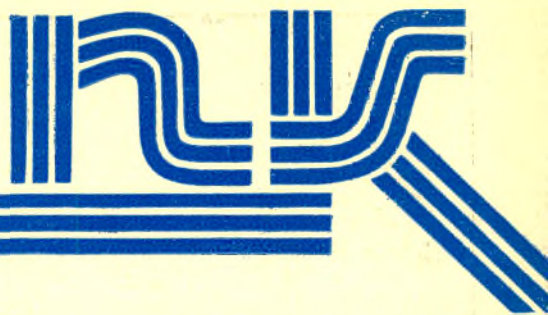


NÕUKOGUDE KOOL 3 • 78





EESTI NSV HARIDUSMINISTERIUMI PEDA-  
GOOGILINE AJAKIRI

MÄRTS NR. 3  
XXXVI AASTAKÄIK

1978

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toime-  
taja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja  
601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloo-  
giaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadus-  
osak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916,  
töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318,  
humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak.  
601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak.  
440-381, korrektuur 601-935.

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

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

Ladumisele antud 31. I 1978. Trükkimisele  
antud 28. II 1978. Trükiarv 4700. Trükipaber  
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. For-  
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid  
7,47. Arvestuspoognaid 9,22. MB-00787. Tel-  
limise nr. 399.

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

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

© Kirjastus «Perioodika»,  
«Nõukogude Kool» 1978.

**Esikaanel:** Pärnu 16. lastepäevakodu ju-  
hataja Helju Novikova.

**Tagakaanel:** Jäljed...

MARGUS VIIKMAA fotod

**NB!** Toimetus käsikirju ei tagasta.



---

## NLKP XXV KONGRESSI OTSUSED ELLU

---

---

# NSV LIIDU KONSTITUTSIOONI ÕPETAMISE KOGEMUSI

---

**HARRI KELDER,**  
**J. Kunderi nim.**  
**Tallinna 32. Keskkooli direktor**

Meie maa uue põhiseaduse tundmaõppimine pole lihtsalt täiendus kooliprogrammile sellel õppeaastal, vaid kooli õpetaja kasvatustöö süsteemi lahutamatu koostisosa, järjepidev töö NLKP XXV kongressil seatud kasvatusülesannete edukaks lahendamiseks. See on loogiline jätk nii vormide kui ka sisu poolest selle suurele tööle, mida tehti koolikollektiivides kodumaa juubelit ette valmistades ja tähistades, et meie õpilastele saaks mõistetavaks selle arengutee maailmaajalooline tähtsus, mida on läbinud nõukogude rahvas Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei juhtimisel, et meie õpilastest kasvaksid patrioodid ja internationalistid, kommunistliku ühiskonna aktiivsed ehitajad.

Uus konstitutsioon on arenenud sotsialistliku ühiskonna elu seadus. Temas kajastub meie tegelikkus, kajastuvad edasised arenguperspektiivid, sotsialistliku demokraatia olemus, Nõukogude kodanike laialdased õigused ja vabadused ning kohustused. On tarvis, et meie kasvandikud tunneksid uut põhiseadust, et kõik selles sisalduv muutuks noore inimese vankumatuks veendumuseks, tema tegevusjuhendiks, oleks kodanikutunde kasvatamise efektiivseks vahendiks. «Meie ei ole põhiseadust loonud dekoratsiooniks,» rõhutas L. I. Brežnev lõppsõnas NSV Liidu Ülemnõukogu istungjärgul. «Teada tuleb täita ja hakatakse täitma kõigis tema osades. Ta peab saama ja saab sotsialistliku demokraatia edasiarendamise ja süvendamise võimsaks vahendiks.»

Need on põhimõtted, millest lähtutakse Jakob Kunderi nim. Tallinna 32. keskkoolis NSV Liidu uue konstitutsiooni tundmaõppimisel.

Juba uue konstitutsiooni projekti üldrahaliku arutelu käigus ilmnis õpilastepere elav huvi selles dokumendis sisalduvate ideede, printsiipide ja normide vastu. Klassikollektiivides toimunud aruteludes elustusid napolisõnalised juriidilised formuleeringud erede faktide taudal meid ümbritsevast elust.

NSV Liidu uue konstitutsiooni süsteemaatilisele tundmaõppimisele eelnes õppenõukogu koosolek, kus pedagoogiline

kollektiiv, lähtudes NSV Liidu Haridus-  
ministeeriumi metoodilisest kirjast ning  
arvestades konstitutsiooni projekti arute-  
lu käigus omandatud kogemusi, töötas  
välja organisatsioonilised abinõud ja di-  
daktilis-metoodilised lähtealused meie  
maa põhiseaduse õpetamiseks õpilastele.

Spetsiaalsed õppetunnid NSV Liidu  
konstitutsiooni tundmaõppimiseks 1.—3.  
klassis ja 5.—7. klassis toimuvad klassi-  
juhatajate juhtimisel. 8. klassis ühendati  
selleks ettenähtud tunnid ning temaatika  
Nõukogude riigi ja õiguse aluste kur-  
susega, keskkooli lõpuklassides aga ühis-  
konnaõpetuse kursusega, et vältida dub-  
leerimist. 4., 9. ja 10. klassis on NSV Liidu  
konstitutsiooni õpetamine ajalooõpe-  
taja ülesanne, et tagada vajalikke seosid  
vastava klassi ajalookursusega.

Oluline abi õpetajale, eriti klassijuhata-  
tajale selles töös on ajaloo ainekomisjoni  
metoodilised soovitusel, mis klassijuhata-  
jate nõupidamisel läbi arutati. Konsti-  
tutsiooni õpetamist aitavad sisukamaks  
muuta ka mitmesugused abimaterjalid,  
mille hankimise ja süstematiseerimise  
eest on hoolt kandnud ajaloo ja ühiskon-  
naõpetuse kabinet. Võimalikult püütakse  
rakendada aktiivseid töövorme: referaa-  
te, vestlust, arutelu, et õpilased ei jääks  
neis tundides passiivseiks kuulajaiks,  
vaid konstitutsiooni õppimine aitaks kaa-  
sa isiksuse, aktiivse eluhoiaku ja koda-  
nikutunde kujundamisel.

Uue põhiseaduse tundmaõppimine ei  
piirdu ainult spetsiaalsete õppetundide-  
ga. Ainekomisjonides töötati välja plaanid  
konstitutsiooni ideede ja põhimõtete  
seostamiseks programmilise õppemater-  
jaliga ja kasutamine ainealases klassiväl-  
lises töös. Nii vesteldakse algklassides  
lastele eakohases vormis nõukogude ini-  
mese suhtumisest kodumaasse, töösse,  
üldrahvalikku omandisse, loodusesse, oma  
kohustustesse. Enamasti toimub see seos-  
ses vastavateemaliste lugemispaladega.  
Häid võimalusi pakuvad ka loodusõpe-  
tuse tunnid.

Tihedalt seostub uue konstitutsiooni  
õpetamisega geograafiakursus. Neis tun-  
dides süvenetakse NSV Liidu majandus-  
süsteemi ja sotsiaalse arengu probleemi-  
desse, õpitakse tundma meie kodumaa

rahvuslikku ja riiklikku korraldust, tema  
välispoliitikat ja majanduslikke välissi-  
demeid. Huvitavalt on korraldatud töö-  
geograafiaringsis, kuhu kuuluvad keskaste-  
me, peaaasjalikult 6. klasside õpilased.  
Praegu on käsil reis ümber maailma, kus  
kohtutakse mitmesuguste maade ja  
rahvastega, õpitakse tundma nende ma-  
jandust ja riigikorda, loodust, tegevus-  
alasi, rahvuslikku omapära. Sealjuures  
ei minda mööda NSV Liidu konstitut-  
siooni sätetest, kus kõneldakse NSV Liidu  
välispoliitikast, meie riigi rahvuslik-  
riiklikust korraldusest, kodanike õigus-  
test ja vabadustest.

Bioloogiatundides on kõne all konsti-  
tutsiooni sätted ühiskonna ja looduse vast-  
astikustest suhetest, riigi hoolitsusest  
taime- ja loomariigi ressursside, maa ja  
maapõuevarade teaduslikult põhjendatud,  
ratsionaalse kasutamise ning õhu ja vee  
puhtuse säilitamise eest, et kasvatada  
õpilastes püüdu täita NSV Liidu kodaniku  
kohust kaitsta loodust ja suurendada  
meie kodumaa rikkusi. Sama eesmärki  
teenib tegevus noorte loodusesõprade  
ning akvaristide ringis.

Analoogiliselt toimub NSV Liidu kons-  
titutsiooni ideede ja printsiipide seosta-  
mine programmmaterjaliga ka teistes  
ainetundides.

Juhindudes sellest, kuivõrd suurt tähe-  
lepanu on NSV Liidu uues konstitutsioo-  
nis pööratud sotsialistliku isamaa kaits-  
misele, oleme püüdnud tugevdada sõjalis-  
patriootilist kasvatustööd koolinoorte  
hulgas. Suure Oktoobri 60. aastapäevale  
pühendatud teise ülevabariigilise üld-  
hariduskoolide sõjalis-patriootilise ja  
sõjalise algõpetuse ülevaatuse paremate  
hulgas oli ka Tallinna 32. keskkool, Las-  
kespordiga tegelemine, VTK normide  
täitmine, aktiivne osalemine sõjalis-sport-  
likes mängudes «Põuavälg» ja «Kotka-  
poeg», milles oleme ikka püüdnud vääri-  
list konkurentsi pakkuda rajooni teistele  
keskkoolidele, kohtumised Suure Isamaa-  
sõja veteranidega ning Nõukogude arme-  
e võitlejatega aitavad noormehi ette  
valmistada Nõukogude kodaniku austava  
kohustuse täitmiseks — eeskujulikuks  
teenistuseks NSV Liidu relvajõududes.

Kõneldes NSV Liidu konstitutsiooni õpetamisest ja õpilastes kodanikutunde kasvatamisest selle abil, ei saa mööda minna töökasvatusest. On ju konstitutsioonis NSV Liidu kodaniku esimese põhiõigusena märgitud õigus tööle ning rõhutatud kohustuse ja auasjana kohusetundlikku tööd valitud ühiskondlikult kasulikul tegevusalal. Sotsialistliku ühiskonna põhimõtetele ei sobi ühte kõrvalehoidmine ühiskondlikult kasulikust tööst. Ühiskondlikult kasulik töö ja selle resultaadid määravad ära inimese koha ühiskonnas.

Neid põhimõtteid järgides on koolikollektiiv mõndagi teinud töökasvatuse parandamiseks ja õpilaspere hõlmamiseks jõukohase ühiskondlikult kasuliku tööga. Oluline on siinkohal kooli šeffkäitiste, Tallinna Spetsialiseeritud Autobaasi ja Eesti NSV Teatriühingu Tööstuskombinaadi abi, sest sel teel oleme suutnud õpilasi rakendada ka ühiskonnale vajalike väärtuste loomisele. Head kontaktid on kujunenud Eesti Õpilasmalevaga. Eelolevaks suveks on loota kahe noortelaagri ja ühe koolirühma komplekteerimist, lisaks veel vähemalt poolsada malevlast teistesse rühmadesse.

Silmas pidades NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrust «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest», vajab töökasvatuse ja kutse-suunitluse süsteem tõsisemaid korrektiive, et see vastaks ühiskondliku tootmise ja teaduslik-tehnilise progressi kasvanud nõudmistele.

NSV Liidu uue konstitutsiooni tundmaõppimine on lahutamatu komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni tööst. Vestlused klassikollektiivides, ekskursionid, kohutumised, temaatilised pioneeri koondused ja komsomolikoosolekud aitavad tunnetada meie põhiseaduse olemust ja tähtsust, äratada õpilastes uhkustunnet ja moraalsust vastutust — olla Nõukogude Liidu kodanik.

Uue konstitutsiooni vastuvõtmise päeval, 7. oktoobril, toimus pioneeriaktiivi pidulik koondus Eesti NSV Riiklikus Ajaloomuuseumis teemal «Meie põhiseadus läbi aegade». Komsomoliorganisat-

sioonides korraldati samateemalisi poliitinformatsioone.

Detsembrikuu traditsiooniline rahvaste sõpruse nädal oli seekord pühendatud meie kodumaa internatsionaalsetele sidemetele. Klassi komsomoliorganisatsioonis on arutlused olnud probleemid seoses NSV Liidu kodanike õiguste ja kohustustega (näit. «Õigus haridusele tähendab ka kohustust õppida»).

Pioneerirühmade temaatilised koonduused «Õigus tööle meie riigi põhiseaduses» tugevdasid õpilaste sidemeid töökollektiividega.

Tööplaanide järgi seisavad veel ees vestlused klassikollektiivides niisugustel teemadel nagu «Töö kiidab tegijat», «Nõukogude inimeste suured õigused — kuidas neid kasutada», «Nõukogud — rahva võim, võim rahva jaoks», «Sotsialistliku isamaa kaitsmine on NSV Liidu iga kodaniku püha kohus», «Sotsialistlik demokraatia kui demokraatia kõrgeim vorm» jt.

Kogu töö NSV Liidu uue põhiseaduse tundmaõppimisel toimub kooli parteiorganisatsiooni vahetel juhtimisel, eesmärgiga tagada meie õpilaspere õpetamise ja kasvatamise edasine täiustamine, kommunistlike ideaalide, kõrge kodanikutunde ning aktiivse eluhoiaku väljakujunemine.

## MAILI ERASTUS,

L. Koidula nim. Pärnu

### 2. Keskkooli direktori asetäitja

L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkoolis alustati konstitutsiooni projekti õppimist ja õpetamist 1976/77. õppeaastal vahetult pärast selle avaldamist. Konstitutsiooni projekti arutati õpetajate teoreetilisel seminaril, komsomolikoosolekutel ja klassijuhatajatundides.

2. oktoobril 1977. a. toimus leninlik õppetund kooli komsomoliorganisatsiooni üldkoosolekuna teemal «Mina, Nõukogude Liidu kodanik». Üldkoosolekule järgnesid klasside komsomoliorganisatsioonide koosolekud. Klassides jutustati varasematest Nõukogude konstitutsioonidest, uue konstitutsiooni vastuvõtmise

elulisest vajadusest, kirjeldati uue põhiseaduse projekti üldrahvaliku arutelu tulemusi, räägiti Nõukogude kodanike vabadustest, põhiõigustest ja -kohustustest. Ettekandjateks olid õpilased.

4. oktoober 1977. a. oli meie koolis eriti pidulik. Õpetajad ja vanemate klasside õpilased kogunesid aulasse pidulikule koosolekule, mis oli pühendatud NSV Liidu Ülemnõukogu erakorralise, seitsmenda istungjärgu avamisele. Koosolek algas Nõukogude Liidu uue hümniga laulmisega. Kooli direktor Eesti NSV teeline õpetaja Armas Kuldsepp toonitas oma avasõnas päeva ajaloolist tähtsust. Värviteleri vahendusel jälgisime NSV Liidu Ülemnõukogu istungjärgu avamist, kuulasime NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi kõne algust NSV Liidu konstitutsiooni projektist ja selle üldrahvaliku arutamise tulemustest. Samaaegselt kanti L. I. Brežnevi kõne algus kooliraadio vahendusel üle ka keskastme klassidesse.

Iga päev andis kooliraadio ülevaate NSV Liidu Ülemnõukogu tööst. 7. oktoobril, konstitutsiooni vastuvõtmise päeval, toimus kooliraadio erisaade.

Meie kooli õpetajad asusid kohe uut konstitutsiooni õppima.

10. novembril toimus õpetajate teoreetiline seminar, kus analüüsisime L. I. Brežnevi kõnet, 1977. a. põhiseaduse põhijooni ja tähtsust. Kooli pedagoogiline kollektiiv võttis kohustuse viia konstitutsioon iga õpilaseni.

12. novembril kohtusid kooli komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni aktivistid ning abiturientid Ants Järvessaarega, NSV Liidu Ülemnõukogu saadikuga. Külaline jutustas õpilastele huvitavalt ajaloolisest suursündmusest Moskvast. Kohtumine Pärnu rajooni noore töömehetega mõjus kasvatuslikult hästi.

19. novembril 1977. a. ilmus «Nõukogude Õpetajas» NSV Liidu Haridusministeeriumi meetodiline kiri koos Eesti NSV Haridusministeeriumi soovitusetega NSV Liidu konstitutsiooni tundmaõppimise korraldamiseks koolis. Nimetatud kiri sai aluseks plaanile, mis kinnitati 5. detsembril 1977. a. kooli parteialgorganisatsiooni bürool.

Konstitutsiooni õpetatakse kolmes jaos:  
**I osa:** NSV Liidu konstitutsiooni õppimine õpilastega selleks eesmärgiks spetsiaalselt eraldatud õppetegevuses.

1.—3. klassis korraldavad klassijuhatajad 3—4 vestlust vastavalt meetodilise kirja näidistemaatikale.

4.—7. klassis toimub 9 õppetegevust. Õppuste läbiviijateks 4.—6. klassis on need aineõpetajad, kelle ainetundidest Eesti NSV Haridusministeerium soovitas õppetegevusi eraldada.

7. klassis on õppused ajaloo- ja klassijuhatajatundides.

4.—7. klassis koostasid õpetamise ajalise plaani klassijuhatajad ja kooskõlastasid selle aineõpetajatega. Põhiseaduse õpetamise eest vastutab nimetatud klassides klassijuhataja.

8.—11. klassis on 17 õppetegevust.

8. klassis langeb õpetamise raskuspunkt Nõukogude riigi ja õiguse aluste ning ajalootundidesse. Kolme teemat (1., 2. ja 9. teema) käsitletakse klassijuhatajatundides. 9.—10. klassis on konstitutsiooni tutvustamise raskuspunkt ajalootundides (mitmed teemad on ka klassijuhatajatundides).

11. klassis on õppetegevused eraldatud peamiselt ühiskonnaõpetuse ja ajalootundidesse.

Vanemates klassides koostasid ajalooõpetajad koos klassijuhatajatega vastavad kalenderplaanid ja vastutavad ka õppetegevuste eest.

Igas klassipäevikus on eraldatud lehekülj «NSV Liidu konstitutsioon», kuhu kantakse kuupäevaliselt kõik õppetegevused.

Kooli juhtkond kontrollib esitatud nõuete pidevat täitmist. Esimene kokkuvõtte kontrollimise tulemustest keskastmes toimus kooli õppenõukogu koosolekul 12. jaanuaril 1978. a.

**II osa:** NSV Liidu konstitutsiooni õppimisest programmimaterjali käsitlemisel.

Aineõpetajad pidid oma temaatilised plaanid läbi vaatama ja täiendama neid vastava programmimaterjali juures, arvestades ülalnimetatud meetodilist kirja. Kooli juhtkond kontrollib nende nõuete täitmist tunde kuulates.

Käesoleva aasta aprillikuuks on plaanitud parteiorganisatsiooni lahtisele koosolekule küsimus «Konstitutsiooni õpetamisest koolis».

**III osa:** NSV Liidu konstitutsiooni propaganda väljaspool tunde.

Meie koolis pööratakse suurt tähelepanu õpilaste omaalgatusele, ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisele. Just siin, konstitutsiooni propageerimisel väljaspool tunde saab kasutada rohkesti õpilaste abi.

Põhiseaduse õppimine on tihedalt seotud leninliku arvestusega «NLKP XXV kongressi otsused ellu». Iga noore peamisi kohustusi on konstitutsiooni tundmaõppimine, selle mõistmine.

Mida me oleme teinud ja mis on plaanis?

16. dets. 1977. a., kui uue konstitutsiooni vastuvõtmisest oli möödunud pisut üle kahe kuu, toimus koolis kõnevõistlus. Kõnevõistluse üldteema oli «Nõukogude kodanike õiguste, vabaduste ja kohustuste ühtsus». Nimetagem mõningad alateemad: «Õigus tööle ning kohustus ausalt ja distsiplineeritult töötada», «Õigus tasuta haridusele ja kohustus võimete kohaselt ning pidevalt õppida ja ennast täiendada», «Sotsialistliku isamaa kaitsmine on NSV Liidu iga kodaniku püha kohus», «ÜLKNÜ osa riiklike ja ühiskondlike asjade juhtimisel».

