

NÕUKOGUDE
KOOL

4-72





NÕUKOGUDE KOOL

Nr. 4 APRILL 1972

Eesti NSV Haridusministeeriumi pedagoogiline ajakiri.

XXX aastakäik.

Toimetuse kolleegium:

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

Toimetuse aadress:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetäitja 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad 404-47. Ladumisele antud 9. III 72. Trükkimisele antud 18. IV 72. Trükiarv 4900. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspögnaid 9,14. MB-03490. Tellimise nr. 352.

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

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

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

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

Kaane kujundas R. Pangsepp.

Esikaane siseküljel: Fotoetüüde.

Tagakaanel: Tallinna 1. keskkooli pioneerid stendi valmistamas.

Voldemar Maaski fotod.

KASVATADA PATRIOTISMI JA RAHVASTE SÕPRUSE VAIMUS

Märtsikuus toimus Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee V pleenum, kus arutati töötajate internatsionalistlikku kasvatamist NLKP XXIV kongressi otsuste valguses. Pleenumi tööst võtsid osa ka linna- ja rajoonikomitee sekretärid, kes tegelevad ideoloogilise töö juhtimisega, ideoloogiaasutuste juhid ja vastutavad töötajad, kõrgemate õppeasutuste ühiskonnateaduste kateedrite juhatajad, juhtivad komsomolitöötajad, ajakirjanduse, televisiooni ja raadio juhtivad töötajad ning EKP Keskkomitee aparaadi vastutavad töötajad.

Pleenumil ettekande esitanud EKP Keskkomitee sekretär V. Väljas, kõnega esinenud EKP Keskkomitee esimene sekretär J. Käbin ja sõnavõtjad rõhutasid, et Nõukogude Liit kehastab endas vabade rahvaste ühtsuse ja sõpruse ajaloos enneolematuid suhteid, mis on sotsialismi suurimaid saavutusi, nõukogude ühiskonna võimas liikumapanev jõud, meie maa kõigist rahvustest töötajaile ammendamatu allikas loominguliseks tööks kõige õilsama eesmärgi — kommunismi ülesehitamise nimel.

Suurim teene paljurahvuselise sotsialistliku riigi rajamisel kuulub V. I. Leninile, kes lõi harmoonilise õpetuse rahvusküsimusest ja töötas välja Kommunistliku Partei rahvuspoliitika teaduslikud printsiibid.

Pleenumil märgiti, et leninlik suhtumine rahvusküsimusse tähendab

töötajate spetsiifiliste rahvuslike huvide, rahvuslike iseärasuste tähelepanelikku arvestamist. Rahvahulkade internatsionaalse konsolideerimise huvid kohustavad kommuniste välja astuma nii rahvuslike huvide eitamise või alahindamise kui ka nende ülehindamise vastu, leppimatult võitlema mis tahes natsionalismi- ja šovinismiilmingute vastu. Eestimaa Kommunistlik Partei on kogu oma ajaloo vältel olnud internatsionaalsetel positsioonidel, taotlenud kõigist rahvustest töötajate revolutsioonilist koostööd ja kasvanud tööinimesi rahvaste sõpruse vaimus, rõhutati EKP Keskkomitee pleenumil.

Käesoleval aastal tähistame NSV Liidu moodustamise 50. aastapäeva. Pleenumil märgiti, et tulenevalt NLKP XXIV kongressi otsustest ja ja NLKP Keskkomitee otsusest ettevalmistuste kohta NSV Liidu moodustamise 50. aastapäevaks peab vabariigi parteiorganisatsioon kõigi partei-, komsomoli- ja ametiühingorganisatsioonide, kõigi ideoloogiarinde töötajate väga tähtsaks ülesandeks veelgi kindlustada nõukogude rahvaste sõprust ja viljakat koostööd ning pöörata suurt tähelepanu töötajate, eriti noorsoo internatsionalistlikule kasvatamisele.

EKP Keskkomitee pleenumil nenditi, et üldine moraalnorm, mis määrab rahvussuhete olemuse nii kogu Nõukogudemaal kui ka meie vabariigis, on kujunenud sügavalt lugupidav suhtumine teistest rahvustest inimestesse ning patriotlik uhkustunne ühiste saavutuste, meie suure sotsialistliku kodumaa üle.

Pleenumil käsitleti üksikasjalikult töötajate internatsionalistlikul kasvatamisel tehtud vabariigis ja eelseisvaid ülesandeid. Kõneldes noorte hulgas tehtavast tööst, nenditi, et arenevad edasi vabariigi komsomoli ja noorsoo toredad traditsioonid, laienevad ja tugevnevad sõprusdemed vennasvabariikide ja sotsialistliku sõprusühenduse maade

komsomoliorganisatsioonidega ja noorsookollektiividega, noori kasvatatakse vanema põlvkonna revolutsiooni-, töö- ja võitlustraditsioonide vaimus, sotsialistlikule kodumaale ustavuse vaimus.

Vabariigi ettevõtete noortekollektiivid alustasid sotsialistlikku võistlust NSV Liidu 50. aastapäeva tähistamiseks. Üle 110 000 Eesti noormehe ja neiu võtab osa üleliidulisest reitkest «Tunne oma kodumaad». On korraldatud ligi 6300 matka isade töö- ja lahingukuuluse paikadesse. Matkad on aidanud noortel põhjalikumalt tundma õppida partei ja komsomoli kangelaslikku ajalugu, milles tugevnes ja karastus rahvaste leninlik sõprus.

1971. aastal algas vabariiklik noorsoofestival deviisi all «Meie jõud on rahvaste sõpruses». Tänavusel juubeliaastal kavatsevad noortekollektiivid korraldada nõukogude rahvaste sõpruse nädalaid ja konkursse internatsionaalse kasvatuses teemadel jt. üritusi.

Meie üliõpilaste tegevusest internatsionalistlikul kasvatamisel rääkides märgiti, et siin on kujunenud traditsiooniliseks teaduslikud konverentsid ja rahvaste sõpruse nädalad, millest võtavad osa külalised teiste liiduvabariikide kõrgematest õppeasutustest. Levinud on sõprusfestivalid, ekskursioonid ja matkad revolutsiooni-, lahingu- ja töökuuluse paikadesse. Seda tegevust korraldavad sõjaveteranide nõukogud ja internatsionalistliku sõpruse klubid. Üliõpilaste internatsionalistlikus kasvatamises on tähtsal kohal ehitusrühmade osavõtt tööst paljudes vennasvabariikides ja teistes sotsialismimaades.

Noore põlvkonna internatsionaalses kasvatuses kuulub tähtis koht koolile. Õpetajate ja õpilasorganisatsioonide tegevuse toimele kasvavad ja arenevad koolinoored, kujunevad nende maailmavaatelised veendumused, nõukogude inimese iseloomuomadused. Kuid üks meie

tänased töölisnoored ja tudengid ole saanud eilsete õpilastena koolist kaasa eluks vajalikud sammu- ja sihiseadmised. Pleenumil nenditi, et vabariigi koolide pedagoogid, komsomoli- ja pionieriorganisatsioonid saavad õigesti aru, et õpilaste kasvatamine nõukogude patriotismi ja proletaarse interatsionalismi vaimus on kogu õppe- ja kasvatustöö organiline, väga tähtis osa. Märgiti, et klassivälises töös kasutatakse mitmesuguseid internatsionaalse kasvatuses vorme. Vabariigi koolides tegutseb 45 rahvaste sõpruse klubi, 150 pionierimalevat kannab paljude meie maa rahvaste kangelaste nimesid. Ligi 500 pionierimalevas ja paljudes komsomoliorganisatsioonides on nõukogude rahva revolutsiooni-, lahingu- ja töötraditsioonide kohta kogutud väärtuslikku materjali, mille alusel on loodud koolimuuseumid ja Lenini toad.

EKP Keskkomitee pleenumil noorte internatsionalistlikul kasvatamisel tehtu kohta öeldu on tunnustus koolikollektiivide tublile tööle. Kahtlemata innustab see veelgi intensiivsemale tegevusele ja saavutama paremaid tulemusi. Hoopiski ei tohi see koolides tekitada muretut enesega rahulolu, mis võiks põhjustada meie senise tegevuse soikumist ja pidurdada veelgi paremate tulemuste saavutamist.

Heameel on tõdeda, et meie kodumaa suureks juubeliks valmistamisel on märgatavalt elavnendunud internatsionalistlik kasvatustöö vabariigi koolides. See töö on muutunud palju süsteemipärasemaks ja sihikindlamaks, on tekinud ja eluõiguse võitnud palju uut ja head, millest osa on kujunemas traditsioonideks lisaks olemasolevatele. Ent tõsiasi on seegi, et igas koolikollektiivis on ammendamatu võimalusi muuta internatsionalistlik kasvatustöö veelgi tõhusamaks. Ülesanne seisnebki selles, et igas koolis otsitaks ja leitaks uusi teid ja vahendeid, kuidas partei sea-

tud kasvatuslikku ülesannet üha paremini täita.

Igal koolil on oma eripära, eri tingimused ja võimalused, ent isegi vajadused internatsionalistliku kasvatustöö eri aspekte ettepoole nihutada. Kõike seda tulekski arvestada. Kavatsetav ja tehtav peaks eeskätt vastama just selle kooli vajadustele, olema õppe- ja kasvatustöö lahutamatu osa. Mitte formaalselt — üritus ürituse pärast, vaid olenevalt tegelikust vajadusest seatud eesmärgi nimel.

Jälgides vabariigi koolides sirguva põlvkonna internatsionalistlikul kasvatamisel tehtavat, võime tõdeda, et pearõhk on pahatihti asetatud kooli- ja klassivälisele tegevusele. Koolis korraldatakse mitmesuguseid huvitavaid üritusi, mis kasvatavad ja süvendavad rahvaste sõprust ja armastust oma kodumaa vastu. Kõik see on hea ja seesugust tegevust tuleb intensiivistadagi. Kahjuks on aga õppetundides tehtav sageli jäänud pinnalisemaks. Seepärast tulekski edaspidi hoopis suuremat tähelepanu osutada sellele, et õppeainetes kätkevaid võimalusi õpilaste internatsionalistlikul kasvatamisel märksa paremini ära kasutada. Peame meeles pidama, et õppetund on õppe- ja kasvatustöö põhivorm koolis. Kui me õppeaine kasvatustöö võimalusi tunnis ei kasuta, jäävad paratamatult meie kasvatustöö tulemused oodatust keesisemaks. Seepärast tulebki õppetunnile internatsionalistlikus kasvatustöös hoopis suurem osakaal anda, vähendamata seejuures tähelepanu teistele koolieli sektoritele.

Läheneb NSV Liidu 50. aastapäev. Nagu kõik nõukogude töotajad, võtavad ka vabariigi pedagoogid seda juubelit vastu tubli tööga, heade saavutustega sirguva põlvkonna internatsionalistlikul kasvatamisel, täites seega NLKP Keskkomitee ja EKP Keskkomitee pleenumi otsust.

INTERNATSIONAALSE JA PATRIOOTILISE KASVATUSTÖÖ MÕNEDEST ASPEKTIDEST

ELSA LEBAKOVA, ajalookandidaat

Töotajate ja sirguva põlvkonna kasvatamine nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus on Kommunistliku Partei mitmekülgses tegevuses olulisel kohal. Nõukogude inimeste kindlate internatsionaalsete veendumuste kujundamine on olnud parteitöö seaduspärane osa meie maa ühiskondliku korra kõigil etappidel sotsialistlike ühiskondlike suhete loomisel. Nagu rõhutatakse NLKP Keskkomitee otsuses «Ettevalmistuste kohta Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 50. aastapäevaks», on meie maal leninlike internatsionalismiprintsiipide teadliku ja eesmärgikindla rakendamise tulemusena «kasvanud tõeliste internatsionalistide, kommunismi eest ennastalgavalt võitlejate põlvkond...», keda iseloomustavad «ustavus kommunismile, sotsialistlik patriotism ja internatsionalism, kõrge tööaktiivsus ja ühiskondlik-poliitiline aktiivsus, leppimatu suhtumine eksploatatsioonisse ja rõhumisse, rahvuslikesse ja rassilistesse eelarvamustesse, klassisolidarsus kõigi maade töotajatega.»

Tänapäeva tingimustes kasvab mõõtmatult internatsionalismi ja patriotismi vaimus kasvatamise tähtsus, sest kommunismi ehitamise suurejoonelise programmi elluviimiseks on tarvis meie paljurahvu-

selise maa laiade hulkade aktiivset koostegevust. NSV Liidu olemasolu 50 aasta jooksul on loodud vajalikud materiaalsed ja vaimsed tingimused patriotismi ja internatsionalismi kui igakülgset arenenud progressiivse isiksuse tähtsamate omaduste kasvatamiseks. Objektive sete tingimuste olemasolu ei välista, vaid eeldab pingutusi kommunistliku kasvatuse protsesside teadlikuks juhtimiseks.

Lakkamatu tähelepanu, mida partei noorsoo kasvatamisele osutab, on seletatav selle kaaluka osaga, mis kuulub noorsoole ühiskonna edasiarenemises. Noored moodustavad poole meie maa tööstuses töötavatest inimestest ja peaaegu poole tema teaduslikust kaadrist. Suurearvuline on õppiva noorsoo hulk. Selle nähtuse sügavat sotsiaalset tähendust kriipsutas alla L. I. Brežnev üleliidulisel üliõpilaste kokkutulekul, toonitades, et 9. viisaastaku lõpuks on peaaegu igal kümnenal NSV Liidu kodanikul kõrgem või keskeriharidus. Spetsialistide hulka, kelle ülesanne on meie maa teadusliku ja tehnilise ning sotsiaalse progressi edasiarendamine, kuuluvad juba üsna varsti ka tänased üldhariduslikus keskkoolis õppijad. Üldharidusliku kooli osa ja tähendust on raske ülehinnata. Peale teadmiste, laia silmaringi kujundab ta noores inimeses vajaduse teenida oma rahvast.

See annab igale pedagoogile põhjust mõtisklusteks patrioodi ja internatsionalisti kujunemisest koolis, selle protsessi lätetest, seaduspärasustest ja eripärast.

Mõningatele mõtetele kooli osast ja kohast õpilaste internatsionaalsel ja patriootilisel kasvatamisel, selle töö peamistele suundadele tahakski koondada lugeja tähelepanu.

Elu uueneb kasvava põlvkonna silme all. Kogu meie maa on hiiglaslik ehitustander.

Iga poiss ja tüdruk tunneb kahtlemata uhkust meie tööde ja tege-

miste üle, kuid see iseenesest ei kujunda veel teadlikku kodanikku, vaid on selle protsessi objektiivne alus.

Nimetatud töö elementaarne tingimus on meie tänapäeva ühiskonna seaduspärasuste sügav tundmaõppimine ja mõtestamine õpetaja poolt, tema oskus aine ja klassivälise töö kaudu avada kõigi nõukogude inimeste töö patriootiline ja internatsionaalne tähendus, rõhutada õpilaste tööd kui kogu rahva loova töö üht osa. Kui õpilased oma ettevalmistusele ja ealistele erinevustele vastavalt õpetaja mõjutusel aru saavad oma kooli ja klassi osast riiklikult tähtsate ülesannete lahendamisel, kasvab õpilaste teadlikkus aine omandamisel mõõtmatult, rakenduvad tegevusse praegu veel mittetäielikult kasutatud reservid teadmiste ja veendumuste kindluse tagamiseks.

Tähelepanuväärsete reservide olemasolust annavad muuhulgas tunnistust Tallinna koolide õpilaste edasijõudmise arvulised näitajad. Esimene poolaasta lõppes 92,5 protsendilise edukusega. Hoolimata sellest, et möödunud õppeaasta sama ajavahemikuga võrreldes õppeedukus paranes, jäävad siiski küllalt suured reservid. 46 000 õpilases ei jõua ühes aines edasi 1153, see aga on niisama hea kui terve keskkool.

Mitteedasijõudmine ühes aines annab meie arvates tunnistust puudustest individuaalses töös õpilastega, viitab mitteküllaldasele kontaktile õpetaja ja õpilase vahel. Järelikult, peamisi eeltingimusi, millele kooli juhtkond ja partei-algorganisatsioon oma töö rajavad, on sügav haridussüsteemis on talletatud objektiivsed tingimused patriootiliseks kasvatamiseks, ei tähenda see nende automaatset realiseerumist, vaid, vastupidi, juhtimise edasist täiustamist selles lüüsi pedagoogilise töö eripära ja spetsiifikat arvestades.

Üks peamisi tingimusi internatsionaalse ja patriootilise kasvatus-töö parandamisel on õpetajate ideelis-teoreetiline enesetäiendamine. Tõeline õpetaja on see, kes suudab õpilastele edasi anda oma ideelised veendumused ja eruditsiooni. Just seepärast pööravad Tallinna koolide partei-algorganisatsioonid nii rohkesti tähelepanu marksistlik-leninliku teooria omandamisele, arvestades tänavuse juubeliaasta eripära.

Minnes vastu NSV Liidu moodustamise 50. aastapäevale, püüavad Tallinna 4., 6., 21., 23. jt. koolide parteiorganisatsioonid saavutada, et teoreetilised seminarid aitaksid õpetajail orienteeruda meie kodumaa rahvaste vastastikuste suhete dialektikas, annaksid oskuse mõista ja õpilastele arusaadavalt avada NLKP rahvuspoliitika olemuse. Nõudlikult jälgivad parteiorganisatsioonid ka seda, et õpetajate ideelis-teoreetilised teadmised leiaksid rakenduse õppe- ja kasvatustöös. Sel eesmärgil õpitakse näiteks 6. keskkoolis üksikasjalikult tundma internatsionaalse kasvatus-töö kogemusi ajalootundides, paljude koolide parteiorganisatsioonid on hakanud üldistama oma pedagoogide kogemusi NLKP XXIV kongressi otsuste kajastumisest õppe- ja kasvatusprotsessis.

Niisuguse probleemi asetuse hädavajalikkust on elu ise korduvalt kinnitanud. Valdav enamik rohkem kui 2000 pealinna õpetajast tunneb põhjalikult oma ainet ja selle õpetamise meetodikat kui õpilaste eduka edasijõudmise peamist tingimust. Ometi ei piisa kaugeltki ainult sellest. Pole raske märgata disproportsiooni õpilaste edasijõudmise ja nende moraalsete veendumuste ja harjumuste kindluse vahel — kasvatustöö tulemused jäävad õpetamisel saavutatuist veel tunduvalt maha. Kahjuks pole harvad needki juhtumid, kus isegi väga heade aineõpetajate töö teine

pool — kasvatamine, teadvust kujundav, loogilist mõtlemist, dialektilis-materialistlikku maailmavaadet arendav, oluliselt kannatab.

Millest see tuleneb? Peamiselt õpetaja ebapiisavast ideelis-teoreetilisest eruditsioonist. Suur osa meie õpetajaskonnast pole juba ammu värskenud oma mälus marksistlik-leninliku dialektika peamisi seaduspärasusi ega suuda seetõttu kasutada neid või teisi kategooriaid konkreetse teema käsitlemisel, ei oska näidata nende ilminguid tänapäeva sündmustes. Õpetajad sageli lihtsalt ei kujuta veel ette teema juurde kuuluva teoreetilise materjali annust. Missuguse konkreetse materjali puhul on näiteks kõige otstarbekam käsitleda eituse eitamise või vastandite ühtsuse ja võitluse seaduse mõju? Õpetaja võib konkreetset teemat teoreetiliselt valgustada, kui ta ise seda teooriat tunneb ja tunnetab.

Kaadri teoreetilise ettevalmistamise peamine mõte selle kahe aspekti — professionaalse ja ideelis-poliitilise — ühendamisel on õpetamise ja kasvatamise ühtsuse edasine täiustamine. Õpetamise ja kasvatamise ühtsus ei ole paigalseisev nähtus. See on pidevalt arenev dialektiline protsess, juhitev protsess, mille lätete juures seisab õpetaja. Kus, missugusel tasandil see ühtsus asub, kus on oma aine ja selle maailmavaatelistele aspektide kokkupuutepunkt? Teoorias, teaduslikus, marksistlik-leninlikus lähenemises õpetatava aine teoreetilisemale lahtimõtestamisele.

Niisiis on koolis õige patriootilise ja internatsionaalse kasvatus-töö süsteemi loomise tähtsaim eeldus nõudlikkuse tõstmine õpetaja vastu, temalt oma kutsetöösse parteilise suhtumise nõudmine.

Õpetaja kui kasvataja-patrioodi tegevus avaldub tema aine valgustamisel ideelis-teoreetilisest seisukohast. Vormid ja meetodid selle ülesande lahendamiseks määrab

kindlaks peamiselt parteiorganisatsioon. Need on ideelis-teoreetiline õppus parteiharidussüsteemis, pedagoogilised konverentsid, ainesektioonide töö, uurimistöö koolis jms. Tähtis on, et pedagoogilise kaadri teoreetilisteks õppusteks valmistumises näeksid parteiorganisatsioon ja kooli juhtkond perspektiivi, saavutaksid marksistlik-leninliku teooria õppimises järjekindluse, et iga järgmine õppeaasta oleks eelnenuga võrreldes ideelis-teoreetiliselt kõrgeim aste, saavutatu loogiline jätk. Teoreetilise õppuse korraldamise edukuse üle võib otsustada õpetaja valmisoleku ja võimekuse järgi teaduse keerulisemate aspektide juurde asuda. Pedagoogilise kaadri õppuse perspektiivne kompleksne planeerimine vastavalt üldisele keskkaridusele ülemineku ülesannetele peab saama parteiorganisatsioonide ja kooli juhtkonna töö lahutamatuks komponendiks kindla süsteemi loomisel internatsionaalses kasvatus-töös.

Järgmine grupp ülesandeid, mis on seotud internatsionaalse ja patriootilise kasvatamise kindla süsteemi loomisega, sisaldab õppe- ja kasvatus-töö protsessi juhtimise ning kontrollimise meetodite täiustamist. Need meetodid ei saa olla täna samad mis eile. Seda dikteerib kooli-elu sisu.

Uue inimese kujundamine ei saa toimuda meie pedagoogikateaduse eilseid teid mööda. Partei-algorganisatsiooni ja kooli juhtkonna ülesanne on kujundada igas õpetajas arusaamine sellest,

1) missugused uued iseloomujooned peavad olema tulevikuinimesel;

2) missuguseid uusi teid mööda peab lähenema tema kujundamisele.

Nimelt selles peitubki koolitöö keeruline dialektika.

Tallinna koolides tehakse palju õpilaste kasvatamiseks kommunist-

like printsiipide, kommunismiehitaja moraalkoodeksi alusel. Kahjuks pole me aga suutnud seda tööd küllaldaselt diferentseerida.

Kas igal koolil ja igal õpetajal on küllalt selge ettekujutus nende printsiipide sisust ja vahendite süsteemist, mis kinnistaksid õpilastes soovitud omadusi? Kaugeltki mitte igal pool! Kõige ilmsemaks «valgeks laiguks» on kahjuks internatsionalistide-patriootide kasvatamisel järjepideva süsteemi puudumine, selle süsteemi puudumine, mis rangelt vastaks kogu õppe- ja kasvatusprotsessi sisemisele loogikale.

Sellest kasvab välja vähemalt kaks ülesannet.

Esiteks: meil on hädasti vaja, vastavalt koolitöö tingimustele, lahti mõtestada moraalkoodeksi iga printsiip, varustada aineõpetajad selge arusaamisega nendest võimalustest, mis kindlustaksid nimetatud printsiipide sisendamise õpilaste ealisi erinevusi ja õpetatava aine spetsiifikat arvestades. On tingimata vaja kindlaks määrata, missuguses aines, missuguse teema puhul võib ja peab tarvitama üht või teist kõlbelise kasvatuskategoriat. Seda on vaja silmas pidada eelkõige selleks, et välistada vähimgi võimalus õpetaja ühekülgses tegevuses, anda õppeprotsessile kindel parteiline suunitlus. Lahti mõtestada kommunismiehitaja moraalkoodeksi iga tees — see ei tähenda tähelepanu hajutamist kasvatus-töö mitmesugustele erinevatele kanalitele. Vastupidi, see varustab õpetajat teadmise-ga õpilaste kommunistliku kasvatamise paljudest võimalustest, mida juhitakse ühest keskusest. Suuri lootusi paneme siinjuures Tallinna Pedagoogilise Instituudi, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi ja Vabariikliku Õpetajate Täiendus-instituudi õppejõududele ja teadlastele. Samal ajal ei või koolid jääda ootama nende probleemide

lahendamist, vaid peavad ilmutama omapoolset loomingulist lähene- mist. Tallinna 4. keskkoolis näiteks on välja töötatud õppe- ja kasva- tustöö perspektiivne kompleksse planeerimise metoodika. Niisugune lähenemine vabastab õpetaja vähe- viljakast tegevusest mitmesuguste lühiajaliste kalenderplaanide koos- tamisel, võimaldab suurendada mõ- testatud loomingulise töö osakaalu õppe- ja kasvatusprotsessis, suu- nata seda vähem täpselt läbitööta- tud probleemidele, muuhulgas in- ternatsionaalsele ja patriootilisele kasvatus tööle.

Teine järeldus: kogu kooli õppe- ja kasvatus töö juhtimise ja kont- rollimise süsteem peab õpetajat pi- devalt ergutama loomingule, järjest efektiivsemate võimaluste otsin- guile internatsionalisti isiksuse ku- jundamiseks. Üks õpetaja töö efek- tiivsuse hindamise objektiivseid kriteeriume peaks olema «klassika- liste» kriteeriumide (õppeedukus, distsipliin) kõrval õppematerjali teoreetiline ja metoodiline läbitöö- tamine, selle uue juurutamine, mis eristab tänast koolitööd eelnenud aastate omast: ennekõike vormide ja meetodite poolest suurimaid löo- mingulisi otsinguid nõudnud inter- natsionaalne ja patriootiline kasva- tustöö. Probleemi niisugune asetus on hädavajalik. See aitab kollek- tiivset pedagoogilist kogemust ka- sutusele võtta, muuta see kõigi ühisvaraks, välja selgitada uusi või- mekaid õpetajaid (aga neid on meil rohkesti), laiendada oma ala meist- rite ringi. Kõik see omakorda nõuab kooli juhtimise ja sisekont- rolli meetodite täiustamist.

Et otsustada õpetaja töö taseme üle, peavad direktor ja õppeala- juhataja tundma ka tema tegevuse «kõõgipoolt», avastama tema «sa- ladused», uurima tema õpetatava materjali ja selle kasvatuslike või- maluste vastastikust mehhanismi. See puudutab nii humanitaar- kui ka reaalinete õpetajaid.

Me pole kasutanud kaugeltki kõiki võimalusi, mida pakuvad täp- pisteadused internatsionaalseks ja patriootiliseks kasvatustööks. Loo- mulikult ei saa nimetatud probleemi lihtsustatult mõista. Aga isegi probleemi üks külg — teaduse arengulugu — võib olla väärtusli- kuks materjaliks kodaniku — pat- rioodi isiksuse kasvatamisel. Iga teaduse (keemia, füüsika, matemaat- ica) ajalugu kujutab endast mit- mesuguste keeruliste faktorite (ma- teriaalsete, sotsiaalsete ja ideoloogiliste) vastastikust toimet.

Teaduse areng toetub elavate ini- meste loomingule, keda mõjustavad vastandlikud arusaamad oma aja ühiskondlik-poliitilisest elust. See- pärast ei saa õpetaja, kes tunneb oma teaduse arengulugu, märkama- tult mööduda neist keerukaist sot- siaalsete, majanduslike, ideoloogiliste ja kultuuriliste faktorite põi- minguid, mis on saatnud iga tea- duse arenguteed tema praeguste saavutusteni.

Kogenud kasvataja kasutab tingi- mata võimalust siduda iga teaduse ajalugu oma maa ajalooa, ta tut- vustab kodumaa teaduse saavutusi ja partei osa teaduse arendamisel. Nimelt parteiline historismiprintsiip annab õpetamisel võimaluse võr- relda teadusharu minevikku ja ole- vikku, näidata õpilastele selle arengu perspektiive. Miks meie koolides mitte üldistada parteilise historismiprintsiibi rakendamist täppisteaduste õpetamisel kui in- ternatsionaalse ja patriootilise kasva- tuse üht vahendit? Sel puhul on möödapääsmatu ainekomisjonide, eriti aga kooli juhtkonna eesmärgi- kindel töö. Niisugune ülesanne nõuab rohkesti aega, loomingulist mõtlemist, analüüsi ja üldistamist. Seoses eespool öelduga kerkib veel üks probleem: kehtiv koolide ins- pekteerimise süsteem on meie ar- vates maha jäänud tänapäeva nõuetest.

Me oleme kaugel mõttest eitada

kogu inspekteerimise süsteemi. Selles on palju kasulikku, praktikas kontrollitud. Ometi on vaja tema aegunud elemente uutega asendada. Kooli juhtimise ja sisekontrolli olukorra üle tuleb otsustada mitte selle järgi, kui palju tunde ja üritusi direktor ning õppealajuhataja on külastanud, vaid selle järgi, mida nemad kui koolielu juhid on tundma õppinud, üldistanud, mõtestanud, aidanud juurutada õppe- ja kasvatusprotsessi.

Ilma selleta pole mõeldav õpetamise ja kasvatamise efektiivsuse tõstmine kui peamine eeltingimus kaheksaklassilise koolikohustuse täitmisel ja üleminekul üldisele keskkharidusele. Ei ole koolil täna suuremat patriootilist kohustust kui õppe- ja kasvatus töö iga lüli resultatiivsuse tõstmine. Järelikult peab ka juhtimise ja inspekteerimise süsteem täielikult vastama sellele ülesandele. Linna haridusosakonnal seisab ees suur töö inspekteerimise kaasaegsete meetodite väljatöötamisel ja kasutuselevõtmisel. Loodame selles olulist abi ka vabariigi haridusministeeriumilt.

Näib, et on küpsenud vajadus täiustada inspektorite kaadri ettevalmistamise süsteemi; kontaktide arendamiseks inspektorite ja kooli juhtkonna vahel on tarvis, et need ei piirduks ainult inspekteerimise ajaga, vaid areneksid diskussioonide, koolielu päevaprobleemide ühise arutelu vormis järjepidevalt. Tähendab, jutt on koolielu, kogu pedagoogilise töö igakülgsest arengust. Ennekõike on töö ühiskonna heaks patriotismi ja internatsionalismi kasvatamise võimas vahend. Jutt on oskusest avada kogu koolitöö sügav internatsionaalne mõte, selle klassitähendus, ning vastavalt sellele määratleda iga õpetamise ja kasvatamise lüli jaoks konkreetsed võimalused ja vahendid. Peamine selles töös on tuginemine meie partei revolutsioonilistele traditsioonidele.

Asetades esiplaanile kasvava põlvkonna marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamise, pöörab Kommunistlik Partei suurt tähelepanu parteiorganisatsioonide ideoloogilise töö täiustamisele, leninlike printsiipide arendamisele ja tugevdamisele neis.

Sirguva põlvkonna kasvatamine partei ja rahva kuulsusrikaste traditsioonide vaimus — see on üks kommunistliku maailmavaate, ideelise kindluse kujunemise vahendeid. Tähtsamaid revolutsioonilisi traditsioone on ustavus Kommunistliku Partei üritusele, töörahva huvide teenimine, leppimatu võitlus revolutsiooni vaenlaste vastu, ustavus proletaarse internatsionalismi printsiipidele, meelegindlus võitluses raskustega, pidev janu teadmiste järele. V. I. Lenin pidas kangelaslikke traditsioone majakaks uute võitlejate põlvkondade kasvatamisel. Ta rääkis, et noored vajavad vanade kogemusi võitluses rõhumise ja ekspluateerimise vastu, avara poliitilise silmaringiga, revolutsioonitraditsioonides karastunud võitlejate kogemusi.

Ka täna ei saa meile olla miski aktuaalsem V. I. Lenini nõuandest selle kohta, et partei üks peamisi ülesandeid on revolutsiooniliste traditsioonide tugevdamine ja laiendamine. Partei on see, kes kontsentreerib, säilitab, arendab ja üldistab kangelaslikke traditsioone, kujundab neid ideoloogiliselt ja propageerib neid laiades hulkades.

Parteiorganisatsioonid, kooli juhtkond, kõik meie õpetajad, kasvatajad teadlikke nõukogude kodanikke Kommunistliku Partei ja rahva ajaloo traditsioonide najal, peavad varustama neid eelnevate põlvkondade kogemustega, andma täpsed suunad ja orientiirid iseseisvaks tegevuseks.

Pöördumine meie partei ja rahva kuulsusrikaste traditsioonide poole oleks nagu nende poolt läbikäidud tee kordamine. Retked isade töö- ja

lahingukuulsuse paikadesse, lahingukuulsuse muuseumide loomine ja palju muud — sellega tuletame ikka ja uuesti meelde kangelasi, kelle elu ja võitlus on noorele põlvkonnale eeskujuks.

Ideelis-poliitilises kasvatustöös omandatud kogemustele peab kaasnema uute traditsioonide loomine, mis teeniksid õppiva noorsoo internatsionaalse ja patriootilise kasvatamise ülesannet. Meenub ühe pealinna kooli direktori jutustus õpetajate, lastevanemate ja õpilaste ühisest kogunemisest võistluseks, kes tunneb rohkem rahvaviise ja revolutsioonilisi laule — kas vana või noor põlvkond. Tookord laulsid vanad noored üle. Sel õhtul kuulsid noored hulgaliselt senitundmatuid viise — laule-üleskutsesid, laule-töötusi. Ja kui palju uusi laule kuulsid ka vanad!

Kas see ei võiks kujuneda aluseks traditsioonile, mis kindlustaks lauludes, mida laulame, revolutsiooniliste ja rahvalaulude parimate omaduste edasikandumise? Iga pedagoogilise kollektiivi mõju suurus kodaniku, patrioodi kasvatamisel kujutabki endast elu poolt kontrollitud ja uute traditsioonide oskuslikku ühendamist.

Üks tähtsamaid traditsioone, mille on loonud partei ja komsomol, on leninliku arvestuse korraldamine. Leninlik arvestus, see on noorte viimine V. I. Lenini ideelisteoreetilise pärandi juurde, õppe- ja kasvatustöö jõukohaste praktiliste ülesannete lahendamine koolis. Parteiorganisatsioonide, kooli juhtkonna ja pedagoogiliste kollektiivide ülesanne seisneb selles, et aidata komsomoliorganisatsioonil, vastavalt nende tegevuse tingimustele, oskuslikult valmistuda ja korraldada töö leninliku arvestuse viimasel, kolmandal etapil, deviisi all «NLKP XXIV kongressi otsused ellul!».

Kommunismi ehitamise praktika seab täna uusi, veelgi kõrgemaid

nõudmisi noore põlvkonna ideelis-poliitilisele kasvatamisele. On ju tänagi aktuaalsed V. I. Lenini sõnad komsomoli III kongressil: «Sellepärast on meil tarvis üksikasjaliselt peatuda küsimusel, mida me peame õpetama ja kuidas noorsugu peab õppima, kui ta tõesti tahab õigustada kommunistliku noorsoo nimetust, ja kuidas teda ette valmistada selleks, et ta suudaks valmis ehitada ja lõpule viia selle, mida meie oleme alustanud.»

Õpetada noorsugu õppima järjepidevalt püüdema teadmiste poole — selles on meie pedagoogilise töö patriootiline olemus. See V. I. Lenini nõuanne juhatab täpselt kätte vähemalt kaks meie töö suunda nende ühtsuses.

Esimene neist — pöördumine mineviku poole, selle poole, mida me alustasime, meie partei ja rahvurahvusliku kodumaa kuulsusrikaste traditsioonide poole. Teine suund peab olema noortest vanema põlvkonna töö järgijate kasvatamine, vastutuse kasvatamine neis kõigi nende toimingute eest, kodanikuküpsuse eest.

Neid kaht tendentsi õpilastes kodanikutunde kasvatamisel peaks igakülgsest arvestatama internatsionaalse ja patriootilise kasvatustöö süsteemi kujundamisel ja täiustamisel igas koolis.

Iga õpetaja tegevuse kõrgeimaks hinnanguks patriootide-internatsionalistide kasvatamisel on tema kasvandike valmisolek jätkata ja edasi viia meie rahva tööd. Ärgem võrreldgem põlvkondade ülesandeid. Igal ajal on oma ülesanded. Aga traditsioonid, mille najal kujunevad iseloomud, kasvavad isiksused, jäävad. Anda noorsoole võimalus proovida oma jõudu, veendumusi ja iseloomu — ainult nii on võimalik kasvatada kodanikke-patrioote.

MÕNDA LENINLIKUST JUHTIMISEST

ENDEL PIRN

Nõukogude rahva peaülesanne on luua kommunismi materiaal-tehniline baas. Tähtsaim tingimus on seejuures töövilkakuse kasv, mille aluseks omakorda on tehniline progress. See kõik suurendab tunduvalt nõudeid tootmiskultuurile ja kõigi töötajate erialasele ja üldhariduslikule ettevalmistusele. Selle vajaduse üks näitajaid on üleminek üldisele keskkaridusele. Kooli ülesanne ongi valmistada ette ja kujundada tööjõudu, kasvatada uut põlvkonda eluks ja tööks. Kooli töö õige organiseerimisega tagame kooli töö sujuvuse antud momendil ning õpetame ka tulevasi töötajaid õigesti töötama. Kooli töö ökonoomne organiseerimine on oluline ka majanduslikust aspektist, sest ligi kolmandik rahvatulust läheb haridusele.

Nõukogude intelligents tuli adra ja tööpingi tagant. Suure kiirusega, paari kolme aastaga tuli omandada haridus ja teaduse alused, ühtlasi jätkates igapäevast tööd ja pidades teravat võitlust nõukogude võimueest. Ei olnud juhtimistö, isegi mitte vaimse töö kogemusi, juhtida aga tuli tohutut maad. 1924. a. märkis N. K. Krupskaja: «Me oskame kohutavalt halvasti oma tööd organiseerida, ei oska täpselt eesmärgi seada, seatud eesmärgi teostamiseks kõige otstarbekamaid vahendeid valida, ei oska töötada kollektiivselt, õigesti omavahel tööd jaotades, ei oska oma jõudu õigesti kulutada, ei oska ajalisel tööd

õigesti jagada, ei oska arvestada oma tööd ega teha sellest arvestusest õigeid järeldusi.

Sellest meie oskamatuses tuleb kõige metsikum jõudude ja vahendite kulutamine...»¹ Need sõnad on meile juhendiks töö organiseerimisel tänapäevalgi.

V. I. Lenin pühendas palju jõudu, et uus riigiaparaat töötaks uut moodi ja vastaks uue korra ühiskondlikele alustele. Visalt tuli võidelda vana riigiaparaadi bürokraatlike meetoditega, mis ikka ja jälle tekkisid ning paljunesid ja milles Lenin nägi suurimat ohtu uuele ühiskondlikule korrale ja tööliklassi võimule. V. I. Leninilt tuleb õppida mitte ainult seda, kuidas loominguiliselt mõelda, kuidas õigesti tunnetada tegelikkust ja kuidas selle tunnetuse alusel teha õigeid järeldusi, vaid ka seda, kuidas neid järeldusi ellu viia. «Võib ära ajada tsaari, — ära ajada mõisnikud, ära ajada kapitalistid. Meie seda tegime. Kuid ei saa «ära ajada» bürokratismi. Võib vaid aeglaselt, visa tööga seda vähendada. Teda võib vaid ravida. Kirurgia on sel korral absurd...»² «Bürokratism tähendab asja huvide allutamist karjääri huvidele, erilise tähelepanu pööramist kohakestele ja töö ignoreerimist...»³

Inimene on peamine tootmisjõud ja inimese kui peamise tootmisjõu organiseerimisest sõltubki põhiline. Kui koolis on peamine õpetaja, siis ka peamised töötulemused sõltuvad õpetaja töö organiseerimisest. Pedagoogilise töö organiseerimise raskus on ühelt poolt tulemuste raskesti mõõdetavus ja teiselt poolt pedagoogilise töö organiseerimise printsiipide puudumine. Seetõttu on koolis väga suur tähtsus õpetajate eneste organiseerival tegevusel. «Et

¹ Н. К. Крупская, Сочинения. Том 5, стр. 107.

² В. И. Ленин, Сочинения. Том 52, стр. 193.

³ V. I. Lenin, Teosed, kd. 7, lk. 333.

müüa vilja mõnele kaupmehele, mõnele äritsejale, selleks ei ole vaja mingit teadvust, mingit organisatsiooni. Selleks on vaja elada nii, nagu käskis elada kodanlus: peab ainult sõnakuulelik ori olema, kujutlema ja tunnetama, et maailm on suurepärase sellisel kujul, nagu selle on korraldanud kodanlus. Aga selleks, et võitu saada sellest kapitalistlikust kaosest, ... selleks on vaja pikaajalist rasket, ränka organisatsioonilist tööd, mitte organisatorite, mitte agitaatorite, vaid rahvahulkade eneste organisatsioonilist tööd.»⁴

Kooli töö organiseerimine saab alguse töö planeerimisest, töö programmi koostamisest. Enne kui organiseerimisele asuda, peab olema valmis lõpptulemuse mudel ja läbi mõeldud kogu tööprotsess. Töötajate ja ka õpilaste ees tuleb avada nii lähemad kui kaugemad perspektiivid. Töökava koostamiseks ja perspektiivide loomiseks peavad olema vajalikud lähtekohad. Lähtekoha ja eesmärgi seab nõukogude kooli ette Kommunistlik Partei nii oma programmi kui ka otsustega. NLKP XXIV kongressi materjalid on kooli töö organiseerimise lähtekohaks lähemal aastail. Samal ajal peab juhtija arvestama nende otsuste alusel vastuvõetud Nõukogude seadusi ja tagama nende täitmise. L. I. Brežnev märgib: «Seadus elab ja toimib ainult siis, kui teda täidetakse. Ta on kohustuslik kõigile, teda peavad täitma eranditult kõik, olenemata seisundist, ameti- ja auastmest. Sotsialistlik seaduslikkus ja õiguskord on ühiskonna ja selle kodanike normaalse elu alus.»⁵

Plaani koostamise kvaliteet sõltub koostaja käsutuses olevast informatsioonist. «...on vaja, et ökonomistid, literaadid, statistikud ei lobiseks plaanist üldse, vaid

uuriks id üksikasjaliselt meie plaanide täitmist, meie vigu selles praktilises töös, nende vigade parandamise meetodeid. Ilma niisuguse uurimiseta oleme pimedad... Asjalik ökonomist, selle asemel et kirjutada tühiseid teese, asub uurima fakte, arve, andmeid, analüüsib läbi meie oma praktilised kogemused ja ütleb: viga on seal ja seal, see on vaja parandada nii ja nii.»⁶ Seda leninlikku nõuet on vaja silmas pidada mitte üksnes kooli töö kui terviku planeerimisel, vaid ka iga õpetaja isiklikus töös. Õpetaja peab olema suuteline põhjendama iga oma sammu koolis, miks ta nii või teisiti toimib või käitub, mis tingib ühe või teise töömeetodi valiku. Õpetaja saab aga õigesti põhjendada ja kavandada oma tööd, kui tal on selgesti formuleeritud tegevuse eesmärgid. Seetõttu tuleb kooli töö organiseerimisel esikohale seada õpetajate poliitilise teadlikkuse kujundamine, poliitilise silmaringi avardamine, s. o. kasvatustöö perspektiivide loomine. F. Dostojevski märkis, et kui tahtakse karistada inimest kõige hirmsama karistusega... siis tuleks ta panna tegema täiesti tarbetut ja mõttetut tööd. Töö õigeks korraldamiseks on vaja teada ja tunda teooriat. Sageli, enne tähtsa otsuse vastuvõtmist pöördus V. I. Lenin K. Marxi ja F. Engelsi tööde poole, käis, nagu ta ise ütles, «Marxiga nõu pidamas». Ta otsis nendest töödest mitte küsimuse konkreetset lahendust, vaid lahendamise meetodikat.

Kui juhtimistöõ kvaliteedi mõõdupuuks lugeda vastuvõetud otsuste kvaliteet, siis on selle aluseks omakorda informatsiooni hankimine, analüüsi ja kasutamise kvaliteet. «...kui kommunism on administraator, siis on tema esimene kohustus — hoiduda käsutamise

⁴ V. I. Lenin, Teosed, kd. 27, lk. 433.

⁵ «Noorte Hääl», 13. 06. 1970.

⁶ V. I. Lenin, Teosed, kd. 32, lk. 121, 122.

harrastusest, osata esmalt arvesse võtta seda, mille teadus on juba välja töötanud, esmalt küsida kas faktid on ka kontrollitud, esmalt saavutada uurimine... vähem Tit Titõtši («ma võin kinnitada, võin jätta kinnitamata»)...)»⁷ Nii juhtija kui ka juhitud peavad olema informeeritud tehtavast tööst ja selle tulemustest täpselt ja usaldusväär- selt. «...proletariaat vajab tõde ega ole midagi kahjulikumat proletariaadi üritusele kui pealtnäha viisakas, kombekas, filisterlik vale.»⁸ Töö kontrollimisel aga nii mõnigi kord jäetakse töötajale ütlemata, kuidas ta töötab, millised on ta objektiivsed saavutused, milline on juhtija arvamus töö tulemustest. «Meie kõigi peamine viga seisnes siamaani selles, et me rajasime oma arvestused paremale võimalu- sele ja laskusime seetõttu büro- kraatlikesse utopiatesse. Meie plaanidest realiseeriti tühine osa. Plaanide üle naeris elu, naersid kõik. Seda on tarvis põhjalikult muuta. Tuleb rajada arvestused halvemale võimalusele.»⁹

Töö organiseerimisel on eriline koht töötajate valikul vastavale töökohale. Milline on töötaja poliitiline ja tööalane ettevalmistus, sel- lised on ka tulemused. Töötaja vas- tavus mõjutab mitte üksnes tema töötulemusi, vaid ka kogu kollek- tiivi psüühilist kliimat. Kui õpetaja võimed ja ettevalmistus vastavad tema tööle, siis on tulemuseks mitte ainult õpilaste head teadmised, vaid ka õpetaja hea enese- tunne, meeleolu, mis omakorda loob vastava töömeeleolu ka klas- sis. Tööülesannete andmisel tuleb arvestada töötaja isikupära. Lenin peab vajalikuks edutada vastuta- vatele kohtadele (koolis peaaegu ei olegi mittevastutavaid kohti) «tõe- lisi organisaatoreid, inimesi kaine

mõistuse ja praktilise taibuga, ini- mesi, kelles ustavus sotsialismile on ühendatud oskusega kärata (ning hoolimata sagimisest ja kä- rast) korraldada suure hulga ini- meste kindlat ja üksmeelset koos- tööd nõukogude organisatsiooni raamides.»¹⁰ Ka õpetaja ülesanne on paljude inimeste tööd organisee- rida. See nõuab täpset tööjaotust, koormuse jaotust, spetsialiseerumist ja funktsioonide piiritlemist.

Kõige ökonoomsem töö organi- seerimine eeldab töötaja paiguta- mist sellisele ametikohale, kus ta võib olla kõige kasulikum. Siit tu- leneb ka vajadus tööjaotuse ja ökonoomse töö organiseerimise jä- rele. Tuleb hukka mõista selline käsitöönduslik tööstiil, kus kõik teevad kõike, kus kõik õpetajad esinevad ettekannetega kõikidel teemadel, küll ateismist, küll kino- kunstist või õpetavad lapsi nii nel- jandas kui ka üheteistkümnendas klassis. On küllalt õpetajaid, kes tulevad halvasti toime oma tööga vanemates klassides, samas aga suurepäraselt nooremates. Täpne funktsioonide piiritlemine toob kaasa ka isikliku vastutuse, ainu- isikulise otsustamise vajaduse, s. o. süsteemi «...mis kõige rohkem kindlustab inimeste võimete kõige parema ärakasutamise ja töö reaalse, mitte aga paljasõnalise kontrollimise».

«Kollegiaalsus nõuab paremal juhul palju jõukulu ega võimalda kiiret ja täpset tööd, mis on nõutav tsentraliseeritud suurtööstuse olukorras.»¹¹ Selle asemel et vastutada oma töö eest, ... poetakse komisjonide selja taha. Komisjonides võib tontki sääreluu murda, mitte keegi ei saa aru, kes vastutab; kõik on segamini, ja lõp- pude lõpuks tehakse niisugune ot- sus, mille eest kõik on vastuta- vad.»¹² 1965. a. NLKP Keskkomitee

⁷ V. I. Lenin, Teosed, kd. 32, lk. 123, 124.

⁸ V. I. Lenin, Teosed, kd. 29, lk. 465.

⁹ V. I. Lenin, Teosed, kd. 32, lk. 471.

¹⁰ V. I. Lenin, Teosed, kd. 27, lk. 234.

