

ISSN 0134-5656

Nōukogude
KOOL

IAANUAR 1979







.....

.....
.....

HEAD

.....
UUT

.....
AASTAT!

Nõukogude Kool

JAANUAR 1979



MARE OJASALU —
Lõpetas 1965. a.
E. Vilde nim. Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
ja tema esimeseks
töökohaks sai Kosejõe
Eriinternaatkool Harju
rajoonis. 1967. a. hakkas
tööle ELKNO Harju
Rajooni Komitee
kooliosakonna juhatajana.
1974. aastast on Mare
Ojasalu EKP Harju
Rajooni Komitee
instruktor ja tema
tööküsimuste hulka
kuuluvad rajooni
hariduseluga seotud
probleemid.

- 5 **M. OJASALU** Täna test õpilastest oleneb meie homme päev ●
- 9 **K. LUTS** Mida mõista hariduse ökonomika all? ●
- 14 Milleks õpetajale psühholoogia? ●
- 23 **H. KURM** Töökasvatus Kuuba koolides ●
- 27 **K. TARRO** Poiste ja tüdrukute erinevused J. Hollandi testi alusel ●
- 32 **H. RIKBERG** Sõnaassotsiatsioon ja võõrkeele oskus ●
- 35 **M. TUULIK** Hindamine ja hinded ●
- 37 **M. JARINEN, V. RIISMANDEL, H. TAMMET** Kui palju kulub õpilasel aega arvutamiseks ●
- 39 **J. AFANASJEV** Taskuarvutid koolimateriaalikesse? ●
- 42 **Л. БРЕГАНОВА** Использование телепрограмм «Время» и «Новости» ●
- 45 **T. SIIGUR** Koolieelikud ja ujumine ●
- 50 **J. NABER** Koolid Eesti linnades asehalduskorra ja feodaalabsolutistliku reaktsiooni aastail (1783–1801) ●



KALJU LUTS — Eesti NSV Haridusministeeriumi plaani- ja finantsosakonna juhataja. Lõpetas 1957. a. Tartu Riikliku Ülikooli matemaatika-loodusteaduskonna füüsika osakonna. On töötanud Puurmani keskkoolis õpetajana, direktori asetäitjana ning Järvakandi keskkooli direktorina.

Fotod välis- ja sisekaanel
VOLDEMAR MAASK

4. leheküljel
HARALD LEPPIKSON

Fotod tekstis
MARGUS VIKMAA

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

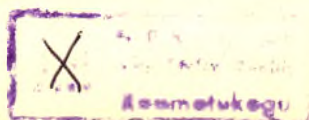
V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, L. LEVALD, O. NILSON, J. ORN, T. PETERSON, V. RAAGMETS, H. ROOSVEE, H. ROOTS, A. SEPP (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÖNU SOO

M. ОЯСАЛУ. От сегодняшних учеников зависит наш завтрашний день.	5
K. ЛУТС. Что понимать под экономикой образования?	9
Зачем учителю психология!	14
X. Курм. Трудовое воспитание в школах Кубы.	23
K. ТАРПО. Различия мальчиков и девочек по тесту Д. Холланда.	27
X. РИКБЕРГ. Ассоциации слов и знание иностранного языка.	32
M. ТУУЛИК. Оценивание знаний и оценки.	35
M. ЯРИНЕН, В. РИЙСМАНДЕЛ, X. ТАММЕТ. Сколько времени ученик тратит на вычисления.	37
Ю. АФНАСЬЕВ. Микрокалькуляторы в школьную математику!	38
Л. БРЕГАНОВА. Использование телепрограмм «Время» и «Новости».	42
T. СИЙГУР. Дошкольники и плавание.	45
Я. НАБЕР. Школы в городах Эстонии в годы наместничества и феодально абсолютической реакции (1783—1801).	50



1 Uudne Narva: raekoda, kus 29. novembril 1918. a. kuulutati välja Eesti töörahva esimene suveräänne riik — Eesti Töörahva Kommuun. Täna on see maja noorte narvalaste päralt: siin asub Narva Pioneeride Palee.

2 Narva Pioneeride Palee noored jäljekütid on kogunud hulgaliselt materjali kodulinna võitlusohke ajaloo kohta. Eesti Töörahva Kommuuni 60. aastapäeva eel oli muuseumi nõukogul rohkesti tööd eksponaatide väljapaneku ja ekskursioonide vastuvõtmisega.



**TÄNASTEST
ÕPILASTEST
OLENEB
MEIE
HOMNE
PÄEV**

MARE OJASALU

Möödunud aasta oli rikas hariduselu probleemide käsitlevate sündmuste poolest. Toimusid üleliiduline ja vabariigi õpetajate kongress, kus tehti kokkuvõtteid möödunud kümne aasta tööst ja seati uued ülesanded, mis tulenevad eelkõige NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 22. detsembril 1977. a. vastu võetud määrusest «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest». Uus määrus seab meie kooli uude arengu-etappi, mil peale üldise kohustusliku keskhariduse kindlustamise ning õppe- ja kasvatustöö edasise täiustamise pööratakse erilist tähelepanu tööõpetusele, töökasvatusele ja kutseuunitlusele. Nimetatu oli arutlusel ka Harju rajooni haridustöötajate aktiivil 1978. a. märtsikuus.

Rajooni haridustöötajad elasid kaasa üleliidulisele õpetajate kongressile, kus osalesid meie rajoonist kaks delegaati, sotsialistliku töö kangeline Kuusalu kolhoosi esimees Arnold Vunk ja Loksa keskkooli direktor Robert Adamson, kellele kongressipäevil ainukese pedagoogina meie vabariigist anti sotsialistliku töö kangelase nimetus.

Meie rajooni ligi 1000-liikmelises õpetajasperes on teisigi, kes ennatsalgava ja eduka tööga on kaasa aidanud edu saavutamisele hariduselus. Nimetaksin siinkohal Suurpea 8-kl. kooli direktorit Irina Zeletuhhinat, Joa algkooli juhatajat Olga Nikiforovat, Saku keskkooli direktori asetäitjat Herta Voolaidi ja õpetajat, partei-algorganisatsiooni sekretäri Ly Madissooni, Keila 2. keskkooli õpetajat, parteiorganisatsiooni sekretäri Tatjana Semjonovat, Keila 1. keskkooli direktorit Endel Kuknerit ja õpetajat Endel Kinksi.

Harju rajooni saavutused hariduselus on leidnud tunnustust. Meie vabariigi linnade ja rajoonide sotsialistlikus võistluses koolide ja lasteasutuste ettevalmistamisel 1977/78. õppeaastaks saavutati esikoht, mille eest võtsime vastu võitjalipu. Rajoonis on häid saavutusi õppe- ja kasvatustöös Saku, Loksa, Kuusalu, Kehra, Paldiski, Ämari, Keila 1. keskkoolis ja Lagedi, Väana ning Suurpea 8-kl. koolis.

NLKP Keskkomitee juulipleenumil rõhutas L. I. Brežnev, et mitte ainult tootmine, vaid ka suhted inimeste vahel, nende eluolu, kultuur, psüühika ja teadvus peavad olema partei alalise tähelepanu objektiks. Seda on arvestatud ka meie rajoonis ja tõuke peab see saama inimese kujunemistee algusest — koolist.

Viimastel aastatel on valminud uued koolihooned Paldiskis, Keilas ja Sakus. Uue internaadi said Kehra keskkooli õpilased. Kose keskkool ja Suurpea 8-kl. kool on saanud juurdeehitistena õppekorpuse ja Kuusalu keskkool internaadi. Käesole-

val õppeaastal valmisid uued koolihooned Arukülas ja Ämaris. Alustatud on uute koolimajade ehitamist Jüris ja Viimsis ning juurdeehitust Muraste lastekodule. 1978/79. õppeaastal on Harju rajoonis 10 keskkooli, 22 kaheksaklassilist kooli ja 8 algkooli.

Pidevalt on paranenud õpetajate elamis-tingimused. Mugavustega kortereis elab 48% õpetajatest. Šeffettevõtted ja majandid on andnud 31% korteritest, õpetajate majades elab 16%, kommunaalmajades 26%, isiklikes majades 15% õpetajaid. Keskkoolidest on paremini lahendatud korteriküsimused Turbas, kus 24 õpetajast 22 elavad mugavustega korterites, Paldiskis 55-st 50 mugavustega ja Sausti 8-kl. koolis 17 õpetajast 15 mugavustega korterites.

Tänapäeva tingimustes on väga tähtis saavutada õpetamise ja kasvatamise ühtsus ning kompleksne lähenemine õpilaste ideelis-poliitilisele, tööalasele, kõlbelsele ja esteetiliselt kasvatamisele ning kehalisele arendamisele, tugevdada kooli sidemeid nõukogude rahva elu ja tööga, kommunismi ehitamise praktikaga.

Nende tähtsate riiklike ülesannete lahendamisel kuulub otsustav osa koolide parteiorganisatsioonidele, pedagoogilistele kollektiividele.

Rajooni koolide 19 parteialgorganisatsiooni on koondanud oma tegevuse õpetamise ja kasvatamise ühtsuse, õppetunni ideelise suunitluse, õpilastes kommunistliku maailmavaate kujundamisele aineõpetuse kaudu, eelkõige kommunistliku moraal, nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi kasvatamisele. Lahistel parteikoosolekutel olid need probleemid pidevalt arutusel.

Sisukaid ja asjalikke parteikoosolekuid korraldatakse Kehra keskkoolis (sekretär Reet Merilai), Paldiski keskkoolis (sekretär Maaja Višnevskaja), Kosejõe Eriinternaatkoolis (sekretär Helgi Kuklase), Loksa keskkoolis (sekretär Niina Danilovskihh), Kuusalu keskkoolis (sekretär Erna Laanpere) ja mujalgi.

Paljude koolide parteialgorganisatsioonid on loonud tihedad sidemed oma piirkonna majandite ja ettevõtete parteialgorganisatsioonidega, et koos leida paremaid võimalusi ühise töö korraldamisel ning partei ja valitsuse haridusalase 1977. a. detsembrimääruse täitmisel. Selliseid ühisettevõtmisi korraldatakse Turba keskkoolis ja Saida sovhoosis, Kuusalus, Vaidas ja mujal. Ühistel parteikoosolekutel on vastu võetud konkreetseid otsuseid, kuidas kasvatada põlvkonda ette valmistada eluks ja tööks.

Möödunud aruande- ja valimiskoosolekutel kohustusid koolide parteiorganisatsioonid looma veelgi tihedamaid sidemeid

oma piirkonna majandite ja ettevõtete parteiorganisatsioonidega. Vajaneb ühendada kooli, perekonna ja tootmiskollektiivide jõupingutused laste ja noorte kompleksel kasvatamisel, nende ideelis-poliitiliste, tööalaste ja kõlbelse omaduste kujundamisel. Kooliõpilaste kasvatamisse tõmmatakse aktiivselt kaasa lektoreid ja propagandiste, tööstuse ja põllumajanduse eesrindlasi, töö- ja sõjaveterane.

Meid rõõmustab, et paljud rajooni koolide lõpetanud töötavad pärast eriala omandamist edukalt kodurajoonis. Nii on endine Kose keskkooli lõpetanu Vello Kivistik hinnatud spetsialist Lauristini-nim. kolhoosis, Loksa keskkooli lõpetanu Maie Reinpere (Küüsvék), Eesti NSV Ülemnõukogu saadik, töötab ökonomistina Loksa kolhoosis, Keila 1. keskkooli lõpetanu Anneli Teimann on tubli pedagoog samas koolis, Keila 1. keskkooli lõpetanust Jüri Alterist sai käesolevast õppeaastast rajooni noorim koolidirektor ja Keila 1. keskkooli lõpetanu Hille Pikkaro (Kadastik) on ELKNÜ Harju Rajoonikomitee sektori-juhataja.

Uue koolimääruse tähtsamaid põhimõtteid on kasvatada noortes tööarmastust, sügavat lugupidamist tööinimeste vastu ja valmisolekut töötada materiaalse tootmise sfääris. Soodsaid võimalusi selleks on aktiivne suvepuhkus ühiskonnakasulikust tööst osavõtu eri vormidega, nagu töö- ja puhkelaagrid, õpilaste tootmis-, remondi- ja haljastusbrigaadid, Eesti Õpilasmalev.

Möödunud suvel oli õpilaste suvine töö Harju rajoonis organiseeritum kui kunagi varem.

Rajoonis töötas 24 töö- ja puhkelaagrit 898 õpilasele. Oli organiseeritud hulgaliselt tootmis-, haljastus- ja remondibrigaade, töötas kolm koolimetskonda, tegutses Paldiski linnalaager. Peale selle oli arvukalt spordilaagreid, kokkutulekuid, matku. Põllumajandustöötajate lastele olid avatud pioneerilaagrid Käesalus ja Kehras.

Kose-Uuemõisas toimus esimest korda töö- ja puhkelaagrite kokkutulek, millele järgnes osavõtt ülevabariigilisest kokkutulekust Kivilõppel. Ülevabariigiliselt tuli võitjaks meie rajooni «Rahva Võidu» kolhoosi töö- ja puhkelaager «Malts», mida juhtis Sausti 8-kl. kooli direktori asetäitja, Eesti NSV teeneline õpetaja Hillar Põldoja. Ka teine koht tuli Harjule. Selle võitis Juuliku katsebaasi rühm teadusliku töötaja Vilma Pärja juhtimisel. Väga tubli töö- ja puhkelaager on aastaid olnud Habaja «Löke» klubitöötaja Laine Vili juhtimisel, kus tehakse igakülget kasvatustööd. Rajooni kokkutulekul esines hästi ka EPT Kose osakonna töö- ja puhkelaager Kose keskkooli õpetaja Taimi Velströmi juhtimisel.

Töösuve organiseerimise ja koordineerimise keskuseks on ja jääb ikkagi kool, kuhu koonduvad õpilaste kaudu kõik suvise töö eriliigid, arvestades tootmiskollektiivide ja kooli enda vajadusi.

Teistest paremini oli õpilaste töösuvi läbi mõeldud Kehra, Saku, Kose, Keila 1. keskkoolis, Lagedi, Muraste, Padise, Vasalemma, Vääna, Risti ja endises Pikavere 8-kl. koolis. Neis koolides oli laste haaratus suvise kasuliku tööga suurem ja vormid mitmekesisemad. Näiteks Kehra laste jaoks olid töö- ja puhkelaager, neli tootmisbrigaadi, heakorrastus- ja haljastusbrigaad, pioneerilaager «Sipelgas» ja aktiivselt võeti osa ka EÕM-i tööst.

Kui varematal aastatel töötasid töö- ja puhkelaagrid põhiliselt juunis, siis sel suvel oli laagreid ka juulis-augustis, nagu Habaja, Ranna, Kehra, Alavere, Saku, Kahala sovhoosis, «Koidula» ja «Rahva Võidu» kolhoosis, EPT Kose osakonnas, Eesti Maaviljeluse ja Maaparanduse Teadusliku Uurimise Instituudi Juuliku ja Polli katsebaasis, tootmiskoondise «Tootsi» Ellamaa jaoskonnas. Olemasolevatest töö- ja puhkelaagritest olid 11 majandite ametiühingute organiseeritud ja sel aastal esmakordselt võetud EÕM Harju rajooni staabi hoole alla.

Iga aastaga on üha suurema populaarsuse võitnud Eesti Õpilasmalev. Kuigi õpilasmaleva töö organiseerimine nõuab majanditelt ja staapidelt küllaltki palju energiat ja kulutusi, on siiski kasvatustöö, eelkõige töökasvatuse osa meie õppiva noorsoo ettevalmistamisel eluks ja tööks väga suur. Kooliõpilased võivad töö hea organiseerimise juures ära teha palju ühiskonnakasulikku tööd. Rajooni majandid ei kujuta praegu enam ühtki suve ette ilma õpilasmalevata, eriti kõõgiviljakasvatuse majandid. Rajooni 1000 malevlasest olid parimad Habajal (meie rajooni õpetajate Eve ja Toivo Lipstoki juhtimisel), Loksal, Tuulas, Riisiperes, Ääsmäel, Vasalemmas.

Huvi töö vastu, tööharjumused määravad noore tuleviku. Oleneb ju tööks valmisolekust inimese suhtumine elusse, õppimisse, oma kodusse.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruses «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» on rõhutatud, et õpetajad, õpilased ja nende vanemad peavad mõistma vajadust noori ette valmistada tööks materiaalse tootmise sfääris.

Tihti on rahvamajanduse nõudmiste ja noorte soovide vahel vastuolu. Rahvamajandus vajab hästi ettevalmistatud oskustöölisi, suurem osa noori aga pürgib kõrgkoolidesse. Noored, kes kõrgkooli ei pääse, lähevad küll tööle tootmisse, kuid põhjalikuma erialase ettevalmistuseta.

Need, kes pole saanud süstemaatilist kutsealast ettevalmistust, tüdinevad väga kergesti oma tööst, on peamised kaadri voolavuse tekitajad. Sellega kaasnevad riigile küllaltki suured kulutused ja ka uue eriala õpetamine nõuab lisakulu.

Et vältida ebameeldivusi, oleme rajoonis soovitanud noortel koos vanemate ja õpetajatega (eriti klassijuhatajatega) juba varakult hoolega läbi mõelda, mida pärast 8. klassi lõpetamist teha, missugune eriala valida. Oleme toonitanud, et alati tuleb reaalselt kaaluda oma võimeid, ettevalmistust, teadmisi ja oskusi ning selgusele jõuda. Ainuüksi huvist mingi ala vastu ei piisa. See, et õpetajad, õpilased ja nende vanemad ei oska kutsevalikul kõike arvestada, ongi üks sagedasemaid vigu.

Rajoonis lõpetas möödunud kevadel keskkooli 430 õpilast. Neist soovisid jätkata õpinguid kõrgkoolis 194 (45,1%), tehnikakoolides 49 (11,4%), keskeriõppeasutustes 110 (25,6%) ja 67 (15,5%) pidid asuma tööle. Tänaseks on teada, et paljude kutsesoovid ei täitunud.

Seega väärrib kutseunitsus meie rajoonis senisest palju rohkem tähelepanu. Põllumajanduse üleminek suurtootmisele seab järjest enam päevakorrale spetsialistide ja kvalifitseeritud tööliiskaadri kasvatamise nõude.

Möödunud aastal suunasid rajooni koolid koos majanditega maakutsekoolidesse 115 asemel vaid 95 õpilast. Seega täideti poolikult ülesanne kasvatada oma rajooni põllumajandusele kaader. Miks ei peaks maatöötaja poeg või tütar õppima põllumajanduserialasid?

Möödunud aastal kuulati meie rajoonis kutseunitsusnõukogu koosolekul ära Vaida ja Lehmja 8-kl. kooli ning Vaida ja Sommerlingi-nimelise sovhoosi esindajad, kes jutustasid kutsevalikutööst oma piirkonnas. Vaida sovhoos teeb kõik, et saada endale vajalikku spetsialistide kaadrit. Neli möödunud õppeaasta lõpetanud lähetati suunamiskirjaga kutsekoolidesse. Pärast kooli lõpetamist oodatakse neid tagasi kodumajandisse. Elu on näidanud, et tahetakse tagasi tulla. Tulevad ka need, kes on õppinud linnakutsekoolides. Kodumajand vajab mitmesuguste erialade inimesi. Vaida kool on andnud sovhoosile kõige rohkem mehhanisaatoreid. Neid on aastatega tulnud 60 ümber. Lehmja 8-kl. kooli möödunud aasta lõpetajatest (neid oli 23) on 13 Sommerlingi sovhoosi lapsed. Neist ei soovinud üksi jätkata õpinguid põllumajanduskoolides. Iga maakool peaks tõsisemalt mõtlema kutsevalikutööle, kuid ka majandid saavad märgatavalt rohkem kaasa rääkida, sest eelkõige neile on vaja noori spetsialiste.

Oma kõnes üleliidulisel õpetajate kongressil ütles NSV Liidu haridusminister

M. Prokofjev: «Koolimäärus ei ole orienteeritud ainult haridusorganitele, vaid ka meie ühiskonna riikliku süsteemi nendele lülidele, mis avaldavad mõju kooli ning teiste õppe- ja kasvatusasutuste tööle. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrasid kindlaks nõukogude, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonide, majandusorganite, töökollektiivide, teadusasutuste ülesanded laste ja noorsoo õpetamise ja kasvatamise edasisel täiustamisel.»

Üleliidulisel ja Eesti NSV õpetajate kongressil ning möödunud aasta märtsikuus toimunud ülevabariigilise aktiivi koosolekul rõhutati, et praegune tööõpetuse materiaalne baas üldhariduskoolides ei vasta programmide nõuetele ega ka nüüdisaja tehnika ja tööstuse arengule. Nappus on õppevahenditest, seadmetest, tööpinkidest, materjalidest. Paljudes koolides puuduvad ruumid tööõpetuse kabinetide ja töökodade rajamiseks.

Harju rajoonis on koolide konkreetset vajadused ja võimalused kuni 1985. aastani läbi kaalutud ning kooskõlastatud ra-

jooni majandite ja ettevõtetega, kust loodetakse abi eelõeldu realiseerimisel.

Teistele eeskujuks on Kehra sovhoos. Seal valmib töökodade kompleks, kus on õppeklassid keskkooliõpilastele mehhanisaatori eriala omandamiseks. Heast küljest on end näidanud Kose keskkool, kus koostöös baasmajanditega — EPT Kose osakonna, Ravila sovhoosi, Alavere sovhoosi — ja J. Lauristini nimelise kolhoosi abiga valmistatakse õpilasi ette tööks põllumajanduses (mehhaniseerimine, aiandus). Taolisi näiteid võib tuua Kuusalust, Turbast jm.

Šeffidest väärivad esiletõstmist veel Saku nädissovhoos, Kuusalu kolhoos, Keila Tarbijate Kooperatiiv, Tallinna nädislinnavabrik, Loxsa laevaremonditehas, Harju Kolhooside Ehituskontor ja paljud teised.

Meie maa on kümnenda viie aasta plaani täitmise tähtsal etapil. Koolil, šeffetvõtete ja majandite töötajatel, kogu üldsusel on tarvis mõista, et nendest, kes istuvad täna koolipingis, oleneb meie homme päev.

Oks kõige jämedamaid vigu on arvata, et pedagoogika on teadus lapsest, mitte aga inimesest... Lapsi pole — on olemas inimesed, kuid teistsuguse mõistete mastaabiga, teistsuguse kogemuspagasiga, teistsuguste harrastustega, teistsuguse tunnetemänguga. Pea meeles, et me neid ei tunne.

J. KORCZAK

Kui laps usaldab sulle oma saladuse, rõõmuga, sest et usaldus on suurim auvasus... Kuid ära sunni teda avameelsusele, tal on oma õigus saladusele: ära sunni ei palvete, kavaluse ega ähvardustega, kõik võtted on ühtviisi ebaäärikad ega lähenda sind kasvandikule, pigem vaid eraldavad.

J. KORCZAK

Arvan, et paljud lapsed kasvavad vastikustundes heategevuse vastu sellepärast, et seda sisendatakse lakkamatult, toites üle ilusate sõnadega. Las laps ise avastab altruismi vajaduse, ilu ja magususe.

J. KORCZAK

Kui märkan, et minu korraldus ei saavuta eesmärki ja käsku ei täida paljud või üks, ma ei vihasta, vaid hakkan uurima.

J. KORCZAK

Kui te oskate määratleda lapse rõõmu ja selle tugevust, peate teadma, et kõige suurem rõõm on raskuse ületamisest, eesmärgi saavutamisest, avastatud saladusest, triumfi rõõm ja iseseisvuse õnn.

J. KORCZAK

... Tuleb meeles pidada, et laste heaolu sõltub mitte eranditult sellest, kuidas neid hindavad täiskasvanud, vaid ka — seda võrdsele, aga võib-olla suuremalgi määral — eakaaslaste arvamusel. Neil on teised, kuid mitte vähem kindlad reeglid oma lasteühiskonna liikmete ja nende õiguste hindamiseks.

J. KORCZAK

Kasvataja, kes ei ahista, vaid vabastab, ei sunni peale, vaid ülendab, ei moonuta, vaid kujundab, ei dikteeri, vaid õpetab, ei nõua, vaid küsib, elab koos lapsega üle palju hingestatud hetki.

J. KORCZAK



KOOLIJUHI VEERUD

MIDA MÕISTA HARIDUSE ÖKONOOMIKA ALL?

KALJU LUTS

Koolitöö nüüdisajal ei ole enam see, mis ta oli veel kümmekond aastat tagasi. Pedagoogikateadlased võtavad üha enam sõna selle poolt, et koolitöös peab põhiras- kus kanduma kasvatustööle. Kõige muu kõrval ollakse nõudlikud ka koolivarustuse suhtes, eriti kabinetsüsteemi tingimustes. Kõik see on asjaga kursisoliijaile hästi mõistetav. Kool ei saa enam teha valikut, keda õpetada, keda mitte, arvestada ei õppimissoovi, ei väärtushinnangute, ei isegi võimete taset. Põhjused peaksid olema ammugi selged ja nendel peatuda ei ole seepärast mõtet. Küll väärib aga ulatuslikumat mõttevahetust haridus- elu majandusprobleemide kompleks, mida õpetajad vähem tunnevad. Aga nende probleemidega ei ole kursis ka paljud hariduselu korraldajad ja suunajad, nagu rahandus-, plaani- jt. organid. Selle taga on sageli arusaamatused, kuid ka palju muudki koolitööd häirivat.

Kuivõrd kõik maailmas on kahepoolne, oleks õige vaadelda probleemi kahest küljest: mis sõltub koolist ja õpetajast, mida oodata teistelt organitelt.

Kooli tähtsaim funktsioon on noori igakülgseks ette valmistada elluastumiseks. See on noorte töökasvatus, teadmiste aluste kindel omandamine, kehaline kasvatus, kunstimaitsse kujundamine. Aga siia kuulub ka mõtlema, juurdleva, normaalse vajadustegammaga kodaniku kasvatamine. Meie koolis tehakse palju selleks, et noor tahaks lugeda, sportida ning laulda. Et noor inimene oskaks majanduslikult mõelda, loodaks elus rohkem enda peale, et temast saaks arvestav, võimalusi kainelt hindav kodanik — selleks on veel vähe ära tehtud. Süüdistada võib õppeplaani, programme, õpetajate ettevalmistust ja palju muudki. Aga üksnes süüdistamises ei seisa asi, vaja on tegutsema hakata. Lõppkokkuvõttes määrab kodanikumina kujundamine, majanduslikult mõtlema inimese kasvatamine ära ka muud tarbed. Õpitakse alati millekski või kellele, aga ei õpita «üldse». Käitutakse alati mingi mudeli põhjal, mille juures on väga määravad eeskujud ja praktilised teadmised, oskused, kuid ei käituta kaugeks jäävate üleskutsete kohaselt.

Sellest küljest vaadelduna omandab paljugi kooliga seotust teise värvingu. Kasvatuseks tähtsaks saab noorte endi töö materiaalses sfääris. Saab selgeks, kuivõrd mõttetu on rääkida ühiskonnakasuliku töö tundidest üldse, sest tunnid isenesest pole mingi väärtus. Nii jõuame kergesti absurdi, kus kiita saab see, kes teeb rohkem tunde, kuigi neid nn. ühiskondlikult kasuliku töö tunde oli vaja isenda hoolimatuse, määrimise ja lohakuse likvideerimiseks. Muidugi on tore, kui sedagi tehakse, s. o. viitsitakse enda järel

koristada, aga kaugelt rohkem väärt on ju see õpilane, kes ei teegi mõttetut prahti, ei määri seinu ega riku mööblit, mida hiljem tuleb «kasuliku tööga» heastada. Kas mitte siit ei alga hea töö ja käitumise inflatsioon? Alles siis saab rääkida ühiskondlikult kasulikest tööst, kui luuakse uusi materiaalseid väärtusi. Kiitust vääri-
vad ikkagi need õpilased, kes oma kätega, need koolid, kes oma jõududega ehitavad spordi- või mänguväljakut, teevad sanitaarremondi või kindlustavad kabinettide varustamise jaotusmaterjalidega. Kõik see on vanemate klasside õpilastele kindlalt jõukohane. Mõelgem, kas esteetiline kasu on suurem «küll teised meile teevad»-mentaliteedi kahjust, mis paratamatult tekib, kui kool laseb šeffidel endale kunstikombinaadis teha ka kõige lihtsamad stendid. Loomulikult peab kool hea ja kaunis välja nägema, aga kool on ikkagi õppeasutus, kus ei tohi häbeneda õppimisprotsessi ja selle nimel pisut tagasihoidlikumaid stende, mida on teinud oma töö vastu nõudlikud õpilased. Just nii kasvatatakse nõudlikkust oma töö resultaatide vastu, kui oma töid avalikult eksponeeritakse. Just sellest küljest vaadelduna peaks kool maksimaalselt kõnelema enda tehtust. Kus võimalik, tuleb astuda kombineerimiste ja kombineerimismentaliteedi kasvatamise vastu.

Teine väga tähtis ja ulatuslik probleem on materiaalseid väärtuste olemasolu ja nende kasutamine koolis. Kasvatustlikult küljest näeksid äärmused välja nii. Kui koolis on palju niisugust, mis ainult kappe täidab või nurgas tolmub, tekib paratamatult õpilases, aga sageli ka õpetajas suhtumine sellesse kui mittevajalikusse, nii nagu koduski kolusse suhtutakse. Aga siit on ainult üks samm mentaliteedini — kõik mis koolis, pole kaugeltki vajalik, ja on küsitav, mis üldse on vajalik. Seega, asjad seisavad omaette, meie tegevus käib omaette. Võib kujuneda arvamus: selleks et midagi korda saata, peab olema suur hulk kõikmõeldavaid vahendeid, kusjuures alles hiljem selgub, mida neist vaja on. Niisugune nähtus võib kaasa aidata tarbijamentaliteedi kujunemisele.

