



17

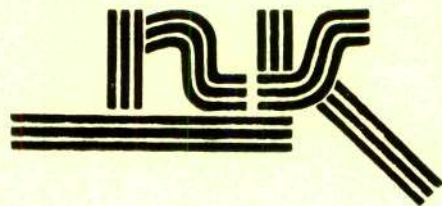
abedeefg
ihjklmna
oprstuv
wõñinuz
1234567
8900 mp

ABCEFDGHIJK
LMNOPQRSTU.
VZYXWV(?!@&)
1234567890→

AB



ä ü ö ö ö
234567890
1234567890
1234567890



EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

DETSEMBER NR. 12

XXXII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeleline toimetaja V. LEHT

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

TOIMETUSE ADDRESS:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetaõtja 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad 404-47.

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

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

Ladumisele antud 21. X 1974. Trükkimisele antud 26. XI 1974. Trükiarv 4850. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvutuspoognaid 9,51. MB-09382. Tellimise nr. 2842.

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

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

© «Nõukogude Kool» 1974.

Esikaanel: Nurgake Eesti Riikliku Kunsti-instituudi 30. aastapäeva tähistamiseks ülespandud üliõpilastööde näituselt.

Tagakaanel: Tallinna 7. keskkooli 2. klassi õpilase Maret Karja joonistatud liiklusinspektor kooli näituselt «Liikluskuu».

MARGUS VIKMAA fotod.



KOOLINOORTE KOMMUNISTLIKU KASVATUSE JUHTIMISE EDASISEKS PARANDAMISEKS

Septembrikuu lõpupäevadel toimus Tallinnas Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee XVI pleenum. Pleenumile olid kutsutud ka partei linna- ja rajoonikomiteede esimesed sekretärid, linnade ja rajoonide täitevkomiteede esimehed, kes ei kuulu EKP Keskkomitee koosseisu, vabariigi ministerriumide ja ametkondade juhtivad töötajad, partei linna- ja rajoonikomiteede sekretärid, kes tegelevad õppeasutuste tööga, ELKNU Keskkomitee sekretärid, ametiühingute vabariiklike komiteede esimehed, linnade ja rajoonide täitevkomiteede haridusosakondade juhatajad, grupp õppeasutuste direktoreid ja parteiorganisatsioonide sekretäre ning ajakirjanikke, televisiooni- ja raadio-töötajaid.

Pleenumist võtsid osa NSV Liidu haridusministri asetäitja M. KONDAKOV ning NLKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna töötaja L. VOLÖNKINA.

Pleenumi päevakorras olid vabariigi parteiorganisatsiooni ülesanded koolinoorte kommunistliku kasvatus juhtimise edasiseks parandamisel. Selleteemalise ettekandega esines EKP Keskkomitee sekretär V. VALJAS.

Ettekandes sedastati, et meie ühiskonna arenemise käigus on Kommunistlik Partei sihikindlalt hoolitsenud haridussüsteemi täiustamise eest. NLKP XXIV kongressil seati hariduse alal konkreetne ülesanne: viia viisaastaku jooksul lõpule noorte üleminek üldisele keskharidusele. Kongressi materjalides toonitatakse, et noortele hariduse andmine peab neis kujundama kindlad kommunistlikud veendumused.

Kongressijärgsete aastate jooksul on Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus vastu võtnud mitmeid otsuseid nende ülesannete elluviimiseks. Programmdokumentideks selles on NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1972. a. 20. juuni määrus «Noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise ja üldharidusliku kooli edasiarendamise kohta», milles rõhutatakse, et NLKP XXIV kongressi otsuste praktiline elluviimine nõuab noore põlvkonna õpetamise ja kasvatamise edasist parandamist, üldhariduskooli töö kvaliteedi tõstmist. Sa-

mal ajal juhib partei meie tähelepanu sellele, et üldisele keskharidusele üleminekuks, noorte kasvatamine kommunistlike ideaalide vaimus ei ole edukalt teostatav ainult õppeasutuste ja haridusorganite kaudu, vaid sellest peab täie tõsidusega osa võtma kogu üldsus, iga töökollektiiv, sellele tuleb suunata laste kodune kasvatus.

Kuidas tagatakse nende ülesannete täitmist meie vabariigis?

Ettekandja märkis, et juba pikemat aega on haridusteel alustavate laste arv olnud võrdlemisi stabiilne — 19 000—20 000 aastat. Viimase rahvaloenduse andmeil omandas keskmiselt 90% noortest mitmesuguste kanalite kaudu 20. eluaastaks kaheksaklassilise ja 50% 25. eluaastaks keskhariduse. Üldisele keskharidusele ülemineku käigus on need näitajad märgatavalt paranenud. Aasta-aastalt on kasvanud ka 8. klassi lõpetamise järel keskharidust omandama asunud noorte arv. Kui 1971/72. õppeaastal oli neid 82,5%, siis käesoleval ajal on õpingute jätkajaid juba rohkem kui 92%. Möödunud aastal täideti esmakordselt üle paljude aastate õhtu- ja kaugõppekoolide vastuvõtu- plaanid. Ka käesoleval õppeaastal komplekteeriti need koolid edukalt.

Ent meie eesmärk peab olema haarata kogu kasvav põlvkond kasvatusena koolis kuni keskhariduse omandamiseni, rõhutas ettekandja.

Kõige laialdasem baas selleks on üldhariduskool. Seal peab 1975. aastal jätkama keskhariduse saamist päevases õppevormis 53,5% ning õhtu- ja kaugõppekoolis 12,9% kaheksanda klassi lõpetanutest. Seetõttu, et peaaegu pooled 8. klassi lõpetanud peaksid jätkama õpinguid kas tehnikumis, kutsekoolis või ka töö kõrval, on mõnedes koolides tekkinud tendents vabaneda nõrgema edasijõudmisega või käitumisreeglite vastu eksinud õpilastest. Sellist «selekteerimist» ei saa õigeks pidada, sest just nõrgemad õpilased vajavad kõige rohkem igapäevast abi ja kontrolli päevases üldhariduskoolis. Kool peab suunama oma jõupingutused selle õpilaskontingendi järeleaitamisele, kes keskmisest tasemest maha jääb.

Teiseks keskhariduse omandamise kanaliks on keskeriõppeasutused. Nendes õppijad moodustavad stabiilselt 17—18% kogu haridust omandavast noorsoost. Seejuures tu-

leb aga arvestada, et järjekindlalt kasvav nende õppegruppide osakaal, mis komplekteeritakse juba keskhariduse baasil.

Viimastel aastatel on suurenenud kutsekeskkoolide arv — 1975. aastal töötab neid juba 19. Tänavu võeti kutsekeskkoolidesse vastu 10% kaheksaklassilise kooli lõpetanutist. On ilme, ütles V. Väljas, et just kutseharidussüsteemis tuleb oluliselt laiendada nende noorte kontingenti, kes siit kaudu saavad keskhariduse. Ent see ei või toimuda teiste keskhariduse omandamise vormide arvel.

Ettekandja rõhutas, et õppe- ja kasvatus- töö korraldamisel tuleb esmajoones arvestada seda, et kooli ees seisvaid ülesandeid ei ole võimalik lahendada ilma õpetamise ja kasvatamise ühtsusega. See tähendab, et aineõpetus, kogu klassi- ja kooliväline tegevus ning ideelis-poliitiline, internatsionalistlik, patriootiline, moraalne, esteetiline, kehaline ja töökasvatuse tuleb kujundada ühtseks terviklikuks süsteemiks. Sel alal on koolid saavutanud viimastel aastatel märkimisväärset edu. Aasta-aastalt on tõusnud õppeedukus, kasvanud on õpilaste poliitiline aktiivsus ja mitmekesistunud ühiskondliku töö vormid.

Kuid kaugeltki kõik pole veel korras. Möödunud õppeaastal jõudis edasi 1.—3. klassi õpilastest 98,5%, 4.—8. klassi õpilastest 97,9% ja 9.—11. klassi õpilastest 97,3%. Õppeaasta jooksul lahkus üldhariduskoolidest 2,1%, kutsekoolidest 6,1% ja keskeriõppeasutustest isegi 7,3% õpilaste üldarvust. Need on mõtlema panevad arvud. Koolid ja iga õpetaja on kohustatud sihikindlalt võitlema õpilaskontingendi säilitamise eest. Õpilaskontingendi säilitamise ja klassikursuse kordajate arvu vähendamise probleemi lahendamiseks ei tule aga nõrgendada, vaid tõsta nõudmisi õpetaja töö kvaliteedi ja õpilaste töötulemuste suhtes.

Õpilaste maailmavaate kujundamisel ja vastavate teadmiste süstematiseerimisel ja üldistamisel on eriline osa täita ühiskonnaõpetusel. Kuid nagu näitavad pedagoogika- teadlaste uuringud, on kahjuks ühiskonnaõpetuse tunnid tihti hallid ega paku õpilastele vajalikku uut informatsiooni. Nende efektiivsus noorte poliitilise mõtte arendamisel ja maailmavaatelse selguse kujundamisel on veel madal.

Teine tähtis aine, mille õpetamine pakub avaraid võimalusi ideoloogiliseks kasvatus-tööks, on kirjandus. Kuid ettekandja mainis siin puudusi nii programmides kui ka õpetamise meetodikas. Rahvaste sõpruse, nõukogude patriotismi ja kirjanduse parteiisuse probleemid on jäänud mõnigi kord pinnapealselt käsitletuks; mineviku kultuuripärandi hindamisel ei ole järgitud küllaldaselt historismiprintsiipi ja võitlevat klassipositsiooni. Kirjanduse erikallakuga klassidele on planeeritud enamik lisatunde mitte nõukogude kirjanduse, sotsialistliku realismi põhiprintsiipide stügavamaks tundmaõppimiseks, vaid üsnagi üldiseks ja vähekiitliliseks Lääne kirjandusvoolude ja modernistlike tendentside selgitamiseks.

Edasi peatus V. Väljas vene keele õpetamisel ja ideoloogilisel kasvatus-tööl selle aine tundides. Ta ütles, et õpilased, kes alustavad vene keele õppimist juba 2. klassis ning jätkavad seda kuni keskkooli lõpetamiseni, pole kahjuks tihti võimelised vajalikul määral kasutama venekeelset kirjandust ega valda ka kõnekeelt. Eesti NSV Haridusministeeriumil on vaja tõsiselt analüüsida ühiskonnaõpetuse, kirjanduse, vene ja eesti keele ning kõigi teiste humanitaarainete õpetamise olukorda, sest need õppeained kujutavad endast õpilaste ideelis-poliitilise kasvatamise teaduslikku baasi, rõhutas ettekandja.

Ajaloo, geograafia, loodusteaduste, üldse kõigi üld- ja erialnete õpetamine kätkeb mitte ainult võimalusi, vaid ka otsest nõuet noorte tervikliku marksistliku maailmavaate kujundamiseks. Küsimus seisneb vaid nende oskuslikus kasutamises, õpetaja pedagoogimeisterlikkuses, tema enda maailmavaate selguses ja kindluses. Eriti on seda rõhutatud NLKP Keskkomitee ülimalt tähtsaks otsuses «Tööst ideoloogiakaadri valikul ja kasvatamisel Valgevenemaa parteiorganisatsioonis». Selles on öeldud:

«Üldhariduslike, kutse- ja kõrgemate koolide kaadriga tehtava töö, tema marksistlik-leninlike õpingute ja ideelis-kõlbelise kasvatamise täiustamist tuleb pidada üheks tähtsamaks ülesandeks. Haridusorganitele on vaja esitada suuremaid nõudeid õppejõudude ettevalmistamise, valiku ja kvalifikatsiooni tõstmise suhtes. Sealjuures tuleb lähtuda põhimõttest, et õpetaja kasvatab

õppivaid noori isikliku eeskujuga, isikliku käitumisega, kõrge moraaliga.

Parteiorganisatsioonid, kohalikud nõukogud ja haridusorganid peavad leninlikult hoolitsema rahvakooli õpetaja eest ning kaasa aitama tema teadmiste täiendamisele, ideelis-teoreetilise taseme ja pedagoogimeisterlikkuse tõstmisele, et iga õpetaja suudaks täiel määral täita tema ees seisvaid ülesandeid sirguvale põlvkonnale teaduste aluste õpetamisel, arvestades nüüdisaja nõudeid, ning õppivates noortes kommunistliku maailmavaate, morali, poliitilise teadlikkuse ja töökuse kujundamisel. On tarvis kõrvalekaldumatult täita Lenini nõuet siduda meie kool tihedamini kogu kommunistliku ülesehitustööga.»

Vabariigi üldhariduskoolides, keskeriõppeasutustes ja kutsekoolides töötab üle 14 000 pedagoogi, kellest 37,7% on kommunistid. Nende hulgas on ligi 300 teenelist õpetajat ja kutseharidustöötajat, rohkem kui 1000 haridustöötajat on autasustatud Nõukogude Liidu ordenite ja medalitega. V. Väljas tõstis esile mitmeid tublisid pedagooge.

Ei rahulda pedagoogide haridustase. Üldhariduskoolide algklasside õpetajatest on ligi poolteistsada ja vanemate klasside õpetajatest rohkem kui poolteist tuhat ilma vastava hariduseta. See on peaaegu 14% õpetajate üldarvust. Madal on kaheksaklassiliste koolide direktorite ja nende asetäitjate haridustase. Samal ajal ei õpi enamik nõutava hariduseta, aastatelt veel suhteliselt noori pedagooge edasi ka kaugõppe teel. Atestatsioonikomisjonidel on tarvis nende õpetajate suhtes, kes ei hooli oma haridustaseme tõstmisest, ilmutada tait nõudlikkust, rõhutas ettekandja.

Ei suudeta rahuldada vabariigi koolide vajadust õpetajate kaadri järele. Mitte kõik kõrgemates koolides pedagoogikutse saanud noored ei siirdu tööle koolidesse. Nendest aga, kes suunamiskomisjoni otsuse põhjal peaksid töötama õpetajatena, kaob teatav osa koolist kas kohe pärast kohustuslikku kolmeaastast töötamist või juba varemgi.

Kõik ei ole korras ka õpetajate ettevalmistamise kvaliteediga. Kui noorte õpetajate teadmiste ja õpetamisega jäädakse üldiselt rahule, siis pretensioone esitatakse ühiskondlikust tööst ja klassivälisest tegevusest osavõtu kohta. Siit ülesanne ka kõrgemale

koolile: senisest efektiivsemalt ja sihikindlamalt kujundada noore õpetaja kui energilise ühiskonnategelase isiksust.

Edasist täiustamist vajab töö õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisel ka kursuste kaudu.

EKP Keskkomitee pleenum arutas 1972. a. märtsis töötajate internatsionalistliku kasvatamise ülesandeid NLKP XXIV kongressi otsuste valgusel. Vastuvõetud otsuses seati konkreetseid ülesanded ka üldharidus- ja kutsekoolide ning keskeriõppeasutuste ette. V. Väljas märkis, et pärast seda on vabariigi koolides tehtud märkimisväärset tööd noorte internatsionalistliku kasvatamise tõhustamisel. Paljud õpetajad seostavad oma tundides oskuslikult internatsionalismi põhimõtteid tänapäeva eluga, selgitavad õpilastele, kuidas meie partei viib ellu Leninlikku rahvuspoliitikat. Kasvanud on noorte internatsionalistliku kasvatamise alal tehtava klassivälise töö tase, ulatus ja osa. Kul 1971/72. õppeaastal oli vabariigi koolides 45 rahvaste sõpruse klubi, siis käesolevaks ajaks on neid juba üle saja. Toredaks traditsiooniks on saanud sõpruskohtumiste ja -festivalide korraldamine. Igati õnnestus solidaarsuskampaania «Sõprusnelk», mille jooksul valmistasid õpilased suveniire, korraldasid näitusi jne. Neist saadud tulud anti solidaarsusfondi. Deviisi all «Tunne oma kodumaad» sooritavad õpilased matku revolutsiooni- ja lahingukuulsuse paikadesse ning ekskursionsioone vennasvabariikidesse. See kõik laiendab õpilaste silmaringi ning süvendab nendes internatsionalismitunnet.

Ettekandja rõhutas, et proletaarse internatsionalismi vaimus kasvatamine peab toimuma tihedas seoses sõjalis-patriootilise kasvatustööga. Siingi on märgata edasiminekut. Tundides käsitletava materjali kõrval kasutatakse mitmesuguseid klassivälise töö vorme. Laialdaselt on koolinoorte hulgas levinud sõjalis-sportlikud mängud «Põuavälk» ja «Kotkapoeg». 219 pioneerimalevat kannab meie maa rahvaste kangelaste nimesid. Paljudes koolides on sisustatud lahingukuulsuse toad. Populaarsed on matkad mööda isade võitlusradu, punaste jäljeküttide otsingud jne. «Kuid siiski ei saa kinnitada,» ütles V. Väljas, «et see tähtis kasvatustöö löik on vaba tõsistest puudustest. Veel annab tunda, et õpilaste internatsionalistliku kasvatamise süsteem ei ole tervikuna vajalikult viimistle-

tud. Õppematerjali, klassijuhatajatunde ja klassivälise tööd ei kasutata selleks veel igal pool kaugeltki küllaldaselt. Sageli puudub üritusel kõitvus ja emotsionaalsus.»

Kõik partei- ja komsomoliorganisatsioonid ning pedagoogilised kollektiivid peavad taotlema, rõhutas V. Väljas, et noored lähtuksid rahvaste ajaloo ja kultuuri hindamisel kindlatelt klassiseisukohtadelt, teaduslikust historismiprintsiibist. Resoluutselt tuleb paljastada nende kodanlike ideoloogide sepitsusi, kes püüavad väljastpoolt õhutada natsionalistlike igandeid. Internatsionalistlikus kasvatustöös tuleb silmas pidada, et see algab maast-madalast, koduläve juurest. See, mis suguse pagasi laps kodust ja koolist kaasa saab, määrab tunduvalt tema edasise kujunemise. Teda tuleb õpetada nägema kommunistliku ülesehitustöö hoogu ja ulatust ning meie rikkusi.

Kommunistmehitaja moraalkoodeksisse on kätketud meie ühiskonna inimese palgejooned. Sellised mõisted nagu ausus, seltsimehikkus, armastus ja lugupidamine vanemate inimeste vastu ning tõeline andumus oma tööle peavad saama meie noorte eetiliste tõekspidamiste raudvaraks. Noore inimese maailmavaatelise ja kõlbelse kasvatamise ühtsuse printsiip peab leidma kõrvalekalduvat järgimist iga kooli parteiorganisatsiooni ja pedagoogilise kollektiivi töös.

Nõukogude kooli tähtis ülesanne on valmistada õpilasi ette teadlikuks kutsevalikuks. Noor peab saama haridussüsteemis ettevalmistuse, mida ta edaspidi rakendab rahvamajanduses. Õppetöö struktuuri on tarvis muuta selliselt, et noortel tekiks kindel ettekujutus materiaalsest tootmisest. Õpilaste hõlmamiseks tööga tuleb laialdaselt rakendada ka teisi mooduseid. Kooli ja üldsuse ülesannet noortes õige töösse suhtumise kasvatamisel rõhutas V. Väljas selles, et iga noor inimene tunnetaks oma osa ühiskonnas, oma kohta meie ülesehitustöös, et varakult kujuneks vastutustunne töö eest, arusaamine, et igaühe töö ei ole lihtsalt tema töö, vaid osake suurest ühiskondlikust kogumist, miljonite ettevõtmisest kommunistliku ühiskonna heaks.

Olulist osa õpilaste kommunistlikul kasvatamisel etendab klassi- ja kooliväliline töö. See peab oma mitmesuguste meetodite ja vormidega andma lastele võimalusi loomin-

guliseks tegevuseks, algatusvõime ja vastutustunde arendamiseks. Vabariigi koolides on klassivälise töö korraldamisel mõndagi tehtud. Kui aga seda lähemalt vaadelda, pole see veel sugugi rahuldav. Senisest suuremat tähelepanu tuleb osutada tehnikaringidele ja põllumajandusliku kallakuga ringidele. Kuid ebastabiilne on ka taidlusringide töö, mis hoogustub peamiselt enne laulu- ja tantsupidusid.

Kooli- ja klassivälise tegevuse mahuka osa moodustab noorte kehakultuuri- ja spordiharrastus. Siingi on vaja senisest massilisemat ja sporditegevust stimuleerivat, seega just koolivõistkondadele orienteerivat võistluste süsteemi.

Ettekandja rõhutas, et õpilaste klassi- ja koolivälise töö laiendamiseks on veel suuri reserve. Seda aga on vaja tingimata teha, sest mida rohkem õpilasi me suudame haarata kasvatuslikult väärtusliku, organiseeritud tegevusega, seda vähemaks jääb tänavatel sihitult hulkuvaid ja kodudes igavlevaid lapsi.

Peatudes lastevanematega tehtaval tööil, märkis V. Väljas, et viimastel aastatel on selles mõndagi ära tehtud. Oskuslikumalt on koolid hakanud kasutama lastevanemate komiteede abi. Tõhusat tööd kooli ja kodu kasvatusühitsuse parandamisel tehakse paljudes koolides ja töökollektiivides. Kahjuks ei ulatu aga pedagoogiline propaganda veel kaugeltki iga täiskasvanuni, iga lapsevanemani. Koolijuhtide ning haridus- ja kohalike parteiorganite suuremat tähelepanu nõuab pedagoogiline propaganda lastevanemate töökollektiivides, samuti elukohajärgse kasvatus töö koordineerimise.

Viimastel aastatel võime täheldada üldise mõju mõningat tugevnemist noorsoo kasvatamisel. Ent kahjuks ei mõista kõik majandusjuhid, et ainult töökollektiivide vahetu osavõtt õpilaste kasvatamisest võimaldab praegusele tööliste põlvkonnale tagada väärilise vahetuse. Ettevõtete, majandite, organisatsioonide ja asutuste parteiorganisatsioonidel tuleb koos koolide ja haridusorganitega teha veel palju tööd selleks, et tõmmata kõik töökollektiivid, kogu üldsus kaasa noorte kommunistlikule kasvatamisele.

V. Väljas rõhutas, et tähtsat osa noorsoo kommunistlikul kasvatamisel etendavad aja-

kirjandus, televisioon, raadio, kirjandus, teater, kino, muusika ja kujutatav kunst. Oma ettekandes analüüsiski ta sel alal valitsevat olukorda ja eesseisvaid ülesandeid.

Samuti rõhutas ta komsomoli- ja pioneriorganisatsioonide suurt osa õpilaste kommunistliku kasvatus parandamisel. Viimastel aastatel on meie vabariigi koolide komsomolorganisatsioonid pööranud suurt tähelepanu võitlusele selle eest, et õpilased omandaksid sügavad teadmised ning kasutavad mitmesuguseid töövorme õppeedukuse parandamiseks. Toimuvad teadmiste võistlused, viktoriinid, ajaloo, kirjanduse ja keemia parima tundja väljaselgitamise konkursid, korraldatakse ainepäevi ja -õhtuid jne. Kuid lahendamist vajavaid probleeme leidub veel küllalt.

Mitmed ELKNU linna- ja rajoonikomiteed näitavad noorte töökasvatuse ja kutsesuunitluse praktilisel teostamisel üles saamatust. Koolide komsomolisekretäride õpetamine on mitmel pool juhuslik. Ebapiisavalt on analüüsitud koolide komsomolorganisatsioonide töövorme õpilaste teadmiste taseme ja poliitilise aktiivsuse tõstmisel, nende efektiivsust ja eale vastavust. Vähe propageeritakse paremaid töökogemusi.

Suuremat hoolt vajab vanempioneerijuh- tide kaadri ettevalmistamine. Oskusliku pedagoogilise juhendamise peab tagama komsomoli- ja pioneriorganisatsiooni tegevuse ideelis-poliitilise suunitluse tugevdamise, tiheda sideme elupraktikaga, peab aitama igal kommunistlikul noorel ja pioneeril omandada sotsiaalset kogemust, stimuleerida nende aktiivsust.

Koolide poliitiline juht on partei-algorganisatsioon. Enamikus vabariigi keskkoolides, kutsekoolides ja keskeriõppeasutustes ning enamikus kaheksaklassilistes koolides on välja kujunenud tugevad partei-algorganisatsioonid, kuhu kuulub meie pedagoogide pere paremik. Käesoleval ajal on vabariigi õpetajate hulgas 37,7% NLKP liikmeid. Ettekandja märkis, et koolide partei-algorganisatsioonid tegelevad edukalt koolielu sõlmprobleemidega, asuvad kogu õppe- ja kasvatus töö protsessi eesotsas.

Noorsoo õpetamise ja kommunistliku kasvatamise olukord ning selle edasine parandamine sõltuvad suurelt osalt õppe- ja kasvatus töö juhtimise korraldamisest. Koolide

juhtimisprobleeme käsitleski V. Väljas oma ettekande lõpul. Ta analüüsis selles osas nii haridusorganite kui ka rajoonide ja linnade täitevkomiteede ja parteikomiteede poolt tehtut kui ka nende ülesandeid. Nagu ta märkis, on siin kõige kaalukam osa täita vabariigi haridusministeeriumil.

Kõneldes parteikomiteede ja täitevkomiteede ülesannetest õpetajate olmetingimuste parandamisel, rõhutas ettekandja, et õpetajatele esitatavad nõudmised on suured ja vastutusrikkad. Sellest lähtudes peame erilise hoolega püüdma luua õpetajatele niisugused võimalused, mis soodustavad nende ette seatud ülesannete täitmist. Meie kohus on järjekindlalt ellu viia rahvakooli-õpetaja eest hoolitsemise leninlikku printsiipi.

«Hariduselu ja noorsoo kommunistliku kasvatus küsimused on alati olnud EKP Keskkomitee tähelepanu keskpunktis,» ütles V. Väljas oma ettekande lõpus. «Pidevalt on sellealased aktuaalsed probleemid seisnud büroo ja sekretariaadi, samuti ka vabariigi valitsuse istungite päevakorras. Käesolev pleenum üldistab ulatusliku töö hariduselu juhtimisel vabariigi parteiorganisatsiooni poolt, rõhutab veel kord täie parteilise nõudlikkusega, et noore põlvkonna õpetamine ja kasvatamine on kogu ühiskonna asi, üks kommunistliku ühiskonna ehitamise tähtsamaid küsimusi.»

Läbirääkimistel võtsid sõna partei Tallinna linnakomitee esimene sekretär N. JOHANSON, Eesti NSV haridusminister F. EISEN, NSV Liidu haridusministri aestäitja M. KONDAKOV, Eesti NSV kõrgema ja keskerihariduse minister A. PURGA, ELKNÜ Keskkomitee esimene sekretär I. TOOME, Tartu Riikliku Ülikooli rektor A. KOOP, Tallinna Pedagoogilise Instituudi rektor K. KOGER, Kuusalu keskkooli direktor L. KADAJAS, Narva 6. keskkooli partei-algorganisatsiooni sekretär O. RUMJANTSEV jpt. Sõnavõttudes väljendus sügav partelline hoolitsus ja vastutus koolinoorte õpetamise ja kasvatamise edasise parandamise eest NLKP XXIV kongressi nõuete vaimus.

Pleenumil esines kõnega EKP Keskkomitee esimene sekretär JOHANNES KÄBIN. Ta rõhutas, et õpetamise ja kasvatamise ühtsus on nõukogude kooli peamine põhimõte. Üles-

anne seisneb selles, et õppida põhjalikult tundma vabariigi paremate koolide ja õpetajate kogemusi õppe- ja kasvatustöö ühtsuse tagamisel ning kodumaise pedagoogikateaduse ja -praktika eesrindlike saavutuste kasutamisel. Seni aga on Haridusministeerium, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut ja vabariigi kõrgemate õppeasutuste vastavad kateedrid õpetajaskonnale selles võlgu.

Kuid õpetamise ja kasvatamise printsiipi ei saa täiel määral ellu viia kool üksipäini ja ainuüksi õppe- ja kasvatustöö raames. Kool on lahutamatu seotud kogu tänapäeva tegelikkusega. «Parteiorganisatsioonid peavad põhjalikult arvestama tegelikkuse ja kooli vastastikust toimet,» ütles J. Käbin. «Just seetõttu on nad kohustatud ühendama kõik ühiskondlikud jõud — kooli, perekonna, töökollektiivi ja üldsuse — ning suunama nad noorte kasvatamisele kommunistliku kõlbluse printsiipide vaimus.»

Õpetaja on keskne kuju koolis tehtavas kasvatustöös. Ta peab oskama marksism-leninismi positsioonidelt hinnata ühiskondlikke nähtusi ja mitte ainult propageerima, vaid ka praktikas rakendama nõukogude patriotismi ja proletarse internatsionalismi põhimõtteid ning järjekindlalt paljastama kodanlikku ideoloogiat. Seetõttu on parteiorganisatsioonide kohus pöörata suuremat tähelepanu haridustöötajate ideelisele ja kutsealasele kasvule, nende aktiivsele osavõtule ühiskondlik-politiilisele elust. On tarvis sihikindlalt sisendada pedagoogidele, tarvidust teha süstemaatiliselt iseseisvat tööd oma ideelis-teoreetilise ja kutsealase taseme tõstmiseks, aidata neil omandada ühiskonnaelu nähtuste analüüsimise ja hindamise marksistlik-leninlikku meetodit.

Lõpuks ütles sm. J. Käbin, et pleenumi materjale on tarvis laialdaselt arutada kohadel, parteikomiteede pleenumitel ja koosolekutel, koolide, ettevõtete, kolhooside ning sovhooside parteiorganisatsioonides, koostada konkreetseid plaanid EKP Keskkomitee XIV pleenumi otsuste täitmiseks.

Oleme kindlad, et vabariigi haridustöötajate pere teeb kõik temast oleneva pleenumi otsuste täitmiseks, et viia sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatamise tase veelgi kõrgemale.

KAOB

OSAINIMENE *

VILMA MULLARI

Võib nähtavasti ütelda, et mõtlemise osa seisneb mitte niivõrd kindla keeruka ülesande lahendamises (milles masinad juba praegu annavad inimesele suurelt silmad ette), kuivõrd valmisolekus lahendada üheaegselt erinevaid ülesandeid. Inimese vaimne universaalsus ühineb edukalt veel ka tema füüsilise universaalsusega. Ja selline kooslus on tõepoolest väga paljude ülesannete lahendamisel asendamatu. Muidugi ei tähenda universaalsus oskust paar tundi päevas elektronmikroskoopi monteerida, siis söekombaini reguleerida, aga õhtul veel värviteleviisorit parandada või joosta hoopis ülikooli, et seal pidada üliõpilastele kunstiajaloo loeng. Asjade selline käik on teostamatu, igatahes pole see massilises ulatuses mõeldav. Kõik on ju hoopis argipäevase. Ja algab millestki niisugusest, mida kirjeldavad tuntud nõukogude sotsioloogid A. Zdravomõslov ja V. Jadov. Järjest sügava-

malt juurdub tendents, milles rahulolematuse suurim põhjus on mitte palk, vaid töö monotoonus, kitsus, loominguilise elemendi puudumine. Tööline on oma tööga rohkem rahul, kui ta juhib mitut tehnilist protsessi, kui talt ei nõuta üksnes tehnikaalast harjumust, vaid ka teoreetilisi teadmisi. See tähendab, et automatiseeritud tööprotsess annab töölise universaalsusele rohkem väljendamisvõimalusi.⁵

Kui juft on vaimse töö spetsialiseerumisest, võime sagedasti täheldada efekujutusi spetsialistist kui oma tegevuse teokarpi kitsalt sulgunud inimesest. Ta vaimsed jõud on suunatud väga ahtale ainele ja piirijuhul teab ta B. Shaw' ütlust mööda kõike mittemillestki. On see seesiselt rikas ja mitmekülgsest arenenud inimene? Kas sel moel ei kustu spetsialisti teadvusest oma töö seos ühiskonnaga ja kas ei muutu tema tegevus intellektuaalseks mänguks?

Siinkohal on tarvis aga selgelt ette kujutada spetsialiseerumistendentsi enda ajaloolist muutumist. Teataval teaduse ja üldse inimtegevuse arengu astmel tõepoolest kujutas ja kujutab spetsialiseerumine endast just esmajoones killustumist, oma teokarpi tõmbumist, seega inimese ahendamist, nüristamist, üldise maailmataju ähmastamist. Maailmatunnetuses domineeris üksikute objektide ning aspektide teineteisest eristamine, nende vastavate spetsiifiliste seaduspärastuste avastamine. Samasugune piiramine leidis aset tootmisprotsessis, kus inimese kogu tööülesanne võis seisneda üheainsa liigtuse lõputus kordamises.

Spetsialiseerumistendentsi taoline kuju muutub peagi ebaefektiivseks. Asi on ka selles, et ühtki nähtust ei ole võimalik kuigi sügavalt tunnetada, kui ei ole küllalt selget efekujutust tema seostest teiste nähtustega. Selleks peab oma ala heal spetsialistil olema terviklik ja selge maailmapilt. Niisugune maailmapilt saab välja kujuneda tänu kogu maailma arengut kirjeldavate seaduspärastuste sügavale tunnetamisele.

Võib arvata, et just kitsas spetsialist võib olla mitmekülgsest arenenud inimene. Aga muidugi, ega siis loogiliselt terviklik maa-

⁵ А. Г. Здравомыслов и В. А. Ядов. Опыт конкретного исследования отношения к труду. «Вопросы философии», 1964, № 4, стр. 78.

* Algus «Nõukogude Koolis» 1974, nr. 11.

ilmamõistmine saa tekkida inimesel niisama lihtsalt. Selleks on vaja pideva isikliku teotsemise najal kontrollida üldiste raamatuarusaamade õigsust. Kuid selleks et kontroll oleks usaldusväärne, sügav, peab vastav praktika olema komplitseeritud ja järelikult inimene mitte mingil juhul diletant, vaid üksnes spetsialist, kes vastava praktikaga hakkama saab. Terviklik maailmapilt ei ole ju üksikfaktide, üksikteadmiste kogum, vaid mõtestatud süsteem, mille väljatöötamisest võtavad osa miljonid inimesed, ühiskond. See süsteem on seda täiuslikum, vabam vastuoludest, mida rohkemate eriteadlaste poolt läbitöötatud faktide hulgaletugi-
neb.

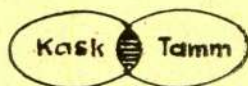
Seda kergemini peaks suutma üksikisik seda süsteemi omandada. Analoogiana võiks siin esitada niisuguse näite. Kindlasti on kergem orienteeruda Moskva V. I. Lenini nimelises raamatukogus kui leida sobiv raamat mõnes korrastamata külaraamatukogus.

Intellektuaalne mitmekülgus ei tähenda kõikvõimalike faktide tundmist, mitte teadmisi kõigest, vaid põhimisemast, nähtustest tuuma mõistmist. Mõistmine ei ole tähtis üksnes tööprotsessi korraldamiseks, vaid õige rütmi hoidmiseks terves maailmatunnetuses. Osainimene eristab üsna teravalt hoiaku või jäiga hinnanguga harjumatu harjumuslikust. Mida ei tunta, on nõme, ja kuidas võiks sel olla eksistentsiõigust. Isiksust piiravast hoiakust saab lahti siis, kui õnnestub kujundada igas inimeses omaladne hinnangute tagamaa, humaanne häälestus teise inimese tegude ja mõtete suhtes. See on ka üks tingimusi, et majandusliku rikkuse kõrvale kujuneks rikas inimlik vajadus. K. Marx on rõhutanud, et mitte üksnes inimlik rikkus, vaid ka vaesus saavad sotsialismi ajal võrdsel määral inimliku ja ühiskondliku tähenduse. Inimlik vaesus on kui omaladne passiivne seos, mis paneb vajadust tundma teise inimese kui suurima rikkuse järele.⁶

Kujutleme korraks kultuuri keelena kahe inimese vahel. Kodanik Kask ütles midagi ja seda kuulis kodanik Tamm. Võis muidugi juhtuda, et Tamm löi kuuldu peale käega, sest tema kõrvus oli see arusaamatu sumin. Või isegi pahandas ja arvas, et Kask ei

peaks niisugust juttu ajama, millest keegi aru ei saa. Muidugi on olemas teoreetilise võimaluse, et Tamm sai täiesti adekvaatse tulemuse. Midagi ei muutunud. Oli valati vaid ühest lambist teise.

Praktilises variandis on aga ilmselt tegemist osalise kokkulangemisega



Tamm sai mitmest asjast omamoodi aru, osa laskis kõrvust mööda. Võib-olla erutas Tamme hoopis see, millele Kask polnud suurt rõhku pannudki. Või mõjutas Tamme läbielamus, mõni temale omane kalduvus. Tamme lamp süttis, oli toitis tuld. Tamm erutus, sai elamuse, leidis tähendusi, millele võib-olla ei tulegi Kuusk, Mänd jne. Nii imelik kui see ka tundub, kultuuri arengu jaoks parem tulemus tekib ebaadekvaatsuse ja omamoodi vasa hinnaga. Et olla eriline kultuurist osasaamisel, on vaja oskusi, vajadusi, võimeid, aga samuti ka humaanset häälestust teise inimese kui suurima rikkuse suhtes.

Sotsialismi ei saa ellu viia ühiskonnaliikmete kultuurilise aktiivsusega. Ja just linna-kultuur on siin suureks stimulaatoriks. V. I. Lenin on kirjutanud, et rõhutatud klassidest on suuteline oma diktatuuriga kaotama klassid see, kes on omandanud kogu linna-, tööstus-, suurkapitalistliku kultuuri ning kes suudab seda kaitsta, säilitada ja kõiki selle saavutusi edasi arendada.⁷

Linnasidemed avardavad inimegevust, tingivad inimeste kultuurilist mobiilsust. Ja annavad võimaluse teotseda kultuuris selle nüüdisaegsel tasemel. Ent samal ajal tuleb mees pidada, et selliste võimaluste olemasolu ei tähenda veel kultuuririkkustest osasaamist. Teame, et on olemas väga palju heatasemelist kunsti, kirjandust jms., ent selle järele ei ole alati nõudmist. Kasutades majandusteadeuslikke mõisteid, võime ütelda, et kultuuri juures leiame eest nii mitmelgi pool olukorra, kus pakumine käib nõudmisest ees. Vastupidisena harjumuslikule nähtusele kaubandusvõrgus. On ju nii, et teatris ei pea alati hea tükk menukas olema. Sama võib juhtuda ka filmi või raamatuga. Harul-

⁶ К. Маркс и Ф. Энгельс. Из ранних произведений, стр. 596.

⁷ V. I. Lenin, Teosed, 29. kd., lk. 360.

dast pole ka selles, kui rahvusvahelise konkursi laureaat mängib pooltühjale saalile.

Sotsialistliku kultuuri arengus tuleks juttu teha ka ühest niisugusest küljest. Oletame, et aktiivsuse hindamist kultuurist osasaamisel võime vaadelda järgmise lihtsa mudeli abil. Olgu meil tegu n objektiga, ütleme n punktiga tasandil. Kõiki neid punkte omavahel ühendades saame $\frac{1}{2}n(n-1)$ joont. Näeme, et punktide arvu kasvades aritmeetilises progressioonis kasvab ühendavate joonte arv geomeetrilises progressioonis. Paneme meie lihtsustatud mudelisse punktideks tegevused ja joonteks nende suhted. Seosed, suhted on sõltuvus, vastastikune mõju, mis nõuab kooskõlastamist, teatud ühtsust inimese kultuurilises tegevuses. Liigselt suur arv erinevaid mõjureid kutsub parafamatult esile ebapiisava ja kooskõlastamata vastureaktsiooni. Kultuurist osasaamise intensiivsus võib lähemal vaatlusel liialt pinnapealseks osutada. Linnakultuur pakub osasaamise loendamatu võimalusi. Oskamatu pinnapealne sagin, jooksmine ühelt tegevuselt teisele ei fähenda veel aktiivset osasaamist kultuurist.

Teistsuguse tulemuse aga leiame kooskõlastatud ja mõtestatud tegevusest. Siin on asi nii, et ühtede tegevuste poolt põhjustatud muljed või kogemused süvenevad järgmiste elamuste mõjul. Kultuurist osasaamist läbib loogiline seos ja ka inimese areng võtab üsna kindla suuna. Hakkab tööle positiivne tagasiside ning kultuuriline arenguprotsess süveneb ja kiireneb. Nii tekib süvakultuur.

Linnaelu võimaluste kõrval on ja jääb kultuuri üheks ammendamatuks allikaks loodus. Loodus on inimese hääl ja eluruum, aine ja aeg.

Loodus mõjutab arenguvajadusi ka sel viisil, et on loonud inimesed meesteks ja naisteks. Sotsialism annab naisele mehega võrdsed õigused. Naiste osa rahvamajanduses on suur ja asendamatu. On tegevussfääre, mida on naised arvuliselt valdams (pedagoogid, arstid). Naise faktilise võrduse kehtestamise kuulub kindlasti ka kodule, perekonnale, lastele kuluva aja ja vaeva arvestamine. Kodu ongi koht, kus naise ülekoormus hakkab kõige valusamini tunda andma.

Viimasel ajal ongi nimetatud probleem saanud üsna üldiseks kõneaineks. Pinnale

jääb arvamus, et meil pikka aega kasvatati meest ja naist ühise mudeli järgi. Ja see oli sisuliselt mehe mudel. Avalik arvamus soosis töötægijat, tööeesrindlast. See oli muidugi hea. Halvem oli aga see, et võrdväärsetena ei rõhutatud ka naise põhikohust, seda, et ta on ema ja tulevase ühiskonnaliikme tähtsaim kasvataja.

Suur on linnainimeste tarve olla lähedal loodusele. Seda nõuavad üleskrüvitud närvid, samuti kopsud, meeled. Silm tahab vaheldust tööstusmaastikule. Päikest on vaja ja puude all varju. Üksiolek looduses annab mõnele jälle tagasi kindlustunde. Teisele piisab kärarikkast rahvatkast. Kolmas võtab osa stiihilisest läbimurdest ja soetab endale maakodu.

Loodus on ka suureks võimaluseks inimlikkuse kasvatamisel. Jälgigem last ja loodust. Puude, lillede, loomade ja laste suhet. Mitte üksnes suurtel maastikel, vaid ka väikestes vahelkordades. Missugune poiss ei tahaks endale kutsikat, ustavat sõpra ja hoolealust?!

Loodusega üksiolemine annab end tunda ka elukeskkonna hälvetes. Looduse valdamise kiirus ja ulatus ei tähenda kaugeltki mõistlikkust ja heaperemehelikkust.

Läks meie kauge esimesa metsa, marjakorv näpus, sidus ta ka metsaama meelituseks paelakese puuksale, et siit järgmiselgi aastal marju eest leida. Noorikut aga õpetati, et ärgu ta visaku potist loputusveft õuemuurule, nii määrib maaema näo ära. Need on vanad kenad mõistujutud. Koore all on aga igitarkuse iva sellest, et kõik elav on üks ja omad viitsad peksavad valusasti.

Mitmed nüüdisaegsed illusoorised õpetused püüavad vända, et valge inimene olevatki paratamatult loodusega pahuksis. Ja just seetõttu, et ta vaatlevat loodust endast eraldi seisvana, loodus olevat objekt tema ees. Värvikamaid kirjeldusi taolisest situatsioonist annab neegerluse õpetus (*negritude*). Neegerlus on mõjukamaid tänapäeva mustas Aafrikas. Üks tema alusteese oletab, et erinevused rahvaste ühiskondlikus arengus on tulnud sünnipäraselt erinevast vaimstruktuurist. Neegerluse poliitilises sisus pööratakse pea peale vanast maailmast pärit rassistlik teooria ida ja lääne mõtlemistüübist. Neegerlus ütleb, et olgu pealegi nii, nagu väidab lääne rassism. Olgu pealegi

lääne mõtlemistüübile omane ratsionaalsus, loogika, tung teaduse ja tehnika järele, võimuiha. Neegerlus teeb sellest senini voo- ruseks peetust pahe. Üks neegerluse tuntu- maid teoreetikuid on Senegali liider ja suur poeet Leopold Senghor. Senghor kirjutab, et neegri psühho-füsioloogiline rütm ühil- dub objektide rütmiga. Sealt kandub see ajurakkudele ja annab lakkamatu ühtsustunde maailmaga. Siit tulenevat neegertüübi eeli- sed. Tema üliemotsionaalsus, ekspressiivsus, kujundmõtlemine, intuitsioon polevat üksnes reaktsioon välisilmale, vaid ühtaegu ka sub- jekti siseilma maagiline muutmine. Oma in- tiimsusele suunatud tähelepanu aitavat isik- sust rikastada ja ka ümbritsevat haarata. Val- ge olevat aga oma kaasasündinud vaimu- struktuuri tõttu äbard. Analüüsija, eristaja, ümbritseva suhtes päris kannibalist, sest kõik olevat hävitatav, ümberkujundatav, toodetav. Vaadake valgete kunsti, kõneleb neegerlus. See olevat primitiivne looduse imitatsioon. Kui animalist maalib fiigri, siis ei ole seal fiigri saladust ja tema rütmi, vaid liikumatud triibud, silmad, küüned ja saba. Ja valgete poliitilised õpetused olevat üks antagonis- mide peegel. Nad on ka omavahel lepita- matud. Kõnelemata teaduse ja tehnika laos- tavast mõjust loodusele ja inimesele. Nii arvab neegerlus.

Neegerluse õpetuse juured on tegelikku- ses. Ta on ühtaegu muiste sündinud müüt. Aga ka neegeraafriklase eneseuhkuse süm- bol. Tema poliitiline lipp. Neegerlus levib maadel, kus vabanetakse poliitilisest ja ma- janduslikust sõltuvusest, püütakse koloniaal- pärandist jagu saada. Siin konsolideeruvad rahvused, sünnivad uued klassid ja poliiti- lised piirid. Ent ka need aafriklaste enese- määramisele viitavad jooned ei tee neeger- luse teooriat teaduslikuks.

Inimkonna tee tulevikku ei tähenda page- mist metsa. Mitte asjade selline käik ei mär- gitse vabadust. Üksnes tehnilise progressi kaudu on võimalik arendada inimestes pei- tuvaid või äratada uinuvaid võimeid ja an- deid. Kõik võimalused loob selleks sotsia- listlik ühiskond. Tähendab ju sotsialism ini- meste hoolikat ja visa tööd, eesmärgisulgust, inimlikku elulaadi ning iga ühiskonnaliik- meni jõudvat süvakultuuri.

