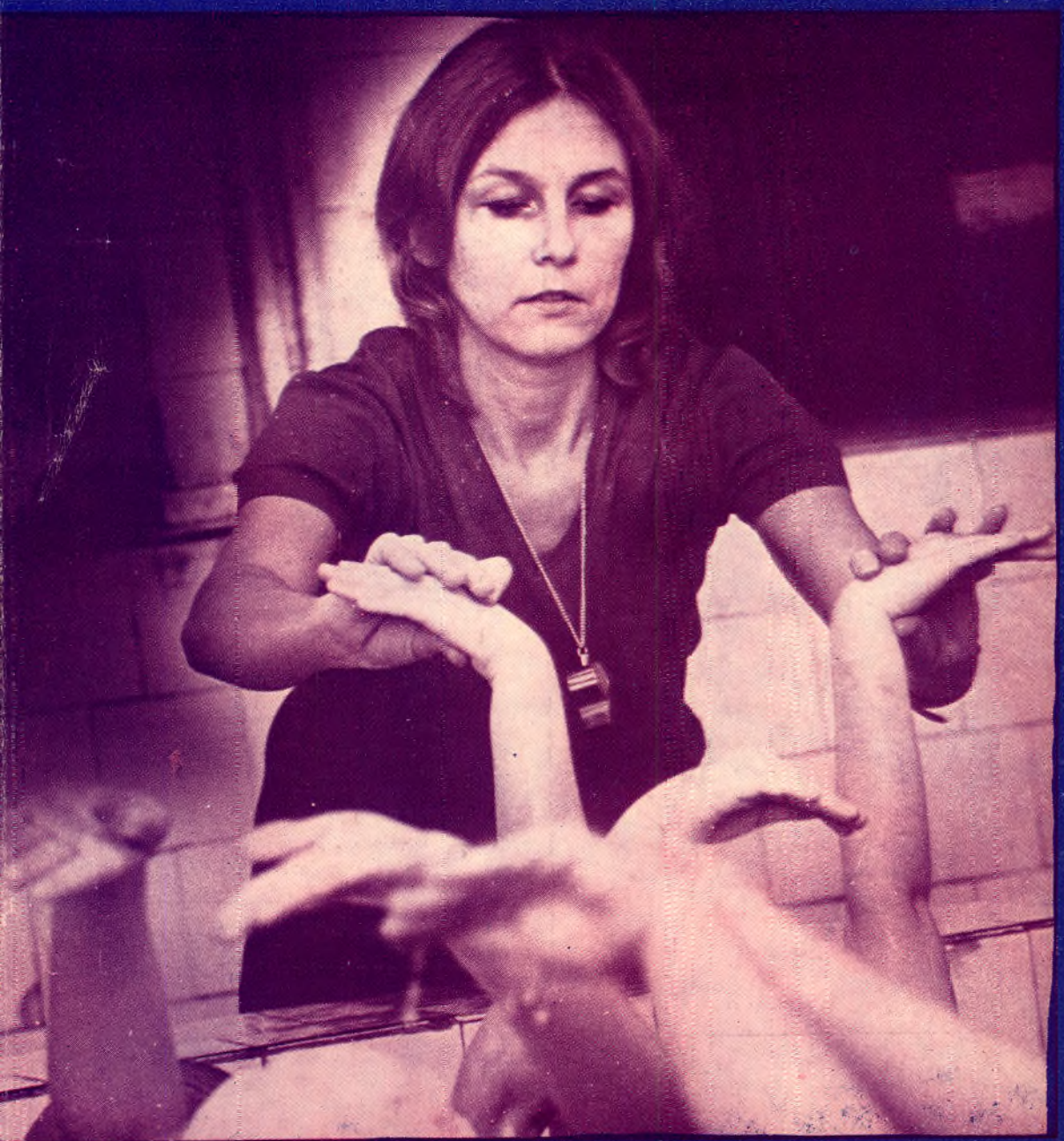
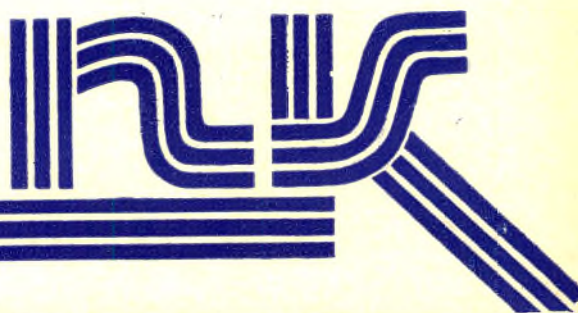
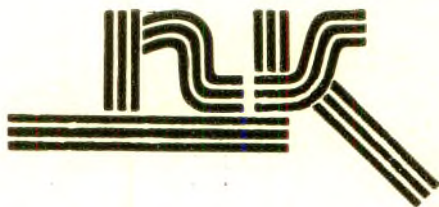


NÕUKOGUDE KOOL 76 • 2





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

VEEBRUAR NR. 2
XXXIV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja V. Leht

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja
ja asetäitja 433-18, toimetaja asetäitja ja alg-
õpetuse ning koolieelse kasv. osak. 403-81,
vastutav sekretär, reaalinete ja töökasvatuse
osak. ning humanitaarainete ja esteetilise
kasv. osak. 404-47, ideoloogiaosak. ja kooi-
korralduse osak. 489-16, pedagoogikaosak.
493-97, korrekatuur 429-35.

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

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

Ladumisele antud 26. XII 1975. Trükkimisele
antud 28. I 1976. Trükiarv 5000. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. For-
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvestuspoognaid 9,26. MB-00239. Tel-
limise nr. 3872.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.



Kirjastus «Perioidika»,
«Nõukogude Kool» 1976.

Esikaanel: Tund Tallinna 21. keskkooli
ujulas.

Tagakaanel: Nurgake Paide 1. kesk-
kooli fuajeest.

MARGUS VIIKMAA fotod

KOMMUNISMI EHITAMISE UUS TÄHTIS ETAPP

Meie kodumaa lõpetas edukalt üheksanda viisaastaku ja astus kümnendasse. Ees seisab NLKP XXV kongress. Sellele suurele ajaloolisele sündmusele lähevad Kommunistlik Partei ja nõukogude rahvas vastu monoliitselt.

Ettevalmistumine NLKP XXV kongressiks on jõudnud tähtsasse faasi. Detsembrikuus esitati ajakirjanduses üldrahvalikuks aruteluks NLKP Keskkomitee poolt Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXV kongressile esitatav projekt «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastaks 1976—1980». See teaduslikult põhjendatud ja igakülgsest läbitöötatud dokument sisaldab meie kodumaa edasise arengu ulatusliku programmi, mis täielikult vastab nõukogude rahva elulistele huvidele.

Nõukogude rahvas, täites Leninliku Partei juhtimisel NLKP XXIV kongressi otsuseid, on astunud uue tohutu sammu kommunismi ehitamisel. Üheksanda viisaastaku sotsiaal-majanduslikud põhiülesanded on täidetud, edasi on liigutud kõigis rahvamajandusharudes. Kõik need saavutused on tööliklassi, kolhoositalurahva ja intelligentsi, kõigi liiduvabariikide töötajate ennastalgava töö ja laiaulatusliku sotsialistliku võistluse tulemus.

NLKP Keskkomitee projektis iseloomustatakse kümnendat viisaastakut kui kommunismi materiaal-tehnilise baasi loomise, ühiskondlike suhete täiustamise ja uue inimese kujundamise ning sotsialistliku elulaadi arendamise uut olulist etappi. **«Kümnenda viisaastaku peaülesanne seisab selles,»** öeldakse NLKP Keskkomitee projektis partei XXV kongressile, **«et järjekindlalt ellu viia Kommunistliku Partei kursi rahva elujärje ja kultuuritaseme tõstmisele ühiskondliku tootmise dünaamilise ja proportsionaalse arendamise ning tema efektiivsuse suurendamise, teaduslik-tehnilise progressi kiirendamise, tööviljakuse tõstmise ja rahvamajanduse kõigis lülides tehtava töö kvaliteedi igakülge parandamise alusel.»** Sellest lähtuvalt peab partei vajalikuks tagada ühiskondliku tootmise

stabiilne kasv ja selle struktuuri täiustamine; viia ellu rahva heaolu edasise tõstmise abinõude süsteem; garanteerida ühiskondliku tootmise efektiivsuse igakülgne tõus ja intensiivistumine ning tugevdada kokkuhoiurežiimi rahvamajanduses; kiirendada teaduse ja tehnika progressi tempot; täiustada rahvamajanduse juhtimist; töötada välja ja viia ellu keskkonnakaitse ning loodusvarade ratsionaalse kasutamise ja taastootmise abinõud; arendada ja suurendada järjekindlalt igakülgset koostööd sotsialistlike maadega ning soodustada sotsialismi maailmasüsteemi tugevnemist.

Projektis on kätte näidatud nende eesmärkide ja ülesannete saavutamise konkreetseid teed, määratud kindlaks meie maa rahvamajanduse ja liiduvabariikide majanduse, töötajate elujärje edasise parandamise, tootlike jõudude paigutamise ja Nõukogude Liidu majanduslike välissidemete laiendamise arengusuunad ja ülesanded.

Erilist tähelepanu on põhisuundade projektis pööratud tööviljakuse kasvu kiirendamisele, mis on tootmise arendamise ja rahva heaolu tõstmise otsustav tingimus. Kvalitatiivsete näitajate parandamise alusel on kavandatud kogu meie majanduse arendamine.

Ulatuslikud ülesanded on kümnenda viisaastaku põhisuundade projektis ette nähtud meie maa tööstuse ja põllumajanduse edendamiseks, transpordi ja kapitaalehituse arendamiseks, tootlike jõudude kasvuks nende parema paigutamise teel, nõukogude teaduse osa edasiseks suurendamiseks looduse ja ühiskonna seaduspärasuste uurimisel, kommunismi materiaal-tehnilise baasi ehitamisel, teaduse ja tehnika progressi ja tootmise efektiivsuse tõusu kiirendamisel, töötajate heaolu ja kultuuritase tõstmisel ning nende kommunistliku maailmavaate kujundamisel.

Kõik projektis kavandatu tehakse nõukogude inimeste heaks, nende hüvangu ja õnne nimel. Projektis kavandatud partei sotsiaalne programm suunab üha täiuslikumate tingimuste loomisele nõukogude inimeste tööks ja

puhkuseks, nende üldharidusliku ja kultuurilis-tehnilise taseme kasvuks, tervise kaitseks, laste kasvatamiseks. Tähtsal kohal on selles üritused, mis on suunatud üldise keskkariduse edasiarendamisele ja täiustamisele. Koolide pedagoogilistele kollektiividele ja kõigile haridustöötajatele on pandud ülesanne tõsta õppe- ja kasvatustöö taset keskkoolis, rohkem tähelepanu pöörata noorte kutseasuunitlusele. Ka edaspidi on tarvis parandada õpetajaskaadri ettevalmistamise ja kvalifikatsiooni tõstmise kvaliteeti. Palju tuleb teha õpilaste ideelis-poliitilise ja kõlbelise kasvatused edasisel tõhustamisel.

Projektis nähakse ette ülesanded koolide materiaalsete õppebaasi tugevdamiseks ja koolide ning lasteasutuste võrgu arendamiseks. X viisaastakul kavandatakse ehitada uusi üldhariduskooli, milles on vähemalt 7 miljonit õpilaskohta, sealhulgas umbes 4,5 miljonit maal, samuti arendada koolieelsete lasteasutuste, pikapäevakoolide ja -rühmade võrku. On kavandatud pioneeride paleede ja majade, noorte tehnikute ja loodussõprade jaamade, spordi- ja muusikakoolide võrgu edasiarendamine, suureneb pioneerilaagrite, noortele mõeldud spordi- ja tervistavate tööbaaside arv. Laiendatakse kutsekoolide võrku, kus valmistatakse ette umbes 11 miljonit oskustöölist. Üle 9,5 miljoni spetsialisti koolitavad välja kõrgemad ja keskeriõppeasutused.

Keskkomitee projekt NLKP XXV kongressile «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastaks 1976—1980» avab meie maa ees uued innustavad perspektiivid. Koolide, koolieelsete ja koolivälise lasteasutuste ning kutsehariduse arendamise perspektiiviplaan on aga uus näide partei hoolitsusest kooli eest. Õpetajaskond, nagu kogu Nõukogudemaa töötajadki, õpib suure tähelepanuga tundma ja kiitab üksmeelselt heaks Keskkomitee projekti partei XXV kongressile «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastaks 1976—1980» ja pole kahtlust, et reageerib sellele uue poliitilise ja tööalase aktiivsuse tõusuga.

NLKP Keskkomitee poolt vastuvõetud dokumendi arutamise ja sisu selgitamise erakordselt olulist tähtsust haridusametustes rõhutab NSV Liidu Haridusministeerium. (Vt. «NSV Liidu Haridusministeeriumi asutuste tööst NLKP Keskkomitee projekti partei XXV kongressile «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastaks 1976—1980» selgitamisel», avaldatud «Nõukogude Õpetajas» nr. 52 27. detsembril 1975.) Siinjuures toonitatakse, et haridusorganitel tuleb tagada kõigi nende ettepanekute ja märkuste läbivaatamine ja realiseerimine, mis projekti arutelul on tehtud haridussüsteemi ning koolis tehtava õppe- ja kasvatustöö edasise täiustamise kohta.

Ministeerium soovib kõigil haridusorganitel ning õppe- ja kasvatusasutuste juhtidel nimetatud dokumenti tutvustada ja arutada koolide, koolieelsete ja kooliväliste lasteasutuste pedagoogilistes kollektiivides, kõrgemate ja keskpedagoogiliste õppeasutuste ning teadusasutuste kollektiivides.

Ministeerium paneb ette projekti tutvustamine lülitada ülerrajooniliste ja linnaliste seminaride, aga samuti ainekomisjonide temaatikasse. Ent soovib ka juhtivatel töötajatel sõna võtta ja esineda õpetajate ees põhisuundade projektist.

Vabariiklikul Õpetajate Täiendusinstituudil tuleks Haridusministeeriumi juhendi kohaselt võtta NLKP XXV kongressi eel õpetajate, kasvatajate klassi- ja koolivälise töö organisaatorite, koolidirektorite ja õppealajuhatajate kvalifikatsiooni tõstmise kursuste ja seminaride plaanidesse kuulajate tutvustamine NLKP Keskkomitee projektiga «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastaks 1976—1980».

NLKP Keskkomitee projekti põhiseisukohtade selgitamine üldhariduskoolide õpilastele peaks toimuma neile arusaadavas vormis. See peab olema orgaanilises seoses ajaloo, ühiskonnaõpetuse, Nõukogude riigi ja õiguse aluste, majandusgeograafia, kirjanduse, bioloogia, keemia ja teiste õppeainete

programmimaterjali õppimisega, aga samuti klassi- ja koolivälise tööga.

Kogu töö üheksanda viisaastaku tulemuste ja projekti põhiseisukohtade selgitamisel õpilastele olgu suunatud õppe- ja kasvatustöö ning sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatusel efektiivsuse igakülgele tõstmisele, õpilastes tööarmastuse, aususe, õppimisvõime, distsiplineerituse, omandatud teadmiste elus rakendamise oskuse, kodumaa-armastuse ja Kommunistlikule Parteile piiritu ustavuse kujundamisele. Iga õpetaja ja kasvataja esmajärgulise tähtsusega ülesanne on projekti sisu tundmaõppimise alusel tõhustada õpilaste ideelis-poliitilist kasvatust.

Vastavalt kokkuvõttele tugevdamise nõudele tuleb keskenduda tähelepanu õpilastes sotsialistlikku omandisse säästliku suhtumise kasvatamisele. Eriti tuleb hoida kooli vara ja õpikuid.

Projekti tähtsust selgitades peab jõudma iga õpilase mõistuse ja südameni NLKP Keskkomitee pöördumine nõukogude noorsoo poole: «Iga Nõukogudemaa noore aukohus on olla kommunistliku ühiskonna rajajate esiridades», mis käib ka praeguste kooliõpilaste kohta.

*

Kümnes viisaastak on efektiivsuse ja kvaliteedi viisaastak. See aga tähendab, et iga töökollektiiv ja iga töötaja peavad kandma hoolt oma kollektiivi tegevuse kõigi näitajate paranemise eest. Oma töö edasise täiustamise, õpetamise ja kasvatamise efektiivsuse igakülge tõstmine olgu ka iga haridustöötaja ülesanne, sest kümnes viisaastak on ka haridustöötajatele töö efektiivsuse ja kvaliteedi tõstmise viisaastak.

TÖÖTADA VEELGI KVALITEETSEMALT, VEELGI EFEKTIIVSEMALT

ELSA GRETŠKINA, EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja

«Vastavalt NLKP XXIV kongressi otsustele on ellu viidud ulatuslik sotsiaalabinõude programm... Põhiliselt jõuti lõpule üleminekuga noorte üldisele keskharidusele. Laienenud on kutsekoolide võrk, kus noored saavad erialasele ettevalmistusele lisaks keskhariduse. Täius-tati õpetust kesk- ja kõrgkoolides. Tehti ära märkimisväärne töö kaadri kvalifikatsiooni tõstmiseks.»

(NLKP Keskkomitee projektist partei XXV kongressile.)

Eesti NSV rahvaharidus, nagu kogu meie paljurahvuselise kodumaa rahvaharidus tervenisti, on astunud oma arengu uude etappi — üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimisele. Juba see fakt iseenesest määrab kindlaks parteikomiteede, haridusorganite, pedagoogiliste kollektiivide ja kogu üldsuse suure vastutuse hariduse tõelisel organisatsioonilisel ning ideoloogilisel kindlustamisel.

Partei ja nõukogude organite juhtimisel ning ühiskondlike organisatsioonide pideval kaasabil on meie vabariigis tehtud suurt tööd NLKP XXIV kongressi otsuste täitmiseks rahvahariduse aren-

damise, õppeasutuste materiaalse baasi tugevdamise ning noorte õpetamise ja kasvatamise parandamise alal.

Eesti NSV Haridusministeerium on põhiliselt plaanipäraselt ellu viinud uute õppeplaanide ja aineprogrammide rakendamise ning loonud 1.—8. klasside stabiilsete õpikute fondi. Märkimisväärset tööd on tehtud koolivõrgu, eriti maakoolivõrgu korrastamisel ja üldkoolide ning muude õppeasutuste materiaalse baasi tugevdamisel. Käesolevaks ajaks on 160 üldhariduslikust keskkoolist üle läinud õpetamisele kabinetisüsteemi alusel 114 ja 302 kaheksaklassilisest koolist — 219. Üldharidus- ja kutsekoolide juhtkonnad ja parteialgorganisatsioonid pööravad suurt tähelepanu õpetamise ja kasvatamise ühtsuse kindlustamisele, laste klassi- ja koolivälise tegevuse parandamisele, õpilaste kasvatamisele proletaarse internatsionalismi ja nõukogude patriotismi vaimus.

Seoses fašistliku Saksamaa üle saavutatud võidu 30. ja Eesti NSV 35. aastapäeva tähistamisega organiseeriti kõigis koolides kohtumisi Suurest Isamaasõjast osavõtnutega, lahingu- ja töökangelastega, korraldati sõprusõhtuid ja -festivale, tugevdati sidemeid Nõukogude armee võitlejatega. Kõik see aitas tõsta haridusorganite ning pedagoogiliste kollektiivide töö taset ja efektiivsust.

Täites EKP Keskkomitee XVI pleenumi juhtnõore ja EKP Keskkomitee otsust noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise täiendavatest abinõudest vabariigis, on haridusorganid parteiorganisatsioonide juhtimisel teinud tähelepanuväärset tööd, mille tulemusena meie keskkoolid, kutsekeskkoolid ja keskeriõppeasutused täitsid üheksandaks viisaastakuks ettenähtud kontrollarvud noorte keskharidusega haaratuse osas: käesoleva õppeaasta algul asus mitmesugustes vormides keskharidust omandama 97,5% möödunud kevadel päevakoolides 8. klassi lõpetanutest. Oigeaegselt 8 klassi lõpetanud õpilaste arv kasvab möödunud viisaastakul 2,5 tuhande, keskharidust andvates õppeasutustes õpinguid jätkanute arv aga rohkem kui 4 tuhande võrra. Laienes kutsekeskkoo-

lide võrk. 1975. aasta 1. septembrist koolitab vabariigi 19 kutsekeskkooli 6200 õpilast, kes moodustavad 60% kogu kutsehariduse süsteemi õppeasutuste õpilaste üldarvust. Kutsekeskkoolide õpilaste kontingent kasvas viisaastaku jooksul ligi 3 korda. Vabariigi keskeriõppeasutustes valmistati aastatel 1971—1975 ette 25 tuhat noort spetsialisti. Üldhariduskoolide kogemused üleminekul uutele õppeplaanidele ja -programmidele on näidanud, et vaatamata juurutamise mõningatele raskustele, kannatasid need välja koolipraktika kontrolli, nende ideed ja sisu on meie vabariigi õpetajate poolt omaks võetud ning viiakse edukalt ellu. Seda kinnitavad ka nihked koolide õppeedukuses: kui 1970/71. õppeaastal oli see 95,8%, siis möödunud, 1974/75. õppeaasta lõpetati päevakoolides 98,5%-lise õppeedukusega. Seejuures jõudsid viieteistkümnes kaheksaklassilises koolis edasi eranditult kõik õpilased ja 34 keskkoolis küündis õppeedukus üle 99%. Narva linnas oli 1974/75. õppeaastal koolide õppeedukus 99,1%, Tallinnas — 98,7, Paide rajoonis 98,8, Valga rajoonis — 98,7, Viljandi rajoonis — 98,6% jne. Meie vabariigi õpetajaskonna ja kogu üldsuse märkimisväärseks saavutuseks tuleb pidada, et üle 76% meie abiturientidest, kes soovisid möödunud aastal astuda kõrgkoolidesse, sooritasid kõik sisseastumiseksamid; suur osa õpib keskeriõppeasutustes või töötab edukalt rahvamajanduses. See näitab, et kooli juhtiva osa kindlustamine koostöös perekonna ja üldsusega tagab noortele täisväärtusliku hariduse ja kasvatuse, nende hea ettevalmistuse eluks kõige laiemas mõttes. Eesrindlike koolide kogemused üldisele keskharidusele üleminekul tõendasid NLKP XXIV kongressist möödunud aastate jooksul, et keskkooli õppeprogramm on jõukohane kõigile noortele, järelikult on täisväärtuslik üldine keskharidus reaalne ülesanne. Need kogemused tõendavad samuti, et üldine keskharidus muutub üha tugevamaks relvaks isiksuse kujundamisel, sest inimese võimete täielik arenemine on võimalik ainult temale parema hariduse andmise kaudu.

Nagu nähtub aga tegelikult kujunenud olukorrast, mängivad haridusorganite ja koolide tegevuses märgatavat osa faktorid, mis takistavad kvaliteetsemat tööd üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimisel. Peamisteks neist on õpilaste suur väljalangemine üldharidus- ja kutsekoolidest ning keskeriõppeasutustest, samuti klassi või kursuse kordamine, eriti tehnikumide mittestatsionaarsetes osakondades ja õhtu- ning kaugõppekoolides. Viisaastaku nelja esimese aasta jooksul katkestas üldhariduskoolides õpingud 12,8 tuhat õpilast, kusjuures neist 5,7 tuhat lahkusid 9.—11. klassidest. 1971. aastal päevakoolide üheksandatesse klassidesse vastuvõetud 9830 õpilasest lõpetas keskkooli vaid 8311 ehk 84%.

Kutsekeskkoolidest ja keskeriõppeasutuste päevastest osakondadest lahkus õppeaasta jooksul 7—8% õpilaste üldarvust.

Suur on väljalangus vabariigi tehnikumide õhtustest ja kaugõppeosakondadest. Nõrga õppeedukuse ja suure väljalanguse tagajärjel jäi aastaga meie vabariigi rahvamajandusele andmata 1743 plaanis ettenähtud keskeriõppeasutusega spetsialisti. Erilist muret tekitab äärmiselt suur õpilaste väljalangus ja madal õppeedukus õhtu- ja kaugõppekoolides. Viisaastaku nelja aasta vältel õhtu- ja kaugõppekoolidesse astunud 70,8 tuhandest õpilasest katkestas õppimise 23,8 tuhat ehk iga kolmas. Klassi või koolikursuse lõpetas ainult 57,4% sellel perioodil vastuvõetud õpilastest.

EKP Keskkomitee büroo koosolekul 3. juunil 1975. a. vaeti üksikasjalikult seesuguste puuduste põhjusi, kusjuures üheks peamiseks loeti haridusorganite, ministeeriumide ja keskasutuste, kohalike partei-, nõukogude ja ametiühinguorganisatsioonide nõrka organisatsioonilist tööd NLKP XXIV kongressi rahvaharidusalaste direktiivide täitmisel. Teiste sõnadega, jutt on rahvahariduse juhtimise puudustest, mis on suurelt osalt tingitud sellest, et mõned partei- ja nõukogude töötajad ning rahvahariduse juhid on ikka veel kooli juhtimise ja

arenguperspektiivide suhtes iganenud seisukohtade kammitsas, pole viinud neid vastavusse hariduse kvalitatiivselt uue sisuga ega NLKP XXIV kongressil esitatud nõuetega rahvahariduse sotsiaalse tähenduse mõistmisele.

Õeldu kinnitab, et X viisaastakul seisab parteikomiteede ja haridusorganite ees ülesanne tõsta kogu haridustöö kvaliteeti ja pedagoogilist efektiivsust, tunduvalt parandada selle keeruka sotsiaalse protsessi juhtimist.

*

«Võitlus kvaliteedi eest peab haarama kõiki meie tegevusalasid, olgu siis kõne all materiaalne tootmine või vaimsete väärtuste loomine, laste kasvatamine või teenindussfäär».

(L. Brežnevi kõnest ÜLKNÜ XVII kongressil.)

Viimastes parteidokumentides, eriti NLKP XXV kongressiks avaldatud NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuundades aastaiks 1976—1980 juhitakse tähelepanu just edasise arengu ja kasvu kvaliteedinäitajatele.

Need põhisuundade printsipiaalsed seisukohad puudutavad võrdset kõiki rahvamajanduse ja kultuurialade töötajaid. Pedagoogilises töös on mõistet **kvaliteet** ja **efektiivsus** tihedamalt seotud kui ükskõik millisel muul alal. See kasvab välja nende ülesannete olemusest, mida kool lahendab täna ja mida ta peab lahendama tulevikus: jutt on rahvahariduse edasiarendamisest vastavalt teaduslik-tehnilise progressi nõuetele ning töötajate kultuuritaseme, tehnilise ja üldharidustaseme pideva tõstmise ülesannetele. On seatud ülesanded: arendada ja täiustada üldist keskhari-dust; tõsta õppe- ja kasvatustöö taset keskkoolis; aktiivsemalt kasutada õppe-protsessis tehnilisi vahendeid ja uusi õp-pemeetodeid; rohkem tähelepanu pöö-rata noorte kutsesuunitlusele; parandada õpetajaskaadri ettevalmistamise ja kvalifikatsiooni tõstmise kvaliteeti. On täiesti mõistetav, et selle laialdase prog-rammi täitmine nõuab eelkõige iga pe-

dagoogilise kollektiivi, iga haridustöö-taja tegevuse efektiivsust.

Vaatleme nendest nõudmistest lähtu-des rahvahariduse edasiarendamise mõ-ningaid ülesandeid, mille tuumaks on noorsoo üldisele keskhariidusele ülemi-neku täielik lõpuleviimine või, täpse-malt, noorsoo üldise keskhariiduse ja kommunistliku kasvatuse **kindlustamine**. Kriipsutagem alla sõna — **kindlusta-mine**, sest üleminek üldisele keskhari-dusele on meie vabariigis põhiliselt teos-tatud. Kümnennda viisaastaku plaanis nähakse ette 94,3% kaheksanda klassi lõpetanute õppima suunamine õppeasu-tustesse, mis annavad keskhariiduse. Vaadeldes seda ülesannet **kvantitatiiv-sete** näitajate seisukohalt, tuleb mär-kida, et sellesse tuleb suhtuda kui **mi-nimaalsesse**, sest keskhariidus tuleb anda ikkagi **igale** noormehele ja neiu-le. Sel-lisest küsimuse asetusest (faktiliselt kindlustada üldine keskhariidus) järeldub, et on vaja mitte ainult haarata **kogu** noorsugu keskhariidusega, vaid või-delda püsivalt ka kontingendi säilita-mise eest kõigis õppevormides. Esiplaa-nile kerkib ikkagi õppimise, õpetamise ja kasvatamise **kvaliteet** ja nende resul-taadina — õpilaste teadmiste sügavus ja püsivus, nende kodanikuküpsus ja kom-munistlik kasvatatus. Nimelt need para-meetrid on iga pedagoogilise kollektiivi, iga õpetaja töö kvaliteedi ilmekaks eta-loniks. Üleminek õpetamise uuele sisule aitas kaasa teadmiste taseme tõusu ten-dentsi selgele ilmnemisele. Kuid hooli-mata üldisest positiivsest dünaamikast ei saa sellist tendentsi täheldada igal pool, mitmed asjaolud tekitavad aga otseselt muret. Oluliseks takistuseks üldisele keskhariidusele ülemineku lõpuleviimisel on saanud **suured erinevused üksikute koolide õppe- ja kasvatustöö tasemes ja tulemustes**. Nii on Haapsalu, Kohtla-Järve ja Paide rajooni koolides õpilaste väljalanguse protsent 4,9—5,0, mis ületab rohkem kui kaks korda meie vabariigi vastava keskmise näitaja (2,2%). Ana-loogiline nähe ilmneb ka üksikute vanu-seastmete õpilaste töö tulemuste kõrvu-tamisel. Kui kogu Eesti NSV-s ei jõua edasi 1,2% 1.—3. klasside õpilastest, siis

Võru rajoonis ja Sillamäe linnas on see näitaja 2,1, Tartu rajoonis — 2,4 ja Hiiu- maa rajoonis isegi 3,9%. 4.—8. klassides on klassikursuse kordajate keskmine vabariigiis 1,9%, Jõgeva rajoonis ja Pärnus aga 2,1%, «rekordid» kuuluvad Tartu rajoonile — 3,3% ja Narvale — 3,4%. 9.—11. klassides on klassikursuse kordajate protsent suur Tallinnas ja Sillamäel, vastavalt 3,8 ja 5,6 (Eesti NSV keskmine — 2,9%).

Seejuures tuleb toonitada, et mõnedes koolides püsib suur klassikursuse kordajate arv juba paljude aastate vältel ja ilmneb mitte enam erandnähtusena, vaid **tendentsina**, mille taga pole raske märgata otsustava võitluse puudumist selle eest, et iga õpilane omandaks edukalt teadmisi ja oskusi nõutavas mahus.

Vaatlused, inspekteerimised, õpilaste teadmiste taseme uuringud kinnitavad, et paljudes koolides ollakse lubamatult vähenõudlikud õpetajate vastu õppeplaanide ja -programmide tingimusteta täitmise suhtes. Nii selgitas Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt 1974/75. õppeaasta kolmanda veerandi lõpul Tartu kuuendates klassides korraldatud vene keele kirjalik kontrolltöö kõrvuti positiivsete nähetega välja mitmete õpetajate ükskõiksuse, kutsealase küündimatus ja programminõuete mittetundmise, samuti mitmete koolide juhtkondade ebarahuldava suhtumise vene keele õpetamisesse, mis ei ole kooskõlas selle aine suhtlemisalase ja sotsiaal-kasvatustliku tähtsusega (vt. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 10 ja 12).

Sellised ebapedagoogilised ilmingud tunnistavad ühest küljest, et koolide parteiorganisatsioonidel ja juhtkondadel on vaja tunduvalt parandada **tööd õpetajate pedagoogilise kultuuri ja õpetajameisterlikkuse taseme tõstmisel ning kasvatada neis täit vastutustunnet õppedistsipliini nõuete täitmise eest**. Ilma selleta pole õpetamise kvaliteeti, ei tunnikvaliteeti ega teadmiste kvaliteeti. Teisest küljest näitavad kogemused ja vaatlused, et õppe- ja kasvatustöö efektiivsuse tõstmine peab edaspidi toimuma **uute programmide ideelis-kasvatustliku potentsiaali täielikuma realiseerimise,**

õppetunni ja teiste koolitöö vormide parteilisuse tõstmise, nüüdisaegsete õpemeetodite, tehniliste vahendite ning kabinetisüsteemi eeliste laialdase kasutamise teel. See ongi parteiorganisatsioonide ja pedagoogiliste kollektiivide juhtkondade tegevuse peajoon koolide juhtimise kvaliteedi tõstmisel.

«...kõige rangemalt jälgida seda, et parteilisus oleks mitte ainult sõna, vaid tegu.»

(V. I. Lenin, Teosed, 16. kd., lk. 48.)

«Iga propagandisti ja iga agitaatori kunst selles seisabki, et antud auditooriumi kõige paremini mõjutada, tehes teatud töö tema jaoks võimalikult veenvamaks, võimalikult kergemini omandatavaks, võimalikult näitlikumaks ning kindlamini meelde jäävaks.»

(V. I. Lenin, Teosed, 17. kd., lk. 301.)

Arenenud sotsialismi, rahvamajanduse ja kultuuri edasise täiustamise, samuti igakülgsest arenenud isiksuse kasvatamise nõuded määravad **tänase**, aga ka **tuleviku kooli** palge, mõjutavad otsustavalt tema **töö sisu**, mille põhhideeks on leninlik juhtimõte kooli tähtsaimast eesmärgist — **isiksuse kasvatamisest**. Eelkõige kujundab kool kommunismi ehitamisele suunatud mõtete ja tegude ühtsuse. V. I. Lenin püstitas ja põhjendas tähtsaima printsiibi, mille realiseerimine kindlustab kooli lõpetajate ideelis-kõlbelise ettevalmistuse isiklikuks, teadlikuks ja aktiivseks tegutsemiseks kommunismi nimel. See on printsiip kooli ja hariduse sidemest kommunistide partei poliitika ja kogu nõukogude ühiskonna eluga. Põhjendades hariduse seostamist Kommunistliku Partei poliitikaga seadis V. I. Lenin esikohale ideelised ülesanded. Üldise keskhariduse tingimustes suureneb kooli ideoloogiline tähtsus veel seoses sellega, et suurele osale kooli lõpetanutest, kes ei jätka õpinguid kõrgkoolides, on koolis omandatud teadmised otsene baas aktiivseks ja teadlikuks

osavõtuks ühiskondlikust elust ning edasiseks eneseharimiseks. Vajadust järgida leninlikku nõuet kooli tihedast seosest kogu kommunistliku ehitustööga rõhutada uue jõuga NLKP Keskkomitee otsuses «Tööst ideoloogiakaadri valikul ja kasvatamisel Valgevenemaa parteiorganisatsioonis».

Sellest printsibist juhindudes suunavad koolide parteiorganisatsioonid õppe- ja kasvatustöö protsessi selliselt, et õpilased omandaksid eakohaselt marksismi-leninismi ideede rikkusi, arendaksid teadlikult oma aktiivsust ja dialektilist mõtlemist. Kasvab õppetundide teaduslik-teoreetiline, poliitiline ja meetoodiline tase, tõuseb nende efektiivsus.

Meie vabariigi kõigis keskkoolides ja enamikus kaheksaklassilistes koolides on tugevad parteiorganisatsioonid, kuhu kuulub pedagoogide paremik. Suurem osa parteiorganisatsioonide sekretäre on staažikad kommunistid, neil on niihästi pedagoogilisi kui ka parteitöö kogemusi. Nii oli möödunud õppeaastal 136 keskkooli parteiorganisatsiooni sekretäri kõrgharidus, 12 olid lõpetamata kõrg- ja 12 keskeriharidusega. Viimati nimetatud olid peamiselt algklasside õpetajad. Umbes samasugune oli sekretäride koosseis ka kaheksaklassilistes koolides.

Viimastel aastatel on koolides paranevad parteitöö planeerimine. Kui varem oli tööplaanides sageli süsteemitust ja ebakonkreetsust, siis nüüd on need puudused põhiliselt kõrvaldatud. Suuremat tähelepanu pööratakse perspektiivplaneerimisele.

Kõik see lubab tugevdada parteilist mõju koolielu kõigile külgedele, tugevdada selle kommunistlikku suunitlust. Kahtlemata on õppe- ja kasvatustöö protsessi mõjutamisel keskseks probleemiks selle ühtsuse kindlustamine ja erilise koha omandavad siin ainetevahelised seosed. Nende aktuaalsus suureneb ka sellega, et tulevikukoolis peetakse otsustavaks säilitada **aineprintsip, arendades seejuures seoseid üksikdistsiplinide vahel.**

Kooliprogrammi ainetevahelised vastastikused suhted ei ole uus küsimus. Praktikas aga kohtame sageli veel õpe-

tajat, kes leiab, et tema ülesanne on õpetada eranditult ainult oma õppedistsipliini ulatuses. Õpetamise ja kasvatamise juhtimise praktikas piirdatakse ainetevaheliste suhetes tihti eri ainet üksikute teemade ja osade kooskõlastamisega. Sellega piirdumist põhjendatakse tavaliselt teadmiste range süstematiseerimise vajadusega, unustades seejuures, et **süstematiseeritus** õpetamises ei tähenda teatud õppeaine materjali paigutust, esitamist ja omandamist välistest tunnustest lähtudes. Peamine on teadmiste sisemine struktuur nende omavahelistes seostes ja suhetes, põhjustes ja tagajärgedes. Ainetevaheliste seoste realiseerimine sellisel viisil suurendab õpetamise kasvatustlikku mõju, tugevdab selle osa eesrindliku teadusliku maailmavaate ja kommunistliku ideelisuse kujundamisel. Parteiorganisatsioonid peavad väsimatult võitlema ainetevaheliste seoste sisulise rakendamise ja nõukogude kooli juhtprintsipi — õpetamise ja kasvatamise ühtsuse — realiseerimise eest.

Vaatleme seoses sellega mõningaid koolitöö probleeme.

Üldise keskhariiduse tingimustes on eriti tähtis õpetamise ja kasvatamise ühtsuse põhimõtte ideelis-meetoodiline kindlustamine. Tõesti, hariduse uus sisu töö päevakorrale nii õppemetoodilise töö traditsiooniliste vormide täiustamise kui ka kooli uuele arenguetaapile vastavate vormide otsingute vajaduse. Mõningaid kogemusi traditsiooniliste ja uute vormide edukal ühendamisel on meie koolidel kogunenud, millest annab tunnistust keskhariidusele ülemineku lõpuleviimine. Ometi annavad seejuures tunda mitmedki puudused. Teatud määral avalduvad need selles, et efektiivsemate õpetamismeetodite otsingul kipuvad mõned õpetajad liialdama **organisatsioonilise küljega.** Selle tagajärjel areneb nende pedagoogiline mõtlemine tehniliselt laitmatu, kuid tihti formaalse õppetunni organiseerimise suunas. Praktikas kujunevad sellistel juhtudel õpilaste poolt omandatud teadmised samuti formaalseteks, piirdudes ainult õpiku materjali ja tunnis rõhutatud andmetega. Seesuguse

lähenedes korral õppemetoodilisele tööle kujuneb õpilaste vaimne maailm kitsaks, sest õpetamise ideeline tase, mis peaks hariduslikku külge alati ennetama, hakkab sellest hoopis maha jääma. Täna kõlavad aktuaalsemalt kui kunagi varem nõudmised selle kohta, et õpetamise ja kasvatamise ühtsuse kindlustamisel peab **õpetamise metoodika olema ühtaegu ka harimise, arendamise ja kasvatamise metoodika.** Teiste sõnadega, õppeprotsessi täiustamine nõuab tingimata ka õpetaja enda ettevalmistamise parandamist. Täiendamist vajavad tema teadmised, tema töömehoodika klassi ja üksikute õpilastega, suhtlemisstiil oma kasvandikega, mis võimaldaks tal väljuda tunni ja õpiku raamidest ideeliselt hingestatud ühise ühiskondliku tegevuse tasandile. Kogemused kinnitavad, et selles ongi koolikollektiivi intellektuaalse elu allikas, mis tagab nii õpilaste kui õpetajate vaimsete, eriti aga ideeliste rikkuste pideva kasvu.

Juhtiv osa nende probleemide lahendamisel on koolide parteiorganisatsioonidel, pedagoogidest kommunistidel, sest just nemad määravad koolikollektiivi töö sisu ja vormid ning võitlevad aktiivselt selle eest, et iga õpetaja ja õpilane näeks oma kohta kollektiivis, kujutaks selgelt ette oma osa kollektiivi ühiste eesmärkide saavutamiseks tehtavas töös. Kooli ideoloogilise osa tugevdamine nõuab samuti kooli komsomoli- ja pioneriorganisatsiooni parteilise ja pedagoogilise juhendamise täiustamist. Need tuleb muuta sirguva põlvkonna poliitilise kasvatus ja noorte marksistliku ettevalmistamise tõeliseks kooliks, mis kindlustaks nende aktiivse osavõtu uue ühiskonna ehitamisest. V. I. Lenin nägi komsomoli põhiülesannet selles, et ta tegutseks nii, nagu seda kommunism tegelikult nõuab. Koolide parteiorganisatsioonid peavad kannatlikult õpetama kommunistlikke noori, pioneere, kõiki õpilasi rakendama oma teadmisi ja jõudu ühiskonna huvides. Just tegudega kasvatamises seisab noorsoo kommunistliku kasvatus tum.

Õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi tõstmise huvid nõuavad õpilaste arengu

ja õpetamise meetodite praeguse olukorra pidevat tundmaõppimist ning teaduslik-pedagoogilist hindamist. Sellele peab olema suunatud pedagoogikateadus ja õpetajate tegevus, sest antud juhul muutub vastastikune informatsioon õppe- ja kasvatustöö juhtimise parandamise tähtsaks komponendiks. Praegu on koolidel veel vähe informatsiooni õpilaste mõtlemise arenemisest. See on teatud määral tingitud selgitava—ilustreeriva õpetamise suurest osakaalust, mille puhul on aktiivne peamiselt õpetaja. Õpilaste sisemine mõtteaktiivsus on seejuures väike. Äärmiselt tähtis on uurida igas koolis, kuidas on mõjunud õpilaste mõtlemise aktiveerimisele programmõpe ja kabinetisüsteem. Kuidas need soodustavad (või vastupidi — takistavad) õpetamise aktiveerimist, stimuleerivad õpilaste intellektuaalset arengut? Kuidas nad mõjuvad õpilaste teadmiste kontrollile kui õppe- ja kasvatustöö orgaanilisele koostisosale?

Kõik need küsimused ootavad veel täielikumat lahendamist ja nõuavad suurt tähelepanu ning rangelt teaduslikku lähenemist. Mitmel pool ei kasuta koolijuhid ja pedagoogid kahjuks vajalikul määral nüüdisaegse kodumaise pedagoogikateaduse saavutusi: uuringuid, teaduslikult läbitöötatud metoodikat, muud teaduslikku produktsiooni, mida edukalt rakendatakse vennasvabariikide koolides. See nähe sisaldab endas kahe sugust ohtu: esiteks, pedagoogilise mõtte ja praktika mõningat seisakut, «keemist omas mahlas» ja teiseks, mahajäämist vennasvabariikide eesrindlike koolide poolt saavutatud tasemest, mis on vastuolus keskhariduse internatsionaalse tähenduse ja osaga. Koolide parteiorganisatsioonide ja juhtkondade ülesanne seisab selles, et kindlustada uutele õppeprogrammidele üleminekul saadavate rikkalike kogemuste teaduslik läbitöötamine, üldistamine ja teaduslikel alustel koolipraktikasse juurutamine. Seejuures on mõistlik seda tööd koordineerida üleliiduliste juhtivate teaduslik-pedagoogiliste tsentritega, tõmmata jõukohaste teemade läbitöötamisele kaasa paremaid pedagoogilisi kollektiive, lähe-

neda uurimuslikult nii koolielu suurtele kui väikestele sündmustele.

Märgitu valgusel on täiesti selge ka koolide parteiorganisatsioonide ülesanne teadusliku uurimistöo alal: sügavalt ja kriitiliselt analüüsida pedagoogilise kollektiivi parteilise juhtimise kogemusi möödunud viisaastakul sel eesmärgil, et selgitada, mida **kvaliteetselt uut** tõi see kooliellu, mis sellest uuest end õigustas ning soodustas noorsoo õpetamise ja kasvatamise efektiivsuse tõusu, millised uued rajajooned tuleb seada X viisaastakuks.

On täiesti ilmne, et parteiorganisatsioonide ja koolijuhtide üheks tähtsaks ülesandeks tuleb lugeda juhtimistegevuse kvaliteedi parandamist. Vaja on täiustada kogu õpilaste õpetamise, arendamise ja kasvatamise süsteemi. Nimelt — **süsteemi**. Kujutab ju iga üksik õppe- ja kasvatustöö viis, selle mitmekesised organisatsioonilised vormid, metoodilised ja didaktilised võtted süsteemi, mitte aga õpetamise ja kasvatamise vahendite teatavat kogu ainult sellel juhul, kui need kõik allutatakse **õpilaste arendamise ja kommunistliku kasvatuse** ülesandele.

Organisatsioonilisest seisukohast leiab see dialektika oma väljenduse perspektiivsetes komplekstööplaanides, mis koostatakse enamikus koolides, võttes aluseks õppeplaanid, aineprogrammid, kasvatustöö näidisprogrammi ja muud vajalikud dokumendid. Kõigi plaanis ettenähtud ürituste kvaliteetne realiseerimine sõltub suurel määral sellest, kuidas kooli parteiorganisatsioon ja juhtkond oskavad arvestada õppe- ja kasvatustöö protsessi kui tervikliku nähtuse loogikat ja kuivõrd oskuslikult lahendavad nad «vastuolud» iga õpetaja töö «isikliku» iseloomu ning selle ühtse eesmärgi vahel, mida tahetakse saavutada.

Meie vabariigis seisab ees suur töö kogu rahvahariduse süsteemi perspektiivse kompleksplaneerimise alal. Selle juures tuleb täpselt selgeks teha, mida me ootame üldhariduslikult keskkoolilt tema uues kvaliteedis, et ta kõrvalekalduvalt täidaks peamist leninlikku nõuet — anda õpilastele püsivad teadmiste alu-

sed ja kasvatada neist teadlikud aktiivsed kodanikud. See on aksioom. Seejuures peab kool kindlustama mitte **sümbolise, vaid reaalse** seose õppimise ja süstemaatilise tootva töö vahel. Järelikult tuleb sellele kaasa tõmmata ka teised ministriumid ja ametkonnad, pidades silmas nende perspektiivseid vajadusi tööjõu ja spetsialistide järele. Seda on tarvis teha rahvamajanduse, noorte harmoonilise arendamise ja neile antavate teadmiste ja tööharjumuste avardamise huvides.

Üksikasjalikult on vaja kindlaks määrata ka teiste keskkharidust andvate õppeasutuste — kutsekeskkoolide ja keskeriõppeasutuste osa, selgitada, millised on nende arenguperspektiivid meie vabariigi tingimustes, milline peab olema erinevat tüüpi õppeasutuste ratsionaalne võrk jne. Kõik see määrab ka kontingendi planeerimise, aitab kaasa veel esineva terava konkurentsi kaotamisele üksikute hariduskasvatavate vahendite ja jõudude kontsentreerimisele jne. — lühidalt, kogu rahvahariduse parandamisele.