Äärmuste teine külg kujutab endast askeetlust. Tõsi, seda omadust esindavad haridustöötajad harva, küll aga need, kelle kohus on haridusasutusi kõige vajalikuga varustada. Et ka koolipoolseid äärmusi esineb küllalt sageli, on teise poole esindajatel näidetele tuginedes lihtne pidada liialduseks ka kõike mõistlikku. Liialdus on vaip koolis, kuigi vaipa on vaja noorem koolieas istumismängude korraldamiseks. Liialdus on mitu telerit ühes koolis, kuigi hügieenikud nõuavad, et juba ühes kabinetis oleks normaalse vaatamise tagamiseks mitu telerit. Liialdus on tehniliste

vahendite perioodiline väljavahetamine, kuid on täiesti loomulik, kuigi kallis, 5—6 aasta tagant aparatuuride sagedase kasutamise korral. Kõik need äärmused, kahtlused ja uisa-päisa asjade kuhjamine, inimese töö tarbetu kulutamine ja teiste peale lootmine toovad lõppkokkuvõttes koolitööle palju kahju, diskrediteerides sageli õigeid ettevõtmisi ning seades kahtluse alla tervedki vajadused. Alternatiiv on siiski olemas. See peitub hariduselu niisuguses korraldamises, kus mõistlikud vajadused on kaetud optimaalsete võimalustega. Et see nii oleks, selleks peab teadma võimalusi ja arengutendentse, kindlaks määrama optimaalsed vajadused. Tänapäeval ei veena kedagi argumendiga «minu arvates», olgu siis arva ja kes tahes.

Niisuguseid optimaalseid vajadusi püüab välja selgitada ja neile katet pakuda küllalt uus teadusharu — hariduse ökonoomika. Koolivõrk, pedagoogide kaader, koolivarustus, õpetaja töötingimused jpm. on uurimise objektiks mitmetes NSV Liidu uurimisasutustes juba viiekümne-
date aastate algusest peale. Nende küsimustega on ka meie vabariigis küllalt palju tegeldud, kuid teadustöödeks vormistamata. Ammugi on selgeks saanud, et hariduselus tagavad edu pedagoogika ja hariduse ökonoomika probleemide koosnägamine, kooslahendamine. Nüüdiskoolis ei saa enam jagada õpetaja verbaalset tegevust põhitegevuseks ja tehnika kasutamist tunnis abitegevuseks. Õpetaja kõrval astuvad õpetamisprotsessi paljud kõikmõeldavad õppevahendid ja elu kinnitab, et ainult nende optimaalsel hulgal olemasolu ning optimaalne kasutamine võimaldab saavutada edu enam-vähem mõistliku aja ja energiakuluga. Koolitööst rääkides pole võimalik piirduda ainult pedagoogikaga. Meil on vaja kõigepealt üldiselt esitada ja siis ka frontaalselt lahendada küsimused: mida on millekski vaja, kes peab midagi tegema, kuivõrd on mõistlikud n.-ö. ülekulutused või kuivõrd on võimalikud üldisi huve kahjustamata mõõndused vajadustele.

Siit olemegi jõudnud materiaalseid väärtuste majandusliku aspektini. Et aasta-aastalt kasvavad hariduskulud, peaks olema mõistetav, et raha ja materiaalseid väärtusi käsutavad organid püüavad leida võimalusi vahendite kulu kasvu piirata. Siinjuures esitatakse täiesti õiged nõuded, et olemasolevad vahendid oleksid pidevalt kasutusel, et neid vahendeid poleks rohkem kui on n.-ö. hädapärast tarvis. Järjest tekivad ka lausa uued vajadused, aga kui aastast aastasse peab vanu vajadusi katma, kust siis uutele kate leitakse. Materiaalsete väärtuste eraldamise aluseks on põhjendatud vajadus nende järele ja võimalused neid väärtusi jagada. Kui võimalused

väärtuste jaotamiseks on vägagi selged ja konkreetsed, sest jagada saab ikkagi seda, mis on olemas, siis vajadustega on olukord hoopis teine. Näiteks hariduselus on põhjendatud vajadused täielikult fikseerimata. Kindlalt teatakse üksnes elementaarseid vajadusi.

Alljärgnev püüab kõige üldisemalt selgitada hariduse ökonomika probleeme teoreetilisest aspektist koos konkreetsete võimaluste äratoomisega. Tuleb rõhutada, et hariduse ökonomika all ei mõelda vahendite (finantsressursid, materiaalsed vahendid) kokkuhoidu, vaid vahendite optimaalset vajadustega tasakaalustatud kasutamist.

Hariduse ja majanduse seos

V. I. Lenin ütles kohe pärast Oktoobri-revolutsiooni, et rahvamasside haridus- ja kultuuritaseme tõus on töö tootlikkuse tõusu tähtsaim tingimus. Nendest aegadest peale on haridus meie maal arenenud äärmiselt kiiresti, alati kõige otsesemalt mõjustanud tootmist. Viimase mõtte kõige uuem ja selgem väljendaja on NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1977. a. määrus «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasise täiustamise kohta».

Hariduse ja majanduse tihedat seost on väljendanud juba Karl Marx oma töödes, eriti tööväärtuse teoorias. K. Marx on kirjutanud:

«Selleks, et kujundada inimest nii, et ta saaks mingis töövaldkonnas ettevalmistuse ja teatud kogemused, saaks arenenud, spetsiifiliseks tööjõuks, on vaja teatud haridust ja kasvatust. See kõik aga maksab, on võrreldav teatud ekvivalendiga. Nii nagu igas kaubaringluses, nii ka hariduses antakse ekvivalent ekvivalendi vastu.» (K. Marx ja F. Engels, koguteosed, venekeelne väljaanne, 13. köide.) Sellest mõttest on tehtud mitmeid järeldusi. Pedagoogiline järeldus on küllalt tuntud: heal õpetajal on head õpilased, ja vastupidi, iga õpetaja väärrib oma õpilasi jne. Kaadri ettevalmistamiseks on seda tõde tarvis teada ja arvestada. Nimelt on vaja väga head uut kaadrit. Seepärast nõutakse algklassidele juba mõnda aega kõrgharidusega õpetajaid.

Marxi ütlusest saab ja peab aga tegema ka majandusliku järelduse. Ei ole võimalik saada majanduslikult mõtlevat, asjade väärtuses hästi orienteeruvat spetsialisti, kui ta pole õpiajal nende asjadega kokku puutunud, saanud põhjendatud võrdlevat hinnangut, miks üks või teine asi on vaja-

lik ja kuidas konkreetselt ühtedesse või teistesse esemetesse suhtuda, kuidas need panna inimest teenima. Aga saab ka nii mõelda nagu eespool: kasutult seisev esemetehulk kasvatab ka esemete kasutuse tunnet, mentaliteeti, mille kohaselt ese on väärtus omaette. Näiteks ilus raamaturiil, millelt keegi raamatuid ei loe.

1969. aastal ilmunud koguteoses «Rahvahariduse sotsiaal-majanduslikke probleeme» on noored teadlased S. Spassibenko ja J. Stepanenko püüdnud näidata, et õpetaja töö on suure väärtusega tootev töö. Mainitud töödele on raske anda objektiivset hinnangut, kuid meenutagem, et juba K. Marx leidis võimalusi tootva töö mõiste avaraks käsitlemiseks. Oma lisaväärtuse teoorias arutleb K. Marx, et kommunistlikus ühiskonnas kaob rikkuse iseseisev, esemeline vorm ja see avaldub lihtsalt kui inimeste tegevus. Seega ühiskonna arengu peaesmärgiks saab inimese areng. Siit jõuame mõõdapääsmatult vajaduseni suunata hariduse kaudu inimese arengut inimesele endale vajalikus suunas. See omakorda tingib vajaduse kindlustada haridussüsteem optimaalsete vahenditega nii kõrgete eesmärkide saavutamiseks. Pole kaugeltki ükskõik, missugust tulevikaadrit kool ette valmistab. Partei on võrdset ja kõrvuti tööviljakuse, kvaliteedi ning efektiivsuse loosungitega seadnud ka üldise keskhariduse ülesande. Me oleksime oma ülesandega justkui varem hakkama saanud. Üldine keskharidus on praktiliselt teostatud. Aga alles nüüd saame aru, et kvaliteedi loosung käib väga nõudlikult ka meie töö kohta, et seoses üldise keskhariduse kindlustamisega muutub see probleem hariduses endas peaprobleemiks. Olles kogu rahvamajanduse seisukohalt efektiivsuse ja kvaliteedi eeldus, nõuab üldine keskharidus ka iseendalt efektiivsust ja kvaliteeti.

Kooli seinte vahelt on vaja välja lasta mõtlemaid, töökaid, oskuste ja kindlate tõekspidamisega inimesi, kellel oleks kuum süda ja soe pilk ligimese ja looduse vastu, kes oskaksid ennast füüsilises ja vaimses vormis hoida. Mis see kõik maksab? Ei tule ju miski iseenesest ega ole kaugeltki ükskõik, missuguseid kulutusi ühe või teise soovi rahuldamine nõuab. Vahendid pole piiramatud, seetõttu on vajalik soovide rahuldamise pingerida. Mis seisab pingereas eespool, sõltub meist endist. Peame olema valmis niimoodi arutlema, niimoodi probleeme ja küsimusi seadma, et need oleksid lahendatavad ja põhjendatavad. Põhjendusteks on vaja tänasega võrreldes pisut teistmoodi mõelda. Oieti selleks ma lugupeetud lugejat üles kutsungi. Leonid Brežnev ütles NLKP Keskkomitee 1978. a. novembrileenumil, käsitledes seda, miks mitmeid NLKP

Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusi ei täideta õigeaegselt: «Esiteks: kas üksikud majandusjuhid ei suhtu liiga kergesti partei ja valitsuse otsustesse? Kahjuks seda esineb. Ja teiseks: kas vastuvõetud määrused on alati vajalikul määral läbi töötatud ning seostatud plaaniga, rahaliste ja materiaalsete ressursidega? Kaugeltki mitte alati. Nii üks kui ka teine ei sobi kokku plaanilise majandamisega. Niisugust olukorda on tarvis parandada.»

Nii julgelt ja eeskujult andvalt ütleb asjad välja meie partei- ja riigijuht. Nii tuleb ka meil mõelda ja tegutseda. Asetada oma mõtted ja soovid üldriiklikule tasandile ning alati enne soovi esitamist küsida endalt: mis siis, kui see soov rahuldatakse? Mis see annab? See ongi uus mõtlemismehhanism, mis haridustöötajatele peaks oma-ks saama. Matemaatilises mõtlemises võib lugeda J. Hurgini suurepärasest raamatust ja selle raamatu veel suurepärasemast eessõnast, mille on kirjutanud Gustav Naan. Praegu elatakse sageli peost suhu selles mõttes, et ei teata, mida tahetakse. Väga tagasihoidlikult tegeleb hariduse vajaduste väljaselgitamisega teadus, aga väga tagasihoidlikud oleme ka ise üldistama, mida on olemasolev meile andnud, kus on õige mudel, millega tuleviku-soove võrrelda. Selgub, et seda mudelit ei ole ja sageli me taoliste mudelit heameelega ei näegi, soovime igaküsimiseks olla mudeliks. Paremal juhul kuulutame vajadustest kõnelejad teadjateks, võimalustest kõnelejad aga saamatuteks bürokraatideks. Samal ajal ütleb Leonid Brežnev oma raamatus «Uudismaa»: «... üks võtmeülesandeid on kõige selle säästlik, ratsionaalne kasutamine, mis on meie käsutuses, mis on meie maal toodetud. Pillamine on lubamatu, ja mida suurem on majanduslik haare, seda valusamini mõjub niisugune ebamajanduslik lähenemisviis.»

Meie kohus on kiiresti selgusele jõuda, mida on hariduse nüüdisaegseks andmiseks haridusasutustel objektiivselt vaja. Selle teadasaamiseks üksnes ülespoole vaadata oleks niisama väär kui ülevalt allapoole lootminegi. Kõigil on aeg ja moraalne kohus asuda vajaduste hulka ja pingerida kindlaks määrama. Põhimõtteks siinjuures on aga kõigile võrdsest kohustuslik arusaam, et riik on huvitatud koolidele optimaalsete võimaluste loomisest.

Riigi kulutused haridusele

Kuni hariduse tegelike kulude vajadust pole täpselt põhjendatud, elame tingimustes, kus riik vastavalt objektiivsetele või-

malustele planeerib hariduskulusid ja materjali eraldusi. Riik paigutab haridusse rohkesti vahendeid, kulutused selleks suurenevad pidevalt. Viimase viieteistkümnede aastaga on kulutused haridusele kasvanud rohkem kui kaks korda, umbes 20 miljardi rublani aastas. Põhjalikult on muutunud koolide varustamine õppevahenditega. 10–15 aastat tagasi ei NSV Liidus tervikuna ega ka Eesti NSV-s saanud rääkida koolide frontaalsest varustamisest kõige vajalikuga. Kui vahendeid said ainult aktiivsed otsijad — kõigile neid lihtsalt ei jätkunud —, siis praegu ei võeta enam iga-suguseid vahendeid vastu, sest kõige esma-vajalikuga on koolid juba varustatud. Samasugust pilti võib täheldada kogu arenenud maailmas.

Siit aga kasvab juba nimetatud probleem — avada materiaalsete tingimuste efekt. Pedagoogiliste uuringutega peaksid üheaegselt käima ka majanduslikud uuringud. Toon ainult ühe ja mitte ehk eriti õnnestunud näite, mis vastasel juhul sündida võib. Me kõik teame ja tunnustame rühmatööd kui õppemeetodit. Miks see meetod aga siiski nii aeglaselt levib? Küllap on põhjusi mujalgi, aga ei saa ka eitada, et rühmatöö jaoks on vaja teistsugust koolimööblit, kui seda on koolipink. Õpetajal on õigus öelda, kui pakutakse meetodit, antagu ka laud. Lauda anda aga ei ole. Nii sünnibki tarbetu konflikt, kui me üht-teist tehes ei arvesta kõiki pooli ja nende võimalusi. Või toome vastupidise näite. Sageli nõuavad rahandusorganite esindajad õpetajate koormuse vähendamist. Aga miks seda teha, kui pedagooge on niigi vähevoitu? Pealegi pole veel keegi uurinud, kui palju suudaks õpetaja hästi tunde anda, kui arvestataks tema tingimusi. Seda me muidugi teame, et standardsete kohustuste juures ei suuda õpetaja nädalas hästi anda keskmiselt üle 22 tunni. Seni, kuni ei tunta tegelikke optimaalseid vajadusi, tuleb ainult tervitada riigipoolseid samme hariduskulude suurendamiseks. Hariduskulude kasv Eesti NSV-s on ligikaudu 3,5% aastas. Õppekulud on viimasel ajal tõusnud enam kui 50% võrra klassikõplekti kohta, inventarisummad umbes 25% kooli kohta, suurenenud on majanduskulud ja muud koolide käsutusse antavad vahendid. Tasustatavate kabinetide arv on keskkoolides tõusnud kaheksa-kolme korda. On saabunud ajajärk, kus edasiminek on vaja tõsiselt analüüsida ja aru pidada, mida on meile andnud kabinetüsteem ja tehnilised vahendid, koolide materiaalse baasi märgatav paranemine, kohatise teise vahetuse täielik likvideerimine, soliidsete spordibaaside hulgaline ehitamine jms. On aeg küsida, kas seal, kus on ujulad, on tõusnud silmapiirile uusi andekaid ujujaisiksusi või lõppenud õnne-

tusjuhtumid vees. Kas seal, kus mindi üle kahe vahetusega õppetöölt ühte vahetusse, on paranenud õppetöö tulemuste kõrval noorte tegelemine spordiga, tehnikaga, isetegevusega, noorte töökasvatus? Meil on juba terve hulk häid võimalusi, mis ei ole niisama mürarikkaks, vaid tõsise spordi jaoks. On siis sportlasi näha? Küsimusi, õigustatud küsimusi on palju. Me lihtsalt ei oska kasvatustööd mõõta. Rida tulemusi nähtub siiski üsna kiiresti. Esialgne statistika aga ei kinnita, et tingimuste paranemine oleks samal määral parandanud tulemusi töös, kui suured olid pingutused nende tingimuste loomiseks. Eelõeldu on ka mingil määral vastus nendele haridustöötajatele, kes panevad pahaks, et restoranidel on valget värvi ja torusid lähedalt saada kui koolidel. Olemata sisuliselt vähimalgi määral vastupidisel seisukohal, tuleb siiski öelda, et restorani paigutatud rubla efekt ilmneb kohe. Kooli kauniks- võõpamine ei ole aga kahjuks kuigi sageli põhjus, mis hoiaks ära viltukasvamise. Mingit efekti loodetakse õigusega siiski ka haridusse paigutatud vahenditelt ja meie ühine kohus on igal tasandil tõestada, et haridusse paigutatud vahendid annavad tõepoolest nii kohest kui ka kaugemat efekti, et tõsine tulemus ilmneb alles siis, kui haridusse paigutatav on optimaalne (praeguse kohati minimaalse asemel). Haridus ei saa ennast majandusprobleemidest vabastada, vaid peab ka kasvatustööd mitmest küljest seostama majanduslike näitajatega. Engels on öelnud: «Mida kaugemale eemaldume oma tegevusega majandusest, seda lähemale jõuame puhtale abstraktsioonile, seda rohkem leiame arengus juhuslikkust, seda lainelisem on selle valdkonna arengukõver.» (K. Marx ja F. Engels, «Valitud kirjad» venek. väljaanne, 1953.) Et arengut ette näha, peame paremini kursis olema majanduse arenguga, seda rohkem määrama nii uue kaadri kasvatusmisega kui ka otsese osavõetuga ühiskond-

likust tööst. Aeg on hakata teise pilguga vaatama n.-ö. puhtalt vaimse tegevuse ja lihtsalt töö vahetustele, aga ka nähtuste analüüsi pisut ümber korraldama.

Kui saaksime ökonoomikaprobleemid muuta tegevuse pärisosaks hariduses, siis ehk muutuksid kasvatusküsimused ettevõtete tegevuse pärisosaks ka tootmises.

Mida öelda kokkuvõtteks? Allakirjutavale tundub, et kooli mõju ja nimi on vaja ühiskonnas viia uuele kõrgusele, et üldsus seda rohkem tunneks. Seda ei saa teha lihtsalt heade soovide või üleskutsetega. Kooli osa ühiskonnas peab järjekindlalt ja mõjusalt tõusma. Nüüdisaeg nõuab konkreetseid tegusid ja käegakatsutavaid tulemusi. Täiesti konkreetne ja kasulik, mida kool on juba asunud tegema, on töökasvatuse süsteemi ümberkorraldamine. Täiesti konkreetne ja kasulik oleks aga ka noorte teistmoodi mõtlema õpetamine, meist majanduslikult mõtleivate inimeste kasvatamine. Selleks peab kool ise olema igati jäljendamist vääriv nii töökorralduse kui ka materiaalsete väärtuste taibuka kasutamise. Opi- takse ju kõigest, miljööst, vihjetest, asja- ajamise korraldusest ja koolitöötajate suhtumisest asjadesse rohkemgi kui õppeaine- test. Nende probleemidega hariduse öko- noomika tegelebki.

Kirjandus

1. Brežnev, L. Uudismaa. Tln., «Eesti Raamat», 1978.
2. Hurgin, J. Aga mis siis? Tln., «Valgus», 1978.
3. Социально-экономические проблемы народного образования. М., «Просвещение», 1969.
4. Костанян С. Л. Предмет и метод экономики образования. М., «Просвещение», 1976.
5. Басов В. И. Вопросы финансирования народного образования. М., 1971.
6. Актуальные вопросы экономики народного образования. М., «Просвещение», 1965 ja 1979.

Laps on arukas olend, ta teab hästi oma elu vajadusi, raskusi ja eksimusi. Mitte despooflik kamandamine, mitte pealesurutud distsipliin, mitte usaldamatu kontroll, vaid taktitundeline kokkuleplu, usk kogemusse, koostöö ja ühine elu!

J. KORCZAK

Kes ei kasvata iseennast, ei suuda kasvata teisi.

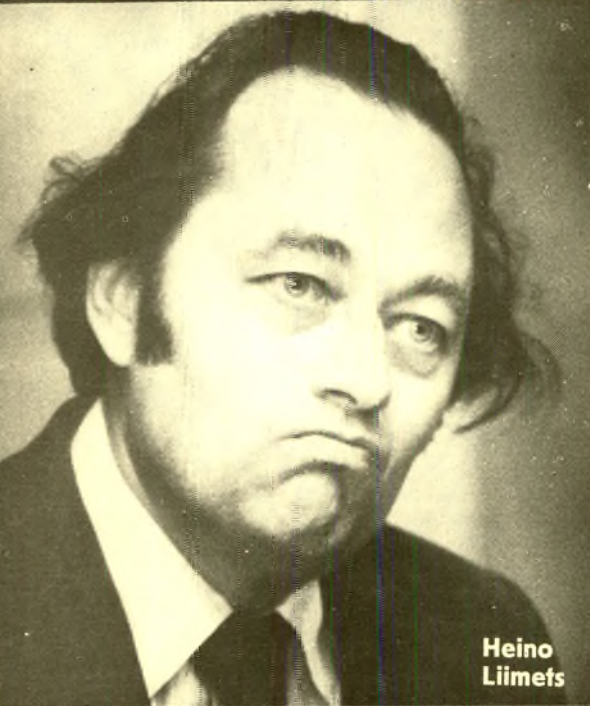
J. KORCZAK

Kui laps ei eksi lapsepõlves ja, olles igati kaitstud ja hoitud, ei õpi võitlema kiusatustega, kasvab ta kõlbeliselt passiivseks — võimaluse puudumise tõttu patustada, mitte aga kõlbeliselt aktiivseks — kõlbeliseks tänu tugevalt pingul algusele.

J. KORCZAK



Kanni
Indre



Heino
Liimets



Juhan
Sepp

VESTLUSRING



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

MILLEKS
ÕPETAJALE
PSÜHHO-
LOOGIA

VESTLUSRING

VESTLUSRING

Uldise kohustusliku keskhariduse elluviimine, ülesanne valmistada õpilasi ette eluks ja tööks eeldavad nüüdiskoolis kõigi lülide laitmatut funktsioneerimist, kõigi võimaluste arvestamist, õpetaja igakülgset ettevalmistust, tema head koostööd õpilasega. Ometi on nimelt viimati nimetatud valdkonnas murettekitavalt palju suhtlemishäireid, üksteise mittemõistmist, mis on sagenenud ning sunnivad otsima väljapääsu.

Neli aastat tagasi arutati «Nõukogude Kooli» vestlusringis kooli psühholoogilist teenindust, nüüd peeti aru selle üle, milline peaks olema iga üksiku õpetaja psühholoogiateadmiste pagas, milleks talle seda vaja on.

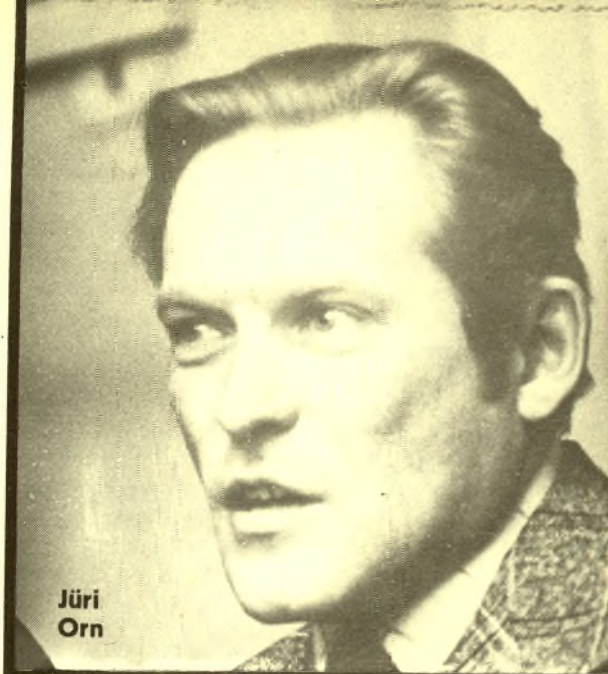
Vestlusringis osalesid Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitja JUHAN SEPP, TRÜ pedagoogikakateedri vanemõpetaja KANNI INDRE, Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi laboratooriumijuhataja JUHAN SÕERD, koolidirektorid KALJU PILT (Porkuni Eriinternaatkool), JÜRI KOKS (Pärnu 4. keskkool), OLAVI UUEMAA (Aruküla 8-klassiline kool), õpetajad MALL PALTSER (V. Kingissepa nim. Tallinna 20. keskkool), MARI-ANN PUSKAR (J. Kunderi nim. Tallinna 32. keskkool), E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia kateedrit esindasid kateedrijuhataja JÜRI ORN ja akadeemik HEINO LIIMETS, kes ka seekord vestlusringi juhatas.

Toimetusepoolsed seisukohad ütles välja toimetaja ALEKSANDER SEPP, kirja panid VIIVI EKSTA ja AIME RUUBEL.

SISSEJUHATAVAD SÕNAD MÖTTEVAHETUSE ALGATUSEKS

H. Liimets. Ajakiri on psühholoogiaprobleeme korduvalt arutanud, sealhulgas kooli psühholoogilise teeninduse organiseerimise seisukohalt. Praegune jutuaajamine on teatavas mõttes järg varemraagitule. Seepärast alguses mõned informatiivsed märkused selle kohta, mis on vahepeal toimunud eelmises vestlusringis arutatud valdkonnas. Psühholoogilise teeninduse küsimus on laialdaselt üles kerkinud üleliiduliselt. Psühholoogide seltsi president professor B. Lomov esitas möödunud aasta lõpul NLKP Keskkomiteele ettepanekud psühholoogilise teeninduse korraldamise kohta meie maal. Ettepanekud tehti psühholoogilise teeninduse korraldamiseks kogu ulatuses, mitte ainult koolielus.

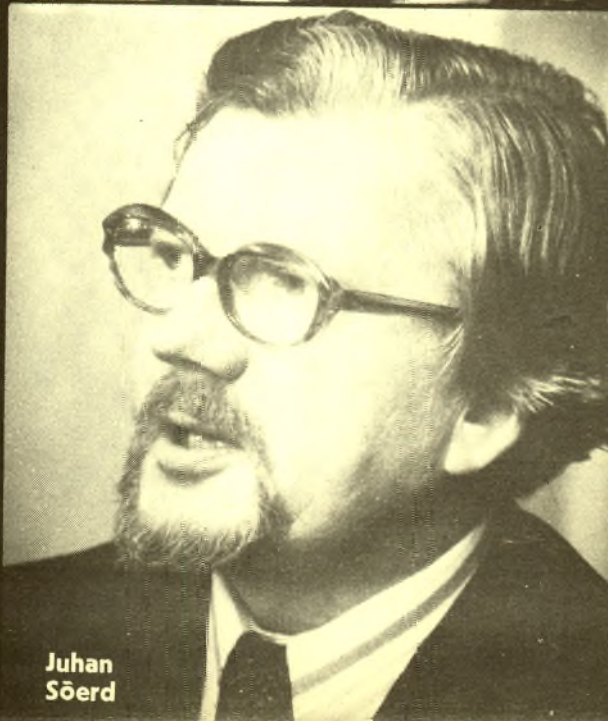
25. septembril toimus Jaroslavlis. Psühholoogide Seltsi Kesknõukogu sessioon. Arutlusel oli taas psühholoogiline teenindus.



Jüri
Orn



Mall
Paltser



Juhan
Sõerd

VESTLUSRING

Asjad on edasi nihkunud ka meil. On sisse seatud neli koolipsühholoogi kohta — Orissaare, Porkuni, Tapa ja Puiatu eri-internaatkoolis. Seda võib pidada nihkeks ja loodetavasti ei piirdu asi tulevikus ainult eriinternaatkoolidega. Tuleb aga arvata, et koolipsühholoog ja psühholoogilise teeninduse korraldamine rajooni ulatuses ei päästa asja ning seepärast teeme täna juttu hoopis teises plaanis: õpetaja enda psühholoogiline orienteeritus ja psühholoogiateadmiste kasutamine oma tegevuses. Seega teema, mis puudutab absoluutselt iga õpetajat. Tundub olevat põhjendatud võtta küsimus kõne alla niisugusest küljest: koolis on hämmastavalt palju konflikte õpetajate ja õpilaste vahel, vastastikust mittemõistmist. Olukord on õigupoolest paradoksaalne — psühholoogiat saavad tulevased õpetajad praegu rohkem, õpetajate täienduskursustel samuti. Tekib küsimus, kas meie pakutavate psühholoogiliste teadmiste struktuur ei ole otstarbekalt valitud, või on ettevalmistus nii puhtteoreetiline, et see praktilist tegevust ei mõjuta, või on tegemist mingite muude koolielu organisatsioonilist laadi raskustega. Kust peaksime otsima lahendust? Nähtavasti tasub vaadata, mida koolielu psühholoogilises plaanis üldse vajab.

Esiteks. Õpetamisel ja kasvatamisel tuuakse õpilase psüühika struktuuri muutusi. Traditsiooniline taksonoomia, mida meil on tutvustanud K. Saks, väidab, et mõjutamine toimub kognitiivselt, afektiivselt ja psühhomotoorselt. Kas õpetajal on eeldusi selleks, et arvestada, millele tema tegevus on suunatud?

Me ei saa kujundada isiksust ega ka üksikomadust, üksikvõimet, võtmata arvesse arengu üldisi seadusi. Õpetaja peab teadma, kuidas võetakse vastu tema poolt pakutav. See pagas saadakse kõigepealt arengupsühholoogia kaudu. Programmides tunduvad olevat tõsised lüngad. Meie arengupsühholoogias on rõhuasetus vanuseastmete erinevusel, mitte arenguseadustel, mitte sellel, kuidas psüühika struktuuri uus element eri vanuses tekib, kuidas sisemine ja väline vastastikusel mõjutamises võib-olla positiivsele, võib-olla aga õpetaja soovidele vastupidisele tulemusele jõuab. Puudulikult on rõhutatud just arengu üldisi seadusi ja õpetajad orienteeruvad neis halvasti.

Teine põhipuudus. Me tunnistame küll interiorisatsiooni, kuid klausliga, et sisemine tuleb väljast (seega ignoreerides S. Rubinšteini). Et väline peegeldub ainult sisemise kaudu, vaikitakse mõnikord maha. Liiga vähe praktilist tähelepanu on leidnud üks marksistlik arengu põhitees — inimene on subjekt oma tegevuses ja on ka oma arengu subjekt.

VESTLUSRING

Kolmas asjaolu. Areng toimub sotsiaalses situatsioonis, interaktsioonis keskkonnaga. Sellest saadakse meil hästi aru. Vähem mõistetakse sotsioloogilist tausta. Ülehinnatakse pedagoogilise propaganda mõju, alahinnatakse tööka, et lapsevanem ise on arengu produkt, keda ei ole nii lihtne ümber muuta. Tihti saame ainult kompenseerida kodu puudujääke. Nähtavasti õpetaja orienteeritus kõgu arengu sotsiaalses situatsioonis jätab soovida.

