



EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

VEEBRUAR NR. 2

1977

XXXV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 403-81 ja 601-447, vastutav sekretär 493-97, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 489-16, koolikorralduse osak. 489-16, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 403-81, korrekatuur 601-935.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337.

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

Ladumisele antud 29. XII 1976. Trükkimisele antud 27. I 1977. Trükiarv 4800. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,13. MB-01738. Tellimise nr. 4275.

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

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



Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1976.

Esikaanel: Mihhail Reial Tallinna 42. keskkooli sõjalise ala juhatajana kooli sõjanduskabinetis. Ill õppeveerandi algusest töötab ta Eesti NSV Haridusministeeriumis tsiiviilkaitse inspektorina.

Tagakaanel: Talveidüll.

MARGUS VIIKMAA fotod

VIIS AASTAT AMETIÜHINGU- TÖÖD*

ELVI KAAS

■ Aruandeperioodil tulid üldhariduskoolid, lasteasutused ja haridusorganid parteiorganisatsioonide juhtimisel põhiliselt toime IX viisaastaku ja X viisaastaku esimese aasta ülesannete täitmisega. Edu saavutati üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimisel. Rõõmustas, et õppeedukus on rajoonide ja linnade vahel ühtlustunud, tulemuseks 98,8% 1976. a. Tublimad olid Narva linn ning Viljandi ja Põlva rajoon.

Edusammud haridusalal on seotud organisatsiooniliste ja pedagoogiliste abinõude rakendamisega, sealhulgas maakoolide määruse täitmisega. Üleminek

* Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu IX vabariiklik aruande- ja valimiskonverents vaagis teid ja võimalusi, et tõsta ametiühinguorganisatsioonide töö sellisele tasemele, mis aitaks edukalt ellu viia NLKP XXV kongressil ja NLKP oktoobripleenumil kavandatud. Avaldame E. Kaasi ettekande lühendatult.

kabinetisüsteemile tõi kaasa olulise ümberkorralduse kooli õppe- ja kasvatustöös. Koolivõrgu reorganiseerimisel vähenes liitklassidega koolide arv 2,5 korda, likvideeriti üle 150 algkooli, suurenes keskkoolide arv.

Edusammud on seotud muudatustega õppe- ja kasvatustöö sisus ning mahus. Rakendati efektiivsemaid õpetamismetodeid ja pedagoogikateaduse saavutusi ning kasvatustöö näidisprogrammi.

Aruandeperioodil viidi sisse noorte spetsialistide stažööripraktika ja õpetajate atesteerimine, mis on seni toimunud 8 rajoonis ja linnas. Tõusis õpetajate haridustase ja kvalifikatsioon. Praegu on 4.—11. klasside õpetajatest üle 78% kõrgema haridusega, kuid selle tulemusega jääme siiski maha kogu Nõukogude Liidu keskmisest.

■ Juhindudes NLKP XXIV kongressi ja ametiühingu kongresside otsustest, seadis ametiühingu vabariiklik komitee aruandeperioodil ülesandeks koos õppe- ja teadusasutuste a/ü alorganisationsioonidega kaasa aidata asutuste põhitöö ülesannete paremale täitmisele järgmistes suundades:

töökollektiivide aktiivsuse suurendamine ja töötajate kvalifikatsiooni tõstmine, töö-, olme- ja puhketingimuste ning meditsiinilise teenindamise parandamine.

Seoses eeltooduga olid ametiühingu vabariikliku komitee tegevussfääris tähtsal kohal sotsialistliku võistluse küsimused. NLKP Keskkomitee 1971. a. otsus «Sotsialistliku võistluse organiseerimise edasisest parandamisest» arutati läbi ametiühingu vabariikliku komitee pleenumil. Pleenumi otsuse täitmist on vabariiklik komitee pidevalt organiseerinud ja taotlenud. 1973. a. märtsis võtsid Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegium ja ametiühingu vabariikliku komitee presiidium vastu ühise otsuse sotsialistliku võistluse parandamise kohta koolides, koolieelsetes ja koolivälistes lasteasutustes. Ametiühingu vabariiklik komitee on analüüsinud võistluse organiseerimist paljudes koolides, presiidiumil on kuulatud sotsialistliku võistluse käiku Haapsalu, Harju, Rapla, Valga ja Tartu rajoonis ning Kohtla-Järve linnas.

Paljudes koolides ja lasteasutustes võetakse vastu sotsialistlikke kohustusi, sõlmitakse kahepoolseid šefluslepinguid majandite ning ettevõtetelega. Võistluse käigus organiseeritakse mitmesuguseid ülevaatusi, nagu õppekabinetide, lasteasutuste, töötavate noorte üldharidustaseme tõstmise ülevaatus. Üksikud koolid on sõlminud võistluslepingu mõne teise kooliga, vahetades omavahel töökogemusi.

Sotsialistlik võistlus on kaasa aidanud IX viisaastaku ülesannete paremale täitmisele hariduse alal. Näiteks on suurenenud majandite ja ettevõtete materiaalne abi koolidele. 1975. a. eraldasid šefid 7,4 milj. rbl. ulatuses vahendeid materiaalse õppebaasi tugevdamiseks, seevastu viisaastaku alguses (1971. a.) vaid 2,1 milj. rbl. väärtuses. Võistluse võitjaks on korduvalt olnud Paide rajoon, Pärnu linn. Viimastel aastatel on olukord tunduvalt paranenud Harju, Viljandi, Kohtla-Järve ja Jõgeva rajoonis, Tartu linnas jm. Ülevabariigilises sotsialistlikus võistluses sai m. a. I koha Viljandi rajoon.

■ Sotsialistliku võistluse üks eesmärke on innustada töötajaid oma haridustaseme ja kvalifikatsiooni tõstmisele. Seoses sellega toimus aruandeperioodil ülevaatus «Igale töötavale noorele keskharidus», mis jätkub.

Ametiühingu vabariiklik komitee on igal aastal teinud kokkuvõtte ülevaatus tulemustest õppe- ja teadusasutuste keskhariduseta noorte kohta.

Vabariiklik komitee on püüdnud aktiveerida teiste tootmisharude ametiühingute ja juhtkondade tegevust noortöötajate haridustaseme tõstmisel, arutada koos ülevaatus «Igale töötavale noorele keskharidus» käiku teiste ametiühingute vabariikliku komitee presiidiumidega.

Paljud ametiühingukomiteed on aruandeperioodil tegelnud ka õpetajate edasi õppima suunamisega, paremate pedagoogide töökogemuste levitamisega, õpetajate poliitilise ja kultuurialase silmaringi avardamisega. Ametiühingu vabariiklik komitee üldistas presiidiumil, ja levitas Kohila keskkooli ametiühingu-

komitee positiivseid töökogemusi hoolitsemisel õpetaja kvalifikatsiooni ja loominguise aktiivsuse tõstmise eest. Igal aastal oleme teinud kokkuvõtted õpetajatest kaugõppijate õppe edukusest TRÜ ja TPEDI kaugõppeosakonnas ning tulemused läbi arutanud a/ü linna- ja rajoonikomiteede esimeeste nõupidamistel. Õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise olukorda Rakvere, Tartu, Pärnu ja Rapla rajoonis arutas AÜVK presiidium koos Haridusministeeriumi kolleegiumiga.

Kahjuks on positiivseid tulemusi saavutatud oodatust vähem. Edasiõppimistakistusi on mitmeid. Lähemal analüüsimisel selgub aga, et paljudel juhtudel on objektiivsed õppimistakistused ajutised, mööduvad. Pealegi on mitmetel kaugõppes edukalt õppivatel pedagoogidel samalaadseid objektiivseid põhjusi, kuid ometi, trotsides raskusi, jõuavad nad eesmärgile. Järelikult on tegemist kahesuguse suhtumisega hariduse omandamisega ja kvalifikatsiooni tõstmisega.

Teadmiste, oskuste ja armastuseta heaks õpetajaks ei saada. Pole saladus, et pedagoogilisele tööle on sattunud ja ilmselt satub ka lähemas tulevikus inimesi, kellel ei ole pedagoogitööks vajalikku kiindumust. Kui koolis puudub üksmeelne õpetajaskollektiiv või vajalik loominguine õhkkond, kui lisanduvad halvad töö- ja puudulikud olmetingimused, siis jääb armastus pedagoogitöö vastu tulemata. Õpetaja koostab küll nõutud individuaalse enesetäiendamise plaanid, annab lubadusi edasiõppimiseks jne., kuid oma sisimas ta selle vajadust ei tunnetata. Kollektiivi pale, tema loominguine vaim oleneb paljus kooli juhtkonnast ja ühiskondlikest organisatsioonidest, kes oma tegevusega peavad kollektiivi ja iga üksikut pedagoogi loominguisele tööle ja edasiõppimisele innustama. Õpetaja täiendab end paremini siis, kui ta tunnetab oma mahajäämust kollektiivis. Kui aga kooli direktor ja ametiühingukomitee esimees on mõlemad kõrgema hariduseta, siis vaevalt teiste õpetajate mahajäämus eriti ilmsiks tuleb.

Ametiühingu vabariiklik komitee on aruandeperioodil analüüsinud ka aspi-

rantide töötingimusi ja aspirantuuri efektiivsuse tõstmise võimalusi kõrgkoolides ning teadusasutustes. Kokkuvõtte sellest tehti AÜVK III pleenumil 1972. a.

Ettepanekud aspirantide töötingimuste ja töö organiseerimise parandamiseks esitati Eesti NSV TA Presiidiumile, Eesti NSV Kõrgema- ja Keskerihariduse Ministreeriumile ning kõrgkoolide ja teadusasutuste ametiühingu kohalikele komiteedele. Vastavaid materjale tutvustati ka ajakirjanduses.

■ Ametiühingu vabariikliku komitee pleenumitel ja presiidiumi koosolekutel on korduvalt arutatud koolide ametiühingukomiteede ülesandeid ja praktilist tegevust asutuste põhitöös, üldisele keskeriharidusele ülemineku lõpuleviimisel, maakoolide töötingimuste parandamisel, keskeriõppeasutuste a/ü organisatsioonide ülesandeid ning tööd õppe- ja õppevälises kasvatustöös, kõrgkoolide a/ü büroode osa kõrgema haridusega spetsialistide ettevalmistamisel, teadusasutuste a/ü komiteede osa teadusliku töö efektiivsuse tõstmisel ja koostööd tootmisettevõtetega.

Koos Eesti NSV TA Presiidiumiga vaadati läbi ja kinnitati soovitud tootmisnõupidamiste organiseerimiseks akadeemia instituutides ja asutustes.

■ Lähtudes partei XXV kongressi otsustest peavad ametiühingud aitama tugevdada töödistsipliini. ÜAÜKN presiidium võttis 1972. a. veebruaris vastu sellekohase otsuse «Abinõudest tööaja paremal kasutamisel ja töödistsipliini tugevdamisel».

Ametiühingu vabariiklik komitee on kontrollinud vaid kahe kohaliku komitee tööd ja teinud ettepanekud töökollektiivi osatähtsuse tõstmiseks töödistsipliini kindlustamisel.

Presiidiumil oli arutusel ka seltsimehelike kohtute osa töötajate kasvatamisel.

Distsipliini alla kuuluvad kõrvalekalduvad seadmete ekspluateerimise eeskirjadest, materjalide raiskamine ja korralduste täitmata jätmine. Ka suhtumine ühiskondlikusse omandisse ei ole veel kaugeltki peremehelik. Ametiühin-

gukomiteedel on võimalusi kõigi nende ja teiste pahedega senisest paremini võitlust pidada, kasutades a/ü põhikirja 12. p. sätet, seltsimehelikke kohtuid jne.

■ Ametiühingukomiteed on tegelnud õpilaste koolivahealgade sisustamisega talve- ja pioneerilaagrites. Teiseks töövormiks oli õpilaste nääripidude organiseerimine. Aastaringset kasvatustööd lasteringides on organiseerinud mõned suuremad ametiühinguorganisatsioonid.

Aruandeperioodil ilmus direktiivorganite otsus õpilaste suvepuhkuse ja pioneerilaagrite olukorra parandamiseks. Seoses sellega koostas ka Eesti NSV Haridusministeerium Karepa pioneerilaagri väljaehitamise plaani. Praegu ei vasta laagri hooned tuleohutuse nõudele ja on seetõttu sulgemise ohus. Kui varasematel aastatel teenindati Karepal 240–280 last vahetuses, siis 1976. a. ainult 120 last. Koolide baasil olid laagrid organiseeritud Leisis, Mustvees, Pootsis.

TRÜ ja TPI ametiühingukomiteed organiseerisid täiendavalt 80-kohalise pioneerilaagri Luunja 8-kl. koolis.

Eesti NSV Ametiühingute Nõukogul on suured summad kooliõpilaste suvepuhkuse organiseerimiseks. On saanud tavaks, et need summad antakse realiseerimiseks Haridustöötajate Ametiühingu Vabariiklikule Komiteele, kes on seni haridusorganite abiga teenindanud kooliõpilasi mitut tüüpi pioneerilaagrites. Kui 1970. ja 1971. a. viibis neis laagreis kokku 16 000 õpilast, siis 1975. ja 1976. a. kokku 26 278 õpilast, kusjuures laagrite arv oli 367.

Haridusministeeriumi plaani- ja finantsosakond teatas, et haridusorganid edaspidi enam ei soovi ega tohigi organiseerida õpilaste suvepuhkust ametiühingu summadega. Palume ametiühingu kõrgemaid organeid arvestada, et meie ametiühingu vabariiklikul komiteel ei ole reaalseid võimalusi kooliõpilaste pioneerilaagrite organiseerimiseks nii suures ulatuses.

■ Ametiühinguorganisatsioonide tähtsad töövormid on taidlus, ekskursioonid, turism, loenguline propaganda ja ka puhkeõhtud.

Kunstilise isetegevuse organisatsiooniline ja sisuline tase kõrgkoolides ning keskeriõppeasutustes on tõusnud. Aruandeperioodil organiseeris AÜVK koos Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumiga kolm ülevabariigilist keskeriõppeasutuste õpilaste taidlusülevaatust. Aktiivsemad olid pedagoogilised koolid, Narva Polütehnikum, Kohtla-Järve Meditsiinikool, Tartu Meditsiinikool jt.

Üldhariduskoolide töötajad on osalenud festivali raames kohalikel ülevaatusel. Aktiivsemalt on see toimunud Pärnu ja Kohtla-Järve linnas, Valga, Harju, Viljandi jt. rajoonides.

■ Aruandeperioodil oli kehakultuuri- ja sporditöö sisuks tervistava kehakultuuri ja sporditegevuse laiendamine ning VTK kompleksi evitamine.

Ametiühingu vabariiklik komitee on komisjoni abiga analüüsinud kohtadel, presiidiumi ja pleenumi koosolekutel ettevalmistamist VTK normide sooritamiseks Haapsalu, Rakvere, Pärnu rajoonis, Tallinna, Narva ja Pärnu linnas ning kõrgkoolides ja Eesti NSV TA asutustes.

Sellealane organisatsiooniline tegevus elavnes paljudes ametiühingu linna- ja rajoonikomiteedes ning kohalikes komiteedes. Nii õnnestus kaasa tömmata paljusid õppe- ja teadusasutuste töötajaid VTK katsete sooritamisele, teisi jällegi arstitöendite muretsemisele katsetest vabastamiseks. Kolmandad, ilmne vähemus, hakkasid regulaarselt tegelema oma füüsilise karastamisega.

Saavutusi võib illustreerida mõnede arvudega. Näiteks Pärnu linna haridustöötajatest ei olnud 1973. a. VTK märki mitte ühelgi, kuid möödunud aasta alguses oli märklasi üle 300.

1973. a. oli meie vabariigi haridustöötajate hulgas 287 VTK-märklasi, 1976. a. alguses üle 6780. Lisaks sellele oli enam kui 2000 haridustöötajal VTK normide sooritamine poolikult vormistatud.

Aruandeperioodil on organiseeritud neli spartakiaadi haridus- ja teadusasutuste töötajatele ning iga-aastased spordivõistlused kõrgkoolide töötajatele võidupüha, 9. mai tähistamiseks.

Spartakiaadid on toimunud Võrus, Rakveres, Raplas, Haapsalus ning Käärikul. 1975. a. suvespartakiaadil olid I grupis võidukamad Viljandi ja Rakvere rajoon ja Narva linn, II grupis Kingissepa, Haapsalu ja Rapla rajoon.

Järjekordne talisparkiaad toimub aga Rakveres 4.—6. märtsini 1977. a. Ametiühingu vabariiklik komitee ootab toredat talve ja aktiivset osavõttu võistlustest.

■ Aruandeperioodi iseloomustab ka töötajate heaolu edasine tõus.

2. juuli 1973. a. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määras «Üldhariduslike maakoolide töötingimuste edasise parandamise abinõudest» nägite maakoolide õpetajate soodustuste edasist laiendamist.

Määruse täitmise tulemusena on paljudes rajoonides hakatud eraldama õpetajatele rohkem kortereid. Näiteks Harju rajoonis said maaõpetajad 1971. a. 24 ja 1976. a. 57 korterit (kogu viisaastaku jooksul 181).

Kui kogu meie vabariigi ulatuses parandati VIII viisaastaku nelja aasta jooksul (aastail 1968—1971) 725 maaõpetaja elamistingimusi, siis viimase 4 aasta jooksul (1972—1975) said maaõpetajad juurde 891 mugavustega korterit. Kui kogu IX viisaastaku jooksul ehitati meie vabariigis aastas 1000 elaniku kohta 10,1 korterit ja korteriolud paranesid umbes 25% elanikest, siis maaõpetajatele ja maad teenindavate linnakoolide õpetajatele eraldati viisaastaku jooksul 104 uut korterit, mis moodustab 15,3% nende üldarvust. Peab aga märkima, et tegelikud vajadused ja ka plaanid olid suuremad, kui suudeti realiseerida. Praegu puuduvad veel 939 maaõpetajal tänapäevale vastavad elamistingimused.

Eesti NSV Haridusministeerium pöördus hiljuti vabariigi valitsuse poole taotlusega parandada õpetajate elamistingimusi. Maal on see võimalik majandite abiga, linnas aga TSN täitevkomiteede ja ka šeffettevõtete suurema abiga.

■ Ametiühingu vabariiklik komitee on neljal viimasel aastal osalenud lastekodude olmetingimuste parandamise ülevaatuses. Samaaegselt on analüüsitud

lastekodude ametiühinguorganisatsioonide tegevust ja igal aastal tehtud kokkuvõtte vabariikliku komitee presiidiumil. Lastekodude ametiühinguorganisatsioonide töö on märgatavalt paranenud, eriti Viiratsi, Muraste, Tilsi jt. lastekodudes. ■ Ametiühinguorganisatsioonid on pühendanud tähelepanu ka ametiühingu aktiivi valikule ja kasvatamisele. On püütud saavutada ametiühingu aktiivi väiksemat vahelduvust, et kindlustada töös järjepidevus. Sel alal on ka teatavaid saavutusi. Äsja lõppenud aruandluste ja valimiste käigus uuenes a/ü kohalike komiteede koosseis 28,7% võrra (1971. a. 34,1%), komiteede esimeeste koosseis 25,5% (1971. a. 28,8%). Tunduvalt suurem oli aga aktiivi vahelduvus a/ü büroodes — 37,9% (1971. a. 43,4%), nende esimeeste koosseisus aga 47,1% (1971. a. 57,1%). Kogu uus a/ü aktiiv on vaja operatiivselt 1—2 kuu jooksul välja õpetada, et tagada normaalne töö.

Ametiühingu vabariiklik komitee on aruandeperioodil organiseerinud vahetult alluvate komiteede a/ü aktiivi diferentseeritud õpetamist, paljud aktivistid on suunatud ka üleliidulisele seminarile.

Üleliiduline Ametiühingute Kesknõukogu seadis sisse rinnamärgi «Aktiivse töö eest ametiühingurühmas», vabariiklik komitee on komiteede ettepanekul esitanud autasustamiseks üle 30 a/ü rühma aktivisti. 1977. a. paranevad a/ü aktiivi, sealhulgas ka revisjonikomisjonide liikmete materiaalse stimuleerimise võimalused.

■ Väga oluline lüli a/ü organisatsioonilises töös on ametiühingurühmad. Käesoleval ajal on neid 1244. Küllaltki suur osa a/ü rühmaorganisaatoritest — 414 ehk 33,3% — on esmakordselt valitud.

Kohalikel komiteedel tuleb kõigi uute rühmaorganisaatorite instrueerimine lõpule viia ning edaspidi pidevalt suunata nende tööd. AÜVK on kontrollinud ka ametiühingukomiteede tööd a/ü rühmadega.

Küllaltki suure osa a/ü organisatsioonidest moodustavad nn. väikesearvulised organisatsioonid, kus on alla 15 liikme (meie a/ü-s 171 ehk 17,5%). Nende töö on sageli väheefektiivne, sest neile on vähe

tähelepanu pööratud nii a/ü linna- ja rajoonikomiteed kui ka ametiühingu vabariiklik komitee. Meil tuleb üldistada väikesearvuliste ametiühinguorganisatsioonide töökogemusi.

■ NLKP XXV kongress nõudis ametiühingutelt, et nende töö paremini vastaks ametiühingu õigustele ja vastutusele.

See kohustab ametiühingu vabariiklikku komiteed, a/ü linna- ja rajoonikomiteesid ning kohalikke komiteesid, iga a/ü aktivisti hästi tunnetama X viis-aastaku ülesandeid ja lõppeesmärke oma tööloigus.

1977. a. I kvartalis toimuvad ametiühingute kongressid. Nende organite otsused on vaja viia iga a/ü liikmeni ja kavandada abinõude plaanid otsuste täitmiseks ametiühinguorganisatsioonides.

L. Brežnev ütles oma kõnes oktoobripleenumil: «Tuleb teha nii, et iga töötaja teaks perspektiivi, kujutleks selgesti rajajooni, millele on tarvis jõuda, ja ülesandeid, mis on tarvis lahendada.» See kehtib ka ametiühinguaktiivi suhtes.

PROLETAARSE INTERNATSIONALISMI MÕNINGATEST ISEÄRASUSTEST

ILSE ŠEVTŠUK

NLKP XXV kongressi aruandekõnes rõhutati proletaarse internatsionalismi, marksismi-leninismi peamise printsiibi tähtsust meie ajal (5, lk. 37—40). See on loomulik, sest maailmasündmuste arenemist määravad üha rohkem antiimperialistlikud jõud, kes astuvad välja rõhumise ja ekspluateerimise, vägivalda ja omavoli vastu. Proletaarne internatsionalism muutub sotsiaalse progressi tähtsaimaks eelduseks.

Terav ideoloogiline võitlus internatsionalismi probleemide ümber pole juhuslik. Seepärast on mõistetav tähelepanu, mida pühendavad sellele kommunistlikud parteid.

Internatsionalism on kommunismi teooria ja praktika kõigutamatu, funda-

mentaalne alus, mis oma juurtega ulatub otse töölis- ja kommunistlikku liikumisse. Ta läbib proletariaadi revolutsioonilist klassivõitlust algusest peale, sest tööliklass on oma olemuselt kõige internatsionaalsem klass.

Proletariaadi klassivõitlus on tulvil proletariaadi rahvusvahelise solidaarsuse näiteid: tsartistlik liikumine ja Pariisi Kommuun, 1905. a. revolutsioon Venemaal ning Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon, sotsialistlikud revolutsioonid mitmetes Euroopa ja Aasia maades.

Sotsialistliku revolutsiooni võit Kuubas on proletaarse internatsionalismi ilmekas näide. Ameerika imperialism on korduvalt püüdnud lahendada Kuuba küsimust sõja teel, majandusliku ja diplomaatilise blokaadiga, kuid ebaedukalt. Läbi kukkus ka vabadusesaare Ladina-Ameerika maadest isoleerimise poliitika. Läänepoolkera esimene töörahva riik sammub kindlalt sotsialismi teel. Suure tähtsusega oli Kuuba Kommunistliku Partei I kongress 1975. a. detsembris ja maailma esimese sotsialistliku riigi juhi L. Brežnevi visiit 1974. a. veebruaris.

NLKP XXV kongressi aruandes öeldakse: «Sotsialismimaade arenemine, nende võimsuse kasv ja nende rahvusvahelise poliitika soodsa mõju tugevdamine moodustab tänapäeval inimkonna sotsiaalse progressi peasuuna. Sotsialismi külgetõmbejõud on veelgi kasvanud selle kriisi taustal, mis on tekkinud kapitalistlikes maades.»

Koos sotsialistlike rahvuste õitsenguga muutuvad üha tihedamaks nende vastastikused sidemed, nende poliitikas, majanduses, sotsiaalses elus tekib üha rohkem ühtsuse elemente, mille aluseks on marksismi-leninism, sotsialistlik internatsionalism, võrdõiguslikkus, seltsimehelik koostöö. Hoolimata üksikute parteide erinevatest vaadetest mõnedes küsimustes, on üldtendentsina iseloomulik sotsialismimaade üksmeelsuse kasv. See sotsialismimaade pidev üksteisele lähenemise protsess avaldub tänapäeval konkreetselt nagu seaduspärasus. Tänu ühtsusele, vastastikusele toetusele on

õnnestunud sotsialistlikel maadel lähendada väga suuri ülesandeid.

Suure tähtsusega oli Vietnami taasühendamise lõpuleviimine ja kuulutamise sotsialistlikuks vabariigiks. Vietnami rahva võiduga nurjus imperialismi kõige suurem katse pärast Teist maailmasõda õiendada relvade abil arveid sotsialistliku riigiga ja suruda maha rahvuslik vabastusrevolutsioon. «Vietnami rahva kangelaslikkus ja ennastalgavus koos sotsialismimaade ja kogu maailma progressiivse üldsuse otsustava toetusega osutusid tugevamaks kui interventide ja nende käsilaste armee» (5, lk. 9). 50-miljonilise Vietnami rahva võit avab uued horisondid kogu Kagu-Aasias. On alust öelda, et sotsialismimaade perele lisandub veel üks uus liige Laose näol. Sõltumatu arengutee on avanenud ka Demokraatlikule Kampucheale (9).

Need sündmused pole lihtsalt võitluse astmed, vaid maailma töörahva kasvava internatsionaalse monoliitsuse teetähised.

Sotsialismimaade ühised jõupingutused aitasid likvideerida imperialistlike riikide poliitilise ja diplomaatilise blokaadi Saksa Demokraatliku Vabariigi ümber. Veel 1972. aastal olid tal diplomaatilised suhted 33 riigiga, 1975. a. juba 120 riigiga.

Viljakalt areneb meie maa koostöö riikidega, mis on vabanenud koloniaalsõltuvusest ja ehitavad uut elu.

70-ndate aastate I poolel algas Aafrikas koloniaalsüsteemi kokkuvarisemise lõppetapp. Meid seovad ammused sõprusidemed Ginea Vabariigiga, Kongo Rahvavabariigiga. Nendes maades toimunud suure poliitilise tähtsusega sündmuste hulgast tõuseb esile Angoola patriootide võit. Olles vaevalt sündinud, sai see progressiivne riik välismaise interventsiooni objektiks imperialismi ja Lõuna-Aafrika rassistide poolt. On loomulik, et Angoola võitlus oma iseseisvuse kaitseks leidis edumeelsete jõudude toetuse kogu maailmas. Selle võitluse edu aga näitas taas, et mitte keegi ei suuda murda rahvaste vabadustahet.

Angoola patriootide võit sai stiimuliks Aafrika progressiivsetele jõududele.

NSV Liidu ja Angoola sõprus- ja koostöölepingu sõlmimine on suur samm sotsialismimaade ning noorte vabanenud riikide sõpruse tugevdamise suunas. Süveneb sõprus ning laieneb koostöö Indiaga, Aasia suure ja rahuarmastava riigiga. Need on vaid üksikud näited.

Teatud mõttes võib öelda, et proletariaadi klassivõitlus on tema rahvuslike väesalkade revolutsioonilise solidaarsuse ajalugu.

Euroopa kommunistlike ja töölispartei nõupidamisel juhtis L. Brežnev tähelepanu sellele, et iga kommunistlik partei on oma maa töölisliikumise sündinatud. Oma tegevuses vastutab ta eelkõige selle maa töötajate ees, kelle huve ta väljendab ja kaitseb. «Kuid just see ongi kommunistide rahvusvahelise solidaarsuse alus. Erinevalt eksploataatorite huvide vältimatust kokkupõrkest, nagu V. I. Lenin ütles, kes tülitsevad kasumite, turgude ja mõjusfääride pärast, ei ole kõigi maade töötajate vahel selliseid vastuolusid, nende huvid ja taotlused on ühesugused. Teisest küljest on ilmne, et mida mõjukam on kommunistlik partei omal maal, seda kaalukam saab olla tema panus võitlusesse kommunistide ühiste eesmärkide eest rahvusvahelisel areenil» (6, lk. 12).

Kuigi internatsionalism on omane proletariaadi klassivõitlusele, rahvusvahelisele kommunistlikule liikumisele kõigil tema arengu etappidel, ei ilmne sellest kaugeltki, et ta jääb muutumatuks. Nagu igasugust ühiskondlikku nähtust, nii ka proletarset internatsionalismi tuleb vaadelda ajalooliselt konkreetse arengus. Niisugune lähenemine lubab teha järelduse, et proletarset internatsionalismi ajalooline tähtsus ja tema vormid, tööliklassi mitmesuguste väesalkade internatsionaalsete sidemete vormid, kommunistlike parteide vahel oluliselt muutuvad. Teatud määral muutuvad ka proletarset internatsionalismi iseärasused, tema arengu etappe võib iseloomustada järgmiselt:

■ Möödunud sajandi keskpaiku, kui rahvusvaheline proletariaat astus aktiivse poliitilise võitluse areenile iseseisva jõuna, kui K. Marx ja F. Engels and-

sid kõigi maade tööliste revolutsioonilise teooria — teadusliku kommunismi, kui tekkis esimene kommunistlik organisatsioon — «Kommunistide Liit» ja Esimene Internatsionaal — sel ajal avaldati «Kommunistliku partei manifestis» proletaarsete internatsionalismi suurematu loosung «Kõigi maade proletarised, ühinege!». Sellesse loosungisse oli kätetud proletaarsete internatsionalismi kui töölisklassi ja tema kommunistliku avan­gardi ideoloogia ning poliitika mõte. See loosung oli ja jääb proletaarsete internatsionalismi teljeks.

■ Tähtsaks teetähiseks internatsionalismi edasiarengus oli Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon ning paljurahvuselise Nõukogude riigi loomine. Esimene maailmasõda ja Oktoobrirevolutsioon panid aluse kapitalismi üldkriisile. Lenin iseloomustas seda kriisi kui ajastut, kus kapitalism hakkab ülemaailmses ulatuses, kui sotsialistliku ühiskonna sündimise ajastut. Ta määras kindlaks kapitalismi üldkriisi põhijooned: maailma lõhenemine kaheks süsteemiks, majanduslike vastuolude ja klassivõitluse teravnemine kapitalistlikes riikides, imperialismi koloniaalsüsteemi kriis.

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon andis võimsa tõuke rahvuslikule vabadusliikumisele Hiinas, Indias, Indoneesias ning teistes asumaades ja sõltuvates riikides. «Ida ärkamise perioodile kaas­aegses revolutsioonis,» ütles V. I. Lenin, «järgneb periood, mil kõik Ida rahvad võtavad osa kogu maailma saatuse otsustamisest, et mitte olla ainult rikastumise objektiks. Ida rahvad ärkavad selleks, et praktiliselt tegutseda ja et iga rahvas otsustaks kogu inimkonna saatuse küsimust.» (2, lk. 136—137.)

Uutest ajaloolistest teguritest tulenev ja V. I. Lenini poolt heakskiidetud loosung «Kõigi maade proletarised ja rõhutud rahvad, ühinege!» väljendas ka internatsionaalse solidaarsuse uut astet, mille olemus seisneb proletariaadi ja teiste sotsialismi eest võitlevate revolutsiooniliste jõudude ühendamises ühtseks vooluks rõhutud rahvaste rahvusliku rõhumise vastase võitlusega, mis tugi-

neb võitnud maa proletariaadi riiklikule baasile.

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võit ja võimu üleminek töölisklassi kätte tähendas ka seda, et proletaarne internatsionalism muutus valitseva ideoloogia, sotsialistlike rahvuste ja nende vaheliste uute, sotsialistlikku tüüpi suhete üheks tähtsamaks komponendiks ühtse paljurahvuselise riigi piires.

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon oli sotsialistliku revolutsiooni leninliku teooria praktilise teostamise musternäidis. Ajajärk pärast sotsialistliku revolutsiooni võitu Venemaal kinnitab V. I. Lenini väidet, et ta «juhatas kogu maailmale kätte tee sotsialismile ja näitas kodanlusele, et tema võidutsemise lõpp on lähenemas» (1, lk. 27). Realisti ning optimistina lisas V. I. Lenin samas: «Meie revolutsioon kulgeb ülemaailmse tapatalgu erakordselt rasketes tingimustes.

Revolutsioone ei tehta tellimise peale, kuid sümptoomid kogu maailma valmisolekust suurteks sündmusteks on ilmsed.

Meid ümbritsevad vaenlased, kes on sõlminud püha liidu nõukogude võimu kukutamiseks, kuid võimu enda kätte nad ei saa... Me võidame ülemaailmse kulaku ja kindlustame sotsialismi võidu.» (1, lk. 27.)

Sotsialismi väljumine ühe maa raamest ja sotsialistliku maailmasüsteemi loomine, imperialismi koloniaalsüsteemi lagunemine tähistasid proletariaadi klassivõitluse, maailma revolutsiooniprotsessi, samuti ka proletaarsete internatsionalismi uut etappi.

Selle peasisu tänapäeva tingimustes anti kommunistlike ja töölispartei­de 1969. a. nõupidamise üleskutses: sotsialistlike maade rahvaid, proletaarlasi, kõiki demokraatlikke jõude kapitali­maades, vabanenud ja rõhutud rahvaid kutsuti ühinema ühises imperialismivastases võitluses, rahu eest, rahvusliku sõltumatuse, sotsiaalse progressi, demokraatia ja sotsialismi eest. Seega sotsialistliku revolutsiooni leninliku teooria internatsionalistlik tähtsus seisab tänapäeval mõjus revolutsioonilisele protsessile kogu maailmas. Klassilahingute

kogemused XX sajandil näitavad, et üksnes Lenini õpetusest juhitud saab mõista maailmas toimuvate revolutsiooniliste muutuste olemust ning õigesti kavandada sotsialistliku maailmarevolutsiooni arenguperspektiive, et «vabastada inimkond imperialismist — see missioon on langenud osaks töölisklassile ja kõigile antiimperialistlikele jõududele, kes peavad võitlust rahu, demokraatia, rahvusliku sõltumatuse ja sotsialismi eest» (7, lk. 267).

Iseloomustades nimetatud etappe, on tarvis rõhutada järgmist. Esiteks. Kõigi oma muudatuste juures proletaarne internatsionalism jäi ning jääb muutumatuks peamiseks. Kõigil aegadel on tal ühtne alus — klassi alus. See pole internatsionalism üldse, abstraktses mõistes, vaid alati proletaarne internatsionalism.

Teiseks. Proletaarset internatsionalismi iseloomustab tema sotsiaalse baasi laienemine, selle tähtsuse pidev tõus. Nimelt need kaks asjaolu ongi vaadeldavate probleemide metodoloogiliseks aluseks.

■ Proletaarse internatsionalismi iseärasused ja tähtsus tänapäeval.

Siinkohal peame silmas mõningaid nii objektiivse kui ka subjektiivse iseloomuga faktoreid.

Kõigepealt rõhutame tootlike jõudude internatsionaliseerumise tormilist protsessi ning toimiva teaduslik-tehnilise revolutsiooni üleüldist iseloomu.

Mitte laskudes selle seisukoha üksikasjadesse, märgime vaid, et töölisklass on tootlike jõudude tähtsaim koostisosa.

Töölisklassi ja kodanluse lepitamatu vastuolu ning klassivõitlus avalduvad tänapäeval eelkõige kahe maailmasüsteemi võitlusena: maailma kapitalismi süsteemi vastas seisab sotsialismi maailmasüsteem, nende jõudude vahetõde määrab kogu nüüdisaegse epohhi arengu.

Proletaarse ja sotsialistliku internatsionalismi printsiibid on sotsialistlike maade omavaheliste suhete aluseks. Nende maade monoliitsusest sõltub kogu maailma sotsialistliku süsteemi tugevus, mis on kogu antiimperialistliku rinde otsustavaks faktoriks, proletaarne, sotsialistlik internatsionalism on saanud

vennalike sotsialismimaade riikliku poliitika lahutamatuks osaks.

Koos sotsialistliku maailmasüsteemiga ühise vaenlase — maailma imperialismi — vastu ühtses maailma revolutsiooniprotsessis tegutsevad kapitalistlike maade töölisklass ja rahvuslik vabastuliikumine. Neid ühendab ja suunab rahvusvaheline töölisklass, tema kommunistlik avangard.

Kommunistlike ja töölispartei Berliini konverents 1976. aasta suvel kinnitas, et sotsialismi positsioonide ja rahvuslike vabastusjõudude tugevdamise tingimustes saavutab kommunistlik liikumine maailmaareenil väljapaistvat edu. Seal vastuvõetud Euroopa rahu, julgeoleku ja pingelõdvenduse eest peetava edasise võitluse konkreetne programm on uus tõend, et kommunistid etendavad selle maailmajao elus mõjukat osa.

Võitluses püsiva rahu eest ei ole praegu tähtsamat ülesannet kui võidurelvasvõitluse lõpetamine ja üleminek desarmeerimisele. Pärast NLKP XXV kongressi on NSV Liit teinud mitmeid konkreetseid ettepanekuid. «Kui rääkida peamisest, mis meil on korda läinud saavutada rahvusvahelistes asjades,» märkis L. Brežnev NLKP Keskkomitee 1976. a. oktoobripleenumil, «siis võib öelda puhta südametunnistusega: jõupingutuste tulemusena, mis me oleme teinud koos teiste sotsialistlike riikidega ja kõigi rahuarmastavate, realistlikult mõtleivate jõudude toetusel, on õnnestunud eemale nihutada tuumasõja oht, teha rahu kindlamaks ja püsivamaks.» (8.) Kuivõrd maailmasündmuste arenemist määravad üha rohkem antiimperialistlikud jõud, siis väga palju on nende jõudude üksmeelest, nende koostööst.

Proletaarse internatsionalismi tugevdamise esmajärguline tähtsus tänapäeval on seotud samuti rahvusvahelise kommunistliku liikumise arengu siseprotsessidega, kasvuraskustega.

Niisugused on tegurid, mis määravad proletaarse internatsionalismi tähtsuse ja aktuaalsuse meie aja tingimustes.

Seejuures internatsionalismi proletaarne klassiiseloorm nüüdisaja tingimustes seisneb mitte ainult rahvusvahelise töölisklassi enda kasvavas ühtsuses, tema rahvuslike väesalkade monoliitsuses, vaid ka selles, et nimelt töölisklass on laialdase antiimperialistliku rinde hegemoon.

Teaduslik-tehnilise revolutsiooni tormiline areng ja riiklik-monopolistlik kapitalism soodustavad tootmise edasist internatsionaliseerumist, kapitalistlikku integratsiooni, toovad endaga kaasa olulisi nihkeid kapitalistliku ühiskonna sotsiaalses struktuuris, samuti proletariaadi klassivõitluse rahvuslikes ja internatsionaalsetes probleemides.

Kapitalistlik integratsioon ühisturu raames seab näiteks integreeruvate maade tööliste ette ka uued, ühised ülesanded, internatsionaliseerib nende majanduslikku, seejärel ka poliitilist võitlust, luues selleks ka uusi tingimusi ja uusi võimalusi. Monopolide Euroopale püüab töölisklass vastu seada tööliste ja kõigi töötajate Euroopat.

Euroopa tööliste monopolide- (mis on ületanud rahvuspiirid) vastased väljastumised väljuvad ikka sagedamini rahvuspiirest. Luuakse tööliste ühtseid internatsionaalseid komiteesid, töötatakse välja ning arendatakse töölisklassi mitmesuguste rahvuslike väesalkade ühtset võitlusliini. NLKP XXV kongress märkis, et 70-ndate aastate proletaarset liikumise üks tähtsamaid jooni on töölisklassi ühtsuse laienemine ja tugevnemine. «Nihe vasakule on aset leidnud ametiühingutes. Mitmetes maades kujuneb töölis- ja teiste demokraatlike parteide tegevusühtsus ning nende positsioonid on tugevnenud.» (5, lk. 34.) Eriti tähtsad on uued progressiivsed nähtused arenenud kapitalistlike riikide ametiühinguliikumises. Nad ühendavad tänapäeval 65 miljonit, s. o. üle veerandi arenenud kapitalismaade palgatöölise armeest.

Teatavasti kolme maa (SFV, Holland, Belgia) ametiühingud viisid läbi ühise streigi Lääne-Euroopa suurima sünteetilisi kangaid tootva kompanii AK-ZO vastu. 70-ndate aastate I poolal loodi rahvusvahelise keemiatursti «Solvei»

töölise ühtne internatsionaalne komitee, mis koordineerib nende maade ametiühingute tegevust, kus asuvad selle firma ettevõtted (10).

Kommunistide aktiivne tegevus Lääne-Euroopa maades, klassisolidaarsuse tugevdamisel, nende sihikindlus võitluses rahvahulkade pärast, töölisklassi ja kõigi jõudude ühendamise eest, kes on suutelised võitlema monopolide võimu vastu, tõeliselt demokraatliku režiimi kehtestamise eest, sotsialismile ülemineku eelduste loomise eest, nagu märgiti Berliinis 29. juunil 1976, kannab vilja. «Just tänu järjekindlusele ja väsimatule võitlusele laiade rahvahulkade eluliste huvide eest on Itaalia ja Prantsusmaa, Soome ja Portugali, samuti Taani, Saksa FV ja teiste kapitalistlike maade kommunistlikud parteid saanud autoriteetseks poliitiliseks jõuks. Üks selle veenvaid tõendeid on Itaalia Kommunistliku Partei väljapaistev edu hiljutistel parlamendivalimistel, mille üle me kõik rõõmustame ja mille puhul me oma itaalia seltsimehi õnnitleme» (6, lk. 11).

On tähtis, et kapitalistlike maade kommunistlikud parteid, pidades silmas klassisolidaarsuse kindlustamist, võitlevad töölisklassi jõudude ühendamise eest mitte ainult rahvuslikes, vaid rahvusvahelistes mastaapides. Tänapäeval omandab see rahvusvaheline aspekt kommunistlike parteide tegevuses üha suuremat tähtsust. Ta muutub seda vajalikumaks, mida enam kasvab sotsialistliku süsteemi võimsus ning rahvusvaheline kapital püüab sellistes tingimustes välja töötada kapitalismi säilitamise üldist strateegiat. Siinkohal olgu öeldud, et kõigi maade töölisklassi ühine klassivaenlane — rahvusvaheline kodanlus — pakub palju näiteid oma aktsioonide rahvusvahelisest kooskõlastamisest võitluses revolutsioonijõudude — progressijõudude vastu.