Me vaatlesime ainult mõningaid koolitöö kvaliteedi parandamise küsimusi üldisele keskkharidusele ülemineku lõpuleviimise tingimustes. Selle probleemi täielik lahendamine on seotud paljude teguritega, nagu pedagoogilise kaadri ettevalmistamine, materiaalse õppebaasi tugevdamine, üldise keskkhariduse sotsiaalse ja ühiskondliku tähtsuse propageerimine noorte ja nende vanemate hulgas. NLKP Keskkomitee projektis on reljeefselt esile toodud rahvahariduse uued rajajooned meie dünaamilisel liikumisel kommunismile viival teel. Kommunistliku Partei poolt väljatöötatud abinõud kindlustavad selge suuna praegu eksisteeriva kooli järkjärguliseks kujundamiseks kvalitatiivselt uut tüüpi üldhariduslikuks õppeasutuseks, mis vastab kõigiti kommunistliku ülesehitustöö ja kasvatuse ning teaduslik-tehnilise progressi kasvavatele nõuetele. Tohututes hariduse saamise võimalustes avaldub üks sotsialistliku elulaadi eredamaid jooni, sest on ju sotsialism ja kõige eesrindlikum rahvaharidus lahutamatud.

HARITLASKONNA KUI SOTSIAALSE KIIHI ARENGUJOONI NÕUKOGUDE EESTIS

RAIMO PULLAT,
ajaloodoktor
MAI KRIKK,
TPI NLKP ajaloo
kateedri assistent

Nõukogude Eesti rahvas moodustab ühe osa Nõukogude Liidu rahvaste vennalikust perest. Teda ühendab teiste nõukogude rahvastega ühesugune poliitiline ja majanduslik elus, ühesugune sotsiaalne struktuur.

Nõukogude ühiskonna sotsiaalse struktuuri arengule on Kommunistlik Partei pööranud ja pöörab suurt tähelepanu. Oma kõnes NLKP XXIV kongressil ütles L. I. Brežnev: «Partei poliitika eesmärk on soodustada töölisklassi, kolhoositalurahva ja haritlaskonna omavahelist lähenemist, linna ja maa ning vaimse ja füüsilise töö oluliste erinevuste järkjärgulist likvideerimist. See on klassideta kommunistliku ühiskonna ehitamise üks peamisi valdkondi.» (4, lk. 82.)

Nõukogude ühiskonna sotsiaalses struktuuris kuulub juhtiv osa töölisklassile, ja seda mitte ainult seepärast, et töölisklass on kõige arvukam klass, vaid ka seepärast, et ta oli ja on ühiskonna peamine tootlik jõud.

Töölised moodustasid NSV Liidu töötavast rahvastikust 1970. a. üle 55%. Millised muutused on toimunud Nõukogude Eesti töötava

rahvastiku ühiskonnagruppides, selgub alljärgnevalt (8, lk. 33):

töötavast rahvastikust moodustasid (%-des)	1959. a.	1970. a.
töölised	56,9	60,8
teenistujad	21,5	30,2
kolhoosnikud	21,1	8,8

Kahe rahvaloenduse vahelisel perioodil kasvas veelgi töölisklassi osatähtsus. Eesti NSV-s oli töölise osakaal rahvastikus kõrgem kui Nõukogude Liidu keskmine.

Teatavasti moodustasid töölised 1959. a. Nõukogude Liidu töötavast rahvastikust 47,9%, 1970. a. aga 57,6%. Kolhoosnike arv üleliiduliselt langes 2 korda, Eesti NSV-s aga koguni 2,4 korda. Töötavas rahvastikus võib täheldada teenistujate arvu kasvu — 1,4 korda nii Eesti NSV-s kui ka Nõukogude Liidus.

Töö iseloomu seisukohalt võttes on töölisklass ja kolhoositalurahvas peamiselt füüsilise töö tegijad, teenistujad aga peamiselt vaimse töö tegijad. Kuigi töö iseloom on neil ühiskonnagrupidel erinev, on neil kõigil siiski teatud haridustase. Viimase 10—15 aasta jooksul on toimunud suured positiivsed nihked töötava rahvastiku haridustases, mida kajastab tabel 1 (2, lk. 27).

Kogu rahvastikus ja ka üksikutes sotsiaalsetes gruppides on tõusnud haridustase, vähenenud algharidusega töötajate arv, teenistujate hulgas on vähenenud ka mittetäieliku keskharidusega isikute arv. Nii töölise kui ka kolhoosnikute seas on üldise keskharidusega töötajate juurdekasv olnud 2-kordne. Lausa hüppe on aga teinud kõrgema, lõpetamata kõrgema või keskeriharidusega isikute juurdekasv kolhoositalurahva hulgas. Kui kogu töötavas rahvastikus oli 1970. aastal iga 1000 töötaja kohta kõrg-, lõpetamata kõrgema või keskeriharidusega isikuid 1,6 korda ja töölise seas 1,5 korda rohkem kui 1959. aastal, siis kolhoosnikute hulgas on see arv kasvanud ligi 5,5 korda. Absoluutarvudes on eriharidusega spetsialistide osakaal kolhoosnike seas küll veel väike, kuid juurdekasvu tempo poolest ei ole neile võrdset. See kõik tõendab, et ainult sotsialistlik ühiskond võimaldab kõigil

Tabel 1.

TÖÖTAVA RAHVASTIKU HARIDUSTASE ÜHISKONNAGRUPPIDE JÄRGI
(RAHVALOENDUSTE ANDMETEL)

		1000 töötajast on			
		kõrg-, lõpetamata kõrg- või keskerihari- dusega	üldise kesk- haridusega	mittetäie- liku kesk- haridusega	alg- haridusega
kogu töötav rahvastik	1959. a.	125	86	237	470
	1970. a.	203	153	304	310
töölised	1959. a.	37	62	295	531
	1970. a.	56	129	383	395
teenistujad	1959. a.	469	216	214	99
	1970. a.	545	228	160	63
kolhoosnikud	1959. a.	15	17	113	678
	1970. a.	82	35	265	573

oma liikmetel omandada hariduse, ka kõrg- või keskerihariduse. Ja vananenuks tuleb lugeda arvamine, et ainult vaimse töö tegijail on tarvis kõrget haridustaset. Haridustaseme tõusu tingib ka otseselt nüüdisaeg. Töölistel ja kolhoosnikel on üha rohkem kokkupuuteid nüüdisaja tehnikaga, mehhanismidega, mille käsitlemise teeb algharidus võimatuks. Seega vähenevad erinevused vaimse ja füüsilise töö tegijate vahel.

1970. a. töötas Eesti NSV rahvamajanduses 46 000 kõrg- ja 68 200 keskeriharidusega spetsialisti (1, lk. 242). Aastail 1945—1972 lõpetas Eesti NSV-s kõrgema õppeasutuse 46 339 ja keskeriõppeasutuse 86 629 isikut (2, lk. 304, 307). Nõukogude Eestis on välja kujunenud rohkearvuline haritlaskond, erihariduse omandamine on muutunud laialt levinud. See on nõukogude võimu suur saavutus. Kodanliku Eesti vastavatest näitajatest tuleb lähemalt juttu edaspidi.

Kuigi eesti rahvusliku haritlaskonna kujunemise alguseks tuleb pidada kapitalismi perioodi, on sotsialistlik haritlaskond nii kvalitatiivselt kui ka kvantitatiivselt täiesti uus kiht vaimse töö tegijaid.

Kodanlikus Eestis oli hariduse saamine ja haridus ise teravalt klassiiselooga. Eesti haritlaskond jagunes sotsiaalselt peamiselt väikekodanluse keskkhiitide ja kodanluse va-

hel. Sellele väitele annab kinnitust kodanliku Eesti üliõpilaskonna sotsiaalne päritolu. 1932/33. õppeaastal oli 72,1% Tartu Ülikooli üliõpilastest pärit linnast, kusjuures 16,2%-l olid vanemad kodanlased, 44,4%-l väikekodanlased ja 11,5%-l töölised ja madalalpalgalised teenistujad. Maalt pärit 27,9% üliõpilaste enamik (23,5%) pidasid vanemad üle 10 ha suurust talu. 1932/33. õppeaastal katkestas 50,7% Tartu Ülikooli üliõpilastest oma õpingud majanduslikel põhjustel.

Üliõpilaste majandusliku olukorra ja sotsiaalse päritolu poolest oli Tallinna Tehnikaülikoolis analoogiline olukord.

Kodanliku diktatuuri päevil oli Eesti haritlaskonna hulgas suur sakslaste osatähtsus — arstid, advokaadid, apteekrid jt. Ka enamik tehnilisest haritlaskonnast olid kodanliku päritoluga välismaalased. Kuna töösuseettevõtted olid enamasti väliskapitali valduses, siis eelistati neisse ka välismaise päritoluga insenere, tehnikuid, meistreid. Kodanluse võimu aastail kasvas siiski mõnevõrra rahvuslik tehniline intelligents. 1937. aastal näiteks oli 419 kõrgema tehnilise personali esindajaist eestlasi 234 ja välismaalasi 185 (neist 104 sakslast). Kõrgema tehnilise personali hulka kuulus ainult 4 naist. Naiste osatähtsus oli ka üliõpilaste

seas väike 1936/37. õppeaastal õppis Tallinna Tehnikaülikoolis 456 üliõpilast, neist 15 naist. Kuni 1939. aasta lõpuni Tartu Ülikooli lõpetanutest moodustasid naised 26,7%, mehed 73,3%.

30-nädal aastail lõpetas Tartu Ülikooli keskmiselt 340—350 üliõpilast aastas. 1939. aasta lõpuks oli ülikooli lõpetanud 5741 isikut, neist 28,1% juristid, kellele kuulus kindel esikoht. Teisel kohal oli lõpetanute arvu poolest majandusteaduskond — 14,5% ja kolmandal arstiteaduskond — 13,9%.

Tallinna Tehnikumist (kõrgem õppeasutus) tuli aastail 1920—1935 umbes 300 inseneri ja arhitekti. Nagu teisteski maades nii ka kodanlikus Eestis süvenes kahe maailmasõja vahel vajadus kitsa erialaga spetsialistide järele, Tallinna Tehnikumis valmistati

ette insenere kaheksal alal, kõige rohkem elektrotehnikuid (29,4%) ja ehitajaid (23%). Nimetatud õppeasutuse otsese järglase — Tallinna Tehnikaülikooli — täieliku kursuse lõpetas aastail 1936—1939 üldse vaid 20 meesüliõpilast. Kokku valmistati kodanlikus Eestis ette ainult pisut üle 300 diplomeeritud inseneri ja arhitekti. Tartu Ülikooli lõpetanutega kokku said kõrgema hariduse rohkem kui 6000 inimest, enamikus eestlased. Sellele arvule tuleb lisada välismaal diplomi saanud isikud, kõrgharidusega optandid ning kunstikooli ja konservatooriumi lõpetanud. Kõik nimetatud kokku moodustasidki kodanliku Eesti haritlaskonna aluspõhja.

1934. aastal toimunud rahvaloenduse andmetest selgub, kus olid kõrgharidusega spetsialistid rakendatud. 4260 kõrgharidusega

Tabel 2.

VAIMSE TÖÖGA TEGELEVA RAHVASTIKU HARIDUSTASE AMETIALADE JÄRGI 1970. A.

Ametiala	Iga 1000 antud ametiala töötaja kohta omab			
	kõrghariduse	lõpetamata kõrg- ja kesk-erihariduse	üldise keskhariduse	mittetäieliku keskhariduse
Vaimse töö tegijad, neist:	222	323	225	162
riigivalitsemisorganite ja nende allüksuste juhatajad	357	221	116	165
partei-, komsomoli-, ametiühingu ja teiste ühiskondlike organisatsioonide ja nende allüksuste juhatajad	274	363	267	77
tööstus-, ehitus-, põllu- ja metsamajandus-, transpordi- ja sideettevõtete ja nende allüksuste juhatajad	291	410	129	111
inseneritehnilised töötajad	214	408	214	121
agronoomid, zootehnikud, veterinaartöötajad ja metskonnatöötajad (kaasa arvatud peaspetsialistid)	380	396	43	98
meditsiinitöötajad	257	514	124	74
teadurid, pedagoogid, kasvatajad	496	314	133	42
kirjandus- ja kirjastustöötajad	510	190	264	29
kultuuri- ja haridustöötajad	205	279	266	200
kunsti alal töötajad	326	273	265	104
juriidiline personal	714	144	79	56
sidetöötajad	11	104	297	430
kaubanduse, ühiskondliku toitlustamise, varumise, turustuse ja varustuse alal töötajad	78	250	264	280
plaani- ja arvealal töötajad	76	242	367	252
kommunaal- ja olmeettevõtete töötajad	51	152	244	363
masinakirjutajad ja stenografistid	8	77	499	355
sekretärid asjaajajad ja muu kantselei-personal	40	111	453	328
agendid ja ekspediitorid	21	153	260	364

isikut töötas kodanliku Eesti riigiaparaadis, 777 kaubanduses, 660 tööstuses, 135 transpordis ja sides. Järelikult üle $\frac{2}{3}$ haritlaskonnast töötas eksploatatorlikus riigiaparaadis. Kodanlik riik vajas eelkõige neid, kelle abil õigustada oma olemasolu ja võidelda rahulolematutega.

Keskerihariduse süsteem oli kodanlikus Eestis nõrgalt arenenud. Kuigi 1939/40. a. töötas Eestis 177 kutsehariduslikku õppeasutust, kus õppis 13 032 õpilast, vastas sisult tänapäeva tehnikumidele ja teistele keskeriõppeasutustele vaid 16 õppeasutust, kus õppis 1719 õpilast. Kutsekoolid kodanlikus Eestis andsid vaid ametialaseid teadmisi ja oskusi. Alles 1937. a. seoses kutsekeskkoolide rajamisega avanes tee kõrgkooli ka kutsehariduse süsteemi kaudu.

Kodanliku Eesti kõrg- ja keskeriharidusega spetsialistide arvu ei saa mingil juhul pidada suureks, kuid ometi valitses ka haritlaste hulgas tööpuudus. Seda püüdis kodanlik valitsus põhjendada «haritlaste üleproduktsooniga», kuid tegelik põhjus seisnes kodanliku ühiskonna klassiolemuses, tema võimetuses rakendada tööle eriharidusega töötajaid. Tööpuudus esines peamiselt nende haritlaste seas, kes olid pärit töötava rahva hulgast ja kes suurte jõupingutuste ja katsumuste hinnaga olid kätte võitnud kõrghariduse. Kurva statistikana kõlab tõik, et 1934. a. oli 14,4% kõikidest töötutest kõrg- ja keskeriharidusega.

Sotsialistlik revolutsioon Eestis muutis hariduse kättesaadavaks töörahvale. Aasta-aastalt kasvab kõrg- ja keskeriõppeasutuste lõpetanud noorte arv, kasvab spetsialistide arv kõigis rahvamajandusharudes.

Nõukogude Eestis omandas aastail 1950—1970 kõrgema hariduse 38 925 inimest, seega peaaegu 7 korda rohkem kui sama pikal ajavahemikul (aastail 1919—1939) kodanlikus Eestis. 1974/75. õppeaastal oli meie vabariigi kõrgkoolides iga 10 000 elaniku kohta 155 üliõpilast, seega märksa rohkem kui kõige arenenumates kapitalistlikes maa-des. 1973. aasta lõpul oli Eesti NSV-s kõrgharidusega spetsialiste 11,5 korda ja keskeriharidusega spetsialiste 8,1 korda rohkem kui enne sõda (3, lk. 126—127).

1959. a. ja 1970. a. rahvaloenduse andmete analüüs võimaldab jälgida muutusi vaimse töö tegijate arvus ja haridustasemes.

Eesti NSV töötavast rahvastikust moodustasid vaimse töö tegijad 1959. a. 22,2% ja 1970. a. 31%. Mõlemal juhul on seerohkem üleliidulisest keskmisest. Rahvaloendustes on vaimse töö tegijate hulka kantud peaaegu kõik teenistujad, kuid on ju selge, et kõik vaimse töö tegijad ei ole haritlased selle sõna otseses mõttes. Haritlased-spetsialistid on need kõrgestikvalifitseeritud vaimse töö tegijad, kellel on sellele tööle vastav kõrg- või keskeriharidus. Tinglikult on intelligenti hulka arvatud ka erihariduseta töötajad, kes täidavad spetsialisti ülesandeid — nn. praktikud. Seega on muutunud ka haritlase kui sotsiaalse kihi esindaja kriteerium. Rahvusliku liikumise ajal, eesti rahvusliku intelligenti kujunemise alg-aegadel, kuulusid haritlaskonna hulka kõrghariduseta külakoolmeistid, vallakirjutajad jms.

Vaimse tööga tegeleva rahvastiku haridustasemest ametialade järgi 1970. a. annab ülevaate tabel 2 (9, lk. 800—804).

Peale üldise pildi haridustasemest selgub sellest tabelist, millised ametid on rohkem kindlustatud eriharidusega töötajatega. Vaatleme eraldi kõrg- ja lõpetamata kõrg- ning keskerihariduse näitajaid. Kõige enam on kõrgharidusega spetsialiste juriidilises personalis. Üle poolte kirjandus- ja kirjastustöötajaid on kõrgharidusega. Kõige vähem on kõrgharidusega isikuid masinakirjutajate, sidetöötajate, agentide ja ekspediitorite seas. See on ka mõistetav. Need ametialad ei vaja praegu veel kõrgharidusega spetsialiste. Üldse selles tabelis toodud loetelus on juriidilisest personalist allpool olevad enamikus teenistujate-mittespetsialistide ametialad.

Suhteliselt väike on kõrgharidusega spetsialistide osakaal veel insener-tehniliste töötajate ja kultuuri- ja haridustöötajate seas (viimaste hulka kuuluvad rahvaloenduse andmetel raamatukogude töötajad, kinomehaanikud, teatri-, näituste ja klubiliste asutuste töötajad).

Lõpetamata kõrg- ja keskeriharidusega isikuid on kõige enam meditsiinitöötajate seas, järgnevad rahvamajandusettevõtete juhatajad ja insener-tehnilised töötajad.

Kõrg-, lõpetamata kõrg- ja keskeriharidusega töötajaid on kõige enam juriidilises personalis, teaduslike töötajate, pedagoog-

gide ja kasvatajate seas, kolmandal kohal on põllumajandusspetsialistid. Viimastel aastatel on suuresti tõusnud just põllumajandusspetsialistide haridustase (agronoomid, veterinaararstid). 1970. a. oli igast 1000 kõrgkooli õppejõust 957 kõrgharidusega ja igast 1000 teaduslike uurimisasutuste ja organisatsioonide juhatajaist ning teaduslikust töötajast 895 kõrgharidusega, arstidest 937. Viimati nimetatud ametialadel töötajate haridustase on kõige kõrgem.

Mitte ainult haridustaseme tõus ei näita muutusi vaimse töö tegijate hulgas, vaid ka nende jaotus ametialade järgi, vt. tabel 3 (9, lk. 161—164, 242—244).

Kahe rahvaloenduse vahelisel perioodil

on toimunud mitmeid nihkeid vaimse töö tegijate jaotuses ametialade järgi, mis kajastavad ühiskonna sotsiaalsete gruppide arengu seaduspärasusi. Kohe esimesel pilgul hakkab silma, et on vähenenud riigivalitsemisorganite ja nende allüksuste juhatajate arv. See on toimunud riigivalitsemisorganite töö täiustamise, sotsialistliku demokraatia edasiarenemise ja ühiskondlike organisatsioonide osatähtsuse kasvu tulemusena.

Kõige suurem juurdekasv on olnud insener-tehniliste töötajate seas — 2 korda, sealjuures inseneride juurdekasv 3,5 korda, konstruktorite juurdekasv 2,5 korda.

On tõusnud ka insener-tehniliste töötajate

Tabel 3.

VAIMSE TÖÖ TEGIJATE JAOTUS AMETIALADE JÄRGI EESTI NSV-s

Ametiala	1959. a.	1970. a.	1970. a. võrreldes 1959. a. protsentides	Naiste protsent töötajate üldarvust	
				1959. a.	1970. a.
Tegeles peamiselt vaimse tööga, neist:	136267	223853	164	58	61
riigivalitsemisorganite ja nende allüksuste juhatajad	2269	1466	65	37	45
partei-, komsomoli-, ametiühingu ja teiste ühiskondlike organisatsioonide ja nende allüksuste juhatajad	994	1246	125		
tööstus-, ehitus-, ja metsamajandus-, transpordi- ja sideettevõtete ja nende allüksuste juhatajad	8817	14317	162	15	16
insener-tehnilised töötajad	27292	55647	204	36	43
agronoomid, zootehnikud, veterinaartöötajad ja metskonnatöötajad (kaasa arvatud peaspetsialistid)	3937	5217	132	37	47
meditsiinitöötajad	11765	17410	148	88	91
teaduslikud töötajad, pedagoogid, kasvatajad	18115	29091	161	71	75
kirjandus- ja kirjastustöötajad	1322	1662	126	47	59
kultuuri- ja haridustöötajad	4249	4451	105	65	76
kunstialal töötajad	2281	3300	145	40	44
juriidiline personal	680	1002	147	43	52
sidetöötajad	4843	4701	97	85	84
kaubandus-, ühiskondliku toitlustamise, varumise, turustuse ja varustuse alal töötajad	7736	10818	140	47	70
plaani ja arvealal töötajad	26756	37191	139	84	91
kommunaal- ja olmeettevõtete töötajad	973	1342	138	64	74
masinakirjutajad ja stenografistid	1174	1506	128	99,7	99,5
sekretärid, asjaajajad, muu kantseleipersonal	3015	3883	129	96	96
agendid ja ekspediitorid	1071	1124	105	45	60

osakaal vaimse töö tegijate hulgas. 1959. a. moodustasid insener-tehnilised töötajad 20% vaimse töö tegijaist. 1970. a. 24,9%. Mõlemal juhul on see kõige suurem protsent vaimse töö tegijaist. 1959. a. oli plaani- ja arvealal töötajaid peaaegu sama palju kui insener-tehnilisi töötajaid, kuid kuigi ka nende puhul on absoluutarvudes kasvu märgata, on plaani- ja arvealal töötajate osakaal 3% võrra langenud vaimse töö tegijate seas.

Juurdekasvu tempo poolest on teisel kohal rahvamajandusettevõtete ja nende allüksuste juhatajad, sealhulgas on eriti kõrge juurdekasvu tempo olnud tootmis-tehniliste osakondade, sektorite, gruppide ja büroode ülemate osas — 3,3 korda. Silma torkab ka teaduslike töötajate juurdekasv — ligi 2,8 korda. Kõik see on veel kord kinnituseks, et insener-tehnilise ja teaduslik-tehnilise intelligentsi kasvutempo ületab teiste sotsiaalsete gruppide kasvutempo ja et kasvab nende osakaal vaimse töö tegijate seas. Eespool öeldut tõestab ka ühel või teisel ametialal töötavate naiste juurdekasv. Naistegi hulgas oli kahe rahvaloenduse vahelisel perioodil kõige kõgem insener-tehniliste töötajate juurdekasv — ligi 2,5 korda, nende hulgas naisinseneride juurdekasv koguni 5,3 korda, tehnikute juurdekasv 3,5 korda ja teaduslike töötajate juurdekasv 3 korda.

Tabel 3 kajastab ka naiste osakaalu antud ametiala töötajate üldarvus. Kui jätta kõrvale masinakirjutajad ja stenografistid jt. kui teenistujad-mittespetsialistid, siis on naiste osatähtsus kõige suurem meditsiinitöötajate seas — nii 1959. a. kui ka 1970. a. Absoluutne enamus kuulub naistele pedagogide ja lasteasutuste töötajate ning internaatkoolide kasvatajate seas. 1959. a. moodustasid naised pedagogidest 80%, 1970. a. 81%, lasteasutuste ja internaatkoolide kasvatajaist 1959. a. 92%, 1970. a. 98%.

Kõrgkooli õppejõududest oli naised 1959. a. 29%, 1970. a. 39%. Teaduslike uurimisasutuste ja organisatsioonide juhatajaist ja teadureist oli 1959. a. naised 39%, 1970. a. aga 44%.

Suhteliselt kõige vähem naised on rahvamajandusettevõtete juhatajate seas.

Eespool käsitlesime vaimse töö tegijate jaotust ametialade järgi. Siinkohal oleks ko-

hane lähemalt jälgida kõrg- ja keskeriharidusega spetsialistide paigutust rahvamajanduses, nende arvu muutumist ettevõtetes ja organisatsioonides (vt. tabel 4) (2, lk. 231).

Kõikidest kõrgharidusega spetsialistidest moodustavad kõige arvukama rühma nii 1960., 1965. kui ka 1970. a. haridus- ja kultuuriasutuste töötajad. Kuigi nad on arvuliselt ülekaalus, väheneb nende osakaal kõrgharidusega spetsialistide seas. 1960. a. moodustasid nad 35,2%, 1965. a. 34,3% ja 1970. a. vaid 30% kõrgharidusega spetsialistidest.

Teiseks arvuliselt suuremaks rühmaks on tööstusettevõtetes töötavad kõrgharidusega spetsialistid. Nende puhul on aga märgatav otse vastupidine tendents. Oma juurdekasvu kiiruse poolest (2,6 korda 10 aasta jooksul) ületavad nadunduvalt haridus- ja kultuuriasutustes töötavate spetsialistide juurdekasvu, mis oli sel perioodil 1,6 korda.

Tööstusettevõtetes töötavate kõrgharidusega spetsialistide osakaal suureneb aasta-aastalt spetsialistide üldarvus. 1960. a. oli neid 14,0%, 1965. a. 15,7% ja 1970. a. 18,5% kõikidest rahvamajanduses töötavatest kõrgharidusega spetsialistidest.

Teadus- ja teadust teenindavates asutustes on rakendamist leidnud suur osa kõrgharidusega spetsialistidest. Neis asutustes on täheldatav pidev spetsialistide arvu kasv — 1960. a. moodustasid nad 7,5%, 1965. a. 9,6% ja 1970. a. 10,2% kõrgharidusega töötajaist. Teadurite juurdekasv oli kõige kiirem 10 aasta jooksul — 2,6 korda.

On kasvanud kõrgharidusega spetsialistide arv riigivalitsemis- ja majandusliku juhtimise organites, kooperatiivsete ja ühiskondlike organisatsioonide juhtivate organites, kuid nende osakaal kõigi vastava haridusega spetsialistide seas on jäänud peaaegu muutumatuks, s. o. 9%.

Keskeriharidusega töötajate paigutus rahvamajanduses on mõneti sarnane kõrgharidusega spetsialistide paigutusega. Üks sarnaseid tendentse on keskeriharidusega spetsialistide osakaalu kasv tööstusettevõtetes. 1960. a. töötas seal neid 21,9%, 1965. a. 27,0% ja 1970. a. 29,4% kõikidest keskeriharidusega spetsialistidest. Ka on tööstusettevõtetes töötavate keskeriharidusega isikute juurdekasvu tempo kõige kõrgem: 10 a. jooksul tõusis nende arv 2,5 korda. 1970. a.

Tabel 4.

KÕRG- JA KESKERIHARIDUSEGA SPETSIALISTIDE ARV RAHVAMAJANDUSES
(TUHANDETES)

	Kõrgharidusega			Keskeriharidusega		
	1960 1. dets.	1965 15. nov.	1970 16. nov.	1960 1. dets.	1965 15. nov.	1970 16. nov.
Kokku kõigis rahvamajandusharudes, neist	24,2	33,2	46,0	36,1	50,7	68,2
tööstusettevõtetes	3,4	5,2	8,5	7,9	13,7	20,0
põllumajandusettevõtetes ja -organisatsioonides	1,7	1,7	2,6	4,2	4,9	7,8
metsamajandusettevõtetes ja organisatsioonides	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,4
transpordiettevõtetes ja organisatsioonides	0,5	0,8	1,1	1,7	2,7	3,8
sideettevõtetes ja -organisatsioonides	0,1	0,1	0,2	0,4	0,5	0,7
ehitusorganisatsioonides	0,4	1,0	1,7	0,9	2,3	4,0
kaubandus- ja ühiskondliku toitlustamise ettevõtetes	0,6	0,8	1,1	2,0	3,2	4,4
materiaal-tehnilise varustuse ja turustuse organisatsioonides	0,1	0,1	0,1	0,1	0,3	0,4
varumisorganisatsioonides	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
elamu-kommunaalmajanduse ja elutarbelise teenindamise ettevõtetes	0,1	0,1	0,2	0,3	0,5	0,8
tervishoiu-, kehakultuuri- ja sotsiaalkindlustusasutustes	2,7	3,4	4,4	7,3	8,7	10,3
haridus- ja kultuuriasutustes	8,5	11,4	13,8	6,4	7,5	7,4
teadus- ja teadust teenindavates asutustes	1,8	3,2	4,7	1,2	2,1	2,7
krediidi- ja kindlustusasutustes	0,1	0,2	0,2	0,4	0,5	0,7
riigivalitsemis- ja majandusliku juhtimise organites, kooperatiivsete ja ühiskondlike organisatsioonide juhtivates organites	2,4	3,0	4,3	2,2	2,5	3,2
muude majandusharude ettevõtetes, asutustes ja organisatsioonides	1,5	1,9	2,8	0,9	1,0	1,6

töötas tööstus-, transpordi- ja sideettevõtetes ning ehitusorganisatsioonides 41,8% kõikidest keskeriharidusega spetsialistidest.

Suuruselt teise keskeriharidusega isikute grupi moodustavad tervishoiu-, kehakultuuri- ja sotsiaalkindlustuse asutustes töötavad spetsialistid, kelle juurdekasv oli küll 10 aasta jooksul 1,4 korda tõusnud, kuid nende osatähtsus keskeriharidusega isikute üldarvus langeb pidevalt. 1960. a. moodustasid nad 20,2%, 1965. a. 17,1% ja 1970. a. 15,1% rahvamajanduses töötavaist keskeriharidusega töötajast. Väheneb ka haridus- ja kultuuriasutustes töötavate keskeriharidusega isikute osakaal üldarvus — 1960. a. oli see 17,7%, 1965. a. 14,8% ja 1970. a. 10,9%.

Suhteliselt on vähenenud riigivalitsemis- ja majandusliku juhtimise organites, kooperatiivsete ja ühiskondlike organisatsioonide

juhtivates organites töötavate keskeriharidusega isikute osa vastava haridusega spetsialistide üldarvus — 1960. a. 6%, 1970. a. 4,8%.

Suuresti, s. o. 2,2 korda, kasvas teadus- ja teadust teenindavates asutustes töötavate keskeriharidusega spetsialistide arv. Spetsialistide üldarvust moodustavad nad aga vaid 3—4%.

Teadus on eelkõige kõrgharidusega spetsialistide ala ja teadurid on intelligentisi üks kõige kvalifitseeritumaid rühmi. 1973. a. oli Nõukogude Liidus 1 miljon teadurit.

Sama aasta lõpul oli Eesti NSV-s 40,9% teadureist teadusliku kraadiga, samal ajal üleliiduline keskmine oli 28,7%. Eesti NSV teadureist moodustasid teaduste doktorid 2,7%, teistes Balti liiduvabariikides oli neid 1,9% (5, lk. 59).

Teadurite arvu kasv on olnud väga kõrge, sellest kõnelevad järgmised faktid. 1940. a. oli Eestis vaid 544 teadurit, 1973. a. 1. jaanuariks aga 5255, neist 169 teaduse doktorit ja 1889 teaduse kandidaati (2, lk. 314). Teadurite arv on suurenenud üle 10 korra ja kasvanud ei ole mitte ainult nende üldarv, on tõusnud nende kvalifikatsioon, on muutunud nende paigutus teadusalade järgi.

Arenenud sotsialismi tingimustes võib isegi üksainus aasta tuua olulisi nihkeid teadusliku kraadiga töötajate kaardrisse. Nimelt oli 1974. a. 1. detsembri andmetel meie vabariigis juba 204 teaduste doktorit ja 2125 teaduste kandidaati (3, lk. 128).

Kraadiga teadurite paigutusest eri teadusharude vahel kõnelevad 1972. a. 1. jaanuari andmed (2, lk. 314). Siis oli vabariigis 150 teaduse doktorit, neist kõige rohkem — 30 inimest — meditsiini alal, järgnesid füüsika-matemaatika — 20, bioloogia 16, ajalugu 15, põllumajandusteadused 13, tehnikateadused 11 jne. Seega 1/5 teaduste doktoreist on meedikud.

Teaduste kandidaate oli samal ajal 1748. Nende poolest olid ülekaalukalt — 337 inimest — esikohal tehnikateadused, järgnesid meditsiin — 191, füüsika-matemaatika 185, bioloogia — 177 ja majandusteadused — 168.

Kõikidest teadusliku kraadiga töötajatest olid 1972. a. esikohal — 17,1% — tehnikateadlased, 11,6% oli meedikuid ja 10,7% füüsikuid-matemaatikuid. Füüsika-matemaatika ja tehnikateaduste valdkonnas on viimasel ajal toimunud suur murrang. Veel 60-ndate aastate algul oli nendes teadusharudes töötavate teadurite osakaal üsna väike ja juurdekasv vähemärgatav. Traditsiooniliselt kõrge on teadusliku kraadiga töötajate osatähtsus meditsiini, ajaloo jt. valdkondades. Selle üks põhjusi on asjaolu, et humanitaarne ja meditsiiniline intelligents hakkas Eestis formeeruma tunduvalt varem kui reaalteaduslik intelligents.

Seni oleme analüüsinud Eesti NSV rahvastiku ühiskonnagruppide haridustaset, vaimse töö tegijate haridustaset ametiala järgi, kõrg- ja keskeriharidusega spetsialistide paigutust rahvamajanduses töökohta järgi. Käsitlemist vajavad veel küsimused, mis on seotud kõrg- ja keskeriharidusega isikute

arvu kasvuga (maa- ja linnarahvastikus, füüsilise ja vaimse töö tegijate seas, meeste ja naiste seas). Sellekohaseid andmeid saab kahest alljärgnevast tabelist. Esiteks tabel 5 (7, lk. 506, 507).

Tabel 5.

KÕRG- JA KESKERIHARIDUSEGA ISIKUTE ARVU KASV EESTI NSV TÖÖTAVAS RAHVASTIKUS

	Iga 1000 töötaja kohta isikuid			
	kõrg- haridusega	Mitu korda kasvanud	Keskeri- haridusega	Mitu korda kasvanud
Eesti NSV rahvastik sellest				
	1959. a. 36		76	
	1970. a. 70	1,9	118	1,7
mehed				
	1959. a. 37		66	
	1970. a. 69	1,8	106	1,7
naised				
	1959. a. 35		86	
	1970. a. 71	2,0	130	1,7
Linnarahvastik sellest mehed				
	1959. a. 55		97	
	1970. a. 87	1,5	130	1,4
naised				
	1959. a. 55		85	
	1970. a. 90	1,6	122	1,5
Maarahvastik sellest mehed				
	1959. a. 11		49	
	1970. a. 30	2,7	90	2,0
naised				
	1959. a. 12		42	
	1970. a. 27	2,2	72	1,9
Maarahvastik sellest mehed				
	1959. a. 10		56	
	1970. a. 35	3,5	110	2,2

Mida võib öelda tabeli 5 põhjal? Kõigepealt seda, et kõrgharidusega töötajate juurdekasv kahe rahvaloenduse vahelisel perioodil oli kõrgem kui keskeriharidusega töötajate juurdekasv. Kõrghariduses on juurdekasv maarahva seas eriti kõrge — 2,7 korda, samal ajal linnarahvastikus vaid 1,5 korda ja kogu rahvastikus 1,9 korda.

Ka keskeriharidusega töötajate juurdekasvus on maarahvastik tunduvalt ees linnarahvastikut. Sooliselt on kõrg- ja keskeriharidusega meestöötajate juurdekasv linnarahvastikus minimaalselt kõrgem naiste omast, kogu rahvastikus ja eriti aga maarahva seas on tõusnud eriharidusega naistöötajate arv. Kõrgharidusega naise iga 1000 töötaja kohta maarahva hulgas on juurde tulnud 3,5 korda ja keskeriharidusega 2,2 korda enam, kui neid oli 1959. a.

1959. a. oli maarahvastiku seas võrreldes linnarahvastikuga iga 1000 töötaja kohta 5 korda vähem kõrgharidusega isikuid ja ligi 2 korda vähem keskeriharidusega isikuid. 1970. a. olid vastavad arvud aga juba 2,9 ja 1,4. Siin leiab veel kord kinnitust asjaolu, et just kõrgharidusega töötajate juurdekasvu tempo on kõrgem.

Kuivõrd siin sai puudutatud kogu rahvastikku, oleks kohane lisada, et 1959. a. kuulus 70,5% kõikidest kõrg- ja keskeriharidusega töötajast linnarahvastikku, 1970. a. oli neid 80,7%. Eriharidusega töötajate absoluutne enamus töötab linnades, kuid nende juurdekasvu tempo on mõnevõrra aeglustunud.

Olulisi nihkeid on toimunud füüsilise ja vaimse töö tegijate haridustasemes, mis eriti ilmekalt avaldub kõrg-, lõpetamata kõrg- ja keskeriharidusega isikute arvu kasvus iga 100 töötaja kohta (vt. tabel 6), (6, lk. 88; 9, lk. 614).

Kahe rahvaloenduse vahelisel perioodil on tunduvalt vähenenud erinevused füüsilise ja vaimse töö tegijate vahel kõrg-, lõpetamata kõrg- ja keskerihariduse osas. Esimesel pilgul tundub see erinevus olevat küllalt suur ja erilisi muutusi nagu ei paista silma, kuid tegelikult on nihked üsna ulatuslikud. Kui näiteks 1959. a. oli nimetatud haridusega isikuid vaimse töö tegijate seas ligi 16 korda rohkem kui füüsilise töö tegijate hulgas, siis 1970. a. oli neid juba 10 korda rohkem. Eriti silmatorkavalt kõrge on kõrg-, lõpetamata kõrg- ja keskeriharidusega isikute arvu kasv maarahva füüsilise töö tegijate hulgas võrreldes linnarahvastikus vaimse töö tegijate arvu kasvuga. 1959. a. oli vaimse tööga tegelevas linnarahvastikus iga 1000 töötaja kohta kõrg-, lõpetamata kõrg- ja keskeriharidusega isikuid 27 korda enam kui füüsilise tööga tegelevas maarahvastikus, 1970. aastaks oli see vahe vähenenud 14 korrale.

Sooliselt on nii vaimse kui füüsilise töö tegijaist eespool nimetatud haridusega isikutest ülekaalus mehed, välja arvatud 1970. a. näitajad füüsilise tööga tegeleva maarahvastiku kohta. Naiste hulgas on aga kõrg-, lõpetamata kõrg- ja keskeriharidusega töötajate kasvutempo kõrgem — nii kogu rahvastikus kui ka füüsilise ja vaimse töö tegijate seas. Meeste ja naiste arv, kes omavad nimetatud haridust, hakkab üha enam võrdsustuma.

Tabel 6.
KÕRG-, LÕPETAMATA KÕRG- JA KESKERIHARIDUSEGA TÖÖTAJATE JAOTUS
EESTI NSV TÖÖTAVAS RAHVASTIKUS

	Iga 1000 töötaja kohta kõrg-, lõpetamata kõrg- ja keskeriharidusega isikuid		Iga 1000 füüsilise tööga tegeleva töötaja kohta kõrg-, lõpetamata kõrg- ja keskeriharidusega isikuid		Iga 1000 vaimse tööga tegeleva töötaja kohta kõrg-, lõpetamata kõrg- ja keskeriharidusega isikuid	
	1959. a.	1970. a.	1959. a.	1970. a.	1959. a.	1970. a.
Maa- ja linna- rahvastik	125	203	28	54	469	545
mehed	116	191	32	54	487	627
naised	135	215	23	54	408	492
linna- rahvastik	169	234	40	61	440	553
mehed	158	231	44	65	501	656
naised	181	239	34	55	401	500
maarahvastik	68	129	16	40	437	516
mehed	60	107	18	34	440	552
naised	76	156	14	45	435	499

Nõukogude Eesti töörahva saavutused hariduse, kultuuri ja teaduse edasiarendamisel on suured. Seda tõendab ka muude näitajate kõrval rahvastiku haridustaseme tõus, mis eriti on kiirenud arenenud sotsialismi tingimustes. Märgatavalt on selles valdkonnas üksteisele lähenenud töölisklass, kolhoositalurahvas ja intelligents. Tunduvalt on tõusnud naiste osatähtsus NSV Liidu ja Eesti NSV haritlaskonnas, eriti aga maaharitlaskonnas. Vähenenud on erinevused linna- ja maarahvastiku vaimse ja füüsilise töö tegijate haridustaseme vahel. Suurenenud on Nõukogude rahva homogeensus. See kõik on jätkuv protsess, millele pani aluse sotsialistlik revolutsioon ja mis viimasel ajal NLKP juhtimisel üha süveneb, üha kiireneb.

Kirjandus

1. Eesti NSV rahvamajandus 1970. aastal. Statistika aastaraamat. Tallinn, 1971.
2. Eesti NSV rahvamajandus 1972. aastal. Tallinn, 1974.
3. J. Kabin, Suur Oktoober ja Eesti. Tallinn, 1975.
4. NLKP XXIV kongressi materjale. Tallinn, 1973.
5. Воспроизводство и рациональное использование рабочей силы в народном хозяйстве республики, Тезисы, I. Tallinn, 1975.
6. Итоги всесоюзной переписи населения 1959 года, Эстонская ССР. Москва, 1962.
7. Итоги всесоюзной переписи населения 1970 года, том III. Москва, 1972.
8. Итоги всесоюзной переписи населения 1970 года, том V. Москва, 1973.
9. Итоги всесоюзной переписи населения 1970 года, том VI. Москва, 1973.

SESOONÕPPE ORGANISEERIMISE KOGEMUSI

ASTA KASAK,
Eesti NSV Haridusministeeriumi
koolide inspektor

NLKP XXIV kongressil kavandatud haridusalaste ülesannete seas oli üleminek üldisele keskharidusele kesksel kohal. Sellega kasvas IX viisaastakul tunduvalt õhtu- ja kaugõppekeskkoolide osatähtsus.

Viie aasta jooksul on tublisti suurenenud õhtu- ja kaugõppekeskkoolide õpilaste arv. Kui 1971. a. sügisel istus Eesti NSV-s koolipinki 15 432, siis 1975. a. sügisel juba 22 662 töötajat.

Tuhandeid tunnistusi nii keskkooli kui ka 8-klassilise kooli lõpetamise kohta andsid lõppenud viisaastakul välja meie vabariigi õhtukoolid. Nii on lõputunnistuse saanud 1971. aastal 2086, 1972. aastal 1911, 1973. aastal 2210, 1974. aastal 2641, 1975. aastal 3342 töötajat. Seega omandas keskhariduse tootmistööd katkestamata 12 190 inimest.

Õhtukoolide 8. klassi lõpetanuid oli IX viisaastakul järgmiselt: 1971. aastal 1386, 1972. aastal 1270, 1973. aastal 1372, 1974. aastal 1486, 1975. aastal 1317 töötajat, kõik kokku 6831.

Need tuhanded töötajad, kes jätkavad keskkariduse omandamist oma põhitöö kõrval, töötavad peaaegu kõikides meie rahvamajandusharudes. Elu oma keerukuses nõuab elukutsete rohkust. Sellest tulenevalt on ka väga erinevad töörežiimid. Töö ettevõttesis, asutustes, organisatsioonides on enamasti seotud kindlate kellaagadega, puhkepäevadega jne. Kuid kalurite, traktoristide, kombainrite, autojuhtide jt. töö on põhijoones sesoonne, pingelised ja vähempingelised perioodid vahelduvad sõltuvalt looduslikest tingimustest, aastaagadest.

Koolitöö ei tohi tootmistööd takistada ja segada. Seetõttu tuleb õpperežiim sobitada õppijate töörežiimiga. Tähendab, tuleb luua igale õppijale temale sobivad võimalused haridustee jätkamiseks tootmistööd katkestamata.

Eeltoodust tingituna on IX viisaastaku jooksul meiegi vabariigis mitmeti laiendatud täiskasvanute koolivõrku ja täiusdatud õhtukoolide töövorme.

Kuidas tagada keskkariduse andmine neile töötajatele, kelle töö on sesoonne, s. t. põhiliselt põllumajanduses töötajatele? See probleem kerkis teravalt üles juba VIII viisaastaku lõppaastail. NSV Liidu Haridusministeeriumi eriloal korraldati mitmeid eksperimente Läti NSV-s, Valgevene NSV-s ja Vene NFSV mõnedes oblastites.

Juba 1967. a. detsembris alustati õppesessioonide korraldamist Läti NSV Jelgava rajoonis. Rajooni täitevkomitee võttis vastu otsuse õppesessioonide korraldamise kohta põllumajanduses töötavatele noortele. Otsus tehti majanditele teatavaks. Kõikidesse majanditesse saadeti kirjalikult väljakutsed (adresseeritud majandi juhile, parteiorganisatsiooni sekretärile ja ametiühingu komitee esimehele), milles vastavalt täitevkomitee otsusele kohustati neid suunama sessioonidele töötajaid, kellel polnud veel 8-klassilist või keskkaridust. Ühtlasi teatati, milliseid soodustusi peavad õppijad saama.

Läti NSV kolhoosi «Ziedkalne» juhatus võttis vastu otsuse. — sessioonil oldud tööpäevade eest maksab kolhoos õppijale 100% -lise töötasu, korraldab nende

sõidu kooli ja tagasi ning annab neile kaks korda päevas tasuta söögi, samuti tasuta õpikud ja muud õppetarbed.

Läti ja Valgevene kaugõppekoolides korraldati sessioone ajal, kui põllumajanduses on kõige vähem tööd. Sesoonõppegruppide tööst asusid edukalt osa võtma mehhanisaatorid, farmijuhatajad, brigadirid, põllutöölised, loomakasvatajad jt.

Lätlaste esimeste aastate kogemused on näidanud, et seesuguse õppevormi korral säilib paremini õpilaskontingent, paraneb õppeedukus:

	Traditsioonilise õppevormi puhul	Sesoonõppe puhul
1. Osavõtt grupikonsultatsioonidest (õppeplaanis 396 tundi)	180 tundi	374 tundi
2. Õppeedukus	69%	91%
3. Väljalangevus	51%	14—16%

Niisiis näitasid nende liiduvabariikide kogemused, et sesoonõpe on maaelanikele vastuvõetav, sest ta on vajalikult paindlik ja võimaldab arvestada kohalikke tingimusi.

Sesoonõpet otsustati laiendada. NSV Liidu haridusministri ja NSV Liidu põllumajanduse ministri ühises käskkirjas 6. oktoobrist 1972. a. nr. 114/320 «Abinõudest maanoorte üldharidusliku taseme tõstmisel õhtu- ja kaugõppekeskkoolide kaudu» rõhutatakse, et igal pool ja alati tuleb luua sellised tingimused, et maanoor saaks töö kõrvalt õppida. Kõikjal ja alati tuleb arvesse võtta maanoorte elu- ja töötingimuste iseärasusi. Nimetatud käskkirjas rõhutatakse vajadust seoses põllumajandusliku töö seoonsusega muuta õppetöö alguse ja lõpu tähtaegu, säilitades seejuures õppeplaanis ettenähtud õppenädalate ja ainetundide arvu, võimaldada õpilastel osa võtta sessioonidest.