SEADUMUS JA HOIAK

PEETER VIHALEMM

Aktiviseerunud uurimistöö inimese käi- tumist reguleerivate psühholoogiliste mehhanismide ja seaduspärasuste alal on viinud vajadusele käsitleda ka eesti- keelsetes töödes nähtusi, mida vene kee- les tähistatakse terminitega *установка* ja *социальная установка*, ka *отноше- ние*, inglise keeles *set* ja *attitude*, saksa keeles *Einstellung*. Võrdväärsete eesti- keelsete vastetena neile mõistetetele on kasutusel nii hoiak (1; 8; 9; 10; 15) kui seadumus (3; 13; 14), samuti suhtumus (1) ja suhtumine (9). Erinevate termi- nite kasutamine ei ole iseenesest nii- võrd arutelu väärivgi, kui on arusaad- dav, millest räägitakse — üks sõna ei ole ju põhimõtteliselt teisest parem (kui- gi selguse ja arusaadavuse huvides oleks mõistlik kokku leppida, millist sõna kasutada). Probleem tekib aga sel- les, kas ühe ja sama sõnaga tähistatavad nähtused tõesti küllalt samalaadsed on.

Seadumuslikud nähtused

Venekeelses isiksuse sotsiaalset käitu- mist puudutavas kirjanduses on ena- masti tarvitatud mõistet *установка*

(социальная установка) nii D. Uznadze koolkonnast lähtuva käsitluse kui ka USA-s tehtud *attitude*'i uurimustest lähtuva käsitluse puhul. Ühisjoonte ja samade seaduspärasuste olemasolu rõhutamise A. Prangišvili poolt (25) suurendas veelgi antud nähtuste vaatlemist samalaadsetena, sellel seisukohal oli ka selle kirjutise autor (14). *Seadumuse* või *hoiaku* tarvitamine nende nähtuste eestikeelseks tähistamiseks oleneb sel juhul üksnes kirjutaja sümpaatiast ühe või teise suhtes.

Viimastel aastatel on aga ilmunud töid, sealhulgas eksperimentaalseid uurimusi, mis lisaks ühisjoontele toovad esile ka olulisi erinevusi D. Uznadze käsitluse ja *attitude*'i vahel (22; 23; 29; 31). Erinevustele on viidatud ka eestikeelses kirjanduses (3; 4; 9; 12).

Seega on terminoloogilise segaduse taga tõsine probleem *seadumuse*, *hoiaku*, *suhtumise* või *suhtumusega* tähistatavate nähtuste samasusest ja erinevusest.

Allakirjutanu arvates viivad viimaste aastate uurimistöö tulemused järgmistele üldistele järeldustele.

1. Eksisteerib esmane seadumus (*первичная установка, ганцкоба*) kui organismi ja isiksuse terviklik dünaamiline seisund, käitumise vahetu regulatsiooni psühholoogiline mehhanism. Lisaks D. Uznadze koolkonna töödele viitavad selle olemasolule paljud neurofüsioloogiaalased uurimused (16). Vaidlused ja kahtlused esmase seadumuse ümber, sealhulgas väited, et selle mõistega püütakse liiga palju seletada, minnakse kaugel välja eksperimentaalselt kindlakstehtud nähtuste kehtivuse piiridest (näit. 24), on allakirjutanu arvates tingitud puudustest klassikalises seadumusteoorias, millest tuleb juttu allpool, aga ka seadumuslike nähtuste vähesest diferentseerimisest, kogu kompleksi nimetamisest lihtsalt *установка*. Ja ka kahtlusi ja vastuväiteid omaks võttes tuleb ilmselt nõustuda A. Prangišvili sõnadega: «Kui me arvame, et selle mõistega tähistub vaid üks vaadeldava käitumise faktoritest, on ikkagi vaja mingit teist mõistet, et tähistada... sub-

jekti dünaamilise struktuuri ühikut igal diskreetsel käitumise momendil» (26, lk. 5).

2. Esmase seadumuse avaldumine on eri olukordades ja eri aspektidest vaadelduna oluliselt erinev. Klassikalise seadumusteooria suurimaks puuduseks võib pidada vähest seostatust sotsiaalsete nähtustega, inimese käitumisega reaalses sotsiaalses situatsioonis. Klassikaline seadumusteooria, eriti selle eksperimentaalne osa, käsitab seadumust sisuliselt psühhofüüsilise valmisolekuna. Seda ei saa pidada seisundiks inimeses kui tervikus. Š. Nadirašvili ja tema kaastöötajate arvates tuleb eristada seadumust inimese psüühilise aktiivsuse eri tasemetel — indiviidi, subjekti ja isiksuse tasemel, vaadelda esmase seadumuse kui ühtse tervikliku süsteemi aspektide või komponentidena praktilist, teoreetilist ja sotsiaalset seadumust (22; 23).

Ameerika uurijad näevad erinevusi nende vahel niivõrd olulistena, et lisaks fikseeritud sotsiaalse seadumuse (*attitude*) eristamisele ei vaatle ka teisi seadumuslikke nähtusi ühele alusele tuginevana, käsitlevad eraldi motoorset, vaimset, pertseptiivset, afektiivset seadumust (5).

Gruusia psühholoogide seisukohta, et seadumuse erinevad avaldumisvormid tuginevad teatud ühtsetele olemuslikele joontele, võib pidada otstarbekamaks — see viib meid lähemale isiksuse sotsiaalse käitumise regulatsiooni mehhanismide väljatoomisele. Samaleesmärgil vaatab psühhofüüsilisi ja sotsiaalseid seadumusi ning väärtusorientatsioone ühtse tervikuna ka V. Jadovi ja tema kaastöötajate loodud dispoitsiooniteooria (32).

Seadumuslike nähtuste ühisjoontena võib märkida eelneval kogemusel baseeruvat valmisolekut teatud reaktsiooniks ja selle valmisoleku negentropilist efekti. Kuid siinjuures on hädavajalik seadumuslike nähtuste edasine diferentsatsioon — see võib olla valmisolek käitumiseks aktuaalses olukorras, antud sotsiaalsetes ja psühholoogilistes tingimustes või ka valmisolek käitumiseks

kujuteldavas olukorras, kusjuures selleks võib olla niihästi reaalselt võimalik tulevikuolukord kui ka soovunelm. Tegemist võib olla tervikliku valmisolekuga reageerida mõjutuste kogu kompleksile või ka valmisolekuga reageerida teatud spetsiifilistele nähtustele, aktuaalse või kujuteldava olukorra üksikosale. Sellest tulenevalt võib antud reageerimisvalmidus olla kas püsiv, korduv paljudes erinevates olukordades või ühekordne, ainult praeguses konkreet-ses olukorras esinev.

3. Fikseeritud, paljudes olukordades korduvad seadumuslikud nähtused erinevad tunduvalt seadumuse situatiivsetest vormidest. Selle asjaolu ignoreerimine on olnud võib-olla põhiline segaduse allikas seadumuslike nähtuste käsitlemisel. Kuigi D. Uznadze ja tema järglased vaatlevad oma tööde teoreetilises osas seadumust kui situatiivset ja dünaamilist nähtust, kasutavad nad eksperimentaalses osas eeskätt fikseeritud seadumuste meetodit. Seisukoht, et fikseeritud seadumus vaid ebaoluliselt erineb konkreet-ses olukorras kujunenust (18, lk. 37), tundub mitte paika pidavat. Muidugi muutuvad mitmed teatud tingimustes väljakujunenud seadumused püsivateks ja kergesti aktualiseeritavateks tänu olukordade sagedasele kordumisele või nähtuste olulisusele inimese jaoks (27, lk. 180—182). Kuid see ei tähenda, et fikseeritud seadumuste puhul oleks meil tegemist nähtustega, millele on iseloomulikud esmase seadumuse tunnused. Fikseeritud seadumust ei saa vaadelda isiksuse tervikliku seisundina, seda tuleb tõlgendada kui ühte esmase seadumuse kujunemise faktorit või koostisosa. Kunstlikes, eksperimentaalsetes tingimustes ja sotsiaalses mõttes neutraalsete mõjutuste puhul (klassikalised katsed erinevas suuruses ringide ja keradega) ei ole nähtavasti väljastatud juhud, kus fikseeritud ja esmane seadumus suures osas kattuvad. Kuid seda ei juhtu reaalse käitumise puhul muutuvates sotsiaalsetes ja psühholoogilistes tingimustes. Isiksuse terviklik seisund ei ole siin taandatav ühele fikseerunud seadumusele.

Terviklikku valmisolekut otstarbekaks käitumiseks antud olukorras kujutab endast üksnes situatiivne, esmane seadumus. Fikseeritud seadumused hõlmavad teatud konkreetset, suhteliselt kitsast valdkonda, esinevad väljakujunenud tegutsemis-, tunnetus- ja hindamiskujunditena, otsese ja kaudse kogemuse akumulatsioonivormidena, mille baasil suures osas esmane seadumus moodustub. Esmane seadumus, kui edasise psüühilise ja füüsilise tegevuse suuna määraja, ülesande kindlaksmääraja teadvuse ja tegevuse jaoks, kasutab võimalikult maksimaalselt ära juba olemasolevaid tegutsemise, tunnetuse ja hindamise skeeme. Sellele asjaolule tugineb teatav mõtlemise ja käitumise inertsus ja rigiidsus, võimalused mitteadekvaatselt tegelikkuse peegelduseks (klassikalised illusioonikatsed ringide ja koorustega, raskused ühelt käitumisprogrammil teisele üleminekul jne.). «Üks ja seesama fikseerunud seadumus võib olla aluseks rea erinevate, kuid üksteisele lähedalseisvate objektiivsete nähtuste ühesugusele läbielamisele. Seadumus põhjustab sel juhul rea suhteliselt erinevate olukordade **identifitseerimist** elamustes.» (27, lk. 157.)

Siinjuures tuleb silmas pidada, et seadumuslikud nähtused esinevad rigiidse ja inertse mõtlemise ja käitumise psühholoogilise mehhanismina, kuid mitte selle põhjusena. Marksistliku käsitluse järgi arendab inimene end teatud suunas just niipalju, kuipalju seda nõuab tema igapäevane sotsiaalne praktika. «Küsimus ei ole selles, et midagi takistab individuaalsusel väljendama ennast individuaalsusena. Kui tal oleks, mida väljendada, väljendaks ta ennast... Küsimus on selles, et ühiskondlikud tingimused, individuaalsuste vastastikused suhted toodavad neid just kui individuaalsuste osakesi, kui ühekülgsed, vaesestatud individuaalsusi...»

Seega on probleem selles, miks ühed või teised tingimused kujundasid ja kujundavad ühekülgselt individuaalsust ja millised tingimused nõuavad igakülgselt ja universaalset isiksust.» (21, lk. 78—79.)

Seadumuslike nähtuste esinemisvormid

■ **Esmane seadumus**, mida «Nõukogude Koolis» on juba põhjalikult iseloomustanud L. Auväärt, V. Eksta ja E. Välja (2; 4; 15). Rõhutada võiks veel esmase seadumuse esinemist «juhtimise algoritmina» (17, lk. 110—113). Esmane seadumus eelneb käitumise kui ühtse tervikliku protsessi väljakujunemisele, kontrollib ja juhib antud «käitumisprogrammi» täitmist. «Seadumus on midagi enam kui valmisolek teatud tüüpi aktiivsuseks. Tema funktsiooniks on ka juba realiseeruva käitumise aktuaalne juhtimine.» (16, lk. 238.) Seda eeskätt saabuvat informatsiooni, sealhulgas ka käitumise tulemuste, tulemusrikkuse saadava informatsiooni tähenduse kindlaksmääramise kaudu antud käitumisprogrammi eesmärkide seisukohalt ja vastavate korrektiivide sisseviimisega aktuaalsesse käitumisse (16, lk. 212—254).

■ Esmase seadumuse psühhofüüsiline aspekt (**psühhofüüsiline seadumus**) esinebki kui käitumise vahetu juhtimise psühhofüüsiline mehhanism, valmisolek aktiivsuseks, mis kajastab endas inimese kui bioloogilise olendi, indiviidi omadusi, iseärasusi ja käitumiskogemusi. Psühhofüüsiline seadumus on iseloomulik loomade käitumise regulatsioonile, on suunatud bioloogiliselt (psühhofüüsiliselt) otstarbeka käitumise väljatöötamisele ja teostamisele. Indiviidi psüühilise aktiivsuse tasemel toimub ümbritsevast maailmast saadavate mõjutuste äratundmine — klassifitseerimine ja sobivate vastureaktsioonide organiseerimine ilma teadvuse osavõtuta. Psühhofüüsilise seadumuse realiseerimise protsessis kasutab inimene «üht või teist nähtust, üht või teist asja, üht või teist ideed, neil mõttes peatumata, nende üle mõtlemata. Ta lihtsalt kasutab neid. Iga tema suhtumine asja või ideesse kui vahendisse on erinev suhtumisest samasse asja või ideesse kui objekti» (30, lk. 285 ja 286).

■ Esmase seadumuse tunnetuslik aspekt (**tunnetuslik seadumus**) avaldub eeskätt

siis, kui käitumise regulatsioon indiviidi psüühilise aktiivsuse tasemel osutub täkistatuks ja on vaja teadvust appi võttes välja töötada uus käitumisprogramm või kui ümbritsevad nähtused pakuvad inimesele huvi väljaspool tsest praktikulist tegevust, vajaduste rahuldamiseks tunnetuse (arusaamise), kujutluste, elamuste järele. Eelteadvuslikuna toimiv tunnetuslik seadumus määrab, mis suunas ja mil määral tegelikkus teadvustub. Mõttetegevus «on nähtavasti võimalik suunas, mis on mingite piirajate poolt juba määratletud. Esimeste piirajate lokatsioon määrab ette hinnangu, aimamise, arvestuse suuna... juhtides neid teatud teid pidi» (30, lk. 314).

Oluline on märkida, et analoogiliselt psühhofüüsilise seadumusega, ilmselt veelgi rohkem, ei kujuta tunnetuslik seadumus endast reaalses sotsiaalse käitumise regulatsioonis iseseisvat valdkonda, vaid on allutatud sotsiaalse seadumusele, isiksuse sotsiaalse käitumise üldistele eesmärkidele. «Mõte ei sünni mitte teisest mõttest, vaid meie teadvuse motiveerivast sfäärist, mis hõlmab meie kiindumusi ja vajadusi, meie huvisid ja ajendeid, meie afekte ja emotsioone» (19, lk. 379). Seetõttu näib olevat otstarbekas sotsiaalse käitumise analüüsis mitte eristada tunnetuslikku seadumust, vaid vaadelda talle iseloomulikke jooni sotsiaalse seadumuse teatud funktsioonidena.

■ Esmase seadumuse sotsiaal-hinnanguline aspekt (**sotsiaalne seadumus**) — isiksuse dünaamiline seisund, mis on suunatud sotsiaalselt (isiksuslikult) otstarbeka käitumisliini väljakujundamisele ja teostamisele (nii vaadeldava käitumise kui ka psüühiliste seisundite ja elamuste osas). Sotsiaalne seadumus esineb akumulieeritud sotsiaalse kogemuse (teadmiste, stereotüüpide, hoiakute, tunnetus- ja käitumiskujundite) mobiliseerimise mehhanismina olenevalt, esiteks, aktuaalsetest vajadustest, huvidest ja isiksuse individuaal-psühholoogilistest iseärasustest; teiseks, mõjuva olukorra iseärasustest. Viimaste hulgast võib eristada ühelt poolt võimalusi vajaduste ja huvide rahuldamiseks, teiselt poolt isik-

suse sotsiaalsete rollidega seotud nõudmisi ja ootusi käitumise suhtes antud olukorras (20; 22).

D. Katzi poolt esiletoodud hoiaku (*attitude*) funktsioonid tunduvad samavõrra või rohkemgi iseloomustavat sotsiaalset seadumust. Esiteks, instrumentaalne ehk utilitaarne sotsiaalse keskkonnaga kohandumise, teatava normide ja väärtuste süsteemiga ühinemise funktsioon; teiseks, enesekaitse funktsioon — kaitsta oma sisemaailma, oma «mina» ohtlike mõjutuste eest, mis omandatud teadmiste, veendumuste, väärtuste süsteemi desorganiseerivad, hädaohtu seavad; kolmandaks, väärtuste väljendamisfunktsioon, aktiivne eneseteostus, veendumuste ja väärtuste süsteemi arendamine ja levitamine; neljandaks, tunnetuslik funktsioon — maailmapildi täiendamine ja harmooniliseks muutmine, uue informatsiooni klassifitseerimine ja hindamine, lülitamine olemasoleva hulka (7, lk. 461—464).

■ **Fikseeritud psühhofüüsiline seadumus**, mis kujutab endast püsivat, paljudes olukordades kasutatavat käitumiskujundit või -skeemi. Sellisena on ta lähedane vilumuse kui kinnistunud, automaatselt realiseeruva tegutsemisviisi mõistele. Igasuguse vilumuse kujunemine seisneb Z. Hodžava järgi «seadumuse kujunemises ja fikseerimises teatud teo sooritamisele» (28, lk. 353).

■ **Fikseeritud tunnetuslik seadumus** — erinevates olukordades korduv, harjumuspärane tunnetuslik kujund, mõtle- või lähenemisskeem. Selle kujunemise ja funktsioneerimise kohta annab põhjaliku ülevaate E. Välja artikkel (15). Lisada võiks, et ühiskondlikult väärtustatud nähtuste puhul esineb antud nähtus sotsiaalse stereotüübi kujul. Stereotüüp kujutab endast mingi nähtuse lihtsustatud, standardiseeritud kujundit, mis eksisteerib ühiskondlikus teadvuses ja mida indiviid omandab valmiskujul. See on skeem, mis mitte ainult ei fikseeri mingi nähtuse omadusi, vaid sisaldab ka nende emotsionaalse hinnangu (10, lk. 10).

■ **Fikseeritud sotsiaalne seadumus**, mida eesti keeles võiks lühiduse huvi-

des **hoiakuks** nimetada. Paljud uurijad (näit. 10; 32) vaatlevad hoiakut kui tunnetuslike, emotsionaalsete ja käitumuslike komponentide ühtsust — püsivat valmisolekut reageerida (tunnetada, hinnata ja käituda) sotsiaalsetele nähtustele teatud kindlal viisil. Paljud empiirilised uurimused on aga külvanud kahtlust sellise käsitluse otstarbekaks pidamisse — teatav nähtusest arusaamise viis ei vii, nagu selgub, alati teatavale hinnangule ja küllalt sagedasti ei käitu inimesed kooskõllaliselt oma püsivate sümpaatiate ja antipaatiatega. Sellelaadilistest uurimistulemustest on tuntuim nn. LaPiere'i paradoks — uurija sõitis kolm suve noore hiinlastest abielupaariga mööda USA-d, hiinlasi võeti lahkesti vastu ligemale kahesajas hotellis ja restoranis. Mõni kuu hiljem väljasaadetud küsitluslehtedes andsid üle 90% hotelli- ja restoraniomanikest (sõltumata sellest, kas vaadeldav abielupaar oli nende juures käinud või ei) teravalt negatiivsed vastused küsimusele «Kas te võtaksite oma asutuses hiinlasi külastajatena vastu?» (11). See on viinud mitmed uurijad järeldusele, et hoiak ei ole ainus käitumist kujundav tegur ja teadmine hoiakust ei võimalda veel prognoosida käitumist. Siit tuleneb mõnevõrra kitsam hoiakukäsitlus — hoiak kui tunnetuslikest ja emotsionaalsetest komponentidest kujunev dispositsioon hinnata teatud nähtusi teatud viisil (7); hoiak kui püsiv valmisolek emotsionaalseks poolt- või vastureaktsiooniks, vastuvõtu- või tõrjehinnanguks (6; 20; 23).

Viimati toodud seisukoht tundub olevat kõige otstarbekam. Teatava hoiaku olemasolu tähendab tavaliselt muidugi ka teatud käitumisviisi eelistamist, toob sageli kaasa teatava tunnetuse ja arusaamise, kuid see ei eelda püsivat ja ühest seost nende vahel. Hoiaku täpsema ja kitsama käsitluse korral (püsiv valmisolek positiivseks või negatiivseks hinnanguks) ei kuulu tunnetuslikud ja käitumiskujundid otseselt tema koostisse, kujutavad endast hoiaku eeldusi või tagajärgi.

Kolmekomponendiline käsitlus tundub aga olevat igati õigustatud esmase sea-

dumuse (sotsiaalse käitumise analüüsi puhul sotsiaalse seadumuse) juures — tunnetus-, hindamis- ja käitumiskujundid esinevad kui olulised seadumust kujundavad tegurid.

Kirjandus

1. Algteadmisi sotsioloogiast. Tallinn, 1972.
2. L. Auväärt, Seadumuse osa isiksuse kujunemise algstaadiumis. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 2, 3.
3. L. Auväärt, Millal «seadumus», millal «suhtumine». «Sirp ja Vasar», 19. mai 1972, nr. 20.
4. V. Eksta, Mõnda hoiaku mõistest. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 11.
5. H. B. English, A. C. English, A comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms. New York: Mckay, 1958.
6. A. Fishbein. Attitude and the Prediction of Behavior. In: Readings in Attitude Theory and Measurement. Ed. by M. Fishbein, New York, London, Sidney: Wiley, 1967.
7. D. L. Katz, The Functional Approach to the Study of Attitude. Public Opinion Quarterly, 1960, Vol. 24. Cit: Readings in Attitude Theory and Measurement. Ed. by M. Fishbein, New York, London, Sidney: Wiley, 1967.
8. T. Kirsi, Psühholoogia ja juhtimine. Tallinn, 1974.
9. T. Kitvel, K. Linnart, Psühholoogia ja tootmine. Tallinn, 1973.
10. I. Kon, Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.
11. R. T. LaPiere, Attitudes versus Actions. Social Forces, 1934, Vol. 13. Cit: Readings in Attitude Theory and Measurement. Ed. by M. Fishbein. New York, London, Sidney: Wiley, 1967.
12. M. Paul, Seadumuslikud nähtused.
13. J. Serkovin, Sotsiaalpsühholoogia ja propaganda. Tallinn, 1973.
14. P. Vihalem, Seadumuse tähtsus propagandatöös. «Eesti Kommunist» 1970, nr. 12.
15. E. Välja, Hoiaku osast mõtlemises, «Nõukogude Kool» 1974, nr. 6.
16. Ф. В. Бассин, Сознание и бессознательное. М., 1968.
17. И. Т. Бжалава, Психология установки и кибернетика. М., 1966.
18. И. Т. Бжалава, Установка и механизмы мозга. Тбилиси, 1971.
19. Л. С. Выготский, Избранные психологические исследования. М., 1956.
20. М. Л. Гомеллаури, Ролевое поведение и установка. В сб.: II Международной коллоквиум по социальной психологии. Тезисы. Тбилиси, 1970.
21. Ю. А. Давыдов, Труд и свобода. М., 1962.
22. Ш. А. Надирашвили, Особенности закономерностей действия установки на различных уровнях психической активности. В сб.: II Международный коллоквиум по социальной психологии. Тезисы. Тбилиси, 1970.
23. Ш. А. Надирашвили, Особенности закономерностей действия установки на различных уровнях психической активности человека. В сб.: Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. Тбилиси, 1973.
24. В. Д. Парыгин, Основы социально-психологической теории. М., 1971.
25. А. С. Прангшвили, Исследования по психологии установки. Тбилиси, 1967.
26. А. С. Прангшвили, Установка и действие. «Вопросы психологии», 1972, № 1.
27. Д. Н. Узнадзе, Психологические исследования. М., 1966.
28. З. И. Ходжава, Проблема навька в психологии. Тбилиси, 1960.
29. Ш. Н. Чхартишвили, Некоторые спорные проблемы психологии установки. Тбилиси, 1971.
30. Н. Л. Элиава, Мыслительная деятельность и установка. В сб.: Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
31. Н. Л. Элиава, Об одном побочном факторе установки в проблемной ситуации. В сб.: Психологические исследования. Вып. II, Тбилиси, 1971.
32. В. А. Ядов, Личность как объект и субъект социальной активности. В сб.: Активность личности в социалистическом обществе. Москва-Варшава, 1974.

AJAFAKTOR KIRJALIKES KONTROLLTÖÖDES

KALJU SAKS

Üks laialt kasutatavaid õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste taseme väljaselgitamise vahendeid koolis on kirjalikud kontrolltööd. Need jagunevad oma teostamise meetodikalt kahte liiki. Kui õpetaja annab iga osaülesande täitmise järel uue ülesande (näiteks mitmesugustes diktaatides annab õpetaja suuliselt esitatud ülesandele vastuse kirjutamiseks teatud aja), määrab ta sellega ühtlasi töö tempo. Viimase osaülesande esitamise ja selle täimisega on töö lõpetatud ja võib järgneda järelkontroll. Töö tempo määratakse enamasti mõne aeglasema õpilase järgi, kelle tööd õpetaja jälgib. Muidu võib tekkida selline olukord nagu ühes klassis, kus üks äärmiselt aeglane õpilane suutis kirjutada igast dikteeritud lausest ainult alguse, kuid seejuures veatult. Õpetaja võib muist ülesandeid üldse esitamata jätta, kui selgub, et nende täitmiseks tunnis enam aega ei jätku. Teisiti on lugu enamiku kirjalike töödega, kus kõik osaülesanded või ulatuslik ülesanne antakse õpilastele töö algul kohe kätte ja nende täitmiseks määratakse pikem aeg, mõnikord isegi rohkem kui üks õppetund. Iga õpilane töötab individuaalse tempoga, kusjuures üks õpilane kulutab ühele ülesandele rohkem aega kui teine, ja vastupidi.

Õpetajal on tavaliselt raske ette näha antud ülesande täitmiseks tegelikult kuluvat täpset aega. Siiski on soovitatav, eriti vanemates klassides, töö algul teatada, kui palju aega õpilastele antakse, et nad teaksid oma töötempot selle järgi reguleerida. Töö käigus on võimalik ja mõnikord vajalikki teha korrektiive: pikendada aega, kui ei ole jõutud lõpetada, või lühendada seda, kui ilmselt aega on antud liiga palju. Viimasel juhul on siiski tarvis teatada töö lõpetamisest enne tähtaega vähemalt 5 minutit varem, et õpilased saaksid oma tööd selle järgi kohandada. Igal juhul on aeg piiratud tunni lõppemisega, seepärast ei tohiks hindamisele kuuluvat kirjalikku tööd alustada tunni keskel, kui ei olda kindel, et seda jõutakse veel järelejäänud ajaga lõpetada. Vastasel juhul oleks mõeldav töö muuta koduülesandeks.

Õpilaste individuaalne töötempo on väga erinev, sellepärast on ajaprobleem olnud igasugusel testimisel akuutne. Osa teste, nende hulgas ka aineteste, esitatakse kiirustestidena (speed tests), kus aeg on sedavõrd limiteeritud, et harva keegi testitavatest jõuab kõik ülesanded lahendada. Seevastu teine osa on puht jõudlustestid (power tests), kus aeg on piiramatu ja võidakse fikseerida individuaalselt. Grupitestimisel, nagu seda on klassikontrolltööd, on viimase mooduse rakendamisega suuri raskusi. Õppetunni organisatsioon nõuab tavaliselt, et kõik õpilased lõpetaksid töö ühel ja samal ajal või enam-vähem ühel ajal selles mõttes, et annavad täidetud töö ära. Selles küsimuses rakendatakse erinevaid nõudeid, mis on mitmepoolselt argumenteeritud. Kui lubada igal õpilasel töö ära anda kohe pärast selle lõpetamist (kuigi antud aeg pole veel läbi), tekib klassis palju sagimist, mis soodustab õpilaste omavahelisi kontakte ja mahakirjutamist. Samuti häirib ja erutab see teisi õpilasi, kes hakkavad kiirustama või isegi annavad ära lõpetamata töö, kuigi veel aega lõpetamiseks oleks. Kogemused näitavad, et küllalt suur on selliste õpilaste arv, kes unustavad mõne ülesande täitmata. Kui aga õpetaja juhib nende töö vastuvõtmisel sellele tähelepanu, suudavad nad need puudused likvideerida. Omaette probleemiks on need õpilased, kes mingitel erilistel põhjustel ühtegi ülesannet

Klassid	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Aeg minutites																
Miinumum	17	16	16	19	17	21	20	16	23	16	18	16	14	14	18	17
Alumine kvartiil	21	29,5	20	23	22	24	23,5	21,5	29	22	28	19	17	19,5	20	22
Mediaan	25	32	22	26	26	26	26	24	36	26	30	22,5	20	23	24	25
Ülemine kvartiil	31	34	24,5	35	35	28	27	27,5	42	28	32	25,5	28	25,5	27,5	30
Maksimum	43	48	34	41	45	50	35	43	55	38	40	29	33	35	35	60

ei lahenda. Igatahes tuleks need õpilased avastada töö ajal ja neid häirivad põhjused võimalust mööda kõrvaldada.

Teine võimalus on mitte lubada ühelgi õpilasel tööd ära anda enne, kui õpetaja selleks korralduse annab. See sunnib õpilasi eitenähtud aega ära kasutama, kuid jätab tegevuse ta kiiremini töötavad õpilased. Mõnel juhul lahendatakse see probleem lisaülesannete andmisega, mis hindamisele ei kuulu, kuid seetõttu ei stimuleeri ka õpilasi nende lahendamisele. Mis puutub õpilaste töö iseseisvuse kindlustamisse, siis pole võimalu, et mõni kiirem õpilane (vaiksel istudes) ka oma pinginaabri töö ära teeb. Igal juhul oleks lubamatu õpetaja täielik osavõtmatu ja passiivsus kontrolltöö ajal (näiteks ajalehe lugemine vms.). Kui õpetaja klassis ringi liikudes nende õpilaste tööd, kes on varem lõpetanud, vaikselt kokku kogub ja neile mingi iseseisva töö annab, segab see klassi tööd minimaalselt. Aja reguleerimise huvides ei saa pidada täiesti keelatuks, kui õpetaja kontrolltööks mõeldud aja lõpupoolel palub kätt tõsta neil, kes on töö lõpetanud. Seega saab õpetaja õigel ajal informatsiooni töö tegelikust tempest kolmel viisil: vaadeldes õpilaste tegevust (pinginurgale pandud lõpetatud tööd, õpilane ei tööta jne.) äraantud töid loendades või otseselt õpilasi küsitledes.

Mõningaid täpsemaid andmeid töötempo erinevuste ulatuse kohta saadi 1972. a. septembris, millal PTUI koolijõudluse sektori töötajad tegid kontrolltöö eesti keelest ja matemaatikast neljasajale 4. klassi õpilasele 16 klassis. Õpilasel tööks kulunud aeg märgiti ära siis, kui ta oli töö lõpetamisest käe tõstmisega märku andnud. Tabelis on antud klassi poolt töö sooritamiseks kulutatud maksimum- ja miinimumaeg, samuti mediaan ja kvartiilid.

Tabel näitab, et töö tegemiseks kulutatud aeg kõigub 14...60 minutini; seega kulus ühel õpilasel 4 korda rohkem aega kui kahel teisel sama vanuseklassi õpilasel. Paremini kui äärmusjuhud iseloomustavad olukorda mediaan (20...36 min.) ja kvartiilid (24,5...35; 17...29,5 min.). Samasugune oli pilt matemaatika kontrolltöö tegemisel, kus töö äraandmiseni kulus 12...45 minutit, mediaan oli 20...35 min.

Detsiilide tabel annab kõne all olnud tööde jaoks järgmised ajanormid:

Detsiilid	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Eesti keel	19	21	22	24	26	27	29	31	35	60
Matemaatika	20	22	24	26	29	30	32	35	40	45

Eesti keele kontrolltöö tegemisel oli neljas klassis õpilasi, kes normaalse õppetunni ajaga ei suutnud lõpetada, kuid 6 klassis jäi ka kõige aeglasema õpilase töö lõpetamise järel tunni lõpuni veel 10—15 minutit. Selle ülesannete komplekti kasutamise standardiseeritud kontrolltööna oli ette nähtud aega 40 minutit, mille sobivust saadud andmed kinnitavad. Siiski peavad mõned õpetajad seda aega liiga pikaks, sest vähemalt pooled kogu kogumist jäävad 14 minutit tööta. Selles ühtivad nende seisukohad G. Reialiga, kes omal ajal testimetoodika tutvustamisel õpetajatele märkis, et «oodata, kuni kõik õpilased lõpetavad, viiks natuke pikale, sest kõik õpilased ei lõpeta üldse» (1, lk. 12). Ta märgib, et õpilaste täpse diferentseerimise eesmärgil tuleks lõpetada töö, kui 25% osavõtjast on sellega valmis. Kuna õpilaste täpne diferentseerimine ei ole tavalise kooli kontrolltöö põhieesmärk (kontrolltöid ei korraldata ju mitte ainult selleks, et välja sel-

gitada, kas õpilane A omandas õppematerjali paremini kui õpilane B, vaid rohkem küll selleks, et välja selgitada, kas õpilased A, B jne. omandasid põhilise õppematerjali), oleks vastuvõetavam G. Reiali mõõndus, et harilikult lepitakse 75%⁰-ga, s. o. ülemise kvartiiliga. Seevastu P. Kees, arutlenud ajafaktori üle testimisel, peab ideaalseks iga küsimuse lahendamiseks piiramata aja andmist. Ta märgib, et «... on ju teada, et väga paljud inimesed ei ole kiire mõtlemisega, ent seevastu mõtleavad nad põhjalikult ja sügavalt. Mõne elukutse puhul ei ole kvaliteedi seisukohalt kiirusel mingit tähtsust» (2, lk. 866). P. Kees toob teaduse ajaloost huvitava näite, mille veel kord tsiteerimine pole vahest liigne käsitletavagi probleemi puhul: «Juunis 1696 andis kuulus matemaatik J. Bernoulli kõigile maailma matemaatikutele lahendamiseks 2 väga rasket ülesannet. Newton lahendas need juba kättesaamise päeval, kuid Leibniz palus lahendamiseks antud kuuekuulist tähtaega pikendada ühe aastani.» (3, lk. 115.)

Eelöeldu siiski ei tähenda, nagu poleks töö kiirusel mingit tähtsust ja nagu ei tuleks seda arendada. Teatud määral võiks kiiruse ja jõudluse vahelkorda iseloomustada nende korrelatsioon eelmärgitud katse andmetel. Tuleb muidugi silmas pidada, et nagu ikka, pole grupikatsel registreeritud täpne töö lõpetamise aeg, vaid töö äraandmise ni kulinud aeg. Kasutades lihtsuse mõttes tetra-koorilist korrelatsiooni (4), saame järgmise korrelatsioonide tabeli klasside kaupa:

korralikult lahendama või ei viitsinud kontrollida arvutuste õigsust. Muidugi jääb antud juhul küsitavaks, kas need õpilased oleksid kuidagi oma tulemusi parandanud, kui neil oleksid tööd kauem käes olnud.

Et aja pikendamine annab võimalusi õpilasel tulemusi tõsta, seda näitavad andmed matemaatika kontrolltöö kohta 1973. a. II veerandil. Esialgselt antud aeg oli liiga piiratud: 20 minuti jooksul ei suutnud kõiki ülesandeid (40) lahendada 165 õpilast 339-st, s. o. 48,7%⁰. Pärast tööde läbivaatamist anti need õpilastele tagasi lõpetamiseks piiramata ajaga. Kuivõrd õpilaste tulemused paranesid, näitab tabel:

Esialgne punktide arv	Lõplik punktide arv	% teoreetiliselt võimalikust
20	29,5	48
21	28,3	38
22	27,5	31
23	28,3	31
24	28,8	30
25	30,2	35
26	30,9	35
27	30,9	30
28	32,9	41
29	32,2	29
30	33,0	30
31	34,2	35
32	34,2	28
33	35,1	30
34	36,1	35
35	37,0	40
36	37,8	45
37	38,5	50
38	39,0	50
39	40,0	100

Klassid	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Eesti keel	0,25	0,37	0,31	0,31	0,69	0,37	0,73	0,31	0,73	0,49	0,65	0,65
Matemaatika	0,31	0,25	-0,13	-0,13	-0,07	-0,43	-0,07	0,43	0,49	0,25	-0,31	-0,07

Korrelatsioonid on klasside kaupa väga erinevad, mis viitab erinevustele nii töö teostamise kiiruses kui ka harjumuspärase töö organiseerimises ja õpilaste enesekontrolli arendamises. Tugev seos tööde äraandmise kiiruse ja töö tulemuste vahel ($r > 0.70$) ilmnes eesti keeles kahes klassis, keskmine neljas klassis, nõrk ($r < 0.40$) kuues klassis. Hoopis iseäralikud seosed avaldusid matemaatika kontrolltöös, kus viies klassis oli positiivne seos, kuid negatiivne korrelatsioon viib mõttele, et töö andsid kiiremini ära need õpilased, kes ei olnud suutelised ülesandeid

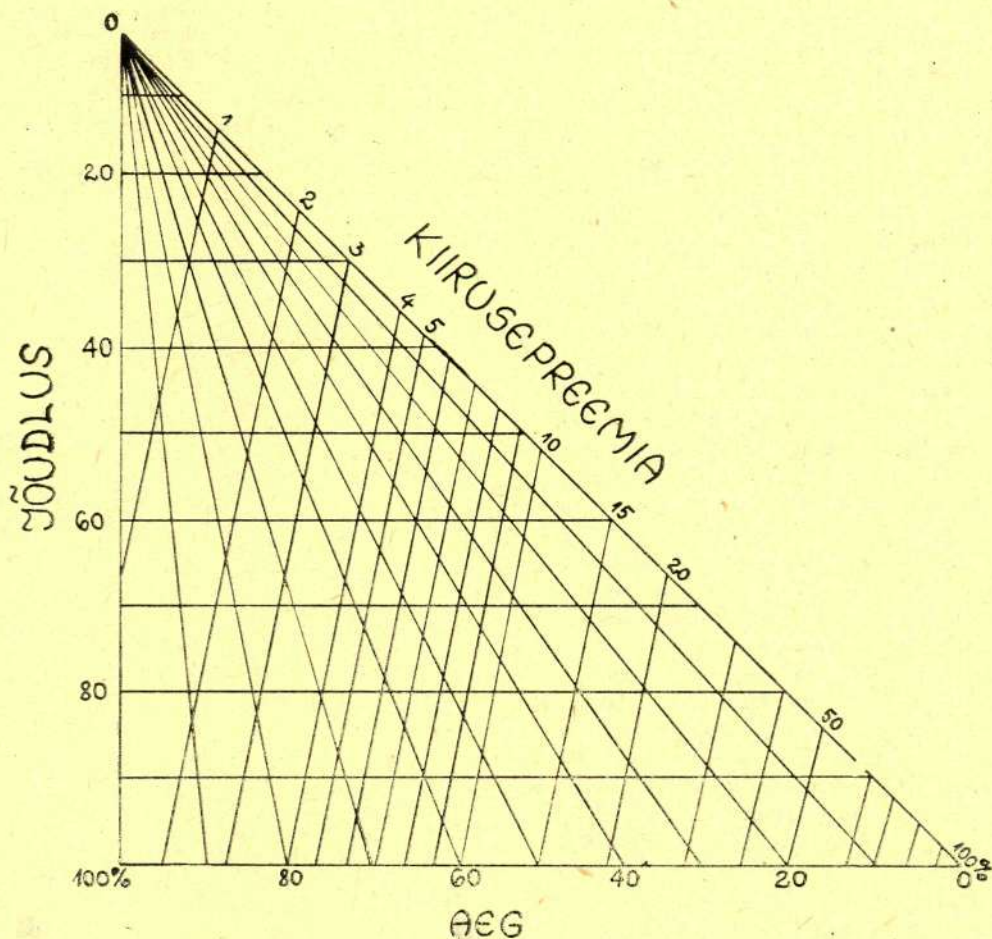
Teoreetiliselt võimalik juurdekasv tähendab tabelis seda võimalust, kui kõik lahendatud ülesanded oleksid kõigil õpilastel õigesti tehtud, s. t. puudujääk ainult lahendamata ülesannete arvel. Tegelikult esines niisugune võimalus ainult mõnedel 39, 38 või 37 punkti saanud õpilastel, teistel oli lahendamata hoopis vähem ülesandeid. Siiski on just nende andmete vaatlus õigustatud taotlusest vaadelda lisaaja mõju tulemustele vastavalt esialgsete saavutuste tasemele. Tehtud katsest järeldub, et lisa-aeg mõjus positiivselt ka sel juhul, kui ligikaudu poo-

led õpilastest seda vajasid. Mittelõpetanute hulgas oli nii tugevamaid kui ka nõrgemaid. Mida väiksem oli esialgselt saadud punktide arv, seda suurem oli keskmiselt juurdesaadud punktide absoluutväärtus. Teoreetiliselt võimalikust oli juurdekasv suhteliselt ühtlane 30—40% vahel nii nõrgematel kui ka keskmistel, kõige tugevamatel veidi suurem, isegi maksimaalne.

Töö kiiruse erinevused klassi piires kui ka klasside vahel viivad mõttele arendada töö kiirust. On pakutud ja vähesel määral kasutatud mitmesuguseid võtteid, mis stimuleerivad töotempo kiirendamist. Minu kooliajal kasutasid mitmed matemaatikaõpetajad sellist võtet: iseseisva töö algul teatati, et õpilane, kes kõige esimesena töö õigesti valmis saab ja õpetajale esitab, saab hinde

«väga hea». Kui tal aga on töös vigu, ei saa ta hinnet, ja sellele õigusele pretendeerib järgmisena töö lõpetanu. Tuleb märkida, et demoraliseerivalt mõjub eriti noorematele õpilastele nende «premeerimine» töö kiirema äraandmise eest vaba ajaga (õpilane võib juturaamatut lugeda, teisi tunde ette valmistada või koduseid ülesandeid täita, klassist lahkuda või viimase tunni puhul isegi koolist lahkuda).

Omapärase matemaatilis-graafiliste vahenditega varustatud meetodi kiiruse arvestamiseks kirjalike kontrollitööde hindamisel pakkus omal ajal välja J. E. Jakk (5), kes on märkinud, et õpilaste aeglast töotempo põhjustab hinde sõltuvus ainult jõudlusest, aga mitte võimsusest, s. t. ajaühikus tehtud kasulikust tööst. Arvestades, et paljude üles-



annete puhul on tähtis tehtu koguse ja kvaliteedi kõrval ka kulutatud aeg, peab ta otstarbekaks õpilase töötempo ergutamise vahendina kasutada nn. kiirusepreemiat, s. o. testi täitmiseks vähemkulutatud ajast sõltuvat hindelisa, mis liidetakse jõudluse protsentarvuga. Kiirusepreemia arvestamiseks esitab ta kiirusepreemia kolmnurga (5, lk. 62), milles täisnurkse kolmnurga rõhtkaatetile on märgitud töö täitmisele kulunud aeg $\%$ -des määratud ajast 100—0, jaotustäpid ühendatud kolmnurga tipuga vastavale aja protsentarvule vastava ajakiire saamiseks, püstkaatetile märgitud saavutatud jõudlus 100—0, hüpoteenusile kantakse kiirusepreemia protsentarvud logaritmilise astmikuna 100—0. Esitatud joonisel on lähtekohaks 15%-line kiirusepreemia 50% ajakulu ja 100%-lise jõudluse juures. Rõhtkaateti «50» jaotus on ühendatud hüpoteenuusi «15» jaotusega ja tõmmatud leitud sirgele hüpoteenuusi jaotustäppidest paralleeljooned. Kiirusepreemia leitakse järgmiselt: kui 70%-lisel ajakulul on jõudlus 80%, tuleb minna püstkaateti jaotuse «80» juurest rõhtselt paremale ajakiireni «70» ja sealt kiirusepreemia joont mööda üles kuni hüpoteenusini. Seal leiduv arv «4» ongi kiirusepreemia ja õpilase hindamise aluseks on tulemus $80 + 4 = 84$. Kiirusepreemia üldist suhet aja ja jõudlusega on võimalik muuta, kui konstrueerida kiirusepreemia jooned analoogiliselt esitatud konstruktsioonile.

Autor avaldab lootust, et «kiirusepreemia määramine virgutab õpilast kiiremale töötempole sihiga saavutada võimalikult suurt kiirusepreemiat, ühtlasi sundides õpilast korralikult töötama, kuna kiirusepreemia sõltub nii ajast kui ka jõudest» (5, lk. 64).

Nende põhiliselt õigete motiivide rakendamine praktikasse nõuab siiski teatud ettevaatust. Loetud kirjanduse andmed, tähelepanekud koolipraktikast ja esitatud piiratud mahuga uurimuste tulemused lubavad esitada mõned soovitusel. Kõigepealt tuleks täpselt reguleerida töö sooritamiseks antavat aega, et suurem osa õpilasi jõuaks töö lõpetada, seejuures tempo reguleerimiseks aegajalt juhtida õpilaste tähelepanu kulutatud ja veel õpilaste kasutuses olevale ajale, igal juhul aga veidi enne lõpetamist teatada sellest. Soovitav oleks individuaalse lähene-mise põhimõttel lubada üksikutele eriti aeg-

lastel õpilastel töötada kauem, muidugi kindlustades nende töö täieliku iseseisvuse. Kas, millal ja kuidas kasutada kiirusepreemiat, jääks küll igakord õpetaja enese otsustada, arvestades täidetavate ülesannete laadi. Teatud nõrgalt struktureeritud ülesannete täitmisel (näit. kirjand) on kiirusepreemia kasutamine vägagi kaheldav, kuid testilaadsetes kontrolltöödes ei saa seda päris vastu näidustatuks lugeda. Teiselt poolt on õpetajal tarvis õpilaste iseärasusi töötempo suhtes tundma õppida ja püüda ette näha klassi võimalikke reageeringuid selle tõstmiseks rakendatud abinõudele sõltuvalt õpilaste vanusest.

Kirjandus

1. G. Reial, Test hindamis- ja kontrollimisvahendina. Tartu, 1934. 56 lk.
2. P. Kees, Kooliküpsuse intellektuaalsuse aspekt ja testide koostamine. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 10, lk. 864—869.
3. J. Lang ja D. Rootsmann, Isaac Newton. Tartu, 1933. 122 lk.
4. P. B. Diederich, Short-cut statistics for teacher-made tests. Princeton, 1964. 97 lk.
5. J. E. Jakk, Kiiruse arvestamine õpilaste tööde hindamisel. «Eesti Kool» 1937, nr. 1, lk. 61—64.