Kommunistlike ja töölispartei Berliini konverentsil kinnitati, et seal, kus ekspluataatorlik kord on ohus, seal, kus võitluses saavutavad ülekaalu rahvusliku ja sotsiaalse vabanemise jõud, demokraatlikud jõud, teeb imperialism otseses mõttes palavikulisi katseid koor-

dineerida oma vasturünnakuid. Sellekohaseid näiteid on meie päevil üsnagi palju niihästi Euroopas, Aafrikas kui ka mujal. Tšiili tragöödia õpetab valvsust nüüdisaegse fašismi ja võõramaise tagurluse septsuste suhtes. Teatavasti Tšiili tagurluse vandenõu planeeris ja finantseeris võõramaine imperialism. Tšiili sündmused meenutavad, et revolutsiooni peab oskama kaitsta ja kutsuvad intensiivistama rahvusvahelist solidaarsust kõigi nendega, kes asuvad vabaduse ja progressi teel.

NLKP Keskkomitee aruanne partei XXV kongressile, üldistades viimaste aastate revolutsiooniliikumise kogemusi sellest küljest, märgib, et kui tekib reaalne oht monopolistliku kapitali ja tema poliitiliste käsilaste ülevõimule, ei kohku imperialism tagasi millegi ees, heites kõrvale isegi näilise demokraatia. «Ta on valmis jalge alla tallama niihästi riikide suveräänsuse kui ka igasuguse seaduslikkuse, humaansusest rääkimata. Laim, üldsuse uimastamine, majanduslik blokaad, sabotaaž, nälja ja laose organiseerimine, äraostmine ja ähvardused, terror, poliitikategelaste mõrvamise organiseerimine ja rüüstamised fašistlikus stiilis — säärast arsenalit kasutab nüüdisaegne kontrevolutsioon, kes tegutseb alati liidus rahvusvahelise imperialistliku tagurlusega.» (5, lk. 36.)

Proletaarse internatsionalismi probleeme sõjajärgses kapitalistlikus maailmas ei saa täiel määral õigesti hinnata, kui me jätame kahe silma vahele ameerika imperialismi tungimise eri maade majandus-, poliitika ja sõjalisse valdkonda. Üha suurema hulga nende kapitalistlike maade jaoks ameerika monopolide kõikvõimsuse likvideerimist tuleb vaadelda kui üht esmajärgulist ülesannet. Võitlus selle küsimuse lahendamise eest oma kõige objektiivsemalt sisult eeldab internatsionaalset iseloomu, nõuab kõigi jõudude ühteliitmist. Selle üha kasvava, üldrahvaliku, internatsionaalse liikumise kasuks, mis tahab vabastada ameerika kapitali võimust, räägivad aina selgemini ilmnevad kapitalismi vastuolud. Intensiivistunud on

imperialistlike riikide vaheline konkurents, tülid ühisturus ja NATO-s. Rahvusvaheliste monopolide kasvanud võimetus on teinud konkurentsivõitluse veelgi halastamatumaks. Teiselt poolt töölisklassi kasvanud jõud, kes sammub võitluse eesotsas rahvusliku ning sotsiaalse vabanemise eest. Tänapäeval see jõud, proletariaadi organiseeritus ning internatsionaalne solidaarsus on tugevam kui kunagi varem. Töölisliikumise ajalugu ei tunne võitlusvormide ja meetodite sellist rikkust kui tänapäeval. Internatsionaalne solidaarsus meie kaasaja tingimustes omandab veelgi suurema tähtsuse. Seda enam, et Ameerika imperialism on viimastel aastatel veel kord kinnitanud oma püüdu olla rahvusvahelisele ekspluaterimis- ja rõhumissüsteemile omamoodi garantiiks ja kaitsjaks. «Ta püüab võimutseda kõikjal ja segada end teiste rahvaste asjadesse, ta tallab häbematuult jalge alla nende seaduslikud õigused ja suveräänsuse, katsub jõu äraostmise ja majandusliku sissetungi teel oma tahet peale sundida riikidele ja tervetele maailma piirkondadele.» (3, lk. 19—20.)

Proletaarne internatsionalism arengumaades, kus tema klassi-proletaarne alus on suhteliselt väike, tugineb maailma sotsialistlikule süsteemile, samuti laialdastele, peamiselt talurahva massidele ja rahvusvahelise töölisklassi toetusele. Tema vahetuks ülesandeks on rahvuslike vabastusrevolutsioonide lõpuleviimine, mittekapitalistliku arengutee, sotsialistliku orientatsiooni suunamine. Nüüdisaegne etapp rahvuste vabastusliikumises seisneb selles, et võitlus rahvusliku vabanemise eest on hakanud paljudes maades praktiliselt ümber kasvama võitluseks ekspluataatorlike suhete, nii feodaalsete kui ka kapitalistlike vastu. NLKP XXV kongressil märgiti seal asetleidnud muutuste põhisuunad: raskuskeskme nihkumine tööstuse arengus riiklikule sektorile, feodaalse maavalduse likvideerimine ja välismaiste ettevõtete natsionaliseerimine, et kehtestada noorte riikide efektiivne suveräänsus oma loodusressursside üle ning omaenda kaadri väljakujunemine (5, lk. 15). Lü-

hidalt, sügavad progressiivsed muutused, ajaloolise tähtsusega protsess.

Järelikult, selle liikumise otsustavaks faktoriks on tema seos ning solidaarsus sotsialismi maailmasüsteemiga ja rahvusvahelise proletariaadi klassivõitlusega. Varem rõhutatud rahvaste astumine rahvusvahelisele areenile aktiivse ja iseseisva jõuna, nende püüd sotsiaalsele progressile on lahutamatu Oktoobrirevolutsioonist, sotsialismi edusammudest.

Meie ajastu revolutsiooniliste jõudude internatsionaalsel solidaarsusel on eriline, esmajärguline tähtsus võitluses neokolonialismiga, noorte riikide võitluses suveräänsuse ja sõltumatuse tugevdamise eest, nende majandusliku vabanemise eest imperialismist.

Võitnud proletariaadi abi arengumaadele, nende internatsionaalne solidaarsus muutub nende tähtsaimaks sisearengu, sotsiaalse progressi faktoriks. Mõistagi ei tähenda see abi sotsialistlike riikide vahelesegamist teiste maade siseasjadesse, nn. revolutsiooni eksporti. Jutt on abist progressiivsetele rahvuslikele jõududele nende võitluses neokolonialismi ning oma maade feodaalse reaktsiooniga, «...endiste asumaade ja poolasumaade patrioodid on läbi teinud rahvusliku vastavuse revolutsiooni põhjaliku poliitilise kooli. Õppetunnid, mis nad on saanud, kõnelevad muu hulgas sellest, et sõprus Nõukogude Liidu ja teiste sotsialismimaadega soodustab edukalt võitlust imperialismi vastu ja vabanenud riikide tõelise sõltumatuse tugevnemist» (4, lk. 32).

NLKP XXV kongressil öeldi, et NSV Liit teeb ka edaspidi kõik selleks, et arendada ja tugevdada sõprust nendega, kes tõesti selle poole püüdlevad. «Valdava enamiku riikidega, mis on tekkinud koloniaalsüsteemi purunemise tulemusena, ühendab meid sügav ustavus rahule ja vabadusele ning vastikustunne agressiooni ja ülevõimu mistahes vormide ja ühe riigi teise poolt ekspuuteerimise vastu. See põhitaotluste ühtsus on rikas ja viljakas pind, millel ka edaspidi tugevneb ja õitseb meie sõprus» (5, lk. 20).

Vabanenud maade progressiivne areng

sotsialistlikul orientatsioonil, rahvusliku vabastusliikumise sügavus tervikuna sõltuvad nende internatsionaalsest solidaarsusest maailma sotsialistliku süsteemiga ja kapitalistlike maade töölisklassi klassivõitlusega, internatsionaalsest solidaarsusest kõigi antiimperialistlike, tänapäeva revolutsioonijõududega.

* * *

Kommunistid-internatsionalistid lähtuvad oma võitluses revolutsiooni arengu, sotsialismi ning kommunismi rajamise üldistest seaduspärasustest. Need seaduspärasused, mis kajastuvad marksismi-leninismi teoorias ja mida praktika on kinnitanud, on formuleeritud kollektiivselt kõikehõlmaval kujul vennasparteide rahvusvahelistel nõupidamistel. Nende üldiste seaduspärasuste sügav mõistmine ja iga antud maa konkreetsete tingimuste arvestamine oli ja on marksismi vääramatu põhimõte.

Nagu eeltoodust näeme, elame põhjalike sotsiaalsete muutuste ajastul. Puudutagu nad majandust, poliitikat, ideoloogiat — võimatu on märkamata jätta proletaarse internatsionalismi kasvavat tähtsust.

Küsimusele, kas proletaarne internatsionalism on endiselt aktuaalne, kas ta ei ole vananenud, kas ei tähenda üleskutsed kommunistide ühendavate internatsionalistlike sidemete tugevdamisele taotlust asutada taas mingi organisatsiooniline keskus, vastas Nõukogude delegatsiooni juht L. Brežnev Euroopa kommunistlike ja töölisparteide Berliini konverentsil: «Kummaline kartus. Nagu teada, ei ole keegi kuskil sellise keskuse asutamise ideed esitanud. Mis puutub aga proletaarsesse internatsionalismisse, s. o. kõigi maade töölisklassi ja kommunistide solidaarsusse võitluses ühiste eesmärkide nimel, nende solidaarsusse rahvaste võitlusega rahvusliku vabanemise ja sotsiaalse progressi eest, ning vennasparteide vabatahtlikusse koostöösse, järgides rangelt iga partei võrdõiguslikkuse ja sõltumatuse põhimõtet, siis me leiame: niisugune seltsimehelik solidaarsus, mille lipukandjaks on juba üle saja aasta kom-

munistid, on ka meie ajal täielikult säilitanud oma suure tähtsuse. See on olnud ja jääb kommunistlike parteide ja üldse töölisliikumise võimsaks ja karastatud relvaks.» (6, lk. 12.)

Kirjandus

1. V. I. Lenin, Teosed, 28. kd.
2. V. I. Lenin, Ettekanne Ida Rahvaste kommunistlike organisatsioonide II ülevenemaalisel kongressil 22. nov. 1919. Teosed, 30. kd.
3. L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV kongressile. Tln., 1971.
4. L. Brežnev, 50 aastat Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu. Tln., 1973.
5. L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tln., 1976.
6. NLKP delegatsiooni juhi seltsimees L. I. Brežnevi kõne Euroopa kommunistlike ja töölisparteide konverentsil Berliinis 29. juunil 1976. — «Eesti Kommunist» 1976, nr. 8.
7. Kommunistlike ja töölisparteide rahvusvaheline nõupidamine. Dokumentid ja materjalid. Tln., 1969.
8. «Rahva Hää!» 1976, 1. november.
9. «Rahva Hää!» 1976, 2. november.
10. «Правда» 1973, 1. март.

MÖÖDUS ÜLEVAATUSE ESIMENE ETAPP

ASTA KASAK, Eesti NSV Haridusministeeriumi õhtukoolide inspektor

Teaduse ja tehnika kiire arengu tingimustes vajab meie rahvamajandus üha enam kõrge kvalifikatsiooniga töötajaid. Tähtsamale kohale nihkub seega töötaja üld- ja erialane ettevalmistus, millela pole mõeldav kvalifikatsiooni tõus, isegi mitte osavõtt tootmisest.

Käesoleval ajal ja edaspidigi on kaadri kvalifikatsiooni ja haridustaseme tõstmise probleemid väga aktuaalsed. Neile pööratakse tõsist tähelepanu NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuundades aastaks 1976—1980.

Alanud viisaastaku ülesanded toetuvad IX viisaastakul saavutatule. Aastail 1971—1975 tehti meie vabariigis töötajatele keskhariduse andmisel mõningaid edusamme: viisaastaku jooksul said õhtu- ja kaugõppekeskkoolidest töö kõrvalt õppides keskkooli lõputunnistuse 12 190 töötajat, 8-klassilise kooli lõputunnistuse 6831 töötajat. Seega oli õhtu- ja kaugõppekeskkoolidel küllaltki oluline osa töötajate haridustaseme tõstmises.

Töötajate haridustaseme tõstmisel on peale haridusorganite suur osa ettevõtete, asutuste ning majandite juhtkondade, ühiskondlike organisatsioonide ja ka töökollektiivide ühistel jõupingutustel. Kõikide jõudude ühendamine oligi ülevaatuse «Igale töötavale noorele keskhari- dus!» peaesmärk aastail 1971—1975. Et ülevaatus möödus edukalt ja täiskasva- nute õpetamise probleemid on ka käes- oleval viisaastakul aktuaalsed, kuulutati välja uus ülevaatus aastaiks 1976—1980.

Võrreldes eelmisel viisaastakul toimu- nuga on käesoleva ülevaatuse sisu mõneti laiem ja sügavam. Senisest enam tähele- panu pööratakse keskhariiduse tagamisel ka nendele töötajatele, kes on ületanud kolmekümnenda eluaasta piiri. Samuti on laienenud ametkondlikud mastaabid.

Kokkuvõtteid ülevabariigilisest ülevaa- tusest tehakse igal aastal detsembrikuus, lõppkokkuvõtte aga 1980. aasta detsemb- ris.

Ülevaatuses võtavad osa ametiühin- gute vabariiklikud, linna- ja rajooni- nõukogud ning -komiteed, komsomoli rajooni- ja linnakomiteed, rajoonide ja linnade haridusosakonnad, ettevõtete, asutuste ja majandite ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonid, õhtu- ja kaugõppekeskkoolid ning päevakoolide kaugõppeosakonnad, kutsekoolid, tehni- kumide õhtused ja kaugõppeosakonnad.

Ülevaatuses peamised eesmärgid on järgmised:

1. Ametiühingu- ja komsomoliorgani- satsioonide ning haridusorganite jõudu- de ühendamine X viisaastaku ülesanne- te täitmiseks töötajatele üldise keskhari- duse kindlustamisel.

2. Õhtu- ja kaugõppekeskkoolide, päe- vakoolide kaugõppeosakondade, tehni- kumide õhtuste ja kaugõppeosakondade komplekteerimisplaanide täitmine ja õpilaskontingendi maksimaalne säilita- mine. Kutsekoolide õpilaste üldharidus- taseme tõstmine.

3. Täiskasvanute koolivõrgu ja õppe- vormide edasiarendamine ning täiusta- mine.

4. Õhtu- ja kaugõppekeskkoolide, päevakoolide kaugõppeosakondade, kut- sekoolide, tehnikumide õhtuste ja kaug-

õppeosakondade õppe- ja kasvatustöö- edasine täiustamine ning õpilaste tead- miste taseme tõstmine.

5. Töötajate haridustaseme tõstmiseks kavandatu kajastamine iga ette- võtte, asutuse ja majandi sotsiaalse arengu plaanides, samuti sotsialistlikes kohustustes.

6. Ettevõtetes, asutustes ja majandi- tes hariduse ja selle omandamise suhtes igati positiivse hoiaku kujundamine, heade õppimistingimuste loomine töö- kõrvalt õppijaile, kontroll seadusega et- tenähtud soodustuste rakendamise üle.

7. Õhtu- ja kaugõppekeskkoolide, päevakoolide kaugõppeosakondade, kut- sekoolide, tehnikumide õhtuste ja kaug- õppeosakondade materiaalse baasi tu- gevdamine (vajalik sisustus, õppevahen- did, valgustus, küte, remont jne.).

Ülevaatus juhib Eesti NSV Ameti- ühingute Nõukogu juurde loodud vaba- riiklik organiseerimiskomisjon, kuhu kuuluvad nii ülevaatuses väljakuuluta- nud ametkondade ja keskasutuste kui ka mitmete teiste ministeeriumide, kesk- asutuste, ametiühingu vabariiklike ko- miteede jne. esindajad.

Igas rajoonis ja linnas juhib ülevaa- tust rajooni või linna organiseerimisko- misjon (ülevaatuskomisjon), mis moo- dustati haridusosakonna ettepanekul ra- jooni või linna töörahva saadikute nõu- kogu täitevkomitee juurde.

Ettevõtetes, asutustes ja majandites korraldavad ülevaatuses kohalikud or- ganiseerimiskomisjonid (ülevaatusko- misjonid) ettevõtte direktori (esimehe, juhataja) või tema asetäitja juhtimisel. Kohaliku komisjoni koosseisu kuuluvad peale ettevõtte direksiooni liikmete ametiühingu kohaliku komitee, partei- ja komsomoliorganisatsiooni esindajad, samuti ettevõtet, asutust või majandit teenindava õhtu- või kaugõppekeskkooli õpetaja. Kohaliku ülevaatuskomisjoni koosseisu kinnitasid ettevõtte juhtkond ja ametiühingukomitee ühise otsusega.

Ülevaatuses käigus selgitatakse välja rajooni või linna parimad (ettevõtete, asutuste ja majandite) ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonid, õhtu- ja kaugõppekeskkoolid, päevakoolide kaug-

õppeosakonnad, tehnikumid ja kutsekoolid. Samuti selgitatakse tublimad aktivistid. Rajooni või linna organiseerimiskomisjoni ettepanekul autasustatakse neid kas rajoonis või linnas (aukirjad, preemiad, tuusikud jne.) või esitatakse nad vabariiklike autasude saamiseks.

Parimaid ametiühingu vabariiklikke, linna- ja rajooninõukogusid ning komiteesid, komsomoli rajooni- ja linnakomiteesid, rajoonide ja linnade haridusosakondi, õhtu- ja kaugõppekeskkoole, päevakoolide kaugõppeosakondi, kutsekooled ja tehnikume autasustatakse vabariiklike aukirjade, esemeliste ja rahaliste preemiatega, mida annavad välja Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu, ELKNÜ Keskkomitee, Eesti NSV Haridusministeerium, Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeerium, Eesti NSV Ministrite Nõukogu Riiklik Kutsehariduse Komitee ja Eesti NSV Põllumajanduse Ministeerium.

Vastavad ametkonnad ja ministeeriumid autasustavad ülevalt käigus aktiivse tegevuse ja heade tulemustega silmapaistnud ametiühingu- ja komsomoliaktiviste, majandusjuhte, haridustöotajaid ja rajoonide või linnade organiseerimiskomisjonide liikmeid. Ettepanekud autasustamiseks teevad ametiühingute vabariiklikud komiteed, rajoonide ja linnade komsomolikomiteed, haridusosakonnad ning rajoonide ja linnade ülevalt autasustamise komisjonid.

Nagu juba eespool märgitud, tehakse ülevabariigilisi kokkuvõtteid ülevalt ühest igal aastal detsembrikuus. On möödas ülevalt esimene etapp. Milliseks kujunesid tulemused?

Vaatleme kõigepealt üldise keskhariduse kindlustamist ja õhtu- ning kaugõppekeskkoole osa selles. Üldhariduslike päeva- ja õhtukoolide 8. kl. lõpetanutest asus 1976. a. sügisel keskharidust omandama 96,25%, kusjuures päevakoolide õpilaste kohta oli see näitaja 97,98%, õhtu- ja kaugõppekeskkoolest ainult 67,7%. See tähendab, et 1232-st õppurist jätkab keskhariduse omandamist töö kõrvalt 834 (1974/75. õppeaastal oli vastav protsent 66,2).

Rajoonide ja linnade lõikes on tulemused väga erinevad. Esireas on Viljandi (94,5%), Pärnu (92,98%) ja Kohtla-Järve (90,9%) rajoon. Samal ajal mõnes rajoonis või linnas (näiteks Harju ja Haapsalu rajoon, Narva linn jt.) jätkavad edasiõppimist umbes pooled nendest, kes kevadel said 8-kl. kooli lõputunnistuse õhtukoolis. Erinevused on väga suured. Mõju avaldavad siin kindlasti nii kaalukamad kui ka teisejärgulised põhjused. Näiteks tutvusime mõni aeg tagasi põhjalikumalt olukorraga Narva linna õhtukeskkoolest. Selgus, et 26-st 8-kl. kooli lõpetanust (mis moodustab 51% vastavast üldarvust), kes ei asunud keskharidust omandama, on 21 ajateenistuses Nõukogude armees, 3 ei saa õpinguid jätkata tervislikel, 2 perekondlikel põhjustel. See näitab, et mõjuvate põhjusteta õpingute katkestajaid on siiski vaid üksikuid.

Keskkoole lõputunnistuse sai 1975/76. õppeaastal õhtukoolidest 4086 töötajat (päevase üldharidusliku keskkoole lõpetas samal ajal 9267 õpilast). Nagu teame, suudeti meie vabariigis 1976. a. õhtu- ja kaugõppekeskkoole komplekteerimise plaan täita hästi. Plaan oli 21 000, sügisel asus koolipinki 22 080 õpilast ehk 5,1% võrra planeeritust rohkem. Esimest korda viimaste viisaastakute jooksul suutsid oma plaani täita eranditult kõik Eesti NSV linnad ja rajoonid. Suhteliselt paremini täitsid plaani Paide rajoon (132,0%), Haapsalu rajoon (117,7%), Tallinn (108,2%) jt.

Peale komplekteerimisplaanide täitmise on õhtu- ja kaugõppekeskkoole töö hindamisel teiseks põhikriteeriumiks õpilaskontingendi säilitamine. Ka siin võime nentida mõningat edasiminekut. Võrreldes eelmise õppeaastaga vähenes väljalangus 4,3% võrra. Siiski lahkus 1975/76. õppeaastal veel 14,9% õpilaste üldarvust. Kõige vähem lahkus õpilasi Põlva (4,2%), Paide (4,8%), Viljandi (8,4%), Valga (8,5%) ja Rapla rajooni (9,2%) õhtu- ja kaugõppekeskkoolest. Viimaseid kohti jagasid omavahel Hiiumaa, Tartu linn ja rajoon ning Sillamäe.

Kolmanda põhinäitajana hinnangu andmisel töötavate noorte õpetamisel

saavutatud tulemustele vaatleme õhtu- ja kaugõppekeskkoolide õppe edukust. 1975/76. õppeaastal sai kooli või klassi lõputunnistuse 85,6% vastavast õpilaskontingendist. Seitsme rajooni ja linna õhtukoolides ning Tallinna Kaugõppe-Erikeskkoolis kujunes õppe edukuseks enam kui 90%. Need olid Põlva (95,2%), Viljandi (94,6%), Paide (93,4%), Valga (92,2%) ja Võru (91,4%) rajoon ning Narva (93,4%) ja Pärnu (93,6%) linn. Seevastu vähem kui 80% õpilastest lõpetas klassi või koolikursuse Haapsalu, Kingissepa ja Rakvere rajoonis ning Tallinnas.

Rajoonide ja linnade haridusosakondade andmeil töötab käesoleval õppeaastal meie vabariigi õhtu- ja kaugõppekeskkoolides kokku 1686 õpetajat, neist kõrgharidusega 1493 ehk 88,4%. Ülejäänutest täiendab oma haridust mittestatsionaarse õppimise teel ligikaudu 1/3. Võrreldes õhtu- ja kaugõppekeskkoolides põhikohaga töötavate õpetajatega on kohakaaslaste haridustase tunduvalt madalam, kuna kaugõppekoolide konsultatsioonipunktid ja grupid on avatud ka paljude kaheksaklassiliste koolide juures.

Viimastel aastatel on täiustunud õhtu- ja kaugõppekeskkoolide töövormid. Populaarsuse on võtnud sesoonõpe ja päevased õppegrupid. Päevaste õppegruppide puhul, kui õppetööd tehakse ühel päeval nädalas õppijale seadusega ettenähtud vaba päeva arvel, on võimalik vältida sesoonõppe varjukülgi (õpilaste liigset väsimust sessiooni lõpupäevadel, raskusi töötajate pikemaks ajaks töölt vabastamisel jne.). Samuti saab seda vormi rakendada kõigi ettevõtete ja asutuste töötajaile, sest tööst vabade päevade summeerimist ei toimu.

Kutsekoolide õpilaste üldharidustaseme tõstmiseks rakendati möödunud õppeaastal esmakordselt ühitatud õppeplaani alusel töötavate 9. klasside kõrval üldhariduslike ainete osalist õpetamist. Esialgsed tulemused õigustasid ka selle õppevormi olemasolu. Nii on praegu kutsekoolide ning kutsekeskkoolide ühe- ja kaheaastase õppeajaga õppegruppide õpilased üldharidusliku õppetööga hõivatud peaaegu 100% -liselt.

On laiendatud koolivõrku täiskasvanute õpetamiseks ning rakendatud muidki organisatsioonilis-pedagoogilisi abinõusid töötavate noorte haridustaseme tõstmiseks.

Käesoleval õppeaastal töötab meie vabariigis kokku 52 õhtu- ja kaugõppekeskkooli: õhtukeskkooli — 34, kaugõppekeskkooli — 17, kaugõppeosakondi päevaste üldhariduskoolide juures — 1. Endiselt ei saa rahuldavaks pidada meie õhtu- ja kaugõppekeskkoolide materiaalsel õppebaasi, ehkki on märgata väikest edasiminekut. Oma majas töötavad 12, ettevõtte ruumides 6, üldharidusliku päevakooli ruumides 12 õhtukeskkooli. Ülejäänud 4 kooli kasutavad ruume mitmesugustes kombinatsioonides (näit. päevakooli + ettevõtte ruumid jne.). 17 kaugõppekeskkoolist töötavad oma majas 2, ettevõtte ruumides 1 ja päevakoolide ruumides ning kombineeritud vormis 14. Ülevaatuse esimese etapi kohta esitatud informatsioonide andmeil toimub käesoleval õppeaastal kõikidest õppetundidest ja rühmakonsultatsioonidest õppekabinettides ainult 54,1%. Täielikult on kabinetsüsteemile üle läinud 12 õhtu- ja kaugõppekeskkooli (Tallinnas 6, Narvas 2, Pärnus 2 ja Tartus 2).

Kabinetsüsteem võimaldab õppeaega kasutada ratsionaalselt, muuta aine käsitlemist vajalikult näitlikuks ja konkreetseks, tagades seega õhtukoolide õppe- ja kasvatustöö täiustamise, selle kvaliteetsemaks muutmise. Kõik see eeldab mitte üksi ainekabinettide olemasolu, vaid ka nende programmikohast sisustamist. Seejuures on väga suure tähtsusega kooli mikrorajooni majandite, ettevõtete ja asutuste majanduslik abi. Millise ulatusega oli ettevõtete, asutuste ja majandite abi õhtu- ja kaugõppekoolidele ülevaatuse esimesel etapil?

Laekunud andmed näitavad, et kokku saadi abi 134 849 rubla väärtuses ehk keskmiselt 6 rubla ja 12 kop. iga õpilase kohta. Kõige enam abi osutasid Pärnu ettevõtted (18 rbl. ühe õpilase kohta), Sillamäel ja Kingissepa rajoonis (10 rbl.), Tallinnas (9 rbl. 30 kop.), Narvas ja Harju rajoonis (7 rbl.). Samal ajal Haapsalu rajooni ettevõtetel, asutustel ja ma-

janditel ei jätkunud selleks otstarbeks ainsatki rubla, Valga rajoonis saadi materiaalselt abi 21 kop. ühe õpilase kohta, Paide rajoonis 50 kop., Hiiumaal 83 kop. jne.

Kui võrrelda olukorda eelmise ülevaatuses esimese etapiga, siis võime möönda tublit edasiminekut: 1971/72. õ.-a. said meie vabariigi õhtu- ja kaugõppekeskkoolid materiaalselt abi 40 504 rubla väärtuses.

Nähtavasti on siiski veel mõnes rajoonis õhtukoolide ja ettevõtete vaheline koostöö pealiskaudne, šefluslepingud sõlmimata jne.

Et need lepingud sageli vaid ühepoolseks kipuvad jääma, näitab pedagoogilise propaganda ebarahuldav olukord. Kui eelmise ülevaatuses esimesel etapil pidasid meie vabariigi õhtu- ja kaugõppekeskkoolide õpetajad ettevõtetes, asutustes ja majandites kokku 106 loengut, vestlust ja ettekannet, siis käesoleva ülevaatuses esimesel etapil 2548. Kui aga võrrelda nimetatut õpetajate arvuga, tuleb keskmiselt iga õpetaja kohta ainult 1,5 loengut, ettekannet või vestlust. Ilmselt on siin põhikohaga õpetajate osa tunduvalt suurem ja kohakaaslaste oma väiksem, kuid see arv on siiski liiga väike. Seejuures on rajooniti olukord vägagi erinev. Näiteks on Pärnu näitaja 20, Sillamäel 4, Narvas ja Tartus 2, aga Haapsalus ainult 0,3, Rakveres 0,4, Paines 0,5 jne. Samal ajal kõneleme aga pedagoogilise propaganda süsteemsusest, efektiivsusest jne., et ta oleks mõjukas, aitaks nii vähese haridusega noortes kui ka nende töökollektiivides kujundada hariduse ja õppimise suhtes positiivset hoiakut, tõstaks töötajate silmis hariduse prestiiži.

Niisiis võime eeltoodu põhjal kinnitada, et ülevaatuses esimesel etapil oli meie vabariigi õhtu- ja kaugõppekeskkoolide töös edasiminekut. Kuid oli ka vajaka jäämisi.

Aastast aastasse korduv puudus on komplekteerimisega hilinemine, toetumine selles töös põhiliselt organisatsioonilistele abinõudele, jättes kõrvale kasvatustlikud mõjuvahendid. Võime rahul olla komplekteerimise kvantitatiivsete

näitajatega, kuid ikkagi jätab soovida selle töö kvaliteet. See tähendab, et komplekteerimisplaanid täidetakse põhiliselt augustikuu viimastel, septembri esimestel päevadel suure kiirustamisega. Sellest tingituna ei jõuta tulevasi õpilasi enne tegeliku õppetöö algust üldse tundma õppida, neid töö kõrvalt õppimiseks psühholoogiliselt ette valmistada, organiseerida konsultatsioone nendes õppeainetes, mis oletatavasti muutuvad raskeks (füüsika, keemia, matemaatika).

Õhtu- ja kaugõppekeskkoolide ülesandeks on olnud ja jääb ka edaspidi selles töös algataja ja eestvedaja osa.

Ka väljalangus on meil ikka veel suhteliselt suur. Et seda ennetada, on vaja eelkõige kindlustada kõigi õpilaste regulaarne osavõtt õppetööst. Edu on saavutatud seal (näiteks Põlva ja Paide rajoonis, Narva linnas jm.), kus on välja töötatud koolile ja tema piirkonna ettevõtetele kõige sobivam kontaktide süsteem, milles on arvestatud mitmesuguseid ühiseid nõupidamisi, individuaalset tööd ettevõtetega, igasuguseid informatsiooni vahetamise võimalusi. Igal üritusel on oma kindel eesmärk, osavõtjate koosseis ja ajaline paigutus aastaplaanis.

Õpilasi, kes suhtuvad koolitöösse negatiivselt ning on potentsiaalsed mõjuva põhjuseta väljalangejad, peaksime suutma koolile säilitada, kui muudame koolide koostöö ettevõtete, asutuste ja majanditega süsteempärasemaks, sisukamaks ja konkreetsemaks, pöörates peatähelepanu tööle tootmise keskmise juhtiva lülile (brigadirid, meistrid, jaoskonnaülemad). Kahtlemata on võimalik senisest enam kasutada ka ettevõtete, asutuste ja majandite ülevaatuskomisjonide abi.

Õhtu- ja kaugõppekeskkoolis peab iga õppetund või rühmakonsultatsioon õpilasele midagi väärtuslikku andma, et õpilane leiaks õppetööst osavõtu vajaliku olevat. Siit järeldus: kui õpilased võtavad õppetööst halvasti osa, on vaja mõelda ka ainetundide ja rühmakonsultatsioonide kvaliteedi tõstmisele. On ju õppetöös meie põhieesmärk õppeprotsessi edasise täiustamise, eelkõige õppetöö

efektiivsuse ja õpetamise kvaliteedi tõstmisega saavutada õppeedukuse ja õpilaste teadmiste taseme edasine paranemine. Seejuures tuleks kõigil õhtu- ja kaugõppekoolide pedagoogilistel kollektiividel tõsiselt arvestada Eesti NSV Haridusministeeriumi 30. septembri 1976. a. ringkirjas nr. 11/1306 «Õhtukoolide õpilaste teadmiste taseme tõstmise kohta» avaldatud nõudmisi.

Aktuaalsed on töötavate noorte ideelis-poliitilise ja kõlbelse kasvatuse küsimused. On vaja õpetada noori töötajaid õigesti orienteeruma tänapäeva keerukas kahe maailmasüsteemi ideoloogilise võitluse olukorras, kujundada neis kommunismiehitajale vajalikke kõlbelis-moraalseid omadusi. Eriti tähtis koht käesoleva kooliaasta õppe- ja kasvatustöös on NLKP XXV kongressi materjalide põhjalikul tundmaõppimisel ja läbitöötamisel vastavalt 27. märtsil 1976. a. ajalehes «Nõukogude Õpetaja» avaldatud NSV Liidu Haridusministeeriumi metoodilisele juhendile.

Eelöeldut kokku võttes tuleb märkida, et ülevaatuse esimene etapp täitis oma põhieesmärgid rahuldavalt. Ülevaatuse teisel etapil on õhtu- ja kaugõppekeskoolide põhiülesanded järgmised:

■ võimalikult maksimaalselt säilitada oma õpilaskontingent, vältida mõjuva põhjuseta väljalangust;

■ tõsta õppe- ja kasvatustöö taset, tõhustada kasvatustööd, pöörata erilist tähelepanu kasvatamise kompleksusele, ideelis-poliitilise ja kõlbelse kasvatuse küsimustele;

■ võitlus materiaalse õppebaasi tugevdamise eest, et üle minna kabinetstestemile hiljemalt 1980. aastaks.

KAS TULEVIKUKOOLI MUDEL?

VIIVI EKSTA,
VIIVE LEHT

J. Gogebašvili nim. Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi eksperimenditaalse didaktika laboratooriumi tööd tutvustas meile Gruusia-reisil instituudi direktori asetäitja pedagoogikadoktor **Šalva Amonašvili**. Laboratoorium on organiseeritud 1964. a., selle ülesanne — kaasa aidata psühhodidaktika levikule koolipraktikasse, otsida uusi teid õppeprotsessi täiustamiseks ja traditsioonilise õpetamissüsteemi muutmiseks. Õppeprotsessi vaadeldakse kui õpilaste tunnetusliku aktiivsuse juhtimist. Mõned võrdlusjooned. Traditsiooniline õppeprotsess on valdavalt teadmiste andmine-omandamine, gruusia eksperimendi puhul kerkib esiplaanile see, kuivõrd õpilane allub õpetamisele, võtab pakutavat vastu. Traditsioonilise õpetamise puhul ei teki õpilasel sageli huvi õpitava vastu. Laskumata pedotsentrismi, on eksperimenditaalse õpetamise põhiseisukoht arvestada ja kujundada õpilaste tunnetuslikke huvisid.

MÕNI SÕNA TEOORIAST...

Oma kontseptsiooni väljatöötamisel leiti toetuspunkte gruusia psühholoogide omäolise koolkonna rajaja D. Uznadze töödelt. Kuivõrd isiksuse aktiivsuse allikaks on vajadused, on tunnetusliku huvi kujundamise aluseks õpilaste vajaduste ja motivatsiooniprotsessi suunamine.

Õppimine-õpetamine seab nii õpilase kui ka õpetaja ette sageli lausa ületamatuid raskusi. Nende olemus on lühidalt järgmises: õpilane on aheldatud oma aktuaalsete impulsside külge, mida püüab rahuldada võimalikult kohe. Ta ei näe ette tulevikku ega oska oma käitumist reguleerida tulevikuideaalist lähtudes. Õppetöö aga seab impulsside rahuldamise teele hulganisti takistusi, õpilane on sunnitud impulsse pidurdama. Õpetajal on tulevikuinimese mudel, ta püüab kogu oma tegevusega realiseerida sotsiaalseid ideaale. Hoolitsedes oma kasvandike tuleviku eest, toob ta ohvriks nende tänased huvid. Seega, lähtudes mitte õpilase olevikust, vaid tulevikust, õpetaja juhib, nõuab, käsib, karistab, kiidab jpm. Tema kavatsused võivad olla seejuures kõige paremad. Et õpilase tegevus lähtub aga olevikust, püüdest rahuldada oma aktuaalseid vajadusi, tekib konflikt. Niisugust situatsiooni nimetas D. Uznadze **kasvatuse põhitragöödiaks**. Edukas õppe- ja kasvatustöö on tema arvates mõeldav ainult tingimustes, kus õpetaja ja õpilase vahel puuduvad vastuolud, suhted on usalduslikud, vastastikusel austusel ja armastusel rajanevad.

Konfliktisituatsioonid koolis saavad sageli alguse hinnetest. Õpilasele on väga tähtis saada head hinnet, sellest sõltub tema heaolu kodus, prestiiž koolis. Hinne võib muutuda eesmärgiks omaette, sotsiaalse tunnustuse saavutamise vahendiks. Hinne sõltub aga õpetajast, õpilane pole võimeline objektiivselt suhtuma oma hinnetesse ja teadmistesse ning sünnibki konflikt. Hinne on nagu nähtamatu sein õpetaja ja õpilase vahel. Töötades kooli direktorina võttis D. Uznadze juba 1916. a. kõikides klassides kasutusele hinneteta õpetamise. «Hinne on alati subjektiivse iseloomuga,» väitis ta, «ning sellisena sünnitab ta ka alati arusaamatusi õpetaja ja õpilase vahel. Peale selle on hindajaks õpetaja, kes lähtub ainest ja õpilase tuleviku huvidest. Õpilane ei mõista üht ega teist ning enamasti pole rahul.» Hinnete asemel võeti kasutusele iseloomustused, mida õpilane sai kaks korda aastas.

Õppetöös ei ole peamine omada lõpptulemusi, s. o. valmisteadmisi, vaid arendada õpilase sisemisi reserve. Kuigi hindeid väga sageli peetakse õppetöö stiimuliks, on gruusia teadurid seisukohal, et nad enamasti seda ei ole. Kujunedes mõnikord peaaegu ainsaks õppimismotiiviks, muutub hinne takistuseks tunnetushuvid arenemisel, teadmisjanu tekkimisel. Halvad hinded, eriti nooremast koolieas, kutsuvad esile negatiivseid elamusi, usu kadumist oma võimetesse. Õpilased (enamasti nooremad) kalduvad oma saavutusi ülehindama, püüavad iga hinna eest saada soovitavaid (kuid mitte alati teadmistele vastavaid) hindeid.

Eelöelduga on traditsioonilist hindamissüsteemi iseloomustatud negatiivsest küljest. See ei tähenda siiski selle eitamist. Traditsioonilisel hindamissüsteemil on oma eelised, mille tõttu ta on asendamatu, kuid piirduda üksnes traditsioonilise hindamissüsteemiga tähendaks paigaltammumist. Eksperimentaalse didaktika laboratooriumis on otsingud õpilaste tunnetusaktiivsuse arendamiseks seotud hinneteta õpetamisega, õigemini — õpetamisega sisulise hinnangu alusel.

... SELLE RAKENDAMISEST PRAKTIKASSE ...

Kui hea teooria ka ei oleks, kuid väärtuseks muutub ta alles siis, kui on tõestatud eksperimendiga. Eksperiment toimub algklassides ning selle olemus on lühidalt järgmises.

Eksperimentaalõpikud ja õppematerjalid koostati nii, et anda võimalusi hinnanguliseks tegevuseks. Õpilasi õpetati planeerima oma tegevust, leidma oma vigu ja neid parandama. Neid harjutati pärast töö lõpetamist tehtut kontrollima, kusjuures enese leitud ja parandatud vigu ei loetud vigadeks, kontrollima ja hindama kaasõpilaste tööd, seda arutlema, esitama üksteisele küsimusi jm. Kirjalike tööde ajal lubati vihikutesse teha parandusi ja arvutusi. Aeg-ajalt kontrolliti varemtehtut. Õpetaja ja õpilaste vahelistes suhetes püüti saavutada maksimaalset vastastikust usaldust ja aus-

tust. Õpetajapoolselt rõhutati austust õpilaste töö vastu, et mitte solvata nende enesearmastust, õpilaste arendamisel tugineda nende võimetele ja kalduvustele, püüti arendada nende eneseusaldust, anda neile võimalusi positiivseteks emotsioonideks (rauhulolu, avastamisrõõm). Püüti jälgida printsiipi, et õpilane üksnes ei valmistu eluks, vaid juba elab.

Eraldi selgitustööd tuli teha ka lastevanematele, valmistada neid ette uue hindamissüsteemi vastuvõtuks, iseloomustuste mõistmiseks. Kaks korda aastas (detsembris ja mais) antakse iga õpilase kohta iseloomustus, kus näidatakse ära edusammud ja vajakajäämised igas õppeaines, millele neil kui lastevanematel tuleks pöörata tähelepanu. Iseloomustustega antakse kaasa ka õpilase tööde näidised.

Eksperimentaalklassidelt ja -koolidelt laienes eksperiment kogu Telavi rajoonile, muutus massiliseks. Juba 10 aasta jooksul siin toimunud eksperimentidist on haaratud kõik algklassid. Praegu eksperimenteeritakse 10 rajooni 3. klassides ning sellest võtab osa 300 õpetajat. Ning ongi aeg rääkida õpetajast.

Peaaegu kõige raskemaks ülesandeks osutus õpetajate kaasaaramine, tuli murda nende suhtumise väljakujunenud stereotüüp. Alustati parimatega. Eksperimendi käigus tekkis neil positiivne hoiak uue õpetamisviisi suhtes ning teiste õpetajate veenmiseks eksperimentidist osa võtma kasutati nimelt nende abi. Eksperimentidist osavõtt toimub rangelt vabatahtlikkuse alusel. Nii näiteks 1965. a. peetud instruktivseminaril loobusid kõik Kutaisist kohalekutsutud õpetajad, kõhklejad Telavi rajoonist aga joondusid eksperimenti poolehoidjate järgi.

Eksperimentidist osavõtjatele korraldati ja korraldatakse süstemaatiliselt seminare, peale selle käivad laboratooriumi teadurid väga sageli koolides ning annavad ise näidistunde, kui selleks vajadus tekib. Niisugune töö, ja loomulikult eksperimenti tulemused, muutsid suhtumise. Muutus ka lastevanemate hoiak, nad hakkasid eelistama iseloomustavaid hinnanguid hinnetele. Eksperiment lõpeb

algklassidega, keskastmesse saanud õpilased hakkavad saama hindeid, väga paljud lastevanemad aga sooviksid endise süsteemi juurde jääda ning on seda taotlenud haridusministeeriumini välja.

... JA TULEMUSTEST

Õpilaste teadmiste ja oskuste taset kontrolliti iga õppeveerandi ja -aasta lõpus. See osutus alati paremaks kontrollklasside omast. Näiteks kõik vead tekstist leidis eksperimentaalklasside õpilastest 1. kl. 48,6%, 2. kl. 68,0% ja 3. kl. 87,3%, kontrollklassidest vastavalt 20,6%, 33,0% ja 54,6%. Eksamil olid emakeeles ja matemaatikas kõrgeima hinde saavutanute protsent märgatavalt suurem kui kontrollklassides, rahuldavalt vastanute arv väiksem. Õpilastel areneb kontrolli ja enesekontrolli võime, oskus hinnata enese ja teiste töö tulemusi.