Samad probleemid toodi esile ka Eesti NSV haridusministri ja Eesti NSV põllumajanduse ministri ühises käskkirjas 27. aprillist 1973. a. nr. 64/90 «Põllumajan-

duses töötavate noorte üldharidusliku taseme tõstmise abinõudest».

Nende käskkirjade alusel alustati sesoonõppe organiseerimisega meie vabariigis. Esimesed grupid alustasid tööd 1973/74. õppeaastal. Seega alustati käesoleval õppeaastal sessiooniviisilist tööd juba kolmandat korda. Seseonõppe korraldamisel kasutasime ära teiste vabariikide, esmajoones Läti NSV kogemused. Nüüd on olemas töökogemused ka oma vabariigist, kõige enam Pärnu ja Tartu rajoonist.

Seseonõpet organiseerime järgmistel põhimõtetel.

— Seseoone organiseerib kaugõppekeskkool, õhtukeskkool või päevakooli kaugõppeosakond.

— Õppepäevade (sessioonide) graafiku koostab kool õppeaasta algul kogu õppeaasta kohta. Aastas on 36 õppepäeva.

— Sessioonide (v. a. eksamisessioonid) täpne aeg kooskõlastatakse nende ettevõtete või majanditega, kus õppijad töötavad, või vastavate kõrgemalseisvate organitega (näiteks põllumajandusvalitsused). Olenevalt kohalikest tingimustest on lubatud kõrvale kalduda õppeplaanis ettenähtud sessiooniaegadest kuni kahe nädala võrra.

— Seseonõppest osavõtjail on õigus soodustustele ühistel alustel teiste õhtukooli õppijatega.

— Kooli juhtkond (päevakooli kaugõppeosakonna juhataja) esitab ettevõtetele või majanditele kirjalikud taotlused õppesessioonist osavõtjate tööst vabastamiseks kindlaksmääratud päevadel ja neile vajaduse korral sõiduki kindlustamiseks.

— Iga sessiooni ajal informeerib kool õppijate töökohti operatiivselt (näiteks iga päev telefoni teel). Informatsioon esitatakse nii õppetööst osavõtu kui ka õppetulemuste kohta. Pärast sessiooni lõppemist esitab kool hiljemalt kolme päeva jooksul kirjaliku tõendi ettevõtte või majandi juhtkonnale. Tõendis esitatakse andmed nii õppetööst osavõtu kui õppeedukuse kohta.

— Õppetöö toimub üldharidusliku kaugõppekeskkooli õppeplaani alusel, kusjuures peetakse kinni grupi- ja indi-

viduaalkonsultatsioonideks ettenähtud tundide arvust. Samuti peetakse täpselt kinni arvestuste arvust, mille sooritamine õppeaasta jooksul on õpilasele kohustuslik.

Tuleb märkida, et seseonõppe puhul on õppetöö põhivormideks õppijate iseseisev kodune töö, grupi- ja individuaalkonsultatsioonid ning arvestused. Sessioonidel antakse õpilastele töögraafik, tööjuhendid, paljundatud loengud ja muud õppe- ning abimaterjali, et kasvatada neis iseseisva töö harjumusi. Sessioonidel selgitatakse aine sõlmküsimusi, korraldatakse läbivõetut ning püütakse teooriat siduda igapäevase töö lahendamist nõudvate probleemidega. Seejuures peetakse silmas, et igal sessioonil saaks käsitleda teatud teemat või aineosa teraviklikult.

Kui õppijal tekib raskusi iseseisvas töös, on tal õigus saada õpetajalt individuaalkonsultatsioone. Neid konsultatsioone võib anda nii sessioonide ajal kui ka sessioonide vahelistel aegadel. Sobivamad on selleks kahtlemata laupäevad-pühapäevad.

Kui teatud teema on õppijatel omandatud, tuleb neil selle ulatuses läbi teha teadmiste proov — arvestus. Arvestusi võetakse vastu niihästi sessioonide kui ka muul ajal. Tävaliselt lepib õppur isiklikult kokku oma aineõpetajaga (kui- gi tegeliku elu praktikas juhtub paha- tihti sedagi, et aktiivsem pool on siin õpetaja, kes püüab kokkulepet saada õppuriga, et temalt arvestust «välja pigistada»). Sooritatud arvestused on üldiselt kehtivad kaks aastat, erandjuhtudel kolm aastat.

Millised on need erandjuhud?

Olgu märgitud, et erandjuhud on kindlaksmääratud juba eelnimetatud käskkirjadega järgmiselt: «... lubada kaugõppe- ja õhtukeskkoolide õppenõukogudel erandjuhtudel pikendada põllumajanduses töötavate kaugõppijate poolt sooritatud arvestuste kehtivuse tähtsuga kolme aastani». Tahaksin rõhutada, et seda ei tehtaks kergekäeliselt, vaid ainult pedagoogiliselt põhjendatud juhtudel, kui on tegemist mõjuvate põhjustega (näit. pikaajaline haigus, laste sün-

ni ja kasvatamisega seoses olevad põhjused jms.).

Sessioonigruppides õppijad peavad osa saama pedagoogide kasvatustööst. Käesoleval õppeaastal teeme kokkuvõtteid IX viisaastaku saavutustest, NLKP XXIV kongressi otsuste täitmisest ja valmisoleku ellu viima NLKP XXV kongressi otsuseid. Oleks vaja võimaluste piires tutvustada lõppenud viisaastaku saavutusi oma kodurajoonis, kodumajandis. Soovitav on läbi viia vestlusi NLKP-st partei kongressidest, selgitada viisaastakute olemust ja nende tähtsust rahvamajanduse planeerimisel. Tuleks tutvustada Euroopa koostöö ja julgeoleku Helsingi-nõupidamise tulemusi.

Eesti NSV Haridusministeerium seadis käesoleva õppeaasta ühe põhiülesandena vabariigi koolide ette kommunistliku moraaliga kasvatamise täiustamise, teadliku distsipliini süvendamise ja vastutustunde kasvatamise. Need on ju peamised abinõud võitluses puudumiste vastu — võitluses õpilaskontingendi säilitamise eest.

Peale kasvatustöö aine kaudu igas grupikonsultatsioonis nähakse iga sessioonipäeva tunniplaanis selleks ette vastav aeg. Praktikas on planeeritud kasvatuslike vestluste korraldamiseks või ka organisatsiooniliste küsimuste lahendamiseks 20 min. kuni pool tundi.

Sessioonide korraldamine eeldab õppijatele seadusega ettenähtud vabade päevade summeerimist. Kuni 1974. a. lõpuni andsid need korraldused kohalikud täitevkomiteed. Nii võttis 1973. a. kevadel Pärnu Rajooni TSN Täitevkomitee vastu otsuse, millega ta andis majanditele õiguse töö kõrvalt õppivatele noortele seadusega tagatud vaba päev kanda üle sessioonide perioodile. Ka rajooni põllumajandusvalitsus andis omalt poolt majandite juhtidele korralduse kaasa aidata sesoonõppe organiseerimisele.

Sesoonõpe meie vabariigis on korraldatud vastavalt Eesti NSV Haridusministeeriumi ringkirjale nr. 11/1606 10. detsembrist 1974. a. Nimetatud ringkirjas märgitakse: riiklike põllumajandusettevõtete ja -organisatsioonide, metsatöös-

tuse, mere- ja jõetranspordi ning kalatööstuse (ujuvkoosseis) ettevõtete juhtijail on lubatud anda isikutele, kes tootmistööd katkestamata edukalt õpivad üldhariduslikes õhtu- (vahetustega) ja kaugõppekeskkoolides, tööst vabad päevad summeeritult. Need vabad päevad võib anda tootmistööst kõige vähem hõivatud ajal. Õppijail on õigus saada neid vabu päevi päevade üldarvu piires, mis on neile ette nähtud NSV Liidu Ministrite Nõukogu 5. novembri 1959. a. määrusega nr. 1233. (Meie vabariigis on vastavaks seadusandlikuks aktiks Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrus 21. novembrist 1959. a. nr. 433.)

Analoogilist korda tööst vabade päevade summeeritult andmise kohta soovitakse kohaldada ka kolhoosidel.

Vastava seadusandlusega laiendati vabade päevade summeerimise õigust sesoonõppe organiseerimiseks geoloogiliste uurimistööde ettevõtete töötajale, kes töö kõrvalt jätkavad õppimist õhtu- või kaugõppekoolides.

Sesoonõppe korraldamisega meie vabariigis alustati 1973/74. õppeaastast alates. Sesoonõppe grupid organiseeriti 7 rajoonis ja Tallinnas (Meremeeste kaugõppekeskkool) — kokku 23 gruppi 559 õpilasega. Esimesel aastal õnnestus töö suhteliselt paremini Pärnu rajoonis, kus töö organisatsiooniline külg oli kõige tugevam.

Valmistudes uute õppegruppide avamiseks, pöörati kõigepealt suurt tähelepanu uut õppevormi soosiva ühiskondliku arvamuse loomisele, vajalike tööttingimuste ettevalmistamisele päevastes üldhariduskoolides. Arvukalt korraldati nõupidamisi kohtadel koos rajooni haridusosakonna ja põllumajandustöötajate ametiühingu aktiiviga. Need nõupidamised toimusid otse majandites ning neist võtsid osa nii majandi juhtkond kui ka ühiskondlike organisatsioonide esindajad. Alati paluti kohale ka noored, kelle haridustee veel poolik. Üksikasjaliselt arutati uue õppevormi kõiki külgi. Nagu märkis Pärnu kaugõppekeskkooli tolaeagne direktor L. Soovik, leidis uus õppevorm kõikjal toetust. Leiti, et majandi seis-

kohalt on palju raskem töötajaid vabastada 2—3. korda nädalas enne tööpäeva lõppu, kui ümber organiseerida teatud töö sessioonide ajaks.

1973. a. sügisel avatigi sessioonigrupid Tõstamaal ja Häädemeestel, kus enamik noortest töötab põllumajanduses või tegeleb kalapüügiga. Tõstamaal alustas õppetööd 37, Häädemeestel 55 noort, seega kokku 92 töötajat. Kevadel lõpetas neist klassi- või koolikursuse 74, klassikursust jäi kordama 8. Õppeaasta jooksul katkestas õpingud 10 töötajat. Peamiseks väljalangemise põhjuseks oli elu- ja töökoha vahetus. Need töötulemused olid tunduvalt paremad kui samades konsultatsioonipunktides traditsioonilise õppevormi puhul eelnenud aastatel.

Need tulemused räägivad sellest, et organisatsiooniline töö töökohtadega ei piirdunud õppeaasta ettevalmistamisega, vaid jätkus kogu õppeaasta jooksul. Samuti ei piirdunud organisatsiooniline töö ainult majanditega, vaid üksikasjalised arupidamised uue õppevormi küsimustes toimusid ka päevaste üldhariduskoolide juhtkondade, õpetajate ja konsultatsioonipunktide juhatajatega. Arutati läbi, kus korraldada õppetööd, kust leida ruume paralleelseks tööks päevakooliga, samuti õpetajaid kaugõppijate jaoks.

Niisiis tuleks veel kord rõhutada, et organisatsiooniliste küsimuste planeerimine, läbimõeldus ja operatiivne lahendamine on sesoonõppe korraldamisel väga olulise, võiks isegi öelda, esmase tähtsusega. Sest ka üliheal tasemel, igati kvaliteetsed grupikonsultatsioonid ei aita siis, kui õppureid on hõredalt. Eelõeldu tõestuseks olgu näide 1973/74. õppeaastast Elva õhtukooli Võnnu konsultatsioonigrupist. Äärmiselt nõrga organisatsioonilise töö tagajärjel tekkis olukord, et 24-st õpilasest lõpetas klassikursuse ainult 2.

Sesoonõppe organiseerimisel on küllaltki olulise tähtsusega ka see, kuidas suhtub asjasse päevane üldhariduskool, mille juures sessioonigrupid tööle hakkavad. Kooli kollektiivi suhtumine kaugõppesse oleneb muidugi eelkõige kooli juhtkonna suhtumisest. Seal, kus saa-

dakse aru, et sessioonide ajal (s. t. kokku 36 õppepäeva aastas) tuleks näha kaugõppe- ja päevakoolis üht ja sama kooli, on võimalik kõik kitsaskohad edukalt lahendada. Põhiliseks on kujunenud ruumiprobleem. Kui aga selleks ajaks koostatakse uus ruumide jaotus, on võimalik õppetööd mõlemal koolil normaalselt korraldada. Kabinetõppe puhul eeldab see ka uue, ühise tunniplaani koostamist. Tunniplaani on vaja muuta ka õpetajate töökoormuse järsu tõusu pärast, sest kaugõppijatega töötavad ju samad õpetajad, kes päevakooliski.

Nii lahendatigi küsimused Pärnu rajooni Häädemeeeste keskkoolis (direktor E. Joonsaar), Kohtla-Järve rajooni Aseri keskkoolis (direktor J. Saar), Tartu rajooni Puhja keskkoolis (direktor A. Kirsipuu) ja mitmel pool mujalgi.

Esineb ka olukordi, et parimagi tahtmise juures ei jätku hommikuti ruume. Sel juhul on kaugõppegrupid alustanud õppetööd vahetult pärast klassiruumide vabanemist. Näiteks Tartu rajooni Lähte keskkoolis (direktor A. Anser) kasutavad sessioonigrupid päevakooli ainekabinette (kool on üle läinud kabinetisüsteemile) alates kella 13. Seega lõpetatakse kaugõppe töö õhtuti kella 23 paiku.

Organisatsioonilises töös on oluliseks ka õpilaste sõiduprobleem. Kergemini lahendatav on see nende gruppide puhul, mis alustavad tööd hommikul koos päevakooliga ning lõpetavad õhtul kella 18—19 paiku. Siis on võimalik kasutada ära õpilaste busse, liiniautobusse jm. Gruppidele, kes alustavad tööd alles lõuna paiku, tuleb kindlustada eraldi sõiduk. Seda on võimalik teha majandite abiga. Mõnel pool kasutatakse majandite koostööd, s. t. et ühel nädalal veab õppijaid üks, järgmisel nädalal teine majand. Kui aga õppijatele on võimalik korraldada ööbimist kooli juures ning neil pole vajadust õhtuti koju minna, lahenevad sõiduküsimused lihtsamalt. Näiteks on Pärnu rajooni Tõstamaa kooli direktori E. Terasse abiga antud Kihnu kaluritele sessioonide ajaks koolis ööbimise võimalus.

Omaette probleemiks on ka toitlustamine. Mõnel pool on see korraldatud ühiskondliku toitlustamise ettevõtete abil (näit. reserveeritakse alevi söökla teatud kellaegadeks). Seal, kus see pole võimalik, on kasutatud ära koolisööklate võimalusi. Näiteks toitlustab Tartu rajooni Lähte keskkooli söökla kaugõppijaid oma õpilastega võrdsetel tingimustel, sest kaugõppijad on kas päevaste õpilaste vanemad, nende õed, vennad — enamuses kooli šeffmajandi töötajad.

Esimese aasta kogemused õpetasid. 1974/75. õppeaastal rakendati sesoonõpet juba julgemalt ja suuremas ulatuses. Pärnu rajoonis alustas tööd 3 konsultatsioonipunkti 159 õpilasega, Tartu rajoonis 2 konsultatsioonipunkti ja 6 konsultatsioonigruppi kokku 223 õpilasega. Organisationsiline töö tugevnes. Edusamme tehti mõlemas rajoonis. Nii lahkus Pärnu rajoonis õppeaasta esimesel poolal sessioonigruppidest kokku ainult 4 õpilast, neist 1 vahetas elu- ja töökohta väljapoole rajooni piire, 3 ei ilmunud üldse kooli (komplekteerimistöö puudulikkus). Tartu rajooni Kallaste konsultatsioonigrupis alustas õpinguid 24 töötajat. Õppeaasta jooksul lahkus 2 (1 pikaajalise haiguse tõttu, 1 suunati kvalifikatsiooni tõstmise kursustele). Ülejäänud 22-st lõpetas klassi- või koolikursuse 21. Seega kujunes väljalangevuse protsendiks 10, õppe edukuse näitajaks 96%. Kui vaatleme Elva õhtukeskkooli tervikuna, siis sessioonigruppide töötulemused 1974/75. õppeaastal olid kindlalt paremad tavalise õppevormi omadest. Kui kooli õppe edukuseks saavutati ainult 77,1%, siis sessioonigruppides oli see 87%.

Sesoonõppe populaarsuse kasvust annab tunnistust ka see, et käesoleval õppeaastal rakendatakse seda õppevormi juba 13 rajoonis ja linnas. Kokku alustas vabariigis tööd 97 sessioonigruppi 1987 õpilasega, seega siis peaaegu neli korda rohkem kui kaks aastat tagasi.

Esimeste aastate kogemused näitasid, et kõnealusel õppevormil on omad plussid, aga ka omad miinused, mida tuleks arvestada.

Õpilaste poolt arvatakse positiivse hulka järgmised asjaolud:

— töövorm meeldib, üldiselt tullaakse toime õppeplaanis ettenähtud arvestustega, õppekoormusele sessiooni ajal (ehkki 10—11 tundi päevas) suudetakse vastu pidada;

— hästi mõjub päevane (eriti hommi-kupoolne töö), sest ollakse puhanud, õppetundides (grupikonsultatsioonides) suudetakse aktiivselt kaasa töötada;

— kujuneb välja tugev klassikollektiiv — kaugõppijale on aga kollektiiv väga vajalik, vahest veelgi vajalikum kui päevakoolis.

Õpetajate arvamus sesoonõppe kohta on samuti enamasti positiivne. Märgitakse

— et see vorm muudab töö viljakamaks;

— et grupikonsultatsioonid on traditsioonilise õppevormiga võrreldes väärtuslikumad;

— et kasvatuslikult on võimalik õpilasi rohkem mõjutada, sest see moodus sunnib õpilasi suhtuma õppetöösse suurema vastutustundega.

Varem, kui õppetöö toimus 2—3 korda nädalas öhtuti, puuduti sageli grupikonsultatsioonidest. Inimesed olid kooli tulles veel töö- ja perekonnamuredega seotud, õppetööle ümberlülitumine nõudis oma aja- ja jõukulu. Õpetaja oli sunnitud tunnist tundi pidevalt kordama, et puudujaid töösse kaasa tõmmata. Sesoonõppe rakendamisega samades konsultatsioonipunktides ja konsultatsioonigruppides puudutakse ainult mõjuva põhjusega ja sedagi äärmiselt harva. Täheleb ju koolist puudumine töömehest õppijale pettust, tööluusi. Tundides on õpilased tööst haaratud, õppematerjal omandatakse kindlamalt. Praktilisi ja laboratoorseid töid (keemias, füüsikas) on võimalik paremini organiseerida.

Nimetatud õppevormi miinuspoolele tuleksid kanda õpilaste ja õpetajate arvates järgmised tegurid:

— kuna õppepäevad on võrdlemisi pikad ja töötihedad, väsib siiski osa õpilasi sessiooni lõpuks, nende töövõime langeb;

— 50% tasu tariifimäärast vabade päevade eest annab end mõnikord perekonna eelarves (kui õppiija on perekonna ülalpidaja) valusalt tunda, sest sessioonide pikkuseks on kuni 10 päeva;

— mõningatel tööaladel (näit. loomakasvatajad) on raske tööd nii korraldada, et võimaldada õppesessioonidest osavõttu;

— üldharidusliku päevakooli ülekoormus nii ruumide kui õpetajate kaadri osas.

Eelmainitud puudusi aitab nähtavasti leevendada mõnevõrra õppevorm, mida alates 1974/75. õppeaastast hakati kasutama Rapla ja Kohtla-Järve rajoonis. Nimetatud vormil puudub esialgu isegi ametlik nimetus, tinglikult oleme neid õppegrupe nimetanud päevasteks õppegruppideks või ka nn. pikapäevagrupid. Kõnealuse õppevormi puhul toimub õppetöö üks kord nädalas (kuni 11 tundi grupikonsultatsioone + pikem lõunavaheaeg + kasvatuslik pooltund) seadusega ettenähtud vaba päeva arvel. Tööd alustatakse hommikul, lõpetatakse õhtul. See vorm on tunnistatud samuti vastuvõetavaks ja 1975/76. õppeaastal alustas tööd juba kümnes rajoonis ja linnas kokku 134 päevast õppegruppi 2185 õpilasega. Selle õppevormi rakendamist väga mitmete tööalade puhul ei kitsenda varem mainitud NSV Liidu Ministrite Nõukogu korraldus, kuna siin vabu päevi ei summeerita.

Loodate, et mõlema õppevormi rakendamisel saadud kogemusi õpivad tunda ning rakendavad edaspidi ka nende rajoonide haridustöötajad, kus üks või teine õppevorm pole senini kasutamist leidnud.

Käesolevas oli pearõhk asetatud organisatsioonilise töö probleemidele. Edaspidi oleks kindlasti vaja analüüsida ka õppe- ja kasvatustöö sisulisi probleeme.

NÜÜDISAJA TUNNI ORGANISEERIMISE TINGIMUSED

ARVO HEINING,
Vabariikliku Õpetajate
Täiendusinstituudi direktor

Nõuded nüüdisaegsele tunnile tulenevad ühiskonna arengust antud etapil. Seoses teaduse ja tehnika revolutsiooniga muutub teadus otseseks tootlikuks jõuks. Tootlike jõudude arengutempo määrab praegu oluliselt see, kui kiiresti rakendatakse teaduse saavutusi praktikasse. Seoses teaduse ja tehnika üha kiireneva arenguga ja vajadusega tõsta töövõimust, mis eeloleval viisaastakul osutub peamiseks tootmise laiendamise võimaluseks, muutub väga tähtsaks iga töötaja loov suhtumine oma töösse, tema soov ja vajadus tõsta oma kvalifikatsiooni, avardada oma silmaringi. Sisuliselt on need kommunistliku ühiskonna liikme tunnused, mida noortes on vaja kujundada juba täna. Seoses kapitalismi vastu peetava ideoloogilise võitluse teravnemisega on äärmiselt oluline, et meie kasvav põlvkond omandaks marksistliku maailmavaate olemuse, s. o. marksistliku

veendumuse ja ühiskonna nähtuste hindamise oskuse klassipositsioonilt, kasutades sel eesmärgil loovalt marksism-leninismi teooria rikkusi.

Niisugused on üldjoontes need nõuded, mida koolitööle esitavad ühiskonna arengu objektiivsed seaduspärasused. Ühiskonna poolt dikteeritud eesmärgi saavutamise põhiline vahend on õppetund. Kui tund teenib täiel määral neid eesmärke, nimetame niisugust tundi efektiivseks.

Et anda efektiivset tundi, peab teadma, millised on niisuguse tunni organiseerimise tingimused. Üldjoontes võib neid tingimusi liigitada 1) üldpedagoogilisteks ja 2) didaktilisteks.

Üldpedagoogilisteks tingimusteks tuleb pidada järgmisi.

■ Kvalifitseeritud, loovalt töötava, tugeva didaktilise ettevalmistusega õpetaja olemasolu.

Meie vabariigis ollakse selles esialgu veel kaugel ideaalsest. Küllalt palju on maakoole, kus kaadripuuduse tõttu töötavad vähese ettevalmistusega pedagoogid. Peatumata sellel küllalt tõsisel probleemil pikemalt, tuleks siiski rõhutada, et ka madala kvalifikatsiooniga õpetaja võib rahuldavalt töötada, kui tema tööks on loodud kaks eeltingimust: 1) tema tööloik on suhteliselt kitsas (spetsialiseerumine) ja 2) teda on tehtava töö suhtes eelnevalt äärmiselt põhjalikult instrueeritud.

■ Õpilaste õpetatuse kõrge tase. Küllalt sageli väljendavad õpetajad arvamust, et iseseisev töö, probleemõpe ja teised nüüdisaja õppemeetodid on rakendatavad üksnes keskkooli vanemates klassides. See arvamust on ekslik. Meetodite jõukohasust ei määra mitte niivõrd õpilase vanus, kuivõrd tema arengutase. Seepärast tuleb produktiivset mõtlemist arendada juba maast-madalast, pidades seejuures muidugi silmas eakohasust.

■ Hea õpiku, didaktiliste ja näitvahendite, tehniliste vahendite ja vastava ruumi olemasolu.

Tuleb tunnustada, et põhiline raskus probleemõppe rakendamisel tuleneb sellest, et eri ainete meetodikad sellele küsimusele veel vähe tähelepanu pööravad.

Sellest tulenevalt ei suuna õpikud sageli uusi meetodeid rakendama. Märksa parem on selles mõttes olukord töövihikutega, mis enamikus on küllalt selgelt suunatud arendavale õpetusele. Kuivõrd traditsiooniline, selgitav-illustratiivne õppetöö on ainuvõimalikuna juurdunud õpetaja arusaamadesse, nähtub kas või nendesamade töövihikute kasutamisel tehtavatest vigadest.

Didaktiliste jaotusmaterjalide koostamisel ja valmistamisel tuleks need eelnevalt kooli ainekomisjonis läbi arutada. Sel puhul kujuneksid need meetodiliselt rikkalikumaks, teeniksid täpsemalt ja paremini didaktilist eesmärki ning neid saaksid kasutada ka teised sama aine õpetajad. Praegu on need materjalid sageli niivõrd «isikupärased», et nende üldkasutatavus ei tule mõnikord isegi kõne alla. Arendava õppetöö võimaluste leidmine antud aine programmis võiks olla suureks ühisteemaks rajooni aine-sektsioonile.

Nüüdisaja tunnis kasutatavad näitvahendid võib jagada kolme liiki: 1) visuaalsed, 2) auditiivsed ja 3) audiovisuaalsed.

Visuaalsed õppevahendid jagunevad omakorda staatilisteks (mudel, mullaaž, õpetaja tahvlijoonis, tabel, foto, läbipais- tev materjal optilise tahvli tarbeks, epimaterjalid, diapositiivid, diafilmid jne.) ja dünaamilisteks (tummfilm).

Auditiivseteks õppevahenditeks on helilindid, grammofoniplaadid, raadiosaated.

Audiovisuaalsed õppevahendid on peamiselt heliribaga õppefilm ja «Telekooli» saated.

Igäihel loetletud näitvahenditest on oma eripärast sõltuvad didaktilised võimalused. Neid võimalusi tuleb tunni ettevalmistamisel kaaluda ning teha valik, lähtudes tunni didaktilisest eesmärgist.

Et valik sel viisil toimuks, peaks õpetajal kõigi õppevahendite käsitlemis- vilumus enam-vähem ühesugusel tasemel olema. Tegelikult see üldiselt nii ei ole ning valik tehakse sellise õppevahendi kasuks, mille käsitlemist õpetaja peab kõige mugavamaks.

Siit tuleneb vajadus arendada keerukamate õppevahendite käsitsemisvilumusi automatiseerumiseni (pedagoogiline tehnika); muuta õppevahendite (näit. tehnilised vahendid) käsitsemine võimalikult hõlpsaks ja käepäraseks. Viimane ülesanne kätkeb endas ainekabinettide väljaehitamise ühe peamise mõtte. Näib, et vastava ruumi olemasolu on meil sageli kujunenud omaette probleemiks. Pole õige käsitada kabineti sisustamist ja väljaehitamist iseseisvalt, lahus aine spetsiifikast, metoodika eripärast ja didaktilistest võimalustest. Niisuguse «ettevõtmise» tulemusena on meil mõnes koolis hakanud domineerima ainekabineti standardsisustus (näit. tüüpkomplekt televiisor — kinoprojektor — diaprojektor «LETI» — diaprojektor «Horisont» — magnetofon). Selline komplekt on küll kulukas, kuid sageli kasutatakse iga üksikut vahendit haruharva ja seda mitte üksnes õpetajast, vaid ka aine iseärasustest tingitud põhjustel. Kabineti sisustamisel ei tohiks eesmärgiks olla mitte külastajate jahmatamine kooli jõukusega, vaid õpilastele aine omandamiseks optimaalsete tingimuste loomine ning õpetajale selle töö organiseerimise kergendamine. Sellest lähtudes pole näiteks kabinetis normaalse valgustuse, temperatuuri, õhu niiskuse ja vajaliku hapnikusisalduse tagamine sugugi vähem tähtis kui kallihinnalise diaprojektori «LETI» soetamine.

Kabinet on tööruum nii õpetajale kui ka õpilastele. Sellelt seisukohalt on õpetaja töökoha sisustamisel veel palju teha, õpilaste töökohtade sisustamisele pole üldiselt aga asutudki. Kõike korruga ei suuda, tähtis on aga see, et töö kulgeks kabineti tegelike kasutajate seisukohalt läbimõeldult ning otstarbekalt.

■ Soodne psühholoogiline kliima õpilaste omavahelistes suhetes ning suhetes õpetajaga. On loomulik, et töö võib üksnes siis olla edukas, kui need suhted rajanevad vastastikusele lugupidamisele, taktitundele ja nõudlikkusele.

Ka siis, kui üldpedagoogilised nõuded on ühesugusel tasemel, võivad eri õpetajate tunnid olla vägagi erineval tasemel.

Et taset ühtlustada, tuleb kõigil õpetajatel ühteviisi juhendada nüüdisaja tunni didaktilistest tingimustest. M. Mahmutov loetleb 10 niisugust tingimust (3, lk. 12—17).

■ Õpitava materjali sisu peab olema seotud eluga, peegeldama teaduslikku töde ja vastama selle teaduse kaasaegsele arengutasemele. Õppemeetodid peavad olema didaktika uusimate saavutuste tasemel.

Seos eluga — see on seostamine õpilaste isiklike kogemustega, tööga ja kommunismiehitamise praktikaga. Sel viisil muutuvad tunnis omandatavad teadmised õpilasele vajalikumaks ja lähedasemaks. Tekib huvi uute teadmiste vastu, kui võrd ilmneb, et nende varal on kergem orienteeruda tegelikus elus. Isiklike kogemustega seostamine aitab uusi teadmisi ka kergemini omandada. Sellel pinnal saab mõistetavaks kooliloolise materjali tähtsus õpitava seostamisel eluga. Tunnis käsitletav materjal peab olema usaldusväärne. Et kindlustada õpilaste veendumust õpetaja poolt pakutavate faktide autoriteetsuses, tuleb neid eelnevalt kontrollida. Kui õpilased on õpetaja kord juba ebatäpsuselt tabanud, kalduvad nad ka edaspidi temas kahtlema — see aga ei soodusta efektiivset suhtlemist. Teaduse ja tehnika praeguse arengutempo juures vananevad faktid küllalt kiiresti, seepärast peab õpetaja pidevalt kursis olema teaduse uusimate saavutustega, kuid seejuures kriitiliselt suhtuma kontrollimata, sensatsioonimaigulistesse teadetes.

Kuna õppeprogrammides on materjali küllaltki palju, on õpilaste ülekoormamise oht reaalselt olemas. Et seda vältida, püüab õpetaja mõnikord tunnis asja «selgeks õpetada». Iseenesest väga vajalik tegevus võib aga muutuda selle vastandiks, kui õpilased seejuures iseseisvast mõtlemisest hoopis loobuvad. See väljendub tavaliselt võimetuses lahendada pakutud näitest kõrvalekalduvat probleemi ning on pakutud teadmiste formaalse omandamise tunnuseks. Seepärast on oluline lahti mõtestada need üldised põhimõtted ja seadused, mida hiljem saab kasutada paljude üksiknä-

tuste seletamisel. Niisuguseid üldisi põhimõtteid ja seadusi nimetatakse antud aine struktuuriks (põhivara). «Õpetada struktuuri tähendab õpetada asjade vastastikuseid seoseid» (2, lk. 149). Tunniks valmistudes tuleb hoolega läbi mõelda õpilaste poolt omandatavate teadmiste struktuur, et tõsta esile ja eraldada olulist ebaolulisest.

Et arendada produktiivset mõtlemist, tuleb kõrvuti selgitav-illustreeriva, reprodutseeriva ja teiste «traditsiooniliste» meetoditega kasutada probleemõpet kui meetodit.

Sel eesmärgil loob õpetaja teadlikult probleem-situatsiooni, s. o. vaimse raskuse, mille puhul õpilased ei tea, kuidas seletada fakti, reaalselt protsessi ning ei suuda saavutada eesmärki nende tuntud võtete abil. Tuleb otsida uusi teadmisi, uusi töövõtteid. Tähtis on siin see, et õpilastel oleks selge probleemi lahendamiseks vajalik **mõttekäik** (3, lk. 105):

1. faas. Olukorra selgitamine järgmiste küsimuste abil:

a) eesmärgi analüüs — mida päriselt otsitakse? mida mina võin otsitava kohta öelda? kas poleks võimalik eesmärki täpsustada?

b) situatsiooni analüüs — mis on antud? millise olukorraga on tegemist? millise teaduse valdkonda kuulub probleem? missuguste eriliste geomeetriliste, füüsikaliste või keemiliste nähtustega on tegemist? milles on põhiprobleem?

c) konfliktki analüüs — miks ma ei jõua edasi? mis takistab lahendust leidmast? kuidas võib takistusi iseloomustada? missugused spetsiaalsed võtted võiksid lahenduse anda?

Spetsiaalsed võtted:

Sõnasta küsimus teisiti! Valmista visandid! Kasuta sobivaid jooniseid! Kasuta abisuurusi! Muuda eriprobleem üldiseks! Katsu probleem kohandada teisele situatsioonile! Püüa lahendust ära arvata! Seosta tuntuga! Muuda järjekorda!

2. faas. Lahendusidee jälgimine ja -plaan koostamine. Küsimused: millest alata? kuidas edasi minna? mida pean peale selle veel lahendama? kas on võimalik eri meetodeid ja abivahendeid kasutada?

3. faas. See on lahendamine ise, mis

peab kulgema põhjendatud operatsioonide järjestuses.

4. faas. Lõppvaatlused:

a) arutus, mis on lõpuks saavutatud? kuidas on olukord nüüd?

b) lahenduskäigu analüüs;

c) järelkatsed — kas varasemad oletused leidsid kinnitust? mis on tegemata jäänud?

d) uued väljavaated.

Mõttekäik on E. Koemetsal antud väga õpilaspäraselt ja hea metodikaga. See pärast peaks niisugune tekst olema õpilastele alati kättesaadav, eriti aga siis, kui neil tuleb tõepoolest mingit probleemi lahendada. Meie õppekabinettide üks puudusi aga ongi õpilasi abistava juhendmaterjali vähesus, s. o. peaaegu puuduvad juhendid, mis näitaksid, **kuidas** teha («mida teha»)—vahendeid on üldiselt juba piisavalt.

■ Tuleb süstemaatiliselt luua probleem-situatsioone ja õpetada arutlustes ning mõttekäikudes järgima ranget tõestatavust, tunnetustegevuse loogikat; sellega tagatakse õppetöö arendav iseloom.

Ei tule vastandada seletav-illustratiivseid meetodeid uurimuslikele meetoditele, vaid neid tuleb kasutada kombineeritult. Probleemõpe on kõige enam aega nõudev meetod, seepärast tuleb õppetöös ajaga väga säästlikult ümber käia, kui tahame seda meetodit kasutada.

Kõige tavalisemaks üleminekuks «traditsioonilistelt» meetoditelt probleemõppele on õpitava õpetajapoolne esitamine. Sellisel juhul tõstatab õpetaja ise probleemid ning lahendab need samuti ise. Õpilastel on oluline nende lahendamisel õpetajaga kaasa mõelda, et omandada mõttekäigu juhtimisvilumus vajalikus suunas. Järgmise sammuna loob õpetaja probleem-situatsiooni ning arutades selle lahendamisvõimalusi koos õpilastega, jätab lahendamise õpilastele.

Alles pärast niisugust põhjalikku ettevalmistust jõutakse niikaugele, et loonud probleem-situatsiooni, võib õpetaja organiseerida õpilaste iseseisvat tööd selle lahendamiseks.

Eelnevast peaks selguma, et probleemõppe meetod vajab süstemaatilist ja pidevat eeltööd ning pole sugugi nn. üleöö

rakendatav, kuna ta eeldab õpilaste produktiivset mõtlemist.

■ Sõna ja näitlikustamise kohustuslik ühendamine; nüüdisaegsete tehniliste õppevahendite kasutamine; kujutluse kui igasuguse loomingulise töö aluse arendamine.

Näitlikustamine kui didaktika põhimõte pole uus — juba Jan Ámos Komenský väljendas selle vajadust «õpetamise kuldses reeglis». Oma aktuaalsusest pole see põhimõte aegade jooksul midagi kaotanud, pigem vastupidi.

Kooli eesmärgiks on õige maailmapildi kujundamine õpilaste teadvuses. Materiaalne maailm peegeldub inimese teadvuses kujutluste, mõistete ja seaduste vormis. Kui kujutlused, mõisted ja seadused õpilastele mehhaaniliselt pähe tuupida, on selle tulemuseks formaalsed teadmised. Seepärast on oluline, et kujutlused, mõisted ja seadused kujundaks **õpilane ise** õpetaja juhendamisel. Kujutluste rikkusest sõltub sõnadest arusaamise tase. Seepärast ei saa kujutluste tekkimist jätta juhuse hooleks, s. t. loota, et õpilane näeb seda, mida vaja. Nägemisest üksi on vähe — tuleb näidata! Näidata — see tähendab õpilaste tähelepanu suunamist olulistele tunnustele; ühe eseme võrdlemist teise analoogilisega või selle eristamist teistest esemetest. Näitliku õppevahendi kasutamine pole eesmärk omaette, vaid see kasvab välja õppetunni metoodikast. See kehtib täiel määral ka meie kaasaegsete tehniliste õppevahendite kohta — maksimaalse pedagoogilise efektiivsuse saavutame üksnes sel juhul, kui tehnilise õppevahendi kasutamine kuulub **orgaaniliselt tunni koostisse**. Seega ei tohiks tund, kus kasutatakse tehnilist õppevahendit, organisatsiooniliselt millegi poolest erineda nn. tavalisest tunnist (peab toimuma samas klassis või kabinetis, kus toimuvad selle aine tunnid). Tehniliste õppevahendite didaktiliste võimaluste tundmine peab kuuluma õpetaja professionaalsuse mõistesse. Siinkohal olgu vaid märgitud, et nooremad õpilased omandavad kergemini materjali **staatiliselt** näitvahenditelt, kuna õppefilm eeldab **abstraktse mõtlemise** teatud arengutaset. Helisaa-

tega õppefilm on eriti tähtis keelte õpetamisel. Õppefilmide suurimad eelised seisnevad selles, et nende abil tundi näitlikustades saab 1) õpilastele selgitada sellist materjali, mida teiste vahendite abil pole võimalik teha või mis on raskesti mõistetav; 2) tõsta õppetöö efektiivsust ja teatud piires ka materjali omandamise tempot.

■ Õpetamise ühendamine kasvatamisega.

Sageli väidetakse, et pole olemas õpetamist ilma kasvatamiseta. See on muidugi õige. Antud tingimuse puhul asetatakse aga rõhk sellele, **mida** õpetamise ajal kasvatatakse, **missuguseid** isiksuse omadusi peetakse silmas. Õppetöös esineb küllalt sageli olukordi, mis iseeneest, ilma õpetaja suunava kommentaarita ei avalda mõju isiksuse kommunistliku teadlikkuse kujunemisele või veelgi enam — võivad viia õpilase isegi ebaõigete arutlusteni. Teaduse aluste süsteem iseeneest, automaatselt ei kujunda õpilases kommunistlikku teadlikkust, kuna samu looduseadusi võib mõista mitmeti. Et kujundada kommunistlikku teadlikkust, ei piisa ka üksnes õpiku ideelisest suunilusest (mis on muidugi äärmiselt oluline) — tarvis on nii õpetaja, õpilaskollektiivi kui ka õpilasorganisatsioonide kooskõlastatud, kindla suunilusega tööd.

■ Äratada pidevalt huvi õpetava teema ja ainelõigu vastu. Kujundada õpilastes tunnetuslikke vajadusi, tõsta õpetamise emotsionaalsust.

Õppimistahte kõige populaarsem ärataja on tunnetuslik huvi. Huvitab see, mis on vajalik. Kui võrd huvi aluseks on tarbed, pole sugugi iseeneestmõistetav, et iga õpilane niisama lihtsalt mõistab, mis talle tähtis on, mida ta vajab. Õppimistahet ei saa rajada lihtsalt uudishimule, kuna see on kiiresti mööduv. Õpilastes on tarvis kujundada püsivamaid **vaimseid tarbeid**. Vaimset aktiivsust õppetöös äratavad probleemsete situatsioonide loomine, uurimusliku meetodi (otsida — eksida — leida meetod) rakendamine, õpitu kohe rakendamise võimalus, saavutatud edu tunnustamine jne. Väga oluline on õppetunni emot-

sionaalsus, mille tähtsust me sageli veel alahindame. Õppimistahte kõige kiiremaks surmajaks on igavus. Seepärast tuleb kogu tunni jooksul jälgida õpilaste reageeringuid, vastavalt sellele reguleerida oma käitumist. Emotsionaalse pinge kadumisel muutub õppetöö vähevõlvjaks sunnitööks, millel pole loomingulise tööga midagi ühist.

■ Õppematerjali raskuse ja mahu doseerimisel tuleb arvestada õpilaste ealisi ja individuaalseid iseärasusi. Nn. keskmisele õpilasele orienteeritud tund võib väliselt olla igati laitmatu, kuid õpilastele ei anna see midagi. Tõepoolest, tugevad õpilased on suutlised materjali peaaegu iseseisvalt omandama, vähem edukate õpilaste teadmistes ja arusaamadest esinevad lüngad takistavad nende aktiivset kaasamõttlemist. Seega haaravad niisugused õpilased vaid üksikuid mõttekäigu katkendeid (kui haaravad!), siis tüdinevad õpetajaga sammu pidamast ja edasi vaid teesklevad tähelepanelikke kuulajaid. Muidugi pole individualiseeritud õppetöö seostamine õppetunni kui kollektiivse töö vormiga sugugi lihtne ülesanne. Uurimistulemused meie vabariigis ja mujal aga kinnitavad, et seda saab ja tuleb senisest tunduvalt rohkem teha.

■ Õppimine peab olema järjepidev, tuginema varasematele teadmistele, oskustele ja vilumustele; varasemad teadmised tagavad õppimise jõukohasuse.

Nüüdisaja tunni didaktilise struktuuri olulisi komponente on õpilaste varasemate teadmiste, oskuste ja vilumuste aktualiseerimine, s. o. selle osa varem omandatu reprodutseerimine, mis on vajalik uue teema omandamiseks. Aktualiseerimise eesmärgiks on valmistada õpilasi ette uute teadmiste vastuvõtmiseks. Aktualiseerimine võib toimuda varem omandatu suulise või kirjaliku reprodutseerimise teel. Aktualiseerimist ei tohi samastada küsitlusega, sest esimese eesmärk on tunduvalt ulatuslikum: 1) teadmised, oskused ja vilumused tuleb teha aktuaalseiks, s. o. antud tunniks vajalikeks. Mitte kõik tunniks õpitu pole selles tunnis vajalik, samuti võivad antud tunniks vajalikud teadmised olla

õpitud märksa varem või hoopis mõnes teises aines; 2) aktualiseerimine tähendab ühtlasi õpilaste psühholoogilist ettevalmistust uue teema (probleemi) vastuvõtuks, nende emotsionaalset häälestamist.

Loomulikult kuulub aktualiseerimise hulka ka õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimine, kuid see moodustab vaid ühe osa aktualiseerimise ülesandest. Aktualiseerimise käigus võib õpilaste tegevus olla vägagi mitmekesine — peastarvutamine, oma mõttekäigu suuline (või kirjalik) esitamine, reprodutiivse või produktiivse iseloomuga iseseisev töö, teadmiste, oskuste ja vilumuste vastastikune kontrollimine; probleemsituatsioonide või harjutuste kommenteeriv lahendamine jne.

Aktualiseerimine lõpeb tavaliselt probleemsituatsiooniga, mille lahendamiseks ei piisa seni omandatud teadmistest, oskustest ja vilumustest — on vaja uusi teadmisi. Sellega luuakse õppeprobleem, mille õpilased lahendavad uurimusliku meetodiga või selgitab seda õpetaja. Õpilaste varasemate teadmiste, oskuste ja vilumuste aktualiseerimine esitab õpetajale küllalt suuri nõudeid. Eelkõige peab ta hästi tundma õpetatava aine programmi kogu koolikursuse ulatuses, samuti aga sugulusainete programmi nõudeid. Siit tulenebki vajadus tunda ja igati tugevdada ainetevahelisi seoseid.

■ Õpilastes tuleb kujundada oskusi ja vilumusi sel teel, et neid lastakse oma teadmisi praktikas rakendada. Üldtuntud on ladinakeelne sentents *repetitio est mater studiorum*. Juba keel viitab, et see tarkus on väga vana. Väga õigesti väidab E. Koemets (2, lk. 50 jj.), et kordamine on tarkuse võõrasema. Tarkuse emaks peab ta õigustatult rakendamist. Tõepoolest, kõnelema õpitakse kõneldes, õigekirjutusreegleid rakendatakse kirjutamisel. Näib, et siin peitub meie õpilaste nõrga vene ja võõrkeelte oskuse üks peamisi põhjusi. Pole oluline, et algul on väljendusoskus konarlik ja tehakse vigu. Julge pealehakkamine on pool võitu. Kuna teaduse alused kujutavad endast inimkonna praktikat üldistatud kujul, on eriti oluline, et õpilased

neid omandades tutvuskas praktikaga täiskasvanute tööd jälgides ja sellest osa võttes. Kuivõrd need võimalused on siiski piiratud, on **äärmiselt olulised** õpilaste praktikumid ja laboratoorsed tööd, töö õppe-katseaias ning töökojas, ühiskondlikult kasulik töö jne. ning nende tihe seostamine õpitavate teadmiste alustega. Õpilaste programmikohaste praktiliste tööde sooritamise on **kohustuslik**, ilma nendeta on omandatud teadmised formaalsed.

■ Teadmiste süstemaatiline ja plaanipärane arvestamine ning kontrollimine, mis on suunatud teadmiste omandamise kvaliteedile, nende rakendusoskusele nii vaimses kui ka praktilises tegevuses.