¹¹ V. I. Lenin, Teosed, kd. 30, lk. 283, 284.

¹² V. I. Lenin, Teosed, kd. 33, lk. 276.

septembripleenumil märkis L. I. Brežnev: «Asjalik töö asendatakse formaalsete protseduuridega, mitmesuguste komisjonide loomisega, tohutu hulga kooskõlastamistega, kui inimesed, selle asemel, et ise teha, mis on nende ülesandeks, püüavad alati panna selle ülesande kellelegi teisele.»

Organiseerimistöö ei seisne aga otsuste vastuvõtmises, «jah» ja «ei», «keelan» ja «käsin» ütlemises, vaid igapäevases korraldavas tegevuses. Sellises tegevuses on peamine luua töötingimused. Nendest seaksin esikohale psüühilise kliima, psühholoogiliste töötingimuste loomise. Uurimisandmetel on töökoha vahetamise esimesi põhjusi halb läbisaamine kaastöötajatega. Organisaatori ülesanne oleks sõpruse, abivalmiduse, vastastikuse usalduse õhkkonna loomine. See eeldab aga negatiivsete emotsioonide kõrvaldamist, töötamist põhimõttel — kohtle inimest sellisena, kellena sa tahaksid teda näha. Vähem tähtsad ei ole ka füsioloogilised, hügieenilised ja esteetilised töötingimused, s. o. teiste sõnadega töökoha organiseerimine. Kui suurt mõju avaldab näiteks õpetaja tööle müra? Töökoha organiseerimisel tuleb silmas pidada nii valgustust, mikrokliimat kui ka puhtust ja korda... «Puhtus — see on igasuguse organiseerimise alus,» märgib A. Gastev. Värvide optimaalne kooskõla, nende erinev mõju vaimse ja füüsilise töö korral, sisekujundus, mööbel, riietus — need kõik loovad sellise olukorra, mille tulemusena on meeldiv töötada. Iga juhtija peab lahendama ka töötajate töökoha teenindamise — kes, millal ja missugused töövahendid töötajale annab või tuleb tal ise ennast teenindada. Kogu eespool toodu tulemusena kujuneb välja õige töörežiim, mille aluseks on distsipliin ja aja ratsionaalne kasutamine. Kokku võttes on kogu organiseerimis- ja juhtimistöö ees-

märk saavutada minimaalse ajaga, optimaalsete töövõtetega maksimaalsed tulemused, s. o. ühes ajaühikus saavutada vähema energia ja materiaalsete kulutustega paremaid või vähemalt samaväärseid tulemusi. Efektiivne on see õppetöö meetod, mis tagab maksimaalse õppeinformatsiooni vastuvõtmise ühes ajaühikus, ja see kasvatustöö meetod, mis tagab intensiivseima teadmiste ülemineku veendumusteks. Lenin pidas aega kalliks. «Vähem hiilgavaid fraase, rohkem lihtsat argipäevast tööd...»¹³ Aja ratsionaalse kasutamise eeskujuks oli Lenin ise. Üksnes oma aja ratsionaalse organiseerimisega võis ta parandada meile 55 köidet, võis töö kõrvalt kahe aasta jooksul esineda loengutega üle 300 korra. Lenin pidas esinemist nõupidamisel läbimõtlematuks, kui sellele kulus üle 10 minuti, või kui sõnavõtule kulus üle 5 minuti.

Ökonoomika on meie poliitika kontsentreeritud ilming. K. Marx kirjutab, et kõik ökonoomika liigid ühiskonnas viivad lõppkokkuvõttes välja aja ökonoomikale. Ilmneb, et kuni pool tööajast on juhtkond tegev mitmesugustel koosolekutel ja nõupidamistel. Veerand tööajast kulutatakse kirjadele, avaldustele ja telefonikõnedele. Ja ainult neljandik ajast jääb vahetuks juhtimiseks ning kontrolliks ettevõtte, tema tsehhide ja teenistuste töö üle.

Töörežiimi organiseerimine on vahetult seotud puhkerežiimi korraldamisega. Ilma vajaliku puhkusest ei saa me rääkida tööjõu taastamisest. Vastasel korral kujuneb olukord, millele vihjab Tereštšenko: mitmed näevad eeskujulikku töösuhetumist selles, et töötada varavalgest hilisõhtuni, rikkudes oma jõudu ja tervist. Selliste töötajate sihiks ei ole töötada eesmär-

¹³ V. I. Lenin, Teosed, kd. 29, lk. 395.

gi saavutamiseks ega isiklikuks karjääriks, vaid püüda saada kiiresti infarkt ja kommunismiehitaja rivist välja viia. Mitte asjata ei ole loodud meie maal nii suur ja mitmekülgne raviasutuste, sanatooriumide, puhkekodude, profülaktooriumide jm. võrk. Lenin pööras puhkuse organiseerimisele suurt tähelepanu, nõudes kõigilt oma kaastöötajailt töö ja puhkuse vaheldumist, tervise eest hoolitsemist. Töötajale tuleb luua puhkevõimalused nii tööle kui ka kodus, eriti vaimse töö korral. Ei tohi unustada, et vaheajad vaimses töös ei tähenda alati puhkust või tegevusetust. Mõnikord just siis hakkab aju pingeliselt tööle tänu varasematele impulssidele ja tööpäev tegelikult jätkub inimese tahtest sõltumata. Üks nn. kevadväsimuse põhjusi on mitteküllaldane puhkerežiim. Kui õpetaja saab töökohalt järjest negatiivseid emotsioone, kui kooli juhtkond pöörab peatähelepanu puuduste, mitte aga positiivse leidmisele töös, kui õpetajat kiidetakse vaid tähtpäeviti «graafiku» kohaselt või kui õpetaja peab ise hankima metsast endale kütet, ise nõutama ettenähtud soodustusi jne., siis ei saa eeldada, et õpetaja tööajal töötab vajaliku pingega ja loominguiliselt. «Rahvakooliõpetaja tuleb meil tõsta niisugusele kõrgusele, millisel ta kunagi pole seisnud, ei seisa ega saagi seista kodanlikus ühiskonnas. See on tõde, mis ei vaja tõestamist. Seda olukorda peame taotlema süstemaatilise, järjekindla ja visa tööga nii rahvakooliõpetaja vaimsel arendamisel kui ka tema igakülgset ettevalmistamisel tema tõesti kõrge kutse ja — mis peaasi, veel ja veel kord peaasi — tema ainelise olukorra parandamisel.»¹⁴

Juhtimistöös on eriline tähtsus kontrollil, eriti ennetaval kontrollil. Kes juhib, see ka kontrollib. Ko-

hati võib märgata kontrollimise eraldumist juhtimisest, nii et kontrollimine on muutunud omaette eesmärgiks või isegi üheks arvestuse vormiks. Seetõttu ei abista kontrollimine juhtkonda, muutub lisakoormuseks, sunnivahendiks ja formaalsuseks, ning kaotab oma komponentide ühtsuse: fakti kindlakstegemise, selle kriitilise hindamise ja abinõude väljatöötamise olukorra parandamiseks. «Igasugune juhtimistöo nõuab erilisi omadusi. Võib olla kõige tugevam revolutsionäär ja agitaator ja täiesti kõlbmatu administraator..., et juhtida, peab olema kompetentne, peab täielikult ja täpselt tundma tootmise kõiki tingimusi, peab tundma selle tootmise tehnikat tema kaasaegsel kõrgusel, ...»¹⁵ Juhtija peab teadma, mida juhitavad teevad. Lenin nõudis erilise tähelepanu pööramist otsuste täitmise kontrollile. Ta nõudis, et juhtivad töötajad kulutaksid oma jõu mitte direktiivide koostamisele, vaid kontrollimisele, kogemuste tundmaõppimisele, töömeetodite uurimisele ja selle kaudu uute võimaluste otsimisele. Positiivses kogemuses on peidus arengu perspektiivid. Ei tohi põlata erinevaid lahendusi, seisukohti ja arvamusi. «...neil, kes tahavad..., saada võitu kapitalismist, peab jätkuma visadust läbi proovida sadu ja tuhandeid uusi võitlusvõtteid, võitlusviise, võitlusvahendeid, et neist välja töötada kõige sobivamad.»¹⁶

Kasutatud kirjandus

Töö ja juhtimise teaduslik organiseerimine. Tln. 1968.

Научная организация управленческого труда. М., 1968.

Г. Попов, Техника личной работы. М., 1968.

¹⁴ V. I. Lenin, Teosed, kd. 33, lk. 424.

¹⁵ V. I. Lenin, Teosed, kd. 30, lk. 397.

¹⁶ V. I. Lenin, Teosed, kd. 29, lk. 393.

JUHI ISIK JA TEMA TÖÖSTIIL

ARVO HEINING

Seoses rahvamajanduse üha kõrgema arengutasemega muutuvad juhtimisprobleemid järjest olulisemaks. Aruandekõnes NLKP XXIV kongressile ütles L. I. Brežnev: «Juhtimissüsteemi täiustamine ei ole ühekordne üritus, vaid elu poolt ülestõstatavate probleemide lahendamise dünaamiline protsess. Need probleemid peavad edaspidigi olema meie tähelepanu keskpunktis». (2)

Juhtimissüsteemiga kõrvuti omandab erilise tähtsuse juht, tema isik ja tööstiil.

Juhi isik. Sageli tekib küsimus töötaja sobivusest juhtivale tööle. On selge, et mida kõrgema taseme juht, seda olulisem on tema sobivus, sest tema töö kvaliteedist sõltub sel juhul seda suuremate probleemide lahendamine või nende lahendamise oluline kiirendamine. Seepärast on kaadri valikul ja paigutamisel juhtivatele ametikohtadele eriline tähtsus. Seda on korduvalt oma töödes rõhutanud V. I. Lenin. Ta kirjutab: «Meie läheme rahulikult oma teed, püüdes võimalikult ettevaatlikult ja kannatlikult järele proovida ja ära tunda tõelisi organisaatoreid, inimesi kaine mõistuse ja praktilise taibuga, inimesi, kelles ustavus sotsialismile on ühendatud oskusega kärata (ning hoolimata sagimisest ja kärast) korraldada suure hulga inimeste kindlat ja üksmeelset koostööd nõu-

kogude organisatsiooni raamides. Ainult niisuguseid inimesi tuleb pärast nende kümnekordset proovimist, nihutades neid kõige lihtsamalt ülesandelt kõige raskemaile, edutada rahva töö juhtijate, valitsemise juhtijate vastutavaile kohadele.» (1, lk. 234.)

See juhi omaduste määratlus vajab pikemat käsitlust. Seega peab juht olema eelkõige **organisaator**, s. t. ta peab oskama juhtida ja organiseerida kollektiivi tööd, olema ise valmis tööd tegema ja juhtima selle täitmist.

Asutuse juhil on lihtne oma võimeid hinnata asutuse töö lõpptulemuste põhjal. Asutuse saavutused ütlevad kõik selle juhi võimekuse kohta. Madalama tasemega juhil pole seda aga nii kerge kindlaks teha, sest osa üldistest saavutustest kuulub kõrgema taseme juhtkonnale, osa aga nende alluvatele, kes sellele juhile ei allu. Sel puhul on otstarbekas organiseerimisprotsess administreerimisest eraldada ning kumbagi lahus vaadelda. Kujutab ju organisatsiooniline töö endast tööprotsessile eelnevat ettevalmistust, administreerimine aga — tööprotsessi tegelikku juhtimist.

Organisaatorivõimeid saab kergesti hinnata, analüüsides oma tegevust nn. ootamatuste puhul (keegi töötajaist jäi tööle tulemata, polnud võimalik kasutada planeeritud ruume jne.). Juhul kui kõik need «ootamatused» likvideerused sujuvalt, pole muret vaja tunda. Kui see aga nii ei olnud, siis on tarvis need ootamatused arvele võtta ning koostada juba ette konkreetne tegutsemisplaan igaks niisuguseks juhuks. Kvalitatiivselt uusi nähtusi esineb väga harva, enamik «ootamatusi» on võrdlemisi sageli korduvad nähtused. Kaasajal peab organisatsioon tagama jooksvate küsimuste lahendamise — seega ravib hea organisatsioon ettenähtamatud haigused juba enne, kui need saavad areneda. Juhi organi-

saatorivõimeid väljendab ka see, kui hästi on asutuses korraldatud materjalide arvestus (nii et ka tarbijad varudega pidevalt kursis oleksid), kui õigel ajal ja reaalsed tehakse tellimused, kui korras on seadmed ning kuidas on tagatud nende regulaarne tehniline hooldamine. Kaasaja kool pole seadmete poolest juba ammu enam vaeslapse osas, juhulik on aga nende hooldamine sageli.

Administreerimine tähendab sisuliselt töö täitmise kindlustamist. Et asutuse juhtimine on kollektiivi juhtimine, siis on sel eelkõige sotsiaalne iseloom. Oluline eeldus on juhi autoriteet oma töötajate, eriti aga vahetult alluvate hulgas. Tööalane positsioon annab juhile üksnes õiguse endale autoriteeti võita, mitte enam. See nn. positsiooni-autoriteet sõltub omakorda sellest, kui õigesti ja ulatuslikult kasutab juht oma juhiõigusi. Sugugi vähem tähtis pole aga juhi isiklikel omadustel (suhtlemisoskus, ausus, õiglus, korrektsus, lubaduste täitmine jne.) ja tema teadmistel-oskustel põhinev autoriteet. Tuleb silmas pida, et juhi autoriteet on mitte püsiv, vaid pidevalt muutuv suurus, mis sõltub juhi igapäevase töö kvaliteedist ja tema käitumisest.

Järgmine juhile esitatav nõuetekompleks on piiritletav «**kaine mõistuse**» määratlusega. Eelkõige tähendab see väljakujunenud poliitilise maailmavaatega isiksust.

Igapäevase elu praktikas tähendaks see oskust vaadata asjadele kainelt. Et seda saavutada, tuleb analüüsida oma vaateid ja tegusid kaine praktika ja juhtimistegevuse seisukohalt.

Olulised juhiks sobivuse kriteeriumid võivad olla siirad vastused kolmele järgmisele küsimusele:

1. Mida te mõtlete oma tööst?
2. Mida te mõtlete inimestest üldse?
3. Mida te mõtlete iseendast?

Juhtimistööga peavad tegelema

ainult need, kes usuvad oma tegevusala perspektiivikusse ja on valmis oma veendumuste eest võitlema. Kaasinimesi suudab veenda vaid inimene, kes ise on veendunud.

Väga oluline on see, mille põhjal juht hindab inimesi — kas selle järgi, kuidas nad näivad, või selle põhjal, mida nad teevad. Tuleb silmas pida, et vastastikune lugupidamine ülemuse ja alluva vahel on nendevahelise suhtlemise hädavajalik eeltingimus.

Lõpuks on küllalt tähtis ka suhtumine iseenesesse. Väga levinud on arvamus organisaatorist kui inimesest, kes ohverdab oma individuaalsuse asja huvides. Juhtide suhtes on see kindlasti ebaõige — nad vajutavad oma individuaalsusepitseri kogu kollektiivile. Juhitava organisatsiooni liikmed, seega kogu organisatsioon, on juhi isiklike juhiomaduste, tema isiksuse peegeldus. Perspektiivikas administraator vaatleb juhtimistööd kui eneseteostust, mitte kui eneseohverdust selle sõna mis tahes tähenduses. Inimesest, kes ennast või oma mugavusi ohvriks toob, ei saa iialgi head juhti — ta on vaid viriseja, kes esimesel võimalusel asub loendama, millest kõigest ta töö pärast on pidanud loobuma. Siit tulenevad aga taltsutamatud ambitsioonid, arvamus, et tema tööalaseid saavutusi pole küllaldaselt hinnatud jms.

Juhi **praktilisest taibukusest** sõltub vägagi palju. Eelkõige tähendab see oskust kõikjalt endale tööks vajalikke kogemusi ammutada ning neid oma igapäevase tööpraktikaga liita. Oli aeg, mil kaadri nappuse tõttu edutati juhtivale tööle praktikuid, kel polnud vastavat eriharidustki. Vähe sellest, suure staažiga praktikuid isegi eelistati ilma tööstaažita eriharidusega spetsialistidele. Asi on selles, et kogenud praktik õppis juhtimistööd tööprotsessis, jälgides, kuidas seda teised tegid, samuti ka seda,

kuidas töötati teistes asutustes. Oma teadmiste vähesuse teadlik tunnetamine sundis niisugust praktikut igapäevases töös järjekindlalt õppima, mis kokkuvõttes tegigi temast hinnatava juhi. Käesoleval ajal pole meil erialase hariduse olemasolu enam mingi küsimus ning see on juhi ametikohale pretendeerimise loomulik eeltingimus. Seega jääb jõesse ning osutub lõppkokkuvõttes määravaks valmisolek õppida ja oma tööd järjepidevalt täiustada.

Ustavus sotsialismile ei piirdu üksnes juhi isiklike veendumustega. Juhtimise aluseks on Kommunistliku Partei poliitika. Iga juht peab hästi tundma partei poliitikat, mitte lähtuma üksnes kitsastest kohalikest huvidest. Suureks abiks juhile on partei- ja ametiühinguorganisatsioonid — üksmeelne koostöö ühiskondlike organisatsioonidega on enamasti eduka juhtimistöo tagatis. Väga palju sõltub juhi ideelis-poliitilisest ettevalmistusest, sest ainult hea ettevalmistusega juht suudab teha aktiivselt kasvatustööd kollektiivis. Seepärast on järjekindel ideelis-poliitiline enesetäiendamine juhile niisama vajalik kui ametialaste ja erialaste teadmiste täiendamine.

«...**Osкус kärata... korraldada suure hulga inimeste kindlat ja üksmeelset koostööd** nõukogude organisatsiooni raamides.» Juhi tööstiilist sõltub suurel määral ka tema alluvate tööstiil. Kui direktor ei suuda ratsionaalselt jaotada õigusi, kohustusi ja vastutust, siis on ta sunnitud alandama oma osa tagantõukajani, varustajani, kes lahendab ainult jooksvaid küsimusi. Sel juhul kujuneb asetäitjast asutuse tegelik juht, osa asetäitja funktsioone jääb täitmata, osa neist hakkavad täitma tema alluvad jne. Seega toimub kõikides juhtimistasemetes langus.

Juhtimine tähendab juhtimisfunktsioonide täitmist, s. o. teatud

töid, mida juht **peab tegema**, et seatud eesmärged saavutada.

Juhtimisfunktsioonid jagunevad
1) konkreetsed funktsioonid (õppe- ja kasvatustöö planeerimine, majanduslik planeerimine, kaadrialane töö, põhiprotsessi tehniline teenindamine jne.);

2) üldised funktsioonid (eesmärkide seadmine ja nende selgitamine kollektiivile, planeerimine, organisatsiooni struktuuri kujundamine vastavalt planeeritud tegevusele, jooksvate kitsaskohtade kõrvaldamine tööde täideviimise etapil ja kontroll — juhi järelevalve ülesande täitmise üle);

3) juhtimisprotsessid (otsustamine, kommunikatsioon e. suhtlemine ja koordineerimine).

R. Üksvärvav soovib ülevaatlikkuse huvides järgmist tabelit:

Üldised funktsioonid	Kavandamine Planeerimine Organiseerimine Mehitamine Korraldamine Kontrollimine	Juhtimisprotsessid		
		Otsustamine	Kommunikatsioon	Koordineerimine

Tabel on selle poolest hea, et aitab iga konkreetse funktsiooni täitmisel silmas pida **kõiki** üldisi funktsioone ja juhtimisprotsesse.

Juhtimise kvaliteedi seisukohalt on oluline, et juht

1) oleks salliv inimeste nõrkuste suhtes, mis nende tööd ei sega (igal inimesel on õigus teistest erineda — ka juhust!);

2) oleks sallimatu kõige suhtes, mis mõjub tööle ebasoodsalt (juhina on tal õigus nõuda töö nõuetekohast täitmist). Sellest reeglist range kinnipidamine väldib paljusid konflikte, mis üllatavalt sageli just isiklikul pinnal tekkima kipuvad.

Oluliselt mõjutavad juhtimisstiili **juhtimismeetodid**. Kirjanduses eristatakse teavaliselt kolme põhilist juhtimismeetodit: autokraatne, demokraatlik ja passiivne e. mittevahelesegav juhtimine.

Autokraatne meetod, mis põhineb korralduste andmisel, ilma et selgitataks nende seost tegevuse üldise eesmärgiga, kusjuures ei püütagi alluvate täielikku heakskiitu saavutada, viib tavaliselt kas initsiatiivi ja aktiivsust piiravale passiivsele allumisele või siis alluvatepoolsele vastupanule.

Demokraatlik meetod loob tingimused, kus alluvad «ise» teevad selliseid otsustusi, milleni juht eelnevalt jõudis, pidades neid eelarbekaiaks. See ameerika teoreetikute poolt üldist heakskiitu leidnud meetod loob tegelikult sageli demokraatia illusiooni, mitte aga alluvate abil põhineva juhtimise. Osav juht võib alati alluvad viia tulemusele, mis vastab tema otsusele, nii et alluvad arvavad end ise selleni jõudvat. Tulemuseks on hea koostöö alluvatega koos nende aktiivse suhtumisega juhi seatud eesmärkide saavutamisse.

Passiivne meetod põhineb stimuleerivate tingimuste loomisele, mis võimaldab juhil loobuda edasisest vahelesegamisest. Muidugi peab vahelesegamise piiramisele eelnema (püsivate, kindla suunaga positiivsete ja negatiivsete stiimulite abil) väga konkreetse suunitlusega üldise õhkkonna loomine, mis tagaks töötajale kasuliku tulemuse ainult juhul, kui ta käitumine vastab juhi eesmärkidele. Selle meetodi puhul on tagatud alluvate loominguliste võimete maksimaalne rakendamine, kuna nende iseseisvast mõtlemisvõimest ja initsiatiivist ka tõeliselt lugu peetakse. Inimesi tuleb usaldada, andes neile rohkem iseseisvust. Ei maksa liialt karta üksikuid juhuslikke vigu, mis võivad esineda vähesemate kogemustega kaastöötajatel. Nii hea kui ka ebaõnnestunud kogemus — mõlemad võetakse ühteviisi arvesse, mõlemad võimaldavad saada rohkem teadmisi. Kaastöötajate vead tuleb ära märkida, parandada ja läbi arutada, et need edaspidi enam ei korduks. Ka

juht peab tunnistama oma isiklikke vigu ja neid rahulikult kõrvaldama. Kui vead pole liiga sagedased, ei õõnesta see juhi autoriteeti.

Sobiva juhtimismeetodi valik peab sõltuma konkreetsest olukorrast, silmas pidades nii juhi kui ka tema vahetu alluva isiksuse eripära. Pole olemas häid ja halbu meetodeid: üks juht saavutab paremaid tulemusi ühtede, teine — teiste meetoditega. Teiselt poolt sõltub meetodi efektiivsus ka alluvast — ühele sobib paremini üks, teisele teine meetod. Lõppude lõpuks sõltub meetodi valik ka konkreetsest situatsioonist — mis ühel juhul end õigustab, see ei pruugi teisel juhul sugugi kõige efektiivsem olla. Küll on aga oluline

1) alluvate veendumus, et juht surub neile peale oma arvamuse **ainult nendes** küsimustes, milles ta on alluvatest vaieldamatult kompetentsem;

2) juhtimiskäskude andmisel alustada alati selle kõige kõrgemast vormist — vihjest ning rakendada pingereas (vihje, soovitus, korraldus, käsk) järgmist alles siis, kui eelmine pole tulemusi andnud.

Nii nagu igal inimesel on temale omane käekiri, hääletoon jne., nii on ka igal juhul oma **juhtimisstiil**. Muidugi mõjutavad juhtimisstiili ka tegevussfäär, juhi positsioon ametialases hierarhias, tema isikupära.

Põhimõtteliselt võib jagada juhtimisstiilid kahte suurde rühma:

- 1) direktiivne juhtimisstiil;
- 2) integratiivne juhtimisstiil.

Direktiivse juhtimisstiili puhul juhitakse peamiselt tööülesannete andmise baasil, mis sisaldavad endis põhjalikult ja täpselt formuleeritud täitmisjuhendi. Eksimuse puhul kasutatakse valdavalt karistamist, veenmist peaaegu ei kasutata.

Direktiivse juhtimisstiili puhul võõrduvad alluvad iseseisvalt tööalaseid otsustusi vastu võtmast, sa-

muti ei hakata sel puhul ratsionaal-semaid töövõtteid või lahendusi otsima. Selline juhtimisstiil vähendab töötajate loomulikku vastustus-tunnet. Sobiv on direktiivset juhti-misstiili kasutada ainult halbade tööharjumuste (näit. lohakus) likvi-deerimiseks. Kuid ka siis võib seda kasutada ainult suhteliselt lühikese perioodi jooksul, kusjuures säilita-takse taktitunne ja lugupidamine alluvate vastu.

Muidugi säilivad teatud direktiiv-sed elemendid juhtimises veel kaua, sest ilma nendeta lihtsalt ei saa läbi. Seepärast on eriti oluline, kui-das neid elemente kasutada oskus-likult, rakendades nende kõrval tingimata ka integratiivsele juhti-misstiilile omaseid meetodeid.

Integratiivne juhtimisstiil puhtal kujul on ideaal, mida juhtimistöös järjekindlalt silmas tuleb pidada. Äärmuslikul, «puhtal» kujul tähendaks see kogu kollektiivi lõppees-märkide ja iga kollektiivi liikme isiklike eesmärkide vaheliste konf-liktide täielikku puudumist koos täieliku sisemise lojaalsusega nii asutuse kui ka terve süsteemi suh-tes, kuhu asutus ühe osana kuulub. Sellistel tingimustel võib kollek-tiivi nimetada ideaalseks — kollek-tiivi integratsioon on täielik. Sel puhul pole juhil vaja alluvatele tööülesandeid anda (töötajad tunne-vad hästi oma isiklike eesmärke, need aga langevad kokku asutuse eesmärkidega), pole vaja stiimuleid (eesmärgi saavutamine on ise kül-laldaseks hüvituseks), pole vaja ka alluvaid veenda (nad saavad ise aru, et eesmärgi saavutamine on neile parimaks autasuks). Juhi ülesandeks jääks sel puhul vaid kätte näidata eesmärgi saavutamise viisid ning edasises töös alluvate tööd koordineerida. Muidugi oleks ka sellealastel instruksioonidel pigem üldine kui üksikasjalik ise-loom — seega poleks kollektiivi üksikliikmete vabadus praktiliselt

mitte millegagi piiratud ja tegemist oleks tüüpiliselt integratiivse juhti-misstiiliga.

Loomulikult teeb tegelikkus siia korrektiive: mida enam kollektiiv erineb ideaalsest, seda enam erineb tegelik juhtimine integratiivsest juhtimisest. Juhi ülesanne on aga mitte üksnes konstateerida seda erinevust ja teha vastavaid korrek-tiive tegelikku juhtimisse, vaid igati tõsta kollektiivi integratsiooni. Kollektiivi, integratsiooni tugevda-misel on suur ühiskondlik ja kas-vatuslik väärtus, sest siit saab alguse kommunistliku ühiskonna inimese kujunemine. Seda arvesse võttes on kollektiivi kasvatamisel esmajärguline tähtsus kogu ühis-konna arengu seisukohalt.

Käesolev lühike ülevaade ei pre-tendeeri mingil määral nende probleemide ammendavale käsitlusele, küll aga on püütud anda põgus pilt kirjanduses leiduvatest sellealastest seisukohtadest. Võttes arvesse asja-olu, et iga pedagoog on õpilaskollektiivi juht, peaks see panema mõtlema ja äratama huvi sellekohase kirjanduse vastu küllalt arvukas lugejaskonnas. See aga ongi peamine eesmärk.

Kasutatud kirjandus

1. V. I. Lenin, Teosed, 27. kd., Tallinn, 1955.
2. L. I. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV Kongressile. Kirjastus «Eesti Raamat», Tallinn, 1971.
3. Я. Зеленовский, Организация трудовых коллективов. Издательство «Прогресс», Москва, 1971.
4. Р. Юксвярав, Проблемы структуры и управления деловых организаций США. Издательство «Ээсти Раамат», Таллин, 1968.
5. Ф. Ф. Аунапу, Что такое управление. Издательство «Экономика», Москва, 1967.
6. Авторский коллектив, Курс для высшего управленческого персонала. Изда-тельство «Экономика», Москва, 1970.

VASTUNÄIDUSTUSI FUNKTSIONALISMILE

LEMBIT TÜRNPUU

Juhtimise teoreetilised küsimused on viimasel ajal üha sagedamini päevakorral nii ajakirjanduses kui ka mitmetel konverentsidel, sest seda nõuavad tegeliku elu vajadused. NLKP programmis rõhutatakse vajadust juhtimist ja planeerimist järjepidevalt täiustada ja juhtimisküsimuste teaduslikult läheneda. (1, lk. 79.)

TTO-alase tegevuse elavnemisest juhtimissfääris annavad tunnistust rohkearvulised uurimused ja väljanded ning juhtimise praktiline ümberkorraldamine mitmetel elualadel.

Kõikide muude küsimuste hulgas, millele juhtimisteooria vastuse peab andma, on kahtlemata keskne koht juhtimissüsteemi struktuuril, mis on eriti oluline suurte süsteemide korral, sest need oma ülesehitusest tingituna ei ole tihti vajalikul määral juhitavad.

Tingituna inimvõimete piiratusel ei saa ühele isikule alluvate töötajate arv olla kui tahes suur. Üksikud autorid on püüdnud seda arvu määratleda sõltuvalt süsteemi suurusest ja juhtimistasemest (seoste arv jms. üksikute töötajate ja nende gruppide vahel), kuid ühtsele seisukohale jõutud ei ole, sest see arv oleneb peale seoste arvu veel seoste sagedusest ja iseloomust (2). On olemas teatud piir, mille ületamisel süsteem kaotab juhitavuse.

Seetõttu osutuvad patriarhaalse struktuuri suured süsteemid mittejuhitavaks. Oluliselt ei muutu olu-

kord ka staabiorganisatsiooni täiendamise korral funktsionaalsete lülide ja tehniliste täitjatega.

Ainukeseks väljapääsuks olukorraldajast jääb süsteemi vertikaalne liigendamine, s. t. hierarhia sisseviimine süsteemi.

Hierarhia sisseviimine süsteemi riviorganisatsiooni ei tohi aga toimuda suvaliselt. Kehtivad ranged nõuded, mille ignoreerimine võib rikkuda kogu süsteemi. Olenevalt tööjaotuse viisist reatöötajate tasemel (0-tasemel), mis teatavasti võib olla kas funktsionaalne või divisioonalne, peab riviorganisatsiooni vertikaalne liigendamine aluma kindlatele nõutele. Juhtimisülesannete õiguste ja vastutuse delegeerimisel tuleb neid nõudeid arvestada.

Kui reatöötajad täidavad mitmeid funktsioone spetsialiseerumata (s. t. kui tööjaotus 0-tasemes on divisioonalne), siis nende rühmitamine formaalseteks gruppideks saab toimuda ainult divisionaalsel põhimõttel. Järelikult ka juhtimisülesannete jaotus esimesel juhtimistasemel peab olema divisioonalne. Funktsionaalne tööjaotus kaotaks sel juhul igasuguse mõtte.

Tegevuse komplitseerimine, tööprotsesside mehhaniseerimine jt. tegurid tingivad aga tänapäeval üha süvenevat spetsialiseerumist reataseme teatavatele kitsastele funktsioonidele. See võimaldab reatöötajate rühmitamist formaalsetesse gruppidesse (süsteemi horisontaalset liigendamist) kahel viisil, sõltuvalt tegevuse integratsiooni huvidest.

1. Kui funktsioonid on suhteliselt iseseisvad ega ole oluline erinevaid funktsioone täitvate töötajate kompleksne koostöö ja koordineerimine, siis võib töötajaid rühmitada funktsioonide kaupa spetsialiseeritud allüksustesse. Sellisel juhul toimub tööjaotus esimesel juhtimistasemel samuti funktsioonide kaupa. Seega on tööjaotus esimesel tasemel ühel

ja samal ajal nii divisionaalne kui ka funktsionaalne.

Sellist idealiseeritud olukorda, kus ei ole integratsiooni vajadust ka kõrgemal tasemel, on väga harva. Asutus või ettevõtte tervikuna täidab alati kindlaid kompleksülesandeid, mistõttu integratsiooni vajadus kogu tegevuse kompleksis ulatuses tekib kui mitte madalamatel tasemetel, siis tippjuhi tasemel igal juhul. Alates sellest tasemest, kus see vajadus tekib, tuleb kehtestada divisionaalne tööjaotus. Seega ei saa divisionaalset tööjaotust täielikult vältida. Seda võib ainult vahepealsete juhtimistasemete tegevuse lihtsustamise huvides nihutada kõrgemale. Mida kõrgemale see aga nihkub, seda komplitseeritumaks muutub tippjuhi ja staabiorganisatsiooni tegevus, seda formaalsemaks muutub nende töö.

2. Kui pole niivõrd oluline integratsioon antud funktsiooni (resp. tööloigu probleemi) ulatuses, kui võrd on vajalik koordinaatsioon antud divisionaalse allüksuse tegevuskompleksis tervikuna, siis tuleb töötajad rühmitada formaalsetesse gruppidesse divisionaalsel põhimõttel, s. t. tegevuskompleksi kõiki erinevaid funktsioone haarates. Sellisel juhul toimub tööjaotus juba esimesel juhtimistasemel divisionaalsel põhimõttel ja peab ulatuma tiptasemeni üles.

Divisionaalsel põhimõttel ülesehitatud lineaarsel juhtimispüramiidil on mitmed negatiivsed jooned, millest olulisemad on:

a) süsteemi suur inertsus ja kohmakus tingituna informatsiooni ringluse pikkusest (müra, pidurdused jms.);

b) probleemide ringi laienemine alt ülespoole, mis seab kõrgemate tasemete juhid äärmiselt rasketesse tingimustesse ja nõuab neilt universaalsust.

Nendest puudustest ja konkreetsest ajaloolisest olukorrast tingi-

tuna töötas NSV Liidu Töölise ja Talupoegade Inspeksioon 1926. a. välja abinõud juhtimise üleviimiseks funktsionaalsetele alustele. Neid abinõusid hakati ellu viima ja kogu juhtimissfäär korraldati vastavalt ümber. Süsteem muutus operatiivsemaks, informatsiooni ringlus paranes, jne.

Mitmete positiivsete omaduste kõrval aga kätkes funktsionaalne juhtimissüsteem endas olulisi puudusi, mis süvenes aastast aastasse ja mille paratamatuks resultaatiks kujunes välja isikukultus koos oma kõigi pahede ja raskete tagajärgedega (nii sattus ka TTO põlu alla). Nagu eespool märgitud, õigustab funktsionaalne tööjaotus ennast ainult teatud juhtimistasemeni, kui süsteemi horisontaalne liigendamine reatöötajate tasemel toimus funktsioonide kaupa. Funktsionalismi meelevaldne sisseviimine riviorganisatsiooni kõrgematele tasemetele toob endaga kaasa suuri puudusi.

1. Rikutakse ainujuhtimise lennlikku printsiipi. Ühele alluvale annavad korraldusi mitu ülemust, kelle korraldused on tihti vastukäivad. Pealegi suudavad mitu ülemust ühelt alluvalt alati rohkem nõuda, kui see täita suudab.

2. Antud funktsiooni (resp. tööloigu, probleemi) petliku integratsiooni arvel on häiritud integratsioon divisionaalsete allüksuste tegevuse kompleksis tervikuna.

3. Tekib vajadus täiendavate koordineerivate ja kontrollivate organite (lülide) järele. Antud funktsiooni (tööloigu, probleemi) tähtsus ja erikaal satub sõltuvusse juhtiva isiku isiklikest omadustest ja aktiivsusest, mistõttu teisejärgulised probleemid võivad kerkida esiplaanile primaarsete arvel.

4. Suure arvu alluvate tõttu muutub juhtimine formaalseks ja bürokraatlikuks, tekib vajadus üksikute funktsioonide administreerimise järele.

5. Rikutakse õiguste ja kohustuste tasakaalu leninlikku printsiipi. Pisasjade otsustamine nihkub kõrgemale, kus tihti kohapealseid olusid tundmata otsustatakse väärtalt.

6. Et alluvad kõiki nõudeid täita ei jõua, hakkavad nad valima, milliseid nõudeid täita, milliseid mitte, sõltuvalt nendega tegelevate ülemuste isiklikest omadustest. Tekib püüd varjata oma väheefektiivset tegevust mõne teisejärgulise tegevuse ülespuhumise arvel. Püütakse askeldamise ja näilise aktiivsusega demonstreerida oma töökust.

7. Et tegevuse kompleksseid küsimusi madalamatel tasemetel pole võimalik erinevate ametnike ja ametkondade vahel funktsioonide killustatuse tõttu lahendada, siis tekib vajadus koordineerivateks nõupidamisteks, ülehüppamiseks madalamatest juhtimistasemetest ja kõrgemate tasemete koormamiseks piskiküsimustega.

8. Süsteem on vähepüsiv ja ebastabiilne.

9. Vahepealsete tasemete juhid kaotavad initsiatiivi ja iseseisvuse ning muutuvad oma kohustusi formaalselt täitvateks tuimadeks ametnikeks, kes asja sisulisel lahendamisel lähtuvad tihti isikliku muga-vuse huvidest.

Seda loetelu võiks jätkata. On selge, et positiivsete külgede kõrval on puhtfunktsionaalsel juhtimissüsteemil puudusi, mis kaaluvad positiivsed küljed üle. Seepärast ongi viimasel ajal hakatud mitmetel elualadel funktsionaalset juhtimissüsteemi asendada sobivamate süsteemidega.

Üks selliseid süsteemi tüüpe on lineaarfunktsionaalne süsteem, mis on vaba nii lineaar- kui ka funktsionaalse süsteemi puudustest ja millel on nii ühe kui ka teise positiivsed küljed. Selle süsteemi korral on riviorganisatsioon staabiorganisatsioonist rangelt eraldatud. Riviorganisatsioon administratiivsete (otsustamise, käsutamise, sanktsioo-

nide rakendamise) õigustega on üles ehitatud lineaarsel põhimõttel. Staabiorganisatsioon, mis kuulub teatavate tasemete juurde, on üles ehitatud funktsionaalsel põhimõttel, kusjuures vastavatel töötajatel puuduvad administratiivsed õigused. Nendel on ainult nõuandvate spetsialistide funktsioon. Nad koguvad kvalifitseeritud informatsiooni, töötlevad seda antud funktsiooni (töölõigu, probleemi) integratsiooni aspektist lähtudes, teevad ettepanekuid ning annavad lineaarsetele juhtidele nõu juhtimiskäskude formuleerimisel.

Viimased aga, lähtudes mitmetelt funktsionaalsetelt lülidelt saadud informatsioonist ja täitvate lülidest olukorrast, otsustavad, kas ja milliseid juhtimiskäskude anda.

Üleminek traditsiooniliselt süsteemilt lineaar-funktsionaalsele süsteemile ei kujuta endast olulist reorganiseerimist. Tuleb vaid funktsionaalsetelt lülidelt ära võtta administratiivsed õigused ja anda need lineaarsetele juhtidele riviorganisatsioonis. Loomulikult tuleks korrigeerida ja täpsustada tööülesannete jaotust, viia õigused ja kohustused tasakaalu ning luua kindel vastutuse süsteem. Riviorganisatsiooni juhtide defitsiiti saab katta staabiorganisatsiooni funktsionääride arvel. Lineaar-funktsionaalse süsteemi eelised ei vaja propageerimist. Edusammud mitmetel rahvamajanduse aladel, kus juhtimine on õigetele alustele viidud, kõnelevad ise enda eest.

Funktsionaalsus on oma aja ära elanud. Suurte süsteemide juhtimisel on vaja üle minna lineaar-funktsionaalsele süsteemile, kui me tahame edukalt täita neid ülesandeid, mida meie ette seab Kommunistlik Partei.

Kasutatud kirjandus

1. NLKP programm. Tallinn, 1961.
2. M. Tamm, Põllumajandusettevõtete juhtimine vajab täiustamist. «Eesti Kommunist» 1967, nr. 1.

MÕNINGAID KOOLIJUHTIMISE PROBLEEME

KALJO PILT

Haridussüsteem on üks suuremaid ametkondlikke süsteeme vabariigis, mis eeldab töö laitmatut korraldamist. Et aga kogu töö korralduse indikaator on juhtimise korraldus, siis on vaja, et juhtimistegevus haridussüsteemis oleks kõrgel tasemel.

Juba keskkooli vanemate klasside õpilastel tuleb õpilasorganisatsioonides kokku puutuda juhtimistegevusega. Isegi pioneeriorganisatsiooni aktivistidel tekib kujutus juhtimisest kui eri liiki tegevusest. Kõik sõltub sellest, milline kujutus tekib: kas niisugune, et juhtimine on kõrgematelt instantsidelt tulevate korralduste edasiandmine ja vastutus seisnebki selles, kui täpselt on õpetaja juhtnõõrid täidetud, või ettekujutus, et juhtimine on teatud reeglite järgi toimuv vaimne töö, milles õpetaja näpunäited on ainult abivahendid ning reeglid on need, mida peab tundma, mida põhjalikumalt, seda parem.

On põhjust arvata, et noorest, kes on saanud juhtimisest esimesena kirjeldatud kujutluse, kasvab korralik, kuid iseseisvuse ja algatusvõimete inimene; teise kujutluse alusel on põhjust oodata otsustusvõimelist inimest, kes läheb vajaduse korral välja ka kaalutud riskile.

Viimati mainitud inimesed ongi sobivad juhtivatele kohtadele ühiskonnas. Kaasajal on aga juhi ja alluva mõiste nii suhteline, et enamik alluvaid on ühtlasi ka juhid.

Seega on vähemalt kaks põhjust,

miks haridussüsteemis peab olema juhtimine eriti kõrgel tasemel — esiteks sellepärast, et ta on nii suur, iga puudus toob siin suurt kahju; teiseks sellepärast, et selles süsteemis saab uus põlvkond ettekujutused ja muljed juhtimisest. Kui need on ebaõiged, siis võibki juhtuda, et inimene hakkab tulevikus oma vääri arusaamu juhtimisest ellu rakendama või peab need ümber formeerima.

Kuni viimase ajani on püütud lahendada koolijuhtimise probleeme pedagoogikateaduse abil, jättes juhtimisteooria peaaegu täielikult kõrvale. Seepärast kannatab senine käsitus fragmentaarsuse all. Üksikuid koolitöö lõike vaadeldakse üksteisest lahus. Niisugune lahendus ei saa põhimõtteliselt kunagi eesmärgile viia, sest kooli õppe- ja kasvatustöö ei ole sisuliselt osadeks jaotatav. Juhtimine saab olla edukas ainult siis, kui ta haarab kõiki komponente komplekselt nende õigetes proportsioonides.

Paljude aastate jooksul ilmnenu traditsioonilise koolijuhtimise kõige suurem puudus on see, et viimane ei taga kõikide lülide vastutust oma töö eest ega soodusta küllaldaselt inimeste aktiivsuse arenemist.

Juhtimise reorganiseerimisel tuleb luua niisugune juhtimissüsteem, mis tagab vastutuse ja aktiivsuse tõstmise ja nende kaudu heade töö- ja isiklike suhete arenemise koolikollektiivi liikmete vahel.

Selleks on vaja:

1) määrata kindlaks kõikide koolis tegutsevate funktsionääride kohustused, õigused ja vastutus alates direktorist ja lõpetades oktoobri- laste tähekesse juhiga;

2) määrata kindlaks lineaarne ja funktsionaalne alluvus ning põhilised vastastikuse kooskõlastamise kanalid;

3) pidada silmas rangelt ainujuhtimise printsiipi, samal ajal luua tingimused laialdaseks kollegiaalseks aruteluks;

4) ühendada administratiivne ja ühiskondlik juhtimine, austades seejuures ühiskondlike organisatsioonide suveräänsust;

5) hoiduda igasugusest dubleerimisest kui aja ja energia kasutust pillamisest.

1. JUHTIMISSÜSTEEMIDE RAKENDATAVUSEST KOOLIS

H. Kala (2) jaotab juhtimise kolme põhigruppi:

a) improvisatoorne, s. o. juhtimine ligikaudsete ettekujutuste põhjal «iseenda tarkusest»,

b) traditsiooniline, s. o. juhtimine isiklike kogemuste või keskkonna tavade, harjumuste ja traditsioonide põhjal,

c) teaduslik juhtimine, s. o. juhtimine, milles nähtused ja protsessid on juhi teadvuses liigendatud koostisosadeks, ning on kindlaks tehtud seosed osade vahel ning liikumise seaduspärasused.

Esimised kaks tuginevad täielikult juhi «geeniusele» ning sõltuvad absoluutselt juhi isiksusest. Need on kuidagiviisi sobivad väikese süsteemi puhul, suure süsteemi efektiivne juhtimine nende meetoditega pole võimalik.

Kõik kolm juhtimise põhigruppi võivad täielikult või osaliselt tugineda järgmisele neljale juhtimissüsteemile — patriarhaalsele, lineaarsele, funktsionaalsele ja lineaarfunktsionaalsele (5).

Püüdes anda hinnangut juhtimissüsteemidele vastutuse ja aktiivsuse tõstmise seisukohalt, võib öelda, et väikeses asutuses võimaldab patriarhaalne süsteem täita seda ülesannet edukalt. Kõik töötajad saavad tööülesanded ainukeselt juhilt ja see ainukene juht ka kontrollib. Vastutustundetuse ja asutuse huvide ignoreerimine on välistatud. Seetõttu on algkoolid ja väikesed 8-klassilised koolid (5—6 komplekti) põhimõtteliselt hästi juhitud. Patriarhaalse juhtimissüsteemi

kasutamist piirab süsteemi suurus (töötajate arv) ja probleemide hulk, millega asutus peab tegelema. Selle põhjal on ka arusaadav, miks haridussüsteemi rajoonilüli on väga halvasti juhitav: ta on patriarhaalsel põhimõttel üles ehitatud. Inspektorid, pearaamatupidaja ja majandusgrupi juhataja on funktsionaalsed lülid, teised töötajad aga tehnilised täitjad. Osakonnajuhatajale allub kuni 80 inimest, probleemide arv, millega osakonnajuhatajal tuleb tegeleda, on suur.

Seoses sellega, et enamikus 8-klassilistes koolides likvideeriti õppealajuhataja ametikoht ja jäeti pool üksust, on ka enamikus n.-õ. keskmistes 8-klassilistes koolides (7—9 komplekti) välja kujunenud patriarhaalne juhtimissüsteem, sest poole kohaga töötavalt õppealajuhatajalt ei saa rohkem nõuda kui seda, et ta aitaks direktoril informatsiooni koguda, s. t. oleks direktori abi, mitte asetäitja. Seega jääks direktori vahetusse alluvusse kuni 20 inimest, samuti kogu laiaulatuslik probleemistik, millega kool tegeleb. Niisuguses olukorras ei kindlusta patriarhaalne juhtimissüsteem täit vastutust ja aktiivsuse arengut.

Põhimõtteliselt kindlustab lineaarne juhtimissüsteem, nagu patriarhaalne, hea juhitavuse. Selle süsteemi kasutamist ei piira asutuse suurus, küll aga probleemide hulk, millega asutus tegeleb. Et kooli tegevus on tänapäeval väga laiahaardeline, ei ole nimetatud juhtimissüsteem koolis kasutatav.

Funktsionaalset juhtimissüsteemi kasutas F. Taylor. Selle juhtimissüsteemi eeliseks on asjaolu, et ta kindlustab operatiivsuse ja asjatundliku juhtimise. Töötajad saavad tööülesanded spetsialistidelt, kes ka kontrollivad tehtavat tööd. Kui asutuses on juhte vähe, mis ei võimalda rohkearvulisi vastuolulisi korraldusi, siis töötab funktsionaalne juhtimissüsteem edukalt. Ilmselt sobib see keskmistele 8-klas-

silistele koolidele. Direktor ja poole kohaga õppealajuhataja jagavad koolitöölõigud omavahel ära ja juhivad kõiki inimesi, kes vastavate tööloikudega tegelevad.

Suuremate koolide juhtimine funktsionaalsel põhimõttel ei saa olla edukas, sest suuremaarvulise juhtkonna puhul võib tekkida olukord, kus probleemide tähtsus ja ülesannete täitmise järjekord ei sõltu nende tähtsusest kooli peaeesmärgi saavutamisel, vaid teisejärgulistest faktoritest — erinevate ülemuste erinevast rangusest, kontrolli tihedusest, karistuse kartusest jms.

Funktsionaalne juhtimissüsteem suurtes süsteemides ei taga vastutust, sest ta jätab alati võimaluse laveerida erinevate ülemuste vahel ja kindla vahetu ülemuse puudumine ei soodusta komplekssset kontrolli ja hindamist.