Muutub ka õppimismotivatsioon. Kirjandis «Miks ma õpin?» andsid kontrollklasside (3. kl.) õpilased vastuseid: «selleks, et häid hindeid saada», «vanemaid mitte pahandada», «vanemaid rõõmustada», «hiljem hästi teenida» jm. Niisuguse sisuga motiive oli üle 40%. Eksperimentaalklassi (2. kl.) õpilaste motiivid räägivad valdavalt teistsugusest orientatsioonist. Juhtmotiivideks (82% vastustest) võib pidada selliseid: «teada saada nähtuste põhjusi», «teada saada palju uut ja huvitavat», «huvitav on lahendada raskeid ülesandeid», «kuidas me saaksime ehitada sildu ilma teadmisteta» jmt.

Nagu näitavad spetsiaalsed uurimused, on eksperimentaalklasside õpilaste sisepinge madalam, õppimise ja koolikäimisega seotud situatsioone hindavad nad üldiselt positiivsemalt.

Tunnetusaktiivse arendamine pole ainus eesmärk. Igakülgset ja harmooniliselt arenenud isiksuse kujunemiseks on vaja luua tingimused ja võimalused. Laps ei saa areneda vastava keskkonna puudumisel. Eksperimentaalse didaktika laboratooriumis on mõeldud sellele, kuidas sihipäraselt luua arendavat keskkonda ja juhtida õpilase kujunemist pedagoogiliselt. Praegu toimub vabariiklikus profileeritud õpetamisega

koolis eksperiment, kus pikendatud õppepäeva tingimustes püütakse kavandatud realiseerida. Selles koolis veetsime ühe õppepäeva.

OMA SILM ON KUNINGAS

Gruusia tänapäevase pedagoogika need uuendustaotlused, mille teaduslik-teoreetilised lähted ja eesmärgid selgusid eelöeldust, teevad praktilise proovi läbi K. Ušinski nim. Gruusia NSV Vabariiklikus Eksperimentaalkoolis (m. a. septembrist kannab nimetust Gruusia NSV Vabariiklik Profileeritud Õpetamisega Kool).

Avanes võimalus osa saada selle kooli algklasside ühest õppepäevast. Aeg oli liialt kasin süüvimaks õppe- ja kasvatustrotsessi nüanssidesse ning siinsed tähelepanekud ei pretendeeri üldistavale süvaülevaatele, kuid vahest tohivad ühepäevamuljedki meie lugejale mõningat huvi pakkuda.

Kooli õppekorraldust selgitas meile õppealajuhataja Mzija Gvilava: «Õpinguid alustavad lapsed meie koolis 6-aastaselt ettevalmistusklassis. Õppenädal on 5-päevane ja tunnid 35 minutit pikad. Koolis viibivad õpilased kella 9-st kuni kella 16-ni. Ennelõunal on tunnid, pärastlõunane aeg on sisustatud kindla päevakava järgi mitmesuguste arendavate tegevustega. See ongi eelmisele, nn. hinneteta õpetamise eksperimendile lisandunud uuendus (1975. a. alates), mille ülesanne on läbi proovida laste igakülgse arendamise nõude praktilise realiseerimise võimalused.

See, et me ei hinda õpilaste teadmisi numbritega, ei tähenda, et nad jäävad ilma hinnanguteta. Kaks korda aastas anname lastevanematele lapse õpiedukuse iseloomutuse, milles on esile tõstetud tema saavutused kõikides õppeainetes, samuti lüngad. Iseloomustus sisaldab tähelepanekuid ka lapse iseloomujoonte, vaimse töö võimete, kehalise arengu ni-hete, tervise jm. kohta. Samas anname soovitusi, mida on tarvis lapsega lävimisel silmas pidada, millele enamat tähelepanu pöörata.

Tunnitöös hakkame algusest peale õpetama lapsi ise oma tööd hindama,

otsustama kaasõpilaste vastuste ja tööde väärtuse üle. Sellise oskuse omandavad lapsed võrdlemisi kiiresti. Nad parandavad üksteise vigu ka kirjalikes töödes, v. a. kontrolltööd. Selleks anname neile kätte vastavad juhendid, punktid jne. Juhul kui õpilane parandab oma vea ise, ei lähe see üldse veana arvesse. Teadmised on seesuguste süvendatud hinnangute puhul märksa paremad, sest on tekkinud arusaamine, et ei õpita hinnete, vaid teadmiste pärast. Pealegi oleme täiesti veendunud, et ebaedust tingitud halb hinne traumeerib last ja pärsib tema õppimistahet.

Oleme küsitlenud ka vanemaid, kas nad pooldavad numbrilist hindamist või iseloomustavaid hinnanguid. Vaekauss on langenud otsustavalt viimaste kasuks: «Number ei ütle meile midagi, iseloomustustest aga selgub kõik.»

Algul andsime õpilastele koduülesandeid, enam ei anna. Need tehakse ära koolis pärast lõunavaheaga õpetaja juuresolekul. Ja veel. Enamarenenud, hea jõudlusega õpilastel ei keela me programmist ette jõuda. Näiteks, kui ta on suuteline, võib ta lahendada kas või kõik matemaatikaülesanded õpiku lõpuni. Tunnis tuleb neile etterutanuile leida rakendus, anda võimetekohaseid huvipakkuvaid ülesandeid. Selleks vajaneb hoolikalt valitud lisamaterjali, mida meie tarvis koostavad meetodikud. Suutlikud õpilased koostavad meeleldi ise küllaltki raskeid ülesandeid (vastavate eeskujude najal, aga ka iseseisvalt).»

Selline töö nõuab õpetajalt suurt meisterlikkust. Kes valmistab neid ette?

«Muidugi vajavad õpetajad eri ettevalmistust. See ülesanne on eksperimentaalse didaktika laboratooriumil, mis asub meie majas. Toimub pidev väljaõpe — seminarid, loengud, praktikumid jne. Laboratooriumis töötavad kõrge kvalifikatsiooniga meetodikud, kes koostavad nii õppematerjali kui ka juhendavad tegevõpetajaid.»

Kas õpilasi võetakse kooli katsete alusel?

«Ei. Algul tahtsime piirduda vastuvõtuga mikrorajoonist, kuid see ei õnnestunud. Soovijaid oli nii palju, et planeer-

ritud 2 ettevalmistusklassi asemel tuli avada 6.»

«Laste igakülgse arendamise nõuet ei saa täita, loomata lapse ümber keskkonda, mis soodustab seda arengut. Samuti vajavad lapsed arendavad tegevused õiget pedagoogilist suunamist, oma spetsiaalset metoodikat. Seda ongi meie koolis arvestatud.

Nagu öeldud, on lapsed koolis kella 16-ni. Kuid see pole tavaline pikendatud päev. Pärast lõunat jaotatakse klassid kolme rühma. Iga rühm võtab tunniplaani järgi osa kõikidest tegevustest. Arendavate tegevuste plaanis on meil võõrkeelte tunnid (vene keel kõigile, inglise või saksa keel vanemate valikul); kujutav tegevus — joonistamine, maalimine, voolimine; muusikaline tegevus — laulmine, instrumendiõpetus; tööõpetus; tants; malemäng; nukuteater (tinglik nimetus, sest haarab ka teisi näitekunsti elemente — V. L.). Töö toimub kabinetisüsteemis ja iga tund on kohustuslik igale õpilasele. Juhendajateks on oma ala spetsialistid. Näiteks tantsutunde annab Tbilisi ooperi- ja balletiteatri balletiõpetaja, malet õpetab vabariigi malemeister jne.

Kuid neid tunde ei tule käsitada kui tavalisi koolitunde. Lapsed tunnevad ennast seal vabalt, koduselt, ei tohigi tekkida koolitunni tunnet. Vaheldusriikas tegevus on haarav ja väga palju andev.

Ent selles töötahus on veel palju, millega me rahul pole. Esiteks kohe see, et ruumid vajavad hoopis õdusamat kujundust, mööbelgi peaks olema palju teistsugusem, mugavam kui klassis.»

Kas tegevus ei muutu liialt tubaseks?

«Ei. Oleme võimalikult palju värskes õhus. Paljusid tegevusi on ju võimalik korraldada väljas. Meil siin läheduses suur park. Kehakultuuritunnid on eranditult õues. Laste meditsiiniline kontroll on sügavam kui teistes koolides. Midagi häirivat pole arstid avastanud. Kooliväsimust ei ole neil lastel täheldatud. Ka toitlustamine on hästi korraldatud. Vanemad on väga rahul ja kui tegime provotseeriva ettepaneku jätta päeva

teine pool ära, olid 200 vanemast ainult 4 päri. Nemadki sellepärast, et tahtsid oma lapsi koolivälistes ringides rakedada.

Ent mingem tundidesse, sest oma silm on kuningas...»

Matemaatikatund ettevalmistusklassis.

Laskumata tunni kirjeldusse, püüame edasi anda kogumulje. Klass oli suur — 46 õpilast. Väga palju näitlikke vahendeid — mitmesuguste esemete hulki, hulgakujutistega tabeleid, mänguasju. Klass väga aktiivne, mitte ükski õpilane ei jäänud osavõtmatuks, mõttepinge ei alanenud tunni lõpuni. Seda aitasid üleval hoida mänguelemendid — pallimäng (täidan, täidan laeva põhimõttel, ainult sõna asemel matemaatiline tehe või arv või hulk jne.). Pall lasti puhkusele ja jätkus rahulik töö pulgakestega, nukukaaludega. Rahulik töö vaheldus liikumisega — loendati klassi ette kutsutud lapsi, lasti neid juurde tulla ja kohale minna, kusjuures klass sooritas vastavalt lahutamise või liitmise tehet. Tunnis oli rohkesti liikumist, kuid ei vajanenud õpetajal teha ühtki korralkutsuvat märkust. Vastuste õigsust jälgisid lapsed ise, vajadusel parandades, täpsustades või lihtsalt tunnustades.

Keelebarjäär takistas meid kontrollimast hinnangute sisu, ent kas või õpetaja miimika ja žestid reetsid nendega rahuolu või rahulolematust. Üldmulje tunnist: töötund, sädlev, kuid mitte tulevärklik. Suure panuse sellesse lisan õpetaja emotsionaalsus.

Vene keel 1. klassis (7-aastased).

Rühmatöö — klassis ainult 10 õpilast. Pildi järgi jutustamine. Lastel küllalt suur sõnavara. Suhtlemine ainult venekeelne. Iga laps lugus peast oma venekeelse luuletuse.

Saksa keele tund teisest päevapoolest.

Kui oma silm poleks kuningas, ei usuks, et 7-aastased on olnud ühe õppeaasta jooksul suutelised omandama võõrkeelse sõnavara, mis võimaldab mängida kõige mitmesugusemaid mängu. «Kassi ja hiire» mängus anti kõik käsklused, hoiatused, peibutused edasi saksa keeles. Omamoodi lavastus oli «Naerimäng» (tuntud muinasjutu ainetel): taat kutsus

appi eide, eit tütre, tütar koera jne. Iga järgmine naeritõmbaja jutustas eelne- nud tegevuse. Ja ikka ainult saksa kee- les. Need lapsed ei jääks oma keelega hätta ka kauplustes. Klassi seati üles lett koos rohkete «kaupadega». Üks laps oli müüja (teda aeg-ajalt vahetati välja); teised ostjad. Ost-müük aeti joonde jäl- legi saksa keeles. Õpetaja ise osales kõi- kides mängudes, tehes laste kõnes tarvi- likke parandusi.

Samalaadne oli ka naaberklassis ing- lise keele tund. Mängus tuli end kujut- leda loomaia külalisena. Jutustati eri- nevatest loomadest — lõvist, kaelkir- jakust, lindudest jt. Jutustuse ajal mat- kiti loomade kõnnakut, liigutusi.

Maletunnis tehti alles esimesi samme. Õpiti tundma malendeid ja käike. Va- nasti kehtinud Gruusias komme, et tütrele antud kaasavaraks Šota Rustaveli poeem ja malendid. Grusiinlanna olla igiaegadest saadik malet mänginud. Siit võrsuvad uued Nona Gaprindašvi- lid...

Tantsutunnis õpiti gruusia rahvatant- su tõdesid: tüdrukud liigutuste loomu- likkust, sujuvust, pehmust, väarikust, poisid energilisust, kiirust, tähelepane- likkust ja õrnust oma partneri vastu. Lausa kunstilise elamuse saime teatri- tunnist. Üles olid seatud tinglikud deko- ratsioonid, magnetofonilindilt kostis Bachi muusika. Lastele anti ülesanne: kujutlege, et te jäite äikese ja vihma- valingu kätte. Andke pantomiimis edasi, kuidas te siis käitute, kuidas liigute. Bachi ärev muusika ja valgusefektid löid meeolelu ning lapsed näisid usku- vat tõelist loodusemõllu. Iga laps lahendas ülesande isemoodi, oma temperamen- dile ja kujutlusvõimele vastavalt. Siis läks ilm ilusaks, päike lõi särama, puud kuivasid, lilled tõstsid longuvajunud õied. Üleva muusika saatel anti edasi seegi etüüd.

Seda tehti nii suure sisseelamisega, et tunni lõppu kuulutatavat kellahelinat ei pandud üldse tähele ja noorel õpetajal oli tegemist, et palvetele «Teeme veel, teeme veel!» mitte alla anda.

Küllap see kõik kokku ongi lapse iga- külgne arendamine...

НАЧАЛЬНОМУ ВОЕННОМУ ОБУЧЕНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ — ПОВСЕДНЕВНОЕ ВНИМАНИЕ

РООМЕТ КИУДМАА,
военный комиссар Эстонской
ССР, полковник, кандидат во-
енных наук

Наш лозунг должен быть один — учиться военному делу настоящим образом¹.

«Самая лучшая армия, самые преданные делу революции люди будут немедленно истреблены, если они не будут в достаточной степени вооружены, ... обучены», написал В. И. ЛЕНИН в газете «Правда» № 38 от 1 марта 1918 года².

¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 36, стр. 26.

² Там же, т. 35, стр. 408.

Выполняя этот ленинский завет в современных условиях, Коммунистическая партия делает все, чтобы держать Вооруженные Силы Советского Союза в постоянной готовности к решительному и полному разгрому любого агрессора, чтобы их личный состав имел самое совершенное оружие.

Современные Вооруженные Силы СССР — надежный щит социалистической Родины, гарантирующий мирный труд народа, строящегося коммунизм. Победы, одержанные советским народом в социальной, экономической и культурной сферах, послужили базой для революции в военном деле, оснащения войск мощным оружием и высококачественной боевой техникой, дальнейшего развития способов боевых действий, методов обучения и воспитания личного состава.

В современных условиях продолжается всеобщий процесс технизации личного состава как результат научно-технической революции в военном деле. В различных видах вооруженных сил насчитывается около 400 технических специальностей (в годы гражданской войны их было меньше двадцати). Ныне не только специальные части Ракетных войск стратегического назначения и Войск противовоздушной обороны страны оснащены сложной боевой техникой, но даже в Сухопутных войсках, основу которых в годы Великой Отечественной войны составляли легкое огнестрельное оружие и артиллерия на конной тяге, имеется сложная боевая техника и танки, несущие на себе радиолокаторы, приборы ночного видения, вычислительную технику и мощные средства огневого воздействия.

Характерной особенностью современной армии и флота является то, что решающая роль в бою принадлежит уже коллективному оружию. Успешное применение такого оружия зависит прежде всего от согласованных, четких и умелых действий многих воинов, требует от них высокой организованности, технической грамотности.

Коренные изменения в военном деле вызвали сужение в специализации воинов. Однако современный бой обуславливает взаимозаменяемость специалистов, что в свою очередь обязывает их владеть смежными специальностями, иметь широкую военно-техническую подготовку.

Благодаря созданной системе боевой и политической подготовки личного состава, Советская Армия и Военно-Морской Флот характеризуются высоким уровнем профессионально-технической культуры командного и рядового состава. В нашей стране созданы также все условия, чтобы военные комиссариаты как местные органы военного управления, совместно с органами здравоохранения и народного образования, комитетами ДОСААФ, комсомольскими и другими общественными организациями, администрацией предприятий, учреждений, колхозов, совхозов и учебных заведений осуществляли мероприятия по подготовке военнообязанных, призывников и допризывной молодежи к службе в Вооруженных Силах СССР.

Для того, чтобы юноши, будучи призванными в Вооруженные Силы СССР, смогли в короткий срок овладеть военной специальностью и службой, в общеобразовательных школах, средних специальных учебных заведениях, в учебных заведениях системы профессионально-технического образования и учебных пунктах осуществляется комплекс мероприятий по начальному военному обучению. Оно особенно необходимо сейчас, когда срок действительной службы в зависимости от вида вооруженных сил сокращен до двух-трех лет.

Основная часть юношей допризывного и призывного возрастов проходят начальное военное обучение в общеобразовательных школах, где для приобретения учащимися необходимых военных, военно-технических знаний и практических навыков созданы самые благоприятные условия.

Собственно учебный процесс общеобразовательной школы позволяет по-

следовательно, с высокой результативностью сочетать плановые занятия по начальной военной подготовке (140 часов учебного времени) и пятидневные полевые занятия с военно-патриотическим воспитанием молодежи и изучением русского языка. Мероприятия начального военного обучения тесно переплетаются с общей физической подготовкой юношей.

В ходе начального военного обучения юноши должны уяснить требования военной присяги и общевоинских уставов, изучить действия солдата в бою, ознакомиться с устройством и боевыми свойствами легкого огнестрельного оружия и получить практику в стрельбе с боевым патроном. Учащиеся приобретают также начальные знания и навыки по одной из военно-технических специальностей и гражданской обороне.

В то же время военно-патриотическое воспитание молодежи как важнейшее направление идеологической подготовки будущих воинов должно пронизывать весь учебный процесс общеобразовательной школы. Оно должно формировать у учащихся высокую политическую сознательность, марксистско-ленинское понимание необходимости защиты социалистического отечества, воспитывать преданных, убежденных патриотов и интернационалистов.

Анализируя ход начального военного обучения в общеобразовательных школах республики, мы приходим к выводу, что в целом созданная система военной подготовки молодежи дает положительные результаты.

Лучших показателей по итогам комплексных проверок добились средние школы городов Тарту (военный комиссар товарищ В. СОО и инспектор по начальной военной подготовке товарищ Н. СЮКИЯЙНЕН), Пярну (военный комиссар товарищ Н. ТРУСОВ, инспектор по начальной военной подготовке товарищ К. КЕЕЗЕЛЬ) и Раплаского района (военный комиссар товарищ Э. ТИРМАСТЕ, инспектор по начальной военной подготовке товарищ

Н. БУНАПУУ). Положительно отмечена работа в школах Вильяндиского района, Ленинского и Калининского районов города Таллина.

Это результат тесной совместной работы соответствующих районных и городских военных комиссариатов с органами народного образования, директорами школ, т. е. тех, которые непосредственно руководят начальной военной подготовкой и отвечают за качество ее проведения.

Бесспорно, уровень начальной военной подготовки зависит и от методического мастерства военных руководителей и созданной при школах учебно-материальной базы.

В поле зрения районных военных комиссариатов находится вся деятельность военных руководителей по начальной военной подготовке. В соответствии с положением о местных органах военного управления они совместно с отделами народного образования и директорами школ участвуют в подборе военных руководителей, руководят их методической подготовкой.

В Эстонской ССР подавляющее большинство военных руководителей офицеры запаса, продолжительное время служивших в кадрах Вооруженных Сил. Около 50 процентов из них имеют высшее военное или педагогическое образование, или же являются активными участниками Великой Отечественной войны.

Совершенствованию педагогических знаний военных руководителей, накоплению ими методических навыков, использованию передового опыта в обучении и воспитании учащихся способствует проводимая Министерством просвещения Эстонской ССР и Республиканским институтом усовершенствования учителей учебно-методическая работа.

С военными руководителями регулярно проводятся учебно-методические сборы и инструкторско-методические занятия. Важной формой их учебы стали теоретические семинары, на которых обсуждаются вопросы внедрения передового опыта и методики в прак-

тику обучения. Важно, чтобы семинарскими занятиями были охвачены все военные руководители.

В интересах повышения результативности военного обучения в школах важное место принадлежит также методическим советам при районных и городских военных комиссариатах и методическим комиссиям районных и городских отделов народного образования. В то же время в их работе порой наблюдается несогласованность, параллельное проведение одних и тех же мероприятий, так как усилия некоторых военных комиссариатов и органов народного образования еще не определены четкими разграничительными линиями.

В состав методических советов необходимо ввести военных руководителей — лучших методистов из числа опытных офицеров запаса, строго регламентировать их деятельность и добиться активного влияния этих советов на все стороны начальной военной подготовки.

Настало время, чтобы широко и строго внедрять в практику военного обучения положения и требования новых общевоинских уставов, особенно Строевого устава, и установить повсеместно порядок, по которому военные руководители на занятиях по начальной военной подготовке носили военную форму одежды в соответствии со своим воинским званием. Опыт показывает, что это значительно повышает дисциплину учащихся и укрепляет авторитет военного руководителя.

Полезную и конкретную работу в методических советах проводят такие военные руководители как товарищи М. ТИМАШЕВ (Пярнуская 4-я средняя школа), В. ЕФРЕМОВ (Тартуская 4-я средняя школа), А. ЮХКАМ (Тартуская 2-я средняя школа). Они также активно участвуют в теоретических семинарах и щедро делятся своим богатым опытом.

Большую помощь в овладении педагогическими знаниями и методическим мастерством оказывают педагогические коллективы школ и их директо-

ра. Так, директор Таллинской 16-ой средней школы им. И. Лауристина товарищ Х. ВОКК нередко посещает уроки по начальной военной подготовке, дает советы и проводит их квалифицированный разбор. Занятия в этой школе под руководством военного руководителя, заслуженного деятеля культуры Эстонской ССР товарища В. СУЛИМА проходят содержательно, а учебно-материальная база находится на уровне лучших школ.

К сожалению, имеют место случаи, когда отдельные директора школ считают, что начальная военная подготовка дело военного руководителя, организацию и методику проведения занятий не проверяют, учебно-материальную базу не совершенствуют.

Результативность начальной военной подготовки находится в прямой зависимости от учебно-материальной базы. В целом можно отметить положительную работу по оборудованию военных кабинетов, классов военно-технической подготовки, комнат для хранения учебного и малокалиберного оружия.

Нельзя не отметить большую работу, которую проделал педагогический коллектив Сууре-Яаниской средней школы Вильяндиского района во главе с директором товарищем Ю. КЫПП (военрук — товарищ А. ААВАСАЛУ), оборудуя образцовый военно-спортивный комплекс, отвечающий современным требованиям.

Несмотря на то, что в последнее время стали больше внимания обращать строительству стрелковых тиров, их еще крайне мало (составляют 53 процента потребности), а ввод в строй запланированных на 1977 год существенно положение не изменит. Многие школы еще не имеют оборудованных площадок для строевой подготовки.

В этом учебном году необходимо в школах завершить оборудование учебных мест для практического изучения обязанностей дневального и часового, дооборудовать площадки для занятий по строевой подготовке.

Для дальнейшего развития учебной базы необходимо составить материаль-

но подкрепленные перспективные планы и сосредоточить на этом вопросе повседневное внимание всего педагогического коллектива.

В просвещении трудящихся многонационального Советского Союза, приобретении ими знаний по различным отраслям науки и культуры важная роль принадлежит русскому языку, ставшему фактическим языком межнационального общения и сотрудничества народов СССР, языком, на котором осуществляется обучение и воспитание воинов современных Советских Вооруженных Сил.

Коммунистическая партия всегда учитывала фактор многонациональности и многоязычия населения. Поэтому на определенных этапах военного строительства допускалось создание национальных формирований как временная мера. Однако, начиная с 1938 года, когда была проделана большая работа по изучению русского языка народами других национальностей Советского Союза, комплектование армии и флота стало осуществляться по смешанному принципу. Это еще теснее сплотило воинов всех национальностей в единую боевую семью.

Великая Отечественная война показала, что в действующей армии заметно возрос удельный вес воинов различных национальностей, слабо владеющих русским языком. Хотя в армии было широко развернуто обучение таких воинов русскому языку, в запасных частях даже тогда, когда обстановка на фронте складывалась неблагоприятно, приходилось тратить много времени для того, чтобы сначала научить некоторых из них русскому языку, а затем уже изучать с ними оружие и тактику боя. Одновременно с этим принимались неотложные меры по усилению интернационального воспитания личного состава.

В настоящее время в Советские Вооруженные Силы приходят из всех союзных республик юноши, в основном владеющие русским языком. С каждым годом уменьшается количество призывников, слабо знающих русский

язык. Однако нельзя не учитывать того, что сейчас на вооружении армии и флота находится сложная боевая техника, освоение которой требует знания основ математики, физики, электротехники. Справиться с этой задачей сможет лишь воин, имеющий высокую общеобразовательную подготовку и хорошо владеющий языком. Актуальность владения русским языком воинами других национальностей Советского Союза еще более возросла в связи с сокращением сроков действительной военной службы.

Командиры, политработники, партийные и комсомольские организации, применяя различные формы воспитания и оказывая помощь воинам нерусской национальности, добиваются того, что после действительной военной службы все увольняемые в запас солдаты и сержанты хорошо владеют русским языком.

Интересы укрепления обороноспособности страны настоятельно требуют, чтобы и юноши эстонской национальности изучали русский язык еще до призыва в армию. Изучение языка межнационального общения должно стать составной частью воспитания молодежи в духе советского патриотизма и пролетарского интернационализма. Важная роль в этом принадлежит начальному военному обучению в общеобразовательных школах, а также всей оборонно-массовой работе, проводимой с молодежью.

Заслуживает внимания опыт школ, где созданы факультативные курсы по изучению русского языка. Юноши с большим желанием занимаются в них, сознавая, что это поможет им более успешно выполнить воинский долг.

Освоению разговорного языка с изучением военной терминологии способствуют занятия по начальной военной подготовке, которые должны проводиться только на русском языке.

В этих целях следует развивать методику преподавания по направлениям разъяснения различных терминов и фраз на русском языке, т. е. без перевода их на эстонский язык. Для этого

имеются все предпосылки, учащимися 10 и 11 классов уже освоены основы разговорного языка и грамматики, они могут вести беседу на литературные и общественно-политические темы; юношам известны уже основные, исходные военные термины. В ходе занятий, как показывает практика, учащиеся значительно повышают степень знания языка, так как основным методом проведения занятий является живая беседа по общим и специальным вопросам.

В интересах углубления практики изучения русского языка следует шире развернуть факультативные занятия, расширить связи с учащимися, ветеранами труда и войн других республик; практиковать экскурсии и походы по местам революционной, боевой и трудовой славы в другие республики и области Советского Союза. Перечень мероприятий, которые способствовали бы лучшему освоению языка международного общения практически неисчерпаем. Все зависит от инициативы и активности тех, которые проводят эту исключительно важную работу.

Выше рассмотрены далеко не все направления начального военного обучения в общеобразовательной школе. При подготовке подрастающего поколения к выполнению почетной обязанности в рядах Вооруженных Сил СССР широко используют различные формы оборонно-массовой работы. С молодежью проводят лекции и беседы на военные и технические темы. Большой популярностью пользуются выставки боевой техники и вооружения видов вооруженных сил, организуемые в дни их праздников. Для закрепления полученных на занятиях по начальной военной подготовке знаний и навыков проводят военно-спортивные лагеря, где юноши закаляют себя физически, принимают участие в соревнованиях по военно-прикладным видам спорта. Вся их жизнь и учеба проходит на основе строгого лагерного распорядка в полном соответствии с общевоинскими уставами. Активно работают в этом направлении учебные организации

ДОСААФ, их стрелковые, авиамодельные, радиотехнические кружки и клубы.

В последние годы, благодаря повседневному вниманию и совместным усилиям партийных и советских органов республики, военных комиссариатов, руководителей школ и учебных заведений, предприятий и учреждений, подготовка юношей к действительной военной службе значительно оживилась. Глубже стали вникать в военнопатриотическую работу, больше проявлять заботу о военной подготовке молодежи, о повышении ее общеобразовательного уровня.

Благодаря этим усилиям Вооруженные Силы ныне получают более грамотное, закаленное морально и в физическом отношении пополнение.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ НАЧАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ

ЕВГЕНИЙ САМОЙЛОВ,
начальник отдела Министер-
ства просвещения Эстонской
ССР

1976/1977 учебный год — второй год пятилетки эффективности и качества должен стать ответственным этапом в дальнейшем совершенствовании средней общеобразовательной школы.

Разработаны и активно осуществляются комплексные планы создания учебно-технической базы школы. Утверждены новые «Типовые перечни учебно-наглядных пособий и учебного оборудования» для общеобразовательных школ.

В школу все больше и больше проникают технические средства обучения учащихся. Новейшие средства обучения имеют неопровержимые преимущества перед традиционными плакатами и стендами, помогают за один и тот же промежуток времени дать

ученикам гораздо большее количество знаний.

Кроме того, наши плакаты и материалы для стендов содержат в себе много мелких рисунков и надписей, которые со столов, более удаленных от классной доски, не видны, и ученики при всем своем желании не могут ничего рассмотреть. В таких случаях они отвлекаются.

Применение визуальных технических средств обучения, как правило, производится в затемненных или полутемных помещениях, при этом внимание учеников не рассеивается.

При помощи визуальных средств обучения можно обратить внимание учеников на тончайшие детали, которые выпадают из поля зрения учащихся при взгляде на плакат с множеством рисунков.

Немаловажную роль играет и величина показываемого объекта. При помощи технических средств изображения размером 15×16 см можно увеличить до размеров 150×160 сантиметров.

Технические визуальные средства обучения обладают гораздо большим диапазоном по сравнению с обычными наглядными пособиями. Не последнюю роль играет и тот факт, что динамически изображенный материал лучше усваивается учениками.

Аудиовизуальные средства обучения играют огромную роль в достижении воспитательных целей, поставленных военным руководителем на уроке, так как музыка, отрывки из песен, художественных произведений воспринимаются учениками лучше самых красивых и верных слов преподавателя.

Но это не значит, что визуальные и аудиовизуальные технические средства обучения могут полностью заменить на уроке живое слово военного руководителя. Эти средства обучения могут только дополнить речь военрука, а не заменить ее, только помочь ему в обучении и воспитании учащихся: центральной же фигурой на уроке, как был, так и остается военный руководитель.

Теперь о практическом применении на уроке различных технических средств обучения как каждого в отдельности, так и в комплексе.

Эпидиаскоп

Самое доступное техническое средство, имеющееся в каждой школе — это эпидиаскопы различных моделей. Мы знаем, как трудно работать, если нет наглядных пособий для уроков по темам «Советские Вооруженные Силы», «Огневая подготовка», «Гражданская оборона» и другим. Имеющиеся в магазинах военной книги альбомы-подборки для этих целей не полностью пригодны, так как они не всегда соответствуют нашей учебной программе и изображения в них очень мелкие. Но отдельные иллюстрации из них можно использовать на уроках при помощи эпидиаскопов. Возможности эпидиаскопа позволяют также использовать рисунки, сделанные самим военом или учащимися, схемы из учебника, фотографии, иллюстрации из журналов размером 17×15 см.

Эпидиаскопом можно пользоваться во всех частях урока и почти по всем разделам учебной программы. В первой части урока, проверяя знания учеников, можно показать на экране иллюстрацию из журнала с изображением какого-нибудь рода войск и предложить рассказать о нем, пользуясь этим изображением. Или, например, можно показать на экране чертеж УЗРГ без наименования частей и предложить рассказать об устройстве унифицированного запала ручных гранат. Это помогает отвечающему ученику лучше воспроизвести свои знания, а остальным учащимся закрепить их. Лучшее качество изображения при работе с эпидиаскопом получается при установке его от экрана на расстоянии 4,5 метров.

Для иллюстрации своего рассказа военный руководитель может показывать текст Военной присяги, статьи воинских уставов. В журнале «Советский воин» и в его «Иллюстрирован-

ном приложении» имеется большой выбор материала по всем видам Вооруженных Сил и родам войск для показа их при помощи эпидиаскопа. Много наглядных пособий можно найти и по теме «Империализм — источник войн».

Несмотря на наличие диафильмов эпидиаскоп полезно применять и на уроках по гражданской обороне. Во время изучения дозиметрических приборов можно показывать схемы ионизационной камеры и газоразрядного счетчика и т. д. На уроках по огневой подготовке — поперечный разрез канала ствола, отклонение пули, как результат ошибки при прицеливании. На уроках по уставам — рисунки погон и эмблем. Эпидиаскоп незаменим и на занятиях по военно-технической подготовке. По этому разделу программы пособий очень мало, а эпидиаскоп позволяет использовать на уроке схемы из учебника и других пособий.

Рисунки и схемы, сделанные своими руками, могут стать универсальными, если надписи на них накрывать передвижаемыми полосками бумаги. В одном случае рисунок служит как пособие при изложении нового материала, в другом, уже без надписей, для проверки и закрепления знаний учащихся.

Из отдельных рисунков, схем, фотографий, склеенных в одну ленту, можно подготовить отличное наглядное пособие — эпифильм.

Недостатком эпидиаскопа является небольшая сила светового потока, что ограничивает его применение, а так же невозможность демонстрации изображения больше 17×15 см.

Применение кинопроектора, диапроектора, фильмоскопа

В основном, в школах имеются кинопроекторы «Школьник» и «Украина» различных моделей. В военном кабинете желательно иметь кинопроектор типа «Украина».

Остановимся на применении кинопроектора на уроках по начальной военной подготовке.

Для проверки знаний учеников можно применять следующий метод: показывается фрагмент учебного кинофильма без звукового сопровождения. Весь класс наблюдает, а одному ученику поручается комментировать происходящее на экране действие. После этого класс дополняет его ответ. Можно и так: демонстрируется только начало учебного кинофильма, а ученикам предлагается продолжить рассказ согласно содержанию всего фильма, анализируя его.

Проверять знания учеников можно также предложив им сопоставить содержание показанного на предыдущем уроке кинофильма и учебника, выявить несовпадения, выказать свое мнение.

Практика поможет найти еще много новых форм применения визуальных технических средств обучения на уроках по НВП. Но это не значит, что уже известные методы проверки знаний учащихся изжили себя. Опрос учеников при помощи технических средств обучения — это только одна из форм опроса.

Кинофильмы при изложении нового материала

При подготовке к уроку, на котором кинофильм будет применяться в основной его части, необходимо себе уяснить цель демонстрации кинофильма. Согласно поставленной цели урока кинофильм применяется: как иллюстрация, как основной учебный материал, как дополнительный материал к рассказу военного руководителя.

Военрук называет тему занятий и точно определяет роль и задачи каждого ученика и класса в целом в период просмотра фильма. Если уделяется внимание самостоятельной работе учащихся, то военрук в своем вступительном слове не формулирует те выводы, которые учащиеся должны сделать сами.

Для того, чтобы избежать «белых пятен» в просмотре фильма, нужно не разрешать учащимся делать записи в

конспектах во время демонстрации, ибо такое записывание малопродуктивно и отвлекает от основной мысли фильма. Во время демонстрации следует делать паузы, в течение которых ученики записывают, если нужно, с помощью военного руководителя, свои наблюдения в конспекты.

После просмотра нужна маленькая пауза, — ведь нагрузка была большой и ученикам нужен отдых. Не нужно бояться «рабочего» шума во время паузы, когда ученики делятся впечатлениями; обмен мнениями только для пользы дела.

К сожалению, список учебных кинофильмов, построенных в какой-то мере по программе НВП, и имеющихся в фильмотеках отделов народного образования, очень ограничен и включает всего пять-шесть наименований, поэтому необходимо брать документальные фильмы на городских базах кинопроката, а также пользоваться помощью Таллинского гарнизона. Эти кинофильмы созданы не для учебных целей, но в них богатый иллюстрационный материал. Во время показа таких фильмов целесообразно на время выключать звук, а пояснения делать самому военному руководителю.

Вот несколько документальных кинокартин, которые можно использовать на уроках в качестве учебных.

По теме «Защита Отечества, служба в Советских Вооруженных Силах — высокая и почетная обязанность советского гражданина»: «В пламени и славе», «Так пусть же Красная», «Войсковые учения «Днепр»», «Учения «Океан»».

По теме «Вооруженные Силы СССР на современном этапе»: «Служу Советскому Союзу», «Народа верные сыны», «Братство по оружию».

По теме «КПСС о задачах Советских Вооруженных Сил в период строительства коммунизма» — «Необъявленная война».

По теме «Командные, политические и инженерно-технические кадры ВС СССР»: «Мы — курсанты», «Доброго

пути, лейтенант», «Высшее воздушно-десантное».

Киноленту «Закон о священном долге» можно использовать при изучении темы «Закон СССР — «О всеобщей воинской обязанности»», а фильм «Присяга Родине» — по теме «Военная присяга».

Кинокурс «Автомобиль» можно использовать по всем темам военно-технической подготовки по профилю водителя автомобиля и др.

Фрагменты из кинофильмов можно использовать и для закрепления знаний учащихся. В этом случае надо выключать звук, и ученики должны рассказать, что происходит на экране.

Можно было бы найти и еще много форм и методов применения кинофильмов при изложении материала и проверке знаний учащихся, но имеющиеся в школах кинопроекторы, в том числе и «Школьник», ограничивают действия преподавателя, ибо нельзя быстро перемотать ленту в обратном направлении для повторного показа наиболее важных моментов, остановить кадр, чтобы подробнее объяснить главную мысль, действие, происходящее на экране.

Диафильмы и диапозитивы

Если применение кинофильма на уроке требует сложной киноустановки, то показывать на экране неподвижное изображение с диафильмов можно простейшим детским фильмоскопом не говоря о более совершенных аппаратах типа «ЛЭТИ-60», «Свет» и др.

Проверяя знания учеников, можно показывать на экране несколько кадров без титра и предложить ученикам разобраться в действии, схеме или рассказать о том, что они видят.

Излагая новый материал, можно и нужно применять диафильмы и диапозитивы в качестве основных наглядных пособий.

В диафильмах, особенно по гражданской обороне, имеется много таблиц и схем, которые полезно занести в конспекты. В затемненном помеще-

нии, работая с фильмоскопом, этого сделать нельзя, но аппараты «ЛЭТИ» и «Свет», диапроектор типа «Горизонт» позволяют работать с ними в полузатемненном помещении. В таком случае затемняются только ближние к экрану окна или выключаются ближние от него лампы. Проекционный аппарат подвигается ближе к экрану, примерно, на половину первоначального расстояния. Изображение получается меньше, но такое же четкое, как и при полном затемнении. Есть и другой выход, правда, он более дорогостоящий. При его применении — на ученические столы ставятся настольные лампы, а верхний свет выключается.

Что же предпочтительнее на уроке — диафильм или диапозитив?

Обычно выделяется два способа: первый — при котором основой изложения нового материала является диафильм, а военный руководитель только комментирует кадры; второй — когда основа изложения — рассказ военрука, а кадры диафильма только иллюстрация к рассказу. При последнем методе диапозитивы предпочтительнее диафильма. Пользуясь диафильмом, можно не показывать его полностью, а выбрать несколько кадров, не более 10—12, которые будут служить иллюстрацией к рассказу военного руководителя и демонстрироваться по мере надобности. Так как имеющиеся у нас в наличии диафильмы по гражданской обороне не соответствуют программе, то приходится диафильм разрезать на отдельные кадры и складывать в коробку. Готовясь к уроку и на уроке военрук может иллюстрировать свой рассказ только теми кадрами, которые нужны по его замыслу, согласно требованиям программы.

Аудиовизуальные средства обучения

Технические средства обучения имеют огромное значение для достижения воспитательных целей урока, а военные руководители пока редко пользуются ими.

Несколько слов о применении аудиовизуальных средств в достижении познавательных и воспитательных целей урока. Необходимо на уроке, объясняя тему: «В. И. Ленин — организатор Советских Вооруженных Сил» — дать учащимся прослушать записанную на грампластинку речь В. И. Ленина — «Обращение к Красной Армии». Хорошо иметь и в нужный момент прослушать магнитофонную запись сигналов гражданской обороны. На уроке «Суточный наряд роты» прослушать записи сигналов «Тревога!», «Подъем!», «Отбой!», «Приступить к занятиям!» и др. Готовясь к стрельбе боевыми патронами, целесообразно дать прослушать записи сигналов «Открыть огонь!», «Отбой!».

На уроках военные руководители могут применять магнитофонные записи отрывков из песен, которые записываются на ленту в нужной для определенного урока последовательности. В комплекте долгоиграющих пластинок «Песни нашей Родины» есть все необходимые для уроков начальной военной подготовки мелодии. Вначале дается музыкальное вступление, затем музыка приглушается, и на этом фоне звучит рассказ, в конце рассказа опять музыкальная фраза.

Например, раскрывая учебную тему: «Защита Отечества — почетная обязанность каждого гражданина», можно использовать песни «Мы вас подождем», «Не плачь, девчонка», «Ходили мы походами», «Почта полевая» и др.

Говоря о видах Вооруженных Сил и родах войск, можно дать прослушать учащимся «Марш ракетчиков», «Марш артиллеристов», «Марш авиаторов», «Марш десантников».

На уроке по Уставу гарнизонной и караульной службы — песня «Стой, кто идет!». Рассказы о героизме часовых по теме «Обязанности часового» могут сопровождаться песнями «Соловьи, соловьи», «Дан приказ ему на запад». На уроке по Уставу внутренней службы «Обязанности солдата» — пес-

ней «На безымянной высоте», «Священная война», «День победы» и др.

Комплексное применение технических средств обучения

Перечисленные технические средства обучения на уроках начальной военной подготовки могут применяться как отдельно, так и в комплексе. В этом случае очень важно знать, что каждое средство имеет свою специфику и по-разному действует на психику учащихся. По силе эмоционального воздействия технические средства условно можно разделить следующим образом: цветной звуковой фильм, учебная телепередача, черно-белый кинофильм, учебная радиопередача, цветной диафильм, диапозитив, черно-белый диафильм, диапозитив.

Зачем нужна такая классификация? Дело в том, что если после цветного кинофильма показать черно-белый диапозитив, то последний будет выглядеть очень бледно.

Практика показывает, что явление, воспроизведенное при помощи кино, телевидения, запоминается лучше, чем застывшее изображение (кадр диафильма, диапозитив). Но если такое изображение детально объясняется учителем, оно дольше сохраняется в памяти.

Вот несколько примеров комплексного применения технических средств.

По вопросу «Империализм — источник войн, злейший враг мира и социализма» — кинофрагмент из кинофильма «Чехословакия — год испытаний» — советский танковый экипаж погиб на горной дороге, спасая обманутых людей.

Эпидиаскоп — фотография расстрелянных женщин и детей в Сонгми.

Устав внутренней службы. По вопросу «Быть храбрым, не щадить своих сил и своей жизни» — магнитофон — песня «Священная война», эпидиаскоп — фотопортрет младшего лейтенанта Тимура Фрунзе и рассказ военного руководителя.

Говоря о комплексном применении технических средств обучения, необходимо подчеркнуть, что нужно иметь чувство меры, не перегружать урок техническими средствами. Частый переход от света к темноте раздражает глаза, урок превращается в показ картинок. Технические средства должны не заменять учителя, а только дополнять его речь.