Igast klassist (8. klassist alates) esines kaks kõnelejat. Meeldis kõnede sisukus ja küpsus. Õpilased olid õigesti lahti mõtestanud konstitutsiooni olemuse ja teinud sellest neile vajalikud järeldused.

Tublimad kõnelejatest esinevad neljapäevastel kõnehommikutel kogu koolipere ees. Klassidevahelisel teadmiste võistlusel, mälumängus A. Jakobsoni nim. Pärnu 1. keskkooliga, kooliraadio viktooriinides on ikka esinenud küsimusi uue konstitutsiooni teemal.

Veebruaris seisab ees pioneeride forum «60 aastat Nõukogude relvastatud jõude» ja aprillis komsomolikonverents «Kes minevikku ei mäleta, elab tulevikuta». Kummalgi konverentsil käsitletakse õpilaspäraselt vormis ka meie maa uut põhiseadust. Poliitõppused komsomolialistes klassides on tihedalt seotud

meie partei- ja riigielu küsimustega. Näiteks kannab 10. ja 11. klassi poliitõppus nimetust «NLKP aktuaalseid probleeme».

Ei tohi unustada, et tänane õpilane on homme kommunismiehitaja, konstitutsiooni elluviija.

«Konstitutsiooni iga paragrahv, iga säte,» ütles L. I. Brežnev, «peab täiel määral ja kõikjal astuma kõigi riigiorganite, kõigi ametiisikute, kõigi Nõukogude kodanike igapäevase tegevuse praktikasse.»

Koolis tähendab see nii õpetajate kui ka õpilaste jõu ühendamist Nõukogude kodanike õiguste ja kohustuste selgitamisel.

## NÕUKOGULIK ELULAAD\*

Ajakiri «Nauka i Žizn» avaldas nõukogulikule elulaadile pühendatud vestlusteseeria, mida juhtis Kesktelevisiooni poliitiline vaatleja, telesaadete populaarse tsükli «Nõukogulik elulaad ja rahva heaolu» autor L. VOZNESSENSKI. Vestlustest võtsid osa ministeeriumide ja ametkondade juhid ning õpetlased.

Neljandas vestluses oli vestluskaaslasiks NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia president V. STOLETOV.

§ 45. NSV Liidu kodanikel on õigus haridusele.

Selle õiguse tagavad: tasuta haridus kõigis haridusliikides, üldise kohustusliku keskhariduse andmine noortele, kutse-, keskeri- ja kõrghariduse laialdane arendamine sel alusel, et õpetamine seondub elu ja tööga, kaug- ja õhtuõppe teel saadava hariduse arendamine, riiklike stipendiumide maksmine ning soodustuste andmine õpilastele ja üliõpilastele; kooliõpikute tasuta andmine; võimalus õppida koolis emakeeles; tingimuste loomine iseõppimiseks.

NSV Liidu konstitutsioonist.

\*Tõlge ajakirjast «Nauka i Žizn» nr. 10 1977. a. Tõlkimisel on arvestatud asjaolu, et vestluse ja käesoleva tõlke ilmumise vahelisel perioodil on NSV Liidu uus konstitutsioon projektist muutunud tegelikkuseks.

## HARITUD OLLA — MIDA SEE TÄHENDAB?

L. Voznessenski. On elualasid, kus igaüks või peaaegu igaüks peab ennast kui just mitte spetsialistiks, siis vähemalt asjatundjaks. Tõsi, kes meist poleks andnud meditsiinilist nõu, tuginedes enese või oma lähedaste ja tuttavate kogemustele? Kes meist poleks autori teetselt sekkunud juriidilistesse keerdkäikudesse, kuigi me vastavat eriharidust ei oma? Ja muidugi teab igaüks meist, kuidas kasvatada oma, aga iseäranis võõraid lapsi, mida on neile tarvis õpetada kodus ja koolis.

Ent praktika näitab, et üksnes looduslikest pedagoogilistest kalduvustest, instinktiivsetest võtetest, mida me iga-päevases elus kasutame, ei piisa sirgiva põlvkonna edukaks kasvatamiseks. Seda enam edukalt juhtida niisugust hiigelüritust nagu hariduse andmine arenenud sotsialismi tingimustes võib ainult tuginedes teadusele, teadlastele ja tõsistele teaduslikele teooriatele. Me kutsusime mõningatest haridusküsimustest vestlema NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia presidendi Vsevolod Nikolajevitš Stoletovi.

Vsevolod Nikolajevitš, missugust inimest võib õigustatult nimetada harituks?

V. Stoletov. Hariduse mõiste on paljutahuline. Haritud on see inimene, kel on üldteaduslikud ja erialased teadmised, kes oskab neid praktikas kasutada, kes on võimeline mitte üksnes mõtlema, vaid ka füüsilist tööd tegema meeles pidades, et töö on mõistuse arenemise vältimatu faktor. Haritud inimese kindel tunnus on võime mõista looduse ja kunsti ilu, nautida neid. Niisugune inimene mõistab oma kohustusi ühiskonna ja rahva ees ning rakendab oma võimed kodumaa teenimisele.

Üldtuntud on V. I. Lenini sõnad, mida ta ütles komsomoli III kongressil: «Kommunistiks võib saada ainult siis, kui rikastad oma mälu kõigi nende vaimsete varadega, mis inimkond on välja arendanud.» Selle ülesande seadis Vladimir Iljitš sotsialistliku ühiskonna



koidikul. See oli aktuaalne siis — veelgi aktuaalsem täna. Selle keeruka ülesande lahendamine nõuab koolilt õpetada õpilasi õppima kogu elu jooksul. Inimene, kes on omandanud selle tarkuse, ongi haritud, täpsemalt, see on minu arvates haritud inimese põhitunus.

Usun, et nimelt niisugune lähenemine koolitööle tagab meile rohkem kui miski muu tema põhieesmärgi — inimesikuse arendamise. On ju meie tingimustes haridus lahutamatu seotud kommunistliku kasvatusena, mis NSV Liidu uue põhiseaduse kohaselt on Nõukogude riigi üks peaülesandeid. Kuid mis on kommunistliku kasvatusaluseks? Teadusliku maailmavaate, marksistlik-leninliku ühiskondlik-poliitilise hoiaku, kommunistliku kõlbelisuse ja tööarmastuse kujundamine.

Täiesti teistsugune hoiak iseloomustab kodanlikku kooli. Seal lähenetakse küsimusele vägagi utilitaarselt: anda keskharidus ühele osale inimestest, kes on vajalikud tänapäevatehnika juhtimiseks, kusjuures haridus piirdub peaaegjalikult kutsealase ettevalmistusega.

**L. Voznessenski.** Nähtavasti on see küsimuse üks külg. Juba Vladimir Iljitš Lenin õpetas, et kool ei saa olla väljaspool poliitikat ja ideoloogiat. Tooksin näiteks Michigani ülikooli presidendid väga huvitava väljenduse, mida ta kasutas, tõsi küll, suhteliselt ammu — 1961. aastal: «Meie kolledžid ja ülikoolid tuleb vaadelda kui meie kaitsesüsteemi bastione, niisama vajalikke meie maa, meie elulaadi säilitamisel, nagu ühelikiirusega pommitajad, aatomialveelaevad ja kontinentidevahelised ballistilised raketid.»

**V. Stoletov.** Võib isegi öelda, et praegu on kodanlik kool rohkem kui kunagi varem lülitatud poliitikasse. Piisab kui meenutada, et osas koolides õpetatakse antikommunismi. Lenini järeldus selle kohta, et kool ei saa eksisteerida väljaspool poliitikat, on absoluutselt õige ka tänapäeval.

Ei või olla ja loomulikult ei saagi olla väljaspool poliitikat ka nõukogude kool. Tänapäeval töötab kogu meie

kool, nii praktikud kui ka õpetlased, XXV kongressi otsuste elluviimise heaks, sest kongress andis meile hariduse ja kultuuri edasiarendamise, nõukogude rahva vaimse elu rikastamise programmi — kõik sotsialistliku elulaadi täiustamise tähtsad faktorid.

**L. Voznessenski.** Haridussüsteem peegeldab teatud sotsiaalseid tingimusi, milles ta eksisteerib. Kodanlikus ühiskonnas peegeldab haridussüsteem tema klassistruktuuri, valitsevate klasside püüdu seda säilitada. Nõukogude tingimustes on kool ja haridussüsteem orienteeritud lõpptulemuseks sotsiaalses plaanis, lahendamaks meie arengu tähtsaimat printsiipiaalset ülesannet — kindlustada ühiskonna sotsiaalse homogeensuse edasine areng, selle muutumine klassideta ühiskonnaks. Võib-olla neis otse vastupidistes ülesannetes peitubki meie kooli põhierinevus kodanliku ühiskonna koolist?

**V. Stoletov.** Absoluutselt tõsi. Haridussüsteemi klassiiseloому välismaal kaitses loomulikult sealne pedagoogikateadus. Sealhulgas töstavad ameerika pedagoogid ja sotsioloogid esile teooria kaasasündinud vaimsetest võimetest ehk nagu seda veel nimetatakse, IQ-teooria, see on lastel testide abil väljaselgitatud võimete koefitsient. Rõhuv enamik meie pedagooge, täpsemalt öeldes isegi kõik ei käsita võimeid kui ainult kaasasündinud nähtust. Võimede on tunduval määral ka omandatud. Bioloogina tahan rõhutada, et vanemate tervis ja eluviis loomulikult väljenduvad nende järglastes. Kuid sellega lõpeb bioloogia ja algab sotsioloogia ning poliitika. Vastavalt kodanlike õpetlaste järeldustele põlvneb töölisest tööline, talupojast talupoeg, intelligent intelligent. Mistarvis tehakse niisuguseid järeldusi? Selleks et teostada sotsiaalset seleksiooni. Sellist joont võis kodanlikus teaduses täheldada juba 19. sajandil. Ühe tolaeagse tuntuma õpetlase Galtoni töödes kinnitatakse otse, et kirjanikest sünnivad kirjanikud, ministritest ministrid, prokuröridest prokurörid. Galtoni progressiivsed kaasajad ei nõustunud temaga, väites umbes nii:

on arusaadav, et ministri perekonnas kasvab üles laps, kes saab parema hariduse ja kellele isa teatud määral kindlustab ühiskondliku positsiooni.

**L. Voznessenski.** Tähendab siin töötavad kaasa sotsiaalsed tegurid, mida püütakse tõlgendada bioloogilistena.

**V. Stoletov.** Täiesti õige. Nn. kaasasündinud võimete teooria aitab aktiivselt kaasa kodanliku poliitika elluviimisele. Töölis perekonnast tuleb laps kooli vähem ettevalmistatuna, mitmesuguste testide abil «tõendatakse» temale ja ta vanematele, et tal pole vastavaid võimeid. Teda suunatakse kutseharidust omandama, valmistatakse temast tööline, kusjuures see kutsealane ettevalmistus on nii kitsapiiriline, et ei ava inimese ees mingeid uusi horisonte.

Me ei ole kutsehariduse vastu, kuid meie arendame seda teisiti. Nagu juba korduvalt rõhutatud, ei tohi kutseharidus olla ühekülgne, puhtalt utilitaarse iseloomuga. Nõukogude kutsehariduskool valmistab ette igakülgsest arenenud, tehniliselt haritud noortöölisi, kes on ideekindlad, kõrge kutsealase meistrikkusega, võimelised omandama ja täiustama uut tehnikat, edasi arendama kommunismiehitajate avangardis sammuva tööliklassi revolutsiooni- ja töötraditsioone. Vaatamata niisugusele lähenemisele, on osal meie lastevanematest eelarvamus kutsehariduskoolide suhtes. See on sügavalt ekslik. Meie kutseharidus on niisugune, mis avab kõik teed. Soovi korral võid minna kõrgkooli või tehnikumi, mis valmistab sind ette tööks tootmises ja mitmesugustes juhtimislülides. Veelgi enam, kutsekeskkooli kiitusega lõpetanutele kehtivad soodustused: pärast sisseastumiseksamite edukat sooritamist pääsevad nad kõrgkooli väljaspool konkurssi. Nagu nähtub, ei ole meil tupikkoole.

Meie nõukogude kooli ülesanne on arendada olemasolevaid eeldusi ja võimeid. Iga inimene sünnib ühe või teise eeldustespektriga, kool peab selgitama neist tugevamad ja püüdma neid võimeid igakülgsest arendada.

Meil on paljutahuline ja paljuastmeline, kuid samal ajal ühtne haridussüsteem.

See tema eripära on märgitud ka NSV Liidu uues konstitutsioonis. Hariduse ühtne süsteem algab koolieelsetes lasteasutustes: juba lasteaedades saavad lapsed algteadmisi emakeeles, mõnikord ka võõrkeeles, aritmeetikas ja muus. Edasi — üldine keskharidus ja kooliväliliste lasteasutuste terve süsteem (mitmesugused klubid, teaduslik-tehnilised koondised jne.).

Meil on arenenud kutseharidussüsteem, laialdane tehnikumide-keskeriõppeasutuste ja lõpuks kõrgkoolide võrk.

**L. Voznessenski.** On üldiselt teada, et Nõukogude riik kulutab palju haridusele ja kasvatamisele. Ühe lapse ülalpidamiseks lastesõimes kulub aastas üle 500 rubla, aga lasteaias üle 450 rubla, kusjuures ainult 20% neist kuludest maksavad lastevanemad. Kulud ühe õpilase kohta õppeaasta jooksul üldhariduskoolis on 160 rubla, keskeriõppeasutuses 640 ja kõrgkoolis üle 1000 rubla.

**V. Stoletov.** Kõigis programmdokumentides eesotsas NLKP programmiga rõhutatatakse, et Nõukogude kodanik võib saada mis tahes erihariduse, kogu meie haridussüsteem on suunatud sellele, et anda noortele inimestele võimalus kasutada neid õppimisvõimalusi, mis suuremal määral vastavad nende huvidele ja võimalustele.

Näiteks kui noormehel või neilul on millegipärast raske 10 aastaga lõpetada keskkool, võib ta valida teise tee: minna pärast kaheksaklassilise kooli lõpetamist kutsekooli, saada kutse ning töö kõrvalt õhtukoolis õppides ka keskharidus. Peale selle areneb praegu väga kiiresti kutsekeskkoolide võrk, mis samaaegselt erialaga annab ka täisväärtusliku keskhariduse.

**L. Voznessenski.** On huvitav märkida, et 1967/77. õppeaastal võrreldes 1970/71. õppeaastaga suurenes õppijate arv 17%, üldhariduskoolides samal ajal vähenes 5,5% ja kutsekeskkoolides tõusis 8,2 korda.

Haridussüsteem meie maal pole kutsutud üksnes andma kaadrit rahvamajandusele, vaid eelkõige kujundama

isiksust, kasvatama inimest. Sellest räägiti NLKP XXV kongressil, kus seati ülesanne harmooniliselt ühendada inimeste materiaalse heaolu ja vaimsete vajaduste kasv, rõhutati, et kogu haridussüsteem peab olema üles ehitatud ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse ühtsusele.

**V. Stoletov.** Tingimata, isiksuse kujundamine on kompleksne probleem. Arvan, et kõikidest komplekssetest probleemidest, mida teadusel tuleb lahendada mis tahes valdkondades, on see keerukaim ja paljutahulisim. Tuleb kasutada kogu ühiskonnateaduste arsenalit: psühholoogiat, sotsioloogiat, filosoofiat, eetikat, esteetikat, ajalugu, kirjandust jne. Vajalik on pedagoogikateaduse sajanditepikkune kogemus, nõukogude pedagoogika kogemus. Õpilane pole ainult kasvatuse objekt, vaid ka subjekt, kes ise aktiivselt osaleb selles protsessis. Me peame teadma tema meeleolusid, vajadusi, teadma, kuidas murduvad temas tundides saadud teadmised, päev päeva kõrval jälgima, kuidas areneb tema kõlbelisus — meie, kommunistlik kõlbelisus. Jutt on noores põlvkonnas selliste kõlbeliste algete kasvatamisest, mis kindlustaksid inimese suhtumiste igakülgse arenemise tema edasises, koolijärgses tegevuses.

**L. Voznessenski.** Mulle tundub, et nende uute suhtumiste kujundamine, millest te räägite, on kogu meie töö üks neid ülesandeid, ütleksin isegi ülimald ülesandeid, mis peab pidevalt saatma, olgu kas või kusagil alltekstis, iga tundi, iga õppeainet, iga pedagoogilist üksiktegevust ja kogu pedagoogilist protsessi.

**V. Stoletov.** See on tõepoolest nii.

**L. Voznessenski.** Paluksin teid öelda oma arvamus niisuguses küsimuses. Üks teadus- ja tehnikarevolutsiooni tunnuseid on järsult kasvav infohulk. Tõepoolest kool ja haridussüsteem ei saa reageerimata jätta sellele tänapäevanähtusele. Teie loote uusi õppeprogramme, uusi õpikuid, otsite täiuslikumaid, efektiivsemaid õppemeetodeid jne. Ent ikkagi me saame, olgugi teadlaste ja pedagoogide poolt hoolikalt

valitud, üha suurema informatsiooni-hulga, mille tulemusel objektiivselt tekitab õpilaste ülekoormus ja õppeainete konkurents. On väga tähtis, et laps teaks Newtoni binoomi. Ja võib-olla on isegi vaja, kuigi see tekitab mõnikord kahtlusi, et ta teaks vastavalt tänapäeva programmide nõuetele, kuidas nimetatatakse jääliustiku pikilõhet ja ristlõhet. Mulle näib veelgi tähtsamana, et laps teaks, mis on hea ja mis on halb, et ta mõistaks erinevust inimlikkuse ja egotsentrismi vahel, mis nii väga iseloomustab lapsi teatud eas, kui algab nende isiksuse kujunemine, et see egotsentrism ei kasvaks üle täiskasvanu pärisegoismiks ja et isiksuslikud omadused, millele pannakse alus koolis, ei viiks hiljem selleni, et rikutakse neid-samu inimlikke suhteid ühiskonnas tervikuna, millest te väga õigesti räägite.

**V. Stoletov.** Paljud lapsevanemad ja pedagoogid räägivad sageli «ballastist» õppeprogrammides. On loomulikult tähtis, et õpilased saaksid mitte ainult kõige kaasaegsemad, vaid neile tõeliselt vajalikud teadmised, et neil jääks aega ja jõudu huvialaharrastusteks, võimete arendamiseks, mis nii või teisiti väljuvad programmi raamidest. Põhiline on loodusteadusliku ja humanitaarhariduse optimaalne vahekorraldus. Kes- ja kõrgkooli tänapäevaülesanne seisneb selles, et leida siin õiged proportsioonid. Humanitaarharidus, eriti meie päevil, vajab kõigi kooli juhtivate organite ja kooli heaks töötavate teadusharude tähelepanelikumat suhtumist. Vähe sellest, et luua spetsialist, on vaja kujundada inimest. Aga selles on juhtiv osa kirjandusel, ajalool, ühiskonnaõpetusel, teistel humanitaardistsipliinidel, kujutaval kunstil ja muusikal.

**L. Voznessenski.** Kasvatust protsessis on tähtis kujundada tööarmastust. Ja loomulikult on seda vaja teada mitte üksnes koolis, vaid ka kodus.

**V. Stoletov.** Töökasvatuse valdkonnas ei ole meil veel kõik korras. Üks NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia instituut korraldas huvitava uurimuse, mis haaras sadu erinevaid elanikkonna kihte

esindavaid Moskva perekondi. Selgus, et üle poole õpilastest valib elukutse vanemate mõjul. Seejuures enamik vanemaid, täpsemalt 85% perekondadest, suunab lapsed kõrgharidusele. Samades perekondades 35 protsendil lastest ei ole mingeid töökohustusi, umbes 30 protsendil on neid osaliselt, vahetevahel antakse mõni ülesanne. Seega tunduvalt rohkem kui pool lastest on jäetud ilma töö soodsast mõjust. Meenutan vastavat löiku uuest konstitutsioonist, mis kõlab nii: «NSV Liidu kodanikud on kohustatud hoolitsema laste kasvatamise eest, valmistama neid ette ühiskondlikult kasulikuks tööks ja kasvata-ma nad sotsialistliku ühiskonna väärilisteks liikmeteks.»