Neljandaks. Areng ei toimu ainult sotsiaalses situatsioonis, vaid lähtub õpilase teatud psühhofüsioloogilistest eeldustest. See näib olevat valdkond, milles õpetajal on mitterealistlikke hoiakuid. Permis toimunud konverentsil näidati, et palju on siiski pärilikku, kuigi mitte fataalselt determineeritud, sest iga inimene ise püüab kompenseerida oma puudujääke. Olulisemaid kompensatsioonimehhanisme on individuaalne stiil — kohanemine oma eeldustele ja keskkonna nõuetele. See professor V. Merlini koolkonna seisukoht ei ole veel kuigivõrd avalikkusesse läinud. Nähtavasti peab õpetajal olema mingi pagas psühhoneuroloogia ja nüüdisaegse geneetika andmetest. Kõrgkoolides nimetatud kursust peaaegu üldse ei loeta, suvekursustel ka vähe.

Võiksime täna vaadelda, kuidas õpetaja orienteerub psüühika eri sfäärides, arenguseadustes (eriti selles, et õpilane on oma arengu subjekt), sotsiaalses situatsioonis ja arengu bioloogilises situatsioonis.

Õpetaja oma tegevuses integreerib kõik andmed õpilase kohta. Tema ees on terviklik õpilane, terviklik klassikollektiiv, direktori ees terve kool. Õpetaja peab arvestama, kuidas tegevus õpilast mõjutab. See aga on juba pedagoogiline protsess. Me ei saa ka täna mööda minna pedagoogika ja psühholoogia vahekorra probleemist. Psühholoogilised distsipliinid on teatud mõttes alusdistsipliinid, pedagoogiline tase on kõrgem, kus integreerub sotsioloogiline ja psühholoogiline. Tõuseb küsimus, kuidas peaksime teadmised andma, et õpetaja kõik selle suudaks integreerida oma reaalses tegevuses. Võib-olla psühholoogil pole aimugi, kuidas teooria realiseerub pedagoogilises tegevuses ja pedagoog ehitab oma tegevussüsteemi üles pidamata silmas, et me mõjustame teatavaid psüühika sfääre.

VESTLUSRING

VESTLUSRING

Lähenedamine peab nähtavasti olema kahepoolne. Ühelt poolt psühholoogilistes uurimustes alaline rakendusaspekti silmaspidamine. Selleks peab psühholoog orienteeruma pedagoogika süsteemis, pedagoog omakorda psühholoogia süsteemis.

Meie vabariigis on niisuguseks lähenedamiseks eeldused olemas. Meil on suhteliselt palju psühholooge, kes on nii teoreetiliselt kui ka praktiliselt pedagoogikaga kursis, ja hulk psühholoogilise ettevalmistuse saanud pedagooge. Ometi ei ole ka meil see asi hästi õnnestunud.

Mõned provisoorseid märkused. Tundub, et me ei ole arvestanud õpetaja praktika ja teoreetiliste teadmiste vahet. Praktikas ei ole õpetaja mõtlemisaeg tihti peale kuigi suur: tuleb otsustada kiiresti ja õigesti. Peame viima psühholoogilised ja pedagoogilised teadmised tunduval määral intellektuaalse vilumuse tasemele, et õpetaja oleks suuteline langetama intuiitiivselt õigeid ja kiireid otsuseid. Ainult pikaajaliste plaanide koostamisel on võimalik meenutada teooriat, otsida sellest tuge. Ebaõnnestumiste analüüsimisel on paratamatu pöörduda tagasi teooria juurde. Seega peab teooria olema pidevalt käealates ega tohi olla ära õpitud ainult eksami. Teiste sõnadega — õppimise laadi tuleb muuta. Praktiliste koolielu situatsioonide lahendamise peaks kõrgkoolis tähtsamale kohale tõusma, täienduskursustel samuti. See tähendab aga õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise ümberkorraldamist. Põhiteadmista peab olema trükitult kättesaadav (siis saame lõpetada kesk-aegse praktika, et kursused kujutavad endast tähtsaid kirju kirjutavate nunnade ja nunnade kogu), see on meie ajakirja ja ajalehe, samuti kirjastuste valdkond.

Nähtavasti peame õppima ka teistmoodi kirjutama, et kergem oleks lugeda ja jääks paremini meelde: napsõnaliselt, raudselt struktureeritud, andma nii teoreetilise osa kui ka teadmiste rakendamist eeldavate koolielu juhtude kirjeldused ja analüüsid. Peaksime need kaks teadmiste blokki rangelt eraldama. Ühelt poolt selgelt ja rangelt struktureeritud teoreetiline teadmine, teiselt poolt elufaktid, mille lugemine suunab rakendama õpitud teadmisi, näitab lugejale, kuidas teooriat analüüsida.

VESTLUSRING

Asi pole üksnes õpetaja varustamises teadmistega, õpetaja peab nähtavasti muutuma võimeliseks iseennast analüüsima. Muidu ta õpilaste ja juhtkonnaga suheldes tegeleb kõige rohkem minakaitsega, mis takistab teda nägemast suhtlemispartnerit. Ei taha olla päri kõigi perioodikas avaldatud lugudega õpetaja kohta, kuid niisuguste nähtuste taga on üsnagi hulk õpetajaid, kes subjektina ei ela ega tegutse, kes ei ole võimelised iseennast kõrvalt nägema. Õpilastel ei ole nendega kerge. Kuidas õpetajat nii harida, et ta oleks psüühiliselt terve inimene ja võimeline nägema mitte üksnes õpilast, vaid iseennast samuti? Teiste sõnadega — on vaja distsipliini, mis suunaks õpetajat enesetunnusele. Pedagoogilises Instituudis loetakse õpetajapsühholoogiat, siit tulenevad järeldused nii VÕT-i kui ka teiste kõrgkoolide jaoks.

ÕPETAJA JA ÕPILANE NÜÜDISKOOLIS, NENDE SUHTED. SELLEGA SEoses RÄÄGITI ÕPETAJAROLLIST, ROLLI MÕISTMISEST JA TÄITMISEST NING KUTSESOBIVUSEST

J. Sepp. Täna probleemide üle on ka Haridusministeeriumis palju aru peetud. Need küsimused on eriti aktuaalsed üldise kohustusliku keskkariduse tingimustes. Uus konstitutsioon muudab meie kasvatuses sisu ja suundi. Varem võis poisi, kes pedagoogidele ei allunud, lihtsalt koolist ära saata. Praegu tuleb õpetada kõiki. Tegelik koolielu näitab, et kasvatusraskused on keskastmest hakanud nihkuma keskkooli. Kõik need, kes varem koolist välja oleksid langenud, praegu õpivad seal. See komplitseerib tunduvalt õppe- ja kasvatus-tööd üldse. Viimase 10—15 aasta jooksul toimunud kiire aktseleratsioon ei tähenda, et füüsilise arenguga oleks alati niisama pika sammuga kaasnenud vaimne areng. Sellest tingituna tekivad sageli vastuolud, mis olukorda veelgi komplitseerivad. See tõttu peab pedagoog olema niihästi hea ainetundja kui ka väga hea kasvataja. Ta peab tahtma ja ka suutma kasvatada neid õpilasi, kellel on kasvatusraskusi. Reaalsest olukorrast lähtudes vajavad revideerimist kasvatusmeetodid, kasvatus-töö sisu, suunad ja eesmärgid.

Uus koolimäärus annab uued suunad töökasvatusele. Selle all mõistetakse mitte ainult kätega, vaid eelkõige peaga töötamist. Õppimine on suur vaimne töö, mida on vaja õpetada. Koolimäärus rõhutab, et õpilastele tuleb anda aine iseseisva omandamise oskusi. Ka töõpetuse ja kutse-nõustamise probleemid tuleb selle määru-

alusel lahendada. NLKP juulipleenum andis suunad maakoolide probleemide läbivaatamiseks. Kõige selle alusel leian, et praegune vestlusring on omal kohal ja õigeaegne.

Üldise kohustusliku keskkooli kehtestamisega on keskkool muutunud massikooliks. Eelkõige tuleb silmas pidada õpilaste ettevalmistust eluks, tööks rahvamajanduses ja alles siis kõrgkoolis õppimiseks. Selle kinnituseks mõned arvud. Eelmisel õppeaastal läks keskkoolilõpetanutele tööle 51%, õpinguid jätkas 49% (sellest vaid 29% kõrgkoolis).

Niisugune on tegelikkus, mida õppe- ja kasvatustöös tuleb arvestada ja millest lähtuda. Nüüdiskoolis on pedagoogika ja psühholoogia läbipõimimine täiesti möödapääsmatu.

Viimasel ajal esineb koolielus palju konflikte õpilase ja õpetaja vahel. Kooliaasta lõpul need sagenevad. Lahendamisel selgub enamasti, et süüdi on mõlemad pooled.

M. Paltser. Koolis tekib kõige sagedamini konflikte kesk- ja vanemaealistel õpetajatel ja nimelt nemad ei ole saanud psühholoogilist ettevalmistust. Noortel õpetajatel tekib õpilastega tunduvalt vähem arusaamatusi, nende raskused on teist laadi.

Kogemuste põhjal võib öelda, et kõige paremini saavad koolis hakkama need, kes intuitiivselt oskavad igas olukorras õiget tooni tabada ja õigesti käituda.

K. Pilt. Staažikad pedagoogid on harjunud teistsuguse õpilasega, õpetajal on tekkinud fikseeringud, kujunenud välja stereotüübid ja need ei ole nii kerged muutuma. Õpilane on viimase kümne-viieteistkümne aasta jooksul oluliselt muutunud, tema eneseteadvus märgatavalt kasvanud, aga paljud õpetajad ei ole samasuguseid muutusi läbi teinud. Praktilises koolitöös on see näha. Meesõpetajad, kes varasematel aastatel tulid toime kõrvalise abita, võivad nüüd jänni jääda. Varem mees pani oma sõna maksma, niisama lihtsalt enam ei saa. Kõva sõna ei maksa, on vaja peenemaid hoobasid, aga neid õpetaja ei tunne.

M. Paltser. Kasvanud pole üksnes õpilase eneseteadvus, muutunud on ka suhtumine. Kümnekond aastat tagasi tuli õpilane keskkooli selleks, et valmistuda kõrgkooli astumiseks. Praegu tuleb igal keskkooliõpetajal õpetada neid, kes õppida ei taha, keda ta ei suuda kaasa haarata. Paraku ka paljud õpetajad kujutlevad koolisituatsiooni nii: siinpool lauda olen mina, sealpool õpilased, minu vaenlased. Koolides, kus õpetajad püüavad olla võimalikult palju õpilastega ühel pool lauda, on mikrokliima ja õpetajate-õpilaste suhted teistsugused, arusaamatused ei vii suurte konfliktideni. Koolis valitsevast õhkkon-



Jüri Koks

nast sõltub, kuidas õpetaja suhtub õpilastesse, kas ta mõtleb pedagoogilisest taktist, käitumiskultuurist.

J. Orn. Iga inimene suhtlejana peab olema psühholoog, olgu ta selleks ette valmistatud või mitte. Õpetajat me juba valmistame ette, kogu vastutus läheb tema õlgadele. Aga õpilase ettevalmistus? Suhtlemine on kahepoolne akt, vastastikusest mõistmisest ei saa juttugi olla, kui teiselt poolt seda üldse ei ole.

H. Liimets. Sotsioloogilised ja psühholoogilised uurimused peaksid igal ajamomendil ütleva, missugune see muutunud õpilane on ja miks ta niisugune on. Kust on tulnud need taktitud õpilased, keda varem nagu ei märganudki? Küllap on asi perekondliku arengusituatsiooni muutumises, linnastumises. Meil on nähtavasti kujunemas probleemiks humaansed inimsuhted perekonnas ja töökollektiivis. Muudatuste viimisel kooliellu on unustatud vaadata, mida need tähendavad õpetajale, õpilasele, nende suhetele. Igaüks näeb olukorda oma mätta otsast. Õpetaja näeb last vaid aineõppimise masinana, kelle vastu tervikuna ta huvi ei tunne.

K. Pilt. See on tõsi. Õpetaja tunneb õpilast ainult vaadatuna läbi oma aine prisma. Matemaatika jaoks on tubli see, kes matemaatikat jagab, eesti keele õpetaja vaatab samuti. Rohkemaks aega pole, sest programmiga tuleb kuidagiviisi toime tulla. Ainuke isik, kes integreeriks kokku õpilasgrupi kohta tulevad andmed, on klassijuhataja, aga temagi on aineõpetaja.

VESTLUSRING



Olavi
Uemaa

M.-A. Puskar. Koolis on kohutavalt palju probleeme ja psühholoogiateadmised jäävad nende lahendamiseks sageli napiks. Üks nendest: õpetaja on enda arvates kõigepealt aineõpetaja, kes peab viima vajaliku materjali õpilasele, tegema teema selgeks. Selle töö tulemusi näeb paremini, see on ka teistel kergemini mõõdetav ja kontrollitav. Nii õpetaja unustabki, et ta on ka kasvataja. Õpetajaroll on õpetajale selge, kasvatajaroll nii selge ei ole.

M. Paltser. Klassijuhataja peab palju jõudma, jälgima ainetunde oma klassis, tundma huvi õpilaste tegevuse vastu, korraldama üritusi, aga praktikas lihtsalt ei jõua kõike. Enamik peab ainetunde põhiliseks. Et oma palka õigustada, läheb õpetaja põhienergia ainetundidele. Klassijuhatajatööd peetakse suureks ühiskondlikuks ülesandeks, mida ei pruugi võtta nii tõsiselt. Ometi on igapäev selge, et kui kasvatus tööga on asjad korras, on need korras õpetamisega.

J. Sepp. Õpetamine ja kasvamine on alati käsikäes käinud. Ükski õpetaja ei ole ainult mingi kitsa eriala õpetaja, vaid eelkõige ikkagi kasvataja. Halb õpiedukus, koolist väljalangevus on paljudel juhtudel tingitud sellest, et õpetaja ei tunne õpilast, ei lähene talle õigesti. Vaja on, et õpetaja oma enesetäiendamise plaanides arvestaks õppe- ja kasvatus töö ühtsuse printsiipi. Ainekomisjonides ja aineseksioonides tuleb analüüsida ja arutada mitte ainult aineõpetamise küsimusi, vaid õpetamise ja kasvamise seostamist.

VESTLUSRING

J. Koks. Psühholoogina tahaksin välja astuda õpetaja kaitseks. Igal asjal on oma põhjus. Kui pedagoog valib meelsamini õpetaja kui kasvataja rolli, siis sõltub see sellest, et aineprogramm on tal täpselt olemas, konkreetne ja tundideks jaotatud. Vaatamata sellele, et kasvatus töö programm on kohendatud ja ümber tehtud, nüüd köidetultki välja antud, ei ole see kaugeltki veel koolis rakendatav. On loomulik, et inimene valib tegevuse, milles tunneb end kindlamana.

Koolielu reglementeeritus on kujundanud õpetajas ametniku meeleolu — teen seda, mis on kästud. Et õpetajal puuduvad stiimulid, siis ta ei tunnetata, et ta peab loominguliselt töötama. Seda takistab ka tohutu töökoormus. Sellest algavadi raskused: õpetaja hakkab end kaitsma, tal kujuneb tõrjuv hoiak, ka nõuannete suhtes. Kui õpetaja hakkab analüüsima enda ja direktori suhteid, mõistab ta kohe, mida direktor on valesti teinud, analüüsides aga õpilase ja enda suhteid, märkab ta ainult õpilase eksimusi. Enesevaatluse kohta vajaks õpetaja käsiraamatut, mis õpetaks ennast ja oma tegevust jälgima.

J. Sõerd. Eelmistest sõnavõttudest on koorunud õpetaja isiksuse, ütleksin kitsamalt, kutsesobivuse probleem. Olen kindlalt veendunud, et õpetaja, kellel on pedagoogitööks eeldusi, saavutab oma töös ka psühholoogilise ettevalmistuseta paremaid tulemusi kui eeldusteta õpetaja, kes on saanud ülikorraliku psühholoogilise ettevalmistuse ja kellel on kõik vajalikud käsiraamatud olemas.

Suures osas redutseerub nimetatud probleem sellele, kuidas kõrgkooli saaks vastu võtta õpetajatööks vajalike eeldustega noori. Kui me seda suudaksime (praegu ei oska küll öelda, kuidas), võiksime asjalikult rääkida, millised käsiraamatud või kursused oleksid vajalikud. Nii kaua, kui selline oluline eeldus puudub, on õpetajaskond väga heterogeenne.

Inimene, kes tunneb, et ta õpetajatööks ei sobi, peaks vahetama elukutset. Kurb, kui õpetaja tunnetab seda alles praktilises töös. Sobimatus peaks selguma varem, kogu ühiskond peaks olema huvitatud, et õpetajaks saaksid tõepoolest eeldustega inimesed. Kuid praegu pole päris selge, millised on need vajalikud eeldused. Isegi neid teades ei anna praeguse jäiga vastuvõtueksamite süsteemi juures midagi ära teha.

M. Paltser. Minu arvates on õpetaja kutsesobivuse üks tingimusi-tahtmine töötada lastega. See on näha juba keskkooli viimastes klassides, kes tahab ja on ka võimeline lastega toime tulema. Võimalusi selleks on, sest mõnigi kord on koolis vaja

asendusõpetajat algklassi, töötavad pioneerirühmade ja oktoobrilaste tähekeste juhid. Aga sageli jäävad just need noored, kellel on eeldusi lastega töötada, kellele seda ka iseloomustusse julgeks kirjutada, väheste ainealaste teadmiste tõttu konkursil kõrgkooli ukse taha.

ÕPETAJA PSÜHHOLOOGILINE ORIENTEERITUS. PSÜHHOLOOGIA-HARIDUSEST ÜLDSE

K. Pilt. Küsimus sellest, miks kooli mikromiljões käärid tänapäeval siiski sagedamini tekivad, vaatamata õpetajate psühholoogilise ettevalmistuse paranemisele, paneb praktilisi koolitõetajaid põhjalikult mõtlema. Võib nimetada mitut põhjust. Meie ettevalmistus jääb nähtavasti siiski maha õpilase kiirest muutumisest. Koolis töötab väga palju vanema generatsiooni esindajaid, kelle psühholoogiline ettevalmistus piirdub põhijoontega üldpsühholoogiast, millest õpetaja praktilise tegevuse jaoks ei jätkunud ka varem, nüüd hoopiski mitte. Võib julgesti öelda: suur hulk tegevõpetajaist ei ole saanud psühholoogilist ettevalmistust. Räägime kursustest kui täienduskursustest. Nimetus ise eeldab, et inimesel peavad olema teadmised, mida ta uuendab, kui tal neid aga pole olnudki, pole ka midagi täiendada. Seetõttu täienduskursused on sisuliselt uue andmine, aga uus teatavasti juurdub alati aeglaselt.

K. Indre repliigist koorus mõte, et tegevõpetaja ei tunneta psühholoogia vajalikkust. Praktiku arvates on koolis vaja hoopis midagi muud, sest eksimist psühholoogiainõuete vastu inspektorid ei kontrolli.

M.-A. Puskari arvates näitab seda ka tõik, et perioodikastki loeb õpetaja kõigepealt oma eriala puudutavaid kirjutisi, alles siis kasvatusteaduslikke ja psühholoogiateadmisi andvaid, pidamata neid aga tihtipeale enda jaoks olulisteks, sest ta ei pea ennast niivõrd kasvatajaks kui õpetajaks.

J. Orn. Täna vestlusringi sõnastus «Milleks õpetajale psühholoogia?» on küllaltki intrigeeriv. Võib ju tõesti küsida, kas õpetajale psühholoogiat üldse vaja ongi. Mõnedki uurimused näitavad, et diplomeeritud psühholoogid on elupsühholoogias tihti saamatamad nendest, kellel pole ettevalmistust. Ilmselt antavad teadmised ei ole need, mida tegelikult õpetajatöös vajatakse.

Koolielu kõigi oma uuendustega läheb õpilase aktiviseerimise suunas. Õpetaja roll täieneb — õpetaja muutub teadmiste vahendajast suhtlejaks, innustajaks, motiveerijaks. Loogiliselt võttes peaks tema psühholoogiline pagas olema väga tugev. Paljud uued mõtted ei leia minu arvates praktikas rakendamist ka seetõttu, et õpetaja ei suuda üle minna oma uude rolli, sest tal jääb puudu ettevalmistusest.

VESTLUSRING

Kooliinimeste väiteid, et pedagoog eelistab olla õpetajarollis ja kasvatajana end tunda ei taha, ei saa põhjendada vaid koolielu tegelikkusega. Mõneti on süüdi ka õpetajaid ettevalmistav õppeasutus. Nii meie kui ka teiste liiduvabariikide kõrgkoolides puudub üksmeel, kuidas kujundada tulevase pedagooge kasvatajateks. Et aineõpetaja saaks olla ka kasvataja, peab ta hästi kursis olema noorte inimeste psühholoogiaga.

O. Uuema. Pedagoogikateadus vajab psühholoogiat ja iga üksikpedagoog psühholoogilisi teadmisi, kuid mõnikord ei ole selge pedagoogika ja psühholoogia vahet. Oleks hea, kui jõuaks nii kaugele, et meie vabariigi õpetajaskond mõistaks, mis ülesanded on ühel ja teisel teadusharul. Psühholoogia uurib ja seletab psüühikat, psüühika muutmisega meile soovitud suunas tegeleb pedagoogika. Reljeefsemalt peaks välja kujunema pedagoogilise psühholoogia valdkond. Kevadel kursustel olles oli võimalus kuulata õpetajapsühholoogia loenguid Milli-Irene Pedajase esituses, koolielu sotsiaalpsühholoogia küsimusi Jüri Ornilt, arengupsühholoogia pedagoogilisi aspekte Heino Liimetsalt jne. On aga vaja mitte ainult koolijuhtide, vaid iga õpetaja silme ette tuua pedagoogilise psühholoogia struktuur tänapäeva tasemel, rõhutada seda, milles õpetaja peaks ennast täiendama.

J. Sõerd pidas samuti vajalikuks pedagoogika ja psühholoogia kui teaduslike distsipliinide integreerimist. Oluline integreerimise võimalus oleks pedagoogilise psühholoogia kursus. Seda distsipliini ei loeta praegu üldse või loetakse vähe, aga on kindlasti vaja uuesti kõrgkooli sisse viia, mitte ainult kui pedagoogika ja psühholoogia kokkupuutepunkte pakkuv teadus, vaid kui teadus, mis võimaldab anda ka praktilisi vilumusi.

J. Sõerd toetas sõnavõtjaid, kes leidsid, et kõrgkool on akadeemiline, ning pakkus veel ühe väljapääsute — tõsta psühholoogia osa pedagoogilise praktika juhendamisel. See aitaks üle saada paljuräägitud lõhest õpetamise ja kasvatamise oskuste vahel, väldiks psühholoogiateooriat jäämast abstraktsete teadmiste tasemele.

J. Orn rääkis muudatustest, mida Tallinna Pedagoogilises Instituudis on tehtud psüh-

VESTLUSRING

VESTLUSRING

hologiaipraktikumides ja seminarides liigse akadeemilise vältimiseks (mängulised elemendid, probleemituatsioonide lahendamise jm.). Suhtlemisalane ettevalmistus ei saa olla puhtverbaalne, vaid vajab treeningut.

Ühtlasi juhtis ta tähelepanu tõsisele ohule. Psühhiaatrilise ekspertiisi tulemused on täiesti salastatud, sama nõue peaks kehtima koolis saadud tulemuste kohta. Saanud hea psühholoogilise ettevalmistuse ning enda kasutada vahendid teise inimese tundmaõppimiseks, peab kasutaja olema kõlbliselt ette valmistatud, et oma teadmisi mitte kuritarvitada.

J. Koks. Viimased koolimäärused on tõstnud uuesti päevakorra töökasvatuse, on hakatud täie häälega rääkima sellest, et ka vaimne tegevus on töö. Tähendab, koolis tuleb hakata selle töö oskusi õpetama. Praegu õpilane sõna otseses mõttes ei oska tööd teha ja õpetaja ei oska seda talle õpetada. Õpetajale läheks vaja suurt hulka psühholoogiategadmisi ning oskust nendega opereerida.

Ometi on vaieldav, millises mahus iga õpetaja peaks psühholoogiategadmistega kursis olema. Praktikas juhtub paraku, et psühholoogiavahendid teiste tundmaõppimiseks saab enda kätte inimene, kes seda ei õigusta.

J. Koks tõstas uue probleemide ringi: missugune peaks olema klassijuhataja ja aineõpetaja vaheline tööjaotus õpilaste tööharjumuste kujundamisel, kutsenõustamisel. Täielik mõttetus on kutsenõustamine õpilast tundmata, nii aga sageli just tehakse.

K. Indre ei nõustunud eelkõnelejatega, et kõrgkoolis antavad psühholoogiategadmised on liiga akadeemilised. Vajaneb arvestada omandamise mehhanisme. Tulevasel õpetajal puuduvad praktilised kogemused, tema mõtteviis on teoreetiline, motivatsioon erineb praktilise õpetaja omast. Kogemused näitavad, et üliõpilased võtavad teoreetilisi teadmisi ja mõistete definitioone vastu meelsamini kui hiljem tegevõpetajana. Jättes kõrgkoolis teoreetiliste teadmiste süsteemi andmata, jääb andmata õppeaine alus.

Kogemustega õpetajad võtavad psühholoogiategadmisi vastu teisiti. Teoreetiline materjal ei huvita, küll aga seostatakse

oma seniste teadmistega kõik, mis puudutab otse koolielu, last ennast. Ilmselt tuleb psühholoogiategadmised viia potentsiaalse ja praktilise õpetajani väga erinevate meetodite ja süsteemiga.

Teine oluline moment. Psühholoogilise analüüsi osatähtsust õpetaja ettevalmistamisel tuleb tõsta. Tavaliselt tulevase õpetaja tunde analüüsitakse ainemetoodika seisukohalt, võtmata arvesse, kuidas õpilased aine selgeks said, missugune on õpetaja suhtlemisoskus ja tema isiksuse osatähtsus. Õpetajat tuleb õpetada ja harjutada oma tegevust analüüsima. Räägime sellest, et õpetaja ennast liiga vähe analüüsib, aga võib-olla ta ei oskagi seda teha.

J. Sõerd. Õpetaja psühholoogilise orienteerituse probleem on keskendunud selle ümber, millise pagasi ta saab kõrgkoolist, kuidas seda antakse. Tahaksin väita, et inimese psühholoogiline orienteeritus peab alguse saama keskkoolist. Paraku on psühholoogia fakultatiivne õppeaine, mõnes koolis õpitakse, mõnes mitte. Olen teinud üliõpilastele tillukese anonüümse ankeedi, mille vastustest nähtub, et keskkooli fakultatiivkursus ei anna tõsiseid ega süsteemilisi teadmisi. Aga andma peaks. See pole ainult õpetaja, vaid iga inimese eluks ettevalmistamise probleem. Peaksime võtma selle eest, et psühholoogiakursus keskkoolis ei oleks fakultatiivne ega juhuslik, vaid kohustuslik. Siis muutuks kergemaks kõrgkooli töö.

J. Koks leidis samuti, et psühholoogiategadmiste andmine peaks algama keskkoolipingist. Psühholoogiaõpetajana väitis aga, et psühholoogia ja pedagoogika programm on eluvõõras ning vajab põhjalikku ümber vaatamist. Keskkooliõpilane ei tunnetata pakutavate teadmiste praktilist tähtsust. Kui sama pakkuda teatud lisanditega, näiteks perekonnaõpetusena, tunnetaks noor inimene tarvilikkust rohkem.

K. Indre oli keskkooli psühholoogia ja pedagoogika programmi muutmise poolt. Noori ei huvita psüühilised ja tunnetusprotsessid, hoopis suuremat huvi tuntakse isiksuse, vanusejärete ja suhtlemise vastu. Et psühholoogiakursus on enamasti vaid ühele aastale planeeritud, tuleks programmi hoolikalt valida õpilasele eluliselt vajalik.

J. Sepp. Tehti ettepanek keskkooli sisse viia kohustuslik psühholoogiakursus. Õppeprogrammide ja õpikute suurest mahust tingitud pinge alandamiseks koolis tehakse tõsiseid korrektiivse materjali vähendamise suunas. Uue õppeaine lisamine ei tule kõne allagi. Praeguse fakultatiivkursuse programm vajab ajakohastamist küll. Programmi muutmine nõuab aga ka uut õpikut, uusi metoodilisi juhendeid, sellele teele tuleb minna.

VESTLUSRING

Psühholoogiat õpitakse praegu fakultaativkursusena 70 keskkooli 143 klassis. Fakultatiivained esitatakse koolidele loeteluna, psühholoogia- ja pedagoogikakursust soovitatakse kõikides koolides õpetada kui noore inimese eluks ettevalmistamisel väga vajalikku ainet.

Arvestada tuleb kaadri olemasolu. Keskkoolis psühholoogiat õpetavate pedagoogide ettevalmistus on väga erinev. Lähtudes praktilise elu nõuetest, hinnatakse praegu parimaks moodust, kus kõrgkooli lõpetaja omandab põhieriala kõrval lisaerialana psühholoogiaõpetaja oma. Oleks otstarbekas luua asjasthuvitatute teaduskondadevaheline grupp lisaspetsiaalsuse saamiseks. Ka suure paralleelklassidega koolis ei saa ilma teise erialata psühholoogiaõpetaja koormust täis. Seetõttu ongi TRÜ lõpetanud psühholoogid suunatud kutsenõuandlatesse. Neist on saanud häid töötajaid, kuid teisi, kes praktiliste kogemuste puudumise tõttu toime ei tule, on märksa rohkem.

Vestlusringis osalejate sõnavõttudest koorusid ettepanekud esiletõudud kitsaskohtade ületamiseks. **S. Sepp** ja **K. Pilt** toetasid **H. Liimetsa** mõtet täienduskursuste ümberkorraldamise kohta. Õpetaja ei oska teooriat praktikasse rakendada. Seminarõppused, kus lahendatakse üheskoos koolielust võetud praktilisi situatsioone, aitaksid seda teha.

Peaegu kõik sõnavõtjad märkisid vajadust psühholoogiakirjanduse järele, suurt puudust tunneb õpetaja käsiraamatust.

O. Uemaa toetas mõtet, et psühholoogide ettevalmistuses näib olevat lünki, eriti vajaka jääb pedagoogilisest ettevalmistusest. Need on organisatsioonilist laadi raskused, mis peaksid leidma lahendamist, samuti nagu koolipsühholoogid peaksid senisest rohkem leidma tee kooli. **J. Sepp** nägi neist kasu õpetajate üldise psühholoogiakultuuri tõstmisel. Sotsialismimaades ollakse meist kaugemale jõutud, teatud kooligruppide kohta on koolipsühholoogid olemas.