В настоящее время в школах имеются диафильмы почти по всем разделам начальной военной подготовки и гражданской обороне. Можно рекомендовать военным руководителям диафильмы, имеющиеся в школах по другим предметам, например:

1. Биография В. И. Ленина (период Октябрьской революции и гражданской войны) — на уроке по теме «В. И. Ленин, КПСС о защите социалистического Отечества».

2. «Начало Великой Отечественной войны» — на уроках по УВС «Обязанности военнослужащих», «Военная присяга» и др.

3. «США после второй мировой войны» — на уроке «Империализм — источник войн, злейший враг мира и социализма».

4. «Двигатели внутреннего сгорания» — диафильм для уроков физики — можно использовать на уроках по военно-технической подготовке и др.

Использование технических средств на уроках начальной военной подготовки поможет военным руководителям поднять методику обучения и воспитания на новый современный уровень, положительно скажется на знаниях, умениях навыках учащихся, на их подготовке к защите социалистического Отечества.

ÕPPIVATE NOORTE ELUPLAANID

**OLGA SOLOTARJEVA,
PAUL KENKMANN,
TRÜ kommunistliku kasvatuse
laboratoorium**

Sotsialistliku ühiskonna üleminekul ekstensiivselt arengult intensiivsele on oluliseks probleemiks rahvamajanduse vajaduste (sealhulgas spetsialistide vajaduse), haridussüsteemi ja noorte eluplaanide vahekord. Viimaste all mõistetakse sotsioloogilises ja pedagoogilises uurimistöös sotsiaalselt tingitud ja ideaalselt väljendatud oma sotsiaalse ja professionaalse liikumise plaani, tulevase sotsiaalse positsiooni ja konkreetse elukutse valikut (6, lk. 208; 5, lk. 245). Rahvamajanduse vajadused on ühiskonna arengu objektiivne faktor: nad on lõppastmes nii haridussüsteemi kui ka noorte eluplaanide kujunemise ja muutumise alus.

Rahvamajanduse vajadused kaadri järele väljenduvad kogu haridussüsteemi ülesehituses, selle mahus ja sisus. Vahe-tult avaldub vajadus spetsialistide järele neid ettevalmistavate õppeasutuste vastuvõtuplaanides. Kuivõrd haridussüsteem areneb oma seaduspärasuste alusel ja tema areng on sõltuv ka teatud sub-

jektivseist tegureist (näiteks planeerimise ja rahvamajanduse vajaduste ettenägemise tase), sedavõrd ei peegelda ta igal momendil täpselt rahvamajanduse aktuaalseid vajadusi, vaid võib neist maha jääda või ette minna.

Veelgi suuremast suhtelisest iseseisvusest võime rääkida noorte eluplaanide puhul. Eluplaanid kujutavad endast vaimuelu nähtust, mille tingitus materiaalse elu protsesside poolt on vahendatud paljude teiste ühiskonna elu valdkondade kaudu. Teiseks kujutavad eluplaanid endast noore maailmavaate kui teatud terviku (3) üht koostisosat. Sellisena on eluplaanid seotud teiste maailmavaate komponentidega ning teatud osas sõltuvad viimastest. Kõigi maailmavaate komponentide kujunemisele avaldavad (peale otsese kasvatusliku mõjutuse) tugevat mõju ühiskondlikkus arvamuses levinud seisukohad hariduse suhtes, samuti selle vahetu keskkonna (eelkõige perekonna) vaated ja väärtused, kus noore isiksus kujuneb.

Haridussüsteemi mahajäämus rahvamajanduse vajadustest pidurdab nii nende vajaduste rahuldamist kui ka noorte eluplaanide realiseerimist ühiskonna tootlike jõudude arengule soodsal viisil. Noorte eluplaanide mahajäämus rahvamajanduse vajadustest mõjub omakorda pidurdavalt selle edasisele arengule, aga ka haridussüsteemi ülesannete edukale täitmisele.

Teid, mille kaudu juhtida noorte lülitumist ühiskondlikku tootmisse, on põhimõtteliselt mitmesuguseid (kodanlikus ühiskonnas on üks kõige efektiivsematest ja universaalsematest tööpuudus). Arenenud sotsialistlikus ühiskonnas omandab üha olulisema koha noorte professionaalse enesemääratluse subjektiivne reguleerimine. See toimub läbi noorte maailmavaate nende komponentide kujunemise, mille alusel noor ise — laieneva valikuvabaduse tingimustes — oma elukäiku korraldab. Ühena tähtsamatest kuuluvad siia ka eluplaanid.

Noorte eluplaanide väljakujunemise suunamine vastavuses rahvamajanduse vajadustega kuulub kõigi noore põlv-

konna õpetamise ja kasvatamisega tegelevate asutuste ülesannete hulka. Kuna rahvamajanduse arengu seisukohalt on oluline ellu astuva põlvkonna tööjõuresurside optimaalne kasutamine, kuulub rahvamajanduse vajaduste hulka ka iga töötava noore rakendamine vastavalt tema kalduvustele ja võimetele ning nii, et töötaja ise tunneks rahuldust oma huvidele vastavast tööst. Selle ülesande edukas täitmine eeldab noortel tegelikult väljakujunenud eluplaanide ja viimaste muutumise dünaamika tundmist. Vastavat konkreetset uurimistööd tehakse meie maa sotsioloogide ja pedagoogikateadlaste poolt juba pikemat aega. TRÜ kommunistliku kasvatuselaboratooriumi töötajad alustasid selleteemalisi uurimusi 1966. aastal. Kogutud materjal võimaldab nüüd analüüsida juba nii meie vabariigi noorte eluplaanide eripära kui ka ellu astuva põlvkonna plaanide dünaamikat teatud ajavahemikul.

Kõige üldisema järeldusena esineb tõik, et Eesti NSV noored on suhteliselt madala orientatsiooniga haridusele üldse. Eelkõige puudutab see päevakeskkoolide lõpetajaid, kelle eluplaane ongi vastavasis uuringuis valdavalt käsitletud. Nimetatud järeldust on — ja õigustatult — seostatud asjaoluga, et meie vabariik jääb paljudest Nõukogude Liidu piirkondadest oma haridusnäitajate poolest maha (1).

Vastavaid andmeid on aga mitmeti tõlgendatud. Mõned pedagoogid avaldavad arvamust, et liiga paljud noored tahavad kõrgemat haridust saada, sisseastumiseksamitele minek on aga madala õpi edukuse tõttu mõttetu. Sedalaadi seisukohale leitakse kinnitust ka eespool viidatud uurimistulemustest. Nõukogude Liidu eri piirkondades kavandab neil andmeil haridustee jätkamist keskmiselt 80% abiturientidest. Meie vabariigi vastav näitaja on umbes veerandi võrra madalam. Rahvamajanduse vajaduste rahuldamiseks peaks aga otse tööle siirduma umbes pool keskkoolilõpetanutest. Ülejäänud jätkaksid õpinguid haridussüsteemi mitmesugustes lülides ja asuksid tööle mõne aasta pärast, olles oman-

danud spetsialisti kvalifikatsiooni. Noorte eluplaane puudutava uurimismaterjali pealiskaudne kirjeldamine lubaks nagu järeldada, et noorte eluplaanid — seda ka meie vabariigis — ületavad vastavaid võimalusi jätkata haridusteed. Kuid noorte eluplaanide ja tegeliku käitumise vahel võib täheldada olulist vahet, mida sageli tähele ei panda. Seda aitavad selgitada tabeli andmed.¹

	Aasta	Prot- sent
Päevakeskkooli lõpetajatest:		
1. Planeerisid astuda kõrgema kooli päevasesse osakonda	1966	60,0
	1971	65,0
2. Esitasid avaldusi	1966	48,7
	1971	53,5
3. Kõik eksamid sooritanud	1966	33,8
	1971	37,8
4. Vastu võetud	1966	27,4
	1971	27,3

Vahe noorte plaanide ja tegeliku käitumise vahel moodustab meie tabeli andmeis üle 11%: kõik, kes keskkooli lõpetamise eel edasiõppimise üle aru peavad, ei anna veel avaldusi kõrgkooli sisseastumiseks. Vastu võetakse aga veidi üle veerandi kevadel päevakeskkooli lõpetanuist. Küllaltki suur on eksamite mitte-sooritamise tõttu väljalangejate protsent. Seega ei realiseeri märkimisväärne osa keskkoolilõpetajaist oma esialgset plaani õppimise suhtes. Arvamusele, nagu oleksid meie koolilõpetajate eluplaanid teravikuna rahvamajanduse vajadustest õppimise suhtes ette läinud ning nagu peaks abiturientidele rohkem soovitava edasiõppimisplaanidest loobuda, uurimisandmed alust ei anna. Üleliigselt hulgal kõrgemat haridust taotlema asuda pole objektiivselt võimalikki: I kursusel on kindel arv üliõpilaskohti ja rohkem noori siin õppima asuda lihtsalt ei saa.

¹ Andmed noorte plaanide kohta, mis esitatakse käesolevas artiklis, on saadud Eesti NSV keskkoolilõpetajate küsitlusel. Teiste andmete allikaks on Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministriüriumi ning Statistika Keskvalitsuse materjalid.

Ei ole päris põhjendatud ka vahel esitatav väide, nagu tooks liigne orienteeritus edasiõppimisele kaasa selle, et noored, kes esimesel katsel kõrgkooli ei pääse, hakkavad ootama järgmist vastuvõtuperioodi ning ei lülitu täie pingega ühiskondlikku tootmisse. Üliõpilaskontingendi koosseisu analüüs näitab, et teist või enam katset kõrgkooli astuda teeb kokku vaid umbes viiendik üliõpilaskandidaatidest. Järelikult ei ole orienteeritus kõrgemale haridusele meie vabariigi noorte töötajate sagedase kohavahetuse põhjusena nii oluline, nagu seda ette kujutatakse. Õige on, et noorte seas on tööjõu voolavus veel suur; põhjusi peab aga otsima mujalt.

Olemasolevad uurimistulemused lubavad hoopis väita, et meie vabariigi tingimustes on noorte orienteeritus haridusele mitteküllaldane ning esineb teatud mittevastavus rahvamajanduse kasvavaid nõudmisi kajastavate haridussüsteemi vajaduste ja noorte plaanide vahel haridust omandada. Haridussüsteemi eri lülides avaldub see vastuolu erinevalt. Alghariduse astmel on selleks muu hulgas osa õpilaste püüd lahkuda koolist vajalikku haridusmiinimumi omandamata, kõrgkooli tasandil aga madal konkurss, noorte plaanide ebakindlus ja mitteküllaldane ettevalmistus õppimiseks kõrgkoolis. Viimane ei väljendu ainuüksi nende eelnevail haridusastmeil omandatud teadmiste madalas tasemes. Eluplaanide väljakujunematuslega kaasneb ka mitteküllaldane informeeritus kõrgkooli elu-olulistest külgedest, raskused kohanemisel üliõpilaselu nõuetega jms. (Sellekohase uurimuse detailsemat esitust vt. 2). Hilisemad uurimused kinnitavad kirjeldatud olukorra püsivust.

Noorte mitteküllaldane orienteeritus haridusele väljendub ka madalas konkurssis meie vabariigi kõrgematesse õppeasutustesse astumisel. Mitmed alad on seejuures hoopis ebapopulaarsed (nagu teada, kuuluvad siia ka mõned pedagoogilised erialad) ning üliõpilaskontingent komplekteeritakse alakonkursi tingimustes. Muidugi mõjutab konkursinäitajaid meie vabariigi kesk-

koolilõpetajate kui üliõpilaskontingendi põhilise allika väike absoluutarv. Tuleb aga silmas pidada, et keskhariduse jätab omandamata veel suur osa 1. klassi astuvast noorte aastakäigust ja seda arvestades omandab keskkoolilõpetajate väike üldarv veidi teise tähenduse.

Viimasel ajal võib täheldada haridusnäitajate paranemist. Haridusministeeriumi andmeil on tõusnud kaheksaklassilise kooli lõpetajate, samuti keskharidust mitmesugustes vormides omandanud noorte protsent. Vastava orientatsiooni tõusust räägivad ka uurimisandmed. Kui 1966. aasta päevase keskkooli abiturientidest planeeris edasiõppimist 64,3%, siis 1974. a. oli see protsent 70,9. Vastav nihe on märgatav ka noorte reaalses käitumises. Statistikaandmete järgi võttis sisseastumiseksamitest osa samal aastal päevase keskkooli lõpetanute kontingendist 1966. a. — 45,6%, 1969. a. — 48% ja 1971. a. — 51,5%. See- ga orienteeruvad noored mõnevõrra rohkem haridustee jätkamisele.

Eriti positiivseks tuleb lugeda kutsehariduse osakaalu suurenemist noorte eluplaanis. 1971. a. soovis kutsehariduse süsteemis edasi õppida 2,5% keskkoolide abiturientidest. 1974. a. oli see protsent juba 8,0. Suuremat populaarsust evib see kutse omandamise viis maa- ja väiksemate linnade keskkoolide õpilaste seas, kus vastavalt orienteeritute protsent oli 1974. a. ligikaudu 20, samal ajal kui Tallinnas oli see kõigest 3,3% ja Tartus 7,1%. Pole kahtlust, et kutsehariduse edasise arenguga tõuseb see protsent veelgi, mis vastab nii rahvamajanduse vajadustele kui ka paljude noorte taotlustele. Vastavad uurimused on näidanud, et kutsekeskkooli lõpetanute töövõljakus on 5—6% suurem kui tavaliste keskkoolide lõpetanutel ja 15% suurem kui ettevalmistuse vahetult töö käigus saanutel.

Siit on arusaadav partei ja valitsuse eriline tähelepanu kutseharidusvõrgu kiirele arendamisele, mis peab tagama keskharidusega kvalifitseeritud töötajate ettevalmistamise tunduva laienemise. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu vastav määrus 1969. a.

nägi muu hulgas ette suurendada kutsekoolides õppivate noorte arvu neli korda. See samm on olulise tähendusega haridussüsteemi ja rahvamajanduse vajaduste vaheliste vastuolude ületamisel. Majanduse arengu intensiivistumise olukorras see haridussüsteemi lüli ei rahuldanud enam kasvanud nõudmisi ega stimuleerinud ka edasiõppimist. Uue koolitüübi — kutsekeskkooli — väljakujundamine, millele alanud viisaastakul erilist tähelepanu osutatakse, peaks tooma siin olulisi muudatusi. Vastava tendentsi olemasolu näitasid ka eespool toodud statistilised ja uurimisandmed (vrd. 7, lk. 22).

Kolmnurgas rahvamajanduse vajadused — haridussüsteem — noorte plaanid on vahetule pedagoogilisele mõjutusele alluvad just viimased. Koolinoorte plaanid on, nagu algul rõhutasime, üks nende käitumist määravaist maailmavaate komponentidest, mis omavad kindlat kohta maailmavaate struktuuris ning seostuvad selle teiste koostisosadega. Järelikult saab noorte eluplaane rahvamajanduse vajadustega vastavusse viia noorte haridusele orienteerituse kui maailmavaadet üldistatult iseloomustava subjektiivse suunatuse kujundamise kaudu.

Meie uurimistulemused lubavad kõnelda vajadusest süvendada keskharidust omandavate noorte orienteeritust haridusele. See algaks juba üldhariduse madalamatest astmetest ning seostuks seal võitlusega õpilaste lahkumise vastu üldhariduskoolist haridusmiinimumi omandamata. Noorte orienteerimisel kõrgemale haridusele on aktuaalne kujundada suhtumist kõrgkoolisse kui õppeasutusse, mille põhifunktsioon on õppijale kõrge professionaalse kvalifikatsiooni andmine. Abiturientide kujutlustes esineb kõrgkool seni sageli pigem juba sisseharjunud õppimistegevuse jätkamise vormina, mitte aga professionaalse ettevalmistuse saamise teena. Järelikult on õige noortel niisuguste eluplaanide kujundamine, milles kesksel kohal on teatud kutsealane enesemääratlus ja haridussüsteemi erinevad lülid

esinevad selle enesemääratluse kanaliitena (vt. 4, ptk. 11). Stiihiliselt ja ühiskondlikus arvamuses levinud arusaamade najal võib olukord vastupidiseks kujuneda: eelkõige otsustatakse kõrge- ma hariduse või konkreetse õppeasutuse kasuks ja alles siis mõeldakse elukutse üle.

Noorte haridusele orienteerimise kõrval vajab enamat tähelepanu nende ettevalmistuse tõhustamine oma plaani elluviimiseks.

Keskkooliteadmised on sellest oluline osa. Asja teine pool on ettevalmistus situatsiooniks, mis endist keskkooliõpilast kõrgkoolis ees ootab — õppetöö iseärasustest ja olme korraldusest tõenäolisemate tulevaste töökohtadeni. Kuna enamik noori astub kõrgkooli vahetult keskkooli lõpetamise järel, langeb selle ettevalmistustöö suurem osa paratamatult keskkoolidele. Samast tulenevad aga ka uued nõuded kõrgkoolidele oma üliõpilaskontingendi kujundamisel. Sihipärasest tegevusest selles suunas takistab paljus vastavate abimaterjalide nappus. Viimasel ajal on meie vabariigi kõrgkoolid asunud ise aktiivsemalt suunama oma üliõpilaskontingendi kujunemist. TRÜ kommunistliku kasvatuselaboratooriumis koostati kutsekirjeldused ülikoolis õpitavate erialade kohta, millest on ilmunud juba kaks trükki.

Veel vajab noorte plaanide kujundamisel hariduse suhtes tähelepanu nende püsivuse tõstmine. Praegu iseloomustab osa õppivate noorte eluplaane teatud ebapüsivus, ebakindlus. See pole probleem omaette: ebaselge plaan ei suuna ka noort ennast tulevase elukutse omandamiseks sihipäraselt valmistuma, ei anna talle vajalikku impulssi pingutada ennast seatud eesmärgi saavutamise nimel. Samas peaksid noored suutma arvestada konkreetset olukorda oma plaanide realiseerimisel ning näiteks kõrgkooli mittesaamise puhuks omama mingi reaalse varuvariandi.

Kirjandus

1. K. Luts, Üldine keskkooli haridus (plaanid, tegelikkus). — «Nõukogude Kool» 1975, nr. 2.
2. Maailmavaate kujunemisest kõrge- mas koolis II. Trt., 1971.
3. M. Titma, Isiksuse maailmavaatest. — Kogumikus: Isiksus, maailmavaade, töö. Tln., 1974.
4. Высшая школа и социально-профессиональная ориентация учащейся молодежи. Тарту, 1975.
5. Молодежь, ее интересы, стремления, идеалы. М., 1969.
6. М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппов. Социальные перемещения. М., 1970.
7. Социально-экономические проблемы профтехобразования. Л., 1972.

NOORTE KUTSEVALIK KODANLIKU ÜHISKONNATEADUSE UURIMISOBJEKTINA

VILLU TALV, TRÜ kommunistliku kasvatuse laboratoorium

Õppiva noorsoo kutsevaliku analüüs eesmärgiga juhtida sisenest sihipärase-malt noore põlvkonna astumist ühis-konna ellu omandab meie pedagoogi-ka, samuti psühholoogias ja sotsioloogias üha olulisema koha. Selleteemalises uuringutes ning nende tulemuste juurutamisel on mõttekas arvestada ka kodanlikus, eriti Ameerika teaduses sel alal saavutatut. Järgnevalt püüamegi anda põgusa pildi noorte kutsevaliku enam silmapaistvatest käsitlustest Ameerika Ühendriikides, liigitades neid vastavalt sellele, millisele kutsevaliku-protsessi küljele on uurimistöö vahetult suunatud.

Noorte kutseorientatsiooni küsimused kerkisid Ühendriikides päevakorrale ju-ba möödunud sajandil. Neile probleemidele pühendasid tähelepanu nii pe-dagoogid kui ka pragmatismi seisukoh-tadelt lähtuvad filosoofid. Suuremad saavutused selle küsimusterangi uurimi-sel ning noorte elluastumise praktilisel suunamisel pärinevad aga viimastest

aastakümnetest. Huvi tõusu kutseorien-tatsiooni probleemide vastu kogu ko-danlikus ühiskonnateaduses võib sele-tada eelkõige vajadusega tööjõu ots-tarbekama ärakasutamise järele. Ala-nud teadus- ja tehnikarevolutsioon muutis inimressursside ettevalmistuse ning nende paigutamise rahvamajandu-ses eriti aktuaalseks. Tööalade kiire vah-heldumine ja sellest tingitud vajadus ümberkvalifitseerumise järele nõuab kutsevaliku probleemi teaduslikku ana-lüüsi. Indiviidi võimete maksimaalne kasutamine tingimustes, kus inimene kui tootja on tootmise põhielement (Ameerika autorid kasutavad mõistet «inimkapital»), eeldab tööjõuressursside äärmiselt paindlikku ettevalmistust ja jaotamist. Omapoolse tõuke noorte kut-seorientatsiooni uurimisele andsid mas-silised noorsoo-, eriti üliõpilasrahutu-sed eelmise aastakümne lõpus ning mit-mesuguste üldkehtivaist normidest kõr-valekalduva käitumise vormide levik juba õppivate noorte hulgas (hipid jne.). Mõne aasta jooksul ilmus terve hulk teoseid, kus püüti empiiriliste uuringute alusel selgitada noorsoo rahulolematuse põhjusi. Valdavalt on need uuringud suunatud sellele, et töötada välja noor-tele sobivaid eluorientiire kodanliku ühiskonna raames.

Kutsevaliku küsimused tõstasid kõi-gepealt psühholoogias. Lahendamist va-javaks probleemiks seati inimeste ja kutsete sobitamine. Esimeseks kutse-nõustamise baasil kujunenud teooriaks ongi nn. **iseloомуjoonte ja faktorite teooria** (*trait and factor theory*). Siin püüti tihte viia iseloомуjooni ja elu-kutsete poolt esitatavaid nõudeid. Sel-line teooria aga ei suutnud kuigi kaua rahuldada kutse-nõustamise praktilisi vajadusi ning alates viiekümnendate aastate algusest hakatakse kutsevalikut vaatlema kui protsessi, mis hõlmab pikema perioodi indiviidi elus. Süveneb kutseorientatsiooni analüüsimine **aren-gupsühholoogia** raames. Esimeseks tun-tumaks sellealaseks tööks on E. Ginz-bergi poolt juhitud kollektiivi mono-graafia (5). Nimetatud suunas jätkab tööd D. Super, kelle vaated noorte pro-

professionaalse enesemääratlusele on praeguseks ajaks leidnud olulist empiirilist kinnitust ja edasiarendamist. D. Superi teoorias on kesksel kohal indiviidi mina-kontseptsioon. Keskkonna poolt kujundatud mina-kontseptsioon kinnistub noore elutegevuses, mis järkjärgult muutub professionaalseks enesemääratluseks, seostudes üha enam tööga. Kontseptsiooni teiseks aluseks on diferentsiaalpsühholoogia. D. Super leiab, et igale indiviidile sobib kindel elukutse vastavalt tema psüühilistele omadustele. Ta esitab omamoodi kutsete psühholoogia, mis võimaldab määrata indiviidi vastavust konkreetse tööala nõuetele (11). D. Superi seisukohti kasutatakse USA kutseõustamise praktikas küllaltki laialdaselt. Selle lähene-misviisi tugevaks küljeks on valiku kui protsessi kirjeldamine seotult noore individuaalse arenguga. Sel alusel korraldatud empiirilised uuringud annavad hinnatavat materjali; vähem pakuvad aga noorte professionaalse enesemääratluse kohta tehtavad sotsiaalfilosoofilised järeldused. Samuti ilmneb indiviidi osa absolutiseerimine sotsiaalsete nähtuste analüüsimisel. Mitmed Ameerika autorid — eelkõige psühhonaalüüsi seisukoh-tadelt lähtujad — kritiseerivad D. Superit kutsevaliku protsessi liiga ratsio-nalistliku tõlgenduse eest.

Üks populaarsemaid kutsevaliku teo-oriaid on J. Hollandi **töökeskkonna tüpo-loomial** baseeruv lähenemine (6). Viimast käsitles lähemalt oma artiklis A. Suka-mägi («Nõukogude Kool» nr. 9, 1976), näi-dates ka mõningaid selle kasutuse või-malusi meie kutseõustamise praktikas. Tervikuna tuleb siiski nõustuda nende autoritega, kes teevad J. Hollandile ette-heitel tema töökeskkonna tüüpide liiga spekulatiivse väljatöötamise pärast. Siit ka põhjus, miks paljud praktikud-kut-seõustajad on loobunud J. Hollandi teooriast.

Eespool käsitletud kontseptsioonid on selgelt psühholoogilis-pedagoogilise ise-loomuga ning vahetult seotud kutse-õustamise praktikaga. Nad rahuldavad siiski vaid noorte professionaalse orien-tatsiooni üksikute konkreetsete külgede

uurimisel, ei võimalda aga selgitada vaadeldavat protsessi kui tervikut. Eriti vähepakkuvad on eespool vaadeldud kontseptsioonid kutsevaliku kui ühis-konnas massiliselt toimuva kogu noort põlvkonda haarava protsessi analüüsimi-sel.

Noorte kutseorientatsioon kui massi-protsess on laialdast tähelepanu leidnud **töösotsioloogias**. Meil on enam tuntud A. Maslow' ja F. Herzbergi **motivatsioo-niteooriad**.

F. Herzberg leidis, et tööst saadava rahulolu määravad sellised kriteeriu-mid, nagu saavutused, tunnustus, vastu-tus ja edutamine; rahulolematuse tööga tuleneb aga ettevõtte juhtkonna poliiti-kast, töötasust, töötajadest. F. Herz-berg järeldab, et töös toimib ning mõ-justab inimese käitumist kaks rida eri-nevaid regulaatoreid: motiivid, mis sti-muleerivad paremini töötama, ja nn. hü-gieenifaktorid, mis puudutavad töö-keskkonda ja määravad tööga rahulole-matuse (4).

Tähelepanu väärivad M. Rosenbergi tööd, kes korraldas noorte väärtusorien-tatsioone puudutavaid uuringuid. M. Ro-senberg on seisukohal, et noored vali-vad elukutse vastavalt oma väärtushin-nangutele kutsetegevuse kohta. Oma uuringutes jaotab autor indiviidid vas-tavalt nende professionaalse enesehin-nangule egofiilideks, kellel on kõrge enesehinnang, ja egofoobideks, kellel on see madal (9). Üldistades saadud tule-musi järeldab M. Rosenberg, et egofoo-bid taotlevad iseseisvust töös, ei soovi teisi juhtida ega ise alluv olla, väldivad võistlusmomenti, neil puudub enese-kindlus ja nad kardavad frustratsiooni (lääbikukkumist, lootuste purunemist). Egofiilid on aga veendunud, et neil on vajalikud omadused kutsealaseks eduks, nad peavad silmas võimu, majanduslik-ku edu, staatust.

Töö motiive käsitleb R. Dubin, kelle töödes on vaatluse all: 1) indiviidi soov säilitada oma staatust; 2) indiviid ei ole rahul ja püüab saavutada enam; 3) indiviid soovib säilitada oma kutset välistel põhjustel (3).

Noorte kutsevaliku ja kutseorientatsiooni küsimused leiavad käsitlemist ka neis sotsioloogia harudes, kus analüüsitakse ühiskonna struktuuri ja selle muutumise, hariduse jt. probleeme. Üks selliseid valdkondi on **kutsealase karjääri** uurimine. Traditsiooniliselt vaadeldakse karjääri kui järjestikust ametikohtade ahelat. Enamik autoreid loeb sealjuures karjääri hulka ka vastava kvalifikatsiooni omandamise. W. Form ja D. Miller eristavad kolme karjääri faasi: alg-, proovi- ja püsiv faas (7). Algfaasi kuulub õppimine, proovifaasi sobiva töösfääri otsimine õppimise ajal või ka paralleelselt tööga. Püsivaks nimetatakse karjääri siis, kui indiviid seob end juba kindlalt teatud elukutsega. Viimane väljendub neljas komponendis, milleks on oma elukutsega kaasneva tegutsemisstiili ja ideoloogia omandamine, indiviidi andumine kutsele ja organisatsioonile, kus töötatakse, ning vastava positsiooni omandamine ühiskonnas.

Arvukate empiiriliste uuringute tulemused näitavad **sotsiaalse päritolu** suurt mõju noorte kutseorientatsioonile. Näiteks leiab W. Sewell, et noortel, kes pärinevad jõukatest perekondadest, on 2,5 korda enam šansse jätkata õpinguid pärast keskkooli omandamist ning 6 korda paremad väljavaated kõrgkooli lõpetamiseks kui nende eakaaslastel madalalpalgalistest perekondadest (2). Sotsiaalne kuuluvus ei mõju noorte kutsehuvidel ainult perekonna materiaalse olukorra näol, vaid üha rohkem selle sotsiaalse kapitali kaudu, mida noored ellu astudes kaasa saavad. Väga suurt osa etendavad noorte enesemääratluses näiteks vanemate isiklikud sidemed. Noorte kutsevalikualseid kavatsusi mõjustab tunduvalt ka nende teadlik või ebateadlik hinnang oma võimalustele ühiskonnas. Näiteks selgub enam kui 34 000 noort hõlmanud uurimuse tulemustest otsene seos õpilaste edasiõppimiskavatsuste ja perekonna sissetuleku vahel. Perekondadest aastase sissetulekuga alla 5000 dollari kavatses õpinguid jätkata ainult üks viiendik noori, sissetulekuga 20 000 dollarit aga kaks korda rohkem (10). Seega on noorte kutse-

orientatsiooni sotsiaalsel tingimusel kaheksugune iseloom. Ühelt poolt määrab noorte valiku vanemate positsioon, teiselt poolt on valik ise sotsiaalselt suunatud (ebavõrdsuse olemasolu ühiskonnas muudab professionaalse enesemääratluse valikuks, kus eesmärgiks on sotsiaalne positsioon).

Kutsevaliku sotsiaalset tingitust analüüsides ei piirdu kodanlikud sotsioloogid vaid vanemate kuuluvusega selle sõna kitsas mõttes. Vastavad uuringud näitavad selgelt, kui erinevad on linna- ja maanoorte, valgete ja neegrite võimalused.

Noorte kutsevalikut määravate tegurite seas on eriline koht haridussüsteemil endal. Kuuekümnendate aastate lõpuni vaadeldi kooli vaid kui üht noorte arengukeskkonna tegurit, kusjuures tähelepanu osutati eelkõige keskkoolile ja siin edasiantavale sotsiaalsele kogemusele. Muutuse selles vaatekohas toob kaasa üliõpilasrahutuste laine. Tähelepanu keskpunkti hakkab nüüd tõusma kõrgkool, samuti hakkavad teadlased vaatlema haridusasutusi kui ühtse terviku — noorsugu tööks ettevalmistava süsteemi — omavahel seotud osi. Traditsiooniline kutsevaliku käsitlus, kus seda protsessi mõju oma sotsiaalsete kaasnähtustega vaadeldakse üksikindiviidi positsioonilt, annab maad ühiskonnast lähtuvale analüüsile, kus kutsevalik esineb juba inimressursside jaotamise moodusena. Mõned autorid, näiteks H. David, näitavad, et Nõukogude Liiduga peetava võistluse tingimustes toob hariduse elitaarne suunatus (hariduse andmine eelkõige valitsevate klasside järeltulijaile) kaasa Ameerika ühiskonna inimressursside raiskamise (1). Sellest lähtudes on püütud teha ka ettepanekuid kvaliteetsema hariduse kättesaadavamaks muutmiseks, samuti noorte enesemääratluse niisuguseks juhtimiseks, et kutsevalik teostuks siis, kui noor on saavutanud vajaliku sotsiaalse küpsuse.

Enam **filosoofiliselt** lähenevad noorte sotsiaalse orientatsiooni küsimustele H. Marcuse, Th. Rochak, Ch. Reich. Viimane vaatleb konflikti erinevate põlvkondade väärtusorientatsioonide vahel,

kirjeldades tööstusrevolutsiooni-aegsete ameeriklaste, sõjajärgse tehnokraatideks nimetatud põlvkonna ja lõpuks tänapäeva üliõpilasrahutustest osavõtjate väärtushoiakuid (8). Viimased kujutavad endast tema järgi omamoodi kodanliku individualismi taassündi, mis olevat seotud kodanliku demokratismi ja romantismiga. Koos kodanliku ühiskonna põhjendatud kriitikaga sisaldab see kontseptsioon ka elitaarseid illusioone. Autori poolt pakutav arenguprognos on selgelt ebareaalne ning aitab sellega tema enda kriitilisusest hoolimata tegelikult kaasa kodanliku korra stabiliseerumisele.

Lõpuks püüame anda kokkuvõtva hinnangu kirjeldatud käsitlustele.

Vaatamata sellele, et kutsevaliku probleeme uuritakse küllaltki intensiivselt, on uuringud valdavalt suunatud üksikprobleemide lahendamisele ja teoreetilised üldistused jäävad uuritava protsessi üksikute külgede tasemele. Eri teadusharude raames kohtame erinevaid teoreetilisi lähenemisi. Ometi jääb /kutseorientatsioon kui massinähtus tervikuna puudulikult käsitletuks.

Kõigepealt vaadeldakse kodanlikku ühiskonda kui muutumatut ja stabiilset, kus noorte ellusuhtumine peab toimuma täpselt selle ühiskonna elunormide ja vajaduste alusel. Kui mõni noortegrupp oma eluteed kujundades neist kõrvale kaldub — konfliktid selles protsessis on aga kodanliku ühiskonna enda olemuse tõttu paratamatud — käsitletakse seda anomaaliana, mis tuleb likvideerida. Sellega on seotud noorte kutsealase enesemääratluse probleemide puhtalt kvantitatiivne uurimine. Vastuolusid, mis selles protsessis paratamatult tekivad, vaadeldakse kui negatiivseid, mõistmata vastuolu osa arengu alusena kõigis sotsiaalsetes protsessides, sealhulgas ka noorte elluastumisel. Suurima teadusliku väärtusega on noorte kutseorientatsiooni sisulisele analüüsile suunatud empiirilised uuringud. Kuigi saadavad tulemused peegeldavad noorte kutsevalikuprotsessi kulgemist meie omadest sügavalt erinevates sotsiaalsetes tingimustes, võimaldab nendega tutvumine paremini mõista

meiegi noorte elluastumisel tekkivaid probleeme. See on seda enam nii, et teadus- ja tehnikarevolutsioon toob kaasa muutusi elukutsetes, hariduse sisus jne., mis on teatud määral analoogilised kodanlikus ja sotsialistlikus maailmas. Kasulikku leiame ka uurimismetoodikas.

Kutsealase enesemääratluse probleemi individualistlik asetuse aga ei luba kodanlikel teadlastel teha oma uuringute põhjal laiemaid sotsiaalseid üldistusi. Selline metodoloogiline seisukoht tingib uuritava probleemi vaatlemist lahus ülejäänud sotsiaalsetest nähtustest. Ainult üksikud teadlased käsitlevad noorte kutseorientatsiooni sõltuvana ühiskonnas kulgevaist majanduslikest protsessidest, mis on aluseks kõigile marksistlikul baasil toimuvale uuringutele noorte kutsevaliku valdkonnas.

Kirjandus

1. H. David, Education and Manpower. N. Y., 1965.
2. J. Davis, Great Aspirations. Chicago, 1964.
3. R. Dubin, The World of Work. N. Y., 1958.
4. F. Herzberg, et al. The Motivation to Work. N. Y., 1959.
5. E. Ginzberg, S. Ginsburg, S. Axelrad, J. Herma, Occupational Choice: an Approach to a General Theory. N. Y., 1951.
6. J. Holland, The Psychology of Vocational Choice. N. Y., 1966.
7. D. Miller, W. Form, Industrial Sociology. N. Y., 1951.
8. C. Reich, The Greening of America. Harmondsworth, 1972.
9. M. Rosenberg, Society and Adolescent Self-image. Princeton, 1965.
10. W. Sewell, Inequality of Opportunity for Higher Education. American Sociological Review 1971, vol 36, nr. 3.
11. D. Super, The Psychology of Careers. N. Y., 1957.

ÜLDVÕIMETE TESTI KASUTAMISE VÕIMALUSTEST KUTSESUUNITLUSEL

AIMI SUKAMÄGI, TRÜ kommunistliku kasvatuse laboratoorium

Elukutsevalik on keeruline ning mitmetahuline probleem, mis on sõltuv väga paljudest faktoritest. Millistest täpselt ja kui suurel määral üks või teine faktor seda mõjutab, teame küllaltki vähe. Tegelikus elus kogeme tõika, et ühed erialad on populaarsed ja teised vähepopulaarsed. Tähelepanu sunnivad endale pöörama just need erialad, kus õpida soovijate arv on tagasihoidlik. Ülikoolis on sellisteks aladeks füüsika ja matemaatika. Füüsika erialal laekus 50 kohale 41 avaldust ja matemaatikas 70 kohale 38 avaldust. Muidugi on konkurss sõltuvuses ka vastuvõetavate üliõpilaste arvust, kuid otsesest vastavust siin ei ole.

1975. aasta uurimuse andmed näitasid, et 88% (1063) küsitletud üliõpilaskandidaatidest olid valinud eriala vastavalt huvidele, 11%-l (135) oli kutse soov huvide suhtes neutraalne ja ainult 1%-l (10) noortest valitud eriala ei vastanud huvidele. Huvide mõõtmine toimus koolides kasutusel oleva huvide küsimustikuga, mida TRÜ kutsekonsultatsioonipunktis on mõningal määral täiendatud.

Mis põhjustab niisuguse huvide suuna ja selle alusel eriala valiku?

Selgitamaks eriala valikuga seoses olevaid probleeme, tegid TRÜ kutsekonsultatsioonipunkti ja kõrgema kooli kompleksse uurimise laboratooriumi töötajad sisseastujate hulgas 1974. ja 1975. aastal uuringuid huvide, motivatsiooni, võimete jms. alal, eesmärgiga komplekssemalt tundma õppida isiksust. Uurimuse ühest osast on kirjutatud ajakirja «Nõukogude Kool» 1976. aasta 9. numbris pealkirja all «J. Hollandi isiksuse teooria ja võimalusi selle rakendamiseks kutseasuunitlusele».

Käesolevas artiklis käsitleme ühte isiksuse komponenti — üldvõimeid. Võimete mõõtmiseks kasutasime üldvõimete testi GATB (General Aptitude Test Battery), mis on laialt levinud kogu maailmas. Test on välja töötatud USA-s tööalase edukuse prognoosimise eesmärgil faktoranalüüsi teel. Katsetati väga paljude testidega. Leiti, et kutsealaseks edukuseks on olulised 10 võimet, mida määrati 15 alltestiga. Need koondati testipatareisse GATB. 1945.—1952. aastani toimusid katsetamised. Seejärel täiendati mõõtmisvahendit. Täiendatud variant mõõdab 9 võimet ja koosneb 12 alltestist.

1. alltest mõõdab kujundilist mõtlemist (P-faktor — võime leida kiiresti erinevusi esemete, tööriistade jms. vahel ka raskendatud tingimustes).
2. alltest mõõdab üldist arengutaset (G-faktor) ja ruumilist kujutlusvõimet (S-faktor — avaldub vormide selges tajumises ja mäletamises).
3. ja 5. alltest mõõdab taju eristamisvõimet — võime leida kiiresti erinevusi a) verbaalse materjali korral (Q-faktor, alltest 3) ja b) kujundilise materjali korral (P-faktor, alltest 5).
4. alltest mõõdab numeraalset võimet (N-faktor — avaldub arvutamisel, opereerimisel nelja matemaatilise põhi-tehtega).
6. alltest mõõdab matemaatilist mõtlemist, aritmeetiliste tekstülesannete lahendamine (G- ja N-faktor).
7. alltest mõõdab verbaalset võimet (V-faktor — sõnaline arusaamine, sõna

efektiivse kasutamise võime ja G-faktor).

8. alltest mõõdab mootorset koordinaatsiooni (K-faktor — võime koordineerida silmade, käte ja sõrmede kiireid ja täpseid liigutusi).

9. ja 10. alltest mõõdab käte osavust (M-faktor — võime sooritada kergelt ja täpselt käelisi liigutusi).

11. ja 12. alltest mõõdab sõrmede osavust (F-faktor — võime töötada sõrmedega kiiresti ja osavalt).

Eesti oludele on kohandanud testi saksakeelse variandi järgi PTUI töötajad.

Üldised nõuded testi korraldamisel on järgmised:

1) testitavate vanus peab olema vähemalt 16 eluaastat;

2) testi ei sobi kasutada alla 6-klassilise haridusega inimeste puhul; võrreldavad grupid peavad olema sama haridustasemega;

3) uuritavasse gruppi ei võeta füüsiliste defektidega isikuid;

4) rühma suuruseks on soovitav võtta üle 50 inimese; andmed pole üldistatavad, kui rühm on alla 30 inimese (1).

Testimisel on arvestatud eespool toodud nõudeid. Test toimus juulis, 10—30 inimest rühmas. 1974. aastal moodustasid uuritava kontingendi 652 matemaatika-, õigus-, filoloogia- ja füüsika-keemiateaduskonna üliõpilaskandidaati. 1975. aastal haaras uurimine kõigi teaduskondade sisseastujaid, kes valdasid eesti keelt, arvult 1261. Erialade järgi on gruppide suurused toodud tabelis 1. Kuna 1974. aasta uurimistulemused erialati oluliselt ei erine 1975. aasta tulemustest, on selles töös kasutatud 1975. aasta uurimisandmeid. 1975. aastal 9., 10., 11. ja 12. alltesti ei tehtud. Nende alltestide andmed on 1974. aastast.

Erialade järgi võimete struktuuri paremaks iseloomustamiseks on kasutatud andmeid ka 30 füüsika-matemaatikateadurilt, kes töötasid Eesti NSV TA Astrofüüsika ja Atmosfäärifüüsika Instituudis. Kõik need töötajad on lõpetanud TRÜ füüsika või matemaatika eriala. Uurimised viis läbi 1974. aasta diplomand M. Saari. Samuti on sisse toodud keskharidusega õmblejate grupp

(22 inimest) õmblusvabrikust «Sangar», vanusega kuni 35 eluaastat.