Veel tänini arvavad mõned lapsevanemad, et õnnelik lapsepõlv on siis, kui lapsel ei ole mingeid töökohustusi. Usun, see on kõige õnnetum lapsepõlv. **L. Voznessenski.** Lisaksin: mitte ainult õnnetu lapsepõlv, vaid ka õnnetu tulevik.

**V. Stoletov.** Üldjuhul on see nii. Veel arvatakse ka nii: minu poeg, minu tütar läheb pärast keskkooli lõpetamist kõrgkooli — milleks talle füüsiline töö? See on sügavalt väär otsustus sellepärast, et töö ongi parim kasvataja. Kõik ei mõista seda veel küllaldaselt selgelt — tahaksin seda mõtet korrata —, et füüsiline töö on mõistuse arenemise, sügava loomingu mõtlemise arenemise kohustuslik tingimus.

Füüsilise ja vaimse töö ühendamine, loova, füüsiliseks ja vaimseks tööks võimelise isiksuse kujundamine on kogu pedagoogilise ja kogu kasvatustöö tähtsamaid suundi. Ühtlasi on see meie programmülesande — olulise erinevuse kaotamine vaimse ja füüsilise töö tegijate vahel — täitmise vägagi oluline komponent.

**L. Voznessenski.** Me juba puudutasime küsimust õpilaste nn. ülekoormusest. Mida te võiksite selle kohta veel öelda?

**V. Stoletov.** See on küllaltki vana probleem, kuid seni lõpuni lahendamata. Seejuures peab silmas pidama, et õpilaste ülekoormuse likvideerimine toimub selleks, et anda neile võimalusi

enesetäiendamiseks ja enesearendamiseks, et nad õpiksid töötama raamatu ja ajalehega, tegema iseseisvalt eksperimentaalseid töid.

**L. Voznessenski.** Lev Nikolajevitš Tols-toi on avaldanud mõtte, esimesel silmapilgul isegi paradoksaalsena näiva, et haridus oma olemuselt on alati olnud, on ja jääb eneseharimiseks.

**V. Stoletov.** See ütlus ei vanane ega aegu kunagi. Arvan, et meie ajal on see veelgi aktuaalsem kui tollal.

**L. Voznessenski.** Siit tõusetub mitte üksnes see probleem, mida õppida, vaid ka, kuidas õppida, kuidas õpetada. Mulle meeldivad read N. Tropkina (Miass) kirjust: «Lastel tuleb arendada uudishimu, vaatlusvõimet, õpetada neid õigesti orienteeruma tundmatu ja viima alustatu alati lõpuni. Siis kasvavad nad igakülselt harmooniliselt arenenud andekateks inimesteks.» Kui meie haridussüsteemis teatud aja vältel rõhuasetus oli teatud teadmiste, peaaegjalikult faktide ja järelduste summa õpetamisel, siis nüüd üha enam nihkub rõhuasetus teatud mõtlemismeetodite väljatöötamisele, vilumuste omandamisele. Nimelt selle kohta on NLKP Keskkomitee aruandes XXV kongressile öeldud: «Siin ootab meid suur töö. Muidugi ettenägelik ja läbimõeldud töö, ilma asjatute murrangute või ennatlike otsusteta.»

**V. Stoletov.** See idee on üks tähtsamaid orientiire kogu meie teoreetilises ja praktilises töös.

**L. Voznessenski.** Vsevolod Nikolajevitš, kas te ei arva, et paljude sirguva põlvkonna laste elusaatuse määramisel on veel liiga suur tähendus neil erinevustel, mis enesestmõistetavalt on perekondade materiaalses kindlustatuses vanemate kvalifikatsioonis, nende kultuuritasemes? Materiaalselt ja kultuuriliselt paremini kindlustatud perekondades kasvanud lapsed objektiivselt saavad teatud eelise edasilikumisel kõigis haridusastmetes. Mulle näib, et meie tingimustes, arenenud sotsialistliku ühiskonna tingimustes, kus on seatud eesmärgiks igasuguse sotsiaalse ebavõrdsuse likvideerimine, sealhulgas ka

materiaalses kindlustatuses, hariduses, vaimses kultuuris jne., peaksime veelgi visamalt ja järjekindlamalt rakendama abinõusid halvemates tingimustes kasvavate laste abistamiseks. Mida selleks tehakse?

Ja veel mõned sõnad öeldule lisaks. On üldtuntud tõik, et meil on märgatav ebavõrdsus linna- ja maakooli, üldhariduskooli ja kutsekeskkooli jne. lõpetanud noorte üldhariduslikus ettevalmistuses. Mida tehakse selleks, et lahendada väga tähtsat sotsiaalset ülesannet — luua võrdsed võimalused igale noorele inimesele?

**V. Stoletov.** Tehakse vägagi palju. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrused haridusküsimustes, aga neid on mitmeid, näevad ette ka selle küsimuse lahendamise. Õpilaste ettevalmistuse tasemelt näitaks maakoolid üldiselt linnakoolidest nii tunduvalt ei erinegi, kuigi teatud erinevust ei saa eitada. Sealjuures on maakoolides paremini korraldatud tootmisõpetust ja kõrgkoolis konkureerib niisugune õpilane edukalt linnakooli lõpetanuga, eriti alates teisest, kolmandast kursusest.

**L. Voznessenski.** Jaa, kuid selleks on tal kõigepealt vaja pääseda esimesele kursusele.

**V. Stoletov.** Maakoolide lõpetanuid toetatakse küllaltki tõhusalt ja mitmesugustes vormides. Näiteks Moskva füüsika-tehnikainstituudis eksisteerib juba ammu kaugõppekool maaõpilaste jaoks. Kaugõppekoolis õppinud õpilased sooritavad sisseastumiseksamid hästi ja saavad kõrgkooli. NSV Liidu Pedagoogika Akadeemial on samuti kaugõppekool küla ja väikelinnade õpilaste jaoks.

**L. Voznessenski.** Mis ainetes need koolid õpilasi aitavad?

**V. Stoletov.** Valdavalt füüsikas, matemaatikas, keemias. Bioloogiat teab maaõpilane üldjuhul linnaõpilasest mitte halvemini, pigem paremini.

Suurt abi osutatakse töölisnoortele. Juba aastaid tegutseb ja iga aastaga laieneb niisuguste ettevalmistusosakondade süsteem, kuhu võetakse tööstaažiga noori. Sooritades osakonna lõpeta-

misel eksamid, pääsevad nad kõrgkooli väljaspool konkurssi. Arvan, et see abinõu on õiglane ja hea. Väljatöötamisel on veelgi taolisi meetmeid. Seega võib öelda: oleks rumal sulgeda silmi ühiskonna sellel arengustaadiumil esinevate ja täiesti loomulike erinevuste vahel sotsiaalsetes gruppides, kuid need erinevused järk-järgult tasanduvad. Meie ühiskonna printsiip on luua kõigile noortele hariduse saamisel võrdsed tingimused. Ja me peame sellest printsiibist lähtuma.

**L. Voznessenski.** Ja veel üks küsimus. Te rääkisite ühtselt haridussüsteemist meie maal. Kuid nähtavasti selle eri lülide vahel ei ole küllaldaselt kokkupuutepunkte. Võtame näiteks järeleaitamise probleemi. Olles küll vanemate moodne harrastus, seisavad selle taga arvatavasti ka mingid objektiivsed nähtused. Nõuded, mida noorukile esitatakse sisseastumisel kõrgkooli, ületavad nähtavasti siiski teadmisi, millega teda saatis ellu kool?

**V. Stoletov.** See pole tõsi. Pole tõsi sellepärast, et kõrgkoolide sisseastumiseksamid korraldatakse keskkooli programmide ulatuses. Siin lahkuminekuid ei ole.

**L. Voznessenski.** Tähendab, teie leiate, et pole vajadust kuu, paari jooksul enne sisseastumiseksameid noori «järele aidata»?

**V. Stoletov.** Ühiskondlikku vajadust ei ole. See on juba isiklikku laadi konkurents. Järeleaitajaid võtavad need, kes arvavad, et parim tee ellu on niisugune: algkool, üldhariduslik keskkool ja seejärel kõrgkool. Tõtt öelda on mul kahju neist noortest inimestest, kes kasutavad järeleaitajate abi ja on kahju nende vanematest. Aidata järele 16–17-aastast noort inimest — mis sellest välja tuleb? Niisugune inimene võib eksamid edukalt sooritada, kõrgkooli sisse saada, kuid on juba teatud määral rikutud, sest on harjunud kõrvalise abiga, harjunud, nagu öeldakse, et teda talutatakse käe kõrval.

**L. Voznessenski.** Etteütlemise järgi mõtlema harjunud noored inimesed kaotavad usu enesesse, oma teadmises-

tesse, võimesse neid praktikas kasutada. **V. Stoletov.** Ja võidelda, osata võidelda teadmiste eest! See on, millest nad ilma jäävad.

**L. Voznessenski.** Eelkõige — võidelda iseenesega, jagu saada oma nõrkustest, arendada tahtet ja oskust töötada iseseisvalt.

**V. Stoletov.** Aga tahte ja iseseisvuse väljatöötamine on suurim saavutus. Veelgi halvem, kui ülikooliski loodetakse järeleaitajatele. Võib olla kindel, et niisugusest üliõpilasest loovad töötajat ei tule, tema tahe ja usk oma jõusse, oma võimetesse on maha surutud, kujuneb harjumus alati kasutada kõrvalist abi. Kes aga aitab pärast kooli, kui inimene ise peab vastutama oma tegude, töö, kogu käitumise eest?

**L. Voznessenski.** Tõsi küll, järeleaitajat alati ei saa, seda enam meie ajal, kus elu areneb niisuguses tempos, mille puhul teadmised vananevad erakordselt kiiresti. Praegu nendes valdkondades, mis on tihedamalt seotud teadus- ja tehnikarevolutsiooniga, vananevad inseneride kõrgkoolis saadud teadmised umbes seitsme-kaheksa aastaga, kvalifitseeritud tööliste ettevalmistamisel saadud teadmised kümne-kahesteist-kümne aastaga.

See on täiesti loomulik, ütleksin isegi, progressiivne nähtus, kuid tekitab haridussüsteemi organiseerimisel täiendavaid raskusi. Meil tuleb arvatavasti üha rohkem mõelda hariduse andmisest mitte ainult noortele, vaid ka keskmisele põlvkonnale ja vanemaalastele. Täiesti õigesti märkis oma kirjas Moskva insener V. Beljakov: «Iga tööline märkab kitsaskohti tootmises, kuid igaüks ei ole suuteline neid «kinni õmblema.» Üks põhjusi — mitteküllaldane haridustase.

Mõned aastad tagasi Kiievis esines ütlus Leonid Iljitš Brežnev, et tänapäeval on 66 protsendil meie töolistest lõpetatud või lõpetamata kesk- või kõrgharidus. Selle üle oleme uhked. Sama statistika väidab, et 34 protsendil töolistest ei ole seda haridust, on ainult algharidus või veelgi vähem. Õeldi ka,

et see tekitab probleeme, mis tuleb lahendada.

**V. Stoletov.** Olen veendunud, et need lahendatakse, nagu lahendati paljud muud haridusprobleemid. Pole ju sotsialistlikus ühiskonnas mingeid printsiipiaalseid vastuolusid ühiskonna ja indiviidi huvide vahel. Vastupidi, ühiskond kindlustab igale indiviidile tema võimete, tema talendi võimalikult igakülgselt ja täieliku arengu.

**L. Voznessenski.** Õelge palun, missugused on teie prognoosid haridussüsteemi arengu kohta meie maal tema mõju suurendamise seisukohalt nõukoguliku elulaadi täiustamisele.

**V. Stoletov.** NLKP XXV kongressi otsustes on haridussüsteemi tulevik lähemaks perioodiks määratud täpselt: kõigi tema vormide kvaliteedi ja efektiivsuse igakülgne tõstmine. Selle ülesande realiseerimisega me praegu tegelemegi. Kvaliteet ja efektiivsus on kõigi tegevusalade loosungiks, vahest kooli loosungiks eelkõige. Mida täielikumalt meil õnnestub see ülesanne lahendada, seda aktiivsemalt ja viljakamalt avaldub haridussüsteemi mõju nõukoguliku elulaadi täiustamisele.

**L. Voznessenski.** Haridus on tõeliselt üldrahvalik üritus, iga perekonna üritus. Arvan end mitte eksivat öeldes, et meie ühiskonna ja inimese peamine rikkus on üldtunnustatud kõlbeliste printsiipidega liidetud ja rikastatud intellektuaalne potentsiaal. Nimelt ühiskonna ja iga inimese intellektuaalse potentsiaali ja koos sellega sotsialismile iseloomulike moraalsete printsiipide arendamise suunas töötab nõukogude haridussüsteem.

---

# VANEMATE ÕPILASTE TEADUSLIKU MAAILMAVAATE KUJUNEMISE INDIVIDUAAL- PSÜHHOÖGILISED ISEÄRASUSED\*

---

Koolielu praktika, aga samuti arvukad pedagoogika-, psühholoogia- ja filosoofiaalased uuringud on näidanud, et stiihilisus õpilaste maailmavaate kujunemise valdkonnas on lubamatu. NSV Liidu PA Üld- ja Pedagoogilise Psühholoogia TUI õpetamise ja vaimse arengu psühholoogia laboratooriumis on mitmete aastate kestel uuritud vanemate õpilaste teadusliku maailmavaate kujunemist. Esimesed tulemused õpilastel dialektilis-materialistlike vaadete kujunemise tundmaõppimise kohta on avaldatud kogumikus «Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников» (под. ред. Н. А. Менчинской, М., 1968). Käesolev kirjutis käsitleb õpilaste vaadete kujunemist inimestevahelistele suhetele sotsialistlikus ühiskonnas.

\* Lühendatud tõlge T. K. Muhhina artiklist ajakirjas «Советская педагогика», 1977, nr. 8.

Maailmavaate määrangus lähtusime üldkehtivast seisukohast, et maailmavaade on üldistatud vaadete süsteem inimest ümbritsevatele loodus- ja ühiskonnandlustele. Seejuures võtsime mõistet «vaated» mitmetahulisena, haarates sellesse mitte ainult inimese teadmised, vaid ka tema suhtumise faktidesse ja nähtustesse. Vanemate õpilaste teadusliku maailmavaate kujunemise individuaal-psühholoogiliste iseärasuste määramiseks oli arvestatud kolme komponenti: intellektuaalset, mis iseloomustab õpilaste teadmisi (mõisted, ettekujutused, arutlusvõtted), isikulist, mis avab moraalse suunitluse (motiivid, huvid, ideaalid, emotsionaalsed iseärasused), praktilist, mis iseloomustab õpilaste teadmiste ja suhtumiste aktiivset realiseerimist (näit. hinnang) tegevuses, nende käitumises, mis on seotud isiksuse tahtemaduste kujunemisega. Uuring leidis aset ühe Moskva kooli 8.—10. klassis. Vaatluse all oli 15 õpilast (3 grupis 5 õpilast), kes õppisid klassis, kus oli 39 õpilast. Grupidesse jaotamise aluseks olid õpi- ja ühiskondliku tegevuse aktiivsuse tunnusmärgid. Kolme aasta kestel jälgiti eetiliste vaadete kujunemist, eeskätt suhtumist töösse, õpinguisse ja ühiskondlikesse ülesannetesse, suhteid kaaslastega õpinguis, töös ja ühiskondlikus tegevuses, suhteid täiskasvanutega (õpetajate ja vanematega).

Sellise lähenemise omapära seisnes selles, et iga õpiaasta tõi midagi uut vanemate õpilaste elu- ja tegevuskorraldusse.

8. klassis selgitati välja õpilaste isiksuse arenemise iseärasused, millel oli oluline tähtsus maailmavaate kujunemisel. Eesmärk oli saada iseloomustus kujunenud vaadetele kolmes suhete valdkonnas: kaaslaste vahel õpinguis ja töös, täiskasvanutega (õpetajate ja vanematega), suhtumine töösse, õpinguisse ja ühiskondlikesse ülesannetesse. Analüüsi tulemused näitasid, et väljakujunenud vaadetest enamiku puhul rääkida veel ei saa. Nii näiteks ei olnud nende suhete sisu veel ühendatud teadmiste süsteemi, kuid oli küll korrigeeritav sotsialistlikus ühiskonnas kehtivate hinnangute (ja enesehinnangutega) inimeste tegudele ja

käitumisele üldse. Väljaselgitatud individuaal-psüühilised iseärasused näitasid üksnes neile vastavaid eeldusi, mida teadurid tähistasid mõistega «valmisolek». Peale selle tõi 15 õpilase psüühiliste iseärasuste analüüs ja vastandamine kaasa nende jaotumise kolme ebavõrdsesse gruppi, mis erinesid oma teadmiste mahult ja tasemelt, aga samuti oskusest neid iseseisvalt kasutada tegevuse eri liikides.

Esimesse gruppi kuulus 5 õpilast kõrge individuaal-psüühilise valmisolekuga. Neil olid välja kujunenud kõik kolm näitajat: intellektuaalne, isikuline ja praktiline. Teine grupp — 6 õpilast — ei olnud ühesugune ja koosnes kolmest alagrupidest. Nende spetsiifika sõltus nimetatud näitajate olemasolust. Kahe õpilase individuaal-psüühilist valmisolekut iseloomustas nõukogude inimeste eetiliste vaadete ja vajaliku ühiskondlik-moraalse suunitluse kohta käivate teaduslike teadmiste piisav tase. Kuid ebapiisavalt arenenud teadmised ei võimaldanud neil oma emotsionaalseid üleelamisi juhtida, mis tunduvalt pidurdas sihisuunitlusega tegevuse adekvaatset täitmist. Kahel teisel ilmnis ühiskondlik sihisuunitlus, kuid ühtaegu suured lüngad teadmistes, mis samuti takistas ühiskondlikult tähtsa tegevuse õiget täitmist. Ülejäänute valmisolekut eetiliste vaadete kujundamiseks iseloomustas vajalike teadmiste olemasolu, mis liitus eredalt avalduva kitsalt isikulise suunitlusega. Kolmanda grupi moodustasid 4 õpilast, kelle individuaal-psüühilise valmisoleku määrasid nõrgalt arenenud intellektuaalsed, isikulised ja praktilised näitajad.

Saadud andmed võimaldasid järeldada, et kommunismist ja kommunistlikest suhetest teaduslike teadmiste saamise hetkeks on õpilastel erisugune individuaal-psüühiline valmisolek maailmavaate kujunemiseks esimese kahe maailmavaatelise komponendi — intellektuaalse ja isikulise — järgi. Seda illustreeritakse kahe polaarse grupi andmete analüüsiga. Esimese grupi õpilastel olid mitmekülgsemad teadmised, rohkem mõisteteid näitamaks nõukogude inimese eetilisi vaateid, nad oskasid näha klassi-

kaaslaste isiksuste positiivseid ja negatiivseid jooni (kasutasid mõisteid «kollektivism», «ausus», «sõprus», «selsimehelikkus», «valelikkus», «kurjale mittevastupanemine» jt.). Nende arutlusi iseloomustas teatav küpsus, oskus nähtusi vastandada, tõestada. Erinevused teadmistes ja oskus neid kasutada olid seotud omaenda (isikliku) suhtumise kujunemisega, eriti kujukalt ilmnisid need klassikollektiivi teravate probleemide lahendamisel. Kolmanda grupi õpilased kasutasid vaidlustes ja küsimustele vastates väikest arvu ühtesid ja samu mõisteid, ei suutnud iseseisvates aruteludes rakendada lihtsaid loogikavõtteid, kõigesagedamini kasutasid diferentseerimata avarmõisteid: hea, parim, halb, halvim jt.