VEEL KORD PEREKONNAST ISIKSUSE KUJUNEMISE FAKTORINA

PAUL KENKMANN

Kõigist sotsiaalsetest institutsioonidest, mis etendavad teatud osa isiksuse kujunemisel, on perekonda nähtavasti kõige enam uuritud. On ju perekond esimene isiksuse kujunemisse lülituv sotsiaalne faktor, ta täidab oma osa isiksuse formeerumise algetapil kui põhiline ja praktiliselt ainus institutsioon, kellel on kujuneva isiksusega vahetud kontaktid. Siit ka perekonna eriline koht ja tema mõju ulatus isiksuse kujunemise protsessile.

Seda, kuidas perekond täidab kõnealust funktsiooni, uurivad mitmed ühiskonnateadused, omades igaüks ka teatud eripära isiksuse probleemidele lähenemisel. Perekonnasotsioloogia sotsioloogiateaduse ühe haruna¹ pöörab põhitähelepanu perekonnasisestele protsessidele, abstraherudes suuremal või vähemal määral ühiskonna teistest institutsioonidest ja suhetest. Selle kõrval annab

¹ Marksistlikus sotsioloogias sel alal tehtust on kaalukamad A. Hartševi uurimused. Vt. A. Г. Харчев. Брак и семья в СССР. М., 1964 ja sama autori hilisemaid töid. Perekonnaprobleemide analüüsi Eesti NSV andmeil vt. kogumikus: Perekonnaprobleemid. Tartu, TRÜ, 1973.

perekond uurimisainet ka mitmetele teistele sotsioloogia harudele, kus teda vaadeldakse ühiskonna organismi ühe osana või faktorina mingeis sotsiaalseis protsessides. Viimasena esineb ka isiksuse kujunemine.

Mehhanisme, mille kaudu perekond kujunevale isiksusele mõju avaldab, on pedagoogilises ja sotsioloogilises kirjanduses küllaltki põhjalikult käsitletud. Viimase aja uurimistöö näitab aga üha selgemini, et perekonna poolt isiksuse kujundamise funktsiooni täitmisel — nii edasiantava sotsiaalse kogemuse sisul kui ka isiksusele mõju avaldamise viisidel — on nüüdisajal olulisi erijooni. See asjaolu nõuab perekonna kui isiksuse kujunemise faktori käsitlust, lähtudes tänapäeva ühiskonnas asetleidvaist muutustest. Kõigi ühiskonna institutsioonide, sealhulgas ka perekonna arengu määravad ära eelkõige kaks omavahel seotud muutuste rida: käimasolev teaduse ja tehnika revolutsioon oma sotsiaalsete tagajärgedega ning muutused tootmissuhete iseloomus (üleminek kapitalismilt sotsialismile, arenenud sotsialistliku ühiskonna ülesehitamine).

Teaduse ja tehnika revolutsiooniga seotud muutustele perekonna seisundis ja tema funktsioneerimises on kirjanduses juba tähelepanu juhitud, seda ka meie poolt esiletoodud aspektist lähtuvalt.² Analüüsi ei saa aga lugeda piisavaks, kui see ei arvesta teaduse ja tehnika revolutsiooni sotsiaalsete tagajärgede põhimõttelist erinevust eri ühiskonnakordades. Näiliselt on sellised nähtused, nagu muutused tootmise struktuuris, elanikkonna linnastumine, naiste tööhõive kasv, nihked haridussfääris jpt. kapitalismi ja sotsialismi puhul võrdlemisi sarnased. Konkreetne analüüs näitab, et märgitud nähtustel ja koos sellega ka nende mõjul isiksuse kujunemisprotsessile on arenenud sotsialistlikus ühiskonnas siiski hoopis erinev sisu.

Perekonnas asetleidvatest muutustest tuleb eelkõige märkida naiste tööhõive

² H. Mõttus, Perekond kui isiksuse sotsialiseerimise üks vahendeid. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 8.

kasvu sotsialismi tingimustes. Statistika andmeil (kasutame 1971. aasta materjale, sest samal aastal toimus ka meie uuring, mille andmeid allpool esitame) moodustavad naised Nõukogude Liidu töötavast elanikkonnast 51%, Eesti NSV-s koguni 53%. Eri majandusharudes on naiste osakaal erinev. Nii moodustavad meie vabariigis naistöötajad 88% hõivatuist kaubanduses ja olmeteeninduses, 86% tervishoius, 79% hariduse ja kultuuri alal, 67% riigiaparaadis jne.

Analoogilised muutused on toimunud hariduse ning kutsealase ettevalmistuse alal. Eesti NSV-s on tuhandest mehest kõrgem või keskeriharidus saja üheksakümne ühel, tuhandest naisest aga kaheksa viieteistkümmel. Kui silmas pida ka õppijate soolist koosseisu, muutub see vahakord edaspidi veelgi enam naiste kasuks. Niisugune arengusuund ei ole iseloomulik ainult Eesti NSV-le, vaid ka teistele liiduvabariikidele. Viimase rahvaloenduse andmeil on Nõukogude Liidus kolm liiduvabariiki, kus naiste hulgas on kõrgemat haridust omajate protsent kõrgem kui meeste hulgas. Kõrgema haridusega meeste osakaalult on Eesti NSV liiduvabariikidest kuuendal kohal, naiste sama näitaja poolest kolmandal.

Muutus naiste tööalases ja hariduslikus seisundis sotsialistlikus ühiskonnas³ pole ainult nende võrdõiguslikkuse näitajaks. See annab tunnistust ka naiste positsiooni muutumisest kogu ühiskonnasuhete süsteemis. Lülitumine ühiskonna elu perekonnavälistes sfääridesse mõjutab oluliselt naiste sotsiaalseid kontakte: need muutuvad laiemaks ja sisukamaks. Viimati märgitud asjaolu tähtsust on meil ehk raske hinnata. Ent mitmed kodanlike sotsioloogide uurimused näitavad, kuidas just sellest tuleb

³ Naiste tööleisirdumist täheldatakse ka arenenud kapitalistlikes riikides. Erinevate kutsealade ja ühiskonnakihtide esindajate puhul on see küll üsnagi erinev. Naiste tööhõivet ning selle põhjusi meil ja kapitalistlikes maades on võrrelnud oma dissertatsioonis A. Kelam. Vt. A. Kelam, Töötav naine Nõukogude Eestis. Kandidaadidissertatsioon. Tln., 1973.

otsida paljude naiste tööleasumise peamisi motive, kuigi majanduslik olukord iseenesest tööleminekut ei tingi.

Vaadeidud nähtus keerustab aga oluliselt perekonna struktuuri ja samuti tema poolt lapsele avaldatava mõju kindlakstegemist. Tavaliselt on harjutud määrama perekonna sotsiaalset seisundit isa (mehe) positsiooni järgi. Räägitakse näiteks töölise või autojuhi perekonnast, eeldades, et see määrang iseloomustab ka kasvatust perekonnas, kujunevale isiksusele avaldatavat mõju. Tingimustes, kus mehe positsioon on määrav perekonnasisesest ning -väliste sidemete ja mõjude suhtes, peegeldab niisugune käsitlusviis üldiselt õigesti tegelikku olukorda. Ent naiste peaaegu täieliku tööhõive ja meeste omaga võrreldava haridustaseme puhul pole perekonna positsiooni määramine enam nii lihtne. See nõuab teistsugust lähenemist, mis arvestaks toimunud muutusi. Selle väljatöötamine eeldab aga perekondade struktuuri konkreetset analüüsi.

Viimane esineb ühe alaprobleemina TRÜ kommunistliku kasvatuselaboratooriumi uurimistöös noorte väärtuskujutluste kui kutsevaliku regulaatorite alal. Kõrgema kooli üliõpilaskandidaatide uurimisel⁴ on ülesandeks kindlaks teha sotsiaalse päritolu mõju märgitud kontingenti kuuluvate noorte eluteele ja nende väärtuste kujunemisele. Et määrata perekonna positsiooni kui noore sotsiaalse päritolu alust, fikseerisime mõlema vanema seisundi põhinäitajad.

Alustame perekondade sotsiaal-klassilisest kuuluvusest. Tabelis on toodud andmed 1971. a. üliõpilaskandidaatide vanemate jaotuse kohta ühiskonna sotsiaal-klassilise struktuuri põhielementide kaupa (mõned töötajate kategooriad, mida polnud võimalik lülitada ühessegi

⁴ Andmete saamiseks korraldati 1971. a. kõigi Eesti NSV kõrgemate koolide üliõpilaskandidaatide küsitlus, millega hõlmati 5335 sisseastujat (90,8% avalduse esitanute üldarvust). Vt. ka M. Гитма, П. Кенкман. Семья как агент социализации в социалистическом обществе. Доклад, представленный на XII Международный семинар по исследованию семьи. М., ИКСИ АН СССР, 1972.

neljast põhigrupist, on tabelist ja analüüsidist välja jäetud).

Ühte ja samasse sotsiaal-klassilisse gruppi kuuluvate isade ja emade arvu võrdlus näitab, et suur osa perekondadest, kust üliõpilaskandidaadid pärinevad, on oma klassikoosseisult **heterogeensed**. Klassisisesed abielud domineerivad põllumajandustöötajate hulgas. Kuid ka maaoludes on peaaegu pooled perekonnad klassikoosseisult mitteühised. Suurimad erinevused iseloomustavad vaadeldavast küljest perekondi, kus üks vanemaist kuulub teenistujate hulka.

EESTI NSV ÜLIÕPILASKANDIDAATIDE VANEMATE KLASSIKUULUVUS JA PEREKONNASIDEMED

N = 5335

Ühiskonna- klassid	Vastavasse klassi kuulub		Teiste klasside esindajatega on abielus (% -des üld- arvust)	
	isapid	emasid	isapid	emasid
	Töölised	1534	836	68,5
Põllu- majandus- töötajad	603	626	42,9	45,0
Intelligents	1375	1236	51,7	46,2
Teenistujad	362	1694	64,9	88,4

Perekonnasidemete analüüs ühiskonna põhiklasside kaupa näitab, et klassimääratlusest on niisuguste heterogeensete perekondade sotsiaalse positsiooni kindlakstegemiseks vähe. Heterogeensuse tegeliku astme saame täpsemini teada perekondade professionaalse jaotumise alusel. Oma uuringus eristasime 14 tähtsamat professionaalset gruppi. Selgus, et professionaalselt homogeenseist perekondadest pärineb vähem kui kolmandik tulevastest üliõpilastest. Ülejäänud perekondades esindavad isa ja ema erinevaid professionaalseid grupe. Artikli maht ei luba esitada ülevaadet kogu sellest struktuurist, seetõttu kirjeldame näitena mõnd arvukamalt esindatud ning iseloomulikumat perekonnatüüpi.

Ainukeseks meie poolt väljatoodud sotsiaal-professionaalseks grupiks, kus domineerivad grupisisesed abielud, on

põllumajandustöötajad. 55% emadest ja 57% isadest on abielus sama grupi esindajaga. Ülejäänud põllumajandustöötajad on sõlminud abielusidemed selliste elualade esindajatega, mis on maal enam levinud: kaubandus, ehitus, haridus jts.

Professionaalselt heterogeenseist tüüpidest vaatleme perekondi, kus üks vanematest on suurtööstuse tööline. Niisuguste perekondade seas on levinuim see, kus ka teine vanem töötab suurtööstuse ettevõttes: homogeensed perekonnad on veidi vähem kui kolmandikul suurtööstuses hõivatud töölistest. Ülejäänud suurtööstuse tööliste perekonnasidemed on üsnagi kirjud. Üle 30% meestöölisest on abielus teenistujate mitmesuguste gruppide esindajatega, peaaegu kümnendiku meeste abikaasa kuulub intelligentsi hulka jne. Suurtööstuses hõivatud naistöolistest on igal kuuendal mees tööline mingis teises tööstusharus, rohkem kui kümnendikul neist töötab mees riigi- või muus juhtimisaparaadis jne. Järelikult iseloomustavad vaadeldavat gruppi perekonnasidemed paljude teiste professionaalsete gruppidega. Oluline on märkida, et need sidemed pole hõlmatud mingi ühe kutsetöö valdkonnaga (meie näites tööstus), vaid haaravad ka sellest suhteliselt eemal seisvaid valdkondi (intelligents, juhtimistevetus jt.).

Viimast kinnitavad andmed perekondade struktuurist majandusharude järgi, mida me oma uurimuses vaatleme täiendusena sotsiaal-professionaalsele struktuurile. Selgus, et perekonnasidemed ei kujune kitsalt üksikute majandusharude sisestena, vaid ka selles mõttes on neile iseloomulik heterogeensus.

Üheks ühiskonna struktuuri tunnuseks, mis iseloomustab sotsiaalsete suhete kvaliteeti, on haridus. Analüüsisime Eesti NSV üliõpilaskandidaatide perekondi ka selle tunnuse alusel. Nii isa kui ka ema haridusest lähtudes selgus, et suhteliselt kõige rohkem abielusid on sõlmitud sama haridustasemega isikute vahel. Kuid ühe abikaasa haridustase ei ole määrav. Vaid äärmistes gruppides (alla 7 klassi ning kõrgem haridus) on üle poolte neisse gruppidesse kuuluvaist isadest või emadest abielus samasse ha-

ridusgruppi kuuluva isikuga. Kõigil teistel juhtudel domineerivad abielud erineva haridustasemega vanemate vahel. Torkab silma, et mehe haridustase pole seejuures alati naise omast kõrgem: ligikaudu 30% kesk- ja sama palju kõrgema haridusega naistest on abielus meestega, kelle haridustase on madalam. Vaevalt saab niisugustes perekondades tingimusteta rääkida isa domineerimisest perekonna positsiooni määramisel või sotsiaalse kogemuse edasiandmisel noorele põlvkonnale.

Oleme analüüsinud Eesti NSV kõrge-
matesse koolidesse astujate perekondade struktuuri sotsiaal-klassilise, sotsiaal-professionaalse, tootmisharu- ja haridusliku jaotuse alusel. Tuleb arvestada, et andmeid üliõpilaskandidaatide perekondade struktuuri kohta ei saa otse laiendada elanikkonnale tervikuna. Tegemist on ikka teatud vanusegruppi esindajatega: üliõpilaskandidaatide vanemate vanus kõigub umbkaudu 40 eluaasta ümber. Samuti ei ole meie poolt uuritud kontingendis võrdset esindatud kõik elanikkonna grupid — seda seepärast, et erinevaist sotsiaalsetest gruppidest pärinevate noorte püüd omandada kõrgem haridus ei ole täiesti ühesugune.⁵ Neist kitsendustest hoolimata võime konstateerida, et meie vabariigi elanikkonda iseloomustab **heterogeensete perekonnasidemete laienemine**.⁶

Mida see tähendab isiksuse kujunemisele?

Esiteks on perekondade heterogeensus üheks teeks liikumisel ühiskonna suurema sotsiaalse ühtsuse poole. See tee on meie kirjanduses seni vähem tähelepanu leidnud kui teised sotsiaalsete eri-

⁵ Sotsiaalsest päritolust tulenevate erinevuste kohta noorte eluplaanides ja väärtuskujutlustes vt. näiteks vastavateemalisi artikleid kogumikus «Maailmavaate kujunemisest kõrgemas koolis» I. Tartu, TRÜ, 1970.

⁶ Analoožilised järeldused on tehtud ka Nõukogude Liidu teistes piirkondades toimunud uuringute alusel. Vt. näiteks П. Д. Павленок. Социально-классовая структура советского общества и изменение социального состава сельских семей. «Научный коммунизм», 1973, № 6.

suste ületamise viisid⁷ — üheks põhjuseks on vastava uurimismaterjali napus —, ent selle tähtsus on seda suurem, et sedakaudu avaldub isiksuse kujunemise n.-ö. mikrokeskkonnas vahetult laiemas sotsiaalses ümbruses toimuv areng. Et vastastikuste sidemetega on hõlmatud mitte üksikud grupid, vaid need laienevad kõigile põhilistele sotsiaalsetele gruppidele ühiskonna kui terviku tasemel, antakse eelnevate põlvkondade sotsiaalne kogemus noorele põlvkonnale edasi ühtlasemalt.

Teiseks toob perekondade heterogeensus kasv kaasa kvalitatiivseid muutusi ka perekonna kui isiksuse kujunemise ühe teguri iseloomus (eelmine järeldus käib eelkõige ühiskonna tasemel toimuvate muutuste kohta). Asjaolu, et mõlemad vanemad töötavad, seejuures sageli üsna erinevail aladel, teeb koos teiste muutustega perekonnaliikmete tegevuses (hariduse tõus, laienev osavõtt ühiskondlikust tööst jts.) perekonna sotsiaalsed sidemed mitmekesisemaks ja sisult rikkamaks. Rääkides sotsiaalsest päritolust kui perekonna kaudu sotsiaalse kogemuse edasiandmise ühest põhimehhanismist, peame selle kandjana vaatlema mitte enam perekonda, mille seisundi ja funktsioneerimise määrab ära mehe (isa) positsioon, vaid perekonda, kelle asend tuleneb mõlema vanema tegevusalast ning sellega seotud tegureist. Oluline on veel see, et sotsiaalne päritolu ei määra niisugustes tingimustes otseselt ja ühe-
taoliselt ära järeletulijate seisundit ja vastavalt ka nende eluteed. Tõuseb inimtegevuse subjektiivsete faktorite osatähtsus, nagu eluplaanid, väärtuskujutlused jts. Sotsiaalne päritolu avaldab siingi oma mõju, see aga on nüüd kaudne, vahendatud indiviidi teadvuse poolt. Näitena toome intelligenti taastootmise, mille käiku arenenud sotsialistlikus ühiskonnas iseloomustab mõneti ülaltoodud tabel. Näeme, et meie üliõpilaskontingendi komplekteerimises osalevad kõigi

⁷ Sotsialistliku ühiskonna analüüsi sellel seisukohalt vt. P. Kenkmanni artiklist «Sotsialistlik ühiskond — isiksuse kujunemise keskkond». «Nõukogude Kool» 1974, nr. 10.

ühiskonnaklasside esindajad (kuigi veel mitte ühesuguses ulatuses), ning sotsiaalne päritolu ei ole põhimõtteliselt piiravaks teguriks.

Kolmas järeldus haarab isiksuse kujunemisprotsessi uurimist. Eriti massiuuringuis, mida viimasel ajal üha enam korraldatakse ka kasvatusprobleemide analüüsiks, on perekonna mõju mõõtmisel kasutatud enamasti üht tunnust: sotsiaalset päritolu väljendatuna isa positsiooni kaudu. Meie kirjeldatud muutused nõuavad aga mõnevõrra teistsuguse metoodika rakendamist. Eeltoodust nähtub, et sotsiaalse päritolu fikseerimiseks heterogeensete perekondade puhul ainuüksi isa seisundist ei piisa, vaid tuleb määrata ka ema sotsiaalne seisund. Perekondade heterogeensus professionaalsete gruppide lõikes nõuab ka perekondade koosseisu kindlakstegemist juba sellel tasemel: küllaldase pildi saamiseks ei ole enam piisav, kui teame, et tegemist on töölise, kolhoosniku või teenistuja perekonnaga. Konstateerinud, et sotsiaalne päritolu ei määra jäigalt ära isiksuse tulevast seisundit ühiskonnas, peame sedagi asjaolu vastavasuunalises uurimistöös arvesse võtma. Viimane tähendaks sügavamad tähelepanu teistele indiviidide eluteed määravatele tegureile, millest uurimisainena tõusevad esile subjektiivsed käitumisregulaatorid.

Niisugused on mõned kõige üldisemad järeldused, mida lubab teha perekondade sotsiaalse koosseisu analüüs. Kui perekonna asendi muutumine kaasaja ühiskonnas üldse toob kaasa tema teatud funktsioonide ülemineku teistele ühiskonna institutsioonidele, leiab perekonna heterogeensusest johtuv väljenduse nii isiksuse kujundamise viiside muutumises kui ka üleantava sotsiaalse kogemuse uues sisus. Kasvatusprotsessis ja selle tulemustes ei avaldu need muutused kohe ega ka mitte algusest peale täies ulatuses. Käesolevasi kirjutises võisime tuua vaid mõned üksiknäited uute joonte kohta, mida isiksuse kujunemine selliselt muutunud perekonnas omandab. Pole aga kahtlust, et kasvatus ja isiksuse kujunemise juhtimisel vajab see konkreetset arvestamist.

MIDA ÕPETAJAD OOTAVAD KOOLIDIREKTORILT

HELGI ROOTS

NLKP XXIV kongress rõhutas, kui oluline on töökollektiivides luua heatahtlikkuse ja vastastikuse usalduse õhkkond, kus juhtivad töötajad arvestavad administratiivsete otsuste kasvatuslikke tulemusi. Selle nõude järgimine on äärmiselt vajalik tingimus ka koolidirektori ja õpetajaskollektiivi tõhusaks koostööks.

Direktori tegevuse määravad töökoostused ja juhtimistöo iseloom: ta on kohustatud organiseerima õppeprotsessi ja õpetajate kvalifikatsiooni tõstmist, õpetajate kogemuste vahetamist ja kontrolli nende töö üle. Direktor täidab ka pedagoogilise kollektiivi kasvataja funktsiooni. Funktsiooni, mis on eriti keeruline, sest et jutt on kasvatajate kasvatamisest.

Õpetajad võivad direktori tegevuse suhtes olla kas liitlaste või vastaste positsioonil või siis ükskõiksed pealtvaatajad. Eeskätt sõltub see kollektiivis kujunenud kõlbelistest suhetest. Meie koolitöö praktika näitab, et direktori ja

Õpetaja suhetes on veel paraku sagedased konfliktid, mis nii mõnigi kord kulgevad valuliselt ja sunnivad inimesi sügavalt kannatama. Süü kõlbeliste kannatuste eest langeb kord ühele, kord teisele poolele, mõnikord aga mõlemale korraga. Ehkki kasvatustöö, seega ka siis õpetajaskollektiivi loov tegevus, ei saa olla konfliktitu, ei ole konfliktid kaugeltki alati esile kutsunud võitlustest asjade hea käekäigu eest. Paljud neist pole üldse vältimatud ja need võib ennetada, s. o. neil on subjektiivne iseloom. Järelikult on need kätketud poolte kõlbelistesse positsioonidesse.

Missugused on siis võimalikud vastuolud õpetaja ja koolijuhi vahel?

Kõigepealt paistab silma poolte teatav ebavõrdsus. Tööpoolest, üks neist — direktor — võib anda korraldusi, teise tööd hinnata, teda kiita või karistada. Teine — õpetaja — on kohustatud esimese kõiki korraldusi täitma ja arvestama tema poolt oma tööle antud hinnangut, millest teatud määral sõltuvad tema positsioon ja autoriteet koolis ning isegi ühiskonnas. See inimeste teatav ebavõrdsus teenistuslikus seisundis võib tekitada vastuolusid nendevahelistes suhetes. Tekib vajadus neid võimalikke vastuolusid pehmedada ja reguleerida poolte teatava tasakaalustamise teel. Selles mõttes on kõige tõhusamad kõlbelistes vahendid.

Ühe poole juhiroll peab olema õigustatud niihästi vajadusest pedagoogilist protsessi organiseerida kui ka inimese moraalsest õigusest teisi inimesi juhtida: tema tööalastest, poliitilistest ja kõlbelistest omadustest, mis annavad talle selleks eelise.

Õpetajaskollektiivi juhtimiseks on vaja direktori kindlat moraalselt autoriteeti, mis ei teki iseenesest. Direktori ametikohale määramine loob üksnes tõelise vajaduse niisuguse autoriteedi järele. Koolijuhid, sõltuvalt oma kõlbelise arenemise tasemest, hoolitsevad autoriteedi loomise eest igaüks isemoodi.

Ühed neist muutuvad enda vastu rangets ja nõudlikuks, püüavad jagu saada oma teadmistes esinevatest lünkadest, vältida eksisamme. Teised püüavad mit-

te, niivõrd palju töötada, kuivõrd jätta mulje, et nad palju töötavad — pisi-asjugi teha silmatorkavalt, käreaga... Kolmandad, arvates, et juba direktorikohale määramine annab neile vajaliku moraalse autoriteedi, ei tunne selle üle muret. Nad lihtsalt nõuavad austust enda vastu või püüavad seda saavutada korraldustega, administreerimisega. See viib tavaliselt soovitude vastupidiste tagajärgedeni, luues loovaks tööks ebasoodsa õhkkonna. Kõlbeliste suhete ignoreerimine viib alati vastastikuse võõrdumiseni, kõlbelise isoleerituseni: kooli juhib kõigile võõras inimene, kõrka ametnik.

Eriti oluline on direktori ja õpetaja suhete reguleerimine vägagi keerulistes situatsioonides, mis riivavad õpetajate põhihuvisid. Raskeid konfliktsituatsioonide tekib sageli õpetaja töö kontrollimisel direktori poolt. Pedagoogiline moraal nõuab, et õpetaja töö hindamisel oleks kontrollija positsioon õigluse positsioon. On ju nii, et ebaõigluse isegi üürike ilming toob endaga kaasa olulise kõlbelise kaotuse, mõjudes negatiivselt nii õpetaja isiksusele kui ka tema kasvataja-omadustele. Õpetajale võib tunduda, et ta on kaitsetu, et juhtkonna käes on täielik omavoli, et tema töö hindamise kriteeriumiks ei ole mitte kvaliteet, vaid juhi kapriis.

Ehkki igaüks mõistab, et direktoripoolne kontroll on tema ametikohustus, et see stimuleerib töö kvaliteeti, ei tunne õpetaja sellisest kontrollist rõõmu. Miks? Esiteks sellepärast, et teda lakamatult erutab mõte, kas tema töö meeldib, kas seda mõistetakse õigesti, kas see on hea ka objektiivselt võetuna. Teiseks, reeglipäraselt teab iga õpetaja, paljusid oma puudusi, näeb oma möödälaskmisi, kohati elab neid ise raskelt üle, kuigi ei suuda neid otsekohe parandada. Ta annab aru, et kontrollimine võib need puudused avastada ja need saavad ka teistele teatavaks. Õpetaja kardab oma autoriteedi pärast. Kolmandaks, kontrollimine toob kaasa pinge ja uued üleelamised, mille tagajärjel õpetaja mõtted eemalduvad pedagoogilistest ülesannetest — mõnikord ta töötab isegi

tavalisest halvemini. Neljandaks, mõnikord jääb ka kontrollimise eesmärk arusaamatuks — on see plaanipärane või juhuslik, heatahtlik või mitte. Õpetajas tekib ebakindlustunne ja kartus võimaliku subjektivismi ees, mille vastu ta on peaaegu kaitsetu. Ja lõpuks — kontrollimise tulemuseks on hinnang tema tööle, mis jätab jälje avalikule mainele tema kohta, mõnikord aga toob kaasa ka organisatsioonilised järeldused.

Ent õpetaja töö kvaliteedi kontrollimine on keeruline ka direktorile. Ja mitte ainult seetõttu, et kontrollimise meetodika ei ole veel piisavalt läbi töötatud, vaid sellegi poolest, et kontrollimisel annavad endast märku sellised tegurid, nagu isiklik sümpaatiat või anti-paatiat mõne õpetaja suhtes, õpetaja, tema tööstiili ja tema poolt õpetatava aine vähene tundmine. Seejuures võib direktor kokku puutuda õpetaja novaa-torlusega, tunniandmise ebaharilike meetoditega, milles ei ole hoopiski lihtne selgusele jõuda. Ent õpetaja tööd on vaja õigesti hinnata, tema loomingulisi otsinguid innustada ja mitte maha suruda, osata näha tema töös parimat ja väärtuslikumat ning tema õpilastele avaldatava mõju üldist tulemust.

Koolidirektor peab olema tähelepanelik suhete kõlbelise külje suhtes. Vastastikuse austuse ja heatahtlikkuse suhted direktori ja õpetajate vahel nõuavad teatavat võrdsust, mis kõige paremini ilmneb seltsimehelikus kriitikas. Suur on kõlbeline autoriteet sellel direktoril, kellele võivad õpetajad julgelt, tagajärgi kartmata, kätte näidata töö organiseerimise puudused, teades, et kriitikasse suhtutakse asjalikult ja et see ei riku häid suhteid kritiseeritavaga.

Ent Gomeli ja Bresti oblasti õpetajate hulgas tehtud uuring näitas, et konfliktide olulisim põhjus, mis takistab loomingulise õhkkonna loomist kollektiivis, on juhtkonna tähelepanematus õpetajate arvamuste suhtes, eriti nende väär suhtumine kriitilistesse märkustesse. Sellele põhjusele viitas 22% küsitletuist, kes toonitas, et arvamuste vahetamine kollektiivis puudub kriitika eest kättemaksu kartusel.

Kuigi koolijuhtidelt nõutakse väga-väga palju, tuleb konstateerida, et nad saavad siiski veel rohkesti ära teha psühholoogilise õhkkonna optimiseerimiseks õpetajaskollektiivis. Üpris mõtlemapanev häiresignaal peaks olema näiteks see, kui õpetaja kirjutab: «Meeldiv on töötada siis, kui direktorit ei ole koolis.» Tekib kohe küsimus, missugused on tema suhted õpetajatega.

Nende suhete uurimisel on väga palju jõudnud korda saata Ukraina NSV Psühholoogia Teadusliku Uurimise Instituudi sotsiaalpsühholoogia sektor eesotsas oma juhataja psühholoogiakandidaat R. Šakuroviga. Allpool tahaski nende paarist uuringust rääkida, nende tulemusi kommenteerida.

Esimene uuring toimus Kiievi 73 koolis, kusjuures koolid olid jaotatud kahte gruppi. Esimesse kuulus 38 pedagoogilist kollektiivi, kes haridusorganite poolt olid kantud rohkem efektiivsete hulka (õppe- ja kasvatustöö vähemalt kolme aasta näitajate järgi), teise gruppi kuulus 35 nn. reakooli.

Uuringu ülesanne oli saada vastused küsimustele: missugused stiilijooned eristuvad koolidirektori tegevuses juhi tasemel? missuguste isikuomaduste integratsiooni tulemusena need jooned tekkivad? missugused neist joontest on peamised, eriti aga — missugused neist kõige suuremal määral mõjutavad juhtimise efektiivsust kooli tingimustes? Uuringu tulemusena saadi iga koolijuhi kohta mitte vähem kui 50 karakteristika komplekti.

Kõik direktoreid iseloomustavad tunnused olid koondatud viie näitaja ümber, mis olid teiste tunnuste suhtes otsekui keskseteks ja moodustasid koos nendega suhteliselt iseseisvad allstruktuurid. Niisugused kesksed tunnused olid formuleeritud järgmiselt: «Suhtub õpetajatesse soojalt ja siiralt», «Kui on tarvis kedagi «liistule tõmmata», toetub oskuslikult kollektiivi abile», «Abistab õpetajat asjaliku nõuande ja juhtnõoriga», «Propageerib ja juurutab kollektiivis teaduse saavutusi ja eesrindlikke kogemusi», «On õpetajate vastu nõudlik».

Esimene tunnuste grupp iseloomustab direktori suhtumise stiili õpetajatesse. Keske on inimestesse suhtumise soojuse ja siiruse näitaja. Sellega on kõige lähemalt seotud hoolitsus inimeste eest, seltsivus ja ligipääsetavus, oskus näha õpetajas positiivset ja mitte pikka viha kanda. Peaaegu niisama tihedasti on suhete soojus seotud ka taktitundega ja püüuga hoolitseda õpetaja hea nime eest kollektiivi silmis, lihtsuse ja enesevalit-susega, aga samuti valmisolekuga anda õpetajale loominguvabadus.

Tähelepanuväärne on siin see, et tendents vabastada õpetaja ülemäärast hoolimisest on vahetult seotud mitte pika viha pidamisega. Nähtavasti on õpetaja tegevuse ülemäärane reglementeerimine, talle retseptide ja töömeetodite pealesurumine tihti isikutevaheliste suhete omalaadseks vastukajaks. Ja, vastupidi, kui direktor ebameeldivused kiiresti unustab ja andestab, suhtub inimestesse soojalt, siis usaldab ta rohkem nende loomingulisi võimeid, annab neile meelsamini iseseisvuse ja vabaduse. Seda tunnuste gruppi võib nimetada — **suhtumine inimestesse.**

Teine tunnuste grupp moodustus punkti «Kui on tarvis kedagi «liistule tõmmata», toetub oskuslikult kollektiivi abile» ümber. See näitaja on tihedalt seotud direktori oskusega nõuda ja korraldusi anda, õpetajate meeleolusid ja arvamusi arvestada ja «altpoolt» tulevat kriitikat kuulata, inimestega nõu pidada, valmisolekuga vigu parandada, oskusega õpetajate tööd ja aega ratsionaalselt kasutada, inimestesse suhtumise objektiivsusega. Täiesti ilmne, et siin on kõne all eelkõige **juhtimise kollegiaalsus.**

Sellele stiilijoonele lähedane on järgmine tunnuste grupp eesotsas punktiga «Abistab õpetajat asjaliku nõuande ja juhtnõoriga». See näitaja on kõige tihedamini seotud direktori oskusega konfliktide lahendada ja kollektiivi ühte liita, tema suunitlusega saavutada õpetamise ja kasvatamise kõrge kvaliteeti, oskusega õpilastele läheneda, selgusele jõuda iga õpetaja tugevates ja nõrkades külgedes, selgelt ja konkreetset esitada

oma nõuded ja näpunäited. Seda stiili-aspekti võib tinglikult nimetada «**asjalikkuseks**».

Siinjuures äratub tähelepanu see, et oskus konflikte lahendada on väga tihedas seoses juhi asjalikkusega. Nähtavasti on direktori autoriteetne nõuanne ja abi üpris oluline inimestevahelistest hõõrumistest ülesaamiseks õpetajaskollektiivis ja loob soodsad tingimused ühiseks tööks. Seal, kus esiplaanile seatakse töö huvid, mitte aga õppeedukuse protsendid ja mitmesuguste ürituste väline külg, kus direktori ja õpetajate vastastikuseid nõudeid iseloomustab hoolitsus töö kvaliteedi eest, seal jääb vähe kohta solvangutele ja kahtlustele. Asjalikkuse üks komponendid on direktori oskus selgelt ja täpselt nõuda, oskus, mis on oluline tegur konfliktide vältimisel ja suhete reguleerimisel kollektiivis.

Asjalikkusega ühinevad tihedalt direktori isiksuse kutselis-loomingulised küljed, mis on vajalikud õppe- ja kasvatustöö teaduslik-metoodilise taseme tõstmiseks. See tunnuste grupp, mis kätkeb endas initsiatiivi ja leidlikkuse, võime anda pedagoogimeisterlikkuses eeskujuga, teha väärtuslikke ettepanekuid kollektiivi töö edasiviimiseks, tööga haaratuse ja nõudlikkuse enese vastu, koondub punkti ümber «Propageerib ja juurutab kollektiivis teaduse saavutusi ja eesrindlikke kogemusi». Seda stiilijoont võiks nimetada **novaatorluseks.**

Lõpuks, uuringu andmeil piirnes novaatorlusega tunnuste grupp, mis seisib mõneti omaette — nõudlikkus kollektiivi vastu, järjepidevus ja otsustavus. See grupp moodustab kõige iseseisvama ja suhteliselt isoleerituma stiilijoonet — **nõudlikkuse.**

Missugune eespool toodud viiest põhi-joonest on direktori tööstiili struktuuris keskne? Analüüs näitas, et kõige rohkem olulisi seoseid sai näitaja «juhtimise kollegiaalsus». See tuli eriti ilmsiks koolide puhul, keda peeti vähem efektiivseiks. Ent nende puhul leidis kinnitust seegi mõte, et nendes koolides on juhtimise efektiivsuse tõstmine seo-

tud mitte ühe, vaid kõigi juhtimisstiili joonte kõrgema taseme saavutamiseks.

Mida siis õpetajad direktorilt ootavad ja missugune on nende ootuste sotsiaalsühholoogiline spetsiifika? Sellele küsimusele vastates on võimalik tugineda uuringumaterjalidele, mis on saadud Ukraina NSV eri oblastite ja linnade suure hulga õpetajate ja koolijuhtide (üle 7000 inimese) intervjuerimisel ja ankeetküsitlemisel.

Saadud andmed näitavad, et õpetajate ja koolijuhtide vaated direktori mitmesuguste omaduste tähtsuses langevad põhiliselt kokku. Nii nimetasid kõik küsitletute grupid koolijuhi esmajärgulise tähtsusega põhiomadustena ideelist veendumust ja poliitilist küpsust, ausust, õiglust ja objektiivsust, tööarmastust, armastust laste ja kooli vastu, distsiplineeritust ja täpsust ning edasi — nõudlikkust enda vastu, enesekriitilisust, taktitundelisust ja lahkust, pedagoogilise protsessi, praegusaja pedagoogika ja psühholoogia probleemide tundmist, pedagoogimeisterlikkust, oskust õpetajaid meetoodiliselt abistada.

Kõigi küsitletute gruppide puhul ilmes kujukalt orientatsioon direktori isiklikule eeskujule. Küllap see on seaduspärane, sest koolijuhi tegevus toimub alluvate silme all ja nendes tingimustes on eeskuju osatähtsus eriti suur.

Tähelepanu äratav, et kõik küsitletud paigutasid tähtsusele viimastele kohtadele teravmeelsuse ja huumori. Huumori, elurõõmu ja teravmeelsuse niivõrd üksmeelne alahindamine tundub küll üksjagu ootamatu. Isegi väline esinduslikkus sai «prestiižireas» auväärsema koha.

Ilmnes, et direktori mõnede omaduste tähtsuse hindamisel esineb olulisi erinevusi direktorite ja õpetajate arvamuste vahel. Kui näiteks õpetajad asetasid direktori oskuse säästa õpetajate tööd ja aega «prestiižireas» 7. kohale, mitte pika viha pidamise ja leplikkuse 18. kohale, kalduvuse inimesi usaldada 13. kohale, neis head näha — 16. kohale, siis direktorid asetasid need vastavalt alles 38., 36., 35. ja 34. kohale.

Nagu näha, puudutavad juhtide ja

õpetajate eriarvamused eelkõige kommunikatiivseid omadusi, mis väljendavad inimestesse suhtumist. Alluvad tahavad juhtidelt rohkem taktitunnet ja usaldust, rohkem tähelepanu inimestevaheliste suhete reguleerimisele kollektiivis, aktiivsemalt osaleda otsuste vastuvõtmisel. Direktorid muretsevad rohkem administratiivsete funktsioonide üle — rõhutavad, kui tähtis on oskus nõuda, suunata, instrueerida, kontrollida, õpilaste tööd organiseerida, pidades vähem oluliseks asja kommunikatiivset külge.

Õpetajate erakordne huvi direktori kommunikatiivsete võimete vastu on ilmselt seletatav sellega, et suhtlemine juhiga kajastub olulisel määral õpetaja psüühilises seisundis ja mõjub ta töö efektiivsusele.

Uuringud sedastasid, et koolidirektorid suhtusid kollektiiviga heade vastastikuste suhete saavutamisesse kui ühesse kergemasse ülesandesse. Nad on nähtavasti rahul õpetajatega olemasolevate suhete tasemega — erinevalt õpetajatest, kes soovivad juhtidega vastastikuse mõistmise paranemist.

Õpetajad hindavad kõrgemalt ka oskust kollektiivi liita, konflikte vältida ja lahendada. Siingi on ilmne, et monoliitses ja sõbralikus kollektiivis, kus puuduvad laostavad konfliktid, on kergem hingata ja töötada, mistõttu ka loomulik, et õpetaja annab nendele omadustele suure tähtsuse.

Eriti suur on õpetajate ja direktorite arvamuste lahkumine õpetajate töö ja aja ratsionaalse kasutamise küsimuses. Õpetajad annavad direktori oskusele nende aega ökonoomselt kulutada esmajärgulise tähtsuse, direktorid aga peavad seda oskust teisejärguliseks (vahe 31 astet). Näib, et direktorid peavad oma hoiakut muutma, vastasel korral lahendatakse pedagoogilise töö teadusliku organiseerimise ja õpetaja ülekoormuse probleem meie koolides väga aeglaselt. Ajapuudus erutab paljusid meie õpetajaid. Selle raske probleemi lahendamise sõltub eeskätt juhtkonnast, tema püüetest ja oskusest vabastada õpetajad vähese kasuga ettevõtmistest ja

formaalsetest üritustest. Seal, kus õpetajal on võimalik rohkem puhata, enda kallal töötada, hoolikalt tundideks valmistuda, tõuseb lõpptulemusena õppe- ja kasvatustöö tase.

Vastates küsimusele, missuguste direktori puudustega on kõige raskem leppida, asetasiid kõik küsitletud 1. kohale ebaõigluse (94% direktoreid ja 80% õpetajaid), 2. kohale asetasiid koolijuhid madala pedagoogilise kultuuri (79%), õpetajad aga — jõhkru (63%); madala pedagoogilise kultuuri olid nad jätnud alles 5. kohale (62%). Kutse- ja organisaatoriomadusi hindavad direktorid kõrgemalt kui õpetajad, need aga annavad suurema tähtsuse inimestevahelisele kommunikatiivsele kultuurile (abivalmidusele ja lahkusele).

Õpetajate nõuded muutuvad sõltuvalt väga mitmetest teguritest, esmajoones aga pedagoogilisest staažist. Selgub, et mida kogenum ja vanem on õpetaja, seda suuremad on tema nõuded koolijuhil isiksuse vastu. Kogenud õpetaja hindab kõrgelt juhi oskust isiklikest solvumistest üle olla.

Kas on nimetamisväärsed erinevusi nais- ja meesõpetajate nõuetes? Selgub, et on. Peamised selles, et naised panevad rohkem rõhku direktori kommunikatiivsetele omadustele — tema taktitundele, tähelepanelikkusele, enesevalitsemisele, oskusele inimestes head näha, aga samuti oskusele säästa õpetaja aega ja tööd, välisele esinduslikkusele, otsustusvõimele ja enesekindlusele. Mehed hindavad mõnevõrra kõrgemalt direktori organisaatoriomadusi, tema oskust õpetajaskollektiivi tööd suunata, õpilasi ja lastevanemaid mõjutada.

Kui nüüd kõike eespool öeldut tahta kokku võtta, siis võib-olla on seda asjakohane teha nende nõuetega, mida pedagoogiline moraal esitab direktori käitumisele. Need on järgmised.

- Kasutada direktori ametiseisundi õigusi ja võimalusi ainult pedagoogilise töö huvides, oma parimate pedagoogiliste ideede elluviimiseks, haarata sellest osa võtma kogu õpetajaskollektiiv.
- Olla nõudlik enese vastu ja pidevalt

end täiendada, et oma autoriteeti säilitada ja tugevdada.

- Mitte kasutada ametivõimu isiklikes huvides.

■ Saavutada iga õpetajaga heatahtlikud inimlikud suhted, mis soodustavad teineteise paremat vastastikust mõistmist.

■ Arvestada kollektiivi ja iga õpetaja arvamust, kannatlikult ja heatahtlikult ära kuulata nende kriitilised märkused juhtkonna töö kohta, nähes neis abistamise aktiivset vormi.

Need üldised nõuded väljendavad direktori käitumise pealiini. Need omakorda võivad väljenduda mitmetes konkreetsemates nõuetes, ja nimelt:

■ Olla tähelepanelik iga õpetaja, tema isiksuse ja kutseomaduste vastu, hästi teada ja näha tema tugevaid ja nõrku külgi.

■ Vastutustundega suhtuda iga õpetaja töö hindamisesse.

■ Pidada järjekindlalt nõu kollektiivi ja eraldi iga õpetajatega, üheskoos arutada kõiki olulisi küsimusi, eriti neid, mis puudutavad inimeste põhihuve.

Kirjandus

1. В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. Педагогическая этика. «Нар. асвета», 1973.
2. Р. Х. Шакуров. Психологический анализ стиля деятельности директоров школ по руководству педагогическим коллективом. «Вопросы психологии», 1974, № 4.
3. Р. Шакуров. Настроение учителя: от чего оно зависит? «Народное образование», 1973, № 3.
4. А. И. Щербаков. Психологические основы формирования личности советского учителя. Л., «Провещение», 1967.
5. А. Г. Ковалев. Курс лекции по социальной психологии. М., «Высшая школа», 1972.
6. Г. Долинский, Р. Шакуров. Чего ждут от директора. «Народное образование» 1974, № 10.

SÖNASTIKU KASUTAMISEST SAKSA KEELE ÕPETAMISEL

AUREELIE ALL

Sõnaraamatu kasutamise õpetamisest noorematele õpilastele inglise keele tundides on hiljuti «Nõukogude Koolis» kirjutanud M. Rauk ja C. Parts (5). Käesolevas artiklis käsitleme sõnastiku kasutamist saksa keele õpetamisel keskkooli vanemas astmes.

Kehtiv õppeprogramm peab keskkoolis võõrkeele õpetamise üheks peamiseks eesmärgiks informatiivse lugemis- ja oskuse kujundamist. Programmi järgi tuleb iseseisva lugemis- ja oskuse arendamiseks igal õpilasel kodulektuurina läbi töötada 9. klassis 1,5 lk. ning 10. ja 11. klassides 2 lk. teksti nädalas (4, lk. 7). Kahjuks pole programmis märgitud, kas see peab olema originaalne või adapteeritud tekst. Oleks loomulik, et alates 9. klassist loeksid õpilased ka originaaltekste. Originaaltekstid ajakirjadest ja -lehtedest äratavad suuremat huvi lugemise vastu ja aitavad seega kaasa iseseisva lugemise harjumuse kujundamisele. Viimane on eriti oluline üldisele keskharidusele üleminekul, sest kesk-

kool (resp. kutsekeskkool) saadab ellu üha rohkem noori, kes kõige mitmesugusematel kutsealadel tööle hakkavad ning võõrkeelt võib-olla kusagil edasi ei õpi. Seepärast peaks keskkool andma võõrkeeles kindla iseseisva lugemis- ja oskuse (sõnastiku abil), et tulevane noor töötaja oleks suuteline lugema võõrkeelset kirjandust informatsiooni saamise eesmärgil (kas enesetäiendamiseks või ajaviiteks).