LÕPPSÕNA ASEMELE

H. Liimets. Milline oleks realistlik programm õpetaja ja õpilaste suhete parandamiseks? Kõige olulisem on püüda tagada nii õpetaja- kui ka õpilasepoolne huvi inimese vastu, tagada üldse inimesesse suhtumise humaansus. Tuleks vallandada propaganda, tõstmaks elanikkonna psühholoogilist kultuuri ja panemaks isad-emad mõtlema, et laps ei ole mitte ainult üks koduse hotelli elanikke, õpetamaks pidama

pühaks teist inimest, temaga viisakat ümberkäimist ja humaansust. Alles siis, kui on loodud pinnas inimese vastu huvi tundmiseks, on olemas motiiv psühholoogia õppimiseks. Ka õpetajal.

J. Sepp. Õpetaja psühholoogiakultuuri tõstmisel onoleb väga palju kooli juhtkonnast. Paljud koolijuhid on omandanud ja omandavad teistkordselt kõrgharidust — psühholoogia erialal. Koolielus annab end heas mõttes tunda TPedI koolijuhtide täiendusteaduskond.

Koolide kontrollimine näitab, et kiitmist ja karistuste skaalat kasutatakse ebaõigesti. Ülekaalus on karistused, vähe arvestatakse kiitmist kui ergutamist, toetumist positiivsetele emotsioonidele.

Kasvatustöö programmi teine väljaanne peaks aitama luua kooli kasvatustöös süsteemi ja järjepidevust, vähendada dubleerimist. Kui kogu programmiline materjal täidetakse õigetel psühholoogilistel alustel, peaks ka kasvatustöös edasimineku olema.

K. Indre. Teen ettepaneku, et meie inspektorid kooli ja õpetaja töö hindamisel väärtustaksid psühholoogia rakendamise. Võib-olla paneks see õpetajaid psühholoogiat rohkem hindama.

J. Koks. Et iga reaõpetaja mõistaks: õpilane on muutunud, situatsioon samuti — õpetajatööd vanaviisi teha ei saa.

O. Uemaa. Tarvis on viia psühholoogia-teadmised iga keskhariidust omandava nooreni, sellega anname neid teadmisi kogu rahvale — tulevastele isadele ja emadele. Nimetatul on küllalt otsene tagasiside õpetajatöele.

M.-A. Puskar. Tõepoolest oleks tore, kui õpetaja isiksusena ja õpilane isiksusena teineteist rohkem arvestaksid. Siis muutuks koolielu meeldivamaks ja võib-olla püsiks kaadergi paremini kohal.

M. Paltser. Eelkõige on tarvis, et praktikutele saaks arusaadavaks: klassikollektiiv, õpilased ja õpetajad peaksid asuma ühel pool lauda, sest eesmärgid on ju ühesugused. Väga kena oleks, kui kooli juhtkond näeks õpetajas inimest mitte ainult tema juubelil või pensionile saatmisel.

H. Liimets. R. Tagore on öelnud: «Mul on õigus karistada, sest ma armastan. See, kes last ei armasta, karistada ei tohi.» Õigupoolest ei tohiks ta üldse õpetaja olla.

J. Orn. Küsimusele «Milleks õpetajale psühholoogia?» andis **H. Liimets** tabava vastuse: «Selleks, et näha teises inimeses inimest.»



TÖÖKASVATUS JA KUTSEVALIK

TÖÖ- KASVATUS KUUBA KOOLIDES

HELGA KURM

1. jaanuaril 1979. a. tähistas Kuuba vabariik oma 20. aastapäeva. Esimene sotsialistlik riik läänepoolkeral on selle aja jooksul teinud suuri edusamme nii majandus- kui ka kultuurielus. Kuuba Kommunistlik Partei ja revolutsiooniline valitsus, toetudes teiste sotsialismimaade, eelkõige Nõukogude Liidu abile, viis läbi põhjalikud ümberkorraldused ka haridusalal. Et mõista nende ulatust ja tähtsust, toome ära Fidel Castro Ruzi hinnangu Kuuba rahvahariduse olukorra kohta enne revolutsiooni. Esinedes 1960. aasta septembris, iseloomustas ta seda järgmiselt: talupoja poeg, töölislaps või lihtsast perekonnast pärinev nooruk ei võinud saada oskustööliseks, arstiks, inseneriks, arhitektiks või tehnikuks. Ainult üksikud noorukid vaestest perekondadest said hariduse erakordselt suurte ohvrite hinnaga. Enamikul perekondadel ei olnud võimalik oma lastele tähtigi õpetada ja Kuubas oli terveid rajoone, kus iialgi ei olnud nähtud õpetajat (1, lk. 2). Elanikkonnast oli 30% kirjaoskamatu, 44% kooliealistest lastest ei käinud koolis. 15–24-aastastest noortest oli keskharidusega 2,5% (4, lk. 194).

Uus valitsus asus kohe hariduselu ümber korraldama. Ajavahemikul 1959–1961 anti välja mitu seadust, mis muutsid põhjalikult kogu haridussüsteemi. Erakoolid riigistati, kogu rahvaharidussüsteem muudeti riiklikuks, kool tehti maksuvabaks, eraldati kirikust. Loodi erikoolide võrk ning rajati kutsekoolid, viidi läbi kõrgkoolireform. Ühtaegu pandi alus uutele koolidele, rajati internaatkoolide süsteem, kus lapsed on täielikult riiklikul ülalpidamisel. Õpilastele anti tasuta õpikud ja õppevahendid, organiseeriti koolid täiskasvanutele, kus 1975/76. õppeaastal õppis 443 000 meest ja naist (2, lk. 60). Kõik kuueaastased lapsed pidid astuma kooli ja õppima seal vähemalt kuus aastat.

1961. aastal, nn. haridusaastal, toimus kirjaoskamatusse likvideerimise massiline kampaania. 707 212 kuubalast õppis lugema (7, lk. 89). Juba lugeda oskavatele täiskasvanutele rajati 2-aastased algkoolid, aastased teise astme koolid ja 4-aastased talupoegade-töölise fakulteedid. Kulutused haridusele suurenesid kümne aasta jooksul kaheksakordseks. Tänapäeval saab haridust ligikaudu 3 miljonit inimest. Iga kolmas kuubalane õpib.

Uue kooli rajamisel ilmnesid mitmed raskused. Neid tingisid kaadripuudus, koolimajade vähesus, õppevahendite nappus. Ei suudetud, eriti maal, hõivata kõiki koolikohustuslikke lapsi. 1972. aastal käis 1.–6. klassini koolis 87,4% protsenti lastest (5, lk. 129). Suur oli kursusekordajate arv, mis tõi endaga kaasa nii majanduslikke kui ka pedagoogilisi probleeme.

Klassikursust kordama jätmist põhjustas eelkõige asjaolu, et 62% õpetajatest oli keskharidusest, rääkimata pedagoogilisest haridusest.

Esimese ja teise astme kooli vahel oli ilmne lõhe. Seitsmekümnendate aastate algul oli Kuubas ligikaudu 200 000 12—16-aastast tütarlast ja noormeest, kes ei õppinud ega töötanud (5, lk. 129). Teise astme koole (7.—10. klassini) oli küllaldaselt linnades, vähe aga maal. Nende maale ehitamiseks oleks tulnud ette näha ulatuslikke assigneeringuid, mida noorel vabariigil ei olnud. Kolmanda astme koole (11.—12. klassini) oli linnades ja need teenindasid eelkõige seal elavaid lapsi. Täieliku keskhariduse sai ainult üks viiendik kümnendate klasside lõpetajatest (5, lk. 130). Nii kujunesid eriti teravaks kaks probleemi: 1) kuidas tõsta õpetajate kvalifikatsiooni, 2) kuidas võimaldada täielikku keskharidust maalastele. Osutus vajalikuks täiustada olemasolevat üldharidussüsteemi. Esimesel haridus- ja kultuuritöötajate rahvuslikul kongressil 1971. a. diskuteeriti põhjalikult nende probleemide üle, mis nõudsid lahendust ja tingisid uut kvaliteeti haridusel. Sellel kongressil jäi eriti kõlama nõue võitluseks apoliitilisusega, vajadusega anda vastulööki mitmetele revisionistlikele teooriatele. Peeti vajalikuks täiustada kõikide koolitüüpide õppe- ja kasvatustööd, et koolid suudaksid kasvavat generatsiooni adekvaatselt ette valmistada eluks ja tööks. Ülalnimetatud kongressi otsuste realiseerimiseks peeti vajalikuks luua komisjon, kes võtab arvesse Kuuba vabariigi poliitilis-sotsiaalset ja kultuurilist edasiminekut, arvestab samuti üldisi arengutendentse lähema 10—15 aasta jooksul ja loob kaheksakümnendate aastate kooli mudeli.

Jaauanuaris 1973 alustas tööd 65-liikmeline prognoosgrupp, mille koosseisus olid ka Nõukogude spetsialistid. Valmis plaan, mis näeb ette kõigi rahvahariduse lülide arengut ajavahemikul 1975—1985. Vaadelgem selle olulisemaid nõudeid.

■ Üldhariduskooli kohustuslik aste on 10 aastat. Selles astmes peaksid õpilased saama põhilised teadmised, mis on küllaldaselt, et edasi õppida või minna tööle.

■ Üldhariduslik polütehniline keskkool on 12-aastane.

■ Üldhariduse sisu täiustatakse tänapäeva teaduse tasemel ja struktureeritakse nii viisi, et see aitaks kaasa marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamisele.

■ Üksikainete sisu täpsustatakse ja õppeprogrammid vabastatakse mittevajalikest ballastist.

■ Erilist tähelepanu osutatakse õppeainete olulisusele, jõukohasusele ja eri õppeainete omavahelisele seosele.

■ Õppeprotsess on kasvatav. Sotsialistlik

pedagoogika rõhutab eriti õppe- ja kasvatustrotsessi bivalentseid funktsioone.

■ Uued õppeprogrammid peavad looma vajalikud tingimused, et kujundada õpilastes marksistlik-leninlikku maailmavaadet, tõsta noorte kultuuritaset, teostada kutseorientatsiooni, saavutada häid kasvatustulemusi.

■ Tuleb täiustada hariduse ja kasvatuse polütehnilist printsiipi. Selleks võetakse õppeprogrammidesse kindlad ainekomplesid, eelkõige loodusteaduslikes ainetes, ja täiendatakse seniseid õppeprogramme praktiliste töödega.

■ 1.—9. klassini viiakse sisse uus õppeaine «Kaasaja tootmise alused» kuni 12. klassini ja seostatakse orgaaniliselt töö tööstuses kooli õppeprotsessiga.

■ Õppeplaanides nähakse ette õppeaineid avardada ja varieerida (1, lk. 7).

Uue rahvaharidussüsteemi evitamine toimub järkjärguliselt 1975.—1981. aastani. 1. septembril 1975. a. alustasid esimese klassi lapsed õppimist uute õppeplaanide ja programmide järgi. Lähemate aastate jooksul on kavas üle minna kohustuslikule kümneklassilisele haridusele (2, lk. 60). Kõikides õppeainetes on koostatud uued programmid, kus eriti on täpsustatud praktiliste ja laboratoorsete tööde osa ning kohustuslike eksamatsioonide korraldamist. Uusi õpikuid ja õppevahendeid koostatakse kõikides ainetes.

Erakordselt oluliseks on kujunenud õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise, et nad tuleksid toime nende ülesannetega, mida kaheksakümnendate aastate kool nõuab õpetajalt. Kuuba õpetajad käivad kursustel ja õpivad iseseisvalt tundma nõudeid, mida uued programmid ja õpikud eeldavad. Uue õpetajaskaadri ettevalmistamisele pööratakse tõsist tähelepanu. Lähema viie aasta jooksul avatavate koolide jaoks on vaja 35 000 õpetajat algklassidele, 15 000 keskkoolidele. Töötavaist õpetajaist õpib praegu umbes 70% edasi kaugõppe teel.

Seitsmekümnendate aastate algusse langes Kuubas ka uue koolitüübi rajamine, need on nn. koolid põllul seitsmendast kuni kümnenda klassini. (Hispaania keeles nimetatakse neid Escuela Secundarios Basicas el Campo ehk lühendatult ESPEC.) Esimene sellelaadiline eksperimentaalkool avati 1971. a. jaauanuaris ja kandis Castro võitluskaaslase Ernesto Che Guevara nime. Selle avamisel toonitas Fidel Castro, et igakülge ja harmoonilise inimese arenemiseks on vaja ühendada õppimine tööga tootmistingimustes. Selleks on igapäevane osavõtt ühiskondlikult kasulikust ja tootvast tööst, mis kujundab uues inimeses tõelise, kommunistliku suhtumise töösse (8, lk. 7).

«Koolid põllul» rajati suurte põllumajanduskeskuste juurde, mis spetsialiseerusid kõige perspektiivikamatele aladele: aedvilja, tsitruste, ananassi jm. kasvatamisele. Koolide ehitamist peeti selliste põllumajanduskeskuste rajamisel esimeseks sammuks. Iga selline «kool põllul» andis põllumajandusele abiks 500 kätepaari ja garanteeris õigeaegselt ning kvaliteetselt tehtud põllutööd 500 hektaril. Need koolid hakkasid kujundama töökollektiive, välja õpetama tulevase mehhanisaatoreid ja agronome ning andsid neile samal ajal täieliku keskhariduse, jäädes ikkagi üldhariduslikeks õppeasutusteks (5, lk. 130).

«Koolide põllul» loomisega vähendati riigi kulutusi haridusele. Need koolid kujunesid kiiresti eelistatumaks koolitüübiks. Kahe aasta jooksul pärast esimese kooli avamist ehitati veel 50 seda laadi internaatkooli. 1973. aastal oli neid kooli 100 ligi 50 000 õpilasele, 1975. a. 143, nüüd ulatub nende arv üle 150.

«Koolidesse põllul» on suur tung. Lapsed on kooli täielikult ülalpidamisel. Sellises Havanna lähiseil asuvas koolis teatas meile õppealajuhataja, et sinna võetakse lapsi vastu vanemate avalduse alusel konkursi korras.

Igal sellisel koolil on ajakohane, hästi planeeritud hoonestus. Koolikompleks hõlmab kolmekorruselise õppekorpuse (1928 m²), köögi ja söökla (645 m²), kaks magamiskorpus (tütarlastele ja poistele, 4200 m²), galerii ning katusega kaetud koridorid (144 m²), mis ühendavad kõik hooned terviklikuks arhitektuuriansambliks. Viiesaja õpilase jaoks on ette nähtud 7-hektariline kooli maa-ala, kus paiknevad staadion, basseini, sportmängude väljakud. Kooli ümbrus on hästi korrastatud.

Igas õppekorpuses on 12 õppekabinetti ja laboratoorium koos kõrvalruumidega, kus hoitakse õppevahendeid. Nägime meigi füüsika-, bioloogia-, keemiakabinette. Kabinettide kõrval olid õppevahendite ruumid.

Igas «koolis põllul» on kaheksa ainekominisjoni ruumi, mida seal ainekateedriks nimetatakse. Neid kasutatakse meetoodilisteks nõupidamisteks. Direktori asetäitja seletuste kohaselt kasutavad nii õpetajad kui ka praktikandid neid ruume tundide ettevalmistamiseks, sest sinna on koondatud kogu vajalik kirjandus. Igas koolis on veel õpetajate tuba ja direktori asetäitja kabinet, raamatukoguruum ja lugemistuba, kooli juhtkonna ruumid, arstituba.

Koolid töötavad aastas 35 õppenädalat, 1. septembrist kuni 1. juulini. Iga õppepäev on 4–5 tundi õppetööd, sellele lisandub 3 tundi tootvat tööd, peale selle kehakultuur, töö ringides, sanitaar-hügieenilised ettevõtmised, ekskursioonid, teatrite

külastamine jne. Haridusministeerium on kõikides nendes koolides kehtestanud täpse õppepäeva režiimi. See on järgmine:

6.00—6.15	äratus
6.15—7.00	hommikueine
7.00—7.30	rivistus
7.30—10.30	töö põllul (7. ja 9. klass)
7.30—11.15 (12.15)	õppetöö (8. ja 10. klass)
11.00—11.45	lõuna (7. ja 9. klass)
11.45—12.30	lõuna (8. ja 10. klass)
13.00—17.30	õppetöö (7. ja 9. klass)
14.00—17.30	töö põllul (8. ja 10. klass)
17.30—18.30	sportlik tegevus
18.45—19.45	õhtusöök
20.00—20.30	valiktegevus (vaba aeg)
20.30—22.00	ettevalmistus tundideks
22.00	öörahu

Laupäeval sõidavad õpilased keskpäeval koju. Kui vanemad elavad kaugel, külastavad emad-isad lapsi kindlatel aegadel.

Tööd põllul suunavad agronoomid. Iga klass moodustab tootmisbrigaadi. Õpilased teevad läbi kogu tootmistsükli külvist kuni saagikoristuseni. Kuuba kolleegide hinnangu järgi on selline töö ja õppimise ühendamine osutunud väga viljakaks. Suhtumine õppetöösse on kohusetundlik. Koolis, mida meie külastasime, oli saavutatud täielik õppeedukus. Samal ajal tavalistes mittetäielikes keskkoolides on kursusekordajaid. Laste käitumine oli distsiplineeritud.

«Koolid põllul» on aidanud kaasa ka meeste ja naiste võrdõiguslikkuse kujunemisele. Enne revolutsiooni valitses nn. machismo, s.o. mehele oli kõik lubatud, naisele peaaegu mitte midagi, naine pidi olema mehele kuulekas, teda teenima. Mees võis talle keelata töötamise väljaspool kodu. Koolides, kus tüdrukud ja poisid töötavad üheskoos põldudel, õpivad nad ka ühes klassis, hoolitsevad oma ühiselamu puhtuse ja korra eest. See on toonud kaasa hoopis uue, lugupidava suhtumise naise töösse. Kuuba tüdrukud valivad endale nagu teisedki sotsialismimaade neid neid huvitava, sobiva eriala. Kümned tuhanded naised töötavad tehastes, põllumajanduses, kultuuri valdkonnas.

Töökasvatuse, kutseorientatsiooni ja üldise keskhariduse eesmärgi 7. kuni 12. klassini aitavad eri tasandil lahendada eksperimentaalkoolid, millest esimene avati 1967. a. Nendest kuulsaim on 1974. a. avatud V. I. Lenini nimeline spetsiaalne internaatkool 23 kilomeetri kaugusel Havannast. Selles koolis on 68 klass-auditooriumi, 14 füüsika-, 10 keemia-, 13 bioloogia-, 8 keelte-, 3 joonestus- ja 3 tööõpetuse kabinetti, 6 spetsiaalset klassivälise töö laboratooriumi, 2 lektooriumi, aktusesaali, telestuudio, arvutuskeskus, 7 koosoleku-
saali, 2 teatristuudiot, 6 muusikasaali.

tantsusaal, kinosaal, raamatukoguruum, spordisaalid jm. Õpilasi on koolis 4500.

Õppe-tootmisbaasis valmistatakse VEF-tüüpi raadioid. Neid toodetakse aastas 300 000. Siin tehakse portatiivseid arvutusmasinaid, transistorraadiote patareisid (35 miljonit aastas), televiisoriantenne (50 000 aastas), spordiinventari jm. Lisaks sellele on koolil 500 hektarit maad, kus kasvatatakse eelkõige tsitruskultuure. ent ka banaane ja aedvilja.

Kuuba kolleegide hinnangute kohaselt andis iga õpilane juba esimestel aastatel toodangut 1000 peeso eest. Kulutused iga õpilase ülalpidamiseks olid 900 peesot. Uute mehhanismide rakendamise 1977. a. andis kool 15 miljoni peeso eest produktiooni, s. o. iga õpilane tootis 3000 peeso eest (8, lk. 13).

Õppe- ja kasvatustööd selles koolis juhivad 250 kvalifitseeritud pedagoogi ja 200 stažeerivat üliõpilast. Tootmistööd suunavad 150 inseneri, tehnikut, meistrit, kes tagavad töö rütmilisuse. Havanna ülikooli silmapaistvad õppejõud ning spetsialistid teaduse, tehnika ja tootmise alal võtavad süstemaatiliselt osa kooli õppe- ja kasvatustööst. Nemad suunavad ka 57 huvialaringi tööd. Fakultatiivainetena õpitakse matemaatikat, füüsikat, keemiat ja bioloogiat. Lisaks kõigele on see kool omalaadne pedagoogiline laboratoorium, kus üliõpilased praktiseerivad ja katsetavad.

Lenini-nimelise internaatkooli eeskujul organiseeriti 6 kooli, kus töökasvatusel on õppimise kõrval oluline koht. Kõik need koolid annavad rahvamajandusele produktiooni. Viimastel aastatel on maaraajoonidesse rajatud veel teise ja kolmanda astme koole, kokku 200, mis kõik töötavad õppimise ja töötamise süsteemi alusel. Selliste koolide rajamisega suudetakse 1980/81. õppeaastaks lõplikult ületada alg- ja keskkoolide vaheline disproportsioon.

Töökasvatust toetab ka José Marti nimeline pionieriorganisatsioon, kuhu kuuluvad Kuuba õpilased kuni 15. eluaastani. José Marti sõnad «Inimene kasvab tööga, mida teeb oma kätega» (3, lk. 300) on Kuuba pionieride tegevuse aluseks. Kõik pionierid on kohustatud tegema tööd oma maa hüvanguks.

Pionieriorganisatsioon lähtub töökasvatuse järgmistest seisukohtadest:

■ Tutvustada pioniere tootva töö ajaloo-ga. Tööveteranid räägivad, kuidas neid enne revolutsiooni ekspluateeriti.

■ Õppida tundma tootmisprotsessi. Selleks külastada käitisi, suhkrutsentraale, istandusi jm.

■ Osutada konkreetset abi rahvamajandusele.

■ Kasvatada pionierides teadlikku suhtumist tootvasse töösse.

Nimetatud põhimõtete elluviimiseks töötavad kõik pionierid kooliaedades, ka ehitustel.

Sotsialistliku haridussüsteemi elluviimisel ja spetsialistide ettevalmistamisel paljudes rahvamajanduse eriharudes on Nõukogude Liit andnud Kuubale igakülget abi. Alates 1961. a. töötavad Kuuba kõrge-ma ja keskerihariduse süsteemis konsultantidena Nõukogude pedagoogid, Nõukogude Liidu abiga koostatakse ja kirjustatakse Kuuba keskkoolidele õpikuid ning valmistatakse õppevahendeid (2, lk. 62).

Vabaduse saar on taganud oma kodanikele hariduse saamise. Kuuba revolutsioonivalitsus lähtub uue põlvkonna kasvatamisel sellest, et marksismi-leninismi klassiprintsiipidele tuginev haridus vastaks samal ajal ka teaduslik-tehnilise revolutsiooni nõuetele. Uuest Kuuba vabariigi koolist tulevad haritud, tööd hindavad ja seda teha oskavad noored.

Kirjandus

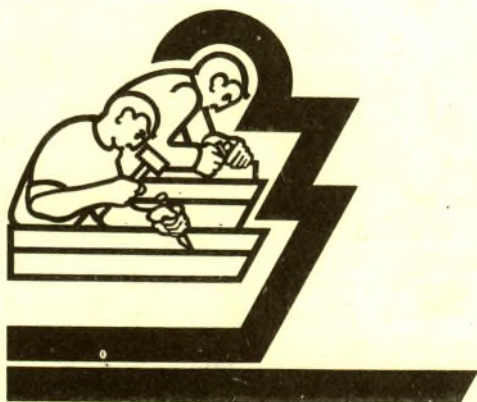
1. Asela de los Santos. Die weitere Vervollkommnung und der allgemeinbildende Schule in Kuba. — «Vergleichende Pädagogik», 1976, Nr. 1.
2. Kuuba Vabariik. Teatmik. Tallinn, 1977.
3. Leder, G. Blick nach Havanna. Die Arbeit der Kubanischen Pionierorganisation. — «Vergleichende Pädagogik», 1978, Nr. 3.
4. Дарусенков О., Горбачев Б., Ткаченко В. Куба — остров созидания. М., 1975.
5. Дурасевич Ю. Э., Павлов Н. И. Кубинская «школа в поле». — «Советская педагогика», 1977, № 1.
6. Мансфельд П. Д., Мочанова Н. П., Рубенгип Е. С., Яркина Г. Ф. Проблемы обучения и воспитания молодежи стран социалистического содружества в условиях строительства развитого социализма. — «Советская педагогика», 1977, № 12.
7. Матросов И., Шахмаев Х. Общеобразовательная школа Кубы. — «Народное образование», 1972, № 6.
8. Республика Куба. Проблемы всеобщего и школьного строительства. Экспресс-информация. М., 1976.



**TÖÖKASVATUS JA
KUTSEVALIK**

POISTE JA TÜDRUKUTE ERINEVUSI J. HOLLANDI TESTI ALUSEL

KALJU TARRO



TÖÖKASVATUS JA
KUTSEVALIK

Kui algklassides õpivad poisid ja tüdrukud enam-vähem võrdselt hästi, jäävad keskastmest alates poiste õpitulemused madalamaks. See määrab paljus 8. klassi lõpetamise järel ka kooli ja elukutse valiku. Üldhariduslikus keskkoolis õpib vaid 25–30% poisse ja ka nende õpiedukus on sageli madal. Et kõrgkool saab vastu võtta peamiselt neid, kes tulevad keskkoolist (keskeriõppeasutused saadavad kõrgkooli vaid ca 5% oma lõpetajatest), on arusaadav kõrgkoolide ja seetõttu ka mitmete elualade feminiseerumine.

Ometi kinnitavad kõik senised uurimused oluliste erinevuste puudumist poiste ja tüdrukute intelligentsustasemes (4). Intelligentsust käsitavad paljud teadlased kui õppimisvõimet, kohanemisomadust. Väikesed poiste ja tüdrukute primaatvõimete erinevused ei anna alust rääkida ühe või teise soo vähematest võimetest.

Miks siiski on poiste õpiedukus madalam?

Nähtavasti tuleb põhjusi otsida väärtustes. Siinkohal pole võimalik peatuda väärtuste kujunemise keerukal protsessil, pole ka andmeid väärtuste arengu jälgimiseks.

Teataval määral võimaldab väärtusi mõõta J. Hollandi test, mida rakendatakse kutsenõuandlates kutsesobivuse kindlaksmääramisel (3). Õpilasel tuleb valida kahe elukutse vahel, väljendada oma otsust + märgiga ühe või teise elukutse kasuks. Õpilasi on juhendatud nii, et eelistuse aluseks pole mitte võimed, vaid elukutse meeldivus, hinnatavus. Niisiis on eelistuse aluseks elukutse prestiiž õpilase silmis ja otsustus peegeldab õpilase väärtuste üht osa, nn. elukutseväärtusi. Otsustuste alusel selgub, missuguseid elukutseid ta eelistab: praktilisi, teoreetilisi, sotsiaalseid, konventsionaalseid, ettevõtlikke või loominguilisi. Et töö on oluline osa inimese elus, peegelduvad nendes valikutes ka õpilase elustiili elemendid. Määratledes elustiili kui isiksuse funktsiooni, mis on fikseeritud oma «mina» eduka realiseerimise ja stabiliseerumise tulemusena (5, lk. 38), väärtustab õpilane oma valikute kaudu ameteid, millega ta loodab hakkama saada. Selles avaldubki valija sisemiste jõudude energia, mis on üks elustiili parameetreid.

Kutsenõustamise eesmärgil testis autor aastatel 1976–78 Võru rajooni keskkoolide 11. klassi õpilasi, kokku 287 (P 107 ja T 180). Testi tulemuste analüüsi aluseks on põhiliselt kaht tüüpi näitajad: 1) hinnangute indeksite keskmised iga elukäsituse kohta (\bar{x}), 2) tähtede (omaduste) esinemise protsent nn. elukutse sobivuse valemis. Teatavasti on testimise meetodikas olulised ainult kolm kõige suurema indeksiga omadust, ülejäänud kas ei tule arvesse või näitavad selle omaduse puudumist.

Vaatleme tulemusi eraldi üksikute kut-
sesobivusomaduste kaupa.

P (praktik, realist)

Teda iseloomustab tugev olevikuorientat-
sioon, väärtuste, eesmärkide ja objektide
valik konkreetsete asjade hulgest (asjad,
tööriistad, loomad, masinad), materialistlik
maailmakäsitlus ja võrdlemisi lihtne vaade
elule.

	\bar{x}	% (valemist)
P	10,6	88,8
T	4,95	27,27
\bar{x}	6,96	50

Nagu näha, esineb realistliku elulaadi
omaksvõtmist 50%-l õpilastest. Kui inter-
preteerida indekseid keskmisi kui näita-
jaid 14-pallilises skaalas, oleks hinnang 6,96
palli, mis on kuue näitaja hulgas üks kõr-
gemaid.

Olulised on aga erinevused poiste ja
tüdrukute vahel, ja seda mõlemates näita-
jates. Nimelt on poisid palju realistliku-
mad, praktilisemad, asjalikumad (88% P
ja 27% T). Millega seletada nii suurt eri-
nevust P ja T vahel abiturientide hulgas?
Otstarbekas on vaadelda koos praktilisus-
ega tema antipoodi I-d.

I (intellektuaal, teoreetik)

Tema väärtusteks on teoreetilised ja este-
etilised probleemid, mida ta püüab lahenda
sõnade, ideede, sümbolite abil. See
tuleneb eelkõige tema analüütilisest,
abstraktsest ja kriitilisest mõtlemisest.
Teadmishimu tõttu on tal edu õppimises
ja olümpiaadidel, mis on ta tunnustuse
aluseks.

	\bar{x}	%
P	7,9	72,9
T	6,5	48,9
\bar{x}	7,03	57,0

Nagu nähtub arvudest, esineb teoreetilisi
huve keskmiselt 57%-l õpilastest. Laps ei
sünni maailma vaimsete huvidega. Teata-
val määral peegeldub intellektuaalsete
kutsete valikus vaimse hariduse andmise
tulemus. Arusaadav ka, et kooliti on hin-
nangutes suured erinevused, kõikides
39,1% ja 89,5% vahel. Küllaltki suur osa
vaimsete huvide kujundamisel on koolis
valitseval õhkkonnal, nagu selgub ka
N. Rummeli mälestustest Tallinna 10. kes-
kooli kohta (NÕ 1978, nr. 29). Õigesti väi-
dab V. Suhhomlinski: «Kus pole teadmis-
himu, seal pole kooli.» (2.)