Mis puutub kujunevate vaadete isikulise ja praktilise aspekti iseloomustusse, siis esimesele grupile oli omane suur iseseisvus: nad oskasid kaitsta oma seisukohta, analüüsisid kriitiliselt oma käitumist ja kaaslaste tegusid. Tõsi, arutlustes enda ja oma tegude üle oli neil kõige raskem objektiivsust ilmutada, mistõttu nende eneseiseloomustustes oli tajutav mõningane ebakindlus. Ideaali mõiste oli nende jaoks täidetud üpris sügava sisuga. Klassi ühiskondlikesse ettevõtmistesse, muredesse, edusse ja ebaedusse suhtusid nad nagu enda omadesse. Kolmanda grupi õpilased demonstreerisid püsivat passiivsust, mis takistas omapoolse iseseisvuse igasugust avaldumist nii õpi- kui ka ühiskondlikus tegevuses. Nad keeldusid kategooriliselt avaldamast oma seisukohta ühes või teises küsimuses, samuti kaaslaste käitumisele hinnangu andmisest. Nende kirjalikud vastused olid lühikesed ja sisutud, suuliselt vastasid üksnes sunniviisil. Passiivsus kajastas nende eluhoiakuks muutumise tendentsi. Neil ei olnud pidevaid ühiskondlikke ülesandeid, ajutisi aga täitsid vastumeelselt ja halvasti. Nende aktiivsus oli seotud kitsalt praktiliste huvide rahuldamisega väljaspool kooli.

Niisiis selgus, et kujunevate eetiliste vaadete terviklikkus sõltus sellest, kui aktiivselt realiseerisid õpilased neid vaateid oma tegevuses, aga samuti nende tahtesfääri iseärasustest. Selgus, et vä-



hene aktiivsus mitmesugustes tegevusliikides on oluliseks takistuseks kindlate vaadete kujunemisel inimeste suhetele nõukogude ühiskonnas.

Sellest lähtudes otsustasime 9. klassis jälgida, mil moel mõjutab osavõtt mitmesugustest tegevusliikidest vaadete arenemist sõltuvalt kujunenud intellektuaalsest ja moraalsest valmisolekust. Seejuures huvitusime: a) kuidas õpilased ise lülituvad tegevusse (aktiivsuse ja valmisoleku aste selleks, tahtelis-emotsionaalsete mõjurite koht ülesannete võtmisel); b) kas see või teine tegevus toob mingeid muudatusi nende intellektuaalsesse ja moraalsesse valmisolekusse omandada vaateid; c) kuidas tekivad eetiliste normidega seotud vaated tööpraktikal tootmises, ühiskondlike ülesannete täitmisel seoses V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva tähistamisega ja teistes tegevusvormides.

Uuringus osales 10 õpilast, keda oli õpitud tundma ka juba 8. klassis. Uuritavate arv vähenes seetõttu, et 5 õpilast oli koolist lahkunud. Eksperimendi käiku kirjeldamata toogem ära põhitulemused: a) vanemate õpilaste osavõtt kõigist tegevusliikidest aitas neil mõista kommunistlikele põhimõtetele vastavate seltsimehelike suhete mõtet; b) nende tegevuses ilmnis valmisolek talitada vastavalt oma teadmistele; c) kui tegevus ühtis õpilaste huvide ja nõuetega, siis oli nende tegudel märgatavalt suurem positiivne iseloom. Kahe aasta vältel õpilastega kestnud suhtlemises selgus ka, et kui õpilastel puudusid eespool nimetatud kolmes suhete valdkonnas mõned vajalikud teaduslikud mõisted, võtsid nende koha ebateaduslikud, eluolustikulised andmed. Ja alles 10. klassis said õpilased ühiskonnaõpetuse tundides võimaluse tutvuda kommunistlike eetiliste suhete teadusliku sõnastusega.

10. klassis leidis aset õpetav eksperiment. Ühiskonnaõpetuse tundides leidsid eetilised vaated käsitlemist teemade puhul «Töösuhted sotsialismi ajal», «Abielu ja perekond», «Uue inimese kasvatamine» jt. Nii ajaloolis- kui ka ühiskonnaõpetuse tundides püüti täita lünki õpilaste teadusliku maailmavaate kujunemisel.

Ulatuslikult kasutati probleemõpet, individuaalset lähenemist õpilastele.

8. ja 9. klassis saadud uuringuandmete vastandamine 10. klassis saadutega võimaldas märkida, et pärast õpetavat eksperimenti toimusid teadusliku maailmavaate kujunemisel muudatused, kuid ilmnisid need eri gruppides erinevalt. Õpetamise mõju osutus positiivseks, ent mitte võrdväärseks. See sõltus õpilaste individuaal-psüühilisest valmisolekust. Esimese grupi õpilastel, kelle individuaal-psüühilist valmisolekut iseloomustati kõrgelt juba 8. klassis, täheldasime 9. ja 10. klassis eeskätt kvantitatiivseid muudatusi. Oli suurenenud teadmiste hulk ja oskus nendega opereerida, püsikindlamaks muutunud ühiskondlik suunitlus, keeldumatult täideti iga nõutavat tegevust. Põhiliselt kvantitatiivsete muudatuste olemasolu ilma soovitatavate niheteta ilmnis samuti kolmanda grupi õpilastel. Neil oli 8. klassis täheldatud vähenenud individuaal-psüühiline valmisolek, nõrgalt kujunenud kõik kolm näitajat (individuaalne, isikuline ja praktiline). 10. klassis õppimise lõpuks olid neil täheldatavad üpris olulised nihked kõigis näitajais. Ent ei eksperimentaalne õpetamine, ei spetsiaalne töö suutnud kardinaalselt muuta lünki arengus. Kvalitatiivseid nihkeid (samuti ka kvantitatiivseid) täheldasime teise, vahepealse grupi õpilastel. Ühtedel olid need järsud positiivsed murrangud, teistel nenditi üksnes ebaolulisi kvantitatiivseid muudatusi ühe või kahe näitaja osas.

Esimese grupi õpilaste eetiliste vaadete kujunemine kulges ühtlaselt ja see oli kõige tulemusrikkam.

Kolmanda grupi õpilaste eetiliste vaadete kujunemise käiku iseloomustasid samuti eeskätt kvantitatiivsed muudatused. Kuid ikkagi jäi nende eetiliste vaadete arenemistase kooli lõpuks madalaks. Selle omalaadse maailmavaatelise infantilismi põhjused olid kätketud üldarengu ebapiisavusse, enesemääratlemise pidurdatusesse (ei olnud kujunenud adekvaatset enesehinnangut, puudus vajalik eneseregulatsioon) ja madalasse staatusesse klassis. Uuring sedastas, et viimane põhjus arvukate teiste hulgas oli kõige olu-

lisem nende õpilaste maailmavaatelistel seisukohtade lõplikul kujunemisel.

Vahepealse, teise grupi õpilaste maailmavaate kujunemist analüüsides vajane märkida, et muudatused, mis leidsid aset nende õpilaste eetiliste vaadete kujunemisel, evisid erinevat iseloomu. Selle grupi õpilastel oli juba 8. klassis välja selgitatud küllaltki kõrge teadmiste tase, kitsalt isikuline suunitlus ja initsiatiivi puudumine ühiskondlikus tegevuses. Konkreetsete näidetega saab selgeks, et selle grupi puhul rikastumine ühe intellektuaalse komponendiga ei suuda tagada vaadete kujunemist kommunistlike suhete eetika valdkonnas. Palju sõltub isikulise komponendi kujunemise tasemest ja eelkõige moraalsest suunitlusest, mille kasvamine ulatub juurtega kaugesse lapsepõlve. Veelgi enam, käitumise motiivide ja moraalsete suunitluste kujunemine sõltub suuresti mitte ainult sihisuunalistest mõjudest sõna kaudu (mis peamiselt arendab maailmavaate intellektuaalset komponenti), vaid ka mikrokeskkonna, eriti perekonna mõjust. Selles grupis võis rohkem kui teistes täheldada suuremaid nihkeid vaadete kujunemisel. Analüüs näitas, et nihked olid tingitud kahest omavahel seotud põhjustest. Esimene neist puudutab kasvataja käitumislüüsi. Tema ees seisab ülesanne ebaõigeid vaateid muuta. See saavutati nii, et õpilastele tekitati vajadus eetiliste vaadete sisu läbi vaadata ja muuta. See osutus võimalikuks seoses sellega, et õpilased uskusid kasvataja taotluste siirusesse, heatahtlikusse suhtumisesse, muresse neist igapäevase saatuse pärast. Oluline on luua mitte formaalsed, vaid sügavalt siirad suhted kasvataja ja kasvatatava vahel. Täiskasvanute käitumises võltsi vastu väga tundlikud lapsed ei kannata põhjendamata käske, vastuvaidlematut allumist nõudvaid korraldusi. Oli vaja luua sügava üksteisemõistmise ja usalduse õhkkond. See tekib üksnes siis, kui õpilane mõistab kasvatajat, usaldab teda ja usub selle vajalikkusse, mida pedagoog tahab talle anda. Liiatigi on vaja, et kasvataja sisendaks talle mitte ainult usku vajadusse, vaid ka esialgse arvamuse muutmise võimalusse. Ja lõpuks on

oluline kinnistada olemasolevaid teadmisi ning isikulist suhtumist kollektiivile tähtsast tegevusest osavõtuga.

Lõpetuseks on tarvis osutada järgmisele:

1. Kooli lõpetamise eel olid 10. klassi õpilastel (16—17-aastased) täheldatud suured erinevused uurijate poolt tundaõpitud eetiliste vaadete kujunemises kolmes suhete valdkonnas.

2. Erinevused sõltuvad paljuski sellest, kuidas õpilased on ette valmistatud kommunistmist ja kommunistlikest suhetest teaduslike teadmiste (ühiskonnaõpetuse kursus) vastuvõtmiseks.

3. Ühiskonnaõpetuse õpetamine võib oluliselt täiendada õpilaste maailmamõistmist vajalike teaduslike teadmistega, kujundada mitmeid intellektuaalseid oskusi, ühiskonnanahtustele teadusliku hinnangu andmist, oskust tõestada ja argumenteerida oma seisukohta. Kuid üksnes ühiskonnaõpetuse õpetamine ei muuda isikulisi suhteid, mille hoovaks on moraalne suunitlus sõltuvalt sellest, missugused motiivid on valdavad (isikulised, ühiskondlikud või mingid muud).

4. Motiivide kujunemine toimub eri mikrogruppide vastastikuste suhete mõjul. Eriline koht kuulub perekonnale, sest see kujundab esimesena ja määrab inimese arengumotiivide edasise suuna.

5. Arenevate vaadete püsikindlus sõltub sellest, kas õpilased on kaasatud nende jaoks tähtsate eluliste probleemide lahendamisele.

6. Maailmavaate kujunemise teede võrdlemisel ilmnes erinevus nende kujunemise dünaamikas. Ühtedel on see protsess sujuv, püsiva iseloomuga, teistel kujutab endast «hüpet», järsku kvalitatiivset nihet. See viib mõttele vajadusest diferentseerida lähenemist noorsoo maailmavaate kujunemisele.

---

# MAAILMAVAATE JA VEENDUMUSTE KIJUNDAMISEST NOOREMAS KOOIEAS

---

## LEIDA TALTS, TPedi algõpetuse kateedri juhataja

Kool õpetab lapsi mitte ainult lugema ja kirjutama, mitte ainult tundma õppima looduse ja ühiskonna seaduspärasusi, vaid annab talle ka teadmisi kultuurist, inimeste maailmakäsitusest, kujundab iseloomu. Kooliaastad on oluliseks ja vastutusrikkaks etapiks isiksuse maailmavaate kujundamisel.

Iga ühiskond on oma erinevatel arenguetaappidel eelistanud üht või teist vaadete süsteemi, mis põhineb ettekujutustel ja arusaamadatel ümbritsevast maailmast.

Nüüdiskooli kasvatuslikes taotlustes rõhutatakse üha enam õpetamise ja kasvatamise ühtsuse nõuet, kompleksuse põhimõtet. Maailmavaate kujundamine on kõige vahetumalt seotud isiksuse kui terviku kujundamisega, mida konkreetselt on püütud määratleda järgmiselt: «Maailmavaade, s. o. inimese üldistatud vaadete süsteem maailma kohta tervikuna, üksikute nähtuste ja inimese enda kohast maailmas, inimese saatusel, inimese enda tegevuse mõttest arusaamine ja emotsionaalne suhtumine sellesse, inimeste teaduslike,

filosoofiliste, poliitiliste, õiguslike, kõlbeliste, religioossete, esteetiliste veendumuste ja ideaalide kogum.» (8.)

On mõistetav, et nii ulatuslik ja sügav maailmatunnetus ei ole inimesele sünnipäraselt kaasa antud, vaid areneb ja küpseb elu jooksul. Maailmavaateliste tõekspidamiste põhialused tekivad aga olulises osas inimese esimestel eluaastatel, täiustuvad ja rikastuvad intensiivselt algklasside perioodil ning omandavad küpsusstaadiumi sageli alles täiskasvanueas.

Koolieelses eas ja hiljemgi mõjutab isiksuse vaadete kujunemist perekond (2). Perekonna sotsialiseerivat mõju on sotsioloogid põhjendanud

- vanemate teadlike kasvatuslike mõjutustega,
- perekonna emotsionaalse atmosfääriga,
- perekonna kui vahendaja osaga lapse ja sotsiaalse keskkonna vahel (2).

Nooremas koolieas on maailmavaate kujundamine vahetult seotud kõigi õppe- ja kasvatusülesannetega. M. Vassiljeva (5) on probleemist lähtuvalt esile toonud mitmeid konkreetseid ülesandeid:

— laiendada kainiku ettekujutusi loodusnähtuste vastastikusest seotusest ja vastastikusest tingitusest ning kujundada selle baasil esialgne ettekujutus loodusest kui meid ümbritsevast maailmast;

— avardada teadmisi meie kodumaast, nõukogude inimeste elust ja tööst, nõukogulikust elulaadist. Nende teadmiste alusel kujundada esialgne kujutus sotsialistlikust ühiskonnast;

— avardada ja rikastada õpilaste kujutlusi nõukogude inimeste suhtumisest kodumaasse, töösse, sotsialistlikku omandisse ning aidata kasutada neid esialgseid teadmisi vastutustunde kujundamisel suhtumises loodusesse, teiste ja iseenda töösse;

— tundekasvatuse, eelkõige armastuse ja lugupidamise kasvatamine kodumaa, töö ja inimeste vastu.

Seega hõlmab maailmavaate kujun-

damine nii ideelis-poliitilise, tööalase, kõlbelise kui ka esteetilise kasvatuse osade olemasolu juba nooremas koolieas. Maailmavaate kujunemise protsess peaks igal etapil õpetama maailma **teaduslikult tunnetama**. Teatavasti peetakse teaduslikuks niisugust vaadet maailmale, mis peegeldab asju, nähtusi ja protsesse nii, nagu nad realselt eksisteerivad ilma väljamõeldisteta, eksimuste ja valeta (3).

Maailmavaateliste tõekspidamiste kujundamine nooremas koolieas on realselt võimalik lapse põhitegevuse — **õpitegevuse kaudu**. Siin on täheldatav järgmine dialektiline seos: mida selgemad on laste arusaamad ümbritsevast maailmast, seda elavam on nende huvi omandatavate teadmiste vastu konkreetsetes õppeainetes. Õpitavat osatakse paremini seostada eluga ning saadud teadmised omandavad seega uue kvaliteedi.

Praktilises koolitunnis langeb peatahelepanu sageli üksnes teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamisele eri õppeainetes.

Tõekspidamiste kujundamine loodusest ja ühiskonnast ei ole aga alati orgaaniliselt seotud lastele antavate konkreetsete teadmistega. Teadusliku maailmavaate aluste rajamine on mitte ainult õpetamise eesmärk, vaid samuti **suhtumiste ja veendumuste** kasvatamise oluline baas. Ükski teadmine iseenesest ei ole aluseks veendumuste tekkimisele. Igapäevases kasvatustöös eksitakse sageli selle tõe vastu. Algklassiõpilane võib koolis ilmutada hiilgavaid tõeseid teadmisi, ise aga toimida vastupidiselt ning omada tunnis väga heale hindele vastatud küsimustes teistsuguseid seisukohti. Enam esinevaiks kujunevad tavalised situatsioonid lapse vanuse kasvades, kus teadmiste olemasolu ühes või teises valdkonnas ei tarvitse ühtida vaadete ja veendumustega analoogiliste nähtustega praktiliselt kokku puutudes. Järelikult ei saa me nõustuda omaaegsete valgustusfilosoofide arvamusega, kelle järgi kõik hädad ja pahed tulenevad lihtsalt sellest, et inimesed ei tea, kuidas oma suhteid õigesti korraldada.

On tarvis anda ainult teadmised ja kõik muutub (3).

Teadmised muutuvad veendumuste aluseks ainult siis, kui nende omandamine kutsub esile õpilastepoolse aktiivse huvitatuse nendest teadmistest. Aktiivne teadmiste omandamine eeldab oskust seostada õpitut elunähtustega, võimet teadmisi ka isiklikus käitumises ja suhtumistes õigesti rakendada.

NLKP Keskkomitee peasekretär L. Brežnev märkis oma aruandekõnes partei XXV kongressil: «Kommunistlik ideelisus — see on teadmiste, veendumuste ja praktilise tegevuse sulam» (NLKP XXV kongressi materjalid, M., 1976, lk. 76).

Teadmiste omandamise ja veendumuste kujunemise vahekorra muudab komplitseerituks asjaolu, et veendumuste kujundamine ja suhtumiste kasvatamine toimub märksa aeglasemalt kui teadmiste omandamine. Sageli ei muutu tunnis saadud teadmised veendumusteks mitte kohe, vaid kujunemine toimub protsessina järgmistes õppetundides ja ka väljaspool õppetööd. Selle protsessi kiirus sõltub mitmest asjaolust:

- **õpetajast**, tema isiklikust veenmisjõust, kõlbelisest suunitlusest, pedagoogimeisterlikkusest;
- **õpilasest**, tema huvitatusest, vastuvõtuvõimest ja õpinguisse suhtumisest;
- **klassikollektiivist**, üldisest atmosfäärist klassis, õpilaste ja õpetaja omavahelisest suhtlemisest õppeprotsessis.

Ahelas õpetaja-õpilane-klassikollektiiv on algklassides määrav ja suunav osa õpetajal. Ülejäänud lüüdi sõltuvad suuresti esimesest, olles samal ajal vastastikku seotud ja tingitud.

Teadusliku maailmavaate kujundamise probleemi nooremas koolieas ei ole kohane käsitleda ainult teoreetilises plaanis.

Tegelikus kasvatustöös puutume otseselt kokku selle probleemi praktilise küljega, mis seisneb kainiku järjekindlas mõjutamises ümbritseva maailma mõistmisel ja tunnetamisel. Alklassides

paneme aluse laste arusaamadele sotsialistlikust elulaadist, nõukogude inimese tööst ja kõlbelistest omadustest.

Rõhutagem, et kainiku vaated maailmale kujunevad **aktiivse tegevuse protsessis**. Kooliastumisega muutub lapse juhtivaks tegevuseks **õppimine**. Koolis jätkab õpilane tutvumist looduse ja inimeste maailmaga. Rangelt reglementeeritud tegevuses kainik õpib tundma looma- ja taimeriigi seadusi, inimeste tööd ja võitlust, õpib paremini tunnetama ka ennast. Tõene maailmapilt kujuneb üksnes arendava tegevuse kaudu. A. Ljublinskaja (7) on esile toonud rea tingimusi, mis on vajalikud lapse arendavaks tegevuseks. Märjime siinkohal mõned nendest.

— Tegevuse eesmärk. Lastele peab olema arusaadav, mida ja miks nad midagi teevad. Ei piisa sellest, kui me selgitame lastele, et nad, näiteks, hakkavad töötama kooli elavnurgas. Vaja on seada laste ette meelepärase konkreetne ülesanne: mida nad peavad vaatlema? miks? mida seejuures on tingimata vaja teada?