1. Informatiivne lugemine eeldab vaikselt lugemist, vahetut mõistmist. Seda nimetatakse ka sünteetiliseks lugemiseks. Kui aga loetav on sisult raskesti mõistetav ja lauseehitus komplitseeritud ning sõnad, mis moodustavad nn. lause tuuma, on tundmata, tuleb lauseehitust ja grammatilisi vorme analüüsida, sõnastikku kasutada ning emakeelde tõlkida. Seda nimetatakse analüütiliseks lugemiseks.

Sõnastiku abil lugemine võib olla nii sünteetiline kui ka analüütiline.

Teksti mõistmisel eristatakse põhimõtteliselt 4 meetodit, mis võimaldavad iseseisvat arusaamist:

- 1) intuiitiivne kombineerimine konteksti põhjal,
- 2) emakeeles sarnase sõna kaudu tähendusest arusaamine,
- 3) sõnatuletuse abil tundmata sõna sisu avamine,
- 4) sõnastikust järelevaatamine.

Kolm esimest meetodit arendavad ka nn. keelevaistu ja mõtlemisvõimet. Mõistatamisega võib vahel ka vale tähenduse saada ja on sõnu, mida tuletuse põhjal üldse mõistatada ei saa. Näit. *der Schweiß* — higi, aga *schweißen* — keevitama; higistama on aga *schwitzen*.

Sõnastikku kasutame, kui me kolme esimese meetodi abil lause (sõna) mõttest aru ei saa või kui me pole kindlad, kas me õigesti aru saime.

2. Sõnastiku kasutamisel peaksime õpilase tähelepanu juhtima sellele, et tundmata sõnu ei tule otsida sõnastikust mitte nende lauses esinemise järjekorras, vaid kui lause on arusaamatu, tuleb leida kõigepealt sõnad, mis kuuluvad nn. lause tuuma. Kui varem peeti lause tuumaks formaalselt alust ja öeldist, siis tänapäeval peetakse selleks alust, öel-

dist ja kõiki valentsiga seotud liikmeid. Valentsi all mõistame verbi võimet endaga siduda obligatoorseid või fakultatiivseid liikmeid (*Mitspieler*).

Oleks otstarbekas õpetada õpilasi eristama eri lausetasandeid. G. Helbig ja W. Schenkel on kujutanud seda alljärgnevalt (3, lk. 30):

Lause struktuuriline tsentrum: finiiitne verb (s. o. pööratav tegusõna);

1. astme liikmed: alus, öeldistäide, sihitised (obligatoorsed ja fakultatiivsed); vajalikud määrused (s. o. määrused, milleta lause mõte kannatab);

2. astme liikmed: täiendid 1. astme liikmete juurde; mittehädavajalikud määrused;

3. astme liikmed: täiendid 2. astme liikmete juurde;

4. astme liikmed: täiendid 3. astme liikmete juurde.

Selleks, et lausest üldjoontes aru saada, piisab sageli verbi ja 1.–2. astme lauseliikmete mõistmisest. Neid tuleb seepärast ka kõigepealt sõnastikust järele vaadata. Vaatleksime kaht ajalehelausest, milles on eri tasandid esile toodud:

Lause tuuma eristamise harjutamiseks sobivad näiteks alljärgnevad harjutused:

1. Leidke öeldis ja esimese astme lauseliikmed ning tõlkige need eesti keelde! Kas lause mõtte mõistmiseks piisab sellest? Kui ei, siis lisage ka teise astme lauseliikmed.

2. Lugege ainult lause tuum ja tõlkige see emakeelde!

3. Lühendage lauseid nii, et jätate välja (panete sulgudesse) kõik, mis ei kuulu lause tuuma (mis pole lause mõistmise seisukohalt hädavajalikud)! Kas saate lause mõttest ilma tõlkimiseta aru?

4. Jutustage antud tekst, andes edasi ainult lause tuuma, s.o. kõige hädavajalikuma teksti mõistmiseks! Jne.

3. Kodulektüüri lugema hakates on soovitatav mõned lõigud lugeda tunnis ühiselt, et õpilastele näidata, kuidas kõige ratsionaalsemalt sõnastikku kasutada. Õpilased pöörduvad liialt kiiresti sõnastiku poole ega vaeu ise mõtlema. Tunnis tuleb harjutada, kuidas saab sõna või sõnaühendi tähendust leida kiiresti ja ratsionaalselt konteksti põhjal või sõnatuletuse abil.

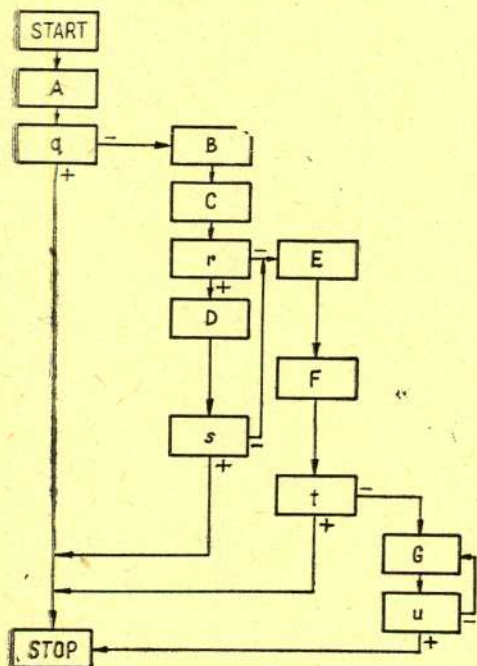
Tabel 1.
beitragen

Verb	werden		
1.	Die KPdSU zur Festigung... der Geschlossenheit und der Solidarität... und die USAP		
2.	der... Zusammen- arbeit... auch künftige	aller... Kräfte	im Kampfe...
3.	allseitigen zwischen den ... Ländern	antiimperialistischen	für den Frieden und ... Fortschritt
4.	sozialistischen		gesellschaftlichen

Tabel 2.

Verb	bereiten	vor
1.	Mit der Politik	wir den XI. Parteitag
2.	auf den Prinzipien des Marxismus-Leninismus beruhenden, durch das Leben und die Praxis bestätigten, unveränderten	

Vaatleksime alljärgnevalt teksti (lau-
se) mõistmise algoritmi Saksa DV me-
toodiku K. Güntheri järgi (2, lk. 445).
Suurte tähtedega on tähistatud operaa-
torid, väikestega loogilised tingimused;
loogilistest seostest on kasutatud ainult
«ja» ning «ei», mis on tähistatud vasta-
valt «+» ja «-».



Sammude seletused:

A — Lugege vastav lause (lõik) läbi ja püüdke sellest aru saada ilma emakeel-
de tõlkimata!

q — Kas saate lause (lõigu) sisust aru?

Kui jaa, võtke järgmine lause, kui ei,
ei, siis tuleb minna operaatori B juurde.

B — Selgitage välja lause (lõigu) koos-
tisosad, millest Te aru ei saanud!

C — Püüdke sõnade (sõnaühendite) tä-
hendusest aru saada kas konteksti või
tuntud analoogilise materjali põhjal
(sõnatuletus, rahvusvahelised tüved jne.)!
r — Kas taipate (punkti C all nimeta-
tud vahenditega) nende sõnade või sõna-
ühendite tähendust?

Kui jaa, siis võtke D, kui ei — võtke
E! D — Lugege lause veel kord läbi ja
püüdke mõista selle sisu!

s — Kas saate vastavast lausest aru?

Kui ja, võtke järgmine lause, kui ei,
võtke E!

E — Moodustage tundmata sõnast alg-
vorm (verbil infinitiiv, nimisõnal ain-
suse nimetav, omadus- või mäårsõnal
algvõrre)!

F — Leidke sõnastikus see algvorm ja
valige pakutud emakeelsete tähenduste
hulgast need, mis mõttelt antud lausesse
sobivad!

t — Kas saate nüüd lause üldmõttest
aru?

Kui jaa, võtke järgmine lause, kui ei
— võtke G!

G — Analüüsige raske koht morfoloogi-
lis-süntaktiliselt ja tõlkige see ema-
keelde!

u — Kas saate nüüd lausest aru tõlke
ja analüüsi abil?

Kui jaa, siis võtke järgmine lause, kui
ei — võtke veel kord operaator G!

Eeltoodud algoritm on küll hästi üldi-
ne juhend lause mõistmiseks, kuid õpe-
töös on see end õigustanud, sest meie
õpilased tahavad kõigepealt ikka sõnas-
tikust järele vaadata ja ei vaevu mõt-
lema. See muudab aga lugemise tüli-
kaks ja ebameeldivaks. Nagu me algo-
ritmist näeme, tuleb alles operaatori F
juures pöörduda sõnastiku poole.

4. Asuksime nüüd konkreetsetelt sõnas-
tiku kasutamise õpetamise juurde ja
tooksime näitena mõningaid vigu, mida
Eesti NSV 1973. ja 1974. aastal keskkooli
lõpetanud I kursuse üliõpilased on
teinud iseseisval tõlkimisel sõnastikuga.

4. 1. Tähestiku tundmist ja sõnastiku
õigelt kohalt avamist on juba noore-
mates klassides õpetatud, harjutada
võiks veel eesliidetega verbe, mille juu-
res tuleb arvestada kuni viit esimest
tähte ja teisi raskemaid sõnu. Näit.
võiks anda tulbas 10—20 sõna ja lasta
panna need õigesse tähestikulisse järje-
korda:

- | | | |
|--------------|-------------------|------|
| 1. verlaufen | — 2. 1. schauen | — 1. |
| 2. vernehmen | — 3. 2. schreiben | — 4. |
| 3. vergessen | — 1. 3. schieben | — 3. |
| jne. | 4. scheinen | — 2. |

4. 2. Sõnastike valikut tuleks ka õpe-
tada. Tuleks tutvustada peale saksa-

eesti sõnastiku ka suurt saksa-vene sõnastikku, võõrsõnade leksikoni ja ühekeelseid sõnastikke, nagu Duden. Rechtschreibung, Fremdwörterbuch, Словарь иностранных слов jt.

Sõnastiku kasutamise ja valiku harjutamisel võiks teha rühmatööd — näit. moodustada 2—3 õpilasest koosnevad rühmad, rühmadele anda eri sõnastikud, aga ühised sõnad, mille tähendus tuleb leida. Ülesanne: Millisest sõnastikust leiab antud sõna või sõnaühendi tähenduse kõige kiiremini ja paremini? Sellele võiks lisanduda ka väike võistlusmoment. Otsitavateks sõnadeks võivad olla näit. võõrsõnad jm., mis on tervele klassile tundmata. Muide, tuleb täheldada, et meie keskkoolilõpetanud tunnevad suhteliselt halvasti võõrsõnu. Näit. ei tunta sõnu *okkupieren*, *die Korporation*, *total*, *die Inflation* jt. Lause osa: *...was dann zu einer sekundären Thrombusbildung führt* — tõlgiti: mis siis ühe sekundiga trombi tekkele viib, pro: sekundaarsele.

4. 3. Tuleb tutvustada ka sõnastikus kasutatavaid märke ja harjutada nende tähenduse järelevaatamist sõnastiku kasutamishendist. See arendab õpilastes iseseisvust ja kindlustunnet sõnastiku kasutamisel.

4. 4. Märksõna alt ei tule mitte esimest tähendust võtta, vaid lugeda edasi, kuni leidub antud lausesse sobiv tähendus. Näit. lauses: *Dabei wurde oft vergessen, ..., daß ein Entzündungsmechanismus auftritt, gleich, ob es sich um pathogene Viren, um Bakterien oder auch um Protozoen handelt* — tõlgiti *Entzündungsmechanismus* — süütemehhanism v. süttimismehhanism pro: põletikumehhanism v. põletikuprotsess. Ei arvestatud, et eelnevalt oli juttu inimorganismist.

Asjaolu, et igal sõnal on lauses kindel kommunikatiivne funktsioon, sunnib meid sõnastikust õige tähenduse otsimisel alati kontekstist lähtuma. Õpilane peab lause või lõigu läbi lugema ja tundmata sõna välja jättes püüdma aru saada, millest on üldjoontes juttu. See ei õnnestu ainult siis, kui lause tuuma moodustavad sõnad on tundmata.

4. 5. Kui on tegemist fraseoloogilise väljendiga või kindla sõnaühendiga, tuleb osata määrata mõtet kandev sõna, mille alt antud väljendi tähendust otsida. Tähenduse leidmist raskendab asjaolu, et märksõnaks pole mitte alati esimene sõna antud sõnarühmas. Mõningaid näiteid:

das ist nicht der Fall

Koolisõnastikus leiame märksõna *der Fall* all: kukkumine; langus; juhtum. Alles viimasel real leiame *ist das der ~* — kui see nii on. Siit tuleb vajaliku tähenduse: see ei ole nii.

zur Verfügung stehen

Verfügung f — korraldus, määrus, käsutus; *zur ~ stehen (D)* — (kellegi) käsutuses olema.

Maßnahmen treffen

Maßnahme f -, -n — abinõu; *~ ergreifen (treffen)* — abinõusid tarvitusele võtma.

Versuche anstellen —

anstellen vt. — teenistusse võtma; teostama, tegema.

Versuch m (-s, -e) — teaduslik katse, eksperiment. Kui teame, et *Versuch* on «katse», siis leiame ka verbile *anstellen* sobiva tähenduse ja seega *Versuche anstellen* — katseid tegema.

Siinjuures tuleb arvestada ka viiteid teistele märksõnadele.

Kurioosse näitena fraseoloogilise väljendi mittemõistmisest võiks tuua alljärgneva lause tõlge: *Man darf diese Möglichkeiten nicht außer acht lassen* — «Võimalusi ei tohi pärast kaheksat kasutada», pro: neid võimalusi ei tohi tähele panemata jätta. Vale tõlge näitab ka seda, et lause mõistmisel ei lähtunud õeldisest.

4. 6. Kui aga sõnastikus pole otsitavat sõna, peaks õpetaja juhtima õpilase tähelepanu sõnatuletuse võimalustele, tuttavale tüvele jm., mis aitaksid õpilasel sõna tähendust leida. Näiteks sõnastikus pole «*Erörterung*». Tundmata lauseosa on «*die Erörterung des Planetenwurfes*». Sõnastikus on ainult verb «*erörtern*» — arutlema. Siin tuleb õpilasel endal sobiv nimisõna tuletada, arvestades ka genitiivtäiendit «*des Planetenwurfes*». «*Plan*» on tuntud sõna — plaan,

sõnastikus tuleb vaadata «Entwurf» — visand, kavand, projekt. Seega saame plaani projekti arutelu.

Harjutamiseks võiks anda esialgu sõnaühendeid, liitsõnu, eesliidetega sõnu jne., näit.:

in der Lage sein

Aufschluß geben (über)

gleichförmig

fieberslos, wasserslos, fehlerlos

unverwartet

ungleichmäßig jne.

Seejuures tuleks õpilase tähelepanu juhtida sufiksile, prefiksile, substantiveerimisele, õpetada liitsõnu ja tuletatud sõnu mõistatama nende koostisosa-de järgi jne.

Seejuures võiks anda lauseid ja tekste, kus tundmata sõna järel on antud sulgudes sõna, mille abil saab leida otsitava sõna tähenduse. Näiteks:

Für einen Teil der Jugendlichen (die Jugend, jung) kommen zum Grundurlaub (der Grund + der Urlaub) noch einige Tage arbeitsbedingter (bedingt) Zusatzurlaub (zusetzen, zusätzlich) hinzu, wie er in § 80 des Gesetzbuches (das Gesetz + das Buch) der Arbeit festgelegt ist.

4. 7. Sõnastiku kasutamine eeldab ka grammatika põhitõdede head tundmist. Tuleb tunda nii grammatilisi vorme kui ka nende funktsiooni lauses.

Erilisi raskusi valmistab saksa keeles verbi algvormi leidmine. Siin mõistatamine ei aita, tuleb tunda ebakorrapärase ja tugeva pöördkonna verbide põhivorme, preesensi 2. ja 3. pööret, partitsiipide moodustamist ja kasutamist jpm.

Võiks harjutada öeldisest infinitiivi leidmist, näit. *birst* — infinitiiv: *bersten*. Seejuures tuleb õpilase tähelepanu juhtida tuttavatele analoogilistele verbidele: *nimmst, wirfst* jt.

Näide sellest, et ei tuntud partitsiip I funktsiooni lauses ega tema tõlkimist: *die Struktur der lebenden Substanz* — «elu substantsi struktuur», pro: elava substantsi (olluse, protoplasma) struktuur.

4. 8. Õpilase tähelepanu tuleb juhtida ka sellele, et samal sõnal võib uues seos

olla hoopis teine tähendus või et sama kirjapildiga sõna võib olla eri sõnaliigiks. Õpilane omandab ju paljudest sõna tähendustest esialgu ainult ühe talle vajaliku. Näiteks:

handeln — kauplema, aga:

es handelt sich um etwas — on tegemist millegagi.

Sageli valmistab raskusi *gleich* tõlkimine. See tuleneb sellest, et ei teata, et see võib olla nii määrsõnaks kui ka omadussõnaks. Näit.:

adv. *Ich komme gleich.* — Ma tulen kohe.

Ich werde zum Bahnhof gehen, ganz gleich, ob du mitkommst oder nicht. — Ma lähen jaama, ükskõik, kas sa tuled kaasa või ei tule.

adj. *Wir lesen das gleiche Buch.* — Me loeme sama raamatut.

Kui õpilane on omandanud sõnal ainult ühe tähenduse ja ühe funktsiooni lauses ning sellest rangelt kinni peab, muutub see lugemisel segavaks ja lause sageli mõttetuks. Näide sellest.

Auch während seiner Studienjahre waren Not und Sorge seine ständigen Begleiter, da ihn seine Eltern nicht unterstützen konnten. — «Ka õpingute ajal olid tal hinded väga head, sest ta ei tahtnud oma vanemaid kurvastada.». Kõikumusele, kust ta sõnastiku abil tõlkides niisuguse tõlke võttis, vastas üliõpilane: «aga *Note* on ju «hinne» ja *Sorge* «mure». Siin oleks pidanud kõigepealt öeldised ära tõlkima «*waren Begleiter*» ja «*nicht unterstützen konnten*», siis poleks olnud võimalik nii valesti lausest aru saada.

4. 9. Sõnastikku kasutades peab sõnatähenduse avamisel tähelepanelikult jälgima ka kirjapilti. Muidu võib esineda vigu vale assotsiatsiooni või vene keele mõjul. Mõningaid näiteid:

der Schmerz — surm pro: valu (vene keeles: *смерть*);

der Anfall — algus pro: hoog (algus: *der Anfang*);

einige Minuten — üks minut pro: mõned minutid (üks minut: *eine Minute*); *die Eigenschaftskombination* — omapärane kombinatsioon, oma kombinatsioon, oma omaduste kombinatsioon (omapära-

ne — eigenartig, oma — eigen, kombinaat — das Kombinat);

die Dauer des Schmerzes — südame vältus, pro: valu kestus (süda — das Herz);

Die Gallensaft wird von der Leber produziert — sappi produtseerivad elavad pro: maks toodab sappi (elama — leben).

4. 10. Erilist tähelepanu tuleb pöörata rahvusvahelistele sõnadele ja maade nimede ning pärisnimede eristamisele lauses. Praegu aga esineb veel selliseid vigu: *die Einmischung in die inneren Angelegenheiten des souveränen zyprischen Staates* — suveräänsete Zürichi riikide siseasjadesse vahelesegamine pro: suveräänse Küprose riigi siseasjadesse vahelesegamine.

Die bekanntesten (Respirationsmethoden) sind die Methoden nach Schäfer und Silvester. Antud lause kohta ütles üliõpilane: «See on nii mõttetu lause: kõik vana-aasta õhtud ja lambakarjused on sees, mina seda tõlkida ei oska». Tekst oli aga kunstlikust hingamisest. Siin on muidugi ka tegemist õppija madala intellektuaalse tasemega, mille tõstmine on meie kõigi ühine eesmärk.

Et võõrkeeletunnid võimaldavad hästi arendada nii õpilaste ideelis-poliitilist kui ka üldhariduslikku silmaringi, tuleks keskkoolis seda ka intensiivselt teha.

5. Mõningaid ettepanekuid tööks sõnastikuga klasside kaupa:

5. kl. — Tähestiku õppimine. Harjutada üksiksõnade otsimist õpiku tähestikulisest sõnastikust.

6. kl. — Tuleks õpetada, et ühel sõnal võib olla mitu tähendust. Esimesed harjutused sõnatähenduse kontekstist mõistatamiseks. Õpiku sõnastiku märkide ja lühendite tutvustamine.

7. kl. — Koolisõnastiku (R. Lesthal «Saksa-eesti sõnaraamat koolidele») kasutamise õpetamine:

a) sõnastiku õigelt kohalt avamine, õige lk. leidmine;

b) ülevaade üksikute tähtede ulatusest (s. o. mitu lehekülge need hõlmavad);

c) õpetada lehekülje servalt vaatama, kus otsitav sõna asub;

d) harjutada sõnade algvormi leidma (verbi infinitiivi, nimisõna ainsuse nimetatavat, omadus- ja määrsõnade algvõrret jm.);

e) harjutada mitmest tähendusest antud lauses sobiva tähenduse leidmist;

f) harjutada sõnastiku lühendite, numbrite ja märkide õiget kasutamist ja mõistmist.

8. kl. — Harjutused sõnaühendite eristamiseks lauses ja nende tähenduse leidmiseks sõnastikust. Esiolgu võiksid need olla alla kriipsutatud, hiljem peaks õpilane ise neid lauses eristama.

9. kl. — Lause tuuma eristamine. Sõnastikus mitteleiduvate sõnade tähenduste leidmine (sõnatuletuse, rahvusvahelise tüve v. konteksti abil).

10. kl. — Suure saksa-eesti sõnastiku, saksa-vene sõnastiku, võõrsõnade leksikoni, *Dudeni, Fremdwörterbuch* jt. sõnastike tutvustamine ja harjutused nende kasutamiseks. Juhtida õpilaste tähelepanu sõnastike kasutamishüvetele.

11. kl. — Sõnastike valik ja nende otsustatav kasutamine. Kontekstist mõistatamine, sisu vahetu mõistmine, raske- ja lihtsate lausetes lause tuuma eristamine jne.

Eeltoodud jaotus on ainult näide, kuidas sõnastiku kasutamise õpetamist võiks organiseerida. Tegelikult jääb õpetaja otsustada, mida antud klassis on vaja harjutada. Tähtis on, et lõpptulemusena iga keskkoolilõpetanu saaks sõnastiku abil enam-vähem igast tekstist aru.

6. Kokku võttes annaksime 10 sõnastiku kasutamise põhireeglit (1, lk. 6):

1. Valige sõnastik, kust antud sõna ka tõepoolest leida võib. Näit. võõrsõna koolisõnastikust otsida oleks asjatu.

2. Kõigepealt tutvuge sõnastiku ülesehitusega, kasutamishüvendiga, lühenditega ja märkidega.

3. Lugema hakates lugege kõigepealt paar lauset, terve lõik või kogu tekst, et kindlaks teha, missugune osa leksikast on tuntud ja millest üldse juttu on.

4. Püüdke tundmata sõnast konteksti põhjal või sõnatuletuse abil aru saada.

5. Moodustage tundmata sõnast algvorm, enne kui sõnastikust järele vaatate.

6. Sõnastikust vaadake ainult tõe poolest tundmata sõnu.
7. Kui lauses on palju tundmata sõnu, alustage nendest, mis moodustavad lause tuuma.
8. Ärge võtke märksõna alt esimest ettejuhtuvat tähendust, vaid otsige, kuni leiata antud lausesse sobiva tähenduse.
9. Kui Te ei leia sobivat tähendust, püüdke samast tüvest analoogia põhjal tuletada Teie lausesse sobiv tähendus.
10. Ärge tõlkige formaalselt sõna-sõnalt, vaid arvestage sisu.

Sõnastiku ratsionaalset kasutamist tuleb süstemaatiliselt harjutada, et see muutuks kiireks ja meeldivaks tegevuseks. Alged selleks antakse 5.—7. klassis, vanemal astmel tuleb õpetada teksti (lause) põhimisi mõtteid ilma tõlkimata tabama, aga grammatiliselt raskemaid löike tuleb õpetada ka emakeelde tõlkima. Lugema õppimise eesmärk on ju vaikne lugemine. Vaikseks lugemiseks tuleb aga omandada vajalik tehnika — põhjendatud mõistatamine kontekstist, sõnatuletuse ja analüüsi kasutamine, sõ-

nastike otstarbekas kasutamine jm. Alles siis on lugemine huvitav ja meeldiv ning annab meile vajalikku informatsiooni.

Need oleksid probleemid, mida oleme pidanud lahendama kõrgemas koolis, nende lahendamise õige aeg ja koht oleks aga keskkoolis.

Kirjandus

1. A. All, Programmierte Behandlung eines medizinischen Fachtextes. Tartu, 1970.
2. K. Günther, Zur Rationalisierung und Intensivierung des Lesens im Russischunterricht. «Fremdsprachenunterricht» 1966, nr. 12, lk. 438—466.
3. G. Helbig, W. Schenkel, Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. Leipzig, 1969.
4. Kaheksaklassilise kooli, keskkooli ja õhtukeskkooli programmid. 1972/73. õppeaastaks. Tallinn, «Valgus», 1972.
5. M. Rauk, C. Parts, Sõnaraamatu kasutamist peab õppima ja õpetama. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 3, lk. 72—74.

**TEGUSÕNA
KÄSITLEMISEST
ABIKOOLI VANEMATES
KLASSIDES**

**KARL KARLEP,
HELMA TÄHT**

Mõtete täpseks väljendamiseks tuleb kasutada grammatiliselt õigeid optimaalse mahu- ja lauseid. Põhimõtteliselt peab selliste lausete koostamiseni ning nende seostamiseni jõudma ka abikooli õpilane.

Organiseerides kõnearendust, tuleb arvestada, et lause konstruktsioonis etendab keskset osa verb. Näiteks, H. Rätsep kirjutab: «Me eeldame, et põhiverbist sõltub terve rida lihtlause ehituse olulisi relevantseid tunnuseid ja püüame eeskätt jälgida seda, misuguseid morfoloogilisi vorme või nende vormide klasse teatud verbid teatud tähenduses nõuavad» (7, lk. 5).

Viimasel kahel aastal viisid TRÜ defektoloogiasakonna üliõpilased läbi mõningaid uuringuid verbi kasutamise kohta abikooli õpilaste poolt. Selgus, et isegi vanemate klasside õpilased ei tunne küllaldaselt paljude verbide tähendust, kasutavad piiratud muutevorme, eksivad tüvede ja lõppude valikul. Võrreldes normaalse eakaaslastega, on abikooli õpilastel verbide ja verbivormide valik märgatavalt vaesem ja ebatäpsem.

Võib märkida, et abikooli õpilaste kõnes leidub nii leksikalis-süntaktilist agrammatismi, mis tuleneb verbi tähenduse ebatäpsest mõistmisest (suples kaldani, riietus väikeste öde jne.) kui ka morfofonoloogilist agrammatismi, mille puhul ei valita õiget morfeemi varianti (õmbleda pro õmmelda jt.).

Kehtivate abikooli programmide ja õpikute kohaselt on tegusõna vormistiku tutvustamine küllaltki juhuslik, materjali jaotuses klasside kaupa puudub järjekindlus ning lingvistiline ja psühholoogiline põhjendatus. Tegusõna käsitlemisel ei arvestata küllaldaselt verbi organiseerivat osa lauses, mille tõttu peaaegu täielikult jääb kõrvale kõnearenduslik aspekt. Liigset tähelepanu pööratakse aga teisejärgulise tähtsusega ülesannetele — tunnuste ja lõppude õigekirjale ning pööramisele tüüpsõnade järgi. Muutevormide tähenduslik analüüs on samal ajal puudulik.

Vaadeldes verbi senist käsitlemist abikoolides psühholoogilisest aspektist, võib märkida, et õpetamisel ei arvestata küllaldaselt vaimsete toimingute kujunemise seaduspärasusi (etapiviisilisust, toimingu materialiseeri-

mist jne.). Järelikult tuleks senisest enam kasutada selliseid õpetamismeetodeid, mis võimaldaksid maksimaalselt rakendada õpilaste võimeid ning ületada kõne semantilise külje puudulikkust (2; 4; 5; 6; 11; 13; 14).

Artikli eesmärgiks ongi tutvustada üht tegusõna käsitlemise katset, mille puhul on püütud nimetatud seisukohti arvestada. Eksperiment korraldati Tallinna eriinternaatkooli 5-a ja 6-a klassis 1971/72. ja 1972/73. õppeaastal. Seejuures tuleks märkida, et klass oli eksperimentaalprogrammi alusel töötanud ka varem. Näiteks olid õpilased omandanud sõna semantilis-morfoloogilise analüüsi¹ oskuse käändsõna käsitlemise käigus. Seega teadsid õpilased, et sõna on terviklik informatsioonisüsteem — iga grammatilisel vormil on oma põhitähendus, mis sõna muutmisel sõnaliigi piires (käänamisel) ei muutu, ja lisatähendused, mis on tingitud konkreetsetest grammatilistest kategooriatest (kääne ja arv). Sõna analüüsimisel oskasid õpilased kasutada tööjuhendit (programmi üksikute operatsioonide sooritamiseks). Nimetatud teadmiste ja oskuste toetudes oli täpsustatud käändevormide grammatilisi tähendusi ning õpetatud lapsi neid vorme lausetes teadlikult rakendada.

Verbi käsitlemine 5. klassis algas tegusõna mõiste täpsustamisega (3 t.). Seejärel kohandati käänamisel omandatud semantilis-morfoloogilise analüüsi toiming tegusõna pöördeliste vormide uurimiseks. Selleks analüüsiti praktilisest kõnest tuntud tegusõnu isiku ja arvu seisukohast (3 t.). Järgnes tegusõna käändeliste vormide tutvustamine (10 t.). Edasi käsitleti tegusõna pöördelisi vorme: kõne (2 t.), kõneviis (10 t.), aeg (4 t.), tegumood (5 t.), arv (2 t.). 6. klassis korraldati 5. klassis läbivõetut (10 t.), seejärel süstematiseeriti omandatud teadmised (12 t.). Järgnes tegusõnavormide teadlik moodustamine ja kasutamine (16 t.). Pöördeliste vormide käsitlemisel alustati võimalikult üldistest kategooriatest, s.t. kategooriatest, mis iseloomustavad kõiki või peaaegu kõiki tegusõna vorme. Selline käsitlemise järjekord võimaldas

¹ Edaspidi kasutatakse samas tähenduses sõna analüüs.

järk-järgult täpsustada vormi tähendust ning andis õpilastele lõpuks kätte ka vormi nimetuse (kirjutun: a) tegevus toimub (jaatav kõne); b) tegevus toimub kindlasti (jaatav kõne, kindel kõneviis) jne.).

Materjali esitamisel lähtuti vaimsete toimingute etapiviisilise kujunemise teooriast (P. Galperini ja L. Aidarova järgi). Iga kategooria tutvustamisel analüüsiti ja võrreldi mitmeid vorme (sõnapaaride kaupa), mille tulemusena selgitati välja kategooria grammatiline tähendus ning seda väljendav sõnaosa. Üldistusena koostati kategooria mudelnoopskeem², mille alusel analüüsiti arvukalt näitesõnu ja rakendati neid lausetes.

Teiselt poolt püüti arvestada, et lause moodustamisel on verb keskseks ühikuks, mis võimaldab moodustada küllaltki palju sõnaühendeid, nõudes seejuures kindlaid käändevorme. Nimetatud verbi omaduste arvestamine võimaldas verbi käsitlemise siduda käändevormide (-funktsioonide) kordamisega ning käändevormide tähenduse süvendamisega, s.t. avas «lahtise tee» kõnearenduslikele harjutustele (töö sõnaühendite ja lausega).

Oluline on märkida, et töö vältel ei nõutud õpilastelt juhendite ega reeglite päheõppimist, vaid nende sisulist mõistmist ja kasutamisoskust.

Alljärgnevalt vaatleme lähemalt üksikute alateemade käsitlemist.

1. TEGUSÕNA MÕISTE TÄPSUSTAMINE

Tööd alustati tegevust väljendava sõna leidmisega lausest. Tegusõna eristati nimi-sõnadest, omadussõnadest ja määrsõnadest. Tähelepanu pöörati ka ühendtegu sõnadetele ja verbi liitvormidele. Tähenduse ja vormiühitsuse seisukohalt on peale selle oluline vaadelda (lausetest leida ja lausetesse asetada) mitmetüvelise tegusõna erinevaid vorme ning ühise lihttüve ja erinevate liide-

² noop — värviline ristkülik, mida kasutati morfeemide (tüvi, funnus, lõpp) sümbolina.

tega verbe (riietama, riietuma, seisma, seisatama). Nimetatud tegusõnade puhul tuleb oluliseks pidada tööd kujutlustega, s. o. «sõnaliste piltide» maalimist sellest, kuidas üks või teine õpilane vastavat tegevust ette kujutab.

Peale sõnade tähendusliku analüüsi ning rakendamise lausetes esitati verbidele oleviku ja lihtmineviku pööretes ka formaalgrammatilisi e. morfoloogiaküsimusi. Nimetatud küsimuste esitamine vajab erilist rõhutamist, sest lapsed on harjunud lause laiendamiseks kasutama esmajoones süntaktilisi küsimusi. Seejuures võib märkida, et käändsõna küsimuse esitamine verbile (kirjutab — mida? kes?) ei tulene niivõrd laste vähestest teadmistest, kuivõrd küsimuste liikide puudulikust õpetajapoolsest eristamisest.

Käsitletud verbid rühmitati tähenduse järgi 3 gruppi:

- 1) tegevust, tahtmist, eneseavaldust väljendavad verbid (jookseb, soovib, hüüab);
- 2) olemist, viibimist, asumist väljendavad verbid (on, näib);
- 3) seisundit, asendit väljendavad verbid (lamab, magab).

Tegusõnade klassifitseerimist, s. t. tegusõna liitvormide, ühendteigusõnade ning tegusõna semantiliste gruppide eristamist, on vaja selleks, et õpilased ei piirduks konkreetseid tegevusi väljendavate verbide enamlevinud vormide viimisega tegusõna mõiste alla, vaid tunnetaksid tegusõna kui **lingvistilist** kategooriat. Tuleb nimelt arvestada, et loomulik sõnade klassifitseerimine (enne õpetamist koolis) ei lange kokku sõnaliikide lingvistiliste tunnustega.

2. SEMANTILIS-MORFOLOOGILISE ANALÜÜSI RAKENDAMINE TEGUSÕNA VORMIDE UURIMISEKS

Töö eesmärk sellel etapil oli näidata, et käändsõna analüüsimiseks kasutatud programm sobib üldjoontes ka tegusõna analüüsiks. Selleks koostati praktiliselt uus (analüüsi programm) tööjuhend. Näide: (tahvile on kirjutatud: õpin

õpime).

ÕPET.: Millest on juttu mõlemas sõnas?

ÕPIL.: Õppimiseft.

ÕPET.: Missugune sõnaosa on ühine?

ÕPIL.: Õpi-

ÕPET.: Mis on sõnade tähenduses erinevat? (Kes on tegija või tegijad?)

ÕPIL.: Ma (mina) õpin.

Me (meie) õpime.

ÕPET.: Missugused sõnaosad on erinevad?

ÕPIL.: -n, -me.

ÕPET.: Missugune sõnaosa näitab, et juttu on õppimisest?

ÕPIL.: Õpi-

ÕPET.: Missugune sõnaosa näitab, et mina olen õppija?

ÕPIL.: -n

ÕPET.: Missugune sõnaosa näitab, et meie oleme õppijad?

ÕPIL.: -me

Analüüsi kõiku meelde tuletades (mida tegime?) koostatigi tööjuhend:

1. Loe sõnad!
2. Leia ühine tähendus!
3. Leia ühine sõnaosal
4. Leia erinevus tähenduses!
5. Leia erinevad sõnaosad!
6. Selgita, mida iga sõnaosa väljendab!

Edasi töötasid õpilased tööjuhendi alusel: lugesid korraldusi ja andsid neile vastuseid (üks õpilane loeb ja vastab, teised jälgivad või kirjutavad).

N ä i d e:

suusatán < mina
üks tegija
suusatame < meie
mitu tegijat

Pärast mõningate praktiliste harjutuste sooritamist tehti järeldus, et ka tegusõnal on tüvi, mis väljendab põhitähendust ja (pöörde-)lõpud, mis muutuvad tegija või kõneleja muutumisega, väljendades lisatähendusi (isikut ja arvu). Järelduse põhjal võeti kasutusele skeem: tüvele (noop — valge ristkülik) võivad järgneda eri pöörde lõpud (noop — roheline ruut, millele on kirjutatud kõik pöordelõpud).

Hiljem läbisid õpilased analüüsi käigu mõttes (kasutades tööjuhendit vastavalt va-

jadusele) ja teatasid lõppresultaadi. Seega omandati programm juhendit pähe õppimata.

Paralleelselt analüüsiga jätkus tundides tegusõnade tähenduse täpsustamine ning sooritati ka harjutusi aluse ja öeldise ühildumisele (arv ja kääne).

3. TEGUSÕNA KÄÄNDELISTE VORMIDE ÕPETAMINE

ma- ja da-tegevusnimed väljendavad «üldist tegevust» e. ainult tegevuse põhitähendust. Lisatähenduse saavad need vormid alles ühenduses teiste verbidega (modaal- ja teised verbid). Arvestades viimast, anti õpilastele ülesanne selgitada, missuguste sõnadega koos esineb ma-vorm (da-vorm). Vastus leiti tekstist, kus otsitavad sõnapaarid olid alla kriipsutatud. Saadi näiteks järgmised tulbad:

peab lahkuma.	võib harjutada
hakkab õppima	saab kirjutada
asub lahendama	tahab õppida
jne.	jne.

Seejärel leiti, et igas sõnapaaris on kaks tegusõna. Järgnevalt analüüsiti tööjuhendi alusel ma- ja da-vormi, võrreldes neid oleviku pööretega.

kirjutab < ma üks tegija
(peab) kirjutama — —

Selgus, et silbid -ma ja -da ei väljenda lisatähendust, kuid nende järgi võib vorme ära tunda — need on tunnused (tähistatakse punase ruuduga).

ma- ja da-vormile küsimuste leidmiseks lähtuti süntaktilisest küsimusest lause laiendamisel (Poiss õpib (mida tegema?) . . .). Eraldades lausest ma-vormi (da-vormi) ning seda nõudnud küsimuse, selgitati õpilastele näitlikult nimetatud vormide ja küsimuste vastavust. Seega avanes võimalus küsimusi mida tegema? ja mida teha? kasutada edaspidi morfoloogia küsimustena. Lisaks sobivad sel perioodil harjutused, mis laiendavad ja täpsustavad õpilaste sõnavara, nõudes ühtlasi algvormi kasutamist: a) sõnaühendi asendamine ühe sõnaga (juttu ajama — vestlema); b) ma- või da-vormi moodustamine, toetudes abisõnale (peab ronima, hüppama, õmblema — võib . . .); c) sõnalünkade täitmine; d) lause laiendamine (Ants tahtis õppida (mida?) . . .); e) da-tegevusnime tunnuse valik³ jne.

ma-tegevusnime ja da-tegevusnime käänete käsitlemise eel korraldi nimisõnade käänendamist (analüüsiti käändevorme, tuletati meelde skeeme, toodi näiteid skeemide alusel). Järgnevalt esitati õpilastele küsimus: missugustes käänetes esineb tegusõna? Ülesande lahendamisel toetuti analoogiale käändsõnaga (määrati kääne tähenduse ja küsimuse järgi).

Näide:

Poiss tahab < mida? mida teha? palli õppida

Hiljem nõuti õpilastelt vormide tähenduse selgitamist (saagides — saagimise ajal) ja

³ da-tegevusnime tunnuse valikuks töötati välja spetsiaalne algoritm. Et aga õigekirja probleemid ei ole käesoleva töö puhul esmased, otsustasid autorid nimetatud algoritmi ruumi puudusel mitte tutvustada.

TEGUSÕNA KÄÄNDED

õppida, hüpata, õmmelda	—	mida teha?	—	osastav k.
õppima, hüppama, õmblema	<	mida tegema?	—	sisseütlev k.
		kuhu?		
õppimas, hüppamas, õmblemas	<	mida tegemas?	—	seesütlev k.
		kus?		
õppides, hüpates, õmmeldes	<	mida tehes?	—	seesütlev k.
		millal?		
õppimast, hüppamast, õmblemast	<	mida tegemast?	—	seestütlev k.
		kust?		
õppimata, hüppamata, õmblemata	<	mida tegemata?	—	ilmaütlev k.
		millleta?		

vormide kasutamist lausetes. Tähelepanu pöörati seejuures tegusõna käändeliste vormide võrdlemisele nimisõnade käändevormidega (on toas — on õppimas).

Pärast kõikide käändeliste vormide analüüsi koostati üldistav tabel, mida õpilased kasutasid harjutuste tegemisel.

Oskuste kinnistamiseks kasutati järgmisi harjutuste tüüpe: a) sõnaühendi asendamine tegusõna käändelise vormiga (samal ajal, kui loeb — luges); b) sõnalünkade täitmine; c) elementaarsed stiiliharjutused; d) loomingulised tööd tugisõnade põhjal.

4. TEGUSÕNA PÖÜRDELISTE VORMIDE ÕPETAMINE

Pärast käändeliste vormide käsitlemist seati uus töomahukas probleem: mis suguseid lisatähendused on veel tegusõnal?

Õpilastele tundmatute lisatähenduste leidmine toimus järk-järgult üksikprobleemide lahendamise teel. Esmalt tuli vastus leida küsimustele: Mis on kõne? Mida väljendab sõna jaatavas kõnes? Mida väljendab sõna eitavas kõnes?

Tööd alustati jaatava ja eitava kõne oleviku ja lihtmineviku vormide võrdlemisega tähenduse järgi. Seejärel selgitati tähendust kandvad morfeemid (ka nullmorfeemid). Analüüsi tulemused märgiti välja järgnevalt:

tegevus toimub — kirjutab — ma üks tegija

tegevust ei toimu — ei kirjuta

Üldistuseks koostati skeemid. Eituse (ei kirjuta —) sümboliks skeemil võeti kasutusele punane kolmnurk. Kui õpilased olid eituse ja jaatuse olemusest aru saanud, vastati lõigu algul esitatud küsimustele (Mis on kõne? jt.), täites lünktesti.

Näiteks:

Kõne on tegusõna, mis selgitab, kas tegevus või ei
Õppisime tundma kõnet ja kõnet. Jaatav kõne väljendab tegevust, mis Eitav kõne näitab, et tegevus

(Kõne on tegusõna lisatähendus, mis selgitab, kas tegevus toimub või ei toimu. Õppisime tundma jaatavat kõnet ja eitavat kõnet. Tegusõna jaatavas kõnes väljendab tegevust, mis toimub. Tegusõna eitavas kõnes näitab, et tegevust ei toimu.)

Harjutamiseks moodustasid õpilased jaatava kõne vormidest eitava kõne vorme ja vastupidi, toetudes seejuures moodustatavate vormide mudelitele (kunnan —). Abiks võisid õpilased kasu-

tada tegusõna lisatähenduste tabelit, kus on antud kategooria tähendus ja nimetus (vt. lisa 1). Kasutati ka sõnalünkadega tekste, muudeti kõnet lausetes ja tekstides, tehti stiiliharjutusi jne.

Kõneviiside käsitlemist alustati kindla (tegevus toimub kindlasti) ja tingiva kõneviisi (tegevus toimuks mingil tingimusel) võrdlemisega.

Näide:

ÕPET.: Loe sõnad.

ÕPIL.: Kirjutan, kirjutaksin.

ÕPET.: Millest on jutt? (Mis on ühine põhitähendus?)

ÕPIL.: Kirjutamisest (kirjutamine).

ÕPET.: Leia ühine sõnaosa.

ÕPIL.: Kirjuta-

ÕPET.: Leia erinevus sõnavormide tähenduses!

ÕPIL.: Kirjutan kindlasti, kirjutaksin mingil tingimusel.

ÕPET.: Missugune sõnaosa seda näitab?

ÕPIL.: -kse näitab tingimust, sõnas kirjutan vastavat sõnaosa pole.

Kui õpilased olid omandanud oskuse eristada kindlat ja tingivat kõneviisi sisu järgi, analüüsiti sõnu juba kahe õpitud lisatähenduse seisukohalt (toetudes tabelile), kusjuures lisandus ka tingiva kõneviisi eitav kõne. Paralleelselt üksikvormi analüüsiga toimus tundides töö lausega. Seejuures nõuab erilist tähelepanu tingivas kõneviisis olevate vormide rakendamine, sest enamasti tuleb siin tegelda liitlausega.

Analoogiliselt kindla kõneviisi ja tingiva kõneviisi tutvustamisega toimus käskiva ja

kaudse kõneviisi käsitlus. Käskiva kõneviisi skeemil lisati punasele tunnusenoobile veel hüümärk, mis nõuab käskivat tooni sõna või lause lugemisel. Eraldi tähelepanu nõudis käskiva kõneviisi eitav kõne seoses sõna ära muutmiselega pöördeti.

Käskiva kõneviisi tunnuse õigekiri ei kujunenud omaette eesmärgiks, selgitati vaid, et tunnust võib valida da-vormi tunnuse järgi.

Järgnevalt selgitati õpilastele, et kaudses kõneviisis sõna väljendab tegevust, mis toimub kuuldavasti, s.t. kõneleja pole sündmust ise näinud. Analüüsile järgnes jällegi skeemide koostamine (valge riskülik + punane ruut, eitavas kõnes lisati punane kolmnurk — eituse sümbol). Tähelepanu pöörati sõnavormide tähendusest lähtudes (Rein olevat hea sportlane. Seletus: Kuulsin, et Rein on hea sportlane, ma ise pole selles veendunud.)

Pärast kõneviiside tundmaõppimist järgnes lühiajaline kordamine: selgitati erinevate vormide ühiseid ja erinevaid lisatähendusi, klassifitseeriti sõnu kõne ja kõneviisi kategooria seisukohalt, leiti, et nii jaatavas kui ka eitavas kõnes olevad verbid võivad jaguneda 4 kõneviisi.