Keskooli lõppklassides tehtud testist
selgub, et poistel on kaugelt rohkem kal-

duvust teoreetiliste probleemidega tegele-
miseks kui tüdrukutel. Nähtavasti on sel-
leks ajaks tüdrukute huvi intellektuaalse
tegevuse vastu juba taandunud, andes
ruumi teistele tegevustele. Muidugi ei tar-
vitse poiste sügavamad ja laiemad huvid
alati kajastuda poiste hinnetes.

Ilmneb veel üks teinegi paradoks: P ja I
esinevad koos 50%-l poistest ja ainult
15%-l tüdrukutest. Poistest abiturientide
haare on märksa laiem, hõlmates nii prak-
tilisi kui ka teoreetilisi alasid.

S (sotsiaal, suhtleja)

Sotsiaalsed tüüpi iseloomustavad väärtu-
sed, mis viivad teda kontakti kaasinimes-
tega. Ta on huvitatud temast sõltuvate
inimeste heaolust ja teda iseloomustavad
humaansus, kasvatajalikkus, ka domineer-
ivus. Tema väärtusteks on sotsiaalsed ja
eetilised probleemid ning tegevused.

	\bar{x}	%
P	3,3	12,1
T	8,8	73,9
\bar{x}	6,78	50,8

Tüdrukute suurem suhtlemisvajadus ei
ole üllatuseks. Vahest ainult niipalju, et
siin on erinevused eriti kontrastsed, sest
testi aineks on elukutsete hindamine abi-
turientide poolt. Tüdrukute suurema kal-
duvusega interaktsioonile ongi seletatav
pedagoogika, meditsiini ja ka paljude ju-
hirollide feminiseerumine.

K (konventsionaalid)

Seadustest, määrustest, korraldustest, nor-
midest täpse kinnipidamise joon, millel
põhinevad paljud elukutsed ja millega
kaasnevad tavaliselt ka sotsiaalsed ja ma-
janduslikud väärtused, esineb peaaegu
poolte abiturientide valemis.

	\bar{x}	%
P	6,0	45,8
T	6,6	49,8
\bar{x}	6,4	48,4

Mõnes koolis on see joon tugevamini esi-
datud tüdrukutel, teisel poistel, kuid sta-
tistika kinnitab siiski olulist erinevust
tüdrukute suurema konventsionaalsuse
kasuks. Seda on kinnitanud ka autori va-
rasemad uurimused, küll seoses moraali-
normidest kinnipidamisega (5). K esineb
ühe olulise komponendina ka heade õpe-
tajate valemis (tavaliselt S K I).

E (ettevõtlikud, hakkajad)

Tegemist on energiliste, impulsiivsete,
enesekindlate isiksustega, kellel on pealegi

kalduvus domineerida ja end maksuma panna.

Valemis esineb seda joont ainult 40%-l õpilastest. Esinemus ei ole päriselt selge.

	\bar{x}	%
P	5,7	27,1
T	4,9	48,3
\bar{x}	5,19	40

Poiste kõrgem keskmine ja madalam protsent räägib sellest, et E-joon esineb tugevamini valemist väljajäänud tähtede indeksites, niisii mitte valemis. Tüdrukute suuremat ja kasvavat aktiivsust kinnitavad ka tähelepanekud koolipraktikast ja nende domineerimine pioneeri- ja kom-somoliaktiivis.

Elustiili uurimustes, mis tehti 1974. aastal, ei kinnitanud statistika olulist erinevust ettevõtlikkuses poiste ja tüdrukute vahel. Nähtavasti on siin viimaste aastate jooksul toimunud muutused.

A (artist, loovus)

Eluplaanide realiseerimisel etendab olulist osa abiturienti loovuse faktor. Abiturien-did, kelle valemis esineb A, on orienteeritud tulevikkule, olulist osa etendavad intui-sioon, fantaasia, muljed, eprintsioonid. Mõtlemise paindlikkus ja originaalsus loob keeruka ja tihti vastuolulise maailma-pildi, mida iseloomustavad areng ja väärtuste kiire vaheldumine. A-joon on esin-datud kirjanduse, kunsti, muusika, filmi harrastajatel, kuid loovus esineb ka elu-probleemide ja situatsioonide lahendamisel. Loovuse iseloomulikud jooned on välja toonud U. Kala (1).

	\bar{x}	%
P	7,6	52,3
T	6,96	46,7
\bar{x}	7,2	48,0

Et poisid eelistavad rohkem loovust nõudvaid elukutseid, näitab see, et need on poistele vastuvõetavamad, sest nad seostuvad paremini juba kujunenud väärtustega. See on kooskõlas ka suurema I ja P-omaduse esinemusega poiste valemis. Uusi mõtteid, lähenemist uuest aspektist — kõike seda on poiste kirjandites ja ettevõt-mistes rohkem. Ka poiste distsipliinrik-kumistes on üllatavat ja ootamatut roh-kem, nagu kinnitavad tähelepanekud. Loovus on vastandlik konventsionaalsuse-ga, kus õidiki tüdrukute näitajad kõrge-mad.

Eelnevast võrdlusest võiks välja tuua seaduspärasusi, mida oleks kasulik arves-tada.

Vaimsete võimetega võrreldes on erinevused poiste ja tüdrukute väärtustes märksa suuremad. See peegeldub ka läbi-uuritud kontingendi keskmistes valemistes.

P valem — P I A

T valem — S K I

Ühist on nendes vaid üks kompo-nent — I. Poisid on praktilisemad, samal ajal võimelised ka teoreetilisteks aruteludeks, eelistavad loovat lähenemist, nende väärtuste skaala on laiem. Tüdrukute ku-jutlused heast elust on seotud eelkõige suhtlemisvajaduste rahuldamisega ja ame-titega, kus on selge, mida teha tuleb (nn. reeglistatud kutsed). I puhul on erinevus selles, et tüdrukute I, mis väljendus 9. ja 10. klassis poistest paremini õppimises, hakkab keskkooli lõpuks taanduma, poiste huvi maailmavaatelist ja teoreetiliste kü-simuste vastu ärkab alles lõpuklassides.

Kuigi seni on uuritud vaid keskkooli lõpuklasse, võib arvata, et poiste ja tü-drukute erinevused on selles suunas haka-nud välja kujunema juba nooremates klassides, puberteediaast peale. Praegused õppeprogrammid, mis pakuvad enamasti teoreetilisi teadmisi, ja koolielu, mis on küllaltki käskude ja keeldudega normeeri-tud, ei taha hästi klappida poiste kaju-neva väärtussüsteemiga ja viivad nad koo-liga pahuksisse. Negatiivne hoiak põhjus-tab ebaedu ka hinnetes. Selle tulemusena 8. klassi järel (ja ka 11. klassi järel) eelis-tab enamik poisse praktilise kallakuga koole, kus oleks teoreetilist õppimist vä-hem ja väljavaated eneseteostuseks pare-mad. Muidugi on siin oma osa ka majan-duslikel stiimulitel.

Tüdrukutele sobib koolilik eluviis paremini. On ju tüdrukute suurem sotsiaalsus ja konventsionaalsus koolile kõigiti vastu-võetavad. Siit läheb tee läbi üldharidus-kooli kõrgkooli, enamasti humanitaar-, pedagoogika ja meditsiini erialadele, mis ongi juba üle feminiseerunud.

Kirjandus

1. Kala, U. Looming ja loov isiksus. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 11, lk. 895—900.
2. V. Suhhomlini mõtteid kasvatuses. Tallinn, 1978, lk. 64.
3. Sukamägi, A. J. Hollandi isiksuse teooria ja võimalusi selle rakendamiseks kutse-suunitlusel. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 9.
4. Soolised erinevused õpilaste võimetes. Sõerd, J. Diferentsiaalpsühholoogilisi lähtekohti. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 3, lk. 199.
5. Тарро К. Стиль жизни личности в рамках социалистического образа жизни на основе эмпирического исследования школьников ЭССР. — В сб.: Воспитание личности. Материалы конференции. Таллин, 1976.



Üks 34 koolist, kes sel
õppeaastal võttis
õpilasperré 6-aastased
lapsed, on Saku
keskkool. Fotodel on
jäädvustatud selle kooli
noorimate õpilaste
tegevusi ühel
koolipäeval.

Nonkogude
KOOL
reportaaz



SÕNA- ASSOTSIATSIOON JA VÕÕRKEELE- OSKUS

HELLE RIKBERG

Inimteadvus kujutab endast äärmiselt keerukat semantiliste seoste süsteemi. Igal antud momendil mõned neist semantilisest süsteemidest domineerivad, samal ajal teised astuvad tagaplaanile ja neid säilitatakse ainult kui potentsiaalseid.

Mitmed uurimused on näidanud, et sõna kutsub esile teatud seoste süsteemi, kusjuures viimasel on valiv iseloom. Normaalsel täiskasvanul domineerivad mõistelised seosed. Sõnad talletatakse mälus tähenduste süsteemina. Seda on oluline arvestada võõrkeele õpetamisel ja õppimisel. Leedu teadlane A. Jacikievičius märgib, et võõrkeele sõnavara õpetamise ülesanne on kinnistada mälus uute sõnade süsteemi ja selle seost mõtlemisega, välja kujundada harjumused sõnade seostamiseks mõistete, kujutluste ja tundmustega (7, lk. 29).

Ka L. Štšerba väidab, et võõrkeele valdamisel on meil tegemist tähenduste süsteemiga, kuid viimane erineb emakeele sõnavaras kinnistunud tähenduste süsteemist (3, lk. 260).

Võõrkeelse sõnavara omandamine põhineb kindlatel assotsiatiivsetel seostel vastavate emakeelsete sõnadega. A. Jacikievičiuse andmetel võõrkeelne sõna mälus on assotsieerunud laiemas tähendusväljaga, kuna aga emakeelset sõnal on ühetähenduslik assotsiatiivne seos (8, lk. 25). Meeldejäetavad võõrkeelsed sõnad moodustavad mälus intraverbaalsete assotsiatsioonide keerulise süsteemi.

Norra teadlane R. Rommetveit kujutab sõna moodustamise skeemi nii, nagu on näha joonisel lk. 33.

Seega sõna tähendus on seotud nii assotsiatiivse kui ka emotiivse protsessiga.

Assotsiatiivset protsessi vaadeldakse kui teatud elementide järjestust, kus iga element osaliselt määratakse eelnevate elementide ja stiimulsõna poolt.

Assotsiatsiooni tugevus ükskõik missuguse kahe sõna vahel mõjutab paarisassotsiatsiooni meeldejätmist. J. Jenkins leidis, et inivid, kes on ära õppinud assotsiatsiooni Bop-King, omandab seejärel kergesti ka assotsiatsiooni Bop-Queen, kasutades seejuures varemõpitud koodi. Rommetveit leiab, et assotsiatiivselt sarnased sõnad, nagu «lehm», «rebane» ja «jännes», kui nad esinevad testis koos selliste sõnadega nagu «kapital», «lumi» ja «tahvel» meeldejätmisel paigutatakse esimesed sõnad ühte rühma, sest need sõnad kuuluvad ühte assotsiatiivsesse rühma (1, lk. 130).

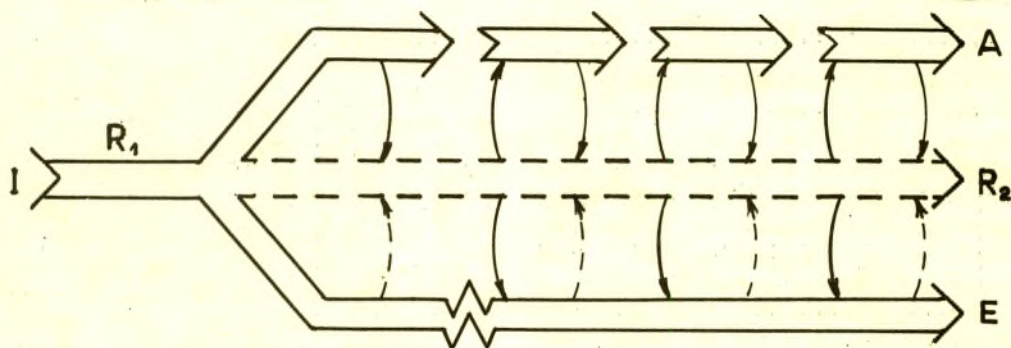
G. Šštšur liigitab assotsiatsioonid ontoloogilisteks ja empiirilisteks. Ontoloogilised assotsiatsioonid peegeldavad kindlaid objektiivseid printsiipe, empiirilised assotsiatsioonid aga indiviidi subjektiivset kogemust. Empiirilised assotsiatsioonid

sisaldavad paradigmaatilisi ja süntagmaatilisi assotsiatsioone. Paradigmaatilised assotsiatsioonid on eri indiviididel erinevad. Süntagmaatilised assotsiatsioonid on samuti tingitud keelevälistest faktoritest ning peegeldavad neid. Sõltuvalt vanusest võib märgata muutusi paradigmaatiliste ja süntagmaatiliste assotsiatsioonide vahel. Alaealistele on enam iseloomulikum paradigmaatilised seosed, kus valdavad on antonüümid, näiteks «hea» assotsieerub «halvaga». On leitud, et linna- ja maaelanikel, samuti meestel ja naistel on paradigmaatilised ja süntagmaatilised assotsiatsioonid erinevad (6, lk. 88, 90).

Kahtlemata on ka teisi võimalusi assotsiatsioonide klassifitseerimiseks. F. Galton

eristab kujutluslikke assotsiatsioone, puhtalt verbaalseid assotsiatsioone, jt. W. Wundt jaotab assotsiatsioone sisemisteks ja välisteks (6, lk. 92). J. Jenkins ja S. Saporta eristavad assotsiatsioone ainult paradigmaatilisteks ja süntagmaatilisteks. Erinevalt eelnimetatuist toob J. Deese esile kaks assotsiatsiooni seadust: 1) elemendid on assotsiatiivselt seotud, kui nende vahel on spetsiifilised ja mittekahemõttelised erinevused, 2) elemendid on assotsiatiivselt seotud, kui neid on võimalik grupeerida ühe või kahe ühise tunnuse alusel (6, lk. 93).

Assotsiatsioonide kujunemist mõjutab keele struktuur. Seda kinnitavad G. Shugari ja K. Gepner-Więcko uurimused.



I — sisend, R₁ — spetsiifilise semantilise seose valik, R₂ — sõna esitamine, A — assotsiatiivne protsess, E — emotiivne protsess.

Nimetatud teadlased püüdsid välja selgitada, kas kahte keelt kõnelevad isikud reageerivad erinevalt samade sõnadele olenevalt kasutatavast keelest. Eksperiment korraldati poola ja inglise keele baasil. Tulemused andsid jaatava vastuse. W. E. Lambert ja N. Moore, kes uurisid prantslaste-kanadalaste bilingvilit gruppi, leidsid samuti, et reageeringud erinevad sõltuvalt kasutatavast keelest. Nad märgivad, et kui bilingvistid kasutasid inglise keelt, sarnanesid nende vastused rohkem inglise assotsiatsiooninormidega, prantsuse keelt kasutades olid vastused sarnased prantsuse normidega. W. E. Lambert'i ja N. Moore'i arvates on erinevused tingitud haridusest ja kultuurist (2, lk. 315).

K. Toim on võrrelnud assotsiatiivsete reageeringute erinevusi eri keeltes. Tema andmetel on eestlaste primaarsed assotsiatsioonid kõige lähemal sakslaste assotsiatsiooninormidele ja kõige kaugemal prantslaste assotsiatsiooninormidest. K. Toimi arvates sõltuvad primaarsete assotsiatsioonide karakteristikud keele iseärasustest ja etnilistest tingimustest (5, lk. 39).

Mõnede uurijate arvates on oluline võrrelda assotsiatsioone võõrkeeles assotsiat-

sioonidega emakeeles, sest teataval määral rakendatakse võõrkeeles õppimisel emakeele kogemusi. A. Zalevskaja arvates võimaldab selline assotsiatsioonide vastandamine kindlaks määrata ühe või teise sõna raskuse õpilaste jaoks ning tõenäosuse selle sõna õigeks mõistmiseks (4, lk. 178).

Käesoleva artikli autor on püüdnud vaadelda sõnaassotsiatsioonide sõltuvust inglise keele oskuse tasemest. Selleks korraldati eksperiment Tallinna 7. ja 22. keskkooli 10. klasside õpilastega (Tallinna 7. keskkool on inglise keele erikool). Eksperimendis osales 249 õpilast. Korraldati Kent-Rosanoffi test, kus kasutati 50 Kent-Rosanoffi stiimulit. Selle testiga püüti kindlaks teha, millised sõnad meenuvad kõige sagedamini antud sõna mõjul. Test toimus järgmiselt. Igale katseisikule anti kirjalikult 50 sõna, millele nad pidid kirjalikult vastama. Sõnad lehel olid paberiga kaetud. Sõna avati siis, kui oli ette loetud. Igale sõnale tuli vastata esimese meelde tuleva sõnaga. Juhul kui midagi meelde ei tulnud, tõmmati selle sõna järele kriips. Test tehti kahes osas, nimelt alguses ingliskeelne test (nii stiimulid kui ka vastused mõlemad inglise keeles) ja kahe nädala möödudes sama test eesti keeles. See

võimaldas kahe keele assotsiatsioonide võrdlemist.

Tulemused näitasid, et inglise keele erikoolis ingliskeelse testi vastustes nii tütarlastel kui ka põistel oli inglise primaarvastuseid 50% (aluseks võeti Palermo, Jenkinsi poolt väljatöötatud ameerika assotsiatsiooninormid). Tavalises koolis oli see vastavalt 30%.

Eestikeelse testi vastustest erikoolis langes inglise ekvivalendiga kokku 38%, tavalises koolis oli see samuti 38%. Seega on eestikeelse testi tulemused ühesugused, tunduvalt suuremad on aga ingliskeelse testi tulemused erikoolis tavalise kooliga võrreldes. Eestikeelse testi tulemusi eesti assotsiatsiooninormidega võrreldes ilmnes, et erikoolis langes kokku 40% ja tavalises koolis 32%.

Tütarlaste ja poiste vahel olulisi erinevusi ei olnud.

Tavalises koolis Kent-Rosanoffi testi inglise- ja eestikeelseid variante võrreldes ilmnemise kõrgeid korrelatsioonid primaarvastuste ja loogiliste seoste vahel (0,915). Erikoolis oli samuti kõrge korrelatsioon primaarvastuste ja loogiliste seoste vahel (0,91). Veel ilmnes erikoolis korrelatsioon eesti- ja ingliskeelsete testide täiendiliste seoste ning naabusassotsiatsioonide vahel (vastavalt 0,668 ja 0,506). Tavalises koolis nimetatud korrelatsioonid ei olnud märkimisväärsed.

Ingliskeelses testis tavalises koolis oli vastamata jätmiste arv tunduvalt suurem (erikoolis aritmeetiline keskmine 2,01 ja tavalises koolis 16,83). Erikoolis ingliskeelse testi primaarvastuste arv oli tunduvalt suurem tavalise kooli omast (vastavalt 8,81 ja 5,32). Ka oli ingliskeelses testis erikoolis suurem loogiliste seoste arv (erikoolis 11,61 ja tavalises koolis 5,91), naabusassotsiatsioonide arv (vastavalt 16,36 ja 9,48) ning süntagmaatiliste seoste arv (vastavalt 15,07 ja 12,58). Eestikeelsetes testides olulisi erinevusi ei esinenud. Et tavalises koolis jäeti rohkem vastama-

ta, on seal aritmeetiline keskmine kõikidel juhtudel väiksem.

Seega erikooli õpilaste parem inglise keele oskus kajastub ka testi tulemustes. Võõrkeele vähesel tundmisel eriti tavalises koolis ilmneb emakeele assotsiatiivsete seoste ülekandmist võõrkeelele. Tavalises koolis suurt vastamata jätmiste arvu (eriti ingliskeelses testis) võiks seletada vähesel inglise keele oskusega.

Võib oletada, et õpitava (õpetatava) võõrkeele assotsiatsiooninormide tundmine aitaks tõsta võõrkeele õppimise ja õpetamise taset.

Kirjandus

1. Rommetveit, R. Words, Meanings and Messages. Oslo, 1968. 328 pp.
2. Shugar, G., Gepner-Więcko, K. Effect of Language Structure on Associative Responses to Word Equivalents in Two Languages. Polish Psychological Bulletin. 1975, vol. 2. No 2. pp. 99—105.
3. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. Минск, 1974. 334 с.
4. Залевская А. А. Свободные ассоциации в трех языках. Сборн. Семантическая структура слова. М., 1971, сс. 178—193.
5. Тойм К. Сравнительный анализ нормативных данных словесных ассоциаций эстонского, немецкого, французского и английского языков. Сборн. материалов по проблеме «Психика человека в единстве теории и практики». Тарту, 1975, сс. 36—39.
6. Щур Г. С. Теории поля в лингвистике. М., 1974. 253 с.
7. Яцикевичюс А. О слове и понятии в обучении языкам. Сборн. Материалы конференции психологов Прибалтики. Вильнюс, 1966. 101 с.
8. Яцикевичюс А. Психология формирования многоязычия. Автореферат. Вильнюс, 1970. 54 с.

Austage käesolevat tundi ja tänast päeva! Kuidas saab laps elada homme, kui me ei lase tal täna elada teadlikku, vastutusrikast elu! Mitte maha tallata, rõhuda ja orjusesse anda homset päeva, mitte maha jahutada, mitte rutata ja taga ajada. Austage iga üksikut minutit... Lubame lastel joobuda hommiku rõõmust ja uskuda. Just nii tahab laps. Tal ei ole kahju ajast muinasjutu jaoks, vestluseks koeraga, pallimänguks, piltide üksikasjalikuks vaatlemiseks, tähtede ümbermaalimiseks, ja kõik see on fore. Tal on õigus.

J. KORCZAK

HINDAMINE JA HINDED

MAIE TUULIK

Hindamine ja hinded kuuluvad igapäevasesse kooliellu. Igapäevast ei tähenda lahendamist vajavate probleemide puudumist. Hindamisprobleemid on korduvalt olnud diskussioonide objektiks (ajakirjas «Nõukogude Kool» 1957—1958), hindamisprobleeme on põhjalikult lahatud K. Saksa monograafias (2), ent ometi neid jätkub.

Hindamisel on õppetöös kaks olulist funktsiooni: arvestusfunktsioon ja kasvatuslik, ergutav funktsioon. Koolipraktikas võib nende täitmine hindamisel tekitada näilise vastuolu, mis on põhjustanud palju peamurdmist õpetajatele, kooli juhtkonnale ja pedagoogikateadlastele (2, lk. 26). Kui arvestusfunktsioonis on esikohal hindamise objektiivsus, hinde objektiviteerimine, siis hindamise kasvatuslik, ergutav funktsioon eeldab, et õpilastele ei lähene-taks mehaaniliselt, arvestamata mitmesuguseid isiksuslikke, subjektiivseid tegureid. Kuidas seda vastuolu ületada?

Kõigepealt tuleks vahet teha hindamise kui numbriliste hindepallide paneku ja hindamise kui hinnangu andmise vahel. Et numbrilised hindepallid on ainult üks hinnangu vorme, on ka mõistetav, et hindamine viimases tähenduses märksa laiem mõiste on. Tuletame meelde, et hindamisvormidest peetakse koolitöös olulisimaiks järgmisi: 1) hindamine miimika, žestide ja teiste õpetaja käitumise väljenduste abil õpilase suhtes, 2) hindamine suuliste sõnaliste hinnangute vormis, 3) hindamine numbriliste hinnanguga, 4) hindamine kirjaliku sõnalise hinnangu vormis (iseloomustus, retsensioon) (2, lk. 9).

Tinglikult võiks hindamist igapäevases õppetöös vaadelda kaheosalisena. **Esiteks:** teadmiste, oskuste ja vilumuste hindamine vastavalt kehtestatud normidele (hindepallide panemine), s. o. hindamine kitsamas tähenduses, kusjuures esiplaanil peaks olema hindamise arvestusfunktsioon ja hinnete objektiivsuse küsimused. **Teiseks:** õpilaste tööle hinnangu andmine, toetudes küll saadud hindele, kuid tingimata arvestades mitmesuguseid subjektiivseid tegureid (pingutusi, suhtelist edasiminekut jms.), s. o. hindamine laiemas tähenduses, esiplaanil peaks olema hindamise kasvatuslik, ergutav funktsioon, see, et hindamine mõjuks stimuleerivalt. Rõhutagem, et õpetaja ergutavat (tunnustavat) hinnangut vajavad eelkõige need, kes saavad keskpäraseid või madalaid hindeid, mis ei peegelda nende suhtelist edasilikumist või nähtud pingutusi ja vaeva. On selge, et objektiivne (keskpärane või madal) hinne, mis õpilase jõupingutusi ja püüdlusi ei peegelda, ei saa mingil moel ka stimuleerida. Pigem vastupidi — korduvalt ootustele mittevastav halb hinne, mis saadakse pingutustele ja mõnedele edusammudele vaatamata, mõjub masendavalt (2, lk. 121). Rohked uurimisandmed on aga näidanud, et just madala jõudlusega õpilastele mõjub stimuleerivalt ainult kiitus (2, lk. 122).

Niisiis — hinne jõudlukriteeriumina peab olema objektiivne, vastama kehtestatud normidele. Sellise hindega on võimalik väljendada küll saavutatud tulemusi (teadmisi, oskusi, vilumusi), kuid objektiivse hindega ei saa sageli väljendada suhtelist edasilikumist, hinne ei peegelda pingutusi ja nähtud vaeva. Just siis ongi hädavajalik õpetajapoolne **hinnang**, mis madala objektiivse hinde kõrval mõjuks tunnustusena, mis stimuleeriks edasisteks pingutusteks.

Hindamise kasvatuslikust mõjust rääkides ei saa vaikides mööda minna veel teisestki olulisest probleemist. Mõnikord kujutab õpetaja hinde ergutavat, kasvatuslikku mõju õpilasele ette äärmiselt primitiivselt. Paremate tulemuste saavutamiseks ergutatakse põhiliselt ühe skeemi järgi. Hinne «5» on kõrgeim tunnustus ja ergutab õpilast ka edaspidi niisama tegutsema. Kui õpilase tegevus ei vasta kõigile nõuetele, alandatakse hinnet ja see mõjub ergutavalt. Kes on saanud hinde «4», püüab ennast parandada, et saada «5», kes sai hinde «3», püüab saada hinnet «4» jne. (2, lk. 127). Tõepoolest, rohkesti on andmeid heade hinnete kui kiituse ja halbade hinnete kui laitude mõjust õpilase jõudlusele. Uurimistulemused on peaaegu üksmeelsed selles, et kiitus parandab ja laitus kahjustab jõudlust. Ei tohi aga kahe silma

vahele jätta tõiika, et iga konkreetse hinde kasvatustlik mõju sõltub sellest, kuidas hinde saaja ja tema kaasõpilased selle vastu võtavad (2, lk. 123), s. t. kuidas õpilased hindesse suhtuvad.* Õpilaste suhtumist väljendab õigluse mõiste. Kirjanduses on õiglase hinde kohta materjali napilt. Nii võime lugeda, et mõned autorid (F. Nowak) eristavad objektiivset hinnet õiglasest hindest, mille all mõistetakse õpilaste suhtumist hindesse teatud olukorras (1, lk. 566). J. Piaget eristab õpilaste õiglusemõiste arengus mitmesuguseid etappe. Alglklasside õpilaste meelest on õige see, mis vastab juhenditele ja täiskasvanute nõuetele. Teisel etapil hakatakse sündmusi käsitlema oma vaatekohast. Üleminekul vanemasse kooliikka areneb relatiivsuse tunnetamine. Selle asemel et võrdsust otsida identsuses, hakatakse mõistma indiviidide võrdsust õigust veel ainult iga üksiku erilist olukorda silmas pidades (2, lk. 123, 124). Õiglusemõiste areng on tihedalt seotud õpilase isiksuse arenguga. On üldtunnustatud (meie filosoofide ja psühholoogide poolt igati argumenteeritud), et tunnetusprotsessis me mitte ainult et tajume asju, esemeid, nähtusi jms., vaid tingimata ka hindame neid teatud väärtustest lähtuvalt, s. o. tunnetustegevusega kitsamas tähenduses kaasneb alati ka hinnanguline tegevus (6; 7; 9; 11; 12). Koolihindamisel on õigluse kriteerium õpilase seisukohalt omaenda hinnangu ja õpetaja hinnangu ühtivus. Ent millele toetudes väidetakse, et ainult õiglase hindamine (s. t. õpilase poolt õiglaseks tunnistatud hindamine) mõjub õpilasele stimuleerivalt, ergutab? Hinnangud igapäevase elu nähtuste, asjade, olukordade jms. kohta on isiksuse käitumise regulatsioonimehhanismide üks algelemente (koostisosi) — need on aluseks sotsiaalsete hoiakute kujunemisele (10, lk. 385). Kui õpilane tunnistab õpetaja hinnangu ebaõiglaseks, tähendab see õpilase antud negatiivset hinnangut koolihindamisele, kui see kordub, tähendab see õpilasepoolse tõrjuva hoiaku väljakujunemist. Tõrjuv hoiak õpetaja hinnangule tähendab aga, et õpetaja hinnang mõjutusvahendina arvesse ei tule. Sel juhul, kui väline mõjutus pole seotud inimese otsuste eluvajadustega ja inimesel on sellesse suhtumisel võimalik võrdlemisi suur iseseisvus, on olemas väljakujunenud hoiakust tihti peale kogu mõjutuse efekt (3). Veelgi enam: tõrjuv hoiak õpetaja tegevuse ühe osa — hindamise — kohta loob eelduse tõrjuva hoiaku kujunemiseks õpetaja kogu tegevuse (või ka kogu kooli) kohta. Ei tohi unustada nimelt

seda, et väljakujunenud hoiakud suunavad kõiki järgnevaid hinnanguid — hoiak on püsiv valmisolek vastuvõtu- või tõrjehinnanguks (toetume järgmiste autorite esitatud hoiaku-definiitsioonile — 4; 5; 8). K. Saks on nimetanud segavaid faktoreid, millest sõltub, kas õpilased tunnistavad hinde õiglaseks: hinneteskaala kitsus, liiga harv või liiga sagedane hindamine, hinde kasutamine karistusvahendina, õpetaja karakteri puudused (1, lk. 566). Väga oluline faktor on ilmesti ka õpilase ja õpetaja hindamiskriteeriumide erinevus. Õppetöös on järgmised õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste hindamise kriteeriumid: 1) vastuse sisuline õigsus, 2) vastuse täielikkus, 3) vastuse teadlikkus, 4) esitamise loogilisus, 5) väljenduse kvaliteet.