— Õpilase tegevuses mängib määravat osa motivatsioon, s. t. tuge tegevuseks, mis stimuleeriks teda seatud eesmärgile jõudma. Arendavaks osutub niisugune tegevus, mis õhutab õpilast tegevuse sooritamise kitsastelt motiividelt siirduma märksa avaramatele ja ühiskondlikult oluliste motiivide omaksvõtmisele.

— Tegevuse sisu. Need ei ole teadmised, millega õpilased peavad opereerima, mitte neile juba tuntud tõesed, vaid niisugused teadmised, mida õpilased alles peavad omandama antud tegevuses, õpetaja poolt antud ülesande lahendamisel.

— Tähtsaima mõtte omandab niisugune tegevus, mis kasvab välja õpilaste poolse aktiivse tegevusena.

Tegevused võivad olla väga erinevad: lihtsad ja keerukad, praktilised ja intellektuaalsed. Õpilane võib sooritada keerukat tööd, planeerides seda iseseisvalt juba enne töö alustamist. Samas võib analoogilist ülesannet täita «samm-sammult», tegutsedes õpetaja dikteeri-

mise järgi. Viimane nõuab õpilastelt vaid õpetaja korralduste tähelepanelikku kuulamist ja nende täpset täitmist. Taolise tegevuse arendavad võimalused on väga kitsad. Ei ole raske veenduda selles, et ülesannetel, mis eeldavad õpilastelt erinevaid vaimse tegevuse võtteid, on suurem arendav efekt kui neil ülesannetel, mida sooritatakse pedagoogi dikteeritud korralduste abil. Samal ajal võime tõdeda, et ka tänapäeva algõpetuses on vajalikud dikteerimine, valmisnäidete esitamine, tegevusjuhiste täpne andmine. Nende võtete abil võidame aega, säästame jõudu ja töövõimet.

Õpetaja ülesandeks jääb otsustada, milline materjal sobib enam stereotüüpseks tegevuseks, milline probleemsete ülesannete lahendamiseks. Oluline on see, et lähtutaks õpetamise ja kasvatamise peaeesmärgist — kommunistliku maailmavaate ja veendumustega igakülgsest arenenud isiksuse kujundamisest.

## KAINIKU SUHTUMISTEST

Nõukogude psühholoogid lähtuvad isiksusest kui tervikust, juhindudes K. Marxi seisukohast, kelle järgi isiksus on ühiskondlike suhete kogum. Nõukogude inimese üldiste iseärasuste määratlemisel on kesketeks need tema omadused, mis iseloomustavad teda kui mõtlejat, aktiivset tegutsejat, eesrindlikku kodanikku, oma ühiskonna liiget. Põhilistest suhtumistest, mis määravad sotsialistliku ühiskonna isiksuse maailmavaate, on viimastel aastatel esile toodud suhtumist **kodumaasse**, **töösse** ja **inimestesse** (7). Iga suhtumise kateooria sisaldab endas arvukaid väljendusvorme. Näiteks suhtumise inimestesse võib ilmneda suhtumises sõpradesse ja vaenlastesse, erinevatesse perekonnaliikmetesse, teisest rassist inimestesse, teise rahvusesse, iseendasse jne.

Isiksuse suhtumiste süsteem väljendub märksa kujukamalt tema tegevuse **suunitluses**. Nõukogude psühholoogide (L. Božovitš, T. Konnikova jt.) uurimused on kinnitanud, et õpilase tegevuse

motiivid võivad olla egoistliku või ühiskondliku suunitlusega, juhuslikud või püsivad.

Nooremate klasside õpilaste suhtumiste süsteemis ümbritsevasse maailma on oluline koht suhtumisel **õpitegevusse**, kaaslastesse, **õpetajatesse** ja iseendasse.

**Suhtumine õpitegevusse.** Alklasside õpilaste suhtumist õpinguisse on uurinud L. Božovitš, G. Gusseva, T. Nazarova jt. On täheldatud, et kainiku tunnetuslik areng läbib esimesel kolmel kooliaastal erinevaid etappe. Esimese õppeaasta algul tajub laps uut sotsiaalset positsiooni peamiselt väliste ilmingute mõjul (koolivorm, ranits, raamatud, vihikud...). Tema asend perekonnas muutub oluliselt. Lapse tegevusest koolis huvitub kogu perekond, talle võimaldatakse kodus soodsad õpitingimused. Areneb edasi lapse eneseteadvus, mis kajastub tähelepanu, õiguste ja austuse taotlemisel teistelt perekonnaliikmetelt.

Teisel poolaastal kujundab kainiku enesehinnangut edu õpitöös. Soov saada head hinnet muutub lapse õpitegevuse peamiseks stiimuliks. Teadmiste, oskuste ja vilumuste kasvuga muutuvad ka laste õppimise motiivid. Oluline roll on siin täita õpetajal, kes järk-järgult aitab kainikul arendada tunnetushuvi õpitava vastu. Soov teada saada, rõõm raske ülesandega toimetuleku üle loob eeldused isiksuse väärtuslike omaduste kujunemiseks.

**Suhtumine kaaslastesse.** Esimese klassi õpilasel puudub isiklik arvamus oma kaaslastest. Hinnang klassikaaslase kohta väljendab tavaliselt õpetaja arvamus. Seepärast on äärmiselt oluline, milliseid omadusi õpetaja hindab, laste ja täiskasvanute juures, milline on tema suhtumine mitmesugustesse elu-nähtustesse.

Nooremas koolieas tutvustatakse õpilasi ka **ühiskondliku tegevuse** nõuete ja iseärasustega. Õpitakse tundma rõõmu ühiselt tehtud tööst, mis on suunatud inimeste abistamisele. Lastele arusaadav tegevuse sisu (vanade ja haigete inimeste abistamine, ühiselt tehtud suurpuhastus klassis jne.) aitab õpilasi

mõista ühiselt tehtud töö vajalikkust. Taolises tegevuses õpivad lapsed sügavamalt ja mitmekülgsemalt üksteist tundma. Neile avanevad kaaslaste sellised omadused, mis õppetunnis hoopis varju olid jäänud.

Õpetaja ülesandeks ühiste ürituste ettevalmistamisel on **koos lastega** tegevust nii korraldada, et õpetajapoolne arvamus oleks väljendatud mitte määravalt, mitte pealesunnitult, vaid suunaks lapsi esitama omapoolseid ettepanekuid võimalikult initsiatiivikalt. Alati on õpetajal võimalus esile tõsta neid õpilasi, kes ühisest tegevusest aktiivselt ja vastutustundega osa võtsid, ning leida võimalusi tagasihoidlike laste rakendamiseks ühises kollektiivses tegevuses.

**Suhtumine iseendasse.** Eespool märkisime, et kooliastumisega toimub lapse eneseteadvuse arengus murrang. Taoline pööre ei ole tingitud üksnes välistest tingimustest: koolivarustusest, positsiooni muutumisest perekonnas jne. Kainik teeb pidevaid tähelepanekuid ka teiste õpilaste suhtes: kuidas nad käituvad ühes või teises olukorras, kuidas vastavad, kõnelevad täiskasvanute ja omaealistega jne. Pidev iseenese võrdlus kaaslastega edu, ebaedu, saavutuste, välimuse, käitumise jne. suhtes kujundab lapses enesehinnangu.

Koolis kujuneb kainiku enesehinnang suuresti õpetaja suhtumise mõjul temasse. Kui õpetaja ei osuta madala enesehinnanguga lapsele abi, ei julgusta ega toeta tema püüdlusi, muutub õpilase suhtumine õppetöösse nii klassis kui ka kodus eitavaks. Tema õpitulemuste tase alaneb veelgi, halvenevad suhted kaaslastega.

Määrav tähtsus on õpetaja õiglasel ja perspektiivsel õpilase töö hindamisel ja seda mitte ainult lapse arengu, vaid samuti klassikaaslastega sõbralike suhete tekkimise huvides.

**Suhtumine õpetajasse ja teistesse täiskasvanutesse.** Kainiku vaateid ümbritsevale mõjutavad oluliselt tema vastastikused suhted täiskasvanutega. Lapse esimesel kümnel eluaastal on konkreetse täiskasvanu eeskuju tema

vaadete ja arusaamade kujunemisele äärmiselt tähtis. Vanemate kõrval muutub hinnatavaks ja jäljendamist väärivaks **õpetaja**. Kainikuea lõpu poole osatakse peale väliste omaduste (riietus, soeng, meeldiv suhtlemine õpilastega) märgata ka õpetaja isiksuse teisi külgi. Hinnatakse tema tarkust, mitmekülgust, headust, õiglust. Saadud kogemused kantakse üle teistesegi täiskasvanutesse suhtumisel.

Kujunevad inimlike väärtuste hindamise alused, mis avardavad kainiku maailmapilti ning muutuvad tema ellusuhtumise põhikriteeriumiks.

**Suhtumine kodumaasse.** Armastus kodumaa vastu väljendub patriotismitundes. See tunne on omane eelkõige täiskasvanuile, mis leiab kajastumist armastuses oma maa, rahva, looduse, kunsti ja inimeste vastu. Patriotism ilmneb inimese tegudes.

Siia kuulub samuti patriotismitunde teine külg — sallimatus kodumaa vaenlaste vastu, hukkamõistev suhtumine kõigisse neisse, kes takistavad rahvast kodumaa hüvanguks töötamast ja võitlemast.

Et kujundada lastes õiget suhtumist kodumaasse, on õpetajal vaja selgesti väljendada isiklikku suhtumist meie elu kõikidesse valdkondadesse. Juba algklassides peaksid lapsed saama eredaid teadmisi kodumaa ajaloo, tema võitlustest ja saavutustest erinevatel etappidel. Õpilastele on neile jõukohasel tasemel võimalik näidata, milline koht on meie maa saavutustel kogu maailma jaoks. Esitatud teadmistest ja faktidest on seejuures olulise õpetaja isiklik emotsionaalne hinnang nähtuste selgitamisel.

Maailmavaate kujundamine algklassides algab igapäevaste käitumissituatsioonide jälgimisest, neile hinnangute andmisest. Jutustused ükskõik kui suurtest kangelaadsetest ja töösaavutustest jäävad üksnes kõlavateks sõnadeks, kui me samu omadusi ei oska erinevatesse elusituatsioonidesse üle kanda.

Seega peab õpetaja laste vaateid kujundades silmas pidama kolme üksteise-

ga vahetult seotud komponendi olemasolu.

Need oleksid:

- teadmised,
- tundmused,
- praktiline tegevus.

Maailmavaate ja veendumuste kujundamine nooremas koolieas on keerukas protsess, mida mõjustab kasutatavate kasvatuslike vahendite kompleks ning ümbritsev elutegelikkus. Teaduslikud vaated maailmale ei teki iseenesest, vaid on kujundatavad teatud põhisuhtumiste kaudu. Sellisteks põhisuhtumisteks on hakatud pidama niisuguseid näitajaid, mis iseloomustavad kõige ilmekamalt inimese emotsionaalset hoiakut ja tunnetusaktiivsust nendes nähtustesse suhtumisel (suhtumine loodusesse, täiskasvanuisse, iseendasse, kodumaasse).

Maailmavaatelite algete kujundamine on orgaaniliselt seotud väärtusorientatsioonide tekkimise ja arenemisega. Niimetatud küsimuste edukas lahendamine on mõeldav üksnes kompleksse õppe- ja kasvatusprotsessi organiseerimise ning kindlustamise korral.

## Kirjandus

1. Isiksus, maailmavaade, töö. Kogumik artikleid. Tallinn, 1974. 85 lk.
2. Кенкманн, Р. Кuidas kujuneb isiksus. — Rmt.: Isiksus, maailmavaade, töö. Kogumik artikleid. Tallinn, 1974, lk. 28—29.
3. Titma, M. Isiksuse maailmavaatest. — Rmt.: Isiksus, maailmavaade, töö. Kogumik artikleid. Tallinn, 1974, lk. 5—22.
4. Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976, с. 767.
5. Васильева М. С. О формировании начала коммунистического мировоззрения. — «Начальная школа», 1976, № 9, с. 19—27.
6. Кожевников Е. М., Сафронова Г. С. Формирование марксистско-ленинского мировоззрения основное звено в системе коммунистического воспитания молодежи. М., 1977, с. 8—17.
7. Люблинская А. А. Учителю психологии младшего школьника. М., 1977, 223 с.
8. Философская энциклопедия, Т. 3. М., 1964, с. 454.

---

# SOOLISED ERINEVUSED ÕPILASTE VÕIMETES

---

## Diferentsiaalpsühholoogilisi lähtekohti

**JUHAN SÖERD,**  
PTUI laboratooriumijuhataja

Nõukogude diferentsiaalpsühholoogia rajaja B. Teplovi arvamus kohaselt moodustavad inimestevaheliste psüühiliste erinevuste probleemid ülitähtsa löigu teaduslikus psühholoogias. Selle löigu tähtsus ilmneb eriti praktikas, kas pedagoogilise psühholoogia, arengupsühholoogia või mõne muu rakenduspsühholoogia distsipliini valdkonnas (22, lk. 5).

Analüüsides B. Teplovi tööde tähtsust pedagoogilise psühholoogia suhtes, rõhutab N. Mentšinskaja, et selle seisukoha paikapidavust kinnitab ka pedagoogilise psühholoogia areng. Õpetamise sisu praktiliste küsimuste lahendamisel lähtuvad psühholoogid ja didaktikud tavaliselt vaid teadmiste omandamise üldistest seaduspärasustest ja niinimetatud didaktilistest printsiipidest, kuid ei rakenda neid õpilaste psüühiliste erinevuste arvestamise kaudu (18, lk. 45).

Erinevuste arvestamise põhimõte lähtub aksiomaatilisest eeldusest, et õpilaste näol on igal õpetajal tegemist indiviididega, kes oma psüühiliste omaduste poolest pole šabloonselt ühetaolised, vaid on erinevad kõikide psüühiliste tunnuste poolest. Ometi peab kool vähemalt ra-

huldaval tasemel varustama eranditult kõiki õpilasi programmides ettenähtud teadmiste, oskuste ja vilumustega. Õpilaste eripärast sõltuvalt võib selle saavutamiseks vaja minna suuremaid või väiksemaid koolipoolseid pingutusi, erinevate õpetamisvõtete ja -viiside rakendamist jms. Selleks peab iga õpetaja teadma, missugused need õpilaste eripärasused on, mis alal nad esinevad suuremal, mis alal vähemal määral ja kui võrdulatuslik on nende diapasoone.

Psüühilised diferentsid võivad aga olla mitmes laadis. Diferentsiaalpsühholoogia kui teadus peab uurimisobjektina silmas nii üksikindiviidide kui ka soo- ja vanusegruppide, rahvuste, klasside ja paljude muude sotsiaalsete gruppide erinevusi. Soolised erinevused on siin üks põhjalikumalt läbiuuritud valdkondi, millele on pühendatud omaette monograafiadki.

Kuid ka sooliste diferentside diapasoone on äärmiselt lai. Käesolevas artiklis käsitlevad PTUI pedagoogilise psühholoogia laboratooriumi teadurid õpilaste soolisi erinevusi võimete valdkonnas.

## Soolised erinevused õpilaste vaimsetes üldvõimetes

Vaimsed üldvõimed kujutavad endast võimete kompleksi, mis annab tunnistust inimese üldisest vaimsest arengutasemest ja mille rakendusvõimalused on väga avarad. Siin ei piirdu võimete rakendamine (ja avaldumine) mingi kindla tegevusalaga nagu näiteks muusikaliste või tehniliste võimete puhul, vaid võib toimuda inimegevuse paljudel aladel.

Kuni viimase ajani oldi arvamusel, et üldvõimete mahu ammendab intelligentus ehk arukus, kuid viimastel aastakümnetel on leitud, et siia kuulub ka loominguvoime ehk loovus, mis avaldub seal, kus on vaja originaalselt läheneda antud probleemile, on vaja mõtete ning kujutluste kiiret voolavust ja paindlikkust. Käesolevas artiklis piirdume intelligentsuse ehk arukuse probleemidega.

Õpilaste vaimset arengut ja nende vaimseid üldvõimeid on nõukogude



psühholoogias uuritud ja trakteeritud mitmest küljest. Siin on kasutatud sisult väga lähedasi termineid, nagu «üldise vaimse arengu tase», «õpetatavus», «vaimsed üldvõimed», «intellektuaalsed võimed», «intellekt», «intelligentsus» ja «arukus».

N. Mentšinskaja koolkond lähtub põhimõttest, et vaimne areng on seotud kahe suguste nähtustega: esiteks peab olema teatud teadmiste fond, teiseks need vaimsed operatsioonid, mille abil teadmisi omandatakse (15, lk. 6—7).

Z. Kalmõkova juhtimisel on põhjalikult uuritud õpetatavuse olemust ja esile toodud selle faktorid, millest olulisemad on edasilikumise tempo, ja mõtlemise ökonoomsus (21, lk. 107—109).

Intelligentsuse ehk arukuse kohta eksisteerib arvukalt erinevaid definitsioone, mida võib jagada 3 peamisse rühma: 1) intelligentsust käsitatakse kui õppimisvõimet, 2) kui võimet opereerida abstraktsete suhetega ja 3) kui võimet kohendada uue situatsiooniga. Intelligentsust on defineeritud vaimse kohanemisvõimega juba W. Sternist alates. Uuemates uurimustes, mis käsitlevad psüühikat informatsiooniteooria seisukohalt, on taas rõhutatud intelligentsust kui kohanemisomadust. Nii on intelligentsust defineeritud kui informatsiooni saamise protsessi üldist strateegiat või mitmesuguse informatsiooni kasutamise võimet (12, lk. 70).

Intelligentsus on kompleksne võime, mis koosneb mitmetest primaarvõimetest ehk faktoritest. L. L. Thurstone üldlevinud mitmefaktoriteooria kohaselt koosneb üldvõimete struktuur järgmistest faktoritest: V-faktor — kõne mõistmise võime, sõnatähendusest arusaamine; W-faktor — kõne voolavus, sõnasujuvus; N-faktor — arvudega opereerimise võime aritmeetika põhitehete piires; R-faktor — loogilise mõtlemise võime, arutlusvõime; P-faktor — tajuvõime, materjali kiire ja täpne tajumine; M-faktor — mäluvõime; S-faktor — ruumikujustlusvõime.

Poiste ja tüdrukute arukustaseme võrdlemine on olnud paljude teaduslike tööde uurimisobjektiks. Nii esitavad

E. Maccoby ja C. Jacklin sooliste erinevustele pühendatud monograafias ülevaate viimastel aastakümnetel tehtud 58 uurimusest, milles katseisikute vanusediapasoon ulatub 2—3 elukuust kuni 30—40 aastani, enamikus on katseisikuteks õpilased. Valdav enamik nendest töödest — 40 uurimust 58-st — näitab erinevuste puudumist poiste ja tüdrukute intelligentsuse tasemes (5, lk. 66—68).

Omal ajal sedastas eesti laste intelligentsuse uurimisel J. Tork, et 127 rühmast olid 95 rühmas poiste keskmised tulemused kõrgemad tütarlaste omadest, 32 rühmas aga vastupidi. Kuna aga aritmeetiliste keskmiste diferentsid olid suhteliselt väikesed, on Torki arvates võimalik samade normide kasutamine nii tütarlaste kui ka poiste jaoks (10, lk. 151). Praktiliselt tähendab see lähenemist poiste ja tütarlaste intelligentsustasemetele kui võrdsetele suurustele.

Meie poolt korraldatud uurimus, mis hõlmas 5.—8. klassi õpilasi (140 poissi, 148 tüdrukut), näitas, et kuigi tüdrukud saavutasid vaimsete üldvõimete testis keskmise tulemusena 595,77 punkti poiste 592,07 punkti vastu, ei ole see erinevus statistiliselt oluline ning me võime tulemusi võrdsetena käsitada.