Kordamise ajal püüti võimalikult palju töötada tekstiga: a) analüüsiti tekstides esinevaid tegusõnu, selgitades ühe või teise vormi kasutamise vajalikkust (taotleti teksti sügavamalt mõistmist); b) muudeti tegusõna vorme (kõnet või kõneviisi) tekstis, leides seejuures tähendusliku erinevuse (seoses lause või jutukese sisuga); c) täideti sõnalünki; d) moodustati lauseid ja koostati antud vormidega jutukesi.

Aja kategooria lähemaks tutvustamiseks lugesid õpilased esmalt läbi 2 teksti, mis erinesid teineteisest vaid tegusõnadega väljendatud aja poolest. Õpilased selgitasid teksti järgi, millal kirjeldatud sündmused toimusid (praegu või juba varem). Järgnevalt kirjutati tekstidest tegusõnad tulpadena välja. Mineviku vormide puhul oletati, millal antud tegevus võis toimuda (hommikul, eile, ülelele). Kui aja mõiste oli sisuliselt avatud, järgnes sõnavormide analüüs. Sel-

gitati välja aega väljendavad sõnaosad (õpetamise käigus esitati oleviku tunnused pöördelõppudena, seega leiti vaid mineviku tunnused -si-, -s, -i-), koostati skeeme ja toodi näiteid (tunnus märgiti skeemil punase ruuduga, millele kirjutati vastav morfeem).

Analüüsi käigus tutvuti ka eitava kõne lihtmineviku vormidega — leiti «uus» mineviku vorm —, -nud-vorm. Sisuliselt selgitati, et jaatava kõne kindlas kõneviisis olevad sõnad võivad väljendada praegu või minevikus toimunud sündmusi ja eitava kõne kindla kõneviisi vormid väljendavad tegevust, mis ei toimu praegu või ei toimunud juba varem. Et (sõbralt, naabrilt) täpselt teada saada, millal tegevus toimus või ei toimunud, tuleb esitada täpseid küsimusi. Mida teeb (praegu)? Mida ei tee (praegu)? Mida tegi (juba varem)? Mida ei teinud (juba varem)? Veel klassifitseeriti tegusõnu aja järgi, muudeti tegusõnade aega ja rakendati erinevaid vorme lausetes.

Enne tingiva ja kaudse kõneviisi mineviku käsitlemist tutvustati õpilastele kindla kõneviisi täisminevikku (kõrvuti oleviku ja lihtmineviku vormiga esitati sama põhitähendusega sõna täisminevikus). Analüüsi käigus selgitati jällegi sisuline erinevus ja leiti «abistav» sõna «olema», mis pöördeti muutub. Analooiliselt tutvustati tingiva ja kaudse kõneviisi mineviku vorme.

Ajavormide kasutamisel ühes ja samas tekstis eksitakse sageli. Seepärast rõhutati ühe ajavormi (mineviku või oleviku) järjekindlat tarvitamist ühe teksti piires. Seejärel parandati «õpilaste kirjandeid», kus oleviku ja mineviku vormide kasutamine oli juhuslik. Järgnevalt anti selgitusi lausete ja tekstide kohta, kus sisulistel kaalutlustel on kasutatud erinevaid ajavorme.

Näide:

ÕPET.: Selgita, miks antud tekstis on kasutatud tegusõnu eri aegades.

Jõudsi kohale pärast lõunat. Ants oli saabunud juba hommikul. Ta tuleb alati esimesena kokkulepitud kohtumispäigale. Jne.

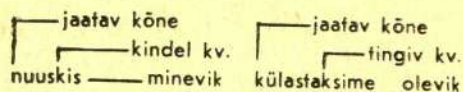
ÕPIL.: Jõudsi (kohale) juba varem (mitte praegu). — Ants oli enne meid saabunud.

(Ants saabus veelgi varem.) — Ants tuleb alati esimesena. (Tuli varem, tuleb praegu ja arvatavasti ka tulevikus enne teisi.)

Omandatud teadmiste rakendamiseks valmistati ette ja kirjutati klassikirjand (verbid anti õpilastele tugisõnadena).

Kordamisel pärast tegusõna aja käsitlemist analüüsiti sõnu juba kolme lisatähenduse (kõne, kõneviis, aeg) seisukohalt, kasutades tabelit «Tegusõna lisatähendused».

Näide:



Tegumoe kategooria tutvustamisel tuli otsustada, kas kõik tegusõnavormid määravad tegija või mitte. Nagu kaudse kõneviisi ja eitava kõne vormide analüüsimisel juba kogutud, võime nende vormide puhul tegijat märkivat sõna leida ainult lausest. Nüüd anti õpilastele võrrelda sõnu, mille järgi tegija on täpselt teada ja kus tegija väljendub ainult kontekstis (naeran, ei naera). Kui vormi analüüsimisel tegijat ei leita, koostab õpetaja lause (ma ei naera) ja küsimus lahendatakse lõplikult — (ma ei naera).

Järgnevalt võrdlesid õpilased kindla kõneviisi oleviku vorme kse-olevikuga. Täheenduse järgi määrati kõne, kõneviis ja aeg. Sõnade sisuline erinevus ilmneb tegija «otsimisel» (kse-vormi puhul otsiti tegijat väljendavat sõna lausest, mille koostas õpetaja).

Näiteks:

(Meie linnas **avatakse** kauplused hommikul kell 9). Selgub, et mõnede vormide puhul võime ainult **umbes** (ligikaudu) aimata, kes on tegevust sooritav **isik**.

Seejärel analüüsiti tekste ja selgitati, et umbisikulist tegumoodi kasutatakse siis, kui **tegija teadmine ei ole oluline**. (Näiteks: kauplused **avat**i juba kell 9.)

Kokkuvõtte tegumoe sisust esitati õpilastele järgldustena:

1. Kui tegusõna väljendab isikut e. tegijat (ma, sa, ta, me, te, nad), on tegusõna

isikulises tegumoes. 2. Kui tegija ei ole teada (tegija on vaid umbkaudu aimatav), on tegusõna umbisikulises tegumoes.

Analoogiliselt kse-oleviku tutvustamisega käsitleti umbisikulise tegumoe kindla kõneviisi eitava kõne vorme (ei avata), kindla kõneviisi lihtminevikku (avat*i*) ja täisminevikku (on avatud, kodune töö on tehtud). Nimetatud vormide analüüsi käigus leiti ka tunnused, mille puhul ei saa isikut määrata, s. o. umbisikulise tegumoe tunnused. Seejärel leiti umbisikulistele vormidele küsimused, mis eraldati küsilausest.

Näide: (Tahvlil on)

Mida tehakse võimlas?	võimeldakse
	joostakse
	mängitakse

ÕPET.: Jäta küsilausest ära viimane sõna.

Loe saadud küsimus.

ÕPIL.: Mida tehakse?

ÕPET.: Anna küsimusele *Mida tehakse?* 5 erinevat vastust.

ÕPIL.: raiutakse, saetakse, langetatakse, laasitakse, veetakse välja.

Järgnes tegusõnade analüüs juba 4 kategooria seisukohalt. Vastavalt õpetaja nõudmisele märgiti lisatähendused välja sisu või nimetuste järgi, kusjuures nimetuse valikut põhjendati sõna tähenduse kaudu. Harjutustes nõuti ka aluse ja öeldise leidmist.

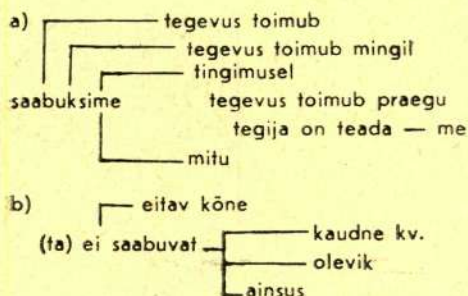
Näide: Leia lausest öeldis ja võimaluse korral ka alus. Ühenda need kaarega. Mitmes lauses on tegusõna umbisikulises tegumoes? Tommi sõber Jüri võtab osa kooli kodulooringist. Seal õpitakse oma kodukohata tundma ja armastama.

Samuti võib pidada sobivaks vormide valiku harjutusi lause sisust lähtudes.

Arvu (ainsuse ja mitmuse) mõiste on seoses käänamise õpetamisega õpilastele tuntud. Seetõttu ei nõua samade kategooriate selgitamine tegusõna juures kuigi pikka tööd. Märgitakse ainult, et ainsuses esineb kolm erinevat isikut e. pööret ja igale ainsuse pöördele vastab üks mitmuse pööre.

Tegusõna arvu käsitlemisele järgnes lõplik kokkuvõtte tegusõna tähendustest, s. f. anti vastus töö alguses esitatud küsimusele «Mistugused lisatähendused on tegusõnal?» Vas-

famine toimus tabeli «Tegusõna lisatähendused» alusel. Iga kategooria kohta toodi hulk näiteid, analüüsiti sõnavorme jne. Kirjalikult vormistati täielik sõnavormi analüüs järgmiselt:



Kõikide kategooriate kordamiseks ja kindistamiseks muudeti tekstides kõnet, kõneviisi jne., selgitati ilmnenuid tähenduslik ja lauseehituslik erinevus (Ma loen selle raamatu läbi. Ma ei loe seda raamatut läbi. Ma ei ole seda raamatut läbi lugenud). Peale selle moodustati analoogia alusel nõutud vorme ja rakendati neid lausetes ning jutukestes. Tegusõna käsitlemine viiendas klassis lõpetati saadud teadmiste rakendamisega lugemistekstide analüüsil.

6. klassis korraldi eelmisel aastal õpitud tabeli «Tegusõna lisatähendused» alusel, analüüsides sõnu kõigi 5 kategooria seisukohalt. Võrreldes 5. klassiga, anti 6. klassis tegusõnavormistikust ülevaatlük — laiuti pilt, s.t. toodi esile võimalikud lisatähenduste kombinatsioonid. Õpilasi suunati tabelite valmistamisele, skeemide koostamisele ja näidete toomisele sõna vormi nimetuste järgi. Tabeli «Tegusõna lisatähendused» järgi leiti konkreetsetele vormidele täpsed nimetused, lugedes tegusõna lisatähendusi tabelis esitatud järjekorras.

Näide:

Loen | jaatava kõne kindla kõneviisi oleviku isikulise tegumoe ainsuse 1. pööre.

Täielikud vormide nimetused on praktiliseks kasutamiseks liiga pikad, sellepärast valiti välja mõned konkreetsele vormile ise-

loomulikud kategooriad (loen — kindla kõneviisi oleviku ainsuse 1. pööre).

Kui 5. klassis asetati peaarõhk vormide mõistmisele, siis 6. klassis seati eesmärgiks juba verbi teadlik kasutamine. Selleks loodigi esmalt kujutus verbivormi rikkusest ja mitmekesisusest, õpetati vorme nimetama nende tähendusest lähtudes.

5. TEGUSÕNAVORMIDE MOODUSTAMINE

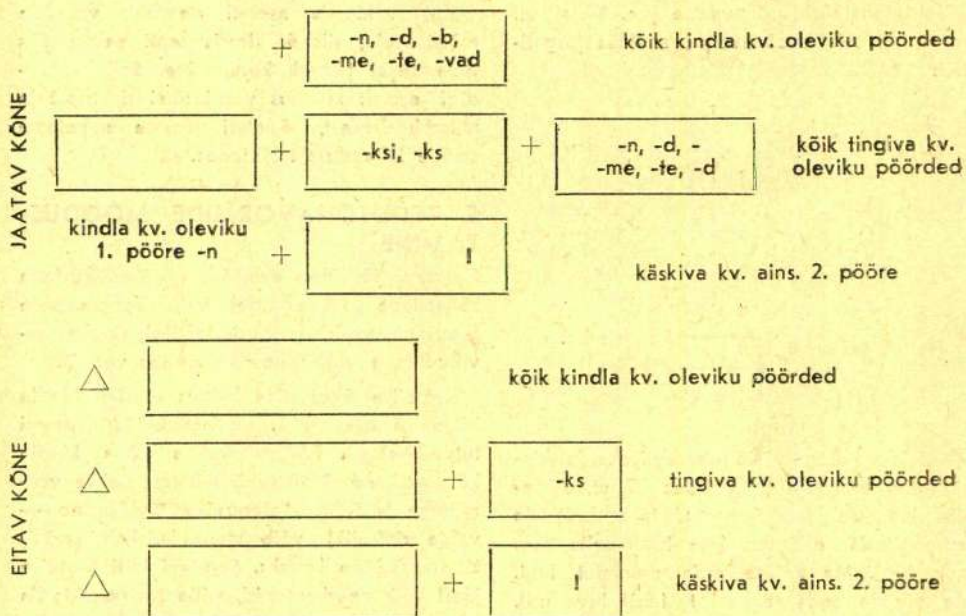
Järgneva tööloigu eesmärk oli teadlikustada sõnaosade (morfeemide) valik konkreetsete tegusõnavormide moodustamisel, kaasa arvatud tüve valik ühes või teises vormis.

Katselise õpetamise käigus alustati kindla kõneviisi oleviku 1. pöörde kui põhivormi tutvustamisest. Mitmetüvelise sõna kindla kõneviisi vormi võrreldi mitmete feiste vormidega ja leiti, et tegusõna tüvi (noop — valge riskülük) võib muutuda, kuigi põhitähendus jääb samaks. Seejärel leiti üksteise järel kõik need vormid, mille tüvi on kindla kõneviisi olevikuga ühine. Kokkuvõtteks koostati skeem, mille alusel võib moodustada kõiki kindla kõneviisi oleviku vorme. Lepiti kokku, et kindla kõneviisi oleviku tüve tähistatakse valge riskülükuga.

Järgnevalt vastandati kindla kõneviisi oleviku 1. pöördele ma-tegevusnimi (da-tegevusnimi), analüüsiti sõnapaare ja leiti, et sageli on nendel vormidel eri tüved. Seejärel analüüsiti tegusõnu eesmärgil välja selgitada kõik vormid, millel on ma-tegevusnimega (da-tegevusnimega) ühine tüvi. Lepiti kokku, et ma-vormi tüvi tähistatakse kollase (da-vormi tüvi sinise) riskülükuga ja joonistati tegusõnavormide moodustamise tabelile analoogiliselt eelmisega uus skeem. Tundmaõpitud 4 umbisikulise vormi (kse-olevik, kindla kõneviisi minevik, eitava kõne kindla kõneviisi olevik ja jaatava kõne täisminevik) põhivormiks leiti tud-vorm (märgiti lilla riskülükuga).

Skeemide alusel toimus õpetaja poolt nõutavate vormide moodustamine (tüve, tunnuste ja lõppude teadliku valikuga). Iga põhivormi tutvustamisele järgnes harjutamisperiood, mille jooksul püüti rõhutada gram-

TEGUSÖNAVORMIDE MOODUSTAMINE



matilise tähenduse ja sõnavormi ühtsust. Samuti pöörati tähelepanu õigekirjale. Kui selgus, et õpitava kategooria moodustamis- oskus (näiteks kindla kõneviisi 1. pöörde alusel moodustatav tingiv kõneviis) on omandatud, mindi järgmise tööloõigu juurde (vt. eestpoolt).

Tegusõna vormistiku käsitus lõpetati tekst- harjutustega, mille puhul õpilastelt nõuti lausete moodustamist antud vormidega või vormide muutmist. Samuti otsiti tekstidest sisu järgi sobimatuid tegusõnavorme ja asendati neid sobivatega, leiti erinevaid väljendusvõimalusi ühe mõtte avaldamiseks (...soovib kohe lahkuda ehk ...ei taha kauemaks jääda... jm.). Harjutustekstidena anti õpilastele ka katkendeid tuntud ilukir- janduslikest teostest ülesandega panna sul- gudes olevad tegusõnad lause sisu järgi õigesse vormi. Hiljem võrreldi õpilaste töid kirjaniku tekstiga. Samal põhimõttel kasutati ka ajalehtede tekste.

Kokkuvõtteks võiks öelda, et kahe õppe- aasta jooksul, mil 5. ja 6. klassi õpilastele

tutvustati tegusõna vormistikku, täideti järg- mised eesmärgid:

- a) anti ülevaade tegusõna kategooriatest, pöörates tähelepanu eelkõige vormide tä- henduslikule küljele (esiplaanil oli õpilaste impressiivse kõne arendamine);
- b) õpetati oma mõtete väljendamiseks (eks- pressiivne kõne) teadlikult ja põhjendatult valima tegusõnavorme;
- c) teadlikustati tegusõnavormide moodusta- mist, s.t. õpetati teadlikult valima morfeeme (tüvi, tunnus, pöördelõpp) nii kontekstist (tähdendusest) kui ka vormi nimetusest läh- tudes.

Võrreldes tegusõna käsitlemist üldharidus- koolis (käesoleval ajal põhimõtteliselt ka abikoolis) ja eksperimentaalsel õpetami- sel, võiks rõhutada järgmisi (printsipiaalseid) erinevusi:

- 1) eksperimentaalse õpetuse jooksul püüti esmajoones täpsustada sõnade ja sõnavor- mide tähenduslikku külge ning seoses sel- lega maksimaalselt arendada vaimselt ala- arenenud laste intellekti;

Tööjuhend.

1. Loe sõnal
2. Nimeta põhitähendus!
3. Leia tabelist esimene (feine jne.) lisatähendus!
4. Leia lisatähendus väljendav sõnaosa!
5. Kirjuta lisatähendus sisu järgi (täpse nimetusega) välja!

TEGUSÖNA LISATÄHENDUSED

1. KÖNE	tegevus toimub	— jaatav kõne
	tegevus ei toimu	— eitav kõne
		ei
	tegevus toimub kindlasti	— kindel kõneviis
	tegevus toimub mingil tingimusel	— tingiv kõneviis
		-ksi -ks
2. KÖNE- VIIS	tegevus väljendab käsku või keeldu	— käskiv kõneviis
		-gu -gem -ge
		-ku -kem -ke
	tegevus toimub kuuldavasti	— kaudne kõneviis
		-vat
3. AEG	tegevus toimub praegu	— olevik
	tegevus toimus juba varem	— minevik
		-si -s -i (-nud -tud)
4. TEGU- MOOD	tegijaks on ma, sa, ta, me, te või nad	— isikuline tegumood
	tegija ei ole teada	— umbisikuline tegumood
		-ta -da -t -d -a-
5. ARV	üks tegija	— ainsus
	mitu tegijat	— mitmus

2) rakenduslikes harjutustes lähtuti valdavas enamuses sõnavormide tähendusest, vähemal määral formaalsetest kategooriate nimetustest;

3) tööjuhendite ning skeemide kasutamine võimaldas muuta töö võimalikult praktiliseks, materialiseerituks ning õpilastele jõukohaseks, kusjuures teadlikult ei piiratud käsiteldavate kategooriate hulka.

Pärast tegusõna katselist käsitlemist Tallinna eriiinternaatkooli 5-a, 6-a klassis (õp. E. Markvart) viisid TRÜ defektoloogiaosakonna üliõpilased läbi õpilaste teadmiste kontrolli katsealuses rühmas ja kontrollklassides (teistes vabariigi abikoolides). Selgus, et kontrollitavate vormide kasutamisel oli Tallinna eriiinternaatkooli nimetatud klassides eksimusi vähem kui teistes klassides (10). Paranesid õpilaste kirjalik ja suuline väljendusoskus ning õigekiri. Paranes ka lugemisoskus — õpilane pööras rohkem tähelepanu sõnalõppudele, mille tähenduses ta oli teadlik, ning seostele sõnade vahel.

Nende andmete põhjal võib käesolevas artiklis kirjeldatud eksperimenti lugeda põhimõtteliselt õnnestunuks. Loomulikult seisab ees suur töö harjutusmaterjali täiendamiseks ning töövõtete täpsustamiseks.

Kirjandus

1. Abikoolide programmid 1969/70. õppeaastaks. Tallinn, 1969.
2. V. Jalakas, Algoritmide kasutamisest emakeele õpetamisel. «Emakeeleõpetuse küsimusi» IV, koostanud V. Maanso. Tallinn, 1972.
3. K. Karlep, Kõneviiside ja grammatikaküsimusi. «Nõukogude Õpetaja» 1972, nr. 50.
4. E. Koemets, Kuidas õppida. Tallinn, 1972.
5. E. Koemets, Õigekirjaoskuse seos grammatiliste teadmistega. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 7.
6. M. Rõigas, Õpetamisalgoritmide eesti keele õpetaja pilguga. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 12.
7. H. Rätsep, Elementaarlaused eesti keeles. «Keel ja struktuur 8», Tartu, 1973.
8. H. Rätsep, Süvasituatsioonidest ja lausemallidest. Emakeele Seltsi Aastaraamat 18, Tallinn, 1972.
9. J. Valgma, N. Remmel, Eesti keele grammatika. Tallinn, 1970.
10. A. Virginsky, Tegusõna muutevor-

mide kasutamine abikoolis. Kursusetöö. Tartu, 1973.

11. Л. И. Айдарова. Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки в слове. В кн. «Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности». Под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. Изд-во МГУ, 1968.
12. А. Н. Боброва. Развитие речи при изучении глагольных форм. Л., 1963.
13. В. В. Давыдов. Виды обобщения в обучении. М., изд. «Педагогика», 1972.
14. И. П. Корнев. Изучение основных грамматических категорий во вспомогательной школе в связи с развитием логического мышления учащихся. В кн. «Вопросы олигофренопедагогики». Под ред. проф. А. Н. Траборова. Изд. АПН РСФСР. М.-Л., 1949.

TUND ABIKOO LIS EFEKTIIVSEMAKS

**ANTS REINMAA,
VLADIMIR VÄÄRÄNEN**

Abikoolide korrektsiooni- ja kasvatusföös on keskne koht üksikutel üldhariduslikel õppeainetel ja nende õpetamise metoodikal. Kuid tuleb tõdeda, et mitme abikoolis õpetatava distsipliini metoodilised probleemid on senini jäänud kas sügavama teadusliku käsitleteta või ei peegelda olemasolev nüüdisaja teaduse seisukohti. Üks osalist ja üsna juhuslikku laadi käsitlemist leidnud ainevaldkond on abikooli loodusõpetuse, ajaloo ja geograafia metoodilised probleemid. Suuremad üldistavad teaduslikud uurimused nende kohta puuduvad. Üksikuid artikleid on ilmunud perioodikas ja kogumikes. Tähelepanu väärivatest võiks nimetada loodusõpetuses J. Kovaljova artiklit eluta looduse käsitlemisest abikooli 5. klassis (3), V. Postovskaja artikleid vestluse ja jutustuse kasutamisest abikooli loodusõpetuse tundides (4), kordamise metoodikast (5) ning koduloolise materjali käsitlemisest ja ekskursioonide metoodikast (6). Koolipraktika tõstatab aga uusi probleeme, millele lahenduste leidmise eeltingimuseks on küsimuste käsitlemine oligofreenopedagoogika praegusel tasemel.

Järjest suuremat aktuaalsust omavad abikoolide tööpraktikas probleemid, mis seostuvad õpilaste tunni töö organiseerimisega. Sõltub ju iga üksiku ainetunni tunnetustegevuse efektiivsus suurel määral õpilaste töö organiseerimisest. TRÜ eripedagoogikakateedri korraldatud eksperimendid abikooli õpilaste töö organiseerimisel õppetundides on näidanud, et abikooli õpilaste* sageli kesiste teadmiste üks põhjusi on olulised meetodilised puudujäägid vaimset alaarenenud õpilaste töö organiseerimisel. Käesolevas artiklis piirdume abikooli loodusõpetuse tundide ja eksperimendi tulemuste analüüsiga, ka näited on loodusõpetuse alalt, aga printsiibid on kasutatavad kõikides jutustavates ainetes.

Meie poolt abikoolide 5.—8. klassides kuulatud tundide analüüs kinnitab kirjanduses (2; 8) leitud märkusi abikooli tundide struktuuri täiustamise vajadusest. Analüüsitud tundide peamised puudused olid:

■ õpetamise suuliste meetodite liigne domineerimine õpetamise teiste meetodite üle; domineerivad õpetaja jutustus ja vestlus, mida rakendatakse ühtviisi nii uue aine õpetamisel ja õpitu kordamisel kui ka teadmiste kontrollimisel, seega rakendatakse meetodeid ühekülgseti;

■ vestluses ei kasutata meetodi mitmekülgsid võimalusi: enamik õpilastele esitatavaid küsimusi ei nõua nendelt vastuse sõnastamiseks erinevate vaimse tegevuse võtete valdamist;

■ liialt püütakse tugineda õpilaste mehaanilisele mälule; minimaalne ja juhuslik on õpilaste praktiline tegevus õppematerjali omandamisel;

■ õpilaste suhteliselt suur passiivsus tundides;

■ mitteküllaldane tagasiside õpetajale.

Nimetatud puudused andsid aluse pidada abikoolides rakendatavat tundide struktuuri ning programmimaterjali õpetamiseks kasutatavat meetodikat ebatäiuslikuks. Tunnid, kus õpilased jäävad suurema osa tunnist passiivse kuulaja ossa või osalevad vestluses, mis nõuab mehaanilise mälu rakendamist ega rikasta õpilaste teadvust erinevate

vaimse tegevuse võtetega, ei soodusta vaimse alaarenguga õpilaste vaimset arengut.

1972/73. õ.-a. korraldasime õpetava eksperimendi loodusõpetuses, millega haarasime vabariigi abikoolide 5. klasside 116 õpilast. Eksperimentaalselt õpetasime 5. klassis teemat «Vesi» 15 tunni ulatuses. Programmimaterjali õpetasime bioloogiatundides, mille mudeli üksikute struktuurielementidena käsitleme alljärgnevas õpilaste tunni töö organiseerimise üldisi nõudeid abikoolis:

■ õpilaste aktiivsuse ja iseseisvuse arendamine ja süvendamine;

■ tuginemine õpilaste enamarenenud võimetele ja praktilisele kogemusele ning selle alusel huvi äratamine uue aine vastu;

■ olemasolevate teadmiste ja oskuste täiendamine ja korrigeerimine;

■ tuginemine õpilaste praktilisele tegevusele;

■ õpetamise suuliste meetodite, näitlikkuse ja praktilise tegevuse seostamine õpetamise kõigil etappidel;

■ õpilaste individuaalsete iseärasuste arvestamine;

■ programmiliste mõistete õpetamise ühendamise erinevate vaimse tegevuse võtete kujundamisega;

■ kordamine õpetamise kõigil etappidel;

■ õppeainetevaheliste seoste kindlustamine;

■ tagasiside täiustamine õpitud materjali omandamisest.

Õpilaste töö organiseerimisel õppetunnis lähtusime P. Galperini vaimsete toimingute etapiviisilise kujundamise teooriast. Eeltoodu realiseerimist õpilaste töö organiseerimisel pidasime võimalikuks, ühendades õpetamise traditsiooniliste meetoditega probleemõppe. Olgu siinkohal märgitud, et mitmete autorite, nagu M. Arnoldovi (1), Ž. Salova (7) ja P. Tišini (9) andmetel ei takista vaimse alaarenguga õpilaste tunnetustegevuse iseärasused kasutamast õppematerjali omandamiseks probleemõpet. Oluline on, et pakutav materjal vastaks õpilaste võimetele, see tähendab, et nad oleksid suutelised mõistma õppematerjali.

Probleemõppe elementide järjekindel rakendamine, nende seostamine õpetamise traditsiooniliste meetoditega toimus kõigis vaadeldud ajavahemikul antud bioloogia tundides. Probleemülesandeid (-situatsioone) kasutasime nii uute mõistete kujundamiseks kui ka olemasolevate teadmiste süstematiseerimiseks ja kinnistamiseks. Probleemülesandeid lahendati kollektiivselt ja individuaalselt, suuliselt ja kirjalikult. Konkreetse vormi valikul lähtusime tunniks planeeritud õppemaferjali struktuurist (uute mõistete hulk, uute mõistete seostatavus õpituga, võimalused näitlikustamiseks ja õpilaste praktiliseks tegevuseks jms.), tunni kitsamatest eesmärkidest, õpilaste eelteadmistest jpm.

Ekspirimenti kogemused näitavad, et abikooli õpilaste vaimse tegevuse iseärasused ei välista küll probleemõppe rakendamise võimalust, kuid nõuavad pedagoogilt väga peent ülesannete probleemse astme tunnetamist.

Abikooli tundide efektiivsuse suurendamiseks tuleb pöörata suurt tähelepanu asjaliku töömeeleolu loomisele ja säilitamisele tunnis. Häid tulemusi annab õpilaste lülitamine tööse tunni algusminutitel praktilist laadi ülesannetega. Nii andsime õpilastele kohe pärast tunni organiseerimist ülesande määrata kolmes katseklaasis olevad vedelikud, valmistada nõutud lahus ja selgitada, kuidas toimiti, võrrelda katseklaasides olevaid vedelikke, leides sarnasused ja erinevused; koostada mõistekaartidega erinevate lahuste (soola-, suhkru-, riidevärvilahuse jt.) saamise skeeme; mõõta katseklaasides olevate vedelike temperatuurid, reastada mõõtmistulemused temperatuuritõusu (-languse) suunas jne. Õpilasi innustasid tööle praktilist tegevust nõudvad probleemülesanded. Näiteks ülesanne «Tee katse, mis näitaks, et vedelikel pole kindlat kuju. Selgita tehtut!»

Sagedamini tuleb praktiseerida mõttetöö aktiveerimiseks õpilaste moodustatud küsimuste esitamist klassikaaslastele. Tavaliselt tuleks anda küsimuste moodustamiseks instruksioone, mis võiksid olla üldisemad (näit. «Esitage küsimus vee omaduste kohta»)

või konkreetsamad (näit. «Esita küsimus vee kuju kohta»). Selline töövõtte aktiveerib ka kõige passiivsemaid õpilasi. Seejuures arvestatagu, et 25 protsendile õpilastest pole nõutud küsimuse moodustamine alati jõukohane. Tavalisemateks vigadeks on: 1) küsilause asendamine jutustava lausega. Näiteks «küsimus» vee omaduste kohta «Veel pole värvi», «Vesi on lõhnata ja maitseta vedelik»; 2) küsimus ei vasta teemale. Näiteks küsimus vee kuju kohta «Mis värvi on vesi?», «Missugune on puhta vee lõhn?» jpt.; 3) ebaloogiliste «miks» küsimuste moodustamine. Näiteks küsimused «Miks pole veel kuju?» «Miks toome kaevust vett?» jt.

Ebakorrektsed küsimusi tuleb analüüsida kogu klassiga, püüda esmalt välja selgitada, milles seisneb viga. Küsimuse moodustanud õpilasel tuleb pärast analüüsi esimesena oma küsimus parandada. Kui ta sellega toime ei tule, parandavad küsimuse klassikaaslastes. Selle töövõtte rakendamise eeltingimus on nõue, et küsimuse esitaja peab oskama ka ise sellele vastata. See väldib ebaloogilisi ja juhuslikke küsimusi.

Tunni algul rakendatud võtted loovad hea pinnase üleminekuks uue osa õppimisele. Tunni põhiosas, uue aine õpetamisel tuleb püüda optimaalselt kasutada õpilaste aktiivsust, õppimise käigus tekkinud tunnetuslikku huvi, varasemaid praktilisi kogemusi ning õpilaste ainealaseid eelteadmisi, ehkki viimased, nagu näitasid ainealase eeltesti andmed bioloogias, on abikooli õpilastel väga piiratud. Meie poolt loodud tunnimudeli realiseerimine osutus võimalikuks probleemülesannete etapiviisilise lahendamise kaudu. Toetudes õpilaste praktilisele tegevusele ning selle seostamisele vaimse tegevuse eri võtetega, vaatlusele ja õpetaja lühikestele selgitustele, püüdsime probleemküsimusi (-situatsioone) lahendades anda õpilastele tunni põhiosas kõik vajalikud uued mõisted.

Tundides oli programmiliste looduslooliste mõistete omandamine planeeritud õpilaste praktilise ja vaimse tegevuse seostamise kaudu. Näiteks ülesandega leida kuue vedeliku (piim, tint, sogane vesi, äädikas, pu-

has vesi, soolalahus) seast puhas vesi, aseptasime õpilased probleemi ette, mille lahendamise nõudis plaanipärast praktilist tegevust ning loogilist mõtlemist. Ülesanne huvitas õpilasi, mida näitas kiire tööleasumine, pidev tegevus ja paljudel juhtudel liialt pidurdamatult avaldatud leidmisrõõm hüüdena kohalt. Nõrgemad õpilased, kes meie arvamuse kohaselt polnud võimelised iseisesevalt oma tegevuse mõttelist plaani eelnevalt koostama, kasutasid tööjuhendit, kus olid eraldi välja toodud kogu probleemi lahendamise etapid. Tööjuhend oli järgmine:

1. Vaata tähelepanelikult katseklaase ja ütle, missugustes klaasides ei ole puhast vett. Põhjenda vastust!
2. Nuusuta ülejäänud katseklaase ja ütle, missugustes katseklaasides ei ole puhast vett. Põhjenda vastust!
3. Määra ülejäänud vedelikud maitse järgi. Ütle, mis vedelikud need on! Põhjenda vastust!
4. Jutusta, kuidas leidsid katseklaasi puhta veega.

Üldise tööjuhendiga «Leia katseklaasi puhta veega. Põhjenda vastust!» töötavate õpilaste praktilise tegevuse peamiseks puuduseks oli tegevuse kohaline süsteemitus. Näiteks nuusutas õpilane Maie M. vaid ühte katseklaasi, Karmen S. piirdus kahe katseklaasi sisu nuusutamisega, õpilane Kalev V. uuris pikemat aega sogase vee katseklaasi, kuni õpetaja pidi talle märkuse tegema töö jätkamiseks. Tähelepanuväärne on see, et eranditult kõigi üldise tööjuhendi alusel töötavate õpilaste tähelepanu keskendus kolmele katseklaasile, kus olid värvuseta vedelikud (äädikas, puhas vesi, soolalahus). Kaks nõrgemat õpilast teatasid «Kõik on siin vesi», osutades käega neile kolmele katseklaasile. Suunatud nuusutama ja maitsuma, said õpilased oma veast aru. Seega suunab hästi läbimõeldud tööjuhend õpilaste vaimset tegevust ja väldib vigu.

Individuaalse tööjuhendiga töötasid nõrgemad õpilased, kellest kolmel, nagu näitasid psühholoogilised mõõtmised, olid vaimsed võimed väga piiratud. Õpilased vajasisid üleminekuks töö ühelt etapilt teisele õpe-

faja sõnalist kinnitust. Üksikutel etappidel tegid õpilased järeldusi, mis polnud kooskõlas antud etapi eesmärgiga (ennatlikud). Tööjuhendi esimeses ülesandes, milles viisuaalse vaatlemise alusel tuli määrata katseklaasid, kus ei ole puhast vett, näitas Siiri S. vastuseks soolalahusega katseklaasi. Oma vastust õpilane põhjendama ei püüdnudki. Tööjuhendi teises ülesandes näitas õpilane Maire L. vastuseks piimaga katseklaasi. Vastus näitab, et õpilane ei saa aru, missuguste katseklaaside seast peab ta valiku tegema, ei mõista, et esimesel etapil eraldatud klaase ei tule enam vaadelda fõõ teisel etapil.

Õpilaste puudulik suuline väljendusoskus sageli ei võimalda neil sooritatud õiget praktilist tegevust edasi anda. Kuid nimetatud puudused ei tohi olla õpilaste praktilisest tegevusest või aruandlusest loobumise aluseks. Eksperimendi käik tõestas, et abikooli õpilaste praktilise tegevuse varieerimisvõimalusi tundides on palju. Oluline on seejuures, et õpilaste praktiline tegevus ühendataks õpetamise suuliste meetoditega ning probleemõppe elementidega.

Õpilaste vaimset tegevust arendavad ja korrigeerivad praktilise tegevuse verbaalsed analüüsid. Näiteks sai õpilane ülesande valmistada joomiseks sobiv lahus. Lisaks veele ja mahlale oli õpilasel tahketest lahustuvatest ainetest võimalik valida sool või suhkur. Täitnud ülesande praktiliselt, pidi õpilane suuliselt analüüsima ja põhjendama oma tegevust. Õpilaste huvi selliste ülesannete vastu oli suur. Hinnatav on sellistes ülesannetes asjaolu, et lisaks mõttegevuse aktiveerimisele võimaldab praktilise tegevuse verbaalne analüüs ületada vaimset alaarenenud õpilaste kõnelist passiivsust.

Laialdasemalt tuleb kasutada ülesandeid, mis nõuavad õpilastelt praktilise tegevuse planeerimist. Näiteks ülesanne «Tee katseid vee omaduste demonstreerimiseks. Selgita!» nõuab õpilastelt praktilise tegevuse üksikasjalikku planeerimist. Sellise ülesande lahendamise nõuab õpilastelt pingsat mõtetööd. Tuleb ju esmalt aktualiseerida vee õpitud omadused ning kujutlustega operee-

rides leida, kuidas üht või teist omadust olemasolevate vahenditega on võimalik demonstreerida. Sageli organiseerisime õpilaste tööd sellisel juhul nii, et õiguse katset korraldada (aga seda tahtsid kõik) sai see, kes oskas veatult selgitada (põhjendada), mida ta tegema hakkab. Kui algul olid sellised ülesanded jõukohased üksnes tugevamatele õpilastele, siis eksperimentaalse õpetamise lõpp-perioodil tuli nende lahendamisele toime valdav enamik (75%) eksperimentaalklassi õpilastest. Ülejäänud 25% ei osutunud oma tegevuses küllalt kindlaks. Nende õpilaste tegevust tuleb pidevalt suunata, esitada praktilise tegevuse käigus lisaküsimusi, suunamaks tunnetustegevuse käiku. Iseseisvalt ei suuda nõrgemad õpilased teha õigeid järeldusi. Näiteks tegi õpilane katse, lahustades suhkrut vees, ning teatas, et selle katsega demonstreeris ta puhta vee läbipaistvust. Õpilaste õigeaegne abistamine väldib sääraseid vigu.

Eksperimentaalne õpetamine tõestas, et vaimse alaarenguga õpilasi on võimalik õpetada sooritama üsnagi keerukaid vaimseid operatsioone. Probleemülesannete lahendamisele täiustus vaimse alaarenguga õpilaste analüüsi-, sünteesi-, klassifitseerimis- ja võrdlusoskus. 80% eksperimentaalklassi õpilastest tuli eksperimentaalse õpetamise lõpp-perioodil toime kahe objekti täieliku võrdlemisega. Näiteks võrreldi edukalt mitmesuguseid lahuseid: soola- ja suhkrulahust, suhkrulahust ja puhast vett, riidevärvilahust ja puhast vett jms. Sellise võrdlemise õppimisel kasutasime abivahendina juuresolevat lõhikutega tabelit.

Mida võrdleme	Värvus	Lõhn	Läbipaistvus	Maitse
LAHUS				
Vesi soolalahus				

Nõrgematele õpilastele jäi see tabel pikemaks ajaks võrdlemisel toeks. Võrreldavad objektid asendasime lõhikutest vastavalt ülesandele.

Õpilaste aktiveerimise ja seega tunni efektiivsuse tõstmise seisukohalt pakuvad eraldi huvi ülesanded, mis on mõeldud oligofreenikutega peamiste puuduste — üldistamis-, võrdlemis-, analüüsi- ja sünteesioskuse arendamiseks ja korrigeerimiseks.

Alljärgnevalt käsitleme mõningaid ülesandetüüpe, mis on kasutatavad paljudes ainetundides ja mille osatähtsus vaimse tegevuse korrigeerimisel on märkimisväärne.

I. Ülesanded mitmesuguste loetelude koostamiseks.

Jätka loetelu kaheksanil
 Tahked ained on: sool, puit,
 Vedelikud on: limonaad, piim,
 Lahused on: soolalahus, jõevesi
 Vaadeldava ülesandetüübi psühholoogiline iseärasus (ja ühtlasi väärtus) seisneb õpilaste mõtetegevuse konkreetses suunamises. See on lihtsam ülesandevariant, kui see, kus alles tuleb alustada loetelu koostamist, sest ta annab tõuke mõtetegevuse õigeks kulgemiseks.

II. Ülesanded üksikmõistete alusel üldmõiste leidmiseks.

Üldistusoskuse arendamine.
 a) Leia sulgudest igale lausele sobiv lõpp! (vedelikud, vees kergesti lahustuvad tahked ained, vees praktiliselt lahustumatud tahked ained, vedelikud, tahked ained).
 1. Riidevärv, sool, suhkur ja pesupulber on
 2. Nafta, bensiin, piim ja limonaad on
 3. Puit, klaas, liiv ja kummi on
 4. Saepuru, sool, jää ja manna on
 5. Soolvesi ja mineraalväetise lahus on
 b) Loe ja vasta küsimustele!

sool klaas 1. Mida on ühist kõigil
 suhkur puit 1. tulbas loetletud ainetel?

pesu- saepuru 2. Mida ühist on kõigil
 pulber 2. tulbas loetletud
 mineraal- kummi ainetel?
 väetis

riidevärv plastmass 3. Mille poolest ühes tulbas loetletud ained erinevad teises tulbas loetletuist?

4. Mille poolest tulpa-des loetletud ained sarnanevad?

Ülesanne nõuab õpilastelt sünteesi-, eris-tamis- ja võrdlemisostkust.

III. Ülesanded mitmesuguste mõistete rühmitamiseks.

A. Antud on rühmitamise alus.

Rühmita loetletud ained!

Tahked ained. Vedelikud.

(klaas, liiv, vesi, teras, limonaad, piim, pa-ber, jahu, mineraalvesi, soolalahus, saepuru, äädikas, tint)

B. Rühmitamise alus tuleb õpilastel leida, üldmõistete arv (rühmad) on antud.

Rühmita loetletud ained 2 rühma!

Riis, teras, sooda, pesupulber, mineraal-väetis, kummi, sool, plastmass, suhkur, manna, vesivärv, seep, tärklis.

C. Rühmitamise alus ja rühmade arv tu-leb õpilastel leida. Rühmita loetletud ained!

Sool, mineraalvesi, riis, äädikas, suhkur, pesupulber, teras, puit, tärpentin, klaas, nafta, mahl, tärklis, kriit, vesivärv, mineraal-väetis, toiduõli.

Ülesanded nõuavad õpilastelt klassifitseerimisoskust erineval raskusastmel, üldmõiste tundmist ja üksikmõiste viimist üldmõiste alla.

IV. Ülesanded mõistete diferentseerimiseks «neljanda liigse» põhimõttel.

Leia neljas liigne ja kriipsuta maha! Põh-jenda suuliselt!

a) äädikas, seebivesi, kivid, piim sooda, vesi, limonaad, tärpentin soolvesi, nafta, plastmass, bensiin mineraalvesi, äädikas, pesupulber, õli merevesi, jõevesi, järvevesi, paber

b) mineraalväetis, suhkur, tsement, sooda sool, teras, seep, pesupulber vesivärv, suhkur, sool, klaas kriit, riidevärv, vesivärv, mineraalväetis saepuru, sool, suhkur, seep

c) saepuru, sooda, riis, kummi plastmass, toiduõli, riidevärv, klaas bensiin, sooda, porgand, liiv jahu, sool, manna, kruubid kummi, puit, liiv, mineraalväetis

V. Ülesanded vigade parandamiseks antud tekstides.

Paranda vead lausetes!

1. Vees lahustuvad ained on teras, puit, klaas ja kummi.

2. Et eraldada soolalahusest soola, peame soolalahust filtreerima.

3. Filtreerimisega saame veest eraldada sae-puru, suhkrut, soola, liiva ja teisi lahustuma-tuid aineosakesi.

4. Soolalahus, mineraalvesi, äädikas ja me-revesi on looduslikud lahused.

5. Temperatuuril alla 0° on vesi gaasilises olekus.

Ülesande tüüp aktiveerib õpilasi ping-sale vaimsele tööle, suunab neid analüü-sima ja oma vastust põhjendama ning kriiti-liselt suhtuma loetusse.

VI. Ülesanded õpitud mõistete reprodut-seerimiseks.

Lõpeta laused, täida lüngad!

1. Vett leidub looduses veekogudes, taime-des

2. Kõige suuremad veekogud maakeral on, mis asuvad suurte maismaaosade — vahel.

3. Kõige-puhtam vesi looduses on — jne.

VII. Ülesanded õige vastuse valimiseks võimalike vastusevariantide seast.

Kriipsuta sulgudes olev õige vastus alla!

1. Vesi on (valget värvi, värvusetu) (vede-lik, tahke aine).

2. Veekogud on (mered, taimed, ookeanid, jõed, kivimid, pilved, järved, tiigid, loomad, ojad).

3. Kõige suuremad veekogud maakeral on (tiigid, järved, ookeanid, jõed).

VIII. Ülesanded diferentseerimisoskuse arendamiseks.

a) Märki termomeetri skaalal temperatuu-rid 10°, 25°, —58°, 6°, 18°, —43°, 100°, 37°, 0°, —4°, 12°, 50°, —22°.

b) Sobiv toatemperatuur on Sobiv vannivee temperatuur on Ujumiseks sobiv vee temperatuur on Vee keemistemperatuur on Inimesel on palavik, kui kehatemperatuur on tõusnud üle

c) Kirjuta kriipsule, kas vee temperatuur tõusis või langes.

Enne oli	Nüüd on
24°	36°
70°	50°
43°	23°

d) Kirjuta kriipsule, kas vesi soojenes või jahtus.

Enne oli	Nüüd on
+11°	+10°
— 2°	0°
— 4°	— 2°

Selliste ülesannete puhul tuleb kasutada näiteid ümbritseva elu situatsioonidest.

IX. Ülesanded mitmesuguste skeemide ja tabelite täitmiseks, abstraherimisoskuse aren-damiseks.

- a) Täida järgmiste lahuste saamise skeemid:
- = suhkralahus
 - = soolalahus
 - = seebilahus
 - = riidevärvilahus

Ekspérimentaalse õpetamise tulemusi kokku võttes võiks märkida järgmist:

■ Pedagoogilise eksperimendi tulemused näitavad, et vaatamata esinevatele puudujääkidele abikooli õpilaste vaimses tegevuses, on nende õpilaste võimed arvestatavalt arendatavad.