Seda on eelkõige vaja selleks, et teha õpilasele nähtavaks tema edusammud. Saavutatud edu tiivustab veelgi enam saavutama. Heaks eeskujuks selle poolest on sportlase treeningud — vaevaleks need nii edukad, kui edasiminekuks pidevalt ei mõõdetaks. Teisalt on teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimine vajalik ja õpetajale endale: see annab tagasisidelist informatsiooni — mis on saavutatud, mida ja kuidas tuleks korrigeerida. Sellelt seisukohalt paneb mõtlema meie koolis laialt levinud praktika pärast kontrolltööde kätteandmist tehtud vigu klassis analüüsida. Isegi keskmises koolieas on hinnatud kontrolltöö õpilase jaoks lõpetatud tegevus, minevik. Pealegi esineb äärmiselt harva vigu, mis eranditult kõikidel õpilastel on ühesugused. Selle tulemusena niisuguse «analüüsi» vältel õpilased üldiselt igavlevad, tegelevad muude asjadega või näitlevad tähelepanelikkust kuulamist. Vigade analüüs ja nende arvestus õpilaste kaupa on eelkõige vajalik õpetajale endale, et diagnoosida lünki eri õpilaste teadmistes ja kavandada võimalusi ning meetodeid, kuidas too õpilane peaks neid likvideerima. Sel eesmärgil peaks iga õpetaja pidama **süstemaatilist arvestust** niisuguste lünkade üle, kusjuures nende vähenemine mõõdab mitte üksnes õpilaste, vaid ka õpetaja sihikindla ja täpselt suunatud pedagoogilise tegevuse edukust. Tegevuses saavutatud edu nägemine

pakub rahuldust õpetajalegi, tiivustades teda loominguliselt töötama.

■ Järgida koolihügieeni nõudeid, õpilase päevarežiimi. Mitte lubada õppetööga ülekoormamist.

Kõik õpetajad teavad, et õppepäeva lõpul on tunde raskem anda kui päeva algupoolel. Samasugune seaduspärane kehtib ka õppenädala, õppeveerandi ja õppeaasta kohta. Vähe on aga neid õpetajaid, kes seda oma töös arvestavad. Sageli on hoopis vastupidi — manitsuste ja ähvardustega püütakse õpilasest võimalikult rohkem «välja pigistada». Seepärast pole sugugi juhuslik, et valdav osa konflikte õpilastega saab alguse koolipäeva lõpul, mil nii õpetaja kui ka õpilased on väsinud. Õppeprogrammid sisaldavad muidugi küllalt palju materjali, veel rohkem on üle koormatud enamik käibelolevaid õpikuid. Seetõttu ongi asutud õpikute mahu vähendamisele. Teiselt poolt esineb õpikutes palju sellist, mis illustreerib ja teaduse põhiselisekohti selgitab. Õpilane peab talletama üksnes need teadmised, mis moodustavad hariduse põhifondi, mida on tarvis kogu eluks. Selles mõttes on aforismil «Haridus on see, mis jääb järele siis, kui koolis õpitu on ununenud» oma sügav mõte. Palju olulisem on õpetada õpilasi kasutama mitmesugust teatmete kirjanud, leidma vajalikke raamatuid ja nendest otsitavaid andmeid, hankima teadmisi iseseisvalt. Täiustamist vajab õpilase töö tehnika. Tundub paradoksaalsena, kuid töö tehnika suhtes on õpilane samasuguses olukorras kui tehases väljaõppe saanud tööline: viimasele õpetatakse algul selgeks teatud esialgsed tööoskused, edasi täiustab (või ei täiusta) ta ise oma tööoskusi ning saavutab (või ei saavuta) teatud meisterlikkuse. Koolis toimub umbes sama: algul õpetatakse õpilast lugema, kirjutama, arvutama jne. Seepärast ei pöörata õppimise meetoditele ja võtetele erilist tähelepanu, kuigi koolis muutub töö üha keerukamaks ning õpilane saab vanemaks. Siit saab ka selgeks, miks samal ajal, kui inimene suudab lugeda valjusti kuni 300 tähemärki minutis, vaikselt kuni 600 tähemärki minutis, suudab valdav ena-

mik vanemate klasside õpilastest lugeda tunduvalt vähem (vastavalt 150—160 ja 250—260 tähemärki minutis). Vähe on keskkoolilõpetajaid, kes teavad, et on erinevaid lugemisliike (põhjalik; valikuline; läbitöötamine; partituurilugemine; segalugemine). Partituurilugemise, s. o. raamatuga kiire tutvumise käigus loetakse 1,5—2 tunniga läbi kuni 300 lehekülge. Niisugune lugemiskiirus sõltub oskusest haarata kogu lõigu mõtet. Sama kehtib ka kuulamise tehnika, rääkimise tehnika, kirjutamise tehnika, arvutamise tehnika jmt. suhtes. Eriti oluline on aga aja organiseerimise tehnika (päevarežiimi tegelik rakendamine), millest me seni oleme põhiliselt vaid rääkinud. Esitatust järeldub, et õpilaste õppetööga ülekoormamine on suhteline mõiste, mis suurel määral sõltub õppetöö organiseerimise tasemest koolis.

On pikema teel selge, et sinne lühike ülevaade ei puuduta kaugeltki kõiki nüüdisaja tunni probleeme. Puudutamata jäid niisugused olulised küljed, nagu tunni struktuur, tundideks valmistumine, tunni käik ja selle hilisem analüüsimine, temaatiline ja üksiktunni planeerimine jne. Ka pedagoogilistest ja didaktilistest tingimustest andsime vaid põgusa ülevaate. Kui aga eeltoodu äratas mõtteid, sundides üksikprobleemide üle põhjalikumalt mõtlema, ja ärgitas omapoolseid arvamusi avaldama, on antud kirjutise eesmärk saavutatud.

Kirjandus

1. M. Skatkin, Õppeprotsessi täiustamine. Tallinn, «Valgus», 1975.
2. E. Коёмets, Kuidas õppida. Tallinn, «Valgus», 1972.
3. М. И. Махмутов, Современный урок и пути его организации, «Знание», Серия педагогика и психология, 1975, № 11.
4. И. Я. Лернер, Проблемное обучение. Москва, «Знание», 1974.

MEIE ÜHISEID PROBLEEME

JAAN VAITMAA, TPI TÕT juhataja

Tehniliste õppevahendite valdkonnas on keskkoolil ja kõrgkoolil palju ühiseid probleeme. Tehnilised õppevahendid on üks osa õppetöö tehnoloogiast, nendega seostub kogu pedagoogilise mõtte areng.

Erinevad tehnikaharud on loonud informatsiooni kogumiseks, salvestamiseks, paljundamiseks, hoidmiseks, töötlemiseks ning taasesitamiseks mitmesuguseid võtteid ja seadmeid. Ka õpetegevus on informatsiooniline protsess, ja nii ongi üht-teist üle võetud sidetehnikast, raadiotehnikast ja ringhäälingust, kinost ja televisioonist, viimase ajal ka arvutustehnikast. Koos heade ideedega on aga üle võetud ka meetodid ja seadmed, ning siit meie mured alguse saavadki. Kõik need tehnikaharud on arenenud aastakümnete jooksul oma rada, oma arenguseaduste järgi. On konstrueeritud võimas ja kallis professionaalne ning odavam, laiatarbeaparatuur. Õpetegevuses püütakse kasutada nii üht kui teist, kuid üsna ruttu annab tunda tõsiasi, et need seadmed ei ole konstrueeritud otseselt õppetöö jaoks. Näiteks koduseks kasutamiseks igati sobiv laiatarbemagnetofon ei rahulda võõrkeeleklassi, sest ta pole küllalt vastupidav. Puudub teine, sõltumatu helikanal ja kaugjuhtimise võimalus, juhtimisnupud paiknevad ebasobivalt. Seetõttu pole võimalik rakendada mitmeid võõrkeelega õpetamise olulisi metoodilisi võtteid ja head kavatsused realiseeruvad poolikult.

Teine näide. Koduseks kasutamiseks võime hõlpsasti leida enam-vähem sobiva diaprojektori, kuid klassis jääb

samal aparaadil puudu võimsusest ja töökindlusest. Kui aga püüame magnetofonist ja diaprotektorist ühtset süsteemi luua, märkame kohe, et kumbki neist ei ole kohandatud niisuguseks koostööks.

Järeldus on lihtne — **õppetöö tarbeks tuleb konstrueerida meetoodiliselt sobivad spetsialiseeritud seadmed.** Laiatarbeseadmeid tuleb kasutada hoolika valikuga ja selgelt määratleda, milleks nad sobivad ja milleks mitte.

Olemasolevate seadmete sobitamisega õppeprotsessi kaasneb tavaliselt metoodika sobitamine seadmete tehniliste võimalustega. Tulemused pedagoogilises töös jäävad loodetust väiksemaks, tehniliste õppevahendite kasutamine näib põhjendamatult tülikas ja väheefektiivne, huvi raugeb. Järeldus on vaieldamatult range — **ka kõige lihtsamate õppetehniliste seadmete kasutuselevõtule peab eelnema selgepiiriline vajadus ja meetoodiline põhjendus.** Tehnika ainult moe pärast on kurjast, kasutult seisvad seadmed aga diskrediteerivad tehnilisi õppevahendeid üldse.

MIS ON TEHNILINE ÕPPEVAHEND?

Küsimus oleks liigne, kui vääratused poleks nii ilmsed. Tehnilisteks õppevahenditeks arvatakse kord filme ja diaposiitive, kord diaprotektorit ja filmiprojektorit, sageli aga neid kõiki kokku. Hakkajamad loevad televisiooni ja kino tervikuna samuti tehnilisteks õppevahenditeks!

Igasuguse õppevahendi oluliseks ja määravaks tunnuseks on see, et ta sisaldab õppetöös kasutatavat informatsiooni: õppevahend on õppeinformatsiooni salvestus. **Tehniline õppevahend on õppevahendite üks alaliike, mida saab õppeprotsessis kasutada ainult õppetehniliste seadmete vahendusel.**

Eelnevast laiemaks mõisteks on **tehnilised seadmed**, mille alaliikidest kohtame õppeasutustes näiteks valgustus-, kütte-, ventilatsiooni- ja muid seadmeid.

Tehnilisteks õppevahenditeks võiks seega nimetada õppetöös kasutatavaid helisalvestusi (helilinte ja -plaate), nii staatilise kui ka liikuva kujutise salvestusi (kas heliga või helita), diaposiitive

ja -filme, valgustahvli transparente, tumm- ja helifilme, videolinte ja -plaate jms., aga ka õppeinformatsiooni salvestusi raali mälus, perfolintidel, perfokaartidel, hologrammidena (laseri abil fotoplaadile salvestatud ruumiliste kujutistena) jpm.

Erijuhul võib õppeinformatsiooni salvestus ka puududa, on vaid tehniline õppevahend otseülekande, saate kujul.

Õppetehnilised seadmed on igat liiki projektorid, magnetofonid, võimendid, kõlarid, televiisorid, videomagnetofonid, õpimasinad, kontrolliseadmed, tahvlid, ekraanid, pimenduseseadmed jms. ning nendest seadmetest moodustatud süsteemid koos vajaliku juhtimisaparatuuriga. Süsteemid võivad piirduda ühe või mitme õpperuumiga, olla õppehoonete või teaduskondade vahelised, haarata üht või mitut õppeasutust, linna, piirkonda jne. Ka nende süsteemide hindamisel tuleb lähtuda õppeprotsessi vajadustest.

MILLAL KASUTADA TEHNILISI ÕPPEVAHENDEID?

Ainult siis, kui antud ülesannete lahendamisel on tehnilisel õppevahendil ilmsed eelised teiste, lihtsamate õppevahendite ees. Määravaks peaksid saada õppemetoodilist laadi eelised ning alles teises järjekorras organisatsioonilist ja majanduslikku laadi kaalutlused.

Ühe või teise tehnilise õppevahendi kasutuselevõtmist kavandades tuleb vaadelda probleemi komplekselt. Tehnilisest küljest on keskseks just informatsioonikandja ja salvestusmeetodi valik. Sellest sõltuvad õppevahendi valmistamise vahendid, õppetehnilised seadmed, kasutamise organisatsiooniline struktuur, ruumid ja maksumus. Informatsioonikandja valikul lähtume tehnilise õppevahendi täpselt piiritletud ülesannetest õppeprotsessis ja nõudest lahendada need ülesanded tehnilisest küljest heal, professionaalsel tasemel. Arvestame tehniliste õppevahendite omadusi ja võimalust kasutada eri liiki õppevahendeid ning valime reaalse perspektiivse kombinatsiooni.

Olgu näide esitatud küsimustena. Misugust tehnilist õppevahendit kasutada

kujutava geomeetria õpetamisel, kas valgustahvli transparente, diapositiive, diafilme, tummfilme, helifilme või yideosalvestusi magnetlindil? Kas kujutis värvifilmil või mustvalgel? Või hoopis mustvalge negatiivkujutis? Või valge joonestik sinisel taustal? Või mustvalge dianegatiiv valgete joonte osalise ülevärvimisega? Võib-olla kasutada mitut õppevahendit? Missuguseid? Jätta kõik need kõrvale ja näidata jooniseid õpikust?

LAHENDUS OLENEB PALJUDEST TEGURITEST

Tehniliste õppevahendite komplekti olemasolu korral taandub küsimus selle soovikohasele täiendamisele, kuid siingi on vaja spetsialistide abi ja sobivalt varustatud laboratooriumi. Meie kõrgkoolides tegutsevad pikemat aega helistuudiod, foto- ja filmilaboratooriumid,

keeltelaboratooriumid, filmoteegid; TPI-s ja TRÜ-s on nende ühendamiseks iseseisvaks osakonnaks loodud tehniliste õppevahendite talitused. Aastatepikkune töö on andnud märgatavaid tulemusi: ainuüksi TPI-s ja TRÜ-s on valminud kümneid õppefilme, mitusada diafilmi ja diakomplekti, TPI filmigrupi loominguks on juba kaks õppefilmi üleliiduliselt kasutusel.

Kesk- ja kõrgkooli ühiseks tähtsaks probleemiks on tehniliste õppevahendite valmistamise baasi arendamine õppeasutuste vahelise koostöö teel. Kabinetisüsteemi eeliseid suudame realiseerida seda täielikumalt, mida operatiivsemalt võtame kasutusele meie vabariigi koolide eesrindlike pedagoogide loominguks — uusi tehnilisi õppevahendeid. On vaja ja täiesti reaalne sellel alal kaasa rääkida ka üleliidulises ja rahvusvahelises ulatuses.

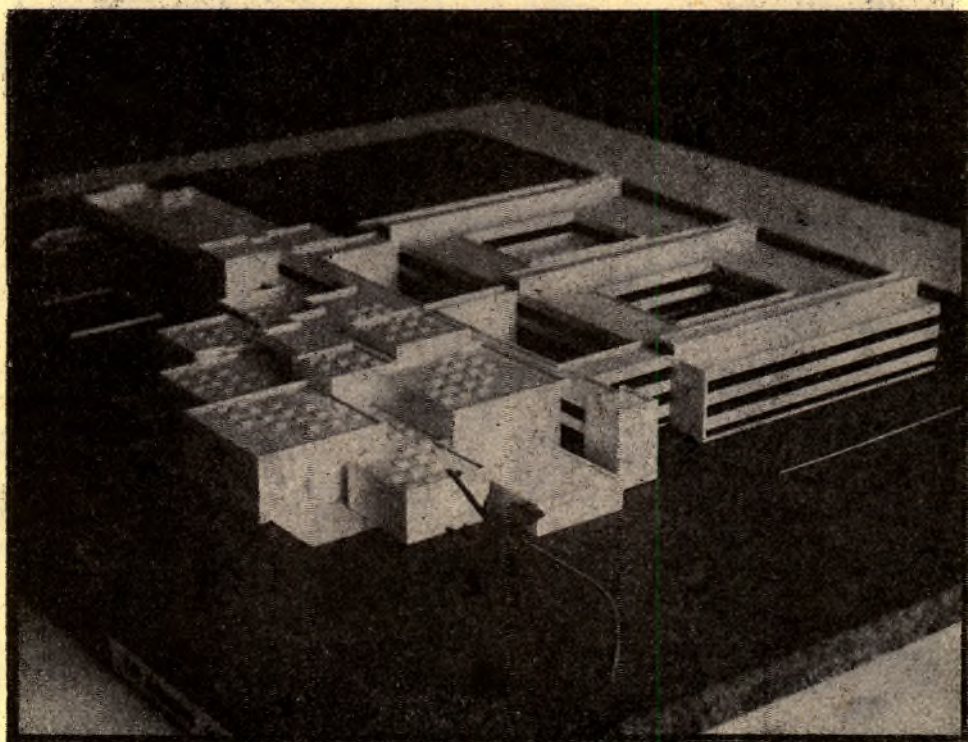


Foto 1.
Tallinna Polütehnilise Instituudi VI õppekorpuse makett. Esiplaanil ruudukujulise põhiplaani suured auditooriumid.

KOOSTÖÖ VORMID VÕIVAD OLLA MITMESUGUSED

Üldtuntud koostöövorm on osavõtt konverentsidest ja metoodiliste artiklite kogumikkude väljaandmine. Vaheldumisi TPI-s ja TRÜ-s on toimunud mitmeid tehniliste õppevahendite alal töötajate seminare, vastastikku vahetatakse mitmesugust informatsiooni õppetehniliste seadmete kohta, kogemusi on jagatud ka kaugematele külalistele. Viljakas on TPI tehniliste õppevahendite teenistuse (TÖT) koostöö ERKI ruumikujunduse ja tööstuskunsti kateedritega TPI uue õppehoone auditoriumide sisustuse projekteerimisel, samuti koostöö õppetehnoloogia küsimustes RPI «Eesti Pro-

jekt» arhitektidega TPI VI korpuse projekteerimisel. Tehniliste õppevahendite kasutamine ja teenindava teenistuse olemasolu on mõjutanud oluliselt hoone, eriti aga suurte auditoriumide arhitektuurilist lahendust.

Fotodel on TPI uue õppehoone makett (foto 1) ja 220-kohalise auditoriumi õppejõu töökoha makett, mis arvestab tehniliste õppevahendite kasutamist osa seadmete kaugjuhtimise teel (fotod 2, 3 ja 4). Fotodel on näha kuvar, õppetelevisiooni kaamera ja juhtimis-seade, 2 valgustahvliit ja helivõimenduse seadmed. Ette on nähtud ka tõlke-seadmed, diaprotektorid, 16 ja 35 mm kinoprojektorid. Seinapind tahvli kõr-

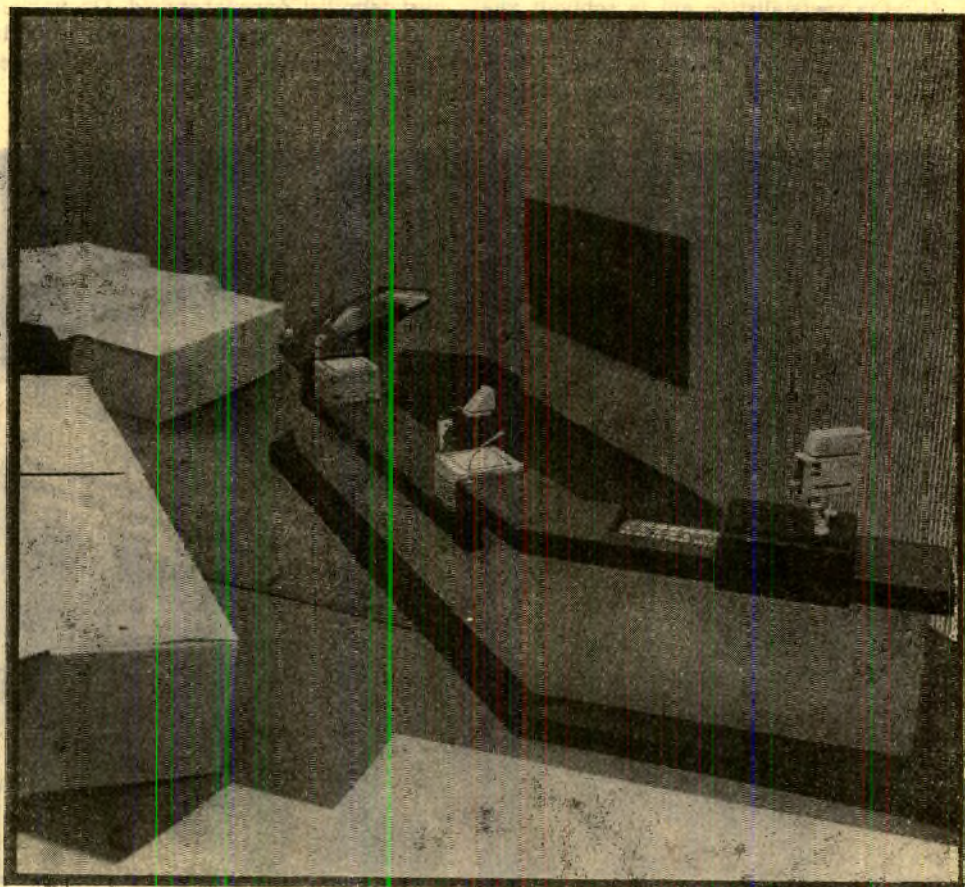


Foto 2. Õppetehniliste seadmetega varustatud töölaud 220-kohalises auditoriumis vaadatud viimastest pingireast. Esiplaanil telekaamera.

val ja tahvlist kõrgemal on kasutatav ekraanina. Sideseadmed võimaldavad õppejõul vajaduse korral suhelda teevindava personaliga. Töölaua tahvli pool-ses osas paiknevad kaldasendis: tõstetava plaadiga kõnepult, vaba lauapind katseseadmete tarvis, kontaktpesad, aeg-releega signaalvalgusti, valamu veekraanide ja gaasikraaniga. Pidulikumatel puhkudel võib töölaua madalamat osa kasutada ka presiidiumilauana. Tagasisidesüsteem on numbrilise näiduga.

UUSI PROBLEEME KVALITEEDI-VIIASAATAKUL

Partei ja valitsuse otsused näevad ette tehniliste õppevahendite kasutamise muutmist õppetöö lahutamatuks osaks, selle nüüdisaegseks tehnoloogiliseks alu-

seks. See toob kaasa muudatusi õppejõudude ettevalmistumisel loenguteks, aga ka õppetöös ja teadmiste kontrollimisel, üliõpilaste iseseisvas töös, spetsialistide kvalifikatsiooni tõstmise kursustel ning keskkoolide, tehnikumide ja kutsekoolide õppetöös. Suureneb tehniliste õppevahendite ja õppetehniliste seadmete hulk õppeasutustes, õppetöö tehnoloogia nõuab tähelepanu, asjalikku lähenemist ja põhjalikku analüüsi.

Õppeasutustevahelise koostöö uue vormina võiks kõne alla tulla vabariikliku õppetehnoloogia keskuse moodustamine. Keskuse ülesanneteks oleksid

■ eelkõige õppejõudude, õppeasutuste ja ametkondade tellimuste täitmine tehniliste õppevahendite valmistamiseks

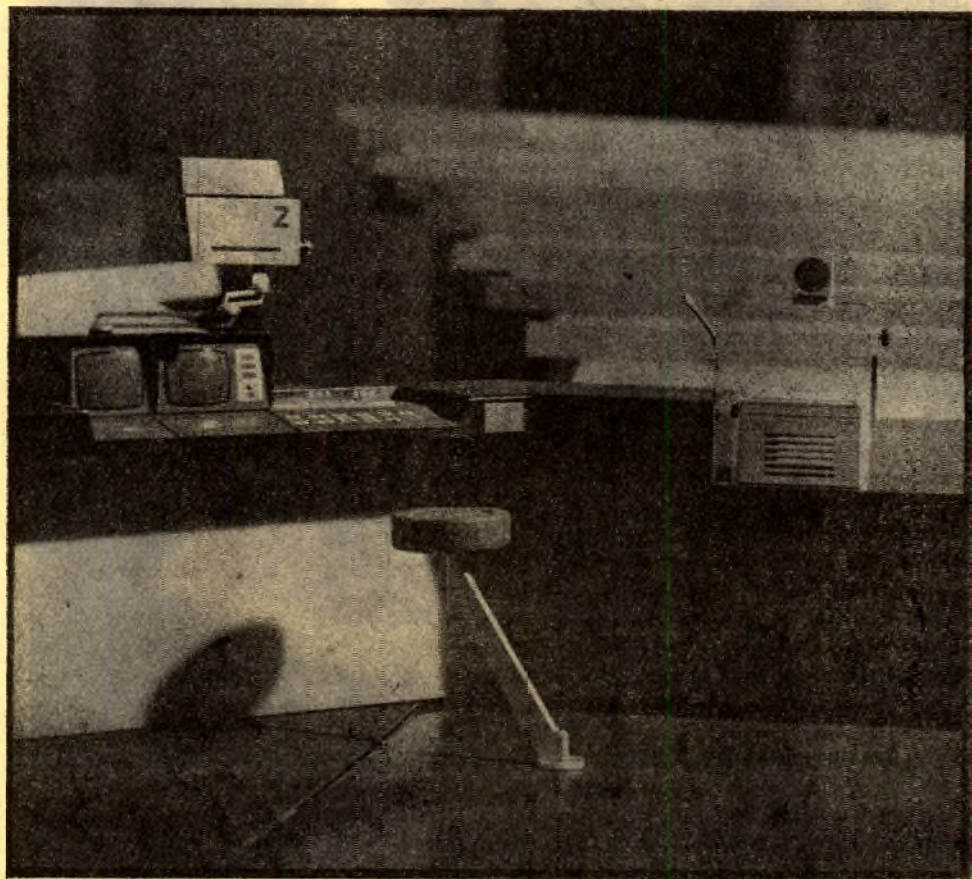


Foto 3. Õppejõu töökoht on varustatud valgustahvli ja juhtimispuuldiga. Vaade ekraani poolt auditooriumi poole.

katseksemplaridena ja väikeseeriatena;
■ informatsiooni kogumine ja üldistamine tehniliste õppevahendite ja õppe-tehniliste seadmete alal, üldmetoodika ja õppehoonete projekteerimise alal;

■ õppeasutuste pedagoogilise kaadri kvalifikatsiooni tõstmine tehniliste õppevahendite alal ja õppeasutuste vahelise koöperatsiooni arendamine.

■ ettepanekute väljatöötamine olemasolevate õppevahendite paremaks kasutamiseks, uute vahendite ja seadmete tellimiseks;

■ teaduslik uurimistöö, konverentside ja seminaride korraldamine;

■ uute tehniliste õppevahendite välja-töötamine, katsetamine ja evitamine.

Õppetöö tehnoloogia areng avardab õppejõu professionaalsuse sisu. Lisandub uute informatsioonivahendajate võimaluste tajumine ning oskus rakendada neid oma kutsetöös. Üha arvukamalt sekkuvad pedagoogikasse disainerid, heli-, foto-, filmi- ja televisioonispetsialistid, insenerid, arhitektid ja majandusmehed. Tekib senisest keerukam ja tõhusam süsteem õppetöö tehnoloogilise külje arendamiseks alates iga õppeasutuse sisemisest töögrupist rahvusvahelise koostööni eri maade vahel.

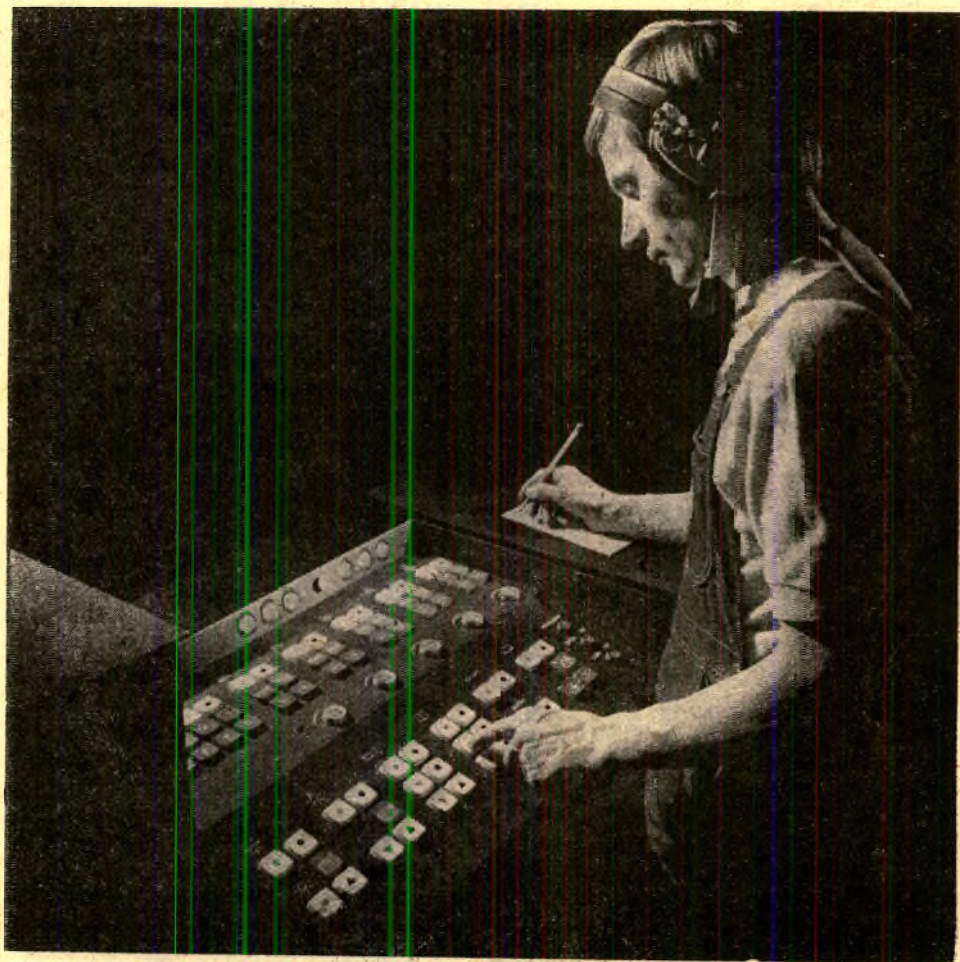


Foto 4. Auditoriumi õppetehniliste seadmete ja valgustusseadmete juhtimis-pult õppejõu töökohal.

TEHNILISTE ÕPPEVAHENDITE KASUTAMISE ISEÄRASUSED ÕHTUKOOLIS

REM ALTŠULER

Õhtukoolide õpetajate otsingute üks põhisuundi on silmas pidada õpilaskontingendi iseärasusi. Neiks iseärasusteks on õpilaste krooniline ajapuudus eriti koduülesannete täitmise tarvis ja sagedane koolist puudumine, olgu siis tööülesannete tõttu või kodustel põhjustel.

Sellega seoses püüavad õpetajad teadmiste omandamise raskuspunkti üle kanda õppetundi: pööravad suurt tähelepanu mitte ainult teadmiste andmisele, vaid ka nende kinnistamisele, oskuste ja vilumuste miinimumi omandamisele tunnis.

On loomulik, et nimetatud ülesande täitmine ei ole võimalik õppeprotsessi märkimisväärse intensiivistamiseta, kusjuures tehniliste õppevahendite kasutamisel on tähtis osa, audiovisuaalsete ja helitehniliste vahendite kasutamine juba iseenesest tugevdab informatsioonitulva. Lisaks sellele aktiveerib pedagoogiliselt põhjendatud tehniliste õppevahendite kasutamine tunnetusprotsessi (10).

Kõik tehniliste õppevahendite kasutamise didaktilised nõuded langevad päeva- ja õhtukoolis kokku. Kuid õppimine kutsetöö kõrvalt toob kaasa ka erinevusi. Nende tundmine aitab õpetajal juhtida õpilaste tunnetusprotsessi, tõsta õpetamise efektiivsust. Õpilaste elu- ja kutsealaste kogemuste arvestamine ja kasutamine on õhtukoolis tähtsamaid didaktilisi nõudeid, mida silmas pidamata langeb õpilaste tunnetuslik aktiivsus. Selle õhtukooli probleemiga on tegelnud paljud uurijad (I. Bernštein, D. Vilkejev, G. Gleiser, N. Jermakov, R. Altšuler, E. Grudanov, E. Tjurina jt.).

Kollektiivsed töövormid tehniliste õppevahendite kasutamisel suurendavad järsult informatsioonitulva, mida iga õpilane saab ajaühikus. Kuid õhtukoolide õpilased alustavad üldiselt õppetööd pärast tööpäeva, s. t. teatud füüsilise ja sensoorse väsimuse foonil — õpetajad on kohustatud seda arvestama. Õpetajatel tuleb teada mõningaid tehniliste õppevahendite kasutamise spetsiifilisi iseärasusi, seejuures ei peeta silmas mitte ainult tehnilisi ja meetoodilisi teadmisi, vaid psühhofüsioloogilisi nõudeid õppetunnile pärast tööpäeva ja tehniliste õppevahendite kasutamisele. Õeldu mõistmiseks ja arvestamiseks tuleb lähendada inimese vaimse tegevuse üldistest seaduspärasustest.

Inimese vaimne tööviime muutub päeva ja nädala jooksul. Tegevuslaadi muutmiseks kulub 30–45 minutit, selle aja jooksul inimese organsüsteemid kohanevad uute tingimustega. Vastavalt A. Uhtomski poolt põhjendatud domnandi printsiibile tekib domineeriv erutuskolle ehk dominant, mis on uue tegevuse sooritamise vältimatu tingimus. Kohanedes uute tegevuse tingimustega,

säilitab organism nendele vastavad psühhofüsioloogilised konstandid «tööseisundis» 3—4 tunni jooksul. See ajavahemik on vaimse töö seisukohalt kõige viljakam.

See psühhofüsioloogilise tegevuse suhtelise stabiilsuse periood viib seaduspäraselt väsimuse kasvule. Nagu eespool öeldud, on õpetegevusele eelnenud tööpäev õhtukoolide õpilastes juba esile kutsunud teatud väsimuse. Juba esimest tundi alustatakse väsimuse foonil. 4.—5. tunniks väsimus kasvab, õpilaste tähelepanu hajub, töövõime langeb. Oleks hea, kui raskemat materjali saaks käsitleda enne seda. Näitlik taju kergendab õppeprotsessi. Seda arvestades tuleks 4.—5. tunnis rohkem näitlikkust kasutada, näitlikustamist mittevõimaldavad ained võimaluse korral ettepoole, 2.—3. tunniks tuua.

Öeldust ei tule järeldada, et õppefilm viimastes tundides alati soovitav on. Kui õppefilm või TV saade sisaldab palju uut, õpilastele tundmatut informatsiooni, uusi keerukaid mõisteid, on eelistatavam seda materjali anda 2.—3. tunnis. Psühhofüsioloogiliselt on see õigustatud, kuna õpilaste töövõime on kõrgemal tasemel ja järelkult soodustab keerukamate õppeülesannete lahendamist.

Optimaalsele tööperioodile järgneb madala töövõimega väsimusperiood. Sel ajal täheldatakse õhtukoolis tähelepanu nõrgenemist ja hajumist, taju ja mälu-tegevuse halvenemist. Siit nn. viimaste tundide probleem (2).

Kogenud õpetajad, kasutades viimastes tundides näiteks õppefilmi, kas piiravad informatsiooni hulka filmi jaotamise teel fragmentideks või kasutavad filmi (kui seda pole võimalik fragmentideks jaotada) õpitud materjali kinnistamiseks. Uute teadmiste andmisel püütakse vältida väga pikki ja faktidest küllastatud filmilõike. Niisugune õpetajapoolne lähenemine aitab vältida õpilaste väimset ülekoormatust.

Õpetajad teavad, et viimastes tundides on raske õpilaste tähelepanu köita ka väga kujunditerikka ja emotsionaalse vestlusega. Veelgi raskem on

neid aktiveerida teadmiste kinnistamise ajal. Kui aga kinnistamisel omandatud kontrollitakse näiteks sel teel, et epidiaskoobi abil näidatakse õpilase täidetud ülesandeid, elavneb kogu klassi tähelepanu. Sel juhul õpilase vastust illustreerib tema ülesanne, ülejäänud võivad võrrelda suulist seletust kirjallikult tehtuga.

Epidiaskoobi kasutamine õpilaste mõtetegevuse ergutamiseks on pedagoogiliselt õigustatud, sest füsioloogilised uuringud on näidanud, et väsimusest hoolimata võib inimene lühemaks ajaks oma töövõimet tõsta.

Epidiaskoobi laialdast kasutamist piirab aparatuuri kaks olulist konstruktsioonilist puudust. Esiteks ekraanil tekiva kujutise vähene valgustus. Keerukate jooniste ja skeemide näitamine mõjub õpilaste nägemiselunditele liiga pingutavalt. Viimane on eriti ebasoovitav, kui töö on niigi silmi pingutav (autojuhid, treialid, raadio- ja elektronaparatuuri monteerijad jt.) (4). Ebakvaliteetse didaktilise materjali kasutamine eiprojektsiooniks kutsub esile nägemise ülepingutamise, aktiivse tähelepanu nõrgenemise eelkõige eelnimetatud kutsetega õpilastel. Hästi pimendatud klassiruum ja kujutatava kontrastsus aitavad epidiaskoopide nõrka valgustusjõudu korvata.

Teiseks epidiaskoobi konstruktsiooniliseks puuduseks on projekteeritava materjali suhteliselt aeglane vahetumine. Seisakud tekitavad monotoonsust ja pause, mil peab ootama uue kaadri demonstreerimist. Õpetaja aga pakub materjali, mis peaks aktiveerima õpilaste mõtetegevust. Seega tekib vastuolu monotoonsuse, pealesunnitud ootamise ja mõtetegevuse vahel.

Projekteeritavate materjalide vahetamise tempo sõltub taju võimalustest ja nähtu mõtestamisest õpilaste poolt. Õpetaja peab alati valmis olema tempot kiirendama või aeglustama, kooskõlastades seda õpilastepoolse omandamise edukusega.

Töö rütmi on vaja reguleerida pedagoogiliselt õigesti, vältides monotoonsust,

mis on inimese töövõime alanemise olulisemaid tegureid (11).

Õpilaste töövõime alanemine viimastes tundides esitab kindlad nõuded ka teiste tehniliste õppevahendite kasutamisele.

Tunnetustegevusele mõjuvad virgutavalt probleemülesanded koos ekraniseeritud kujutise või helitaustaga (kirjandusteoste helisalvestused, ooperifragmentid jne.).

Kogenud õpetajad väldivad viimastes tundides ülesandeid, mis nõuavad äärmist tähelepanu kontsentreerimist, keerulisi loogilisi mõttekäike. Tähelepanu, mälu jt. funktsioonide häirumist loeb nüüdisaja psühholoogia usaldusväärseteks väsimuse sümptomideks (6). Sellega on õigustatud õppetöö meetodite ja võtete sagedasem vahetamine. Praktiseeritakse õpilaste lühikommentaare õpiku materjali põhjal koos diafilmi või kinofilmide fragmentide demonstreerimisega, tehniliste õppevahendite abil kuuldu või nähtu ümberjutustamist jm.

Kõik see lubab õpilastel lülituda ühelt tegevuselt teisele, aga õpetajal jälgida õppematerjali omandamist. See lubab tõsta õppeprotsessi efektiivsust ja on täielikus vastavuses inimese kõrgema närvitegevuse füsioloogia seaduspärasustega, kuna ergutab ajukoore erinevaid tsestrumeid ja järelikult lükkab edasi üleväsimuse teket (1).

Kuid dia- ja kinofilmide kasutamisel (eriti kui puudub võimalus neid fragmentideks jaotada) toimub õppetöö pimen-datatud ruumis. See takistab vahetada õpilaste tegevusvorme. Demonstreerimise ajal kaotab õpetaja õpilastega kontakti. Ka tootmistegevus toimub õpilastel sageli kunstliku valgustusega ruumides ning seega langeb nägemisanalüsaatorile suur koormus. Koormust suurendab omakorda tehniliste õppevahendite üha laiem levik.

Lahtiütlemine ekraniseeritud õppevahendite kasutamisest vaesestaks õppeprotsessi suuresti, kuid õppeprotsessi edasine intensiivistamine nende abil viiks samuti ekraniseeritud vahendite mõju efektiivsuse, seega õpilaste teadmiste sügavuse ja püsivuse vähenemisele. Sellistes tingimustes ei taju õpilane täie-

likult kogu informatsiooni. Märgime, et ka filmi jaotamisel fragmentideks on psühhofüsioloogiliselt seisukohalt omad puudused: see eeldab valgustusrežiimi sagedast vahetumist, järelikult ka nägemisanalüsaatori korduvat adapteerumist, kiirendades seega väsimuse saabumist.

Loetletud puudusi aitavad vältida nn. päevavalgusekraanid, kusjuures pimen-damata ruumis kasutatakse projekteeritava pildi vaatamiseks kõrvalise valguse eest varjatud (nn. šahtekraan) või tagant valgustatavat poolläbipaistvat ekraani. Ekraniseeritud õppevahendite kasutamine loomuliku või kunstliku valgustuse puhul pole uus ja on küllaldaselt läbi töötatud (vt. 3, 5, 8, 9). Päevavalgusekraanide evitamine võimaldaks õpilaste tööd vihiku ja õpikuga, õpetajal aga paremini juhtida õppeprotsessi. Õhtukoolis hoiaks see veel ka aega kokku (jääb ära valguse sisse- ja väljalülitamine, ruumi pimendamine). Päevavalgusekraani valmistamisega tulevad toime õhtukooli õpilased ise. Leningradi koolide ja A. I. Herzeni nim. Pedagoogilise Instituudi tehniliste õppevahendite ka-teedri kogemused räägivad päevavalgusekraanide poolt.

Uurimistulemused (7) on näidanud, et õpilaste närvisüsteemile mõjub halvasti töötava filmiaparaadi müra, see hajutab nende tähelepanu ja nõuab tahtepingutusi tähelepanu kontsentreerimisel. Filmiaparaadi paigutamine laborandi ruumi vähendab soovimatu heliärritaja mõju. Laborandiruumi puudumisel võib kinoaparaadi paigutada selleks spetsiaalselt valmistatud kasti.

Kokkuvõtteks. Üks tehniliste õppevahendite kasutamise iseärasusi õhtukoolis seisneb õpilaste psühhofüsioloogilise seisundi arvestamises ja õppetöö niisuguses korraldamises, mis väldib üleväsimuse teket ja loob optimaalsed tingimused aktiivseks tunnetustegevuseks.

Kirjandus

1. С. М. Громбах (ред.). Руководство по гигиене детей и подростков. Изд-во «Медицина». М., 1964.

2. В. Н. Загвязинский. На пути к НОТ. «Вечерняя средняя школа», 1969, № 2.
3. Ю. Знаменский. Дневные киноустановки в школах. «Народное образование», 1962, № 3.
4. П. О. Макаров. Влияние нервно-мозгового утомления на возбудимость зрительных нервных центров человека. Сов. невропатол. псих., III, I, 1934.
5. И. Меньшиков. Дневной экран — каждой школе. «Народное образование», 1964, № 7.
6. Ю. М. Пратусевич. Умственное утомление школьника. Изд-во «Медицина», М., 1964.
7. Г. Л. Сальникова. Гигиеническая оценка дневного кино. «Известия Академии педагогических наук», В, 51, 1953, стр. 134—148.
8. В. Г. Сладкевич. Технические средства обучения в педагогическом институте. Изд. ЛГПИ, Л., 1973.
9. В. Н. Стрезикозин. Урок в сельской малокомплектной школе. Изд-во «Педагогика», М., 1972.
10. С. Шаповаленко, Л. Прессман. Об активизации познавательной деятельности учащихся с помощью аудиовизуальных средств. Москва — Эгер (АПН СССР, НИИ школьного обучения и технических средств обучения). 1970.
11. I. Gray, Psychology in Industry. New York, Toronto, London, 1952.

KOGNITIIVNE DISSONANTS

VOLDEMAR PINN

Osa psühholooge väidab, et inimese tegevus on selgelt teadvustatud motiivide mõju resultaat. Õpilase iga käitumisakt on selliste lähtekohtade järgi tema poolt etteplaanitsetu ja läbiarutatu tulemus.

Nüüdisaja psühholoogia veenab meid üha enam vastupidiste võimaluste olemasolus, selles, et motiveeritud käitumine ei põhine igakord hoopiski selgelt teadvustatud motiividel (2; 3; 5; 7; 9). Kujutades endast ülikeerukat füüsilise ja sotsiaalse ühtsust, võtab inimene välismõju vastu mitmeti. Keerukatel psüühilistel kujunditel on oma koht isiksuse struktuuris, ehk teisisõnu — inimene saab arvuka hulga inimeste, ühiskonna ja kultuuri kui tervikuga kokku puutudes mõjutusi, mis vähe teadvustudes avaldavad mõju ta suundusele, huvidele, soovidele ja motiveerivad niiviisi tegevusi. See aga tähendab, et motiveeriv faktor jaotub väga laiale alale ja teeb konkreetse allika leidmise raskeks. Võib kohtuda arvukate mõjuvõimalustega. Alles nende uurimise tulemusena hakkavad selguma mõningad seaduspärasused (8). Ühe sellise seaduspärasuse uurimisele pani aluse ameerika psühholoog L. Festinger. Nimelt formuleeris ta 1957. a. kognitiivse dissonantsi teooria, mis heidab valgust nii mõnelegi inimeses peituvale tõukejõule, tegureile, mis vähe teadvustudes avaldavad mõju meie käitumisele.

L. Festinger väidab, et mitte alati ei saa tegutseda kooskõlas oma huvide,

vaadete, seisukohtade ja tarvetega — sellega, mis lükkab inimest kindlas suunas käituma. Tuleb arvestada ühiskondlike nõudmistega, valitsevate seisukohtade ja arvamustega, sest nende rikkumine võib tuua ja toobki kaasa mitmeid pahandusi. Inimene hakkab käituma nii, et see on vastuolus tema motiividega. Sellisel korral on enesetunne rõhuv, eriti algul. Kaugem tagapõhi aga, mis paneb inimese käituma vastupidiselt oma motiividele, jääb talle endale tihti ebaselgeks (1).

Koolielust on sellise käitumise näiteid võimalik tuua arvukalt ja erinevaist sfääridest. Õpilane on leidnud endale koha grupis, mille koodeksid näevad ette hulkumist, kalastamist, musitseerimist, motosportiga tegelemist, õppimine aga jäetakse tagaplaanile. Ja kui nüüd kool ning vanemad sunnivad sellist õpilast õppima, on see vastuolus tema motiividega ning kujutab endast rasket, ebameeldivat, isegi rusuvat tegevust. Või on koolis õpetaja, kes mingi asjaolu tõttu (näiteks abikaasa tähtis ametikoht) on võtnud endale õiguse teha tööd lohakalt. Kooli juhtkond aga vaikib. Ka juhtkonna tegutsemine (siinkohal sisuliselt mitetegutsemine) on vastuolus motiividega ja vaikimine mõjub talle ängistavalt. Nagu näeme, on mõlemal korral tekkinud vastuolu motiivi ja tegutsemise vahel.

Meid huvitavad selliste vastuolude olemus, liikumapanevad jõud ja lahendamise moodused. Püüame heita valgust neis olukordades avalduvaile psüühilistele seaduspärastele ja nende arvestamisele.

L. Festinger on nimetanud eelmärgitud vastuolusid kognitiivseks ehk tunnetuslikuks, kogemuslikuks dissonantsiks, lahkeliks, mida inimene kogeb, tunnetab iseendas. Ta pole rahul iseenda või ka kellegi teise käitumisega. Üks tema oma või teiste käitumisakt ei sula kokku teiste samal ajal toimuvate või toimunud käitumisaktidega. Ebakõlas oleva käitumisakti ületamine on L. Festingeri järgi kognitiivse dissonantsi ületamine. Meid huvitabki peaaasjalikult käitumine kui tekkinud dissonantsi resultaat.