Arvukaid uurimusi resümeeerides võime väita, et olulisi erinevusi poiste ja tüdrukute intelligentsustasemes ei ole.

Et aga võrdsed summad võivad koosneda erinevatest liidetavatest, siis ei tähenda poiste ja tüdrukute arukustaseme võrdsus tingimata seda, et ka arukuse struktuurielemendid peaksid võrdsed olema.

Meie uurimuses said poisid ja tüdrukud subtestides, mis mõõdavad arukuse koostisosi, erinevaid faktoreid, järgmisi tulemusi (vt. lk. 200 tabel 1).

Katsetulemustest nähtub, et tüdrukud edestavad poisse oma verbaalsete võimete poolest (1. ja 2. subtest). Ka 3. subtesti juures, mis mõõdab loogilist mõtlemist, näeme tüdrukute väikest paremust. Kuid sellise loogilise mõtlemise puhul, kus tuleb opereerida arvudega (4. subtest), on väikene paremus poiste poolel. Seniste uurimustega on kooskõlas ka see, et poisid edestavad tüdrukuid oma ruu-

## POISTE JA TÜDRUKUTE TESTITULEMUSED

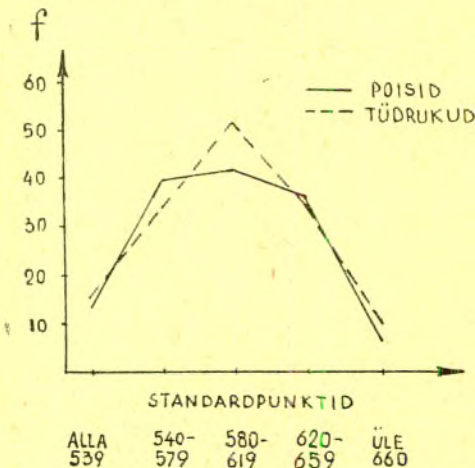
Subtest	1	2	3	4	5	6
Faktor	V	V	R	R+N	S	P
Poiste standardpunktide keskmine	98,86	98,19	96,44	99,36	103,55	97,84
Tüdrukute standardpunktide keskmine	100,50	100,74	98,90	97,10	99,52	101,20
Diferents	1,64	2,55	2,46	2,26	4,03	3,36
p (jääktöenäosus)	0,07	0,03	0,04	0,04	0,001	0,01

mikujutluse arengutaseme poolest (5. subtest), tüdrukud on aga jälle poistest ees tajuvõime, s.t. taju kiiruse ja täpsuse suhtes (6. subtest).

Võrdlesime ka testi üldtulemuste jaotumust eraldi poiste ja tüdrukute rühmas.

Joonis 1

## TESTI ÜLDTULEMUSTE JAOTUMUS POISTEL JA TÜDRUKUTEL



Näeme siingi teatud erinevusi. Tüdrukute testitulemuste jaotuskõver on teravatipulisem, mis tähendab, et tüdrukute juures esineb keskmisi testitulemusi (resp. keskpärase tasemega katseisikuid) mõnevõrra enam kui poistel. Poiste seas on aga alla ja üle keskmise tulemusiga indiviide veidi rohkem.

Erinevuste puudumine poiste ja tüdrukute väimsete üldvõimete tasemes tähendab seda, et kui tüdrukud õpitöös pois-

test paremaid tulemusi saavutavad, siis mitte oma kõrgema intellektuaalse potentsiaali, vaid tõsisema töössesuhtumise tõttu. Järelikult on meil alust ka poistelt õpitöös paremaid tulemusi oodata. Poiste ja tüdrukute üldvõimete struktuuri iseärasuste arvestamine õppetöös peaks minema seda teed mööda, et ei arendataks mitte ainult tugevamaid komponente õpilaste võimetes (näit. tüdrukutel verbaalsed võimed), vaid pöörataks tähelepanu ka nendele külgedele, mis sugupoole võimete struktuuris nõrgemad on (näit. tüdrukutel ruumikujutus).

### Soolised erinevused sõnavara alal 4. ja 5. klassi õpilastel

#### LEELO TAMM

Sõnaliste võimete ühe liigi moodustab sõnavara omandamise võime. Selle võime taset peegeldab inimese passiivse e. lugemissõnavara ulatus, ehk teisiti öelduna, mida rohkem on sõnu, mille tähendust inimene teab, seda suurem on tema passiivne sõnavara ja seda parem ilmselt ka tema sõnavara omandamise võime (V-faktor).\* Aktiivse sõnavara all mõistetakse nende sõnade hulka, mida inimene ise kõnes ja/või kirjas kasutab.

\* «Ilmselt» seetõttu, et passiivse sõnavara ulatus ja V-faktor ei tarvitse olla absoluutses vastavuses: ühele isikule võivad uued sõnad väga hõlpsasti «külge hakata», teine isik on aga pidanud niisama suure passiivse sõnavara omandamiseks märksa rohkem õppima (lugema, vestlema); esimese V-faktor on sel juhul teise omast kõrgemal tasemel.

Aktiivse sõnavara ulatus on üks W-faktori näitajaid, kuid ei kattu sellega.

Alljärgnevalt käsitletakse sooliste diferentside esinemist passiivse sõnavara ehk sõnatähenduse tundmise alal.

Eelnevalt on aga vaja täpsustada mõistet «sõnatähendus». Nõukogude lingvist A. Ufimtseva toob esile sõna kolm leksikosemantilist varianti. Need on 1) sõna otsene nominatiivne tähendus, 2) sõna ülekantud tähendus ja 3) sõna kitsas tähendus. Neist esimene kujutab endast eriti abstraktset ühikut, keeles antud perioodil kasutatava sõna üldistust (23, lk. 407—413).

O. Ahmanova esitab sama mõiste tähistamiseks veel termini «sõna vokabulaarne tähendus», käsitades seda kui sõna tähendust, mis on elimineeritud konkreetsest kõnesituatsioonist (14, lk. 164). Sessamas tähenduses kasutab mõistet «sõnatähendus» ka käesoleva artikli autor.

Sõnavara-alaste diferentside uurimise ajalugu ei ole eriti pikk. Esimesi probleemseadjaid oli H. Hetzer, kes 1928. a. avaldas võrdlevad andmed «hooldatud» ja «hooldamata» laste sõnavarast. Veelgi hilisemasse aega kanduvad uurimused soolistest diferentsidest; teaduslikult arvestatavad publikatsioonid hakkasid ilmuma alles pärast Teist maailmasõda.

Poiste ja tüdrukute sõnavara võrdlemisel on enamik uurijaist jõudnud ühelele järeldusele: olulisi erinevusi ei ilmne. Neis uurimustes, kus on kasutatud V-faktori teste, tuleb enamasti nähtavale tüdrukute väike edemus poiste ees; W-faktori puhul on erinevused veidi suuremad ja samuti tüdrukute kasuks. Spetsiaalselt sõnavara uurimisele pühendatud töödes täheldatakse kord poiste, kord tüdrukute väikest paremust. Koolieelikute sõnavara uurinud rootslane T. Erasmie märgib, et poistel on nii passiivne kui ka aktiivne sõnavara veidi suuremad, tüdrukud on aga paremad sõnasujuvuse, lausete pikkuse ja lauseehituse suhtes (3, lk. 105). Ka H. Lupi koolieelikute sõnavara käsitlevas uurimuses täheldatakse poiste väikest, kuid ebaolulist paremust (17, lk. 21—22). Rootsi teadlane S. Edlund, kelle suuruurimus

hõlmab 2.—7. kl. õpilasi, sai tüdrukute üldise väikese edemuse, kuid poisid osutusid paremaks ühiskonda ja poliitikat, materiaalselt kultuuri ja vaimset kultuuri puudutavate substantiivide tähenduse tundmisel (2, lk. 98—99). Huvipakkuvad on S. Edlundi andmed sõnatähenduse tundmise ja intelligentsusmäära seoste kohta sooliste erinevuste lõikes. Nimelt selgus, et eriti kõrge intelligentsusmääraga (IQ > 140) õpilaste puhul on poiste sõnavara suurem kui niisama kõrge intelligentsusega tüdrukutel. Muudel juhtudel (IQ kõrge, keskmine või veidi alla keskmise) on võrdse IQ korral tüdrukute sõnavara pisut suurem (2, lk. 95). Üllatav, et abiklassi õpilastel (kerge debiilisus) puudub üldse seos intelligentsuse ja sõnavara mahu vahel ( $r=0,04$ ). Kronoloogilise ea seos sõnavara mahuga on tüdrukutel märgatavalt nõrgem kui poistel (2, lk. 81). Soome psühholoogi V. Heinose uurimus kinnitab tüdrukute mõnevõrra paremaid tulemusi (4, lk. 398), seevastu I. Ruoppila katseisikuist osutusid poisid veidi paremaks The Full-Range Picture Vocabulary Tests lahendamisel (7, lk. 10).

Intrigeerivaid tulemusi poiste ja tüdrukute verbaalsete reaktsioonide võrdlemisel sai USA teadlane D. Palermo seotud assotsiatsioonide meetodiga korraldatud katses. Ilmnes, et eranditult kõigis vanuseastmeis (uurimus hõlmas 4.—12. klasside õpilasi) andsid poisid tüdrukutest rohkem ebatavalisi, mittenormikohaseid vastuseid (näit. dark-love; cheese — dry). Kerge ironiana kõlab vihje, et mittenormikohaste vastuste poolest paistsid silma veel järgmised kontingendid: raskestikasvatatavad, nõdrameelsed ja nõrgamõistuslikud (20, lk. 243—246).

Käesoleva artikli autor on testinud neljandate ja viiendate klasside õpilasi, kogumaks andmeid õpikutes esinevate mitte-erialaste sõnade tundmise kohta. Uurimismeetodina kasutati valiktesti; kriitilisi sõnu oli 145. Meetodi valiku põhjendused ning katse käik on kirjeldatud teisel (8, lk. 5—14). Osaliselt on publitseeritud ka üldisi resultate. Siin-

Tabel 2

## SÕNATÄHENDUSE TUNDMISE TESTI TULEMUSED

Klass	N	Õigeid vastuseid 145 võimalikust			$\sigma$	$D\bar{x}$ (P—T)
		$\bar{x}$	$x_{min}$	$x_{max}$		
4. klass	135	112,3	46	141	18,5	
4 <sub>p</sub>	67	113,5	64	138	17,5	
4 <sub>t</sub>	68	111,2	46	141	19,5	2,3
5. klass	93	125,9	47	144	14,7	
5 <sub>p</sub>	41	128,5	101	144	12,6	
5 <sub>t</sub>	52	123,9	47	144	16,3	4,6

kohal esitame võrdlevad andmed poiste ja tüdrukute kohta.

Kvantitatiivsed näitajad kujunesid ootuspärasteks: keskmistes ja ekstreem-tulemustes on erinevused tühised või puuduvad üldse. Kokkuvõtvalt esitatakse kvantitatiivsed resultaadid tabelis 2.

Kõik tabelis esitatud keskmised on statistiliselt usaldatavad ( $p > 0,01$ ). Diferents on 5. kl. õpilastel statistiliselt oluline, 4. kl. õpilastel mitte.

Mõlemas klassis on poiste keskmine pisut kõrgem, sealjuures 5. klassis on erinevus suurem kui 4. klassis. Nii nähtub meie andmete üldjooneline kokkulangevus kirjanduses esitatuga.

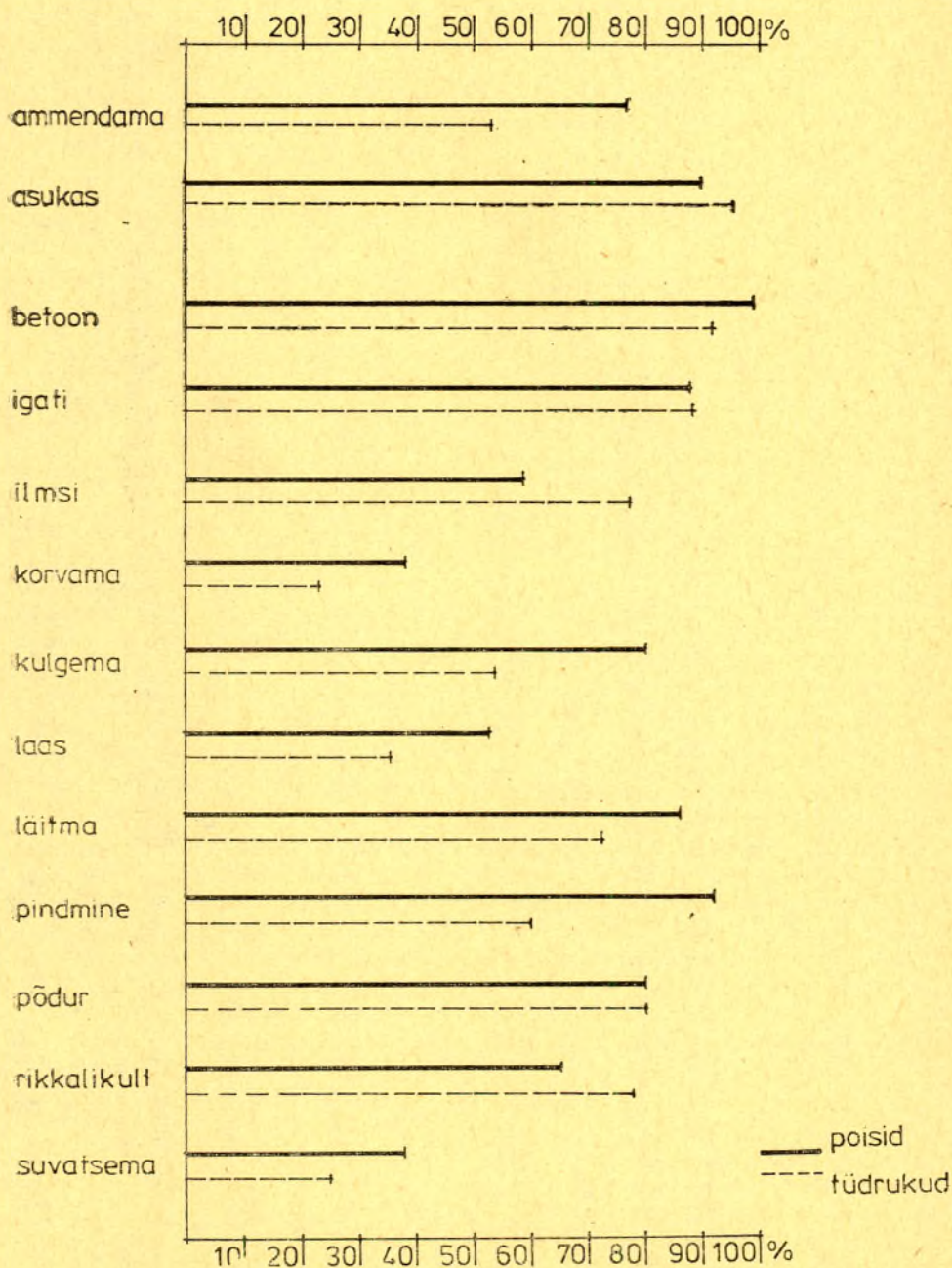
Mõnevõrra uut pilti pakkus aga kvalitatiivne analüüs. Ootamatu ilming (kui võrd kirjanduses pole niisugust fakti kohanud) seisneb järgnevas: poisid tunnevad tüdrukutest märgatavalt paremini niisuguste sõnade tähendusi, mille üldine tuntuseaste on madal (arvestatud on ainult statistiliselt olulist erinevust, s.o.  $D > 10\%$ ). Sealjuures ei ole need sõnad mingil määral «poistelembesed» (näit. ammendama, laas, levima). Kui aga sõna tuntuseaste on üldiselt kõrge, osutuvad erinevused tühiseiks (statistiliselt ebaolulisiks). Niisuguste üldtuntud sõnade puhul on paremad kord poisid, kord tüdrukud. Väidet illustreerib joonis 2. Samuti ilmnes, et poisid tunnevad tüdrukutest paremini neid sõnu, mille esinemissagedus õpikute sõnavaras (ja arvata võib, et ka üldsõnavaras) on väiksem, tüdrukutest halvemini aga suure esinemissagedusega sõnade tähendusi. Olgu siinkohal tähendatud, et korrelatsiooni-arvutused testisõnade õpikuis esinemise sageduse ja tähenduse tundmise vahel

näitasid suhteliselt tagasihoidlikku seost ( $r = 0,34$ ).

Väärvastuste analüüs olulisi erinevusi ilmsiks ei toonud. Absurdseid vastuseid (absurdseks loeti niisugust vastust, mis on kriitilisele sõnale kas homofoon, näit. kõrk-kõrkjasarnane, antonüüm, näit. jahe-kuum või igasuguse seoseta, näit. marmor-neegrisuguharu) oli 4. klassi poistel 3,7%, tüdrukutel 4,3%, 5. klassi poistel 1%, tüdrukutel 1,3%. Vastamata oli 4. kl. poistel jäetud 4,9%, tüdrukutel 6,3%, 5. klassi poistel 3%, tüdrukutel 7%. Kuigi statistiliselt oluline erinevus puudub siingi, viivad need arvud mõttele poiste suuremast riskivõimalusest (siis ka verbaalses tegevuses!).

Küsimus — millega seletada soolisi erinevusi verbaalsetes võimetes — on paelunud mitmeid teadlasi. Uurimismetoodiliste raskuste tõttu on aga vastused jäänud täiesti hüpoteetilisele tasemele. Kahest võimalikust põhitegurite rühmast — bioloogilised ja miljöötegurid — eeldatakse nüüdisaegses kõnepsühholoogias viimase suuremat või ainumääravatki osa. Oletatakse mitmesuguste sotsiaalpsühholoogiliste faktorite mõju, mis näivad soosivat nimelt tüdrukute keelelist arengut. On isegi arvatud, et tüdrukute suurem sõnatootlikkus on tingitud nende suuremast sõltuvustundest, iseiseisvusest. Ent fakt, et tüdrukute artikuleerimisvõime küpseb varem kui poistel, ei lase välja sulgeda ka bioloogiliste tegurite võimalikkust. Kõige usutavam tundub seletus, et bioloogilised tegurid annavad tüdrukutele tillukese edumaa, edasine sõltub juba positiivsest kinnitusest, rolliootustest ja muudest sotsiaalpsühholoogilistest ja tsivilisatsiooniteguritest.

SOOLISED DIFERENTSID  
MÕNEDE SÕNADE TÄHENDUSE  
TUNDMISEL 5. KLASSIS



## Ruumimõtlemise iseärasusi poistel ja tütarlastel HELLE-MALL KADAJAS

Ruumikujutluste ja ruumimõtlemise tugevus või nõrkus paistab igapäevases koolitöös silma eelkõige mitmesuguste graafiliste ülesannete juures. On õppeaineid (joonestamine, joonistamine, plaanimeetria, stereomeetria, geograafia jt.), milles edasijõudmisraskused pole alati tingitud üle jõu käivast teoreetilisest materjalist, vaid just nõrgast kujutlusvõimest, sealhulgas ka ruumikujutlusvõimest. Ruumikujund peegeldab esemete ruumilisi omadusi ja suhteid. Kuidas saab aga õpilane mingit ruumilist keha tasapinnaga lõigata ja selle alusel ülesannet lahendada, kui ta eset silme ees kujutada ei suuda. Või proovigu keegi tegelikkuses (või joonisel) antud keerulist eset mõtteliselt pöörata ja sellest siis uus joonis teha, kui ta uut varianti oma kujutluses ei näe või kui see kogu aeg hajub. Samade ülesannetega saavad paljud inimesed aga nagu mängeldes hakkama.

Orienteerumine olemasolevas või kujuteldavas ruumis toimub esemete ruumiliste omaduste (vorm, suurus jms.) ja suhete abil.

Enamikule inimestele ruumilise keha ettekujutamine peamurdmist ei valmista. Raskem on aga ruumikujutluste loomine tasapinnaliste jooniste alusel (näiteks luua kolme projektsiooni alusel ruumiline kujund või näha topograafilise plaani alusel vastavat maakohta). Kuid vahel on vaja loodud kujundeid mõttes muuta, ümber paigutada tema osi või kujundeid üksteise suhtes, s.t. ruumikujundiga opereerida. Seda tegevust me nimetame ruumimõtlemiseks.