■ Tundide efektiivsust suurendab meetodiliste võtete vaheldumine, mis kindlustab õpilaste vaimse tegevuse vaheldumise, muudab mõtlemisprotsessid paindlikumaks.

■ Vaimse alaarenguga õpilasi aktiveerib tundides ja suunab sihipärasele tööle praktilise tegevuse mitmekesine rakendamine nii uute teadmiste omandamiseks kui ka olemasolevate süstematiseerimiseks ja kinnistamiseks.

■ Õpilaste praktilise tegevuse ühendamine näitlikkuse ja õpetamise sõnaliste vahenditega võimaldab õpilastel teadlikult omandada mõisteid nende endi aktiivsel osavõtul.

■ Tunnis organiseeritud õpilaste praktilisel tegevusel on oluline positiivne mõju õpilaste hilisemale iseseisvale praktilisele ja vaimsele tegevusele. Märgatavalt suureneb vaimse alaarenguga õpilaste võime planeerida oma tegevust teistes olukordades, paraneb aruandlus tehtud tööst ja väljendusoskus.

■ Probleemõppe elementide seostamine teiste õpetamise meetoditega suunab õpilasi pingsale mõttetööle, tõstab vaimse alaarenguga õpilaste huvi ainealaste teadmiste vastu, arendab loogilist mõtlemist.

■ Probleemülesannete etapiviisiline lahendamine ning teostatu verbaalne analüüs võimaldavad lisaks mõtletegevuse aktiveerimisele ületada ka vaimse alaarenguga õpilaste enamikule iseloomulikku kõnelist passiivsust.

■ Oluline osa tunni efektiivsuse tõstmisel abikoolis on õpetaja selgitustel, mis peavad õpilastel aitama tuntu siduda tundmatuga või korrigeerida esinevaid puudusi ja eba-

täpsusi olemasolevates teadmistes (faktides), ühendama õpilaste praktilise tegevuse eri operatsioone.

■ Tundide efektiivsust suurendavad mitmesugused kirjalikult lahendatavad ülesanded, eriti skeemid ja tabelid, mis arendavad abstraktset mõtlemist. Õpilastele antavad ülesanded sisaldagu vähem mehaanilist kirjutamist ning nõudku lahendamiseks enam erinevate vaimse tegevuse võtete rakendamist.

Kirjandus

1. М. А. Арнольдov. О возможности эффективного применения программированного обучения во вспомогательной школе. «Специальная школа» 5 (125), 1967.
2. И. Г. Еременко. Материалы исследования процесса обучения в вспомогательной школе (Часть I), Киев, 1972.
3. Е. А. Ковалева. Изучение неживой природы в V классе вспомогательной школы. «Дефектология» 6, 1971.
4. В. А. Постовская. Беседа и рассказ учителя на уроках естествознания в вспомогательной школе. «Специальная школа» 1 (127), 1968.
5. В. А. Постовская. О повторении учебного материала на уроках естествознания во вспомогательной школе. «Специальная школа» 4 (124), 1967.
6. В. А. Постовская. Предметные уроки и экскурсии в I—IV классах вспомогательной школы. М., изд-во АПН РСФСР, 1962.
7. Ж. С. Салова. Повышение познавательной активности и самостоятельности учащихся вспомогательной школы при программированном обучении. «Дефектология», 1, 1971.
8. Л. С. Стожок. Коррекционно-практическая направленность обучения естествознанию во вспомогательной школе. Автореферат канд. дисс. М., 1973.
8. С. Л. Стожок. Коррекционно-практическая направленность обучения естествознанию во вспомогательной школе. Автореферат канд. дисс., М., 1973.
9. П. Г. Тишин. Возможности программированного обучения в вспомогательных школах. «Дефектология», 1, 1970.

**IV ЗОНАЛЬНАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ РУСИСТОВ
ПРИБАЛТИЙСКИХ
РЕСПУБЛИК**

**ИЯ БАТАРИНА,
ЛЕЙЛИ ВЕКИЛОВА**

Необходимость поисков оптимальных путей массового преподавания русского языка в условиях нашего многонационального государства настолько очевидна, что каждая конференция, посвященная данной проблеме, собирает вокруг себя большое количество желающих принять участие, поделиться накопленным опытом, послушать, что и как делается у других.

Вероятно, именно этим объясняется то, что в работе IV зональной конференции русистов Прибалтики (30 V — 1 VI 1974) приняли участие их коллеги из Москвы, Азербайджана, Белоруссии, Ленинграда, Узбекистана, с Украины и из ряда городов РСФСР.

И хотя не все докладчики, включенные в программу конференции смогли

принять участие в ее работе, предварительная публикация тезисов докладов позволяет говорить о всех авторах как об активных участниках конференции.

Круг вопросов, охваченных представленными на конференцию докладами, очень обширен, но все-таки можно определить ряд основных проблем, группирующих вокруг себя участников и гостей.

Это следующие проблемы:

- преподавание русского языка на начальном и продвинутом этапах обучения;
- обучение языку как языку специальности;
- обучение русскому языку студентов нефилологических вузов.

В соответствии с основной тематикой конференции вся работа проходила по следующим секциям:

1. Проблема содержания и методов обучения русскому языку в техническом вузе.
2. Специфика подготовки учителей русского языка для национальной школы.
3. Проблемы содержания и методов обучения русскому языку в общеобразовательной школе.

Кроме того, часть докладов была заслушана на пленарном заседании.

Следует отметить, что, несмотря на то, что проблема психологических основ усвоения неродного языка не была выделена в отдельную секцию, она затрагивалась во многих докладах, например:

«Психологические основы усвоения второго языка» (Б. А. Бенедиктов, БССР), «Сравнительный анализ усвоения учащимися второго и третьего языков» (С. Б. Бенедиктов, БССР), «Некоторые психологические вопросы создания типологии пассивной лексики в звуковом коде» (И. В. Бессонова, Укр. ССР), «Психологические вопросы использования ситуативности при обу-

чении иностранному языку» (В. А. Бухбиндер, В. Н. Очкасова, Укр. ССР), «Обогащение словарного запаса студентов как психологический фактор, способствующий полноценному развитию устной речи (Л. П. Карпенко, Укр. ССР), «Психология особенности овладения вторым языком на завершающем этапе обучения» (С. И. Королев, БССР), «К психологическому обоснованию функциональной организации материала, подлежащего усвоению на продвинутом этапе овладения неродным языком» (Ю. А. Склизов, Ленинград), «Психологические особенности усвоения грамматического строя речи на втором языке» (Н. И. Яцевич, БССР).

Кроме перечисленных, в той или иной степени психологии овладения речью на неродном языке касались и другие докладчики.

Особый интерес вызвал доклад С. И. Королева, который поделился со слушателями результатами многолетних наблюдений и экспериментов в области обучения по типовым моделям в сочетании с конструированием и свободным комбинированием. Эксперименты были направлены на становление двунаправленной внутренней речи. Результаты экспериментов убедительно доказывают, что беспереводное владение речью основывается на прямых вербально-предметных и вербально-сенсорных связях и что полноценное владение языком невозможно без вариативной системы усвоения.

Большое место в работе конференции, как и в работе трех предыдущих зональных конференций, занимали вопросы обучения русскому языку школьников. Эти вопросы, интерпретированные в соответствии с индивидуальными особенностями обучения в каждой национальной республике, могут считаться самыми актуальными и естественно, что доклады, касающиеся

школьного обучения, собрали на конференции самую широкую аудиторию.

На секции обучения русскому языку в общеобразовательной школе были заслушаны и вызвали оживленное обсуждение доклады: «Особенности нового учебника русского языка для IX—X классов узбекской школы» (А. А. Азизов, Узб. ССР), «Комплекс учебных пособий по русскому языку для начального этапа обучения» (Л. Г. Векилова, Азерб. ССР), «Проблема реализации методических требований в учебниках русского языка» (С. Вишняускас, Лит. ССР), «Уравновешение лексико-грамматического минимума учебника и требования содержательности иллюстративно-тренировочного материала» (Б. Т. Инфантьев, Лат. ССР), «Некоторые особенности устной русской речи художественной литературы» (Д. Клумбите, Лит. ССР), «О некоторых принципах составления таблиц по грамматике и орфографии для V—VIII классов литовских школ» (Ф. Э. Мажулис, Лит. ССР), «Принципы отбора материала для упражнений в учебнике русского языка для учащихся национальных школ (старшие классы)» (Е. К. Францман, Лат. ССР).

Даже простое перечисление тем прослушанных докладов заставляет задуматься над тем, какие вопросы школьного преподавания требуют своего скорейшего разрешения: вопрос о роли грамматики при обучении неродному языку, вопрос о количественных и качественных характеристиках школьного словаря в соответствии с этапом обучения, вопрос о месте чтения в обучении языку и, наконец, вопрос о целях и формах преподавания в школе русской литературы.

Наименьшее количество слушателей собрала секция, где были представлены доклады, касающиеся преподавания русского языка на нефилологических факультетах. В первую очередь, это объясняется тем, что эти вопросы,

по существу, еще не нашли своего должного и однозначного решения как в трех Прибалтийских республиках, так и в большинстве других республик Советского Союза.

До сих пор не уточнена сетка часов по русскому языку на нефилологических факультетах различных вузов СССР, не определены принципы программ по русскому языку с учетом специальности студентов, не созданы соответствующие учебные пособия. Поэтому понятно, что в резолюции IV зональной конференции русистов Прибалтийских республик специально рекомендовано координационному центру создать секцию методики преподавания русского языка нефилологам, а перед Министерством В и СС Образования поставлен вопрос об упорядочении сетки часов по русскому языку на нефилологических факультетах.

Ряд докладов на конференции касался вопросов преподавания иностранных языков. И хотя, конечно, в психологии усвоения и в методике преподавания русского языка как второго и в методике преподавания иностранных языков есть очень много общего, цели и задачи преподавания русского и иностранных языков в условиях Советского Союза настолько разнятся друг от друга, что целесообразно проводить специальные конференции по преподаванию иностранных языков, объединяя эти вопросы с вопросами преподавания русского языка как иностранного.

Особо на конференции рассматривалась проблема улучшения процесса подготовки учителей русского языка. Это естественно, т. к. от качества подготовки учительских кадров зависит степень успеха обучения русскому языку в массовой школе.

Проблеме подготовки учителей русского языка были посвящены доклады «О едином учебном комплексе по лингвистическим и методическим дис-

циплинам для студентов национального педвуза» (Ч. А. Бедалов и Л. А. Джафарова, Азерб. ССР), «К вопросу обучения русскому языку студентов национальных групп с учетом специальности» (Л. М. Гайдарова, Латв. ССР), «О профессиональной направленности в преподавании курса современного русского языка (А. И. Гудавичюс, Лит. ССР), «Место и роль кружка методики русского языка в профессиональной подготовке студентов» (М. Н. Дукуль, Латв. ССР), «К вопросу об изучении русской лексикографии в национальном педвузе» (В. П. Иовайшас, Латв. ССР), «Место и роль исторических лингвистических дисциплин в подготовке учителя русского языка для национальных школ» (Л. И. Немцева, Латв. ССР), «Профессиональная направленность курса «современный русский язык»» (Г. И. Румянцева, Латв. ССР), «К методическим основам построения серии пособий по практическому курсу русского языка в национальном вузе (на материале пособий для филологов-русистов Эстонской национальности» (Н. Я. Стороженко, Эст. ССР), «Изучение лексико-семантической группы слов на практических занятиях по лексикологии в национальном вузе» (Г. Шарка, Лит. ССР), «Профессиональная направленность курса «практическая стилистика» (И. Я. Элсберг, Лит. ССР).

Следует отметить, что все перечисленные выше доклады отражают ту или иную сторону подготовки учителей русского языка из лиц, окончивших школу на родном национальном языке, но ни в одном докладе не освещался вопрос о профессиограмме учителя русского языка. В то же время нам кажется, что этот вопрос весьма актуален и требует своего безотлагательного решения. Ведь на сегодняшний день практически нет почти никакой разницы между учебными планами филологических факультетов

университетов и учебными планами факультетов (или отделений) русского языка и литературы педагогических институтов. А в педагогической печати за последний период появился ряд статей, настоятельно требующих разрешения вопроса о том, каким должен быть учебный план педагогических вузов, готовящих учителей русского языка для национальных школ. Однако до сих пор не уточнены не только учебные планы педвузов, но и их административное подчинение: в ряде национальных республик педвузы относятся к ведомству Министерства В и СС Образования, в ряде национальных республик — к ведомству Министерства просвещения. Таким образом, очень сложно говорить о единых учебных планах всех педвузов СССР, а, следовательно, — о единых требованиях к подготовке учителей русского языка для школ различных национальных республик.

На заключительном пленарном заседании конференции была принята резолюция, которая подводила итоги проделанной работе и намечала план проведения следующей зональной конференции.

Очередную зональную конференцию решено провести в Вильнюсском государственном университете им. В. Капсукаса в 1977 г. Основной темой предстоящей конференции определены «Методы и приемы обучения русскому языку».

С целью лучшей организации предстоящей зональной конференции всем кафедрам русского языка предложено заранее подготовить доклады и сообщения, согласовывая их темы с координационным центром и связывая эти темы с практическими потребностями преподавания русского языка как на филологических так и на нефилологических факультетах.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПОДНЯТЫХ НА КОНФЕРЕНЦИИ РУСИСТОВ

ЭВИ ШТЕЙНФЕЛЬДТ

В тезисах и докладах участников конференции¹ среди других проблем были подняты и проблемы, прямо или косвенно связанные с составлением теоретически обоснованных программ для общеобразовательной школы и для «национальных групп вузов». В частности, это касается актуальных для нашей республики проблем, связанных с составлением ситуативного и текстового минимумов. Эти минимумы (вместе с лексическим и грамматическим минимумами) будут определять уровни владения видами речевой деятельности, а также будут являться основой для контроля объема знаний и сфор-

¹ IV зональная конференция русистов Прибалтийских республик. «Специфика подготовки учителей русского языка для национальной школы и актуальные вопросы преподавания русского языка в техническом вузе». Тезисы докладов. Таллин, 1974, с. 115.

мированности умений по каждому виду речевой деятельности отдельно.

Содержание и форма контроля по разным видам речевой деятельности определяют не только объем знаний учащихся и их уровень владения языком, но и **содержание и форму занятий**, проводимых со студентами, будущими учителями русского языка. Поэтому при установлении содержания и форм контроля студентов представляется целесообразным учесть положение, которое выдвинул в своих тезисах К. И. Саломатов (79 с.)². Он считает, что отличие в подготовке учителя по языку от подготовки лиц, которые не будут обучать неродному языку, заключается не только в объеме знаний и уровне владением языком, а главным образом в **структуре** этих знаний и умений, которые должны быть адекватными будущей деятельности учителя. Думается, что в этом положении К. И. Саломатова наиболее точно отражены предметные связи между общеобразовательной школой и педагогическим институтом.

Несколько слов о видах контроля, предлагаемого участниками конференции. На продвинутом этапе Т. А. Вишнякова (29 с.) предлагает следующие виды контроля:

- 1) **начальный** контроль, т. е. стартовый уровень обучающихся, включающий:
 - а) знание языкового материала,
 - б) навыки и умения по каждому из видов речевой деятельности.
- 2) **текущий** контроль,
- 3) **итоговый** контроль.

Все эти виды контроля предполагают установление точных показателей (параметров) уровня владения языком для каждого из этапов обучения. Например, при контроле чтения

² В скобках указывается страница тезисов докладов, данные о которых приводятся в первой сноске.

(чтение — вид речевой деятельности, связанный с составлением текстового минимума) Т. А. Вишнякова предлагает следующие параметры:

- 1) длина текста,
- 2) структура текста,
- 3) количество новой лексики,
- 4) качество новой лексики,
- 5) скорость чтения,
- 6) количество извлеченной информации.

Очевидно, некоторые из этих показателей можно будет принять в качестве критериев отбора образцов текстов для текстового минимума. Или, например, при контроле аудирования Т. А. Вишняковой предлагаются такие показатели:

- 1) длина текста,
- 2) структура текста,
- 3) темп презентации (предъявления материала слушающему),
- 4) соответствие количества извлеченной информации той, которая предъявлялась слушающему.

Определение уровня владения теми видами речевой деятельности, которые по традиционной классификации относятся к чтению и аудированию связано, как уже упоминалось, с составлением текстового минимума или минимума восприятия и понимания текстов на слух или при чтении. Вопросы отбора текстов, предназначенных для обучения чтению, рассматриваются в тезисах доклада Е. И. Мотиной. Е. И. Мотина считает, что «отбор текстов для чтения — один из наиболее важных вопросов методики, связанных с задачами обучения». При отборе текстов Е. И. Мотина предлагает учитывать (69 с).

- 1) принадлежность текста к стилю речи;
- 2) характер и вид речевой деятельности, для развития которой предназначен текст;
- 3) характер преобладания в тексте

новой информации лингвистического или экстралингвистического плана.

Е. И. Мотина поднимает вопрос о необходимости «создания серии градуированных по трудностям текстов...» (70 с.).

Думается, что в школьный текстовой минимум целесообразно было бы включить не все тексты, а только образцы текстов, характеризующие различные уровни владения аудированием или чтением.

Ниже несколько слов об определении уровней владения чтением. И. К. Гапочка (35 с.) перечисляет, что должен включать уровень при определении уровней владения чтением как **коммуникативной деятельностью**:

- 1) психологическое обоснование;
- 2) характеристику способов чтения;
- 3) характеристику текстов;
- 4) ступени умений и навыков в данном виде чтения;
- 5) объем и последовательность языковых знаний;
- 6) систему учебных действий для приобретения знаний и формирования навыков и умений;
- 7) содержание и форму итогового контроля.

И. К. Гапочка считает, что для разных этапов обучения необходимо создать **модели** процесса обучения чтению с целью формирования по этим моделям механизмов чтения.

Чтение И. К. Гапочка рассматривает при этом как одну из разновидностей деятельности человека, т. е. при составлении текстового минимума в нашей республике нам придется ознакомиться с деятельностью как с психологической категорией. Чтение, как любая деятельность, — отмечает И. К. Гапочка, — включает в себя приобретение знаний, а также формирование навыков и умений. Умения и навыки при чтении И. К. Гапочка подразделяет на 2 уровня:

- 1) ориентация в тексте, включающем сложные синтаксические построения;

2) ориентация в композиционно-смысловой структуре текста.

Б. А. Бенедиктов (13 с.) считает, что уровни владения языком должны отличаться один от другого качественно. Вышеприведенные 2 уровня, предлагаемые И. К. Гапочкой, отличаются один от другого именно качественно.

Качество в данном случае определяется сложностью коммуникативных задач, которые ставятся перед студентами. В первом случае мы обучаем **синтезу** формы со смыслом во втором, — **комбинированию** смысловых кусков текста. Подобно тому, как И. К. Гапочка предлагает для разных этапов обучения создать **модели** процесса обучения создать **модели** В. А. Бухбиндер и В. А. Очкасова предлагают создание **моделей** типичных ситуаций (21 с.). Создание **моделей** типичных ситуаций связано уже с другим видом речевой деятельности, а именно, как определяют В. А. Бухбиндер и В. А. Очкасова, отступая от традиционной классификации видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо), **с выражением мыслей и чувств собеседников, которые определяются ситуацией** (21 с.). Установление уровней владения данным видом речевой деятельности также будет связано с учетом коммуникативных задач различной сложности. Например, смысла и формы в коммуникативных единицах обучения³, а на другом, более высоком, — комбинированию коммуникативных единиц обучения в различных ситуациях. В. А. Бухбиндер и В. А. Очкасова имеют в виду, очевидно, более высокий уровень, когда говорят, что «выражение мыслей и чувств является **коммуникативной**

³ Э. Роовет, Э. Штейнфельдт. Очерки по методике обучения русскому языку в эстонской школе. Таллин, 1791, с. 23—24.

Схема 1.



задачей собеседников, которая определена ситуацией» (21 с.).

В данном случае коммуникативная задача (ситуация) предполагает, как отмечает Ю. А. Склизов (90 с.), не отрицание необходимости систематического изучения грамматической системы языка, а такую организацию усвоения материала, которая строилась бы с учетом психолингвистических закономерностей речепорождения как движения *от смысла к тексту* (ср. также работы А. А. Леонтьева, Т. В. Рязовой и др., на которые ссылается и Ю. А. Склизов).

В последние годы понятие «смысл» все чаще появляется в исследованиях, связанных с процессом обучения речевой деятельности. О возможностях прогнозирования смысла, о скорости осознания смысла говорит в своих тезисах Н. И. Курьянко (59 с.), затрагивая проблемы аудирования на неродном языке. В нашей республике при составлении минимумов для общеобразовательной школы также придется иметь дело с этим для нас новым понятием «смысл». Как выше указывалось, понятие «деятельность» рассматривается в настоящее время психологией, а понятие «смысл» рассматривается сравнительно молодой областью науки — психолингвистикой.

В схеме 1 указано место этого понятия в системе других понятий.

Методистам, работающим на современном уровне развития наук, необходимо, как вытекает из вышесказанного, устанавливать научные связи

со специалистами (соответственно с их трудами) из разных областей наук: с лингвистами и литературоведами, с психолингвистами и психологами.

Участники конференции отмечали, что действующие программы как в общеобразовательной школе, так и в вузе не отвечают современному уровню развития наук. Так, например, доклад А. И. Нечаевой был посвящен вопросу «О необходимости перестройки программы по русскому языку для национальных групп вузов» (72 с.). А. И. Нечаева считает, что «необходимо сделать... отвечающий практическим целям отбор грамматического материала». А. И. Нечаева считает, «что назрела необходимость создать новую программу по практическому курсу русского языка, в которой должен быть учтен богатейший опыт, накопленный как методикой преподавания русского языка нерусским (в частности, иностранцам), так и методикой преподавания иностранных языков».

К. И. Саломатов (79 с.) считает, что необходим учет специфики и структуры будущей профессиональной деятельности обучаемых, без этого нельзя правильно определить цели и содержание обучения неродному языку и указать место процесса обучения неродному языку в общей системе подготовки данного специалиста.

PSÜÜHILINE KOOLI- KÜPSUS *

L. VENGER,
V. MUHHINA

* Ajakirjast «Doškolnoje Vospitanije»
1974, nr. 8.

Psüühiline kooliküpsus on koolieelse ea psüühilise arengu tähtsamaid tulemusi.

Kooli astumine on pöördeline moment lapse elus. See on üleminek uuele elukorrale ja tegevustingimustele, uuele seisundile ühiskonnas, uutele suhetele täiskasvanute ja eakaaslastega.

Õpilase seisundi eripära seisneb selles, et tema õpitegevus on kohustuslik, ühiskondlikult tähtis. Ta vastutab selle eest õpetaja, kooli ja perekonna ees. Õpilase elu on allutatud rangete, kõigile õpilastele ühtsete reeglite süsteemile. Selle peamine sisu on omandada teadmised, mis on taas ühtsed kõigile.

Õpetaja ja õpilase vahel kujunevad täiesti eritüüpi suhted. Õpetaja pole lihtsalt täiskasvanu, kes äratav või ei ärata lapses sümpaatiat. Ta on ühiskonna ja ühiskondlike nõuete esindaja. Hinne, mille laps tunnis saab, ei väljenda õpetaja isiklikku suhtumist temasse, vaid on tema teadmiste ja õppeülesannete täitmise objektiivne mõõt. Halba hinnet ei saa «siluda» ega kompenseerida kuu-
lekuse ega kahetsusega.

Ka õpilaste omavahelised suhted klassis erinevad oluliselt suhetest lasteaiarühmas. Peamiseks «kriteeriumiks», mis määrab lapse seisundi eakaaslaste seas, on hinne, edasijõudmine õpinguis. Ühtlasi loob ühine osavõtt kohustuslikust tegevusest uut tüüpi suhted, mis rajanevad ühisel vastutusel.

Õpilaste õpitegevus erineb tugevasti nii sisult kui ka korralduselt koolieelikule harjumuspärastest tegevusvormidest. Teadmiste omandamine on siin muutunud ainsaks eesmärgiks, see esineb «puhtal» kujul, maskeerumata mänguks. Neid teadmisi omandavad lapsed «varuks», kauge tuleviku jaoks.

Koolis pakutavad teadmised on teadusliku iseloomuga. Kui algõpetus veel hiljuti kujutas endast teaduste aluste süstemaatilise omandamise ettevalmistavat astet, siis nüüd muutub see niisuguste teadmiste omandamise lähtelüliks esimesest klassist peale.

Õppetöö organiseerimise põhivorm on õppetund, mille aeg on arvestatud minuti pealt ja mille jooksul kõik lapsed peavad jälgima õpetaja korraldusi, neid täpselt täitma, kõrvale kaldumata ja tegelemata muude asjadega.

Kõik need õpilase elu- ja tegevustingimuste iseärasused esitavad suuri nõudmisi tema isiksuse eri külgedele, tema psüühilistele omadustele, teadmistele ja oskustele.

Õpilane peab vastutustundlikult suhtuma õpingutesse, tunnetama nende ühiskondlikku tähtsust, alluma koolielu nõuetele ja reeglitele. Edukaks õppimiseks vajaneb arenenud tunnetuslikke huvisid, küllaldaselt avarat vaimset silmaringi.

Tingimata vajalik on õpilasele see omaduste kompleks, mis moodustab oskuse õppida: õppeülesannete mõttest arusaamine, õppe- ja praktiliste ülesannete erinevuse mõistmine, ülesannete täitmise viiside tundmine ning enesekontrolli ja enesehindamise harjumused.

Väga tähtis on lapse tahteomaduste areng, ilma milleta ta ei suuda oma käitumist teadlikult reguleerida, allutada seda õppeülesannete lahendamisele, käituda tunnisi organiseeritult. Mitte üksnes väline käitumine, vaid ka lapse vaimne tegevus — tema tähelepanu, mälu ja mõtlemine — peavad muutuma tahtlikeks, juhitaavaks. Lapsel on tarvis osata vaadelda, kuulata, meelde tuletada, leida lahendust õpetaja esitatud ülesandele.

Teaduslike teadmiste omandamine ei ole võimalik, ilma et laps eristaks neid tegelikkuse valdkondi, mida õpetavad eri teadused. See nõuab mõistete süsteemi ja vastavalt abstraktse loogilise mõtlemise arengut.

Lapse psüühiline valmisolek õppetööks ei seisne selles, et tal juba kooli tülles oleksid kujunenud õpilasele eripärased psüühilised omadused. Need võivad areneda üksnes koolitöö käigus, elu- ja tegevustingimuste mõjul. Lapse koolielise arengu tulemuseks on ainult nime-

tatud iseloomujoonte eeldused, mis on küllaldaselt selleks, et õpilane võiks kohanedada kooli tingimustega ja alustada süstemaatilisi õpinguid.

Nende eelduste juurde kuulub kõigepealt soov saada õpilaseks, teha tõsiselt tööd, õppida. Suuremal osal lastest ilmneb niisugune soov koolieelse ea lõpul. See on seoses arengukriisiga, sellega, et laps hakkab koolieeliku-positsiooni tunnetama mittevastavana oma suurenenud võimalustele ega rahuldu enam illusoorse osavõtuga täiskasvanute elust, nagu seda pakub mäng. Ta kasvab psüühiliselt mängust välja ja õpilase positsioon on talle nagu astmeks täiskasvanute maailma, kooliskäimine aga — vastutusrikas tegevus, millesse kõik suhtuvad lugupidamisega.

Korduvad küsitlused lasteaegade koolieelikute rühmades on näidanud, et lapsed, harvade eranditega, ei taha kauemaks lasteaeda jääda, vaid igatsevad kooli. Seda soovi põhjendavad nad mitmeti. Suur osa viitab õppimisele kui paeluvale tegevusele. Avaldame mõned tüüpilised laste vastused küsimusele, miks nad tahavad kooli minna. «Koolis õpin lugema ja saan palju teada», «Lasteaias ma olen juba olnud, koolis ei ole veel. Seal antakse raskeid ülesandeid, aga mina õpin. Isa annab mulle ka raskeid ülesandeid ja mina lahendan kõik... ei kõiki ma ei lahenda», «Koolis õpid, aga lasteaias ainult mängid ja õpid vähe. Minu õde tahab ikka veel lasteaeda (ta on 4. klassis), aga mina tahan kooli».

Muidugi ei ole õppimisvõimalus ainus, mis lapsi kooli meelitab. Koolieelikutele on suureks tõmbejõuks koolielu välised atribuudid: pinkides istumine, koolikell, vahetunnid, portfellid, pinalid jpm. See ilmneb paljudes vastustes: «Mulle meeldib koolis, seal pannakse hindet», «Koolis on õpetaja ja pingid, aga siin on kasvataja» jne. Huvi sedalaadi väliste seikade vastu on märgatavalt väiksem kui soov õppida. Kuid seegi on positiivne, väljendades lapse püüdu muuta oma kohta ühiskonnas.

Psüühilise valmisoleku tähtsaid komponente on lapse tahte arengu küllaldane tase. See on lastel erinev. Kuid seitsmeaastasele on tüüpiline motiivide allutatus, mis annab lapsele võimaluse juhtida oma käitumist ja on vajalik selleks, et kohe 1. klassi tulles liituda ühtsesse tegevusse ning vastu võtta see nõuete süsteem, mille esitavad kool ja õpetaja.

Mis puutub tunnetustegevuse tahtelisusesse, siis, kuigi hakkab kujunema vanemas koolieelses eas, ei saavuta see kooli astumise ajaks veel küllaldast taset — lapsel on raske pikemat aega säilitada püsivat tahtelist tähelepanu, õppida mahult ulatuslikumaid õppetükke jne. Algõpetuses arvestatakse seda laste iseärasust ja korraldatakse nii, et nõuded nende tunnetustegevuse tahtelisusele suureneksid järk-järgult, vastavalt selle täiustumisele õppeprotsessis.

Lapse vaimne kooliküpsus hõlmab mitut omavahel seoses olevat külge. 1. klassi astuv laps vajab teatud hulka teadmisi ümbritsevast maailmast — esemetest ja nende omadustest, elus- ja eluta looduse nähtustest, inimestest, nende tööst ja muudest ühiskondliku elu avaldustest; sellest, «mis on hea ja mis on halb», s. t. käitumise kõlbelistest normidest jne. Kuid tähtis ei ole mitte niivõrd nende teadmiste ulatus, kui võrd kvaliteet — õigsuse, täpsuse ja koolieelses eas omandatud kujutluste üldistatuse aste.

Teame juba, et vanema koolieeliku kujundiline mõtlemine annab küllalt rikkalikke võimalusi üldistatud teadmiste omandamiseks ja et hästi korraldatud õpetamisel omandavad lapsed kujutlusi, mis peegeldavad tegelikkuse mitmesse valdkonda kuuluvate nähtuste olulisi seaduspärasusi. Niisugused kujutlused ongi lapse tähtsaim saavutus, mis aitab tal üle minna teaduslike teadmiste omandamisele koolis. On täiesti küllaldane, kui laps koolieelse õpetamise tulemusena on tuttav eri teaduste ainega ja hakkab neid eristama: elusat elutust, taimi loomadest, looduslikku inimkätega

loodust jne. Süstemaatiline tutvumine iga valdkonnaga, teaduslike mõistete süsteemi omandamine — see on juba tuleviku asi.

Eriline koht psüühilises kooliküpsuses on mõnede teadmiste ja vilumuste omandamisel, mida traditsiooniliselt peetakse kooliminekul vajalikuks — kirjaoskusel, arvutamisel ja aritmeetikaülesannete lahendamisel.

Algkool arvstab lapsi, kes ei ole saanud mingit spetsiaalset ettevalmistust, ning alustab kirjaoskuse ja matemaatika õpetamisest algusest peale. Sellepärast ei saa neid teadmisi ja vilumusi pidada kooliks ettevalmistuse kohustuslikuks koostisosaks. Samal ajal aga oskab tunduvalt üle poole lastest 1. klassi astudes lugeda, arvutada oskavad suuremal või vähemal määral peaaegu kõik lapsed. See, kas lugemisoskus ja matemaatika-elementide tundmine enne kooli soodustavad lapse õppeedukust koolis, sõltub nende oskuste omandamise kvaliteedist. Vaieldamatult tähtis on üldiste kujutluste olemasolu kõne häälikulisest ja sisulisest küljest ning nende erinevusest, asjade arvulistest suhetest ja nende erinevusest asjade konkreetsest tähendusest. Kahtlemata tuleb arvu mõiste ja mõnede teiste matemaatiliste algmõistete tundmine lapsele koolis kasuks.

Mis puutub aga lugemis-, arvutamise ja ülesannete lahendamise oskusesse, siis nende kasulikkus sõltub sellest, missugusele alusele need oskused on rajatud, kui õigesti need on kujundatud. Lapse lugemisoskus tõstab tema ettevalmistust kooliks ainult sel juhul, kui see on rajatud fonemaatilise kuulmise arendamisele ja sõna häälikulise koostise mõistmisele, kui lugemine on seotud või silbiline. Tähtsavaal lugemine, mida koolieelikutel tihti esineb, raskendab õpetaja tööd, nõudes ümberõpetamist. Nii on lugu ka arvutamise ja sellest on kasu üksnes siis, kui see rajaneb matemaatilistest suhetest ja arvu tähendusest arusaamisel. Kui arvutamisoskus on omandatud mehaaniliselt, on see kasutu või kahjulik.

Kooliküpsuses on kaalukam osa mitte pelgalt teadmistel ja oskustel, vaid lapse tunnetuslike huvide ja tunnetustegevuse tasemel. Pooldav suhtumine koolisse, õpilase seisundisse, õigustesse ja kohustustesse ei ole küllaldane, kindlustamaks püsivat edu õppimisel, kui last ei paelu koolis pakutavate teadmiste sisu, kui teda ei huvita see uus, millest ta saab teada õppetundides. Tema tunnetuslikud huvid kujunevad järk-järgult pikema aja jooksul ega saa tekkida ühekorraga, kooli astumisel, kui koolieelses eas ei ole küllalt tähelepanu pööratud nende arendamisele.

Uuringud on näidanud, et kõige rohkem raskusi algklassides on mitte nendel lastel, kellel koolieelse ea lõpuks ei ole küllalt teadmisi ja vilumusi, vaid nendel, kellel ilmneb «intellektuaalne passiivsus», s. t., kellel puudub soov ja vilumus mõelda, ka neid ülesandeid lahendada, mis ei ole seoses mingi last huvitava mängulise või elulise situatsiooniga. Näiteks. Õpilane ei osanud kuidagi vastata, kui palju on ühele liita üks. Ta vastas küll «5», küll «4», küll «10». Aga niipea, kui ülesanne viidi puht praktilisele tasapinnale — kui palju sul on raha, kui ema annab sulle ühe rubla ja isa annab veel ühe rubla —, vastas poisid pikemalt mõtlemata: «Muidugi kaks rubla.»

Tunnetustegevuse arenemise tase, mis on saavutatav koolieelse ea lõpuks ja küllaldane edukaks õppimiseks algklassides, sisaldab peale selle tegevuse tahtelise juhtimise, millest oli juttu juba eespool, lapse taju ja mõtlemise teatud omadusi.

Laps peab kooli astudes oskama plaanipäraselt vaadelda esemeid ja nähtusi ning eristada nende omadusi. Ta vajab küllalt täpset täielikku ja liigendatud taju, sest õppimine rajaneb üsna suurel määral laste isiklike tööle. Tähtis on, et laps hästi orienteeruks ruumis ja ajas. Laps saab juba esimesest koolipäevast alates korraldusi, mida pole võimalik täita, arvestamata ruumi tunnuseid ja

suundi. Nii käsib õpetaja, näiteks, tõmata joon «põiki vasakust ülemisest nurgast paremasse alumisse nurka», «ruudust paremal otse alla» jne. Ajakujutus ja «ajatuñne», oskus määrata, kui palju aega on möödunud, on väga oluline aja peale antavate tööde ja ülesannete korral.

Eriti suuri nõudmisi esitab teadmiste süstemaatiline omandamine lapse mõtlemisele. Ta peab oskama ümbritseva tegekkuse nähtustest eraldada olulist, neid nähtusi võrrelda, näha sarnasusi ja erinevusi; ta peab õppima arutlema, leidma nähtuste põhjusi ja tegema järeldusi. Tal on tarvis tunnis jälgida õpetaja arutlusi ja nende kaudu ise jõuda vastavatele järeldustele. See on võimalik, kui lapsel on kujunenud mõtetegevused, mis võimaldavad tal üldistatud kujul välja tuua nähtuste seoseid ja suhteid. Teame, et niisugused tegevused kujunevad koolieelses eas peamiselt konkreetse mõtlemise kõrgemate näitlik-skemaatiliste vormide piires. Nende mõtlemisvormide küllaldane areng aitab kaasa selleks, et laps omandab edukalt mitte ainult 1. klassi programmi, vaid ka õpilasele vajaliku abstraktse loogilise mõtlemise tegevused. Mõtlemise loogilised vormid ise, rajanedes mõistete omandamisel ja kasutamisel, ei kujuta endast tavaliselt kooliõpingute eeldust, vaid on selle tulemuseks, kuigi mõned mõisted ja loogilise mõtlemise tegevused on omandatavad ka koolieelses eas.

Psüühilise arenemise üks külgi, ühtlasi kooliküpsuse näitaja on ka lapse kõne areng, tema oskus seotult, järjekindlalt ja arusaadavalt kirjeldada esemeid, pilte või sündmusi, anda edasi oma mõtteid ning selgitada üht või teist nähtust.

Lõpuks kuuluvad kooliküpsuse juurde lapse isiklikud omadused, mis aitavad tal lülituda klassikollektiivi. Need on käitumise ühiskondlikud motiivid, lapse poolt omandatud käitumisreeglid ning oskus luua ja säilitada eakaaslastega suhteid, mis kujunevad koolieeliku mängus ja muudes ühistes tegevustes.

**RAHVAKOOLIDEST
EESTI LINNADES
19. SAJ. ALGUL**

MARKUS SAMMA

18. sajandi lõpul ja 19. sajandi algul toimusid Euroopa rahvaste ajaloos tähtsad sündmused. Paljudes maades arenes eesrindlike jõudude võitlus feodalismi vastu. Olukorras, mis nõudis feodaal-absolutistlike institutsioonide hävitamist, tegid paljud monarhid liberaalismile silma. Pärissorjuslike suhete kriisi tingimustes tegi ka Venemaa troonile tulnud Aleksander I oma valitsemisaja (1801—1825) algul monarhia säilitamise eesmärgil avalikule arvamusele järeleandmisi. Tehti mitmed mõõdukalt liberaalsed reformid. Oma aja ära elanud kolleegiumid reorganiseeriti 1802. aastal ministeeriumideks ja asutati teiste hulgas Rahvahariduse Ministeerium. Rajati riiklik haridussüsteem ja hakati teostama haridusreformi. V. I. Lenini iseloomustuse järgi oli see ajajärk «oma aja ära elanud feodaal-absolutistlike institutsioonide kiire purustamise ajastu.»¹

Riikliku haridussüsteemi loomisega Venemaal läks õppeasutuste ümberkorraldamine Läänemere kõigis neljas kubermangus 1803. aastal Tartu Keiserliku Ülikooli nõukogu juurde asutatud alalise koolikomisjoni kompetentsi. Ülikooli professorid pidid nüüdsest peale hakkama täitma metoodikute ja inspektorite (nn. visitaatorite) funktsioone. Vastse komisjoni esmaseks ülesandeks aga sai temale allutatud koolide olukorra üksikasjalikum väljaselgitamine. Sellel eesmärgil koostas ülikooli koolikomisjon kaks küsitluslehte. Üks neist käis maa- ehk talurahvakoolide kohta.² Teine küsitlusleht käis käesoleva teema seisukohalt huvipakkuvate linnakoolide kohta.

Linnakoolidelt laekunud andmete põhjal täideti küsitluslehed iga kooli kohta eraldi linna magistraatide poolt ilmselt 1803. õp-

¹ V. I. L e n i n, Võitlusest sotsiaalšovinismi vastu. Teosed, 21. kd., lk. 176.

² Nende abil kogutud andmeid on kasutanud L. Andresen (vt. L. A n d r e s e n, Rahvakoolide küsimus 19. sajandi algul. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 6, lk. 518—522).

peasta esimesel poolel.³ Kokkuvõtvalt kajastavad ringkõsitluse tulemusi 21. märtsil 1804. aastal ülikooli prorektori A. N. Schereri signeeritud tabelaruanded.⁴ Tegelikult koolieluga tutvumiseks korraldati 1803. aastal veel linnakoolide visiteerimine, mida juhtisid professorid G. F. Parrot ja K. Morgens-tern Liivimaa kubermangus ning G. B. Jäsche ja F. E. Ramhach Eestimaa kubermangus. Visiteerimisandmestik sisaldub ülikooli rektori G. F. Parroti üldaruandes Rahvahiriduse Ministeeriumile 9. oktoobrist 1805. aastal.⁵ Iga kooli lühiseloomustuse juures on seal ära toodud ka õpetlaste üldisemad hinnangud seniste kooliolude kohta.

Eelnimetatud allikmaterjalid leiuvad uued andmed linnade koolivõrgu, õppetöö sisu ja faseme, õppeasutuste majandusliku olukorra, koolide arvu ja suuruse ning poiste ja tütarlaste õppimisvõimaluste kohta. Need võimaldavad varasemast käsitlusest⁶ põhjalikumalt ja suhteliselt terviklikult ülevaadet rahvakoolidest Eesti linnades 19. sajandi

³ Kõige esimesed teadaolevad andmed pärinevad Tallinna Pühavaimu kiriku koolilt 21. aprillist 1803. Sama aasta mais vastasid ringkõsitlusele Eestimaa kubermangu kõigi linnade magistraadid. Teistest hiljem, juuni keskpaiku, saadeti vastus Lihula alevist. TLA, f. 230, nim. 11, s.-ü. 435, l. 1—6, 8 ja 9; s.-ü. 438, l. 16, 18 ja 19; s.-ü. 439, l. 18—35; ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 455, l. 329—333, 337—346, 354—362, 366—369, 375—378.

Liivimaa kubermangu linnade ankeetvastustest on teada vaid Tartu magistraadi oma ühendatud kroonu- ja linnakooli kohta, kuid paljudele küsimustele poolikult vastamise tõttu see koolikomisjoni ei rahuldanud. (Vt. ENSV RAKA, f. 403, nim. 2, s.-ü. 89, l. 73—79 ja selle mustandeksemplar f. 3735, nim. 2, s.-ü. 35, l. 24—32.)

⁴ NSV Liidu Riiklik Ajaloo Keskarhiiv (edaspidi: NSVL RAKA), f. 732, nim. 1, s.-ü. 264, l. 7—18. Venekeelne koopia — seal-samas, l. 19—28 ja f. 733, nim. 95, s.-ü. 260, l. 83—96. Sama dokument ka ENSV RAKA f. 384, nim. 1, s.-ü. 31, l. 1—11.

⁵ NSVL RAKA, f. 733, nim. 95, s.-ü. 260, l. 47—52, 134—140. Aruande juurde kuulunud tabeli koopia — seal-samas, l. 100—114. Sama dokument ka ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 12, l. 1—26.

⁶ Vt. P. Põld, Eesti kooli ajalugu. Redigeerinud Hans Kruus. Tartu, 1933, lk. 57;

algul. Linnade tollaegne koolivõrk rajanes 1786. aasta ülevenemaalisel koolistatuudil,⁷ mille kohaselt 4-klassilised (5-aastase kursusega) paarahvakoolid asutati kubermangulinnades ja 2-klassilised (2-aastase kursusega) alamrahvakoolid maakonnalinnades. Eestis olid paarahvakoolid asutatud kõigis elanike arvult teistest kaugele ette küündinud linnades: Tallinnas, Narvas, Tartus, Pärnus ja Kuressaares. Alamrahvakoolid olid asutatud kõigis linnades (välja arvatud Kuressaare) ja suuremais alevites.⁸ Sealjuures nimetati rahvakoolideks kohapeal ainult vene õppekeelega koole, kuna muidu siinseid, mõnevõrra eriiemalisi rahvakoole kutsuti kas kroonu- või linnakooliks, olenevalt sellest, kelle majanduslikul toel üks või teine kool tegutses.

Liivimaa kubermangus olid Tartu ühendatud kroonu- ja linnakool, Pärnu nn. suur linnakool ning Kuressaare kroonukool ette nähtud 4-klassiliste paarahvakoolidena ühes gümnaasiumiklassiga.⁹ Ülevaatuse ajal oli gümnaasiumiklass ainult Kuressaares. Tartu paarahvakoolis ettenähtud seitsmest õpetajast töötasid sel ajal edasi vaid kaks: alama (viienda) klassi õpetaja Radeleff ja joonis-õpetaja Reinfeldt. Ning olgugi, et nad oma ametit andunud pidasid, ei saanud õppetöö koolis kuigi ulatuslik olla. 1780. aastate kooliuuenduste käigus asutati pea-

A. Эланго. Школа и педагогическая мысль в Эстонии. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР XVIII в. — первая половина XIX в. Отв. ред. М. Ф. Шабаява. М., 1973, lk. 198—202.

⁷ Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. (Edaspidi ПСЗ.) Том XXII. 1784—1788. [СПБ], 1830, lk. 646—669.

⁸ NSVL RAKA, f. 732, nim. 1, s.-ü. 264, l. 718, f. 733, nim. 95, s.-ü. 260, l. 47—52, 134—140; ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 12, l. 13—26; Leningradi Oblasti Riiklik Ajarhiiv (edaspidi: RORAA), f. 139, nim. 1, s.-ü. 16, l. 42—44; s.-ü. 17, l. 147—155; s.-ü. 35, l. 2—4.

⁹ NSVL RAKA, f. 732, nim. 1, s.-ü. 264, l. 7—18, f. 733, nim. 95, s.-ü. 260, l. 47—52, 134—140; ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 12, l. 13—26; f. 403, nim. 2, s.-ü. 89, l. 73—79.

rahvakool ka Viljandis,¹⁰ kuid koolide ülevaatusel ajal oli seal vaid alamrahvakoolina tegutsev kroonukool.¹¹ Peale nende, juba varasemast teada olevate pearahvakoolide oli olemas veel Eestimaal ainus 3-klassiline vene õppekeelega pearahvakool Tallinnas¹² ja Sankt-Peterburi kubermangus asunud Narva 4-klassiline linnakool.¹³

Alamrahvakoolides, kus muidu oli ette nähtud kaks õpetajat ja kaks klassi, lubas seadus paindlikult olude sunnil ka üheainsa õpetajaga läbi ajada.¹⁴ Täiemõdulisi alamrahvakooli oligi Eestis vähevoitu: Viljandi ja Valga kroonukoolid Liivimaal ning Tallinnas üks poiste ja teine tütarlaste linnakool Eestimaal.¹⁵ Kõigis ülejäänud alamrahvakoolides oli ainult üks õpetaja.