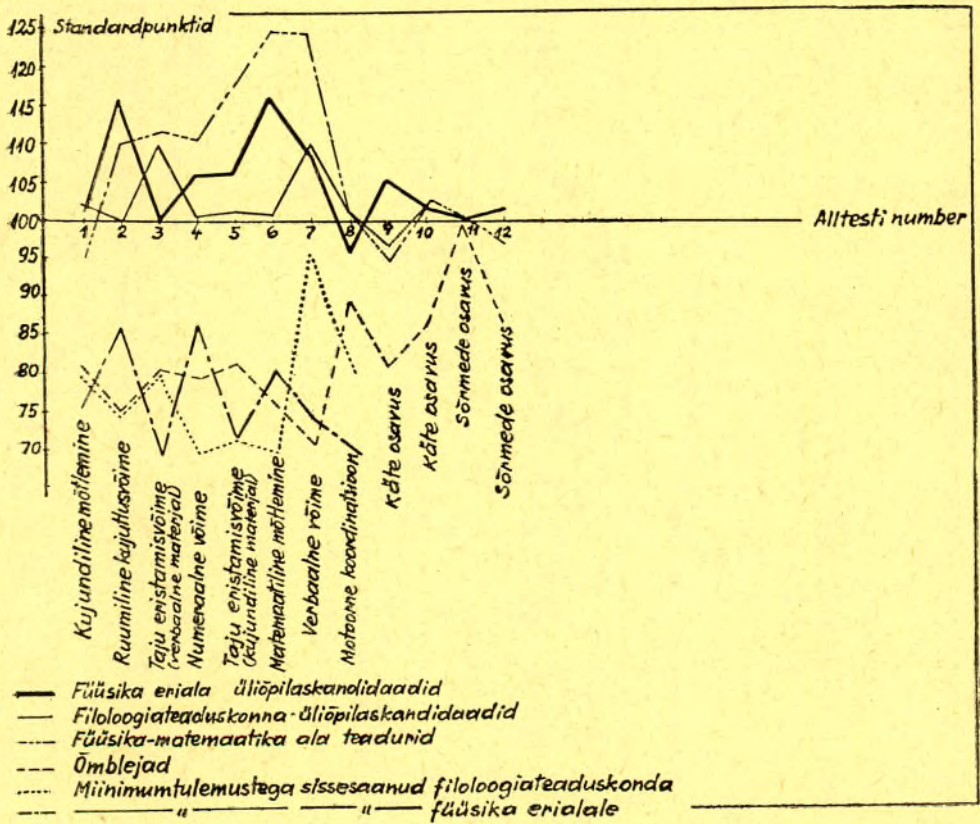
Andmete töötlemine toimus toorpunktide (õigete vastuste arv) alusel. Kasutatud on aritmeetilisi keskmisi, korrelatsioonikordajaid ja miinimumväärtusi. Võimete struktuuri väljatöötamiseks on arvutatud standardpunktid.

Tulemuste analüüs näitab, et erialati on üliõpilaskandidaatidel võimete struktuur erinev (joonis 1 ja 2). Filoloogia-teaduskonda sisseastujatel on rohkem arenenud verbaalne võime ja taju eristamisvõime verbaalse materjali korral. Matemaatika eriala üliõpilaskandidaatidel on ülekaalus ruumiline kujutlusvõime, numeraalne võime ja matemaatiline mõtlemine. Füüsika erialale sisseastujatel on võrreldes matemaatikutega veelgi kõrgem ruumiline kujutlusvõime ja matemaatiline mõtlemine. Ka matemaatika ja füüsika eriala üliõpilaskandidaatide verbaalne võime on kõrge. Füüsika- ja matemaatikateadurite võimete struktuur on analoogiline selle ala üliõpilaskandidaatidega. Veelgi kõrgemad on matemaatiline mõtlemine ja verbaalne võime. Ühtlaselt kõrged on majandusküberneetika erialale sisseastujate võimed. Kaubanduse eriala üliõpilaskandidaate iseloomustab suhteliselt kõrge numeraalne võime.

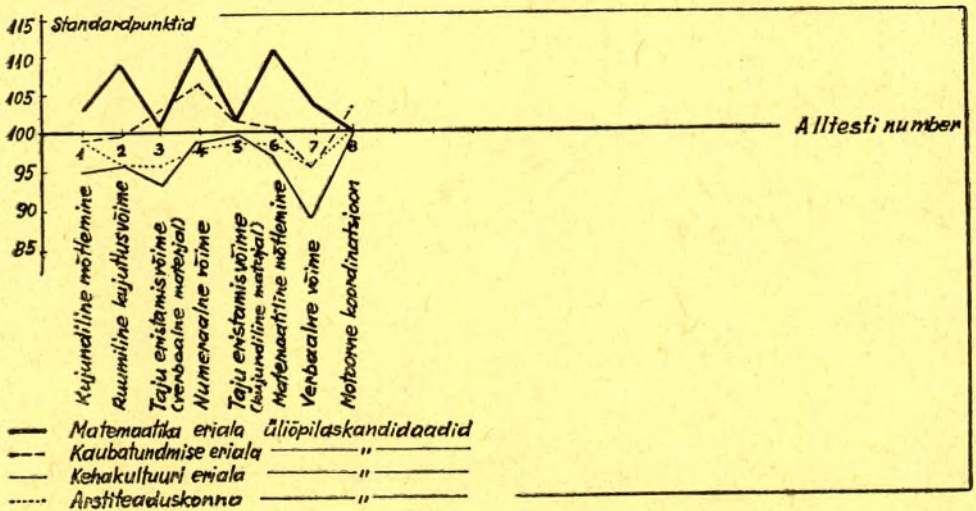
Eespool erialade järgi iseloomustatud üliõpilaskandidaatide võimete tase on tunduvalt erinev ülejäänud erialade üliõpilaskandidaatide võimete tasemest. Arsti-, ajaloo-, bioloogia-, geograafia- ja õigusteaduskonda sisseastujate võimete struktuur on ühtlasem.

Õmblejatel on rohkem arenenud motoorne koordinaatsioon, käte ja sõrmede osavus. Võrreldes üliõpilaskandidaatide andmeid õmblejate omaga näeme, et neil on märksa kõrgemad kõik võimed, mida mõõdavad testid 1—7. Andmete tõlgendamisel tuleb arvestada asjaolu, et testide tulemused on kas madalamad või kõrgemad vastavalt sellele, kas inimene tegeleb õppimisel või tööoluliste operatsioonidega. Õigem on muidugi üldvõimeid uurida keskkõppeasutuses või vahetult peale selle lõpetamist.

ÜLIÕPILASKANDIDAATIDE JA ERIALAL TÖÖTAJATE ÜLDVÕIMETE STRUKTUUR



ÜLIÕPILASKANDIDAATIDE ÜLDVÕIMETE STRUKTUUR ERIALADE JÄRGI



TRÜ-sse SISSESAANUD JA KONKURSIGA VÄLJAJÄÄNUD
ÜLIÕPILASKANDIDAATIDE VÕIMETE TASE STANDARDPUNKTIDES
ERIALADE JÄRGI

Alltesti nr.	Standardpunktid erialade järgi							
	Filoloogia-teaduskonda		Matemaatika erialale		Füüsika erialale		Biol.-geogr. teaduskonda	
	sisse-saanud	mitte-saanud	sisse-saanud	mitte-saanud	sisse-saanud	mitte-saanud	sisse-saanud	mitte-saanud
1	106	103	103	106	101	108	109	96
2	105	101	107	110	115	119	108	104
3	112	108	102	95	100	97	103	96
4	103	97	110	108	107	95	104	97
5	104	102	102	104	107	103	106	100
6	108	96	112	99	119	108	108	95
7	119	105	105	97	107	109	105	99
8	102	101	99	103	96	96	106	104

Tabel 2

ÜLDVÕIMETE TESTI TULEMUSTE KORRELATSIOONIKORDAJAD
KESKHARIDUST TÕENDAVA DOKUMENDI KESKMISE HINDE JA
SISSEASTUMISEKSAMITE PALLIDEGA

Alltesti nr.	Korrelatsioonikordajad					
	Keskmise hindtega	Sisseastumiseksamite pallidega	Keskmise hindtega	Sisseastumiseksamite pallidega	Keskmise hindtega	Sisseastumiseksamite pallidega
1	0.11	0.08	0.19	0.07	0.06	0.13
2	0.02	0.07	0.19	0.22	0.05	0.00
3	0.23	0.47	0.19	0.14	0.19	0.17
4	0.25	0.30	0.15	0.01	0.25	0.13
5	0.19	0.04	0.16	0.02	0.13	0.11
6	0.28	0.44	0.26	0.32	0.14	0.20
7	0.27	0.55	0.28	0.39	0.26	0.38
8	0.06	0.16	0.16	0.29	0.09	0.05

Märkus. Rasvane trükk tähistab statistiliselt olulist seost.

Võrreldes vastuvõetuid ja konkursiga väljajäänud filoloogia-, bioloogia-geograafiateaduskonda, matemaatika ja füüsika erialale sisseastujate andmete põhjal ilmneb, et **ülikooli sissesaanutel** on enamiku alltestide tulemuste põhjal võimete tase kõrgem mittesissesaanutega võrreldes. Kõige suuremad on erinevused 6., 7., 3. ja 4. alltestis. Omakorda on erinevus ka sisseastujate üldisest tasemest antud erialal (tabel 2).

Üksikindiviidide võimete struktuuri analüüs näitab, et paljudel juhtudel, hoolimata isiku humanitaaraladele iseloomulikust võimete struktuurist, peaks võimete tase olema küllaldane füüsika ja matemaatika eriala õppimiseks, kui vaid huvi oleks.

Osal sisseastujaist on matemaatiline mõtlemine, numeraalne võime ja ruumiline kujutlusvõime kõrgemad teistest võimetest, kuid humanitaarainete hin-

ded on kõrgemad reaalinete omadest ning ka avaldus antud humanitaaralale. Põhjusi, miks isegi kõrgete matemaatiliste võimete korral on reaalinete hindede madalamad, peavad selgitama edaspidised uurimised.

Toodud tulemuste alusel võime järeldada, et eriala valikul on üks olulisi faktoreid võimete struktuur. Nooruk valib põhiliselt sellise eriala, mis kõige enam vastab tema võimete struktuurile. Seejuures ei tea ta arvestada võimete tasemega, mis antud momendil on vajalik eriala õppimisel või sel alal töötamisel.

Võimete testide tulemuste ja õppe- edukuse andmetega on tehtud ka korrelatsioonanalüüs. Sisseastujad on erialade järgi jaotatud kolme rühma. Füüsika, matemaatika, rakendusmatemaatika ja majandusküberneetika üliõpilaskandidaatel korreleerub oluliselt keskharidust tõendava dokumendi keskmise hinne 3., 4., 5., 6. ja 7. alltestiga. Korrelatsioonikordajad on vastavalt .23, .25, .19, .28, .27 (tabel 2). Alltestide tulemusel on kõrgelt seotud sisseastumiseksamite pallide summaga. Olulised seosed on siin 3., 4., 6. ja 7. alltestiga, kus korrelatsioonikordajad on vastavalt .47, .30, .44, .55.

Arsti-, bioloogia-geograafiateaduskonna, kaubanduse, raamatupidamise, keemia, rahanduse ja krediidri eriala üliõpilaskandidaatel korreleerub keskmine hinne oluliselt kõigi alltestidega. Korrelatsioonikordajad on 6. alltestiga ($r=0.26$) ja 7. alltestiga ($r=0.28$). Sisseastumiseksamite pallide arvuga on oluline seos 2. alltestil ($r=0.22$), 6. alltestil ($r=0.32$), 7. alltestil ($r=0.39$) ja 8. alltestil ($r=0.29$).

Filoloogia-, ajaloo- ja õigusteaduskonda sisseastujate keskmine hinne on oluliselt seotud 4. alltesti ($r=0.25$), 5. alltesti ($r=0.13$), 6. alltesti ($r=0.14$) ja 7. alltestiga ($r=0.26$). Sisseastumiseksamite pallide summaga on siin olulised korrelatsioonid ainult 6. alltesti ($r=0.20$) ja 7. alltestiga ($r=0.38$).

Toodud andmete põhjal võime teha järelduse, et füüsika, matemaatika ja majandusküberneetika eriala üliõpilas-

kandidaatidel on antud võimete testiga mõõdetud üldvõimed kõige enam seotud keskmise hinde ja sisseastumiseksamite pallide summaga. Humanitaaraladel on see seos kõige väiksem.

Püüdes seostada võimete struktuuri isiksuse tüüpidega, millest on juttu «Nõukogude Koolis» nr. 9, 1976, täheldame ka siin seost. Realistliku tüübi kohta on öeldud, et tal on rohkem matemaatilised kui verbaalsed võimed. Ömbledjad kuuluvad realistlikku tüüpi ja nagu näitavad andmed, kehtib see täielikult antud juhul (joonis 1). Intellektuaalne tüüp on võimekas nii matemaatilisel kui verbaalsel alal. Suhteliselt madalad on motoorsed võimed. Füüsi- kud, matemaatikud on intellektuaalse tüübi esindajad. Neil on kõrged nii matemaatilised kui ka verbaalsed võimed. Siit selgub ka asjaolu, miks matemaatika eriklasside õpilased lähevad õppima humanitaaralasisid.

Sotsiaalsel tüübil on kõrged verbaalsed, kuid madalad matemaatilised võimed. Filoloogid, sageli tulevased õpetajad, võib pidada sotsiaalsesse tüüpi kuuluvaiks. Konventsionaal omab rohkem matemaatilisi võimeid kui verbaalseid. Raamatupidamise, rahanduse ja krediidri eriala üliõpilaskandidaadid esindavad seda tüüpi. Meie andmed kinnitavad kirjapandut. Ettevõtliku ja artistliku tüübi kohta ei saa midagi öelda, sest ülikooli sisseastujate hulgas tüüpilisi esindajaid ei ole. **Tõenäoliselt on võimete struktuur üheks faktoriks isiksuse tüüpide kujunemisel.**

Kõnealune uurimus ei selgita kõiki võimete seoses olevaid küsimusi. Eesmärgiks oli seatud selgitada, kas on erinevusi võimetes, mis on üks komponendid eriala valikul ning huvi tekkel vastava ala vastu.

Tulemused näitavad, et inimesi iseloomustab erinev võimete struktuur ja tase. Ka üksikud erialad nõuavad erinevate võimete töötaajaid. Teades erialade nõudeid ja isiku võimeid, saame paremini suunata noori eriala valikul.

Kirjandus

1. Methodology Test Development Guide. USA, 1967.

ÕPILASTE KUTSEORIENTATSIOONIST LASTEARSTI PILGUGA

ESTER LUIGA,
Ekspertiimilise ja Kliinilise
Meditsiini Instituudi laste
reumatoloogia osakonna
vanemteadur

Elukutsevalikul meie maal valitseb põhimõte, et igaüks võib vabalt valida, mis-sugust ametit tahab õppida ja millist tööd teha. Et aga valitavate elukutsete arv tänapäeval on väga suur — üle 40 000 — ja järjest tuleb juurde uusi, keerulisi, laiematele hulkadele veel tundmatuid, seisab kooli lõpetav nooruk suurte valikuraskuste ees. Paljud õpilased ei oska vastata küsimusele, millisele tööle nad tahavad pärast kooli lõpetamist asuda, sest nad ei orienteeru ametites. Siin aitab kutseorientatsiooni-alane töö koolis. V. Tšebõševa andmetel koolides, kus ei tegeldaks kutsesuunitluse ja kutsevaliku konsultatsiooniga, on neid õpilasi, kes ei tea, millist elukutset eelistada, mida edasi õppida — 17,8%, hästi korraldatud

kutseorientatsiooniga koolides aga ainult 1,5%. Sageli ei ole noorukil veel välja kujunenud oma kindlat soovi ja huvi mingi elukutse vastu, eriti võib seda täheldada 8. klassi lõpetajatel.

Paljude elukutsete keerukus ja see, et nad esitavad töötaja organismile erinõudeid, on põhjuseks, et isegi 7,4—40% täiesti tervetest noorukitest ei ole võimalised ala omandama, samal ajal väga edukalt hakkama saades mõne teise, mitte sugugi vähem keerulise ja tähtsa tööga (4). Siin on määravad iga indiviidi eripära, kalduvused, tema psüühilised ja füüsilised võimed.

Seega edasine haridustee ja kutsevalik on tõsised probleemid, mis kerkivad 8. ja 11. (10.) klassi lõpetava nooruki ette. Õpilaste kutseorientatsiooni parandamine aga on üks tänapäeva aktuaalseid ülesandeid meie koolides.

Õpilaste kutsevaliku suunamisel on lapsevanemate ja pedagoogide kõrval oluline sõna ütelda ka lastearstil (kooli-, noorukite polikliiniku, kutsenõuandla arstil). Just viimasel ajal on koolides hakatud rohkem arvestama meditsiinilisi näidustusi ja vastunäidustusi. Üks kutsesuunitluse põhinõue on nooruki tervisliku seisundi arvestamine (1, 2, 4). I. Kartsevi ja S. Kosilovi andmetel 9 miljoni nooruki seas 15% füsioloogilised võimed ei vasta sellele elukutsele, millega nad tegelevad. On väga oluline, et vastunäidustusi mingile tööle asumiseks arvestataks enne elukutse omandamist. O. Duhovnaja (3), uurides 1078 reumaatiga töötajad, leidis, et 50% haigetest tegid tööd, mis oli nende tervisele vastunäidustatud. Sealjuures 36,5% -l noorukeist oli haigus diagnoositud enne nende tööleasumist. Selline suhtumine noorukite tööleasumisel võib põhjustada paljudel juhtudel haiguse ägenemist ja varase invaliidisuse (II ja I grupi invaliidisus) juba enne 30. eluaastat.

Tänapäeval esitatakse mõistele «täiesti terve õpilane» väga suured nõuded ja tervislikust seisundist kõrvalekaldumiseks loetakse muutusi, mida varem ei registreeritudki. Seepärast, kuigi tänapäeva õpilaste tervislik seisund on varasemaga võrreldes paranenud, jääb regist-

reeritud tervisehälvete arv suureks. Nii leidis N. Pertšenok (6) Moskva mitmetes koolides õppivate 1436 8. ja 10. klassi õpilaste hulgas 39,8—45,1% ortopeedilisi haigusi (köverselgsus, lamppöödsus jne.); 36,3—38,9% nägemishäireid, 23,4—26,6% kroonilist tonsilliiti ja teisi kroonilisi kõrva-nina-kurguhaigusi, 21,5—21,9% funktsionaalseid südame-veresoonkonna haigusi, 20,6—20,7 allergilisi seisundeid jne. Sealjuures esines paljudel õpilastel rohkem kui üks tervisehäire. N. Pertšenoki andmetel oli neid õpilasi, kel polnud üldse mingeid kõrvalekaldumisi tervislikust seisundist, 19,4% 8. klassides ja 17,6% 10. klassides.

Alati ei ole väiksed tervisehäired kutsevaliku piiramise põhjuseks. Kõik oleneb sellest, millisele tööle või õpingule nooruk asub. Nii ei piiratud kutsevalikut 23,1%-l 8. ja 19,1%-l 10. klassi tervisehäiretega noortel. Analüüs, mis näitas, et rohkem kui pooltel õpilastest oli kutsevaliku raskusi seoses meditsiiniliste vastunäidustustega, selgitas ka seda, et nende noorukite arv oli 8. klassi lõpetajate seas väiksem (57,5%) kui 10. klassi lõpetajate seas (63,3%). Tervisliku seisundi tõttu piiratud elukutsevaliku võimalusi leidis V. Minkina (5) umbes 58,6%-l 8. klassi lõpetajatel, Z. Dubrovina kaasautoritega — 52,8%-l 14—17-aastastel õpilastel, P. Gebert (1) — 44%-l 10. klassi õpilastel. Sealjuures on oluline märkida, et need õpilased, kel kutsevalik piiratud, on üldiselt töövõimelised. Nende tervisehäire on takistuseks ainult teatud elukutse õppimiseks ja sellel alal töötamiseks.

Tervisehäiretest, mis sagedamini piiravad kutsevaliku võimalusi, tuleb nimetada nägemishäireid, liikumisaparaadi, närvisüsteemi ja südame-vereringe kroonilisi haiguslikke seisundeid.

Elukutsed, mida sagedamini tuleb arvestada vastunäidustatuks tervislikust seisundist kõrvalekaldumiste puhul, on sellised, mis on seotud väga raske füüsilise koormusega, ebasobiva mikrokliimaga (külm ja niiske, tuuletõmbus, suur kuumus, pidev välitingimustes töö), kus on tegemist toksiliste ainetega, vibratsiooni, tolmu või müraga, kus esineb vä-

ga suur närvipinget, mis on seotud sundpooi või sundrütmiaga. Täpsemalt on kriteeriumid välja töötatud umbes 400 elukutse sobivuse kohta, mis on koondatud üheksasse köitesse (7, 8). Viimased aitavad kutsevaliku konsultatsiooni andmisel arsti, kellel on muidu üsna raske tunda paljude elukutsete poolt organismile esitatavaid erinevaid nõudeid. See pärast on koolis antav meditsiiniline kutsesuunitlus siiski vaid orienteeruva iseloomuga. Näiteks südamerikkega õpilasele, kes tahab saada lenduriks, tuleb selgitada, et see elukutse talle ei sobi ja aidata valida mõni sobivam ala, mille vastu noorukil on samuti huvi. Kui aga õpilane on terve, tal on hea nägemine ja kuulmine, ei ole kroonilisi infektsioonikohte, pole mingit alust noorukit suunata lennukooli asemel mujale. Täpsestava kutsesobivuse katsetel võib aga siiski selguda sobimatus varjatud tasakaaluhäirete tõttu. Selliseid elukutseid, kus on oma kindlad testid, mille järgi määratakse kutsesobivus, on siiski vähe.

Kooliarst saab anda oma soovitusel siis, kui tal on teada haiguse diagnoos, kulgu ja prognoos, füüsilise koormuse mõju õpilase organismi funktsionaalsele seisundile, füüsilise koormuse talutavus. Soovitades elukutset, mis antud lapse juures oleks optimaalne, tuleb püüda mitte liigselt piirata valikut, anda nõu väga ettevaatlikult, täie vastutusega. Võimatu on teha momentselt otsust, mis teisele eluks ajaks elukutse valib.

Õpilaste kutseorientatsiooniga peab koolis tegelema mitte ainult lõpuklassides. Mõned autorid (6) soovivad seda alustada 7. klassist, enamik aga juba 4. ja 5. klassist, kui algavad tööõpetustunnid (5). Esialgu on see töö rohkem pedagoogiline. Õpilasi jälgides selgitatakse nende huvid ja võimed, lapsele antakse lisakohustusi alal, millele tal on annet, süvendatakse nii nende huvi selle tegevuse suhtes ja arendatakse varjatud võimeid. Kooliarsti ülesanne sel perioodil on hästi tunda õppida õpilaste tervislikku seisundit, nende organismi psühhofüsioloogilisi võimeid. Kui seal avastatakse kõrvalekaldeid, mis võiksid hiljem piirata kutsevalikut, tuleb neist

varakult informeerida õpetajaid ja lapsevanemaid. Õpetajate ja kooliarstide kohus on mitte lasta õpilasel valida ala, mis tema tervisele pole hea ja milleks puudub sobivus ning andekus. Kui nooruki huvid ja soovid ei vasta tema tervisele ja füüsilisele arengule, saab teda ettevaatlikult suunata õigele elukutsevalikule, nii et õpilane ise harjub uue mõttega.

Õpilase huvide ja kalduvuste väljaselgitamisel võib kasutada mitmesuguseid huvialade ankeete, töövõime teste, individuaalseid vestlusi, arvestada lapsevanemate tähelepanekuid. Kuna krooniliste haigustega nooruki töövõime sõltub suurel määral tema südame-vereringe funktsionaalsest seisundist, on eriuuringutest soovitatav rakendada mitmesuguseid südame-vereringe koormuskatseid doseeritud füüsilise koormusega.

Lõplikul kutseasuunitlusel kooli lõpetamise ajal jagunevad õpilased praktiliselt viide rühma. Esimesse ja teise rühma kuuluvad need, kel tervise poolest elukutsevalikul vastunäidustusi ei esine. Esimestel on oma soov ja valik olemas, teised ei oska midagi soovida. Mõlema rühma kutsevalikus on peamised nõuandjad pedagoogid. Ülejäänud kolmes rühmas on õpilased, kel esinevad haigused, mida peab kutsevalikul arvestama. Ühe rühma moodustavad õpilased, kes valisid elukutse, mis nende tervisele on vastunäidustatud. Siin tuleb nii arstil kui ka õpetajal näidata lapsele ja lapsevanematele, milleni võib viia ebaõige kutsevalik, tuleb õpetada neid õigesti suhtuma oma tervisesse ja suunata õpilast, et ta valiks edaspidi sellise haridusvõi kutsealase tee, mis vastaks nii huvidele, kalduvustele kui ka tervisele. Teise rühma õpilastel puuduvad huvid ja kalduvused. Neid tuleb suunata ja selgitada, millised elukutsed neile sobiksid, millised mitte. Kolmanda rühma õpilased on need, kes on valinud kutse, mis neile pole vastunäidustatud. Kuna pole välistatud võimalus, et nad võivad hiljem oma otsust muuta, tuleb ka neile selgitada nende tervisest tingitud näidustusi ja vastunäidustusi elukutsevalikul.

Õpilaste kutseorientatsioon kulgeb edukalt vaid siis, kui on olemas koostöö arstide ja pedagoogide vahel.

Kirjandus

1. P. Gebert, Wege der Berufsberatung und Berufslenkung von gesundheitlich gefährdeten Schulabgängern (Dispensairegruppe) als gesellschaftliche Aufgabe. Z. Ges. Hyg. 1974, B. 20, H. 12, S. 842—844.
2. F. Janda, Ärztliche Begutachtung der Jugendlichen bei der Berufswahl in der CSSR. Ärztl. Jugdkde 1968, B. 59, H. 3/4, S. 127—130.
3. О. Л. Духовная. Клинический прогноз и вопросы социально-трудо-вой реабилитации при ревматизме. Автореф. дисс. докт. мед. наук. М., 1973.
4. И. Д. Карцев, Л. Ф. Халдеева, К. Э. Павлович. Физиологические критерии профессиональной пригодности подростков к различным профессиям. М., 1968.
5. В. А. Минкина. О профессиональной консультации школьникам. «Педиатрия», 1963, № 6, с. 36—40.
6. Н. Д. Перченко. Медицинский аспект профориентационной работы в школе. Автореф. дисс. канд. мед. наук. М., 1974.
7. Перечень медицинских противопоказаний к приему абитуриентов в средние специальные учебные заведения. М., 1970.
8. Перечни медицинских противопоказаний к работе и производственному обучению подростков (по группам профессий). Министерство здравоохранения СССР и Гос. комитета по профессионально-техническому образованию при Госплане СССР. М., 1964—1967, Сборники I—IX.

ÕELDIS- TÄIDE- LAUSEST

LEHTE RANNUT

1. Liigitades põimlauseid kõrvallauseste süntaktilise funktsiooni alusel saame kõrvallauseid, mis kujutavad endast lauseteks laienenud lauseliikmeid ja kannavad vastavale lauseliikmele osutavat nime. Nii näiteks, esinedes asjaomase lauseliikme funktsioonis, viitab lihtlause alusele aluslause, täiendile täiendlause, sihitisele sihitislause ja määrusele määruslause. Õeldistäite funktsioonis esinevat kõrvallausest on eesti keeleteaduslikus kirjanduses nimetatud mitmeti: õeldislauseks¹, predikaaditäiteliseks kõr-

¹ Ploompuu, A. Lauseõpetus koolidele. Tallinn, 1928, lk. 42.

vallauseks², õeldistäitelauseks³ ja õeldistäidelauseks⁴. Õeldistäidet ei käsitata tänapäeva grammatikates õeldise osana, nagu seda tehti varem, vaid omaette lauseliikmena. Seetõttu ei sobi ka enam õeldistäitele vastavat kõrvallausest nimetada õeldislauseks. Mitmesõnalisele terminile (*predikaaditäiteline kõrvallause*) eelistame liitsõnalist kui lühemat ning otstarbekamat, liiatigi et ka sellele analoogilised terminid (*aluslause, täiendlause* jt.) on liitsõnad. Et teiste kõrvallausest märkivate terminite hulgas pole genitiivse liitumisega liitsõnu (näiteks *täiendlause, mitte täiendilause*) ja et nominatiivne liitumine vastavas liitsõnas on ka sisuliselt õigustatud (õeldistäidelause ise ongi lause kujul väljendatud õeldistäide), siis tuleb õigeaks pidada terminit *õeldistäidelause*.

2. Õeldistäide- ehk predikatiivlauseks nimetatakse kõrvallausest, mis täpsustab pealause asesõnalist õeldistäidet või on pealause suhtes õeldistäite funktsioonis. Õeldistäidelause vastab nagu õeldistäidegi küsimustele *kes? mis? keda? mida? missugune? missugust? missugused? missuguseid?* Näit. *Sageli oli Gustav see, kes*

² Aavik, J. Eesti õigekeelsuse õpik ja grammatika. Tartu, 1936, lk. 229.

³ Kask, A., Koff, E. jt. Eesti keele grammatika IX klassile. Tallinn, 1952, lk. 107; Kure, K., Valgma, J. Eesti keele grammatika IX klassile. Tallinn, 1954, lk. 95; Rimmel, N., Riikoja, E., Valgma, J. Eesti keele grammatika IX—XI klassile. Tallinn, 1964, lk. 101; Valgma, J., Rimmel, N. Eesti keele grammatika. Tallinn, 1968, lk. 225; Väveri, E. Eesti keele õpik keskkoolile. Tallinn, 1968, lk. 121.

⁴ Muuk, E., Tedre, M. Lühike eesti keeleõpetus. Tartu, 1933, lk. 106; Muuk, E., Mihkla, K., Tedre, M. Eesti keskkooli-grammatika ühes harjutustikuga IV. Tallinn, 1941, lk. 91; Jänes, H., Parlo, O. Eesti keele grammatika gümnaasiumile II. Tallinn, 1943, lk. 104; Kure, K. Eesti keele grammatika keskkooli X klassile. Tallinn, 1949, lk. 35; Rimmel, N., Valgma, J., Riikoja, E. Eesti keele grammatika keskkooli VIII—X klassile. Tallinn, 1957, lk. 199; Raudnael, M. Põimlause tänapäeva eesti keeles. Diplomitöö. Tartu, 1959, lk. 57. (Käsikiri TRÜ eesti keele kateedri arhiivis.)

mõne kõiki huvitava küsimuse üles tõstis (kes?) (Rängel). *Ukuaru pole enam see, mis ta oli kakskümmend viis aastat tagasi* (mis?) (V. Saar). *Toomas oli just nimelt neid, kes tuli Tšehhoslovakkiaist koju esikohaga* (keda?). *Isegi elav kujutus pole pooltki seda, mis on pealtnägumine* (mida?) (V. Gross). *Põhi on säärane, mis paneb juba ette südame tuksuma* (missugune?) (Smuul). *Midagi oli ilmes niisugust, mis seda tõendas* (missugust?) (Mändmets). *Me oleme just sellesid, mis unelmad meist teinud* (missugused?) («Loomingu» Raamatukogu). *Suur protsent auhindu on aga selliseid, mis ühtede meelet on tähtsad, teiste meelet mitte* (missuguseid?) (L.-M. Kask).

3. Sisuliselt seostub öeldistäidelause oma pealausega harilikult korrelatiivselt. Kõrvallause korrelaadiks pealauses on asesõna, millel puudub omaette võetuna konkreetne sisu: see ei nimeta eset, nähtust ega isikut, vaid üksnes viitab sellele. Põimlause aga ei ole korrelaadiks olev asesõna enam abstraktne, vaid tal on konkreetne tähendus, mis oleneb kõrvallausest ja on järelikult peaaegu alati erinev. Et isoleerituna on asesõna väga abstraktne, võimaldabki tal asendada erineva sisuga öeldistäidelaused. Näit. *Tema on see, keda oodati ~ keldest polnud õnnetumat ~ kes finantseeris kogu ehitust ~ kes oli auväärseim linnaelanike seas* jne. Kõrvallause korrelaadid pealauses on oluliseks teguriks põimlause osalause ühendamisel mõteliselt seotud tervikuks. Pealause, milles on asesõnaline korrelaat, pole ühtviisi mõistetav põimlause ja isoleeritud osalause, sest viimasel juhul puudub kõrvallausest saadav informatsioon asesõna kohta. Öeldistäidelause korrelaadiks olev asesõna pealauses on tavaliselt rõhutatud. Asesõna liikidest võivad öeldistäidelause korrelaadiks pealauses olla järgmised.

3. 1. Näitavad asesõnad (*see, too, sama, samane, seesama, toosama, samasugune, niisugune, seesugune, selline, säärane* jt.). Näit. *Kauguste ahvatlus ongi see, mis äratab reisimislusti* (Semper). *Ma olen samasugune, nagu oli mu isa*

(Rannet). *Inimeste vastu püüdis ta olla säärane, et neil talle vähematki poleks ette heita* (Hint).

3. 2. Määratlevad asesõnad (*igauks, igamees, kõik, mõlemad, kumbki*). Näit. *Kelm on igauks, kes sööb, kui naaber nälgib; kelm on igamees, kes veel elab, kui seltsimees juba võitluses langenud* (Tammsaare). *Mõni kõrrejämedune pajukene või männikasv on kõik, mis viletsate sookaela põõsakeste vahel silm näeb* (Liiv).

3.3. Umbmäärased asesõnad (*keegi, miski, ükski, muu, mõni* jt.). Näit. *Eks ta olnud keegi, kes asjast teadis. Ja see on miski, mis tulemata ei jää. Küllap oli see mõni, kes öö peale hulkuma oli jäänud*.

4. Öeldistäidelause võib laiendada pealauses esinevat pöörd sõna olema, harve mini pöörd sõnu jääma, näima, paistma, püsima, saama, tulema, juhtuma, kasvama, kujunema, seisma, välja nägema jms. Näit. *Pidu oli, nagu ta peab olema* (Kitzberg). *Viljad kasvasid, missuguseid kaua poidud nähtud. Koolikorraldus seisis pikka aega, nagu ta meie kooliajal oli olnud. Poiss nägi välja, nagu oleks ta küünarpuu alla neelanud*.

5. Öeldistäidelause pealauseks on harilikult kahepealiikmeline lause, näit. *Kõige suurem õnn on see, kui sul pole soove* (Valton). Harve mini on pealauseks ühepealiikmeline või pealiikmeta lause. Ühepealiikmeline alusega lause on öeldistäidelause pealauseks näit. tekstis *Kord poisi vihikus jätab tublisti soovida. Käekiri säärane, et võimatu on lugeda, ühepealiikmeline öeldisega lause on vastavaks pealauseks tekstis *Nüüd oli mul palju lilli. Oli selliseidki, mida nägin esmakordselt. Pealiikmeta lause on öeldistäidelause pealauseks näit. tekstis *See oli uhisuus auto. Just niisugune, mida Jaak igatsenud oli***.

6. Öeldistäidelause ise on harilikult kahepealiikmeline lause, näit. *Olukord kujunes niisugune, et minu mõistus kipus üles ütlema. Kuid see võib olla ka ühepealiikmeline öeldisega lause, näit. *Uus õpetaja oli just selline, nagu arvati, ühepealiikmeline alusega lause, näit.**

Valvur oli seesama, kes eilegi, või ka pealiikmeta lause, näit. *Vesi oli niisugune, nagu juunikuus ikka ja alati selles lahesopis.*

7. Õeldistäidelause seostub pealausega siduvate asesõnadega, siduva ase- ja kaassõna ühenditega, siduvate määrsõnadega ja sidesõnadega.

7.1. Järgnevalt vaatleksimegi siduvate asesõnadega algavaid õeldistäidelauseid.

7.1.1. kes õeldistäidelause algul on substantiivne ja märgib enamasti elusolendit, näit. *Tema on säärane, kes kärbeleegi kurja ei tee.* Mõnikord võib see märkida ka asutust või organisatsiooni, millele on omistatud tegija funktsioon, näit. *Eks olnud ju kalurikolhoos see, kes mullu sotsialistlikus võistluses esikohale tuli.* Õeldistäidelauset alustav kes võib peale nimetava esineda ka teistes käänetes. Mitmuslik tähendus antakse seejuures edasi harilikult ainsuslike vormidega. Näit. *Emand, ta pole see, kelleks sina teda pead* (Tammsaare). *Praegu on ikkagi tema see, kellele teise armu vaja läheb* (V. Saar). *Ikka olid popsilapsed need, kellega kooliõpetaja pidi sõdima* (Roht).

7.1.2. mis õeldistäidelause algul tähistab elutut asja või nähtust, olles substantiivne, näit. *Siis on see, mis praegu minuga: oled haavunud ja käid norus* (Tammsaare). *See oligi kõik, mis ta mäepoolse küljel märkas* (Krusten). *See pole see, millena ta näib* («Loomingu» Raamatukogu). *Muskliid on need, millega jõumees uhkustab.*

7.1.3. kumb, missugune, milline, mäherdune alustavad õeldistäidelauset analoogiliselt asesõnadega kes ja mis. Näit. Üllatuseks oli aga siil see, kumb kiiremini jooksis. *Käabus on niisugune, misugune on tema valitseja* (Saaber). *Ka meeoleolu ei olnud selline, millisega võiks kosjasõitu ette võtta.* *See oli niisugune, mäherdust sa pole uneski näinud.*

7.2. Õeldistäidelause võib pealausega seostuda siduva asesõna ja kaassõna (alla, all, alt, asemele, asemel, asemelt, ette, ees, eest, ilma, juurde, juures, juurest, järele, järel, järelt, keset, kohale, kohal, kohalt, kohta, koos, läbi, mööda, poole, pool, poolt, pärast, sisse, sees, seest, töt-

tu, vahele, vahel, vahelt, üle jt.) ühendi- ga. Siduv asesõna on sel puhul kas omastavas (*Postid aia ääres ongi need, mille vahele tuleb peenramaa*), osastavas (*Haridustee on see, mida mööda sammuvad meil nii noored kui vanad*), seestütlevas (*See hetk oli see, millest peale polnud Tõnule maailmas enam midagi kaunimat Teele pleekinud juustest ning tedretähtedest ta ninal*), ilmaütlevas (*Nüüd algas põhjalik eellugude heietamine, mis oli see, ilma milleta emand ei saanud rääkida ühtegi juttu*) või kaasaütlevas (*Sina oledki see, kellega koos lähaksin maailma teise serva*). Kaassõna tähendusest olenevalt omandab õeldistäidelause määrusliku tähendusvarjundi. Nii näiteks võib vastav õeldistäidelause märkida kohta (*Kas see pisike tünn peaks olema see, mille sisse kästi tühjenda kõik viljakotid?*), aega (*Koorilaul oli see, mille järel pidi antama lilli*), põhjust (*Ja kõik see ei olnud siiski see, mille pärast maksis põleda*), tegevusobjekti (*Mehed seal kaugemal olid need, kelle kohta otsus oli juba langetatud*), otstarvet (*See polnud see, mille jaoks raha oli kogutud*), möödust (*See just oligi see, millest hoolimata sulane talust jalga lasi*), ilmaolu (*Ausus on see, ilma milleta pole mõeldav sõprus*), kaasolu (*Partei on see, kellega koos läheb rahvas*) vms.

7.3. Õeldistäidelaused võivad seostuda pealausega siduvate-küsivate määrsõnade abil, mis karakteriseerivad õeldistäidelauset vastavate määruslike tähendusnüanssidega.

7.3.1. kus, kust, kuhu õeldistäidelause algul osutavad enamasti kohta. Näit. *Kõige toredam koht oli see, kus linnupesa asus.* *Tema kool oli selline, kust sai hea tuule tiibadesse iga noor.* *Kõnealune koosolek oli toosama, kuhu keegi meist ei läinud.* Mõnikord võivad asjaomased kõrvallaused märkida ka aega, näit. *Kõige ülevam silmapilk oli selline, kus emalind toiduga saabus.*

7.3.2. kunas, millal, mil esinevad õeldistäidelause algul, kui selles pööratakse peatähelepanu ajale. Näit. *Küsimus pole see, kunas pidu korraldada.* *Tänavune sügis oli see, millal Jaan nekrutiks võeti.*

Kuumus oli säärane, mil mõtegi lakkab töötamast. Nagu võis tähele panna, kasutatakse sõna *mil* öeldistäidelause algul määrsõnalisel tähenduses analoogiliselt ajaadverbiga *millal*. Sõna *mil* sõnaliigilisuse kohta leidub erinevaid seisukohti. Ühelt poolt peetakse seda küsivate määrsõnade hulka kuuluvaks siduvaks sõnaks⁵, teiselt poolt vaadeldakse sõna *mil* kui asesõna alaleütleva vormi, mida seetõttu pole õige kasutada aega märkivas määrsõnalisel tähenduses⁶.

7.3.3. *miks* ja *mispärast* öeldistäidelause algul annavad kõrvallausele põhjusmääruslause varjundi. Näit. *Konks asja küljes on see, miks ta seda koosolekul ei ütelnud. Ei ole see see, mispärast neid kartma peaks.*

7.3.4. *kuidas*, *kuidaviisi* (arh.), *kuis*, *mismoodi* öeldistäidelause algul osutavad tegevuse viisile. Näit. *Keele struktuur on see, kuidas keel on ehitatud, mismoodi ta kokku laotud on. Probleem number üks on see, kuidas asjaosalisi kokku viia saaks.*

7.3.5. *kuivõrd* alustab öeldistäidelauset, mis väljendab määra, näit. *Minu õnn on see, kuivõrd mu tervis korras on.*

7.3.6. *kas* alustab küsimust osutavat öeldistäidelauset, näit. *Küsimus pole selline, kas me praegu peame tööd jätkama või mitte.*

7.3.7. Harvemini paiknevad öeldistäidelause algul muud siduvad määrsõnad, nagu *misjaoks*, *misläbi*, *mispoolest*, *misüle* jt. Näit. *See ongi see, misjaoks ma nutan. Eks see olnud seesama, misläbi ma rikkaks sain. See on kõik, mispoolest metsjänes ja küülik teineteisest erinevad. Kuivanud õieke oli see, misüle ta omal ajal nii südamest kurvastanud oli.*

7.4. Öeldistäidelaused võivad seostuda pealausega sidesõnade *et*, *kui* ja *nagu* abil.

7.4.1. *et* alustab öeldistäidelauset, mis on eesti keeles võrdlemisi produktiivne. Näit. *Asjalugu on niisugune, et hooned varsti ümber kukuvad* (Luts). *Kuid me-*

he eluviisid ja kombed olid säärasead, et jõukamate hulgas teda hea meelega ei nähtud (Sirge).

7.4.2. *kui* alustab öeldistäidelauset, mis võib märkida aega, näit. *Ja just nüüd pidi ta säärane olema, kui tema oli esimest korda teel õpetajavalimistele* (Tuglas), ja võrdlust, näit. *See oleks sama, kui ei viitsiks kummardada raha ülevõtmiseks. Lugu näib selline, kui saaksime kumbki armastusest omamoodi aru. Vastava öeldistäidelause predikaatverb on harilikult konditsionaalis.*

7.4.3. *nagu* alustab võrdlust märkivat öeldistäidelauset, näit. *Niisugune, nagu see olema peaks, ei ole tema abielu küll mitte. Nagu keel tegelikult kokku pandud on, niisugune tema struktuur ongi. Raudteejaama jõudes olin just niisugune, nagu oleks minuga tänavat pühitud* (Luts).

7.5. Kõrvallause eesasendit tingivat rinnastavat sidesõna lause algul alistava siduva sõna ees, mis esineb näiteks aluslause (*Aga et Tõnu uhke oli, see selgus alles hiljuti*), sihitislauses (*Ent millal see kõik juhtus, seda ma tõesti ei tea*) ja määruslause (*Kuid kus häda kõige suurem, seal abi kõige lähem*), ei ole öeldistäidelauses täheldatud.

8. Öeldistäidelause järgneb pealausele. Erandi moodustab sidesõnaga algav öeldistäidelause, mis võib paikneda ka pealause ees või keskel.

⁵ Veski, A. Eesti keele grammatika II. Kolmas vihik. Määrsõna. Tartu, 1970, lk. 33.

⁶ Aavik, J. Main. teos, lk. 196.