Olgu täheldatud, et paljud inimesed, kel on ruumimõtlemisvõime nõrk, kompeenseerivad seda teisel teel: loogilise mõtlemise abil. Samm-sammult analüüsisid nad joonist terviklikku kujundit nägemata. Niisugune tegevus viib peaaegu samale tulemusele, kuid väga suure ajakuluga.

Ruumikujutluste loomise ja nendega opereerimise võimet nimetatakse ka lihtsalt S-faktoriks.

Selle faktori mõõtmiseks on olemas mitmesugused testid. Tavaliselt peab katseisik kujundit mõtteliselt mingil tasapinnal või ruumis pöörama ja tuleb kujutleda, missuguse asendi seejärel antud kujund võtab; vahel küsitakse, millistest tükkidest saab kokku panna antud kujundi või millisele esemele kuulub antud pinnalaotus (1).

Nõukogude Liidus väljatöötatud meetodikatest ruumimõtlemise uurimiseks tuleks eelkõige nimetada I. Jakimanskaja oma (21; 24). Siin püütakse ruumimõtlemisvõimet uurida mitmel erineval materjalil ja mitmest eri aspektist. I. Jakimanskaja fikseerib ruumimõtlemise järgmised omadused:

- 1) materjali kasutamise kergus ruumikujunditega opereerimisel;
- 2) kerge üleminek ühelt graafilise kujutamise liigilt teisele;
- 3) võime ruumikujundiga vabalt ümber käia;
- 4) oskus muuta kujundi struktuuri ja asendit ruumis;
- 5) kombineerida kujunditega, nende alusel luua uusi;
- 6) võime vabalt muuta vaatepunkti.

Nende omaduste kindlakstegemiseks on koostatud ülesannetesarjad, mille lahendamise (või mittelahendamise) aitab selgust tuua selle võime määramisel.

Mida on näidanud uurimistulemused?

Tehes kokkuvõtteid nimetatud küsimuse uurimisest maailmas, teevad E. Maccoby ja C. Jacklin (5) järelduse, et koolieelses eas poiste ja tütarlaste vahel ruumikujutlustes olulisi erinevusi ei ole. Alates 8. eluaastast hakkavad ilmnenud erinevused. Samad autorid toovad andmeid paljude S-faktorit mõõtvate testide kohta, millest näeme, et tehtud 99 testist ainult 5 andsid paremuse tütarlastele. Ülejäänutes olid tulemused kas enamvähem võrdsed või said poisid parema tulemuse (5).

Ka teised uurijad on öelnud, et poistel on ruumisuhete (sealhulgas ka silmamõõt) hindamine parem kui tütarlastel.

Selle arvamusega ühinevad paljud matemaatikaõpetajad, kes näevad tüdrukuksel esinevaid raskusi. Selle võime nõrkus kõrgkoolis (kujutatav geomeetria, joonestamine jm.) on sundinud paljusid tütarlapsi valitud erialast loobuma.

Meie uuringud, mis on mitmete aastate jooksul tehtud 5.—11. klasside õpilastega erineval materjalil (joonestamine, geomeetria, geograafia, masinaõpetus jm.) ja erinevate testidega, on samuti näidanud, et eksisteerivad teatud erinevused poiste ja tütarlaste ruumimõtlemises.

Suured ja statistiliselt usaldatavad erinevused paistavad silma juba vormi- (saavutatud punktide aritmeetilised keskmised vastavalt  $\bar{x}_P=4,33$ ,  $\bar{x}_T=3,00$ ) ja suurusetajul ( $\bar{x}_P=5,22$ ,  $\bar{x}_T=2,80$ ).

Meie ruumimõtlemise ülesanded, mis on koostatud vastavalt I. Jakimanskaja meetodikale, nõudsid õpilastelt ruumimõtlemist kolmel eri tasemel (s. t. loodud ruumikujundite asendi, struktuuri ja asendi mõttelist muutmist või nende alusel uue kujundi loomist). Kui kahel madalamal tasemel olid poiste ja tütarlaste tulemused enamalt jaolt võrdsed, siis kõrgeimal, kolmandal tasemel olid poeglaste tulemused märgatavalt paremad ( $\bar{x}_P=3,50$ ,  $\bar{x}_T=1,57$ ).

Niisugused erinevused paistsid silma ka jooniste tajumise katsetes. Kasutasime siin mitmetes projektsioonides antud detailide ning ka mitmesuguseid geograafiaalaseid jooniseid (blokk, topograafiline plaan, maapinna ristlõige). Eksimusi oli raskemate jooniste puhul jälle tütarlastel enam. Näib, et paljudel tütarlastel on loodud kujund staatiline, ei allu kergesti muutustele, pidurdab uute kujundite loomist. Tundub, et paljud õpilased ei ole harjunud ruumikujunditega opereerima.

Millest niisugused erinevused? Teame, et võimed kujunevad välja tegevuses. On aga ju poiste tegevused (meisterdamised ja mängud) palju enam niisugused, mis nõuavad ruumilist orientatsiooni.

Mõned uurimused näitavad, et näiteks joonistamisvõimega on ruumitajul ja -kujutlustel tihe seos (4, lk. 166).

Meil on võimalik jälgida ruumimõtlemisvõimet ka kunstiklasside õpilastel, kes

1. klassist peale on pidevalt tegelnud joonistamise ja maalimisega. Nende klasside õpilased said eespool nimetatud ülesannetega kergemini ja kiiremini hakkama kui tavaliste klasside omad. Paistab aga siiski välja suur erinevus nii poeg- kui tütarlaste vahel ühe klassi piires kui ka näiteks kahe klassi tütarlaste vahel. Toome siin näiteks AS testi kahes ruumikujutusvõime subtestis saadud punktide summa keskmised, kunstiklassis  $\bar{x}_P=27,00$ ,  $\bar{x}_T=21,25$ , harilikus  $\bar{x}_P=30,60$ ,  $\bar{x}_T=19,60$ .

Siit järeldub, et olukorda aitaks kindlasti parandada harjutamine nende õpilastega, kelle ruumimõtlemisega raskusi on. Teame, et ruumimõtlemisülesandeid saab lahendada mitmel viisil: praktiliselt, abimaterjali kasutades või mõtteliselt. Kindlasti aitab ruumimõtlemistegevust paremaks muuta üleminek praktilistelt harjutustelt mõttelisele tingmaterjali järkjärgulise ärajätmise teel. Tuleks kasutada erineva raskusastmega mitmekesiseid ülesandeid minnes kergematelt keerukamatele. Näiteks leida kirjelduse põhjal eseme vorm, kujutada ette detaili, mis mahuks mingi teise detaili sisse või selle avausest läbi. Kas või ühekordne lisaharjutamine nädalas viib M. Linkova andmeil madala ruumikujutusvõimega õpilased keskmisele tasemele. Nii et rohkem tähelepanu nõrga ruumimõtlemisvõimega õpilastele.

## Soolised erinevused mõningates erivõimetes AAVO KIVISTIK

Erivõimed iseloomustavad edukust mingil konkreetsel erialal. Näiteks edu tehnika, matemaatika, muusika, pedagoogika ja paljudel teistel erialadel oleneb vastava erivõime olemasolust. Meid huvitab järgnevalt küsimus, kas meeste ja naiste erivõimed on erinevad. Erivõimete taset saame kindlaks teha kas asjakohaseid teste kasutades või saavutusi kõrvutades. Sooliste diferentside käsitlemisel lähtumegi uurimustest, mis tuginevad erivõimete testide tulemustele ja saavutushinnangutele.

Arvukad uurimused näitavad poiste paremust matemaatilistes ja tehnilistes

võimetes. Matemaatikaülesandeid, mis nõuavad üksnes mehhaanilist arvutamist, lahendavad poisid ja tüdrukud ühesuguse edukusega. Erinevused tulevad esile arutlusvõimet nõudvate ülesannete lahendamisel (6). BET kutsesobivustesti tulemused kinnitavad sama. Mainitud testisarjas on kaks matemaatikaalast testi, millest üks mõõdab arvutusoskust aritmeetika nelja tehaga, teine aga sõnaliste aritmeetikaülesannete lahendamisoskust. Poiste tulemused on oluliselt paremad sõnalise, arutlusvõimet nõudva testi puhul. Poiste kõrgemat võimekust kinnitab ka fakt, et matemaatika olümpiaadide võitjate ja erikoolide õpilaste hulgas on palju enam poisse kui tüdrukuid. Poiste ülekaal ilmneb alles keskkooliaastatel, nooremates klassides poiste ja tüdrukute matemaatilistes võimetes olulisi erinevusi pole.

Matemaatilisi võimeid on põhjalikult uurinud V. Krutetski. Tema arvates on soolised erinevused matemaatikas tingitud poiste ja tüdrukute õpetamise ja kasvatamise erinevustest. Matemaatika osutub sageli tüdrukute huvideringi mittekuuluvaks (16).

Tehniliste probleemide lahendamisel ületavad poisid tublisti tüdrukuid. E. Tyler märgib, et üksnes üks tüdruk kahekümnest saavutab poiste keskmise taseme mehhaanikaalastes testides (11). Tehniliste võimete mõõtmiseks on PTUI psühholoogialaboratooriumis tehnilise mõtlemise test, mille ülesanded on koostatud lihtsate mehhaanikaalaste probleemide põhjal. Poiste ja tüdrukute tulemuste võrdlus keskkooliõpilaste seas andis märgatava ülekaalu poistele. Tehniliste võimete soolisi erinevusi võib seletada ruumikujutlusvõime nõrkusega tüdrukutel. Ruumikujutlusvõime on teatavasti tehniliste võimete üks põhikomponente. Teiseks teame, et tüdrukute huvideringis on tehnika tagaplaanil, poistel seevastu tehnika aga sageli esikohal.

Katseid korraldamatagi on selge, et mehed ja naised erinevad kehaliste võimete poolest. Silmnähtavad soolised erinevused kehalistes võimetes hakkavad ilmnema suguküpsuse saabumisel. Kainikueas ja koolieelses eas on poisid tüdru-

kutest üksnes veidi paremad jõu- ja vastupidavuskatsetes (19). Murdeiga tõstapöglaste kehaliste võimete taseme tütarlaste omast palju kõrgemale. Tütarlastel jäävad murdeas saavutatud kehalised võimed sageli samale tasemele kogu eluks (9). Soolised erinevused ilmnevad mitte ainult jõus ja vastupidavuses, vaid ka liigutuste sooritamises ehk motoorikas. Mehed edestavad naisi suurema amplituudiga liigutuste koordineerimises, kiiruses ja tempos. Naised aga sooritavad paremini peenliigutusi, eriti käte ja sõrmede osavust ja täpsust nõudvaid liigutusi. Nimetatud asjaolu kajastub ka mitmetel tööaladel, kus nõutakse suurt peenliigutuste täpsust. Nii sobivad raadio- ja kellatehaste monteerijateks paremini naised. Lisaks sellele on teada, et naiste käekiri on korralikum kui meestel. Meie poolt tehtud uurimus BET testisarja mootorika testidega näitas, et soolised erinevused hakkavad avalduma kainikueas. Tüdrukud ületavad poisse mõnevõrra käe koordineerimisvõime poolest. Alates 13.—14. eluaastast ilmnevad olulised soolised erinevused nii käe koordineerimise kui ka sõrmede osavuse testide tulemustes tüdrukute kasuks. Tehtud katsed koputustestiga andsid liigutuste tempos aga ülekaalu poistele.

Detailide kiires ja täpses tajumises on tunduvalt paremad naised. E. Tyleri järgi saavutavad kantsleitöötajatest naiste keskmise taseme 20% meestest (11). Nendes testides tuleb võrrelda arvude, tähtede ja sõnade paare ning leida erinevusi nende vahel. Selline tegevus on peamine kantsleitöö.

Sensoorsete võimete — nägemise, kuulmise, maitsmise ja haistmise võrdlus pole andnud olulisi erinevusi meeste ja naiste vahel (11). Kuid B. Ananjevi ja tema kaastöölised uurimused kinnitavad, et sensoorsed võimed saavutavad tütarlastel 2—3 aasta võrra varem küpsuse kui poeglastel (13).

Kõige üldisemalt iseloomustab meeste ja naiste võimeid erialaste saavutuste kõrvutamine. Esmalt vaatleme koolijõudluse erinevusi. On teada, et tütarlapsed edestavad poisse õpiedukuse poolest. Poisid kipuvad sagedamini kui tüdrukud



õpitöös maha jääma ning saavad sagedamini halbu hindeid. Kuid pärastises kutsetöös saavutavad mehed edu suuremal määral ja suuremal arvul kui naised. Isegi põlistel naiste erialadel kuuluvad kõrgsaavutused meestele. Näiteks kõrgeklassiliste kokkade ja kondiitritena paistavad mehed enam silma kui naised, olgugi et selles valdkonnas töötavad peamiselt naised. Teame, et kunstihuvid iseloomustavad rohkem naisi kui mehi, aga silmapaistvate kunstnike hulgas on rohkem mehi kui naisi. Ükskõik, mis ala me ka ei vaatleks, leiame, et meeste saavutused ületavad naiste omi. Koolijõudluse erinevusi on püütud seletada üldvõimete komponentide erinevustega. Verbaalsete võimete eelis tütarlastel võrreldes poisituga loob neile mõnevõrra soodsamad tingimused koolis õppimiseks (11). Kas saavutuserinevused viitavad naiste madalamale erivõimete tasemele? Üldiselt psühholoogid eitavad pärilikkusest tingitud võimete soolisi erinevusi, välja arvatud kehaliste võimete erinevused. Naiste madalamat saavutuste taset seostatakse ennekõike kohustustega kodu ja perekonna vastu, mis on piiranud naiste tegetsemisvõimalusi erialases tegevuses. Kitsendavate tingimuste kõrvaldamine on viinud väljapaistvate naiste arvu suurenemisele paljudel erialadel.

E. Maccoby ja C. Jacklin seostavad saavutusi mõningate isiksuseomadustega. Nende arvates meeste ja naiste suhtumine saavutuspuudlusesse erinevad. Mõlemad sugupoole orienteeruvad edule töös, kuid erinevat laadi edule. Mehed orienteeruvad ülesande täitmisel ülesandele endale, naised aga on enam orienteeritud inimestevahelistele suhetele kui ülesandele. Naiste pingutused edule on peamiselt motiveeritud soovist saada tunnustust, meestel aga võrdub saavutus ülesande eduka täitmisega. Kuid E. Maccoby ja C. Jacklin on sunnitud mõnna, et kohustused kodu ja lastekasvatuse suhtes piiravad olulisemalt naiste saavutusi kui isiksuseerinevused (5).

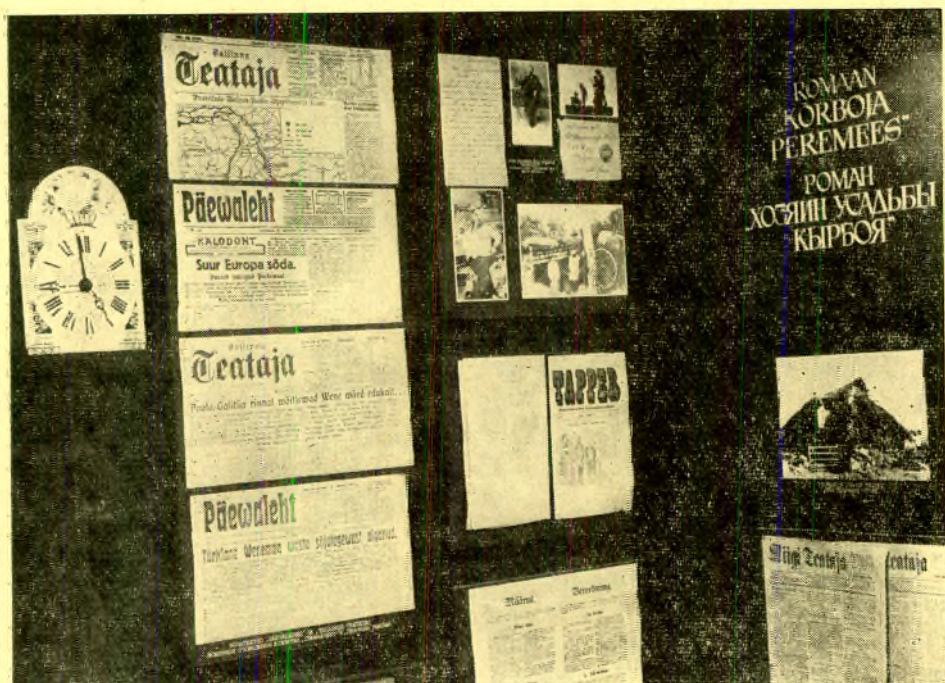
Kokku võttes tuleb öelda, et ühe või teise sugupoole võimed tervikuna ei ole ülekaalus. Võime rääkida ainult üksikutest spetsiifilistest võimete erinevustest.

Samuti võime tõdeda, et võimete avaldumistingimused pole sugupoolele võrdsest soodsad.

## Kirjandus

1. Anastasi, A. Psychological Testing. The Macmillan Company, New York, 1961. 657 p.
2. Edlund, S. Studier rörande ord-förrädsutvecklingen hos barn i skollåder. Lund, CWK Cleerup, 1957. 260 s.
3. Erasmie, T. Lapsen kielellinen kehitys. Johdatus lapsen kielen psykologiaan. Suom. M. Rutanen. Helsinki, Weilin ja Göös, 1969. 157 s.
4. Heinonen, V. Differentiaalpsykologia. Jyväskylä, 1964. 600 s.
5. Maccoby, E. E. and Jacklin, C. N. The Psychology of Sex Differences. Stanford University Press, Stanford, 1974. 634 p.
6. Ramul, K. Teaduslik psühholoogia ja elu. Tln., «Valgus», 1969. 204 lk.
7. Ruoppila, I. Kuvasanavarastotesti 7—12 vuotiaille. Jyväskylän Yliopisto, kasvatustiedeiden tutkimuskeskus. 1963, nr. 10. 20 s.
8. Tamm, L. Õpilaste sõnavara uurimine — miks ja kuidas? — Rmt.: Sõnavaraõpetuse probleeme. Koost. V. Maanso. (Eesti NSV Haridusministeerium, Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut). Tln., 1975, lk. 5—14.
9. Toomsalu, R., Kalam, V., Viru, A. Rekordid ja kehalised võimed. Tln., «Eesti Raamat», 1972. 320 lk.
10. Tork, J. Eesti laste intelligents. Tartu, «Koolivara», 1940. 400 lk.
11. Tyler, L. E. The Psychology of Human Differences. New York, 1956. 545 p.
12. Акимова М. К. Психологический подход к анализу интеллекта. — В кн.: Психологические вопросы становления профессионала, вып. II. М., «Советская Россия», 1976, с. 69—85.
13. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Изд-во ЛГУ, 1968.
14. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., «Советская энциклопедия», 1966. 663 с.
15. Богоявленский Д. Н. и Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., Изд-во АП РСФСР, 347 с.
16. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М., «Просвещение», 1968. 432 с.

17. Дупп Х. Запас слов шести- и семилетних дошкольников и его зависимость от условий развития ребенка (на базе материалов эстонского языка). Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Тарту, 1975. 29 с.
18. Менчинская Н. А. О значении трудов Б. М. Теплова для педагогической психологии. В кн.: Психология и психофизиология индивидуальных различий. М., «Педагогика», 1977, с. 44—54.
19. Основы морфологии и физиологии организма детей и подростков. Под ред. А. А. Макросяна. М., «Медицина», 1969.
20. Палермо Д. Словесные ассоциации и речевое поведение детей. — В сб.: Изучение развития и поведения детей. Под ред. Л. П. Липсита и Ч. К. Спайкера. М., «Просвещение», 1966, с. 241—287.
21. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. Под ред. З. И. Калмыковой. М., «Педагогика», 1975, с. 206.
22. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961. 535 с.
23. Уфимцева А. А. Лексика. — В сб.: Общее языкознание. Внутренняя структура языка. Отв. ред. Б. А. Серебренников. М., «Наука», 1972, с. 394—455.
24. Якиманская И. С. Индивидуально-психологические различия в оперировании пространственными отношениями у школьников. «Вопросы психологии», 1976, № 3, с. 69—82.