Arusaamatuste vältimiseks on hädavajalik, et ka õpilased oskaksid ja harjuksid oma vastuseid samade kriteeriumide järgi hindama. Ainuõige tee on õpilastele hindeid põhjendada, s. t. ära seletada, missuguste kriteeriumide alusel hindamine toimus. Kuigi hinnete põhjendamise nõue on üldtuntud, ei tehta seda kahjuks siiski alati (2, lk. 137). Hinnete põhjendamine koos vastuse konkreetse analüüsiga, hindamiskriteeriumide ja normide selgitamine, õpilaste isehindamine ja nende enesekriitika arendamine aitavad kaasa, et õpetaja hindamine õpilaste poolt õiglaseks tunnistataks ning et hinne stimuleerivalt, ergutavalt mõjuks.

Kirjandus

1. Saks, K. Hindamine kasvatustvahendina — «Nõukogude Kool», 1969, nr. 8.
2. Saks, K. Õpilaste õppeedukuse arvestuse ja hindamise probleeme. Tallinn, «Valgus», 1974.
3. Vihalemm, P. Seadumuse tähtsus propagandatöös. — «Eesti Kommunist», 1970, nr. 12.
4. Fishbein, A. Attitude and the Prediction of Behavior. — In: Readings in Attitude Theory and Measurement. Ed. by M. Fishbein. New York, London, Sidney: Wiley, 1967.
5. Гомелаури М. Л. Ролевое поведение и установка. — В сб.: II Международный коллоквиум по социальной психике. Тезисы. Тбилиси, 1970.
6. Каган М. С. Человеческая деятельность. М., Политиздат, 1974.
7. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психологии. М., «Мысль», 1965.
8. Надирашвили Ш. А. Особенности закономерностей действия установки на различных уровнях психической активности. — В сб.: II Международный коллоквиум по социальной психологии. Тезисы. Тбилиси, 1970.
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., изд. АН СССР, 1967.
10. Социология и современность. Т. 1. М., «Наука», 1977.
11. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., Политиздат, 1972.
12. Хапсироков А. Я. Отражение и оценка. Горький, Волго-Вятское книжное изд., 1972.

* Seda on rõhutatud ka 7. oktoobril k. a. «Nõukogude Õpetajas» avaldatud probleemartiklis «Hinde prestiiž».

KUI PALJU KULUB ÕPILASEL AEGA ARVUTAMISEKS

**MATI JARINEN
VIIVE RIISMANDEL
HANNES TAMMET**

Matemaatika ja füüsika õpetamise eesmärkide hulgas on arvandmetega ülesannete lahendamise ja kvantitatiivsete hinnangute oskuse arendamisel kindel koht. Arvutamine võtab üsna palju aega ja sageli seisame küsimuse ees, kas koormata õpilast arvutustööga või leppida ainult üldsemat laadi ülesannetega. Et õigesti otsustada, on tarvis teada, kui palju õpilane arvutamiseks aega kulutab. Eriti aktuaalne on arvutuskiiruse tundmine siis, kui koolis võetakse kasutusele elektronkalkulaatorid.* Kalkulaator lubab suurendada

* Et kõnekeeles kasutatakse samavõrra termineid «taskuarvuti» ja «kalkulaator», ei pidanud toimetuse vajalikuks terminite kasutust ajakirja käesoleva numbril ulatuses ühtlustada.

arvutusülesannete osatähtsust. Kui palju aga, seda võib öelda vaid arvutuskiirust kirjeldavate konkreetsete andmete põhjal.

Autorid mõõtsid õpilaste ja üliõpilaste arvutuskiirust Tallinna 43. keskkoolis ja E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis 1977/78. õppeaasta keskel. Käesolev artikkel on kokkuvõte nende mõõtmiste tulemustest. Eesmärk pole mitte niivõrd üldist laadi järelduste tegemine, kui-võrd õpetajale praktilises töös kasulike konkreetsete andmete esitamine. Materjal kirjeldab piiratud kontingenti, mistõttu representatiivsusvead on üsna häirivad.

Mõõdeti kuut põhinäitajat:

- keskmine liitmis- ja lahutamistehte aeg paberil,
- korrutamistehte aeg paberil,
- jagamistehte aeg paberil,
- paberil arvutamise veaprotsent (liitmislahutamistehete, korrutamistehete ja jagamistehete suhe 5:1:1),
- kalkulaatoril arvutamise elemendi aeg,
- kalkulaatoril arvutamise veaprotsent.

Veaprotsent tähendab vigade arvu 100 tehte või elemendi kohta.

Kalkulaatoril arvutamise kirjeldamiseks ei saa kasutada tehte aega, sest tehte sooritamine ise on siin lihtsam kui arvu sisestamine. Element koosneb kokkuleppeliselt ühe arvu sisestamisest, ühest operatsiooniklahvi (ka klahv «=») vajutusest, kolmandikust ühe vastuse kirjutamisest (s. t. kolme elemendi kohta tuleb kirjutada keskmiselt üks vastus).

Kalkulaatoril arvutamise ja paberil arvutamise võrdlemisel tuleb silmas pida, et kalkulaatoril arvutamise element on veidi väiksem ühik kui paberil arvutamise aritmeetikatehe. Näiteks ülesandes $2,37 + 1,82 = 4,19$ vastab ühele tehele ligikaudu 2 elementi, ülesandes $2,37 + 1,82 - 2,16 = 2,03$ aga ühele tehele 1,5 elementi.

Kirjeldatavas katses olid kõik arvud, nii andmed kui ka vastused, esitatud kolme tüvenumbri täpsusega ja nad kuulusid vahemikku 1...10 (näiteks 3,78). Arvud olid valitud juhuslikult.

Katse ise tehti järgmiselt. Igale katsealusele esitati arvutustest, mida paluti lahendada samas tempos ja sama hoolikalt kui tavalise kontrolltöö puhul. Testil oli kaks osa — paberil ja kalkulaatoril arvutamiseks. Paberil arvutamise osa sisaldas 5 liitmistehet, 5 lahutamistehet, 2 korrutamistehet ja 2 jagamistehet, kalkulaatoril tuli sooritada 47 elementi. Klassi ees seisis sekundeid lugev numberkell ning testi lahendamisel märgitud kohani jõudnud katsealune kirjutas paberile kella näidu. Hilisem analüüs näitas, et kella näidu kir-

jutamise aeg oli ligilähedaselt võrdne kalkulaatoril arvutamise elemendi ajaga ja seda arvestati andmete töötlemisel.

Katsealuste kontingenti kirjeldab tabel 1, katse põhitulemusi aga tabel 2. Siin on iga tehte kohta esitatud kolm kriipsukes-

Tabel 1

KATSEALUSTE KONTINGENT

Rühma ting-number	Klass või kursus	Testitud õpilaste arv	Märkused
5	5b	24	5 õpilast ei suutnud kaasa töötada
7	7b	35	2 õpilast ei suutnud kaasa töötada
9	9b	32	—
11	11b	17	—
11*	11a	31	süvendatud matemaatika- ja füüsikaõpetusega klass
13	II	16	TPeDI tööõpetuse, füüsika ja matemaatika üliõpilased
15	IV	20	TPeDI tööõpetuse, füüsika ja matemaatika üliõpilased

Tabel 2

ARVUTUSAJAD JA VEAPROTSENDID
PABERIL ARVUTAMISE JA KALKULAATORIL ARVUTAMISE JAOKS

Rühm	Arvutusaeg sekundites				Veaprotsent	
	Paberil arvutus			Kalk. element	Paberil	Arvutil
	+ või -	×	:			
5	13-22-*	51-81-*	73-157-*	10-12-*	14-29-*	0-6-*
7	16-23-39	43-80-147	68-122-181	8-11-19	7-14-50	0-4-11
9	12-18-29	38-58-95	56-113-158	7-9-12	0-14-36	0-4-6
11	17-21-28	44-63-91	69-134-170	9-10-11	1-14-29	0-0-11
11*	12-16-26	38-60-73	56-93-127	6-9-11	0-14-36	0-2-6
13	14-17-21	42-56-76	25-77-125	6-7-9	1-18-42	0-2-6
15	9-15-24	35-48-77	50-82-114	6-7-8	0-14-39	0-2-8

tega eraldatud arvu. Keskmine rasvaselt trükitud arv on aeg, mille jooksul arvutamise jõuab lõpetada parajasti 50% õpilastest. Statistikas nimetatakse niisugust näitarvu arvutusaja mediaaniks ja see on üsna lähedane aritmeetilisele keskmisele. Mediaani ees seisev veidi väiksem arv näitab aega, mille jooksul arvutamise jõuab lõpetada vaid esimene 10% õpilastest, mediaani järel seisev veidi suurem arv aga aega, mille jooksul arvutamise lõpetab 90% õpilastest. Samaviisi on esitatud kolm kriipsukestega eraldatud veaprotsenti, mida ei ületa vastavalt 10%, 50% ja 90% õpilastest.

Tärn tabelis 5. klassi kirjeldavate andmete hulgas märgib asjaolu, et 90% vastavat näitarvu polnud võimalik määrata, sest kaasa suutis töötada vaid 79% õpilastest.

Representatiivsuse hinnang 95% usaldusnivool määratuna moodustab tabelis 2 esitatud näitarvude jaoks enamasti 10... ..20% vastavast näitarvust endast.

Tulemustest on näha, et arvutuskiiruse vanuseline dünaamika on üsna tagasihoidlik ja jääb individuaalsest varieeruvusest maha. Üldine dünaamika on 95% usaldus-

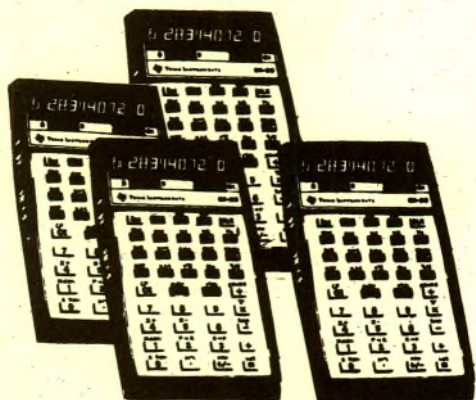
nivool identifitseeritav, kuid erinevused kahe rühma omavahelisel võrdlemisel jäävad sageli representatiivsuseva piiridesse.

Võib oletada, et arvutuskiiruse elemendid, näiteks korrutamise aeg ja jagamise aeg, on teineteisega seotud: kes kiiremini korrutab, peaks ootuspäraselt ka kiiremini jagama. Eriti hästi peaksid seosed ilmne ma siis, kui uurime varieerumist üle terve vaatlusaluste kontingendi, sest vanusega arenevad võimed ühes suunas. Niisugust teoreetilist oletust kontrolliti korrelatsioonianalüüsi meetodil. Seosed osutusid oodatust hoopiski nõrgemaks. Vaid liitmise-lahutamise aja, korrutamise aja ja kalkulaatoril arvutamise elemendi aja omavahelisi seoseid kirjeldavad korrelatsioonikordajad ulatuvad 0,5-ni. Nimetatud kolme operatsiooni ajad on veaprotsentidega nõrgalt positiivselt seotud, vastavate korrelatsioonikordajate hinnangud kõiguvad vahemikus 0,24...0,37. Hoopiski iseseisvaks suuruseks osutus jagamise aeg. Näiteks jagamise ja korrutamise aegade korrelatsioonikordaja hinnang on vaid 0,13, mis jääb alla 95% usaldusnivool oluliseks tunnustamise jaoks nõutud väärtusest 0,15.

TASKU- ARVUTID

KOOLI- MATEMAATIKASSE?

JÜRI AFANASJEV



Võib julgelt väita, et meie matemaatika-õpetajate tööd järgmisel aastakümnel kujundavad kaks olulist tegurit — uus üleliiduline koolimatemaatika programm (9) ja taskuarvutite kättesaadavus paljudele õpilastele. Taskuarvutite kasutamise küsimuste aktuaalsusele on viidatud ka Eesti NSV pedagoogilises ja populaarteaduslikus ajakirjanduses (1).

Paraku peab aga meie pedagoogikateadus siin tunnistama oma mahajäämust elu nõuetest nii vabariigi kui ka üleliidulises ulatuses. Seni puuduvad uurimused taskuarvutite kasutamisest koolimatemaatikas. Ilma vastava eksperimentaalse ja teoreetilise uurimistööta võib taskuarvutite kasutamine matemaatikatundides anda parimal juhul vaid näilist hetketulu. Samal ajal võivad toimida aga mitmed negatiivsed tegurid, nii et saadav koguefekt osutub koguni kahjulikuks.

Olulist eeskuju ei ole võtta ka välisriikidest, kus vastav uurimistöö on samuti algstaadiumis. Mõnevõrra rohkem on viimastel aastatel taskuarvutite koolis kasutamise probleeme uuritud USA-s, kuid ka seal ei ole jõutud ühtsete teoreetiliste ning praktiliste seisukohtade väljatöötamiseni.

Mis puutub taskuarvutite tegelikku kasutamisse koolimatemaatika õpetamisel, siis detsentraliseeritud koolisüsteemiga riikides on seda raske hinnata. Kirjanduses leidub aga viiteid sellele, et (eriti põhikoolis) arvutite kasutamist massiliseks lugeda ei saa (5). Ühtse koolisüsteemiga riikidest on näiteks Soomes haridusministeeriumi koolivalitsuse kirjaga (1977. a. kevad) taskuarvutite kasutamine põhikooli (1.—9. kl.) matemaatikatundides keelatud. Gümnaasiumis (10.—12. kl.) on taskuarvuteid lubatud kasutada vaid selliste matemaatika kontrolltööde korral, milles ülesanded ei anna arvutikasutajale eeliseid arvutit mitte omava õpilase suhtes. Gümnaasiumi lõpueksamil on lubatud kasutada vaid mitteprogrammeeritavaid arvuteid.

Kas õpilane kasutab taskuarvutit kodus, ei ole nii meil kui ka välismaal praktiliselt kontrollitav. Õpetaja ja metoodik saavad selle kohta anda lastevanematele üksnes mõningaid soovitusi.

Järgmiseks püüame osutada mõnele probleemidele taskuarvutite kasutamisel koolimatemaatikas. Usutavasti võimaldab nende küsimuste tundmine õpetajatel kujundada oma seisukohta suhtlemises arvutit omavate ja neid kasutada soovivate õpilastega.

Eelkõige peab rõhutama, et taskuarvutite koolis kasutamise probleemi lahendamise teeb keerukaks selle tihe seos matemaatika õpetamise eesmärkidega. On ju ilmne, et küsimuse lahendus sõltub oluliselt sellest, milline on arvutamisoskuse

omandamise osatähtsus koolimatemaatika õpetamise muude eesmärkide seas. Paraku ei ole olemas ühest, üldtunnustatud loetelu matemaatika õpetamise eesmärkidest. Nii on ka uue üleliidulise matemaatikaprogrammi projekt selle kohta väga üld- ja napisõnaline, rääkimata mingi eesmärkide hierarhia esitamisest. Kõige autoriteetsema nüüdisaegse koolimatemaatika õpetamise eesmärkide loetelu leiame UNESCO 1972. a. ilmunud uut koolimatemaatikat käsitlevast väljaandest (4). Seal esitatud peaaegu kümneosalises mittehierarhilises loetelus on arvutamisoskus vaid ühel võrdväärsetest kohtadest teiste eesmärkide seas.

Kui sellest loetelust lähtudes arvutamislumuste kujundamisele mitte enam senist tähtsust omistada, siis on taskuarvutite kasutamisele koolimatemaatikas kahtlemata antud piiramatud võimalused juba esimestest kooliaastatest alates. On selge, et selle seisukoha aktsepteerimisel tuleb praegusi koolimatemaatika programme oluliselt korrigeerida. Kuigi niisugune küsimusseade on vahest enneaegne, on uurimused ka selles suunas vajalikud.

Hoopis aktuaalsem, aga ka palju keerulisem on teatud optimumi leidmine taskuarvutite kasutamiseks praeguste õppeprogrammide ja -materjalide rakendamisel.

Uurinud praegu USA-s kasutatavaid algkooli matemaatikaõpikuid, väidavad Z. Usinski ja B. Bell, et neis on esikohal teemad ja ülesanded mehhaanilise arvutamislumuse kujundamiseks (7). Ei ole saladus, et ka meie nooremate klasside matemaatikaõpikud on oluliselt orienteeritud arvutamisoskuse kujundamisele, kuigi neis kajastuvad enam koolimatemaatika uendustendentsid, milles teatavasti rõhutatakse loogilise mõtlemise kujundamise ning matemaatika üldiste aluste tutvustamise vajadust. Nimetatud autorid rõhutavad, et arvutuslikku tüüpi koolimatemaatika programmide ja õpikute kasutamise korral võib arvutite ettevaatamatu kasutamine põhjustada mitmeid ebameeldivusi, millest olulisemad on järgmised:

a) ei omandata elementaarset arvutamisoskust ning traditsioonilise õpetuse üks põhieesmärk — hea arvutamisoskus — jääb (ilma kaalukä alternatiivita) saavutamata;

b) matemaatiliste mõistete kujundamiseks tehtav eeltöö ei ole tagatud arvutite kasutamiseks sobiva materjaliga ning sellest tingituna kaob ka vajalik konkreetsus, mis varemalt tagati vähemalt «konkreetsete» arvudega arvutamisega.

Seega on praegu aktuaalseim ülesanne kujundada selline taskuarvutite rakendamise meetodika, mis ühelt poolt säilitaks valdavalt õpilaste senise (paberil ja peast-) arvutamisoskuse, kuid realiseeriks ka need olulised eelised, mida arvuti kasutamine

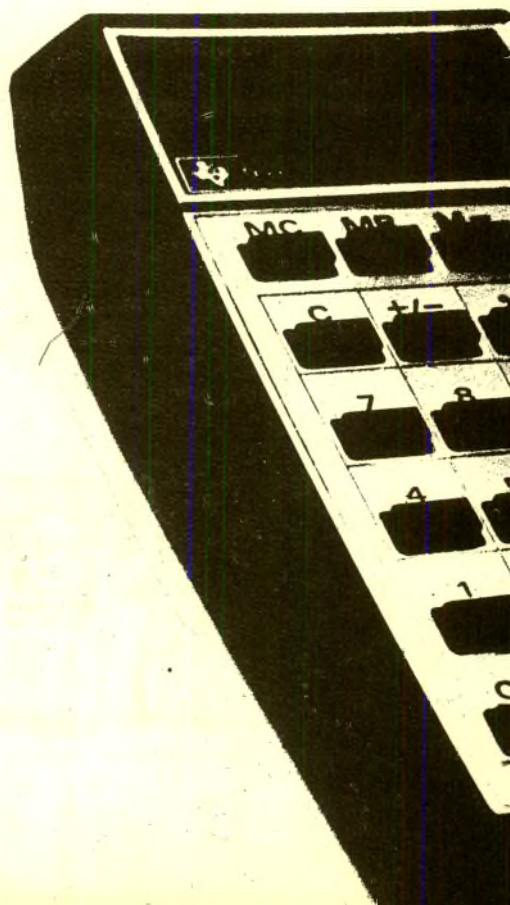
mehhaanilise arvutustöö kergendamiseiga annab.

Vajaliku meetodika loomisel ning õppe-materjalide koostamisel tuleb arvestada vanuseastet, mille jaoks taskuarvutite püütakse rakendada. On ilmne, et igas vanuseastmes on selleks erinevad võimalused ning kitsendused (vt. 3).

Alklassides (1.—3. kl.) võib arvutite kasutamist soovitada vaid aeg-ajalt, näiteks arvutustulemuste kontrollimiseks, ja sedagi mitte kogu programmi ulatuses. Et neis klassides pannakse alus arvutamisoskusele, siis eespool nimetatud ebameeldivused, mis kaasnevad arvutite kasutamisega, siin vaid kumuleeruvad.

Keskastme klassides (4.—7. kl.) on arvutite kasutamise küsimus kõige komplitseeritum. Ei ole ju selles vanuses õpilastel arvutamisoskus kaugeltki täielikult omandatud, teiselt poolt leidub juba palju õppe-materjali (näiteks ligikaudne arvutamine 7. klassis), kus arvuti rakendamine on väga mõjus. Samuti võib arvutite kasutamine selles vanuseastmes olla õppimismotivatsiooni parandava toimega. Eriti tähtis on seejuures nõrga arvutamisoskusega õpilaste abistamine. On ju neil sageli just halb arvutamisoskus takistuseks uue materjali mõistmisel.

Taskuarvutite kasutamist selles vanuseastmes on välisriikides eksperimenteeritud. Näiteks kasutati USA-s ühes 1975. a. korraldatud kaheksat 7. ja 8. klassi haaranud eksperimendis arvuteid nõrkade õpilaste



abistamiseks korraldatud lisatöö (järelaitamise) käigus. Selgus, et arvuteid kasutanud rühm saavutas kontrollrühmaga võrreldes paremaid tulemusi nii mõtlemis- (loogiliste) ülesannete lahendamisel kui ka arvutamises. Teises, 1976. a. kuutsada 7. klassi õpilast haaranud uurimuses selgus, et arvutite rakendamine õpilaste iseseisvas töös ei põhjustanud «arvuti-» ja kontrollrühma vahel erinevust õppimistulemustes ega suhtumises matemaatika õppimisse (5).

Eksperimentide sellised, mitmeti erinevad tulemused on tingitud nende esialgsest iseloomust ning valdavalt lühiajalisusest ja enamikus ka tagasihoidlikust mahust.

Üldiselt täheldatakse siiski arvutite kasutamise teatavat positiivset mõju mitmete matemaatika teemade omandamisele. Arvutamisoskuses ei ole üldiselt tagasiminekut. Mõnevõrra on paranenud õppimismotivatsioon, seda eriti matemaatikas nõrkadel õpilastel.

Vanema astme klassides (8.—11. kl.) on arvutite kasutamiseks muidugi kõige avaramad võimalused ning kindlasti leiavad meil arvutid eelkõige neis klassides asjalikku kasutamist.

Käesoleva kirjutise maht ei luba peatuda kaugeltki kõigil meetodilistel probleemidel, mis võivad tekkida taskuarvutite koolis rakendamisel. Oleks hea, kui esitatu saaks üheks tõukeks sellekohase uurimistöö korraldamiseks meie vabariigis.

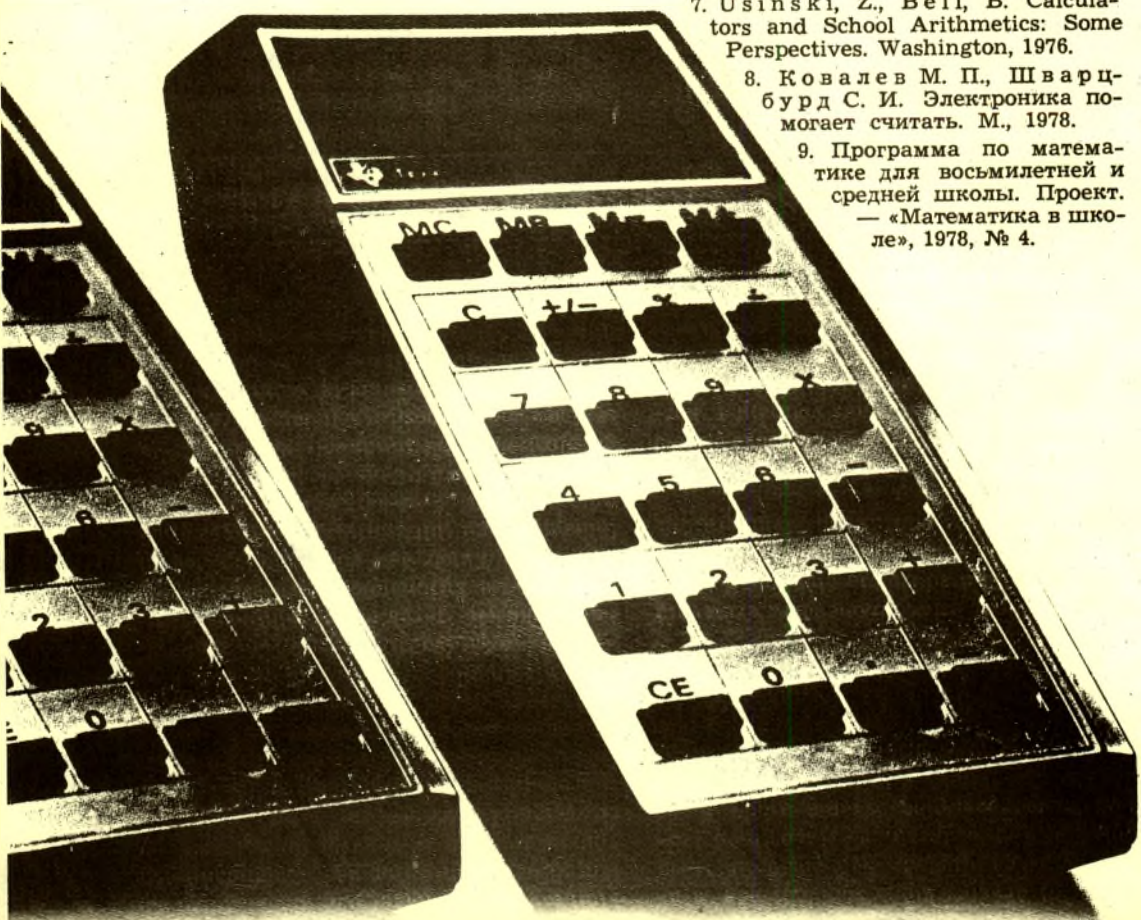
Et see töö nõuab materiaalseid vahendeid nii taskuarvutite muretsemiseks kui

ka eksperimentide korraldamiseks ning nende tulemuste töötlemiseks, peaks olema tihe koostöö Eesti NSV Haridusministeeriumi, koolide ning uurijate kollektiivide vahel. Esimesi samme on selleks ka astutud. Nii alustati ühe eksperimendiga käesoleval õppeaastal Tartu 10. keskkooli ja TRÜ matemaatika õpetamise metoodika kateedri koostöös. Vaatluse all on taskuarvutite (Электроника БЗ-18) kasutamine 7. klassis, eriti teema «Ligikaudne arvutamine» käsitlemisel.

Üldistavate järelduste tegemiseks peab sellisele eeltööle järgnema muidugi tõeline representatiivne pedagoogiline eksperiment.

Kirjandus

1. Agur, U. Tark mees taskust välja. — «Horisont», 1978, nr. 9, 10, 11.
2. Gawronski, J. D., Cobletz, D. Calculators and the mathematics curriculum. — «The Arithmetic Teacher», 1976, No 7.
3. Immerzeel, G., Ockenga, E., Tarr, J. Teaching Mathematics with the Hand-Held Calculator. Washington, 1976.
4. New trends in Mathematics Teaching III. Paris, 1972.
5. Paasonen, J. Elektronisen laskimen käyttö peruskoulun matematiikan opetussessa. Helsingin yliopiston KTL (käsikiri), 1977.
6. Rogers, J. J. The electronic Calculator — Another Teaching aid? — «The Arithmetic Teacher», 1976, No 7.
7. Usinski, Z., Bell, B. Calculators and School Arithmetics: Some Perspectives. Washington, 1976.
8. Ковалев М. П., Шварцбург С. И. Электроника помогает считать. М., 1978.
9. Программа по математике для восьмилетней и средней школы. Проект. — «Математика в школе», 1978, № 4.



**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ТЕЛЕ-
ПРОГРАММ
«ВРЕМЯ»
И
«НОВОСТИ»**

ЛЮБОВЬ БРЕГАНОВА

Обучение русскому языку как средству общения предполагает не только обучение межличностному общению, но и обучение восприятию источников массовой коммуникации, которые в наше время играют исключительно важную роль.

За последние годы в методической литературе появилось много интересных статей, рекомендующих широкое использование передач телевидения и радио в учебном процессе (3; 4; 5). Передачи телевидения относятся к техническим средствам информации и имеют, благодаря слухозрительному способу передачи, большое преимущество по сравнению с радио и магнитофоном. При отсутствии языковой среды, столь необходимой для межличностного общения, телевидение становится не только источником актуальной информации, но и источником восприятия оригинальной устной речи, рассчитанной на носителей языка и передаваемой в нормативном темпе. Что касается информации, передаваемой по Центральному телевидению (имеются в виду программы «Время» и «Новости»), то трудно переоценивать ее роль в развитии интереса учащихся к событиям международной жизни, в расширении их кругозора, в повышении мотивации в овладении русским языком.

Кроме перечисленных факторов, привлечение телевизионных передач открывает перед учителем широкие возможности для использования в учебном процессе новых приемов и форм работы и позволяет вести более последовательное обучение учащихся тематическому высказыванию на актуальном и содержательном материале.

Неоднократные посещения уроков в старших классах и наблюдения работы учителя и учащихся на уроке дают основания констатировать весьма печальный факт: в рамках урока высказывания старшеклассников, как правило, ограничиваются односложной реакцией на серии многочисленных вопросов учителя. Ведение урока по вопросно-ответной схеме не способствует развитию навыков и умений учащихся давать связное тематическое высказывание более высокого уровня, и практически учитель и не ставит учащихся, или ставит крайне редко, перед необходимостью воспринимать информацию, обобщать и систематизировать ее и оформлять собственное высказывание по теме. Г. Г. Гордилова в статье «Технические средства в системе интенсификации обучения» (3) пишет: «Речевой поток неоднороден: высказать мысль одним предло-

жением и высказаться на тему — не одно и то же, хотя и то, и другое — речь. Для обучения речи важно учитывать уровни высказывания.»

Остановимся на некоторых рекомендациях, связанных с обучением восприятию информационных передач телевидения и развитием навыков и умений учащихся передавать воспринятую информацию.

Восприятие телепередач связано с аудированием. Аудирование, как известно, представляет собой более сложный и более трудный процесс восприятия речи. И хотя наличие изображения на телеэкране снимает некоторые трудности при аудировании, все же неподготовленное восприятие может оказаться непосильным для учащихся и вызвать неудовлетворенность работой. Поэтому, прежде чем предложить учащимся домашнее задание прослушать информационную программу «Время», следует провести подготовительную работу. Такой подготовительной работой, на наш взгляд, должна быть работа с газетным материалом, обогащение речи учащихся определенным запасом общественно-политической лексики, грамматическими и синтаксическими конструкциями.

Язык комментариев информационных хроник телевидения является частью стиля публицистики и большинство его стилевых черт реализуется одними и теми же языковыми средствами. Имея высокую частотность, эти языковые средства сравнительно легко усваиваются учащимися в период устной работы над темами общественно-политического характера на материале газет.