Kaudselt võib liigitada vaatlusaluste õppeasutuste hulka Tallinnas veel arvuka õpilasperega 1-klassilised koolid kirikute juures ja samuti kahe õpetajaga 2-klassilise vaeslaste toomkooli. Viimane oli omanäoline õppeasutus ja majandas end suurema erakapitali protsentidest, mispärast hiljem on teda erakoolide hulka arvatud.

¹⁰ P. Põld, Eesti kooli ajalugu, lk. 57; A. Эланго, Школа и педагогическая мысль в Эстонии, lk. 484.

¹¹ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 12, l. 19—20 ja NSVL RAKA, f. 732, nim. 1, s.-ü. 264, l. 12.

¹² Ühed allikad nimetavad Tallinna pearahvakooli 3-klassiliseks, teised 4-klassiliseks. Analoogilist vahet märkame ka alamrahvakoolide puhul, sest meil näidatakse tavakohaselt ühe õpetajaga kooli 1-klassilisena, Venemaal 2-klassilisena, nagu see Narva alamrahvakooli puhul ette tuleb. Nähtus seletub siin sellega, et ühel juhul on järgitud õppeprogrammi ulatust, teisel puhul peegeldavad andmed asja välist külge: mitmes klassis õppetöö samaaegselt toimub. (Vrd.: NSVL RAKA, f. 730, nim. 1, s.-ü. 41, leht 952 ja ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 12, l. 21 ja 22.)

¹³ LORAA, f. 139, nim. 1, s.-ü. 17, l. 147—155.

¹⁴ ПСЗ. Том XXII, lk. 649.

¹⁵ NSVL RAKA, f. 732, nim. 1, s.-ü. 264, l. 7—18, f. 733, nim. 95, s.-ü. 260, l. 47—52, 134—140; ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 12, l. 13—26; LORAA, f. 139, nim. 1, s.-ü. 16, l. 42—44; s.-ü. 17, l. 147—155; s.-ü. 35, l. 2—4.

Õppetöö toimus linnakoolides saksa keeles, välja arvatud vene õppekeelega Tallinna pearahvakool ja Narva alamrahvakool.¹⁶

Õpetuse sisu pooltest olid rahvakoolid 19. sajandi algul küllaltki erinevad. Kirikukoolides õpetati lugemist, kirjutamist, arvutamist ja Lutheri katekismusest viie peatüki päheõppimist.¹⁷

Alamrahvakoolides lisandusid sellele veel algetadmised ajaloost, loodusloost, maateadusest ja füüsikast.¹⁸ Ladina keele sugemete kõrval, mida peaaegu kõigis alamrahvakoolides õpetati, võis Tallinna linna ja Viljandi kroonukoolis veel vene, Valga ja Võru kroonu- ning Haapsalu linnakoolis prantsuse keelega tutvust teha. Võõrkeelte õpetamine näitab, et nende rahvakoolide õppeprogramm oli üldkehtivast laiem*. (Tütarlaste-

¹⁶ Allikais õppekeele kohta otsene vastus puudub, kuid on näha, et ka eesti koguduse Pühavaimu kiriku koolis ja Rootsi kiriku koolis kasutusel olnud õpikud olid saksakeelsed. (TLA, f. 230, nim. 11, s.-ü. 435, l. 3; s.-ü. 438, l. 9 ja 10, 13 ja 14, 16). Sellele, et saksa keel maarahvastki pärineval linlasel korralikult suus oli, viitab ka O. W. Masing, kui ta jõukama talurahva hulgas kasvanud huvi saksa keele vastu maha püüdis laita: «Agga linna rahvas mõistab makeelt, ja külla rahvas ei mõista saksakeelt. Linna rahva kõrw, mis pene kõnne ja keele peäle harjunud, ei tahha egga wõtta sedda saksa keelt kuuldagi, mis mainnimese ja küllamehhe suust, ja temma küllast tuleb...» (Marahwa Näddala-Leht 1822, nr. 8, lk. 60.)

¹⁷ TLA, f. 230, nim. 11, s.-ü. 435, l. 3; s.-ü. 438, l. 16. Olgu siinkohal veel nimetatud, et katekismuse viie peatüki päheõppimist ja selle peastlugemist on leerilastelt juba ammust aega nõutud. See iseenesest ei ole aga alati lugemisoskust tähendanud, ammugi mitte 17. sajandi esimesel poolel, nagu seda L. Andresen talurahva puhul oletab. (L. Andresen, Eesti rahvakooli kaugest minevikust. «Horisont» 1974, nr. 8, lk. 18.)

¹⁸ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 12, l. 13—26; f. 1187, nim. 2, s.-ü. 455, l. 333, 343—346, 357—360, 366, 377; TLA, f. 230, nim. 11, s.-ü. 439, l. 24, 31—33; LORAA, f. 139, nim. 1, s.-ü. 17, l. 150.

* 1786. aasta seaduse kohaselt ei olnud alamrahvakoolides võõrkeelte õpetamine üldse ette nähtud. (Vt. ПСЗ. Том XXII, lk. 648.)

koolides võõrkeeli ei õpetatud. Paldiski kroonukoolis õpetati küll ka ladina keelt, kuid muidu piiruti seal, nagu üldse väiksemates kohtades (Rakvere linna, Lihula ja Põltsamaa kroonukoolis), nendesamade õppeainetega, mis olid kirikukoolideski.

Pearahvakooli kahe alama klassi ja alamrahvakooli õppeprogrammid omavahel põhiliselt kattusid.¹⁹ Joonistusõpetus, millega juba algklassides tegeldi, jätkus siin gümnaasiumiklassis välja. Kahes kõrgemas klassis õpiti alamas astmes läbivõetud õppeaineid ulatuslikumalt. Grammatika kõrval tutvuti kirjandusega, matemaatikas jõuti aritmeetikakursusest kaugemale ja alustati geometriaga. Gümnaasiumiklassis* õpetati veel trigonomeetriat, mehaanika ja ehituskunsti seadusi. Suuremat rõhku pandi keelte ja antiikkirjanduse omandamisele.

Õpetuse tase oli ühe ja sama astme rahvakoolides ebaühtlane, ega andnud õieti põhjust rahuloluks. Seda tingisid mitmed asjaolud. Määravaks neist oli õppeasutuste aineolukord. Visiteerimisaruandest²⁰ võib näha, et kuigi Tartu edumeelsed professorid rahvakoolide õppeprogrammi ja «vananenud õppemeetodi» üle nurisesid, oli neilegi selge, et koolide materiaalse külje parandamiseta siin midagi olulist ära teha ei saa.

Koolide majanduslik olukord vajutas jälle juba koolide välisilmele. Kohendamist vajasisid need suuremal või vähemal määral igal pool, osa hooneid oli aga päris lagunenenud. Selles mõttes oli näiteks Kuressaare kroonukool õpetajate arvates otse eluohutlikuks muutunud. Koolimaja oli iseenesest siiski varandus ja Liivimaa kubermangu Eesti alal puudus ainult Võru kroonukoolil oma maja.

¹⁹ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 12, l. 13—26; f. 3735, nim. 2, s.-ü. 24, l. 9—13; LORAA, f. 139, nim. 1, s.-ü. 17, l. 150—151.

* Pearahvakooli kõrgeim klass jagunes sisuliselt kaheks: seal effenähtud õppeained võeti läbi kahe aasta jooksul, kusjuures ainult Liivimaal eraldati viimase aasta kursus nn. gümnaasiumiklassi. Tervikuna oli õppeprogramm seaduses effenähtuga vastavuses. (Vt. ПСЗ. Том XXII, lk. 646—648.)

²⁰ NSVL RAKA, f. 733, nim. 95, s.-ü. 260, l. 47—52, 134—140.

Eestimaa kubermangus olid olud sootuks halvemad. Tallinnas oli vaid tütarlaste linnakoolil ja vaeslaste toomkoolil oma hoone. Peale selle oli kubermangus üks vilets puumaja Paide ja teine lagunev ehitis Haapsalu linnakoolil. Paldiski kroonukool asus palvemajaga ühe katuse all. Rakveres ja Lihulas peeti kooli õpetaja eramajas. Olles sunnitud oma ruumid katoliku kirikule loovutama ja viletsasse üürikoriterisse kolima, muutus varem triviaalkoolina tuntud õppeasutus Tallinnas 2-klassiliseks linnakooliks.

Rahapuudus ahistas linnarahva koole veel mitmeti. Ülalpidamissummade puudumise tõttu sulges oma ukseid täiesti 1803. aastal Tallinnas eesti koguduse Jaani kiriku kool ehk vaeslastekool.²¹ Abitusse olukorda sattusid kroonu poolt hüljatud koolid. Nii jäi Paide linnakooli õpetaja täiesti ilma palgata.²² Rakveres andis kõster pärast kroonukooli kaotamist linnakodanike poolt kogutud raha eest vaid mõnesugust õpetust. Personali vananemine viis õppetaseme alla Pärnu suures linnakoolis, sest vanakeste pensionile saamiseks puudusid summad. Rahanappus sundis Haapsalu linnakooli ühest õpetajast loobuma. Õpetajate nigelate palkade tõttu jäid avalikes koolides kohad täitmata, kuna hakkajail noortel inimestel oli tasuvam eraõpetajaina tegutseda. Eeskätt seda asjaolu tuuakse põhjuseks ühendatud kroonu- ja linnakooli hääbumisel Tartus. Raha ei jätkunud õppeabinõude jaoks.

Ebasoodsat mõju avaldas seegi, et koolide järelevalve oli pandud tasuta tööna muid ülesandeid täitvaile linnaametnikele, kellel ei jätkunud küllaldaselt aega ega huvi koolidega tegelemiseks ja sageli puudusid selleks tööks vajalikud teadmised ja oskused. Ergutust ei leidnud rahvakoolid kuskilt. Kõigist raskustest tuli üle saada omal jõul.

Ülevaate Eestis välja kujunenud koolivõrgust Tartu õpperingkonna ulatuses annab tabel (vt. lk. 1038 ja 1039).

²¹ NSVL RAKA, f. 732, nim. 1, s.-ü. 264, l. 17.

²² NSVL RAKA, f. 733, nim. 95, s.-ü. 260, l. 47—52, 134—140.

Jrk. nr.	Kool	Kooli tüüp	Kooli asutamise aeg	Õpetajaid, õpilasi, klasse								
				Õpetajaid	Poisse	Tüdrukuid	Kokku õpilasi	Õpetajaid	Poisse	Tüdrukuid	Kokku õpilasi	Klasse
				Ringküsitiiluse andmeil			Visiteerimise andmeil					
1.	Tartu ühendatud kroonu- ja linnakool	Pearahvakool	Linnakoolina, 1589, ühendatud koolina 1689	2	50	—	50	2	50	—	50	5*
2.	Tartu tütarlaste linnakool	Alamrahvakool	1555	1	—	4	4	1	—	5	5	1
KOKKU TARTUS				3	50	4	54	3	50	5	55	—
3.	Pärnu suur linnakool	Pearahvakool	Teadmata	2 (4)	40 (60)	—	40 (60)	4	60	—	60	4
4.	Pärnu tütarlaste linnakool	Alamrahvakool	Teadmata	1	—	22	22	1	—	38	38	1
5.	Pärnu agulikool	Alamrahvakool	Teadmata	1	—	—	30	—	Ei	—	—	—
KOKKU PÄRNUS				4 (6)	92 (112)	5	60	5	60	38	98	—
6.	Kuressaare kroonukool	Pearahvakool	1788	3	—	—	48	5	—	—	48	5
7.	Viljandi kroonukool	Alamrahvakool	1796 või 1790**	2	—	—	43	2	—	—	43	2
8.	Valga kroonukool	Alamrahvakool	1788	2	—	—	23	2	—	—	30	2
9.	Võru kroonukool	Alamrahvakool	1792 või 1799**	1	—	—	40	1	—	—	30	1
10.	Põltsamaa kroonukool	Alamrahvakool	Teadmata	1	—	—	20	—	Ei	—	—	—
KOKKU LIIVIMAAL				16 (18)	320 (340)	18	304	18	304	—	—	—
1.	Tallinna pearahvakool	Pearahvakool	1789	4	55	3	58	4	55	5	60	3
2.	Tallinna linnakool	Alamrahvakool	1424	3	30	—	30	3	15	—	15	2
3.	Tallinna tütarlaste linnakool	Alamrahvakool	Varaseim teade 1569, kooli- maja 1641	2	—	70	70	2	—	81	81	2
4.	Tallinna vaeslaste toomkool	Alamrahvakool	1725	2	—	—	30—40	2	—	—	60	2
5.	Tallinna Pühavaimu kiriku kool	Alamrahvakool	Varaseim teade 1736	1	—	—	94	—	Ei	—	—	—
6.	Tallinna Rootsi kiriku kool	Alamrahvakool	Teadmata***	1	—	—	40	—	Ei	—	—	—
KOKKU TALLINNAS				13	322—332	11	217	11	217	—	—	—

7. Paide linnakool	1588	1	19	6	25	1	18	4	22	1
8. Haapsalu linnakool	1634	1			34	1	24	8	32	1
9. Rakvere linnakool	Pärast (1797)	kroonukooli sulgemist								
10. Paldiski kroonukool	1763	1	9	2	11	1	28	5	33	1
11. Lihula kroonukool	1783	1			10	1	11	4	15	1
							15	10	25	1
KOKKU EESTIMAAL			18		432—442	16			343	—
ÜHTEKOKKU EESTI ALAL			34—36		752 [772]—	34			647	—
					762 [782]					

²³ Koostatud ja arvatud NSVL RAKA, f. 732, nim. 1, s.-ü. 264, l. 7—18; ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 12, l. 18—26; f. 403, nim. 2, s.-ü. 89, l. 73—74; f. 1187, nim. 2, s.-ü. 455, l. 354, 367; TLA, f. 230, nim. 11, s.-ü. 435, l. 1; s.-ü. 439, l. 21, 25 andmeil. Sulgudes toodud arvud pärinevad lühikesest koondaruandest. Säilinud on venekeelne koopia, milles kõik teised siin esitatud näitusedga ühtivad. (Vt. NSVL RAKA, f. 733, nim. 95, s.-ü. 260, l. 70—71.)

* Kool oli ette nähtud 5-klassilisena, kuid tegelikult toimus õppetöö vaid alamas klassis.

** Viliandi ja Võru kroonukooli asutamise aeg on ringküsitle ja visiteerimise andmeil erinev. (Vrdl.: NSVL RAKA, f. 732, nim. 1, s.-ü. 264, l. 12 ja ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 12, l. 19—20.)

*** Asutatud ilmselt Rootsi riigivõimu ajal; kasutatud allikais märgitakse magistraadile allutamist 18. sajandi algul.

Esitatud tabelist selgub, et Eestimaa viies linnas (ja Lihula alevis) oli 11 kooli, Liivimaa Eesti ala kõigis kuues linnas ja Põltsamaa alevis 10 kooli. Kõigist olemasolevaist seitse olid Eestimaal ühe õpetajaga 1-klas-silised koolid. Ainult kubermangulinnas Tallinnas leidis ka suuremaid õppeasutusi. Liivimaa Eesti alal olid väikesed alamrahvakoolid üksnes Võrus ja Põltsamaa alevis, kõigis teistes linnades olid suuremad alamrahvakoolid või asus seal ka pearahvakool.

Õpilaste arv olenes linnades põhiliselt elanikkonna suurusest. Ebareeglipärast Pärnu juhtpositsiooni Liivimaal seletab tema rahuliku majandusliku arengu eelis Tartu ees. Ühtlasi äratub tähelepanu, et ringküsitle ja visiteerimise andmetel oli õpilaste arv küllaltki erinev: samu koole arvestades näidati viimasel juhul 49—79 (piirväärtustes) õpilast rohkem. Lisades ringküsitusandmes-tikust visiteerimata jäänud koolide 184 õpi-last visiteerituile, saaksime tinglikult kooli-laste üldarvuks juba 831. Arvude kõikumi-sest ringküsitle ja visiteerimise andmete vahel ei tule järeldada õpilaste erilist juur-dekasvu lühikesel ajavahemikul. Seda võis ka põhjustada visiteerimisel ülesnäidatud suurem täpsus.

Mitmed tabelis märgitud ümmargused arvud ja õpilaste koondnäiduga piirdumine osutavad sellele, et sageli puudus koolides õpilaste üle korrektne arvestus. Ringküsitle mõlemas kubermangus ja visiteerimine Liivimaal ei peegeldanud õigesti tütarlaste osakaalu rahvakoolides. Eestimaa kubermangu visiteerimise andmed näitavad, et kuigi suures vähemuses, õppisid tütarlapsed alamrahvakoolides ja vene õppekeelega Tallinna pearahvakoolis ühes poistega. Ringküsitle ankeetvastustest²⁴ on teada, et mõlemast soost lapsed õppisid ka visiteerimi-sel väljajäänud Tallinna Pühavaimu ja Rootsi kiriku koolis, kuigi nende omavaheline suhe seal jäi kajastamata. Lahtiseks jääb küsimus tütarlaste õppimisvõimalustest Tallinna vaes-laste toomkoolis. Ainult poistekoolid olid Tallinna linna-, Tartu ühendatud kroonu- ja linna- ning Pärnu suur linnakool, kuna tütarlastele oli asutatud samades linnades oma-ette alamrahvakooli astmes õppeasutused.

²⁴ TLA, f. 230, nim. 11, s.-ü. 435, l. 4; s.-ü. 438, l. 16; s.-ü. 439, l. 19.

Tütarlaste koolitamine tütarlastepärase-
malt ja poistest lahus, nagu see oli juurdu-
nud eelnimetatud kolmes suuremas linnas,
kutsus ajastu vaimule vastates tütarlapsi
meelsasti õppima ning leidis poolehoidu ka
visiteerimisel. Niisugused väljendid nagu
«õitsev kool», «andekas õpetaja» ja «ees-
kujulik kord» näitavad, et õpetatud meeste
muidu nii range pilk tütarlaste õppeasutuste
iseloomustamisel leebus.²⁵ Ainuke ettehei-
de — naisõpetajate puudumine avalikes
tütarlastekoolides, mis meile möödunud
aegade kaugust ja lähedust ühtaegu mõõ-
dab, oli tegelikult samuti soosiv ja nende
koolide arengut toetav mõte.

Eeskätt tütarlaste õppimisvõimalused jäid
avalikes koolides vähesteks ja mingil määral
pidid korvama seda erakoolid. Ringküsitus-
andmestikust võib leida otsekui sinna ära-
eksinult üksikuid **eraõppeasutusi**.²⁶ Nendeks
olid Liivimaal W. F. Hezeli pansion Tartus*
ja kahe õpetaja ning 12 poisslapsiga pan-
sion Valgas. Eestimaal mainitakse vaid ühes-
koos viit tütarlaste- ja kolme poistekooli
Tallinnas, kokku 16 õpetaja, 30 poisi ja 35
tüdrukuga. Nagu selgub Tallinna erakoolide
1804. aasta loetelust, vähendasid ringküsiti-
luses toodud näitajad tublisti tegelikke arve.
Nii pidi Tallinnas 1803. aastal olema mitu
erakooli rohkem ja õpilaste arv nendes üle
kahe korra suurem.

²⁵ NSVL RAKA, f. 733, nim. 95, s.-ü. 260, l. 48 ja 50.

²⁶ NSVL RAKA, f. 732, nim. 1, s.-ü. 264, l. 7—18; f. 733, nim. 95, s.-ü. 260, l. 70—71.

* Professor W. F. Hezeli pansion ehk instituut loodi Liivimaa aadli algatusel 13. oktoobril 1802. Sisuliselt kujutas see endast 3-klassilist eragümnaasiumi, mis pidi eeskätt aadlinoorsugu ülikooli astumiseks ette valmistama. Eelnimetatud andmete järgi õppis seal 1803. aastal 20 noormeest 7 õpetaja juhatusel. Koolis õpetati saksa, inglise, prantsuse, itaalia, ladina ja kreeka keelt. Tihedasse õppeprogrammi oli lülitatud ka laulu-, tantsimis- ja vehklemisõpetus. Esimene lend lõpetas 18. detsembril 1803. Kooli eluiga oli üsna lühike. Ta suleti nähtavasti 1804. aastal, mil Tartus avati avalik kuber-
mangugümnaasium. (NSVL RAKA, f. 733, nim. 56, s.-ü. 12, l. 2—6, 13 ja 14.)

1804. aasta andmete²⁷ põhjal võib öelda, et õpilaste üldarvust ümmarguselt kolmandik õppis erakoolides. Liivimaal olid neis mõle-
mad sugupooled peaaegu võrdselt esinda-
tud. Eestimaal oli koolitüdrukuid neljandiku jagu poistest rohkem. Suhe tütarlaste kasuks püsis Eestimaal kubernangus igal pool, kus erakoolid asusid: Tallinnas, Haapsalus, Paides ja Lihula alevis. Liivimaa kubernangus oli erakoole ja õpilasi vähem. Valgas ja Võrus näidati ainult tütarlastekoole*. Tartu avalike õppeasutuste ümberkorraldamisega 1804. aastal võisid kaasneda muudatused ka erakoolide osas. Sel ajal õppis nendes tütar-
lapsi poole vähem kui poisse. Valdavalt piirduti neis õppeasutustes lugemise, kirju-
tamise, arvutamise ja religiooni aluste õpe-
tamisega.

Ainsana Eesti linnadest ei jäänud Tartu Ülikooli koolikomisjoni vaatevälja **Narva koolid**, sest need kuulusid Sankt-Peterburi õpperingkonda. Nähtavasti oma eriseisundist olenevalt — Narva oli maakondliku kuuluvu-
seta erilinn — jäid linnakoolid kubernangu arvepidamises tagaplaanile. Regulaarne aru-
andlus hõlmas siin vaid kroonu poolt ülal-
peetatvat vene õppekeelega alamrahvakooli. Viimase suhtes leidub andmeid 1803. õppe-
aasta mõlema poole kohta. Titulaarnõunik Pavel Protopopovi käe all õppis koolis esi-
mesel poolaastal 49 poissi ja 11 tütarlast, teisel poolaastal oli lapsi vastavalt 48 ja 10²⁸. Kuigi seal teist õpetajat polnud, loeti õppeasutust 2-klassiliseks.

Narvat järgmisel, 1804. aastal külüstanud koolide visitaatoril Zahharovil ei olnud aimugi, et alamrahvakooliga ühe katuse all asus ka 4-klassiline pearahvakoolina tegut-

²⁷ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 32, l. 50—52.

²⁸ Sealsamas, l. 47—53.

* 1803. aastal avatud Võru erakool oli ilmselt aadlipreilidele mõeldud, sest 18 õpi-
lasega tegeles seal ühtekokku 8 õpetajat. (Vt. ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 32, l. 47 ja 48.)

²⁹ LORAA, f. 139, nim. 1, s.-ü. 16, l. 42—44; s.-ü. 35, l. 2—4.

sev saksa õppekeelega linnakool.³⁰ Avas-
tanud selle ja tundes end üsna ebameeldi-
valt puudutatud, et Narva linna kool end
privileegituna ja kubermanguvalitsusest
sõltumatuna tundis, püüdis visiteerija oma
raportis ülemusele õppeasutust igati maha
teha. Zahharov märkis, et prantsuse keele
hääldamine olevat õpetajal ja õpilastel üht-
viisi saksapärase, et õpilaste teadmised
ladina keeles, ajaloo ja geograafias nõr-
gaks jäävat, et geomeetria õpetaja enda
peagi ei olevat jaganud, et loodusloo ase-
mel jutustatavat tunnis muinaslugusid looma-
dest jne. Visiteerijat häiris eelkõige suurema
saksa õppekeelega kooli olemasolu, sest
visiteerimise kokkuvõttes soovitas ta panna
selle kooli õpilased, kuna nad valdasid ka
vene keelt, õppima geomeetria, geograa-
fiat, ajalugu, aritmeetikat ja füüsikat vene
õppekeelega alamrahvakooli õpetaja tundi-
desse. Kui võtta arvesse, et viimane oli sel
ajal juba niigi 62 lapse õpetamisega koor-
matud, linnakoolis aga õppis nelja õpetaja
all tervelt 72 poissi, siis oli Zahharovi ette-
panek muidugi teostamatu. Venestuspoliiti-
kast juhitud mõtteavaldus ei lase viimase
märkusi saksa õppekeelega linnakooli kohta
kuigi tõsiselt võtta. Tähelepanuväärne on, et
ka Narvas tütarlapsed pearahvakoolis ei õp-
pinud.* Mõlemas vaatlusaluses Narva koo-
lis oli küll palju õpilasi — 1804. aastal kok-
ku 128 poissi ja 6 tüdrukut, kuid linna suu-
rust arvestades võis siin veel teisigi rahva-
koole leiduda, kuigi neid senini ei ole õn-
nestunud kindlaks teha.

Eespool kasutatud andmestik on eriti huvi-

³⁰ LORAA, f. 139, nim. 1, s.-ü. 17, l. 150
ja 151.

* Väärrib märkimist, et oma pikas kirjas
Narva raele 1797. aastast halvustas saksa
linnakooli rektor lausa kibestunult tütar-
laste nurgakoole, lüües ühe viitsaga nii nais-
õpetajaid kui ka naisõppureid. Paistab, et
kirjutaja murelikkuse või pigemini viha kut-
sus esile asjaolu, et tütarlaste koollitamis-
nõue hakkas ametkondlikust tõrjuvast hoiak-
ust läbi murdma. (Kirjast on säilinud koo-
pia. Vt. ENSV RAKA, f. 1646, nim. 1, s.-ü.
1926, l. 79—86.)

pakkuv selle poolest, et see kajastab Eesti
Vene riigiga Põhjasõjas ühendamise järel
kujunenud pikaajalise arengu tulemusi vahe-
tult enne 1804. aasta koolireformi, millega
senine koolikorraldus muudeti ning endised
pearahvakoolid (ja teised nendele vastavad
õppeasutused) reorganiseeriti kreiskoo-
lideks, alamrahvakoolid või neile vasta-
vad õppeasutused elementaarkooli-
deks (vastasid ülevenemaalise koolirefor-
miga ettenähtud kihelkonnakoolidele).

Reformieelsed rahvakoolid Eesti kõigis 12
linnas ja kahes alevis moodustasid ühe osa
ülevenemaalisest koolivõrgust, kuid kohali-
kud erinevused olid siin siiski küllalt suu-
red. Kui Venemaa põlisrahvas võis õppida
oma emakeeles, siis Eestis oli see sakslaste
privileeg. Juba keelest tulenevalt kasutati
siin teistsuguseid õpikuid, kusjuures selles
osas tuli ette erinevusi koolide enestegi
vahel. Kuna meie rahvakoolid asusid suhte-
liselt väikestes linnades ja alevites ning
pidid läbi ajama väga kitsastes tingimustes,
siis mitmel pool ei suudetud ettenähtud
õppeprogrammist täies ulatuses kinni pida-
da. Teiselt poolt seal, kus koolielu juba oli
jalad alla saanud, püüti vanu traditsioone
jälgides õpinguis veel kaugemale jõuda.
Teisiti kui mujal Venemaal oli Eestis korral-
datud ka tütarlaste haridus. Saksa õppe-
keelega pearahvakoolides tüdrukud ei käi-
nud. Küll aga oli neile loodud alamrahva-
koolide astmes mõneti erinevaid avalikke ja
eraõppeasutusi.

Kokku oli Eesti linnades ja alevites 19.
sajandi algul teadaolevail andmeil 24 rahva-
kooli (kaasa arvatud Tallinna vaeslasfekool,
mis 1803. aastal suleti). Nendest viis olid
pearahvakoolid, kui sinna hulka lugeda ka
Tartus asunud vastav õppeasutus, mis tegut-
ses edasi 1803. aastal praktiliselt alamrahva-
koolina.

Õpilaste üldarvu rahvakoolides saab 1803.
ja 1804. aasta vastavaid näitajaid omavahel
sidudes vaid tinglikult määrata. Sel ajal võis
Eesti linnade ja alevite rahvakoolides õppi-
da kokku 885—965 last. Õpilaskonna vel-
dava enamuse moodustasid poisid. Tütru-

kute õppimisvõimalused olid Liivimaa kubermangus piiratumad kui Eestimaal.

Eesti linnade koolinoorsoo põhiosa õppis 19. sajandi algul avalikes rahvakoolides. Umbes kolmandik lastest sai oma hariduse erakoolides, kus üle poole oli tütarlapsi. Erakoolide õppeprogramm oli reeglina avalike rahvakoolide omast tagasihoidlikum. Paremad eraõppeasutused seisisid linna eliidi käsutuses. Jõukamad pered kasutasid ka kodudes eraõpetajaid. Kuna õppemaksu võeti nii avalikes rahva- kui ka erakoolides, siis linnarahva kõige vaesem kiht sel ajal enamasti kooliharidust ei saanudki.

SAAREMAA ÜHISGÜMNAASIUMI PEDAGOOGILINE HARU AASTATEL 1923—1930

KAAREL KOTSAR

Saaremaa geograafilisest asendist tingitud eraldatus mandrist on minevikus korduvalt seadnud saarte elanikke raskusesse oma majanduslike ja kultuuriliste tarvete rahuldamisel. Üks selliseid raskusi on alati olnud Saaremaa koolide õpetajatega varustamine. Möödunud sajandi teisel poolel püüti õpetajate puudusest üle saada 1866. a. Põide Jaani kirikuõpetaja J. C. Temleri asutatud väikese koolmeistrikooli ja 1871. a. oma esimesed õpilased vastuvõtnud Kaarma seminari avamisega. Kui Saaremaa rüütelkond 1910. a. Kaarma seminari ülalpidamisest loobus, oli viimane oma neljakümneaastase tegevuse vältel välja saatnud siiski ainult 189 õpetajat, kellest küll enamik jäi Saaremaale. Mõningat täiendust andsid Saaremaa õpetajaskonnale 2-klassilises Nikolajevski kihelkonnakoolis (nn. Lutsu koolis) ja 1912. a. Kuressaare linnakooli juures avatud kaheaas-

tastel kursustel õpetajakutse omandanud isikud. Kuid nimetatud asutused ei suutnud kaugeltki katta kogu tarvidust õpetajate järele.

Õpetajate puudust suurendas veelgi mitmete pedagoogide siirdumine suhteliselt lahedamate elutingimustega mandrikoolidesse. Haapsallu ja mujale pedagoogilistele kursustele suunatud õpetajatest pöördusid vaid vähesed tagasi Saaremaale.

Seepärast tuli Saaremaa koolides hulgaliselt kasutada pedagoogilise ettevalmistusega inimesi, mille tulemusena tsaarivõimu viimasel perioodil ning kodanliku Eesti algusaastatel iseloomustas Saaremaa algkooli äärmiselt madal tase ja olemasoleva õpetajaskaadri puudulik ettevalmistus. «Et Saaremaa algkoolid normaalselt õpekavasi läbimina ei suuda pole imeks panna kui seda meeles pidada, et kaunike kogu nende koolide õpetajatest ise ainult vähevaliselt ja wigadega Eesti keeles kirjutada võivad, kuna neil pedagoogilised teadmised täiesti puuduvad. 165 õpetajast on ainult 33 kutseharidusega s. o. ainult 20%, kuna ülejäänudavad 80% ministereeriumi-, kihelkonna- ja isegi külakooli haridusega on.» Niiviisi iseloomustas olukorda 1920. a. Saaremaa Eesti Segagümnaasiumi Lastevanemate Nõukogu esimees A. Jõeäär oma märgukirjas haridusministeeriumile.¹

Veendunud omaette pedagoogilise õppeasutuse olemasolu vajalikkuses Saaremaal, taotlesid Saaremaa hariduselu juhid kohalike organite kui ka saarlaste esindajate kaudu Asutavas Kogus, Riigikogus ja teistes üleriigilistes organites oma üritusele toetust eriti perioodil, mil kaalumisel oli õpetajate seminari avamise küsimus kas Haapsalus või Saaremaal.

Kuigi haridusminister Fr. Sauer Saaremaa Õpetajate Seltsi märgukirjale 6. juulist 1920. a. Kuressaare seminari avamise asjus vastas, et «Kuressaare seminari asutamise küsimus võib praegustes asjaoludes alles mõne aasta pärast uuesti üles võetud saa-

¹ ORKA, f. 2013, nim. 1, s.-ü. 786, l. 62.

da»² õnnestus saarlaste esindajatel 16.—19. juulini 1920. a. Tallinnas toimunud IV õpetajate kongressi resolutsioonidesse sisse võtta nõudmine, et õpetajate seminari avamist Saaremaal esimeses järjekorras vajalikuks tuleb pidada. Kooskõlas õpetajate kongressi seisukohaga tegigi haridusministeerium 20. augustil 1920. a. vabariigi valitsusele ettepaneku avada üheaegselt seminarid Võrus ja Kuressaares³, märkides seminari avamise lisamotiivina Kuressaares asjaolu, et «Saaremaa elanikud ei saada oma lapsi mannermaa seminaridesse õppima, osalt sellepärast, et see saarlastele üle jõu käib.»⁴

Valitsus eesotsas riigivanem J. Tõnissoniga ei toetanud Kuressaare seminari avamise ettepanekut ja 1. septembril 1920. a. kirjutas ta alla otsusele avada seminar siiski Läänemaal.

Saaremaa maakonna nõukogu otsustas 13. septembril 1920. a. omakorda pöörduda vabariigi valitsuse poole ettepanekuga avada siiski Kuressaares õpetajate seminar tingimata veel 1920. a.⁵ Põhjenduseks toodi Saaremaa elanike majanduslik kehvus, mis ei võimalda «ilma koduga ühendusse jäämiseta noori inimesi mujale linnadesse õppimainna», ning Saaremaa õpetajate äärmiselt halb ettevalmistus.

Mõtet, nagu rahuldaks Saaremaad Haapsalus asuv seminar, ei peetud põhjendatuks, «sest kui keegi juba väljaspoole saart õppima peaks minema siis läheb ta tingimata suuremasse keskkonda, kus kõrval teenistust leida on, nagu Tallinn ja Tartu ja jääbki peale kooli lõpetamist oludega tutvunedes senna koha peale.»

Hoolimata ka riigi hariduskogu 1921. a. otsusest avada esimeses järjekorras õpetajate seminar Saaremaal, jäid kohaliku ajakirjanduse⁶, maakoolivalitsuse ning haridus-

² Haridusministri huvitav otsus. «Meie maa» nr. 75, 22. juuli 1920, lk. 2.

³ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 416, l. 1.

⁴ Sealsamas, l. 3.

⁵ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 210, l. 141.

⁶ J. K o p p e l, Kuressaare õpetajate seminar. «Meie Maa» nr. 76, 25. sept. 1920, lk. 2.

nõukogu korduvad taotlused Saaremaal seminari avamiseks tulemuseta.

30. juunil 1922. a. pöördus Saaremaa maavalitsus haridusministeeriumi poole järjekordse palvega võtta 1923. a. riigieelarvesse Saaremaa seminari asutamiseks vajalikud summad⁷, kuid sai 12. augustil 1922. a. taas eitava vastuse.⁸

15. augustil 1922. a. arutas Saaremaa haridusnõukogu⁹ kujunenud olukorda ja tuginedes ettevalmistamisel olevale avalikkude keskkoolide seaduseelnõule, mis lubas keskkoolide juures avada eriharusid, otsustas avada Saaremaa Ühisgümnaasiumi juures pedagoogilise haru. Hargnemine pidi toimuma alates 9. õppeaastast. Pedagoogilises harus töötamise tingimused otsustati nii õpetajatel kui ka õpilastel «seminaride omaga sarnastada, et käsvandikud seminari omadega võistelda suudaksid.»¹⁰ Leiti, et pedagoogilise haru avamisega saaks Saaremaa endale suhteliselt kergesti õpetajaid ettevalmistava asutuse, sest hooned, õppevahendid ja õpetajad on juba olemas. Juurde tuleks muretseda vaid pedagoogilisele harule eriliselt vajalikke õppevahendeid.

Otsustati maakonnannõukogus taotleda maksuta õpetamist esimesel õppeaastal ning haridusministeeriumilt õpilaste miinimumarvu vähendamist pedagoogilises harus ja nõusolekut võtta õpetajate nädalatundide normaalarvuks 18 senise 24 asemele, «nagu see seminarides ongi.»

Silmas pidades «Saaremaale kohaste koolijõudude soetamise» erilist vajadust ja nähes pedagoogilises harus «praegustes oludes kõige hõlpsamat ja otstarbekohasemat selle teostamise viisi», tegi haridusnõukogu maakoolivalitsusele ülesandeks «kiirelt sammusi

⁷ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 210, l. 140.

⁸ Sealsamas, l. 139.

⁹ Haridusnõukogu oli kodanliku Ajutise Maanõukogu poolt 24 (11.) VIII 1917. a. vastuvõetud Eestimaa koolivalitsuse ajutise korralduse alusel tegutsev organ maakonna koolivalitsuse juures, mille koosseisu tavaliselt kuulusid maa(konna) koolivalitsuse juhataja (ühtaegu ka haridusnõukogu juhataja), koolinõunikud ja 2 maavolikogu liiget.

¹⁰ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 210, l. 138.

astuda, et pedagoogiline haru juba käesoleval sügisel avatud saaks ja Haridusministeeriumist seminari õpekava muretsesetud, ilma milleta võimata õpetööd algada.»¹¹

Kuid ka sedapuhku sai Saaremaa maakoolivalitsus haridusministeeriumilt 13. sept. 1922. a. eitava vastuse, põhjendusega, et «keskkoolide seaduse eelnõu ei ole veel seaduseks saanud ja seepärast ei ole võimalik... juba käesoleval õppeaastal pedagoogilist haru avada.»¹²

Alles 30. juunil 1923. a. teatas haridusministeerium Saaremaa maakoolivalitsusele, et «pedagoogilise haru avamise küsimuses esitatakse Vabariigi valitsusele kinnitamiseks ühes keskkoolide võrguga.» Saarlaste esitatud pedagoogilise haru õppeplaani haridusministeerium heaks ei kiitnud lahkuminekute tõttu ministeeriumi sellekohasest eelnõust: tundide arv oli suurem eesti keeles ja esimeses võõrkeeles ning väiksem pedagoogilistes ja filosoofilistes ainetes. Ta lubas õpetajate seminaride ja gümnaasiumi pedagoogilise haru jaoks välja töötada ühise õppeplaani.¹³

Nagu haridusministeeriumi kirjast Saaremaa maakoolivalitsusele 25. aug. 1923. a. selgub, avati Saaremaa Ühisgümnaasiumi juures pedagoogiline haru¹⁴ 1923/24. õppeaastal, kusjuures 5. ja 6. õppeaasta eelklassid pidid ühtlasi olema ka harjutuskooli klassideks.¹⁵

Pedagoogiline haru baseerus tolleaegse gümnaasiumi 2. klassile (8. õppeaasta) ja töötas õpetajate seminaride õppeplaani alusel. Gümnaasiumi pedagoogilise haru 3. ja 4. klassis jätkus õpilaste üldharidus, kuid selle kõrval oli õppeplaani võetud juba ka mõningaid tulevastele õpetajatele vajalikke pedagoogilisi aineid. Kahes viimases (5. ja 6.) klassis oli õppetöö üldhariduse jätkamise kõrval pedagoogilist laadi, kusjuures erilist rõhku pandi pedagoogilisele praktikale. Algul kasutati harjutamiseks ühisgüm-

¹¹ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 210, l. 138.

¹² Sealsamas, l. 142.

¹³ Sealsamas, l. 171.

¹⁴ ORKA, f. 2013, nim. 1, s.-ü. 786, l. 576.

¹⁵ Sealsamas, l. 560.

naasiumi 5. ja 6. õppeaasta eelklasse, hiljem Kaarma Suurevalla algkooli ja osaliselt ka linna algkooli. Pedagoogilise haru lõpetanu omandas algkooliõpetaja kandidaadi ja gümnaasiumilõpetanu õigused. Õpetaja kutsetunnistus anti lõpetanule pärast üheaastast koolipraktikat ja sellele järgnenud kursusi Saaremaa Ühisgümnaasiumi juures.

Õppejõududena töötasid ühisgümnaasiumi õpetajad, kellest endised õpilased silmapaistvamatenä meenutavad direktor Eduard Pukki, inspektriss Adele Teäri, saksa keele õpetajat dr. Adolf Grafi, joonistamisõpetajat Alma Klarenit, matemaatikaõpetajat Karl Vesmanit, eesti keele õpetajat magister Johannes Aavikut jt.

Ühisgümnaasiumi materiaalne õppebaas ei vastanud esialgu mitmeti pedagoogilise haru õppetöö iseärasustele. Nii oli pedagoogilise haru õppijatel vähe võimalusi klaverimängu õppimiseks, sest näit. 1924/25. õppeaastal oli 56 õpilasel võimalik koolis kasutada vaid üht vana klaverit, viiulid puudusid üldse.

Kuigi maavalitsus suutis mõne järgneva aasta jooksul paar klaverit ja mõnikümmend viiulit juurde muretseda, jäid pedagoogilise haru õpilaste õpetajaametiks ettevalmistamise võimalused seminaristide omadest mitmeti maha. Ühisgümnaasiumil puudusid töökojad, õppekatseaed, spordiväljak ja ka internaat.¹⁶

Internaadi puudumise tõttu elasid õpilased erakorterites. Üür voodikoha eest oli kõrge, toitu valmistasid õpilased kodust kaasavõetud toiduainetest. Vahel söödi nädal aega pühapäeval keedetud toitu.

Kehvatest korterioludest ja korrapäratust tootumise tingituna oli õpilaste tervislik seisund alla keskmise ja nende väljalangenus suur. 1924. a. sügisel pedagoogilise haru 3. klassis õppinud 37 õpilasest lõpetas 1927. a. kevadel 6. kl. vaid 12 õpilast, neist kolm põdes kopsutuberkuloosi.

¹⁶ Emilie Järvalti (sünd. Kaljurand) mälestusi... Kingissepa, 1971, lk. 2. Vrd. ka Margot Koeli mälestusi... Kingissepa, 1971, lk. 3 ja 4.

Õpilaste ja lõpetanute arvu dünaamikat Saaremaa Ühisgümnaasiumi pedagoogilises harus iseloomustab järgmine tabel.

Tabel 1.

Õpilaste arv	Klassid				Lõpetanute arv ²⁴
	3.	4.	5.	6.	
8. sept. 1924 ¹⁷	37	21	—	—	—
27. juunil 1925 ¹⁸	25	28	13	—	—
10. mail 1926 ¹⁹	23	20	14	—	—
10. mail 1927 ²⁰	11	23	17	17	16 ²⁵
10. mail 1928 ²¹	—	8	19	24	19 ²⁶
10. mail 1929 ²²	—	—	14	23	20
10. mail 1930 ²³	—	—	—	15	15

Kokku: 70²⁷

¹⁷ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 210, l. 275.

¹⁸ Sealsamas, l. 313.

¹⁹ Sealsamas, l. 424.

²⁰ Sealsamas, l. 521.

²¹ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 213, l. 8.

²² Sealsamas, l. 18.

²³ Sealsamas, l. 147.

²⁴ Lõpetanute arvu kindlaksmääramisel on kasutatud Albert Seppeli andmeid uurimusest: Albert Seppel, Saaremaa koolid ja õpetajad 1928.—1940. 2. kd., 1969. Käskiri Eesti NSV TA Teaduslikus Raamatukogus.

²⁵ See arv sisaldab peale 4 aastat pedagoogilises harus õppinute ka 3 lõpetanut, kes olid Saaremaa Ühisgümnaasiumi varem lõpetanud, vahepeal mõned aastad õpetajaks olnud ning 1926/27. õppeaastal taas pedagoogilise haru lõppklassis õppinud. A. Seppel, viidatud teos, lk. 341.

²⁶ Arv 19 sisaldab 11 klassist klassi õppinut ja 8 lõpetanut, kes ainult lõppklassis õppisid, olles enne seda pärast gümnaasiumi lõpetamist aasta või paar õpetajana töötanud. A. Seppel, viidatud teos, lk. 343.

²⁷ A. Seppeli andmetel tuleb arvule 70 lisada veel 3 Saaremaa Ühisgümnaasiumi pedagoogilise haru lõpetanut, kelle nimesid ORKA-s leiduvates nimestikkudes küll ei ole, kuid kes A. Seppeli teades lõppklassis õppisid ja hiljem kutseliste õppejõududena Saaremaal töötasid. Nendega kokku andis Saaremaa Ühisgümnaasiumi pedagoogiline haru oma eksisteerimise aja jooksul 73 kutselist õpetajat. A. Seppel, viidatud teos, lk. 346.

Ajavahemikul 15. detsembrist 1925 kuni 9. detsembrini 1927 haridusministri kohal olnud pastor Jaan Lattiku tegevus algkooliõpetajate ettevalmistamise ümberkorraldamisel ei jätnud kõrvale ka Saaremaa Ühisgümnaasiumi pedagoogilist haru.

31. märtsil 1927. a. saatis haridusministeeriumi koolivalitsus Saaremaa maakoolivalitsusele kirja²⁸, milles juhtis tähelepanu asjaolule, et Saaremaa Ühisgümnaasiumis oli 14 klassi kohta ainult 311 õpilast, s. o. kokku vaevalt 8 normaalklassi komplekti, seejuures pedagoogilise haru neljas klassis kokku ainult 69 õpilast (3. kl. — 11, 4. kl. — 24, 5. kl. — 17, 6. kl. — 17)... Kuna... pedagoogilise haru 3. klassis oli 1927. a. ainult 11 õpilast, tegi koolivalitsus Saaremaa maakoolivalitsusele ettepaneku esineda haridusministeeriumis selle kooli ülevalpidaja nõusolekuga (aval. keskkoolide sead. § § 15 ja 25) sulgeda selles koolis pedagoogikaharu arvates 1. aug. 1927. a. (üle kirja J. Lattiku resolutsioon: Sulgeda pedag. haru 1. V 27.)