Iga dissonants, kujutades endast isiksuses tekkinud vastuolu, häiritust, ebakõla, püüab (ja see on, võiksime öelda, kõige olulisem) end kaotada, et säilitada isiksuse terviklikkus. L. Festinger väidab, et selline tendents on meie hingeelu üldine seaduspäratus. Me tegutseme selle nimel, et kõigis meie käitumissüsteemi osades — vaadetes, teadmistes, ärritustes — oleks üksikute komponentide vahel vastavus, harmoonia, et meie tunded oleksid kooskõlas teadmistega ja need mõlemad omakorda käitumisega (2). F. Newcombi määratluse järgi tähendab see inimese soovi jõuda suhtlemise sümmeetriasse, M. Osgoodi ja P. Tannenbaumi uurimustes aga püüdu hinnata nähtusi ühel ja samal alusel ühe ja sama mõõdupuuga ning sel teel välis- tada vastuolulisus.

Vaadeldava nähtuse jõuallika määratles kõige esmalt F. Heider. Ta näitas, et selleks on tasakaalutusest tekkiv pingeseisund, mis ühelt poolt annab märku tasakaalutusest, teisalt aga suunab inimest tegutsema. Teiste sõnadega: dissonantsi olemasolu viib surve tekkimisele, et dissonantsi vähendada või elimineerida. Dissonants tegutseb kui vastava mõjuga ärritus (*drive*), vajadus või pingesundides meid tegutsema, nagu nälg sunnib inimest toitu otsima. Püüd dissonantsi kaotada on seda suurem, mida suurem on dissonants. Selle suurus on määratletav kahe faktoriga.

Üks faktoreid on dissonantsi tekitava informatsiooni või kogemuse tähtsus ja selle olulisus, ehk kui palju saadud informatsioon sunnib inimest oma arvamust muutma (ja kui tähtsaks antud isik seda arvamust peab). Kui kõik muud faktorid jäävad samaks, siis mida tähtsam on isiklik arvamus, seda suurem on dissonants ja seda raskem on ajendada inimest oma positsiooni muutma.

Teiseks on dissonantsi suurus vaadeldav kahe kogemuse suhtena: vastavat käitumist soodustava ja mittesoodustava, ehk konsonantse ja dissonantse kogemuse suhtena. Mida suurem on vastukogemus võrreldes pooltkogemusega, seda suuremaks kasvab dissonants. Kui õpilasel on mingi asjaolu tõttu tungiv vaja-

duš käituda teisiti, kui seda nõuab õpetaja, siis õpetaja nõudlus tekitab raske dissonantsi, millest ülesaamine nõuab suuri jõukulutusi, motiivide muutmist sellise astmeni, milleks õpilane võib-olla polegi võimeline.

Kuid siiski ei tule jääda pessimistiks. On küllalt vahendeid, mis aitavad dissonantsi vähendada või kaotada. Vaatlemegi, kuidas ja milliseid teid kasutades tegutseb dissonantsi sattunud inimene dissonantsi kõrvaldamisel. Teisiti öeldes — mida teeb iseendaga konfliktis olev inimene, kelle teadmised, tundmused ja tegutsemine on üksteisega vasturääkivuses, kelle arvamused on teised kui pealesurutud vaated ja seisukohad, kes tegutseb teisiti, kui näevad ette tema motiivid.

Ärritusseisundina on kognitiivne dissonants aktiivsuse eeltingimus. Veel gramm ärritust ja algabki aktiivsus. Põhimõtteliselt on kolm lahendamisvõimalust. Esiteks keelduda dissonantsi tekitavat informatsiooni vastu võtmast. Teiseks, muuta esialgne motiiv ja võtta omaks selline motiiv, mille järgi ka pealesurutav on vastuvõetav. Kolmandaks, muuta kehtivad suhted vastavaks olemasolevatele motiividele. Sisuliselt tähendab see võitlust oma motiivide eest. Viimases sfääris on üksikindiviidi võimed küll tagasihoidlikud ja seda võib vaadelda enam teoreetilise kui praktilise võimalusena, ehkki inimene ka selles sfääris pidevalt tegutseb (1).

Asume vaatlema esimest võimalust. Inimene põgeneb pealesuruvast dissonantsist seda tekitavate faktide eitamisega, «kaotab» dissonantsi sellega, et väidab seda tekitava põhjuse puuduvat. Niisuguseid näiteid kohtame igapäevases elus kõikjal. See algab kõige tavalisema eitamisega. Klassijuhataja eitab lemmikõpilasele omistatavat huligaansust kui võimatut: «Seda pole olnud. Keegi räägib tühja juttu!» Või veidi taandudes: «Poiss tegi seda kellegi mõjutusel, asja liialdatakse. Õpetaja S. juu alati liialdab.» Siia kuulub ka meeldiva kolleegi, sõbra, sotsiaalse nähtuse, ühiskonnakorra või kunstiteose puuduste eitamine. Natsliku korra ajal eitas Goeb-

bels kõige rängemaid vägivallaakte ja kuulutas nendest rääkijad natsiooni vaenlasteks. Inimesele meeldib, kui puudub talle ebameeldiv. Faktide olemasolu korral aitab aga seegi, kui inimene eneseveenmise korras ebameeldiva kaotab. Keegi valetab, vassib. Asi on teistsugune, kui sellest räägitakse, või on rääkija ebakompetentne. Räägitav ei vääri arvestamist, on absurdne:

Tehti katse kirklike, keskmiste, pühapäevasuitsetajate ja mittesuitsetajatega. Neilt küsiti, kui palju nad usuvad väidet, et suitsetamine tekitab kopsuvähki. Suitsetajatele on nõustumine selliste väidetega ebameeldiv, loob rahutuse, dissonantsi, vajaduse suitsetamisest loobuda. Sajast kirklikust suitsetajast 86 pidasidki tõestamatuks, et suitsetamine tekitab kopsuvähki. Keskmistel suitsetajatel oli see arv 75, pühapäevasuitsetajatel 68 ja mittesuitsetajatel 55. Mida suurem on dissonants, seda suurem on vajadus eitada.

Dissonantsi eitamise üks moodus on ka dissonantsist vaikimine. Inimene ei lausu järgmisel päeval sõnagi sellest, et talle sümptiseeriv jalgpallimeeskond kaotas. Järgmine aste on aga selle unustamine. Katseisikutele anti leht: 40 omadussõnaga, mis väljendasid isiksuse teatud omadusi (julge, vapper, tark jmt.). Nad pidid märkima, millised omadused on neile iseloomulikud. Seejärel esitati katseisikutele näiliselt teiste poolt neile omistatud vastupidised hinnangud. See tekitas dissonantsi ja kui nüüd mõne aja möödumisel küsiti, millised oma ja teiste hinnangud on meeles, ilmnes, et enam olid ununenud teiste hinnangud, mis loomupäraselt aitab vähendada dissonantsi. Inimene eitab oma puudusi nende unustamisega (8).

Et inimene püüab dissonantsi kõrvaldada selle eitamisega, näitab veel üks erilist huvi pakkuv uurimistöö tulemus, nimelt järjekindluse teooria see osa, mis käsitleb poolehoidjate hankimist. Kui kellegi seisukoht ei leia kinnitust, mille resultaadiks on loomulikult dissonants, hakkab ta intensiivsemalt kui varem oma nurjunud tõekspidamisele poolehoidjaid hankima, et nii eitada endas

dissonantsi olemasolu. On täheldatud, kuidas usklikud, kes on sidunud end arvamusega, et maailma lõpp on tulemas ja isegi ennustanud selle tähtaega, hakkavad pärast teooria kokkuvarisemist suurema innuga kui varem otsima maailma lõpu teooria pooldajaid. Nad püüavad teisi veenda, et oma kõikumalöönud usku uuesti kindlustada. Selliselt on seletatav nii mõnigi seletamatuna näiv ajalooline tõik. Aga ka paljud koolielu argiküsimused saavad paremini mõistatavaks, näiteks see, miks paljud õpilased, kelle teo mõttetus on selgeks tehtud, pärast ikka ja jälle veenavad teisi vastupidises, hankides nii endale poolehoidjaid.

Üldiselt pole lõputult võimalik olemasolevat eitada. Küll aga erandina mingil astmel, mis on igal inimesel erinev, kaotab eitus võime isiksust tasakaalustada. Jääb üle kas muuta keskkond vastavaks olemasolevatele motiividele või oma motiivid vastavaks keskkonnale. Tõenäosem on viimane. Algab inimese hoiakute, motiivide ja käitumise muutumine. See, mida varem hindasime eitavalt, muudab isiksuse suhtes oma väärtust ja me loeme varem vastuvõetamatu vastuvõetavaks. Rõhuv saab kaasakiskuvaks, huvitavaks, meie motiividele vastavaks (8).

Antud küsimusel ja selle mehhanismi mõistmisel on eriti koolitöös printsiipiaalne tähtsus. Siit saame viiteid, kuidas muutub (või muuta) inimesele vastuvõetamatu vastuvõetavaks. Võime rääkida kooli kui terviku, aga samuti õppimise, üksiku õppeaine, õpetaja või klassikollektiivi muutmisest, aga ka sellest, kuidas muuta vastuvõetavaks ideaal, elukutse, kunstivool, stiil jms. Rõhutada tuleb antud asjaolu kahetähenduslikku rolli: me võime muuta vastuvõetavaks nii selle, mis on tõeliselt vastuvõetav, kui ka selle, mis on tegelikult vastuvõetamatu: tegemist on subjektiivse maailmapildi muutmisega.

Püüame vaadelda mõningaid katseid, heitmaks valgust selle komplitseeritud küsimuse eri külgedele, võimalustele ja takistavatele asjaoludele, sellele, kuidas muutuvad meie ideed, vaated ja seisukohad, ning sageli nii, et me ise ei tabagi nende muutuste põhjusti.

Arvukad katsed ja reaalse elu jälgimine on näidanud järgmist seaduspärasust: kui viia isik sunni (või mingite muude vahendite) abil selleni, et ta väljendab oma arvamust erinevalt varasemast, viib see arvamuse enda muutmisele (1; 3). Et seejuures on ka erandeid, ei tohiks meid segada.

Sel korral mõistab inimene küll, miks ta midagi teeb, miks käitub tavalisest erinevalt. Et aga nii jõuab ta ka seisukohtade, maailmavaate jne. muutmisele, see talle ei teadvustu. Ta ei seosta seisukohamuutust dissonantsi ega sunnitud seisukoha muutustega.

L. Festinger tegi katseid, mille põhiline sisu on järgmine.

I. faas. Katsealused täidavad igavaid, mõttetuid, nüristavaid ülesandeid, mida neile selgitatakse kui psühholoogilist eksperimenti.

II faas. Katsealused saavad uue rolli. Nad esinevad ise eksperimentaatoritena ja annavad teistele katseisikutele samu ülesandeid, mida varem neile endile anti. Instruktsioon näeb ette, et nad kirjeldaksid ülesandeid kui huvitavaid ja teaduslikult tähtsaid.

III faasis hindab tõeline eksperimentaator suhtumise muutumist. Ilmneb, et esialgselt negatiivne lähenemine kaldub positiivsesse suunda.

Festinger seletab eelmärgitut vajadusega kaotada dissonants. Tegevuse jooksul inimene aktiivselt eemaldab, unustab, teeb endale mittemärgatavaks kõik need faktid, mis muudavad ülesande soovimatuks. Samas otsib ta intensiivselt niisuguseid fakte, mis aitaksid muuta suhtumist positiivseks. Käesoleval juhul otsis katsealune teises faasis usinusega materjali, mis aidanuks tal edukalt täita eksperimentaatori rolli (4).

Vahendeiks, mis aitavad kaotada negatiivse ja leida positiivset, s. o. kaotada dissonantsi, on L. Festingeri järgi ka tase, surve, tegevuse üksikondlik tähtsus (1). Need on püünised, kiirendid, hõrgutised, mis aitavad inimesel eemalduda seni positiivsest võetud tegevusest ja laskuda negatiivsesse tegevusse, mis pärast seda hakkab ise motiive muutma.

Vaatleme selle tõestuseks veel mõningaid eksperimente. Brehm korraldas ankeedi, milles küsitleti õpilasi, kuidas nendele meeldib suvevaheaja lühendamise 8,5 nädalale või üldse ärajätmine. Ilmnes muidugi täiesti eitav suhtumine.

Nädal hiljem korraldati uus katse. Õpilased pidid kirjutama kirjandi lühema vaheaja või koolivaheaja ärajätmise kasuks. Igaühele, kes kirjutas hea kirjandi, anti auhind. Auhiinad olid kolme liiki — madala, keskmise ja kõrge väärtusega.

Neile, kes kirjutasid kirjandi pikema koolivaheaja poolt, teatati, et neile auhinda ei anta. Lühidalt — õpilasi ajendati kirjutama kirjandit, mis on vastuolus nende isiklike seisukohtadega.

Pärast kirjandite kirjutamist ja auhindade kätteandmist täideti jällegi ankeet. Ja kõik toimus täies vastavuses dissonantsiteooriaga — mida suurem oli auhinna väärtus, seda vähemaks ja vähemaks muutus isikliku arvamuse tähtsus. Nii et dissonants on kõrvaldatav tasuga.

Või teine Festingeri ja Carlsmithi katse, tõestamaks sedasama. Katsealustele tehti eksperiment igava ja tüütu materjaliga. Nad pidid erineva tasu eest rääkima, et katsed olid huvitavad ja igati naudingut pakkuvad. Pärast määrati kindlaks eksperimenteeritavate isiklikud arvamused ja ilmnes jällegi, et mida suurem oli rahaline hüvitus, seda ilmsem oli ka tendents öelda lahti isiklikust arvamusest.

Järgnevalt vaadeldav Coheni, Brehmi ja Flemingi eksperiment näitab teist tüüpi ahvatluste mõju dissonantsi muutmisele.

Kolledži üliõpilastel paluti kirjutada kirjand, mis oleks mõneti erinev nende endi seisukohtadest. Kord oli põhjus, miks üliõpilased pidid kirjutama erinevalt oma arvamusest, minimaalne, teinekord aga märgiti põhjusena kaalukaid asjaolusid (sellega aitavad nad eksperimenteerijat ja toovad kasu ühiskonnateadusele, katset on huvitatud paljud autoriteetid jms.).

Ja tõsi, mida tungivam oli põhjus erinevalt kirjutada, seda enam hävis dissonants. Teiste sõnadega — kui kõik muud

faktorid on samad, siis dissonantsi võime vaadelda käitumise ebameeldivuse funktsioonina. Seega saab dissonantsi vähendada, vähendades ebameeldivuse suurust või tõstes meeldivust. Nende põhjuste hulgas on näiteks ülesande sotsiaalne tähtsus. üks vahend, mis aitab tõsta selle meeldivust. Loomulikult leidub ka muid vahendeid ja võimalusi muuta valitav alternatiiv ihaldatavaks. Nende realiseerimine eeldab esiteks seda, et teame, mida dissonantsis olev isik peab väärtuseks, ja teiseks — oskust liita need väärtused temas dissonantsi tekitanud tegevusega. (Õppimine on raske, rusuv, tekitab dissonantsi. Korralikult õppides saab aga mängida kooli kitarristide ansambelis, mida õpilane N. võtab suure väärtusena. Niisuguste ahvatluste toimel kaob dissonants, mille tekitab raske õppetöö.)

Ebameeldivuse, dissonantsi ületamise üks võimalusi peitub ka veel selles, kui suudetakse esitada lapsele motiiv, mis on tema ja tema lähema ümbruse poolt positiivselt võetav. See tiivustab, loob eeldused olemasoleva motiivi ületamiseks.

Selle tõestuseks järgmine katse. Üliõpilased pidid kirjutama artikli, mis näitaks, et on vaja veel üks aasta täiendavalt õppida. See oli aga vastuolus nende tegeliku arvamusega...

Esimeses grupis, kus artikkel kirjutati, räägiti, et see on materjaliks komisjonile, kes vaatab üle üliõpilaste õppeplaanid. Teises grupis oli artikkel määratud kirjastusele, kes huvitub uute õpikute levikust, nende täiendavast trükkimisest ja niiviisi kasusaamisest.

Olemuslikult negatiivse suhtumise muutumine positiivseks toimus esimeses grupis, kus tegevuse ergutajana toimis ühiskondlikult tähtis motiiv, mis üliõpilaste ja ümbruse poolt oli vastuvõetav. Teises grupis oli muutus tagasihoidlik. Negatiivse muutumine positiivseks toimub siis, kui tegevus saab vahendiks isiklikult vastuvõetava ja ühiskondlikult tähtsa eesmärgi saavutamisel. Kui aga tegevus teadvustub kui vahend sotsiaalselt negatiivse eesmärgi (kasumi) saavutamiseks, siis motiivi muutust ei toimu või toimub vähesel määral.

Teades motiive, mis on õpilase enda ja ta lähema ümbruse (eelkõige referentse grupi) poolt positiivsena võetavad ning on seda ka pedagoogilises plaanis, on nendele toetudes igati reaalne muuta sotsiaalselt negatiivseid motiive positiivseiks.

Arvukad katsed viitavad, et kui inimene on sunnitud teatud viisil käituma, väldib ta (kui suudab) dissonantsi tekkimist (1). Jõhkra kamba surve huligaansusega hakkama saanud poiss ei tunne dissonantsi oma häbitu teo pärast. Ta oli sunnitud nii käituma. Surve on just seetõttu hädaohtlik, et ta kaotab moraalse vastutuse, hävitab enese hukkamõistu, dissonantsi. Koolis suunab see meid jälgima kampu ja nende seadusi (kas seal on amoraalseid suhteid ja kuidas neid realiseeritakse.)

Seoses sellega tekib aga pedagoogika valdkonnas muidki probleeme. Kas või see, et survega õpetajale ei ole realiseeritavad õppetöö soovitatavad resultaadid. Reaalselt tekkima pidavat dissonantsi — minu töö tulemusena õpilase poolt omandatud teadmised ja nende eest väljandavad hindad — ei teki. Ei teki ka muid dissonantse ja usaldus igasuguste andmete vastu kaob.

Nagu näeme, mängib motiivi dünaamikas esmast, põhjust andvat rolli dissonants. See loob jõud, mille toimel algab tegevus, kus inimene otsib positiivset ja unustab, kaotab vaateväljast kõik negatiivsed tendentsid.

Et inimene ebaseeldiva siiski läbiks, on teda vaja selle eest premeerida, avaldada survet, toimida ta ideaalidele, et nende kaasabil anda tegevus, mille mõjul positiivne kandub negatiivsele ja viimane muudab märki. Toimub motiivide ülekannete aktiivses tegevuses, millele omal ajal juhtis tähelepanu juba Rubinstein (6).

Ja viimasest võimalusest — kaotada dissonants sellega, et muuta dissonantsi tekitanud suhted vastavaks oma motiividele.

Märgitu toimub ainult ühel juhul. Enne kui inimene alustab mingit tegevust, langetab ta prognoosi, kas tegevus on realiseeritav ja piisavalt tähtis. Pii-

sava tähtsuse ja realiseeritavuse korral jätkatakse tegevust motiive muutmata. Vastasel korral kasutatakse üht kahest eespool vaadeldud võimalusest. See juhib tähelepanu asjaolule, et motiivi muutmise algab siis, kui tunnetatakse oma võimetust olemasolevat motiivi realiseerida või siis peetakse selle realiseerimist ebatähtsaks.

Teisiti öeldes — need, kes ei tunnetata oma motiivide tähtsust ja realiseeritavust, nende eest ka ei võitle. Nad vaikivad need maha, unustavad ja asendavad uutega. Muutub positiivseks negatiivne suhtumine nii tõeliselt negatiivsesse kui ka positiivsesse. Kool kas omandab võlu või muutub eemaletõukavaks. Et dissonantsi lahendamise kooli kasuks toimuks võitlusena motiivi eest, peab haridus õpilase silmis olema piisavalt suure tähtsusega ja samal ajal ka saavutatav.

Kokkuvõtteks. Meie paljusid tegevusi ajendav jõud on dissonants. Vähe teadavustades kui tegevuse põhjus tõukab see õpilasi, õpetajaid ja lastevanemaid tegevusse, mille eesmärk on üks: kaotada dissonants. Meie ideaaliks pole siiski dissonantsivaba, seisva vee taoline koolikord, vaid niisugune kord, kus tekiavad ja lahenevad dissonantsed seisundid. Mitte vähem kui dissonantsitust tuleb aga karta lahendamatu dissonantsi.

Kirjandus

1. L. Festinger, A theory of cognitive dissonance. Stanford University Press. 1957.
2. J. Helm, Erkenntnistheoretische Fragen und empirische Ergebnisse zum Problem «Bewusstsein und Unbewusstes» Zeitschrift für Psychologie. Band 175, Heft 1/2 1968 s. 1—26.
3. Б. Бассин. Проблема бессознательного. М., 1968.
4. В. Мерлин. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
5. Я. Пономарев. Психика и интуиция. М., 1967.
6. С. Рубинштейн. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
7. А. Спиркин. Сознание и самосознание. М., 1972.
8. П. Якобсон. Психические проблемы мотивации поведения. М., 1969.
9. М. Ярошевский. Психология в XX столетии. М., 1974.

UUS KIRJANDUS- PROGRAMM JA NÜÜDISAEGNE EESTI PROOSAEEPIKA*

HOIDE SIKK

Oma juurte tunnetamise probleem on väga tähtis ka J. Krossi romaanis «Kolme katku vahel» (tegelikult kogu ta ajaloolises proosas), kuigi siin asub kangeline erandlikes olukordades, oma ja võõra rahva vahel, rohkem küll oma klassist ja rahvusest irdunu positsioonis. Sellelt pinnalt areneb isiksuse ja keskkonna vaheline konflikt, mis paneb teravalt proovile inimese siseväärikuse, tema ideaalid, nende suuruse ja püsivuse, isiksuse tegutsemise kõlbelised motiivid. Siinkohal on vaja märkida, et J. Krossi romaan «Kolme katku vahel» tõi meie ajaloolisse proosaepikasse värske puhangu ja saavutas varasemate traditsioonidega võrreldes täiesti uue taseme. Romaan on hea näide filosoofilisest ajalookäsitusest kunstis, ning selles seoses on teda õigustatult kõrvutatud maailmakirjandusest tuntud Feuchtwangeri, Manni ja Brechti teostega. J. Kross sünteesib meisterlikult meelelise ja intellektuaalse kogemuse, olus-

tiku ja karakteri, fakti ja fantaasia. Tema romaan avab uusi horisonte ka vormikultuuri ja kirjandusliku keele edasiarendamisel suurema mõttetiheduse ja -sügavuse, väljendusliku tabavuse ja sõnailu suunas.

Nii Traat kui ka Kross käsitlevad isiksuse probleeme kaugema või lähema ajaloo taustal ja tingimustes, seepärast rõhutagem, peame neile teostele lähene-ma historismitundega. Eri ajalooliste situatsioonide vahel on võimalik leida analoogiaid ja paralleele, kuid oleks väärt Mats ja Taavet Aniluige, Jaan Pommeri või Balthasar Russowi probleeme sirgjooneliselt tänasesse päeva üle kanda.

Isiksuse eneseteostuse küsimust uurib ka E. Vetemaa oma lühiromaanides («Monument», «Pillimees», «Munad hiina moodi»), kuid teistsuguses ideeliskunstilises kontekstis kui Traat või Kross. Ta analüüsib eeskätt isiksuse n.-ö. pahupoolt, seda, miks inimene oma ideaale reedab ja milleni selline jõuetus võib viia. E. Vetemaale on iseloomulik avada inimkarakteereid nende eneseanalüüsi abil, ta meelisvõtteks on sisemoloog, mina-vorm, mis võimaldab jälgida inimese sisepeingeid võimalikult lähedalt. Tuletame meelde, et selline kunstiline lahendus põhjustas kirjanduskriitika autori esikromaan «Monument» ilmumise järel 1965. a. üsna suurt segadust, sest kiputi võrdsustama peategelase ja autori vaatepunkte ning kandma Sven Voore äraspidist ellusuhtumist üle autorile endale. Järgmistes teostes sai autori kriitilis-satiiriline, kuid ühtaegu ka mõistev hoiak oma tegelaste suhtes selgema väljenduse ning avarus karakterite psühholoogiline ja sotsiaalne analüüs.

Sotsioloogid kinnitavad, et meie päevade põhiliseks eetiliseks probleemiks jääb endiselt ühiskondliku ja isikliku ühendamise probleem, inimeste võime allutada oma tegevus ühiskondlikule kohusele, vägistamata sealjuures omaenda isiksust. Kuidas need mehhanismid tegelikkuses ja inimpsüühikas toimivad, missuguseid konflikte siit sugeneb, kui võrd väärastunud põhimõteten võidakse

* Algus «Nõukogude Koolis» 1976, nr. 1.

jõuda, vastandades oma elutunnetust järsult argielule ja igapäevasuhetele — niisugustele küsimustele otsivad vastust A. Beekman (romaanid «Väntorel» ja «Keeluala»), L. Kivisaar (esikromaan «Paradiisi Illu»), T. Kallas (romaan «Heliseb-kõliseb»), M. Unt (novellid «Tühi-rand», «Mattias ja Kristiina») jt. Ulatus-likult ja mitmeplaaniliselt käsitletakse tänases proosas ka alistumise, mugandumise ja kompromissi probleeme (V. Ilusa «Kaotusseis», E. Tennovi «Iive. Iive», P. Kuusbergi «Roostetanud katekann», M. Saadi «Katastroof» jt.).

On tunnuslik, et kogu seda sotsiaal-eetilis-filosoofiliste probleemide kompleksi käsitleb meie uudisproosa valdavalt psühholoogilisest aspektist, isiksuse salajasi, varjatud külgi nähtavale tuues ja tema siseväärtusi rõhutades. Kõlama jäävad mõtted sotsiaalse tegelikkuse vastuolulisusest, inimsuhete keerukusest ja isiksusest kui unikaalsest, kordumatu nähtusest.

Isiksuse eneseteostuse probleemistikust tõstaksime eraldi välja selle küsimusteringi, mida võiks tinglikult ühendada ühisteema «inimese maailmavaatelistel otsingud» alla. See hõlmab isiksuse ideeliste, poliitiliste ja filosoofiliste tõekspidamiste kujunemist ning tema tegutsemist maailmavaatetest johtuvate väärtushinnangute alusel, ideelis-poliitilise eneseteadvuse osatähtsust isiksuse struktuuris, poliitiliste ja eetiliste vaadete seoseid jne.

Selline temaatika oli eriti ajakohane ja ülekaalukas meie sõjajärgses kirjanduses, kuna ka toleaeegses elus endas, terava klassivõitluse ja sotsialistliku ühiskonna ülesehitamise tingimustes said maailmavaatelistel hoiakud sageli kõige määravamaks kriteeriumiks isiksuse hindamisel. Kummatigi ei ole need probleemid kaotanud ka praegu oma aktuaalsust ning õpilaste kommunistliku kasvatusel ülesannete seas on ideelis-poliitiliste veendumuste kujundamine endiselt kesksel kohal.

Selles kontekstis pakuvad suurt huvi P. Kuusbergi romaanid, mille probleemiasetuses on alati selgesti funda ideoloogilisi aktsente. Uus kirjandusprog-

ramm koondab tähelepanu P. Kuusbergi sõjaromaanidele, neist lähema vaatluse alla kuulub «Üks öö».

Suure Isamaasõja teemal on P. Kuusbergi loomingus eriline, juhtiv osa. Kirjanikuna, kes raske sõjatee ise läbi käis ja rohkem kui üks kord surmaga silmitsi seisis, on P. Kuusberg oma kunstilist peaulesannet näinud siiski mitte sõjakroonika kirjutamises, sõjasündmuste reprodutseerimises (ehkki ta teostes elustub tõetruult ka sõjapäevade konkreetne miljöo rindel või tagalas), vaid sõjasündmustes osaleva inimese maailmavaatelse ja moraalse kujunemise protsessi lahtimõtestamises. Kuusberg analüüsib, kuidas inimesed sõjale omas-tes erakordsetes situatsioonides käituvad ja missugustest valikuprintsiipidest nad juhinduvad.

Romaanides «Enn Kalmu kaks mina» ja «Südasuvel» asetab autor noore, ise-seisvat eluteed alustava inimese keerulistes piirsituatsioonidesse ja jälgib, kuidas ühese valiku paratamatus kiirendab näiteks Enn Kalmu või Olev Sookase sotsiaalse teadlikkuse kujunemist. Sealjuures on iseloomulik, et konfliktlikult teravik kandub teljelt «väline-sisemine» valdavalt siseellu, kangelane on seatud *vis-à-vis* iseendaga, vastandlikud jõud peituvad temas endas, olles omavahel pidevas võitluses ja poleemikas.

Märkigem, et esimeses sõjaromaanis «Enn Kalmu kaks mina» (1961) jäi peategelase siseheitluse kunstiline avamine draamateosele omase lakoonilise dialoogi vormi abil veel liialt üheplaaniliseks ja tekitas mitmeid küsitavusi, seevastu romaanis «Südasuvel» (1966) arenevad sisedialoogid juba märksa rikkamalt ja mitmel tasandil. Nii näiteks avaldub Olev Sookase enesessesüüvimine pihtimuslikus intonatsioon, sisemonoloogidena, Endel Eliase «lugu» esitatakse peamiselt autorijutustusena; ka nende kahe tegelase vahel, kes küll omavahel kordagi ei kohtu ega suhtle, areneb mõtteline diskussioon niisugustes printsiipiaalsetes maailmavaatelistes küsimustes, nagu inimene ja revolutsioon, rahvustunde olemus, üksikisiku vastutus ühiskonna ees jt.

Uues sõjaromaanis «Üks öö» (1972) jätkab ja arendab P. Kuusberg edasi isiksuse sotsiaalse vastutuse teemat, kuid lähenemismurk ja lahendusviisid on siin eelmiste romaanidega võrreldes uudsed ja paljus erinevad. Teose põhitegevuse aeg on viidud miinimumini — ta mahub ühte esimese sõja-aasta lumesajusesse novembriõösse, mil pealegi, nagu romaanist loeme, ei juhtunud midagi erakorralist. Seitse nõukogude aktivisti, kes kõik on osa võtnud uue, sotsialistliku korra rajamisest Eestis sõjaeelset aastal ja on nüüd sunnitud sünnimaalt sõja jalust evakueeruma, liiguvad tagalateel raske südame ja tõsiste mõtetega vastu tulevastele katsumustele. Seega on sündmustikul selles teoses ainult probleemi seadmise ja pinge loomise funktsioon, peatähelepanu koondub tegelaste sisevaatlusele nende eneseanalüüsi või autoripoolsete karakteristikate vahendusel. Kirjanik tõstatab uue ühiskonnakorra ja uue inimese kujundamise keerukuse ning nende vastastikuse seose küsimuse, veendes, et ühiskonna tulevikuideaalide teostumine oleneb suurel määral iga üksikindiviidi eneseteostusest, sellest, kuidas suudab inimene end oma tööks pidamiste vaimus kujundada ja realiseerida.

«Me tahame olla suuremad kommunistid, kui me tõeliselt oleme,» teeb enesekriitilise järelduse üks romaani tegelastest, ja niisugune jäägitult aus enesemääramispüüe selgub kõikide teekäijate mõtisklustest. See pole muidugi juhuslik. Esiteks on tegemist mõtte- ja võitluskaaslastega, kellel küll erinevad iseloomud ja võimed, kuid kes oma ideeliste veendumuste poolest on ühtsed. Teiseks peegeldub tegelaste nõudlikus eneseanalüüsis P. Kuusbergi hilisteoste üldisem kunstiline eesmärk, mida võiks kokku võtta Maie Kalda sõnadega: «Endale nii otse, nii ausalt kui võimalik näkku vaadata, mitte õigustada ja ilustada ennast ja oma käitumismotiive iseene ees, üldse loobuda igasugusest valletamisest iseendale iseene asjus. Mitte maha suruda kripeldust oma vähem väärikate tegude pärast, lasta see kripeldus kas või kannatuseks kasvada, kan-

natusest sündivaid mõtteid lõpuni mõtelda [...], sest ainult nii on võimalik väljuda võitjana konfliktist iseendaga, leida kindel jalgealune eneseületamiseks, saada vastutusvõimeliseks, elada» (5).

Isiksuse sisemine puhtus, ausus ja tõetaotlus moodustavadki romaani «Üks öö» ideelise põhihoovuse, mis teose ajaraamistikust kindlasti üle ulatub ja meie päevadesse jõuab. Tegelikult on ka teose ajamõõtmed ühest ööst võrratult avaramad, kui arvestame romaani eelja järellugusid ning põikeid minevikku ja tulevikku. Niisiis veel üks näide ajaloolise ja meieaegse meisterlikust kunstilisest sünteesist.

Kriitikas on üksmeelselt tunnustatud ka selle romaani vormiline teostus, milles avara haardega sotsiaalne mõte otsib ja leiab sobiva väljenduse. Sõnasutuslik pretensioonitus, üksikepisoodide pingestatud laad, rahulik ja eepiline põhiritm, mis on mõjusas kontrastis kujutatud dramaatilise ajahetke ja inimsaatuste segipaisatusega, seepidine meeoluline dünaamika, mõtteline tiheus ja avarus, inimesekäsituse sügavus — neid Kuusbergi stiili tunnusjooni eritleb kirjanduskriitik Ülo Tonts. Oma arvustuse romaani kohta lõpetab ta järgmiste mõtetega: ... «Üks öö» on väga ajakohane teos, kõigepealt muidugi selles esitatud üleskutsega... läbikäidud tee üle järele mõtelda. Raamatus on monumentaalsust, mida ei rõhutata, pigem nagu varjatakse. Selles on märke kirjanduse liikumisest tolle igatsetud sünteesi poole, milles inimene ja ühiskond, karakter ja probleemsus tulevad esile enesestmõistetavas võrdõiguslikkuses ja sündimatus koosolemis» (6).

Niisugusele hinnangule pole põhjust vastu vaielda: eesti nüüdisproosa kogupildis kuulub Kuusbergi loomingule vaieldamatult juhtivaid kohti. Perspektiivikaks tuleb pidada ka kuusberglikku kontseptsiooni aktiivsest isiksusest, kes tegutseb mitte etteantud mudelite järgi või olude mängukannina, vaid kes ise pingeliselt mõtleb ja tõde otsib, kes on vastutusvõimeline ja tunnetab tarvet ennast pidevalt ületada

ning kelles on tasakaalus välja- ja sisepoole suunatud nõudlikkus. Kuusbergi teoste kangelasel on sisuliselt astunudki poleemikasse paljude eesti praeguskirjanduse kas elulõtvade, utilitaarsest mentaliteedist nakatatud või ainuüksi oma psüühika keerdkäikudesse uppunud inimtüüpidega.

Kuusbergi sõjaromaanide aine ja karakterid on sügavalt rahvuslikud, neis avanevad Eesti kui noore nõukogude vabariigi spetsiifilised tingimused ja rahva sotsiaal-ajaloolised kogemused Suure Isamaasõja ajal ja käigus. Samal ajal on need teosed ületanud lokaalselt rahvusliku kirjanduse piirid ja muutunud nõukogude paljurahvuselise sõjaproosa omanäoliseks täienduseks, mida üleliidulises kriitikas on korduvalt tunnustusega vaetud ning võrreldud Vassil Bökavi, Juri Bondarevi, Georgi Baklanovi ja Konstantin Simonovi sõjateemaliste romaanidega.

Suure Isamaasõja teematikat on peale P. Kuusbergi käsitlenud ka teised eesti prosaistid. Juba sõja ajal ja esimestel sõjajärgsetel aastatel ilmus jutustusi A. Jakobsonilt, E. Männikult, M. Raualt, A. Hindilt jt. Neis kujutati inimese tegevust ohtlikes sõjasituatsioonides, asetati rõhk nõukogude sõduri kangelaslikkusele. Laiemat panoraami Eesti Laskurkorpuse lahinguteest ja sõjamehe poliitilis-moraalsest kujunemisest püüdis luua H. Leberecht romaanis «Sõdurid lähevad koju» (1956), mis oli teatavasti eesti esimene sõjaromaan.

1960. aastatel algab sõjateemalises kirjanduses uus etapp, mida on iseloomustatud kui ajaloo ülelugemise etappi. Siin peetakse silmas eeskätt sisulist külge, sõja käigu ja -sündmuste hindamise uusi, selgemaid ja täpsemaid kriteeriume, mis ajalooteadus on fikseerinud. Viimase aja sõjaproosa kunstiteostuslikus arengus on märgatav suundumine filosoofilise üldistuse ja psühholoogilise analüüsi poole ning eetiliste aspektide esiletõus. Märkime meie proosast niisuguseid teoseid, nagu E. Krusteni «Okupatsioon», E. Vetemaa «Välke reekviem suupillile», A. Beekmani «Kartulikujused». Omaette väärtuseks selleteemalises eesti proosa-

teepikas ja kindlasti meie uudiskirjanduses üldse tõuseb Ü. Tuuliku «Sõja jalus» kui väga tugeva sisendusega teos, kui huvitav süntees dokumentaalsest ja kunstilisest, eelse ja tänase päeva probleemidest.

Pole kahtlust, et sõjakirjandus pakub hinnatavaid võimalusi õpilastes patriotismi ja kodanikutunde kasvatamiseks. Seda eesmärki tuleb nende teoste analüüsimisel ka kindlasti silmas pidada.

Nüüdisproosa, aga üldse kogu praeguskirjanduse üksiknähtuste käsitlusest ja üksikteoste analüüsist kasvavad välja kirjanduse üldised arengujooned, nagu

- = temaatiline haardeulatus ja kirevus (puudutasime eespool sellest valdkonnast vaid mõnda iseloomulikku näitajat),
- = tunduvalt probleemsem esitusviis ja kindlamalt väljendatud autori-kontseptsioon,
- = intensiivsed vormiotsingud, mille eesmärgiks on kirjanduse ideelise aktiivsuse suurendamine, esteetiliste huvide ja laadide mitmekesisus,
- = sõnastusstiili edenemine, kirjaniku hoolsam ja teadlikum töö keelerikkuse kasutamisel.

Samal ajal ei tuleks vaikides mööda minna ka sellest, et kõik, mis uudisproosa sildi all ilmub, pole kunstiväärtnuslik, nauditav või kohati isegi arusaadav, kuigi vahel võivad sellised teosed lühiajaliselt laineid lüüa ja kõmu tekitada (mainime siin näiteks R. Kaugveri «Jumalat pole kodus» või J. Kello «Pühapäevareisijat»).

Teravmeelselt on niisugust lektüüri iseloomustanud O. Jõgi:

«Ilmub veel selliseid teoseid, mida kirjade järgi peaks kandma suur eetiline sisu, kuid mille lugemisel saab järjest selgemaks, et voolava jutustamise, vaimukuse ja ladusa vormi taga peitub tühjus ja seesama suur eetiline probleem on kistud kohvikulobisemise tasemele. Parajalt eruditsiooni, parajalt poliitikat, parajalt eksootikat, kohvipoe- või kõrtsiinterjööri, hambateritamist, vaimuinimese poosi ja spliini, ka seksti [...] — umbes selline on nüüdiskollase

kirjanduse retseptuur (rakendusnäiteks E. Raua «Puujumal»)» (7).

Kas me seda soovime või mitte, kuid on selge, et õpilased ka sedasorti kirjandust loevad, mõnikord ehk himukamaltki kui väärtteoseid. Arvestades kirjandusõpetuse ülesannet õpilaste esteetilise maitse kujundamisel, peame sel puhul ka vastavalt reageerima ning kriitilist kunstimeelt arendama.

Tõhusat abi selles pakub kirjanduslik perioodika, mille pideva jälgimise harjumust saame õpilastes uusima kirjanduse analüüsi puhul järjekindlalt kasvatada.

Lõpetuseks rõhutagem mõtet, et uus kirjandusprogramm, sealhulgas (ja ehk esmajooneski) nüüdiskirjanduse teemad selles, esitavad kirjandusõpetajale küll kõrgendatud nõudmisi ja põhjustavad täiendavaid muresid, kuid ühtaegu avaneb siin rõõmustavalt palju võimalusi ainele loovaks ja isikupärasemaks lähenemiseks, seda nii õpetaja- kui ka õpilasepoolselt vaadatuna.

Kirjandus

1. E. Mallenē, Mõtestatud elu nimel. «Looming» 1975, nr. 1, lk. 150.
2. I. Viiding, Pilk 1969. aasta proosakirjandusse. «Looming» 1970, nr. 3, lk. 441 ja 442.
3. K. Kurg, Proosaline 1972. «Looming» 1973, nr. 6, lk. 1010.
4. O. Jõgi, 1973. aasta proosamaastik. «Looming» 1974, nr. 4, lk. 649 ja 650.
5. M. Kalda, Aususe nimel. «Looming» 1971, nr. 5, lk. 785.
6. Ü. Tonts, Sündmusteta öö ja öötäis mõtteid. «Looming» 1973, nr. 7, lk. 1224.
7. O. Jõgi, Vaed ja varjud. Tln., 1975, lk. 140.

BIOLOOGIA VASTUVÕTUEKSAM TARTU RIIKLIKUS ÜLIKOOLIS 1975. A.

JAAN TOOM

Loodusteaduse mitmele teoreetilisele ja rakendusalaale siirdujatele on üheks olulisemaks sisseastumiseksamiks bioloogia. Nimelt on selle eksami edukas sooritamine nõutav TRU-s bioloogia, psühholoogia, defektoloogia, ravi, pediaatria, stomatoloogia, farmatsea, sanitaar-hügieeni ja spordimeditsiini erialale, EPA-s agronoomia, zootehnika, veterinaaria, põllumajandusliku raamatupidamise ning põllumajanduse ökonomika ja organiseerimise erialale sisseastujaile.

Bioloogiaeksam on osutunud üliõpilaskandidaatidele tänini raskeks. Raskusi valmistab nii faktilise materjali hulk kui ka kooliaastate jooksul õmandatud teadmiste omavaheline seostamine ning üldistamine.

Bioloogia on sisuliselt terviklik õppeaine, mis koosneb koolis mitmest distsipliinist. Nimelt on bioloogiliste õppeainete tsükkel meie üldhariduskoolis kolmeastmeline, koosnedes algõpetusest (loodusõpetus), keskmest bioloogiliste põhidistsipliinidega (botanika, zooloogia, inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieen) ning keskkooli lõpul üldbioloogiast.

● MIDA NÕUTAKSE?

Vastuvõtuksamite programm hõlmab kogu koolis õpitava bioloogiakursuse. Sellest lähtudes peab kõrgkooli astuja bioloogiaeksamil üles näitama: 1) põhiliste taime- ja loomarühmade (taime, looma ja inimese) ehituse, ehitatavuse ning arengu tundmist; 2) taimes, loomse ja inimorganismi ehitust, elu ja arengut, samuti elava looduse arengut puudutavate peamiste mõistete, seaduspärasuste ja seaduste tundmist; 3) oskust põhjendada, teha järeldusi ja opereerida bioloogialaste põhimõistetega loodusnähtuste ja rakendusbioloogiliste näidete (põllumajandusliku ja tööstusliku tootmise, tervishoiu jm. alalt) selletamisel. Selle oskuse põhjal hinnatakse eksamineeritava teadmiste mõtestatust ja esitatava materjali mõistmist.

● KUIDAS HINNATAKSE?

Hindamine on vastaja seisukohalt eksami kõige salapärasemaks protseduuriks. Kogu salapärasus häjub, kui tuletada meelde, et hindamiskriteeriumid tulenevad loogiliselt eespool esitatud põhinõuetest. Tavapäraselt kujuneb hinne järgmiselt:

«5» — eksamineeritav vastab kõigile küsimustele programmis nõutud mahus. Orienteerub üldbioloogilistes seaduspärasustes, tunneb ja oskab õigesti seostada fakte ja nähtusi. Suudab vastata lisaküsimustele väljaspool pileti materjali.

«4» — vastab suhteliselt iseseisvalt ja õigesti, faktide tõlgendamisel ja seoste leidmisel esineb väiksemaid raskusi ja vigu, mida suunavate küsimustega on võimeline parandama;

vastuses ei eksi, kuid materjali tundmisel esineb lünki, mis viitavad mõne programmiosa pealiskaudsele tundmisele.

«3» — eksib üldbioloogiliste seaduspärasuste esitamisel või ei oska avada seaduspärasuse kõiki aspekte, kuigi põhilist on mõistnud õigesti; faktide iseseisev interpreteerimine valmistab raskusi; ei eralda iseseisvalt olulist ebaolulisest;

ei tee olulisi vigu; kuid materjali tundmises on lünki, mis näitavad, et programmi mõned osad on jäänud omandamata.

● TULEMUSED

TRU 1975. a. üliõpilaskandidaatide bioloogiaeksami tulemused on koondatud tabelitesse 1 ja 2.

1. Vastuste tase oli rõõmustavalt kõrge nii keskmise hinde ($\bar{X}=3,9$) kui ka hinnete jaotumise alusel (tabel 2). Seetõttu võib värskeist sisseastunuist loota üliõpilaspererele tuumakata täiendust.

2. Kokkuvõttes olid meesvastajate teadmised mõnevõrra suuremad kui naisvastajatel (\bar{X} vastavalt 4,1 ja 3,8) ja seda peaaegu kõikidel erialadel (tabel 1).

3. Paremini vastasid bioloogia ($\bar{X}=4,1$) (kõrgendatud nõuded!), ravi (vene osak.) ja spordimeditsiini ($\bar{X}=4,2$) erialale sisseastujad (tabel 2).

4. Nõrgemad olid teadmised bioloogias pediaatria, psühholoogia ($\bar{X}=3,4$) ja defektoloogia ($\bar{X}=3,5$) erialale suundujatel (tabel 2).

5. Kõikide bioloogia distsipliinidega tulakse toime üllatavalt võrdväärselt ($\bar{X}_{\sigma} = 4,0 \dots 4,1$; $\bar{X}_{\text{♀}} = 3,7 \dots 3,9$; $\bar{X}_{\sigma+\text{♀}} = 3,8 \dots 3,9$). Seega osutub edaspidi õtstarbekaks tõhusamalt töötada raskemate aine- lõikudega.

Tabel 1.

Keskised hinned bioloogias

Õppeaine	\bar{X}_{σ}	$\bar{X}_{\text{♀}}$	$\bar{X}_{\sigma+\text{♀}}$
Üldbioloogia	4,1	3,8	3,9
Botanika	4,0	3,8	3,9
Zooloogia	4,1	3,9	3,9
Inimese anat. ja füsiol.	4,0	3,7	3,8
Keskmine hinne	4,1	3,8	3,9

\bar{X} — keskmine hinne

σ — meessoost vastajad

♀ — naissoost vastajad

Tabel 2.