Praegu laialt levinud, õigemini — domineeriv funktsionaalne juhtimissüsteem on suurepärase vastutustundetuse taimelava.

Suurte süsteemide, sealhulgas keskkoolide ja suurte 8-klassiliste koolide (10 ja rohkem komplekti) juhtimiseks sobib lineaar-funktsionaalne juhtimissüsteem. Lineaarne eeldab isiku allumist ainult ühele administratiivsele ülemusele. Funktsionaalne tähendab seda, et koolitööd kontrollivad ja juhendavad lõikude (funktsionaalsete ülesannete) kaupa mitu samal või erineval ametialasel tasemel olevat juhti.

Vahetule ülemusele allutakse kõigis ametialastes tööloikudes, nagu aine õpetamine, klassijuhatamine, klassiväline töö, kabineti juhatamine, ametialased ühiskondlikud ülesanded jm.; samuti kõikides probleemides, millega nimetatud isik peab tegelema: kasvatustöö, koolikohustuse täitmine, töödistsipliin ja õpilaste ditsipliin, töö lastevanematega jne.

Töötaja ja tema vahetu lineaarse ülemuse vahel valitseb juhti-

mise — alluvuse vahekord. Vahetu ülemuse juhtimiskäsud (korraldused, ettekirjutused, näpunäited) on alluvale kohustuslikud.

Üks vahetu ülemus aga ei saa olla spetsialist kõikides küsimustes, millega tema alluvad tegelevad. Seepärast jagatakse ülesanded, mida kool peab täitma, juhtide vahel selle järgi, milles nad on asjatundjad. Neil asjatundjail ehk funktsionaalseil juhtidel on kontrollimise ja juhendamise õigus neile pandud funktsionaalsete ülesannete piires, sõltumata kontrollitava või juhendatava lineaarsest alluvusest. Nende juhendid on nõuannete õigustes, mida juhendatav ei või tähele panemata jätta, kuid võib täitmata jätta või täitmise edasi lükata oma vahetu ülemuse loal, kui viimane leiab, et on olulisemaid ülesandeid.

Lineaarsuse põhimõte — igal töötajal on ainult üks administratiivne ülemus, kellel on tema suhtes käsukeelu õigus — ei tähenda, et lineaar-funktsionaalse juhtimissüsteemi korral võib töötaja nõuannete saamiseks pöörduda ainult oma vahetu ülemuse poole. On nõutav, et pöörduktakse otse selle juhi poole, kelle funktsionaalsete ülesannete hulka probleem kuulub.

Samuti ei suuna funktsionaalsed juhid töötajaid tavaliselt nende lineaarsete ülemuste kaudu, vaid otse. Ainult siis, kui paari funktsionaalne juht — töötaja suhtlemises tekib tõrge, sekkub lineaarne ülemus.

Normaalse töökultuuriga koolis tekib niisuguseid olukordi harva, kuid juhtimissüsteem peab olema üles ehitatud nii, et ka ebaharilikus olukorras kommunikatsioon ei katkeks.

Et koolis on juhtiv koosseis suhteliselt väiksearvuline, siis on üks ja sama juht ühel ja samal ajal administratiivne ja funktsionaalne ülemus ning juhid üksteisele vastastikku nõunikeks ja informat-

siooni hankijaiks; see nõuab tihedat koostööd juhtide vahel.

Asjaolu, et üks ja sama ülemus on ühel ja samal ajal administratiivne ja funktsionaalne juht, raskendab muidugi koolis lineaar-funktsionaalse juhtimissüsteemi kasutamist, kuid ometi kindlustab just see juhtimissüsteem kõige paremini vastutuse arendamist, sest tööalane informatsioon koguneb vahetu ülemuse kätte ning kellelgi pole võimalik laveerida.

Juhtimissüsteem fikseeritakse kooli käsiraamatuga, kuhu kuuluvad juhtimiskeem, ametikohtade kirjeldused ja kollegiaalsete organite põhimäärused.

Ei ole raske näha, missugust mõju avaldab kompetentsi kindlapiiriline jaotus inimeste kohuse- ja vastutustundele, aktiivsusele ja isegi kollektiivi integratsioonile.

Kui inimesel on täpselt selge, milliseid konkreetseid kohustusi ta peab täitma, millised õigused tal selleks on ja mille eest ta vastutust kannab, siis see selgus ise distsiplineerib inimest. Inimene teab, et tal pole võimalik end vähegi arukalt välja vabandada, et keegi teine ei soorita tema tegemata jäetud tööd, mis võib aga kujuneda takistuseks kogu asutuse tööle või näidata kogu asutust halvas valguses. Harjumuse mõjul muutub kohustus kohuseks.

Selgus kompetentsis virgutab inimest aktiivsele tegevusele oma valdkonnas, sest ühelt poolt — keegi ta initsiatiivi ja iseseisvust ära ei võta, teiselt poolt — tuleb endal ka otsustada. Niisugune olukord tõstab võimekad inimesed peagi esile.

Arvamusel, et inimeste põhikohustuste, õiguste ja vastutuse täpne kindlaksmääramine piirab nende loominguvabadust, ei ole mingit alust. Just vastupidi, tõepärane kujutus oma rollist asutuses kui süsteemis, mille liige on iga töötaja, tõstab ta aktiivsust ning kohuse- ja vastutustunnet.

2. JUHTIMISULATUS

Selle terminiga tähistatakse arvuliselt isikuid, kellega juht võib vahetult sidet pidada ja keda ta võib efektiivselt juhtida. Uurijad pole selles küsimuses üksmeelt leidnud ja ilmselt ei olegi võimalik juhtimisulatus täpselt kindlaks määrata, sest juhtimistingimused ja juhid on väga erinevad.

Mitmed autorid (Slezinger, Starosčiak, Rogovoi) mainivad intervalli 5—6—10, lihtsa ja üheliigilise töö korral 17—22. Tippjuhi juhtimisulatuses märgitakse 5—6.

Nõukogude juhtimispraktikas ei ole mõistega «juhtimisulatus» arvestatud. Selle tagajärjel on juhtunudki, et juhtide otsealluvate arv on liiga suur. L. Z. Rogovoi järgi on NSV Liidus meistrile alluvate tööliste arv 28—29 ja USA-s 19. Koolis allub äärmiselt keerulise töö tegijaid — õpetajaid — direktori asetäitjale ca 20.

Arusaadavalt võib sotsialismi tingimustes peale ametialase kontrolli arvestada töötajate teadlikkuse ja ühiskondlike organisatsioonide mõjuga, kuid üleliia suure alluvate arvu puhul kahtlemata kahaneb juhtimise efektiivsus.

3. LIINI- (RIVI-) JA STAABIORGANISATSIION

Terminid on võetud sõjaväest, kus vastavad organisatsioonid varem välja kujunesid kui mujal.

Liiniorganisatsiooni moodustavad juhid, kes jagavad tööülesandeid, annavad korraldusi, juhivad varem väljatöötatud plaanide ellurakendamist. Sõjaväes vastavad neile rivi-komandörid. Staabiorganisatsiooni moodustavad igasugused referendid, nõunikud, osakonnad, komisjonid, komiteed. Nende ülesanne on parimate lahendusvariantide väljatöötamine. Sõjaväes vastavad neile staabiohvitserid.

Seoses süsteemide kasvamisega ja keerulisemaks muutumisega kasvab staabiorganisatsiooni osa järjekindlalt.

Staabiorganisatsioon on huvitatud väljatöötatud plaanide ellurakendamise, ja et seal on asjatundjad, on neil reaalsed võimalused «võimu haaramiseks» ja korralduste andmiseks, mis ületavad nende õiguspiirid. Haridussüsteemis avaldub see tendents praegu majandusgruppides, eriti aga tsentraliseeritud raamatupidamises.

Suhted liini- ja staabiorganisatsiooni vahel on tõesti keerulised, sest tippjuhid kasutavad staabiorganisatsiooni ka keskastme juhtide kontrollimiseks, ning tuleb välja, et ühelt poolt kasutab liiniorganisatsioon staabiorganisatsiooni abi, teiselt poolt aga kardab teda kui kontrolli. R. Üksvärav märgib USA kohta (6, lk. 410), et staabiorganisatsioonil on kaks rolli — abi- ja politseiroll, teda kardatakse nagu politseid, kuid ei austata.

Et staabiorganisatsioonides on kitsa eriala spetsialistid, kel sageli puudub ülevaade kogu asutuse tegevusest, liiniorganisatsioon aga vastutab asutuse igapäevase töö eest, siis tekivad konfliktid nende organisatsioonide vahel. Liini- ja staabiorganisatsiooni lahkarvamused sunnivad mõlemat poolt asjasse põhjalikumalt süvenema.

Staabiorganisatsiooni suurus sõltub süsteemi suuruselt. Siiski tuleb ka suurtes süsteemides hoiduda igasuguste komisjonide liigest loomise, neid tuleb küll vahetevahel luua, kuid kui nad on oma ülesande täitnud, likvideerida.

Koolis puudub palgaline staabiorganisatsioon, nii et direktor ja tema asetäitjad peavad ise olema üksteisele ka nõunikeks. See teeb lineaar-funktsionaalse juhtimissüsteemi rakendamise keeruliseks ja kohati isegi tinglikuks. Lahendus oleks järgmine: mitmest allikast

saadud ülesannete ebakooskõla korral täidab alluv otsese ülemuse ülesandeid. Siit järgneb koolijuh- tide hea koostöö erakordselt suur tähtsus, et vältida vastuoluliste juhendite andmist.

Liinipersonali väikesearvulisusel on ka oma positiivne külg — juhtimistasemeid on vähe ja juhtimine ise paindlik. Seepärast näib, et keskmise suurusega keskkoolides pole vaja täiendavat direktori asetäitjat. Olukord laheneks, kui meetodikakomisjoni esimehed saaksid rahalist hüvitust aineõpetajate töö kvalifitseeritud kontrolli eest. Kontrolli tulemused läheksid direktori asetäitjale õppealal ja metoodikakomisjonide esimehed ise moodustaksid staabiorganisatsiooni.

Peale liini- ja staabiorganisatsiooni on asutuses veel abiteenistus. Selle vähesus koolis annab teravalt tunda, nii et ka kooli sekretärile tuleb anda funktsionaalseid ülesandeid. Siis aga jääb tal sekretäritööks vähe aega, mistõttu on vaja õppeala sekretäri ametikohta, kes alluks direktori asetäitjale õppealal.

Praegu raiskab direktori asetäitja õppealal palju aega, et teha õpetajate puudumise korral tunniplaanis muudatusi. Selle tööga tuleb toime teatud lisatasu eest palju madalama kvalifikatsiooniga töötaja.

Kokku võttes — kooli juhitavuse parandamiseks on vaja vastavalt kooli suurusele luua küllalt väiksearvuline ja odav staabiorganisatsioon ja suurendada abiteenistust.

4. ADMINISTRATIIVSE JA ÜHISKONDLIKU JUHTIMISE ÜHTSUS

Õpilaste kommunistlik kasvatus pole mõeldav õpilasorganisatsioonide osavõtuta. Õpilaste kasvata- mise ülesannet teenivad õpetajate ühiskondlikud organisatsioonid ja lastevanemate ühiskondlikud organ- isatsioonid. Seega on ühiskondlik

liini otseselt seotud kooli peaeesmärgi täitmisega ning tal on kindel koht üldises koolijuhtimise süsteemis. See tähendab mitte ainult seda, et kooli kõikide ühiskondlike organisatsioonide struktuur sisaldub kooli üldises organisatsiooni skeemis, vaid ka seda, et selles skeemis kajastuvad erinevate ühiskondlike organisatsioonide funktsionääride vahelised ning nende ja administratiivsete funktsionääride vahelised põhilised kommunikatsioonikanalid.

Ühiskondliku liini kuulumine üldisesse koolijuhtimise süsteemi tähendab ka veel seda, et ühiskondlikele organisatsioonidele reserveeritakse kindlapiirilised ülesanded üldises funktsioonide jaotuses ja et neid funktsioone ei täida samal tasemel mitte keegi teine.

Probleemi niisugune asetus eeldab kõikide ühiskondlike organite põhimääruste ja funktsionääride ametikohtade kirjelduste olemasolu.

Koolitöö spetsiifika tõttu pole raske näha administratiivse ja ühiskondliku liini juhtimise ühendamise vajadust, kuid on põhjust arvata, et see järeldus on kehtiv ka mujal.

Ühiskondlikud organisatsioonid on ju ellu kutsutud mitte selleks, et funktsioneerida omaenda tarbeks, vaid selleks, et täita laiemaid sotsiaalseid ülesandeid. Seega ei saa lahutada ka majandussfääri ühiskondlike organisatsioonide nende ettevõtete peaeesmärgist ja nad kujutavad endast samasugust ettevõtte orgaanilist osa nagu kooli ühiskondlikud organisatsioonidki.

Üldsusele kättesaadavad tööstus- ja põllumajandusettevõtete organisatsiooni skeemid väldivad ühiskondlikku liini. See on tingitud kahest asjaolust:

- välismaa sellekohased allikad ühiskondlikku liini ei käsitle,
- peljatakse sekkuda ühiskondlike organisatsioonide tegevusse, sest neil on olemas oma põhikirjad.

Kumbki asjaolu ei saa olla ühiskondliku liini kõrvalejätmise põh-

jus. Esimesel juhul sellepärast, et ühiskondlike organisatsioonide eesmärgid meil ja kapitalistlikes maades on väga erinevad, teisel juhul sellepärast, et ühiskondliku organisatsiooni põhikiri peegeldab organisatsiooni olemust kõige üldisemalt, igas asutuses ja ettevõttes on tal oma spetsiifika, mis on vaja avada selleks, et ühiskondlik organisatsioon teeks seda, mis on vajalik ja talle jõukohane.

Et ühiskondliku liini ühendamine administratiivsega loob peale muu ka tingimused, et ükski funktsionäär, olgu administratiivne või ühiskondlik, ei saa asutusesiseselt jääda väljapoole kriitikat, sest ta allub kellelegi linearselt või funktsionaalselt või peab oma tegevust kellegagi kooskõlastama, peaks käsitletud lahendus igas asutuses ja ettevõttes olema mitte ainult võimalik, vaid ka vajalik (4).

Eriprobleem on õpilasi hõlmavate organisatsioonide koolilüli juhtimine.

Koolis töötavad komsomoli, ALMAVÜ, Punase Risti Seltsi ning KSÜ «Noorus» algorganisatsioonid ja pioneerikino. Viimasel ajal on neile lisandunud veel NLI (noored liiklusinspektorid) või NMS (noored miilitsasõbrad).

Aja jooksul on praktikas välja kujunenud nii, et nende organisatsioonide juhtimine on täielikult libisenud kooli õlgadele tänu hooldeõpetaja institutsioonile.

Ollakse veendunud väärvõimude — kõike, millega tegelevad õpilased, peab korraldama kool.

See on äärmiselt kahjulik kontseptsioon. Just selle kontseptsiooni tõttu on kooli funktsioonid aetud nii laiaks, et kooli õppe- ja kasvatustöö juhtimine on takistatud, ka õpetaja on üle koormatud ja kokkuvõttes ei saa kool oma põhiülesannet normaalselt täita.

Selle kontseptsiooni püsivus selektub viimase pragmatistliku iseloomuga, sest kõrge distsipliiniga

koolitöötajate kaudu on töö organiseerimine kergem, tihti ka tagajärjekam kui ühiskondlike funktsionääride kaudu. Õpilasi hõlmavate organisatsioonide juhid loomulikult toetavad tuliselt väljakujunenud lahendusviisi, sest nad lähenevad asjale utilitaarselt — kooli tööd saab edukalt enda arvele kirjutada.

Nimetatud kontseptsiooni viga seisneb ühiskondliku kasvatus eitamises. See võtab koolilt ära ühiskondliku kasvatus suunamise ja koordineerimise funktsiooni ja paneb kogu tegevuse, mis on seotud alaealiste kasvatamisega, kooli õlgadele.

Õpilasi haaravate organisatsioonide koolilüli juhtimine hooldusõpetajate poolt on kaasa toonud suurt kahju nende organisatsioonide sisedistsipliinile. Vähene kokupuutumine oma tegelike juhtidega on põhjustanud olukorra, kus õpilastest aktivistid tunnevad vastutust organisatsiooni elu korraldamise eest rohkem õpetaja kui organisatsiooni enda ees. Organisatsioon kui ühiskondliku kasvatus vahend on õpilastele nõrgalt tajutav. Tagajärg on koolist lahkunud või kooli lõpetanud õpilaste tagasitõmbumine või koguni eemalejäämine organisatsiooni tegevusest, millest nad õpilasena aktiivselt osa võtsid.

Peale selle on tegemist organisatsiooni sisedemokraatia rikkumisega, sest hooldusõpetaja määrab kooli juhtkond. Talle pole selle organisatsiooni rajoonilüli juhtkond andnud mingeid volitusi, sageli ei ole hooldusõpetaja koguni selle organisatsiooni liigegi.

Kuidas siis toimida, sest õpilasi hõlmavate organisatsioonide rajoonilüli juhtkond asub rajooni keskuses ja koolilüli juhtimine sealt on liiga pealiskaudne.

Paratamatult peab kohapeal olema keegi, kes õpilaste igapäevast tegevust suunab.

Probleemi saaks lahendada järgmiselt.

Vastava organisatsiooni rajoonilüli juhtkond määrab ühe selle organisatsiooni liikme, kellel on teadmisi ja oskusi selle organisatsiooni töö korraldamiseks ja soov lastega töötamiseks, oma esindajaks koolis. Esindajal on kõik lineaarse juhi volitused organisatsiooni koolilüli juhtimiseks ja ta ise allub lineaarselt selle organisatsiooni rajoonilüli juhtkonnale, mis tähendab, et ta saab korraldused rajooniorganilt ja annab aru ning vastutab rajooniorgani ees koolilüli sisulise töö eest.

Kui niisugune inimene on olemas kooli õpetajate hulgas, siis võidakse organisatsiooni esindajaks määrata ka õpetaja. See fakt ei muuda aga ta alluvust ühiskondlikus liinis ja ta esindab ikkagi selle organisatsiooni rajooniorganit, mitte kooli juhtkonda. Juhul kui esindajaks on õpetaja, langeb ära kartus, et organisatsioon võib kalduda kõrvale kooli peaeesmärgist.

Kui kooli õpetajate hulgas ei ole sobivat inimest, määrab rajooniorgan oma esindaja lähedal oleva asutuse vastava organisatsiooni liikmete hulgast. Sel juhul peab kooli juhtkond tegema kooli ühele pedagoogile ülesandeks aidata esindajal luua kontakt õpilastega, anda pedagoogilisi näpunäiteid ja jälgida, et organisatsiooni koolilüli tegevus ei kalduks kooli peaeesmärgist kõrvale.

Seega siis töötavad koolis ühel ja samal ajal õpilasorganisatsioonidega ja -ringidega komsomoli, ALMAVÜ, PRS rajoonikomitee, KSÜ «Noorus», ühiskondlike liiklusinspektorite rajooninõukogu jt. esindajad. Ka sel juhul, kui esindajaks on pedagoog, ei ole tegemist hooldusõpetaja lihtsa ümbernimetamisega, vaid ka kvaliteedi muutusega.

(Järgneb.)

SÜSTEEMIDE SÜSTEMAATIKA

Süsteemidest rääkides kasutame tihti mõisteid ja termineid, mis ise ei ole süstematiseeritud, ei moodusta süsteemi. Käesolevas kirjutises püütakse seda teha. **Süsteeme** ja enamtähtsamaid süsteemiliike defineeritakse viisil, mis võimaldab selgitada nendevahelisi samasusi ja erinevusi. Erilist tähelepanu pööratakse juhtimisteoorias suurt huvi pakkuvale süsteemiliigile — **organisatsioonile**. Vaatluse alla võetakse seos süsteemi ja tema elementide vahel ning, lähtudes viimaste käitumisest süsteemis, esitatakse hüpotees: kõik süsteemid jagunevad kas süsteemi tegevuse **mitmekesisust suurendavateks** või **vähendavateks**.

SISSEJUHATUS

Süsteemi mõiste on omandanud keske koha tänapäeva teaduses. Erilist tähelepanu pööratakse sellele juhtimisteoorias, kus **süsteemne lähenemine** on põhimõttelist laadi ja mille peamine uurimisobjekt on süsteemi üks liike — **organisatsioonid**.

Süsteemne lähenemine eeldab süsteemi käsitlemist tervikuna, tähelepanu pööramata muutustele ühes või mitmes süsteemi elementis, sest mõnede elementide olemust saab avada vaid tervikust lähtudes. Viimane tuleneb süsteemi elementide vahelistest **suhetest**, sellest, kuidas need on omavahel seotud. Ebaadekvaatselt organiseeritud süsteemides, kus iga element funktsioneerib optimaalselt oma eesmärgi suhtes, ei pruugi süsteemi kui terviku tegevus olla sugugi optimaalne üldeesmärgi suhtes.

Hoolimata süsteemi mõiste tähtsusest ja sellele osutatud tähelepanust, ei ole nende

* Russel L. Ackoff «TOWARDS A SYSTEM OF SYSTEM CONCEPTS» ajakirjast «Management Science» 1971, juuli nr. 11, köide 17, lk. 661—671 ja venekeelsest ajakirjast «ТЕХНИЧЕСКАЯ КИБЕРНЕТИКА» 1971, nr. 3, lk. 68—75.

klassifitseerimiseks siiani veel loodud ühtset ja koondavat alust (s. o. süsteemi). Tihti kasutatakse erinevaid termineid ühest ja samast nähtusest rääkides ja samu termineid erinevate nähtuste määratlustes.

Käesolev töö ei anna ülevaadet kõikidest mõistetest, mis on seotud süsteemidega. Kuid püütud on anda piisav võtmemõistete kogum, millest lähtudes oleks kergem edasi minna.

Ei uurita ei mõistete kujunemislugu ega tekkeallikat.

SÜSTEEMID

1. **Süsteem** on omavahel seotud elementide hulk. Seega moodustavad juba süsteemi kaks elementi, seos nende vahel ja iga elemendi seos vähemalt ühe elemendiga hulgast, kuhu nad kuuluvad. Iga süsteemi element on ühendatud teisega kas otseselt või kaudselt. Veelgi enam — ei ole olemas ühtegi alamhulga elementi, mis ei oleks seotud teise alamhulga elemendiga.

2. **Formaalne süsteem** on niisugune, mille elementideks on mõisted. Näiteks keeled, filosoofilised süsteemid ja arvusüsteemid on formaalsed süsteemid. Arvud on mõisted, kuid neid väljendavad numbrid on sümboolid, füüsilised objektid. Numbrid ei ole arvusüsteemi elemendid. Erinevate numbrite kasutamine samade arvude esitamiseks ei muuda süsteemi olemust.

Formaalses süsteemis moodustatakse elemente defineerimise teel ja nendevahelisi seoseid luuakse oletuste (aksioomide ja postulaatide) abil. Niisugused süsteemid on seega formaalteaduste uurimisobjektid.

3. **Konkreetne süsteem** on niisugune, kus vähemalt kaks elementi on füüsilised objektid. Käesolevas kirjutises räägitakse põhiliselt nendest. Konkreetse süsteemis elementide eksisteerimise fakti ja nende omaduste ning seoste liigi määramine nõuab empiirilist komponenti sisaldavat uurimust. Seega on need süsteemid nn. mitteformaalteaduste uurimisobjektid.

4. **Süsteemi seisundit** mingil ajamomendil kirjeldab vastavate omaduste kogum, mis on süsteemil sel ajamomendil. Igal süsteemil on piiramatult arv omadusi. Ainult mõned neist on olulised mingi kindla uuringu seisukohalt. Seega võivad uurimise eesmärkide muutustega muutuda ka olulised omadused. Oluliste omaduste väärtused moodustavadki süsteemi

seisundi. Mõnedel juhtudel oleme huvitatud ainult kahest võimalikust seisundist (näiteks: sisselülitatud — väljalülitatud, ärkvel — magab). Teistel juhtudel huvitab meid võimalike seisundite suur või piiramatult arv (näiteks süsteemi kiirus või kaal).

5. **Süsteemi keskkonna** moodustavad elemendid ja neile vastavate süsteemi mittekooluvate omaduste hulk. Kuid muutused nendes võivad mõjustada süsteemi seisundi muutusi. Seega koosneb süsteemi keskkond kõikidest muutujatest, mis võivad mõjustada tema seisundit. Süsteemi mitteolulisi omadusi mitte-mõjustavad väliselemendid ei kuulu selle süsteemi keskkonda.

6. **Süsteemi keskkonna seisund** mingil ajamomendil moodustab vastavate oluliste omaduste hulk sellel ajamomendil. Samal viisil võib defineerida süsteemi elemendi või elementide alamhulga või nende keskkondade seisundit.

Ehkki konkreetsed süsteemid ja nende keskkonnad on objektiivselt antud, sisaldavad nad ka subjektiivset, sest iga konkreetse elementide konfiguratsiooni dikteerivad uurija huvid. Sama nähtuse erinevad uurijad võivad esitada ühte ja sama erinevates süsteemides ja keskkondades. Arhitekt käsitleb elamu elektri-, kütte- ja veevärgisüsteemi kui ühte suurt süsteemi. Samas on insenermehaanikule elamu küttesüsteem süsteemiks ja elamu selle keskkonnaks. Sotsiaalsühholoogile on elamu keskkond perekonnale, mida ta uurib kui süsteemi. Tema seisukohast on kütte- ja elektri-süsteem mitteolulised süsteemid, kuid arhitektile on nad väga olulised.

Elemendid, millest koosneb keskkond, ja keskkond ise võivad olla süsteem, kui nad muutuvad tähelepanu objektiks. Iga süsteemi võib vaadelda kuuluvana teise, suuremasse süsteemi.

7. **Suletud süsteemil** ei ole keskkonda. **Avatud süsteemil** on. Seega moodustub suletud süsteem ilma seosega temasse mittekooluvate elementidega — ta on täiesti iseseisev. Et süsteemide uurijad on väga harva lähenenud oma objektile niiviisi, on selles töö põhitähelepanu pööratud enamreaalsetele ja keemilistele avatud süsteemidele. «Avatus» ja «suletus» on ühel ja samal ajal nii süsteemide omadused kui ka meie kujutlused nendest.

Süsteemid võivad ajas muutuda või jääda samaks.

8. **Süsteemi (või keskkonna) sündmus** on muutus ühes või enam süsteemi (või selle keskkonna) omaduste struktuuris, s. o. muutus süsteemi (või selle keskkonna) struktuuris seisundis. Näiteks, on sündmus elektrisüsteemis ühe elektrilambi põlema hakkamine, aga selle keskkonnas — pimenemine väljas.

9. **Staatiline (ühe seisundiga) süsteem** on selline, kus ei esine sündmusi. Nii võib näiteks vaadelda lauda kui konkreetset staatilist süsteemi, mis koosneb neljast jalast, lauakattest, kruvidest, liimist jne. Samuti võib vaadelda staatilise süsteemina kompassi, sest praktiliselt on ta alati suunatud põhjamagnet-poolusele.

10. **Dünaamiline (mitme seisundiga) süsteem** on sündmusi sisaldav, seisundit ajas muutev süsteem. Niisuguseks süsteemiks on auto, mis võib sõita edasi-tagasi ja erinevate kiirustega, või mootor, mis võib olla kas sisse- või väljalülitatud. Niisuguseid süsteeme võib vaadelda kas suletuna või avatuna: suletuna siis, kui selle elemendid reageerivad ainult üksteise suhtes.

11. **Homeostaatiline süsteem** on staatiline süsteem dünaamilise keskkonna ja elementidega. Seega on homeostaatiline süsteem muutuv keskkonnas seisundit säilitav süsteem seose kohane teel. Maja, milles püsib stabiilne temperatuur välistemperatuuri muutuv keskkonnas, on homeostaatiline. See on võimalik tema küttealamsüsteemi käitumise tõttu. Võib tähele panna, et sama objekti võib vaadelda kord staatilise, kord dünaamilise süsteemina. Enamikule on maja staatiline süsteem, kuid ta võib olla ka dünaamiline, näiteks insenerist ehitajale, kes on huvitatud maja amortiseerumisastmest.

SÜSTEEMI MUUTUSED

12. **Reaktsioon** on süsteemi sündmus, mille esinemiseks on piisav teise sündmuse esinemine samas süsteemis. Seega on reaktsioon süsteemi sündmus, mille determineerib teine sündmus. Näiteks, kui mootori käivitamiseks või seiskamiseks piisab operaatori vajutusest nupule, siis mootori seisundi muutus on reaktsiooniks lülitisnupu manipuleerimisele. Sellisel juhul võib olla lülitisnupu vajutus nii vajalik kui ka piisav tingimus mootori seisundi muutmiseks. Kuid sündmus, mis on vajalik süsteemi seisundi muutmiseks, võib ka puududa. Une võivad tekitada nii ravimid kui

ka loomulik väsimus. Seega võib olla, kuid ei pea olema uni põhjustatud ravimite toimest.

13. **Vastus** on süsteemi sündmus, mille esinemiseks on vajalik, kuid mitte piisav, samas süsteemis (või selle keskkonnas) teise sündmuse esinemine, s. o. süsteemi sündmus, mille on põhjustanud teine süsteemi või keskkonna sündmus (stiimul). Seega on vastus süsteemi niisugune sündmus, mille tekitamisest ta on ise osa võtnud. Süsteem ei pea vastama stiimulile, kuid ta peab reageerima selle põhjusele. Nii on valguse sisselülitamine pimeduse saabumisel vastuseks hämarumisele, kuid tulede süttimine lülitil vajutamisel on reaktsiooniks.

14. **Tegevus** on süsteemi sündmus, mille esinemiseks ei ole vaja ega ka piisav süsteemi keskkonna sündmuse esinemine. Tegevused on seega seesmiselt determineeritud sündmused, autonoomsed muutused. Seesmisel muudatused süsteemi elementide seisundis on nii vajalikud kui ka piisavad tegevuse esilekutsumiseks. Enamalt jaolt on seda tüüpi inimese käitumine, kuid mitte ainult tema käitumine. Samuti võib arvuti muuta oma seisundit või muuta keskkonna seisundit oma juhtprogrammi toimetel.

Süsteeme, milles esinevad muutused on reaktsiooni-, vastuse- või tegevuse tüüpi, võib nimetada vastavalt passiivselt, aktiivselt või autonoomselt tegutsevateks süsteemideks. Kuid enamikus süsteemides võib kohata mitme tüübi kombinatsioone.

Süsteemide klassifitseerimine tegutsemise seisukohalt aktiivseteks, passiivseteks ja autonoomseteks lähtub sellest, mis põhjustas muutusi neis. Vaadelgem nüüd süsteeme sellest aspektist, missuguseid muutusi endas ja oma keskkonnas põhjustavad nende reaktsioonid, vastused ja tegevused.

15. **Käitumine** on süsteemi sündmus(ed), millest piisab või mis on vajalikud selle süsteemi või keskkonna teise sündmuse esinemiseks. Seega on käitumine süsteemi muutus, mis algatab teisi süsteemi muutusi. Paneme tähele, et reaktsioonid, vastused ja tegevused ise võivad olla käitumiseks. Reaktsioonid, vastused ja tegevused on süsteemi sündmused, mille juures on **oluline teada neid põhjustanud sündmusi**. Käitumine aga koosneb süsteemi sündmustest, mille puhul on **olulised tulemused**. Muidugi, me võime olla huvitatud nii süsteemi sündmuste põhjustajatest kui ka tulemustest.

SÜSTEEMIDE KLASSIFIKATSIOON KÄITUMISE JÄRGI

Klassifitseerimisaluste selgitamiseks toome ära selgitava tabeli (vt. tabel 1).

Tabel 1.
Süsteemide klassifikatsioon käitumise järgi

Süsteemi liik	Süsteemi käitumine	Käitumise tulemus
seisundit säilitav süsteem	muutuv, kuid determineeritud	fikseeritud
eesmärgi-süsteem	muutuv ja valiv	fikseeritud
mitme-eesmärgisüsteem suunasüsteem	muutuv ja valiv	muutuv, kuid determineeritud
sihipärane süsteem	muutuv ja valiv	muutuv ja valitav

16. **Seisundit säilitav süsteem** on niisugune, mis 1) reageerib üheselt ükskõik millisele välis- või sisesündmusele, 2) reageerib erinevalt eri välis- või sisesündmustele ja 3) need erinevad reaktsioonid annavad lõppkokkuvõttes sama välis- või sisesiseundi (tulemusena). Selline süsteem reageerib ainult muutustele, kuid ei saa vastata, sest see, mis ta teeb, on täielikult determineeritud põhjusliku sündmusega. Ent sellest hoolimata võime öelda, et tal on seisundi säilitamise **funktsioon**, sest ta võib saavutada seda seisundit erinevatel tingimustel erineval viisil.

Nii on küttesüsteem, mille seesmine juhtseade lülitub sisse, kui toa temperatuur langeb alla soovitud taset, ja välja, kui toa temperatuur on tõusnud üle selle, seisundit säilitav süsteem. Seisund, mida ta säilitab, on toa temperatuur, mis kõigub väikeses ulatuses oma ehteseatud suuruse ümber. Võis tähele panna, et toa temperatuur, mis mõjustab süsteemi käitumist, võib vaadelda kas süsteemi või keskkonna osana. Seega võib seisundit säilitav süsteem reageerida kas sise- või välismuutustele.

Oldiselt on enamik «-staatidega» süsteeme seisundit säilitavad, näiteks termostaat. Ükskõik milline reguleeritava väljundiga (näiteks generaatori väljundpinge) süsteem on seisun-

dit säilitav. Ka kompass on seisundit säilitav süsteem, sest mitmes eri keskkonnas näitab ta ikka põhjamagnetpoolusele. Seisundit säilitav süsteem peab olema võimeline **eristama** erinevaid sise- ja välisseisundeid. Nagu me hiljem näeme, peavad niisugused süsteemid olema **adaptiivsed**, kuid erinevalt eesmärgisüsteemidest ei ole nad võimelised õppima, sest nad ei saa valida oma käitumist. Nad ei saa areneda kogemuse varal.

17. **Eesmärgisüsteem** on niisugune, mis vastab erinevalt ühele või mitmele eri välis- või sisesündmusele ühes või mitmes välis- või siseseisundis ja mis saab vastata erinevalt mingile kindlale sündmusele muutumatus keskkonnas nii kaua, kuni ta saavutab mingi kindla seisundi (tulemusena). Selle tulemuse saavutamine on tema eesmärk. Nii on sellisel süsteemil käitumise **valimise** võimalus. Eesmärgisüsteemi käitumine on aktiivne, mitte passiivne. Seisund, mis on küllaldane ja mis determineerib põhjuslikult reaktsiooni, ei saa põhjustada erinevaid reaktsioone samas keskkonnas.

Teatud tingimusel on eesmärgisüsteem võimeline sama tulemuse saavutama erineval viisil ja seejuures erinevate tingimuste korral. Tal on **mälu**, ta võib aja jooksul suurendada oma tegevuse efektiivsust tulemuse (eesmärgi) saavutamisel.

Nii näiteks on elektronhiir eesmärgisüsteem. Põrgates vastu labürindi seina, keerab ta kõrvale, kohtudes uue takistusega, suundub vastassuunas, ja kohates uut takistust, pöördub uuesti samasse suunda, milles ta liikus enne. Sellisel viisil võib ta lõppude lõpuks väljuda ükskõik millisest labürindist, millel väljapääs on üldse olemas. Ja kui tal on lisaks veel mälu, siis võib ta rakendada kord omandatud väljumisalgoritmi analoogilises labürindis.

Autopiloodid on eesmärgisüsteemid. Need ja teised eesmärgisüsteemid võivad muidugi mõnedes olukordades ka oma eesmärgi mitte saavutada.

Eesmärgisüsteemi käitumiste järgnevus eesmärgi saavutamiseks on protsessi üks näiteid.

18. **Protsess** on käitumise järgnevus, mis moodustab süsteemi ja millel on eesmärgi saavutamise funktsioon. Iga käitumise lõik (etapp) protsessis viib tegija lähemale tema eesmärgile. Elektronhiire käitumiste järjestus moodustab labürindi lahendamise protsessi. Pärast iga sammu on hiir lähemal labürindi

lahendamisele (s. o. — ta on vähendanud vajalike eesiseisvate sammude arvu). Metaboolne protsess elusolendites on sama tüüpi järgnevus, mille eesmärk on varuda energiat. Ka tootmisprotsessid on sama tüüpi järgnevused, mille eesmärk on valmistada teatud liiki toode.

Süsteemi käitumise protsess on kas reageeriv, vastav või aktiivne.

19. **Mitme-eesmärgisüsteem** otsib eesmärgi kahes või enamas erinevas (alg-) välis- või siseseisundis või otsib eri eesmärgi vähemalt kahes erinevas seisundis, kusjuures eesmärk on määratud algseisuga.

20. **Suunasüsteem** on niisugune mitme-eesmärgisüsteem, kus eesmärkidel on mingi ühine tunnus (omadus). Süsteemi ülesanne on selle üldise omaduse saavutamine. Sellist tüüpi süsteemid võivad otsida mitut eri eesmärgi, kuid ei vali nende vahel. Eesmärgi määratleb alg-sündmus. Selline süsteem valib aga vahendeid oma eesmärgi saavutamiseks.

Arvuti, mis on programmeeritud mitme erineva mängu (nullid-ristid, kabe) mängimiseks, on mitme-eesmärgisüsteem. Mängu ei vali ta ise; see on tavaliselt määratud väljastpoolt tuleva käsu järgi. Niisugune süsteem on suunasüsteem, sest kõikide mängude ühine eesmärk on võit.

21. **Sihipärane süsteem** on niisugune, mis võib saavutada sama tulemuse erineval viisil samas (sise- või välis-) seisundis või võib saavutada erinevaid tulemusi samas ja erinevates seisundites. Seega on sihipärane süsteem oma eesmärgi võimeline muutma konstantsete tingimuste korral; ta valib nii eesmärgid kui ka vahendid, omades seega **tahet**. Taoliste süsteemide tüüpilisemateks esindajateks on inimolendid.

Ideaalsüsteemid moodustavad sihipäraste süsteemide tähtsa alaliigi. Enne kui vaadelda neid lähemalt, peame tegema selgeks, milles on eesmärkide, perspektiivsete eesmärkide, ideaalide ja mõnede nendega seotud mõistete erinevus. Vaadeldavad erinevused käivad vaid sihipäraste süsteemide kohta, sest ainult nemad on võimelised valida eesmärgi.

Süsteem, mis saab valida erinevate lõpptulemuste vahel, võib anda lõpptulemustele erinevaid väärtusi.

22. Sihipärane süsteemi **tulemuse suhteline väärtus** suletud ja täielike lõpptulemuste kogu võrdub selle tõenäosusega, millega saa-

vutatakse lõpptulemus, tingimusel, et iga lõpptulemuse liik on saavutatav. Tulemuse suhtelised väärtused võivad olla suurused 0.0—1.0 vahel. Seda lõpptulemust, millel on suurim suhteline väärtus hulgas, nimetatakse eelistatuks.

23. Sihipärase süsteemi eesmärk mingis kindlas olukorras on määratletud ajaperioodi jooksul saavutatav eelistatud tulemus.

24. Perspektiivne eesmärk sihipärasel süsteemis mingis kindlas olukorras on eelistatud tulemus, mis ei ole saavutatav määratletud ajaperioodi jooksul, küll aga pikema aja vältel. Vaatleme hulka võimalikke tulemusi, mis on reastatud ühe või enama tunnuse järgi. Iga järgmine tulemus on lõpptulemusele lähem kui eelnev tulemus. Igaüks neist tulemustest võib olla eesmärgiks mingil ajaperioodil pärast eelnenud eesmärgi saavutamist, lähenedes sel viisil lõpptulemusele — perspektiivsele eesmärgile. Nii näiteks võib esimese kursuse üliõpilase eesmärk olla esimese kursuse lõpetamine. Teise kursuse lõpetamine oleks siis järgmine eesmärk. Ja nii edasi kuni ülikooli lõpetamiseni, mis sellisel juhul on perspektiivne eesmärk.

Perspektiivse eesmärgi saavutamine eeldab vahepealsete eesmärkide vahetamise võimet pärast nende saavutamist. Seetõttu on niisugune tegevus võimalik ainult sihipärase süsteemide puhul.

25. **Ideaal** on perspektiivne eesmärk, mis on saavutamatu ükskõik millise ajaperioodi jooksul, kuid millele võib lõpmatuseni läheneda. Nii nagu võib eesmärke reastada perspektiivsete eesmärkide suhtes, nii võib ka perspektiivseid eesmärke reastada ideaali suhtes. Kuid ideaal on nii praktiliselt kui ka teoreetiliselt saavutamatu tulemus. Näiteks on teaduse eesmärk vigadeta mõõtmine. Tehtud vigade hulka võib vähendada piiramatult, kuid mitte kunagi viia neid nullini. Teiseks teaduse ideaaliks on ikka olnud maailmaehituse täielik teadmine.

26. **Idealisüsteem** on sihipärane süsteem, mis eesmärgi või perspektiivse eesmärgi saavutamise järel otsib uued eesmärgid, mis ideaalile lähemale viivad. Seega sisaldab idealisüsteem endas «täiuslikkuse» või «millegi väga soovitu» kontseptsiooni ning püüdleb selle poole süstemaatiliselt, s.o. omavahel seotud sammude (etappide) läbimise teel.

(Järgneb.)

PIONEERI- ORGANISATSIOONI PIDUPÄEVAKS JA KAUGEMALEGI MÕELDES

19. mail saab V. I. Lenini nimeline Üleliiduline Pioneeriorganisatsioon 50-aastaseks. See on suur pidupäev, tähtis sündmus pioneeride, komsomoli ja koolide, kõigi nõukogude inimeste elus.

Hiljuti avaldati ajakirjanduses NLKP Keskkomitee otsus V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 50. aastapäeva kohta. Selles tähtsas dokumendis antakse hinnang pioneeriorganisatsiooni tegevusele, seatakse tegevussuunad edaspidiseks ning on kavandatud ülesanded organisatsiooni poole saajandi juubeliks valmistumisel.

Pioneeriorganisatsioon, kelle ridadesse kuulub 23 miljonit last, on oluline lüli sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatamise süsteemis. Ta võtab aktiivselt osa noorte kodanike ideelis-kõlbelise kujundamise ja igakülgse arendamise ülesannete lahendamisest, abistab kooli võitluses püsivate teadmiste eest. Otsuses rõhutatakse, et NLKP Keskkomitee peab vajalikuks tähistada üleliidulise pioneeriorganisatsiooni juubelit pioneeride ja koolinoorte, kogu nõukogude noorsoo edasise koondumisega Kommunistliku Partei ümber ja sirguva põlvkonna kommunistiideaalidele ustavuse vaimu kasvatamise intensiivistamisega, pühitseda aastapäeva laste suure pidupäevana, pioneerimalevate ja -rühmade töö ülevaatusena. Aktiivselt tuleb toetada kooliõpilaste püüdu tähistada pioneeriorganisatsiooni juubelit ja NSV Liidu 50. aastapäeva silmapaistvate edusammudega õpingutes ja ühiskondlikus töös.

Keskkomitee otsuses on antud ülesanded partei-, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonidele, keskasutustele, loominguilistele liitudele, teaduslikele, haridus- ja kultuuri-asutustele, ettevõtetele ja asutustele, mida

teha pioneeriorganisatsiooni juubeliks valmistumisel ja kuidas aidata kaasa pioneeri-
töö edasisel tõhustamisel, organisatsiooni
osatähtsuse edasisel tõstmisel. Kasvatuse
valdkonnas otsuses seatud ülesandeid kokku
võttes võiks nimetada järgmist:

● ulatuslikumalt ja koolinoortele arusaadavalt selgitada partei ja Nõukogude riigi leninlikku hoolitsust õnneliku lapsepõlve eest, meie maal asetleidvate kommunistlike ümberkujunduste ülevust ja NLKP XXIV kongressil kavandatud ulatuslikke uue viisaastaku plaane;

● varustada sirguvat vahetust aktiivsemalt kõigi teadmiste ja kultuuririkkustega, valmistada ette põlvkonda, kes oleks suuteline tugevdama ja rakendama Suure Oktoobri võite ja nõukogude rahva sangarlike saavutusi;

● kasvatada koolinoortes püüdu täita pidevalt Lenini juhendit — õppida kommunismi, pioneeritöös hõlmata kõiki Nõukogude laste elualasid, harjutada neid ühiskondliku tegevusega ja tööga ühiskonna hüvanguks, sisendada neile armastust Nõukogude kodumaa vastu, kasvatada neid NSV Liidu rahvaste vennaliku sõpruse ja proletaarse internatsionalismi, kollektivismi ja seltsimehelikkuse vaimus;

● ideelise veendumuse ja kommunistliku moraali kasvatamise eesmärgil edaspidigi õppida tundma V. I. Lenini elu ja tegevust,

partei, nõukogude rahva ja komsomoli kangelaslikku ajalugu, korraldada matku vanemate põlvkondade revolutsiooni-, lahingu- ja töökuulsuse paikadesse ning kasutada aktiivsemalt suurepäraseid pioneeritraditsiooni, sümbolikat ja kombetalitust;

● kasvatada noortes teadlikku distsipliini, kõrget käitumiskultuuri, ausust ja printsiipialust, sügavat arusaamist sellest, et hea ja eeskujulik õppimine on nende peamine kodanikukohus;

● intensiivistada klassiväliseid tööd ja laste omaloomingulist tegevust, korraldada siin enam olümpiaade, konkursse, ülevaatusi jpm.;

● kujundada igakülgself arenenud isiksust, parandada veelgi laste kehalist ja esteetilist kasvatamist, arendada nende loomingulisi huvialasid ja andeid.

On pikemata selge, et nende ülesannete täitmine oleneb eeskätt koolikollektiivide tegevusest. Seepärast peabki iga õpetaja ja kasvataja, iga pedagoogide kollektiiv hästi läbi mõtlema, mida tal tuleb teha oma tegevussfääris Keskkomitee otsuse täitmiseks ning fõötada selleks täie pinge ja vastutustundega. Sellega aitame kaasa, et V. I. Lenini nimeline Üleliiduline Pioneeriorganisatsioon on ka edaspidi partei- ja komsomoliorganisatsioonide ning nõukogude kooli aktiivne abiline laste kommunistlikul kasvatamisel, nagu seda ootab Kommunistlik Partei.

PIONEERI- ORGANISATSIOONI JUUBELI KÜNNISEL

Järgmisel kuul tähistab V. I. Lenini nimeline Pioneeriorganisatsioon oma 50. sünnipäeva. Sel puhul on üsnagi tavakohane pilguheit möödanicu ja tulevikku. Toime-
tus esitaski kaks küsimust:

1. Mida peate kõige väärtuslikumaks möödunud 50 aasta pioneeriliikumises?

2. Milles tahaksite näha pioneerior-
ganisatsiooni kohta meie laste kasvatamisel ja

kogu ühiskonna elus tulevastel aastakümnetel?

Sõna said

S.-A. VILLO, ELKNÜ Keskkomitee sekretär, Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu esimees.



1. Kui vastata küsimusele lühidalt, siis arvan, et pioneerior-
ganisatsiooni teene tema tegevuse 50 aasta jooksul ilmneb kõigepealt tema mõjus laste kommunistlikule kasvatamisele.

On ju suurepärane, et partei on usaldanud noort põlvkonda ja meie riigi väikesel kodanikel on oma organisatsioon, laste isetegev kommunistlik organisatsioon — V. I. Lenini nimeline Üleliiduline Pioneeriorganisatsioon. Nimelt sellest, et niisugune organisatsioon on olemas ja tema põhiülesannetest tulebki otsida pioneeriorganisatsiooni osa koolipoiste ja -tüdrukute elus. Aastate vältel on pioneeriorganisatsiooni põhiülesanded oma olemuselt samad olnud ja laste jaoks on need kõige selgemini väljendatud noorte pioneeride seadustes. 1922. aastal oli pioneeridel ka oma **raudne seadus**, milles väljendus laste püüdlus alati, kõikjal, kus võimalus, omandada teadmisi, selleks et kasutada neid tööliklassi huvides.