Ettepanekut arutati 27. aprillil 1927 Saaremaa haridusnõukogus²⁹ ja 16. mail 1927 Saaremaa maavolikogu koosolekul ning otsustati üksmeelselt Saaremaa Ühisgümnaasiumi pedagoogilise haru sulgemiseks nõusolekut mitte anda ja «astuda samme selleks, et pedagoogiline haru ühisgümnaasiumi juures edasi jäetaks», kuigi üks maavolikogu liikmetest avaldas arvamust, et «maavolikogu vastuseisimine selles asjas ei tähenda palju, kuna Vabariigi Valitsus ikkagi oma otsuse küsimuse kohta teeks».³⁰

Eriti «suuri vapustusi koolielus» seoses pedagoogilise haru sulgemisega nägi ette ühisgümnaasiumi õppenõukogu, kuna gümnaasiumi eriharudest oli kõige suurem õpilaste arv (74) nimelt pedagoogilisel harul, ja «tarvidus selle haru järele näib õpilaste seas kõige suurem olevat».³¹

Pedagoogilise haru sulgemise ettepanekut sisaldavale haridusministeeriumi kirjale 31.

²⁸ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 210, l. 519.

²⁹ Sealsamas, l. 630.

³⁰ Sealsamas.

³¹ Sealsamas, l. 632.

märtsist 1927. a. vastates ühines ka Saaremaa maakonnavalitsus füüsilikult haridusnõukogu ja maavolikogu otsustega ning nõudis pedagoogilise haru säilitamist.

Saaremaa maavalitsuse kirjas haridusministeeriumile 30. maist 1927. a.³² põhjendati sellist seisukohta mitmete argumentidega. Näidati, et maakonnas töötava 60 kutseta õpetaja asemele peavad astuma kutselised õpetajad. Arvesse võttes, et vanemad õpetajad teenistusest lahkuvad, avalikkude algkoolide seaduse teostamisega tema täies ulatuses õpetajate arv kasvab, pidi igal aastal 17—20 kutselist õpetajat andev pedagoogiline haru jõudma jooksvat vajadust katta.

Pedagoogilise haru sulgemine võtaks aga saarlastelt võimaluse end õpetajakutsele ette valmistada, sest «saarlaste kehv majanduslik seisukord ei luba õppimist seminaarides jätkata.» Samuti oleks terve pedagoogilise haru sulgemine 1. augustist 1927. a. ülekohtune samm pedagoogilises harus õppijate vastu, kuhu need astusid «lootuses, et nad selle haru lõpetavad ja õpetaja kutse saavad.»

Pedagoogilise haru sisseseadmiseks oli tehtud suuri kulutusi ja selle sulgemist ajal, mil ette valmistatud oli vaid üks lend, ei pidanud Saaremaa maavalitsus õigustatuks ka rahvamajanduslikust seisukohast.

Kuigi Saaremaa maavalitsus pedagoogilise haru sulgemise ettepanekuga ei nõustunud, tegi haridusminister J. Lattik 1. juunil 1927 siiski vabariigi valitsusele pedagoogilise haru sulgemise ettepaneku,³³ väites, nagu oleks «Saare maavalitsuselt saadud andmetel... klasside arvu ühendamine selles koolis võimalik».³⁴

Esildisele järgnes 2. juunil 1927. a. riigivanem J. Teemanti allkirjaga valitsuse otsus, mille järgi Saaremaa Ühisgümnaasiumi pedagoogiline haru kuulus järk-järgult avalikkude keskkoolide võrgust väljaarvamisele, alates 1927/28. kooliaastast esimese pedagoog-

³² Sealsamas, l. 627.

³³ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 210, l. 522.

³⁴ Sealsamas.

gikaharu klassiga (keskkooli vastava III klassiga).»³⁵

Tehtud otsuse kohaselt 1927. a. sügisel uut esimest klassi enam ei avatud.

1930. a. kevadel andis pedagoogiline haru oma neljanda ja viimase lennu. Saaremaa ühisgümnaasiumis pedagoogilise ettevalmistuse saanud 73 noort õpetajat jäid enamasti tööle Saaremaale.

Mitmed nende hulgast kujunesid aja jooksul headeks pedagoogideks, silmapaistvateks ühiskonna- ja kultuuritegelasteks.

Aastatel 1923—1930 Saaremaa Ühisgümnaasiumi juures töötanud pedagoogiline haru oli omalaadseks jätkuks minevikus Saaremaai töötanud õpetajate ettevalmistamise asutustele. Seal tubli üldharidusliku ja pedagoogilise ettevalmistuse saanud õpetajate osatähtsus Saaremaa kultuuriloos väärrib lähemat uurimist.

³⁵ Sealsamas, l. 523.

BIBLIO- GRAAFIA

Andresen, L. Eesti rahvakooli ajaloo küsimusi. Rahvakooli õpetaja hindamisest rahvakoolis. Tln., 1974. 31 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.)

Eesti vabariiklik kehalise kasvatuse õpetajate konverents. 2. Põltsamaa. 1974. II vabariiklik kehalise kasvatuse õpetajate konverents. (Konverentsi teesid). Tln., 1974. 80 lk., ill. (ENSV Haridusministeerium. ENSV Ped. TUI)

Filmoteegi õppefilmide kataloog. Koost. H. Sass. Tln., 1974. 52 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT)

N. V. Gogoli nim. Tallinna 21. Keskkool. (Teatmik). Tln., «Eesti Raamat», 1973. 68 lk., ill.

Kabinetisüsteem üldhariduskoolis. Metoodiline juhend. Tln., 1974. 20 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT)

Koolitöö planeerimise juhend. (Kinnit. 21. III 1974. a.) Tln., 1974. 31 lk. (ENSV Haridusmin.)

Laht, H. Klassijuhataja osast kodu ja kooli vahelises koostöös. Abiks lektorile. Tln., 1974. 33 lk. (ENSV ühing «Teadus» nr. 10.) — Kirj. lk. 31—33 (32 nim.) — Rotaatorpalj.

Laigna, R. Noortööline läheb õhtukooli. Ettevõtete, asutuste ja majandite töökogemusi kaadri üldharidusliku taseme tõstmisel. Tln., «Valgus», 1974. 64 lk. — Kirj. lk. 61—62.

Lisavihik filmile «Kohtumine teise sugupoollega». /Õpetajate ja kasvatajate teadmiste

täiendamiseks ja pedagoogiliseks propagan-
daks seksuaalkasvatusest. Tõlge saksa k. /Tln.,
1974. 52 lk. (ENSV Haridusmin.) — Kirj. lk.
21 (15 nim.).

**Metoodilisi soovitusi üldharidusliku kooli
IV—XI klassi õpilaste kutseorientatsiooniks.**
Koost. K. Saks ja A. Sukamägi. Tln., 1973.
60 lk. (ENSV Haridusmin.)

**Neljandate üleliiduliste pedagoogiliste loen-
gute näidistemaatika.** Tln., 1974. 24 lk. (ENSV
Haridusmin. ENSV VÕT)

Pinn, V. Tahtest ja tahte kasvatamisest.
Abiks lektorile. Tln., 1973. 241 lk. (ENSV
ühing «Teadus» nr. 33) — Kirj. lk. 23—24
(27 nim.) — Rotaatorpalj.

Vali elukutse. /Kutsealadest kommunaalma-
janduse süsteemis/. Tln., «Eesti Raamat»,
1974. 64 lk., ill. (ENSV Kommunaalmajanduse
Min.)

Vali elukutse. /Tehnilistest kutsealadest./ Tln.,
«Eesti Raamat», 1973. 56 lk., ill. (ENSV Ko-
haliku Tööstuse Min.)

Vali elukutse. /Toiduainetetööstuse ettevõ-
tete erialadest./ Tln., «Eesti Raamat», 1974.
51 lk. (ENSV Toiduainete Tööstuse Min.)

**Üldhariduslike koolide, internaatkoolide, las-
tekodude ja lasteasutuste tuleohutuse eeskir-
jad.** Tln., 1973. 31 lk. (ENSV Haridusmin.)

**Üldhariduslike koolide töö organiseerimise
õiguslikud alused.** Juhendmaterjal kooli-
direktoritele. Integreeritud ja kommentaari-
dega varust. E. Pirn. Tln., 1973. 471 lk. (ENSV
Haridusmin.)

**Õpilaste vaimsete võimete individuaalsete
ja ealiste iseärasuste probleeme.** Koost.
P. Kees. Tln., 1974. 124 lk. (ENSV Kõrgema
ja Keskerihariduse Min., E. Vilde nim. TPedI)
Советская педагогика и школа. 8. Тарту,
1973. 208 с. (ТГУ. Респ. ин-т усовершенст-
вования учителей ЭССР).

Содерж.: Р. Уринг. Факторы различной
информированности учащихся сред-
ней школы. — М.-И. Педаяс. Проблема
эффективности учителя в зарубежной
и советской педагогике и психологии. —
М.-И. Педаяс. Роль различных факто-
ров развития в профессиональной адап-
тации учителя. — М.-И. Педаяс. Мето-
дика исследования профессиональной
адаптации молодых учителей. —
И. Куль. Математическая трактовка
проблемы социометрического статуса. —
Ю. Орн. Исследования социальной пси-
хологии школьной жизни в Эстонской
ССР в 1971—1972 гг. — Р. Уринг. Ис-
следования по педагогической социоло-
гии в Эстонской ССР за 1971—1972 гг. —
И. Унт. Об оценке акселерации как пу-
ти индивидуализации обучения.

Советская педагогика и школа. 9. Тарту,
1974. 215 с. (ТГУ. Респ. ин-т усовершенст-
вования учителей ЭССР)

Содерж.: Ю. Тулдава. О статистиче-
ской структуре текста. — И. Унт. Уме-
ние читать у учащихся 5-го класса и свя-
зи его с другими показателями умствен-

ной деятельности учащихся. — Э. Ва-
сильченко. К определению понятия
единиц измерения языкового материала
при обучении неродному языку. —
Д. Бормут. Методика дополнения. —
Я. Микк. Методика разработки формул
читабельности. — Л. Лойгу, Я. Микк.
О применении формул читабельности.
— Р. Юурикас. Отношения алгорит-
мических и эвристических методов при
решении физических задач.

KOOLIEELNE KASVATUS

Koolieelsest kasvatusest lasteasutustes. Prog-
ramm ja juhendid. 2. ümbertööt. tr. Tln.,
«Valgus», 1974. 280 lk. (ENSV Haridusmin.)
**Paul, T. Kehalise kasvatuse meetodikast las-
teaias.** Koost. T. Pau. 2. täiend. ja parand.
tr. Tln., 1973. 80 lk. (ENSV Kõrgema ja
Keskerihariduse Min. E. Vilde nim. TPedI)
**Peabo, E. Kehalisest kasvatusest eelkooli-
eas.** Trt., 1974. 48 lk., ill. (TRÜ kehalise kas-
vatuse ja spordi kateeder.) — Kirj.

Sensoorsest kasvatusest lasteaias. Meetodi-
line juhend. Tln., 1973. 175 lk. (ENSV Hari-
dusmin.)

**Väikelaste muusikalise kasvatuse katseprog-
ramm.** /Tln., 1974. 21 lk. (ENSV PTUI)

Лоотсар, Э. Детский сад-ясли № 16
г. Пярну. Таллин, «Валгус», 1973. (24) с.
(М-во просвещения ЭССР).

ÕPETAMISE METOODIKA

**Meetodiline juhend IV—XI klassi õpilaste
tutvustamisest «NSV Liidu ja liiduvabariikide
haridusseadusandluse alustega».** Tln., 1973.
8 lk. (ENSV Haridusmin.)

**Õpilaste teadmiste kontrolli meetodika küsi-
musi.** Tln., 1974, 39 lk. (ENSV Teenindusmin.
Projekteerimis- ja Tehnoloogia büroo) —
Kirj. lk. 38.

Õpilaste aktiveerimisest õppeprotsessis.
Tln., 1973. 139 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV
Ped TUI) — Kirj. lk. 69 ja lk. 126—128.
Sisu: H. Isook. Õpilaste aktiveerimisest
tööõpetuse tundides. — I. Sotter. Mõtes-
tatud lugemisõkuse kujundamisest algklas-
side inglise keele tundides.

**Õpilaste õppeedukuse hindamise ja arvesta-
mise juhend.** /Kinnit. 29. XII 1973. a./ Tln.,
1974. 12 lk. (ENSV Haridusmin.)

Õppetunni analüüs. Koost. E. Lukas. Tln.,
1973. 16 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar-
iduse Min. E. Vilde nim. TPedI)

ALGÕPETUS

Algklassid. 3 a. programm õpetajate indivi-
duaalseks enesetäiendamiseks. Tln., 1973. 60
lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT)

Algõpetuse aktuaalseid probleeme. Tln.,
1973. 140 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)
Sisu: E. Hiie. Algõpetuse aktuaalseid
probleeme koosluses koolireformiga. —

P. Kees. Aktiviseerimisest teadmiste kontrollimisel. — S. Tamm ja T. Tulva. Koolieliku keskkonna mõjust algklasside õpilaste õppeedukusele. — S. Herman. Intellektuaalsed oskused koolijõudlust mõjutavate faktoritena. — R. Ruga. Matemaatiliste mõistete kujundamine algõpetuse struktuurse materjali baasil. — V. Eesmaa. Loodusõpetuse aktuaalseid probleeme. — H. Ladva. Muusikaliste võimete arendamisest algklassides.

Isop, E. **Algklasside kehalise kasvatuses meetodika. 7.** Kelgutamine. Oppevahend pedagoogika ja algõpetuse meetodika eriala üliõpilastele. Tln., 1974. 76 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.; E. Vilde nim. TPedi)

Kurik, E. Vineeri- ja punumistööde algklassidele. (Met. juhend) Tln., 1974. 40 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

Mõtlemisülesandeid eelkooli- ja kooliealistele. Koost. P. Kees. Tln., 1973. 103 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPedi)

Mõtlemisülesandeid eelkooli- ja kooliealistele. Juhend. Koost. P. Kees. Tln., 1973. 52 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPedi)

Tiits, H. **Oppetili «Aastajaad» kasutamise meetodiline juhend.** Tln., 1973. 26 lk. (ENSV Haridusmin.)

Всероссийное научно-методическое семинар-совещание заведующих кафедрами педагогики и методики начального обучения педагогических институтов по проблеме «Обучение и развитие младших школьников». Таллин, 1973. Тезисы докладов. Таллин, 1973, 80 с. (М-во высшего и среднего спец. образования ЭССР. TPеди им. Э. Вильде.)

AJALUGU

Levald, L. Kirjanduslikku lisamaterjali uusaaja II perioodi kohta. (1870—1917). Koost. L. Levald. Tln., 1974. 211 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT)

Liim, A. Eesti tööliklassi revolutsioonilise liikumise ajaloo tundmaõppimise keskkooli 8.—11. klassis. Met. juhend. Tln., 1973. 20 lk. (ENSV Haridusmin.) — Kirj. lk. 18—20. **Meetodiline abimaterjal ajaloo õpetamiseks V—XI klassidele.** Tln., 1974. 52 lk.

KIRJANDUS. EESTI KEEL. VÕORKEELED

Kirjanduse põhivara keskeriõppeasutustele. Tln., 1974. 40 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. tead.-met. kabinet) — Kirj. lk. 38.

Kreitsman, A. **Inglise keel. Kontrolltööid ja -harjutusi V kl.** Koost. A. Kreitsman. Tln., 1974. 47 lk. (ENSV Haridusmin.)

Küsimustik saksa keele tunni analüüsiks. Trt. 1974. 8 lk. (TRÜ saksa keele kaf.)

Rukki, V. **IV ja V klassi eesti keele kontrolltööde vigade arvestamine ja hindamine.**

Tln., 1974. 56 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT)

Saksa keel. 3a. programm individuaalseks enesetäiendamiseks. Tln., 1973, 11 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT)

Virkus, D. **Inglise keel. Kontrolltööid ja -harjutusi VI kl.** Koost. D. Virkus. Tln., 1974. 86 lk. (ENSV Haridusmin.)

Карточки к зачетам по русской, советской и современной литературе. Таллин, 1973. 22 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР).

ВЕНЕ KEEL

Вальме, М. и Мурникова, Т. **Методические указания к учебнику-хрестоматии по литературному чтению для IX класса.** Таллин, «Валгус», 1974. 104 с. Списки лит. с. 100—103.

Материалы для факультатива по грамматической стилистике. Гутенев, В. Ф. и Мызина, В. А. Простое предложение. Таллин, 1973. 112 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР)

Мызина, В. А. **Однородные члены предложения.** (Материалы для фак. занятий по русскому языку). Таллин, 1974, 67 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР) **Некоторые методические материалы для внеклассной работ по русскому языку для учащихся V—VIII классов школ с эстонским языком обучения.** Сост. Л. Лайдла. Таллин, 1974. 52 с. (М-во просвещения ЭССР).

Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся IV—X классов по русскому языку. Таллин, 1974. 22 с. (М-во просвещения ЭССР)

Оборудование учебного кабинета русского языка в общеобразовательной школе с эстонским языком обучения. Сост. Л. П. Бреганова. Таллин, 1974, 23 с. с илл. (М-во просвещения ЭССР)

Русский язык в Эстонской школе. Метод. сборник. Тарту, 1974. 2. 96 с.

Содерж.: Т. Казесалу. Единицы отбора грамматического минимума для начального обучения русскому языку в эстонской школе. — М. Ааслайд. Опыт изучения стимулов овладения русским языком учащимися V—VIII классов (на материале школ Вильяндиского р-на ЭССР) — Н. Стороженко. Интонационные конструкции и обучение интонации на уроках русского языка в эстонской школе. — З. Карамкова. Групповая работа на уроках русского языка в старших классах. — А. Метса. О некоторых возможностях организации работы по усвоению глагольных конструкций. — А. Метса. Из опыта работы наших выпускников. Хелле-Май Юленурм.

Тубиншлак, Р. Анализ контрольных работ по русскому языку в 8-х классах г. Таллина за 1972—1973 учебный год. Сост. Р. Тубиншлак. Таллин, 1974. 12 с. (М-во просвещения ЭССР)

МАТЕМАТИКА. ФÜÜSIKA. KEEMIA

Dordett, S. Matemaatika kirjalikud tööd kutsekooli I kursusele. Met. lisamaterjal õpetajale. Tln., 1974. 67 lk. (ENSV MN Riiklik Kutsehariduse Kom. Õppe-met. kab.)

Elektriohutusekirjad praktikumide ja praktika korraldamisel elektrotehnika kabinettides ja tööstusobjektidel. Tln., 1973. 29 lk. (ENSV Haridusmin.)

Karu, G. Seitsmenda klassi füüsika redelfestide manuaal. Tln., 1974. 32 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

Karu, G. Füüsika redelfestid. VII klassile. Tln., «Valgus», 1974. 22 lk., ill.

Keemia õppimise kogemusi. (Tead.-met. kogumik). Tln., 1974. 99 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT)

Sisu: S. Martinsoo, S. Randmaa ja A. Tõldsepp. Eesti NSV keemiaõpetajate kaadri liikuvusest ja prognoosi võimalustest. — T. Karelson ja A. Tõldsepp. Nooremate klasside õpilaste eelteadmised keemiast. — H. Saluste. Ristsõnad. Mõistatused. — H. Laanpere ja G. Vesman. Ühest huvipakkuvast katsest. — A. Koorits. Seade elektrijuhtivuse demonstreerimiseks koolides. — B. Patassepp. Упражнения по химии для индивидуализации учебной работы в 7-м и 8-м классах. — М. Я. Ярушина. Задачи и упражнения на наблюдение и объяснения окружающих явлений в курсе химии средней школы.

Lillemägi, O. Keemia kontrolltööde tulemustest 8. klassis 1972/73. õ.-a. Tln., 1973. 11 lk. (ENSV Haridusmin.)

Matemaatika kontrolltööd. IX kl. Tln., 1974. 30 lk., joon. (Eesti NSV Haridusmin.)

Randmaa, S. Keemiakabinet koolis. Tln., 1974. 43 lk. (ENSV Haridusmin.)

Ratassepp, V. Keemia kontrolltööd. VII kl. Tln., «Valgus», 1974. 47 lk.

Velsker, S. Arvestustööd matemaatikast. III kursus. Tln., 1974. 37 lk., joon. (ENSV MN Riiklik Kutsehar. Kom. Õppemet. kab.)

Алгебра VIII (Метод. пособие для учителя.) Таллин, 1973. (М-во просвещения ЭССР).

Комплексные числа. Планировка. Дидактический материал к урокам. Зачетные карточки. Таллин, 1973. 43 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР).

Шаблыккин, А. П. Составление и исследование программированных заданий по физике. (Практическое руководство). Таллин, 1974. 71 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР).

BIOLOOGIA. GEOGRAAFIA.

Bioologia. 3a. programm individuaalseks enesetäiendamiseks. Tln., 1973. 16 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT)

Geograafia. 3a. programm individuaalseks enesetäiendamiseks. Tln., 1973. 20 lk. (ENSV Haridusmin., ENSV VÕT).

Lisavihik õppefilmile «Sigimisbioloogia». Tln., 1974. 28 lk. (ENSV Haridusmin.)

Merihein, A., Metsaorg, L. ja Speak, E. Loodusteaduse-alaste fakultatiivkursuste näidisprogramme. Tln., 1973. 48 lk. (ENSV Haridusmin.)

KEHALINE KASVATUS

Eesti NSV üldhariduslike koolide õpilaste kehaliste katsete korraldamise juhend. Tln., 1973. 28 lk. (Eesti NSV Haridusmin.)

Kehalise kasvatuse õpetamise küsimusi. Met. tööde kogumik. Tln., 1974. 68 lk. (Eesti NSV Haridusmin. ENSV VÕT) — Kirj. lk. 28.

Sisu: H. Pukk. Abiks kooli kehalise kasvatuse töö planeerimisel. — H. Rüpp. Hindamisest kehalises kasvatuses. — V. Keerutaja. Kehalise kasvatuse mõju õpilaste omavaheliste suhete arenemisel ja kujunemisel. — R. Kunnaps. Kooliihakultuurikollektiivi töö organiseerimine Väandra Keskkoolis. — A. Prikk. Koolinoorte spordiühingu «Noorus» töö keskkoolis.

Kehaline kasvatus. IV—VIII klass. Käsiraamat õpetajale. Tln., «Valgus», 1973. 384 lk. — Kirj. lk. 377—379.

Männiste, M. Uisutamise õpetamine. Õppematerjal. Tln., 1974. 91 lk., ill. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut. Kehalise kasvatuse ja spordi kat.)

KLASSI- JA KOOLIVÄLINE TÖÖ

Eesti vabariiklik noorte viiuldajate ansambel. / Tln., 1974. 12 / lk. (ENSV Kultuuriministerium)

Pau, T. ja Roosma, S. Laulumängud. Õppevahend. Koost. T. Pau ja S. Roosma. Tln., 1973. 76 lk., noot. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPed.I Kehalise kasvatuse kat.)

Teater ja kool. Tln., 1974. (ENSV Teatriühing. ENSV VÕT) 2. 64 lk., ill.

Sisu: S. Raudsik. Lavastaja tööst. — S. Raudsik. Soovitusi etlemisel. — V. Peil. Lavakujundusest koolilaval.

Õhiskondlikult kasuliku töö organiseerimise parandamisest üldhariduslikus koolis. Tln., 1973. 23 lk. (ENSV Haridusmin.)

Васильева, И. В. Из опыта работы по военно-патриотическому воспитанию учащихся в 14-ой школе рабочей молодежи гор. Таллина. Сост. И. В. Васильева. Таллин, 1973. 19 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР).

Koostanud ELVIINE UVERSKAJA.

SISUKORD

969. Koolinoorte kommunistliku kasvatusese juhtimise edasiseks parandamiseks.
975. V. Mullari. Kaob osainimene.
978. P. Vihalemm. Seadumus ja hoiak.
984. K. Saks. Ajafaktor kirjalikes kontrolltöödes.
989. P. Kenkmann. Veel kord perekonnastisiksuse kujunemise faktorina.
993. H. Roots. Mida õpetajad ootavad koolidirektorilt.
999. A. All. Sõnastiku kasutamisest saksa keele õpetamisel.
1006. H. Täht, K. Karlep. Tegusõna käsitlemisest abikooli vanemates klassides.
1016. A. Reinmaa, V. Vääränen. Tund abikoolis efektiivsemaks.
1023. И. Батарина, Л. Векилова. IV зональная конференция русистов прибалтийских республик.
1026. Э. Штейнфельдт. О некоторых проблемах, поднятых на конференции русистов.
1030. L. Venger, V. Muhhina. Psüühiline kooliküpsus.
1034. M. Samma. Rahvakoolidest Eesti linnades 19. sajandi algul.
1042. K. Kotsar. Saaremaa ühisgümnaasiumi pedagoogiline haru aastail 1923—1930.
1047. Bibliograafia.

ОГЛАВЛЕНИЕ

969. О дальнейшем улучшении руководства коммунистическим воспитанием учащихся.
975. В. Муллари. Теряется «частичный» человек.
978. П. Вихалемм. Аттитюды и установка.
984. К. Сакс. Фактор времени при выполнении письменных контрольных работ.
989. П. Кенкманн. Еще раз о семье как факторе формирования личности.
993. Х. Ротс. Обязанности директора с точки зрения учителей.
999. А. Алль. Использование словаря при обучении немецкому языку.
1006. Х. Тяхт, К. Карлеп. Об изучении глагола в старших классах вспомогательной школы.
1016. А. Рейнмаа, В. Вярянен. О повышении эффективности урока во вспомогательной школе.
1023. И. Батарина, Л. Векилова. IV зональная конференция русистов прибалтийских республик.
1026. Э. Штейнфельдт. О некоторых проблемах, поднятых на конференции русистов.
1030. Л. Венгер, В. Мухина. Психологическая готовность детей в школе.
1034. М. Самма. Народные школы в городах Эстонии XIX века.
1042. К. Котсар. Педагогическое отделение Сааремааской общей гимназии в 1923—1930 гг.
1047. Библиография.

NÕUKOGUDE KOOL 1974

XXXII AASTAKÄIK

SISUKORD

JUHTKIRJAD, ÜHISKONDLIK-POLIITILISED ARTIKLID

■ Hariduse edendamiseks maal	(1)	2
A. ELVIK. Kultuuri mõistest ja olemusest	(1)	5
P. KENKMANN. Isiksuse kujunemise käsitlesest sotsialiseerimisprotsessina	(1)	11
■ Uutele võitudele	(2)	89
■ Kool ja majand üheskoos	(3)	177
O. MURAMETS. Õiguskasvatuse koolis kui ideoloogilise kasvatuse koostisosa	(3)	189
■ Lenini lipu all	(4)	265
H. ROOSVEE. Uued juhendid koolitöö planeerimiseks	(4)	268
E. KESKÜLA. Ülesanded ja vastutus	(7)	529
I. TOOME. Kool, õpetaja, komsomol	(7)	534
■ Augustinõupidamiste eel	(8)	617
I. SEVTSUK. Internatsionalism, patriotism, rahvusküsimus	(8)	620
P. KENKMANN. Sotsialistlik ühiskond — isiksuse kujunemise keskkond	(10)	793
■ Kolmkümmend aastat Eesti NSV vabastamisest saksa fašistlikest röövval- lajatest	(11)	881
V. MULLARI. Kaob osainimene	(11) 931, (12)	975
■ Koolinoorte kommunistliku kasvatuse juhtimise edasiseks parandamiseks	(12)	969

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

V. PINN. Tahte kasvatamises	(1) 16, (2)	99
S. KERA. Ühiskondlik ülesanne kui õpilase eneseteostuse võimalus	(1)	20
H. LAHT. Fakultatiivained õppetöö individualiseerimise võimalusena üldhari- duslikus koolis	(1) 35, (2)	118
A. REMMEL. Polütehniline ja esteetiline koolide tööõpetuses	(1)	40
R. RUGA. Kokkuvõtte kontrolltööde analüüsi tulemustest	(1)	43
S. VILLO. Pioneerimalevate tegevus komsomoli hoole all	(2)	90
K. SAKS. Kontrolltööd koolijõudluse mõõdnuna	(2)	94
O. SOLOTARJEVA. Elukutse meeldivus kui kutsehuvide näitaja	(2)	104
K. KARLEP. Mõningaid aabitsaõpetuse teoreetilisi küsimusi	(2)	106
M. MANDRE. Lugemisvigade sõltuvus sõna struktuurist	(2)	110
M. RUTE. Õppetöö individualiseerimise mõjust murdeaaliste klassikollektiivis	(2)	113
H. ROOTS. Otsingud elu nõudel	(2)	123
R. SILLA. Nooremate õpilaste töövõimest	(2)	123

M. TEOSTE, L. HAAS. Tütarlaste töövõime menstruaaltsükli jooksul	(3)	201
K. KONI, R. RINGO, T. MUHK. Tallinna spordiinternaatkooli õpilaste toitumisest	(3)	205
L. TAMM. Huvitavad uurimismeetodid — mõtlemapanevad tulemused	(3)	209
H. OJASILD. Soovidest pioneerimaleva koosseisu suhtes	(4)	283
I. UNT. Oppeülesannete individualiseerimise mõju erinevatele õpilasarühmadele	(4)	295
T. LEPIKSAAR. Alglklasside õpilaste kunstilise loovuse mõju emotsionaalsele arengule	(4)	317
H. SAARSOO. Mõningaid kokkuvõtteid matemaatika õpetamisest 6. klassis uue programmi järgi	(4)	323
J. ENNULO. Kohanemise probleem kutsevalikul	(5)	366
M.-I. PEDAJAS. Kutsesoov on õpetaja kohanemise määravaim tegur	(5)	369
E. LINDSTRÖM. Sidemeid komsomoliorganisatsiooniga oleme alati vajalikuks pidanud	(5)	376
E. KAISMA. Kabinetisüsteem koolis	(5)	380
H. MIKKIN. Videoseadmed suhtlemise uurimisel ja suhtlemisvilumuste kujundamisel	(5)	390
E. LUKAS. Terviklik lähenemine õpilaste tunnetusliku tegevuse tundmaõppimisel	(6)	443
H. TIIK, A. TUROVSKAJA. Psüühiline aktiivsus ja selle regulatsioon	(6)	449
A. TEDER. Vanema kasvandiku roll	(6)	445
H. LAHT. Õpetaja nõudmised õpilasele	(6)	460
E. VÄLJA. Hoiaku osast mõtlemises	(6)	465
S. HERMAN. Lugesõnaku diagnostilise võimalusi	(6)	469
E. HIIE. Algõpetuse individualiseerimine heterogeenses klassis	(6)	473
S. VILLO. Komsomoli- ja pioneeritöö pedagoogilisest juhendamisest	(7)	541
L. TÜRNPUU. Kommunikatsiooniprotsessi ajastamise võimalusi haridusasutustes	(7)	550
A. TIKI. Koolijuhtide ja inspektorite suhtumine koolitöö mõningate lõikude hindamisse	(7)	569
K. PILT. Kooli käsiraamatu osa koolijuhtimise täiustamisel	(7)	564
H. ROOTS. Kõlbelise kasvatusprobleeme	(8)	626
J. RENZER. Täht, täheke	(8)	630
V. PINN. Emotsionaalse kontakti tarve	(8)	635
O. KÄRNER, A. TELGMAA. Matemaatika kontrolltöödest tasandusklassides	(8)	650
R. SELG. Saksa keele õpetamise tulemusi 7. klassis	(8)	665
T. OUNAPUU. VI emakeeleolümpiaadi lõppvoor	(8) 672, (10)	828
V. RATASSEPP. Õpilaste mõtlemisvõime arendamine kui üks teadusliku maailmavaate kujundamise eeldusi	(9)	715
H. OJASILD. Sooline dimorfism kui pioneeritöö diferentseerimise lähtekoht	(9)	719
M. KADAKAS. Keskkooli vanemate klasside õpilaste teatrisuhted	(9)	725
K. VÖLLI. Motivatsioonist kirjandiõpetuses	(9)	731
A. REINSTEIN. Kontentanalüüsi meetodikast	(9)	736
A. KIVISTIK. Õpilaste tehnilise mõtlemise võime diagnoosimisest	(9)	739
H.-M. KADAJAS. Jooniste lugemise vigade psühholoogilistest alustest	(9)	743
S. MOREL. Harjutamisest teadmiste omandamisel	(9)	747
J. NURMIK. Kontrolltööde tekstide kvaliteedi määramise võtteid	(9)	750
O. KÄRNER. Matemaatika kontrolltöödest 6. klassis	(9)	754
I. RAPOPORT, I. SOTTER. Võõrkeeleõpetuses kasutatavate testide klassifikatsioonist ja struktuurist	(9) 759, (10)	835
R. SELG. Küsimisi-kostimisi võõrkeele keskkoolimetoodika probleemide ümber	(9)	71
S. UNT. Kuidas 2. klassi õpilased tunnevad lugemikusõnade tähendust	(9)	776
V. MAANSO. Keeleõpik kollektiivse retsensendi pilgu all	(9)	780
V. PINN. Emotsioonid ja õppimine	(10)	798
A. KURENIIT. Veel kord tahte kasvatamisest	(10)	801
A. REIGO. Korrektsiooni alused	(10)	807
E. TOOMEPUU. Harju rajooni kooliraamatukogude tööst	(10)	843
H. LIIMETS. Isiksuslik aspekt pedagoogikas	(11)	885
J. ORN. Inimeste vastastikune tunnetamine ja isiksus	(11)	890
U. KALA, H. LIIMETS. Meie õpilaste õppimishoiakutest	(11)	895
V. RAUDIK. Soolistest ja vanuselistest iseärasustest õppimishoiakute struktuuris	(11)	901
M. SUUDER. Liider kooliklassis	(11)	908
R. URING. Informeeritus keskkooliõpilaste suhtlemisfaktorina	(11)	913
A. MUST. Teiste ja iseenda arukuse tajumine õpilaste poolt	(11)	919

I. KRAAV. Mõningaid jooni õpilaskollektiivi kujunemisest	(11)	922
M.-I. PEDAJAS. Kutsevaliku lähtealused õpetaja kohanemise ennustajana	(11)	926
P. VIHALEM. Seadumus ja hoiak	(12)	978
K. SAKS. Ajafaktor kirjalikes kontrolltöödes	(12)	984
P. KENKMANN. Veel kord perekonnast isiksuse kujunemise faktorina	(12)	989
H. ROOTS. Mida õpetajad ootavad koolidirektorilt	(12)	993

TÖÖKOGEMUSI JA METOODILISI ARTIKLEID

J. RENZER. Jõuda igaüheni	(1)	24
A. KASAK. Kuidas organiseerida ülevaatus	(1)	30
E. SILLAM. Kaardimaterjali kasutamise efektiivsus õpilaste iseseisvas töös	(1)	45
R. JUURIKAS. Füüsikaülesannete lahendamise meetodikast	(1)	49
J. SOONVALD. Saksa keele grammatika õpetamise mõningad seisu- kohad	(1)	52
M. RÕIGAS. 7. klassi lauseõpetuse algoritmitud käsitluse ja individualiseeritud kinnistamise tulemustest (1) 57,	(2)	138
P. KARD. Relativistliku massi valemi tulemustest keskkooli füüsikakursuses	(2)	144
R. ALTSULER. Õppefilmide kasutamisest õhtukoolis	(2)	147
J. AFANASJEV. Seitsmenda ja kaheksanda klassi matemaatikakursuse omanda- misest	(2)	150
M. PRUSSOVA. Haridusosakonna töökogemusi	(3)	179
P. KOŠANSKI. Koolide sõprus, see on ka rahvaste sõprus	(3)	185
P. KARD. Massi ja energia ekvivalentsuse seadus keskkooli füüsikakursuses	(3)	212
J. AFANASJEV. Seitsmenda klassi matemaatikakursuse omandatusest	(3)	215
E.-M. VERNIK. Jooniste osast füüsikaülesannete lahendamisel	(3)	218
M. MANDRE. Lugemisvigade sõltuvus sõna struktuurist	(3)	222
J. MITT. Keskmise kooliea õpilaste lugemisest	(3)	225
E. SEPP, S. UNT. Sünonüümid algklasside õpilaste keeletarvitusel	(3)	231
H. TIITS. Loodusõpetuse töövihid ja nende kasutamine	(3)	234
E. NOORKÕIV. Eesti Õpilasmaleva osa keskkooliõpilaste suves	(4)	276
M. ROSSMANN. Kommunistlikud noored vajavad pedagoogilist juhenda- mist	(4)	279
H. MIRKA. Tööst nõrgematega nende mahajäämuse ennetamisel ja likvideeri- misel	(4)	295
M. AMBROS. Kirjutamise õpetamine vasakukäelistele	(4)	300
E. RIIKOJA. Ühte nägu, kuid eri tegu	(4)	304
S. ÖISPUU. Eesti NSV ajaloo õpetamine NSV Liidu ajaloo üldkursuses	(4)	309
O. NILSON. Mullastiku käsitlemine NSV Liidu füüsilise geograafia kursuses	(4)	314
A. RIDALI. Individualiseeritud töö kunstilise kasvatus tundides	(5)	390
P. KARD. Relativistlikud kinemaatilised efektid keskkooli füüsikakursuses	(5)	395
H. RAIK. Graafilise materjali kasutamisest NSV Liidu sisevete õpetamisel	(5)	400
K. VÖLLI. Kuni pole veel uusi õpikuid ja töövihid	(5)	402
J. NURMIK. Kergest ja raskest emakeele õpetamisel	(5)	408
L. KESKER. Düsgraafia ennetamise võimalusi	(5)	411
H. TAMM. Üks eesmärk — ühed hooled	(5)	414
V. ALEV. Klassijuhataja ja tema pioneerirühm	(6)	479
E. ALLING. Diskussioon klassijuhatajatunnis	(6)	483
A. TELGMAA. Koolimatemaatika ja loogika kokkupuutekohti	(6)	487
H. KARIK. Katalüüsiprobleemide käsitlemisest koolikeemias	(6)	493
J. VALGMA. Tabelkontrollist emakeeleõpetuses (6) 497,	(7)	587
R. PÄTS. Uusi võimalusi pillimuusika harrastamiseks (6) 505,	(7)	599
A. EGLON. Haridusosakonna osa koolijuhtimisel	(7)	555
K. METSMA. Klassijuhataja töö planeerimisest	(7)	569
L. KLIMBERG. Töö teaduslik organiseerimine tunnis	(7)	572
L. REIN. Positiivsete emotsioonide kasutamine klassijuhatajatöös	(7)	577
E. KAISMA. Mõningaid koolitöö planeerimise aspekte	(7)	581
E.-M. VERNIK. Mõtlemise formaalse ja sisulise külje seosest füüsikaülesannete lahendamisel	(7)	593
A. LINTS. Matemaatika 1. klassis 1974/75. õppeaastal	(8)	641
J. LUTS. Juurdlemine, otsimine ja katsetamine	(8)	645

K. KIRBER. Kooli muusikakabinet	(8)	617
S. MÄE. Töökasvatusel on oluline koht	(8)	661
S. OISPUU. Ideelis-poliitilisest kasvatustööst ajaloo õpetamisel	(9)	706
M. RUTE. Dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamise võimalusi botaanika ja zooloogia koolikursuses	(9)	710
I. RIISALO. Teadmiste ja vaatlusoskuse probleem algklasside loodusõpetuses	(9)	767
M. ROOSLEHT. Häälikuanalüüs esimeses klassis	(9)	773
A. KULDSEPP. Traditsioonide osast õpilaskollektiivi kasvatamisel	(10)	812
A. VALMIS. Eestl keele lisandi piirimaolt	(10)	818
H. TAMM. Eesmärgile viiva süsteemi otsingul	(10)	823
A. SAVIK. Probleemsituatsioonide loomisest füüsikatundides	(10)	830
S. ALUMÄE. Geograafia- ja bioloogiateadmiste seostamise võimalusi	(10)	839
V. TRUMMAL. Materjale vanavene kultuuri ja hariduse käsitlemiseks ajaloo-tunnis	(10)	847
L. KOSTABI. Raskustest inglise keele vokaalide õppimisel	(11)	939
A. ALL. Sõnastiku kasutamisest saksa keele õpetamisel	(12)	999
K. KARLEP, H. TÄHT. Tegusõna käsitlemisest abikooli vanemates klassides	(12)	1006
A. REINMAA, V. VÄÄRÄNEN. Tund abikoolis efektiivsemaks	(12)	1016

ABIKS VENE KEELE ÕPETAJAILE

E. KOTOK. О выработке оптимального варианта учебника для первоначального обучения русскому языку в национальной школе	(1)	61
T. ВАЛИУЛИНА. «Читайте «Пионерскую правду»!	(3)	245
Э. РООВЕТ. Разработка теории урока как один из актуальных проблем современной методики	(4)	322
И. БАТАРИНА. Комментарии к учебнику по русскому языку для V класса	(6)	510
T. ЗОЛотоВА. О грамотности абитуриентов школ с эстонским языком обучения	(6)	514
M. ААСЛАЙД. О комплексе учебных пособий по русскому языку для VIII класса	(8)	676
Э. ШТЕЙНФЕЛЬДТ. Зависимость эффективности воспитательной работы от общей концепции обучения языку	(9)	786
M. KOKLA. Vene keele klass kabinetisüsteemis	(8)	681
T. ЛААС. Утренник о Лермонтове	(10)	862
T. КАЗЕСАЛУ. О новой программе по русскому языку для эстонской школы	(10)	865
Э. АНТОН. Опыт анализа речевого общения на уроке	(11)	948
И. БАТАРИНА, Л. ВЕКИЛОВА. IV зональная конференция русистов Прибалтийских республик	(12)	
Э. ШТЕЙНФЕЛЬДТ. О некоторых проблемах, поднятых на конференции русистов	(12)	1026

KOOLIEELNE KASVATUS

I. EKKER. Laste adapteerimisest koolieelses lasteasutuses	(1)	68
A. TÖLDSEPP. Ettevalmistusrühm, -klass, lasteaed?	(2)	160
L. VENGER, V. MUHHINA. Lapse käitumismotiivide arendamine ja eneseteadvuse kujundamine	(3)	250
E. NOOR, H. RÜÜTEL. Ühest matemaatika lähtemõistete õpetamise ja mõõtmise katsest lasteaias	(4)	337
I. MUHEL. Ettevalmistusrühmad ja nende töökorraldus	(5)	426
E. LAIDO. Laste õigest toitlustamisest koolieelsetes lasteasutustes	(7)	607
M. VIKAT. Muusikaliste võimete kujundamise mõningaid aspekte lasteaias	(8)	690;
	(10)	859
H. LUPP. Rööbiti sõnavara uurimiseega	(11)	956
L. VENGER, V. MUHHINA. Psüühiline kooliküpsus;	(12)	1030

ARTIKLEID KOOLI- JA PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

L. ANDRESEN. Õppetöö korraldus ja sisu 18. sajandi talurahvakoolides	(1)	75
K. KOTSAR. Õpetajate ettevalmistamise ajutiste lühikursuste võrk	(1)	81
L. ANDRESEN. Vanimast eesti ja saami aabiast	(2)	163
L. METSIS. Koolimajad Eestis 1911. a. ülevenemaalise algkoolide loenduse andmetel	(2)	165
E. LAUL. Eesti alghariduskoolide õpetajate ettevalmistusest tsaariaja lõpul	(2)	196
A. SAVIK. K. Ušinski õpilaste iseseisvuse arendamisest	(3)	241
E. LAUL. Eesti alghariduskoolide õpetajate ettevalmistusest tsaariaja lõpul	(3)	255
O. ELANGO, K. MARTINSON. Eesti pedagoogide suhetest NSV Liiduga 1920.—1930. aastail	(3)	263; (4) 344,
K. RAMUL. Psühholoogia Eestis	(5)	422
A. LIIM. 19. sajandi 80-ndate aastate koolireform Baltimaadel ja keskhariduskoolid	(5)	433
L. ANDRESEN. Rahvakoolide küsimus 19. sajandi algul	(6)	518
K. KOTSAR. Õpetajate ettevalmistamisest Eestis 1920—1930-ndail aastail	(6)	523,
H. DEEMANT. Mõningaid jooni eesti kreiskoolide arengus	(8)	695
H. RANNAP. Eesti kooli laulmise õppekavadest enne 1940. aastat	(8)	700,
A. KENNIK, V. SIRK. Kutsehariduse ajaloost Tartus 19. sajandi algusest kuni 1944. aastani	(10)	875
A. ELANGO. Ado Grenzstein pedagoogina	(11)	959
O. PRINIT. Mõistlik rehkendaja	(11)	961
M. SAMMA. Rahvakoolidest Eesti linnades 19. sajandi algul I	(12)	1034
K. KOTSAR. Saaremaa ühisgümnaasiumi pedagoogiline haru aastatel 1923—1930	(12)	1042

MITMESUGUST

■ Bibliograafia	(1)	85
■ Kirjandussõprade kokkutuleku päevikust	(2)	126
■ Tähelepanu, keemiaõpetaja	(3)	244
■ Psühhodiagnostika täna ja homme	(5)	353
■ Professor Konstantin Ramul 95-aastane	(5)	422
K. KOGER. Uue kvaliteedi otsingul	(6)	441
■ Valik kirjandust klassijuhatajale	(6)	501
■ Helilooja, muusikapedagoog, koorijuht, muusikateadlane	(6)	505
■ Lasteasutuste võrgu edendamiseks	(7)	539
■ Koolide töö teadusliku organiseerimise küsimusi seoses üleminekuga üldisele keskharidusele	(7)	540
■ Järjekordne ajakirjanumber pedagoogikateadlastelt	(9)	705
E. KUMARI. Rahvusvaheline uurimisprogramm «Inimene ja biosfäär» ning selle rakendamine NSV Liidus	(10)	852
■ Bibliograafia	(12)	1047



Oktoobris oli Tallinnas sümposium psühodiagnostika küsimustes. Margus Viikmaa jäädvustas momenti, mil vestlushoos on Daniil Elkonin (paremal) ja Lev Landa.



Algul koolis, siis rajoonis ja lõpuks Odessa Pioneeride Palee korraldusel toimuvad pioneeride rivivõistlused.

LEONID SIDORSKI foto

30 коп.

Индекс
78189



812.74.

РБНД АН СССР
74-1412 а