BIOLOOGIAEKSAAMI TULEMUSED

ERIALA	Bioloogia	Defektoloogia*	Farmaatsia	Pediaatria	Psühholoogia	Ravi (eesti)	Ravi (vene)	Sportmedits.	Stomatoloogia	Σ	%	
♂	«5»	19	0	1	4	20	8	6	0	58	46	
	«4»	6	0	1	3	14	3	7	0	35	28	
	«3»	5	0	0	3	8	2	2	0	20	16	
	«2»	1	1	0	3	6	1	0	0	12	10	
	Σ	31	1	1	2	13	48	14	15	0	125	23
\bar{X}	4,4	(2,0)	(4,0)	(4,5)	3,6	4,0	4,3	4,3	—	4,1	—	
♀	«5»	30	10	9	3	42	20	6	7	130	31	
	«4»	32	6	16	7	40	12	7	18	144	34	
	«3»	15	9	10	15	8	9	4	12	109	26	
	«2»	6	7	5	3	5	12	2	0	44	10	
	Σ	83	32	40	28	22	121	43	17	41	427	77
\bar{X}	4,0	3,6	3,7	3,4	3,3	3,9	4,1	4,1	3,7	3,8	—	
♂+♀	«5»	49	10	9	4	7	62	28	12	7	188	34
	«4»	38	6	17	8	9	54	15	14	18	179	33
	«3»	20	9	10	15	11	35	11	6	12	129	23
	«2»	7	8	5	3	8	18	3	0	4	56	10
	Σ	114	33	41	30	35	169	57	32	41	552	100
\bar{X}	4,1	3,5	3,7	3,4	3,4	3,9	4,2	4,2	3,7	3,9	—	

* ilma kaugõppeta (18 vastajat)

● RASKEMAD AINELÕIGUD

pakuvad õppija ja õpetaja seisukohalt erilist huvi (sellisteks on loetud tinglikult $\bar{X} < 3,8$).

Uldbioloogia

1. Uute teisendite ja liikide kujunemine ($\bar{X}=3,0$; $n=16$).
2. Elu tekkimine Maal ($\bar{X}=3,3$; $n=26$).
3. Selektiooni põhilised meetodid ($\bar{X}=3,4$; $n=18$).
4. J. B. Lamarcki evolutsiooniõpetus ($\bar{X}=3,5$; $n=17$).
5. Inimese põlvnemine. Inimrassid ($\bar{X}=3,5$; $n=19$).
6. Biotsünoosid ($\bar{X}=3,6$; $n=20$).

7. Dihübriidne ristamine ($\bar{X}=3,6$; $n=20$).
8. Viljastatud munaraku arenemine ($\bar{X}=3,6$; $n=20$).
9. Olelusvõitlus ja selle vormid ($\bar{X}=3,7$; $n=16$).
10. Kultuurtaimede vormirikkuse ja tekke geograafilised kolded ($\bar{X}=3,7$; $n=17$).

Botaanika

1. Seemned, nende arenemine ($\bar{X}=3,4$; $n=18$).
2. Maa-aluste varte tüübid ($\bar{X}=3,5$; $n=23$).
3. Sammalde ehitus ja paljunemine ($\bar{X}=3,5$; $n=18$).
4. Turbasammal. Turba tekkimine ($\bar{X}=3,5$; $n=16$).

5. Taimehaigusi põhjustavad seened ($\bar{X}=3,6; n=18$).
6. Sõnajala ehitus ja paljunemine ($\bar{X}=3,6; n=20$).
7. Viljad ja nende tüübid. Viljade levimine ($\bar{X}=3,6; n=16$).
8. Lehe rakuline ehitus ($\bar{X}=3,7; n=15$).

Zoologia

1. Keelikloomade iseloomustus. Süstik-kala ($\bar{X}=3,4; n=19$).
2. Lameusside ehitus ja areng. Parasiit-sed lameussid ($\bar{X}=3,6; n=20$).
3. Lüljalgsete üldtunnused ($\bar{X}=3,7; n=21$).
4. Kalad, nende ehitus ja tähtsus ($\bar{X}=3,7; n=16$).

Inimese anatoomia ja füsioloogia

1. Luude ehitus. Inimese skeleti põhiosad ($\bar{X}=3,4; n=16$).
2. Neerude ehitus ja talitus ($\bar{X}=3,5; n=21$).
3. Lihased, nende ehitus ja talitus ($\bar{X}=3,6; n=23$).
4. Närvisüsteem, selle talitus ($\bar{X}=3,6; n=20$).
5. Sisesekretoorsed näärmed ja nende tähtsus ($\bar{X}=3,6; n=18$).
6. Ülevaade inimese seedeelundkonnast ($\bar{X}=3,7; n=20$).

● KERGEMAD KÜSIMUSED ($\bar{X} > 4,0$)

1975. a. bioloogia vastuvõtueksameil viitavad aineloikudele, mille õpetamise ja omandamisega näib vabariigi keskkoolides olevat kõik enam-vähem korras (kas aga ajalugu kordub?).

Uldbioloogia

1. Autotroofsed ja heterotroofsed organismid ($\bar{X}=4,4; n=19$).
2. Valgusünteesi rakus ($\bar{X}=4,3; n=23$).
3. Fotosüntees ($\bar{X}=4,2; n=17$).
4. Rakkude põhilised ehituskomponendid ($\bar{X}=4,2; n=22$).
5. Taime- ja loomarakkude võrdlus ($\bar{X}=4,2; n=14$).

6. Välistingimuste sesoonsete muutuste mõju organismide elutegevusele ($\bar{X}=4,2; n=20$).
7. Rakkude paljunemine. Mitoos ($\bar{X}=4,1; n=17$).
8. Biotiliste seoste vormid ($\bar{X}=4,1; n=18$).
9. Valguse tähtsus organismide elutegevusele ($\bar{X}=4,1; n=15$).

Botaanika

1. Taimede vegetatiivne paljunemine ($\bar{X}=4,2; n=20$).
2. Tolmlemine ja tolmeldamine ($\bar{X}=4,2; n=18$).
3. Ühe- ja kaheiduleheliste taimede võrdlus ($\bar{X}=4,2; n=21$).
4. Bakterid, nende ehitus, paljunemine ja levik ($\bar{X}=4,1; n=19$).
5. Kübarseened ($\bar{X}=4,1; n=16$).
6. Seente osa looduses ja rahvamajanduses ($\bar{X}=4,1; n=17$).
7. Vars, selle ehitus ja kasv ($\bar{X}=4,1; n=21$).
8. Õie ehitus. Ühe- ja kahesugulised õied. Ühe- ja kahekojalised taimed ($\bar{X}=4,1; n=16$).

Zoologia

1. Ainuõõssed. Hüdra ehitus ja paljunemine ($\bar{X}=4,4; n=18$).
2. Rõngussid ($\bar{X}=4,2; n=18$).
3. Limuste ehitus ja elutegevus ($\bar{X}=4,2; n=15$).
4. Putukate paljunemine ja areng ($\bar{X}=4,2; n=20$).

Inimese anatoomia ja füsioloogia.

1. Silma ehitus. Nägemine, selle hügieen ($\bar{X}=4,3; n=17$).

● ULDMULJET (ja hinnet!) RIKKUSID järgmised puudused.

1. Oskamatus kasutada programmilist (ja tegelikult hästi tuntud) materjali konkreetse piletiküsimuse käsitlemisel. Näiteks osati nii

zooloogias kui botaanikas halvemini neid teemasid, mille esitamine nõuab üldbioloogias õpitud seaduspärasuste räkendamist. Tavaliselt jutustati õpikut mingit lõiku, mis oli piletiküsimusega seoses, kuid ei osatud kasutada materjali teistest õpikutest või sama õpiku teistest osadest.

2. Oskamatus eraldada olulist ebaolulisest. Näiteks teema «Kahepaiksete iseloomustus» vastamisel kirjeldati detailselt konna, kuid kogu klassile iseloomulikud tunnused jäid esile toomata. Samal põhjusel osutusid sageli nõrgaks vastused teemal «Valgu biosüntees», kus eksamineeritav püüdis esitada kogu sellekohase õpikumaterjali, selle asemel et lühidalt välja tuua biosünteesi mehhanismi.

3. Oluliste mõistete ja seaduspärasuste mittetundmine või väärti mõistmine. Paljudel vastajatel olid jäänud selgusetuks geneetika põhimõisted. Selle tõttu osutus formaalseks näiteks ristamiste ja Mendeli seaduste käsitleks. Sisuline arusaamine puudus ka fotosünteesist ning aine- ja energiavahtusest.

4. Väljendamisraskused — oskamatus oma mõtteid selgelt ja konkreetset esitada. Isegi suhteliselt hea faktide tundmine ja õige ettekujutus üldistest seaduspärasustest selguvad kidaakeelse vastaja korral alles suunavate küsimuste abil. Kuna sel puhul veadki kipuvad sagedamini kimbutama, ei saa aktiivse väljendusoskusega vastaja peaaegu kunagi «kolmest» kõrgemat hinnet.

Tutvustasime lühidalt bioloogia vastuvõtu-eksamitel esitatavaid nõudeid, juhtisime tähelepanu olulisematele raskustele. Usume, et pakutu on piisavalt kõnekas ning see tõttu on kommentaarid nii õppija kui ka õpetaja tarvis liigsed. Jääb üle vaid soovida 1976. a. vastuvõtueksamiteks jõudu kõigile asjaosalistele mõlemal pool eksamilauda.

ÕPETAJA OSA ALGKLASSIDE ÕPILASTE ENESEKASVATUSE SUUNAMISEL

AINO LUNGE

Enesekasvatuse nagu kasvatuski täidab isiksuse kujundamise ühiskondlikku funktsiooni. Nii nagu kasvatus, on ka enesekasvatuse isiksuse kõlbelis-psühholoogiliste omaduste kujundamise sihipärane, tahteline, teadlik protsess. Enesekasvatust defineeritakse psühholoogias kui teadlikku plaanipärast tööd enesega, mille eesmärk on kujundada isiksuse selliseid omadusi, mis on kooskõlas ühiskonna nõudmistega ja iseenda arendamise programmiga.

Enesekasvatuse algab siis, kui indiviidi senine elukäik ja kasvatus on teda selleks ette valmistanud, siis, kui ta hakkab end tundma isiksusena ja mõtisklema oma kohta üle ühiskonnas käesoleval ajal ja tulevikus ning ilmutama praktilises elus teatavat iseseisvust. Järelikult on vajadus enesekasvatuse järele tingitud kasvatus- ja välistest tingimustest, tekib paratamatult isiksuse arenemise teataval astmel ning teatavates elu- ja töötingimustes.

Enesekasvatuse on dünaamiline protsess. A. Kovaljovi uurimused näitavad, et seoses õpilase isiksuse arenemisega muutuvad nii enesekasvatuse eesmärgid kui ka nende realiseerimise viisid. Eesmärgid muutuvad üha reaalsemaks.

Enesekasvatuse võib hõlmata inimese

arengu ja tegevuse mitmesuguseid valdkondi. See võib esineda kõlbelise ja füüsilise, tahtelis-emotsionaalse või intellektuaalse, aga ka esteetilise enesekasvatuse kujul.

Enesekasvatuse suunitlus sõltub eelkõige eluideaali iseärasustest (sellest, millisenä inimese soovib end näha, milliseks ta tahab saada) ning sellest, mida ta peab enese jaoks kõige tähtsamaks. Kui õpilane tahab saada sportlaseks, arendab ta eelkõige oma kehalisi võimeid. Ta karastab ennast ning kasvatab eelkõige tahet. Kui ta aga unistab teadlaseks või uurijaks saamisest, arendab ta oma intellektuaalseid võimeid, vaatlusoskust, mälu ja mõtlemise omadusi ning pühendab rohkesti tähelepanu eneseharrimisele.

Enesekasvatus on suunatud positiivsete omaduste kujundamisele ja negatiivsete omaduste olemasolu korral neist vabanemisele. Seega kujuneb enesekasvatus tihti peale enese ümberkasvatamiseks.

Isiksuse kujunemine ja arenemine on keeruline ning kauakestev protsess, milles välised tegurid ja sisemised jõud üksteist vastastikku mõjustades etendavad eri arenguastmetel erinevat osa. Koolieelses eas on isiksuse arenemine täielikult sõltuv olukorrast ja lähimast ümbrusest. Õpilase isiksuse omaduste kujunemisel etendavad otsustavat osa nii välised mõjustused kui ka matkimine. Kuid seoses teadmiste ja kogemuste hulga kasvuga hakkavad seesmised tegurid juba selles vanuses vähehaaval lapse käitumise iseloomu suhtes määravaks kujunema.

Mõninga osa õpetajate seas on levinud arvamus, et enesekasvatus ei ole õpilastele jõukohane. Väide «Neid on veel vaja kasvatada» on ekslik. Enesekasvatuse alged ilmnevad juba väikestel lastel. Koolieelik teatab uhkelt, et ta tahab saada kangelaseks, kahetseb halba tegu, palub andestust ja lubab olla parem. See on juba esimene, enamasti ebatäpne soov muuta ennast, saada paremaks. Juba koolieelses eas on kasvatuse, enesekasvatuse ja ümberkasvatamise elemendid tihedasti läbi põimunud. Enese parandamise või heaks saamise all mõt-

leb laps harilikult teatud tegude sooritamist või sellest loobumist (mitte solvata mängukaaslast, käituda viisakalt jne.). Loomulikult ei pea ta silmas veel oma iseloomu kasvatamist ja oma puudustest vabanemist, sest ta ei tunnetä veel oma isiksuse omadusi. Seepärast on koolieelses eas lastele iseloomulik elementaarne enesekasvatus, mis on seoses ainult püüdlusega muuta oma välist käitumist.

Kooli astudes lülitub laps sihipärasesse kasvatusprotsessi, satub tema jaoks uude miljöösse, mis muudab lapse orientatsiooni ja tegevust, esitab talle uusi nõudmisi, asetab ta uutesse suhetesse. Ilmneb üha rohkem ka enesekasvatuse elemente. Kainik teeb spontaanseid katseid oma teadmiste avardamiseks, organismi karastamiseks ja kehaliseks arendamiseks. Kõik need isiksuse arendamise esimesed katsed on väga olulised.

Psühholoogilises kirjanduses (V. Selivanovi, L. Ruvinski, A. Kovaljovi jt. teostes) toonitatakse, et õpilased tunnetavad enesekasvatuse vajadust selgesti murdeas. See ei tähenda aga, et õpetaja peaks seda aega lihtsalt ootama.

Algklassid on ettevalmistav etapp teadlikule enesekasvatusele. Enesekasvatus on õigesti organiseeritud kasvatus töö otsene tulemus. Kõgu kasvatus algklassides on enesekasvatuse eelduseks ja aluseks.

Oluline on, et lapsel kujuneks välja püsiv kõlbeliselt hindav suhtumine nii enese kui ka teiste inimeste käitumisesse, see, mida me nimetame südametunnistuseks. Vastavalt sellele, kuidas kujuneb südametunnistus, hakkab inimene vastutustundelisemalt suhtuma oma kohustustesse ja käitumisesse ning muutub enese ja teiste suhtes nõudlikumaks.

Kasvatuse protsessis kujuneb tahe, mis on hiljem enesekasvatuses väga vajalik. Enesekasvatus algklassides on seoses kogu õppeprotsessiga (areneb tunnetuslik huvi; kujunevad intellektuaalsed omadused, millele pole mõeldav edukas iseseisev töö; koduste ülesannete täitmine ja silmaringi laiendamine eneseharrimise teel). Iseseisva õppimise oskus kergendab oma võimete väljaarendamist. Algklasside õpilastele väga meeldib treenida oma mälu,

vaatlusvõimet, mis on vajalikud kirjan-
duslikuks loominguks, tehniliseks lei-
tustegevuseks.

Kasvatus ja enesekasvatus on omavahel
keerulistes vahekordades. Esialgu dub-
leerib enesekasvatus kasvatus eesmär-
ke. Vastavalt sellele, kuidas õpilast klas-
sis õpetatakse, jätkab ta õppimist kodus
(koduste ülesannete täitmine). Kui kooli-
eelses eas on valdavaks kasvatus, mille
käigus valmistatakse ette sisemisi tingi-
musi enesekasvatuseks, siis algklassides
moodustavad kasvatus ja enesekasvatus
ühtse protsessi, milles kasvatus ennetab
mõnevõrra enesekasvatust.

Sedamööda, kuidas kasvavad ja arene-
vad õpilased, avarduvad nende silma-
ring ja tegutsemisvõimalused, hakkab
enesekasvatus kasvatus täiendama. Ene-
sekasvatus eeldab **eneseanalüüsivõimet**,
mis tavaliselt ilmneb alles murdeeas.

Aga ka algklasside õpilasele tuleb
sisendada, et kui ta midagi väga tahab,
siis ta seda ka saab. See eeldab usku
endasse ja oma jõudude ning võimete
tunnetamist.

Algklassiõpilane on võimeline analüü-
sima oma tööd. Enesetunnetamine areneb
koos vanusega. Koolieelik mõtleb veel
vähe oma iseloomuomaduste üle ning
neile antav hinnang kujutab endast vaid
ümbritsevate inimeste antud hinnangute
projektsiooni.

Algklassides suhtub õpilane isiklike
omaduste hindamisesse juba märksa dife-
rentseeritumalt, ta märkab juba seda, mis
on temas head ja halba. Sellele aitavad
kaasa õpetajapoolsed erinevad hinnangud
nii õpilase õppimisele kui ka käitumisele.
Kuid nagu uurimused näitavad, ühtib
õpilase enesehinnang selles vanuses ena-
mikul juhtudel õpetaja hinnanguga. Sel-
gub, et neil üksikul juhtudel, kui kokku-
langevus puudub, on tegemist kas lapse
liigse kiitmisega vanemate poolt, või
vastupidi, tema positiivsete omaduste
alahindamisega ümbritsevate inimeste
poolt. Nooremas koolieas hindavad lapsed
iseennast peamiselt õppetöö edukuse ja
omandatud teadmiste põhjal ning vähe-
mal määral on aluseks käitumine kollek-
tiivis. Enesekasvatus eeldab **enesekriitika-
võimet**. Et korrigeerida oma tegusid, on

vaja õppida end kõrvalt vaatama, siis
näed, kas sa aitad kaaslasel, või ootad abi
ainult endale, kas sa oskad rõõmustada
teiste edusammude üle. Inimene algab
oma «mina» tunnetamisest. Ent kui isik-
lik «mina» muutub kõigi väärtuste mõõ-
dupuuks, kui kõik teod on dikteeritud
ainult ühest printsibist «enne mina, siis
alles teised», varjutab isiklik «mina»
kogu maailma.

Eduka enesekasvatuse eelduseks ja
tingimuseks on **aktiivne tegutsemine**. Lap-
sele peab varakult selgeks saama, et nii
tema õppetööl kui ka muul tegevusel on
ühiskondlik tähtsus. Ei tohi lubada, et
lastekollektiivis kujuneks välja mingite
alaliste, mittevahetuvate juhtide seisus.
See mõjub kahjulikult juhtidele enes-
tele — nad muutuvad upsakaks, hakka-
vad uhkustama sellega, et nad on asen-
damatud, ilma nendeta pole võimalik
midagi teha. Eriti kahjulikult mõjub see
aga teistele õpilastele: neil puuduvad
võimalused oma jõudu proovida ja juh-
timisoskusi omandada. Seepärast on vaja
ühiskondlikku tegevusse lülitada kõik, ka
nõrgalt edasijõudvad õpilased. Õppetöö
ja ühiskondlik tegevus, mõlemad peavad
olema loovad tegevused. Laps peab ole-
ma võimalust mõõda iseseisev ja algatus-
võimeline nii õppeülesannete lahendamisel
kui ka ühiskondlikus tegevuses.
Selleks on tarvis äratada temas huvi
õppimise vastu; õpetada teda iseseisvalt
õppima, kujundada tema oskust iseseis-
valt raamatuga töötada ning harjumust
küsimusi esitada ja uusi ülesandeid la-
hendada; äratada «intellektuaalne nälg»,
kirg teadmiste järele. Üldine intellektua-
liseerimine (alates esimestest koolipäe-
vadest peale, aga võib-olla koguni enne
seda) on paratamatult vajalik tee inim-
kultuuri intensiivsemaks omandamiseks,
tee selle rikkuste juurde.

Tänapäeva õpilase teadmiste maht on
suur ja ta valdab ka vajalikku mõtlemis-
aparaati. Õpetamismeetodite ümberkor-
raldamine ja sisu uuendamine on orien-
teeritud õpilaste intellektuaalsete võima-
luse uuele mõistmisele, ta mõtlemise
avarusele ja paindlikkusele.

Igasugune tegevus peab tegijalt nõud-
ma teatavat jõupingutust. Kuid tuleb väl-

tida äärmust, kus ühel juhul õpilased harjuvad õppimises ja ühiskondlikus töös nägema midagi mängusarnast, nad ei õpi oma võimete kohaselt ning suhtuvad oma ülesannetesse kergemeelselt, teisel juhul on aga tegemist kõigi jõudude maksimaalse pingutamisega, mille puhul õpilane pidevalt tunneb, et tal ei jätku jõudu alustatu lõpuleviimiseks. See saab närvilisuse põhjuseks. Järeldub, et õpilase tegevuses peab rangelt arvestama nii õpilase aja- ja jõukulu, kui ka individuaalseid iseärasusi.

Ülesanded peavad olema jõukohased, samal ajal aga nõudma ka jõupingutusi, millela pole võimalik kasvatada tõsist ja kohusetundlikku suhtumist töösse ning kujundada võimet tahtepingutusteks, mis on hädavajalikud elus esinevate raskuste ja takistuste ületamiseks.

Ülesannete keerukus peab järk-järgult kasvama, siis ei nõrgene tegevuse pinge. Ainult sel juhul areneb ja tugevneb õpilase tahe, tema võime lahendada raskeid ülesandeid.

Siit järeldub, et õpetaja peab hästi tundma õpilase jõudu ja võimalusi, iga õpilase tööstiili, järjekindlalt nõudma, et ülesanded ja muud kohustused oleksid mitte ainult täidetud, vaid ka hästi täidetud; kujundama õpilastes korralikkust ja täpsust ning võimet ennast pingutada. Kasvatustlikus mõttes on erilise tähtsusega õige tööstiili kujundamine. Tööstiil — see on oskus jaotada aega tööks ja puhkamiseks, mänguks, see on oskus kindlaks määrata ülesannete täitmise järjekorda, see on organiseerituse näitaja.

Õpetajad ja lapsevanemad peaksid pidevalt hoolitsema selle eest, et õpilasel kujuneks välja kindel tööstiil, selgitama, et erineva keerukusega ülesannete puhul on kasulik alustada raskemate ülesannete lahendamisele ja alles siis üle minna kergematele, nii jätkub jõudu kõikide ülesannete jaoks.

Uurimused näitavad, et paremad õpilased alustavad harilikult raskemate ülesannete lahendamisele, nõrgad ja laisad õpilased aga kergematest ning siis, kui nad jõuavad rasketeni, ei jätku neil enam energiat ja kannatlikkust nende täitmiseks. Leidub ka õpilasi, kes vaja-

vad hoovõtu ehk töösse sisseelamise perioodi. Kui nad alustavad raskematest ülesannetest, ei ole nad nende lahendamiseks veel valmis ning raiskavad mõnikord tarbetult aega ja jõudu, samal ajal kui nad võiksid edukalt lahendada kergemaid ülesandeid. Võib-olla peaksid niisugused õpilased alustama kergematest ja lõpetama töö raskemate ülesannete täitmisega. Järelikult peab ka tööstiili väljakujundamisel arvestama õpilaste individuaalseid iseärasusi, närvisüsteemi tüüpi ja temperamenti.

Tahe ja kindel iseloom kujunevad ning karastuvad raskuste ja takistuste ületamisel. Raskusi ei pruugi spetsiaalselt otsida ega kunstlikult tekitada. Õpilane leiab neid piisavalt elus, õppetöös ja ühiskondlikus tegevuses. Lapse tähelepanu on vaja juhtida sellele, et iseloom tugevneb ja karastub ainult raskusi võites ning seepärast ei tohi ka nemad raskustest mööda hiilida, vaid peavad neid ületama. Et laste tahet selleks mobiliseerida, peab hästi teadma, missugused on nende tüüpilised raskused. Ja lõpuks on vaja jälgida, kuidas raskusi ületatakse, ning aidata selleks vajalikku taktikat välja töötada.

Lastele on vaja selgitada, et iseloomu pole vaja karastada riskantsete võtetega: kaljult merre hüppata, valu kannatada. Nii hakatakse harilikult tahet demonstreerima murdeas. Nii mõnigi õpilane on võimeline kaljult merre hüppama ja kätt tulle pistma, kuid ei suuda tavaliseks koolitunniks ette valmistada ega seal tähelepanelikult õpetaja seletusi ning kaaslaste vastuseid kuulata.

Iseloom karastub igapäevases elus. Õpilastele on vaja selgitada, et kui neil ei jätku tahet tunnis tähelepanelik olla, siis treenigu oma tahet just püüdega olla hästi tähelepanelik. Igapäevane tähelepanu treenimine tugevdab tahet ja karastab iseloomu. Kui nad on laisad ega viitsi koduülesandeid täita ning on juba otsustanud selle töö teisele ajale edasi lükata, siis istugu kiuste maha ja hakaku tööga pihta. Iga päev oma laiskusest jagu saades karastataksegi oma tahet ning tugevdatakse iseloomu. Kui keegi püüab sind tööst kõrvale juhtida, tuleb leida endas

mehisust ütelda: «Mul on tegemist.» Peab õppima täitma kohustusi igasugustes tingimustes, treenima ennast selleks. See karastabki iseloomu.

Järelikult on vaja töö korraldada nii, et õpilane igapäevases töös süstemaatiliselt treeniks oma tahet, tugevdaks iseloomu, ületaks sisemisi ja väliseid raskusi, mis alatasa tema ette kerkivad.

Õpilaste enesekasvatuse organiseerimisel ja juhtimisel tuleb õpetajal alati silmas pidades **õpilaste individuaalseid iseärasusi**, nende vajadusi ja huve, mõtteid ja harrastusi. Individuaalsed iseärasused olenevad lapse sünnipärestest eeldustest, senisest elukäigust ja kasvusest. Iga õpetaja puutub kokku õpilastega, kes on rahulikud või ägedaloomulised, liiguvad või inertsed, enesekindlad või ebakindlad, otsustusvõimelised või kõhklejad, julged või arad, helled või ihnsad, peenetundelised ja tähelepanelikud või jämedad ja teravad suhtlemisel teistega. Ühesõnaga tuleb õpetajal tegemist teha kõige erinevamate inimkarakteritega, millest ta peab kujundama ühiskondlikult väärtuslikke ja originaalseid isiksusi.

Nagu kasvatuses, nii ka enesekasvatuses etendab suurt osa õpetaja kõlbeline pale. «Õpetaja isiksus tähendab kasvatuses kõike», ütles K. Ušinski. Eriti käib see algklasside õpetaja kohta.

On õpetajaid, kelle kõik õpilased õpivad neljale ja viitele ka vanemates klassides. Peamine on seejuures, et neil avaldub eriline oskus ja püüdlus iseseisvaks tööks. Nende õpilastele ei ole 5. klassis vaja selgitada, kuidas teha välja kirjutusi raamatuid, koostada konspekti, teha bibliograafilisi märkmeid jne. Nende jaoks on see läbikäidud etapp, sest neid on õpetatud juba algklassides seda keerulist tööd tegema. Ja ikkagi, ilma laste endi soovita ei oleks nende nõudmiste täitmine õnnestunud. Seega on juba 1.—4. klassi lastel endil tähtis osa täita.

Õpetaja mõjustab õpilasi vahetult kogu oma olemusega, suhtumisega õpilastesse ja nõudlikkusega, aga ka kaudselt — õpetatava aine ja õpilase elu ning tegevuse organiseerimisega. Sealjuures on mõlemad mõjustamisviisid omavahel seotud.

Kui õpetaja oskab õpetada ja lapsi organiseerida, on tal suuri võimalusi mõjuda neile ka vahetult, otseselt. Teiselt poolt, mida rikkam on õpetaja vaimses ja kõlbelises mõttes, seda suurem on tema mõju õpilastele nii vahetult kui ka kaudselt. Järelikult ei saa õpetaja või kasvataja isiksuses lahutada isiklikke ja pedagoogilisi omadusi, sest kasvatuses on õpetaja isiklikel omadustel suur pedagoogiline tähtsus.

Õpilaste arvamustes õpetajatest hinnatakse eelkõige nende kõrgeid moraalseid omadusi: tähelepanelikkust, taktitunnet, nõudlikkust, õiglust; teiseks — oma aine sügavat tundmist ja selle õpetamise oskust; kolmandaks — õpetaja iseloomu ja tahtemoadusi: kindlust, püsivust, oskust end valitseda ka keerulistes olukordades.

Tõeline kasvatamine on ainult siis võimalik, kui õpetaja vaatab igale õpilasele nagu oma lapsele ja püüab teda mõista, ennast teinekord isegi tema kohale asetades, ning kui ta pidevalt mõtleb sellele, et varsti peab lapsest saama täiskasvanud inimene.

Õpetaja peab uskuma lastesse ja usaldama neid — see on lastes aususe, avameelsuse ja tööarmastuse kujundamise põhiline tee.

Õpetaja nõudlikkuse ja süstemaatilise kontrolli mõjul kujuneb harjumus kinni pidada režiimist ja tööstiilist.

See kõik soodustab õpilaste enesekasvatust. Klassijuhataja nõuded moodustavad õpilaste kasvatamise ja arendamise programmi, usaldus ja usk oma jõusse aga loovad tingimused selleks, et areneks omaalgatus ning kasvaks õpilaste aktiivsus töös endaga.

On teada, et algklasside õpilased püüavad matkida armastatud õpetaja käitumismaneeregi. Lemmikõpetaja aitab tahes-tahtmata kaasa sellele, et õpilastel kujuneks välja suurepärase inimese ideaal, kusjuures õpetaja enese eeskuju on omamoodi mudeliks nende enesetäiustamisel.

Õpilasi kasvatades, neid enesekasvatusele ergutades ja seda tegevust juhtides peab õpetaja süstemaatiliselt ka enesega töötama.

ÕPETAJA JA ÕPILASE VAHELISTEST SUHETEST ABIKOOLIS

VLADIMIR VÄÄRANEN

Nõukogude õpetajale esitatud nõuded ja hinnangud kehtivad täielikult ka nende õpetajate kohta, kes kasvatavad ja õpetavad füüsiliste ja psüühiliste puuetega lapsi. Õpetaja-defektoloogi professionaalse ettevalmistuse tõhustamisel ja isiksuse omaduste kujundamisel ei saa neid küsimusi jätta arvestamata, liiatigi ajal, mil vaimsete ja füüsiliste puuetega isikute õpetamise, töölepaigutamise ja teenindamise edasiseks parandamiseks on valitsus ja haridusorganid kavandanud mitmeid abinõusid.

Defektoloogiateaduse ja erikoolide võrgu arenguga on muutunud ja muutuvad nõuded õpetaja-defektoloogi isiksusele. Et abikooli õpilaskontingent on väga heterogeenne nii vaimsetelt võime-telt kui ka isiksuse omadustelt, nõuab pedagoogitöö defektoloogilt head suhtlemis- oskust, mis eeldab suhtlemispartneri igakülgset tundmist. Väga oluline on, et partneriset teineteist õigesti tajuksid, mõistaksid ja hindaksid. Õpetaja ja õpilase vahelistel suhetel on oluline koht kasvandiku isiksuse arengus, tema eetilisel, esteetilisel ja ideelisel kasvatamisel. Suhtes *õpetaja-õpilane* etendab aktiivsemat osa esimene. Õpetaja kui juht suhtlemissüsteemis esitab käitumise ja suhtlemise mudeleid. Tema juhtimisstiilist ja isiksuse omadustest sõltub ka vastastikuste suhete efektiivsus.

Seega, et õpilast igakülgsest tunda-

õppida, on õpetajal tarvis teada, millisena tajub ja hindab teda debiilne õpilane. See aga võimaldab õpetajal vajaduse korral muuta käitumist kasvandiku suhtes, korrigeerida õpilaste hinnanguid ja suhtlemisoskust ning mõjutada isiksuse arengut tervikuna.

Üks esimestest, kes pööras tähelepanu anomaalsete laste suhtlemisprobleemile, oli prantsuse arst ja pedagoog Eduard Seguin (1812—1880). Tema esitas õpetaja isiksusele järgmised nõuded: tahtejõud, rahulikkus, oma pilgu ja hääle valitsemine. Kõige tähtsamaks on ta pidanud kasvataja usku oma võimetesse. Õpilasega suheldes tuleb kõigepealt allutada lapse tahe oma tahtele ning valitseda seda, kuni lapsel kujunevad arukad käitumisaktid. Alles siis võib apelleerida lapse initsiatiivile. E. Seguin on loonud ka kiituse ja karistuse, käsu ja pilgu kasutamise metoodika (20).

20. sajandi algul tõi oligofrenopedagoogikasse palju uut ja progressiivset saksa pedagoog B. Mennel, kes muuhulgas andis juhtnõore ka suhtlemiseks õpilastega. Ta kirjutab, et õpetaja ja õpilase vahel peavad valitsema sõbralikud, usaldusväärsed suhted. Enesevalitsemine on õpetaja tähtsamaks omaduseks töös vaimselt alaarenenud lastega. Kui õpetajal see omadus puudub, on tal parem teine elukutse valida. Karistamist peab B. Mennel liigseks, sest kiitusega saab abikooli õpilasi paremini mõjutada (16).

Ka Ameerika Ühendriikides hoogustus sajandivahetusel vaimselt alaarenenud laste kasvatamine ja uurimine. Abikooli õpetajale esitatavatest omadustest peeti olulisemaks huumorimeelt ja järjekindlust. Õpetaja peab palju teadma ja oskama, et lapsi tegevusse kaasa haarata. Pedagoog peab elama täisväärtuslikku, laitmatut elu. Kui õpetaja isiklik elu ei kulge kõige paremini, avaldab see negatiivset mõju lastega suhtlemisele. Õpetaja peab looma oma entusiasmiga ja reipusega rõõmsameelse õhkkonna. Õpilane peab tundma, et õpetaja pole ta murede ja rõõmude suhtes ükskõikne (14, lk. 207—212).

Et vaimselt alaarenenud lastel on tendents ümbritsevaid inimesi jäljendada

tugevam kui normaalsetel eakaaslastel, on nõue õpetaja isiklikule elule põhjendatud ja eriti oluline maal asuvates internaatkoolides, kus kogu õpetaja isiklik elu möödub õpilaspere vahetus tajumispirkonnas.

Vene ja nõukogude defektoloogide tööd esimesena. Suhetes tugineti alati lapse teadvusele ja õiglusele. Õpilased võisid kritiseerida isegi kooli kodukorda, kuid saanud vastava selgituse ja põhjenduse, pidid nad esitatud nõudmisi ja reegleid vastuvaidlematult täitma. Õpilast püüti kõikide vahenditega veenda, vähem keelata. Õpilaste tegevuse üle ei peetud väiklast kontrolli. Korrarikkumiste puhul lähtuti sellest, et tegemist on haige lapsega. Sõltuvalt defekti struktuurist vajab erineva kahjustusega õpilane erinevat kohtlemist e. suhtlemisstiili.

V. Kaštšenko (1870—1943) poolt 1908. a. avatud erakoolis pandi suurt rõhku pedagoogi ja kasvandiku vahelistele suhetele. Selles koolis püüti luua niisuguseid suhteid, mis pidid sundima kasvandikku oma käitumist parandama. Kasvataja ja kasvandiku suhted rajanesid vastastikusel lugupidamisel. Õpilastesse suhtuti nagu täiskasvanutessegi. Kui õpilane unustas tervitama, tegi täiskasvanu seda esimesena. Suhetes tugineti alati lapse teadvusele ja õiglusele. Õpilased võisid kritiseerida isegi kooli kodukorda, kuid saanud vastava selgituse ja põhjenduse, pidid nad esitatud nõudmisi ja reegleid vastuvaidlematult täitma. Õpilast püüti kõikide vahenditega veenda, vähem keelata. Õpilaste tegevuse üle ei peetud väiklast kontrolli. Korrarikkumiste puhul lähtuti sellest, et tegemist on haige lapsega. Sõltuvalt defekti struktuurist vajab erineva kahjustusega õpilane erinevat kohtlemist e. suhtlemisstiili.

Hiljem on õpetaja ja õpilaste vahelisi suhteid käsitletud peamiselt psühhiaatrid. Suheldes õpilasest traumaatikuga peab õpetaja erilist tähelepanu pöörama töökoormusele ja vastavalt õpilase väsimuse astmele muutma suhtlemise stiili. Kui selline õpilane solvub ja läheb õue jalutama, siis las läheb ja jahutab end maha. Epilepsiahaiget peab aga silma all hoidma. Õpilasele, kes põeb koread, ei tee õpetaja märkust tunnis nihelemise pärast, õpilasest traumaatikule võib õpetaja teha karmi märkuse. Tuleb vältida rangete nõudmiste esitamist entsefaliiti

põdenud õpilasele. Reumat põdev õpilane on tooni suhtes väga tundlik, järsud ja ranged märkused traumeerivad teda väga kergesti. Vältida tuleb üleliia erutavaid sündmusi ja mängu, ei või sundida lapsi neist osa võtma. Skisofreeniat põdeva debiilse lapse puhul peab arvestama momendiseisundit (19, lk. 31—38).

Eelnimetatud diagnoosiga lapsi on abikooli õpilaste hulgas siiski suhteliselt vähe. Põhikontingendi moodustavad oligofreenikud, kelle peamiseks defektiks on tunnetustegevuse puudulikkus, lisasündroomide esineb harva. Kuid just selle abikooli põhikontingendi suhteid õpetajaga ei olegi spetsiaalselt uuritud.

Lapse suhtlemine toimub peamiselt kolmes sfääris: perekonnas, koolis ja tänaval. Mürsikueas omandab suhtlemises suurema tähtsuse organiseeritud ja vaba suhtlemine (Elkonin, Dragunova, Vvedenov jt.).

Organiseeritud suhtlemise probleeme tunnis on mõningal määral uuritud Sverdlovskis A. Belkini juhendamisel.

Vaimselt alaarenenud laps on sünnist kuni kooli astumiseni eriti ebasoodsais arengutingimustes, sest tema suhtlemisring on märgatavalt kitsam kui normaalselt areneval lapsel. Ta rahuldab oma sotsiaalsed tarbed peamiselt perekonnas, kus mikrokliima on sageli arenguks ebasoodne. Sidemed väljaspool perekonda on aga raskendatud või kutsuvad lastes esile negatiivseid reaktsioone, sest nad satuvad eakaaslaste pilkeobjektiks või tõrjutud seisundisse. Selline laps loobub peagi vaba suhtlemise aktiivsetest otsingutest, süvenevad isiksuse arengus ilmnevad sekundaarsed defektid, eriti moraalised ja emotsionaalsed.

Alles spetsiaalne lasteasutus loob optimaalsema suhtlemisrežiimi, kindlustab tunduvalt parema sotsialiseerumise, kujundab vajalikud suhtlemisoskused ja vilumused ümbritsevate inimestega ja kollektiiviga. Internaadis on organiseeritud suhtlemise mõju lapsele veelgi tõhusam. Õpilane suhtleb pedagoogiga sagedamini kui ükskõik kellega täiskasvanuist, rahuldades oma intellektuaalseid ja emotsionaalseid tarbeid. Et abikooli õpilase teabeallikad on piiratud, õpeta-

tava vastuvõtmine, omandamine, säilitamine ja reprodutseerimine on häiritud, suureneb õpetaja roll veelgi. Ta on debiilsele lapsele sotsiaalsete, tunnetuslike ja emotsionaal-kõlbeliste väärtuste peamine allikas, jälgendamise etalon, õigete käitumishinnade ja kõlbeliste harjumuste stimuleerija. Pedagoogi arvamus on aga lapse käitumise ja vaa-dete peamiseks hindamiskriteeriumiks (9, lk. 22 ja 23).

Viimastel aastakümnetel on uuritud peamiselt vaimselt alaarenenud õpilaste tunnetustegevuse iseärasusi ja mõningal määral ka neid isiksuse omadusi, mis ilmnevad peamiselt õpitegevuses. Märksa vähem on uuritud suhtlemisega seotud probleeme (Dulnev, Dargevitšene, Vääränen, Belkin). Õpetaja ja õpilase vahelisi suhteid ei ole spetsiaalselt uuritud, eriti õpilaste hinnangu ja suhtumise seisukohalt, kuigi on teada, et suhtlemine etendab tähtsat osa nii isiksuse sekundaarsete defektide tekkimises kui ka korrektsioonitöös.

Abikooli õpilasi iseloomustab tugev suhtlemistarve (10). Seda seisukohta kinnitavad meie uurimisandmed 105 abikooli 7.—8. kl. õpilase kohta (6).^{*} Uurimistulemused näitavad, et vaimselt alaarenenud õpilased (14—17 a.) oskavad küllaltki adekvaatselt hinnata õpetaja isiksuse omadusi. Enamik vaimselt alaarenenud lastest (75%) mõistab ja hindab õpetajat üldjoontes õigesti, kuigi esineb üksikuid abikooli õpilasele omaseid kõrvalekaldeid hinnanguis, eriti nende sisus.

Õpetaja isiksuse omadustest hinnatakse enam sõbralikkust, rahulikkust, emotsionaalsust, huumorimeelt ja lõbusat meeoleolu. Head õpetamisoskust tuuakse esile harvemini ja sedagi sisuliselt suhtlemise seisukohalt lähtudes. Ainult üksikud enamarenenud õpilased on osanud hinnata ka õpetaja vaimukust. L. Vögotski, L. Zankov, I. Solovjov jt. on viidanud sellele, et abikooli õpilased, andes endale hinnangut, iseloomustavad intellektuaalseid omadusi puudulikumalt kui isiksuse omadusi.

^{*} Alljärgnev tutvustabki selle uuringu tulemusi.

Ka üldhariduskooli õpilaste hinnangud õpetajale on üldjoontes samalaadsed. Nii soovitakse, et õpetaja oleks rahulik, õiglane, mõistaks õpilasi, kuid samal ajal oleks küllaldaselt range, otsustusvõimeline (17), enesekindel, elurõõmus ja omaks ühiseid huvisid õpilastega. Üldkooli õpilased tõstavad esile märksa sagedamini õpetaja teadmisi, abikoolis taandub see õpetamise oskusele.

Abikooli õpilased annavad küllaltki arvukalt (25%) moonutatud hinnanguid õpetajale. Ebaadekvaatseid hinnanguid põhjustavad madal vaimne arengutase, «lihtsustamine», mida tingib kogemuste piiratus (3) ja lähima konfliktsituatsiooni kajastumine hinnangutes, mis varjutavad eelmised suhted (2).

Abikooli õpilased taunivad õpetaja omadustest tigidust, ägedust, sagedast karistamist, närvilisust, põhjuseta vihas-tamist («Õpetaja vihastab ilmaasjata»). Ilmneb, et õpetajal on sageli raskusi enesevalitsemisega ja suhtlemisstiili va-limisega. Sama täheldatakse ka üldhari-duskoolis, kus õpetaja ei ole alati oma hääletooni, sõna, žesti ja otsuse pere-meel. Suhtlemisraskused on nii õpilaste kui ka kolleegidega (7).

Õpetaja ja õpilase vahelist suhtlemist mõjutab õpilase sisepositatsioon, suhtle-misvalmidus. Positiivse suhtlemisvalmi-duse korral kujunevad tihedamad kon-taktid õpetajaga ning õpilase mõjutami-se ja ümberkujundamise võimalused suurenevad. Eri õpilasgruppidel on suhtlemissoov õpetajaga erinev. Nii meeldib eriti 14- kuni 15-aastastele tütarlastele, samuti heas asendis ja enamarenenud abikooli õpilastele õpetajaga rohkem su-helda kui 16- kuni 17-aastastele.

Ka A. Belkin on leidnud, et tihedamad kontaktid on õpetajal tugevamate õpi-lastega, peaaegu 90 protsendil nõrgema-test õpilastest puuduvad aktiivsed kon-taktid. Tugevad ja keskmised õpilased, tulnud ülesandega tunnis toime, saavad pedagoogilt mitte ainult hinnangu töö kvaliteedile, vaid ka kiituse, moraalse heakskiidu, hea tooni ja sooja suhtumise osaliseks. Nõrgalt edasijõudvad õpilased saavad vähem selliste kontaktide osali-seks — see raskendab suhtlemisioskuse

kujundamist, isiksuse omaduste korrekt-siooni ja adaptatsiooni keskkonnas.

A. Belkin soovib täiustada küsitluse meetodikat abikooli tundides, pöörates tähelepanu emotsionaalse informatsiooni vahetamisele. Sel eesmärgil soovib ta anda õpilastele individuaalseid ülesandeid, organiseerida järeleaitamisi, vahetada õpilaste kohti klassis, et nad oleksid vaheldumisi aktiivses, keskmises ja intertsuhtlemistsoonis (9, lk. 30—32). Ka B. Ananjev kirjutab, et tugevamad õpilased saavad domineerivalt positiivseid ja neutraalseid, nõrga närvisüsteemiga õpilased aga negatiivseid hinnanguid (17, lk. 16).

Suurem suhtlemisvalmidus õpetajaga on internaadiõpilastel ja nendel, kel puuduvad vanemad või üks vanematest. Nähtavasti lähendab internaadis viibimine õpilast pedagoogile, suhtlemiskogemused on suuremad. Kodus käivatel lastel aga on suhtlemisvajadus täiskasvanutega rahuldatus väljaspool kooli, kui aga puuduvad vanemad, saab suhtlemispartneriks pedagoog.

Seevastu vanemad õpilased, eriti poisid (16—17 a.), madala õppeedukusega, kuid suhteliselt kõrge arengutasemega noorukid, hoiduvad õpetajaga suhtlemisest, sest halva õppimise ja käitumise tõttu saavad nad halva kohtlemise osaliseks. Nad väldivad kontakte pedagoogiga (eriti naisõpetajatega), sest koolis on vähe võimalusi mitteõppealaseks suhtlemiseks. Suhtlemisvajadus rahuldatakse mikrogruppides, sagedamini väljaspool kooli.

Mida vanemad on poisid, seda enam eelistatavam on suhtlemispartnerina meesõpetaja. Et meespedagooge on erikoolides vähe (21,7%), oli enamik hinnangutest antud naisõpetajaile. Poisid andsid neile rohkem negatiivseid hinnanguid. Tavaliselt on meesõpetajad poistega kannatlikumad, ei pea pikki «moraalijutlusi» ja «meesõpetajad on naisõpetajatest õiglasemad» (5).

Suhtlemise edukast mõjutavad ka õpilaste stimuleerimine, ergutamine. Emotsionaalset kiitust ning tunnustust eelistavad enam nooremad tütarlapsed, madalama vaimse arenguga õpilased ja noo-

rukid, kellel on häiritud suhted vanematega. Noorukieas poisid, eriti kõrgema vaimse arengutasemega, hindavad tööga stimuleerimist. Neile pakuvad märksa suuremat rahuldust ülesanded, millel on ühiskondlik väärtus või mis on kaaslastele üle jõu käivad, need, mille täitmisel nad saavad näidata ennast täiskasvanu väärilisena ja nõuavad ka sellist suhtlemist. Kiitusena öeldud «tubli poiss» kutsub esile pigem trotsi ja negativismi kui vaimustuse.

Peaaegu pooled õpilastest on märkinud, et korraloomisel eelistavad nad head sõna karistusele. Hea sõnaga korraloomist eelistavad need õpilased, kellel puuduvad vanemad või keda kasvatavad võõrasid või võõrasemad. Seega ilmneb, et just nendel lastel esineb suhtlemisvaegus, nendel jääb seega ka puudu hellusest ja soojusest, mida tuleks arvestada pedagoogil.