Mida nõuavad pioneeriorganisatsioonilt Kommunistlik Partei ja leninlik Kommunistlik Noorsooühing? Kas pioneeriorganisatsioon on oma põhiülesandeid hästi täitnud? Meie eesmärk on, et pioneerid kasvaksid ustavatena Kommunistliku Partei üritusele, nõukogude rahva revolutsiooni-, lahingu- ja töötraditsioonidele, et nad armastaksid oma kodumaad, oleksid leppimatud vaenlaste suhtes. Pioneeriorganisatsiooni tegevus on lahutamatu seotud nõukogude rahva eluga, võitlusega kommunismi ehitamise eest, pioneerid võtavad aktiivselt osa jõukohasest ühiskondlikult kasulikust tööst. Vastuvaidlematu on pioneeriorganisatsiooni tegevus ja töövormid, nõudlikkus ja valmisolek abistada organisatsiooni iga liiget kasvatatud lastes armastust teadmiste vastu, vastustusvõimetlikku ja kohusetruud suhtumist õppeülesannetes, äratanud huvi teaduse ja tehnika, kultuuri ja kunsti vastu. Seega soodustab tegevus pioneeriorganisatsioonis kooliõpilaste mitmekülgset arenemist. Pioneeriorganisatsioon arendab pioneerides ühiskondlikku aktiivsust ja kollektivismi, kasvatab neid teadlikeks, ausateks, julgeteks, terveteks ja elurõõmsateks. Pioneeriorganisatsioonis on kõik võimalused selleks, et kasvatada noortes leninlastes proletarise internatsionalismi tunnet, et tugevdada laste sõprust kõikide maade kommunistlike ja demokraatlike lasteorganisatsioonidega.

Kogu eeltoodu kokku aga ongi laste kommunistlik kasvatamine. Seega seisavad pioneeriorganisatsiooni ees suured ülesanded. Ja julgelt võib öelda, et tervikuna

on pioneeriorganisatsioon oma ülesandeid hästi täitnud, ja selles tema osa koolinoorte elus seisnebki. Kõrgeima tunnustuse sai üleliiduline pioneeriorganisatsioon 1962. aastal, kui tähistasime organisatsiooni 40. aastapäeva — teda autasustati Lenini ordeniga. Niisuguse kõrge autasu vääriliseks peeti pioneeriorganisatsiooni suure töö eest laste kommunistlikul kasvatamisel.

Et mõista pioneeriorganisatsiooni osa noorsoo elus, ei ole vaja otsida näiteid ainult ajaloost. Vaadake kord enda ümber! Eesti NSV pioneeriorganisatsiooni kuulub praegu 74 tuhat pioneeri, 54 tuhat oktoobri last valmistub saama pioneeriks. Vabariigi pioneerid on koondunud 501 pioneerimalevasse, 3329 pioneerirühma. Iga pioneerirühma, iga pioneerimaleva tegude kroonika räägib nimetamisvääretest edusammudest. Paar näidet. Täieliku õppeedukusega malev ei ole enam haruldus, rühmade — eesrindlaste arv kasvab pidevalt. Möödunud suvel kogusid pioneerid 5830 kg ravimtaimi operatsiooni ajal «Ravimeid Vietnami lastele!», töötunde kogunes suve jooksul pioneeride arvele ligi pool miljonit. Laste hoole all on 50 koolimetskonda. Vabariigi pioneeriorganisatsioon raporteeris oma viimaste aastate saavutustest möödunud kuul ELKNÜ XVI kongressile. Kuid samas oli kõne all ka see, mis suunas pioneeriorganisatsiooni tegevust vabariigis edasi arendada.

2. Kõigepealt peab ütlema, et iga üksikule pioneerile on peatähtis, kuidas tegutseb tema oma pioneerirühm, pioneerisalk. Omakorda iga pioneeri, iga rühmanõukogu initsiatiivist ja karastusest sõltub pioneerikollektiivi huvitav töö. Üks üldisi vigu kasvatustöö (sealhulgas ka pioneeritöö) analüüsimisel ja efektiivsuse hindamisel seisneb minu arvates selles, et lähtume tavaliselt kooli või pioneerimaleva üldüritustest, kokkuvõtlikest saavutustest, nägemata selle taga iga üksiku õpilase kasvu — nii poliitilist kui ka moraalselt.

Et pioneriaastad saaksid igapäevaelu ideelise karastuse, sõpruse ja seltsimehelikkuse heaks kooliks, on vaja pioneeriorganisatsioonis edaspidi palju rohkem arvestada pioneeritöö individualiseerimise ja diferentseerimise vajadust vastavalt õpilaste huvidele, kalduvustele, vanuseliste ja sooliste iseärasustele. Lahendamist vajavad nn. poisteprobleemid.

leem ja tüdrukute ülemvõimu küsimus pioneeraktiivis. Ei rahulda veel vanemate pioneerirühmade tegevus, kuigi vanemate pioneeride positsioon malevas on muutunud kõikjal juhtivaks. Rühmasisene tegevus ei arvesta alati vanema pioneeriea kasvavaid vajadusi ja nõudeid ning seetõttu kaob huvi tegevuse vastu pioneerorganisatsioon. Tõhustada on vaja pioneeride ettevalmistamist ULKNU ridadesse astumiseks. Noorema pioneeriea tegevuses peab kindlama koha saama mäng ja romantika, samuti pioneerorganisatsiooni traditsioonide, sümbolika ja atribuutide kasutamine. Neid ja paljusid teisi probleeme on võimalik lahendada pedagoogiliste kollektiivide abiga, pioneeride omavalitsuse oskusliku pedagoogilise juhendamise teel. Kokku võttes viib see seatud eesmärkidele — pioneerikollektiivi mõju kasvule iga üksiku pioneeri elus. Kõik eeldused selleks, et pioneerimalevate, -rühmade tegevust muuta pedagoogiliselt põhjendatuks eelkõige pioneerorganisatsioonile omaste spetsiifiliste töövormide kaudu ja organisatsiooni võitlustraditsioonidele tuginedes, on meie vabariigis olemas. Olen kindel, et iga eelolev pioneeriaasta on saavutusterohke ja haarav igale noorele leninlasele.

J. RENZER, ajalehe «Säde» toimetaja.



1. Kahtlemata seda, et üleliiduline pioneerorganisatsioon on andnud esimese kommunistliku karastuse rohkem kui 100 miljonile nõukogude inimesele — nii palju on 50 aasta jooksul kuulunud lapsi meie kommunistliku lasteorganisatsiooni. «Lasteorga-

nisatsioon on parim tee noorte kommunaaride kasvatamiseks,» ütles Vladimir Iljitš Lenin 1919. aastal, kui demokraatlik lasteliikumine tegi alles esimesi samme. 1922. aastal loodud ühtse pioneerorganisatsiooni, laste massiorganisatsiooni ajalugu on veenvalt tõestanud nende sõnade õigsust.

Alati on pioneerid võtnud aktiivselt osa nõukogude rahva ees seisnud suurte ülesannete lahendamisest.

Võtkem näiteks Suure Isamaasõja aastad — on ju raske aeg kõige parem iseloomuomaduste ja tunnete proovikivi.

Ühegi teise sõja ajalugu ei tunne nii massilist noorte ja laste kangelaslikkust kui Suur Isamaasõda. Sajad tuhanded lapsed töötasid kolhoosipõldudel ja tehastes, asendades ja aidates täiskasvanuid. Laste töö andis toitu rindele ja tagalale, laste kogutud ja teenitud raha eest läksid rindele tankikolonnid «Moskva pioneer», «Kuibõševi pioneer», «Irkutski pioneer», terved lennukite eskadrillid. Vaevalt leidub maailmas võrdset laste kangelastegu Marat Kazei, Ljonja Golikovi, Valentin Kotiku, Ziina Portnova omale. Erakordse mehisuse ja vaprust eest, ustavuse eest kodumaale anti neile pioneeridele Nõukogude Liidu kangelase aunimetuse. Vapraid oli aga tuhandeid. Egas asjata öelnud fašistide 4. armee komandör kindral Kluge oma käskkirjas: «Eriti peab hoiduma kõikjal saigivate poisikeste eest, kes on nõukogude pioneerorganisatsioonist.»

Niisiis ilmnesid neil raskeil aastail erakordse selgusega kõik see, mida meie lastes oli kasvatatud pioneerorganisatsioon: julgus, vaprus, mehisus, leidlikkus, piiritu ustavus ja armastus oma kodumaa vastu.

V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni suureks saavutuseks tuleb kahtlemata lugeda ka demokraatliku lasteliikumise levikut kogu maailmas. Praegu tegutsevad progressiivsed pioneer- ja teised lasteorganisatsioonid kõigis sotsialismimaades, noortes Aafrika riikides, kapitalistlikest riikidest Prantsusmaal, Itaalias, Soomes, Argentiinas, Norras, Belgias, Indias jm., ühendades miljoneid töötajate lapsi.

2. Arvan, et see koht on õigesti määratud V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni põhimääruse I osas ning jääb ligilähedaselt sellisena püsima lähema teki aastakümneteks.

Kommunismi ehitamine on põlvkondade üritus. Ma sooviksin, et pioneerorganisatsioon kasvataks edaspidigi selle veendunud ehitajaid, et pojad kannaksid edasi ja hoiaksid pühadena isade ideaale: Nii, nagu seda sümboliseerivad pioneerikaelaräti kolm nurka.

Aga tahaksin väga näha, et seda kõike tehtaks paremini kui seni. Et pärast viis aastat pioneeriorganisatsioonis olemist ei kirjutaks ükski laps:

«Kõige meeldejäävam päev, kõige pidulikum sündmus nende aastate jooksul oli esimene koondus. Muud nagu ei mäleta.» Sooviksin, et iga pioneeri elus oleksid viis aastat täis kasvavat pinget, huvi tõusu, mitte raugemist. Et iga laps tõepoolest leiaks võimaluse eneseteostuseks, ka see, kes tunnis pole ehk esimene õpilane. Mingi säde peitub temaski — võib-olla mängujuhi, koka, sapööri oma — tuleb osata see ainult võimetekohase ja huvitava pioneeriülesande abil süüdata.

Tahaksin tingimata, et iga laps võtaks pioneeriorganisatsioonist lahkumisel kaasa tillukese killukese lõkkesöe, kustumatu mälestuse seltsimeheliikkusest ja sõprusest, kaunitest elamustest, rasket, pingutust ja vastutust nõudnud tööst, teadmisest, et ta ise on olnud organisaator, algataja. Ja et ta hoiaks seda sõkeest kogu elu, puhuks selle vahetevahel lõkkele...

Siis tahaksin ma veel näha oma tööst vaimustatud vanempioneerijuhte. Võib-olla oleks selleks isegi tarvis kaotada palgalised ametikohad. Igas koolis või selle lähedal paiknevas ettevõttes, asutuses, kolhoosis, tehases leidub kindlasti kommunistlik noor või noor kommunist, kes suudab ja tahab lasteorganisatsiooni tööd juhtida, kel on südant ja annet selleks tänuväärseks tööks. Kujutlen pahameelt, mida see mõte praegu võib paljudes tekitada, kuid see aeg küpseb.

H. PUKK, ajakirjade «Pioneer» ja «Täheke» peatoimetaja



1. Kodusõda, laostunud majandus, esimesed kangelaslikud viisaastakud, Suur Isamaasõda, sellele järgnenud ränkkraske taastamisperiod — kõik see vajutas oma pitseri pioneeriorganisatsiooni möödunud viiekümnele tege-

vusaastale. Viimased tosinkond aastat on muidugi olnud helgemad, kuid põhilise kõla ja värvi kogu ajajärgu pioneeri-elule annavad ikkagi raskused, mured ja loobumised. Võitlus nendega ja nende võitmised, nendest ülesaamised. Siis vajas meie maa teraskindlaid, meie ürituste õigsuses absoluutselt veendunud inimesi. Kodanikke, kes ei kahelnud meie ühiskonnakorra eelises, selle perspektiivses üleolekus kapitalistlikust maailmast. Ja seda ka siis, kui paljudgi meie elus ei olnud korras. Võib-olla ongi Suur Isamaasõda nõukogude patriotismi kõige eredam näide. Need, kes sageli otse ebainimlikult rasketes olukordades ja tingimustes võitlesid rindel ja töötasid võidu heaks tagalas, olid suures enamuses olnud pioneerid. Oleks liialdus teha siit järeldus, nagu võitnuksime sõja tänu pioneeriorganisatsioonile. Aga siiski! Mingi osa võidus on kahtlemata neil tõdedel, mida tulevastes kodanikes-võitlejates pandi idanema koolis, pioneeriorganisatsioonis. Tunnetus, et me oleme moraalselt üle kodanlikust maailmast, et meie püha kohus on taluda nurisemata igasuguseid katsumusi oma kodumaa nimel, see tunnetus ei teki äkki, see ei teki ka iseenesest. See koguneb tulevase kodaniku hinge tilkhaaval ja aastate jooksul. Kõige vastuvõtlikum iga on aga toosama pioneeriiga. Siis vaimustutakse kogu südame jõuga kangelaslikkusest, üleolekutundest, kindlameelsusest, patriotismist. Ja see vaimustus jääb. Hiljem astub romantilise tunnetuse asemele küll teadlikkus, mehine asjalikkus, aga targalt külvatud patriotismi seeme ei närbu, vaid saab juurde vajaliku konkreetseuse ning kasvab teadlikkuse arvel ja toetusel.

Just see targalt külvatud patriotismitunne on kõige suurem, kõige parem ja kõige väärtuslikum, mida möödunud aastate pioneeritöös on ära tehtud. Oli vaja patrioote, kes ei kõhkle, ei virise, ei lase end mõjutada Nõukogude-vastasest propagandast, kes ei hooli enda heaolust, kui kaalul on kodumaa heaolu. Ja need patrioote miljonid olid olemas. Tänu nendele jäi Nõukogude riik püsima, võitis kõik koletud raskused.

Eelnend ridades on palju seda, mida me nimetame kõlavateks sõnadeks. Nii see on tõesti. Mõnel määral iseloomustab see ütlemisslaad ka tolleaegset pioneeritööd. Siis oli

vaja, et tegusid saadaksid niisugused sõnad, sest ajastu oli teine, inimesed, noored olid teised. Ja meie kodumaa ajalugu tõestab, et need sõnad, see laad oli siis õigesti valitud.

2. Aga tulevikus? Muidugi patriotism — see kõige alus. Ainult, et nüüd tuleks meil seda teha teisiti. Soojemalt, hingestatunalt. Sest nüüd on kodumaa meile kõigile iseene- sest mõistetavalt püha ja armas. Nii iseene- sest mõistetavalt nagu ema ja isa. Nende austamisel, sellest rääkimisel, kui väga me neid armastame, ei kasuta ju keegi kõla- vaid sõnu.

Siit lähtub ilmselt ka see, mida ma pean peamiseks meie pioneeride kasvatamises eelolevaid aastakümneil. See on rikka sise- maailmaga inimese — patrioodi vormimine. Teadmisi annab kool, ajakirjandus, kõik muud informatsiooniallikad. Aga tark inime- ne ei pruugi alati olla veel sisemiselt rikas inimene. Meie ühiskond on stabilisee- runud, me liigume edasi, meie saavutused on suured, me oleme rõhutute majakaks, rahuvõitluse tuletorniks. Aga me peame olema ka uue inimese etalooniks. Meie ühis- konna iga liikme sisemine mina peab seisma kõrgemal ükskõik missuguse kapita- listliku maa kodaniku sisemisest minast.

Selle saavutamine on aeglasem ja raskem iga tarbesfääri suurimastki edusammust. Inimpõlvete jooksul meisse kodeeritud ah- nus, ebaõiglus, kadetus, kergema tee vali- mine ja kümned teised omadused püsivad tänaseni, ehkki vähemal määral, ehkki mõne- võrra nõnda-õelda nüüriimal kujul, aga ometi püsivad. Need on otseku salajased sisemi- sed vaenlased, kes õõnestavad meid ja meie igapähe kaudu meie ühiskonna edasijõudmist veel pikemate sammudega.

Kes oskaks siin vanempioneerijuhile, rüh- male, malevale retsepti anda? Ei keegi. Tun- netuse rikkuste kasvatamine ei olegi vist planeeritav. Ent selle tegemiseks, hea ja ilusa võrsete istutamiseks noorte hinge on tohutult võimalusi. Need käivad otseku nähtamatult kaasas iga arukalt planeeritud ettevõtmisega.

Uhtlasi on sisemine rikastumine ka enese- teostamise küsimus. Ent eneseteostamine pole hoopiski võimalik kampaaniate ja or- ganisatoorsete vahendite abil. Ometi on tilluke samm rikka sisemaailmaga inimese loomisel väärtuslikum kõigest sellest, mida

me saame mõõta kilogrammide, meetrite, kaustade paksusega.

Ma usun siiralt, et eelnevate aastaküm- nete pioneeritöö laad peaks olema intiim- sem, mõtlemisele, arutlemisele, tõelisele ana- lüüsile suunav. Ja muidugi tegevusrohke, niisuguse tegevusega küllastatud, mis jätab lapse hinge jälje, niisuguse jälje, mis sun- nib teda otsima uut tegevust, et saada ühele lisaks veel teist kaunist jälge.

Rikas sisemaailm ei teki soovitude kor- ralduste viimas, ei teki proportsionaalselt võistluste-ürituste arvuga. Küll aga tekib ta mõtlikkuses, kaasatundmises, ka imelihtsa ja igapäevase teo mõtestamises ja mõistmises, selle teo soojuses ja soojusest õhkuvas sü- gavas inimlikkuses. See tekib südant kosu- tavas naljas, pisarateni viivas kurbuses, see tekib sõbra tõelises aitamises, meid ümbrit- seva elu murede ning rõõmude ausas ja põhjalikus nägema õppimises ning mõtesta- mises.

Pealiskausus, ülelibisemine peaks rikka hingega nõukogude inimese ja patrioodi kasvatamisel olema keelatud, lõplikult hukkamõistetav teguviis. Niisugune peaks praegu olema esimene samm selle poole, et pioneeriorganisatsiooni 100. aastapäeval võiksime uhkusega ütelda: nõukogude ini- meste tundemaailm, selle rikkus vastab meie esemelise maailma küllusele!

B. NEDZVETSKI, TRÜ õppejõud, pedagoogikakandidaat



1. Mõõdunud viiekümne aasta pioneeriliikumisel on väga palju ühist sellega, mis iseloomustab kogu meie riigi, ühis- konna ja noorsoo arengulugu. Tege- mist on väga sündmusterohke ajaga. Ent ajaga, mis vaatamata pe-

rioodide kiirele vahetumisele, evis kindlat perspektiivi.

Organisatsioonilises plaanis oleme jõud- nud üksikutest, ainult tuhandeid lapsi ühen-

davatest pioneerirühmadest massiorganisatsioonini, kes ühendab miljoneid. Oleme jõudnud esialgu asutuste ja ettevõtete juurde moodustatud rühmadest organisatsioonini kooli baasil — kõikjal, kus on kool ja lapsed.

See on n.-õ. väliste tunnuste fikseerimine. Kuid neisse on kätketud ka suur sisu. Kokkuvõtlikult väljendudes on see oma õige koha leidmine jõukohases osavõtus rahva ühisest tööst, olgu see siis industrialiseerimise ja kollektiviseerimise aastail, pealetungi ajal hariduse rindel, mälestusväärsetel Suure Isamaasõja või sõjajärgse taastamise aastatel kuni tänase päevani välja.

Isiklikult olen tegev Eesti pioneerorganisatsioonis tema esimestest päevadest peale. Sellega olid seotud unistused sotsiaalsest õiglusest, tõelisest rahvaste võrdõiguslikkusest ja sõprusest, humansest suhtumisest inimesesse, ühesõnaga — unistused helgest homsest. Neljakümnendal aastal, kui rajati sotsialismi alusmüüri, mõeldi ju iga kivi paikapanekul homsele. Pioneerimõiste lahtimõtestamine oli ainumalt seotud sõnadega teerajaja, esimene, avastaja... See innustas paljudeks aastateks. Isiklikest mälestustest meenuvad sellega seoses demonstratsioonid ja miitingud neljakümnendal aastal, töökolhoosipõldudel tagalas sõjapäevil, korrapidamised koolis, gaasimask puusal, tegevus pioneerirühma ja -maleva staabis, linna tänavate puhastamine rusudest, hoolitsemine sõjainvaliidide ja sõjameeste perekondade eest... ning mitte niipalju peoõhtud ega muu meelelahutus.

Ja kui me pioneeriliikumise minevikust räägime, siis mõtlen alati sellele tähelepanule, mida lasteliikumisele ja laste klassiteadlikkuse kasvatamisele osutasid EKP ja EKNÜ ka kõige raskematel aegadel. Mõtlen alati nendele noortele inimestele, kellel leidis mehisust ja julgust kommunistlike ideid propageerida, proletaarseid lastegruppe organiseerida, lasteajakirja välja anda tingimustes, kus EKP ja EKNÜ olid sunnitud illegaalselt tegutsema.

Olen tutvunud nende probleemidega arhiivmaterjalide põhjal. Seal kerkivad alati silme ette paljud tuntud ja tundmata kangelased. Nimetaksin siinkohal ainult Benita Lauristini, Olga Künnapuud (Lauristin) ja

õdesid Vaarmane, noort õpetajat H. Veidenbaumi, noort töölit H. Verrot...

2. Iga ajastu esitab oma nõuded ja iga ajastut iseloomustavad ka noorte ning laste suhtumised ja hoiakud. Praegusele etapile on iseloomulik teaduse ja tehnika revolutsioon, mis vajutab oma pitseri kõigile elualadele, niisamuti ka lasteliikumisele, laste organiseerimisele, õpetamisele ja kasvatamisele.

Peame arvestama lastes toimunud muutusi, mida ignoreerida oleks lausa kuritegu. Eelkõige nimetagem laste kiirenenud füüsilist arengut, tohutul arvul informatsioonivahendeid, mis on samuti laste kasutada, laste suuremat liikuvust — nad näevad-kuulevad palju, jne. See kõik avaldab mõju laste suhetele organisatsioonis ja nende suhtumisele organisatsioonisse. Muutub see, mida lapsed organisatsioonilt ootavad. Ja sellepärast peab nende faktorite arvestamine kajastuma organisatsiooni tegevuses.

Ka tänapäeva lastel ja noortel on tungiv vajadus organisatsiooni järele. Ka tänapäeva lapsed ja noored unistavad, mõtleavad... Arvestades, et eriti olulist normi kujutavad nende jaoks kaaslaste arvamused ja hinnangud, on selge, et just organisatsioon annabki võimaluse selle eakaaslastega suhtlemise vajaduse rahuldamiseks. Seega on organisatsioon ülimalt vajalik ka perspektiivis, küll aga tuleks loobuda mõningatest vananenud meetoditest ja vormidest, mis ei kajasta eespool nimetatud muutusi.

Tulevikus tahaksin näha, et pioneerorganisatsiooni tegevuses pandaks erilist rõhku kahele momendile.

Esiteks, lastega tehtava kasvatustöö ideelis-poliitilise taseme tõstmisele. See tähendab, et ideeline ja ühiskondlik-poliitiline aspekt oleks selles töös veelgi tajutavam, et lapsed igal sammul tunnetaksid oma seost rahvaga. Tahaks, et kommunistlikud ideaalid, mis viiekümne aasta jooksul on olnud pioneeritöö juhtmõtteks ning innustanud noori leninlasi aktiivsele tegevusele ja võitlusele sotsialismi võidu nimel, valgustaksid ülitugeva prožektorina kõigi pioneerirühmade teid. Laste ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse kasvatamisel on muude asjaolude kõrval tähtsal kohal subjektiivne faktor — lastega tehtava kasvatustöö metoodika, see on see, kuidas üht või teist asja tehakse.

Siin ootab lai tegevuspõld pedagooge, pioneeri-, komsomoli ja kooliväliliste lasteasutuste töötajaid.

Pioneerorganisatsiooni ühiskondlik-politilisi alussambaid tuleb igati tugevdada. See peab eeskätt väljenduma selles, et iga pioneer tunnetaks end osana millestki suurest.

Teiseks, tsivilisatsiooni areng ja olmetingimuste paranemine toob kaasa kaugene-mise loodusest. Kui see aga lastel ja noortel muutub suureks, hakkab kaduma tasakaal, sest laste loomupärane aktiivsus peab väljapääsu leidma ka bioloogilis-füüsilises plaanis. Seega on mängul, spordil, looduses viibimisel tasakaalustav, rahustav toime. Suvel paistab pioneerilaagrites osal linna-lastel eriti silma tasakaalu puudumine, mis avaldub soovis midagi murida, lõhkuda jne., mis kõneleb sellest, et eneseavaldumisvõimalusi on olnud vähe. Kool, raadio, televi-sioon, aga ka pioneerorganisatsioon annavad lastele hulgaliselt teadmisi — informat-siooni. Ent kuidas on lugu kogemustega, praktikaga?

Sellest lähtudes peaks pioneerorganisat-sioonis veelgi austavama koha leidma kõik, mis on seotud spordi, matkamise ja muu taolisega. Meil on selles suhtes palju teh-tud, ent sageli leiab see aset muul tasemel suhteliselt väiksele arvule lastele (spordi-koolides, loodusesõprade majades jne.), vaja aga oleks, et võimalused selleks oleksid igal pioneeril olemas ka oma malevas ja rühmas.

Lõpuks, tahaksin väga, et saadaks lahti valehääbist, mida ikka veel tuntakse tegele-misel lastega. «Ah sa ikka veel töötad pio-neeridega? Kas sa midagi tõsisemat pole leidnud?» Nõnda võib kuulda küsitavat hoopiski mitte harukorriti. Nii et on ülim aeg deklaratsioonidelt üle minna noorte kommunistide ja aktiivsete kommunistlike noorte süstemaatilisele suunamisele tööle lastega (reegel peaks olema, et iga komsomolitöö-taja tegutseks ka mõnes pioneerirühmas ja kannaks selle eest vastutust). Tuleks nõuda, et sellelegi tööle antaks ühiskondlik hin-nang, et parteiorganisatsioonid tunneksid selle vastu huvi iga päev ja et seda ise-loomustustes arvestataks. Niisugused koge-mused on olemas Valgevenes, Kostromas ja mujal. Miks siis mitte meilgi...

ÜHE ORGANISATSIOONILISE PRINTSIIBI PEDAGOOGILINE EFEKTIIVSUS

AGU TEDER

Laste suhete uurimine ja sotsialiseerumise mehhanismide ning iseärasuste lähem tund-maõppimine võimaldavad selgemini ette ku-jutada nõudeid, mida tuleb arvestada kasva-tusprotsessi organiseerimisel.

Üks nõudeid on eri vanuste seose põhi-mõtte silmaspidamine¹. Allpool esitame mõ-ningaid kaalutlusi ja andmeid, mis kinnita-vad isiksuse arenemise ja vanem-noorem seoste ning suhete ühtsust.

Suhtlemise protsessis kujunevatest tingi-mustest, mis tagavad indiviidi funktsioneerimise teatud sotsiaalses süsteemis, peavad sotsioloogid olulisemaks kahte: **indiviidi suhtumist autoriteedisse ja kooperasiio-nisse**. Võib eraldada järgmisi momente: või-me ja valmisolek alluda isikutele, kellel on autoriteeti, koopereeruda võrdsetega ning valmisolek võtta endale vastutus ja omandada autoriteet teiste silmis (A. Eisenstadt).

Eelnimetatud tunnused kujunevad suhetes mitmesuguste sotsialiseerivate agentidega, keda peab üksteisest eristama üks — teatav kindel vanuseline suhe. Kooperaatorlikke käitumismudeleid arendatakse peamiselt koopereerumise kaudu eakaaslastega, kelle positsioon eluea vältel ei erine oluliselt tema enda omast. Valmisolek autoriteedi tunnustamiseks ja hiljem selle rakendamiseks kujuneb indiviidil mitmesuguste rollide kaudu **endast erinevate vanuseastmete esi-**

¹ Selle kohta vt.: A. Teder, Eri vanuste seose printsiip kasvatuses. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 11.

dajatega — nii vanematega kui ka noorematega.

Autoriteedil on etendada tähtsaid funktsioone. Tema abil kindlustatakse eelnevate põlvkondade kogemuse edasikandumine ning mitmesuguste gruppide juhtimine. On loomulik, et indiviidi tutvumine ühiskonnaga algab autoriteedisuhete kaudu. Autoriteedi kandjaiks on täiskasvanud, eeskätt oma vanemad. Ühiskonna esmane kohus on võimaldada sellist suhtlemist piisaval määral.

Autoriteedisuhete defitsiit kannab endas ühiskonnale suuri ohte. Selle tulemusena võivad moonduda ka kooperaatorlikud suhted. Tänapäeval on kõrvuti indiviidi egoismiga hakanud arenema märksa ohtlikum (end tihti kollektivismiks maskeerunud) grupi-egoism; grupiegoismi vormid täienevad vanusegrupi või koguni põlvkonna egoismi elementidega. Niiviisi kujunevad pseudokollektiivid, süveneb lugupidamatus vanema põlvkonna esindajate ja nende väärtuste vastu. Viimase asjaoluga on vahetult seotud pedagoogilise protsessi efektiivsus.

Alaealised otsivad perekonnas ja organiseeritud kasvatusprotsessis puudujäävatele suhetele kompensatsiooni. N. Polonski andmetel on stiihilised tänavakambad enamasti erineva vanuselise koosseisuga. Eri vanuses alaealiste suhtlemine kambas avaldab suurt mõju üksikisikule, mis aga ei pruugi olla soovitud suunaga. M. Alemaskin leiab näiteks, et tema poolt uuritud alaealistest kurjategijatest alustas enamik oma ühiskonnast teed endast vanemate kaastlaste õhutusel ja mõjul.

Vanem-noorem suhete defitsiidi probleemil on erinev tähendus sõltuvalt ühiskondliku kasvatusasutuse tüübist. Kasvatusasutustes, eriti suurtes internaatkoolides jm., on näiteks suhtlemine täiskasvanutega ning kasvandike spontaanne arenguvajadustest lähtuv grupeerumine piiratud. Mõnede autorite arvates võib kompenseerida vanem-noorem suhete defitsiiti huviga lugemise, raadiokuulamise ja televisioonisaadete vastu. Kas sellest aga piisab eeltoodud autoriteedisuhete funktsioonide täitmiseks?

Katsed kasvatusprotsessi täiustada üldhariduslikus koolis ja praktika internaatkoolides on juba mõnda aega viidanud lastekollektiivis endas peituvate autoriteedisuhete reservide kasutamisele. Mitmesuguseid vorme

eri vanuses kasvandike vahelise suhtlemise organiseerimiseks, ka autoriteedisuhete pa-
randamise kaalutlustel otsivad ja uurivad L. Umanski, V. Kumarin, A. Kossarev, E. Glikman.

Vaatleme kujunevaid lastevahelisi suhteid erinevates internaatkoolides — nendes, kus pedagoogide poolt on organiseeritud eri vanuses kasvandike suhtlemine (eri vanuseliste kasvatusrühmade kaudu), ja nendes, kus see on organiseerimata.

Andmed on saadud vabariigi nelja 8-klas-
silise internaatkooli õpilaste küsitlemisel, kahes eri vanuste seose printsiipi järgivas koolis (E-koolid — 204 õpilast) ja kahes koolis, kus selline suhtlemine oli organiseerimata (Ü-koolid — 249 õpilast). Ülevaatlikkuse mõttes esitame andmed klassiti, %des vastavast õpilaste arvust.

SÕPRUSSUHTED

Pole sõpra kl.	4	5	6	7	8	kokku
E-koolid	5	5	3	0	3	3
Ü-koolid	9	11	10	16	32	15

Andmed kinnitavad, et viibimine suures koolikollektiivis ei taga iseenesest kõigile suhtlemisrahuldust. On vaja organisatsioonilisi tingimusi, et kontaktidest saaks suhtlemine, sõprussuhted. Ühealaste rühmades suureneb vanuse kasvades õpilaste arv, kellel pole sõpra. Eri vanuses õpilaste rühmades on neid vähe.

Sõprade hulgas oma klassi õpilasi:

kl.	4	5	6	7	8
E-koolid	25	26	26	32	33
Ü-kooli	63	62	64	70	64

Näeme, et sõprussuhetes domineerivad ühel juhul eakaaslased, teisel juhul, kus valikuvõimalused on suuremad ja vastavad rohkem laste erinevatele vajadustele, väheneb eakaaslaste osa sõprussuhetes. Andmed õpilaste kohta, kellel on sõpru ainult oma klassikaaslaste hulgas:

kl.	4	5	6	7	8	kokku
E-koolid	7	14	13	13	24	14
Ü-koolid	70	70	60	69	65	67

Iseloomulik on nn. klasside kapseldumise nähtus, mida korduvalt taunis A. Maka-

renko kui kollektiivset mõju vähendavat tegurit. Sõprussuhete hulk ühe õpilase kohta on suurem *E*-koolides. Vahuseline suunitlus sõprussuhetes on järgmine:

E-koolides nooremaid sõpru — 30, omaealisi — 34, vanemaid — 36.

U-koolides nooremaid sõpru — 10, omaealisi — 70, vanemaid — 20.

EESKIJUSUHTED

On eeskujusid koolikaaslaste seas

	kl. 4	5	6	7	8	kokku
<i>E</i> -koolid	79	75	50	67	58	68
<i>U</i> -koolid	46	46	59	60	23	47

Eeskujusuhted on autoriteedisuhetega tihedalt seotud. Tabelist võib märgata erinevusi nooremate klasside ja lõpuklassi õpilaste vahel. Õpilastel, kellel puudub eeskuju koolikaaslaste hulgas, on eeskujusid lõpetanute seas *E*-koolides kuni 66%, *U*-koolides aga kuni 26%. Vanem-noorem suhted stimuleerivad eeskujusuhteid ka omaealiste seas (vt. 8. kl.) See iseloomustab ühelt poolt vastastikuse tähelepanelikkuse, üksteisest huvitatuse kasvu, aga ka suurenenud vastutustunnet ja enesetäiustamise vajadust omaealiste keskkonnas, et olla samaaegselt oma vanema rolli tasemel nooremate suhtes.

Eeskujuks on valdavalt omaealised ja vanemad kaasõpilased, ka üksikud nooremad, kes paistavad silma puhtusearmastuse, viisakuse või siirusega.

E-koolides eeskuju noorem — 6, omaealine — 43, vanem — 51.

U-koolides eeskuju noorem — 2, omaealine — 61, vanem — 37.

ABISTAMISE SUHTED

77% küsitletutest abistavad meelsasti endast nooremaid, 58% peab vajalikuks ka eakaaslaste abistamist.

Järjekindlalt abistavad endast nooremaid:

	kl. 4	5	6	7	8	kokku
<i>E</i> -koolid	89	89	90	91	100	92
<i>U</i> -koolid	71	39	59	76	63	61

Valikuline vastuste kontrollimine asetab mõned järjekindlad abistajad «mõnikord abistajate» hulka, kuid ei suurendanud abistajate arvukust ei siin ega seal. Koolidevaheline erinevus on väiksem õpilaste suhtes, kes abistavad omaealisi kaaslasi:

	kl. 4	5	6	7	8	kokku
<i>E</i> -koolid	58	58	67	55	79	62
<i>U</i> -koolid	53	30	57	60	64	54

Huvitavad on andmed ühest ja samast koolist (8 rühma), kus kahe küsitluse vahel reorganiseeriti kasvatusrühmad eri vanusealisteks. Nooremate abistamist puudutavad vastused olid järgmised:

	kl. 4	5	6	7	8	kokku
enne	54	55	70	74	38	59
pärast	81	82	95	91	100	91

Võib arvata, et järsk tõus on tingitud osaliselt ka tingimuste (küsitluste vahel oli 4 kuud) uudsusest ja üksteise tundmaõppimise intensiivsest protsessist.

KOKKUVÕTTEKS

Eeltoodud andmed kinnitavad vanem-noorem suhete potentsiaalseid võimalusi laste suhtlemisringi laiendamisel, mitmekesisutamisel ja ka suhtlemise stimuleerimisel eakaaslaste vahel.

Nendes tingimustes asub kasvataja palju lähemal oma tegevuse tähtsale objektile, suhetele, seega tema võimalused isiksuse mõjutamiseks on suuremal määral vastavuses kasvatusülesannetega.

NLKP XXIV KONGRESSI MATERJALID AJALOOTUNDIDES

LEIDA LEVALD

Uks põhisuundi NLKP XXIV kongressi materjalide tutvustamisel koolis on kasutada kongressi dokumente programmimaterjalide läbivõtmisel. Et õpetajaid selles töös abistada, andis NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia välja brošüüri «Изучение в школе материалов XXIV съезда КПСС». Brošüür sisaldab juhendavat materjali nii humanitaar- kui ka reaalinete õpetajatele. Ajalooõpetajate tööd käsitleva osa, mida me allpool lühidalt tutvustame, on koostanud P. S. Leibengrub.

10. klassi ajalootundides on soovitatav NLKP XXIV kongressi materjale kasutada õppematerjali tänapäevaga seostamiseks (vt. NSV Liidu Haridusministeeriumi juhend «NLKP XXIV kongressi materjalide tutvustamisest üldhariduslike koolide õpilastele», — «Nõukogude Õpetaja», 24. IV 1971).

11. klassi NSV Liidu ajaloo kursuses tuleb aga mitmeid teemasid käsitleda ja lahti mõtestada otseselt XXIV kongressi dokumentide põhjal.

Teema «NSV Liit kommunistliku ühiskonna ehitamise perioodil» õpetamisel on soovitatav NLKP XXIV kongressi materjalidele pühendada 3 tundi:

1. tund — Kaheksanda viie aasta plaani (1966—1970) täitmise tulemused.

2. ja 3. tund — NLKP XXIV kongress ja selle ajalooline tähtsus.

Õppetunni «Kaheksanda viie aasta plaani (1966—1970) täitmise tulemused» alguses lastakse õpilastel õpiku teksti alusel (§ 31—32) välja tuua viisaastaku ülesanded. Viisaastaku peamiste tulemuste väljaselgitamiseks kasutatakse L. I. Brežnevi aruandekõne ja A. N. Kossõgini ettekande teksti (1. lk. 37—44 ja 140—151). Tööd on soovitatav organiseerida järgmise plaani alusel:

1. Kaheksanda viisaastaku poliitilised tulemused.

2. Viisaastaku tulemused majanduse alal.

3. Viisaastaku tulemused sotsiaalsete ülesannete lahendamisel.

4. NSV Liidu kaitsevõime edasine tugevdamine.

5. Meie vabariik, linn ja rajoon kaheksandal viisaastakul.

Esimest küsimust käsitledes räägib õpetaja sellest, et kaheksanda viisaastaku jooksul tugevnes sotsialistlik kord, tugevnes ühiskonna ideelis-poliitiline ühtsus, nõukogude rahvas liitus endisest tihedamalt Kommunistliku Partei ümber, kindlustus töölisklassi ja talurahva liit, kõigi NSV Liidu rahvaste sõprus ja vennalik koostöö, arenes edasi sotsialistlik demokraatia.

Vestluses (Milles avaldus nõukogude ühiskonna ideelis-poliitilise ühtsuse edasine kindlustumine? Milles seisab sotsialistliku demokraatia edasine arenemine NSV Liidus?) kasutavad õpilased ühiskonnaõpetuse tundides omandatud teadmisi.

Iseloomustades viisaastaku peamisi tulemusi majanduse alal, jutustab õpetaja tootmise ning tööviljakuse kasvutempo kiirenemisest ja ühiskondliku tootmise efektiivsuse tõusust, peatub rahvamajanduse tootmis- ja harustruktuuri paranemisel, kogu rahvamajanduse edasise tõusu tingimuste kujunemisel.

Et suunata õpilasi olemasolevaid teadmisi rakendama, arendatakse vestlust järgmiste küsimuste alusel:

1. Mis on ühiskondliku tootmise efektiivsus? 2. Miks on selle tõusul tänapäeva tingimustes eriline tähtsus? 3. Milles on rahvamajanduse plaanipärase, proportsionaalse arendamise olemus? 4. Millised on tähtsamad proportsioonid sotsialistliku riigi majanduse arengus?

Kasulik on kõrvutada kaheksanda viisaastaku tulemusi meie maa arenguga eelnenud aastatel:

	1961— 1965	1966— 1970
1. Ühiskondliku tööviljakuse kasv	29%	37%
2. Tööstustoodangu juurdekasv tööviljakuse kasvu arvel	62%	73%
4. Reaaltulu kasv ühe elaniku kohta	32% 19%	41% 33%

Põllumajanduse arengut kaheksandal viis-aastakul eelmise viisaastakuga võrreldes ise-loomustavad hästi põllumajandussaaduste kokkuostu näitajad (1, lk. 147). Esile tuleb tõsta suuri edusamme põllumajanduse arengus: kolhoosidele ja sovhoosidele stabiilsete toodangu varumise plaanide kehtestamine paljudeks aastateks, üle plaani antavate saaduste eest stimuleerivate hindade sisseseadmine, põllumajanduse edasise arendamise küsimuste kompleksne lahendamine (1, lk. 54).

Tervikuna annab NSV Liidu rahvamajandus praegu ühe päevaga toodangut 2 miljardi rubla eest, s. o. 10 korda rohkem kui 30-ndate aastate lõpul. Ainuüksi 1970. a. jooksul lasti tööstustoodangut välja kaks korda rohkem kui kõigi sõjaeelsete viisaastakute jooksul kokku.

On huvitav kõrvutada NSV Liidu ja arenenud kapitalistlike riikide rahvamajanduse arengutempsid. Võrdluse alusel lastakse õpilastel esile tuua arengu iseärasuse põhjused (1, lk. 159—160).

Kolmas küsimus on tihedalt seotud elanikkonna materiaalse heaolu ja kultuuritaseme tõusuga. Tuues andmeid rahva materiaalse heaolu tõusu kohta, kriipsutab õpetaja alla, et ligi $\frac{3}{4}$ kaheksandal viisaastakul loodud rahvatulust kasutati tarbimiseks.

Peatudes nõukogude ühiskonna sotsiaalse struktuuri muudatustel, juhib õpetaja tähelepanu sellele, et kaheksandal viisaastakul tehti suur samm linna ja maa ning vaimse ja füüsilise töö oluliste erinevuste likvideerimisel. Suuri edusamme hariduselusel näitab 1939. ja 1970. a. rahvaloenduse andmete kõrvutamine. 1939. a. oli kogu NSV Liidu töötava linnaelanikkonna hulgas kesk- ja kõrgema haridusega inimesi 24,2%, maal aga ainult 6,3%. 1970. a. olid need näitajad 75% ja üle 50%. Huvitavaid järeldusi võib teha ka 1959. ja 1970. a. rahvaloenduse andmete alusel. 1959. a. oli kõrgem ja keskharidus 386 inimesel igast tuhandest töolisest, 1970. a. — rohkem kui 550-l. Kõik see räägib kultuurirevolutsiooni uutest suurtest edusammudest (1, lk. 83 ja 145)

Uleminek täielikule keskharidusele on nõukogude ühiskonna eduka arengu objektiivne vajadus, kommunismi materiaal-tehnilise baasi loomise tähtis tingimus.

Sotsialismi üks suuremaid saavutusi on

leninliku rahvuspoliitika praktiline ellurakendamine, mille tulemusena tekkis meie maal uus ajalooline inimeste ühendus — nõukogude rahvas. Rahvaste sõpruse ja võrdsuse poliitika edusammudest rääkis L. I. Brežnev: «Sotsialismi teele asunud võrdõiguslike rahvaste võimsa liidu moodustamisel, tugevdamisel ja arendamisel on oma osa etendanud kõik meie maa rahvused ja rahvusgrupid, eelkõige suur vene rahvas. Tema revolutsiooniline energia, ennastsalgavus, töökus ja sügav internatsionalismitunne on õigusega võitnud talle kõigi meie sotsialistliku kodumaa rahvaste siira lugupidamise» (1, lk. 86).

Kongressi delegaadid rääkisid meie maa rahvaste sõpruse arendamisest ja tugevdamisest, kriipsutasid alla vene rahva osa. Usbekistani KP Keskkomitee esimene sekretär Š. R. Rašidov ütles: «Lahutamatud internatsionaalse ühtsuse sidemed seovad meie maa rahvaid suure vene rahvaga. Vene rahvas on kõigi nõukogude rahvaste vanem vend ja ustav sõber».

Õpilaste tähelepanu on vaja juhtida kõigi liiduvabariikide, kõigi nõukogude rahvaste suurtele edusammudele, näidata rahvaste vennalikku koostööd keeruliste majandusprobleemide lahendamisel, vastastikust kultuurilist rikastamist.

Jutustades NSV Liidu kaitsevõime edasise tugevdamisest, laseb õpetaja rakendada sõjalises algõpetuses saadud teadmisi. Seejuures tuleb juhtida tähelepanu NSV Liidu kaitseministri A. Gretško sõnavõtule, milles on öeldud: «Nõukogude armeel on relvi, millel on suur purustusjõud ja mis on võimalised tabama iga punkti maakeral. Need relvad võimaldavad edukalt täita lahingülesandeid maismaal, õhus ja merel.» (3) Kooli üks tähtsamaid ülesandeid on kasvatada haritud, sotsialistlikule kodumaale ja kommunistlikule parteile ustavaid, füüsiliselt terveid ja vaimselt tugevaid inimesi, kellest tuleb vääriiline täiendus Nõukogude armeele.

Tunni viimast probleemi on otstarbekas käsitleda EKP Keskkomitee esimese sekretäri J. Kåbini kõne alusel (4). Sobivat lisamaterjali leiab õpetaja bibliograafilisest nimistust «NLKP XXIV kongress. Metoodikat ja kirjandust rahvaraamatukogudele» (Tln., 1971). Jutustades kodukoha arengust möö-

dunud viisaastakul, kasutab õpetaja rajooni parteikonverentsi materjale, samuti kohaliku ajakirjanduse andmeid. Soovitatav on selle küsimuse kohta kuulata õpilasreferaate.

Andes üldist hinnangut viisaastakule, võib kasutada kongressil esinenud välisriikide kommunistlike ja töölispartei esindajate sõnavõtte.

Õppetundides «NLKP XXIV kongress ja selle ajalooline tähtsus»¹ käsitletav materjal on õpilastele juba osaliselt tuttav ühiskonnaõpetuse, füüsika, keemia ja kirjanduse tundides õpitust. Mõningaid küsimusi (rahvusvahelised suhted tänapäeval ning rahvusvaheline kommunistlik ja töölisliikumine) õpitakse põhjalikumalt uusima aja kursuses. Seepärast on need tunnid üldistava, süstematiseeriva iseloomuga.

Tundides tuleb käsitleda järgmisi küsimusi:

1. NLKP XXIV kongressi avamine.
2. L. I. Brežnevi aruandekõne.
3. A. N. Kossõgini ettekanne 9. viisaastaku plaanist.
4. Kongressi läkitus «Vabadus ja rahu Indo-Hiina rahvastele!» ja avaldus «Õigluse ja püsiva rahu poolt Lähis-Idas!»²
5. NLKP XXIV kongressi ajalooline tähtsus.
6. ULKNU ja nõukogude noorsoo ülesanded NLKP XXIV kongressi otsuste tundmaõppimisel ja elluviimisel.

Rääkides kongressi pidulikust avamisest, annab õpetaja andmeid selle koosseisu kohta. Kremli Kongresside Paleesse kogunes ligi 5 tuhat delegaati, kes esindasid rohkem kui 4 miljonit Nõukogudemaa kommunisti. Delegaatide hulgas oli töölisi (1195 inimest), põllumajandustöötajaid (870 inimest), partei- ja riigitöötajaid, teadlasi, kultuuri- ja haridustöötajaid. Nende hulgas oli 89 Lenini ja riikliku preemia laureaati. Kongressil olid 61 rahvuse ja rahva esindajad (1, lk. 131—137).

¹ Tunde on otstarbekas läbi viia pärast seda, kui uusima aja kursusest on õpitud III osa 1., 2. ja 3. teema, või pärast uusima aja kursuse lõpetamist. Sel ajal õpitakse ühiskonnaõpetuses teemat «NLKP», mis annab hea võimaluse NSV Liidu ajaloo ja ühiskonnaõpetuse materjalide seostamiseks.

² Neid dokumente õpitakse põhjalikumalt tundma uusima aja tundides. Nimetatud tundides vaid meenutatakse nende põhiideid.

L. I. Brežnevi aruandekõne sisu käsitlemiseks on otstarbekas õpilastele varem anda eelülesandeid tööks tekstiga. Kõne 1. osal peatudes kriipsutatakse alla nõukogude välispoliitika eesmäärke. Kongressil tehti järeldusi sotsialismimaade sõpruse ja koostöö edasisesest arendamisest, rahvusvahelise kommunistliku liikumise ühtekoondamisest, kapitalismi üldkriisi tuvenemisest, rahvusliku vabastusliikumise tuvenemisest.³

Sotsialistliku maailmasüsteemi 25-aastase kogemuse õppetunnid lastakse õpilastel teksti alusel välja tuua (1, lk. 7—8). Edasi iseloomustab õpetaja lühidalt VMAN maade koostöö täiustamist ja majandusliku integratsiooni arendamist (1, lk. 10—13). NLKP välispoliitilise tegevuse põhisuunad lastakse teksti alusel kavana vihikusse kanda (1, lk. 34—36).