Рекомендуем учителю ввести в словарь учащихся старших классов следующую лексику*:

- 1) из области политических и международных отношений, экономики, культуры. Например: **достижение, провозглашение, обеспечение, построение, существование, обсуждение, оборудование, напряженность, договоренность;**
- 2) штампы и клише, стандартизованные конструкции, включающие такие слова, как, например, **по линии, в рамках, в области (отношений), на долю, по пути (прогресса), в основе, на основе, шаг на пути к миру, в деле укрепления мира, претворить в жизнь, внести вклад, успешно завершить;**

3) предлоги в сочетании с существительными для выражения обстоятельственных и объективных отношений: **по случаю (празднования), во время (визита), согласно (договоренности), совместно с (социалистическими и рабочими партиями), в связи с (с прибытием); в течение (переговоров); в соответствии с (с основным законом);**

4) ряд пассивных конструкций, типа **было выражено мнение, было отмечено, было подписано, было констатировано, было решено;**

5) вводные слова и вводные словосочетания типа **разумеется, к сожалению, как известно, по мнению, видимо, в частности;**

6) наиболее частотными синтаксическими конструкциями языка комментариев информационных хроник следует считать простые предложения с пропуском глагола-связки именного составного сказуемого и сложные предложения с придаточными условия, времени, цели и причины. Например: **Строительство нефтепровода — пример братского сотрудничества социалистических стран. Благодаря дружеской поддержке и взаимопомощи, успешно развивается экономика социалистических стран.**

Введение этой группы лексики и предварительная работа, связанная с чтением и передачей содержания статей газет общественно-политического характера создаст благоприятные предпосылки для использования в учебном процессе телевизионных передач.

Последовательность работы по восприятию информационных программ «Время» и «Новости» может быть следующей:

I этап работы — «пассивный», носит характер домашнего задания. Учитель предлагает учащимся X, XI классов только прослушать программу «Время» или «Новости» и определить тематику передачи. Учащимся дается ряд тем и предлагается во время прослушивания расположить многоплановое содержание телепередачи в той последовательности, в которой шла информация с телеэкрана (известно, что программы «Время» и «Новости» состоят из небольших по объему сообщений, не связанных единым содержанием).

Приведем несколько возможных тем информационной программы «Время».

1. Переговоры, визиты, встречи.
2. Годовщины, праздники, юбилейные торжества.
3. Международные совещания, конференции.
4. Движение солидарности.
5. Забастовки, протесты трудящихся капиталистических стран.

* Большинство из приводимых здесь слов входит в активный словарный запас учащихся IX—XI классов.

6. Экономические связи СССР с зарубежными странами.
7. Впечатления о пребывании, поездке, посещении.
8. Актуальные проблемы страны.
9. Спорт.
10. События культурной жизни страны.
11. Жизнь и деятельность выдающихся людей.

На следующем уроке проводится проверка общего понимания передачи, без раскрытия конкретного содержания той или иной темы. Это так называемый этап психологической адаптации учащихся к новому для них виду работы. Для такой адаптации достаточно будет провести всего 2—3 раза домашнее прослушивание.

II этап — это работа по передаче содержания информационных сообщений. Начинать эту работу целесообразно с сообщений по темам, которые заранее распределяются между учениками класса. Чтобы облегчить работу учащихся по передаче содержания, им предлагаются планы-схемы как основа для построения самостоятельного сообщения по теме (6). При устном сообщении в классе ученик может опираться на данный план-схему.

Планы-схемы монологических сообщений общественно-политического характера на материале газет приводятся в статье Д. И. Изаренкова и Е. И. Мотиной (6). На наш взгляд, они вполне могут быть рекомендованы и как основа для построения самостоятельных высказываний по информационным сообщениям телевидения. Так, например, по теме «Переговоры, визиты, встречи» авторы статьи дают следующий план-схему:

1. Время, место визита, встречи. Участвующие стороны.
2. Участники-представители сторон.
3. Темы, проблемы, вопросы, обсуждающиеся на встрече.
4. Результаты, достигнутая договоренность.
5. Итоги переговоров.

По теме «Забастовки, протесты трудящихся капиталистических стран»:

1. Место, время, продолжительность забастовки.
2. Участники забастовки.
3. Требования бастующих.
4. Протесты бастующих.
5. Причины забастовки, протеста.

Использование телепередач в учебных целях имеет большие преимущества, т. к. дает возможность обучать устной речи не только по письменным источникам, но и на материале звучащей речи.

Общение на русском языке в наши дни не может быть ограничено только контактной речью, межличностным общением. Ведь огромное количество информации современный человек получает с помощью технических средств — радио, телевидения, кино. Поэтому обучение восприятию устной информации, передаваемой с помощью технических средств, весьма важная задача школы.

Литература

1. Васильева А. Н. Газета в обучении языку (старноведческий и стилистический аспекты). — «Русский язык за рубежом», 1975, № 6.
2. Росина Н. В. Обучение грамматическому аспекту деловой речи. — «Русский язык за рубежом», 1978, № 4.
3. Городилова Г. Г. Технические средства в системе интенсификации обучения. — «Русский язык за рубежом», 1977, № 3.
4. Технические средства в обучении русскому языку как иностранному. Сборник статей под редакцией Г. Г. Городиловой, Н. И. Самуйловой. М., «Русский язык», 1976.
5. Саппак В. Телевидение и мы. Четыре беседы. М., 1963.
6. Изаренков Д. И., Мотина Е. И. Текст как источник обучения диалогической и монологической речи. Схемы-типы монологических сообщений общественно-политического характера. — «Русский язык за рубежом», 1976, № 3.



KOOLIEELNE KASVATUS

KOOLI- EELIKUD JA UJUMINE

TIIT SIIGUR



Paljudes Eesti NSV linnades on ujumise algõpetus muudetud kohustuslikuks. Aastaid tagasi alustati kohustuslikku ujuma õpetamist neljandate klasside õpilastele. Üha laienevate võimalustega on nüüd kohustuslik ujuma õpetamine organiseeritud alates teisest klassist. Võimaluste piires on mindud ealiselt veelgi allapoole. Seoses lastebasseinide arvu kiire kasvuga on ujumisõpetusega haaratud ka paljud lasteaialapsed. Spordiühingud on järelkasvu otsides suunanud oma pilgud koolieelses eas lastele, organiseerides neile ujumiskursusi. Mitmed lastepäevakodud on saanud oma käsutusse väiksed sisebasseinid, kus saab ujumisõpetust korraldada aastaringselt. Praegu on selliseid basseine Eesti NSV-s juba 8—9. Kõik see on suurendanud huvi ujumise algõpetuse vastu nii koolieelsete lasteasutuste töötajate kui ka lastevanemate seas. Seda kinnitavad Tartu 33. lastepäevakodu lastevanemate küsitluse andmed. Selgus, et enamik ankeedile vastanud lastevanemaist suhtus lasteaia ujumistundidesse positiivselt ja täie huviga. Eitavalt suhtus ujumistundidesse vaid 1 ema (121-st). Lisaks sellele olid ujumistundide suhtes ükskõiksed emadest 2 ja isadest 1 (110-st). Samas selgus ka lastevanemate enamiku positiivne suhtumine kehakultuuriga tegelemisse üldse. Nii olid 121 emast kehakultuuri vastu või erapoolatud 11 ema ja 15 isa (110-st). Lastevanemate suhtumist tippspordisse aga iseloomustab negatiivne hoiak: üle 50% emadest ja isadest suhtus sellesse eitavalt.

Nende küllaltki väheste andmete varal võib oletada, et lapsevanemad on üsna teadlikud kehaliste harjutustega tegelemise vajalikkusest ja positiivsest mõjust lapse arengule. Raske on ka üle hinnata ujumise tähtsust ja selle mõju lapse organismi arengule. Ujumine mõjutab positiivselt südame ja veresoonkonna tööd, arendab hästi hingamislihaseid, mõjutab soodustavalt seedeelundite tööd, suurendab laste liigutusaktiivsust, soodustab närvisüsteemi tööd, suurendab organismi vastupanu külmetushaigustele jne. Positiivselt mõjub ujumine laste emotsioonidele. Meie kogemused näitavad, et vaid väga vähestel lastel tekivad ujumistundides negatiivsed emotsioonid ja sedagi veega kohanemise algusjärgus. Seejuures lähem negatiivsete emotsioonide tekkepõhjuste uurimine näitas, et eranditult kõigil juhtudel olid lapsevanemad varem teinud mingi vea veeprõtseduuride ajal (liiga külm või soe vesi, vee sattumine hingamisteedesse jms.).

Peale loetletud positiivsete külgede on ujuma õpetamisel tohutu rakenduslik tähtsus. Poie ju saladus, et veel upub maailmas 250 000—300 000 inimest aastas ja seda peamiselt puuduliku ujumisoskuse või täieliku oskamatus tõttu. Nendest üle poole on aga

lapsed ja noorukid. See asjaolu rõhutab veelgi rohkem vajadust õpetada lapsed ujuma juba koolieelses eas, maast-madalast kujundada nende huvi kehaliste harjutuste vastu ja muuta kehaline tegevus selle kõigis vormides juba varajases eas harjumuseks.

Artiklis võtame vaatluse alla mõningad koolieelikute ujumisõpetuse küsimused, toetudes seejuures varasematele kogemustele ja autori uurimusele Tartu 33. ja 10. lastepäevakodu rohkem kui 400 lapsega.

Millises vanuses alustada ujuma õpetamisega?

Seoses uute basseinide arvu kasvuga ja organiseeritud ujuma õpetamise laienemisega on see küsimus muutunud aktuaalseks. Üha rohkem ilmub ajakirjanduses andmeid eri vanuses laste ujuma õpetamisest. Ajakiri «Nauka i Žizn» toob ära kirjutise huvitavatest katsetest, kus lapsed õppisid enne ujuma kui käima (1, lk. 147). Nii hakkasid 1966. a. Austraalia treenerid Timmermansid suures vannis oma pisitütart Andreat ujutama juba siis, kui too oli 16-päevane. Maimukest hoiti peast ning laps vehkis vapralt jalgadega ega vajunudki põhja. Kahe nädala pärast suples Andrea iga päev tillukeses basseinis 30—45 min., neljakuuselt liikus ta aga vees iseisvalt 2 m edasi. Üsna varsti võeti austraallastest eeskuju USA-s, Jaapanis, Saksa FV-s, Hollandis, Belgias ja Prantsusmaal. 1969. a. avaldati ajakirjanduses pilt viiekuusest Andrea Auchtist, kes vee peal püsis. Mõni aeg hiljem võis lugeda sõnumit imikute ujumisvõistlustest Münchenis.

9-kuune võitja püsis veepinnal 6 min. ja 15 sek. Sama ajakirja andmetel (1, lk. 147) ilmus NSV Liidus esimene imikust ujumisõber siiski varem kui Austraalias. 1962. a. hakkas Moskva võimlemisõpetaja Igor Tšarkovski ujutama oma kahe nädala vanust Vetat. Kuu hiljem õpetas ta teda juba sukelduma. Neljakuune Veta püsis selili vabalt vee peal ja sukeldus. Katseid on tehtud ka Eestis. Nii asus tallinlane Viktor Rutter 1969. a. lõpul trennima oma kahe kuu vanust poega. Poole aasta pärast püsis too juba vabalt vee peal.

Selliseid näiteid aluseks võttes avaldasid sama ajakirja veergudel oma arvamust NSV Liidu tuntud meedikud, füsioloogid, psühholoogid ja pedagoogid. Toome siinkohal mõtteid Rahvusvahelise Ujumisharastajate Föderatsiooni asepresidendi Z. Firsovi sõnavõtust (1, lk. 147—148), milles ta märkis, et juba RUF meditsiinikomitee asutamiskongressil 1969. a. mais Londonis vaieldi selle üle, kui vanalt võib inimlast ujuma õpetada. Tollal otsustati koguda kogemusi, neid üldistada ning küsimust uuesti arutada kahe aasta möödudes. 1971. a. võetigi küsimus uuesti arutlu-



sele Dublinis 29 riigi esindajate osavõtul. Paeluvaid ettekandeid esitasid prof. Klaus Bitke, arst Erich Gobhard ja ujumisiõpetaja Heinitz Baurmeister (Saksa FV), kes olid koos Müncheni Meditsiiniinstituudi lastehaigla eriteadlastega mitu aastat uurinud ujumise mõju laste organismile. Vaatluse all olid 669 kuue kuu kuni nelja aasta vanust mudilast. Õpetus algas 5—10-minutilistest harjutustest kodus vannis või pisebasseinis. Aastavanused sulistasid suure lõbuga juba 30—40 min. järjest (vee temp. 33—34 kraadi) ja suutsid isegi 15—20 sek. vee peal püsida. Seejuures mitte ühtki vaatluse all olnud last ei kimbutanud külmetushaigused. Meditsiinikomitee võttiski vastu resolutsiooni, et laste tervise heaks ja õnnetusjuhtumite vältimise nimel tuleks ujuma õpetamist alustada lapse aastaseks saamisel. Samal arutelul (1, lk. 148) märgib pedagoogikadoktor M. Kistjakovski, et põhimõtteliselt on võimalik õpetada inimest püsima vee peal iseseisvalt. Kuid lõppotsust, millises eas on otstarbekas alustada ujumise õpetamist, ei saa langetada enne pikaajaliste uurimistulemuste laekumist. Peab olema kindel, et varajane

õpetus veel aastategi pärast halba ei too. Meditsiinidoktor prof. I. Aršavski arvates lubavad uuringud sooritada imikutele korrapäraseid suplusi alates kolmandast elukuust. Vesi peab olema seejuures 34—35 kraadi. Ujumisrefleks ei ole tema arvates kaasa sündinud, see omandatakse pärast kolmandat elukuud. Alles selles eas suudab laps õppida selgeks vee peal püsimise ja hiljem omandada koordineeritud ujumisiigutused. Põhimõtteliselt samasugusel arvamusel olid ka teenelised teadlased prof. A. Minh ja prof. P. Rudik. Pedagoogikadoktor V. Jakovlev pooldab küll veepinnal püsimise õpetamist, on aga võistluste korraldamise vastu, sest väikestel lastel ei ole tegevus veel mõtestatud. Seega võib julgelt öelda, et ujuma õpetamisel kehtib põhimõte — mida varem, seda parem.

Veekeskond on lapsele loomupärane. Seda seisukohta kinnitavad viimaste aastate teaduslikud uuringud, mille järgi juba emaihus muutub veekeskond lapsele koduseks. Veekeskonnas viibimise harjumus, mis on välja kujunenud juba looteeas, säilib lapsel pärast sündimist 2—3 kuud. Kui sel perioodil (mida varem, seda paremad on tulemused) alustada ujumiseõpetusega, koduneb laps kiiresti veekeskonnaga ja omandab lühikese ajaga võime iseseisvalt vee peal püsida (8, lk. 39).

Varajast ujuma õpetamist pooldab ka Saksa DV tuntud ujumisspetsialist G. Levin (4, lk. 12). Tuleb aga rõhutada, et imikute ujuma õpetamise põhieesmärk on imikute karastamine. Õpetamine toimub



individuaalselt ja seda teevad põhiliselt lapsevanemad. Üksikasjaliselt on imikute ujuma õpetamise organiseerimine ja meetodika avaldatud ajakirja «Fizkultura i Sport» 1977. ja 1978. a. numbrites.

Ujuma õpetamise seisukohalt palju efektiivsemaks peab G. Levin (4, lk. 12) koolieelse ea vanema astme laste grupiviisilist õpetamist. Seejuures on põhieesmärk kohe kujundada õiged ujumisvõimused. Sama arvamust jagavad ka paljud nõukogude spetsialistid. Nii on B. Onoprijenko (6, lk. 7) arvates kõige sobivam aeg ujumisõpetusega alustada 5—7-aastaselt. Hilja pole ka 7—8-aastaselt, 9—10-aastased lapsed peavad aga juba oskama ujuda. 5—6-aastaselt soovitab ujumisega alustada ka V. Jakovlev (9, lk. 113). Väga huvitavad on Volgodonski linna lasteaedade kasvatajate kogemused: nad alustavad ujumisõpetusega kolmandast eluaastast (5, lk. 11) ja on saavutanud märkimisväärset edu.

Nagu näeme, esineb mõnevõrra erinevaid seisukohti, kuid suurt osa etendavad kahtlemata konkreetset võimalused (basseini olemasolu, vee puhtus ja temperatuur jms.).

Ka Eesti NSV-s on juba aastaid tegeldud koolieelikute ujumisõpetusega. Meie tingimustes on selleks kaks võimalust: korraldada ujumisõpetus lasteaedade sisebasseinides või lasteasutuste läheduses asuvates koolide või spordiühingute sisebassei-

nides. Loomulikult tuleks suvel kasutada läheduses asuvaid veekogusid, kuid praktiliselt on välisveekogude kasutamine külmade suvede tõttu piiratud. Vanus aga, millal ujumisõpetusega alustatakse, on peaaegu kõigis kohtades erinev ja kõigub ühest kuni kuuenta eluaastani. Suured kogemused selles on Tartu 33. lastepäevakodu spordimeetodikul Enna Sikul, kes on koolieelikuid ujuma õpetanud juba üle kümne aasta. Tema aastatepikkused kogemused ja vastavad uurimistöö tulemused kinnitavad, et kõige paremaid tulemusi, lähtudes ujumisvõimuse omandamisest, võib saavutada 5—6-aastaste lastega. See on seletatav sellealaste laste suhteliselt suurema iseseisvusega, aktiivsusega ja küllaltki arenenud mõtestatud tegevusega, võrreldes noorema koolieelse eaga (3—4-aastased). Lisaks sellele ei võimalda basseini üldtundide arv ajaliselte ujutada kõikide rühmade lapsi 3—4 korda nädalas. Samasugusele järeldusele, lähtudes ujumisvõimuse kujunemise kiirusest, tuli ka töö autor. Tuleb aga rõhutada, et see ei tähenda, nagu tuleks ujumisõpetusega alustada kindlasti 5—6-aastaselt ja mitte varem. Kahtlemata tuleks veega kohanemise- ga alustada juba tunduvalt nooremas eas, sest see mõjub positiivselt lapse organismi arengule. Seda seisukohta kinnitavad ka uurimistulemused (tabel 1), millest järeldub, et 3—4-aastaste laste ujumistundidest

Tabel 1

UJUMISTUNDIDEST OSAVÕTT

Aasta	Vanus	Ujumiskordade arv	Laste arv rühmas	Keskmine laste arv ühes tunnis
I	3—4	53	32	21,2
II	4—5	41	32	18,7

osavõtt on isegi suurem kui 4—5-aastastel lastel. Ka külmetushaigusi on neil vähem.

Ujumisõpetusega alustamist 5—6-aastaselt (arvestades nende laste suuremat omandamisvõimet võrreldes 3—4-aastaste lastega ja konkreetseid tingimusi) soovitame aga seal, kus basseini läbilaskevõime ei luba ujutada kõigis vanuses lapsi 3—4 korda nädalas.

Ujumistundide organiseerimine

Esimesel pilgul näib see küllaltki lihtne olevat. Lähemal vaatlemisel osutub aga vägagi keerukaks ja autori arvates peaaegu et määravaks kogu ujumisõpetuse edukal lahendamisel. On see küsimus ju tihedalt seotud õpetamise meetodikaga, tundide kestusega, nädalatundide arvuga, vanuseliste iseärasustega jms.

Ujumisõpetuse organiseerimisel tuleb lähtuda eelkõige nõudest, et see ei häiriks mingil moel nii laste üldist kui ka kehalist arengut. Veelgi enam, laste tervise tugevdamine on koolieelsete lasteasutuste pedagoogilise ja meditsiinilise personali esmane ülesanne (3, lk. 56). Selle ülesande realiseerimisel on väga tähtis koht õigel päevarežiimil (2, lk. 7). Lasteasutuse päevarežiim tingib ka ujumistundide aja, mis olenevalt laste vanusest on hommikul kella 9—12 või 12.30 ja õhtupoolikul kella 15—16.30. Selle aja sisse peab mahtuma aga kogu laste tegevus lasteaias. Seega lasteaedades, kus on basseini, tuleb tahes-tahtmata ujumise jaoks leida aeg, kärpides laste väljasviibimise või muude tegevuste jaoks eraldatud aega. Seda aega lühendab veelgi nõue, et kehalisi harjutusi tuleks sooritada pärast 1,5—2 tunni möödumist hommikusöögist (10, lk. 15). Seega kahaneb hommikupoolne aeg veelgi 1 tunni võrra. Neid nõudeid arvestavad ujumistundide organiseerimisel

Volgodonski linna lasteaedade kasvatajad, kes alustavad ujumistundidega hommikul kell 10. Volgodonski linna ja nüüd juba ka Doni-äärse Rostovi linna lasteasutuste kogemused ongi NSV Liidus praktiliselt ainukesed, mis on saadud ujumisõpetuse korraldamisel lasteaedade basseinides ja ainult suvel, meil toimub ujuma õpetamine aga põhiliselt sisebasseinides ja aastaring-selt.

Ülddidaktilistest printsiipidest lähtudes kujuneb uus vilumus kiiremini ja täiustub paremini, kui tegevust korraldatakse lühikes-te vaheaegade järel. Seega peaks ujumis-vilumuse kujunemise seisukohalt olema ujumistunde nädalas vähemalt 2—3. Volgo-donski lasteaedades oli ujumistundide arv nädalas 3—4, laste arv grupis aga 8—12 (5, lk. 30). Meie lasteaedade basseinid ei võimalda juba oma mõõtmetelt korraga sellise hulga lastega tegelda. Näiteks Tartu 33. lastepäevakodu sisebasseini mõõtmed on 3×5 m, Volgodonski linna lastepäevakodu «Voshod» suurema basseini mõõtmed on aga 8×6 m ja väiksemal basseinil 6×6 m (5, lk. 17). Seega, arvestades konkreetseid tingimusi, oleks meie basseinides grupi optimaalne suurus, mis tagaks individuaalse lähenemise igale lapsele, 6—8 last. Arves-tades eelnevat, tuleks üks lastearühm ujumistunniks jaotada kolmeks. Kui arves-tada iga väikese grupi peale kuni 30 mi-nutit koos pesemise ja riietumisega, kulub kogu rühmale 1,5 tundi. Nii on võimalik hommikupoolikul ujuda kahel, õhtupooli-kul ühel lastearühmal. Enna Siku ja autori kogemuste põhjal tuleks ujumistun-didega alustada hommikul kell 9. Aastate-pikkune praktika kinnitab, et pooletunnine paus pärast hommikusööki on küllaldane. Ka sel juhul on nädalas võimalik ujutada kokku 15 rühma á 1 kord nädalas. Arves-tades aga ühele rühmale vähemalt 2—3 korda nädalas, tekibki probleem, millisest vanusest on efektiivsem alustada: kas uju-tada lapsi alates 3. eluaastast nelja aasta jooksul 1—2 korda nädalas või alustada hiljem, kuid suurendada kordade arvu nä-dalas. Ilmselt on siin vaja arvestada ka mõju, mida avaldab ujumisega tegelemine eri variantides (erinevad kordade arvud nädalas ja erinev kestus aastates) laste üldisele ja kehalisele arengule.

Meie uuringud rohkem kui 400 kooli-eelikuga näitavad, et ujumistunnid aval-davad üldiselt positiivset mõju laste keha-lisele arengule. Negatiivseid nähte ei tähel-data. Seda kinnitavad kaalu, kasvu ja rindkere ümbermõõdu iga-aastased mõõt-mistulemused.

Arvutanud kaalu ja kasvu aastased juur-dekasvud eraldi nii poistel kui ka tüdru-kutel, leidsime, et need ühtivad kirjandu-ses avaldatud andmetega (7, lk. 5). Seda

saame öelda nende laste kehalise arengu kohta, kes tegelesid ujumisega á 2 korda nädalas kolme aasta jooksul. Millised on aga tulemused, kui lapsed ujuvad á 1 kord nädalas nelja aasta jooksul, 2—3 korda nädalas 3 aasta jooksul jne.? Ja lõpuks, milline on optimaalne variant, mille korral lapsed õpiksid kõige kiirema ajaga ujuma ja seejuures ujumise positiivne mõju lapse kehalisele ja üldisele arengule oleks kõige suurem? Sellele saame vastuse anda alles pärast vastavate pikaajaliste uurimistule-muste analüüsi.

Kokkuvõtteks

Artiklis puudutasime põgusalt ainult mõ-ningaid koolieelikute ujumisega seondu-vaid küsimusi. On ilmne, et ujuma õppi-mine koolieelses eas muutub üha popu-laarsemaks ja ka kättesaadavamaks. Meie ülesanne olekski välja töötada organisat-sioon, mis tagaks võimalikult suurema hulga koolieelikute ujuma õpetamise. See-juures tuleks ära kasutada kõik võimali-kud looduslikud veekogud, lasteaedade, spordiühingute ja koolide basseinid. See aga omakorda eeldab paljude organisat-sioonilis-metoodiliste küsimuste lahenda-mist, nagu algõpetuse metoodika väljatöö-tamine, arvestades erinevaid tingimusi, ühtse ujumisprogrammi koostamine jne. See on võimalik vaid olemasolevate koge-muste üldistamise ja ulatuslike mahukate uurimistööde andmete analüüsi tulemu-sena.

Kirjandus

1. Еленский Г. Младенцы могут плавать. — «Наука и жизнь», 1972, № 11, с. 147—150.
2. Змановский Ю. Растить здоровым. — «Дошкольное воспитание», 1978, № 6, с. 7—11.
3. Змановский Ю., Терехова Н., Богина Т. Режим — важнейший фактор укрепления здоровья ребенка. — «Дошкольное воспитание», 1978, № 7, с. 56—63.
4. Левин Г. Плавание для малышей. М., «ФиС», 1974, с. 95.
5. Морев В. Г. — Делай, как я. М., «ФиС», 1977, с. 54.
6. Оноприенко Б. И. Учите детей плавать. М., «ФиС», 1969. 48 с.
7. Урицкая В. П. Данные физического развития подготовленности и некоторых функциональных исследований детей дошкольного возраста. Автореф. дис. канд. б. н. Вильнюс, 1967. 16 с.
8. Фирсов З. П. Плавать раньше, чем ходить. — «Физкультура и спорт», 1977, № 11, с. 39—40.
9. Яковлев В. Г. Физическое воспитание детей в семье. М., «ФиС», 1971. 143 с.
10. Янкелевич Е. От трех до семи. М., «ФиС», 1977. 119 с.

KOOLID EESTI LINNADES ASEHALDUS- KORRA JA FEODAAL- ABSOLUTISTLIKU REAKTSIOONI AASTAIL (1783~1801)

JAAK NABER

Aastatel 1780—1790 toimusid Eesti ala linnade koolikorralduses suuremad muudatused, mille üksikasjalisem käsitus ongi käesoleva kirjutise eesmärk. Muudatused olid seotud Katariina II valitsusajal Baltimaadel asehalduskorra kehtestamisega, mille eesmärk oli iga-nenud balti erikorra nõrgestamine ja ulatusli-kuma tsentraliseerimispoliitika läbiviimine. Samal ajal hõlmas ka Baltimaid tsaarivalitsuse katse ühtlustada koolikorraldus kõigis Vene-maa linnades.

Eesti ala linnade koolioludes asehalduskorra aastail toimunud muudatusi on seni uuritud väga napilt.¹ Nõukogude haridusajaloolased on Katariina II aegseid «valgustatud absolu-tismi» vaimust kantud hariduslaseid reformi-katseid küll üsna põhjalikult käsitletud,² see-juures aga nende tulemustele riigi ääremaadel suhteliselt vähe tähelepanu pööranud. Ka baltisaksa haridusajaloo uurijate üksikute lin-nade kooliolude arengut käsitlevad kirjutised ei anna mitmetest väärtuslikest teadetest hoo-limata terviklikku ülevaadet ümberkorraldus-test.

Sellist ülevaadet saksa linnakoolide kohta võimaldab eeskätt Eesti NSV ja Läti NSV riiklikes ajaloo keskarhiivides seni kasuta-mata allikmaterjalides sisalduv andmestik. Asehalduskorra ajal tegevust alustanud vene rahvakoolide materjale sisaldavad esmajoones Leningradis NSV Liidu Riiklikus Ajaloo Kes-karhiivis asuva Rahvahariduse Ministeeriumi fondi (f. 730) dokumendid. Nende kasutamine võimaldab senisest üldistatuma pildi haridus-oludest Eesti linnades 18. sajandi viimasel viiendikul.

Baltimaade sise-Venemaaga tihedama liit-mise huvides viidi siinmail 1780. aastail läbi tolli- ja maksupoliitika, valitsusaparaadi ja linnade haldamise reformid. 1783. aastal keh-testatud asehalduskord tõi kaasa üleriigiliste seaduste laienemise Läänemere kubermangu-dele. 1775. aasta kubermangude haldamise seadusest lähtudes nimetati Eesti- ja Liivimaa kubermangud ümber Tallinna ja Riia kuber-mangudeks ehk asehalduskondadeks. Sellega kaasnesid mõlemas kubermangus ka territo-riaalsed ümberkorraldused: Tallinna kuber-mangus eraldati Läänemaa koosseisust Paldiski kreis, kusjuures Paldiski sai linnaõigu-sed, Riia kubermangus asutati 1784. aastal

¹ Asehalduskorrajärgsest koolivõrgust ning koolioludest 1804. a. koolireformi eel annab teatava ülevaate M. Samma, Rahvakoolidest Eesti linnades 19. saj. algul. «Nõukogude Kool», 1974, nr. 12, lk. 1034—1042.

² Näiteks: M. В. Сычев-Михайлов. Из истории русской школы и педагогики XVIII века. Москва, 1960 ning M. F. Šaba-jeva koguteoses «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. — первая половина XIX в.». Москва, 1973, с. 143—154.

Võru linn, mis sai samanimelise kreisi keskuks.

Oluline samm linnahalduse reorganiseerimisel oli 1785. aasta linnaseadus, mille põhjal seni valitsenud isetäiendavad raed asendati valitavatega.³ Ehkki valimisõiguse said üksnes varakad kodanikud, lõi linnaseadus avaramad tingimused tööstuse ja kaubanduse arendamiseks, kaotas tsunftisunduse ning kärpis tunduvalt linnade feodaalseid privileege.

Asehalduskorra kehtestamine tõi kaasa muudatusi koolide juhtimisel ja inspekteerimisel. Kubermangude haldamise seaduse kohaselt loodi Tallinnas ja Riias ühiskondliku hoolekande kolleegiumid, kelle kompetentsi kuulus järelevalve koolide vaeslaste- (orbude-) kodude, hospitalide jms. asutuste üle, nende olukorra parandamine ja vajaduse korral ka uute rajamine. Kolleegiumid töötasid kuberneride juhtimisel.