ÕPILASTE KÕLBELISEST KASVATUSEST

KAJA MÄGI,
Tallinna 10. keskkooli
õpetaja

KODUMAA-ARMASTUS, PATRIOTISMI- TUNNE JA ÕPILANE

Ustavus kommunismiuuritusele, armastus sotsialistliku kodumaa ja sotsialismimaade vastu on üks meie põhilisi ideelise kasvatuse printsiipe. Laste ideeline ettevalmistus eluks ja tööks toimub põhiliselt perekonnas ja koolis.

Kodumaa-armastuse kujundamine on küllalt keerukas, sest algul on laste arusaamine kodumaa mõistest väga algeline ja piiratud. Aasta-aastalt see üha avardub ja süveneb ning hakkab välja kujunema patriotismitunne.

Saksa Demokraatliku Vabariigi didaktikud on kirjeldanud selle tee algust lühendatult järgmiselt (1, lk. 7): ema hoolitsus lapse eest → lapse poolehoid ema vastu → sümpaatiatunne ka teiste perekonnaliikmete vastu → harjumine ümbritsevate esemetega ja need muutuvad lähedasteks.

Mõiste *kodumaa* tähendab lapse jaoks kõike seda lähedast, lihtsat ja arusaadavat, mis teda ümbritseb.

Koolis kasvab lastes pidevalt huvi oma kodulinna, -rajooni ja kodumaa, selle

erinevate piirkondade ja liiduvabariikide vastu. Järk-järgult saavad lapsed teada, kuidas nõukogude inimeste tohutu töö on kujundanud kogu meie elu. On oluline, et laps hakkaks armastama ja austama kõike seda, mis on loodud rahva tööga, et ta tunnetaks elumuutusi, mis toimuvad tema enda silme all.

2. klassi sügisel sai meie klass kirja Moskva oblastist Noginski linna 2. kl. oktoobrilastelt, kes soovisid meiega asuda kirjavahetusse ning olid huvitatud elust meie vabariigis. Lastel tekkis kohe palju küsimusi: kuidas Noginski lapsed teadsid meile kirjutada? kus asub Noginsk? mis tähendab oblast? miks kiri oli nii kaua teel? jne.

Võtsin välja Nõukogude Liidu geograafilise kaardi, otsisime üles meie väikese koduvabariigi ja suure Nõukogude Liidu. Leidsime ka linna, kust oli tulnud lapsi erutanud kiri. Vahur tuli koguni mõttele ära mõõta, kui palju kilomeetreid meid uutest tuttavatest lahutab. Kõik seisis huviga kaardi ees ning arutati, mida uutele tuttavatele oma linnast ja koolist kirjutada. Varsti oli nii minule kui lastele endilegi selge, et ega meil just palju kirjutada olegi — õpilaste teadmised kodulinnast osutusid äärmiselt kasinaks.

Tui asuda selle vea parandamisele. Koostasin tegevuskava:

- iga laps tutvub lähemalt oma vanemate tööga, võimaluse korral külastab mõlema vanema töökohta;
- klassi ekskursioonid vanemate töökohtadesse;
- ekskursioonid kodulinnaga tutvumiseks:
 - vanalinn,
 - uued linnarajoonid (Õismäe),
 - tallinlaste puhkepaigad (Kadriorg, Harku järv, Pirita),
 - muuseumid,
 - teatrid, kinod, näitused;
- tutvumine teiste maadega ilukirjanduse, pildimaterjali, tele- ja raadiosaadete kaudu.

Kodulinnaga tutvumise perspektiivplaani koostas kahe aasta peale. Kõige raskeks osutus vanemate tööga tutvumine. Laste küsimusi ei peetud tähtsateks, nendele vastati pealiskaudselt.

Pidin vahele segama. Lastevanemate koosolekul selgitasin vanematele ekskursioonide otstarvet ning palusin nende abi. Nüüd

muutus olukord hoopis teiseks. Enamik lapsi sai külastada vähemalt ühe vanema töökohta, muretseti mitmesugust oma tööd või asutust iseloomustavat pildimaterjali. Mõned lapsevanemad rääkisid oma tööst ka magnetofonilindile, mida sain hiljem tundides või klassivälises tegevuses kasutada.

Kogu klassiga külastasime vanemate töökohtadest «Tallinnfilmi» nukufilmide paviljoni», «Norma» Laki t. tsehi, Botaanika-aeda, Toompea lossi, trükikoda «Oktoober», Gorki-nim. raamatukogu.

Vanalinnaga tutvumiseks korraldasin aasta jooksul 4 ekskursiooni (eri aastaaegadel). Kuna terve klassiga on linnas ebamugav liikuda ning ka seletuste andmine on raskendatud, jaotasin klassi 2 rühma. Andsin ka lastele endile võimaluse ekskursiooniks valmistuda. Selleks nimetasin aegsasti, kellega ja kuhu me kavatsime minna. Suunasin neid tutvuma vastava kirjandusega. (2. klassi õpilasele võib juba julgelt soovitada «Tallinna juhti».) Soovitasin lastele ka alati osta brošüüre nendest kohtadest, kus me käisime. Koduteel vaatasime neid koos ja tuletasime nähtut uuesti meelde. Hiljem märkasin rõõmuga, et lapsed on hakanud omapoolseid ettepanekuid tegema, kuhu võiks minna või mida vaadata. Kujunesid välja ka laste lemmikohad, kuhu me laste soovil iga kord jälle läksime — Patkuli trepp, vaade Toompealt Pikale jalale ja Raekoda Vana Toomaga.

Ekskursioonid vanalinna olid huvitavad, äratasid lastes palju mõtteid ja huvi oma kodulinna ajaloo vastu.

Ekskursioonile Öismäele sõitsime bussiga. Läbi bussiakna nägid lapsed uut ja ilusat linnajagu. Ehitustel ei paista aga lõppu olevat. Suunasin lapsi võrdlema vana ja uut linna. Lapsed arutlesid, milliste masinate abil tänapäeval ehitatakse, milliseid materjale kasutatakse. Vestlesime elukutsetest, mis on vajalikud, et kerkiksid uued ilusad linnad; kust saadakse raha nende linnade ehitamiseks, kuidas abistavad teised vennasvabariigid ja inimesed meie vabariiki ning mis me neile vastu saame anda.

Laste silmaringi laiendamiseks viisin neid aasta jooksul paljudesse muuseumidesse (linnamuuseum, ajaloomuuseum, loodusmuuseum, teatri- ja muusikamuuseum), näitustele (lillenäitus Pirita teel, Kõleri näitus

Kadrioru lossis, kunstnike kevadnäitus Kunstihoones, klaasinäitus Linnamuuseumis ja fotonäitus).

Lapsed õppisid ka ise rohkem tähele panema, meelde jätma. Igal esmaspäeval «kulutasime» klassivälise lugemise tunnist kümnekond minutit, et õpilased saaksid rääkida, mida nad nädala jooksul meie elust huvitavat teada said.

Kevadised kirjad Noginskisse olid juba palju huvitavamad. Enam ei pidanud õpetaja laste mõtteid suunama (või lauseid suust «tangidega» välja kiskuma). Kirjad kirjutati tähekestes ning minule jäi ainult eestikeelne tekst vene keelde tõlkida.

*

Suure austusega suhtuvad nõukogude inimesed V. I. Lenini mälestusesse. Leninis on kehastunud uue inimese parimad jooned: kõrge ideelisus, printsiipiaalsus, mehisus, piiritu üstavus kommunismiüritusele, tagasihoidlikkus ja ääretu usk rahva loovatesse jõududesse. Just sellepärast ongi tähtis, et kodu ja kool teeksid kõik mõeldava selleks, et lapsed saaksid võimalikult palju teada V. I. Lenini. Oma artiklis «Kuidas ja mida jutustada õpilastele Leninist» selgitab Nadežda Konstantinovna Krupskaja, kuidas seda teha. Ta märgib, et mõnede arvates tuleb lastele rääkida ainult Lenini lapsepõlvest, kuna üksnes see huvitavat lapsi. Säärane arvamus pole õige. Lapsi huvitab kogu Lenini elu. Krupskaja soovib lastele jutustada Uljanovite sõbralikust perekonnast, kus lapsed juba varakult olid nakatatud revolutsiooniideest. Lapsed peaksid teadma, kuidas noor Iljiti enda täiendamiseks töötas, kuidas ta K. Marxi ja F. Engelsi teoseid luges ja uuris, millal ja kuidas ta revolutsioonilisest liikumisest osa võtma hakkas. Mida varem hakkavad lapsed tajuma Lenini kujust kiirgavat vaimset ilu, seda varem hakkavad nad mõistma, mida tähendab elada ühiskonna ja rahva heaks (1, lk. 9 ja 10).

Siinkohal eeskujust. Meie juhtide, eesrindlike inimeste, lastevanemate, õpetajate ja kaaslaste eeskujul on suur osa kõlbelises kasvatuses.

Eeskuju kasvatuslik mõju on seletatav laste püüdlusega matkida, jäljendada. Lähe-

daste inimeste käitumine, nende suhtumine ümbritsevasse nähtustesse kutsub esile soovi samuti toimida.

Kuidas kasvatada last nii, et ta käituks eeskujulikult, õpiks hästi ning huvituks poliitilistest probleemidest? Suurt selgitustööd tuleb teha õpetajal vanemate hulgas, sest kõige lähedasem ja arusaadavam on lastele nende vanemate eeskuju ning käitumine.

Lapsele tuleb kodus tihti jutustada meie maast, nõukogude inimestest, meie riigi sõpradest ja vaenlastest, neist ülesannetest, mida meie rahvas lahendab. Ajalehest loetut tuleb vanematel arutada laste juuresolekul. Laps peab lugema ka omaenda ajalehte või ajakirja. Esialgu on seda õigem valjusti lugeda ja loetut siis omavahel arutada.

Samuti tuleb last õpetada kuulama raadio lastesaateid. Teda tuleb õpetada ajalehe informatsiooniveerult üles otsima lõiku, kus on raadio saatekava. Ajalehe lugemine ja raadio kuulamine peab saama lapsele vajaduseks.

Lapsega tuleb rääkida nagu endaväärsega, ei tohi rõhutada, et laps on veel väike ega saa millestki aru. See lähendab last vanematele. Laps peab teadma isa ja ema edusammudest, kõigist nende esiletõstmistest ja ametikõrgendustest ning sellest, mille eest need on saadud.

Vanemate suhtumine oma tööülesannetesse, nende hinnang kõigele, mis toimub meie riigis ja välismaal, vanemate suhtumine töökaaslastesse ja sõpradesse, nende isiklikud huvid — kõik see on kasvava lapse silme ees.

Kuid leidub noori, kes on kõige vastu ükskõiksed, kes ei taha näha neid muudatusi, mis toimuvad meie maal. Nad pole elanud üle suuri raskusi, ei mõista, missugused võimalused on nõukogude võim loonud õppimiseks ja tööks. Nad ei hinda seda, mida annab neile ühiskond ja ka omalt poolt ei anna nad midagi ühiskonnale.

Juba algklasside õpilaste hulgas on neid, kes oskavad ainult nõuda, kes räägivad täiskasvanute sõnadega, mida meil saada ei ole ja kui ilusad on välismaa asjad, tööle või isegi jalutuskäigule mineku eel tunnevad huvi, kas see on kohustuslik, ning leiavad, et klassipinkide pesemine või näitusele minek on «lollide jaoks».

Kuidas nad niisuguseks kujunevad? Nad õpivad ju teistega koos, loevad neidsamu raamatuid mida teisedki, vaatavad samu filme, käivad ühistel klassiõhtutel jne.

Sellistel juhtudel on vaja lähemalt tutvuda lapse vanematega. Selgub, et kõik, millest perekonnas räägitakse, kannab halvastavat iseloomu. Kui aga kasvav, arenev laps kuuleb perekonnas ainult nurisemisi ja kaebusi «ebaõigest käitumisest» ning alatisest «raskustest», siis hakkab kujunema vastav isiklik suhtumine ümbritsevasse. Selline vanemate ellusuhtumine mürgitab noort. Seda teemat tuleb lastevanematega arutada nii individuaalselt kui ka klassikoosolekutel. Lastevanemate ühiskondlikud ja isiklikud huvid ning püüdlused, nende suhtumine meie maal ja mujal toimuvasse — kõik see jätab oma jälje lapse psüühikasse ja teadvusse.

KOLLEKTIIVSUSTUNDE JA SELTSIMEHELIKKUSE KASVATAMISEST

Kus inimene ka ei õpiks või töötaks, kõikjal viibib ta kollektiivis. Ka selleks tuleb lapsi ette valmistada.

Perekond on kollektiiv, mida seob armastus ja sõprus, ühised huvid ja püüdlused. Perekonnas hakkab laps korjama kogemusi eluks kollektiivis. Perekonnaliikmete omavahelised suhted, suhtumine teistesse kasvatavad lapsi, kujundavad nende käitumist.

Normaalseks kasvatustööks on vaja, et perekonnas valitseks terve ja reibas meeleolu.

Sõbralik, seltsimehelik, vastastikuse austamise ja hoolitsemise õhkkond loob hea meeleolu, millel omakorda on suur tähtsus mis tähes ühise ettevõtmise heaks kordaminekuks. Kollektiivi seob ja tugevdab see, kui selle liikmeil on teatud kindlad kohustused. Ka perekonnas peavad kõigil olema vastavad kohustused. Kuid ühine kõigile perekonnaliikmeile on kohustus olla tähelepanelik üksteise vastu, hoolitseda üksteise eest.

Täiskasvanud peavad asja nii korraldama, et iga antud ülesanne, mis lapse kohustuste hulka kuulub, õigeaegselt täidetak. Seejuures on tähtis, et kõigi perekonnaliikmete nõuded — kaasa arvatud vanavanemate omad — oleksid ühesugused.

Kahjuks esineb aga koolipraktikas palju just vastupidiseid näiteid.

Vahur kakles koolis ja peksis teist poissi. Tõsiseid põhjusi tülikis polnud: mingisuguse tema aadressil öeldud tühise repliigi peale kargas ta kallale endast nõrgemale kaasõpilasele.

Kooli kutsusin isa koos Vahuriga. Isa tuli üksi, põhjendades, et küll ta pärast poisi käsile võtab. Tean, et isa poega tavaliselt väga karmilt karistab ja püüdsin isale selgeks teha, et Vahur sellepärast ongi äge, toores, häbematu, et perekonnaliikmete vahel on vale suhted.

Isa püüdis põhjendada poja halba kasvatust sellega, et tal endal on palju tööd ning näeb poega harva. Isaga rääkimine ei andnud ka sel korral mingeid tulemusi. Isa usub kindlalt, et küll poiss kasvab ja läheb targemaks.

Kutsusin kooli ka Vahuri ema. Kohe vestluse algul puhkes ema nutma ja püüdis kogu aeg õpetajat lüüa väitega «Ma küll kogu aeg räägin talle!». Ka emal on poisi jaoks vähe aega. Kuna isa on väga karm, asub ema alati poja poolele. Kartusest, et isa poega liiga karmilt karistab, püüab ema poja üleannetusi ja halbu hindeid tema eest varjata.

Vanemate erinev suhtumine lastesse — isa julmus ja järeleandmatus ning ema kõikeandstavus ja lapse kaitsmine — viivad kurbadele tagajärgedele. Mingit kollektiivi see perekond endast ei kujuta. Kodus valitsev rõhuv õhkkond tõukab poisi kodust eemale.

Kollektiivsustunde arendamiseks ja seltsimeheliikkuse kasvatamiseks on tingimata vaja, et perekonnaliikmed üksteist mõistaksid ja abistaksid.

Koolilaps on tavaliselt ühe või mitme erineva kollektiivi liige. Milline koht on tal kollektiivi elus, kuidas ta suhtub oma klassikaaslastesse — need küsimused peavad pidevalt olema õpetajate ja lastevanemate huviorbiidis.

A. S. Makarenko, kes hindas kõrgelt kollektiivi kui tähtsat kasvatusvahendit, selgitas korduvalt, et kollektiiv on «kommunistliku käitumise treenimissaaliks». Lastekollektiivis tekkivad keerukad vastastikused suhted, mis igal sammul nõuavad seltsimeheliikkust, oskust alluda ja käsutada, orga-

niseerida ning täita, on laste ja noorsoo kõlbelise kasvatuse kooliks.

Enamik lapsi võtab kollektiivi elust ja üritustest aktiivselt osa. On aga ka neid lapsi, kes juba algklassides hakkavad eemale hoidma kollektiivist ja selle üritustest. Põhjusi selleks võib olla mitmeid, kuid väga tihti on vanemad need, kes ei taha oma lapsi lubada ühessegi lastekollektiivi. Nad püüavad oma lapsi takistada eakaaslastega seltsimast. Enamasti põhjendatakse seda sellega, et tahetakse lapsi hoida halva mõju alla sattumast.

Uku tuli meie klassikollektiivi 2. klassis. Ta suhtus teistesse üleolevalt. Ema arvas, et ta poeg on kõige andekam ja võimekam. Seda sisendati ka poisile ning räägiti tuttavatelegi. Poiss on tõepoolest palju lugenud ja üsna arenenud. Ema kardab kangesti poja tervise pärast — võimlemistundidest pidi siis poissi päästma ema kirjutatud tõend, suusamatkast jäi Uku maha nohu tõttu, kooli ja koolist koju kõndis poiss ema käekõrval. Uku oli vabastatud kõigist kodustest töödest, sest koolitöö oli talle väga väsitav.

Ka klass ei tahtnud Ukut omaks võtta. Esialgu püüdsid kaasõpilased teda oma tegemistesse ja mängudesse tõmmata, näinud aga, kui vastumeelselt ja abitult ta kõike teeb, jätsid ta rahule.

Õpetaja vestluse poisi ja emaga märgatavaid nihkeid asjasse ei toonud.

Tuli emale näidata, et klassis on teisi, mitte vähem arenenud ja võimekaid lapsi kui tema poeg, et kõigil teistel lastel on ühised huvid ja nad peavad üksteisest lugu.

Kutsusin Uku ema kõikidele klassiõhtutele. Ta pidi märkama, et kõik teised lapsed oskasid laulda, luuletusi lugeda, tantsida, naljatleda. Ta pidi märkama, et Uku valiti mängu- või tantsupartneriks siis, kui kedagi teist enam võtta ei olnud. Ta pidi märkama, et tema pojalt ei olnud selles kollektiivis sõpru. Muidugi oli pimestatud emarmastusel raske leppiida teadmise, et tema poeg pole mitte kõige targem ega andekam, nagu ta varem arvas, vaid kõige tavalisem 8-aastane koolipoiss. Ema ilmselt mõistis, millise vea ta oli teinud. Enam pole ma kuulnud Uku andekusest ja vaimukusest. Uku peab osa võtma kõikidest klassi üritustest. Tihti kuulen teda pakkumas oma pliiatseid või sullepead kaasõpilastele. Selles kõiges tun-

nen ka Uku ema suunavat kätt, kes püüab oma last lülitada klassikollektiivi ellu.

Olen püüdnud võimalikult palju ära kasutada lastevanemate abi klassi tegevuse organiseerimisel. See kergendab klassijuhataja tööd ja muudab üritused lastega huvitavamaks.

Sellel õppeaastal õnnestusid eriti hästi just need ettevõtmised (spordimängud, vastlapäev, liiklusalane klassiõhtu), kus vanemad mitte ainult aitasid üritust ette valmistada, vaid ka ise kogu perekonnaga sellest osa võtsid. Nii saavad lastevanemad võimaluse paremini jälgida, kuidas nende lapsed kollektiivis käituvad, teisest küljest näevad lapsed omakorda, et nende vanemad huvituvad nende koolielust, nende klassi või tähekeste tegevusest.

Ühiselt tegutsedes kasvab lastel aktiivsus, tugevnevad sellised positiivsed iseloomujooned, nagu seltsimehelikkus, printsiipialsus, vastutus- ja kohusetunne ning kollektiivsustunne.

TÄHELEPANELIKKUSEST JA HUMAANSUSEST

Inimese emotsionaalne kujunemine on moraalilise kujunemise aluseks.

Üksluisus ja emotsionaalse kogemuse vähesus varajases lapseas võivad määrata inimese iseloomu terveks eluks. Hingeline vaesus on otseselt seotud ükskõiksete, tuimade vanematega. Ainult positiivsete emotsioonide (erksus, optimism, vastastikune sõprus ja õrnus) ülekaal negatiivsetest (igavus, pahameel, ärritus) loob selle, mida nimetatakse kodutundeks. Negatiivsete emotsioonide tagajärjel kasvavad lapsed hingeliselt primitiivseteks. Kui inimesel ei ole positiivseid tundmusi, lähevad kergesti käiku negatiivsed. Ja inimene õpib rahuldust saama sellest, mis moraalsest, kõlbelisest seisukohast vaadatuna peaks põhjustama häbi ja vastikustunnet (2, lk. 11).

Heasüdamlikkus ja osavõtlikkus saavad alguse lihtsast tähelepanelikkusest, võimest, oskusest märgata teiste vajadusi.

Üks olulisi emotsionaalse kasvatusvahendeid on loodus. On vaja kasvatada südamega suhtumist loodusesse, jutustada või lugeda lastele mesilaste ja sipelgate tööst, lindude rändamisest, kõige väiksema ja vä-

liselt tühisema taimekeste või rohuliblekeste ehitusest.

Mida varem ja kindlamalt laps veendub miljonite kõige erinevama tasemel olevate elude väärtuses, seda varem ja kindlamalt ta saab inimeseks. Huvi ja austus igasuguse elava vastu on heaks eelduseks humaansuse tekkimisele.

Samal ajal on vaja kasvatada tähelepanelikkust ning osavõtlikkust inimeste vastu. Last on vaja õpetada kujutlema ka võõra (olgu see või vastutulija) inimese puhul, kes ta on, kuhu ja milleks läheb, mida mõtleb jne. Seda on vaja selleks, et ta kasvaks inimeseks, kes oskaks teises näha ja austada iseseisvat isiksust. Eesmärgiks on selle alusel headuse, osavõtlikkuse ja vastutulekuse kasvatamine. On vaja, et laps ise teeks midagi teiste heaks. Võimalikult palju tuleb ära kasutada laste soovi abistada täiskasvanuid, osa võtta nende töödest. Tuleb ära kannatada laste saamatus ja algusest peale kiita lapse püüdlusi teisi aidata. On vaja näidata, kus ta võib aidata teisi. Õpetada lapsi märkama rohkem oma ümbrust. Tähtis on, et lapsed õpivad tundma rõõmu, aidates teisi inimesi. Lastele tuleb õpetada olla helde oma sõprade, teiste laste ja loomade vastu.

Sedamööda, kuidas laps õpib headust, tähelepanelikkust, osavõtlikkust, kujuneb ka südametunnistuse kõlbeline kategooria. Südametunnistust ei saa kasvatada. See tekib emotsionaalse kasvatus tulemusena. Häbitunne ebaväärilise teo pärast on väärt tunne. Teades seda, püüavad lapsevanemad ja ka õpetajad tugevdada seda tunnet pikkade etteheidete ja seletustega. Kuid südametunnistuse puudutamine peab olema ettevaatlik, taktiline ja lühiajaline. Häbitavate ja paljusõnaliste etteheidete puhul võib südametunnistus hoopis vaikida ning asendada igavuse ja ärritusega.

Mõisteid «südametunnistus» ja «häbi» ei tohi igapäevases kõnes liiga tihti ja laialt kasutada. «Kas sul ei ole häbi istuda lauda pesemata kätega?», «Kas sul ei ole häbi koridoris joosta?», «Kas sul ei ole häbi niimoodi kolistada?» jne. Laps ei saa aru, miks siin häbit räägitakse. Sõnad kaotavad oma mõju, kulutatakse ära, muutuvad tühipaljaks kõmaks.

Normaalse kasvatuse korral on nooremas koolieas kõlbelised tundmused küllaltki hästi arenenud ja võivad suunata lapse tegevusi. Algklasside õpilase kõlbeline pale on aga «kõikuv», see väljendub ta kõlbeliste tundmuste püsimatuses, erinevas suhtumises samadesse sündmustesse. Ta võib käituda hästi, avaldada kaastunnet kellegi mure puhul, tal võib olla kahju haigest loomast jne. Kuid samas võib ta naerda seltsimehe ebaõnnestumise üle, suhtuda teise õnnetusse ükskõikselt.

Seesugune käitumine on tingitud sellest, et õpilase kõlbelised normid ei ole veel muutunud püsivaks omaduseks, ei väljendu veel igas olukorras. Lapsed ei mõista veel kõlbelist printsiipi, mille järgi on vaja teutseda, kuid ta sisetunne ütleb talle ette, mis on hea, mis halb. Seepärast tunneb ta lubamatute tegude puhul harilikult häbi, kahtsatut või hirmu.

Lapsi tuleb õpetada olema suuremeelsed. Tavaliselt põhjendab laps oma tegu: «Aga tema tegi ka!» Lapsele tuleb selgeks teha, et ta ei tohi olla võõraste tegude peegeldus. Talle tuleb sisendada, et ta on kohustatud jääma truuks oma «minale», oma kujutlusele heast ja kurjast. Talle peab kindlalt selgeks saama, et kellegi võõra ebaausus, alatus, jämedus ei anna mingit moraalset õigust olla ka ise alatu või kavaldada (2, lk. 31).

Nõukogude inimesi lähendavad ühised ideed ja suur ühine eesmärk — kommunismi ehitamine. Meie ühiskonna ning meie elu demokraatlike aluste areng on mõeldamatu ilma aususe ja tõearmastuseta, au ning õiglustundeta. Uus põlvkond, kes valmistub elu edasi viima, peab olema arenenud õiglustundega, aus ja humaanne.

Laps omandab moraaliprintsiibid

- 1) positiivsete eeskujude jäljendamisega,
- 2) ümbritseva elu vaatlemisega ja selle mõistmisega,
- 3) elust ja kirjandusest toodud näidete vabal.

Moraalireeglite täitmine peab lapsele kujunema sisemiseks vajaduseks.

Kasvatus on pikaajaline protsess, see haarab kõiki kasvava inimese elu ja käitumise külgi, alates lusika kasutamisest lõunalauas kuni kosmoselaeva juhtimiseni, tuttavate

inimeste lihtsast tervitamisest kuni ühiskonnaelu sügava mõistmiseni (1).

Kooli edukas töö igakülgsest ja harmooniliselt arenenud isiksuste kujundamisel on tunduval määral tingitud tuginemisest kogu meie nõukogude tegelikkusele, perekonna ja ühiskonna aktiivsele abile.

See aga ei tähenda, et tegelikult kõigil meie õpilastel nimetatud positiivsed omadused täielikult kujuneksid. Sageli põhjustavad mitmesugused faktorid — vanuseline psüühiline omapära, kasvatustöö puudused, perekonna negatiivne mõju — soovimatute isiksuse omaduste tekkimise.

Isiksuse kujunemine on ülikeerukas protsess, milles kodanikuomadused tekivad sisetunde vastuolude — soovid ja võimalused, huvid ja vajadused — vahelises võitluses.

Seepärast nõutakse pedagoogidelt ja lastevanematelt iga päev visa tööd, pedagoogi-meisterlikkust, laialdasi teadmisi, selget ettekujutust nendest omadustest, mida on vaja ühiskonna ülesannet täites lapses, iseseisva elu lävel seisvas noormehes või neius kasvatada.

Nõukogude kool peab kujundama koolinoortes ideelist veendumust, mis väljendub aktiivses võitluses igasuguse kommunistlikust moraalist kõrvalekaldumise vastu (5).

Kirjandus

1. E. Lukas, Laste moraalsete palgede kujundamisest. Tallinn, 1968.
2. A. Lunge, Tundmuste kasvatamine. Tallinn, 1972.
3. A. Kureniit, Tahte kasvatamine. Tallinn, 1976.
4. M. Terri, Lapse iseloomu kujundamine. Tallinn, 1968.
5. Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduslikele koolidele, Tallinn, 1974.

TEHNILISED ÕPPEVAHENDID NÜÜDISAEGSES ÕPPEPROTSESSIS

ANTS KÖVERJALG,
pedagoogikadoktor,
NSV Liidu Pedagoogika
Akadeemia Kutsepedagoogika
Teadusliku Uurimise Instituudi
õppemeetodite ja tehniliste
õppevahendite laboratooriumi
juhataja

NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuundades aastaks 1976—1980 rõhutatakse, et õppeprotsessis tuleb aktiivsemalt kasutada tehnilisi vahendeid ja uusi õppemeetodeid. Selle nõude realiseerimine vajab ulatuslikke teoreetilisi ja eksperimentaalseid uurimusi nii didaktika kui ka pedagoogilise psühholoogia valdkonnas. Meie laboratooriumis, mis asub Tallinnas, on asutud nimetatud probleemide uurimisele.

Tehniliste vahendite kasutamisel tuleb eelkõige lähtuda õppeprotsessi enese olemusest ja lülitada tehnilised vahendid orgaaniliselt, mitte isoleeritult selles protsessis kasutatavate meetodite süsteemi. Tänapäeva õpetamisviiside, probleem- ja programmõppe evitamine õppeprotsessi koos tehniliste õppevahendite ulatusliku kasutamisega avaldab

kahtlematult suurt mõju õppemeetodite süsteemile, muutes oluliselt selle senist olemust.

Süsteemi all me mõistame mitmest osast koosnevat keerukat kogumit või kombinatsiooni, kus kõik osad on eesmärkide saavutamiseks omavahel seotud (1, lk. 81). Õppemeetodite keeruline kombinatsioon, kus meetodid on üksteisega tihedalt seotud ja teenivad üht eesmärki — võimalikult efektiivset õpitava omandamist õppijate poolt — moodustabki õppemeetodite süsteemi. See peaks olema küllaltki dünaamiline, kus uued teoreetilised ja praktilised lähtekohad nii pedagoogikas kui ka psühholoogias kiiresti rakendamist leiavad. Kuna õppeprotsessis kasutatavad õppemeetodid kujutavad endast süsteemi, on tingimata vajalik kasutada õppeprotsessi probleemide analüüsimisel süsteemset lähenemist. Seejuures tuleks eeskätt määratleda selle süsteemi komponendid, avada õppemeetodite vastastikune seos ja suhe, uurida struktuuri ja dünaamikat, selgitada oluliselt mõjutavad faktorid ning leida teed süsteemi otstarbekohaseks praktikasse rakendamiseks.

Õppeprotsessi efektiivsust aitavad tänapäeval kahtlematult tõsta moodsad tehnilised õppevahendid. Kuid tuleb rõhutada, et seda ainult siis, kui need orgaaniliselt lülitatakse õppemeetodite süsteemi ja nende kasutamine ei muutu eesmärgiks omaette.

Selleks et määrata kindlaks tehniliste vahendite koht nüüdisaegses õppeprotsessis, tuleks eelkõige lühidalt analüüsida selle protsessi olemust.

Õppimine on õppijale tunnetusprotsessiks, mis toimub välise ja sisemise juhtimise vahendusel. Seega tuleks õppemeetodite süsteemi all mõista eeskätt õppija tunnetusprotsessi välise ja sisemise juhtimise meetodite kompleksi.

Kuna õpetamine kujutab endast õppijate psüühiliste protsesside kujundamist, suunamist ja arendamist, siis on selle puhul tegemist tüüpilise juhtimisprotsessiga ning analoogia leidmine küberneetiliste protsesside ja õpetamise vahel on põhjendatud. See osutub aga eriti vajalikuks siis, kui tahame leida

tehniliste õppevahendite õiget kohta tänapäeva õppeprotsessis.

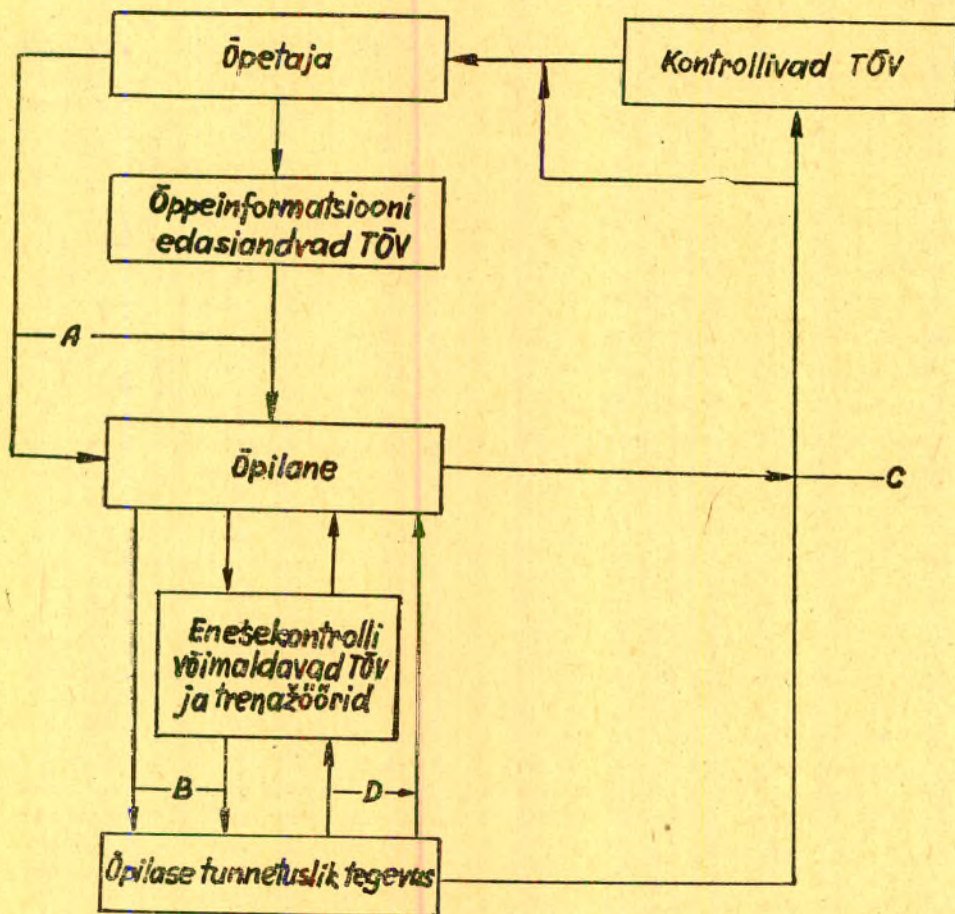
Joonisel 1 on kujutatud õppeprotsessi juhtimise küberneetiline skeem. Õppeprotsessis peab õpetaja juhtima kaht objekti: a) õpilast kui isiksust (tema distsipliin, tahe, suhtumine õpitavasse), b) õpilase tunnetustegevust (ülesannete lahendamine, jooniste lugemine jm.).

Tänapäeva õppeprotsessis, kus peaesmärk on õppija vaimse tegevuse aktiivsuse arendamine, peaks uue õppematerjali õpetamisel peamiseks juhtimisobjektiks kujunema õppija tunnetustegevuse juhtimine.

Tunnetustegevuse juhtimine toimub õpilase enese kaudu, otseselt seda väljastpoolt teha ei saa. Hoolimata sellest,

Joonis 1.

ÕPPEPROTSESSI JUHTIMISE SKEEM



- A — väline otseside kanal (õppeinformatsiooni edasiandmine);
- B — sisemine otseside kanal (õppeinformatsiooni edasiandmine);
- C — väline tagasiside kanal (informatsioon õppeprotsessi kulgemisest);
- D — sisemine tagasiside kanal (informatsioon õppematerjali omandamisest).

et õpetaja peatähelepanu peaks suunduma õppija tunnetustegevuse suunamisele, ei tohi ta mingil juhul jätta n.-ö. kahe silma vahele õpilast kui isikust, eriti aga tema tahtelis-moraalseid omadusi. Kui need on nõrgalt arenenud, ei saavutata vajalikku tulemust. Eelnimetatud kahe objekti oskuslik paralleelne juhtimine õppeprotsessis moodustabki õpetamise ja kasvatamise orgaanilise ühtsuse.

Välise otseside kanali A kaudu antakse õppimiseks vajalik lähtematerjal õpetajalt õpilasele. See sisaldab õpitava materjali sisu ja juhendid selle omandamiseks. Oma tegevust suunab õpilane ise sisemise otseside kanali B vahendusel. Välise tagasiside kanali C kaudu saab õpetaja andmeid õppeprotsessi kulgemise kohta. Sealt saadud andmete alusel annab õpetaja uusi korraldusi õppeprotsessi jätkamiseks, juhendeid tehtud vigade kõrvaldamiseks, täiendavaid õppeülesandeid jne. Erilise tähtsusega on aga tänapäeva õppeprotsessis kanal D — sisemise tagasiside kanal —, mille kaudu õppija ise saab informatsiooni oma tegevuse kohta õppimisprotsessis ja selle alusel ise reguleerib oma tegevust.

Eeltoodud skeemi kohaselt kujutab õpetamine mitmekülgset juhtimistegevust, mille mõjul õpilase ajus toimuvad aktiivsed vaimsed protsessid. Viimaste toimel muutuvad aga pidevalt ka õppe-tegevusest osavõtvate isikute psüühilised omadused — õpetaja omandab paremad õpetamisvõtted, õpilane aga ratsionaalsemad meetodid õpitava omandamiseks. See enesetäiustamine õppeprotsessis enese vahendusel on inimvõimete üks iseloomustavaid nähtusi, mis tehnilistel seadmetel puudub. Ükskõik kui keeruka elektronsüsteemi me paneksime näiteks malet mängima, ei suuda see loovalt mõelda, ise oma tegevust uutal alustel teadlikult reguleerida.

Kuid mitmesugused tehnilised seadmed võivad nii õpetajat kui ka õppijat õppeprotsessis väga edukalt abistada juhul, kui nende vahendusel kindlustatakse efektiivne otse- ja tagasiside. Sellised seadmed on eelkõige mitmesugused tehnilised õppevahendid.

Seega mõistame tehniliste õppevahendite all selliseid seadmeid, millede vahendusel võib õppeprotsessi kanalites edasi anda õppeinformatsiooni või kontrollida selle omandamist (2). Rõhutan siinkohal, et tehnilised vahendid ise ei sisalda õppeinformatsiooni, see asub õppeinformatsiooni kandjates, mis paigutatakse õpetamise ajaks tehnilistesse õppevahenditesse (dia- ja kinofilmid, transparendid, helilindid jm.).

Siinkohal tahaksin tähelepanu juhtida mõnevõrra segadust tekitavasse artiklisse, kus püütakse anda tehnilistele õppevahenditele teine tõlgendus. (Vt. Jaan Vaitmaa «Meie ühiseid probleeme», «Nõukogude Kool» 1976, nr. 2, lk. 121—126.)

Segaduse ärahoidmiseks märgiksin, et üleliiduliselt on tunnustust leidnud NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Koolide Sisseseade ja Tehniliste Õppevahendite Teadusliku Uurimise Instituudi direktori professor S. Šapovalenko (3) seisukohad koolis õppeprotsessis kasutatavate vahendite määratlemisel ja üldisel klassifitseerimisel:

1. Vahendid õpetajale (programmid, meetodilised juhendid, teatmeteosed).
2. Õppevahendid (õpikud, raamatud täiendavaks lugemiseks, teatmikud õpilastele, ülesannete kogud, atlased, töövihikud, tööjuhendid jm.).
3. Kujutused (modelid, tabelid, joonised, skeemid, kaardid; audiovisuaalsed vahendid — kino- ja diafilmid, helilindistused, tele- ja raadioülekanDED jm.).
4. Naturaalobjektid (aparaadid, seadmed, instrumendid, materjalid jm.).
5. Tehnilised õppevahendid (kinoaparaadid, diapjektorid, kodoskoobid, magnetofonid, televiisorid, raadiovastuvõtjad, õpimasinad, trenadžöörid jm.).*

Arvestades õppeprotsessi kanaleid, kuhu lülitatakse kasutatavad tehnilised vahendid, võib viimaseid liigitada alljärgnevalt:

1. Õppeinformatsiooni edasiandvad TÕV (kasutatakse peamiselt välise otseside

* Juhul kui TÕV on ise õpetamise objekt, näit. õpetatakse kinoaparaadi ehitust, on TÕV naturaalobjektiks.

kanalis — projektsioonseadmed, magnetofonid, televiisorid jm.)

2. Kontrollivad TÕV (kasutatakse välise tagasiside kanalis) — seadmed õpilaste vastuste kontrollimiseks, nn. eksaminaatorid ehk küsitlusmasinad.

3. Õppeinformatsiooni edasiandvad ja kontrollivad TÕV (võib kasutada kõikides õppeprotsessi kanalites) — mitmesugused universaalsed õpimasinad, mida kasutatakse programmeeritud õpetamisel.

4. Enesekontrolli võimaldavad TÕV (kasutatakse sisemise tagasiside kanalis) — seadmed, mis annavad õpilasele endale kinnitusi teadmiste omandamise kohta.

5. Trenažöörid (kasutatakse sisemise otse- ja tagasiside kanalis) — seadmed mitmesuguste motoorsete ja sensomotoorsete vilumuste kujundamiseks.

Tehniliste õppevahendite peafunktsioonid on järgmised:

1. Tõsta õppeprotsessi efektiivsust. (Õppetöö tempo, õpetamise ja õpitamise tõstmine).

2. Tagada õppeprotsessis õpetajale ja õpilasele optimaalsed töötingimused.

3. Garanteerida õpilastele iseseisev, individuaalne ja grupiviisiline töö.

4. Kindlustada kõikides õppeprotsessi kanalites õppeinformatsiooni kvaliteetne edasiandmine ja tagasiside.

5. Mõjutada õpilaste emotsionaalset sfääri õpitava parema omandamise eesmärgil.

Tehniliste õppevahendite kasutamine õppetöös peab seega eelkõige tagama õppeprotsessi kasuteguri tõusu. Seda võimaldavad aga tehnilised õppevahendid teha edukalt vaid siis, kui neid kasutatakse komplekselt ning õppetegevusega orgaaniliselt seotult.

Peab märkima, et viimastel aastatel on hulgaliselt rajatud ainekabinette ja muretsetud uusi õppevahendeid. Nende rajamise ja kasutamise kohta on ilmunud juba ka hulgaliselt artikleid perioodikas. Kuid kahjuks on tehniliste õppevahendite kohta ilmunud peamiselt kogemusliku iseloomuga tööd ning nendes esineb küllaltki palju üksteisele vastukäivaid seisukohti. Sageli paista-

vad kabinettide rajamisel silma ka eksimused didaktika põhitõdede vastu ning psühholoogia seaduspärasuste vähene arvestamine. Ulatuslikumad psühholoogilised ja didaktilised eksperimendid ja neile tuginevad ühtsed teoreetilised lähtekohad kabinettide rajamiseks ja tehniliste õppevahendite kasutamiseks õppetöös kahjuks puuduvad. Teooria teatud mahajäämus põhjustab aga praktike kobeimist, viltulaskmist ja põhjendamatu isetegevust õppevahendite kasutamisel ja õppekabinettide sisustamisel.

Selleks et paremini mõista tehniliste vahendite osatähtsust tänapäeva õppetöös, peatuksime lühidalt mõnedel tähtsamatel õppimisteooriatel.