Aruandekõne 2. osa läbitöötamisel süstematiseeritakse õpilaste teadmisi 8. viisaastaku peamistest tulemustest ja riigi majanduse arengu käesoleva etapi iseärasustest. Õpilaste tähelepanu tuleb juhtida kongressil seatud ülesandele — ühendada teaduse ja tehnika revolutsiooni saavutused sotsialistliku majandussüsteemi eelistega (1, lk. 66). Seejuures on vaja alla kriipsutada, et kahe süsteemi majanduslik ja teaduslik-tehniline võitlus on klassivõitluse sfäär, sellel klassivõitluse vormil on praegu üha suurem tähtsus. Vestluse teel meenutatakse ka teisi klassivõitluse vorme tänapäeva tingimustes.

Aruandekõne 3. osa käsitletakse vestluses. 1. Iseloomustage muudatusi nõukogude ühiskonna sotsiaalses struktuuris. 2. Millised on Nõukogude riigi edasise tugevdamise ja sotsialistliku demokraatia arendamise põhilised teed? 3. Millised ülesanded andis kongress uue inimese kasvatamisel?

Kokkuvõtteks iseloomustatakse lühidalt aruandekõne 4. osa. Partei arengut ja siseparteilist elu vaadeldakse põhjalikumalt ühiskonnaõpetuse tundides.

A. N. Kossõgini ettekande sisu käsitlemisel arvestatakse, et NLKP XXIV kongressi direktiive viie aasta plaanist on põhjalikumalt käsitletud majandusgeograafia, ühiskonnaõpetuse, füüsika ja keemia tundides. Nüüd on vaja neid teadmisi vaid üldistada.

³ Nende printsiipiaalselt tähtsate järelduste konkreetne käsitlus kuulub vastavatesse uusima aja tundidesse.

Sel eesmärgil võib vestelda järgmiste küsimuste alusel: 1. Millised on majanduse arengu kaasaegse etapi iseärasused NSV Liidus? 2. Mis on 9. viisaastaku peamine ülesanne? 3. NLKP XXIV kongress rahva heaolu tõstmise teedest. 4. Miks on ühiskondliku tootmise efektiivsuse tõstmine partei majanduspoliitika põhiküsimus? 5. Millised on ühiskondliku tootmise efektiivsuse tõstmise põhisuunad?

Kokku võttes NLKP XXIV kongressi ajaloolise tähtsuse, toob õpetaja välja järgmised momendid:

— kongress tegi kokkuvõtte riigi arengust viimase viie aasta jooksul ja määras kindlaks partei poliitilise kursi ja NSV Liidu rahvamajanduse arendamise direktiivid järgmiseks viieks aastaks;

— kongress demonstreeris partei ja nõukogude rahva ühtsust võitluses kommunismi eest;

— kongress näitas marksismi-leninismi kõikevõitvat jõudu, andis palju uut selle loomingulisse arendamisse;

— kongress tõestas rahvusvahelise kommunistliku liikumise monoliitsust.

NLKP XXIV kongressi kui kaasaja silmapaistvama sündmuse tähtsust tunnistasid kongressil esinenud välismaa külalised. Õpilastel võib lasta ajakirjandusest iseseisvalt sellekohast materjali leida.

Tunni lõpul meenutab õpetaja ULKNÜ Keskkomitee IV pleenumi otsust «NLKP XXIV kongressi tulemused ja komsomoli ülesanded kongressi otsuste täitmisel.» (5)

11. klassi uusima aja kursuse (eriti kursuse III osas) käsitletakse paljusid põhiprobleeme NLKP XXIV kongressi materjalide valguses: sotsialistliku revolutsiooni ja sotsialismi ehitamise üldised seaduspärasused ja ajaloolised iseärasused eri maades (1, lk. 7—17), kapitalismi üldkriisi süvenemine käesoleval etapil (1, lk. 18—27), koloniaalsüsteemi kokkuvarisemise seaduspärasus (1, lk. 21—23).

Välismaa külaliste sõnavõtte kongressil kasutatakse vastavate maade ajaloo õppimisel. Näiteks tunnis, kus käsitletakse Tšehhoslovakkia, sobib kasutada TšKP Keskkomitee esimese sekretäri G. Husaki sõnavõttu (2). Väga tähtis koht on kongressi materjalidel tunnis «Rahvusvahelised suhted käesoleval etapil», «Rahvusvaheline kommunistlik ja

töölisiikumine», samuti kordamistundides «Ühiskonna arenemise põhijooned uusimal ajal».

Teemale «Rahvusvaheline kommunistlik ja töölisiikumine» võiks pühendada 3 tundi (neist 2 tundi uusima aja arvelt, 1 tund ühiskonnaõpetuse arvelt.) Nende tundide temaatika võiks olla järgmine:

1. tund — Kommunistlik liikumine pärast II maailmasõda. Selle muutumine meie aja kõige mõjuvaks poliitiliseks jõuks.

2. tund — Võitlus kommunistliku liikumise ühtsuse eest 60-ndatel aastatel. Kommunistlike ja töölispartei rahvusvaheline nõupidamine Moskvas 1969. a.

3. tund — NLKP XXIV kongress ja rahvusvaheline kommunistlik liikumine käesoleval etapil.

Neist viimane võiks olla seminar, milleks õpilased valmistuvad järgmiste küsimuste alusel:

1. Tõestage faktidega, et NLKP XXIV kongress oli rahvusvahelise kommunistliku liikumise esinduslik foorum, NLKP aruanne vennalike kommunistlike ja töölispartei ees.

2. Milles avaldus ja avaldub NLKP ustavus oma internatsionaalsele kohusele? Milline on NSV Liidu majanduslike ja sotsiaalsete edusammude rahvusvaheline tähtsus?

3. NLKP XXIV kongressi välismaised külalised NLKP osast maailma revolutsioonilises liikumises.

4. Iseloomustage maailma revolutsioonilise liikumise probleeme, mida käsitleti XXIV kongressil.

5. NLKP XXIV kongressi rahvusvaheline tähtsus.

Seminariks valmistudes kasutavad õpilased L. I. Brežnevi aruandekõnet (I osa, alapunktid 1 ja 2) ja tema kõnet kongressi lõpetamisel, samuti kongressi külaliste ajakirjanduses avaldatud sõnavõtte.

Esimest küsimust käsitledes meenutab õpetaja, et välismaa kommunistlike ja töölispartei esindajate arv NLKP kongressidel on järjest kasvanud. Nii olid XI kongressil 72, XXII kongressil 80, XXIII kongressil 86, XXIV kongressil 102 kommunistliku ja töölispartei delegatsioonid 91. riigist. «Töenäoliselt ei ole kogu ajaloo kestel kunagi

olnud maailma revolutsiooni-, vabastus- ja progressijõudude nii esinduslikku foorumit», ütles L. Brežnev (1, lk. 342).

Teise ja kolmanda küsimuse lahendamiseks tulevad õpilased toime kongressi materjali teksti iseseisva läbitöötamise alusel.

Üldistades kongressi külaliste sõnavõtte, võib toetuda L. I. Brežnevi sõnadele: «Kuu- lates välismaiste sõprade ja vendade kõne- sid, tundsi me uue jõuga, et oleme selle suure internatsionaalse liikumise lahuta- matu koostisosa, mis peab maailma ümber kujundama. Me tundsi me erilise jõuga nen- de ürituste, ülemaailmset tähtsust, millega tegelevad meie partei ja meie rahvas, selle panuse tähtsust, mille me oma edusammu- dega kommunismi ehitamisel oleme andnud ning anname praegu ja edaspidi ülemaa- ilmsesse revolutsiooniprotsessi.» (1, lk. 342.)

Neljanda küsimuse käsitlemisel selgita- takse imperialismivastase võitluse edusam- mude põhjusi: need peituvad kõigi imperia- lismivastaste jõudude ühtsuses, eelkõige aga maailma kommunistliku liikumise ühtsuses. XXIII ja XXIV kongressi vahelisel perioo- dil on NLKP koos vennasparteidega palju teinud kommunistide ridade ühtsuse kind- lustamiseks. Suurepärased tähised selles olid 1969. a. Moskva nõupidamine ja NLKP XXIV kongress. Kongress seadis ülesande selle ühtsuse edasiseks tugevdamiseks (1, lk. 213).

Viies küsimus teeb kogu seminarist üldis- tava kokkuvõtte. Õpetaja kriipsutab alla, et NLKP XXIV kongress oli tähtis samm rah- vusvahelise kommunistliku liikumise, kõigi maailma revolutsiooniliste jõudude edasisel konsolideerumisel. Kongress andis palju maailma revolutsioonilise liikumise stratee- gia ja taktika väljatöötamisel. Suur tähtsus on poliitilisel kursil, mille NLKP XXIV kongress eelseisvaks perioodiks välja töö- tas (1, lk. 343).

Kirjandus

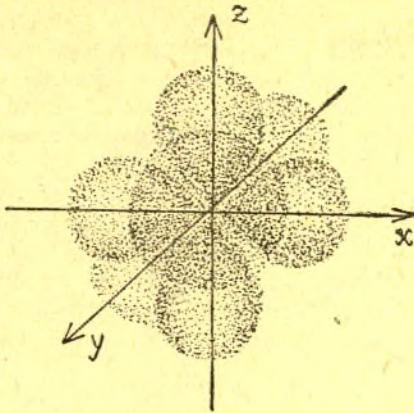
1. NLKP XXIV kongressi materjalid. Tal- linn, 1971.
2. «Rahva Hääli», 2. IV 1971.
3. «Rahva Hääli», 3. IV 1971.
4. «Rahva Hääli», 4. IV 1971.
5. «Noorte Hääli», 2. V 1971.

ORBITAALIDE HÜBRIDISATSIOON KEEMIAKURSUSES

HERGI KARIK, AARNE TÖLDSEPP

Keemilise sideme teooria on üks tähtsamaid kui mitte kõige tähtsam keemia teooria. Küllap sellepärast nimetavadki teadlased mõnikord keemiat teaduseks keemilise si- deme muutustest ja sellega kaasnevast uute ainete tekkimisest [4]. Nii ainete füüsikalised (sulamis- ja keemispunkt, lahustuvus jne.) kui ka keemilised omadused (reakt- sioonivõime jne.) määratakse keemilise si- deme spetsiifikaga neis aineis — nii liht- aineis kui ka ühendites. Ehkki keemilise sideme küsimused on köitnud pidevalt tead- laste tähelepanu alates antiikfilosoofidest, puudub siiski tänapäeval veel üldkehtiv kee- milise sideme teooria, mis seletaks laitma- tult keemilise sideme tekkimise ja iseärasu- sed mis tahes aine korral. Üks meetod annab küll rahuldavaid tulemusi teatud ainete rüh- male, ei kehti aga enam ülejäänute puhul, mõne teise meetodi rakendusfäär on piira- tud jälle teistsuguste ainetega jne. Ka orbi- taalide hübridisatsiooni idee on vaid üks ligikaudne meetod, mis paljudel juhtudel suhteliselt hästi kirjeldab molekulide kuju, sidemete suunda ja nendevahelisi nurki [10]. Et selliseid ühendeid käsitletakse ka üldha- ridusliku kooli keemiakursuses, on hübridi- satsiooni mõiste õpetamine koolikeemias hädavajalik.

Minimaalseks eelteadmiste pagasiks hübridi- satsiooni mõiste juurde asumisel on aru- saamine s- ja p-orbitaalide ruumilisest paik- nemisest (vt. joonis 1). Kolm hantlite- (või ruumilise kaheksa) kujulist p-orbitaali asu- vad üksteisega risti, nende keskosas on sfääriline s-orbitaal. Aatomiorbitaalidest on eriti tähtis p-orbitaalide geomeetria, millest otseselt sõltub keemilise sideme suund ja sidemetevaheline nurk ühendites, kus hüb- ridisatsiooni ei esine. Molekulis, kus side-



Joonis 1.

mete moodustumisest võtab osa kaks p-orbitaali (p^2), on nendevaheline nurk 90° ning molekul ise tasapinnaline. Ruumiline (püramiidikujuline) on molekul juhul, kui sideme moodustumisest võtavad osa kõik kolm orbitaali (p^3). Parema ruumilise ettekujutuse saamiseks võib kasutada orbitaalide mudelitena erineva kujuga õhupalle või vahtkummist valmistatud mudeleid [6, 9].

Hübriidsatsiooni idee sai alguse vastuolust, mis ilmnis hulga ühendite, eelkõige metaani molekuli geometria ja sidemete vahelise nurga selgitamisel, lähtudes süsiniku ja vesiniku aatomite orbitaalide geometriast. Sama teed võib kasutada hübriidsatsiooni mõiste esitamisel ka õpilastele, sest tekkinud probleemsituatsioonidele lahenduse otsimine aitab äratada huvi keemia teoreetiliste küsimuste vastu.

Tavalises olekus on süsiniku aatomi elektronkonfiguratsioon $1s^2 2s^2 2p_x 2p_y$, ergastatud olekus (C^*) $1s^2 2s^2 2p_x 2p_y 2p_z$. Ühe 2s-elektroni üleviimiseks vabale $2p_z$ -orbitaalile tuleb kulutada energiat ligikaudu 400 kJ/mol. Ergastatud olekus võib süsiniku aatom nelja vesiniku aatomiga moodustada neli kovalentset sidet. Kolm neist, mis moodustuvad süsiniku aatomi 2p-orbitaalide ja kolme vesiniku aatomi 1s-orbitaali arvel, peaksid olema täiesti ühesugused ning omavahel risti (vt. p-orbitaalide ruumilist paiknemist joonisel 1). Et neljas side moodustab aga süsiniku aatomi 2s- ja vesiniku aatomi 1s-orbitaali kattumisel, peaks see erineva eelmistest sideme pikkuse ja nurga poolest. Viimase väärtus arvatult peaks olema 125° .

Ometi on eksperimentaalselt tõestatud, et kõik neli sidet metaani molekulis on keemilistelt, termodünaamilistelt ja spektroskoopilistelt omadustelt identsed, suunatud korrapärase tetraedri tsentrist selle nurkadesse, ning sidemetevaheline nurk võrdub igal juhul $109^\circ 28'$ [7].

Et mitte luua õpilastele muljet hübriidsatsiooni olemasolust ainult orgaanilistes ühendites, tuleb näidata analoogiliste vastuolude olemasolu ka anorgaaniliste ühendite korral. Ergastatult on berülliumi aatomi elektronkonfiguratsioon $1s^2 2s 2p_x$. Selle alusel võiks oodata berülliumkloriidis kahe erineva iseloomuga σ -sideme moodustumist. Üks tekib berülliumi 2p- ja kloori 3p-orbitaali kattumisel, teine berülliumi 2s- ja kloori 3p-orbitaali kattumisel. Kahe sideme vaheline nurk on küllaltki meelevaldne, sest sfäärilise 2s-orbitaali kattumine 3p-orbitaaliga võib toimuda mis tahes suunas. Eksperimendi andmed osutavad aga berülliumkloriidi lineaarsele ehitusele, kusjuures mõlemad sidemed ei erine teineteisest mitte millegi poolest.

Kõigi taoliste vastuolude selgitamiseks tõi ameerika teadlane Linus Pauling 1931. a. keemiasse orbitaalide hübriidsatsiooni idee.

Nimekas ameerika keemik ja füüsik Linus Carl Pauling sündis 1901. a. Portlandis. Käesoleval ajal töötab ta Stanfordi ülikoolis, olles ka Ameerika Keemia Seltsi esimees. Arvukad on L. Paulingi tööd molekulide ehituse ja keemilise sideme kvandimehaanika alalt: ioonide raadiuse tabeli koostamine, ioonikristallide moodustumise seaduspärasuste formuleerimine, empiirilised meetodid heteropolaarse sideme hindamiseks, valentsstruktuuride resonantsiteooria.

Valgumolekuli spiraalse mudeli eest anti talle 1954. a. Nobeli preemia. L. Pauling'ile kuulub nn. organismi kaitsereaktsioonide keemiline teooria, mis seletab antikehade tekke mehhanismi. Viimasel ajal töötab ta intensiivselt meditsiini valdkonnas, seostades külmetushaigusi ja isegi skisofreeniat C-vitamiini vähesusega inimtoidus.

L. Pauling on ka silmapaistev ühiskonnategelane ja rahu eest võitleja, mida 1962. a. hinnati Nobeli rahupreemia vääriliseks.

Kui keemilise sideme moodustumisest osavõtavad ühe aatomi elektronid kuuluvad erinevat tüüpi orbitaalidele, toimub viimaste segunemine, mille tulemusena tekivad uued ühesuguse kujuga hübriidsed orbitaalid. Kui mitu esialgse kujuga orbitaali seguneb,

nii mitu hübridset orbitaali ka tekib. s- ja p-orbitaalide korral on kolm hübridisatsiooni võimalust: sp -, sp^2 - ja sp^3 -hübridisatsioon, vastavalt sellele kas hübridiseeruvad üks s- ja üks p-orbitaal, üks s- ja kaks p-orbitaali või üks s- ja kolm p-orbitaali.



Joonis 2.

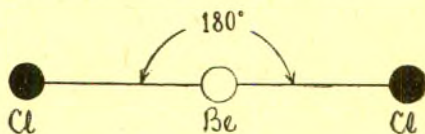
sp -hübridisatsioon on lihtsaim juht, kus ühest s- ja ühest p-orbitaalist tekivad kaks hübridset sp -orbitaali. Üksikult on selline orbitaal kujutatud joonisel 2. Kaks hübridset sp -orbitaali on orienteeritud piki ühte telge, kusjuures nende vaheline nurk võrdub 180° (vt. joonis 3).

Kui hübridisatsioonist võttis osa s-orbitaali kõrval p_x -orbitaal, paiknevad hübridised sp -orbitaalid x telje suunas, kui võttis osa p_y -orbitaal, siis y telje suunas jne. Kumbki neist sisaldab osaliselt nii s- kui ka p-orbitaali.

Nagu joonistelt näha, on mõlemad hübridised sp -orbitaalid ühes suunas rohkem välja venitatud, mistõttu keemilise sideme moodustumisel toimub orbitaalide kattumine suuremas ulatuses kui «puhta» s- või «puhta» p-orbitaali korral. Järelikult on hübridsete sp -orbitaalide osavõtul moodustunud keemiline side ka püsivam. Energeetiliselt on hübridisatsioon soodustatud aga

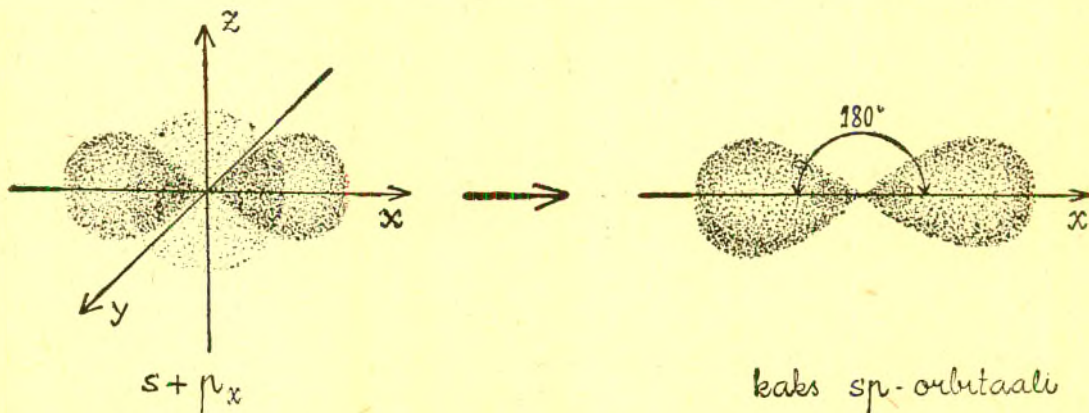
sellepärast, et mida püsivam on side, seda enam energiat eraldub sideme tekkimisel.

Kõigil neil juhtudel, kui keemiline side tekib kahe hübridise sp -orbitaali arvel, on moodustunud molekul lineaarse ehitusega — mõlemad σ -sidemed paiknevad ühe telje suunas. Lineaarsed molekulid on enamikul perioodilisuse süsteemi II rühma pea-alarühma elementide halogeeniididel (muidugi gaasilises olekus), sealhulgas ka berülliumkloriidil. Teistest tuntumatest ühenditest on lineaarne süsinikdioksiidi molekul.

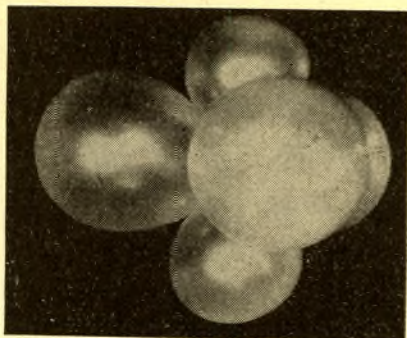


Ei tohi mingil juhul unustada, et aatomis, kus toimus orbitaalne sp -hübridisatsioon, jäi järele ka kaks tavalist p-orbitaali. Üks neist on risti hübridsete sp -orbitaalide teljega, asudes samal tasapinnal, teine aga asub risti selle tasapinnaga (vt. joonis 4). Need muutumatuks jäänud p-orbitaalid kasutatakse sidemete moodustamisel ära, näiteks etüüni molekulis ($HC \equiv CH$).

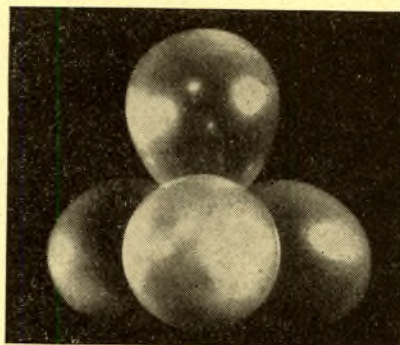
Kummagi süsiniku aatomi üks hübridne sp -orbitaal võtab osa σ -sideme tekkest vesiniku aatomi 1s-orbitaaliga, teine aga σ -sideme moodustamisest teise süsiniku aatomi hübridse sp -orbitaaliga. Süsiniku aatomite vahel tekib ka veel kaks teineteisega risti olevatel tasapindadel paiknevat π -sidet. Etüüni molekul on lineaarse ehitusega, sest molekuli geometria määrab alati



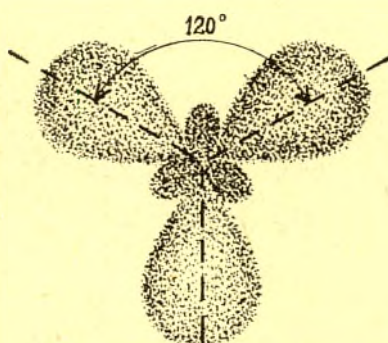
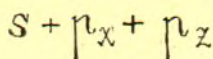
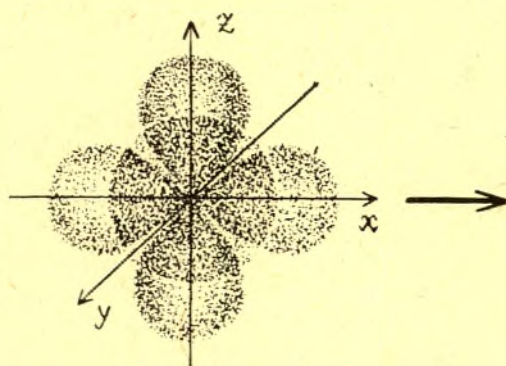
Joonis 3.



Joonis 4.



Joonis 6.



kolm sp^2 -orbitaali

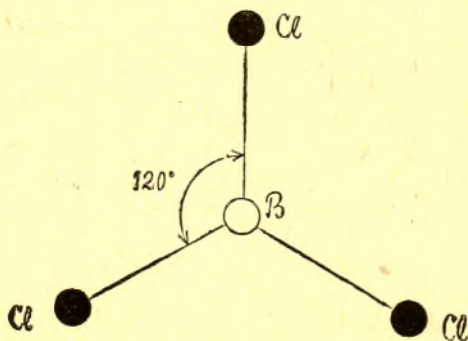
Joonis 5.

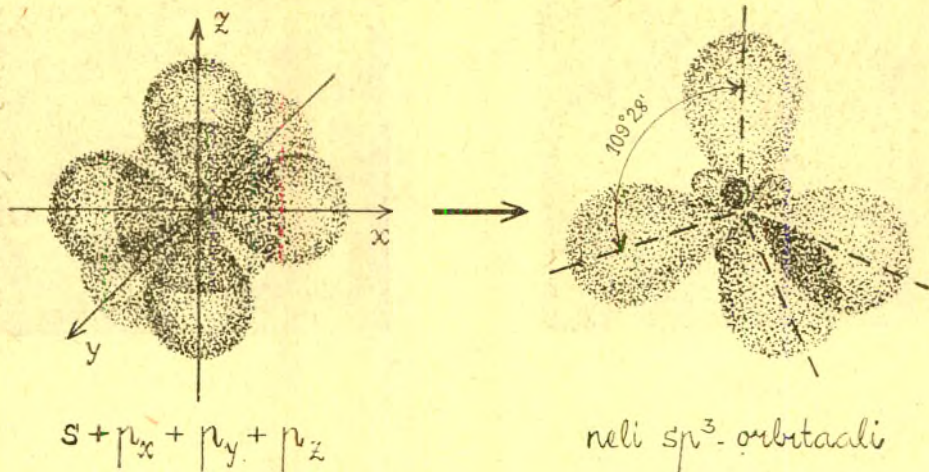
σ -sidemete ruumiline asend, π -sidemed vaid täiendavad neid ega saa ilma σ -sidemeteta tekkidagi.

sp^2 -hübriidatsioon leiab aset ühe s- ja kahe p-orbitaali vahel. Tulemuseks on kolm uut ühesugust hübriidset sp^2 -orbitaali, mis asuvad tasapinnal suunatuna võrdkülgse kolmnurga tsentrist selle tippudesse (vt. joonis 5). Hübriidsete sp^2 -orbitaalide vaheline nurk on 120° . Meie näites võtsid hübriidatsioonist osa s-orbitaali kõrval p_x - ja p_z -orbitaalid, mistõttu tekkinud hübriidsete sp^2 -orbitaalid asuvad xz tasapinnal. Keemiline side, mille moodustumine toimub sp^2 -orbitaalide arvel, on veelgi püsivam, sest orbitaalide kattumine on nüüd mõnevõrra suurem nii sp -orbitaalide kui ka «puhaste» s- ja p-orbitaalide kattumisest.

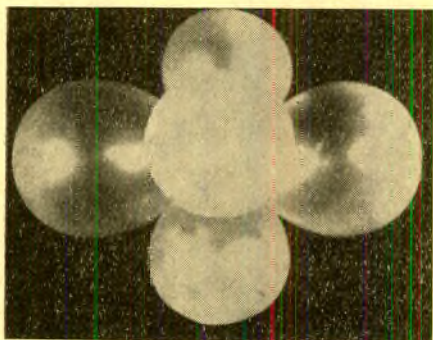
Need perioodilisuse süsteemi III rühma elemendid, mille elektronkonfiguratsioon

põhiolekus on ns^2np , moodustavad AB_3 tüüpi molekule, kus A on B, Al, Ga, In või Tl ja B on kas halogeen või orgaaniline radikaal. Kõigi nende ühendite molekulid on tasapinnalise ehitusega ning sidemetevahelise nurgaga 120° .





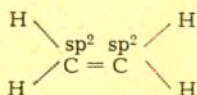
Joonis 7.



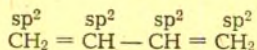
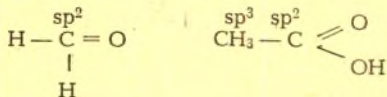
Joonis 8.

Mõned neist ühenditest (alumiiniumkloriid) ka dimeriseeruvad, näiteks Al_2Cl_6 . Keemilise sideme moodustumisel toimub kõigepealt ergastumine $2s2p_x2p_y$ olekusse, millele järgneb nende orbitaalide hübridisatsioon kolmeks võrdväärseks sp^2 -orbitaaliks. Et side sp^2 -orbitaalide korral on püsivam, kompenseerib see kõik energia kulutused ergastamisele ja hübridisatsioonile.

sp^2 -hübridisatsioonist jääb puutumatuks üks p-orbitaal, mis asub hübridsete orbitaalide tasapinnaga risti (vt. joonis 6). Järelejäänud p-orbitaal võib osa võtta π -sideme moodustumisest, mis eteeni korral leiabki aset



Kummagi süsiniku aatomi kolmest sp^2 -orbitaalist võtab kahe vesiniku aatomi 1s-orbitaaliga sideme moodustumisest osa kaks hübridset orbitaali, kuna kolmas kasutatakse omavaheliseks σ -sidemeks. Mõlema süsiniku aatomi «puhta» p-orbitaali kaudu tekib ka üks π -side, mis täiendab süsiniku aatomite vahelist σ -sidet. Niisiis, kaksiksideme moodustumise vajalikuks tingimuseks on sp^2 -hübridisatsioon:

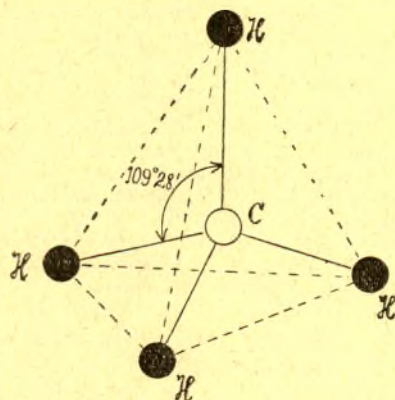


sp^3 -hübridisatsioon haarab kõiki ühe energianivoo s- ja p-orbitaale. Tekkinud neli ühesugust hübridset sp^3 -orbitaali on suunatud korrapärase tetraeedri tsentrist selle nurkadesse, kusjuures orbitaalidevaheline nurk võrdub $109^\circ 28'$ (vt. joonis 7 ja 8). Iga hübridne sp^3 -orbitaal sisaldab $1/4$ s- ja $3/4$ p-orbitaalist. Elektronpilvede kattumine hübridsete sp^3 -orbitaalide korral on suurem kui hübridsete sp- ja sp^2 -orbitaalide puhul, mis eeldab veelgi püsivamaid keemilisi sidemeid. Keemiliste sidemete suhteline püsivus erinevat tüüpi orbitaalide — nii «puhaste» kui ka hübridsete puhul, on esitatud tabelis 1. Ühikuks on võetud sideme püsivus «puhta» s-orbitaali korral.

Tabel 1.

Orbitaalid, mille arvel moodustub keemiline side	Keemilise sideme suhteline püsivus
s	1,000
p	1,432
sp	1,932
sp ²	1,991
sp ³	2,00
dsp	2,694
d ² sp ³	2,923

Süsiniku aatomi sp³-hübridisatsioon meaanis seletab põlise vastuolu sidemete täieliku identsuse ja sümmeetrilisuse ning «puhastest» s- ja p-aatomiorbitaalidest konstrueeritud sidemete erinevate omaduste ja asendi vahel. Korrapärane tetraeedriline struktuur esineb lisaks CH₄ veel ka NH₄⁺, SiCl₄, GeF₄, BH₄⁻ jt. ühendites.



Hüpoteesi süsiniku aatomi nelja «valents-joone», s. t. sideme ruumilisest paiknemisest esitasid 1874. a. teineteisest sõltumatult prantsuse teadlane Le Bel ja hollandi teadlane van't Hoff. Nad oletasid, et süsiniku aatomi neli ühesugust sidet on suunatud korrapärase tetraeedri tippudesse, mille tsentris asub süsiniku aatom. Kõige esimesena kasutas süsiniku aatomi tetraeedrilist mudelit siiski itaalia keemik E. Paterno 1869. a. dibromoetaani isomeeria selgitamisel, mille kohta leidub andmeid ühes tema vähetuntud töös.

Alati ei tähenda sp³-hübridisatsioon veel korrapäraselt tetraeedrilist molekuli struktuuri. Kõrvalekaldumised 109°28' nurgast võivad olla tingitud peamiselt kahest asjaolust [3]. Sümmeetria on rikutud siis, kui tsentraal-aatomiga seotud aatomid või aatomite rühmad ei ole kõik ühesugused. Näiteks muu-

tub H—C—H vaheline nurk reas CH₃Cl, CH₃F, CH₃Br ja CH₃I järgmiselt: 110,0°, 110,3°, 110,8° ja 111,0°.

Teiseks kõrvalekaldumise põhjuseks võivad olla vabad elektronipaarid välisel energianivool. Isolektronilises reas CH₄, NH₃, H₂O toimub pidev sidemetevahelise nurga vähenemine: 109,5°, 107,3° ja 104,5° — vastavalt sellele, kuidas suureneb vabade elektronipaare arv välisel energianivool — 0,1 ja 2. Vabadele elektronipaaridele avaldab mõju ainult tsentraalaatomi tuum, mistõttu on nad talle lähemal kui keemilise sideme moodustamisest osavõtvad elektronipaarid. Suurema läheduse tõttu üksteisele on vabade elektronipaaride vaheline tõukumine suurem kui vaba elektronipaari ja keemilist sidet moodustava elektronipaari vahel, mis jälle omakorda ületab keemilist sidet moodustavate elektronpaaride omavahelise tõukumise. Tulemuseks on sidemetevahelise nurga mõningane vähenemine.

Omamoodi erandeiks tuleb pidada ammoniaagi ja vee molekule. Üldiselt V ja VI rühma pea-alarühma elementidele ei ole sp³-hübridisatsioon iseloomulik, sest sideme moodustumisest võtavad neil elementidel osa ainult üht tüüpi orbitaalid, s. o. p-orbitaalid. Nii see tegelikult enamikul juhtudel ongi: näiteks PH₃, AsH₃ (sidemetevahelised nurgad vastavalt 93,3° ja 91,8°, mis on lähedane p³ tulevale 90°) ning H₂Se (sidemetevaheline nurk 91°, mis on lähedane p² tulevale 90° jne., välja arvatud NH₃ ja H₂O. Ammoniaagi molekulis on sidemetevaheline nurk 107,3°, vee molekulis 104,5°, mis mõlemad on küllaltki lähedased tetraeedrilisele ehitusele ning viitavad vähemalt osalisele lämmastiku ja hapniku aatomi sp³-hübridisatsioonile [1].

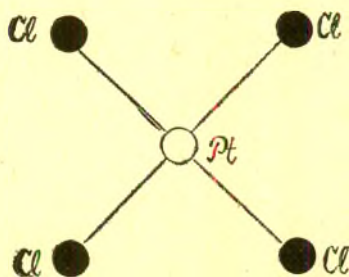
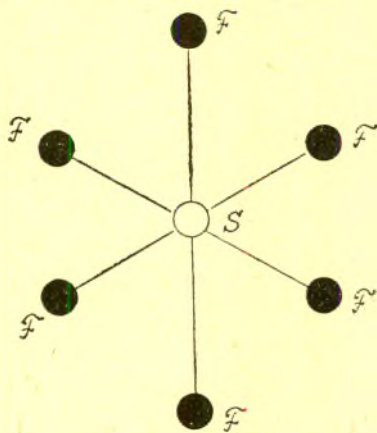
Tabelis 2 on esitatud keemilise sideme moodustumisest osavõtvad orbitaalid, molekulide põhitüübid ja kuju pea-alarühma elementidel [2].

Hübridisatsioon ei piirdu ainult s- ja p-orbitaalidega, vaid võib hõlmata kõiki aatomiorbitaalide tüüpe. Raskete elementide aatomites toimub sageli hübridisatsioon d-orbitaalide osavõtul. Neist on kõige enam levinud d²sp³-hübridisatsioon, näiteks SF₆, PF₆ jt. ning dsp²-hübridisatsioon, näiteks PtCl₄²⁻ [3, 5, 8]. Esimesel juhul saame ruu-

Molekulide põhitüübid ja geomeetria

Pea-alarühm	I	II	III	IV	V	VI	VII
Orbitaalid, mille arvel moodustub keemiline side	s	sp	sp ²	sp ³	p ³	p ²	p
Molekuli põhitüüp	AB	AB ₂	AB ₃	AB ₄	AB ₃	AB ₂	AB
Molekuli kuju	lineaarne	lineaarne	tasapinnaline	ruumiline (tetraeeder)	ruumiline (püramiid)	tasapinnaline	lineaarne
Näited	HF	BeCl ₂ CaCl ₂ Erandid CaF ₂ SrF ₂ BaCl ₂	BCl ₃ GaCl ₃ InF ₃	CH ₄ GeH ₄ SiH ₄ SiCl ₄	PH ₃ AsH ₃ Erandid NH ₃ NH ₄	H ₂ Se H ₂ Te Erandid H ₂ O	HCl

milise struktuuri, kus d²sp³-orbitaalid on suunatud oktaeedri tsentrist tippudesse, teisel juhul aga tasapinnalise struktuuri suunaga ruudu tsentrist tippudesse.



Tuues täiendavalt juurde d-orbitaalide hübridisatsiooni võimaluse raskete elementide aatomites, õnnestub selatada veel üks hiljuti leitud vastuolu. Nimelt tehti 1963. a. kindlaks, et CaF₂, SrF₂, SrCl₂ ja kõigi baariumi dihalogeniidide molekulid (muidugi gaasilises olekus) ei ole lineaarse ehitusega, kuigi II rühmale tüüpiline sp-hübridisatsioon eeldab seda. Põhjus on ilmselt selles, et n väärtuste suurenedes muutub ns² → nsnp ja ns² → nsnd ergastamise energia küllalt lähedaseks ning kõrvuti sp-hübridisatsiooniga esineb ka sd-hübridisatsioon.

Ehkki hübridisatsiooni käsitlemine üldhariduslikus koolis on ette nähtud orgaanilise keemia kursuses küllastunud ja küllastamata süsivesinike juures, tuleb vähemalt kordamisel näidata hübridisatsiooni esinemist ka tuntumates anorgaanilistes ühendites, nagu ammoniaak, ammoniumioon, vesi, süsinikdioksiid jt. Erilist tähelepanu vajab molekulide ruumiline ehitus, millest omakorda sõltuvad molekulide omadused.

Kasutatud kirjandus

1. Н. С. Ахметов, Неорганическая химия. М., «Высшая школа» 1969.
2. Е. И. Ахумов, Г. А. Дмитриев и др. Курс химии, I. М., «Высшая школа» 1971.
3. К. Дей, Д. Селбин, Теоретическая неорганическая химия. М., «Химия», 1969.
4. Ю. В. Карякин, Химическая связь (в элементарном изложении). Воронеж, 1971.

5. Ф. Коттон, Дж. Уилкинсон, Современная неорганическая химия, 1 часть. М., «Мир», 1969.

6. Е. Е. Миллиареси, Б. В. Ерофеев, Модели электронных облаков и гибридизация атома углерода. «Химия в школе» 1970, № 1, lk. 56—63.

7. Л. А. Николаев, Современная химия. М., «Просвещение», 1970.

8. Дж. Спайс, Химическая связь и строение. М., «Мир», 1966.

9. Г. И. Шелинский, Химическая связь и изучение ее в средней школе. М., «Просвещение», 1969.

10. Е. М. Шусторович, Химическая связь в органических соединениях. М., «Знание», 1966.

4. seos eluga ja NLKP XXIV kongressi materjalidega,

5. probleemid,

6. individuaalne töö,

7. sõnavara,

8. kirjandusteooria küsimused,

9. meetodid, saatematerjal,

10. kordamine,

11. kontrolltööd,

12. märkused.

Eraldi planeerime esmakordselt käsitlusele tulevad ja kinnistavad sõnad.

Eriti hinnatav on, et eesti keele õpetaja saab ülevaate teiste õppeainete sõnavarast. Aineõpetajate huvi piirdub tavaliselt õpetatava aine mõistete ja terminoloogiaga. Seega on eesti keele õpetajal vaja läbi vaadata teiste ainete õpikud, et välja selgitada õpilaste kõnet oluliselt rikastav sõnavara. 5. klassis annab arvestatavat lisa ajalooõpik, teistes ainetes on sõnavara piiratum.

Orienteeruvalt võiks eesti keele õpetaja kinnistada järgmisi sõnu:

septembris: loomus, töötlema, laava, vibujas, kalmistu, tara, veevood, sõltuma, korilus, raadama, münt, müüt;

oktoobris: raue, sau, kivim, lõuend, visa, kivipank, laostuma, iidne, naiivne, orienteeruma, hieroglüüf, ülistama, tõrkuma;

novembris: paduvihm, galerii, rogusk, tava, maak, andam, kiltmaa, mäekuru, laaviin, iiling, rüvetama, reljeef;

detsembris: draakon, kõrk, kõu, lõhestama, stseen, müntima, kümblema, büst;

jaanuaris: akropol, pronks, kämmal, taidurlik, kobestama, ammutama, pulbitsema, õsuma, heerold;

veebruaries: eelistama, lakooniline, pagendama, taotlema, strateeg, rammima, heiskama, tääv, parras, piraat, lõivu maksma;

märtsis: pööra sagedamini oma stiilost, stiil, loorbereid lõikama, portikus, foon;

aprillis: sõltuma, gordioni sõlm, gigant, lauge, veto, kivineem, leegion, lossima, triumf;

mais: metseen, barbar, vandaal.

Kalendaarne miinimumsõnastik. Väga mu-
gavaks osutub kalendaarne miinimumsõnas-
tik. Esmakordselt käsitletav sõna kantakse
sõnastikku vastavalt sellele, mitu korda seda
sõna kavatsetakse käsitleda. Seega esineksid

TEMAATILINE PLANEERIMINE 5. KLASSI SÕNAVARA KÄSITLEMISEL

HELLE VIIR

Temaatilise planeerimise eripära on planeeritava materjali jaotamine kitsamate alateemade kaupa. Seega mõtleme sõnavara temaatilise planeerimise all eelkõige käsitletavate sõnade rühmitamist rangelt piiritletud teemade järgi.

Käesolevas artiklis vaadeldakse põhiliselt 5. klassi kirjanduse lugemiku ja ajalooõpiku sõnavara, keeleõpiku sõnavara ei ole puudutatud.

Kalendertööplaan. Temaatilise planeerimise puhul koostame kalendertööplaanid sellise skeemi järgi:

1. jrk. nr., õppenädal, kuupäev,
2. teema,
3. eesmärgid,

õpilaste passiivsesse sõnavarasse planeeritavad sõnad vaid kord-paar, aktiivsesse sõnavarasse planeeritavad sõnad 5—10 korda. Sõnastik sisaldab ka teistest õppeainetest väljasõelutud sõnavara. Töö käigus märgitakse iga sõna juurde käsitlemise kuupäev. Õpetajal on alati hea ülevaade, missugune sõna vajab kinnistamist ja millal seda teha.

Aktiivne sõnavara. Missugused sõnad planeerida õpilaste aktiivse sõnavara rikastamiseks, oleneb eelkõige klassi tasemest. Kordamine pole kunagi kurjast. Lisaks lugemikus toodud sõnastikust valitavatele sõnadele võiks planeerida järgmised sõnad paladest:

«Töö algab» — plagisema, ägama, heitma, last, pisku, roog;

«Rändlinnud» — vastne, kõssis, rodu, sõud;

«Kindakiri» — laas, käbe, päss, utt, udukarva, maakarva, vilgas;

«Herakles» — toibuma, julm, leevendama;

«Ahjualune» — leem, podisema, nimetis-sõrm;

«Vaeslapse käsikivi» — paluke;

«Muinasjutt surnud tsaaritarist ja seitsmest vägilasest» — sättima, kõrk, kiivas, kostma, jahmatama, kähistama, raev, väitma, padrik, taipama, karm, pärima, rägastik, salu, saabuma, puhtetund, tusane, ubin, verev, söandama, troost;

«Ülemiste vanake» — uduvina, toibuma, vetevood, kaos;

«Hunt ja talleke» — käratama;

«Punik» — tulu;

«Lammas ja roosid» — helves, tumepunased, veripunased;

«Kaks sõpra» — tihnik, eemalduma;

«Minu esimesed «triibulised»» — sepitsema;

«Mälestusi isast» — vänderdama, laid, murdlaine, sügisand, terashall, sumbuma, erk;

«Rannalaps» — avameri, lõõtsutama, põldmari;

«Kadri» — hubane, kogema, sammumüdin, osatama, torisema, hiirvaikne, sädelema, viljameri, viipama, kühmuline, piiritu;

«On jälle talv» — vuhama;

«Mitte halvem kui teistel» — tulvil, mitmetahuline, videvik;

«Oma emast ei ole mul laulu» — rännukihk;

«Talv» — härmatiseokkad, hubisema;

«Tööl» — päiksetera;

«Koduseid talitusi tegemas» — küttesse panema, õhutama, tõrs;

«Kuidas ma ikkagi võidumeheks jäin» — takenema, vinnama;

«Nuga» — masendus, sinivoor, tihke;

«Meelis» — vaar (mägi), taplema, keeletu, kostma, avitama, võigas, jörin, metsapadrik, tara, mehemürakas, vinnama, pilvesõõnad, tuulehõng, meigas, ruuge, lell, söandama, krõmpsutama, õhutama, pomisema, hõõritama, turgutama, käärima;

«Ustav Ulo» — viir, kohutama, kalk, tõrkuma;

«Pögenik» — varitsema, metsakäänus, pahanema, krabama;

«Õõbik» — usutlema, suubuma, kollendamada;

«Isa» — pakatama, tuhanurm, püsttara, visa, mure(-da), nurm, huupi, aina, küütse, laulusillerdus;

«Karjasepaun» — komberdama, upitama, vantsima, vestma, tihkuma, tuikuma, nõjatuma, vankuma, raudkülm, kärsitu, leivapuru, veerjas, heledus, sinakashägune, eraldama, risu;

«Parim hinne» — toretsema, kissitama, vilksama, kohev, kuusirp, värelema, kurd, jalakas, kuuvalgus;

«Kuupaiste sonaat» — oraator, sähvama;

«Lenin jahil» — muhelema, punuma (jooksma);

«Hai» — silmitsema, kangestuma, lämmatav;

«Hüpe» — krimpsutama, vaaruma, tui-kuma, uljas, õrritama;

«Ema heitlus» — loovutama, nõustuma, immitsema, piht, vaigistama, pagema, võpatama, kiirendama, klammerduma, kiirgama, koidik, askeldama, kolle, tulistjalu, silmama, sinna-tänna, väänlema, kuhjama, jääpank, märatsema, voog;

«Vana postitõld ja valed» — mühatama, elustama, nõustuma, kõkutama, mõõnma, kugistama, kõmistama, lantsima, valgusesiilud, piirdetara;

«Rannapääsuke» — puhmas, pisku, ramm, vappuma, riibuma, raag;

«Viimane Valgesulg» — hundisurm, korjus, kidur, viiksuma, küüviits, pohlanutt, lodumets, luitevall, kohmerdama, vesikana, rünkpilved, spiraalne, sõõr, ulguveed, kob-

rutama, ringlema, konkslõualine, evima, vahusal;

«Näljatont» — kaeblema, kümblema, iha, viuksumine, jagelema, põlastavalt, händ, klammerduma, tuulepuhang;

«Hõbekael» — peletama, vibutama, säutsuma, lipima, põiklema, prahvatama, luusima, pisananire, välkama, silmatera, iiris;

«Mäger Urask» — tüma, korisema, laugas, mõmisema, vinguma, maigutama, puristama, ähkima, rõhkiv, turtsuma, urisema, limukas, sumama, käabusmännid, taas, veeväli, lehk;

«Siil» — rüüstama, kahune, händ, suunduma, podisema, leivamõhe, kägisema, tulelõugas, kõhetu, vilkuma, härjavärs, näksima, küüvits, vestlema, osisirged, seemnemännid, rohima, kohutama, vaarikarägastik, nilpsama, kõhe, rabin, tuigerdama, vubisema, kõhklema, klähvima, larinal, laotama, kilavalt, vim, pilguks, lausuma, vudistama, volksama, rabama, suitsuvina, tuhkhaid, kuma, sammalkatus, helbekord, tuhisema, oiutama, kahutama;

«Esimene perekonnast» — neem, kinnisvara, jändrik, vanuigi, naksuma, koos(-i);

«Hobune» — kabjaplagin, sörkima;

«Uude kodusse» — tundlad, avaus, vaha, neste, õietolm, kärjekann, voogama, tardumus, pilvemügarik, uhtuma, lennukaar;

«Kurekell» — tinisema;

«Käepigistus» — ahvatlema, vaevakask, jõeläte, hardumus.

Aktiivse sõnavara planeerimine. Tavaliselt kinnistame sõnu pala käsitlemise ajal ja vahetult pärast seda. Alati ei ole see otsustarbekas. Kindla tähtpäevaga seotud palas on väärtuslikku sõnavara muu või isegi mitme aastaaja iseloomustamiseks. Eraldi võiks läbi töötada järgmised katkendid:

Suvine ja kevadine loodus.

«Ööbik», lk. 145 — «Viljapuud aedades... ja kuumuses.» «...kollendavate päevalillete ja õitsvate moonipeenarde kohal lendles kari liblikaid.»