Vaimselt alaarenenud õpilaste vajadus tunnustuse järele pole kaugeltki rahuldatus. Märksa sagedamini kui ergutust ja kiitust kasutatakse abikooli õppe- ja kasvatustöös mõjutusvahendina karistust (8:1). Sageli on karistuse kandjad ühed ja samad õpilased, mis teeb nad karistuse suhtes immuunseks. Nii peabki ligi 60% õpilastest karistust hädavajalikuks ja loomulikuks. Seepärast ei pane karistus õpilasi järele mõtlema oma tegude üle, pigem kalgistavad ja tuimestavad õpilaste tundmusi, tekitavad suhtlemisraskusi.

Ollakse eksiarvamusel, nagu karistus kasvataks. Tegelikult karistus loob alles eeldused ümberkasvatamiseks.

Debiilse õpilase enesehinnangud ja hinnangud on enamasti ebaadekvaatsed ja küllaltki rigiidsed ning alluvad halvasti afektile. Seega on ka hindamis-situatsioon vähemefektiivne kui normaalsetel õpilastel (8, lk. 106—118). Seda enam tuleb abikoolis kasutada mõjutusvahendeid väga täpse suunitlusega, kindla eesmärgi ja teadmisega.

Kasvatustahendite vähene efektiivsus abikoolis tuleneb ka sellest, et vaimselt alaarenenud õpilasel on raske adekvaatselt hinnata õpetaja käitumist ja tegevust, õpetaja on raskemini mõiste-

tav kui eakaaslased. Et õpetaja on suhtlemissfääris juhi rollis, peab ta suhtlemispartnerit hästi tundma ja mõistma ning oskama ennast teha talle mõisteta-vaks. Karistuse mõju on tulemuslik, kui ta on kasvandiku poolt seesmiselt tun-nustatud. Abikooli õpilased peavad kõige mõjuvamaks karistust «nelja silma all». Eelkõige tunnustavad sellise karistuse mõju madalama intellektiga õpilased.

Karistust klassi ees püüavad vältida nooremad tütarlapsed, ebasoodsas sei-sundis ja raske debiilsuse astmega õpi-lased. Põhjused on selles, et tütarlapsed, neid on vanemates klassides tavaliselt 3—4, häbenevad poisse. Raske debiilsu-sega (deb. mentis gr. gravis) õpilased ei soovi näida rumalatena, sest tavaliselt taunitakse neid vähese taiplikkuse pä-rast. Ebasoodsa staatusega õpilased aga väldivad negatiivseid hinnanguid, mis võivad mõjuda halvasti suhetele grupi-kaaslastega.

Ka kõrge staatusega õpilastele ei meeldi karistus klassi ees, kuigi nad ei näita seda otseselt välja. Suhtumine ka-ristusse võib väljenduda mitmeti, kuid tavaliselt debiilsete laste puhul väljen-dub see primitiivses reaktsioonis.

Mida arenematum on isiksus, seda primitiivsem on reaktsioon õpetaja toi-mingutele.

Karistamise ja laitmise puhul tuleb arvestada, et taunida võib õpilase käi-tumist või tegu, mitte teda ennast. Ka-ristataval tekib kaitsereaktsioon, ta ei tunnista oma vigu ja püüab süü veere-tada kaassüüdlasele või eitada kõike. Nii eksivadki abikooli õpetajad, kui heida-vad oma õpilastele ette taipamatust, aeglust, saamatust, unustamist, ruma-lust jt. omadusi, mille pärast nad ongi abikooli suunatud. Sageli on sellises si-tuatsioonis olnud debiilsed õpilased õpe-tajast üle ja vastanud: «Selleks ma siia olen-gi saadetud, et loll olen.» Mida aga saab öelda õpilane õpetajale üldkoolis, kui teda ähvardatakse saata abikooli? Abikooliga ähvardamine või mõnitamine on saanud üldkooli õpetajate seas sage-daseks.

Õpetaja peab igas situatsioonis aus-tama debiilse õpilase enesevääriskust,

igas kasvandikus tuleb näha arenevat isiksust ja olla võimalikult õiglane, eriti karistamisel, arvestades süü tead-likku või ebateadlikku iseloomu.

Abikoolis on ka selliseid õpilasi, kelle suhtes kasvatusvahendid (ka kõige ran-gem karistus) mõju ei avalda. Kasutada tuleb ravimeid, kuid kahjuks tehakse seda kasvatuslikel eesmärkidel äärmiselt harva. Paljudel juhtudel on käitumis-häirete mehhanismid ka teadmata ning ravi seega ennatlik. Rasketes käitumis-häiretega õpilasi on abikoolis siiski üksikuid, enamuses on õpilased, kelle kasvatamisel tullakse toime, ja üsna edu-kalt, tavaliste pedagoogiliste vahendi-tega. Mõistagi ei avalda kasvatus-vahendid mõju kõikidele kasvandikele ühtemoodi. Nende valikul tuleb arves-tada õpilase staatust kollektiivis, tema enesehinnangut, vanust, sugu, arengu-taset, kodu ja kooli suhteid, õpilase mõ-jutatavust, tema suhteid õpetajaga jpt. tegureid.

Esialgused uurimisandmed näitavad, et õpetaja ja õpilaste vahelistes suhetes kehtivad abikoolis üldiselt samad sea-duspärasused, mis normaalkooliski. Ent on ka erinevusi: suhete arengudünaa-mikas (mahajäämus 3—4 a.), suhteid mõjutavate faktorite vahelistes seostes, suhete kvaliteedis ja kvantiteedis, mis väljendub selles, et suhtlemine on pii-ratum ja ühepoolsem. Need suhtlemis-häired, mis esinevad üldkoolis harva ja üksikõpilastel, on abikoolis sagedasemad, tavalisemad ja on omased suuremale hul-gale õpilastest.

Käsiteldud probleemide sügavam ja põhjalikum uurimine annaks kahtle-mata abikooli pedagoogidele kätte uusi vahendid korrektsiooni, s. t. kasvatustöö tõhustamiseks.

Kirjandus

1. H. Laht, Klassijuhataja viiendate klasside õpilaste hinnanguis — «Nõukogude Pedagoogika ja Kool», IX, 1972.
2. H. Laht, Õpetaja ja õpilase vahe-lisest suhtlemisest. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 2.
3. J. Orn, Interpersonaalne pertsept-sioon kasvatuslikust aspektist. «Nõu-kogude Kool» 1972, nr. 11.

4. V. Pinn, Kiitmisest ja karistamisest. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 2.
5. V. Rea, Katse välja selgitada õpilaste ja õpetajate vaheliste konfliktide algpõhjusi. «Nõukogude pedagoogika ja kool» III, 1969.
6. V. Saliste, Õpetaja abikooli õpilaste hinnanguis. Diplomitöö. Tartu, 1974.
7. E. Välja, Õpetaja mõningatest psüühilistest ja psüühofüsioloogilistest parameetritest. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 6.
8. Б. Г. Ананьев, Психология педагогической оценки. Л., 1935.
9. А. С. Белкин, Психолого-педагогические проблемы общения с учащимися вспомогательных школ в процессе урока. В сб. «Коррекционная учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе». Вып. I. Свердловск, 1974.
10. Л. С. Выготский, Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. Изд. Дефектологического Ин-та им. М. С. Эпштейна, М., 1936.
11. Л. С. Выготский, К психологии и педагогике детской дефективности. В сб. «Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно-отсталых детей. Под ред. Л. С. Выготского. М., 1924.
12. А. Граборов, Организация детской среды как основа воспитательной работы во вспомогательной школе. В сб. «Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно-отсталых детей». Под ред. Л. С. Выготского. М., 1924.
13. Х. С. Живина, Основные этапы развития дефектологического образования в СССР. Автореферат канд. дисс. М., 1975.
14. Х. С. Замский, История олигофренопедагогики. Изд. «Просвещение», М., 1974.
15. В. П. Кащенко, С. Н. Крюков, Воспитание — обучение трудных детей. М., 1914.
16. Б. Мэннелъ, Школа для умственно отсталых детей. М., 1914.
17. Н. Г. Палехина, Взаимоотношения учителей и учащихся старших классов и их роль в учебной деятельности. Автореферат канд. дисс. Л., 1972.
18. В. И. Пинский, Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М., «Просвещение», 1969.
19. С. Я. Рубинштейн, Психология умственно отсталого школьника. М., «Просвещение», 1970.
20. Э. Сеген, Воспитание, гигиена и нравственное лечение ненормальных детей. СПб, 1903.

KÕNEARENDUSE PSÜHHOLOOGILISTEST ALUSTEST

KARL KARLEP

Kõnetegevus on üks inimtegevuse liike, üks põhilistest suhtlemise ja intellektuaalse tegevuse vormidest. Kõneldes kasutab inimene mingit keelt (märkide süsteemi), millest mõtte edasiandmiseks valitakse sobivad vahendid ning kombineeritakse need vastavalt inimese võimetele ja oskustele.

Ütluse sisu ja vorm sõltuvad mitmest asjaolust, nagu kõnele eelnev (ja kaanev) mõte, keele valdamine, keelendite valiku ja kombineerimise oskus, artikulaatioaparaaadi valdamine jm. Tuleb arvestada, et kõnevõime ei ole inimesele bioloogiliselt antud, küll aga on inimene võimeline keelt omandama ja seda kõnes kasutama. Kõnearendust võime seega vaadelda kui kõnevõime sihipärast kujundamist ja arendamist, kui lapse sihikindlat pedagoogilist mõjutamist, mis peab kindlustama keeliste vahendite (sõnad ja nende vormid, sõnaühendite ja lausete mudelid) omandamise ja kasutamise.

Inimesed ei kõnele mitte kõneoskuse demonstreerimiseks, vaid selleks, et edasi anda keelevälist informatsiooni — mõtteid, tundeid, tahteavaldusi. Järelikult saab kõnelda ainult sellest, mis on tajutud, mõistetud, tunnetatud. Keeleliste vahendite omandamine ja kasuta-

mine normaalse intellektita on võimalik piiratult, s. t. kõne võib vastata normile vormilt, kuid on sisult sageli vastuolus situatsiooniga.

Kõne arengu aluseks on praktiline kogemus. Näiteks kirjutas pimekurdi E. Kelleri õpetaja A. Sullivan, et sõna püüti lapsele anda alles pärast kujutluse formeerimist. Vastasel juhul nõudis sõna omandamine palju kordamisi, laps seda iseseisvalt aga kasutama ei hakanudki. Et omandada sõnu ja grammatilisi vahendeid, et hoiduda keelendite stereotüüpsusest kasutamisest, peab keelendi omandamisele eelnema ja kaasnema praktiline tegevus, vaatlus, teadmiste andmine, kujutluste ja mõistete formeerimine.

Võib öelda, et sõnu ja lauseid kasutatakse alati mingis kontekstis, mis võimaldab sõna või grammatilise vormi üldise tähenduse juures kõnelda konkreetsetest esemetest, nähtustest jm. Näiteks kõneleme harilikult mitte kõikidest maailma laudadest, vaid konkreetsest lauast jne. Konteksti all mõeldakse tänapäeval kolme nähtuste liiki: 1) kõnetegevuse situatsiooni (konkreetset kohta ja esemeid, olukorda, vestluse tingimusi), 2) keelelist konteksti, 3) ühiskondlikultuurilist konteksti (inimeste teadmisi, harjumusi, käitumisnorme). Järelikult eeldab kõnearendus selliste situatsioo-

nide leidmist või loomist, kus õpilasel on teistele midagi teatada.

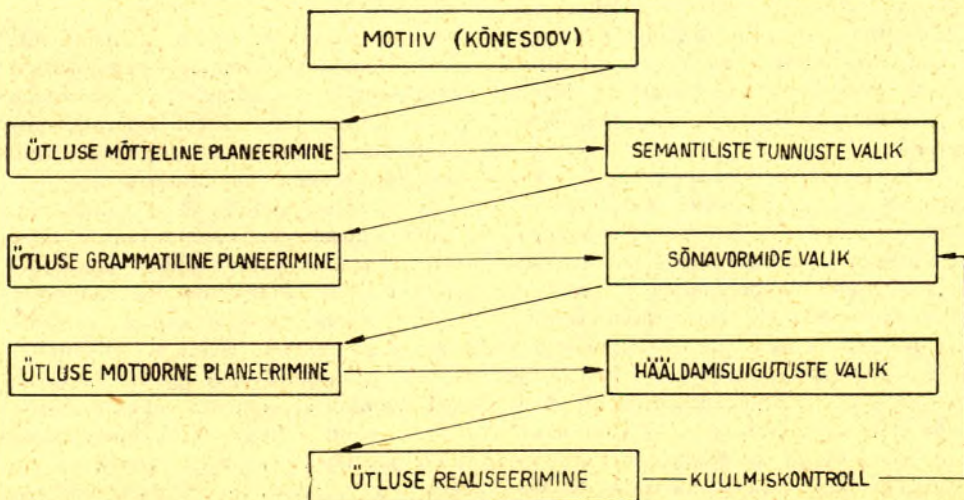
Koolieelikule on kontekstiks laiemas mõttes tema igapäevane tegevus. Olukord muutub kooli astudes: tuleb moodustada lauseid lihtsalt mingi sõnaga, kõnelda esemetest või nähtustest, millega laps pole otseselt kokku puutunud jne. Kõik see nõuab lapselt tahtlikku keelendite valikut ja kombineerimist.

Abikooli õpilasele jääb selline abstraktne ülesanne kauaks ajaks mõistmatuks. Tal ei ole vajadust kõnelda, puudub mõte, mida väljendada.

Ütluse genereerimine on mitmeastmeline toiming, mis kaasneb vähemalt neljast operatsioonide grupist järgmistel tasanditel: a) afekt (motiivi kujunemine); b) semantika, c) grammatika, d) foneetika. Kõnearenduse meetodika peab leidma võtmed ja vahendid vajalike operatsioonide kujundamiseks kõikidel nimetatud tasanditel. Ütluse genereerimist tervikuna võib T. Rjabova-Ahhutina järgi ette kujutada nii, nagu on kujutatud 1. joonisel.

Skeemil on operatsioonid kujutatud nii keeleliste vahendite planeerimiseks ja kombineerimiseks (vasakul) kui ka valikuks (paremal) lineaarses järjekorras, kuid A. Leontjevi arvates sooritatakse vähemalt osa neist üheaegselt.

Joonis 1.



Motivatsioon. Kõnesoovita teadvusel olev inimene kõnelema ei hakka. See on etapp, mis eelneb nii ütluse programmi koostamisele kui ka sõnavormide valikule ja kombineerimisele. L. Vögotski järgi on kõnesoov «mingi ülesande tunnetamine, ebaselge soov». Kõnesoovi kujunemine sõltub inimese domineerivast motiivist, kogemustest, orienteerumisest situatsioonis.

Kõnesoovi kujunemist vaimse alarenguga lastel tuleb vaadelda seoses laste huvide ning tegevuse iseärasustega. Tegevuse inertsus, tähelepanu hajuvus, vähesed teadmised ja kogemused, pealiskaudsed huvid viivad selleni, et lapsel sageli ei teki vajadust suhtlemist alustada või jätkata. Eelnimetatu sunnib õpetajat hoolikalt valima vestlustemasid, kasutama kõne stimuleerimiseks mängu, praktilist tegevust. Just nimelt mäng ja jõukohane töö kutsuvad esile mõtted ning seoses sellega soovi ennast väljendada. N. Morozova märgib, et esialgu haarab last ainult mäng ja pilt, hiljem huvitavas vormis esitatud õppetöö ning alles vanemates klassides pakub huvi jõukohane intellektuaalne tegevus.

Tõepoolest, abikooli algklassides on lapsi, kes vaikivad päevade kaupa ning... kõnelevad, kui tegemist on nende lemmikloomaga, -mänguasjaga vm.

Semantika tasapind. Ütlus ei saa koosneda ükskõik missugustest sõnadest, sest see peab väljendama mingit mõtet. Mõte kuulub intellekti sfääri. Intellekt on «huvitatud», et keele abil informatsiooni saada ning edasi anda. Järelikult algab ütluse genereerimine (tajumine lõpeb) intellektis, kujutluste ja mõistetega opereerides.

Võib oletada, et kujutluste ja mõistete täpsusest ja detailsusest sõltub suurel määral semantiliste komponentide valik, mis hiljem realiseeritakse sõnavormides. Semantilised komponendid — need on keskkonna nähtuste tunnetatud tunnused. Näiteks *vend* — s. o. lähedane sugulane, meessoost, samasse põlvkonda kuuluv jm. Kõiki neid teadmisi eeldab sõna *vend* tähenduse tundmine. Et sõna sisaldab suure hulga informatsiooni, on loomulik, et «sõna tähendus areneb» (L. Vö-

gotski). Sõna rikastub järjest semantiliste komponentidega, lähenedes vastavale mõistele.

Kuidas lahendada semantika probleem kõnearenduse seisukohalt? Laps on vaja asetada sellistesse tingimustesse, kus tal tuleb lahendada praktilisi mõttelisi ülesandeid, nagu esemetevaheliste suhete ja esemete tunnuste analüüs, esemete klassifitseerimine ja kombineerimine. Õpilasele esitatakse küsimusi, õpilase tegevust võib kommenteerida õpetaja. Selline suhtlemine rikastab õpilase keelelisi vahendeid, sest ühed ja samad sõnad korduvad eri situatsioonides, täienevad järjest semantiliste komponentidega. N. Zinkin rõhutab, et väga oluline on situatsiooni muutmine, mis hoiab ära stereotüüpsete väljendite kujunemise.

Hiljem sobivad ka abikoolis kõik sõnavaralise töö võtted, mis on kirjeldatud metoodilises kirjanduses. Suurem kui normaalkoolis peaks aga olema näitlikkuse ja praktilise tegevuse osatähtsus. Uute sõnade tutvustamise kõrval tuleks pidevalt jätkata sõnade tähenduse täpsustamist.

Grammatika tasapind. Ütluse planeerimisel valitud semantilised komponendid realiseeritakse leksika ja grammatika vahenditega. Väga oluline on sõnade ühendamine sõnaühenditeks, mis võimaldavad nimetada lõpmatut arvu esemeid ja nähtusi, väljendada kõiki inimese poolt tunnetatud suhteid ja tunnuseid.

Sõnade kombineerimine ja ühendamine võimaldavad jaotada semantilised komponendid eri sõnade ja sõnaosade (tüvi, tunnus, lõpp) vahel. Operatsioonide edukus grammatika tasapinnal sõltub esmajoones keele valdamisest.

A. Leontjev oletab, et «grammatika etapi» alguseks on olemas teatud hulk elementaarseid ütlusi, millest peab kujunema lause. Pikemate ja rohkemat informatsiooni sisaldavatele lausetele peab seega eelnema rohkem elementaar-lauseid (predikatiivseid paare) ja neile peab omakorda eelnema täpsem kujutlus või mõte. Pikema lause koostamisel tuleb järelikult rohkem kombineerida keeleliste vahenditega. Praktiliselt tä-

hendab see sõnaühendite moodustamist, nende ühendamist liitühenditeks ja lauseks. Ka lauset võime me vaadelda predikaatiivse paarina, mis harilikult kaasneb alus- ja öeldisgrupist.

Oletame, et genereeritakse lauset kirju kana kaagutab õues. Sel juhul võiksid esialgsed elementaarlaused olla järgmised: kana on kirju, kana on kaagutamas, kaagutamine on õues, kaagutamine on praegu. Mingisugustest sarnastest ühikutest peaski kujunema soovitud lause.

Abikooli õpilasi takistab grammatika etapil keelekasutuse kogemuste vähesus: omandamata on paljud sõnavormid või vormide teatud funktsioonid, sõnaühendite ja lausete mudelid. Segab ka sõnade tähenduse vähene tundmine, mis põhjustab ebaõigete sõnaühendite moodustamist. Raskeks osutub nii sõnaühendi kui ka lause moodustamine. Näiteks: *Kapini on kass. Minul ei ole koerata. Ilma koerata on minu sõber.*

Kõiki raskusi sõnavormide kasutamisel ja lausete moodustamisel ei saa siiski pidada «keelelisteks». Põhjuseks võib olla ka semantika tasapinna defekt. Näiteks võib käändevorm olla põhimõtteliselt omandatud, kuid mitte kõikides funktsioonides. Näiteks: *Ma lähen tuppa.* Aga — *Ma lähen isasse. Ma unistan sõbrasse.*

Õpetajal tuleks töötada kahes suunas: selgitada grammatiliste vormide ning konstruktsioonide tähendust ja harjutada õpilastega muutevormide kasutamist. Lähtudes konkreetsetest situatsioonidest, esemete asendist üksteise suhtes jne., selgitatakse lastele tunnuste, muutelõpude, ees- ja tagasõnade, sõnaühendite tähendust (*Aseta kapile! Jookse lauani!*).

Muutevormide aktiveerimine lapse kõnes eeldab spetsiaalset keeleliste ja kõneliste harjutuste süsteemi. Nooremates klassides toetatakse peamiselt analoogiale, alates 4. klassist lisandub sõnavormide tähenduslik-vormiline analüüs. Keelelised harjutused on mõeldud ühe või teise grammatilise kategooria harjutamiseks. Seejuures on situatsiooni tähtsus vähendatud miinimumini. Harjutustest võib nimetada järgmisi: sõnaühen-

dite moodustamine ja laiendamine, sõnaühendite muutmise, lausete koostamine analoogia alusel ja üksiksõnadest, lausete laiendamine, lausete muutmise.

Keeleliste harjutuste hulgas tuleb eriti hinnata tööd sõnaühenditega, mis on eelduseks lausete konstrueerimisele.

Keeleliste harjutustega omandatud oskused rakendatakse kõneharjutustes. Selleks organiseeritakse või leitakse situatsioone, mis eeldavad õpitud grammatilise vormi kasutamist. Näiteks pärast alalütleva käände käsitlemist keelelistes harjutustes saab organiseerida vestlusi: Kellel on? Kus asub? Mis ajal? Vestluses toetatakse laste kogemustele või pildimaterjalile.

Foneetika tasapind. Sel tasapinnal tuleb planeerida kõneliigutused iga silbi artikuleerimiseks, valida vastavad liigutused ning lõpuks ütlus realiseerida. Planeeritakse korraga kuni 7 silpi, s.t. operatiivse mälu mahu ulatuses. Peale selle on vajalik sobiv intonatsioon, et formeerida küsi-, hüüd- või jutustavat lauset, ning uut informatsiooni väljendavate sõnade rõhutamine, et kuulajal oleks kergem jälgida kõneleja mõttekäiku.

Järelikult osutuvad kasulikeks mitmesugused hääle- ja diktsiooniharjutused, mille jooksul areneb hääldamise selgus ning laps õpib valdama oma hääle tugevust, kõrgust ja tämbrit. Kogemused näitavad, et juba abikooli 1. klassis saab imiteerimise teel kujundada jutustava, küsi- ja hüüdlause intonatsiooni ning õpetada loogilise rõhu kasutamist. Selleks lähtutakse küsimustest, mis nõuavad kord ühe, kord teise sõna rõhutamist lauses.

Kokkuvõtteks. Ütluse genereerimine on mitmeastmeline protsess, mis on seotud tunnetustegevuse ja tahteliste protsessidega ning eeldab keeleliste vahendite valdamist, oskusi ja vilumusi keelendite valikuks ja kombineerimiseks.

Abikoolis tuleb esmast tähelepanu pöörata kõne mõttelise külje (semantika) arendamisele, arvestades seda nii sõnavara ja grammatika õpetamisel kui ka foneetiliste väljendusvahendite täiustamisel ja täpsustamisel.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ
РУССКОГО ЯЗЫКА

**О ВСЕСОЮЗНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ
ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

РОЗА АНВЕЛЬТ

По решению Центрального Комитета Коммунистической партии Советского Союза в октябре месяце 1975 года в Ташкенте состоялась всесоюзная научно-практическая конференция по опыту изучения и преподавания русского языка в национальных школах, средних специальных и высших учебных заведениях страны. Конференция была организована Академией Наук СССР, министерствами просвещения, высшего и среднего специального образования СССР, министерствами просвещения, высшего и среднего специального образования Узбекской ССР.

Открыл конференцию министр просвещения СССР М. А. Прокофьев. На пленарном заседании с докладом «Русский язык — язык взаимного общения и сотрудничества всех наций и народностей Советского Союза» выступил кандидат в члены Политбюро ЦК КПСС, первый секретарь ЦК Компартии Узбекистана Ш. Р. Рашидов. В своем докладе товарищ Рашидов отметил, что русский язык, выступая необходимой формой коммуникации всех народов Советского Союза, способствует приобщению каждой нации и народности к культурным достижениям всех народов СССР и к мировой культуре, к овладению современными высотами науки и техники. Докладчик остановился на роли преподавателя русского языка и литературы в национальной школе, долг и призвание которого: сделать великий русский язык достоянием каждого гражданина советской страны. Лишь его вдохновенным трудом, творческой инициативой и горением можно достичь должного уровня подготовки наших учащихся. Товарищ Рашидов напомнил один из наиболее мудрых афоризмов в педагогике, гласящий о том, что голова обучаемого — не сосуд, который следует наполнить, а факел, который необходимо зажечь, и сделать это может

только тот, кто сам горит огнем самоотверженной преданности делу воспитания молодежи. Содержательный доклад первого секретаря ЦК Компартии Узбекистана задал эмоционально-идейный настрой работе всей конференции.

С докладом «О состоянии и задачах дальнейшего улучшения преподавания русского языка в национальной школе» выступил министр просвещения СССР М. А. Прокофьев. Он назвал три наиболее важных фактора, обеспечивающих успех обучения. Каждый из них находит прямое отражение в деле изучения и преподавания русского языка и в условиях нашей республики.

Для успешного обучения языку необходимо время. В последние годы в ряде республик, в том числе и в нашей республике, увеличено время на изучение русского языка. 22 апреля 1974 года Министерство просвещения СССР утвердило изменения, предложенные Министерством просвещения Эстонской ССР в перспективном учебном плане, по которому количество недельных часов для русского языка было увеличено с 40 до 43, в 75/76 учебном году было увеличено количество часов, отведенное на изучение русского языка в Тартуском педагогическом училище. Приказом Министра просвещения Эстонской ССР от 18 августа 1975 года в соответствии с распоряжением Совета Министров Эстонской ССР от 14 августа 1975 года было разрешено деление классов на группы и в городской школе при условии, если в классе более 25 человек. Переход на деление классов на группы будет осуществляться постепенно и закончится к 1978/79 учебному году. Но успех определяется не только часами, выделяемыми на изучение языка. Заслуживают всяческой поддержки, как сказал в своем докладе това-

рищ Прокофьев, всевозможные дополнительные внеурочные формы изучения языка. В Узбекистане, Грузии, Эстонии и Латвии получили распространение школы и классы с углубленным изучением русского языка. Докладчик отметил, что это явление надо приветствовать и распространять. В нашей республике классы с углубленным изучением русского языка существуют 5 лет. Есть уже некоторый опыт работы, выявились трудности. Последний семинар для учителей, работающих в классах с углубленным изучением русского языка, организованный кафедрой русской литературы ТГУ и прошедший на высоком деловом уровне, показал большую заинтересованность учителей этих школ в своей работе, их энтузиазм, а также и то, что у соответствующих кафедр ТГУ есть опыт научно-методического шефства над классами с углубленным изучением русского языка. Но еще очень много надо сделать Министерству просвещения совместно с вузами и научно-исследовательским институтом для распространения опыта работы в классах с углубленным изучением языка, многое еще предстоит сделать и для обеспечения этих классов необходимой учебно-методической литературой.

Вторым обязательным компонентом, определяющим успех обучения, является наличие хороших учебников, учебных пособий, средств аудиовизуальной техники.

Нужно отдать должное группе учителей, методистов и ученых нашей республики, вкладывающих много труда в создание и совершенствование учебно-методической литературы для школы. На конференции была организована выставка учебников и учебных пособий всех союзных республик и приятно констатировать, что наши учебники, а особенно рабочие тетради, пользовались большой популярностью.

Но жизнь ставит перед учеными, методистами и лучшими педагогами-практиками нашей республики новые сложные задачи по созданию учебных комплексов, в которых помимо учебника должны занять свое место книги для внеклассного дополнительного чтения, дидактический раздаточный материал, наглядные таблицы, картины по развитию речи, сборники различных видов контрольных работ, фонозаписи, диапозитивы и другие виды аудиовизуальной техники.

Третьим, самым важным фактором, обеспечивающим успех обучения, несомненно является **учитель**, его профессиональная подготовленность и мастерство. Министр просвещения СССР М. А. Прокофьев дал характеристику образовательного уровня учителей, работающих в школах с нерусским языком обучения. Всего в таких школах работают 116 тысяч учителей, из них 74,8% имеют высшее образование и 12% — среднее. Однако, средний показатель нашей республики ниже. У нас в республике он составляет по высшему образованию 63,8%, а по среднему — 22,4%. Первый вывод, о котором говорил и товарищ Прокофьев — необходимость поднять образовательный уровень работающих учителей, привлекая их к заочной учёбе. Необходимо также всемерно совершенствовать повышение квалификации учителей через институт усовершенствования. Важное значение приобретает дальнейшее повышение квалификации преподавательского состава педагогических вузов.

С докладом «О состоянии и мерах дальнейшего улучшения подготовки кадров учителей русского языка для национальной школы выступил заместитель министра просвещения высшего и среднего специального образования Н. С. Егоров.

Участники конференции заслушали

также доклады заместителя директора Института русского языка Академии Наук СССР В. В. Иванова «Актуальные проблемы изучения русского языка и его преподавания в национальной школе» и доклад директора Научно-исследовательского института преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР — Н. М. Шанского «Основные проблемы научно-исследовательской работы в области преподавания русского языка в национальной школе».

На конференции работало ряд секций. В секции «Начальное обучение русскому языку» были обсуждены актуальные проблемы повышения эффективности, совершенствования содержания обучения русскому языку, типовые программы для начальных классов национальной школы, содержание и структура русского языка в подготовительных классах.

На заседаниях секции «Методика преподавания русского языка в IV—V классах» обсуждались научные основы проекта программы по русскому языку для национальной школы, актуальные вопросы методики преподавания русского языка в сельских и городских школах, возможности использования современных форм и средств обучения языку. С основным докладом выступила заведующая сектором преподавания русского языка Научно-исследовательского института преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР — Н. З. Бакеева. Ее доклад был посвящен проекту типовой программы, она дала описание грамматического материала в программе по 3 этапам: для 4—5, 6—8 и 9—11 классов. Конечно, проект программы требует еще серьезного анализа и обсуждения на местах. Но уже сейчас ясно, что он во многом поможет и нам, в условиях нашей республики, в дальнейшем совершен-

ствовании программы по русскому языку для школ с эстонским языком обучения.

В секции «Методика преподавания русского языка в вузе» участники конференции заслушали и обсудили доклады по актуальным проблемам совершенствования курсов русского языка в вузах, улучшения подготовки преподавателей русского языка и литературы для национальных школ.

На заседаниях секции «Общие проблемы русской лингводидактики» обсуждались вопросы взаимодействия и взаимосвязи русского языка с другими языками народов нашей страны, некоторые специфические особенности методики преподавания русского языка в национальной школе, проблемы теории современной лингводидактики.

В секции «Организационно-педагогические проблемы постановки преподавания русского языка в национальных школах, средних специальных и высших учебных заведениях» были заслушаны и обсуждены сообщения

представителей министерств просвещения, высшего и среднего специального образования союзных республик. рассмотрены пути совершенствования организации преподавания русского языка в школах, средних специальных учебных заведениях, вузах.

Всесоюзная научно-практическая конференция по вопросам изучения и преподавания русского языка, проведенная накануне XXV съезда Коммунистической партии Советского Союза, не только подвела итоги большой работы и определила огромное политическое общегосударственное и интернациональное значение изучения и преподавания русского языка, как средства межнационального общения и сотрудничества всех народов СССР, но и поставила перед работниками просвещения конкретные творческие задачи, решение которых должно привести к значительному повышению уровня преподавания и изучения русского языка в национальных школах нашей страны.

KOOLIEELNE KASVATUS

TUNNETUSTEGEVUSE ARENGUST VARAJASES EAS

JAAN VARJUN

On tähelepanuväärne, kuivõrd on viimase 10—15 aasta jooksul maailma psühholoogide hulgas kasvanud huvi inimese varajase sünnijärgse arengu vastu. Üks autoriteetsetest uurijatest (2, lk. 32) näiteks leiab, et imik on saanud nüüd niisama populaarseks katseobjektiks kui üllõpilane ja valge hiir.

Huvi tõus imiku arengu uurimise vastu põhineb asjaolul, et esimeste eluaastate jooksul toimuvate muutuste iseloom, nende muutuste põhjused, arengupotentsiaalide tekkimine või, vastupidi, hävimine — kõik see on paljuski veel ebaselge ja vaidlusi tekitav. Ometi on imikuiga periood, mida iseloomustavad äärmiselt tähtsad kvalitatiivsed muutused, inimesele tüüpiliste käitumisviiside algmete väljakujunemine.

Artiklis püüame anda ülevaate mõnest huvitavamatest uurimustest, mis käsitlevad tunnetuse arengu probleeme. Jätame seejuures kõrvale imiku konkreetset saavutused tema teel kompetentsuse poole, s.t. tema tunnetuslike võimete arenguloo, ning käsitleme ainult ühte tähtsat tunnetustegevuse aspekti — tunnetusmotivatsiooni arengut.

1. IMIKU TUNNETUSMOTIVATSIOONI PÕHIJONED

Inimene on juba sünnimomendist alates tunnetuslikult aktiivne, eelistav ja valiv, mitte lihtsalt informatsiooni ükskõiksest vastuvõttest olend. Vormid, milles see aktiivsus avaldub, on aga omapärased ning on seotud imiku käitumuslike ja tunnetuslike võimalustega antud arengumomendil. M. Haith (vt. 6, lk. 827) on avastanud, et vastündinud, viibides ärkveloleku ajal pimeduses, pööravad intensiivselt silmi kord siia, kord sinna. Need silmaliigutused ei lakka ka siis, kui imiku ette on paigutatud ühtlaselt valgustatud pind; kui aga sellisele pinnale paigutada mingi objekt, siis suunduvad lapse silmad sellele ning tema pilk jääb «hulkuma» objekti lähimasse piirkonda. Kujundite vaatlemise aeg, üks enamka-

sutatavaid «huvi» või tähelepanu näitajaid, on vastsündinutel erinevate kujundite puhul oluliselt erinev (3) ning on huvitav, et näo kujutis on üks veetlevamaid.

Silmaliigutused on, nagu nägime, funktsionaalsed kohe pärast sündi ning võivad meile nii mõndagi teada anda vastsündinu vajadustest. Samuti on vastsündinu juba võimeline pöörama pead. C. Goren jt. (5) asetasi vastsündinute ette mitmesuguseid objekte, mis siis pandi aeglaselt külgsuunas liikuma. Lapsed, keda hoiti süles ning sealjuures vertikaalasendis (niisuguses asendis on vastsündinud kõige aktiivsemad), pöörasid oma pead vastavalt objekti liikumisele. Ilmnes, et 3—27 minuti vanused lapsed järgnevad skemaatilisele näo kujutisele kaugemale (s.t. pööravad pead suurema nurga võrra) kui veidi moonutatud näo kujutisele, tugevasti moonutatud näo kujutisele ja «tühjale» näole (keskmised tulemused vastavalt 84°, 73°, 70° ja 58°).

On veel teisigi võimalusi imiku uudishimu uurimiseks. Kui näiteks stiimuli ilmumine või kadumine on viidud sõltuvusse imemislülituste sagedusest, on 4-nädalased imikud võimelised imema luttu nii sagedamini (võrreldes neile tüüpilise imemisrütmi) kui ka harvemini, ehkki viimane variant (pidurdus) näib neile suuremaid raskusi tegevat (1).

Niisiis otsivad juba vastsündinud aktiivselt nägemisärritusi ning eelistavad ühtesid objekte teistele (ning samuti ka ühtesid heliseid teistele helidele — küsimus, millel me siin ei peatu). Millest aga oleneb stiimulite eelistamine esimestel elukuudel, ehk teiste sõnadega — mis veetleb imikuid vaadeldavais objektides? Püüame sellele vastata.

1.1. Kontuur ja teised varajased faktorid

Faktoreid, mis põhjustavad objektide eelistamist varajases eas, on käsitletud paljudes uurimustes. On selgunud, nii kummaline kui see alguses võibki näida,

et üks mõjuvamaid faktoreid on kontuuri (mille all siin tuleb mõista piiri heledate ja tumedate pindade vahel) kogupikkuse suhe stiimuli üldpindalasse, ehk teiste sõnadega — must-valgete üleminekute keskmine tihedus (7). Igale vanusegrupile on iseloomulik teatav, nii väiksematele kui ka suurematele tiheidustele eelistatav kontuuri tihedus, mis avaldub vastavate omadustega objekti kõige kestvamas vaatlemises, seda hoolimata kvalitatiiivsetest erinevustest stiimulite vahel (näiteks ringid, kolmnurgad, ruudud, jämedad jooned, mitmesugused ebakorrapärased kujundid jne.). Imiku arenedes muutuvad seaduspäraselt ka tema eelistused. Mida vanemad on imikud, seda suuremad kontuuri tihedused neile meeldivad (loomulikult tingimusel, et kaugus objektini jääb ühesuguseks), kuid samal ajal hakkab kontuuri kui motivatsioonifaktori mõju üldse nõrgenema ning kaob hoopiski kusaigil kaheksanda-üheksanda elukuu piires (7; 9).

Millist tähendust see seaduspärasus võib omada, sellele viitab B. Karmeli jt. uurimus (8). Asi on nimelt selles, et faktoriks, millest oleneb nägemisteravus, on visuaalse ajukoore neuronite retseptiivväljade suurus — silma võrkkesta pindala, millel paiknevad retseptorid, aktiveerivad ainult ühte ajukoore rakku. Mida väiksemad on retseptiivväljad, seda suurem on nägemisteravus, kuna heleduste üleminekud ühe retseptiivvälja piires lähevad aju jaoks n.-ö. kaduma. Retseptiivväljade suurust saab kindlaks määrata erilise elektrofisioloogilise meetodi abil. Eelnimetatud töös näidatigi, et, esiteks, imikute arenedes ajukoore neuronite retseptiivväljad vähenevad mõõtmel (nägemisteravus suureneb) ning et, teiseks, eelistatav kontuuritihedus «sobib» hästi kokku retseptiivväljade suurusega. Teiste sõnadega, imikutele meeldib vaadelda objekte, mis sunnivad neid kasutama oma maksimaalseid tunnetuslikke või-

malusi. See viib meid küsima, kas selline tendents imikute käitumises pole mitte üks olulisi tegureid, mis tagab nägemisteravuse arengu. On see tegelikult nii või mitte, igatahes on ilmne, et eelkirjeldatud seaduspärasust on mõtet arvestada sensoorses kasvatuses. B. Karmeli jt. (8) andmetel on kujundite elementide eelistatavad suurused (nurgakraadides) 8—10-nädalastel imikutel näiteks umbes $1^{\circ} 10'$, 13-nädalastel aga umbes $40'$ (täiskasvanud inimese retseptiivväljade suurus on $10'—20'$). Laialt tuntud kõristid on visuaalsete objektidena liialt vaesed. Imikutele on huvitavamad suhteliselt suured pinnad kontrastselt erinevate elementidega, umbes sellised, nagu on malelaud.

Ei tule muidugi arvata, et imikute huvi visuaalsete objektide vastu ei sõltu peale kontuuri tiheduse millestki muust. On näidatud, et see sõltub ka kujundi keerukusest (ebakorrapärasusest), kõverjoonelisusest või sirgjoonelisusest jne., kuid nende omaduste mõju on osutunud tunduvalt nõrgemaks. Samuti ei kutsu erilist huvi esile värvused (3). Väga oluliseks faktoriks aga on osutunud liikumine ja üldse muutumine, ka köidavad imiku tähelepanu objektide helilised omadused (6). Need faktorid võivad suurendada visuaalsete objektide «valentsust».

1. 2. Spetsiifilised vormid

B. Karmeli uurimustes ja teistes analoogilistes töödes on stiimulitena kasutatud abstraktseid geomeetrilisi kujundeid. Nagu eespool märgitud, on selgunud, et ei ole erilist tähtsust, millised on need kujundid. Kas tähendab see seda, et esimestel elukuudel imikut vormid üldse ei huvita või on siiski olemas vorme, mille suhtes imik on «tundlik?»

Mis puutub näo konfiguratsiooni, siis on see mitmes vastsündinutega tehtud uuringus (3; 5) osutunud kõige eelistatumaks. Osa psühholooge arvab, et kuna kontuuri tihedus ja teised psühhofüsioloogilised faktorid pole vastavates uurimustes olnud küllaldaselt tasakaalustatud, siis ei saa ka väita, et on tegemist nägude eelistamisega üldse. C. Goren aga näiteks on püüdnud neid faktoreid arvestada. Igatahes peab J. Bruner (1), tunnustatavaid spetsialiste lapse arengu alal, sünnipärast huvi näo konfiguratsiooni vastu faktiks. See oleks üks evolutsioonilisi kohastumisi, mis on suunatud kontakti saavutamisele ema ja lapse vahel. Kas imikul on veel mingisuguseid spetsiifilisi vormieelistusi, pole seni teada.

1. 3. Uudsus

Alates umbes 10.—12. elunädalast hakkab imiku eelistustele üha kasvavat mõju avaldama uus kognitiivne faktor — uudsus. Et lähemalt selgitada, mil viisil uudsuse mõju avaldub, peame alustama ühest põhilisest nähtusest. Nimelt, kui esitada imikule mingi objekt mitmeid kordi järjest, siis väheneb sellise protseduuri tulemusena imiku huvi (möödetuna näiteks vaatlemisaja kaudu) selle objekti vastu (4; 6; 13). Seda nähtust nimetatakse tähelepanu harjumiseks, ehk meil sagedasti ka orienteerumisreaktsiooni kustumiseks. Laboratoorses eksperimentides ilmneb tähelepanu harjumine mitte varem kui imiku kolmandal elukuul. Arvatakse, et see vanusepiir sõltub eelkõige mälu arengust — varem ei suuda laps veel objekti nii hästi meelde jätta, et ta võiks võrrelda parajasti nähtavat stiimulit mälu pildiga. Harjumise aeg sõltub mälu «võimsusest» ja on vanematel imikutel vastavalt lühem. Väga sageli korduva objekti (näiteks ema) suudab laps aga meelde jätta ilmselt juba palju varajasemas eas kui 10—12 nädalat ning see võib avalduda hoopis teisel viisil kui huvi kustumisenähtuseks (näiteks sagedases naeratamises).

Kui pärast huvi kustumist teatud objekti vastu see objekt muutub või kui selle asemele ilmub hoopiski teine objekt, ärkab imiku huvi uuesti. Tähele-

panu tõus «uee» objekti vastu võrreldes «vanaga» võib olla suurem või väiksem, olenevalt uudsuse määrast. See tähendab, et kui me näitasime imikule teatud stiimulit, võime pärast tähelepanu harjumist esitada selle stiimuli rohkem või vähem muudetud kujul (võime näiteks eemaldada detaile, paigutada neid ümber, lisada uusi jne.).

Võiks arvata, et mida enam muutusi stiimulis on toimunud, seda suuremat huvi peaks see imikus äratama. Nõnda nimetatud «uudsushüpoteeside» (*discrepancy hypotheses*) autorid — J. Kagan, R. McCall jt. — aga väidavad, et asi on siiski mõnevõrra teisiti. Nimelt on eri teadlased esitanud üksteisele mõnedes üksikasjades vastukäivad «uudsushüpoteesid», mis ometi langevad kokku põhilises väites: on olemas teatud optimaalne uudsuse määr, mis kutsub esile imiku maksimaalse tähelepanu. Kui uudsuse kasvades nullist optimumini tähelepanu pidevalt suureneb, algab uudsuse määra edasisel kasvamisel tõusu asemel langus. Miks? Kui püüame vältida keerulist terminoloogiat, võime öelda nii: meeldejäädud objektist liiga vähe erinevad objektid on liiga «igavad», antud objektist liiga palju erinevad objektid on aga liiga «rasked».

«Uudsushüpoteeside» põhiväite kontrollimiseks on mõõdetud imikute reaktsiooni korduvalt esitatud nn. standardse stiimuli muutustele väga laias diapasoonis (6; 15). Kahes-kolmes eksperimentaalses uurimuses on resultaadina tõepoolest saadud tõusev ja siis langev kõver, kuid teistes uurimustes on saadud kas ainult tõusev või ainult langev kõver (vt. lähemalt 15). Ilmset vastuolu siin muidugi ei ole, sest võib väga hästi oletada, et «ebaõnnestunud» uurimustes kas ei jõutudki optimaalsest uudsusest kaugemale (tõusev kõver) või siis ületati see juba esimesel astmel (langev kõver). Nii või teisiti ei saa «uudsushüpoteeside» põhilist väidet seni veel lugeda veenvalt tõestatuks. Sellekohaste uurimuste põhilise puudusena võib esile tuua seda, et

kasutatav eksperimentaalne mudel ei võimalda enam kui kvantitatiivsete suhete kindlakstegemist uudsuse määra ja tähelepanu muutuste vahel. Need suhted, kui nendega piirduda, jäävad müstilisteks, sest jääb täiesti uurimata, mis tegelikult imikuga ühel või teisel juhul toimub. Sellist laadi detailseid uurimusi seni veel ei ole.

Lisaks pole nimetatud eksperimentaalsetes töödes küllaldaselt arvestatud seda, et «kergus» või «raskus», millega imik teatud objekti vaatleb, sõltub peale uudsuse ilmselt veel lapse üldistest tunnetuslikest võimalustest antud arenguetapil. Muudetud stiimulid võivad seega osutada iseenesest küllalt «rasketeks». On tähelepanuväärne, et teoorias on antud probleemiga tegelevad uurijad palju paindlikumad ja lähenevad paljuski J. Piaget' üldtuntud seisukohtadele (vt. 16). Nii kirjutab R. McCall, et imik ilmutab vähest huvi objektide vastu, «mille assimileerimiseks tal puuduvad vajalikud tunnetuslikud struktuurid» (9, lk. 128). Need uurijad püüavad seostada uudsuse mõju lapse arenguga, väites, et optimaalne uudsus toob kaasa maksimaalseid muutusi lapse tunnetuslikes võimetes. See oluline aspekt on seni jäänud empiirilisel kontrollimata.

Hoolimata mitmetest ebaselgetest asjaoludest on muidugi ilmne ning ei vaja erilist tõestamist, et uudsus on väga oluline lapse huvi äratamiseks ja säilitamiseks. Kas oleks vaja uudsust ka mõõta ja doseerida, see on omaette küsimus. Võib-olla oleks võimalik luua spetsiaalsed komplektid n.-ö. optimaalselt erinevatest mänguasjadest, mille järkjärguline esitamine aitaks imikul (näiteks lasteasutustes) efektiivsemalt omandada teatud tunnetuslikke «reegleid».