Assotsiatsiooniteooria (E. Guthrie, I. Samarin jt.) selgitab teadmiste omandamist ja nende aktualiseerimist assotsiatsiooniseaduste alusel. Need seadused on kõik tänapäeval tunnustatud. Sellele vaatamata et üksikassotsiatsiooni tekkimist võib pidada mehaaniliseks ja juhuslikuks, on assotsiatsioonide süsteem keerukas mõtteline tegevus. Õppimisel on tähtis, et eristatakse olulisi seoseid, süstematiseeritakse ja analüüsitakse neid. Selline tegevus on aga seda efektiivsem, mida rohkem me kooli alg- ja keskastmes suudame õppetöös opereerida konkreetsete kujunditega. Neid on aga kiiresti ja mitmel tasandil võimalik saada mitmesuguste tehniliste õppevahendite vahendusel.

(Järgneb.)

Kirjandus

1. R. Üksvärv, Organisatsioon ja juhtimine sotsialistlikus majanduses. Tallinn, «Valgus», 1974. 304 lk.
2. А. А. Кыверялг. Технические средства в системе методов обучения. Материалы всесоюзной научно-практической конференции «Комплексное применение ТСО в учебно-воспитательном процессе средних профтехучилищ». Москва, 1977.
3. С. Г. Шаповаленко. Учебник в системе средств обучения. Москва, 1974. 21 с.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ — ВСЕОБЩЕЕ ВНИМАНИЕ

ЫЙЕ ВАХАР

С каждым годом возрастает значение русского языка как языка взаимного общения всех наций и народностей Советского Союза. Это обусловлено всесоюзным характером социалистической экономики и интернациональным характером всего уклада жизни советского общества. Знание русского языка каждым жителем нашей страны становится необходимым, так как является важным условием укрепления и развития нашего многонационального советского общества. Русский язык в роли общего языка способствует взаимному обмену опытом во всех сферах общественной жизни, приобщению каждой нации и народности к достижениям культуры всех народов СССР. Русский язык является основным средством культурного и экономического обмена не только между народами Советского Союза, но и между нашей многонациональной страной и другими странами мира. Знакомятся же представители всех народов СССР с достижениями культуры, науки и техники других стран мира не путем овладения всеми их языками, а главным образом посредством русского языка. Через русский язык выходят на международную арену лучшие произведения деятелей культуры, ученых и писателей каждой из союзных республик. Таким образом, бурный рост межнациональных и международных связей и сотрудничества ведет к постепенному повышению значения русского языка. Этим объясняется то особое внимание, которое уделяется вопросам обучения русскому языку в национальных республиках со стороны партийных и советских органов, министерств просвещения СССР и союзных республик. Положительное влияние на постановку преподавания русского языка в национальных республиках, на развитие научно-методической мысли в этой области оказывают встречи ученых,

методистов, учителей, руководителей министерств и ведомств просвещения для обсуждения актуальных проблем интенсификации обучения русскому языку. На последней Всесоюзной научно-практической конференции по вопросам совершенствования преподавания русского языка в национальных школах, средних специальных и высших учебных заведениях, состоявшейся 21—23 октября 1975 года в Ташкенте, со всей серьезностью обсуждались такие важнейшие проблемы, как

■ повышение воспитывающей роли обучения русскому языку;

■ поиски каналов благоприятного развития национально-русского двуязычия;

■ унификация основ обучения русскому языку во всех союзных республиках;

■ совершенствование методики обучения;

■ совершенствование учебных пособий;

■ улучшение подготовки учительских кадров.

Все эти проблемы являются актуальными и находятся в центре внимания специалистов по русскому языку и в нашей республике. А в ноябре 1977 года у нас в Таллине состоится Всесоюзная конференция по вопросам коммунистического воспитания учащихся национальной школы на уроках и внеклассных занятиях по русскому языку. Поэтому вполне естественен наш интерес к итогам обсуждения проблем преподавания русского языка на предыдущем всесоюзном форуме и стремление анализировать состояние обучения русскому языку в нашей школе.

Огромное воспитывающее значение обучения русскому языку в национальной школе подчеркивалось как в докладах пленарного заседания, так и в докладах и выступлениях на всех секциях. Рус-

ский язык как один из основных предметов учебного плана уже по своей специфике содержит большие возможности для всестороннего умственного и духовного развития учащихся национальной школы, для воспитания их подлинными патриотами и настоящими интернационалистами. «Русский язык — это действенное средство воспитания нового человека. Изучение его — одновременно и глубокая идейно-политическая подготовка. Знание его наделяет человека большей чуткостью к событиям времени, помогает ему полнее и отчетливее осмыслить все изменения, происходящие в большой науке и истории, понимать ход важнейших для всего человечества процессов,» — отметил в своем докладе Ш. Р. Рашидов, кандидат в члены Политбюро ЦК КПСС, первый секретарь ЦК КП Узбекистана. Воспитательное воздействие русского языка на учащихся находится в прямой зависимости от подготовленности и педагогического мастерства преподавателя-воспитателя: знания им своего предмета, методики преподавания его, от любви учителя к своему делу и учащимся. Только уверенный в первостепенной важности своего предмета преподаватель, правильно понимающий воспитательную, практическую и общеобразовательную цели обучения может добиться осознания учащимися необходимости изучения русского языка, возможности практического использования изученного на уроках в целях общения, возбудить в детях интерес к русскому языку, стремление как можно быстрее и лучше овладеть им. Но, к сожалению, не всегда еще наша работа удовлетворяет требованиям развивающего и воспитывающего обучения. В повседневной воспитательной работе у части учителей русского языка наблюдается отсутствие перспективности, целенаправленности и системности. Воспитание носит случай-

ный, поверхностный характер, проводится от случая к случаю.

Выход из такого положения мы видим: а) в глубоком изучении и максимальном использовании преподавателем воспитательных возможностей, заложенных в самой специфике русского языка как учебного предмета и в содержании учебного материала; б) в подробном перспективном планировании учебно-воспитательной работы на весь учебный год; в) в методически правильной и умелой организации учебной деятельности учащихся (в чем немаловажную роль играют учет уровня общей речевой подготовленности и общего умственного развития учащихся, знание их возрастных особенностей и интересов; умение связывать учебный материал с повседневной жизнью ребят, эмоциональность обучения, умение выбрать и использовать приемы работы, предоставляющие возможность для максимальной активизации познавательной деятельности, развития умственных способностей и творческой активности самих учащихся).

Таким образом, основные задачи по улучшению качества воспитательной работы в обучении русскому языку сводятся к следующему:

- конкретизация воспитательных целей в программе;
- повышение воспитательной ценности учебного материала в учебных пособиях;
- целенаправленная реализация воспитательных целей преподавателем в процессе обучения.

В условиях развития новой исторической общности людей — советского народа возникла и возрастает социальная потребность населения всех союзных и автономных республик, автономных областей и национальных округов в владении помимо своего родного языка и русским языком как языком межнационального общения.

Всесоюзная научная конференция отметила необходимость создания на местах благоприятных условий для развития национально-русского двуязычия. В интересах этого считалось целесообразным

- а) более раннее изучение русского языка (в детских садах, подготовительных классах и первых классах общеобразовательной школы);
- б) интенсификация начального обучения русскому языку (увеличение количества часов, уменьшение наполняемости подготовительных классов, деление начальных классов на уроках русского языка на группы, улучшение качества учебных программ и учебных пособий, совершенствование приемов работы и методов обучения);
- в) углубленное изучение русского языка в отдельных классах и школах;
- г) распространение факультативного изучения русского языка как в общеобразовательных школах, так и в вузах;
- д) расширение внеклассной и внешкольной работы на русском языке.

В нашей республике эстонско-русский билингвизм развивается в условиях планомерного изучения родного и русского языков в общеобразовательной школе, средних специальных и высших учебных заведениях, на специальных курсах, проводимых в учреждениях и на предприятиях и в условиях повседневной жизни, в естественной речевой среде (в рабочих коллективах, в сфере обслуживания и т. д.).

Наша республика в числе первых приступила к организации углубленного изучения русского языка в отдельных классах общеобразовательных школ. Благодаря большой работе учителей этих классов, методистов и преподавателей вузов, руководителей школ среди учащихся возрастает интерес к углубленному изучению русского язы-

ка и соответственно возрастает возможность увеличить число таких классов. Накоплен опыт организации факультативных занятий. Совершенствуются программы и учебные пособия для работы в классах с углубленным изучением и на факультативных занятиях. Но мы должны признаться, что уровень владения русским языком эстонским населением республики оставляет желать лучшего. Нам следует серьезно взвесить возможности

■ организации обучения русскому языку в детских дошкольных учреждениях, решив проблемы составления соответствующей программы и учебных пособий, а также подготовки воспитателей с хорошим знанием русского языка и методики его обучения;

■ введения уроков русского языка в общеобразовательной школе с 1 класса, как уже сделано во многих союзных республиках;

■ деления начальных классов на уроках русского языка на группы;

■ улучшения подготовки учителей начальных классов по русскому языку и по организации внеклассной работы по этому предмету;

■ совершенствования обучения русскому языку на среднем и старшем этапах;

■ резкого улучшения качества внеклассной и внешкольной работы по русскому языку как важного средства коммунистического воспитания учащихся и углубления их знаний и умений по русскому языку;

■ расширение сети курсов и кружков русского языка, организуемых по инициативе администрации учреждений и предприятий с целью подготовки членов коллектива для общения на русском языке в определенных сферах.

Функционирование русского языка в национальных республиках, его изучение в школе и вне школы — это целый комплекс вопросов, успешное решение которых возможно только

при самом добросовестном и активном участии всех соответствующих инстанций, партийных и общественных организаций и широких слоев населения.

Русский язык является средством межнационального общения. Он может служить этой цели лишь при единых началах обучения русскому языку в национальной школе. Создание общих основ обучения русскому языку в национальной школе предполагает унификацию содержания обучения русскому языку, а также учебных планов во всех союзных республиках.

Над решением этой проблемы в течение многих лет работает головной методический центр русской лингводидактики — НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР. В результате научных исследований, проведенных в НИИ ПРЯНШ и научных учреждениях союзных республик по определению содержания обучения созданы лексический, фразеологический, грамматический минимумы, а в стадии завершения находятся словообразовательный, фонетико-орфоэпический и орфографический минимумы. Результаты анализа содержания действующих программ и учебников национальных школ и наличие единых языковых минимумов позволяют перейти к определению примерного общего содержания и структуры курса русского языка в I—III и IV—X (XI) классах национальной школы, т. е. позволяют перейти к созданию типовой программы.

В НИИ ПРЯНШ составлены проекты «Типовой программы по русскому языку для I—III классов национальной школы» и «Типовой программы по русскому языку для IV—X (XI) классов национальной школы». Назначение типовой программы — определить объем языкового материала, необходимого и достаточного

для общения в определенных речевых ситуациях, определить объем знаний, умений и навыков в пределах каждого вида речевой деятельности на русском языке (аудирование, говорение, чтение, письмо) и на каждом этапе обучения, определить количество уроков на изучение русского языка в каждом из классов. В будущем типовая программа должна найти воплощение в типовых учебниках. Наличие типовой программы открывает широкие перспективы для централизованного издания различных вспомогательных пособий в дополнение к учебнику: учебных словарей разного типа, раздаточного дидактического материала, настенных таблиц и картин по развитию речи, диафильмов и других пособий.

Какова же связь между типовой программой и программами по русскому языку национальных республик? Типовая программа по русскому языку не отменяет необходимости создания программ для конкретных национальных школ, т. к. не может учитывать конкретные условия данной национальной школы (учет особенностей родного языка и программы по родному языку и литературе, наличие или отсутствие русской языковой среды, и т. п.). Таким образом, типовая программа служит основой для составления программ для национальных республик. Новый вариант программы по русскому языку для эстонской общеобразовательной школы, который ляжет в основу составления новой серии учебных комплексов, в определенной мере учитывает требования проекта типовой программы. Предстоит ответственная работа по раскрытию целевых установок, основной направленности обучения, дидактических и методических принципов, изложенных в программе, по составлению и своевременному изданию новых учебных комплексов.

В центре внимания Ташкентской конференции были вопросы совершенствования методики обучения и улучшения качества учебных пособий по русскому языку для национальной школы. Многие доклады были посвящены сопоставительно-типологическим исследованиям как ведущему вопросу теории обучения русскому языку в нерусской школе.

«Процесс усвоения второго языка есть длительный процесс преодоления тех препятствий, которые ставит родной язык в виде постоянного подсознательного стремления человека подчинять второй язык речевым навыкам и нормам родного языка. Овладеть другим языком — это значит освободиться от давления со стороны родного языка», — отметил в своем докладе профессор Д. С. Чантуришвили из Грузинской ССР.

Всестороннее описание русского языка с точки зрения родного языка, выявление на основе анализа типичных ошибок учащихся специфических трудностей русского языка для носителей данного языка, соединение этих сопоставительно-типологических исследований с психо- и социолингвистическими исследованиями позволяет разработать подлинно научные основы для создания методики обучения русскому языку в данной национальной школе. И в нашей республике необходимо было бы стимулировать исследования в этом направлении. Тем более, что в нашем распоряжении имеется богатый материал для анализа — письменные работы поступающих на отделения русского языка и литературы ТПЕДИ и ТГУ, министерские контрольные работы, материалы республиканских олимпиад и т. п. В результатах таких исследований нуждаются в равной мере как методисты и авторы учебных пособий, учителя, так и студенты отделений русского языка и литературы.

Во всех школах нашей страны переходят на кабинетную систему обучения. В связи с этим все большее значение приобретают технические средства обучения и использование в учебных целях средств массовой коммуникации (радио, телевидение, периодическая печать). Хотя в кабинетах русского языка имеются технические средства обучения, телевизоры и радиоприемники, они используются часто нерегулярно и нерентабельно. В силу неразработанности многих вопросов теории применения технических средств, учителя русского языка не подготовлены к систематическому и целенаправленному использованию этих средств в учебном процессе.

Одной из причин такого положения является, несомненно, и то, что вузы, готовящие кадры для школ, плохо обеспечены аппаратурой и аудиовизуальными пособиями, вследствие чего будущие учителя не получают достаточной подготовки для использования аппаратуры. Следовательно, одной из важнейших задач, стоящих перед русской лингводидактикой, является разработка научно обоснованной методической системы применения ТСО и средств массовой коммуникации в учебном процессе. Решение требует и ряд организационно-педагогических вопросов, а именно, оснащение кабинетов русского языка в комплексе с наглядными пособиями, лингафонной техникой, справочной и учебно-методической литературой. Целесообразным представляется также снабжение кабинетов полными комплексами всех учебников русского языка, чтобы учащимся не нужно было носить своих учебников в школу (такой опыт практикуется в литовских школах).

Учебно-методическая литература по русскому языку издается только комплексно. В этом вопросе наша республика имеет уже определенный опыт. Первый полный комплекс взаимосвязанных учебных пособий был издан в 1973 учебном году для VI класса. Затем были составлены более или менее полные комплексы для VII, IX, X, XI классов. Но острую необходимость испытывают школы в серии книг для внеклассного чтения на среднем этапе обучения. Недостает также сборников контрольных работ. Такие пособия, к сожалению, не входят в действующие учебные комплексы.

Новая серия учебных пособий для всех классов будет издана в комплексах. Надеемся восполнить в них названные пробелы. Немало сделано у нас для создания учебных комплексов, отвечающих требованиям современности (разработан примерный перечень учебных пособий, входящих в комплект, разрабатываются примерные требования к составлению комплексов, комплектуются авторские коллективы). Вместе с тем для дальнейшего совершенствования учебно-методической литературы предстоит еще много поработать: необходимо разработать принципы распределения учебного материала между компонентами комплекса, организовать экспериментальную проверку эффективности использования учебных пособий, улучшить качество полиграфического исполнения учебников и других пособий по русскому языку и т. п.)

В области научных исследований в методике Всесоюзная научная конференция подчеркнула необходимость всячески активизировать социолингвистические исследования по функционированию русского и родного языков, разработку на этой основе теоретических основ

преподавания русского языка различными категориями учащихся.

Наиболее существенным фактором, обеспечивающим успех обучения русскому языку, является мастерство учителя-воспитателя. Учитель всегда был и остается главной фигурой в учебно-воспитательном процессе. Поэтому одной из важнейших проблем обсуждения на конференции была проблема подготовки учительских кадров и повышения квалификации учителей-практиков. Острой и справедливой критике подвергались недостатки в подготовке учителей русского языка и литературы, обуславливающие недостаточное владение преподавателями русским языком (особенно учителями начальных классов), неподготовленность их к ведению внеклассной учебно-воспитательной работы, неумение использовать технические средства обучения и т. д.

В целях улучшения подготовки учительских кадров Всесоюзная научная конференция рекомендовала:

■ внедрить в практику новый учебный план с 5-летним сроком обучения, предусматривающий:

- а) пропедевтическую подготовку будущего филолога с целью выравнивания уровня лингвистических и литературоведческих знаний и умений студента-русиста, окончившего школу на родном языке, до уровня знаний и умений студента, окончившего русскую школу;
- б) учет специфических условий обучения в национальном вузе;
- в) ориентацию на подготовку по использованию технических средств обучения;

■ создать для факультетов русского языка и литературы комплексы учебных пособий, удовлетворяющие современным требованиям;

■ повысить качество научной работы студентов-русистов;

■ улучшить работу кружков русского языка и литературы в вузах.

Эти меры, а также систематическое изучение состояния подготовки учительских кадров, обобщение и распространение передового опыта работы вузов всемерно способствуют повышению идейно-теоретического и научно-педагогического уровня учителей-русистов и тем самым улучшают качество преподавания русского языка и литературы в национальной школе.

На конференции прозвучала мысль, что обучение русскому языку учащихся, студентов, педагогических кадров и широких слоев населения национальных республик будет по-настоящему эффективным лишь в результате объединения усилий системы образования, партийных и общественных организаций и всей общественности нашей страны.

**VÄIKELAPSE
KÕNEARENGU
MÕNINGAID
ASPEKTE**

PAUL KEES

Väikelapse intellektuaalse arenguga on lahutamatu seotud tema kõne areng. Seepärast on arusaadav uurijate suur tähelepanu kõigi kõne arenguga ja arendamisega seotud küsimuste vastu.

Me tunneme rahutust ja muret, kui 3-aastane ei oska veel rääkida, kuid 1,5—2-aastase lapse rääkima õppimist peame iseendastmõistetavaks nähtuseks.

Väikelapse kõne uurimisega tegeldakse praegu innukalt kogu maailmas. Kõne areng erutab nii psühholingviste kui ka sotsiolingviste. Kirjutatakse väitekirju näiteks selliste väikelapse väljendite kohta, nagu «Ma panisin (pro panin) selle sinna», «Ma tulisin (pro tulin)», «Ma ei taha mesit (pro mett)» jne. See näitab, et tänapäeva lingviste huvitab eelkõige protsess, kuidas väikelapsed avastavad süntaksi reeglid, sest on ilmne, et keegi ei ole õpetanud ega saagi õpetada neid reegleid väikelastele enne nende rääkima õppimist. Siiani on olnud kõne uurimisel pearõhk teatavasti laste sõnavara ja nende poolt kasutatavate lausete pikkuse uurimisel — ühesõnaga sellistel kõne aspektidel, mida on kerge mõõta.

Erilist huvi pakuvad uurijatele väikelaste grammatikavead (vt. eeltoodud näiteid) just seepärast, et nende puhul ei saa juttugi olla täiskasvanute matkimisest, sest ükski täiskasvanu ei tee niisuguseid vigu. Väikelaste grammatikavead näitavad, et paari-kolme-aastased lapsed kasutavad nende endi väljamõeldud grammatikareegleid.

Paralleelselt laste vigade uurimisega köidab lingvistide tähelepanu teine tähtis probleem: kuidas muutub laste mõtlemine pärast rääkima hakkamist koos kõne arenguga, s. t. mida uut on lapsed õppinud koos uute sõnade ja lausetega, kas peitub väikelaste kõne arengus minigeid varjatud reserve.

Lingvistide senised tähelepanekud kõne arengu kohta ühtivad huvipakku-

valt väikelaste intellektuaalse arenguga. Mängu igal staadiumil on väikelapsele omane eriline maailma tunnetamise või tajumise viis; niisamuti iseloomustab mängu iga staadiumi lapse eriline väljendusviis, ainult antud staadiumile omane väljenduste keerukuse aste jääb sellel staadiumil alati samaks, ükskõik kas laps kõneleb spontaanselt või püüab matkida täiskasvanut.

Nii intellektuaalses kui ka kõne arengus sõltub lapse poolt saavutatud tase varem omandatud kogemustest ja tema ümbrusest antud momendil. Ent siiski on intellektuaalses ja kõne arengus niisugune oluline erinevus: intellektuaalses sfääris toimub õppimine, s. o. kogemuste omandamine kokkupuutes asjadega, kuid keele õppimine saab toimuda üksnes teiste kõnet kuulates ja sellele vastates.

Kui laps õpib rääkima, kasutab ta alguses holofraase, s. o. üksikuid sõnu või väga lühikesi, tähenduselt ühe sõnaga identseid fraase. Ja siis äkitselt, umbes 18. elukuul, ilmub lapse kõnemes kahe-sõnaline lause, millel on juba oma grammatiline struktuur. Kahe-sõnaliste lausete moodustamisel kasutab laps lähtepunktina ja alusena holofraase, millele ta lisab teisi sõnu, kombineerides nii viisi pidevalt uusi lauseid.

Kiirus, millega laps holofraasidest lähtudes uusi lauseid moodustab, on tähelepanev. Esimesel kahe-sõnaliste lausete kasutamise nädalal on lapse kõnes viis kuni kümme uut lausekombinatsiooni, teisel nädalal võib olla juba seitsekümmend, kolmandal seitsesada ja siit edasi toimub juba nagu midagi plahvatusel taolist.

Iga laps kasutab muidugi mõista erinevaid holofraase. Näiteks kombineerib mõni väikelaps uusi lauseid verbidega *hüppama, mängima, minema, jalutama* jne., sidudes neid sugulaste ja sõprade või mänguasjadega. Ent sealsamas võib teine laps holofraasidega siduda toiduaineid vms., nagu teatavad uurijad.

Väärrib märkimist järgmine põhjalik väikelaste kõnearengu uurimisviis normaalsetes tingimustes, nende kodudes. Uurimisobjektina valiti välja kolm esmasündinud last, kelle vestlused emadega helilindistati. Lindistati igal nädalal vähemalt kahe tunni ulatuses ja sellega alustati ajal, mil lapsed hakkasid oma kõnes kasutama kahe-sõnalisi lauseid. Seda tehti seni, kuni lapsed suutsid rääkida täielike lausetega. Uurimine vältas üks kuni kaks aastat.

Neid helilinte analüüsisid uurijad iga-nädalalistel seminaridel. Katse tulemusi oli vahel vaja kohe täpsustada, mis viis omakorda uutele eksperimentidele.

Näiteks oli kord vaja kiiresti välja selgitada, kas üks katsealustest, kaheaastane poiss, ka tegelikult saab aru, mis vahe on sellel, kui ta kasutab mõnda nimisõna lauses alusena või sihtisena. Otsemaid läks uurija poisi koju ja palus poissi näidata, kuidas mängupart tõukab paati, ja seejärel, kuidas paat tõukab parti. Poiss mängis meelsasti koos uurijaga seda mängu. Kuid mitte alati ei olnud ta koostööks valmis. Kord, kui taheti välja selgitada, kas poiss tõepoolest mõistab mitmuse olemust, küsis talt uurija: «Kuidas on õige ütelda: kas «kaks kinga» või «kaks king»?». Poiss vastas seepeale vaimustatult: «Viuhti käib nirk!»

Nagu märgivad uurijad, erines laste ja emade vaheline kõnemaneeer niihästi laste omavahelisest kui ka täiskasvanute omavahelisest kõnemaneeerist. Emade laused olid lühemad ja lihtsamad teiste täiskasvanute lausetest, kuid pikemad laste omadest.

Samuti täheldasid uurijad järgmist huvitavat seika. Kui üks katsealusena vaadeldav poiss oma ema lauseid kordas, siis tegi ta seda alati lühendatud kujul, kuid lühendatud lause sõnad polnud valitud mitte huupi, vaid sisaldasid alati niisuguseid sõnu, mis andsid edasi maksimaalset informatsiooni ja olid suurima eristusvõimega, kusjuures säilis ka vali-

tud sõnade esialgne järjekord. Näiteks lause «Täna hakkab vihma sadama» muutus lühendamise tulemusel poisisuus lauseks «Täna vihm». Taolise nähtuse põhjust seletatakse mitte mälu piiratudusega, vaid piiratud programmeerimisvõimega: laps ei suuda lihtsalt planeerida lauseid, mille keerukuse tase ületab teatud piirid.

Iga kõne arenguastet võib seega võrrelda lapse aju erineva programmiga. Lapse varasemad programmid pole üksnes lihtsamad, vaid ka loomult erinevad hilisematest.

Kuid siiani ei oska uurijad veel ütelda, kuidas need programmid arenevad, ega ka seda, kuidas need mõjutavad lapse üldist mõtlemisvõimet. Kas peab laps kõigepealt manipuleerima asjadega, et seejärel luua vaimsed kujutised neist oma teadvuses või aitab asjade nimede teadmine asju ära tunda? Küsimus pole üksnes teoreetiline laadi, sellel on ka suur praktiline tähtsus. Näiteks, ükskõik kui palju asju laps ei näeks ja kui paljudega neist ta ka ei manipuleeriks, ei suudaks ta edukalt võrrelda kvantiteete omavahel seni, kuni ta ei tunne termineid *rohkem* ja *vähem*, *kõige rohkem* ja *kõige vähem*.

Paljud psühholoogid on teinud katseid, mis näitavad, et lapsed õpivad kiiremini, kui nad teavad asjade nimetusi: on ju verbaalne võime ja intelligentsus teineteisega lahutamatu seotud. Isegi mitteverbaalsed testid nõuavad mõtete sõnalist väljendamist — kas häälega väljütlemist või ainult mõttes sõnade kasutamist, ja alles seejärel suudetakse lahendada vastavaid ülesandeid.

Eelnimetatud eksperimentide hulka kuuluvad näiteks järgmised. Ühe- kuni kahe ja poole aastastele lastele näidati punast värvi ning tutvustati seejuures ka sõna «punane». Selgus, et katsegrupp, s. o. lastegrupp, kellele tutvustati punase värvi nimetust, õppis punase mütsi alt kompvekki palju kiiremini üles leidma kui kontrollgrupi lapsed, kes

punase nimetust ei teadnud. Katsegrupil läks kompveki ülesleidmiseks kolm korda vähem aega kui kontrollgrupil. Samuti püsis katsegrupi lastel õpitu kauem mees ja nad suutsid õpitud üle kanda teistele olukordadele. Näiteks suutsid nad kompvekki punase karbi, punase tassi või ükskõik millise punase eseme alt peaaegu kohe üles leida, sellal kui kontrollgrupp seda ei suutnud.

Ühes teises katses pidid lapsed paljude liblikate hulgast üles otsima just sellise liblika, kelle tiibade muster ühtis lapsel oleva liblika omaga. Alguses kõrvutasid lapsed liblikaid üksnes värvi alusel, jättes täielikult tähele panemata tiibade mustrid. Ent kui ühele lastegrupile teatati tiibade mustri sõnalised tähistused (täpid, triibud, võrgud), siis õppisid isegi selle grupi noorimad liikmed võrdlema liblikatiibu täpselt ja kiiresti, kuna kontrollgrupi lapsed ei tulnud sellega toime. Teadmata mustrite nimetusi, polnud lapsed võimelised mustreid isegi märkama.

Nõnda pole mingit kahtlust selles, et keelel on psüühilistes protsessides täita oluline osa. Kuid keele funktsioon ei ole kogu arenguperioodil üks ja seesama, lapse arenedes muutub ka keele roll. Alguses on keelel põhiliselt sotsiaalne funktsioon, väljendamaks lapse vahetuid vajadusi ja meeleolusid. Ent ajapikku keel interioriseerub, ta muutub mõtte instrumendiks. Sel staadiumil kasutab laps keelt mitte üksnes oma mõtete teistele kuuldavaks tegemiseks, vaid ka iseendaga seesmiselt kõnelemiseks või arupidamiseks. Seda viimast kõneliiki nimetatakse seesmiseks kõneks.

Koolieelses eas lapsed, kes mõtleavad valjusti, kasutades omapärast liiki monoloogi, asuvad vahepealsel arenguastmel, kus nende egotsentriline, kuuldavate sõnadega väljendatav kõne täidab sisemise kõne funktsioone.

Egotsentrilisel kõnel on väikelapse elus suur tähtsus, mis võib muuta isegi lapse tegevuse senist kulgu, nagu näitab

ilmekalt järgmine tähelepanek. Üks viie ja poole aastane laps joonistas parajasti autot, kui ta pliatsi ots murdus. Sellest hoolimata püüdis ta lõpetada ratta joonistamist, surudes tugevasti pliatsiga paberile, kuid joont ei tulnud: paberile jäi ainult sügav pliatsi vajutamise jälg. Laps pomises endamisi: «Taht on katki!», pani pliatsi kõrvale, võttis vesivärvid ja hakkas maalima avarii läbiteinud autot, jätkates aeg-ajalt endaga kõnelemist oma esialgse kavatsuse muutmisest. Tahki murdumisega esilekutsutud egotsentriline hüüatus mõjutas lapse tegevust nii ilmselt, et on võimatu pidada seda paljaks kõrvalproduktiks, «meloodiat mittedegavaks saateks».

Noorematel lastel tähistab egotsentriline kõne tegevuse lõppresultaati või pöördepunkti selles. Vanemaks saades kasutavad lapsed egotsentrilist kõnet tegevuse keskel ja lõpuks tegevuse alguses. Sel korral on nimetatud kõnel suunav, planeeriv funktsioon, tõstes lapse teod sel viisil eesmärgiga käitumise tasemele. Eeltoodu on analoogiline lapse joonistamistegevuses täheldatavate järjestikuste etappidega, millele vastavalt laps kõigepealt teeb mingi joonise ja alles seejärel otsustab, mida ta joonistas. Veidi vanemast peast annab laps joonisele nimetuse siis, kui sellest on pool valmis ja alles hilisemal arenguastmel otsustab laps kõigepealt, mida ta joonistama hakkab, s. o. nimetus esineb enne tegevuse sooritamist.

Ükskõik missugusele teoreetilisele seisukohale me ka ei asuks, ema kõnema-neeri ehk mudeli tohtu tähtsus väikelapse vaimsele arengule on väljaspool kahtlust: on ju keel vahend, mis muudab inimest, kes seda kasutab. Väikelast, kes kuuleb teiste kõnet, muudab kõne veelgi enam.

Emasid võib vaadelda õpetajatena või informatsiooni sisestuste programmeerijatena, aga kas on kahtlust, et keel osutub kõige tähtsamaks sisestuseks. Olenevalt aga sisestuste eri liikidest erinevad

ka informatsiooni töötlemise meetodid (lapse tunnetustegevuse stiilid). Nii võib laps õppida järeldusi tegema, mõtisklema nähtuste üle, valima paljude alternatiivide hulgast ühte või tegema kõhk-luseta seda, mida tal kästakse. Koduse õpetuse varjatud reservid realiseeruvad peamiselt keele kaudu.

Keele osatähtsusest laste intellektuaal-ses arengus kõneleb ilmekalt järgmine eksperiment, kus emad kasutasid oma laste instrueerimiseks erinevaid õpetamise stiile. Uurimise alla võeti neli gruppi emasid ja jälgiti, kuidas nad õpetavad oma nelja-aastasi lapsi liigitama mõnini-gaid mänguasju. Emade juhtnöörid heli-lindistati. Kõikide vaadeldavate emade ja laste kiindumus oli ligilähedaselt ühesugune.

Üks grupp emasid andis oma lastele küllaldaselt näpunäiteid ja juhtnööre, nii et lapsed suutsid seejärel ülesande iseseisvalt lahendada. Näiteks üks ema selles grupis alustas õpetamist selliselt: «Siia lauale paneme mõned mänguasjad. Sinu ülesanne on selgeks õppida, kuidas paigutada mänguasju nende värvuse järgi. Kas sa oskad seda teha? Kõik sama värvusega leلود tuleb panna ühte-kokku, ühte hunnikusse pane ühte kindlat värvi, teise hunnikusse teist kindlat värvi ja kolmandasse ülejäänud värvi leلود. Kas sa oskad seda teha või tahad sa, et mina sulle selle ise kõigepealt ette näitan?» Laps vastas seepeale: «Ma tahan ise teha!»

Teise grupi emad andsid küll näpunäiteid, kuid kunagi ei seletanud ülesande olemust. Üks ema selles grupis alustas näiteks nõnda: «Nüüd võtan ma kõik leلود laua pealt ära, sina pane nad kõik lauale tagasi. Mis need on?» «Veoautod,» vastas laps. «Hästi,» jätkas ema, «pane üks siia, teine siia, kolmas sinna.»

Kolmanda ja neljanda grupi emade näpunäited olid veelgi kasinamad kui teise grupi emadel. Sisuliselt ei olnud neis mingeid pidepunkte ülesande lahendamiseks ja seepärast on täiesti loomu-

lik, et lapsed ülesandega toime ei tulnud. Näitena esitame nimetatud grupist järgmise ema ja lapse vahelise vestluse. Ema: «Ma sain mõned mängutoolid ja -veoautod. Kas sa tahad nendega mängida?» Kuigi laps midagi ei vastanud, jätkas ema: «Hästi! Mis asi see on?» «Kas vagun?» küsis laps. «Hm!» küsis ema. «Kas vagun?» kordas laps kõhklevalt. «See ei ole vagun,» ütles ema. «Mis see on?» ja sellises stiilis edasi.

Nende katsete põhjal selgus, et laste saavutusi ennustab sageli paremini ema õpetamise stiil kui lapse IQ või ema IQ või sotsiaalne kuuluvus. Näib, et kontaktide ja teineteise mõistmise puudumine ema ja lapse vahel kognitiivses valdkonnas varases lapseeas on lapse intellektuaalse arengu tõsiseks takistuseks.

Ei ole lihtne ülesanne laste kõnearengut puudutavaid uusi teoreetilisi seisukohti igapäevases kasvatustöös ellu rakendada. Seepärast ongi nende inimeste arv, kes seda proovinud on, üsna väike. Seda huvitavam on tutvuda ühe taolise katsetusega, mis muide andis otsesematuid ja ettenägematuid tulemusi.

Probleem seisnes selles, kuidas seletada tohutuid erinevusi kuueaastaste laste kõnearengu tasemes. Esimesel pilgul näis, et laste kõne areneb kõige paremini sel korral, kui vanemad lihtsalt laiendavad lapse lühilauseid, s. o. kui nad lapse laiendamata lihtlause muudavad laiendatud lihtlauseks, või teisiti öeldes: kui vanemad lapse lausetes sisalduvatele sõnadele lisavad omalt poolt juurde laiendeid. Kui laps ütleb näiteks: «Täna — vihm,» siis vanem moodustab sellest täieliku lause: «Täna hakkab vihma sadama.» Taoliste laiendamiste olemus seisab selles, et vanem lisab üksnes lapse poolt väljajäetud sõnad.

Et kontrollida lapse lühilauseste pikemaks muutmise mõju laste kõne arengule, tehti järgmine eksperiment. Valiti välja grupp kolmeaastasi lapsi, kelle lühilauseid iga päev 40 minuti jooksul laiendati. Et võrrelda selle katsegrupi

edusamme teiste laste omadega, moodustati lisaks veel kaks kolmeaastaste laste kontrollgruppi. Ühe kontrollgrupiga ei tehtud mingeid spetsiaalseid harjutusi, lihtsalt jälgiti nende kõne arengut; teise kontrollgrupi lapsed aga kuulasid kõnemudeleid, s. o. korrektseid lauseid, millele valikul aga meelega välditi lapse lihtlauseste paljast laiendamist.

Uuriija oli täiesti veendunud, et parimaks osutuvad katsegrupi (lihtlauseste laiendamine) tulemused. Kuid täielikuks üllatuseks ilmnis, et pärast kolmekuulist eksperimenti osutusid parimaks kõnemudeleid kuulnud laste tulemused, kusjuures see paremus esines kõnearengu kõigi kuue näitaja osas.

Katsetulemused sundisid kõne modelleerimise ajal toimuvaid protsesse teoreetiliselt uues valguses tõlgendama. Kui laps ütleb näiteks «Koer haugub», siis laiendamise korral ei ole vanemal võimalik juurde lisada uusi ideid, sest laiendamine toimub ju aluslause grammatiliste elementide ja aluslause sisalduvate ideede arvel. Vanem saab näitena toodud aluslause laiendada üksnes esitatud fakti kinnitamise teel, näiteks: «Jah, koer haugub.» Ent kasutades vestluse käigus kõnemudeleid, peab vanem lisama oma vastuslauseesse võrreldes lapse lausega midagi uut, sest kui seda ei tehtaks, lakkaks vestlus. Aga koos uute ideede lisamisega võivad esineda ka uued või vähemalt palju mitmekesisemad grammatika elemendid. Nii võiks kõnemudelite kasutamise korral vanema vastuslause eespool toodud lapse aluslause korral kõlada näiteks: «Jah, ta on kassi peale tige» või «Jah, ta haugub küll, kuid ega ta seepärast ei hammusta.» Sellist kõnearendamise meetodit võiks nimetada vastukaaluks lihtsale kõne mudelite kasutamisele kõne sügavuti ja laiuti avardamiseks.

Eelkirjeldatud katse tulemused on igati kooskõlas ühe teise analoogilise katse andmetega, mille eesmärk oli eks-

perimentaalselt välja selgitada, kas lapsed õpivad sõna «nukk» kergemini selle palja kordamise teel sisuliselt peaaegu ühesugustes fraasides või selle kordamise teel erinevates kõnesituatsioonides.

Viiele kahekümne kuu vanusele lapsele näidati ühte ja sama nukku 1500 korda seitsme kuu jooksul, kusjuures katsetaja kasutas nuku näitamisel ainult kolme eri lauset: «Siin on nukk!», «Võta nukk!» või «Anna mulle nukk!» Teisele samaaelsele ja samuti viiest lapsest koosnevale grupile näidati nukku niisama palju kordi sama aja vältel mis esimesele grupilegi, kuid katsetaja kasutas näitamisel kokku kolmekümmend erinevat lauset, nagu «Toida nukku!», «Vaata nuku järele!», «Võta nukk sülle!» jne. Üldine kõne hulk, mida lapsed kogu seitsme kuu jooksul kuulsid, oli mõlemal grupil sama. Katseperioodi lõppemise järel lasti mõlemal lastegrupil paljude erinevate nukkude ja muude mänguasjade hulgast välja valida nukk nägemaks, kuivõrd kummalgi grupil on mõiste «nukk» välja kujunenud. Esimese grupi lapsed valisid välja nukke, kuid vahel valisid nad ka teisi mänguasju. Teise grupi lapsed valisid välja ainult nukke.

Kui juba kahekümne kuu vanuselt, s. o. ajal, millest alates võib kõnelda abstraktse mõtte intensiivsemast arengust, esinevad sellised erinevused, mis siis rääkida veel viieaastaste laste erinevustest. Kahjuks on küllalt vanemaid, kes oma lapse kõne arendamisele ei pööra mingit tähelepanu ja kelle enda kõne on küllalt väljendusvaene — kuidas siis nende lastegi kõne saab olla väljendusrikas.

Eespool kirjeldatud kõne arendamise eksperimentidest järeldub, et vanemad ei peaks kartma kasutada oma kõnes keerukaid lauseid ja mis kõige tähtsam — mitte mingil juhul ei tohiks takistada laste kõneharjutusi.

Lapse kõne arengu igakülgne soodustamine tasub ennast kuhjaga: lapse kõne

muutub väljendusrikkamaks, sõnavara rikastub, aga kõik see soodustab ju omakorda üldist intellektuaalset arengut.

Keele areng toimub väga kiiresti, see aga tähendab, et keeles peituvad varjatud võimalused toimivad varajases lapseas, kuid nende mõju ilmneb hoopis hiljem ja selle mõju üle saame otsustada üksnes tulemuste põhjal. Kaheksateistkümne- või kahekümnekuuselt astuvad tegevusse teatud protsessid, mis määravad kindlaks lapse tulevase intellektuaalse palge ja kui midagi läheb sel ajal viltu, võib juhtuda, et me avastame möödalaskmise alles siis, kui on juba liiga hilja.

EESTI NSV HARIDUSE RAHVAKOMISSARIAADI TEGEVUS TEHNIKUMIDE VÕRGU RAJAMISEL AASTAIL 1945—1947

AHTO KENNIK

Pärast saksa okupantide väljakihutamist 1944. aasta sügisel alustati Nõukogude Eestis kiiresti hariduselu taastamist. Üldhariduskoolide töölerakendamise kõrval tuli luua ning välja arendada ka kutse- ja keskerihariduskoolide võrk. Suur osa selle ülesande fäätmisel langes Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadile. Lisaks Tallinna ja Tartu tööstustehnikumidele allutati vabariigi valitsuse otsusega 8. detsembrist 1944 Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadile ka need tehnikumid, mis sama aasta sügisel olid moodustatud endiste kommerts-, kaubandus-, tööstus- ja naiskutsekoolide baasil.¹ Kõigi nende juhtimiseks moodustati Hariduse Rahvakomissariaadis tehnikumide ja kutsekoolide osakond.

1944/45. õppeaasta jooksul toimus tehnikumide võrgu intensiivne reorganiseerimine:

¹ ENSV ORKA, f. R-14 (Eesti NSV Haridusministeerium), nim. 3, s.-ü. 26, l. 46—56.

osa õppeasutusi ühendati, samuti fääpsustati nende nimesid ja profiili.* Samal ajal koguti teistelt rahvakomissariaadidelt andmeid tehnilise keskeriharidusega kaadri vajaduse kohta. Saadud andmete alusel töötati välja tööstus- ja majandustehnikumide arengu perspektiivplaan. Viimane kinnitati (koos mõningate muudatustega) NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu juures asuvas Kõrgemate Koolide Komitees 19. aprillil 1945.² Kinnitatud perspektiivplaanil alusel reorganiseeriti 1945/46. õppeaastaks kõik Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadile allunud tehnikumid. Sellest ajast võime rääkida ka Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadi tehnikumide püsivamast võrgust.

Tehnikumide võrk ja majanduslik olukord

1945/46. õppeaastal alustasid Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadi süsteemis tegevust elektromehaanika tehnikum Tallinnas, industriaaltehnikumid Tallinnas ja Tartus, tööstustehnikumid Võrus ja Kuressaares (nüüd Kingissepa), arve- ja plaanindus-, samuti kergetööstuse tehnikumid Tallinnas, Tartus ja Rakveres, ühiskondliku toitlustamise tehnikum Tallinnas ning arve- ja tööstustehnikumid Pärnus, Paides, Valgas, Viljandis ja Haapsalus, kokku 17 õppeasutust. Tehnikumide paigutust jälgides näeme, et Tallinnas asus neid viis, Tartus kolm, Rakveres kaks ning ülejäänud maakonnalinnades (Kuressaares, Haapsalus, Pärnus, Valgas, Võrus, Paides ja Viljandis) igaühes üks. Tehnikumide võrgu selline paigutus, arvestades tolleaegseid majanduslikke ja transpordi olusid, oli otstarbekas ning andis noortele võimaluse keskerihariduse omandamiseks suhteliselt kodukoha lähedal. See aitas oluliselt kaasa noorte siirdumisele tehnikumidesse.