Lk. 147 — «Mets muutus... mäekülgedele.»

«Isa», lk. 149 — «Sirelid... olnud.»

Lk. 150 — «Oli uus... kevadtuulega.»

Lk. 151 — «Aga lõokesed... helises.»

«Karjasepaun», lk. 156 — «Kaasik... ja kergus.»

Lk. 156 — «Järgnevad... lagendikud.»

Lk. 158 — «Mets läheb... kaasikus.»

Lk. 159 — «Siin on... meetrit.» «Sõnalad kasvasid laialt ja lopsakalt.» «Varahommikune kastes metsaalune...»

Lk. 160 — «...veerjalt langeva heinamaa kõrgem serv...»

Lk. 161 — «Viimaks ometi... kroone.»

Lk. 164 — «Varsti lõppes... kaasik.»

«Hai», lk. 181 — «Ilm oli... kuumust.»

«Viimane Valgesulg», lk. 222 — «Endiselt... vihma.»

«Siil», lk. 238 — «Kohe tanumi... metsa.» «Ja siin oli ikka... metsa all.» «...ühtlasi mets ja... kanakull.» «Siin aga harvenesid... ei kuulnudki...»

Lk. 240 — «Ei märganudki... varjud...»

Sügisene loodus.

«Meelis», lk. 127 — «Jällegi oli saabunud... viljapäid.»

«Parim hinne», lk. 169 — «...lopsakad aiad toretsevad... lõhna.»

Lk. 173 — «Aia kohal... üleval.» «...mööda kuualgusega ülekallatud teed...»

«Kuupaiste sonaat», lk. 174 — «Vologda kohale on laskunud tume augustiöö.»

«Siil», lk. 242 — «Juba päevad lühenesid... udu.»

Lk. 244 — «Sügis aga... hommikuti.»

Talvine loodus.

«Siil», lk. 244 — «Tuli päris... maja ümber...»

«Lenin õpetas» — talve iseloomustav sõnavara.

Meid huvitava sõnavara töötame läbi vastaval aastaajal — isegi enne pala käsitlemist — ja seostame kirjandi ettevalmistusega.

Alustame sõnavara temaatilisest planeerimisest. Kõik 5. klassis kinnistatavad sõnad jaotame konkreetsete teemade kaupa, nagu suvine loodus, sügisene loodus, soo ja selle elanikud, linnud, loomad, orja elu jne. Iga teema jaotame omakorda võimalikult kitsalt piiritletud alateemadesse, nagu nägemis- või kuulmisaistingul põhinevad omadussõnad või tegusõnad, liikumist väljendavad tegusõnad, teatavat meeoleolu taotleavad sõnad, omaduse kahanemist väljendavad sõnad jne.

Sügisene loodus:

mets: laas, salu, padrik, tihnik, rägastik, lodumets...

värvirikas mets: erksailmeline, kirev...;

kuldkollane, kuldne...;
eretab, punetab, toretseb...;
sahistab, laulab...;

raagus mets: nukker, armetu...;

taevas: madal, sompus...;

tinahall, helehall...;
süngmust, tintmust...;

pilved: pilvelasu, rümpilved...;

tuul: tõsine, läbilõikav...;

rebib, vihiseb, vuhiseb, kaebleb, ägab...;

väike vihm: uduvihm, seenevihm...;

piserdab, udutab, tibutab...;

suur vihm: paduvihm...;

valab, kallab, ujutab...;

Ilmekad väljendid: tilgutab kulda, jaheda leegiga lõkked;

võrdlused: valab nagu oavarrest...;

isikustamine: tuul oigab...;

nukrale (röömsale) meeoleole vastav sõnavara: raagus, ulub, tibutab vihma, hallid pilved...

Talvine loodus:

lumi: helbed, tätrad...;

pehme, kohev, kerge... õrnvalge, õrnpuhas, sinkjas...;

härmatas: härmanõelad...;

jäälilled: härmatiseokkad, lehed...;

õhk: karge, jäine...;

jää: helkiv, sile...;

mets: raagus, lummetuisanud...;

päike: kiirgab...;

Ilmekad väljendid: külma terav nuga...;

isikustamine: lumi karjus pakase käes...;

võrdlused: pehme nagu vatt...;

külm ilm: hammustav külm, lumi kriuksub...;

kerge külm: karge õhk, kahutab...;

sula: lumelõrts, vesine, lirtsib...;

Meri:

meri: avameri, ulgumeri, ulguveed, lahesopp...;

lained: lainevall, pritsmed...;

rohekassinine, süngmust...;

lainetab, mässab...;

tormine meri: ähvardav, vahutab, mässab, sünge...;

rahulik meri: sile, sinine, sillerdab...;

Siil:

okaskera, nõelapadi...;

pobisema, puhkima, kõhvi ajama...;

tuigerdama, vudistama...;

toit: mardikad...;

Liikumist väljendavad tegusõnad:

käima, kõndima, astuma...;

jooksuma, sörkima, sööstma...;

hüppama, kargama, keksima...;

sõitma, kihutama...;

Tavaliselt piisab paarist sõnast sünonüümide rea avamiseks: õpilastele meeldib otsida lisanäiteid. Ka on selliselt korraldatud tööd kerge siduda vaatlusega. Õpilaste tähelepanu on juhitud sünonüümide tähendusvarjundeile.

Iga teema käsitluse lõpetame meeoleuka kirjelduse, loovharjutuse või kirjandiga, nagu «Läbi vihma kooli», «Tänav sajus», «Küll alles tuiskas», «Ori süüdistab», «Minu sõber siil».

Pikemate teemade käsitlemiseks planeerime aega 1—2 kuud. Ule kahe teema korraga ei maksaks käsitleda.

Võtteid sõnade kinnistamiseks. Sünonüümide leidmine antud sõnade seast, sõnade rühmitamine kindla tunnuse alusel (teema, meeoleolu, suhtumine, aistingu liik), sünonüümide reastamine omaduse määra järgi (tuule tugevus, jooksu tempo, meeoleolu tõus), sünonüümide leidmine, võistlus, sünonüümide loto, ristsõna, täiendsõna lisamine, põhisõna lisamine, tähtede asendamine koos tähenduse muutumisega (lendama, lennutama), antonüümide leidmine, riimuvad sõnad, sama tähega algavad sõnad konkreetsele teemale, sõnakett, homonüümid, lünk tekst, asendustekst (asendada ilmekama sõnaga, muuta omaduse määra, asendada aistingu liik, muuta tegusõna vastavalt tegelase iseloomule (vallatu või korraliku poisi sisenemine), lausete (sõnade) rühmitamine antud teemade (mitme pildi) järgi, isikustamine, võrdlused, ilmekad väljendid, loovharjutused ja kirjand.

KERGEJÕUSTIK KOOLIS

VILMA JÜRISMA

1968/69. õ.-a. kehtestatud kehalise kasvatuse programmi järgi toimub õppetöö koolides juba mitu aastat. Kuidas õnnestub programmi rakendamine? Missugused on tulemused? Milles seisnevad programmi positiivsed ja negatiivsed küljed? Nende probleemide lahendamiseks otsustati olukorda analüüsida. Käesoleva kirjutise ülesanne on käsitleda nimetatud analüüsi tulemusi ja kaasa aidata koolides tehtava kergejõustikualase õppetöö taseme ühtlustamisele.

Lähteandmete kogumiseks koostati 4.—8. klasside õppeprogrammide järgi koondtabelid põhilistel spordialadel. Neis tuli kuupäevaliselt fikseerida, missugust materjali tunnis käsitleti. Küsimustik õppeprogrammi täitmise tingimuste kohta sisaldas andmeid baasi ja inventari, samuti õpetajate arvamusi programmi täitmise kohta. Õppetöö tulemusi kajastasid õpilaste hinnete kokkuvõtted üksikutes kontrollharjutustes.

1970/71. õ.-a. saadeti nimetatud küsitlusmaterjal Eesti NSV Haridusministeeriumi kehalise kasvatuse osakonna ja kehalise kasvatuse ainekomisjoni saatekirjaga vabariigi 52 kooli.

1. okt. 1971. a. laekus kergejõustiku kohta materjali 8 koolist 34 õpperühma kohta. Uurimus haarab 10 kehalise kasvatuse õpetaja andmeid kergejõustiku õpetamise kohta 4.—8. klassides 563 õpilasele.

Siinkohal palju tänu neile õpetajatele, kes vajalikud andmed esitasid ja sellega omalt poolt kaasa aitasid kooli kergejõustikuprobleemide lahendamisele.

KERGEJÕUSTIKU TUNDIDE ARV AASTAS JA NENDE JAGUNEMINE ÕPPEVEERANDI- TELE

Õppetöökäes ettenähtud aeg jaotati 34 rühmast 94% ulatuses spordialade järgi ja kahes rühmas rakendati kompleksset planeerimist. Nor-

meeritud 14 tunnile lisaks kasutati kergejõustiku õpetamiseks veel 1—15 tundi. 67% õpperühmade puhul täheldati 1—4 lisatunni kasutamist. Reservtundide arvult 3—4 lisatunni kasutamist tuleb lugeda otstarbekaks, eriti 4. ja 5. klassis.

Õppeveerandite järgi langes pearõhk kergejõustikule 1. ja 4. veerandil. Tundide jaotus õppeveeranditele sõltus tundide üldarvust ja ulatus vaatlusandmete põhjal: 1. v. 6—9 t., 2. v. 0—7 t., 3. v. 1—5 t. ja 4. v. 5—15 t. Enamikes klassides eraldati kergejõustikule sügisel enam aega kui kevadel, kõige sagedamini kasutati 1. veerandil 8 ja 4. veerandil 7 tundi. Ligi pooltes rühmades ei kasutatud aga võimalaperioodil ühtki tundi kergejõustikualasele ettevalmistusele. Talvel on nende tundide esmane ülesanne kehaliste võimete arendamine. Liigutuste- ja reaktsiooni-kiirus, hüppe- ning viskevõime arenevad suhteliselt aeglaselt ja vajavad spetsiaalset harjutamist. Teiseks on mõnede kergejõustikualade algõpetuseks ja erialaste harjutuste sooritamiseks võimalas soodsamad tingimused kui staadionil. Näiteks kuulitõueting on sobiv õpetada algul topispallidega, tõkkejooksu ja kõrgushüppe eriharjutusi sooritada aga varbseina juures jne. Otstarbekaks võib lugeda järgmist tundide jaotust:

1. veerandil 6—8 tundi,
2. veerandil 1 tund,
3. veerandil 2 tundi,
4. veerandil 5—7 tundi, seega kokku 14—18 tundi.

ÕPPEMATERJALI JAOTUS TUNDIDELE

Kergejõustikualase õppetöö organiseerimisel tuleb lähtuda kooli kehalise kasvatuse spetsiaalseist ülesandest, millest põhilisteks on:

- 1) kehaliste võimete arendamine,
- 2) elus vajalike liikumisvõimete kujundamine ja programmis ettenähtud kergejõustikualade õpetamine.

Eriti hoolikalt tuleb õppetöös silmas pidada nimetatud ülesannete lahendamise vahekorda.

Igati nõuetekohaselt ja mitmekülgsest valitud tundideks õppematerjali 44% ulatuses rühmadest ja seda võib hinnata heaks. Keskpäraselt tehti seda 6% rühmades ja 50% rühmades oli suuri puudusi. Sellest tulenes järeldus, et vaatlusaluste koolide 4.—5. klassides õpetati kergejõustikku erineval tasemel.

Üks vigadest on ainult ühe kergejõustikuala

õpetamine või ühe võime arendamine tunni põhiosas. Enamikel juhtudel kasutati see aeg tehnika õpetamiseks.

Sageli käsitleti ühes tunnis kogu õppeaasta materjali teatud ala kohta ja korrati seda alles 2—3 tunni järel. Sel juhul kulub ühe ala õpetamiseks tõepoolest terve tunni põhiosa. Lisaks ühekülgsale mõjule kannatavad ka tunni tihedus ja koormus, eriti tehnika õpetamisel. Selles peitubki õpilaste madala kehalise ettevalmistuse üks põhjusi. Tähelepanekud kinnitavad, et ühe ala tehnika õpetamine järjestikku 2—3 tunnis annab kõige paremaid tulemusi. Eelmises tunnis õpitut korratakse järgmises tunnis ja täiendatakse uue materjaliga.

Kergejõustikualade tehnika õpetamise kõrval osutati vähe tähelepanu kehaliste võimete arendamisele. Keskmine kooliga kujutab endast kehaliste võimete arendamise seisukohalt olulist perioodi. Nimelt täheldatakse bioloogilisi perioode, mille vältel areneb hoogsamalt üks või teine kehaline võime. Pedagoogiline mõjustamine on kõige efektiivsem just vanuses, milles juba loomulikult esinevad kõige suuremad nihked ühes või teises võimes. Erilist tähelepanu vajab liigutuste kiiruse ja üldise vastupidavuse arendamine. V. P. Filini andmeil tõuseb maksimaalne kiirus 8.—12. eluaastani peamiselt liigutuste sageduse arvel. N. Kurelic tuleb ulatusliku materjali analüüsimise tulemusel järeldusele, et üldise vastupidavuse baas tuleb luua enne puberteediiga. Viimastest lähtudes on 4.—6. klassi programmidesse lülitatud kestvujooks ajale. Südamevereringesüsteem valmistatakse ette väikese ja mõõduka intensiivsusega töö abil kiirusliku vastupidavuse arendamisele vanemates klassides. Selles seisnebki põhjus, miks 4.—6. klassini pole kehtestatud kontrollnorme teatud distantsi läbimiseks kindla ajaga.

Kui aga võimete arengu dünaamikat silmas ei peeta, siis tekivad puudujäägid, mida hilisemas vanuses pole võimalik enam kompensida. Näiteks areneb liigutuste sagedus välja 13. eluaastaks.

JOOKSUALANE ETTEVALMISTUS

Materjali üksikasjalik analüüs näitas, et edukalt saavutati jooksualane ettevalmistus programmimaterjali abil 12 rühmas. Jooks figureeris aasta jooksul õppetöös 12—16 korda.

Samal ajal tuli ette juhtumeid, et jooksu rakendati ainult 5 tunnis. Hoolimata rakendatavast koormusest, ei taga viimane variant vajalikku tehnilist ega kehalist ettevalmistust. Eeldades, et aastas on kergejõustiku õpetamiseks kasutada 16—18 tundi, ühes tunnis on 2 põhiülesannet, seega kokku 32—36 planeerimise võimalust, tuleks jooksu rakendada vähemalt 12 tunni põhiosas.

Koondtabelite detailsel uurimisel ilmnes jooksu käsitlemisel sisuliselt kaks erinevat tendentsi: esimesel juhul piirdui kas peamiselt tehnika õpetamisega või võimete arendamisega, teisel juhul lahendati ühelajal mõlemad ülesanded. Jooksu tehnika vigu tuleb 4. ja 5. klassis parandada järjekindlalt kas tunni ettevalmistavas või lõpposas, kasutades selleks varieeruvaid meetoodilisi võtteid. Jooksu tehnika õpetamine 1—2 korda aastas nimetamisväärseid tulemusi ei anna! Kiirendusjooks kuulub tunni ettevalmistavas osasse, selle ülesanne on parandada jooksu tehnikat, arendada kiirust. 5.—7. klassi 26 õpperühmast kasutati kiirendusjooksu 17 ainult 1—2 korda aastas! Kaks kiirendusjooksu peaksid kuuluma minimaalselt pooltesse tundidesse.

Kestvusjooksu tehti 4.—6. klassi tundides 4—7 korda (4 rühmas), 11 juhul ainult 1—2 korda. Monotoonne kestav jooks on lastele igav, see tuleks korraldada lastepärasel vormis. Tõenäoliselt tuntakse vähe sellekohast metoodikat.

Tõkkejooksu õpetamine koolis arendab lastes emotsionaalses vormis koordinatsiooni, kiirust, hüppevõimet ja painduvust. Kui aga 4. ja 5. klassis vajalikku algõpetust madalate takistuste ületamiseks ei anta, siis pole järgmistes klassides võimalik tõkkejooksu õpetada. Enamikel juhtudel õpetati tõkkejooksu 2—4 korda aastas (maksimaalselt 6 korda). Optimaalseks tuleb lugeda 3—4 korda. Viies õpperühmas ei olnud õpilastel võimalust korraga proovida takistuste ületamist või tõkkejooksu.

Madallähe on õppeprogrammis alates 6. klassist. Otstarbekas oleks seda tutvustada juba 5. klassis, sest poisid katsetavad seda iseseisvalt kindlasti varem. Õpetamiseks ei piisa aga ühest korrast aastas (5 rühmas), selleks kulub esialgu vähemalt 3—4 korda.

Jooksude programmist jäi kõige rohkem kasutamata mängu. 5. klassis on jooksu-

mänge õige arvukalt, siin tuleks 1—3 mängu välja jätta. Mõni õpetaja aga loobus enamikest mängudest ja mõnes koolis ei kasutatud jooksu mängu üldse. 4.—7. klassini on mängud aga peamised kehaliste võimete arendajad.

Osaliselt 7. klassis ja peamiselt 8. klassis asendavad mängu võistlused. Võimete arendamiseks lisanduvad tempovahetus-, teate- ja kordusjooksud. Programmis esitatud arvukad variandid leidsid praktikas vajalikku rakendamist. Maksimaalselt käsitleti neid 19 korral. Leidus aga ka rühmi, kus neile pühendati tähelepanu ainult 2—3 korda aastas. Viimasel juhul on täiesti mõistefav, miks õpilased ei suuda kontrollnorme täita.

HÜPPEALANE ETEVALMISTUS

Hüpete käsitlemisel esinesid koolides suuremad erinevused kui jooksude õpetamisel. Kaugushüpet õpetati aasta jooksul 2—7 korda, seejuures kahe korraga piirdus õppetöö 7 rühmas. Kõrgushüppe tehnikal peatuti 2—12 korda, kõige sagedamini 4 korda (8 rühmas). Lisaks tehnika õpetamisele arendati hüppevõimet veel 1—17 tunnis (kõige sagedamini 7 korda). Kokku tegeldi hüppealase ettevalmistusega aasta jooksul 4—25 tunnis.

Tundide üldarv võimaldab realselt eraldada hüpetele 10—12 tunni põhiosas umbes 15 minuti, sellest orienteeruvalt kaugushüppele 4—5 korda, kõrgushüppele sama palju ja hüppevõime arendamisele täiendavalt 3 korda.

Tehnika õpetamisele planeeritav aeg sõltub uue materjali hulgest klassi programmis. Näiteks tutvustatakse 6. klassis õpilastele kõrgushüppe sisejalatehnikat. Piisab, kui seda käsitletakse ainult ühes tunnis. 7. klassis õpetatakse rulltehnikat ja sisejalatehnikasse tuleb suhtuda kui hüppevõimet arendavasse harjutusse. Ühes tunnis pole otstarbekohane õpetada kaht erinevat hüppetehnikat, näiteks kaugus- ja kõrgushüpet, samuti kõrgushüppe rull- ja sisejalatehnikat.

Kui tunni põhiosas ei ole ette nähtud hüppeid ega hüppevõimet arendavaid harjutusi, siis on kasulik viskevahenditele järele minna kordushüpetega kahel või ühel jalal, sammhüpetega jalalt jalale jne. Visete sooritamisel frontaalselt võib hüppeseeriad teha võistlusena kas terve viiru, jõukohaste paa-

ride või kolmikute vahel. See tõstab nii tunni tihedust kui ka koormust.

Õppeprogrammi hüpete osa realiseerimisel jäi sageli kasutamata just ettevalmistav materjal, mille juures on võimalik ülesandeid täpsustada eakohaste orientiiride ja abivahenditega. Hüpete vastu huvi äratamiseks ja hüppevõime arendamiseks tuleb võimalikult rohkem kasutada täiendavaid lastepärase liikumisülesandega harjutusi.

VISKE- JA TÕUKEALANE ETEVALMISTUS

Viskeid ja tõukeid rakendati programmi teiste osadega võrreldes suhteliselt tagasihoidlikult, kordade arv ulatus 3—15. Kõige sagedamini esinesid 6 ja 10 korda (kokku 14 rühmas). Normaalseks tuleb lugeda visete ja tõugele õpetamist koos viskevõime arendamisega aasta jooksul 10—12 korda.

Palliviske õpetamisega tegeldi 2—8 korda aastas, kõige sagedamini 5—6 korda. Granaadivisete õpetati keskmiselt 4 korda aastas. Kuulitõuke ettevalmistavatele harjutustele ja tõukeliigutuse õpetamisele topispallidega osutati 6. klassis liialt vähe tähelepanu. Mõnes rühmas käsitleti seda vaid kord, halvimal juhul jäi hoopis puudutamata. Kuulitõuke põhielementide omandamine 3—4 tunnis soodustab märgatavalt edasist õpetamist.

Samal ajal kui 61,5% rühmades võis tehnika õpetamise korduste arvudega aastas rahule jääda, jättis soovida viskevõime arendamine. Kõige sagedamini tegeldi sellega 3 korda aastas. Viskevõime arendamisel 4.—8. klassini võis täheldada langustendentsi. Eriti vähe esines seda 7. ja 8. klassis, kusjuures 6 õpperühmas viskevõimet kordagi ei arendatud.

Sobivat materjali viskevõime arendamiseks on õppeprogrammis vähe. Nooremates klassides on viskemängud väikese toimega. 5. klassis peaks rahvastepall olema peamine viskevõime arendaja. Seejuures tuleb rakendada määrust, mis lubab ainult üle öla viskeid. 6. klassis tuleks õpetada kahe käega 3-sammuliselt hoolt topispalli viset üle pea ette üles (kaugusele). 7. ja 8. klassis tuleks rohkesti kasutada topispalli viskeid ja tõukeid nii kahe kui ka ühe käega.

Visetele ja tõugele eraldatud aega on otstarbekas kasutada alljärgnevalt: 4. ja 5. klass — palliviske õpetamisele 5—6 korda,

viskevõime arendamisele 5—6 korda; 6. klass — pallviskele ja kuulitõukele ä 3—4 korda, viskevõime arendamisele 4—6 korda; 7. ja 8. klass — palli- ja granaadiviskele 3 korda, kuulitõukele 4—5 korda ja viskevõimele 3—4 korda.

ÕPPEBAASID JA INVENTAR

Koolide õppebaaside ja inventari kohta on võimalik teha ainult mõningaid märkusi, objektiivseks hindamiseks on materjali eba- piisavalt.

Staadionid ja spordiväljakud vaatlusalustes koolides tagavad tingimused jooksualaseks ettevalmistuseks. Jooksuradade arv sirgel võimaldab enamikel juhtudel joosta üheaegselt 4—6 õpilasel. Kurvil jooksuks tuleb spordiväljakutel vastav kaar tähistada.

Hüppepaikade seisukord jätab aga soovida. Tavaliselt on nii kaugus- kui ka kõrgushüppeks kasutada ainult üks normaalmõõtetega maandumispaik. Hüpata kaugust ühekaupa või kõrgust ühel hüppepaigal on ebaratsionaalne nii aja kasutamise kui koormuse seisukohalt. Ainult ühes koolis on kaugushüppe maandumispaik mõõtetega 7×7 m. Lühikese hoojooksuga kaugushüpet saab sooritada kitsa maandumiskasti laiemast servast. Äratõuke koht tuleb seejuures tähistada vajalikul kaugusel, et see tagaks ohutu maandumise. Keskmise ja täishooga hüppeid tuleb aga sooritada hoojooksurajalt samuti 3—4 kaupa. Selleks peaksid koolide kompleksspordiväljakutel olema hüppekastid laiemad, näiteks kaugushüppeks $4,5 \times 6,0$ m ja kõrgushüppeks $8,0 \times 3,0$ m või $16,0 \times 3,0$ m. Tähelepanekud kinnitavad, et hüppepaigad vajavad laiendamist paljudes koolides.

Normaalsed viskevõimalused on ainult kolmel koolil. Väikeste staadionide puhul võimaldavad keskväljakud edukalt viskeid sooritada tütarlastel ja noorematel poistel. Vanemate ja tugevama viskevõimega poiste jaoks on väljakud lühikesed. Pallide otsimiseks kulutatav aeg ja seeõttu väike viskekoormus on peamised põhjused, miks õpetajad viskeid vähe kasutavad. Püüdkem luua avaramaid tingimusi, pallidele järelemineku aega lühendada kiirendusjookude ja seeriahüpetega — siis õigustavad end ka visked.

Kooli, kus kergejõustikualane inventar vastaks tüüpnoomenklatuurile, vaadeldavate

õppeasutuste hulgas ei olnud. Jooksu-inventarist jäi puudu lähtepakkudest, stopperitest, mõõdulintidest ja eriti tõketest. Vajalik arv normaalseid tõkkeid oli ainult ühes koolis; ühes koolis aga polnudki tõkkeid. 60 cm kõrgused õppetõkked peaksid vähemalt igal koolil olema, neid saab valmistada ka oma jõududega. Kõrgushüppest peaks igas koolis olema vähemalt 2 paari (kõrgushüppe üheaegselt nii kaugus- kui ka kõrgushüppe maandumiskasti).

Viskepallidega varustatus on koolides märgatavalt paranenud. Normaalseks loeme, kui igal õpilasel on viskevahend. Kahes koolis ei jätkunud veel kahe õpilase kohta ühte palli. Endiselt puuduvad aga kergemad pallid. Loodame, et kummitoodete tehas «Tegur» leiab lähemal ajal võimaluse ka tellitud punaste ja kollaste viskepallide (150 ja 200 g) valmistamiseks.

3- ja 4-kilogrammised kuule pole üheski koolis vajalikul hulgal. Kahe kuuliga ei saa küll kuidagi tervele rühmale edukalt kuulitõuet õpetada. Kuulitõuke algõpetuseks ja viskevõime arendamiseks peaks igal koolil olema 1- ja 2- kg topispalle ä 10 — 15 tükki. 3- kg topispallid sobivad suurematele poistele.

Õppebaaside ja inventari olukorda hindavad enamik õpetajaid rahuldavaks, mõned isegi heaks. Tegelikult on väiksemaid või suuremaid puudujääke kõigis koolides, hüppepaigad vajavad laiendamist ja kergejõustikuintentar täiendamist, eriti viske- ja tõukevahenditega. Materiaalsest baasist sõltub suuresti kogu õppetöö edukus.

ÕPETÖÖ TULEMUSED

Õppetöö hindamise aluseks 4.—8. klassis on kergejõustiku kontrollharjutused $60/100$ m, $500/800$ m jooksudes, kaugus- ja kõrgushüppes ning palli- ja granaadiviskes. Järgnev analüüs toetub 316 õpilase hinnetele.

Väga heade hinnete suur osatähtsus 4. klassi ja 8. klassi poiste lühimaajooksus viitavad «5» normatiivide suhteliselt madalale tasemele. Samal ajal ulatus 5., 6. ja 7. klassi poiste mitterahuldavate hinnete % $32,4$ — 47 . Kas selle põhjused peituvad õpetamise meetodikas või kontrollnormides, see vajab selgitamist. Tütarlastel valmistas rahuldava hinde saamine 8. klassis suuri raskusi.

Tütarlaste 500 m jooksus näib hinne «5» olevat küllaltki kättesaadav, mitterahuldavaid esines minimaalselt, poiste 800 m jooksus ei olnud viimaseid üldse.

Tütarlaste 4.—7. klassi kaugushüppe hinnetest moodustavad «5» enam kui 50%. Selle järgi otsustades on vaja nihutada väga hea hinde piiri kõrgemale. 5.—7. klassi poiste kiirjooksu madal tase avaldas mõju ka kaugushüppe tulemustele, mitterahuldavate hinnete % ulatus erinevates klassides 32—47. Täiendavad uurimused ulatuslikuma materjali põhjal peavad selgitama, kas normid neis klassides vastavad õpilaste võimetele. Uuritud kontingendi põhjal pole võimalik niisugust järeldust teha.

Kõrgushüppe normide täitmisega tulid tütarlapsed samuti edukalt toime, kuni 7. klassini moodustasid «5» enam kui 50% hinnetest. Ka siin vajaks maksimaalse hinde norm korrigeerimist. Teised hinded jagunesid normaalselt. 5.—7. klassi poistele valmistis aga rahuldava normi ületamine raskusi ka kõrgushüppes, mitterahuldavaid vastavalt 25—39,1%. 8. klassis ületasid poiste võimed aga tegelikud normid — 78,6% õpilastest saavutasid kõrgushüppes väga hea hinde ja kõik ülejäänud vähemalt rahuldava.

Võrreldes teiste kontrollharjutustega oli tütarlastel mitterahuldavate hinnete osatähtsus kõige suurem palliviskes, mis aastast aastasse kasvas. 8. klassis ei suutnud 22 m piiri ületada 22,7% tütarlastest. Poistele olid viskenormid jõukohased. Vastupidi tütarlastele, saavutasid 8. kl. poistest 64,3% graanaadiviskes hinde «5».

Kergejõustikualase õppetöö planeerimisel ja korraldamisel on otstarbekas silmas pidada järgmist:

1) ühte kergejõustikutundi valida materjali programmi erinevatest osadest, kasutades seejuures kolme varianti:

a) 2 erinevat kergejõustikuala (näiteks jooks ja vise), kusjuures esimese puhul on ülesandeks tehnika õpetamine, teisel — tehnika täiustamine koos võimete arendamisega,

b) ühe kergejõustikuala õpetamine (näiteks kõrgushüpe) ja 1—2 kehalise võime (kiiruse ja viskevõime) arendamine,

c) 2—3 erineva kehalise võime arendamine;

2) igasse tundi planeerida materjali nii õpetamiseks kui ka kehaliste võimete arendamiseks;

3) kergejõustikualade tehnika õpetamisel anda igale tunnile kindel ülesanne, mis harrab üht osa käsitletava ala tehnikast selles klassis, mitte aga seda tervikuna, ja õpetada üht ala 2—3 t. järjest;

4) õpetamine ja võimete arendamine toimugu lastepäraselt, selleks kasutada eakohaseid liikumisülesandeid, mängu ja võistlusi; kuni 7. klassini peaks mäng või võistlus kooliluma jgasse kergejõustikutundi;

5) 2. ja 3. veerandi tundides arendada peamiselt kehalisi võimeid ja õpetada nende kergejõustikualade tehnikat, milleks võimalas on soodsad tingimused;

6) sügisel viimane ja kevadel esimene kergejõustikutund on soovitatav läbi viia maastikujoosu vormis, kus ühel ajal tehnika õpetamisega antakse ka jooksu-, hüppe- ja heitealane ettevalmistus; nooremates klassides võib õppeaasta esimesse tundi valida võimete arendamiseks 2—3 erineva suunilusega mängu;

7) orienteeruvalt käsitleda aastas jookse, hüppeid ja viskeid-tõukeid a 10—12 korda;

8) tunni meetoodilise ja organisatsioonilise ettevalmistusega tagada võimalikult suure arvu õpilaste üheaegne rakendamine ja senisest suurem koormus.

*

Eeltoodust nähtub, et nii mõnedki kooli kergejõustikuprobleemid on veel lahendamata. Nende uurimist kavatsetakse jätkata. Loodame, et koolide kehalise kasvatusõpetajad suhtuvad sellesse mõistvalt ja omalt poolt materjali kogumisele kaasa aitavad, sest ainult laiale kandepinnale toetuvate uurimuste järeldused on objektiivsed.

TÖÖTAVA NAISE ÜHISKONDLIK SEISUND KODANLIKUS EESTIS JA TÄNAPÄEVAL

AILI KELAM

Käesolevas artiklis tuleb juttu küsimusest, mida autori arvates võiks arutleda ühiskonnaõpetuse tunnis. Teatavasti käsitletakse selles aines olulisi arenguprotsesse, nende hulgas uute ühiskondlike suhete arengut ja uue inimese kasvatamist. Nende küsimuste kinnistava ja süvendatud käsitluse võib aga kontsentreerida ühele konkreetsele küsimusele, nagu naise ühiskondlik seisund kodanlikus ühiskonnas ja sotsialistlikus ühiskonnas. Küsimuse käsitlemisel on võimalik alla kriipsutada olulised ideed, et kommunistliku ühiskonna rajamisel tuleb meil teha jõupingutusi mitte üksnes materiaalse ja tehnilise baasi rajamisel, vaid pöörata suurt tähelepanu ka ühiskondlike suhete edasisele täiustamisele, sealhulgas ka naise tegeliku võrdsuse saavutamisele kõigis elusfäärides. Tähelepanu juhtimine perekonnasiseses tööjaotuses veel esinevale ebavõrdsusele on kahtlemata oluline pedagoogilise väärtusega.

Loodame, et käesoleva artikli materjal Eesti ajaloo ja tänapäevast võib olla õpetajale teatud abiks nimetatud küsimuste käsitlemisel.

* * *

Viimaseil aastakümneil on kogu maailmas elavalt mõtteid vahetatud naise seisundi üle kaasaja ühiskonnas. Nii näiteks on Soome kommunistlikus ajakirjanduses¹ avaldatud arvamust, et kuna naisel on täieliku võrdsuse saavutamine mehega võimalik üksnes ühiskondliku korra muutmise teel, siis

on naisküsümuse käsitlemine kaasajal eraldi seisva võitlusülesandena ebaõige. Nagu samas väljaandes öeldakse, on ka naisküsümust püütud kasutada sotsialistliku süsteemi kritiseerimiseks, juhtides tähelepanu sellele, et ka sotsialistlikes riikides pole naisküsümus veel lõplikult lahendatud. Niisuguste etteheidete puhul aga lihtsalt omistatakse marksismi teoreetikuile väide, mida nad pole kunagi esitanud — nagu tähendaks sotsialistliku revolutsiooni võit automaatselt ka naisküsümuste lahendamist.

V. I. Lenin rõhutas otse vastupidi, et uute suhete väljakujunemine, mis sisaldab endas ka naise sotsiaalses seisundis toimuvaid muutusi, on pikaajaline protsess: «...mineviku jäljed jäävad teatavaks ajaks pärast pööret paratamatult domineerima uue võrsete üle. Kui uus on alles äsja ilmale tulnud, jääb vana alati mõne aja vältel temast tugevamaks, see on alati nii looduses kui ka ühiskondlikus elus.»² Naise faktilise võrdsuse tagamist pidas V. I. Lenin kommunistliku ühiskonna ülesehitamise eest peetava võitluse üheks olulisemaks lõiguks. «Te kõik teate,» ütles V. I. Lenin, «et isegi täieliku võrdõiguslikkuse puhul jääb naine ikkagi tegelikult rõhutatud olukorda sellepärast, et tema kaela veeretatakse kogu kodune majapidamine. See kodune majapidamine on enamikul juhtudel kõige ebaproduktiivsem, kõige metsikum ja kõige raskem töö, mida teeb naine.»³

Kuigi naise tegelikus võrdsustamises seisab meil ees palju ülesandeid, eriti teenindusvõrgu täieliku väljaarendamise alal, tähendab sotsialistlik revolutsioon siiski kõige olulisemat murrangut naise ühiskondlikus seisundis. Sellest räägivad väga kujukalt ka andmed Eesti ajaloo.

Vaatleme naise sotsiaalses seisundis toimunud muutusi ajaloolisest aspektist, tuginedes seejuures konkreetsetele võrdlusandmetele kodanlikust ja Nõukogude Eestist, seega aastatest enne sotsialistlikku revolutsiooni (1940. a.) ja pärast seda.

Kodanlikus Eestis moodustasid naised tööjõu reservi, mida kapitalistid kasutasid tootmises sel juhul, kui see neile oli kasulik. Reservi olemasolu oli neile vajalik paljade

¹ «Kommunisti» 1971, nr. 10.

² V. I. Lenin, Teosed, 29. kd., lk. 392.

³ V. I. Lenin, Teosed, 30. kd., lk. 24.

allasurumiseks ning oma tulude suurendamiseks.

Naistöajõudu kasutati peamiselt mehhaniseerimata ja väiksemat kvalifikatsiooni nõudvatel töödel. Naiste töö oli levinud põllumajanduses, kus nad 1934. a. moodustasid umbes 50% töøjõust. Tööstustööstistest oli naisi umbes kolmandik (31,2%), kaubanduses valitses ligilähedane meeste-naiste tasakaal (mehi 57,7%, naisi 42,5%), sides ja transpordis oli vaid iga kümnes töötaja naine (10,4%), 1937. a. oli meeste-naiste suhe tervishoiu alal järgmine: naisarste — 21% (197), mehi 79% (737), farmatseute — naisi 19% (54), mehi 81% (239), ainult hambaarstidena töötasid enamasti naised (85%). Sellistel madalamat kvalifikatsiooni nõudvatel töödel nagu maja- ja isikuteenindamine domineerisid täielikult naised (90,9%).

Naiste töötasud olid tunduvalt madalamad meeste omadest. Teatavasti moodustab tänapäeval kapitalistlikes maades naiste töötasu meeste omast keskmiselt kaks kolmandikku: 1958. a. oli naiste töötasu Rootsis 68,8%, Inglismaal 66,8% ning Šveitsis 62,9% mehe palgast. Veelgi kontrastsem oli see suhe 40 aastat tagasi (1930. a.) kodanlikus Eestis, mil naiste töötasu suurtööstuses moodustas vaid 34% mehe töötasust. 1939. aastaks oli vahe vähenenud 3% võrra (37%).

Alates 30-ndatest aastatest kehtestati kodanlikus Eestis 8-tunnine tööpäev. Kuid töölisajakirjanduses ilmunud artiklites leiame andmeid selle kohta, et ettevõtjad sageli pikendasid omavoliliselt eeskätt tööstuses töötavate naiste tööpäeva 10 ja isegi 12 tunnini (Balti puuvillamanufaktuur, tubaka- ja tuletikuvabrikud).

Eriti raske oli nende töölisnaiste olukord, kes töötasid tervistkahjustavates tingimustes, nagu tubaka-, naha-, paberi- ja tikuvabrikutes. Sanitaar-hügieenilised tingimused tekstiilitööstuses olid ebarahuldavad. Selle tulemusena (nagu loeme töölisajalehest «Edasi») «... jäävad naistöölised vara tööjõuetuks, mille järele neid ootab vabriku värava taha viskamine».⁴

Töölisklassi, eeskätt töötava naise olukord muutus eriti raskeks 1929.—1933. a.

⁴ «Edasi», 1928, nr. 19.

majanduskriisi ajal. Kodanliku Eesti tööbörsi andmeil registreeriti 1929. a., s. o. kriisi algperioodil, 12 864 mees- ja 11 899 naistöötajat.

Kriisi olukorras tööpuudusest väljapääsu otsiv kodanlik valitsus alustas riigiteenistuses seisvate abieluinimeste vallandamise kampaaniat. Kui perekonnas töötasid nii mees kui ka naine, siis pidi üks neist kehtestatud eriseaduse põhjal töölt lahkuma. Ühiskonnas kehtiva mentaliteedi ning suhteliselt madalama kvalifikatsiooni tõttu osutus vallandatavaks abielupooleks enamasti naine.

Teatud määral oli pideva tööpuudusega seotud asjaolu, et kodanlikus Eestis propageeriti nn. kodukutsekoole, kus naised pidid omandama koduperenaisele vajalikke oskusi. Hoolimata taolisest suhtumisest, oli täielikku keskharidust taotlevate ja ülikooli pürgivate naiste osatähtsus küllaltki tähelepanuväärne — 1930/31. õ.-a. oli iga kolmas üliõpilane naine (100 naisüliõpilase kohta tuli 201 meesüliõpilast). 1936/37. õ.-a. püsis see suhe peaaegu samasugusena (100 naisüliõpilase kohta tuli 210 meesüliõpilast).

Kuigi õppima asunud naiste protsent oli võrdlemisi suur, oli lõpetanute protsent suhteliselt väike. Nii lõpetas aastatel 1919—1932 õpinguid alustanud naisüliõpilastest vaid 22,9% (meestest samal ajal 31,3%). Üldse oli naiste hariduse tase 1934. a. rahvaloenduse andmeil järgmine: algharidusega naisi oli 64,9%, keskharidusega — 26,0% ja kõrgema haridusega — 2,1%. Võrdluseks olgu toodud samad andmed ka meeste kohta: algharidusega — 60,3%, keskharidusega — 27,8% ja kõrgema haridusega — 8,4%.

Kuigi suurem osa naisi sai meestega võrdse hariduse, oli nende aktiivne osavõtt ühiskondlikust elust ja pääs juhtivatele kohtadele äärmiselt harukordne.

Naistel tuli taluda neid raskusi, mida tõi endaga kaasa vajadus üheaegselt tegutseda kahes tegevussfääris — tööl ja perekonnas. Veelgi komplitseeris olukorda asjaolu, et kodanlikus Eestis oli lasteaegade arv võrdlemisi piiratud.

Võitlus naisküsümuse ümber arenes proletariaadil ja kodanlusel isesuguselt ja erinevate eesmärkide nimel.

Kodanlikule naisõiguslusele on iseloomu-

lik, et selles ei seota naisküsümuse lahendamist ühiskonna põhiküsümusega — võitlusega kapitalistliku eksploateerimise vastu. 1907. a. asutatud esimese Eesti naisorganisatsiooni Tartu Naisseltsi põhikirjast nähtub, kui piiratult formuleeritakse võitluse eesmärgid: «Seltsi otstarve on kõigepealt oma liikmeid varaliselt, vaimselt ja kõlbeliselt edendada ja võimalust mööda toetada.»

Proletariaadi võitluse parema tuleviku eest peeti naisküsümuse lahendamist selle orgaaniliseks koostisosaks.

Et organiseerida naistöölisi võitlusele oma huvide ja õiguste eest, hakkas Eestimaa Kommunistlik Partei 20-ndail aastail moodustama Eesti suuremates linnades (Tallinas, Narvas, Pärnus, Tartus jm.) naiskomisjonid, kelle tegevust koordineeris 1920. a. asutatud Tallinna Kesknõukogu naiskomisjon. Naiskomisjonid löid tihedad sidemed vabrikute ja tehaste töölisnaistega, aidates neil organiseeritult välja astuda oma õiguste kaitseks ettevõtjate ülekohtu vastu (tööpäeva omavoliline pikendamine, palkade kärpimine jms.). Naiskomisjonide tegevus soikus 20-ndate aastate keskpaiku. EKP ja naisaktivistid kutsusid naised koos meestega võitlema võiduka revolutsioonini, mis ühtlasi loob eeldused naisküsümuse lahendamiseks.

1940. aastal taaskehtestati Eestis nõukogude kord.

Sotsialistliku ülesehitustöö aastail on Eestis aset leidnud tööstuse kiire areng, nõukogude Eesti on muutunud industriaalmaaks. 1950. aastaks viidi lõpule kollektiviseerimine ja eesti talurahvas asus sotsialistliku suurpõllumajanduse teele. Kõige selle tõttu on kasvanud linnaelanike osatähtsus, ulatudes nüüd kahe kolmandikuni elanikkonnast. Kui kodanliku vabariigi lõpuaastail töötas tööstuses 11,6% töötajate üldarvust, siis 1969. aastal juba 35,0%, kuna põllumajanduses töötajate osatähtsus langes 76,8%-lt 15,6-le.

Sotsialistlike tootmissuhete võidulepääsemisega muutus radikaalselt ka naise seisund ühiskonnas.

Sotsialistlik revolutsioon tagas naistele meestega võrdsed õigused kõigil ühiskondliku, poliitilise ja majandusliku elu aladel. Nähti ette mitmeid materiaalseid tagatise nende õiguste realiseerimiseks. Naistele an-

tud õiguste elluviimist kindlustas nüüd tootmisvahendite ühiskondlik omand ning rahvamajanduse riiklik planeerimine.

Nõukogude võimu esimeste sammudega loodi alus naiste võrdõiguslikkusele, kuid selle tegelik teostamine kujutab endast pikaajalist üleminekuprotsessi, nagu juba artikli alguses mainitud.

Selleks et naine saaks ja tahaks osa võtta ühiskondlikust elust, sealhulgas ka tootmisprotsessist, peab ühiskond rakendama mitmesuguseid abinõusid. On tarvis ehitada lasteasutusi, korraldada emadekaitset jne. Tingimuste loomine naisele tema emakohustuste täitmiseks tootlikust tööst osavõtu korral nõuab riigilt täiendavaid kulutusi, milleks vajalikud materiaalsed vahendid tulevad alles sotsialistlikus ülesehitustöös luua. Kõigest sellest tulenevad üleminekuaja teatud raskused, mis, hoolimata edusammudest, ei ole käesolevaks ajaks veel kaugeltki ületatud.

Kõrvuti majanduslike raskuste ületamise ja vajaliku materiaalse baasi loomisega tuli ja tuleb võidelda aegade jooksul kujunenud ning juurdunud eelarvamustega.

Sotsialistliku revolutsiooni võidu järel toimunud hooga majandusliku ja poliitilise arengu tulemusena on tänapäeval Nõukogude Eestis praktiliselt kõik töövõimelised naised (88%) hõivatud ühiskondlikus tootmises. Liiduvabariikide lõikes on see üks kõrgemaid naiste tööga hõivatuse protsente kogu Nõukogude Liidus. Naiste rakendamist tootmises, nende paiknemist täiesti uutele tootmisaladele on soodustanud tootmise laialdane mehhaniseerimine ja automatiseerimine. Tunduvalt on tõusnud naiste üld- ja erihariduse tase.

Kui vaadelda naiste osatähtsust Eesti NSV üksikutes rahvamajandusharudes 1969. a. andmeil, siis moodustavad naised töötajate üldarvust tööstuses 52%, põllumajanduses 47%, kaubanduses- ja ühiskondlikus toitlustamises 88%, sides 73% ja transpordis 25%. Üldse moodustavad naised töötajate koguarvust 53%. Mõnedel elualadel oli naistel domineeriv seisund: tervishoiu ja sotsiaalkindlustuse alal, samuti keha kultuuri- ja spordiorganisatsioonides moodustasid naised Eesti NSV-s 1969. a. 87%, hariduse ja kultuuri alal 78%, kaubanduses ja ühiskondlikus toitlustamises ulatub see isegi 88%-ni.

Erinevalt kapitalistlikust ühiskonnast, loob sotsialistlik kord naise ulatuslikumaks tööle kaasatõmbamiseks soodustusi, nagu laste-asutuste võrgu laialdane väljaarendamine, haigustoetus emadele laste põetamisel jne.

Kui näiteks kodanliku perioodi lõpul (1938. a.) oli Eestis 78 lasteaeda, siis 1970. a. oli neid Eesti NSV-s 169. Kodanlik seadusandlus võimaldas naistööstööliste sünnituspuhkust üksnes 2+4 nädalat; riigiteenistuses seisvate naistööliste olukord oli selles suhtes kuigivõrd parem — nende sünnituspuhkuse pikkus oli 4+6 nädalat. Nõukogude korra ajal on pikendatud sünnituspuhkust 56+56 (70) päevale. Vähe oli kodanlikus Eestis naiste- ja lastenõuandlaid (1936. a. — 20). Käesoleval ajal (1969. a.) on nende arv meie vabariigis tõusnud 130-ni (koos lastepoliklinikutega). Teatavasti antakse neis ravi ja konsultatsiooni tasuta.

Naised on juhtivatel kohtadel paljudel majandusliku ja ühiskondliku töö aladel võrdselt meestega. Ent niikaua, kui ei ole veel suudetud luua vajalikku materiaalsel baasi, mis võimaldaks naised optimaalselt ühendada tööd ja perekonnaelu kohustusi, ning kodutööde põhiraskus lasub veel endiselt naise õlul, siis on naised sunnitud oma töö ja elukutse valikul seda arvestama.

Et naiste elus on üks valusamaid probleeme vaba aja nappus (seoses kodustele töödele kuluva ajaga, keskmiselt 4—5 tundi päevas), siis ei piisa neil ka vajalikul määral aega oma kvalifikatsiooni tõstmiseks.

Töötava naise sotsiaalses seisundis toimunud nihked kajastuvad ka kapitalistlike ja sotsialismimaade naiste töömotiivide kõrvutamisel. Võrreldes kapitalistlikes riikides elavate naistega, oskavad meie töötavad naised tunduvalt enam näha töö sisulisi väärtusi. Kui kodanlikes riikides näeb töös põhiliselt vaid majanduslikku hädavajalikkust 80—85% (kaasajal Prantsusmaal, Soomes, Šveitsis, Inglismaal) töötavaist naistest, siis Nõukogude Liidus (Moskva, Leningrad, Vilnius, Tallinn) korraldatud uurimuste põhjal seab majanduslikud kaalutlused esiplaanile 50—60% naistest.

Erinevalt kodanlikest riikidest, kus töö sisulisi väärtusi tõi esile vaid 6—8% küsitletuist, kõigub sotsialistlikus ühiskonnas vastav näitaja 15%—20% vahel.