Kolleegiumi hoolduse alla kuuluvate koolide kohta määras 1785. aasta linnaseadus,⁴ et need tuleb asutada kubermangu kõigis linnades ja ka suuremais alevikes. Õppima tuli võtta kõik soovijad, kuid ilma mingi sunduseta. Vaesemaid tuli õpetada tasuta, jõukamaid aga mõõduka tasu eest. Kindlamat õppekava seadus ette ei kirjutanud, ent eeskätt soovitati õpetada lugemist, kirjutamist, arvutamist, joonistamist ja usuõpetust, s. t. elementaarteadmisi, kuid võrreldes talurahvakoolidega hoopiski rohkem, sest nendes kirjutamist, arvutamist ja joonistamist ei õpetatud.

Samaaegselt tegi tsaarivalitsus ettevalmistusi nn. rahvakoolide süsteemi kehtestamiseks ülevenemaalises ulatuses. 1782. aastal loodi reformi ettevalmistamiseks, ühtlustatud õppemeetodika ja ka vastavate eeskirjade väljatöötamiseks Peterburis Vene Impeeriumis Rahvakoolide Asutamise Komisjon.⁵ Peatselt avati rahvakoolid Peterburi kubermangu linnades, sealhulgas ka 1780. aastast sinna kuuluvast Narvas.

Komisjon töötas välja ülevenemaalise 1786. aasta koolistatuudi.⁶ Selle kohaselt tuli kõigis kubermangudes avada 4-klassilised pea- ja 2-klassilised alamrahvakoolid. Kubermangudes pidid reformi elluviijateks olema ühiskondliku hoolekande kolleegiumid. Olemasolevad koolid tuli rahvakoolideks ümber kujundada, vajaduse korral need tähtsamates keskustes ka asutada.

Ühiskondliku hoolekande kolleegiumide esimeestena olid kubernerid ühtlasi koolide ku-

raatoreiks. Neile allusid kindralkubeneri määratud koolide direktorid, kes pidid kontrollima kõiki kubermangu rahvakooli, erakooli ja pansione. Vahetult kontrollisid koole inspektorid, kes kubeneri poolt ametisse määrati. Ühiskondliku hoolekande kolleegiumide ülesanne oli rahvakoolide õpetajaile palga maksmine ja koolide õpikutega varustamine. Kolleegiumid pidid igal aastal esitama aruande Rahvakoolide Asutamise Komisjonile, mis määrati hariduselu kõrgeimaks organiks.

Riigis olevate saksa õppekeelega koolide juhtimiseks loodi komisjoni koosseisus Saksa Koolide Valitsus.⁷ Selle peamine ülesanne oli vene õppekeelega rahvakoolidele määratud õpikute tõlkimine saksa keelde ning vene keele õpetamise korraldamine saksa koolides. Valitsus tegutses aga äärmiselt passiivselt ning ehkki Tallinna ja Riia ühiskondliku hoolekande kolleegiumid pidid neile alluvate saksa koolide kohta talle aruandeid saatma,⁸ polnud tal tegelikku mõju siinseile kooliolule.

Kubermangude haldamise seadusele ja 1786. aasta koolistatuudile tuginedes alustasid Tallinna ja Riia ühiskondliku hoolekande kolleegiumid tegevust Läänemere kubermangude linnade kooliolude ümberkorraldamiseks.

1784. aastal toimus salanõunike krahv Vorontsovi ja vürst Dolgoruki revisjon Läänemere kubermangudes, mille üks eesmärke oli ka koolides vene keele õpetamise olukorra kontrollimine. Et revisjoni ajal õpetati seda üksnes Tallinna gümnaasiumis, hakkasid keskvoimud tsentraliseerimispoliitika huvides vene keele õpetamisele erilist tähelepanu pöörama.

4. septembril 1784 Riia ja Tallinna kindralkuberner G. Browne'ile antud ukaasiga⁹ tehti talle ülesandeks mõlema kubermangu koolides vene keele õpetamise sisseadmine. Samal päeval antud teises ukaasis¹⁰ määrati Liivi- ja Eestimaa ühiskondliku hoolekande kolleegiumidele selleks otstarbeks 7000 rubla troonipärija Pauli abiellumise puhul kogutud summadest. Ühtlasi määrati, et alates 1782. aastast võetav lõiv Eestimaa tollitulude igalt rublalt antakse kolleegiumi käsutusse uute koolimajade ehitamiseks. 4. veebruaril 1785 antud ukaasis määrati samasugune tuluallikas ka Liivimaa ühiskondliku hoolekande kolleegiumile koolimajade ehitamiseks ning rahvakoolide käimapanekuks seitsmes kubermangu linnas (neist Eesti alal Valgas, Viljandis, Kuresaares ja vastrajatud Võrus).¹¹ Iga koolimaja ehitamiseks nähti ette 1000 taalrit, koo-

³ Eesti NSV ajalugu I. Tallinn, 1955, lk. 541.

⁴ Полное Собрание Законов Российской Империи (edaspidi: ПСЗ). Т. XX. Санктпетербург, 1830, с. 272.

⁵ Selle loomisest ning tegevusest vt. lähemalt: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, с. 146—149.

⁶ ПСЗ. Т. XXII. 1830, lk. 646-669.

⁷ Описание дел Министерства народного просвещения. Т. 1. Петроград, 1917, с. 155.

⁸ NSVL RAKA, f. 730, nim. 1, s.-ü. 130, l. 14

⁹ ПСЗ. Т. XXII, lk. 206 (nr. 16055).

¹⁰ Sealsamas, (nr. 16056).

¹¹ Sealsamas, lk. 299.

lide edasiseks ülalpidamiseks 400 taalrit aastas.

Kolleegiumide esimesed sammud olid üsna vaevalised. 1784. aastal pöördusid nad koolide olemasolu ja olukorra selgitamiseks arupärimisega raadide, rüütelkondade ning konsistooriumide poole. Aruanded laekusid aga visalt, eriti protesteerisid oma privileegidesse sekkumise vastu Tallinna raad ja Eestimaa rüütelkond.¹² Tallinna ühiskondliku hoolekande kolleegiumil õnnestus alles kindralkuberneri vahelesegamisel määrata Tallinna gümnaasiumile, toomkoolile ja triviaalkoolile vene keele õpetaja oma äranägemise järgi.

Kolleegium tegi Tallinna kubermangu väikelinnade kohalikele võimudele ülesandeks valida koolidele õpetajaiks vene keelt õpetama suutelised isikud, kellele kolleegium maksaks 50 rubla aastas. Et väikelinnades oli selliseid isikuid raske leida, kolleegium aga pidi rahvakoole asutama, vaadati ametissevõetavate õpetajate vene keele oskusele ilmselt tihtipeale läbi sõrmede. Kolleegiumi palgale võeti Haapsalu, Paide, Rakvere, Paldiski ja Lihula saksa koolide õpetajad ja Tallinnas Toompea tütarlaste õpetaja. Haapsalus seadis kolleegium ametisse eesti kogudusekooli koolmeistri, makstes talle 20 rubla aastas.¹³ Kõiki neid kolleegiumi toetusel töötavaid koole nimetati edaspidi rahvakoolideks. Seda nime tüst tarvitati ka Tallinna rae alluvuses olevate koolide kohta, mille tegelikuks ülalpidajaks oli raad.¹⁴ Kolleegiumi võimupiiridest jäid privilegeeritud akadeemiliste õppeasutustena välja gümnaasium ja toomkool.

Riia ühiskondliku hoolekande kolleegium määras 1785. aastal vene keele õpetajad ametisse Tartu, Pärnu, Kuressaare ja Valga linnakoolide juures. Eeskätt majanduslike raskuste tõttu edenes aga rahvakoolide asutamine ning nende hoonetega varustamine visalt. 1785. aastal kuulutas kolleegium välja vähempakkumise ukaasiga ettenähtud koolimajade ehitamiseks. Kuna selgus, et ehitusmaterjalide defitsiidi tõttu ületanuksid kulutused mitmekordselt ukaasis lubatu, otsustas kolleegium ehitamise edasi lükata, ehituseks ja koolide ülalpidamiseks määratud summad protsentidega välja laenata ning oodata vajaliku rahahulga korjumist.¹⁵

Olemasolevate koolide rahvakoolideks ümberkujundamist alustati Pärnus ja Kuressaares 1785. aastal. Pärnus muudeti kool linna kulul uuesti 4-klassiliseks ning nimetati 1790.

aastal pea-rahvakooliks.¹⁶ Asehalduskorra aastail Saaremaal resideerinud Liivimaa viitsekuberner Campenhauseni initsiatiivil reorganiseeriti Kuressaare rahvakool. Seni töötanud rektorile ja arvutusmeistrile palgati lisaks veel kaks õpetajat, ent siin muudeti kool 5-klassiliseks. Kaht alamit klassi õpetas arvutusmeister üksinda. V klass aga nimetati gümnaasiumiklassiks ja see oli mõeldud ülikoolidesse või sõjakoolidesse pürgivatele noortele põhjalikumate teadmiste jagamiseks.¹⁷ 1788. aastal nimetati ka Kuressaare kool pea-rahvakooliks. Kolme kõrgema klassi õpetajate palgad ning koolimaja remondi ja küttekulud tasus kolleegium.¹⁸

Tartu kodanike soovil sai ka sealne 1790. aastal pea-rahvakooliks nimetatud 4-klassiline ühendatud kroonu- ja linnakool endale gümnaasiumiklassi, muutudes seega samuti 5-klassiliseks.¹⁹

1788. aastal võeti ühiskondliku hoolekande kolleegiumi ülalpidamisele Valga 2-klassiline kool ja nimetati alam-rahvakooliks. 1790.—1791. aastal nimetati alam-rahvakoolideks Pärnu ja Tartu tütarlastekoolid ning vastasutatud ühiskool Pärnu eeslinnas. Kolleegiumi summadega asutati ühe õpetajaga alam-rahvakoolid 1788. aastal Põltsamaal, «kus on enam kui 80 saksa vabrikantide last»,²⁰ ning 1792. aastal Võrus²¹ ja kahe õpetajaga alam-rahvakool 1790. aastal Viljandis.²²

Peterburi kubermangu kuuluvas Narvas viis vene keele õpetamise sisseseadmine iseseisva vene õppekeelega alam-rahvakooli rajamisele. Märtsis 1785 palkas Narva raad saksa linnakooli vene keele õpetajaks Kunstide Akadeemias õppinud ja Peterburi aadli maaväe kadetikorpusse lõpetanud J. O. Petrovi. Tema ülesandeks oli õpetuse jagamine Rahvakoolide Asutamise Komisjoni poolt heakskiidetud ning Peterburi pedagoogilistes õppeasutustes kasutatava «uue õppemeetodi» kohaselt, mille sisu esitati 1783. aastal ilmunud raamatus «Juhend rahvakoolide I ja II klassi õpetajatele».²³

¹⁶ Pärnu tolleageist koolioludest vt. J. Naber, Pärnu linnakoolidest 18. sajandi lõpul ja 19. sajandi algul. «Nõukogude Kool», 1977, nr. 1, lk. 78—85.

¹⁷ Beitrag zur Geschichte der Arensburgschen Schule. Arensburg, 1872, S. 6, 7.

¹⁸ Läti NSV RAKA, f. 3, nim. 5, s.-ü. 1897, l. 13.

¹⁹ Lähemalt sellest vt. J. Naber, Tartu koolid 18. sajandil. «Nõukogude Kool», 1978, nr. 4, lk. 338—339.

²⁰ ENSV RAKA, f. 291, nim. 1, s.-ü. 1892, l. 8.

²¹ Läti NSV RAKA, f. 3, nim. 1, s.-ü. 1899, l. 27.

²² F. Waldmann, Schulgeschichte Fellins. Fellin, 1889, S. 19.

²³ Raamatust ning tema tähtsusest vt. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. с. 153, 154.

¹² C. A. Jordan, Die Anstalten eines Kaiserlich ehstländischen Collegii allgemeiner Fürsorge. Das Inland, 1854, nr. 26, S. 418—420.

¹³ Sealsamas, lk. 421.

¹⁴ ENSV RAKA, f. 291, nim. 1, s.-ü. 1892, l. 14, 15.

¹⁵ Sealsamas, l. 6.

Septembris 1785 visiteeris kooli Peterburi Ühiskondliku Hoolekande Kolleegiumi esimees kuberner P. P. Konovnitsõn. Selgus, et Petrov ei õpeta ettenähtud metoodika kohaselt. Oma seletuskirjas õigustas Petrov ennast, et õpetamine ettenähtud metoodika kohaselt polnud võimalik, sest tema klassi astunud vene lapsed olid väga ebaühtlaste teadmistega ning seetõttu oli ta sunnitud peatähelepanu pöörama nõrgematele, viimaks õpilasi ühele tasemele. Samas tunnistas ta, et tunneb «Juhendis» ettenähtud meetodeid nõrgalt.²⁴

Kolleegiumi ettepanekul otsustas Rahvakoolide Asutamise Komisjon Narva saata sobivama õpetaja. Selleks valiti pedagoogilise hariduse saanud P. Protopopov. Narva raele aga tehti käsuga võrdv ettepanek asutada saksa linnakooli majas uus, vene rahvakoolide eeskujul loodud kool, s.t. muuta senine vene keele klass iseseisvaks õppeasutuseks. Protopopov pidi ka saksa linnakooli õpilastele vene keelt õpetama.²⁵

Vene õppekeeleaga alam-rahvakooli avamisel 15. detsembril 1785 oli selles vaid seitse õpilast, kuna tagandatud Petrov jätkas endiselt õpetamist.²⁶ 1786. aasta algul vallandas raad ta siiski.

Kuna 1786. aasta koolistatuut nõudis pearahvakoolide asutamist kõigis kubermangulinnades, otsustas Rahvakoolide Asutamise Komisjon luua vene õppekeeleaga pearahvakooli ka Tallinnas.²⁷ Eestimaa ühiskondliku hoolekande kolleegiumi esimees kuberner H. J. Wrangell kaebas sel puhul, et uut kooli pole võimalik avada, sest see neelaks poole kolleegiumi puhastulust ja ka Tallinna linnakassa ei saa juba olemasolevate koolide kõrval veel üht kooli enda ülalpidamisele võtta.²⁸

Tallinna võimukandjate hulgas leidis teisigi vene pearahvakooli asutamist ülearuseks pidajaid. 1789. aasta veebruaris väljaantud senati korralduses aga kvalifitseeriti taoline arvamus asehalduskorra eesmärkidele mittevastavaks ja nõuti kooli tingimusteta avamist.²⁹ Vajalik summa saadi kokku: Toomkoolis lõpetati ajutiselt vene keele õpetamine ja Rakvere koolimaja ehitamiseks määratud 1000 rubla jäeti kolleegiumi kassast välja maksmata.³⁰ 1789. aastal alustas kool tööd, esialgu 3-klassilisena. 1792. aastal avati ka kõrgeim, IV klass.

Vene õppekeeleaga rahvakoolide avamine andis esmakordselt Eesti ala venelastest linnaelanikele võimaluse tasuta üldhariduse saamiseks. Ent nagu märgib 18. sajandi haridusreformide tsaariaegne uurija S. F. Roždestvenski, taotleti selliste rahvakoolide asutamisega riigi ääremaaadel (Soomes, Baltimail, Poolas, idakubermangudes) puhtpedagoogiliste eesmärkide kõrval ka «rahvuspoliitilisi»: «normaalne» kool oma peamise õppeaine vene keelega pidi saama ääremaaade põlis-Venemaaga ühtesulamise tööriistaks.³¹ Tallinna pea-rahvakoolis õppiski eriti 1790. aastate keskpaiku ronkesti saksa käsitöölise lapsi.

1790. aastate alguseks oli nn. rahvakoolide võrk Eesti ala linnades välja kujunenud ning rahvakool muutunud peamiseks koolitüübiks. Ent lähemal vaatlusel ilmneb, et sisuliselt säilis sajandi keskpaiku valitsenud mitmekesisus. 1786. aasta ülevenemaaline koolistatuut nägi pea-rahvakooli ette 4-klassilisena ja alam-rahvakooli 2-klassilisena. Ent Eesti linnades asunud pea-rahvakoolidest olid Tartu ning Kuressaare koolid 5-klassilised. 4-klassilised vene õppekeeleaga koolid töötasid Tallinnas, saksa õppekeeleaga Narvas ning Pärnus. Alam-rahvakoolide pilt oli veelgi mitmekesisem. Tallinna triviaalkool oli 3-klassiline. 2-klassiliste kahe õpetajaga alam-rahvakoolidena töötasid Haapsalu, Viljandi, Valga koolid, Tallinna tütarlastekool ning Toomorbudekool. Uhe õpetajaga, ent formaalselt 2-klassilised olid Narvas vene kool ning saksa koolid Pärnu eeslinnas, Paldiskis, Lihulas, Paines, Rakveres, Võrus ja Põltsamaal, samuti tütarlastekoolid Toompeal, Tartus ja Pärnus. Rahvakoolide hulka kuuluvaiks loeti ka eeskätt nn. mittesakslastele mõeldud kogudusekoole Tallinnas Pühavaimu ja rootsi kiriku, linna hospidali ning Jaani seegi juures ja Haapsalus asutatud koguduskooli.

Samasugune mitmekesisus ning erinevused statuudis ettenähtuga võrreldes ilmnisid ka õppekavades. Statuut nägi ette alam-rahvakoolides lugemise, kirjutamise, arvutamise ning usuõpetuse õpetamise. Pea-rahvakoolide kahe alama klassi õppekavas oli nende ainetest kõrval ka ladina keel ning mõni elav võõrkeel, mille õppimine pidi jätkuma kõrgemates klassides. Alam-rahvakoolideks nimetatud mittesakslastele mõeldud koguduskoolidest õpetati arvutamist üksnes Pühavaimu kiriku koolis.³² Saksa alam-rahvakoolidest piirdusid statuudi nõuetega õppekava kohta vaid Pärnu eeslinnakool ja Lihula kool. Kui Paldiskis ja Viljandis õpetati lisaks vaid ladina keelt, siis Tallinna triviaalkoolis, Toomorbudekoolis, Haapsalu, Paide, Rakvere, Põltsamaa ja Võru

²⁴ NSVL RAKA, f. 730, nim. 1, s.-ü. 18, l. 47, 49, 50, 56.

²⁵ Sealsamas, l. 52—55.

²⁶ NSVL RAKA, f. 730, nim. 1, s.-ü. 18, l. 56, 57.

²⁷ Sealsamas, s.-ü. 130, l. 4.

²⁸ ENSV RAKA, f. 291, nim. 1, s.-ü. 1892, l. 12, 14.

²⁹ NSVL RAKA, f. 730, nim. 2, s.-ü. 1615, l. 76.

³⁰ C. A. Jordan, Die Anstalten eines Kaiserlich ehstländischen Collegii, S. 420.

³¹ Описание дел Министерства народного просвещения, с. 21.

³² NSVL RAKA, f. 30, nim. 1, s.-ü. 10070, l. 49.

koolides lisandusid kas avalikes või eratundides ka geograafia, ajalugu ning looduslugu.³³ Ka Pärnu ja Tartu tütarlastekoolides anti algteadmisi geograafias ja ajaloo, Tallinna tütarlastekoolis ka loodusloos.³⁴ Haapsalus ja Võrus võisid soovijad õppida ka prantsuse keelt.

Seega oli alam-rahvakoolide õppekavade poolest pilt küllaltki kirju. 1786. aasta koolistatuudi nõuetest lähtudes jäid mittedakslastele mõeldud kogudusekoolide õppekavad alammõõdulisteks, alam-rahvakoolide enamiku moodustavate saksa koolide õppekavasid võib aga iseloomustada pigem pea-rahvakoolide alamklasside õppekavadena, millele kohati vajadust ning õpetaja võimeid mööda lisandusid pea-rahvakooli kõrgemates klassides ettenähtud ained. Asehalduskorra eel kohati saavutatud tasemega võrreldes oli õppekavades uut suhteliselt vähe.

Sama võib öelda ka pea-rahvakoolide kõrgemate klasside õppekava kohta. Uudis Eesti ala linnade jaoks oli õppekava suurem elulähedus. III klassis lisandus statuudi kohaselt seni õpetatud üldajaloole ja üldgeograafiale Venemaa geograafia, IV klassis ka Venemaa ajalugu, looduslugu ning geomeetria, arhitektuur, mehhaanika ja füüsika. Kui seni enamiku koolide kõrgemates klassides matemaatikat vaid eratundides õpiti, olid nüüd III ja IV klassis matemaatikatumnid õppekavasse võetud. Kindel koht õppekavas oli antud ka vene keelele, mille õpetamisele Eesti ala linnades erilist tähelepanu pöörati.

Ametlikust õppekavast kõrvalekaldumisi aga esines peaaegu kõigis siinseis saksa pea-rahvakoolides. Pärnu, Tartu ja Narva pea-rahvakoolides algas ajaloo, geograafia ning loodusloo õppimine II klassis, kõrgemates klassides võeti geograafia- ja ajalookursuses läbi ka Liivimaad käsitlev materjal jne.

Omapäraseks nähtuseks olid Tartu ning Kuressaare pea-rahvakoolide gümnaasiumklassid. Mõlemad olid mõeldud tulevaste üliõpilaste ning ohvitserikandidaatide ettevalmistamiseks. Sellest olenevalt püüti õpilastele nende tulevikuplaane arvestades anda nii humanitaarset akadeemilist haridust kui ka põhjalikke teadmisi reaalinetes.

Kuressaare pea-rahvakooli gümnaasiumklassis pandi viitsekuberner Campenhauseni initsiatiivil peaaegu tulevaste sõjaväelaste õpetamisele. Statuudiga pea-rahvakoolidele ettenähtud matemaatiliste ainete kõrval figureerisid õppekavas trigonomeetria, välimõõtmiskunst, kõrgem matemaatika, hüdraulika, fortifikat-

sioon, suurtükiasjandus ja astronoomia. Sõjakunsti parema omandamise eesmärgil õpetati ka prantsuse keelt. Ehkki gümnaasiumiklassendas ka klassikaliste humanitaarainete laialdasemat õpetust, olid neist õppekavas vaid ladina keel ning loogika suhteliselt tagasihoidliku nädalatundide arvuga.³⁵

Tartu pea-rahvakooli gümnaasiumiklassis oli matemaatiliste ainete osakaal suhteliselt väiksem. Statuudis ettenähtule lisandusid trigonomeetria, praktiline geomeetria koos välimõõtmistega, astronoomia alged. Pearõhk oli siin pandud ladina keele ja teoloogia õppimisele, filosoofiakursuses õpetati peale loogika ka nn. loodusõigust ja lühidalt filosoofia ajalugugi. Kahe kõrgema klassi õppekavas oli kreeka keel, eratundides õpiti prantsuse keele kõrval ka heebrea keelt.

Gümnaasiumiklasside õppekava koostamisel juhinduti ilmselt Tallinna ja Riia akadeemiliste õppeasutuste eeskujust. Ent õpetajate vähesuse tõttu olid tulemused hoopis nigelamad. Kui Tallinna gümnaasiumis ning toomkoolis oli kahe vanema klassi õpetamiseks ametisse võetud neli professorit, kellest igauks õpetas põhjalikult vaid oma eriala ja lähemaid naaberallasid, siis näit. Kuressaare koolis tuli konrektoril gümnaasiumiklassis õpetada 15 ainet. Et aga konrektoriks oli tavaliselt mõni teoloogiakandidaat, oli tal matemaatilis-sõjaliste ainete õpetamisega suuri raskusi.

Võttes kokku 1786. aasta koolistatuudi elluviimise tulemusi Eesti ala linnades, võib märkida, et senistes saksa linnakoolides tõi statuudi elluviimine kaasa suhteliselt vähe muutusi. Enamiku koolide õppekava ületas statuudis ettenähtu. Statuudi positiivne mõju avaldus eeskätt matemaatiliste ainete ning praktilises asjaajamises vajaliku vene keele õpetamise laienemises, samuti süvenes ajaloo, geograafia ja loodusloo õpetus.

Statuudi elluviimine soodustas Tartu, Pärnu ning Kuressaare linnakoolide kasvu ja koolide loomist või materiaalselt kindlustamist väikelinnades. Positiivselt tuleb hinnata ka vene rahvakoolide asutamist.

Samal ajal esinesid statuudi elluviimisel Baltimail samad statuudist endast tingitud puudused mis mujalgi Vene riigis. Statuut hõlmas üksnes linnakoole, sedagi mitte täielikult. Eesti ala linnade koolidest jäid ühiskondlike hoolakande kolleegiumide tegevusväljast kõrvale privilegeeritud akadeemilised õppeasutused — Tallinna gümnaasium ning Toomkool, aga ka Tartu ja Pärnu eesti kogudusekoolid.

Statuudiga ei kehtestatud koolikohustust, reguleerimata jäi ka õpilaste ühes või teises klassis õppimise kestus. Õpilaste kooliskäimine sõltus eeskätt vanemate tahtest ning majanduslikest võimalustest. Enamik koolipandaist

³³ ENSV RAKA, f. 30, nim. 1, s.-ü. 10070, l. 13, 49, 52, 82, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 455, l. 356, 357—360; Läti NSV RAKA, f. 3, nim. 5, s.-ü. 1899, l. 27, f. 6680, nim. 1, s.-ü. 10, l. 12.

³⁴ ENSV RAKA, f. 30, nim. 1, s.-ü. 10070, l. 49.

³⁵ Beitrag zur Geschichte der Arensburgschen Schule. Arensburg, 1872, S. 10, 11.

võttis läbi vaid leeriks ning kutsetegevuseks vajaliku madalamate klasside õppekava, kõrgemates klassides õppijaid oli endiselt vähe.

1786. aasta koolistatuudi elluviimine oli tsaarivalitsuse esimene katse ühtlustada linnade koolisüsteem kogu Venemaa ulatuses ning seada koolid ühtse riikliku juhtimise alla. Ehkki see katse andis vaid poolikuid tulemusi, oli ta siiski ettevalmistuseks riikliku haridussüsteemi kehtestamisele ja 1804. aasta koolireformile.

Katariina II surma järel 1796. aastal troonile tõusnud tsaar Pauli lühikest valitsusaega (1796—1801) iseloomustab feodaalne reaktsioon nii sise- kui ka välispoliitikas. Selle põhjuseks oli Prantsuse kodanliku revolutsiooni ideede levik, mille vastu tsarism teravalt välja astus juba Katariina II viimastel valitsusaastatel. Pauli trooniletulek tõi kaasa mitmete tema eelkäija suhteliselt progressiivsete reformide lõpetamise. Baltimaadel likvideeriti asehalduskord ning taastati enamik rüütelkondade ja linnade feodaalseid privileege.

Balti erikorra taastamine avaldas mõju ka linnade koolioludele. Ehkki ühiskondliku hoolekande kolleegiumid säilisid, ahenes nende tegevusväli magistraatide ja rüütelkondade privileegide taastamise tulemusel. Väliselt märkis seda 1799. aastal väljaantud ukaas, mille kohaselt kõiki rahvakoole tuli nüüdsest peale lihtsalt koolideks nimetada. Taastati ka statuudieelne klasside numeratsioon — kõrgemaiks said jälle esimesed klassid.

Sisuliselt kaotas asehalduskorra likvideerimisega eriti palju Eestimaa ühiskondliku hoolekande kolleegium, kelle tulud suures osas kaotsi läksid. Seetõttu oli kolleegium sunnitud 1797. aastal lõpetama Paldiski, Rakvere ja Paide õpetajatele. Toompea tütarlasteõpetajale ning ka Haapsalu eesti kooli õpetajale palga maksmise.³⁶ Kolleegiumi ülalpidamisele jäid

³⁶ C. A. Jordan, Die Anstalten eines Kaiserlich ehstländischen Collegii, S. 421, 422.

ainult Tallinna vene pea-rahvakooli ning Pal disk, Lihula ja Haapsalu saksa koolide õpetajad. Kindla palga kaotamise tõttu lahkusid Paide ja Rakvere kooliõpetajad ametist. Kooliõpetajaks võeti isikud, kes said põhisissetuleku muude ametite pidamisest ega sõltunud ebakindlalt laekuvast õppemaksust. Paides hakkas kooli pidama kohtukantsellist C. C. Rudolphi, Rakveres köster H. J. Gööök.³⁷ Mõlemas linnas tekkisid ka erakoolid.

Täielikult katkes aga Haapsalu eesti kogudusekooli töö ning tütarlaste õpetamine Toompeal. Samal ajal lõpetati ilmselt Narvaski tütarlaste õpetamine saksa linnakoolis, sest rektor A. J. Strenzeli 1798. aastal kooli tegevuse vastu huvi tundnud Liivi, Eesti ja Soome Õigusasjade Justiitskolleegiumile saadetud aruandes neid enam ei mainita.³⁸

1800. aastal leidis Eestimaa Ühiskondliku Hoolekande Kolleegiumi esimees tsiviilkuberner A. Langell, et kolleegiumi majandusliku kehvuse tõttu pole enam võimalik ülal pidada Tallinna vene pea-rahvakooli.³⁹ Tema vastava soovialduse peale teatas aga Rahvakoolide Asutamise Komisjon, et nimetatud kooli likvideerimine pole ilma tsaari käsuta võimalik.⁴⁰ Vahepeal õpilaste puudusel kolmeklassiliseks muutunud pea-rahvakool jäi siiski püsima.

Liivimaa Ühiskondliku Hoolekande Kolleegiumi tegevus sel määral ei kannatanud. Siiski ilmnes siingi märke kasvavaist raskustest koolide ja õpetajate ülalpidamisel. Olukord hakkas nii Liivi- kui ka Eestimaal paranema alles 1804. aasta koolireformi järel.

³⁷ H. Tegeler, Beiträge zur Geschichte der Schulen in Weissenstein. Reval, 1858, S. 11; ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 450, l. 84.

³⁸ ENSV RAKA, f. 1646, nim. 1, s.-ü. 1926, l. 91.

³⁹ Läti NSV RAKA, f. 1, nim. 1, s.-ü. 223, l. 5—7.

⁴⁰ Описание дел Министерства народного просвещения, с. 65.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetatija 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrekatuur 601-935.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 1. XII 1978. Trükkimisele antud 12. I 1979. Trükkarv 4500. Ofsetpaber nr. 1, 60×70/8. Trükipoognaid 7,5. Arvestuspoognaid 7,0. MB-00721. Tellimise nr. 4024. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Organ min. prosv. ZSSR. Na estonском языке. Выходит один раз в месяц.