1944/45. õppeaastat olid kõik tehnikumid alustanud rasketes tingimustes. Et õppetegevust üldse alustada, tuli otsida sobivad ruumid, teha kõige hädapärasem remont, mu-

* Sellest lähemalt vt. A. Kennik, Keskeriõppeasutused Eesti NSV Haridusministeeriumi süsteemis (1944—1955). «Nõukogude Kool» 1968, nr. 1, lk. 74.

² ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 101, l. 9.

retseda nii palju kui võimalik õppevahendeid. Ehkki seesugustest muredest ei oldud vaba ka uuel õppeaastal, oli siiski mitmeti kergem. See kehtib eeskätt Võru Tööstustehnikumi, Pärnu, Valga ja Viljandi arve- ja tööstustehnikumide, Tartu ja Rakvere kergetööstustehnikumide, Tartu ja Rakvere arve- ja plaanindustehnikumide ning Tallinna Ühiskondliku Toitlustamise Tehnikumi kohta, mis jätkasid tegevust endistel õppepindadel. Põhimureks nendel koolidel oli enne 1945/46. õppeaastat jooksev remont (klassiruumide värvimine ja valgendamine, ahjude, akende, koolimööbli jms. parandamine). Nimetatud õppeasutustest ei olnud oma maja üksnes Rakvere Kergetööstuse Tehnikumil. See tehnikum kasutas kohaliku keskkooli hoonest 10 klassiruumi, samuti võimlat, aulat ja teisi kõrvalruume.

Eelmise õppeaasta ajutistelt pindadelt kolisid uutesse ruumidesse Tallinna Elektromehaanika Tehnikum, Tallinna ja Tartu Industriaaltehnikum, Paide Arve- ja Tööstustehnikum, Tallinna Kergetööstuse Tehnikum ning Tallinna Arve- ja Plaanindustehnikum.³ Omaette hoone said siiski vaid Tallinna Elektromehaanika Tehnikum, Tartu Industriaaltehnikum ning Paide Arve- ja Tööstustehnikum. Tallinna Elektromehaanika Tehnikumi õppepinnale asus ka industriaaltehnikum, ühiskondliku toitlustamise tehnikumi juurde Tallinna Kergetööstuse Tehnikum ning 20. keskkooli õppepinnale Tallinna Arve- ja Plaanindustehnikum.

Nimetatud koolidest oli kõige parem Tartu Industriaaltehnikumi olukord, mis paigutati endise üldhariduskooli otstarbekohasesse ja õppetööks korras ruumidesse. Tallinna Elektromehaanika Tehnikum asus tema jaoks spetsiaalselt ehitatud hoonesse Pärnu maantee 57 (selle ehitamist oli alustatud juba enne sõda), kuid hoone oli lõplikult valmimata.* Õpilaste ja õpetajate abil jätkati töid ja ruumide korrastamist. Samas hoones sai enda käsutusse seitse klassiruumi Tallinna Indust-

³ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 102, l. 6, 10, 17, 44 ja 74.

* Samas hoones paikneb õppeasutus Tallinna Polütehnikumi nime all ka praegu.

riaaltehnikumi päevane osakond. Samasuguste muredga puutus kokku ka Paide Arve- ja Tööstustehnikum. Ruumid saadi kätte alles 25. septembril ning neis ei jõutud seetõttu õigeaegselt teha jooksvat ja kapitaalremonti. Seda tehti paralleelselt õppetööga.

Kuressaare Tööstustehnikum ning Haapsalu Arve- ja Tööstustehnikum võeti Hariduse Rahvakomissariaadi tehnikumide võrku 1945/46. õppeaastal. Mõlemad õppeasutused moodustati kohalike käsitööstuskoolide (varasemate naiskutsekoolide) baasil 1945. aasta suvel. Kuressaare Tööstustehnikum sai kasutada kohaliku tööstuskooli hoonet, Haapsalu Arve- ja Tööstustehnikum paigutati endise alg- ja täienduskooli suhteliselt uude, vahetult enne sõda valminud hoonesse Ehte tänavas.⁴

Põhiliselt samadel õppepindadel töötasid eelnimetatud tehnikumid ka kahel järgneval, 1946/47. ja 1947/48. õppeaastal. Paranes Tallinna Elektromehaanika Tehnikumi olukord, sest osa ruume vabanes seoses industriaaltehnikumi üleviimisega 1946. aastal õpetajate seminari hoonesse Narva maantee 57 (nüüd Narva mnt. 41). Omaette hooned said aasta hiljem Rakvere Kergetööstuse Tehnikum ja Kuressaare Tööstustehnikum. Seoses õpetajate instituutide moodustamisega paigutati Tartu Arve- ja Plaanindustehnikum ja Tartu Kergetööstuse Tehnikum õpetajate seminari endistesse ruumidesse Laias (nüüd Mišurini) tänavas.

Seega tuli sõjajärgseil aastail mitmel õppeasutusel töötada piiratud arvu klassiruumidega kitsastes oludes, kohati isegi kahe ja kolme vahetusega. Raskusi oli ka kütte ja valgustusega. Kütet tuli sageli õpilaste abi kasutades oma jõududega kohale vedada. Tuli ette elektrivoolu katkestusi, mis häirisid õppetööd eriti õhtuses vahetuses. Siiski andsid rahva, sealhulgas õpilaste ja õpetajate endi tööga loodud materiaalsed tingimused võimaluse õppetegevuse organiseerimiseks kõigis tehnikumides.

Omaette probleemiks kujunes tehnikumide juurde ühiselamute rajamine, sest kodanlikul

⁴ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 102, l. 31 ja 55.

ajal seesuguste õppeasutuste juurde internaat ehitada ja õpilasi riigi kulul ülal pidada polnuks tavaks. Õpilased elasid vanemate kulul üüritubade nurgakestes. Nii kujuneski, et 1945/46. õppeaastal ei olnud tehnikumide õpilaste paigutamiseks ühiselamutesse ühtki kohta, kuigi õpilaste ühiselamutega varustamine oli riiklikult ette nähtud.

Esmakordselt õnnestus ühiselamud organiseerida 1946/47. õppeaastal Tallinna Elektromehaanika Tehnikumi ja Võru Tööstustehnikumi juurde. Saadi ära paigutada esimesed 22 õpilast.⁵

1947/48. õppeaastaks suurenes ühiselamukohtade arv 68-le⁶, mis aga tegelike vajadustega võrreldes oli väike. Suurem osa õpilasi pidi ise elamispinna leidma (ja praktiliselt ka üürima). Ühiselamukohtade puudumine oligi üks olulisi põhjusi, miks tehnikumid ei suutnud sel ajal täita neile kinnitatud õpilaste vastuvõtuplaane. Ruumikihtikus takistas ka õppekabinettide, laboratooriumide ja töökodade organiseerimist ning laiendamist.

Seega võimaldas tolleaegsete tehnikumide materiaalne baas anda õpilastele eelkõige teoreetilisi teadmisi; raskusi aga oli manuaalsete oskuste õpetamise ja praktiliste tööde korraldamisega laboratooriumides, kabinetides ja õppetöökodades, sest nende õppeaadmed olid sõjaoludes märgatavalt kannatanud. Mõningal määral suudeti õpilasi abistada ühiselamutamisega korraldamisel (tehnikumide õpilastele antud tööliskaartide alusel).

Tehnikumide profiil ja õpilaskond

Tehnikumide profiilide väljakujundamisel etendas esialgu määravat osa nende õppeasutuste varasem kallak. Endistes tehnikumides (Tallinna ja Tartu tehnikum, Tallinna Õhutehnikum) olid domineerinud kolm laia profiiliga eriala: masinaehitus, elektrotehnika, ehitustehnika. Reorganiseeritud elektromehaanika ja industriaaltehnikumides avati nende baasil kitsamad erialad: tugevvoolutehni-

ka, nõrkvoolutehnika, metallide lõiketöötlemine, autotranspordi remont ja eksploatatsioon, tööstuslik ja tsiviilehitus, arhitektuur.

Kergetööstuse ning arve- ja tööstustehnikumides jäeti 1945/46. õppeaastast välja sellised varem naiskutekoolides õpetatud erialad, nagu juuksetöö, mood, pesuõmblemine, kodundus. Põhieriladeks kujunesid nendes rõivaste konstrueerimine ja modelleerimine, dekoratiivkudumine, samuti trikootaaž ja tikandus, toiduvalmistamise tehnoloogia, peakatte tootmine. Kolmel viimasel erialal oli aga õppijaid märgatavalt vähem. Endistest kaubanduskoolidest jäid tehnikumidesse raamatupidamise, kaubatundmise, planeerimise ja statistika erialad, omaaegselt sotsiaal- ja kodundusinstituudist kandus üle dieteetika eriala.

1945/46. õppeaastal õpiti Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadi tehnikumides kokku 21 eriala. Et enamik nendest õppeasutustest oli rajatud endiste naiskute- ja kaubanduskoolide baasil, siis domineeris tehnikumides eriharidusega spetsialistide ettevalmistamisel neil aastail kergetööstuslik-majanduslik kallak. Nii näiteks õppis 1945/46. õppeaastal metallide lõiketöötlemist vaid 325, tööstuslikku ja tsiviilehitust 295, tugevvoolutehnikat 195 noort, rõivaste konstrueerimist ja modelleerimist aga 1087, dekoratiivkudumist 536, kaubanduslikku raamatupidamist 797, tööstuslikku raamatupidamist 284 õpilast.⁷

Nendele erialadele asusid õppima eelkõige tütarlapsed. Kergetööstuse tehnikumides õppisid näiteks eranditult tütarlapsed, suures ülekaalus olid nad ka arve- ja tööstus- ning arve- ja plaanindustehnikumides. Seetõttu kujuneski nii, et neil aastail tehnikumides õppisid valdavas enamuses tütarlapsed. Näiteks 1945/46. õppeaastal oli 5159-st õpilasest tütarlapsi 3800 (73,7%), poeglapsi 1359 (26,3%).⁸ See tulenes, nagu märgitud, nende õppeasutuste varasemast kallakust.

1946. aastal töötati välja ja aprillis võeti Eesti NSV Ülemnõukogu poolt vastu Eesti

⁵ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 54, l. 22.

⁶ Sealsamas, s.-ü. 80, l. 7.

⁷ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 21, l. 28 ja 29 andmetel.

⁸ Sealsamas, l. 28 ja 38—44 andmetel.

NSV rahvamajanduse taastamise ja arendamise viie aasta plaan aastaks 1946—1950. See nägi ette tööstusliku tootmise suurendamist mitmel alal, kuid tööstuserialade asjatundjaid, kelle järele tekkis intensiivne nõudmine, valmistati tehnikumides ette liialt vähe (kokku vaid 4 tehnikumis). Seevastu spetsialistide suurel hulgal ettevalmistamine kerge-tööstuse erialadel (õpetati kokku 10 tehnikumis) ei vastanud nüüd enam Eesti NSV rahvamajanduse arengu perspektiividele. Ka majanduserialade spetsialistide ettevalmistamisel (õpetati kokku 9 tehnikumis) ei oldud arvestatud nende reaalse vajadustega, mis tulenesid viie aasta plaanist.

Kõike seda arvestades asus Eesti NSV Haridusministeerium tehnikumide profiilide ja nendes spetsialistide ettevalmistamise ümberkorraldamisele. Eesti NSV Ministrite Nõukogule esitati sellekohane ettepanek ning 1947. aasta juulis reorganiseeriti Pärnu, Valga ja Haapsalu Arve- ja Tööstustehnikum ning Rakvere Arve- ja Plaanindustehnikum industriaaltehnikumideks, Paide Arve- ja Tööstustehnikum arve- ja plaanindustehnikumis ning Viljandi Arve- ja Tööstustehnikum kerge-tööstuse tehnikumiks.⁹

Sisuliselt tähendas see õpilaskontingendi olulist vähendamist rõivaste konstrueerimise ja modelleerimise, dekoratiivkudumise, kaubandusliku raamatupidamise jt. analoogilistel erialadel. Nende asemel hakati õpilasi rohkem vastu võtma tööstuserialadele (Haapsalus, Pärnus, Rakveres ja Valgas) või siis suurendati õpilaste vastuvõtmist neile erialadele, millel oli tööstuslik kallak, näiteks tööstuslik raamatupidamine, planeerimine tööstuseftvõtetes. 1947/48. õppeaastal avati tehnikumides sellised uued erialad, nagu raadiotehnika, elektrijaamade soojustehnika, telegraafi ja telefoni kaugside, kohalik telefoniside, elamute ehitamine ja eksploatatsioon, ehitusmaterjalide tehnoloogia, keemilised analüüsid, turbatööstus. Õpitava erialade arv Eesti NSV Haridusministeeriumi tehnikumides suurenes sel õppeaastal 29-le.

⁹ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 159, l. 218.

Et uutele tööstuserialadele astusid enamasti poisid, siis kasvas märgatavalt ka viimaste osakaal. 1947/48. õppeaastaks oli poeglaste arv kasvanud 1767-ni ehk 42,7 protsendile, tütarlaste arv aga vähenenud 2362-le ehk 57,3 protsendini.¹⁰

Pedagoogide kaader

Tehnikumide moodustamisel tuli Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadil leida õppeasutustele sobiv kaader — direktorid, nende asetäitjad õppealal, õppejõud. Siingi esines ajastule iseloomulikke raskusi. Äsja loodud tehnikumid vajasisid häid ja oskuslikke juhte, kes sõjajärgsetes rasketes oludes oleksid võimelised juhtima nii õppe- ja kasvatustööd kui ka suutelised lahendama majanduslikke muresid. Paljuski sai siin kasutada eakamaid, staažiga pedagooge, kellel olid õppeasutuste juhtimise kogemused juba olemas. Selliste inimeste hulka kuulus Tallinna Elektromehaanika Tehnikumi direktor Enn Nurmiste, kes kaua aastaid oli juhtinud Tallinna Tehnikumi, okupatsioonivõimude poolt aga sellest ametist kõrvaldatud. Kogemustega pedagoogidest asus juhtima Rakvere Kergetööstuse Tehnikumi Anne Linnvald, Tallinna Industriaaltehnikumi Johannes Kiivet, Tartu Industriaaltehnikumi Mihkel Vellema, Viljandi Arve- ja Tööstustehnikumi Marta Kõiv ning Rakvere Arve- ja Plaanindustehnikumi Joosep Allikas.¹¹ Nimetatud pedagoogid olid mingit õppeasutust kas lühemat või pikemat aega juhatanud juba varem.

Tehnikumi direktori kohale edutati ka tublimaid organisaatorivõimetelega õppejõude: Tartu Kergetööstuse Tehnikumi direktoriks Aleksander Rimmel, Tartu Arve- ja Plaanindustehnikumi direktoriks Toomas Algma, Pärnu Arve- ja Tööstustehnikumi direktoriks Paul Arike. Samuti edutati perspektiivikamaid noorema põlvkonna esindajaid: Enda Põld asus Haapsalu Arve- ja Tööstustehniku-

¹⁰ Arvutatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 80, l. 6 ja 9 andmetel.

¹¹ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 102, l. 6, 10, 15, 43, 65 ja 81.

mi direktori kohale, Hilja Metslang Tallinna Arve- ja Plaanindustehnikumi direktori kohale jne.¹²

Ka direktori asetäitjana õppealal rakendati ametisse nii kogemustega pedagooge kui ka võimekaid noori. Tallinna Arve- ja Plaanindustehnikumis asus direktori asetäitjana õppealal tööle suurte kogemustega Helmi Mauritz, Tartu Arve- ja Plaanindustehnikumis Villem Ehrglis, Tallinna Kerge-tööstuse Tehnikumis Ravo Vasari ja Erika Vihman, Tallinna Ühiskondliku Toitlustamise Tehnikumis Salme Masso, samuti mitmed teised. Uute, nõukogude õppeasutuste rajamisel ja ülesehitamisel andsid nad kogu oma energia, teadmised ja kogemused. Võimeka-test noorematest õppejõududest edutati õp-

pealajuhatajateks Reef Osa Kuressaare Töös-tustehnikumis, Paul Luik Võru Tööstustehni-kumis, aga ka mitmeid teisi.

Õppejõududena jätkasid Nõukogude Eesti tehnikumides töötamist matemaatik Kalev Rafassepp, matemaatik ja füüsik Johannes Lang, arhitekt Arno Maffeus, kirjanik Ernst Särgava (emakeeleõpetajana), vene keele õpetaja Alline Rauman (hilisem TRÜ õppe-jõud) ja paljud teised, kellel olid seljataga pikaajalised õpetajatöö kogemused. Pedagoogilisele tööle asus ka palju noori spetsialiste, kes õpetajatöös alles asusid ajama esimesi vagusid. Tehnikumide õppejõudude haridustaset ja pedagoogilist staaži sõja-järgsetel aastatel näitab kokkuvõtlikult tabel.

TEHNIKUMIDE ÕPPEJÕUDUDE HARIDUSTASE JA PEDAGOOGILINE STAAŽ
AJAVAHEMIKUL 1945—1947¹³

Õppe-aastad	Õppe-jõude	Neist koha-kaasluse alu-sel töötajaid	Haridus			Pedagoogiline staaž			
			Kõrgem	Lõpeta-mata kõrgem	Kesk	Kuni 5 a.	5—10 a.	10—25 a.	Üle 25 a.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1945/46*	407 100	113 27,2	160 39,3	247 60,7		190 46,7	56 13,8		161 39,5
1946/47*	471 100	151 32,1	181 38,4	90 19,1	200 42,5	211 44,8	76 16,1	153 32,5	31 6,6
1947/48*	447 100	138 30,8	188 42,1	77 17,2	182 40,7	187 41,8	72 16,1	147 32,9	41 9,2

Tabelist selgub, et Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadi (1946. aasta märtsist Eesti NSV Haridusministeerium) 17 tehniku-mis õpetas 1945/46. õppeaastal 407, 1946/47. õppeaastal 471 ja 1947/48. õppeaastal 447 pedagoogi. Kohakaaslastena töötas neist vastavalt 113 (27,2%), 151 (32,1%) ja 138

¹² ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 102, l. 35, 54, 60, 73 ja 79.

¹³ Koostatud ja arvatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 21, l. 28, 29 ja 44; s.-ü. 46, l. 7—14; s.-ü. 80, l. 6—9 andmetel. Ülal absoluutarvudes, all %-des.

* Seisuga õppeaasta algul.

(30,8%). Selliste töötajate kõrge protsent tulenes asjaolust, et sõjajärgseil aastail oli õppejõudude leidmisega raskusi, eriti teh-niilistel aladel. Seefõttu töötas osa pedagooge kohakaaslastena ka feistes õppeasutustes või tuli anda n.-ö. ületunde. Ka ei võimal-danud mõnel kitsamal erialal õpetatavad ained (näif. alajaamade seadmed, elektri-võrgud, tööstusmasinad jms.) täit koormust ja seefõttu kasutati tunniandjatena kitsama eriala häid asjatundjaid mujalt. Nii näiteks olid Tallinna Elektromeaanika Tehnikumis 1945/46. õppeaasta esimesel semestril 28

õppejõust 9 kitsamate erialade tunniandjad.¹⁴

Kaadri vähesusega on seletatav ka asjajolu, et rohkem kui pooltel õppejõududest ei olnud nõutavat kõrgemat haridust. Siiski kasvas neil aastail mõnevõrra nii kõrgema haridusega õppejõudude arv kui ka osakaal, ulatudes 1947/48. õppeaasta algul 188-le (42,1%, vt. tabeli 4.—6. veerg).

Kõige rohkem oli sõjajärgseil aastail õppejõude kuni 5-aastase tööstaaziga, mis on paljude noorte õppejõududena tööleasumist arvestades täiesti loomulik. Kuid juba vaadeldava ajavahemiku jooksul toimus teatud nihe staaži suurenemisele. 1947/48. õppeaastaks vähenes kuni 5-aastase staažiga õppejõudude arv 187-le, s. o. 41,8%-ni. 5—10-aastase staažiga õppejõudude osakaal aga suurenes 16,1%-ni, 10—25-aastase staažiga õppejõudude osakaal 32,9%-ni ja üle 25-aastase staažiga õppejõudude osakaal 9,2%-ni (vt. tabeli v. 7—10). Seega hakkas noortes nõukogude tehnikumides juba vahetult Suure Isamaasõja järgsetel aastatel välja kujunema püsivam pedagoogide kaader.

Tähtsal kohal õppejõudude erialaste teadmiste tõstmise kõrval oli neil aastail kasvatustöökä tarvilike poliitiliste teadmiste omandamine. Viimaseid saadi kas poliitringides õppides või ÜK(b)P ajaloo, pedagoogika ja psühholoogia iseseisva õppimise teel. Paljud tehnikumide õppejõud õppisid marksismi-leninismi õhtuülikoolides. Tehnikumide juures hakkasid tegutsema õppejõudude parteiorganisatsioonid. Kui 1945/46. õppeaastal oli 17 tehnikumis kokku vaid neli ÜK(b)P liiget,¹⁵ siis 1946/47. õppeaastaks oli partei liikmete ja liikmekandidaatide arv kasvanud 13-le ja 1947/48. õppeaastaks 26-le.¹⁶

Ajastule iseloomulikke raskusi ületades saavutasid paljud õppejõud neil aastail teh-

nikumide töö organiseerimisel ning õppe- ja kasvatustöös häid tulemusi, mille eest mitmeid neist autasustati. Eesti NSV hariduse rahvakomissari J. Nuudi käskkirjaga 8. märtsist 1945 avaldati tehtud töö eest tänu Anne Linnvaldile, Marta Kõivule ja Ksenja Hionile.¹⁷ Rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane» autasustati 1947. aastal eeskujuliku mefoodilise töö organiseerimise eest Tartu Arve- ja Plaanindustehnikumi õpetajat Johannes Langi, eeskujuliku õppe- ja kasvatustöö juhtimise ja kooli majandusliku baasi loomise eest Kuressaare Industriaaltehnikumi direktorit Eduard Pukki, kooli eeskujuliku juhtimise ja poliitilise kasvatustöö suunamise eest Valga Industriaaltehnikumi direktorit Hans Tarnastef.¹⁸ Silmapaistvate teenete eest hariduse alal anti Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi seadlusega 16. juulist 1946 Hans Tarnastele Eesti NSV teenelise õpetaja aunimetus.¹⁹

* * *

Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaat (Haridusministeerium) tegi vahetult sõjajärgseil aastail suure töö tehnikumide võrgu rajamisel ja nende profiilide väljakujundamisel vastavalt rahvamajanduse vajadustele, samuti tehnikumide õppe- ja kasvatustöö juhtimisel ning suunamisel. Neil aastail lõpetas Eesti NSV Haridusministeeriumi tehnikumid kokku 1630 noort, kellest enamik suunati tööle meie vabariigi ettevõtetesse. Suure organiseerimistöe tulemused tehnikumide töö ümberkorraldamisel avaldusid mõnevõrra hiljem, siis, kui 4-aastase õppeaja järel hakkas tehnikumi diplomeid saama rohkem noori uutel, aastail 1945—1947 siseviitud erialadel.

¹⁴ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 102, l. 9.

¹⁵ Arvutatud ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 102 leiduvate tehnikumide ülevaadete andmeil (seisuga 15. okt. 1945).

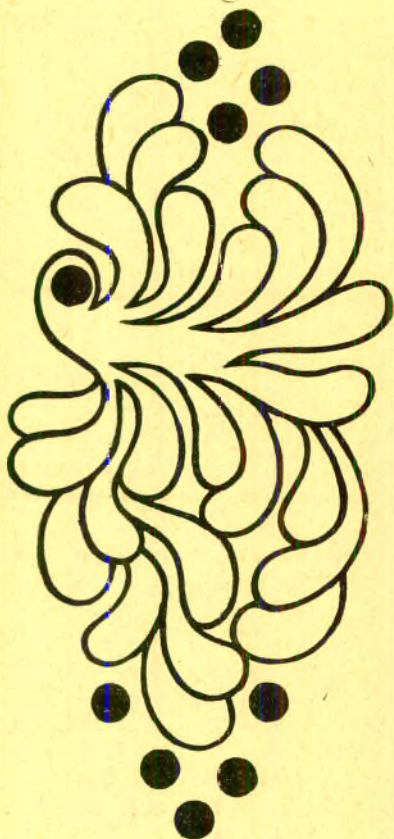
¹⁶ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 54, l. 7 ja 14; s.-ü. 80, l. 6—8.

¹⁷ «Nõukogude Õpetaja», 9. märts 1945, nr. 9. (K. Hion oli tolleaegse Tallinna Käsitööstusliku Tehnikumi direktor).

¹⁸ «Nõukoude Õpetaja», 14. nov. 1947, nr. 46.

¹⁹ Eesti NSV Teataja 1946, nr. 38, art. 321.

ALEKSANDER ELANGO



SAAB

21. VEEBRUARIL

75-AASTASEKS

**KEHALINE
KASVATUS
SAKSA
DEMOKRAATLIKUS
VABARIIGIS***

Viimastel aastatel on kooli- ja noortesport Saksa DV-s teinud tohutu hüppe. Võib kindlalt öelda, et Saksa DV sportlaste saavutused maailmaareenil on suurel määral seletatavad koolinoorte kehalise kasvatuse ratsionaalse korraldusega.

10—15 aastat tagasi, kui Saksa DV praegused juhtivad sportlased alustasid kooliteed, tehti kooli kehalises kasvatuses mitmeid olulisi muudatusi, mis olid eeskätt seoses õppeprotsessi intensiivsuse tõstmisega. See väljendus esialgselt täiendavate ülesannete andmisel, millega püüti tundides tegevusetust miinimumini viia. Pisut hiljem leidis koolides rakendamist ringtreeningu nime kandev harjutusmeetod, mis lubas intensiivselt arendada mitte ainult kehalisi võimeid, vaid ka liigutusvilumusi. Suurt osa etendavad mitmesugused kehaliste võimete testid ja hindamissüsteemi täiustamine.

Saksa DV praegused spetsialistid töölevad, uruvad ja juurutavad praktikasse uusi organisatsioonilisi vorme täiustamiseks koolinoorte kehalist kasvatust. Abinõude realiseerimistulemusi võib oodata 5—10 aasta pärast.

Millised siis on need paljulubavad abinõud, millest on jutt? See on eelkõige probleemi lahendus, kuidas viia kõik õpilased iseseisvate spordiharrastusteni. Antud juhul pole juttu kehalisest kasvatusest, klassi- ja koolivälisest sporditööst. Käesoleval ajal tegeleb Saksa DV-s umbes 60% õpilastest ak-

tiivselt spordiga. Koolide ette on seatud ülesanne lähematel aastatel teha spordiga sõbraks kõik õpilased.

P. Marschner oma artiklis «Kehaline kasvatus kui isiksuse kasvatamise sotsiaalne faktor Saksa DV keskkoolide edasises arenguprotsessis» (1975, nr. 1) annab teoreetilise põhjenduse õpilaste kehalise tegevuse mahu tõstmise vajadusele ja näitab selle realiseerimise võimalusi kehalise kasvatuse intensiivsuse tõstmises, õpilaste vaba aja sportliku sisustamise ja eesmärgistatud, rangelt planeeritud päevarežiimi kaudu. Saksa DV-s sooritatud uuringud on näidanud, et aktiivse sportimise ja hügieeniline norm kesk- ja vanema astme tütarlastele on 4—9 tundi, poeglastele 7—12 tundi nädalas. Sellist liikumisaktiivsust vaadeldakse kui ratsionaalse päeva- ja nädalarežiimi koostisosa.

Analüüsides liikumisaktiivsuse mitmekülgset mõju õpilastele, märgib P. Marschner, et kõikide bioloogiliste, sotsiaalsete ja õpetuslik-kasvatustlike näitajate poolst ületavad aktiivselt sportivad õpilased oma kaaslasi, kes eelistavad vähemliikuvat eluviisi. Erilist tähendust omistatakse õpilaste iseseisva töövõime arendamisele (ainult tahtmisest üksnes ei piis!) nii kehakultuuri kui ka teatud spordialade harrastamisel. Küsimus asetatakse selliselt: õpilaste sportlik aktiivsus on veenev tõend sellest, et kehakultuur ja sport kuuluvad lahutamatu sotsialistlikku elulaadi. Saavutused spordis ei ole saavutused omaette. Maa kõrge sporditase avaldab tuntavat mõju kõikidel elualadel tegelevate noorte töövõime suurenemisele.

Kõige hinnatavamaks loetakse sportlikku tegevust seksioonides, kuid selle organisatsioonilise vormiga pole mõeldav kõiki õpilasi haarata. Harjutamine spordisektsioonides moodustab tegelikult tühise osa õpilaste liikumisaktiivsusest, kõigest 7,1%, kuna iseseisev harjutamine hõlmab 70,5%. Siit on näha, kui võrd vajalik on juhtiva osa omistamine iseseisvale sportlikule treeningule.

Iseseisvad spordiharjutused vabal ajal peavad tihedalt seostuma tegevusega kehalise kasvatuse tundides. Sel eesmärgil soovitatakse õpetajail mõningaid tunde organiseerida iseseisva treeningu vormis, s. o. omamoodi näidistena, milleta iseseisva treeningu realiseerimine massilises ulatuses oleks mõeldamatu.

Õpetaja roll iseseisva harjutamise puhul on erakordselt suur. Tema määrab igale õpilasele ülesanded sõltuvalt õpilase arengu tasemest. Iga õpilase kohta koostatakse programm ja rakendatakse spetsiaalne arvestuskaart, mida vastavalt programmi läbimisele täidab õpilane ise.

W.-D. Mattausch märgib kirjutises «Teoreetilised ja eksperimentaalsed uuringud

* Ajakirja «Theorie und Praxis der Körperkultur» põhjal.

4., 5. ja 6. klasside õpilaste liigutusvõime arengust, aga samuti põhilistest mootorika vormidest õppevälisel sportimisel» (1975, nr. 8), et kohustusliku kehalise kasvatuses raamid õpilased ei jõua oma liigutusvõimekuse piirideni. Sellest selgub täiendavate spordiharrastuste vajalikkus kõikidele mitte ainult kehalises arengus mahajäänud õpilastele. Sellepärast tunnistatakse tingimata vajalikuks ja otstarbekaks laialdaselt arendada iseseisvaid harjutusvorme. W-D. Mat-tausch loeb sportliku ettevalmistuse tulpunktis seisvaks ülesandeks kõikide õpilaste igakülgset kehalist arendamist, mille all tuleb mõista teadmiste, oskuste, vilumuste ja harjumuste terviknt.

Iseseisvate harjutuste mõju kontrollimiseks on koostatud kümnend harjutusest koosnev komplektest. Kehaliste võimete kontrollimine selle testi abil näitas erinevust laste liigutuste arengus sõltuvalt erinevate spordialade harrastamisest.

Õpilaste iseseisvate treeningute teaduslik-metoodilise põhjenduse andis H. Priesemuth. Uhes oma artiklist («Õpilaste iseseisev sportimine vabal ajal pedagoogika vaatekohalt», 1976, nr. 5) ta kirjutab, et selle harjutusvormi puhul võib edu saavutada ainult plaanipärase ja süstemaatilise pedagoogilise juhtimisega. Protsess ise pole üksnes individuaalne, vaid ka kollektiivse iseloomuga, eriti pikapäevärühmades ja internaatides. Need, kes juhendavad õpilaste iseseisvaid treeninguid (eeskätt kehalise kasvatuses õpetaja, aga ka vanemad, kasvatajad, noorte organisatsioonid) peavad kasutama selliseid organisatsioonilisi vorme, harjutuste liike ja vahendeid, et treeningud pakuksid tegijale rõõmu, et need oleksid aktiivseks puhkuseks. Kasvatuslikust seisukohast on väga vajalik hoida tasakaalus suunamine ja omaalgatus: juhtimine ei tohi initsiatiivi maha suruda, kuid iseseisvus ei tohi muudatada kontrollimatuks.

E. Volke («Vanemate õpilaste ja esimese kursuse üliõpilaste sportlik tegevus», 1975, nr. 1) uuris õpilaste iseseisva sportimise motiive. Ilmnes, et nendeks on huvi harjutamise vastu, sportimisest saadav rahuldus, võimalus initsiatiivi ilmutada, arendada füüsilist jõudu, hingelise tasakaalu saavutamise. Esimesele kohale asetseb huvi harjutamise vastu — nii märkisid 88% poeg- ja 77% tütarlastest. Huvi asja vastu on kindlasti vajalik, kuid ainult sellest regulaarseks iseseisvaks harjutamiseks ei piisa. Huvile peab lisanduma pidev pedagoogiline juhendamine.

R. Etzold ja H. Puls kirjutavad oma artiklis «Didaktiline diferentseerimine kehalise kasvatuses ja sporditunnis» (1975, nr. 6), et tänu harjutuste uue eesmärgistatud organisatsioonilise-metoodilise vormi rakendamisele võib märgatavalt tõsta õpilaste koormust ja sellega seoses tunni efektiivsust. Suur osa selles on diferentseeritud nõuete esitamisel

õpilastele koos regulaarse igakülgse kontrolliga. Klassi jaotamisel rühmadeks eelistatakse vahelduva koosseisuga formeeringuid, s. o. selliseid, kus koosseisu muudetakse sõltuvalt konkreetse materjali õpetamisest antud momendil. See lubab valida õpilastele rohkem jõukohased harjutusvormid ja arvestada õpilaste huve. Lisaks veel, et klassi ei jaotata alalisteks rühmadeks ja õpilased tunnevad end ühte kollektiivina. Diferentseeritud ülesannete andmisel kasutatakse plakateid, harjutuste programme, individuaalkaarte jm. Seejuures õpilaste erinevat ettevalmistustaset ei käsitata õpetussüsteemi loomise takistuseks, vaid kui seaduspärast nähtust. Humboldti-nim. ülikooli sporditeaduse sektiiooni uuringud kehalise kasvatuses protsessi ühtsusest ja erinevustest näitasid, et diferentseeritud materjal teenib enam individuaalsete võimete avastamist ja kindlustab edu õpetamisel. Rõhutatatakse, et metoodiline abi, täiendavad ülesanded ja spetsiaalne kontroll on ette nähtud nii mahajäänud kui ka edukatele õpilastele.

Õppeprotsessi täiustamine koolis sõltub suuresti õpilaste suhtumisest ainesse. Saksa DV koolide uurimused näitasid sügavat seost kehakultuuris ja spordis suhtumise ja õpilaste sportlike edusammude vahel. Sportlikult enam arenenud õpilased omavad tervikuna suuremaid teadmisi, on seltsivamad ja sõbralikumad, alati valmis abi osutama. Nad haigestuvad harvemini ja tundidest puuduvad vähem. Olles välja selgitanud need positiivsed jooned, mille aremine soodustab aktiivset sportimist, on Saksa DV pedagoogid seadnud enda ette ülesande veelgi laiemalt kehakultuuri ja spordiga siduda kehaliselt mahajäänud lapsi mitte ainult nende kehalise tubliduse tõstmist silmas pidades, vaid muuta ka nende suhtumist sportlikusse tegevusse.

Siiski on liik kehalisi harjutusi, milles mahajäämus on iseloomulik rõhuvale enamikule õpilaskonnast. Nendeks aladeks, nagu näitas D. Hornauf («Õpilaste sportlike tulemuste arengu uurimine kergejõustiku heitealadel», 1976, nr. 4), on heited. Mahajäämus võrreldes jookude ja hüpetega on seletatav organisatsiooniliste raskustega. Autor tegi ettepaneku sooritada igas tunnis ettevalmistavatest ja juurdeviivatest harjutustest koosnevat kompleksi. Need harjutused on suunatud koordinatsioonivõime täiustamisele ja viskeliigutuste arendamisele.

Erilist tähelepanu kooli kehalises kasvatuses omistatakse vastupidavuse arendamisele. On teada, et Saksa DV sportlased on vastupidavusaladel saavutanud silmapaistvaid tulemusi. Seda on kahtlematult soodustanud vastupidavuse plaanipärane arendamine varajases eas. H. Köhler («Vastupidavuse arendamisest koolieas», 1976, nr. 2) märgib, et ettekujutused vastupidavuse

arendamisest kooli õppeprotsessis on viimase 10 aasta jooksul põhjalikult muutunud. Tänu teaduslikele otsingutele ja eesrindlike kogemuste üldistamisele on arstide ja õpetajate hoiatused ja kõhklused selles küsimuses juba ületatud. Vastavad sammud kajastuvad ka tegelikkuses. Saksa DV kooliprogrammi nõuded ja meetodilised soovitusused vastupidavuse arendamiseks on palju kõrgemad, võrreldes teiste sotsialismimaade vastavate dokumentidega.

Saksa DV koolides asetatakse vastupidavuse arendamiseks eriline rõhk jooksule. Eristatakse «lühiajalist vastupidavust», mille näitajaks on 800 m jooks, ja «pikaajalist vastupidavust», mida hinnatakse 15-minutilise jooksuga läbitud distantsi põhjal. Selgus, et mõlemad testid on vastuvõetavad kõikidele kooliastmetele. 15-minutilise jooksu sooritamisel lubatakse õpilastel üle minna jooksult kõnnile ja puhanuna jätkata jooksu. Kõige suuremaid võimalusi vastupidavuse arendamiseks pakuvad kestvad, kuid väikese intensiivsusega koormused nooremas koolieas. Erinevus puudutab tütarlapsi, kellel vastupidavuse arendamine lõpeb 13–14-aastaselt.

Arvukate uurimuste põhjal — nende keskuseks on Greifswaldi ülikool — järeldavad kooli kehalise kasvatuses spetsialistid, et lapse organismile on vastuvõetavamad need koormused, mille energeetiliseks baasiks on aeroobsed protsessid. Sellepärast ongi käesoleval ajal läbivaatamisel jooksukoormuse maht kehalise kasvatuses tundides. Õppeprogrammiga ettenähtud 28–33 km aastas loetakse ilmselt liiga madalaks nõudeks. Kogemus jooksukoormuse suurendamisest 110–130 kilomeetrini aastas 4. ja 5. klassides osutus soodsaks ja perspektiivseks (H. Wurster, Vastupidavuse arendamine 4. ja 5. klassides, 1976, nr. 1). Seejuures 15-minutilist jooksu tehakse 60 tunnis (aasta jooksul on 90 tundi). Katse- ja kontrollklasside õpilaste kaheaastane vaatlus näitas eksperimentaalse plaani järgi harjutavate õpilaste vastupidavuse märgatavat paranemist. Kaheaastase perioodi lõpul katseklasside poiste vastupidavuse juurdekasv moodustas 23%, samal ajal kontrollklassides ainult 6%. Tütarlastel oli juurdekasv vastavalt 24 ja 11%. Füsioloogilised uurimused tunnistasid hapniku tarbimise tõusu — näitaja, mis väga hästi kajastab organismi kohanemisvõimet kestvateks füüsilisteks pingutusteks.

Viidates küsimuse meetodilisele küljele, kirjutab H. Wurster, et vastupidavuse arendamiseks tuleb kasutada jooksu kiirusega 2,7–3,0 m/sek (tütarlastele 0,3 m/sek vähem). Esimestel kordadel on jooksu kestuseks 6–10 min., seejärel pikendatakse aega järk-järgult 15 minutini.

KROONIKA

18. detsembril 1976. a. peefi Tallinnas Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu IX ülevabariigiline aruande- ja valimiskonvernts.

Vabariikliku komitee aruande viie aasta jooksul tehtud tööst esitas komitee esimees Elvi Kaas.

Konvernts valis ametiühingu vabariikliku komitee uude koosseisu 55 liiget ja 19 liikmekandidaati ning 7-liikmelise revisjonikomisjoni. Samal päeval toimus ametiühingu vabariikliku komitee esimene pleenum. 11-liikmelisse presiidiumi valiti Ljudmila Goronkova, Elvi Kaas, Helve Kabur, Elsa Pajumaa, Heimar Peremees, Ülo Randma, Ebba Rõigas, Veera Zahharova, Ilmar Tamm, Albert Tükk ja Ahto Vallikivi.

Ametiühingu vabariikliku komitee esimeheks kinnitati Elvi Kaas ja sekretäriks Ülo Randma.

SISUKORD

89. E. Kaas. Viis aastat ametiühingutööd.
94. I. Ševtšuk. Proletaarse internatsionalismi mõningatest iseärasustest tänapäeval.
101. A. Kasak. Mõodus ülevaatuse esimene etapp.
106. V. Eksta, V. Leht. Kas tulevikukooli mudel?
111. P. Kiudmaa. Начальному военному обучению в общеобразовательной школе — повседневное внимание.
117. E. Самойлов. Использование технических средств обучения на уроках начальной военной подготовки.
122. O. Solotarjeva, P. Kenkmann. Õppivate noorte eluplaanid.
127. V. Talv. Noorte küfsevalik kodanliku ühiskonnateaduse uurimisobjektina.
131. A. Sukamägi. Üldvõimete testi kasutamise võimalustest küfseuunitlusel.
136. E. Luiga. Õpilaste kutseorientatsioonist lastearsti pilguga.
139. L. Rannut. Õeldistäidelausest.
143. K. Mägi. Õpilaste kõlbelisest kasvatusesest.
149. A. Kõverjalg. Tehnilised õppevahendid nüüdisaegses õppeprotsessis.
153. Ы. Вахар. Обучению русскому языку — всеобщее внимание.
160. P. Kees. Väikelapse kõnearengu mõningaid aspekte.
166. A. Kennik. Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadi tegevus tehnikumide võrgu rajamisel aastail 1945—1947.
173. Kehaline kasvatus Saksa Demokraatlikus Vabariigis.
175. Kroonika.

ОГЛАВЛЕНИЕ

89. Э. Каас. Пять лет профсоюзной работы
94. И. Шевчук. О некоторых особенностях пролетарского интернационализма сегодня.
101. А. Касак. Прошел первый этап смотра.
106. В. Экста, В. Лехт. Модель школы будущего?
111. P. Kiudmaa. Начальному военному обучению в общеобразовательной школе — повседневное внимание.
117. E. Самойлов. Использование технических средств обучения на уроках начальной военной подготовки.
112. O. Солотарева, П. Кенкманн. Планы учащейся молодежи на жизнь.
127. В. Тальв. Выбор профессии молодежью как объект исследования буржуазных общественных наук.
131. А. Сукамаги. О возможностях использования теста общих способностей в профориентации.
136. Э. Луйга. Профориентация учащихся под углом зрения педиатра.
139. Л. Раннут. Придаточное сказуемое предложение.
143. К. Мяги. О нравственном воспитании учащихся.
149. А. Кыверялг. Технические средства в современном учебном процессе.
153. Ы. Вахар. Обучению русскому языку — всеобщее внимание.
160. П. Кеэс. Некоторые аспекты развития речи младенцев.
166. А. Кенник. Деятельность Наркомпроса Эстонской ССР по созданию сети техникумов в 1945—1947 годах.
173. Физическое воспитание в Германской Демократической республике.
175. Хроника.



Koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna kuulajatele jagab kogemusi Porkuni erin-
ternaatkooli direktor Kalju Pilt.

FELIKS KRAANI foto



Nurgake õpilastööde näituselt Tallinna Pedagoogilises Koolis.

ARNOLD RAMMO foto

Кавказский

77-95a
1.2.11.