1. 4. Manipuleerimine esemetega

Seni oli juttu seaduspärasustest, mis on avastatud ja mida on uuritud ainuüksi visuaalse käitumise piirides. Juba neljandal elukuul aga hakkavad lapsed

haarama ja kompima esemeid. Millist tähtsust imiku huvi püsimise seisukohast omavad nüüd uudsus, «keerukus» jne.? Seda on suhteliselt vähem uuritud, seepärast võime märkida lühidalt järgmist. Kõigepealt, uudsusel kui erinevusel «kasutatud» ja uue eseme vahel näib olevat üsna nõrk mõju. Nii oli 7½-kuistel imikutel küll võimalik esile kutsuda teatud tähelepanu langust mänguasja suhtes, kui mänguasi anti lapsele kätte mitmeid kordi järjest, kuid see ei mõjutanud reaktsiooni mõnevõrra muudetud esialgsetele esemetele (10). Teiseks osutus, et 8—12-kuiste laste huvi mänguasjade vastu sõltub eelkõige viimaste plastilisusest (võimalusest nende osi kombineerida ja neid deformeerida) ning helipotentsiaalset (võimalusest esile kutsuda helisid). Nii näiteks meeldivad imikutele kokkukärgardatud paberlehed (sealsamas). Visuaalsel muljel mänguasjadest, mida selles uuringus lasti hinnata täiskasvanud katseisikutel kui mänguasja «keerukust», oli nõrk mõju, ja sedagi vaid vanematele imikutele. Seega võib öelda, et 8—12 kuu vanusele imikule on eeskätt huvitav see mänguasi, mis võimaldab tal sooritada teatud huvitavaid tegevusi. Loomulikult kustub huvi manipuleeritava objekti vastu teatud aja möödudes samuti, kuid see aeg on palju pikem kui visuaalsete stiimulite puhul. Imikule peab siiski võimaldama manipuleerida võimalikult paljude erinevate esemetega, sest, nagu me allpool näeme, mänguasjade variatiivsus on oluliseks imiku arengut võimaldavaks faktoriks.

2. TUNNETUSMOTIVATSIOON JA ARENGUKESKKOND

Meie vaadeldud motivatsioonimehhanismid on aluseks imiku tunnetuslikule arengule. Laps arendab ennast n.-ö. spotaanselt, sest ta on uudishimulik. Uudishimu viib lapse kontakti uute objektidega, mis lapse jaoks uute omaduste tõttu nõuavad lapselt teatud ko-

hastumist, oma käitumisviiside muutmist (akommodatsiooni, Piaget' terminoloogia järgi). Nii omandab imik vähehaaval kogemusi ja muutub üha «targetmaks».

Imiku käitumistendentsidest aga ei piisa veel selleks, et kindlustada tema normaalne, täisväärtuslik areng. Alates juba kõige varajasemast east vajab laps vastavaid täiskasvanute loodud tingimusi, mis stimuleeriksid tema «loomulikke» võimeid. On tähelepanuväärne, et kodus kasvanud ja söimes kasvanud imikute reaktsioonides visuaalsetele stiimulitele on leitud erinevusi juba 2—3 kuu vanuses (9, lk. 123). Selleks et näidata, kui suur võib olla kasvatusmõju tunnetusmotivatsiooni arengule, tutvustame kahe vastavasisulise uurimuse tulemusi.

2. 1. Esemeline keskkond, ema käitumine ja imiku areng

Alustame J. Rubensteini uurimusest (11). Vaatluse alla oli võetud 44 ema ja nende 4-kuist last. Uuringu esimeses osas hinnati emade tähelepanelikkust lapse suhtes. Selleks vaadeldi kolme tunni kestel emade käitumist «normaalsetes» kodustes tingimustes (neid paluti teha kõike seda, mida nad tavaliselt kodus teevad). Kogu vaatlusaeg oli jaotatud lühikesteks vaatlus- ja puhkeperioodideks, ning üldse registreeriti 3 tunni kestel 360 üksiku 10-sekundilise vaatluse tulemused. Emade tähelepanelikkuse mõõduks oli üksikute vaatlusperioodide arv, mille jooksul ema mingil viisil last mõjutas (vaatas teda, puudutas, toetas, võttis kätele, rääkis temaga jne.). Nende andmete alusel jaotati kõik emad tinglikult kolme gruppi: 1) väga tähelepanelikud emad (180 või rohkem «positiivset» vaatlusperioodi 360-st); 2) keskmiselt tähelepanelikud emad (109—170); 3) vähe tähelepanelikud emad (108 või vähem). Nimetame neid grappe lühiduse mõttes edaspidi vastavalt esimeseks, teiseks ja kolmandaks grupiks.

Seejärel vaadeldi imikute uurimiskäitumist nende kuuendal elukuul. Katsed toimusid samuti kodudes. Kõigepealt korraldati iga lapsega nn. kellukese test (Bell Test). See test seisneb selles, et süles istuva imiku ette lauale asetatakse keskmise suurusega kelluke ning järgneva 10 minuti jooksul kronometreeritakse imiku uurimiskäitumist. Tehakse kindlaks, kui palju aega kulutab imik kellukese vaatlemiseks, sellega manipuleerimiseks, selle proovimiseks suuga ning samuti häälitsemiseks.

Teiseks korraldati pärast 5-minutilist vaheaega iga lapsega nn. paaride test (Pairs Test). Lapsele juba tuttav kelluke asetati lauale paaris koos 10 uue esemega, iga kord üheks minutiks. Uurimiskäitumist kronometreeriti iga eseme suhtes eraldi ning testi tulemused töödeldi sellisel viisil — summaarsest ajast, mis oli kulunud uute esemete uurimiseks, lahutati aeg, mis oli kulunud kellukese uurimiseks. Testi arvulised tulemused peavad seega näitama, kui võrd laps eelistas uusi esemeid juba tuntud esemele.

Lõpuks võrreldi esimese, teise ja kolmanda grupi emade laste tulemusi nimetatud testides. Osutus, et eksisteerib selge üldine seos ema tähelepanelikkuse ja imiku uurimiskäitumise vahel — mida tähelepanelikum on olnud ema, seda aktiivsemalt (s.t. kauem) tegeleb imik kellukesega esimeses katses ning seda suhteliselt rohkem aega kulutab ta uute esemete uurimiseks teises katses. Tooksite illustreerimiseks mõned arvud. Nii kulutasid esimese, teise ja kolmanda grupi emade lapsed kellukesega manipuleerimisele (esimeses katses) vastavalt keskmiselt 339, 283 ja 259 sekundit. Teises testis kulutasid nad uute esemete vaatlemisele vastavalt 197, 113 ja 75 sekundit rohkem kui kellukese vaatlemisele ning manipuleerimisele vastavalt 267, 111 ja 107 sekundit rohkem. Üldiselt olid erinevused teises testis suuremad kui esimeses.

Väga oluline on, et vahe esimese ja teise imikutegrupi vahel on tunduvalt märgatavam kui vahe teise ja kolmanda grupi vahel. Näib, et ema käitumine hakkab lapse arengut oluliselt stimuleerima alles teatud küllalt kõrgeast tähelepanelikkuse tasemest alates. Võib-olla oli suur tähtsus ka sellel, et esimese grupi emade käitumisstiil erines vähem tähelepanelike emade stiilist. Nagu J. Rubensteini tehtud analüüs näitas, mängisid esimese grupi emad oma imikutega tunduvalt sagedamini mitmesuguseid lihtsaid mängu- ja andsid neile mängimiseks rohkem erinevaid esemeid kui teise ja kolmanda grupi emad.

L. Yarrow jt. uurimuses (14) püüti varajase arengu keskkonnas eristada mitmeid eritähenduslikke faktoreid ning kindlaks teha nende faktorite osatähtsust. Eraldi analüüsiti esemelise keskkonna ja sotsiaalse keskkonna (s.t. ema käitumise) mõju. Ema käitumise ning esemelise keskkonna üksikud jooned ühendati teatud gruppidesse vastavalt nende sarnasusele ning saadi sel viisil n.-ö. teist järku faktorid.

Imikutega tehti läbi Bayley imiku arengu test (viieandal elukuul), mille abil testiti mitmeid üksikvõimeid ning motivatsioonilisi iseärasusi, ja meile juba tuntud kellukesetest ning paaride test (kuuendal elukuul). Seejärel arvatati korrelatsioonid üksikute keskkonnafaktorite ja imiku arengu eri külgede vahel.

Tulemused olid järgmised. Sotsiaalse keskkonna faktoritest on sotsiaalse stimuleerimise tase (mille kindlaksmääramisel arvestati imikuga suhtlemise kestust ja intensiivsust) ning sotsiaalse stimuleerimise variatiivsus (ema erinevate käitumistüüpide arv) märkimisväärses korrelatsioonis sellise faktoriga Bayley testist nagu sihipärasus (intensiivne püü näidata eset kätte saada). Sihipärasus on ilmselt motivatsiooni tugevuse näitaja. Imiku sihipärasusega oli heas korrelatsioonis ka faktor, mida autorid

nimetavad «kiire reageerimine imiku nutule». Üksikuid statistiliselt märkimisväärseid, kuid väiksemaid korrelatsioone oli sotsiaalse keskkonna faktoritel ka teiste imiku käitumise iseärasustega, kuid neid me siin ei vaatle.

Esemelise keskkonna faktoritest avaldasid sihipärasusele kõige suuremat mõju variatiivsus (s. t. erinevate esemete hulk) ning muutuvus (võimalus esemeid deformeerida, esile kutsuda helisid jne.). Eriti variatiivsus, kuid samuti ka muutuvus ja keerukus (eri vormide, värvide, pinnafaktuuride jne. arv esemetes) avaldasid märkimisväärset mõju kellukese testi ja paaride testi tulemustele. Märkime veel seda, et kõik need kolm faktorit on heas korrelatsioonis ka sekundaarsete tsirkulatoorsete reaktsioonide (vt. 16) esinemise sagedusega. Üldse ilmneb, et esemete variatiivsus on väga oluline faktor, sest sellel on hulk korrelatsioone samuti motoorse ja kognitiivse arengu eri külgedega.

2. 2. Arengu mõjutamise mehhanismidest

Need kaks uurimust on kahtlemata huvitavad ning nende tulemustel võib olla suur praktiline tähtsus. Näiteks on Yarrow jt. andmetest selge, ja seda tõestab kaudselt ka J. Rubensteini uurimus (vt. emade stiil), et suur mõju imiku tunnetuslik-motivatsioonilisele arengule on stimulatsiooni variatiivsusel. Seega arenevad tunnetuslikult aktiivsemaks need imikud, kes saavad mängida suurema hulga esemetega ja suhelda täiskasvanutega rohkematel eri viisidel ning eri situatsioonides. Mõlemad uurimused näitavad ka, et aja hulk, mis ema pühendab lapsega suhtlemisele, on vägagi oluline faktor. Seetõttu võib lapse arengule märgatavat soodsat mõju avaldada imiku eest hoolitsemise tehnoloogia areng (näit. pabermähkmed, konservid jne.), mis vabastab ema aeganõudvatest majapidamistöedest.

Ei ole kahjuks päris selge, kuidas ema last ja samuti ka laps ema mõjutab, mil-

lised psühholoogilised mehhanismid tagavad äsjavaadeldud statistiliste seoste kujunemise ema käitumise ja lapse arengu vahel. Neid probleeme on hakatud tõsisemalt uurima alles viimastel aastatel. Emade «pedagoogikat» on uurinud näiteks H. Kaye (vt. 1, lk. 59). Viisideks, kuidas emad imiku tähelepanu teatud esemele suunavad, on eseme puudutamine, raputamine, võimalike tegevuste demonstreerimine sellega jne. On väga huvitav, kui palju suudavad emad sel viisil imiku huvi tõsta.

Üsna hiljuti avastati (12; 1), et emad võivad juhtida (ja tõenäoliselt juhivadki) veel päris väikese imiku tähelepanu oma pilguga. M. Scaife ja J. Bruner (12) pööravad oma pilgu selles suunas, kuhu vaatab täiskasvanu. Oma pilguga täiskasvanu nagu ütleks: «See on huvitav, vaata seda.» Emad samal ajal vaatavad sagedasti sinna, kuhu vaatab imik, püüdes nii teada saada, mis last parajasti huvitab (1). Tänu ema huvitatusel lapse huviobjektist õpib imik kasutama oma pilku kui signalisatsioonivahendit selle kohta, mida ta tahab saada. Enne haaramise arengut on pilk lapse jaoks ainus viis täiskasvanule selgeks teha, missugune ese on näiteks tema nutu põhjuseks jne. Sellisest «koosvaatamisest», nagu väidab J. Bruner, algab kõne-eelne periood lapse arengus. See väga huvitav probleem aga jääb meie artikli vaatepiirest välja.

Me vaatlesime siinses kirjutises üht varajast arengu aspekti — nimelt imiku tunnetusmotivatsiooni arengut — käsitlevaid uurimusi. Autor loodab, et lugeja leidis siit mõndagi huvitavat ja ka kasulikku. Kõige olulisem oleks aga mõista, et imiku arenemisega ja kasvatamisega seotud probleemid pole veel kaugeltki lahendatud ning et seepärast on vaja tähelepanelikult jälgida uurimusi selles valdkonnas.

Kirjandus

1. J. S. Bruner, The beginnings of intellectual skill. *New Behavior*, 1975, 2 Oct., 9 Oct., 20—24, 58—61.
2. R. H. Day, Perceptual processes in early infancy. *Australian Psychologist*, 1974, 9, 15—34.
3. R. L. Fantz, Pattern vision in newborn infants. *Science*, 1963, 140, 296—297.
4. R. L. Fantz, Visual experience in infants: decreased attention to familiar patterns relative to novel ones. *Science*, 1964, 146, 668—670.
5. C. C. Goren, M. Sarty and P. Y. K. Wu, Visual following and pattern discrimination of face-like stimuli by newborn infants. *Pediatric. Avaldamisel*.
6. J. Kagan, Attention and psychological change in the young child. *Science*, 1970, 170, 826—832.
7. B. Z. Karmel, The effect of age, complexity, and amount of contour on pattern preferences in human infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1969, 7, 339—354.
8. B. Z. Karmel, R. F. Hoffman and M. J. Fegy, Processing of contour information by human infants evidenced by pattern-dependent evoked potentials. *Child Development*, 1974, 45, 39—48.
9. R. B. McCall, Attention in the infant: Avenue to the study of cognitive development. D. N. Walcher and D. L. Peters (Eds.). «Early Childhood. The Development of Self-Regulatory Mechanisms». N. Y.—L., 1971.
10. R. B. McCall, Exploratory manipulation and play in the human infant. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1974, 39, No. 2.
11. J. Rubenstein, Maternal attentiveness and subsequent exploratory behavior in the infant. *Child Development*, 1967, 38, 1089—1100.
12. M. Scaife and J. S. Bruner, The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 1975, 253, 265—266.
13. M. J. Wetherford and L. B. Cohen, Developmental changes in infant visual preferences for novelty and familiarity. *Child Development*, 1973, 44, 416—424.
14. L. J. Yarrow, J. L. Rubenstein, F. A. Pedersen and J. J. Jankowski, Dimensions of early stimulation and their differential effects on infant development. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 1972, 18, 205—218.
15. Я. Варьюн. Раннее развитие познавательной мотивации: рассматривание объектов. (Обзор зарубежных исследований.) «Suhtlemine ja taju», TRÜ, 1975.
16. Дж. Х. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.

ÜLDHARIDUSKOOLOIDE MATERIAALSE ÕPPEBAASI TAASTAMINE SUURE ISAMAASÕJA JÄREL (1944–1950)

AINO KITS

Sõjategevuse ja okupantide hävitustöö tagajärjel oli koolide materiaalne õppebaas raskesti kannatada saanud. Hävinud oli 119 koolimaja.¹ Nii oli Narvas 12 koolimajast enam-vähem säilinud vaid linavabriku algkooli hoone.² Tartu ennesõjaaegsest 32 koolimajast oli alles vaid 18 hoonet.³ Pärnus oli maha põlenud 4 koolimaja, Pärnu maakonnas Möisaküla koolimaja.⁴ Saaremaal olid hävinud kõik Sõrve poolsaare 12 kooli.⁵

¹ ENSV ORKA, f. R-14 (Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaat), nim. 2, s.-ü. 143, l. 93.

² Narva operatiivgrupi tegevusest. Väljavõte EK(b)P Narva Linnakomitee sekretäri informatsioonist EK(b)P Keskkomiteele. 1. august 1944. Eesti rahvas Nõukogude Liidu Suures Isamaasõjas 1941–1945. Dokumente ja materjale. Tallinn, 1975, lk. 501.

³ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 4, s.-ü. 15, l. 76.

⁴ Sealsamas, s.-ü. 5, l. 6 ja 10.

⁵ Saaremaal töötab juba 69 kooli. «Rahva Hääl», 5. okt. 1945, nr. 235.

peale selle Maasi koolimaja Põide vallas, Nasva koolimaja Kuressaare vallas, Elme koolimaja Kaarma vallas, Kaarma Suurevalla koolimaja, Kuressaares Saaremaa Ühisgümnaasiumi hoone.⁶ Valgemaal oli põlenud 7 koolihoonet,⁷ Virumaal samuti 7 koolihoonet, nende hulgas Jõhvi Gümnaasiumi hoone.⁸ Võrumaal oli maha põlenud 5 kooli.⁹ Järva- ja Viljandis sündisid põgenevad fašistid Poeglaste Gümnaasiumi (praeguse 2. keskkooli) hoone; Viljandi maakonnas oli hävinud 2 koolimaja.¹¹ Harjumaal hävisid Kuimetsa ja Palamulla algkoolide hooned.¹² Hiiumaal purunes lahingutegevuses Heltermaa kool.¹³ Hävinud või täiesti kasutamiskõlbmatuks muutunud koolimaju oli mujalgi. Ühtekokku oli neid kogu vabariigis 275.¹⁴ Oige paljud koolihooned vajasisid remonti.

Kooliruumid olid paljudes kohtades rüüstatud, väärtuslikumad esemed ära viidud. Puudus oli kooliinventarist, eriti Lõuna-Eestis. Õppetarvete tagavarasid leidis vaid Lääne- ja Viljandimaa koolides.¹⁵ Kogu vabariigis oli jäänud purustamata ainult kolm spordisaali ja kolm staadioni.¹⁶

*

Saanud okupantidelt sellise pärandi, tuli vabariigi valitsus-, partei- ja haridusorganitel alustada tohutu suurt tööd koolide materiaalse õppebaasi taastamiseks. Kõigepealt

⁶ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 4, s.-ü. 15, l. 56.

⁷ Sealsamas, s.-ü. 5, l. 79.

⁸ Sealsamas, l. 9.

⁹ Sealsamas, s.-ü. 3, l. 20.

¹⁰ Sealsamas, s.-ü. 5, l. 94.

¹¹ Sealsamas, s.-ü. 5, l. 5.

¹² ENSV ORKA, f. R-14, nim. 4, s.-ü. 26, l. 83.

¹³ Sealsamas, nim. 3, s.-ü. 51, l. 5.

¹⁴ H. Kelder, Rahvahariduse areng (sotsialismi ülesehitamise ajajärgul). Eesti NSV ajalugu kolmes köites. III köide. 1917. aasta märtsist kuni 50-ndate aastate alguseni. Tallinn, 1971, lk. 617.

¹⁵ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 4, s.-ü. 5, l. 90.

¹⁶ L. Mätting, On tarvis ühiselt tööle asuda. Ettekanne kehakultuurlaste nõupidamisel. «Kehakultuur» 1945, nr. 4, lk. 89.

tehti kindlaks õppetöö korraldamise võimalused, selgitati koolimajade ja -inventari olukord. Asuti koolihooneid ja varandusi valve alla võtma.

Kuidas vabastatud piirkondades 1944. aasta septembris viivimatult tööd alustati, seda on kirjeldanud Järvamaa haridusosakonna juhataja Juhan Taimsoo: «Ohtul leidsin üles [Tapa Gümnaasiumi] teenija, kellelt sain teada, et kooli töötajad olevat kõik metsas varjul. Palusin teda teatada minu tulekust. Järgmisel päeval tuligi minu juurde tuttav õpetaja [Juhan] Kroon. Määrasin ta ajutiselt kooli direktoriks. Tapalt õnnestus mul laenatud jalgrattal edasi sõita Paide poole. Teel püüdsin külastada kõiki läheduses olevaid koole... Pika otsimise peale leidsin [Järva-Jaani vana koolimaja] aiast ühe meeskooliteenija... Andsin paberi, milles tõendasin, et ta on määratud koolijuhataja ajutiseks kohusetäitjaks. Algas pingerikas töö maakonnas nõukogude korra taastamiseks. Maakonna piirid ulatusid tol ajal kaugemale kui praegu. Raudtee ei töötanud, maanteedel olid sillad enamikus lõhutud, postisidet ei olnud, autosid oli ainult mõni üksik...»¹⁷

Et õppetööd alustada, hakati kohtadel korda seadma ja remontima koolihooneid. Lihtsamad remondi- ja korrustustööd tegid paljudes kohtades ära õpetajad, lastevanemad ja kooliteenijad. Ka õpilased abistasid neid. Suuremate tööde puhul, eriti linnades, aitasid koolimaju remontida asutused ja käitised. Kapitaalremonti hakkasid tegema linnades äsjaloodud ehitustrustid ja remonditööde kontorid. Koolihoonete remontimiseks eraldati vabariigi eelarvest 1944. aasta IV kvartalis 950 000 rubla.¹⁸

Ühisel jõul suudeti ruumid või osa ruume korda seada, nii et esimesed koolid avasid ukse vahetult okupantide väljakihutamise järel — juba 1. oktoobril 1944. Teine osa

koole avati sedamööda, kuidas järgnevatel nädalatel jooksul jõuti kooliruumid õpilaste vastuvõtuks korda teha. Korrustustööd koolides jätkusid nii mõneski kohas paralleelselt õppetööga ja õpilaste kaasabil. Ometi oli koolimaju vähe ja eriti linnades tuli koole ühendada. Nii ühendati Pärnus 1. ja 5. algkool, 3. ja 11. algkool. Ka maal tuli nendes kohtades, kus koolimaja oli hävinud, suunata lapsed teistesse koolidesse või leida koolide ruumid talumajades, mõnes ühiskondlikus hoones, aga ka mujal.

Koolide materiaalne õppebaas oli 1944.—1945. aasta vahetuseks sedavõrd paranenud, et selleks ajaks töötas Eesti NSV-s 200 algkooli, 791 7-klassilist kooli ja 38 keskkooli, kus kokku õppis ligi 108 500 õpilast.²⁰

Ent sõjahaavad polnud kaugeltki paranenud. Olukorda arutati ühiselt Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogus ja EK(b)P Keskkomitees 27. detsembril 1944. aastal.²¹ Vastuvõetud määruses märgiti, et Hariduse Rahvakomissariaat, haridusosakonnad, maakonna, linna ja valla täitevkomiteed on õpetajate ja elanikkonna aktiivsel kaasabil ära teinud suure töö koolivõrgu taastamisel ja arendamisel. Ühtlasi juhiti määruses tähelepanu töös ilmnenule puudustele. Maakondade ja linnade täitevkomiteedele tehti kohustuseks viia tähtajaks lõpule koolide remont, Ehitus- ja Ehitusmaterjalide Ministeeriumil aga saata koolide jaoks vajaminevas koguses akna klaasi.

1945. aasta kapitaal mahutusteks eraldati 5 438 000 rubla.²²

1944/45. õppeaasta teisel poolel olid koolidele loodud enam-vähem normaalsed tingimused õppetööks, kuid taastamis- ja korrustustööd jätkusid. Sellel poolaastal taas

¹⁷ J. Taimsoo, Kui vabal Järvamaal avasid koolid oma ukseid. «Võitlev Sõna», 4. okt. 1969, nr. 116.

¹⁸ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 39-c, l. 9. Arvestatud tolleaegses vääringus.

¹⁹ Sealsamas, nim. 4, s.-ü. 5, l. 6.

²⁰ H. Kelder, Rahvahariduse areng (sotsialismi ülesehitamise ajajärgul). Eesti NSV ajalugu. III köide, 1971, lk. 617.

²¹ «Eesti NSV Teataja» 1945, nr. 2, lk. 11, art. 23.

²² ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 39-c, l. 39.

tati peaaegu täielikult hävinud Tartu 15. algkooli ja Narva algkooli hooned.²³

Järgmiseks, 1945/46. õppeaastaks oli vaja remontida 600 koolihoonet ning jätkata 8 poolelioleva hoone ehitamist.²⁴ Sel õppeaastal tegutsenud 1066 kooli paiknesid 1944 hoones.²⁵ Nendest 140 hoonet ei kuulunud koolidele ja neid üüriti. Koolidele kuuluva-
test hoonetest olid spetsiaalselt koolide jaoks ehitatud 796 ehk 76% hoonetest. Enamik nendest (658 ehk 80%) olid vanad puitehitised, millest 250 oli ehitatud enam kui 50 aastat tagasi. Üle 100 hoone (15%) oli ehitatud veelgi varem: enam kui 75 aasta eest. 24 üldhariduskoolidele kuuluvat hoonet oli teiste asutuste, sealhulgas ka tehnikumide, lasteaedade ja -kodude kasutada.²⁶

Sellises olukorras ning seoses üldisele 7-klassilisele kohustuslikule haridusele üleminekuga ei suutnud koolimajad mahutada pidevalt suurenevat õpilaskonda. Õpilaste arv kasvas sel ajal kiiresti ka seepärast, et koolidesse asus õppima noori, kelle haridustee oli varem pooleli jäänud. Ruume vajasis nii uued, avatavad maa-alkkoolid kui ka uued keskkoolid linnades ja maa-asulates.

Maa-alkkoolid paigutati tavaliselt talumajadesse, sovhoosi- või tööstuskeskustesse, kus neile kohandati koolitööks vajaminevad ruumid. 7-klassiliste koolide ja keskkoolide ruumide küsimust püüti lahendada ka juurdeehituste, samuti klasside paigutamise teel mõnda teise läheduses asuvasse hoonesse. Sõjast tekitatud kahjustuste ja õpilaste arvu radikaalne suurenemise olukorras pidi osa koole töötama mitmes vahetuses, mõned neist (näiteks Kohtla-Järvel) koguni neljas vahetuses.

²³ Sealsamas, s.-ü. 327, l. 107.

²⁴ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 138, l. 17.

²⁵ ENSV ORKA, f. R-10 (Eesti NSV Ministrite Nõukogu juures asuv Statistika Keskvalitus), nim. 10, s.-ü. 3, l. 9.

²⁶ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 138, l. 9.

Koolimajade remontimine nõudis haridusorganitelt ja elanikkonnalt suurt pingutust. Riiklikest assigneeringutest kõigele ei jätkunud. Raskusi tekkis ka krediidi saamisel kohalikust eelarvest. Mõnelgi juhul takistas remondi- ja ehitustööde normaalset kulgu materjalide ja oskustöölise puudus. Mitte kõigi maakondade täitevkomiteed ei pööranud koolide remondile vajalikku tähelepanu. Seepärast arutati seda küsimust Eesti NSV Ministrite Nõukogus ning kohustati määru-
sega 30. aprillist 1946 koolimajade ehitustöid tegema esmajärjekorras.²⁷

Remonditöödeks ja kooliümbruse korrastamiseks foimusid kümme- ja viisteistpäevakud. 1946. aasta juulis toimunud kümpäevakul remonditi elanike, lastevanemate, koolitöötajate, šefforganisatsioonide abiga 918 koolihoonet.²⁸ 1947. aasta juunis organiseeritud 15-päevakul tehti remont 784 koolihoones.²⁹ 1948. aastal võttis koolihoonete ja inventari korrastamistöödest osa ligi 33 000 inimest, kes tegid üle 63 000 tööpäeva. Töötati sadadel ehitusobjektidel ja 15-päevaku jooksul seati suurem osa neist täiesti korda.³⁰ 1949. aasta suvel tehti 15-päevakul ühiskondliku töö korras koolide remontimisel ja heakorrastamisel 27 365 tööpäeva.³¹

Koolihoonete remontimine olenes palju kohaliku täitevkomitee, samuti koolide direktorite hoolest ja algatusvõimest. Näiteks Pärnumaa Sauga valla Kilksama mittetäieliku keskkooli direktori V. Hussari energilisel tegevusel ehitati 1947. aasta suvel koolimajale juurde kohalike elanike abiga kaks klassiruumi.³²

Aastatega olukord paranes ka tsentralisee-

²⁷ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 4, s.-ü. 10, l. 13.

²⁸ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 55, l. 195.

²⁹ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 220, l. 1.

³⁰ Valmistugem põhjalikult eelseisvaks õppeaastaks. (Juhtkiri.) «Nõukogude Õpetaja», 10. juunil 1949, nr. 23.

³¹ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 343, l. 70.

³² ENSV ORKA, f. R-14, nim. 4, s.-ü. 28, l. 23.

ritud kapitaal mahutuste kasutamisel. Kui tsentraliseeritud kapitaal mahutuste plaanist täideti 1946. aastal 48%, siis 1948. aastal täideti see 90%-liselt ja 1949. aastal peaaegu täielikult — 99%.³³ Remondi- ja ehitustöödeks eraldati 1946. aastal 1 020 000 rbl., 1947. aastal — 1 026 000 rbl.³⁴ 1948. aastast alates need assigneeringud võrreldes eelnevate aastatega mitmekordistusi. Nii moodustasid kapitaal mahutused koolidele 1948. aastal 5 118 000 rbl., 1949. aastal — 7 767 000 rbl., 1950. aastal — 5 467 000 rbl.³⁵

Koolihoonete üldpind suurenes märkimisväärselt 1947/48. õppeaasta alguseks, kuna selleks ajaks oli taastatud palju koolihooneid.³⁶ Samuti said Haridusministeeriumi alluvusse kuulunud koolid vastavalt Eesti NSV Ministrite Nõukogu 29. juuli 1947. aasta määrusele (nr. 589) tagati hooneid teistelt asutustelt, ettevõtetelt ja organisatsioonidelt.³⁷ Taastatud olid keskkoolihooned Valgas, Viljandis, Tartus, mittetäielike keskkoolide hooned Narvas, Rakveres, Pärnus jm.³⁸

1949. aasta lõpuks oli Eesti NSV-s taastatud 38 koolihoonet 14 725 õpilaskohaga.³⁹ Oli valminud kaheksa uut hoonet 3180 õpilasele. 1950. aasta lõpul lisandusid neile veel neli koolihoonet.

Uued hooned paiknesid peamiselt põlevkivitööstuse piirkonnas. Need olid keskkoolihooned Kohtla-Järvel, Kiviõlis, Ahtmes, Sompas, Jõhvis ja Tüksamäel.⁴⁰ Tallinnas valmis praeguse V. Kingissepa nimelise 20. kesk-

kooli hoone (Pärnu maanteel),⁴¹ üks suuremaid pealinna. Valmisid koolihooned Mooni ja Endla tänava nurgal⁴² (8. 7-klassilise koolile) ja nüüdne 24. keskkooli hoone Koplis.⁴³ Harjumaal oli ehitatud majad Ardu 7-klassilise koolile, Järvakandi 7-klassilise koolile ja Palamulla algkoolile.⁴⁴ Ehitamisel oli hilisema Loosi 8-klassilise kooli hoone Võrumaal.⁴⁵ Alustati ettevalmistusi koolimajade ehitamiseks Tallinnas Nõmmel ja Pirital, Kuimetsal (Harjumaal), Jänedal (Järvamaal), Mikitamäel (Võrumaal).⁴⁶ Maakonniti oli nüüd uusi koolihooneid (vanusega kuni 10 a.) kõige enam Jõhvi ja Harju maakondades.⁴⁷

Uute hoonete eksploatatsiooni andmise tulemusel paranesid koolide töötingimused. Nii suudeti 1949/50. õppeaasta alguseks koolides peaaegu likvideerida töö kolmes vahetuses. Kolmandas vahetuses õppisid veel vaid Rakvere vene õppekeelega kooli õpilased.⁴⁸

Koolide ja õpilaste arv teises vahetuses aga ei vähenenud. Teises vahetuses õppis 1949/50. õppeaasta algul ligi 28 000 õpilast, s. o. üks viiendik õpilastest.⁴⁹ Maal oli kahes vahetuses töötavaid koole alla 10%. Seevastu linnades töötas üle poole koolidest kahes vahetuses.

1948/49. ja 1949/50. õppeaastal paranesid töötingimused paljudes maa-alkkoolides seoses väikeste 7-klassiliste koolide muutmise ja 4-klassilisteks algkoolideks. Need algkoolid

³³ Eesti NSV Ülemnõukogu istungjärk. Ste-nograafiline aruanne. Tallinn, 1951, lk. 43.

³⁴ H. Kurm, Nõukogude Eesti üldharidusliku kooli areng. Kandidaaditöö. Tartu, 1954, 2. kd., lk. 13.

³⁵ Sealsamas.

³⁶ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 115, l. 9.

³⁷ Abiks haridusalal töötajatele. Haridus-alaste määruste, korralduste, käskkirjade ja juhendite kogumik. Koostanud A. Kreekman. Tallinn, 1953, lk. 291 ja 292.

³⁸ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 327, l. 107.

³⁹ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 140, l. 43.

⁴⁰ Virumaal ehitati uusi koolimaju. «Nõu-kogude Õpetaja», 7. jaan. 1949, nr. 1.

⁴¹ E. Põldsam, Valmib uusi koolihooneid. «Nõukogude Õpetaja», 5. aug. 1949, nr. 31.

⁴² «Nõukogude Õpetaja», 11. aug. 1950, nr. 32.

⁴³ «Nõukogude Õpetaja», 5. aug. 1949, nr. 31.

⁴⁴ Uusi koolimaju Harjumaal. «Nõukogude Õpetaja», 27. jaan. 1950, nr. 4.

⁴⁵ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 406, l. 25.

⁴⁶ Sealsamas, s.-ü. 339, l. 226.

⁴⁷ Arvutatud ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 487, 488 ja 489 andmeil.

⁴⁸ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 140, l. 43.

⁴⁹ Arvutatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 22, 82 ja 147 andmeil.

said nüüd endiste mittetäielike keskkoolide hooneis avaramad ruumid. Uued koolihooned, samuti juurdeehitused olid avarate klassiruumidega. 1948/49. õppeaastal oli klassikomplekti mahutavus maal keskmiselt 28 õpilast ja linnas 30 õpilast. Uute koolihoonete ehitamisel kehtestati põhimõte, et klasside normaalmahtuvus linnades on 35, maaasulais 30 õpilast.

Rööbiti koolihoonete korrastamisega tuli korda seada koolide inventar, õppeabinõud, muretseda juurde uut. Eesti NSV hariduse rahvakomissari ringkirjas 26. septembrist 1944 märgiti: «... tuleb kõigepealt kohaliku elanikkonna kaasabil kindlustada koolile vajalik arv laudu ja toole... Ühtlasi tuleb kohe tellida koolipinke ja muud sisustust lähemas ümbruses asetsevaist töökodadest, tööstuskoolidest, samuti rakendada tööle kohalikeid töölisi... Puudujääkidest, mida kuidagi pole võimalik katta kohalikest allikatest, teatada Hariduse Rahvakomissariaadi Varustussektorile tsentraliseeritud tellimise korraldamiseks Kohaliku Tööstuse Rahvakomissariaadi kaudu.»⁵¹

Koolipinke ja -laudu valmistasidki lastevanemad, kooliteenijad, õpetajad ja vanemate klasside õpilased. Esines juhtumeid, kus õpilased tulid kooli, kaasas oma taburet või tool. Valdade täitevkomiteed asusid organiseerima koolimööbli valmistamist. 1945. aastal eraldati vabariigi eelarvest inventari muretsmiseks 1 848 000 rubla,⁵² Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrusega 30. aprillist 1946 kohustati veel kord kohalikke täitevkomiteesid esmajärjekorras kindlustama mööbli ja inventari valmistamine koolidele ja lasteasutustele.⁵³ Mööblit saadi peamiselt maakondade ja linnade kohaliku tööstuse käitistest. 1946. aastal eraldati inventari muret-

semiseks 1 934 000 rubla.⁵⁴ 1947. aastal suurendati summat peaaegu kaks korda (3 680 000 rubl.). 1948. aastal eraldati inventari jaoks 2 779 000 rubla, 1949 — 2 598 000 rubla.

Õppeinventari ja spordivahendite hankimiseks eraldati aastail 1945—1949 kokku 6 240 000 rubl.⁵⁵ Õppevahenditega varustamine paranes 1948. aastast alates, kui neid hakati saama spetsiaalselt õppevahendite baaskauplusest. Samal ajal laienes ka näitõppevahendite isevalmistamine. Hulga füüsika näitvahendeid saadi juurde seoses 1949/50. õppeaastal korraldatud füüsika kateeriistade valmistamise üleliidulise võistlusega. 1950. aasta talvel lülitusid vabariigi noored naturalistid bioloogia õppevahendite valmistamise võistluse. Õppevahendeid valmistati koolides ka teiste ainete tundide näitlikustamiseks. Õppetarbeid ja näitõppevahendeid saadi teistestki liiduvabariikidest. Nii saadi 1946/47. õppeaastal Novosibirskist ja Lenigradist füüsika- ja bioloogiakabinetide jaoks mikroskoobe, stereoskoobe ja lampe. Sel õppeaastal saadi koolitarbeid ühe miljoni rubla eest.⁵⁶ Õppevahenditega olid paremini varustatud linnakoolid, vähem oli neid uutes koolides, eriti maa-alkoolides.

Õppetarvetega olid Eesti NSV koolid varustatud rahuldavalt. Mõnedes maakondades saadi vihikuid ebakorrapäraselt, saada polnud kõiki vajaminevaid vihikuid. Joonistus-paberit, pliiatseid, sulgi, kustutuslumme, mida esimestel sõjajärgseil aastail saadi vähe, jätkus 1950. aastail kõigile. Õpikute arv oli piisav. Segavalt mõjus aga see, et õpperaamatud ei ilmunud alati õppeaasta alguseks. 1949/50. õppeaasta algul oli 1176 koolist 1149 oma raamatukogu. Nimetatud kogudes oli 622 686 raamatut.⁵⁷

⁵⁰ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 115, l. 5 ja f. R-14, nim. 4, s.-ü. 41, l. 71 andmeil.

⁵¹ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 4, s.-ü. 2, l. 2.

⁵² H. Kurm, Nõukogude Eesti üldharidusliku kooli areng, 2. kd., lk. 20.

⁵³ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 217, l. 75.

⁵⁴ H. Kurm, Nõukogude Eesti üldharidusliku kooli areng, 2. kd., lk. 20.

⁵⁵ Sealsamas.

⁵⁶ A. Raud, Nõukogude Eesti hariduselu sammub fõusuteed. «Nõukogude Õpetaja», 19. juulil 1947, nr. 29.

⁵⁷ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 4, s.-ü. 371, l. 22.

Muret tekitas tolaeagsetele haridustege-
lastele ka kooliruumide valgustus. 1944/45.
õppeaasta majandusalane kirj vahetus sisal-
dab rohkesti materjali valgustuspetrooleumi
jagamise kohta koolidele. Õppetöö alguseks
oli vaja vabariigi koolidele 60 tonni pet-
rooleumi, saadi 10.⁵⁸ Puudus oli suurema-
test lampidest, lambiklaasidest, tahtidest.
Aasta jooksul pärast elektrijaamade järkjär-
gulist töölerakendamist jõudis osa koolidesse
elektrivalgus. Seoses rahvamajanduse elekt-
rifitseerimisega paranesid edaspidi töötingi-
mused tunduvalt. 1950. aastaks oli linnakoo-
lides elektrivalgustus. Maakoolidest olid
elektrifitseeritud pooled Harju- ja Viljandi-
maa koolid, 1/3 Viru-, Tartu- ja Järvamaa
koole, 1/4 Valgamaa koole.⁵⁹ Võrumaal, kus
1945/46. õppeaastal töötas ainult 10 kooli
elektrivalgusel,⁶⁰ oli nüüd elektrifitseeritud
31 kooli ehk 1/4 kõikidest koolidest.⁶¹ Palju-
des Saaremaa koolides õpiti aga lambival-
gusel.⁶² 1950. aastaiks paranes olukord lam-
biklaasidest, tahtide, suuremate lampide jm.
varustuse alal.

Vahetult sõjale järgnenud aastatel oli
raskusi ka kütte hankimisel. Puudusid kütte-
tagavarad, raskusi oli kütte kohaleveoga.
Arhiividokumentidest ja ajaleheartiklitest
võime lugeda, kuidas Läänemaa õpilased
muretsesid kütust,⁶³ Tartu õpetajad käisid
koos õpilastega «lotjasid laadimas»,⁶⁴ Pärnu
õpilased kandsid puid koolimajja.⁶⁵ Aasta-
aastalt hakkas kütusega varustamine norma-
liseeruma. Enamik koolihooneid oli ahjuküt-
tega.» Igas maakonnas (Hiiumaa välja arva-
tud) leidis ka mõni keskküttega koolihoone.
Tsentraliseeritud küttesüsteemiga koole oli

⁵⁸ Sealsamas, s.-ü. 5, l. 90.

⁵⁹ Arvutatud ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3,
s.-ü. 487, 488 ja 489 andmeil.

⁶⁰ Sealsamas, s.-ü. 205, l. 231.

⁶¹ Sealsamas, s.-ü. 489, l. 57.

⁶² Sealsamas, nim. 4, s.-ü. 66, l. 43.

⁶³ Sealsamas, nim. 3, s.-ü. 51, l. 5 p.

⁶⁴ E. R a i d m a, Ja ärgatigi taas varjusur-
mast. «Edasi», 5. veebr. 1972, nr. 30.

⁶⁵ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 4, s.-ü. 5,
l. 30.

⁶⁶ Arvutatud ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3,
s.-ü. 487, 488 ja 489 andmeil.

kõige enam Tallinnas, maakondadest aga
Saaremaal.⁶⁷

Pöörati tähelepanu koolihoonete ümbruse
korrastamisele, koolide maa-alade planeeri-
misele ja väljakujundamisele. 1949/50. õp-
peaastaks olid õppe-katseaiad olemas 756
koolil (≈60% koolidest).⁶⁸ Eeskujulike õp-
peadade eest avaldas Eesti NSV Haridus-
ministeerium kiitust Tartu 6. (praeguse 5.)
keskkooli loodusõpetuse õpetajale K. Pöld-
maale, Võru keskkooli loodusõpetuse õpe-
tajale E. Lukatsile, Viljandimaa Võhma 7-
klassilise kooli direktorile J. Soosaarele,
Tartumaa Ahja keskkooli direktorile O. Vö-
sule, Jõgevamaa Sadala 7-klassilise kooli
direktorile Tiidenbergile.⁶⁹ Eeskujulikud õp-
pe-katseaiad olid ka Türi keskkoolil Järva-
maal, Lihula keskkoolil Läänemaal,⁷⁰ Kure-
nurme 7-klassilisel koolil Võrumaal, Tartu 4.
7-klassilisel koolil.⁷¹

Spordiväljakuid asuti rajama vastehitatud
koolide juurde lastevanemate, õpilaste ja
pedagoogiliste kollektiivide poolt ühiskond-
likus korras. Olemasolevaid väljakuid re-
konstrueeriti vastavalt nõuetele. 1. jaanuaril
1950. aastal olid spordiväljakud 60% kooli-
dest.⁷²

Eeltoodu põhjal võime märkida, et sõja-
järgsetel aastatel tehti palju koolihoonete
remontimisel ja ehitamisel. Seetõttu paranes
tunduvalt koolimajade seisukord. Kõik koo-
lid said juurde inventari ja õppevahendeid.
Normaliseerus koolide varustamine õppe-
tarvetega. Hoolimata raskustest suudeti lü-
hikese aja jooksul luua pidevalt kasvavale
õpilaskonnale normaalsed õppetingimused.

⁶⁷ Arvutatud ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3,
s.-ü. 487, 488 ja 489 andmeil.

⁶⁸ A. R a u d, 1949. aasta haridusplaan
täitmisest ja 1950. aasta tähtsamatest üles-
annetest. «Nõukogude Õpetaja», 18. märts
1950, nr. 11.

⁶⁹ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 339,
l. 177.

⁷⁰ M. A m b o s, Ülevaade Eesti NSV õp-
peadadest 1949. aastal. «Nõukogude Kool»
1950, nr. 4, lk. 246.

⁷¹ R. P u u s t u m a a, Tõhustada kommu-
nistlikku kasvatustööd vabariigi koolides.
«Nõukogude Kool» 1951, nr. 4, lk. 215.

⁷² Arvutatud ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3,
s.-ü. 487, 488 ja 489 andmeil.

SISUKORD

89. Kommunismi ehitamise uus tähtis etapp.
92. E. Gretškina. Töötada veelgi kvaliteetsemalt, veelgi efektiivsemalt.
99. R. Pullat, M. Krikk. Haritlaskonna kui sotsiaalse kihi arengujooni Nõukogude Eestis.
108. A. Kasak. Sesonõppe organiseerimise kogemusi.
114. A. Heining. Nüüdisaja tunni organiseerimise tingimused.
121. J. Vaitmaa. Meie ühiseid probleeme.
127. R. Altšuler. Tehniliste õppevahendite kasutamise iseärasused õhtukoolis.
130. V. Pinn. Kognitiivne dissonants.
136. H. Sikk. Uus kirjandusprogramm ja nüüdisaegne Eesti proosaepika.
140. J. Toom. Bioloogia vastuvõtueksam Tartu Riiklikus Ülikoolis 1975. a.
144. A. Lunge. Õpetaja osa algklasside õpilaste enesekasvatuse suunamisel.
149. V. Vääränen. Õpetaja ja õpilaste vahelistest suhetest abikoolis.
154. K. Karlep. Kõnearenduse psühholoogilistest alustest.
158. P. Анвельт. О всесоюзной научно-практической конференции по совершенствованию преподавания русского языка.
162. J. Varjun. Tunnetustegevuse arengust varajases eas.
170. A. Kits. Üldhariduskoolide materiaalse õppebaasi taastamine Suure Isamaasõja järel (1944—1950).

ОГЛАВЛЕНИЕ

89. Новый важный этап коммунистического строительства.
92. Э. Гречкина. Работать еще более качественно, более эффективно.
99. Р. Пуллат, М. Крикк. Развитие интеллигенции советской Эстонии как социальной прослойки.
108. А. Касак. Из опыта организации сезонной учебы.
114. А. Хейнинг. Современные условия организации урока.
121. Я. Вайтмаа. Наши общие проблемы.
127. Р. Альтшuler. Особенности применения технических средств обучения в вечерней школе.
130. В. Пинн. Когнитивный диссонанс.
136. Х. Сикк. Новая программа по литературе и современная эстонская эпическая проза.
140. Я. Тоом. Вступительный экзамен по биологии в Тартуском государственном университете в 1975 г.
144. А. Лунге. Роль учителя в самовоспитании учащихся начальных классов.
149. В. Вяэрänen. О взаимоотношениях учителя и учащихся в вспомогательной школе.
154. К. Карлеп. Психологические основы развития речи.
158. Р. Анвельт. О всесоюзной научно-практической конференции по совершенствованию преподавания русского языка.
162. Я. Варюн. Развитие познавательной деятельности в раннем возрасте.
170. А. Китс. Восстановление учебно-материальной базы общеобразовательных школ после Великой Отечественной войны (1944—1950).



Osavõtjaid E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi teaduslikust konverentsist «Õpilaste mahajäämuse ennetamise teedest».



Fotoläätis on tabanud need Kišinjovi 1. keskkooli poisid-tüdrukud emakeeletunnis.

MARGUS VIKKMAA fotod