Nagu nägime, oli kodanlikus Eestis naiste

osatahtsus üliõpilaste hulgas suhteliselt suur (kolmandik), 1969. aastal aga moodustavad naisüliõpilased üliõpilaste üldarvust 49,7%. Me ei tohi aga unustada, et tegemist on kvalitatiivselt erinevate näitajatega. Kodanlikus vabariigis oli üliõpilaste arv väike ja ülikooli pääsemine võimalik vaid piiratud ringile, suures enamuses vaid jõukaist perekondadest pärinevatele noortele. Nõukogude Eestis on tee kõrgema hariduse juurde võrdselt avatud noormeestele ja neidudele töötava rahva kõigist sotsiaalseist gruppidest.

Naise ühiskondlik seisund kajastub teatud määral ka kutsevalikus. Milliseid kutsealasi soovivad naised valida, millisena kujutab oma iseseisvat eluteed seda alles alustav noor naine või tütarlaps — kõik see sõltub õige suurel määral ühiskondlikust korrast.

Meil on võimalik võrrelda siinjuures kahe sotsioloogilise küsitluse tulemusi, millest üks korraldati kodanlikus Eestis 1935. aastal ja teine Nõukogude Eestis 1969. aastal. 1935. aastal Tartu kutsevaliku nõuandla korraldatud küsitluse andmeil tahtsid pooled poistest siirduda tööle tehnilistele aladele (autojuht, side, transport).

Võrdleme aga nüüd tütarlaste kõige sagedamini nimetatud kümnet esimest elukutset 1935. ja 1969. aastal:

1935. a.	1969. a.
1) õpetaja	1) õpetaja
2) äriteenija	2) õmbleja
3) käsitöötajaja	3) arst
4) arst	4) kunstnik, muusik
5) õmbleja	5) müüja
6) meditsiiniõde	6) filoloog
7) joonestaja	7) lasteaednik
8) kangur	8) meditsiiniõde
9) kantseleiametnik	9) insener
10) kassapidaja	10) kondiiter, kokk

Selgub, et 35 aastat hiljem, uue ühiskondliku korra tingimustes on jäänud kõige sagedamini valitavate elukutsete pingerida ligilähedaselt samaks. Mõlemal juhul on tütarlastel kõige sagedamini valitavaks elukutseks õpetaja, 2.—3. kohal — õmbleja, 3.—4. on arst ja 6.—8. kohal — meditsiiniõde.

Kui aga võrrelda tütarlaste kutsevaliku soove naiste tegeliku paiknemisega rahva-

majanduses 1935. ja 1969. a., siis on tulemused täiesti erinevad. Võrdlusest selgub, et 1935. aastal oli kutsesoovidenäime nimetatud kõrgemat kvalifikatsiooni nõudvate elukutsete omandamine raskendatud, 1969. aastal aga nii suurt erinevust soovide ja realiseerimise vahel ei olnud. Kui näiteks kodanlikus Eestis (1937. a.) oli naisarste 21%, siis 1969. a. moodustasid naised meie vabariigis töötavatest arstidest 76%, õpetajate protsent veelgi suurem — 89. Kõige selle alusel võime väita, et sotsialistliku korra kehtestamine tähendas naisele võimalust oma loovate võimete senisest ulatuslikumaks arendamiseks ja rakendamiseks.

Kui naine sotsialistlikus ühiskonnas on võrdsustunud mehega töösfääris, siis kõige tugevamad on veel ebavõrdsuse sugemed perekonnasfääris. Sotsioloogiliste uurimuste andmeil lasub meie vabariigi töötavate abielunaise õlul kogu kodutööde raskustest ligi 80%. Seoses siirdumisega ühest sotsiaalsest formatsioonist teise pole veel toimunud olulist nihet perekonnasiseses tööjaotuses. Üks peamisi põhjusi peitub vananenud mõtelaadi ja rutiini püsimises, mille muutmine on pikaajaline.

Eelnevalt vaatlesime muutusi, mis on toimunud seoses sotsialistliku revolutsiooniga naise sotsiaalses seisundis ühiskonnas, tööl ja perekonnas. Et antud küsimuse käsitus oleks võimalikult kompleksne, peatume lühidalt ka vaba aja ja sellega tihedalt seotud kultuuriliste harrastuste probleemidel.

Vaatamata sellele, et nõukogude ühiskond kindlustab nii meestele kui ka naistele võrdsed võimalused juurdepääsuks kultuurisaavutustele, on töötav naine selles tegelikult asetatud halvemasse olukorda, sest tal on lihtsalt vähem vaba aega. Nii oli 1966. a. toimunud ülemaailmsel sotsioloogide kongressil Evianis esitatud UNESCO ajabüdzeti andmeil mehel päevas vaba aega 4,9 tundi ja naisel 3 tundi.

Hoolimata vaba aja nappusest, võime täheldada, et naised — vähemalt laiuti haardes — on kunsti- ja kirjandushuvilisemad kui mehed. Näiteks jaguneb Eesti NSV teatripublik soolises lõikes järgmistes proportsioonides: 70% naisi ja 30% mehi. Samuti moodustavad meie vabariigi naised

meestega võrreldes aktiivsema lugejaskonna (naised 58,4%, mehed 39,5%). Ilukirjanduse kõige populaarsemat žanri — romaani — loeb naistest 82,1%, meestest 64,0%

Kui lugemises võrrelda Eesti NSV naisi SFV (1970. a.) naistega, siis selgub, et meil loeb töölisnaistest pühapäeval 63%, SFV-s ainult 11%.

Eesti NSV naistest vaatavad televisiooni- saateid sageli ja keskmiselt 40,5%, meestest 42,7%. Peaaegu samasugune suhe on kinoskäimisel — naistest käib kinos sageli ja keskmiselt 52,6% ja meestest 58,1%. Järelikult käivad naised sama aktiivselt kinos kui mehed ning jälgivad sama sageli televisioonisateid kui mehed.

Eesti NSV andmete kõrvutamisel naiste teatrikülastatavuse kohta SFV analoogiliste näitajatega tuleb jällegi ilmsiks suur erinevus: puhkepäeval läheb SFV naistest vaid 2% teatrisse või kinno. See protsent kahele veelgi, kui võtta arvesse, et toodud näitaja sisaldab informatsiooni ainult puhkepäeva kohta.

Ilmselt on naise kultuuritarve sotsialistlikus ühiskonnas nii suur ja üldine, et trotsides takistusi koduste tööde rohkuse ja sellest tuleneva vaba aja vähesuse näol, püüab naine laiendada oma silmaringi ning täiendada end kõigi nõukogude inimese käsutuses olevate kultuuririkkustega.

Eeltooduga püüdsime anda teatud ülevaate sellest, kuidas muutus naise ühiskondlik seisund Eestis seoses sotsialistlike tootmisuhete võidulepääsuga. Kõige olulisem seejuures on märkida (mida ka kogemused kinnitavad), et naisküsimuse täielik lahendamine on võimalik üksnes sotsialistliku revolutsiooni võiduga. Nõukogude Eestis on suhteliselt lühikese aja jooksul toimunud hulk põhimõttelisi ümberkorraldusi, mis on taganud naisele kui sotsialistliku ühiskonna liikmele võrdsed õigused mehega. Radikaalselt on muutunud üldsuse suhtumine naise ühiskondlikust elust ja tootmisest osavõttusse. Praktiliselt kõik töörealised naised on haaratud tööga rahvamajanduse erisugustes sfäärides või tegelevad õppimisega.

LASTE PIDURDAMATUS

KANNI INDRE

Koolieelse kasvatus üks peamisi ülesandeid on lapse ettevalmistamine kooliks. Sellest aspektist lähtudes on kõige olulisem välja arendada lapse **õppimisvõime** ja **õppimishoiak**. Viimane väljendub lapse tahtmistega ja tegemiste suunitluses ning on seotud tema karakteriomadustega, peamiselt sotsiaalsete suhete ja suhtumistega. Esimene komponent — õppimisvõime — näitab psüühiliste omaduste ja protsesside arengutaset.

Arengupsühholoogia, esmajoonel šveitsi psühholoogi J. Piaget' teooria, on seisukohal, et õppimine on sotsiaalne protsess — **kõik omandatakse suhtlemisel**. Seega on nii õppimisvõime kui ka -hoiaku väljakujunemisel otsustav tähtsus **ümbrusel, millega laps kokku puutub**. Samal ajal on suhtlemissfäär koht, kus **väljenduvad** lapse omadused ja võimed. On teada, et suhtlemine on väärtuste vahetamine, kus ühe pakkumine ja pakutava vastuvõtmine teiste poolt on vastastikune ja üksteist täiendav protsess. Suhtlemise toime lapsele ei ole skemaatiline ega lihtne (põhimõttel — kuidas küla mulle, nii mina külale), vaid äärmiselt dialektiline. Suhtlemise laad ja mõju lapse arengule oleb sellest, missugused on lapse enda **omadused ja käitumine teiste hulgas**.

Käitumises avaldub lapse psüühiline ja füüsiline seisund. Terve ja rõõmus laps reageerib kõigele ootuspäraselt, adekvaatselt. Optimaalne psüühiline tasakaal võimaldab tal iseseisvalt reguleerida oma tegevust ja käitumist ning seejuures arvestada ka väljastpoolt tulevaid signaale. Tal on välja kujunemas koostöö I ja II signaalsüsteemi vahel.

Kui lapse käitumises ilmneb normist kõrvalekaldumisi, siis tekib raskusi kohanemisega keskkonnas. Ta kutsub ise oma käitumisega esile negatiivse suhtumise endasse ja halvendab oma asendit teiste hulgas. Tagajärjeks on negatiivsete omaduste süvenemine, edasine sotsiaalne areng on häiritud. Sellepärast ongi vaja teada, missuguste tegurite mõjul formeerub käitumise laad ning kuidas see avaldub tema sotsiaalsetes suhetes. Selleks on vaja last jälgida ja tunda tegevuses — mängudes ja õppimisel.

On teada, et käitumise stereotüüp kujuneb ühelt poolt psüühiliste protsesside ja sündipärase reageerimiseelduste alusel ja teiselt poolt elutingimuste, kogemuste ja sihipärase mõjutusvahendite abil. Kõigi tegurite koosmõjul tekib omapärane ja kordumatu kombinatsioon, mis avaldub **lapse individuaalsuses**.

Siit järeldus — kõike ei saa lapses aktiivselt ja otseselt mõjustada. Enamikul juhtudel on lapse võimete arenemine ja suhtumiste kujunemine võimalik vaid olemasolevate **eelduste kaudu**. Selleks ongi vaja igal üksikjuhul tunda looduspäraseid eeldusi, et neid arvestada, nendega kohaneda ning vastavalt leida õigeid vahendeid lapse arengu soodustamiseks.

Üks niisuguseid arvestatavaid eeldusi on lapse närviprotsesside tasakaal, mis sageli ilmneb **pidurduse väheses arengus**. Selle põhjused võivad olla väga mitmesugused, millest põhilistena võiks nimetada järgmisi: 1) temperamendi tüüp (näiteks sangviinik või koleerik rahutus miljöös), 2) ajukoore prenataalsed või postnataalsed kahjustused, 3) väärad pedagoogilised mõjutused.

Käesoleva töö ülesanne ei ole pidurdamatuse põhjuste selgitamine ja diagnoosimine (selle kohta on põhjalikud uurimused A. Leontjevil, A. Lurijal, A. Smirnovil¹ jt.), vaid pidurdamatuse võimalike nähtumuste tutvustamine, et selle põhjal leida seoseid sedaliiki laste üksikute omaduste, eriti **õppimisvõime ja teiste omaduste vahel**. See peaks aitama neid kergemini ära tunda ning õigel ajal õigesti kohelda.

Dialektika õpetab, et üldine avaldub üksikutes.

¹ A. N. Leontjev, A. R. Lurija, A. A. Smirnov, Õpilaste psühholoogilise uurimise diagnostilistest meetoditest. «Sovetskaja Pedagogika» 1968, nr. 7.

siku kaudu ning üksik üldise taustal. See-tõttu on ka pidurdamatu lapse «äratund-miseks» vaja tunda koolieeliku ealisi ise-ärasusi just selleks ajaks väljakujunemata joonte aspektist.

Koolieelses eas on laps vastuvõtlik mul-jetele ja eeskujudele, kuid oma tahe pole välja kujunenud (küll aga vajadused, tun-gid ning soovid) ja teine signaalsüsteem reguleerib nõrgalt esimest.

Koolieelses eas lapsele on omane närvi-protsesside suur liikuvus, erutuse ülekaal, mistõttu nad on põhiliselt **püsimatud**. Tä-helepanu on kõikuv ja kergesti häiritav kõrvalärritajate mõjul, mille tagajärjel nad ei suuda keskenduda ning pikemat aega koondada oma tähelepanu ühele objektile. Töö või mäng jäävad kergesti lõpetamata.

Kõik see ilmneb lapse välises käitumises. Kust algab normist väljumise piir?

Normaalselt on laps **aktiivne** olend, kes areneb **tegevuses**, mille peamine sisu enne kooli on mäng ja õppimine. Mõlemad on lapse arengus suure tähtsusega.

Tegevuse ja arengu vastastikust mõju soodustavad eakaaslaste eeskujud ning täis-kasvanute suunamine ja juhtimine.

Õpetaja või kasvataja puutub kokku lapse mitmesuguste tegudega, millele on vaja kohe reageerida ja hinnang anda. Kuid ainult väliste tunnuste põhjal on raske ot-sustada teo moraalse külje üle (hea või halb). Ilma tegevuse motiive ja lapse vaim-set seisundit tundmata pole võimalik õigesti reageerida. Kasvataja peab oskama eraldada kavatsetut ettekavatsematust.

Võimalike tegudetüüpide tundmine on aluseks, kuidas last kohelda (karistada) nii, et see lapse isiksuse kujunemisele avaldaks positiivset mõju. Need on E. Natanson² esituses järgmised.

1. Sisendatud tegu — arvestada, et tege-mist on ebaküpsete veendumuste ja nõrga tahtejõuga.

2. Mõtlematu tegu — puuduvad motiivid, eesmärgid, laps ei analüüsi oma teo taga-järgi.

3. Solvangu tagajärjel sooritatud tegu — motiiviks kättemaks.

4. Impulsiivne tegu — tugeva tunde-puhangu mõjul.

² E. Natanson, Tegevuse ja tegude analüüs. «Nõukogude Õpetaja», 2. III 1968.

5. Eesmärgita tegu — puudub võime enese pidurdamiseks, oma sõnade ja tegude kontrollimiseks. Niisugune käitumine võib kujuneda negatiivseks harjumuseks. Sage-dane ja mõtlematu karistamine süvendab konflikti ning pahategude ahel kasvab.

LAHENDAMIST VAJAVAD PROBLEEMID

Käesolevas uurimuses lähtusime varasema-test andmetest, et õppetööd 1. klassides suurel määral häirivad pidurdamatud lap-sed.

Selgus, et ägedaloomulisi ja pidurdama-tuid lapsi on keskmiselt 3—4 klassi kohta, mis teeb 10% 1. klasside õpilaste koguar-vust. **Pidurdamatud** alluvad raskesti korral-dustele, unustavad need kergesti ning vaja-vad seejuures korduvaid meeldetuletusi. Nad on närvilised, hajameelsed, pealiskaud-sed, hajeval mõtetega ning väsivad kiiresti. Vahetunnis ja tunnis käituvad nad halvasti ja segavad tööd.

Andmetest selgus, et enamik 10 protsen-dist pidurdamatutest on käinud enne kooli lasteaias, üksikud on tulnud kodust. Õpe-tajate hinnangu põhjal on lasteaiaast tulnud lapsed vaimselt enam arenenud, julgema-d ja toimekamad, kuid samas on just nendel raskusi enesevalitsemisega. Nad teevad seda, mida momendil soovivad, häbi- ja piinlikkusetunne ebaväärika teo puhul on neil väiksem kui kodust tulnud lastel. Ei ole alust arvata, et selles on süüdi laste-aedade kasvatussüsteem või kasvatajate teadmatus, oskamatus või tahtmatus (kuigi paljud nõudmised kooli ja lasteaia vahel vajavad kooskõlastamist). Põhjused näivad peituvat erilistes miljöötegurites (suurem kollektiiv), kus lapsel puudub vahetu lähe-dus ühe täiskasvanuga, võimalus kiindumuse abil ennast tunnetada. See kutsub nähta-vasti esile nihkeid lapse psüühikas, eriti mina-tundes ja -hoiakus. See probleem va-jabki lähemat uurimist.

Ohjeldamatus kujuneb välja enamasti va-rases eas, mil laps harjub toimima nii, nagu talle momendil meeldib või pähe tuleb. Tal on raske oma soove alla suruda. Kuigi ta teab, et nii ei tohi, ei suuda ta hoiduda tegudest, mis on keelatud või mille eest ta saab karistada.

Ohjeldamatuse tõttu «rasked lapsed» ei tunnista distsipliini, nad on äärmiselt liikuvad, kärarikkad, riiakad, tembutajad, teisi lapsi ässitavad ning õrritavad.³ Sellisena häirivad nad rühma elu.

Kui jätaksime niisuguse lapse tähele panemata, uskumata tema parandamisse, teeksime pedagoogilise vea mitte üksnes sellepärast, et ta segab pidevalt teisi, vaid ka sellepärast, et teised võivad tema käitumise seada oma käitumise mudeliks. Pidurdamatu torkab kaaslastele igas suhtes silma. Et koolieelses eas on laps ebakriitiline, võib ta kergesti niisuguse liikuva kaaslaste võtta endale eeskujuks.

Pidurdamatu lapse ebaõige kohtlemise peamine oht on aga tema enda karakteri väärareng. Kujunevad välja egoism, auahnus, enese ülehindamine, teiste mittearvestamine, teesklus, agressiivsus ja õppimise aspektist kõige halvem — vastutustundetus. Sellisena on tal raske kohaneda nii koolis, klassikollektiivis kui ka tulevases iseseisvas elus.

Kõigi nende ohtude tõttu ongi vaja tunda õppida pidurdamatuse tunnuseid. Siis on võimalik ka loovalt suhtuda selle vältimisse või parandamisse. 5—6-aastane laps peab suutma end pidurdada, olema võimeline tahteliseks tegevuseks ja enesevalitsemiseks. Samal ajal on ta aktiivne, kiire ja liikuv, kuid seejuures peab suutma reageerida väljastpoolt antavatele korraldustele ja vastavalt oma käitumist reguleerima (momendisooivi maha suruma). Kõik see nõuab lapselt situatsioonide diferentseerimise, valiku- ja otsustusvõimet, tähendab — iseseisvat mõtlemist. Ta peab oskama otsustada, et teha selget vahet, millal alluda, millal leida lahendus ise.

Üks olulisi koolitöö eeldusi on lapse käeliigutuste hea koordineatsioon.

Soome teadlaste A. Lehtovaara ja M. Koskenniemi andmetel on lapse motoorse tegevuse ja tema välise käitumise vahel tugev seos. On selgunud, et käeline abitus põhjustab lapses ebakindluse ja alaväärsustunde. Enesehinnangust ja kaaslaste suhtumisest olenevad aga laste omavahelised suhted. Etteheited saamatuse pärast ning

³ S. Fainberg, «Rasked lapsed» ja neile lähenemine. «Nõukogude Õpetaja», 27. nov. 1971.

ebasoodne asend klassis halvendavad enesetunnet, millel on omakorda tagasimõju õppeedukusele. Tagajärjeks on kas protest või närvilisus, mis eriti kergesti tekib pidurdamatutel lastel.

Tekib küsimus, missugune on käe areng pidurdamatuse korral ning millised on nende laste suhted kaaslastega enne kooli?

Kooli astumise ajaks peab kujunema selge vahe ka mängu ja töö vahel. See ei räägi mängu osatähtsuse vastu, eriti lapse sotsiaalse arengu soodustamisel enne kooli. Samas on vaja kasvatada õppimise sisetunde motiivide algeid — naudingut tundmist pinget ja edutunde puhul töös. Seepärast peab laps tajuma õppimist kui tõsist vaimset pinget, seda, et iga ülesanne tuleb lõpetada, hoolimata raskustest ja momendisooividest. Kuidas saavutada seda, et laps oskaks ja tahaks rõõmu tunda raskuste ületamisest ja suudaks selle nimel end kokku võtta?

* * *

Ideaalse sotsiaalse arengutasemega laps on koolis energiline, otsustusvõimeline ja tasakaalukas.

Ka pidurdamatus lapses on potentsiaalselt need omadused olemas. Ent neid pole osatud või suudetud ära kasutada.

Kriteerium, mille järgi tunneme ära positiivse tendentsi, mis eraldab pidurdamatust aktiivsusest, on initsiatiiv ja püsivus, täpsemalt — võime viia töö iseseisvalt lõpuni (kooliküpsuse oluline tunnus). Et see omadus tagab edukuse koolis, tuleb seda arendada juba enne kooli.

Kuidas suudavad seda pidurdamatud?

Ühes meie varasemas uurimuses⁴, kus selgitasime välja vastastikused seosed algklasside õpilaste käitumise, õppetöösse suhtumise ning kooliküpsuse vahel, ilmnes õppeedukuse tugev sõltuvus lapse käitumisest.

Käitumine avaldab õppimisele isegi suuremat mõju kui lapse intellektuaalne küpsus kooli astumisel. See viiski meid käesoleva probleemi juurde — kui kaugelt

⁴ K. Indre, Seos algklasside õppeedukuse, intellektuaalse kooliküpsuse ning sotsiaalse arengu vahel. «Nõukogude Kooli» 1969, nr. 7 ja 8.

koolieelsest east on pärit halva käitumise juured, milles need avaldusid enne kooli ja missugused olid nende laste omandamisvõimed lasteaiaaas.

Nimetatud uurimusest selgus, et 5. klassi jõudes oli meie uuritavatest õpilastest halva käitumisega 23%, rahuldava käitumisega 36%, eeskujuliku käitumisega 41%.

Ka kooli astumisel olime mõõtnud samade õpilaste kooliküpsust. Mõlema mõõtmise andmete võrdlemisest selgus, et kõrge kooliküpsus ei tähenda veel väga head käitumist algklassides — nendest 40%-l ilmes käitumise languse tendents. Tõenäoliselt on siin tegemist lapse ühekülgsel arendamisega enne kooli — nähtavasti olid nendel lastel vaimsed võimed kooli astumise ajaks saavutanud vajaliku taseme või isegi selle ületanud, kuid nad olid **maha jäänud sotsiaalses arengus**, neil oli puudu jäänud käitumisharjumuste kujundamisest, enesevalitsemisele ja püsivuse arendamisele polnud pööranud tähelepanu.

Meid huvitas ka see, mis sai nende laste õppeedukusest nelja aasta jooksul? Ilmnes jälle tugev seos kõigi kolme näitaja vahel: a) kõrge kooliküpsus koos väga hea käitumisega annab parima õppeedukuse — keskmine hinne 4,37, b) madal kooliküpsus ja halb käitumine toovad kaasa ka madalaima õppeedukuse — keskmine hinne 3,2.

Sedalaadi analüüsist järeldus oluline seaduspärasus: **käitumisel on määrav mõju õppeedukusele**, sest halva käitumisega õpilased, kelle kooliküpsus vaimsel alal oli küll kõrge, on õppeedukuses nelja aasta jooksul langenud viimaste hulka — 3,6.

Kust tuleb selline kurb kontingent lapsi — vaimselt hästi arenenud, aga oma pidurdamatuse ja ebajärjekindluse tõttu satuvad koolis raskustesse? Koolieelse kasvatuses süü on siin suur — see pole loonud eeldusi lapse võimekuse vallandumisele, vastupidi — on selle eos surmanud. Meie ühiskond aga vajab just andekaid ja aktiivseid inimesi. **Lapsee aktiivsus ja energia tuleb suunata positiivsele.**

Siit kasvapidki küsimused, mis vajavad selgitamist.

— Missugused jooned on pidurdamatule lapsele iseloomulikud?

— Millele toetuda nende laste arendamisel?

— Kuidas neid kohelda teiste hulgas?

Käesolev uurimus tahabki probleemile lähenemisel kõigepealt pakkuda lasteaadadest saadud iseloomustuste põhjal pidurdamatutele lastele omaseid **tunnuseid**⁵.

Uhtlasi huvitas meid, kuidas tunnevad lasteaiakasvatatajad pidurdamatuse eri liike ning vastavalt sellele, kuidas nad nendes lastesse suhtuvad, kuidas neid kohtlevad ning kuidas kasutatakse mängu laste sotsiaalseks arendamiseks enne kooli.

Materjali saamiseks kasutasime kirjalikku küsitlust. Vastuseid saabus kogu vabariigi lasteaadadest.

Meile laekunud iseloomustustes oli esitatud kokku üle 80 iseloomustava joone pidurdamatute laste kohta. Iga lapse kohta saime keskmiselt 13 tunnust (varieerumisega individuaalselt 5—29). Nii suur hulk tunnuseid võimaldas neid grupeerida. Uhtlasi nägime, mida kasvatajad peavad oluliseks jälgida.

Tunnuste grupp

1. Omandamisvõimelt

Positiivseid jooni

aktiivsus	{	omandab kiiresti ja hästi tahab vastata, kõike õelda tahab töötada tähelepanelik õppimisel mõte selge mälu hea aktiivne, elav, liikuv
-----------	---	---

Negatiivseid jooni

passiivsus	{	omandab halvasti ei taha vastata laisk, mugav mõtted laiaili ei taha mõelda
aktiivsus	{	rahutu, segab teisi tegeleb kõrvaliste asjadega alalõpmata mõttetud küsimused ütleb teistele ette vastab midagi muud distsiplineerimatu

⁵ Kasutaksin juhust tänada kõiki lasteaadade kasvatajaid, juhatajaid ja inspektoreid saadetud tänuväärse materjali eest.

Positiivsed jooned on oma olemuselt eranditult aktiivset laadi, negatiivsete puhul oli aktiivsust väljendavaid samuti rohkem. Tekib probleem — kas seda energiat oleks võimalik suunata positiivsele?

2. Kõne

kiire ja puhas,
räägib palju, aga mõttetult
räägib valjult
lärmitseb
räägib lohakalt, sageli hääli ära
jutustamisoskus halb
kasutab rumalaid sõnu
segab täiskasvanute juttu
Mõnel puhul — vaikib, kogeleb, räägib omaette

3. Käelises tegevuses

rahuldav
joonistab hästi
ei taha teha
on saamatu
ei lõpeta tegevust
tüdineb
lohakas ja määrib

Positiivseid jooni oli siin 22% nendest, kelle käeline tegevus oli iseloomustustes üldse märgitud, ja 78% negatiivseid. Näib, et püsimatuse tõttu jääb nende laste käsi vähem arenenuks, siit ka liigutuste koordineerimatus ja raskused kirjatehnikas.

4. Mängus

püsimatu
lööb mängu segi
armastab kärarikkeid mängu
lavastab mängus avariisid
ei arvesta mängureegleid
jookseb sihitult
võtab teiste asju

Positiivseid jooni mängus ei ilmnenudki. Vabas tegevuses, kus nad tunnevad, et neid vähem jälgitakse, kaovad nähtavasti pidurid hoopiski.

5. Iseloomujooned

Positiivseid jooni
julge
armastab hellust
palub andeks
naerab
elav, liikuv

Negatiivseid jooni

- a) **närvistusteemilt:** trotsib, vihastub, nutab hüsteeriliselt, trambib, närviline, äkiline, hirmud
- b) **suhthlemisel:** otsib seltsi halbade lastega, kaval, salalik, salgab, valetab, lööb, hammustab, ähvardab, kakleb, teeb haiget, peksab
- c) **«mina»** tahab teistest üle olla, kiitleb, nõuab õigust endale, solvub, kaebab, jonnib
- d) **reageerimine:** unustab lubaduse, ei allu korraldustele, märkustele, karistustele, kinnine, mossis
- e) **liikuvus:** niheleb, rabeleb, vahib ringi, söömisel kiirustab, vaikselt ei saa istuda, liigutused kohmakad, hüppab omaette, ei allu rütmile, magab rahutult, näpib tekki, äratub teisi.

Esitatud andmed võimaldavad teha mõningaid järeldusi.

1. Kõige enam on pidurdamatute hulgas neid, kes **omandavad hästi** (57%) ning on seejuures elavad ja liikuvad, tahavad vastata ja teavad palju. Seega domineerib positiivne **aktiivsus tegevuste suhtes**.

See on suurepärane pinnas koolieelsele kasvatusel, sest loomulikku tunnetuslikku aktiivsust on võimalik suunata ning muuta selle kaudu ka lapse **iseloomujooni**.

Meid huvitaski, millises seoses on selle grupi laste — s. t. pidurdamatute, kes omandavad kiiresti — tunnetuslike võimete seoste omadustega, eriti iseloomuomadustega. Selgus, et need on **ainult negatiivsed**. Esinemise sageduselt võiks välja tuua järgmisi:

- ägedad, jõhkrad, vihastuvad, jonnakad,
- ei reageeri korraldustele, märkustele, karistustele, unustavad lubaduse,
- püsimatud, ei lõpeta tegevust, otsivad uut tööd,
- räägivad palju ja valjult, tahavad teistele ette öelda, räägivad rumalaid sõnu,
- tahavad teistest üle olla, õigustavad ennast, valetavad,
- jooksevad sihitult, vahivad ringi, rahutud, nihelevad, magavad rahutult.

Näeme, et üldine nõrk külg on neil **enesevalitsemise puudumine**. Kuid ometi tekitab saadud pilt mõtteid sedalaadi laste suunamise ja rakendamise võimalustest.

Nagu näha, jääb neil energiat nii palju üle, et neid on vaja kõvasti väsitada **positiivse** tegevusega.

Nende jonnakus peaks taltuma vastavalt valitud mängudes. Uut tegevust võiks pakuda teiste laste abistamine (riietumisel). Kui niisugune laps tahab rääkida ja teistest üle olla, miks mitte anda talle võimalust esineda ja mängu organiseerida. Kui ta aga siiski ei reageeri korraldustele, tuleks aegajalt olla küllalt range ja ka karistada.

Vastustest ilmses, et kõike seda tehti üsna harva.

2. Neid, kes õppimisel **omandavad raskustega**, oli pidurdamatute hulgas tunduvalt vähem (21%), teised **tunnetuslike võimete näitajad olid nendel samuti halvad**: mõtted laiali, ei taha mõelda, laisk, tähelepanu nõrk, passiivne, hooletu, saamatu, määrib, räägib lärmakalt, küsib ja vastab muud. Ainult mõnel juhul rahuldavad käelises tegevuses ja tahavad vastata.

Nagu näeme, on siin tegemist **nõrkade vaimsete võimetega**. Kas leiame nendes lastes positiivset, millele toetuda ja püüda arendada enne kooli ka nende tunnetuslike võimeid? Selleks otsisime jälle seoseid nende **iseloomuomadustega** — loomulikult on nendel kõikvõimalikke negatiivseid tunnuseid (kuigi mingit seaduspärasust ei ilmnenud), aga rõõmustavalt ka **positiivseid** (mida I grupis ei olnud), nimelt: on näha, et nad ootavad, et kasvataja pööraks neile tähelepanu, mida nad vajavad eriti seetõttu, et on anda suhtes tundlikud ja küllalt enese-kriitilised; nad vajavad hellust, on valmis andeks paluma, tahavad vastata.

Kuigi seda on vähe, annab seegi kätte mingi võtme nende kohtlemiseks.

Edasises uurimises oligi huvitav teada saada, kui palju kasvatajad neid iseärasusi arvestavad.

Et püsimatust oli kõige enam, siis esitasime ankeedis **esimese küsimuse**: «Kuidas Te kujundate lastes keskendumisvõimet?»

Vastustest selgusid muuhulgas ka kasvatajate arusaamised selle võime arendamise ülesandest ja suunast. Need olid järgmised:

— et laps hakkaks **mõtleva**,

— et suudaks ülesande **lõpetada** lühikese ajaga,

— et jõuaks järjest kauem **keskenduda**,

— et laps oskaks endale ise leida kõitvat,

— et ta püüaks **ise teha korralikult** ning välja lülitada segavad tegurid.

Kõik need taotlused viivad lapse **enese-regulatsioonini**, mis on õige ja positiivne, sest see on ka oluline kooliküpsuse tunnus.

Ainult ühel juhul oli põhimõtteks võetud teine suund — haarata last väljastpoolt niivõrd, et laps unustaks kõik muu oma ümber, seega pöörõhk on pandud kasvatajapoolsele tegevusele lapse suhtes.

Ometi olid valitud **vahendid** antud põhiliselt sedalaadi, mis last **väljastpoolt** mobiliseerivad. Tunduvalt **vähem** kasutatakse sisemisele **enesesunnile suunavaid võtteid**. Siin oli vahekord 31:9. Nii on põhiliste vahenditena esitatud

— vestlused — rääkida huvitavalt, ilmekalt, konkreetset,

— muinasjutud — esitada lastepäraselt ja üllatustega,

— tegelda vaikeses ruumis,

— tuua sisse huvitavaid tegelasi või esemeid (karu, nukk, käpiknukk, topised jne.),

— näidata filme, pilte,

— võtta laps enda kõrvale istuma,

— anda lühiajalist vaheldusrikast tegevust (!) — see ei võimalda keskendumist.

Kõik need vahendid baseeruvad lapse passiivsusel ning süvendavad seda. Tegemist on meil aga üliaktiivsete lastega. Üksikutel juhtudel märgiti töö korraldamist nii, et laps on sunnitud tegema töö korralikult — see ise eeldab töö lõpetamist, enesesundi. Kasutatakse ka iseseisvat raamatute vaatamist — seejuures konkreetse ülesandega — ning didaktilisi mängu. Viimaseid tulekski kasutada rohkem.

Teine küsimus: Kuidas Te kujundate laste pidurdusvõimet ja enesevalitsemist?

Siin ilmneb lapse käitumine, seega sotsiaalne kohanemine. Kõigepealt huvitasid meid jälle **taotlused ja printsiibid**, mida kasvatajad peavad seejuures oluliseks. Need jagunesid oma laadilt gruppidesse.

1. Peetakse silmas laste **psüühilisi võimeid**:

— arendada tahet,

— arendada iseseisvat mõtlemist,

— harjutada valitsema oma liigutusi,

— harjutada rääkima vaigse häälega ja rahulikult.

2. Kujundada **positiivseid harjumusi**, et

- lõpetaks töö,
- teeks kõike korralikult,
- õpiks ootama.

3. **Profülaktiline** töö eesmärgiga vältida rahutust: hoolitseda, et

- laps rahuneks eelnenust,
- ei tekiks konflikte teiste lastega,
- hoiduda erutavatest tegevustest ja sündmustest.

Milliste vahenditega kõike seda püütakse saavutada? Selgus, et kõige enam kasutatakse jälle passiivseid võtteid — nimelt veenmist ja eeskuju. Teisel kohal on mängud. Ainult ühel juhul nimetatakse pingutust nõudvat tööd (!). Seega on valitud vahendid peamiselt profülaktilika teenistuses, kuid vaimsete ja sotsiaalsete võimete ning harjumuste kujundamine, milleks on vaja laps ise aktiivsesse tegevusse rakendada, on leidnud kasutamist vähemal määral. Seega on vastuolu taotluste ja vahendite vahel.

Kolmas küsimus: Kuidas kohtlete neid lapsi, kes on loomult ägedad ja pidurdamatud?

Selgus, et **poole rohkem** kasutatakse niisugust lähenemist, milles last tõrjutakse ja pidurdatakse, s. t. kasvatatakse **pidurdusvõimet pidurdamise teel**. Näiteks — ei rahuldata nende soove, ei anta mängus juhtivaid kohti, ei panda ravis esimeseks, ei lubata naerda, pannakse pingile istuma, kuni rahuneb jne. **Poole vähem** esimesest suunatakse neid **aktiivsele positiivsele** tegevusele: antakse tegevust, mis on meelepärane ja juhib mõtteid eemale, antakse vastutavaid ülesandeid, pannakse abistama oma kaaslast, kutsutakse endale appi, vaba aeg sisustatakse lõikamise-voltimisega.

Kahtlemata on vajalikud mõlemad aspektid, kuid proportsioon 2:1-le esimese kasuks tekitab kahtlusi, kas ei kujune nii puudujääk «mina»-tunnetuses — alandatud enesehinnang, alaväärsus. Siit võib kujuneda suhtlemisvaegus — nad ei saa soovitud rolli kaaslaste hulgas, teised hakkavad kõrvale hoiduma. Tulemuseks frustratsioon. See

võib pumerangina väljenduda uuesti ägeduses, pidurdamatuses.

Lähenemisviisid ägedatele lastele on esitatud eranditult positiivset laadi, karistusi ei kasutata. Oluliseks peetakse järjekindlat juhendamist, abistamist töös, suunamist teisele tegevusele, õpetada teistelt asju paluma, kiita püsivuse ja kannatlikkuse eest. Kõik see on vajalik, kuid korraldustele mittereageerimist, mida esineb (nagu eespool nägime) üsna sageli, tuleks teadlikult taunida — kas või rangete karistuste abil (mis lasteasutustes kasutusel).

Neljas küsimus: Missugusel põhimõttel valite mängu vanemas rühmas?

Selgus, et 70% valitakse niisugused mängud, mis arendavad laste vaimseid võimeid, peamiselt mõtlemist ja fantaasiat ning annavad lugemis- ja arvutamisoskusi. 20% kasutatakse mängu sotsiaalsete võimete ja omaduste kasvatamiseks ning 10% mõlemal eesmärgil.

* * *

Kokku võttes tuleks rõhutada seda, et normaalse lapse pidurdamatus on oma olemuselt loomuliku aktiivsuse moonundunud väljendus. Selline käsitlus võimaldab anda suunad ka sedalaadi laste kasvatamisele. Peamine peaks siin olema lapse **positiivne rakendatus** tegevusse eesmärgiga viia ta oma arusaamistes hea ja halva **mõistmisele**, mõtlemises **otsustusvõimele** ja tahtmistes soovile **õigesti toimida**. Nii kujuneb **oskus** vastavalt käituda ja **harjumus** olla kasulik, mille tulemusena ei ole aega rumalusi välja mõelda. Seejuures arenevad ka tema psüühilised ja tunnetuslikud võimed, mis tagavad talle **rahuldustunde** õppimisest ja vajaliku **väsimuse** rahulikuks puhkuseks.

Kohtlemisel on eriti pidurdamatute lastega vaja nõudlikkust, järjekindlust ja tasakaalukust. Nii võivad ka pidurdamatud lapsed kujuneda **õppimisvõimelisteks** ja koolis hästi edasi jõuda.

SOTSIALISTLIKU KOOLI ARENGUST SAKSA DEMOKRAATLIKUS VABARIIGIS

REIN VIRKUS

Fašistliku riigi hävitamine 1945. aastal avas Saksamaale uued arenguperspektiivid, sealhulgas võimalused demokraatliku haridussüsteemi loomiseks. Saksamaa Kommunistliku Partei sellekohasest üleskutsest (11. juunil 1945) nähtub, et uue, fašistlikust ideoloogiast vaba kooli loomine on nimetatud ajajärgu esmajärguline ülesanne (1, lk. 85).

Esimene samm uue kooli arendamisel oli ühte sotsialistliku haridussüsteemi loomine ühes Saksamaa osas — SDV-s. Viimane aga on koos ühiskonna arenguga läbi teinud järgmised etapid: I — antifašistlik demokraatlik koolireform (1945—1949); II — üleminek haridussüsteemi sotsialistlikule arendamisele (1949—1955); III — haridussüsteemi sotsialistlik ümberkujundamine (1955—1962); IV — ühte sotsialistliku haridussüsteemi loomine (alates 1963. aastast) (2, lk. 119).

I (1945—1949)

Nõukogude pedagoogikateadlane M. Sokolova (3, lk. 118) märgib, et Saksamaa Kommunistliku Partei ja Sotsiaaldemokraatliku Partei ühises üleskutses (18. oktoobril 1945) antifašistlikust demokraatlikust koolireformist väljendati reformi sisu nelja peamise ülesandena:

1. Vabastada õpetamine ja kasvatamine fašismi reaktsioonilisest mõjust; kasvatada noorsugu rahu, rahvastevahelise mõistmise, tööinimese austamise vaimus.

2. Likvideerida varakate klasside eesõigus haridusele, kindlustada kõigile lastele, esmajärjekorras tööliste ja talupoegade lastele, võimalused õppida kõigis õppeasutus-

tes; tõsta rahva üldist haridustaset, kõrvaldada hariduskorralduslikud erinevused maa ja linna vahel.

3. Muuta kool riiklikuks, ilmalikuks, ühtseks, kõigile kättesaadavaks.

4. Kõrvaldada koolitöölt kõik õpetajad-natsistid (neid oli ligemale 80% kogu õpetajate arvust). Hõlmata kooli tööle tööliste ja demokraatliku intelligentsi esindajaid, valmistades neid eelnevalt ette pedagoogiliseks tööks.

Demokraatliku koolireformi kinnitas 1946. aastal maakondade parlament ning ühtlasi kehtestati järgmine rahvahariduse süsteem:

- 1) lasteaiaid 3—6-aastastele lastele;
- 2) põhikoolina kohustuslik tasuta 8-klassiline kool 6—14-aastastele lastele;
- 3) mittetäielik 10-klassiline keskkool;
- 4) täjelik 4-klassiline keskkool, mis baseerub põhikoolil ja millel on kolm haru: uued keeled, klassikalised keeled ja loodusteadus-matemaatika;
- 5) 2—4-aastase õppeajaga kutsekoolid (nendesse läksid õpilased pärast põhikooli või 10-klassilise keskkooli lõpetamist);
- 6) keskeriõppeasutused keskmise kvalifikatsiooniga spetsialistide ettevalmistamiseks rahvamajanduse ja kultuurielu mitmesugustele aladele: insener-tehnilised alad, majandus, kunst, pedagoogika jne.; õppeaeg — 2—5 aastat;
- 7) töölis-talupoegade fakulteedid töölisülikoolide juures neile, kes polnud varem lõpetanud keskkooli; õppeaeg — 3 aastat.

Saksa kooli demokraatiseerimisele andis suurt abi Nõukogude vägede juhtkond Saksamaal. Nimetamisvärset tööd tehti sel perioodil õpetajate kaadri ettevalmistamisel ning koolivõrgu korrastamisel.

II (1949—1955)

Saksa Demokraatliku Vabariigi rajamine (7. oktoobril 1949) ja järjekindel üleminek antifašistlik-demokraatlikult korraldatud sotsialismi aluste loomisele seadsid kooli ette uued nõudmised: antifašistlik demokraatlik kool muutus koos ühiskondlike tingimuste arenguga 1949. aastal sotsialistlikuks kooliks.

Saksamaa Sotsialistliku Uhtsuspartei (edaspidi — SSUP) III kongressi (1950) otsustes viisaastaku plaani kohta esitati nõue aren-

dada edasi koolisüsteemi ning kehtestada kohustuslik 10-klassiline haridus linnades ja tööstuskeskustes.

Esimesed 10-klassilised koolid avati 1. septembril 1951. aastal, kusjuures ligemalt 80% nende õpilastest olid tööliste ja talupoegade lapsed.

SSÜP II konverents (1952) võttis vastu otsuse sotsialismi aluste plaanipärasest ehitamisest Saksa DV-s. Vastavalt sellele otsusele seati kooli ette ülesanne kasvatada igakülgsest arenenud kodanikke, kes on võimalised ehitama sotsialistlikku ühiskonda ja kaitsma tööliklassi saavutusi.

III (1955—1962)

Saksa DV pedagoogikateadlaste K.H. Güntheri ja G. Uhligi (4, lk. 10) järgi fikseeriti konkreetselt kooli ülesanded võitluses sotsialistlike tootmissuhete eest Saksa DV-s SSÜP V kongressil (1958).

Seal näidati kätte koolitöös esinevad revisionistlikud tendentsid ning rõhutati üldharidusliku kooli ühe tähtsama ülesandena polütehnilise õpetuse põhimõtete ellurakendamist.

1958/59. õppeaastast algas Saksa DV koolides õppe- ja tootva töö seostamine ja polütehnilise õpetuse sisseviimine.

Seda tehti koolides järgmise süsteemi alusel:

1.—4. kl. — tööõpetuse tunnid;

5. ja 6. kl. — tootmisega seoses olevad tööõpetuse tunnid;

7.—12. kl. — õppepäev sotsialistlikus tootmisettevõttes; 9. klassist alates 14-päevane praktikum. Lisaks eeltoodule 8. ja 9. klassis tehnilise joonestamise tunnid; 9.—12. klassis tunnid sotsialistliku tootmise alustest.

1959. a. lõpus võttis Saksa DV Rahvakoda vastu seaduse sotsialistliku kooli arendamisest Saksa Demokraatlikus Vabariigis. Selles rõhutati veel kord vajadust tugevdada sidet kooli ja elu vahel, täiustada tootmisõpetust ja kehtestada uus haridussüsteem.

Viimases nähti ette järgmised olulisemad lülid:

● kuni 3-aastastele lastele — lastesõimed; 3—6-aastastele lastele — lasteaiad;

● kõik kuueaastased lapsed võeti üldhariduslikku polütehnilisse keskkooli, mille algaste hõlmas 1.—4. klassi, keskaste

5.—10. klassi; alg- ja keskaste kuulusid reeglina ühte kooli;

● 10-klassilise kooli 8. klassi baasil rajati täielik polütehniline 12-klassiline keskkool. See hõlmas 9.—12. klasse ja valmistas õpilasi nelja aasta jooksul ette küpsuseksamiteks.

Lisaks eeltoodule moodustasid Saksa DV haridussüsteemi ühe koostisosa laste ja noorte spordikoolid; koolid süvendatud võõrkeele õpetamisega; koolid, kus algas vene keele õpetamine 3. klassist; muusikaklassid kõrgemate muusikakoolide juures (Berliinis, Weimaris) ja klassid balletikoolide juures (Berliinis, Dresdenis) (1, lk. 86).

IV (ALATES 1963. a.)

SSÜP VI kongress (1963) konstateeris, et Saksa DV hariduselu areneb õiges suunas. Samal kongressil kõneldi uutest ülesannetest noorsoo õpetamisel ja kasvatamisel, vajadusest tõsta noorte hariduslikku taset ühtse haridussüsteemi alusel.

Nende ülesannete lahendamiseks töötas sellekohane riiklik komisjon välja projekti ühtse sotsialistliku haridussüsteemi põhimõtetest ning see esitati 1964. aastal üldsusele avalikuks aruteluks.

25. veebruaril 1965. aastal võttis Saksa DV Rahvakoda vastu seaduse ühtsest sotsialistlikust haridussüsteemist.

Seaduses taotletakse üldhariduse uut, kaasaegset sisu, mis vastaks teaduse kiirele arengule ning kindlustaks eriharidusele kindla aluse, mille puhul on õpetamine ja kasvatamine tihedalt seotud eluga, teooria praktikaga, õppimine tootva tööga. Uus, sotsialistlik haridussüsteem peab kindlustama hariduse ja kasvatuse ühtsuse ning andma kõigile kodanikele võimaluse arendada oma andeid.

Ühtse sotsialistliku haridussüsteemi ülesanded sotsialismi ülesehitamisel on kindlaks määratud Saksa Demokraatliku Vabariigi konstitutsioonis (5, lk. 19): «Oma ühtse sotsialistliku haridusega kindlustab Saksa Demokraatlik Vabariik kõigile kodanikele kõrge haridusliku taseme, mis vastab järjest kasvavatele ühiskondlikele nõudmistele. Ta võimaldab kodanikel ehitada sotsialistlikku ühiskonda ja võtta loovalt osa sotsialistliku demokraatia arendamisest».

Ühtse sotsialistliku haridussüsteemi eesmärk on tagada kogu rahvale kõrge haridustase, arendada igakülgset harmoonilist sotsialistlikku isiksust, kes kujundab teadlikult ühiskondlikku elu, kujundab loodust, elab sisukat ja õnnelikku elu.

See eesmärk ühendab sotsialistlikku riiki ja kõiki tema ühiskondlikke jõude elanikkonna, eriti aga noorsoo õpetamiseks ja kasvatamiseks.

Ühtsel sotsialistlikul haridussüsteemil on järgmised peamised koostisosad (vt. tabel 1):

- koolieelsed lasteasutused;
- 10-klassilised üldhariduslikud polütehnilised keskkoolid;
- kutsekoolid;
- 12-klassilised nn. laiendatud keskkoolid

noorte ettevalmistamiseks kõrgemasse kooli astumiseks;

- tehnikumid;
- ülikoolid ja kõrgemad koolid;
- töötajatele kvalifikatsiooni andmise ja -tõstmise asutused.

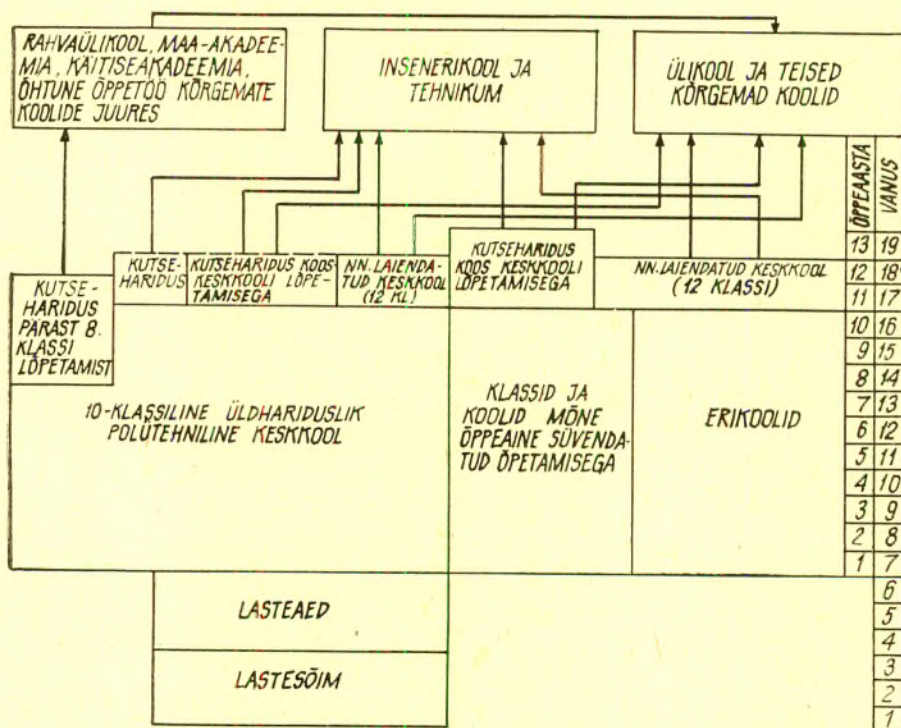
Saksa DV-s kehtib üldine 10-klassiline koolikohustus. See algab kõigile lastele kuuendast eluaastast ning loetakse täideks 10-klassilise kooli lõpetamisega. Mõningatel juhtudel võib 10-klassilist koolikohustust täita ka kutsekoolides või täiskasvanuile määratud koolides (6, lk. 115).

F. Kofman (7, lk. 95) iseloomustab üldhariduslikku polütehnilist 10-klassilist kooli ühtses sotsialistlikus haridussüsteemis järgmiste peamiste tunnuste alusel:

- 1) ta peab kindlustama üldhariduse kõrge

Tabel 1.

Ühtne sotsialistlik haridussüsteem Saksa DV-s.



Märkus 1: Skeem ei esita kvalitatiivseid proportsioone.

Märkus 2: Skeem on koostatud vastava materjali põhjal K.-H. Güntheri ja G. Uhlgi raamatust «Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968.» Berlin, 1970, lk. 167.

Tabel 2.

10-klassilise üldharidusliku polütehnilise keskkooli õppeplan 1970/1971. õppeaastal

Õppeained	I pool- aasta	II pool- aasta									
	1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.	
Saksa keel	11	10	12	14	14	7	6	5	4+1	3	4
Vene keel	—	—	—	—	—	6	5	3	3	3	3
Matemaatika	5	5	6	6	6	6	6	6	4+1	5	5
Füüsika	—	—	—	—	—	—	3	2	2	3	4
Astronoomia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Keemia	—	—	—	—	—	—	—	2	4	2	4
Bioloogia	—	—	—	—	—	3	2	1	2	2	2
Geograafia	—	—	—	—	—	2	2	2	2	1	1
Käsitöö	1	1	1	1	2	2	2	—	—	—	—
Töö kooliaias	—	1	1	1	(30)	(30)	(12)	—	—	—	—
Polütehniline õpetus 7—10. kl.; sellest:											
sissejuhatus sots. tootmisse	—	—	—	—	—	—	—	4	4	5	5
tehniline joonestamine	—	—	—	—	—	—	—	(1)	(1)	(2)	(2)
tootev töö	—	—	—	—	—	—	—	(1)	(1)	—	—
Ajalugu	—	—	—	—	—	1	2	(2)	(2)	(3)	(3)
Uhiskonnaõpetus	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2
Joonistamine	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1	2
Muusikaline kasvatus	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—
Kehaline kasvatus	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Õmblustöö	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2
Kokku:	21	21	24	27	28	32	33	32	32+ +2	31	36
Fakultatiivne õppetöö											
2. võõrkeel	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3	2
Õmblustöö	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—

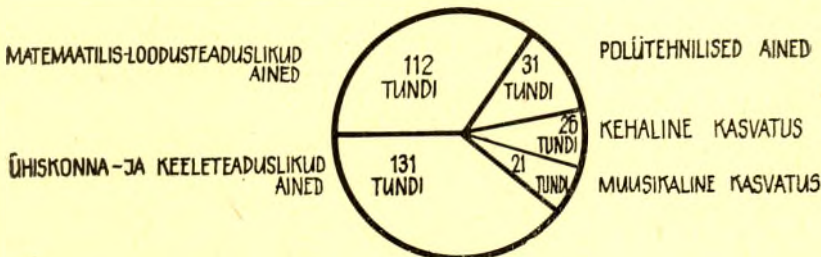
Märkus 1: Käesolev õppeplan oli kehtiv ainult 1970/71. õppeaastal; see peegeldab üleminekuprotsessi uutele õppeplanidele ja programmidele.

Märkus 2: 1970/71. õppeaastas on 210 õppepäeva (kaasa arvatud 2 päeva, mis on ette nähtud matkamiseks). Õppetunni pikkus on 45 minutit.

Märkus 3: Käesolev õppeplan on avaldatud ajakirjas «Vergleichende Pädagogik» 1971, nr. 1, lk. 89—91. Tema alusmaterjaliks on «Anweisung zur Einführung der Studentafeln für die 10-klassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule für das Schuljahr 1970/71 und ab Schuljahr 1971/72 vom 26. Januar 1970. Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung und des Staatlichen Amts für Berufsbildung, Berlin, 1970, Nr. 4/5, S. 18F».

Tabel 3.

Nädalatundide arv 10-klassilises polütehnilises keskkoolis.



12-klassilise nn. laiendatud keskkooli õppeplaan 1970/71. õppeaastal

Õppeaine	11. kl.	12. kl.	Õppeaine	11. kl.	12. kl.
Saksa keel	3	3	Kohustuslik õppetöö		
Vene keel	3	3	valiku järgi:		
2. võõrkeel	2	5	teaduslik-praktiline töö	4	4
3. võõrkeel	—	—	kunstiline või		
Matemaatika	5	5	muusikaline kasvatus	1	1
Füüsika	3	3		33	35
Astronoomia	—	1	fakultatiivne õppetöö		
Keemia	2	3	kuni	3	1
Bioloogia	2	3		36	36
Geograafia	2	—	K o k k u kuni		
Ajalugu	3	—			
Ühiskonnaõpetus	1	2			
Kehaline kasvatus	2	2			
Kunstiline kasvatus	—	—			
Muusikaline kasvatus	—	—			
	28	30			

- Märkus 1: Õpilastel, kes alustavad alles 9. klassis teise võõrkeele õppimist, suureneb 11. klassis selles võõrkeeles nädalatundide arv kahe võrra. Need õpilased saavad kasutada fakultatiivseteks tundideks ainult üht nädalatundi.
- Märkus 2: Kolmandat võõrkeelt õpitakse ainult fakultatiivselt. Õpilastel, kes alustavad 11. klassis fakultatiivselt kolmanda võõrkeele õppimist, on võimalik ka 12. klassis selleks otstarbeks kasutada 3 fakultatiivset tundi. Nendel õpilastel tõuseb 12. klassis nädalatundide arv 38-ni.
- Märkus 3: Õppetöö teaduslik-praktilise tööna toimub 12. klassis ainult esimesel poolaastal. Teaduslik-praktilise töö eesmärk on süvendada tootmisega seotult teadmisi matemaatika, loodusteaduste, tehnika, tehnoloogia ja majanduse alustest. 11. klassis toimub 3-nädalane, 12. klassis 2-nädalane praktika.
- Märkus 4: Käesolev õppeplaan on avaldatud ajakirjas «Verleichende Pädagogik» 1971, Nr. 1, lk. 89—91. Tema alusmaterjaliks on «Information über gültige Stundentafel und Lehrpläne vom 16. Dezember 1968. Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung und des «Staatlichen Amtes für Berufsausbildung Berlin, 1969, Nr. 2, S. 37.»

teadusliku taseme ühiskonna- ja loodusteaduste vallas, võõrkeelte ja kunsti tundmisel ja soodustama õpilaste füüsilist arengut;

2) ta on polütehniline kool, kus on omavahel tihedalt seotud õpetamine ja tootmistöö, kool ja elu;

3) ta valmistab õpilasi kutseorientatsiooni ja tootmisõpetuse vahendusel ette tulevaseks tegevuseks tööprotsessis;

4) ta peab kasvatama teadlikke kodanikke, kes võtavad aktiivselt osa ühiskondlikust elust.

Polütehniline 10-klassiline kool jaguneb omakorda algastmeks (1.—3. klass), keskastmeks (4.—6. klass) ja kõrgemaks astmeks (7.—10. klass).

Algastmega (1.—3. klass) algab laste süstemaatiline õpetamine ja kasvatamine koolis, kusjuures pööratakse peatähelepanu

lugemise, kirjutamise ja matemaatika õpetamisele. Sel perioodil omandatakse ühtlasi esimesed teadmised loodusest, tööst ja sotsialistlikust ühiskonnast.

Keskastmes (4.—6. klass) algab loodusteaduslike ja ühiskonnateaduslike ainete ja võõrkeele (vene keele) õpetamine (vt. tabel 2). Jätkatakse emakeele ja matemaatika õpetamist tunduvalt sügavamalt. Ulatuslikult laieneb selles astmes kutsevaliku-alane töö: õpilastele tutvustatakse olulisemaid rahvamajanduses nõutavaid elukutseid.

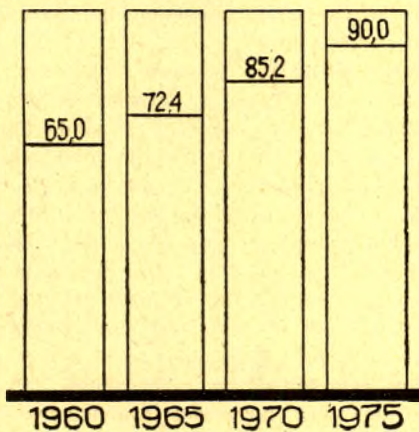
Kõrgemas astmes (7.—10. klass) on üldharidus ja kutsealane ettevalmistus omavahel tihedalt seotud. Eriline tähtsus on selles kooliastmes reaalinete (füüsika, keemia, astronoomia) osatähtsuse suurenemise kõrval polütehnilisel õpetusel, mille kaudu on õpilased pidevalt kursis sotsialistliku toot-

mise, majanduse, teaduslik-tehniliste ja tehnoloogiliste põhiprobleemidega (vt. tabel 3). Selles kooliastmes õpetatakse kohustusliku õppeainena teist võõrkeelt (peamiselt inglise keelt, aga ka prantsuse, hispaania, rootsi, poola, tšehhi keelt) (8, lk. 43).

Konkreetsed ülesanded on seaduses antud 12-klassilisele koolile. See peab noori ette valmistama õppetöös kõrgemas koolis ja andma neile kvalifikatsiooni ühel erialal (vt. tabel 4). Pidades silmas esimest ülesannet, erinevad 12-klassilise kooli töömeetodid ja -vormid 10-klassilise kooli meetodeist ja vormidest. Need on lähedasemad kõrgemale koolile (iseseisev töö, seminarid, konsultatsioonid, praktikumid).

Tabel 5.

Õpilaste arv (protsentides), kes lähevad 8. klassist 9., et omandada täielikku keskkharidust



Üldtüüpi üldhariduslike koolide kõrval näeb seadus ühtsest sotsialistlikust haridussüsteemist ette ka mõnda õppeainet süvendatult õpetavate koolide ja klasside võrgu väljaarendamise. Need koolid peavad kõigepealt silmas järelkasvu kindlustamist teatud erialadel. Niiugused klassid ja koolid on loodud matemaatika, loodusteaduse, keelte, kunsti, muusika ja spordi kallakuga.

Seadus ühtsest sotsialistlikust haridussüsteemist kujutab endast rahvahariduse perspektiivplaani lähemaks 10—15 aastaks, kuni sotsialismi täieliku võiduni. Seepärast vaadeldakse tema rakendamist kui sotsialismi ehitamise lahutamatu koostisosa (7, lk. 93).

SSÜP VII kongressil (1967) iseloomustati ülesannet kohustuslikust 10-klassilisest haridusest kui hariduspoliitika tähtsat ajaloolist ülesannet.

1971. aastal said 85% kõigist õpilastest 10-klassilise hariduse.

1975. aastaks on planeeritud selle arvu tõstmine 90%-ni. 1980. aastaks tahetakse aga kindlustada kõigile lastele 10-klassiline keskkharidus (vt. tabel 5) (9, lk. 6).

SSÜP VIII kongressi (1971) direktiivide (10, lk. 119) rahvamajanduse arendamiseks aastail 1971—1975 nõutakse selle ülesande täitmiseks järgmist:

1) edasiselt tõsta õpetamise taset, aga samuti parandada õppe- ja kasvatustööd pikapäevakoolides ning pedagoogide poliitilist ja erialast ettevalmistust;

2) tugevdada järjekindlalt koolide materiaalsel baasi, kõigepealt varustades neid vajalike näitlike vahendite ja sisustusega, samuti plaanipäraselt rakendades abinõusid materiaalsete väärtuste säilitamiseks.

Saksa DV Ministrite Nõukogu esimees W. Stoph märgib oma kongressikõnes (11, lk. 52) koolide materiaalse baasi tugevdamiseks vajadust rajada viisaastaku (1971—1975) jooksul 16 000—17 000 uut hoonet õppeasutustele ning kindlustada koolide ning teiste haridusasutuste remontimine.

Viisaastaku jooksul nähakse stationsaarses õppevormis ette 54 000—55 000 õpetaja ja kasvataja ettevalmistamine — see on ligemale 23% rohkem kui eelnenud viisaastakul. Nad hakkavad tööle koolides, lasteaedades, pikapäevakoolides, lastekodudes ja internaatides.

Kõrge hariduse kindlustamist kõigile lastele nimetab Saksa DV haridusminister M. Honecker (12, lk. 3) partei poliitika peaülesandeks, milles väljenduvad tööliklassi huvid ning millest oleneb sotsialismi ülesehitamine Saksa Demokraatlikus Vabariigis.

Selle ülesande lahendamine on vastuturikas kohustus kõikidele pedagoogidele, kogu ühiskonnale.

Kasutatud kirjandus

1. Просвещение в странах мира. АПН СССР, М., изд-во «Просвещение», 1967.
2. К.-Х. Гюнтер, Развитие общеобразовательных школ в Германской Демократической Республике.

кратической республике. «Советская педагогика» 1969, № 11, lk. 119—127.

3. М. А. Соколова, Борьба коммунистической партии Германии за демократизацию школы. «Советская педагогика» 1969, № 2, lk. 117—126.

4. K.-H. Günther, G. Uhlig, Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968. «Volk und Wissen», Berlin, 1970.

5. Конституция Германской Демократической Республики, общий выпуск издательств «Штатсферлаг» Германской Демократической Республики и «Цайт им Бильд» 1968.

6. Sozialistisches Bildungsrecht, Bestimmungen und Dokumente für den Bereich des Ministeriums für Volksbildung. Herausgegeben vom Ministerium für Volksbildung, Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin, 1966.

7. Ф. Кофман, Закон о единой социалистической системе образования в ГДР. «Народное образование» 1965, № 7, lk. 93—96.

8. Bildung für heute und morgen, Eine Information über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR. Staatssekretariat für westdeutsche Fragen, Berlin, 1968.

9. 10 Jahre Oberschulpflicht für alle Kinder. «Deutsche Lehrer Zeitung» 1971, Nr. 25, S. 6.

10. Dokumente des VIII. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Dietz Verlag, Berlin, 1971.

11. Bericht zur Direktive des VIII. Parteitages der SED zum Fünfjahrplan für die Entwicklung der Volkswirtschaft der DDR in den Jahren 1971 bis 1975, Berichtstatter. Genosse Willi Stoph. Dietz Verlag, Berlin, 1971.

12. M. Honecker, Hohe Bildung für alle Kinder des Volkes. «Deutsche Lehrer Zeitung» 1971, Nr. 27, S. 3—4.

UUED

UURIMUSED

LAPSE-

PSÜHHOOLGIAST

Kirjastuse «Pedagoogika» väljaandel ilmus hiljuti pealkirja all «Исследование развития познавательной деятельности» tõlge Jerome S. Bruneri, Rose R. Olveri ja Patricia M. Greenfeldi toimetatud ingliskeelsest väljaandest.

Lapse psüühilise tegevuse tekkimise ja arenemise probleemid on lapsepsühholoogias kesksed. Enne J. Brunerit on nende küsimustega tegelnud nõukogude psühholoog L. Vögotski ja šveitsi psühholoog J. Piaget, kuid J. Bruneri tööd on eriti väärtuslikud tänu originaalsetele andmetele, mis iseloomustavad lapse teadlikku tegevust ja tema arenemist mõjutavaid tegureid. J. Bruner vaatleb lapse teadliku tegevuse arenemist kui omamoodi «meisterlikkuse tõusu» teadmiste omandamisel ja rakendamisel. Raamatu autoreid huvitavad psühholoogilised seaduspärasused üleminekul ühelt teadvuse vormilt teisele. J. Bruneri andmed täpsustavad ettekujutusi teadliku tegevuse staadiumidest. J. Bruneri seisukohalt iga inimese psüühilisel arenemisel on määrav tema poolt kultuuri keskkonnast omandatu. J. Bruner viitab vajadusele õppida tundma lapse tegevust teatud kultuuri mõjul. Seega vihjab ta inimese ja looma arenemisaluste põhimõttelise erinevusele — seega esitab teesi, mis on ammu omane meie psühholoogiale, kuid Ameerikas biheiviorismi võimutsemise ajastul saanud terava vastuseisu osaliseks. J. Bruneri arusaamist mööda ei ole olemas mingeid «standardseid lapsi», aga mõistet «loomulik lapsepõlv» võib kasutada vaid arvestades selle kultuuri sisu, kuhu laps kuuhtub.

J. Brunerit ja tema kaastöölisi huvitab lapse üleminek ühelt teadvuse vormilt teisele. Raamatu kahes esimeses peatükis antakse iseloomustus üleminekuks konkreetsetel tegevusel kujutlustele ja kujutlustel sümbolitele. J. Bruneril, kes ise on kahe esimese peatüki autor, on antud põhjalikumalt üleminek kujutlustel sümbolitele. Tema vaatekohalt on inimesele juba sündimisest saadik omane mõningane võime sümboliseerida. J. Bruner näitab ka, et keele kasutamine mõtlemise instrumendina on võimalik alles siis, kui lapse vahetu kogemus on juba organiseeritud vastavalt sümboliseerimise printsiipidele. J. Bruner läheneb originaalselt vanale probleemile kogemuse ja keele, keele ja kogemuse vahelkordadest. Veel on seni levinud nende sidemete kohta lihtsustatud ettekujutusi. Eeldatakse, et keel võib väljendada iga kogemust või mõtet igast esemest selles kogemuses. J. Bruner näitab, et see pole sugugi nii. Et väljendada vahetut kogemust keeles ja opereerida selle kogemusega mõtlemises keele abil, selleks on vaja eelnevat tingimust — lapse kogemus ise peab saama teatava sümboolse iseloomuga struktuuri. J. Bruner kasutab kahes esimeses peatükis võrdlemisi ulatuslikult mitmesugust kirjandust, peale Ameerika autorite ka L. Vögotski töid.

Raamatu põhiline osa on pühendatud eksperimentaalsete uurimuste kirjeldamisele. Need on seotud üldprobleemidega, nagu teadvuse ühelt vormilt üleminek teisele, lapse teadliku tegevuse arenemise seos kultuuri tüübiga jms. Kolmas peatükk, mille autorid on R. Olver ja J. Hornsby, räägib, kuidas loovad koolieelikud ekvivalentsete esemete gruppe. F. Mosheri ja J. Hornby kirjutatud neljas peatükk iseloomustab laste strateegiat informatsiooni hankimisel. Näidatakse ka, et 11-aastased lapsed võivad eristada esemete iseloomulikke jooni ja ehitada täisväärtuslikke gruppe ainult tänu oma teadmiste väljendamise sümboolsele viisile. Viienda peatüki autor on M. Potter ja see käsitleb pertseptsiooni. Kuues peatükk (autor R. Olean) räägib mõiste konstrueerimise strateegiast. Järgmised peatükid vaatlevad, kuidas laps loob teda ümbritsevas maailmas klassifitseeritud korra (J. Bruner, H. Kenney), mõisteid (J. Bruner, H. Kenney), ve-

delike jäävuse ja muutuvuse printsiibi käsitlemist laste poolt (J. Bruner).

Uheksandas ja kümnendas peatükis kasutavad J. Bruner ja tema kaastöölised J. Piaget' väljatöötatud meetodikat. Nad muutsid katsete tingimusi avastamiseks, mis J. Piaget' klassikalistes katsetes ei ilmenud, kuid mille arvestamine J. Bruneri arvates aitab teisiti interpreteerida lapse mõistusliku arenemise faktoreid. E. Sonstroem uuris laste arusaamist tahke aine jäävusest ja muutuvusest. Tema andmete põhjal jõuti sellest printsiibist parimale arusaamisele selles laste grupis, kes harjutas tänu skematiseeritud ja sõnaliselt vormistatud kompensatsioonile. J. Bruneri kollektiivi teene ongi see, et hästi mõistes J. Piaget' seisukohtade väärtust, püüdsid nad sügavamalt ja põhjalikumalt tundma õppida neid konkreetseid tingimusi, milles sai üldtuntud resultaadid, samuti aga tuua enam selgust kasutatud mõistete sisusse.

Laste vaimse arenemise tundmaõppimisele mitmete kultuuride tingimustes on pühendatud 11.—13. peatükk, mille autoreiks on vastavalt P. Greenfield («Ühiskonna kultuurist ja aine jäävuse printsiibi mõistmisest»), M. Maccoby ja N. Modiano («Ühiskonna kultuurist ja ekvivalentsuse mõistmisest»), P. Greenfield, L. Reich, R. Olver («Ühiskonna kultuurist ja ekvivalentsuse mõistmisest»).

J. Bruneri juhitud kollektiivi materjal on venekeelsele väljaandele eessõna kirjutanud V. Davõdovi arvates suure teadusliku väärtusega. Need tugevdavad progressiivseid tendentse kaasaegses lapsepsühholoogias, mille põhjal lapse psüühiline areng ei sõltu niivõrd bioloogilis-geneetilistest faktoritest, kuivõrd tema elu ühiskondlikest ja kultuurilistest tingimustest, mida kontseptsioonid väljendavad kooliõpetus. Uhtlasi tugevdavad J. Bruneri toimetatud materjalid alust võitluseks rassistidega. Kahjuks ei astu autorid aga järgmist sammu ning ei näita erineva taseme sõltumist rahvaste elu sotsiaal-majanduslikest tingimustest.

Raamatus on J. Bruneri kirjutatud ees- ja järelsõna.

KOOLIDE JUHTIMIS- JA JÄRELEVALVEASUTUSTE DOKUMENTAAL- MATERJALID EESTI NSV RIIKLIKUS AJALOO KESKARHIIVIS*

ELMAR ERNITS

Järgmine lüli koolide juhtimisel oli kubermangu-koolidirektorid, kes ühtlasi juhtisid ka kubermangugümnaasiume. Alates 8. novembrist 1804 määrati Eestimaa kubermangu-koolidirektoriks endine Viiburi pearahvakooli direktor Bogislaus Tideböhli.²⁵ Arvestades Liivimaa kubermangu suurust ja ülikooli olemasolu Tartus, asutati ülikooli ringkondade soovil erandina gümnaasium ka Tartusse. Tartu gümnaasiumi direktorile allusid Tartu-, Võru-, Pärnu-, Viljandi- ja Saaremaa koolid. 1861. aastast alates allutati Pärnu ja Kuressaare koolid kohalike progümnaasiumide direktorite järelevalvele.²⁶ Eestimaa ja Tartu koolidirektoraadid likvideeriti 1887. aastal.

Et Eestimaa kubermangu koolidirektor oli 1887. aastani ühtlasi Tallinna kubermangugümnaasiumi direktor, on osa kubermangu dokumente Tallinna kubermangugümnaasiumi materjalide hulgas.²⁷ Eestimaa kubermangu-koolidirektori fondis²⁸ on säilinud ees- ja ringkirju, koolide pedagoogikanõukogude, eksami- ja revideerimiskomisjonide protokolle, rikkalikult kirjavahetust, aruandeid, koolide nimekirju jt. dokumentaalmaterjale.

* Algus «Nõukogude Koolis» 1972, nr. 3.

²⁵ ENSV RAKA, f. 403, nim. 1, s.-ü. 50, leht 51.

²⁶ Центральный государственный исторический архив Эстонской ССР. Путеводитель, стр. 199.

²⁷ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, sissejuhatust.

²⁸ ENSV RAKA, f. 90, nim. 1 ja 2; 1439 s.-ü. aastaist 1804—1807.

Aruandeid on säilinud gümnaasiumide, kreiskoolide, elementaarkoolide, mitmesuguste erakoolide ja koduõpetajate tegevuse kohta. Gümnaasiumide, kreis- ja elementaarkoolide aruandeid on fondis säilinud 1811.—1887. aasta kohta (mõnede väikeste lünkadega).²⁹ 1820. aasta koolimäärustiku järgi tuli kubermangu-koolidirektoril esitada iga aasta 15. detsembril aruanne koolide tegevuse kohta.³⁰ Aruanded esitas kubermangu-koolidirektor alguses Tartu Ülikooli Koolikomisjonile ja pärast selle likvideerimist õppekonna kuraatorile. Need koosnesid üldaruandest ja nn. tabelaruandest, millele lisati eraldi andmestik koolide ülalpidamiseks laekunud ja kulutatud summade kohta. Üldaruandes iseloomustati koole, anti ülevaade koolimajast, õppevahenditest, erakordsetest sündmustest ja õpetajate saavutustest õppetöös. Tabelaruandes on andmed kooli asukoha ja asutamisaja ning klasside, õpetajate ja õpilaste arvu kohta. Õpilaste puhul on toodud kohalolevate õpilaste arv ja näidatud aasta jooksul kooli astunud ja sealt lahkunud õpilaste (lõpetanute) arv. Aruannete vormides on aja jooksul tehtud muudatusi, kuid andmestik neis on jäänud samasuguseks. Analoožilised aruanded on säilinud ka erakoolide kohta, osalt iseseisvate säilitusüksustena (aastaist 1810—1816, 1834—1835, 1837, 1839—1840, 1856 ja 1865)³¹, osalt teiste säilitusüksuste koostisosadena.³² 1805.—1810. aastast aruandeid nähtavasti säilinud ei ole. Perioodi kooli-olusid valgustab Eestimaa kubermangu esimese koolidirektori B. Tideböhli koostatud ülevaade koolide arengust 1805.—1817. aastani.³³

Erakoolide kohta leidub andmeid ka aru-

²⁹ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 141, 143, 144, 146—150 jt.

³⁰ ПСЗ, т. XXXVII, 1820—1821. СПб, 1830, стр. 320—321, 342.

³¹ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 140, 156, 159, 178, 183, 186, 228 ja 242.

³² Näiteks 1858. a. kohta sealsamas, s.-ü. 323 (koolide ja õpetajate nimekiri 1859), 1859. a. kohta s.-ü. 150 (õppeasutuste tegevuse üldaruanne) jne.

³³ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 141, lehed 81—101, (Historische Notizen von den öffentlichen Lehranstalten im Estländischen Gouvernement vom Anfang des Jahres 1805 bis zum Schluss des Jahres 1817).

annetes koolide asutamislubade andmise kohta, kus on näidatud erakoolide avamine ja sulgemine või ühest kohast teise üleviimine. Neis aruannetes on andmed ka selle kohta, kellele on antud luba eraõpetajana tegutseda. Aruanded on säilinud aastate 1832—1852 kohta (väikeste lünkadega).³⁴

Koduõpetuse ja osalt ka erakoolide tegevuse kohta sisaldavad andmeid koduõpetajate aastaaruanded. Need, korraldatud alfa-beetiliselt õpetajate järgi, on säilinud 1835.—1887. aasta kohta.³⁵ Aruannetes on andmeid nii õpetajate (sünnikoht, seisus, vanus, haridus jne.) kui ka õpilaste (nimi, vanus, seisus), kasutatud õpperaamatute ja aasta jooksul läbivõetu kohta. Koolidest, mille kohta leidub andmeid koduõpetajate aruannetes, mainigem Jõhvi (era)elementaarkooli.³⁶

Koolivõrgu rekonstrueerimisel tulevad arvesse koolide nimekirjad 1848., 1859. ja 1867. aastast.³⁷ Õpilaste arvu aitavad täpsustada aruanded õpilaste üldarvu ja järgmisel klassi viidute kohta 1871.—1887. aastast. Koolide töö sisulisel valgustamisel on peale kirjavahetustoimikuis leiduvate andmete kasutada veel koolide tunniplaanid aastaist 1872—1887. Koolide majanduselu kajastavad arvepidamisraamatud (1805—1823) ja teenistuslehed kogu tegevusperioodist.

Tartu koolidirektori dokumentaalmaterjalid³⁸ on analoogilised Eestimaa kubermangukoolidirektori omadega. Lisaks on siin arvukalt ametnike, õpetajate ja koduõpetajate isiklikke toimikuid.

Järgmise astme koolide juhtimis- ja järelevalvesüsteemis moodustasid **maakonna-kooliinspektorid**, kellele kuulus kreiskoolide juhtimine ja järelevalve elementaarkoolide üle. Eesti jagati 1804. aastal kooliringkondadeks ja rajati Tartu, Võru, Viljandi, Kuressaare, Haapsalu, Rakvere ja Valga kooliinspeksioonid.³⁹ 1805. aastal liidus neile Pärnu kooliinspektor. ENSV RAKA-sse on

jõudnud iseseisvate fondidena ainult nelja — Rakvere, Haapsalu, Viljandi ja Pärnu kooliinspektori dokumentaalmaterjalid. Kuid ka need fondid ei ole säilinud kuigi täielikult. Nii on Haapsalu kooliinspektori materjalidest säilinud ainult üks kirjavahetustoimik.⁴⁰ Rakvere kooliinspektori fondis⁴¹ on eeskirju, aruandeid, õppeplaanid jm. materjale kreiskooli, elementaarkooli, linna tütarlastekooli ja erakoolide kohta. Viljandi kooliinspektori fondis⁴² on säilinud aruandeid, kirjavahetust, arvepidamisraamatuid, kodukooliõpetajate eksamiprotokolle jt. materjale. Aastaaruandeid on säilinud 1815.—1844. ja 1871.—1879. aasta kohta.⁴³ Lisaks leidub aruandeid Viljandi tütarlastekooli kohta aastatest 1804—1845 ja erakoolide kohta aastatest 1835—1845 ja 1851—1856.⁴⁴ Kirjavahetust on inspektori tegevuse algusest kuni 1878. aastani mitmesugustes koolielu puudutavates küsimustes. Pärnu koolide inspektoraadi fondis⁴⁵ on säilinud materjale rikkalikumalt. Siin on koolide statuute ja reglemente, õppekonna kuraatori ja Tartu koolidirektori ees- ja ringkirju, mitmesuguseid aruandeid koolide kohta, kirjavahetust jm. materjale. Aruannetest on tähtsamad aastaaruanded 1820.—1889. aastani⁴⁶ ning statistilised aruanded Pärnu koolide kohta aastatest 1881—1888.⁴⁷ Kirjavahetuse hulgas on seeria toimikuid era- ja koduõpetajate ning eraõppeasutuste tegevuse kohta aastaist 1806—1870,⁴⁸ kirjavahetustoimikuid Pärnu Kreiskooli, kõrgema tütarlastekooli jt. koolide kohta. Lisaks leidub fondis veel mitmesuguseid arvepidamisraamatuid (1821—1834), ja õpetajate teenistuslehti (1807—1877).

1880. aastatel korraldati senine koolide juhtimissüsteem ümber. 26. jaanuaril 1887 kinnitas tsaar Riiginõukogu arvamuse, mil-

⁴⁰ ENSV RAKA, f. 92, nim. 1; 1 s.-ü. aastaist 1857—1869.

⁴¹ ENSV RAKA, f. 91, nim. 1; 85 s.-ü. aastaist 1804—1889.

⁴² ENSV RAKA, f. 387, nim. 1; 74 s.-ü. aastaist 1804—1879.

⁴³ Sealsamas, s.-ü. 3 ja 5.

⁴⁴ Sealsamas, s.-ü. 1—2 ja 6—12.

⁴⁵ ENSV RAKA, f. 3848, nim. 1; 337 s.-ü. aastaist 1804—1889.

⁴⁶ ENSV RAKA, f. 3848, nim. 1, s.-ü. 34—42.

⁴⁷ Sealsamas, s.-ü. 60—62.

⁴⁸ Sealsamas, s.-ü. 84—94.

³⁴ ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 154, 155, 161, 189, 191 jt.

³⁵ Sealsamas, s.-ü. 163—177.

³⁶ Sealsamas, s.-ü. 163, leht 143.

³⁷ Sealsamas, s.-ü. 318, 323 ja 326.

³⁸ ENSV RAKA, f. 386, nim. 1, 2, 3 ja 4; 2587 s.-ü. aastaist 1805—1891.

³⁹ ENSV RAKA, f. 403, nim. 1, s.-ü. 50, leht 51.

lega loodi Tartu õpperingskonnas rahvakoolide direktori amet.⁴⁹ Lisaks 1873. aastal asutatud kahele õigeusu maakoolide inspektorile asutati juurde neli rahvakoolide inspektori kohta, kusjuures ka õigeusu koolide inspektorid reorganiseeriti rahvakoolide inspektoriteks. Vastasutatud rahvakoolidirektorile ja -inspektoritele allutati nüüd ka luteri usu talurahvakoolid. 28. jaanuaril 1892. aastal kinnitatud Riiginõukogu arvamusega asutati juurde teine rahvakoolide direktori ametikoht Tallinnas.⁵⁰ Tallinna rahvakoolide direktori tegevuspiirkonda kuulusid Eestimaa kubermangu koolid ja Liivimaa kubermangu Eesti osast Viljandi-, Pärnu- ja Saaremaa koolid. Tartu õppekonna rahvakoolide direktor nimetati ümber Riia rahvakoolide direktoriks ja talle allutati Läti koolid, Eestist Tartu- ja Võrumaa koolid. 1. jaanuarist 1898. aastast alates oli Riia õppekonnas kolm rahvakoolide direktorit, iga kubermangu (Eesti-, Liivi- ja Kuramaa) jaoks üks, ja neid nimetati vastava kubermangu rahvakoolide direktoriks.⁵¹ Eestimaa kubermangu rahvakoolide direktorile (asukoht Tallinnas) allusid Harju-, Järva-, Viru- ja Läänemaa koolid. Tartu-, Võru-, Pärnu-, Viljandi- ja Saaremaa koolid hakkasid alluma Liivimaa kubermangu rahvakoolide direktorile (asus Riias). Nii kujunes välja süsteem, kus õppekonna kuraatorile otseselt allusid gümnaasiumid ja realkoolid; maal asunud alama astme üldhariduslike koolide üle pidas kuraator järelevalvet aga rahvakoolide direktorite vahendusel. Rahvakoolide direktoritele allusid otseselt tema piirkonna linnakoolid, kõik teised koolid aga rahvakoolide inspektorite kaudu. Rahvakoolide inspektoritele kuulus maakondades järelevalve kõikide algkoolide ning eraõppeasutuste üle. 1914. aastal allutati I järgu erakoolid otseselt kuraatorile ja neid hakati nimetama gümnaasiumideks.⁵²

⁴⁹ РСЗ. Третье издание, т. VII, 1887. СПб, 1889, стр. 24—25, № 4196.

⁵⁰ РСЗ. Третье издание, т. XII, 1892. СПб, 1895, стр. 48—49, № 8270.

⁵¹ РСЗ. Третье издание, т. XVII, 1897. СПб, 1900, стр. 298, № 14124.

⁵² A. Liim, Kool ja haridus Eestis XX sajandi algul (kuni Veebruarirevolutsioonini 1917). Väitekiri ajalookandidaadi teadusliku kraadi taotlemiseks. Tartu, 1971, lk. 48.

Korduvalt suurendati ka veel edaspidi rahvakoolide inspektorite arvu ja vastavalt ka nende tegevuspiirkondi, nii et 1913. aastal tõusis rahvakooliinspektorite arv Eestis neljateistkümnele.*

Eestimaa kubermangu rahvakoolide direktori arhiivifondis⁵³ on säilinud koolide aruanded 1894.—1914. aastani,⁵⁴ koduõpetajate aruanded 1871.—1917. aastani⁵⁵, koolide (1895—1916) ja õpetajate (alates 1900. a.) nimekirjad⁵⁶, kirjavahetus õppetöö korraldamise, isikliku koosseisu ja krediitide kohta, õpetajate teenistuslehti ja isiklikke toimikuid, õppeprogramme jm. dokumente.

Liivimaa kubermangu rahvakoolide direktori fondis⁵⁷ on materjale säilinud hoopis vähe. Mainimisväärsed on koduõpetajate aruanded 1915.—1916. aastani⁵⁸ ja teated algkoolide kohta 1916. aastast,⁵⁹ kirjavahetus õppetöö organiseerimise, isikliku koosseisu ja koolidele ülalpidamissummade eraldamise kohta, õpetajate ja inspektorite teenistuslehed jt. dokumentaalmaterjalid.

Eestimaa kubermangu koolide kohta käivad toimikud on arhiivis koondatud fondiks «**Tartu Õppekonna Rahvakoolide Direktor**».⁶⁰ Selles fondis on aruandeid linnakoolide kohta 1887.—1897. aastani,⁶¹ algkoolide nimekirjad 1891. aastast,⁶² kirjavahetust koolide asutamise ja õppetöö korraldamise, kooliõpetajate ametisse määramise, vallandamise ja nende majandusliku olukorra kohta ja õpetajate ning kooliametnike isiklikke toimikuid.

Koolide riikliku järelevalve- ja juhtimis- asutuste dokumentaalmaterjalid on koonda-

* 1913. aastast alates olid Eestis Tallinna I, II, III, Haapsalu, Paide, Rakvere, Tartu I, II ja III, Viljandi, Võru, Pärnu I ja II ning Kuressaare rahvakoolide inspektorid.
⁵³ ENSV RAKA, s. 93, nim. 1; 1108 s.-ü. aastaist 1871—1918.

⁵⁴ Sealsamas, s.-ü. 21—62 ja 68—69.

⁵⁵ Sealsamas, s.-ü. 70—76.

⁵⁶ Sealsamas, s.-ü. 84—111.

⁵⁷ ENSV RAKA, f. 388, nim. 1; 77 s.-ü. aastaist 1889—1917. Osa materjale on Riias Läti NSV Riiklikus Ajaloo Keskarhiivis, kus need moodustavad fondi nr. 6689 (42 s.-ü. aastaist 1896—1917).

⁵⁸ ENSV RAKA, f. 388, nim. 1, s.-ü. 5.

⁵⁹ Sealsamas, s.-ü. 6.

⁶⁰ ENSV RAKA, f. 2083, nim. 1; 171 s.-ü. aastaist 1887—1916.

⁶¹ Sealsamas, s.-ü. 1—9 ja 12.

⁶² Sealsamas, s.-ü. 11 ja 12.

tud Eesti NSV Riiklikku Ajaloo Keskarhiivi kui rikkalik allikmaterjal Eesti kooli ja hariduse ajaloo kohta. Nendes materjalides esineb paiguti õige suuri lünki, kuid need on nii mõnigi kord täidetavad, kui kasutada materjale ka sealsamas säilitamisel olevate kirjalike ja seisulike asutuste ning koolide endi fondidest. Osalt aitavad lünki täita NSV Liidu Riiklikus Ajaloo Keskarhiivis (Leningradis) säilitatavad Venemaa keskasutuste, samuti ka Läti NSV Riiklikus Ajaloo Keskarhiivis (Riias) asuvate Liivimaa kubermangu asutuste, Tallinna Linna Riikliku Arhiivi ja Harju Rajooni Riikliku Arhiivi fondide dokumentaalmaterjalid. Kuid Eesti NSV Riiklik Ajaloo Keskarhiiv on Eesti kooli XIX sajandi ja XX sajandi alguse ajaloo uurimisel peamine dokumentaalmaterjalide varamu.

PEDAGOOGIKA JA PEDAGOOGILISE PSÜHHOOGIA ALANE KONVERENTS

Tartu Riikliku Ülikooli ja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi korraldusel toimus 9.—11. märtsini vabariiklike pedagoogiliste loengute raames pedagoogika ja pedagoogilise psühholoogia alane konverents, mis tegi kokkuvõtteid õpetajate uurimistöö kursuste viimase kolme aasta töötulemustest.

Õpetajate uurimistöö kursustele pandi alus 1962. aastal. Neid korraldab TRÜ pedagoogika kateeder koos Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudiga, lektoriteks ja kursustele juhendajateks on TRÜ pedagoogika kateedri õppejõud. Kolme aasta jooksul saavad kõrgema haridusega pedagoogid ettevalmistuse uurimistöö metoodika alal, sellele järgneb kolmeaastane pedagoogika teooria kursus, kus osavõtjatele antakse kasvatuseteooria, didaktika jt. distsipliinide alal teadmisi kandidaadimiinimumi ulatuses. Iga kursustele tegevaline iseseisva uurimistööga. Selle töö kokkuvõtteks kujuneski nimetatud konverents, arvult kolmas kümne aasta jooksul.

Sektsioonides arutati läbi üle 60 ettekande. Üleminekul üldisele keskkaridusele muutuvad eriti aktuaalseks õppetöö diferentseerimise ja individualiseerimise problee-

mid, õpilaste arengutaseme diagnostika, arengut mõjutavate tegurite ja koolides kasutatavate pedagoogiliste mõjutusvahendite efektiivsuse selgitamine. Loetletu moodustas õpetajate uurimistöö põhilise probleemiringi. Sellele lisandusid uurimused Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo alalt.

Pedagoogilise psühholoogia sektsioonis olid kesksed teemad isiksuse areng murdeas ja seda mõjutavate tegurid, kooli, pioneerorganisatsiooni ja perekonna osa õpilase kujunemises, õpilastevaheliste suhete ja õpilase suhtumiste selgitamine. Erinevate uurijate (H. Ojasild, E. Allese, E. Saluveer) tehtud tähelepanekud näitavad, et murdeas probleemid avalduvad kõige teravamalt 6. klassi poistel, 12. eluaasta on kriitiline periood, mil poistel kulmineerub vastutus-tundetus, ahistatus, madalseisus on nii kollektivism kui ka egotsentrism. Uurinud võimete ja tegevuse osa mürsikute arengu faktoritena, järeldas S. Kera, et tegevused murdeas mõjutavad isiksuse kujunemist ja arengut. Muutes tingimusi, saame positiivselt mõjutada murdealiste arengut. Selleks on vaja diferentseeritumat ja paindlikumat õppetööd koos klassivälise tegevusega. Vanemate ja perekonna osale lapse arengus olid pühendatud mitme uurija tööd. A. Viitar võrdles koduse kasvatus tingimusi normaalsel ja raskestikasvatatavatel lastel. M. Evertsoo selgitas laste ootusi oma vanemate suhtes, A. Selirand laste ja vanemate vahelisi saamis-andmissuhteid perekonnas. E. Villmann, V. Moosaar ja A. Vaino käsitlesid oma uurimustes defektiivsete laste probleeme.

Didaktika sektsioonis kontsentreerisid ettekanded tänapäeva nõukogude kooli kahe väga aktuaalse probleemi ümber, milleks on õppetöö individualiseerimine ja rühmatöö tunnis. A. Tensbeki ja J. Otsa tööde tulemused räägivad individualiseeritud õpetamise positiivsest mõjust, eelkõige iseseisva mõtlemisoscuse, probleemse mõtlemise arendamise ja õppimise motivatsiooni seisukohalt.

Võimalusi õppetunni mitmekesistamiseks, õpilase ja õpetaja vahelise kommunikatsiooni täiustamiseks pakub rühmatöö. Sellest valdkonnast oli konverentsil esitatud kuus ettekannet (E. Voitki, S. Kuusiku, E. Liimi A. Benno, Z. Karamkova, E. Sepa uurimused.)

Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo sektsioonis käsitleti A. Nurga, A. Vallneri, A. Kulboki, A. Suigussaare, M. ja S. Kilgi uurimustes koolisüsteemi ja koolitüüpide arengut kodanlikus Eestis. Üksikud õpetaja kasvatusetöö tahud toodi esile A. Kisandi, J. Püve, E. Makrjakovi, L. ja M. Kivihalli ning H. Rannapi ettekannetes.

Konverentsi ettekanded on avaldatud kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool» VII—XI.

SISUKORD

265. ... Kasvatada patriotismi ja rahvaste sõpruse vaimus.
267. E. Lebakova. Internatsionaalse ja patriootilise kasvatustöö mõnest aspektist.
274. E. Pirn. Mõnda leninlikust juhtimisest.
279. A. Heining. Juhi isik ja tema tööstiil.
284. L. Tüرنpuu. Vastunäidustusi funktsionaalsimile.
287. K. Pilt. Mõningaid koolijuhtimise probleeme.
294. ... Süsteemide süstemaatika.
298. ... Pioneeriorganisatsiooni pidupäevaks ja kaugemalegi mõeldes.
299. S.-A. Villo, J. Renzer, H. Pukk, B. Nedzvetcki. Pioneeriorganisatsiooni juubeli künnisel.
305. A. Teder. Ühe organisatsioonilise printsiibi pedagoogiline efektiivsus.
308. L. Levald. NLKP XXIV kongressi materjalid ajalootundides.
312. H. Karik, A. Töldsepp. Orbitaalide hübridisatsioon keemiakursuses.
319. H. Viir. Teemaatiline planeerimine 5. klassi sõnavara käsitlemisel.
323. A. Kelam. Töötava naise ühiskondlik seisund kodanlikus Eestis ja tänapäeval.
333. K. Indre. Laste pidurdamatus.
340. R. Virkus. Sotsialistliku kooli arengust Saksa Demokraatlikus Vabariigis.
346. ... Uued uurimused lapsepsühholoogias.
348. E. Ernits. Koolide juhtimis- ja järelevalveasutuste dokumentaalmaterjalid Eesti NSV Riiklikus Ajaloo Keskarhiivis.
351. ... Pedagoogika ja pedagoogilise psühholoogia alane konverents.

ОГЛАВЛЕНИЕ

265. ... Воспитывать в духе патриотизма и дружбы народов.
267. Е. Лебакова. О некоторых аспектах воспитания интернационализма и патриотизма.
274. Е. Пирн. Руководство по ленинским принципам.
279. А. Хейнинг. Личность и стиль работы руководителя.
284. Л. Тюрнпуу. Противопоказания функционализму.
287. К. Пильт. О некоторых проблемах школьного руководства.
294. ... Систематизация систем.
298. ... Праздник пионерской организации и мысли о будущем.
299. С.-А. Вилло, Й. Рейцер, Х. Пукк, Б. Недзвецки. На пороге юбилея пионерской организации.
305. А. Тедер. Педагогическая эффективность одного из организационных принципов.
308. Л. Левальд. Материалы XXIV съезда КПСС на уроках истории.
312. Х. Карик, А. Тылдсепп. Гибридизация орбиталиев в курсе химии.
319. Х. Вийр. Тематическое планирование при проработке словарного запаса в 5 классе.
323. А. Келам. Общественное положение работающей женщины в буржуазной Эстонии и в наши дни.
333. К. Индре. Детская несдержанность.
340. Р. Виркус. О развитии социалистической школы в Германской Демократической Республике.
346. ... Новые исследования по детской психологии.
348. Е. Эрнитс. Документальные материалы по руководству и надзору над школами в Государственном Центральном Историческом архиве Эстонской ССР.
351. ... Конференция по педагогике и педагогической психологии.

Märtsikuus toimus Eestimaa Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu XVI kongress. Pildil kõrval — pioneerid kongressile tervitussõnu ütlemas.

Märtsikuus olid koos ka vabariigi ühiskonnaõpetuse õpetajad, et arutada tööprobleeme ja vahetada kogemusi. Pildil all — ettekannet jälgitakse tähelepanelikult.

Voldemar Maaski fotod.



30 kop.

Индекс
78189

Raamatupala
72 - 509 a