▲. H. Tammsaare viimases korferis Koidula tn. 12-a avati 30. jaanuaril kirjaniku memoriaalmuuseum. Pildil näete üht osa muuseumi ekspositsioonist.

MARGUS VIKMAA foto

---

# KOOLIREFORM POOLA RV-s JA KEEMIAKURSUSE SISU NING MAHT

---

**HERGI KARIK,**  
**TPedi matemaatika-füüsika-**  
**teaduskonna dekaan**

Juba üle 5 aasta valmistatakse Poolas koolireformiks, mis küllalt oluliselt muudab hariduse sisu. Nüüd ollakse ettevalmistusega nii kaugel, et 1978. a. esimesse klassi astuja õpib uue õppeplaani, õppeprogrammide ja õpikute põhjal. Üleminekuprogramme vanemate klasside õppeainetes ei koostata, küll aga korraldatakse paljudes koolides eksperimente eri õppeprogrammide variantidega ning eksperimentaalõpikutega, et katsetulemuste alusel välja töötada optimaalne programm ja õpik koos vastavate didaktiliste materjalidega eri õppeainete jaoks. Käesolevas kirjutises piirdume vaid keemia kui õppedistsipliini reformimise probleemide tutvustamisega Poola RV-s.

Käesoleval ajal õpitakse keemiat Poola koolides kahes kontsentris. Keemia algkursust õpetatakse 7. ja 8. klassis kahe nädalatunni ulatuses. Nimetatud programm on keemiat üldtutvustava, kuid

samal ajal eluga siduva kallakuga. Suhteliselt vähest tähelepanu osutatakse reaktsioonivõrrandite koostamisele ning keemia teooriaküsimustele. Kui meil kasutatavas keemia algkursuse programmis on rõhk asetatud mittemetallidele (vesinik, hapnik), siis Poola koolides käsitletakse esmalt metalle. Pärast metallide üldomaduste tutvustamist käsitletakse hapnikku ning seostatakse seda siis kohe korrosiooniprotsesside ja massi jäävuse seadusega. Järgnevad vesinik, vesi ja halogeenid. Kõikide elementide käsitlemisel rõhutatakse rakenduslikke aspekte. Pärast rea konkreetsete elementide, lihtainete ja ühendite tutvustamist minnakse aatomi ehituse teoreetiliste küsimuste juurde. Järgnevaid elemente, näiteks süsinikku ja fosforit, tutvustatakse juba aatomi ehituse alusel. Üldiselt on keemia algkursuse sisu mõnevõrra primitiivsem, võrreldes meie programmidega. Meist erinevalt toimuvad keemia praktiliste tööde tunnid poolrühmades, kui klassis on üle 35 õpilase.

Keemia teist kontsentrit õpetatakse lütseumis. Kokku kestab üldhariduskool 12 aastat, sellest neli aastat lütseumi.

Keemia teise kontsentri sisu ja maht sõltuvad koolitüübist. Pärast 8-klassilise kooli lõpetamist võib õpilane õppida kas lütseumis (4 aastat), kutsekoolis (3 aastat) või tehnikumis (4–5 aastat). Kutsekoolist kõrgkooli otse edasi õppima ei saa. Ka lütseumis õpetatakse keemiat erineva tundide arvuga, sõltuvalt õpilase valitud profiilist. Senise õppeplaani kohaselt on võimalik valida kas 1) matemaatilis-füüsikaline profiil (keemiat õpetatakse siis 3 aastat, kahe nädalatunniga), 2) keemilis-bioloogiline kallak (keemiat on 4 aastat kolme nädalatunniga), 3) üldine humanitaarne profiil (keemiat on 3 aastat kahe nädalatunniga), 4) ilma spetsialiseerumiseta (keemiat on 3 aastat kahe nädalatunniga).

Keemiatundide üldarv matemaatilis-füüsikalise, üldise humanitaarse ja kitsama eriala valikuta kallaku puhul on niisama suur kui Nõukogude Liidu üldhariduskoolis, keemilis-bioloogilise profiili puhul on aga umbes 170 tunni võrra suurem, millest tingitult on programmi

ulatus ja sügavus suuremad. Iseloomus-  
tame lühidalt nende programmi.

I klassis on põhiküsimusteks 10 tee-  
mat: 1) keemia põhimõisted (füüsikalised  
ja keemilised nähtused, keemiline süm-  
boolika, aatommass, molekulmass, mooli),  
atomistika, põhiseadused (massi jäävuse  
seadus, koostise püsivuse seadus); aatom-  
mudelid ja stõhhiomeetriselised ülesanded  
massi jäävuse seaduse alusel, protsent-  
arvutus (12 tundi); 2) hapnik (leidumine,  
saamine, omadused), oksiidid, oksüdeerim-  
ine ja põlemine, ekso- ja endotermilised  
reaktsioonid, stõhhiomeetria (6 tun-  
di); 3) vesinik ja vesi, vesinik redutsee-  
rijana, keemiliste reaktsioonide tüübid,  
vee koostise kindlakstegemine, gaaside  
seadused, Avogadro seadus, gaaside mola-  
aruumala, arvutused gaasiliste aine-  
tega (12 tundi); 4) anorgaaniliste ainete  
süsteematika (15 tundi); 5) keemiliste  
reaktsioonide tunnused, keemiline tasa-  
kaal, aktivatsioonienergia (12 tundi);  
6) lahused ja elektrolüütiline dissotsiat-  
sioon (lahuste protsendiline ja molaarne  
kontsentratsioon, hapete, aluste ja soo-  
lade elektrolüütiline dissotsiatsioon, dis-  
sotsiatsiooniaste) (18 tundi); 7) keemilised  
reaktsioonid vesilahustes (nimetatud  
teemasse kuuluvad ka vesinik- ja  
hüdrosiidsoolade käsitus) (12 tundi);  
8) leelismetallid (3 tundi); 9) halogeenid  
(9 tundi); 10) kordamine (3 tundi). Seega  
õpetatakse keemiat lütseumi I klassis 102  
tundi.

Lütseumi II klassis õpetatakse keemiat  
samuti 3 tundi nädalas, kokku 102 tundi.  
Ligi 25% keemiatundidest on määratud  
aatomi ehitusele, ülejäänud tundides kä-  
sitletakse peamiselt keemilisi elemente.  
Teemade jaotus on seejuures järgmine:  
1) II rühma pealarühma elemendid  
(seejuures käsitletakse ka berülliumi,  
strontsiumi ja baariumi) (5 tundi); 2) kal-  
kogeenid (seejuures osutatakse suurt tä-  
helepanu väävlile, mille lihtaine suuri  
varusid on Poolas viimastel aastatel  
avastatud) (9 tundi); 3) elementide klas-  
sifikatsioon, D. Mendelejevi perioodili-  
susseadus, aatomi ja aatomi tuuma ehi-  
tus, isotoopianähtus, C-12 aatommasside  
skaala, elektroni dualism, orbitaalid ja

nende geomeetiline kuju (24 tundi);  
4) keemiline side (9 tundi); 5) lämmas-  
tik ja fosfor (10 tundi); 6) redoksreakt-  
sioonid (9 tundi); 7) raud, kroom, man-  
gaan (9 tundi); 8) elektrokeemilised prot-  
sessid (9 tundi); 9) alumiinium (3 tundi);  
10) vask ja hõbe (hõbeda puhul käsitle-  
takse ka fotograafilist protsessi) (6 tun-  
di); 11) anorgaaniliste ainete tootmise ja  
keemilise töötlemise protsessid (sooda ja  
naatriumhüdrosiidi tootmine, väävel-  
happe kontaktmeetod, ammoniaagi ja  
lämmastikhappe tootmine, rauamaagi  
kaevandamine, malmi ja terase tootmine)  
(6 tundi).

Võrreldes meil kasutatava programmi-  
ga on suurendatud redoksreaktsioonide  
ja elektrokeemia osa, täiendavalt on sisse  
toodud metallidest vask, hõbe ja man-  
gaan.

Lütseumi III klassis on keemiale ette  
nähtud samuti 102 tundi, s. t. kolm tundi  
nädalas. Kursuse sisu on peamiselt or-  
gaanilisest keemiast. Teemade jaotus III  
klassis on järgmine: 1) süsinik ja räni,  
kolloidid, soolade hüdrolüüs (12 tundi);  
2) süsivesinikud, homologianähtus,  
ahelisomerism, cis-trans-isomerism,  
eteen, etüün, benseen, toluen, naftaleen,  
kütused (21 tundi); 3) alkoholid ja fenoolid  
(metanool, etanool, funktsionaalne  
rühm, glükool, glütseriin, fenool) (9 tun-  
di); 4) aldehüüdid ja ketoonid (metanaal,  
etanaal, atsetoon) (6 tundi); 5) orgaanilised  
happed (alkoholide ja aldehüüdide  
oksüdatsioon, metaan- ja etaanhape,  
homoloogiline rida, etanooli fermenta-  
tiivne oksüdatsioon, rasvhapped, oleiin-  
hape, seep, benseen-, piim- ja salitsüül-  
hape, optiline isomerism, karboksüülha-  
pete elektrolüütiline dissotsiatsioon, la-  
huste pH (18 tundi); 6) orgaaniliste ja  
anorgaaniliste hapete estrid (esterifikat-  
sioon ja estri hüdrolüüs, karboksüülha-  
pete, väävel- ja fosforhappe estrid, este-  
rifikatsioon kui tasakaalureaktsioon) (9  
tundi); 7) nitroühendid ja amiinid (nit-  
reerimisprotsess, nitrobenseen, trinitro-  
tolueen, aniliin, alifaatsed ja aromaatsed  
amiinid, koordinatiivne side) (12 tundi);  
8) tööstuslik orgaaniline süntees (eteen,  
etüün, polükondensatsiooni- ja polüme-  
risatsioonireaktsioon, polüetüleen, polü-

vinüülkloriid, looduslik ja sünteetiline kautšuk) (12 tundi); 9) kordamine (3 tundi).

NSV Liidu Haridusministeeriumi kinnitatud keemiaprogrammis on orgaanilisele keemiale ettenähtud tundide arv tunduvalt väiksem. Ulatuslikum keemia-tundide arv võimaldab Poola RV-s lülitada orgaanilise keemia programmi paljusid uusi küsimusi, nagu kondenseeritud tuumadega süsivesinikke (naftaleeni näitel), ketoone (atsetooni näitel), alifaatseid ja aromaatsesid hüdrosühappeid, väävel- ja fosforhappe estreid ja amiide.

Küllalt ulatuslik on orgaanilise keemia teooriaküsimuste käsitus, nimetagem siinkohal vaid neid, mis meil kasutatavas programmis ei esine: optiline isomerism piimhappe näitel, karboksüülhapped vesilahuste pH, soolade hüdrolüüs ja doonor-aktseptorsideme tekkemehhanismi käsitus.

Lütseumi IV klassis õpitakse keemiat 90 tunni ulatuses, millest 50% kulutatakse biokeemia küsimustele. Teemade jaotus IV klassis on järgmine: 1) rasvad (rasvad, nende hüdrolüüs, looduslikud ja sünteetilised rasvhapped, lipiidid, letsitiin, rasvõlid ja nende hüdrogeenimine) (12 tundi); 2) süsivesinikud (glütseriin-aldehüüd ja selle optiline isomerism, di-hüdrosüatsetoon, riboos kui pentoos, glükoos ja fruktoos, sahharoos ja selle hüdrolüüs, tärklis ja glükogeen, tärklise hüdrolüüs, tselluloos, tselluloosi hüdrolüüs ja esterdamine) (18 tundi); 3) aminohapped ja valgud (sünteetilised ja looduslikud aminohapped, peptiidid ja polipeptiidid, valgud, valkudele iseloomulikud reaktsioonid, valkude hüdrolüüs, valkude süntees, liht- ja liitvalgud, nukleiinhapped (15 tundi); 4) keemiliste reaktsioonide energeetika ja kineetika (massi ja energia jäävuse seadused, Hessi seadus, entalpia, termodünaamiline potentsiaal, entroopia, tegurid, mis mõjutavad reaktsiooni kiirust, temperatuuri, kontsentratsiooni ja rõhu mõju, aktiveerimisenergia, katalüüs, katalüüs ja aktiveerimisenergia, fotokeemilised reaktsioonid (24 tundi); 5) keemiliste reaktsioonide klassifikatsioon ja kursuse kordamine (21 tundi).

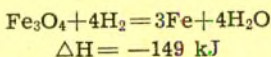
Võrreldes meil kasutatava programmi-ga on siin osaliselt suurendatud biokeemia osa. Meie programmides puudub täiesti niisuguses ulatuses termokeemia ja termodünaamika osa (entalpia, entroopia, Hessi seadus jm.). Seega tuleb nentida teooriaküsimuste tunduvalt rõhutamist lütseumi IV klassis.

1978. a. koolireform haarab kogu haridussüsteemi, alates koolieelsetest asutustest kuni kõrgkoolini. Alates 1971. a. töötab nn. ekspertide komitee, kes analüüsis kogu haridussüsteemi otstarbekohasust, õppeplaane ja -programme ning arvestas oma soovitustes seda, mis on progressiivset eri riikide haridussüsteemis.

Uue õppeplaani kohaselt peab 1978. a. kooliastuja õppima 10-klassilises üldhariduskoolis. Keemiat õpetatakse selle VIII—X klassis, s.t. kolme õppeaasta vältel kahe-kolme nädalatunniga kokku 272 tunni ulatuses, kusjuures hulk keemialaseid mõisteid on üle viidud keemiast loodusteaduse algkursusesse. Üldhariduskool valmistab ette haritud tööliskaadrit. Hariduse jätkamiseks peab üldhariduskooli lõpetanu õppima veel 2 aastat lütseumis. Viimane valmistab ette kõrgkooli astumiseks. Seega on õpiaeg kõrgkooli pääsemiseks 12 aastat. Sõltuvalt kõrgkooli astumise erialast võib lütseumis spetsialiseeruda ühele neljast profiilist: 1) matemaatika — füüsika — tehnika, 2) keemia — bioloogia, 3) humanitaarained, 4) ühiskondlik-majanduslikud erialad. Ainsa erandina on ette nähtud, et üldhariduskooli lõpetanud õpilane, kes on tulnud mingil erialal ülepoollalise olümpiaadi võitjaks, võib astuda ülikooli ilma lütseumis õppimata.

Üldhariduskooli keemiaprogrammi sisu pole senini veel kinnitatud. 1977. a. ilmusid trükist Andrzej Rogowski koostatud uued lütseumi I ja II klassi õpikud, mille alusel koostatakse nähtavasti ka uue koolitüübi õpikud. Õpikutele on iseloomulik teoreetilise külje järsk suurenemine. Kui õpiku algusosa meenutab populaarteaduslikku raamatut, milles küllalt pikalt tutvustatakse atomistika ajaloolist kujunemist kuni tänapäevaste seisukohtadeni, käsitletakse keemia põhi-

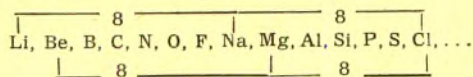
mõisteid ja põhiseadusi, seejuures mooli mõistet tänapäeva tasemel. Esimese elemendina peatutakse hapnikul ja põlemisprotsessidel. Termokeemias on aluseks termodünaamiline käsitlusviis, soojusefekte tähistatakse entalpia muutuse abil. On iseloomulik, et kui õpiku alguses korrati VII–VIII klassis õpitut ning ülesannete lahendamisel kasutati nn. x-ga lahenduskäiku, siis alates õpiku 45. lk-st minnakse üle moolarvutusele ja x-i järgnevas kursuse osas enam ei rakendata. Vesiniku ja vee teemas tuuakse sisse reaktsiooni kiiruse mõiste ning vastavad arvutusnäited, selgitatakse reaktsiooni kiiruse temperatuurisõltuvust ja tasakaalureaktsiooni



näite varal selgitatakse graafiliselt protsessi käiku seostatult aktivatsioonienergiaga ning aine kontsentratsiooni muutumist reaktsiooni käigus. Küllalt põhjalikult tutvustatakse aktiivsete komplekside teooriat. Gaaside seaduste (Avogadro) käsitluse ulatus ühtib meil kasutatavaga. Katalüsaatori toimet ja mehhanismi tutvustatakse seostatult aktivatsioonienergiaga umbes niisuguses ulatuses, nagu nõuab meie fakultatiivkursuse programm. I klassi neljas teema on lahused, tuntud mõistete kõrval osutatakse tähelepanu ka kristallisatsiooniprotsessidele ja kristallikujudele, rohkesti on arvutusnäiteid molaarse kontsentratsiooniga lahustest. Happeid ja aluseid käsitletakse peamiselt elektrofüütilise dissotsiatsiooniteooria valgusel, saamisviise puudutatakse väga pealiskaudselt. Eri punktina käsitletakse oksiid- ja hüdroksiidsooli. Esitatakse arvutusnäiteid ja põhjendatakse teoreetiliselt nõrkade elektrofüütide dissotsiatsioonikonstandi arvutamist. Leelismetallidest tutvustatakse jutustavalt kaaliumi ja naatriumi, reaktsioonivõrrandeid esitatakse suhteliselt vähe. Halogeenidest käsitletakse põhjalikumalt kloori; broomi ja joodi tutvustatakse populaartheaduslikult.

Alles kaheksas teema on elementide klassifikatsioon, perioodilisussüsteem ja

perioodilisusseadus. Viimaste käsitlus on aga detailne ning järgib avastuse loogikat ajaloolisest aspektist. Newlandsi oktaanide seadust selgitatakse järgmise ülevaatliku skeemiga:



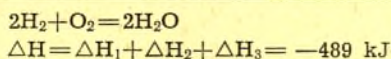
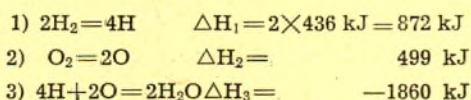
Ülevaade algab Döbereineri triaadidest ning lõpeb Meyeri ja Mendelejevi töödega. Esitatakse nii lühike kui ka pikk perioodilisuse süsteemi tabeli kuju, kusjuures suurt rõhku asetatakse viimasele variandile ja see on ka koolides seinatabeliks. Aatomi ehituse seos perioodilisussüsteemiga on üldsõnaline. Eelviimane teema on kaltsium ja ülevaade perioodilisuse süsteemi II rühma peaarühmadest ning õpik lõpeb väävli, väävliühendite ja väävelhappe tootmise tehnoloogia kirjeldamisega.

Lütseumi I klassi keemiaõpiku omapärana võib konstateerida järgmisi asjaolusid: 1) reaktsioonivõrrandeid on võrreldes meil kasutatavate õpikutega umbes 2–3 korda vähem; 2) rangelt rakendatakse SI süsteemi põhiühikuid, näiteks nii lihtainete kui ka ühendite iseloomustamisel antakse nende sulamis- ja keemistemperatuurid Kelvini kraadides; 3) reaktsiooni kineetikat, tasakaalureaktsioone, katalüüsi ja aktivatsioonienergiat käsitletakse süvendatult, rakendades vajalikku matemaatilist aparatuuri; 4) rakendatakse nüüdisaegset mooli mõistet ja ülesannete lahendamisel kasutatakse molaarsust, välditakse lahenodusviise x abil, 5) keemilisele tehnoloogiale osutatakse vähest tähelepanu, seda käsitletakse vaid kaltsiumoksiidi, väävli ja väävelhappe teemade juures.

Lütseumi II klassi keemiaõpik tutvustab mittemetalle ja metalle ning teoreetilistest küsimustest keemilist sidet ja redoksreaktsioone. Õpiku esimene teema on lämmastik ja fosfor. Lämmastiku kui õhu peamise koostisosa tutvustamisel käsitletakse eri punktina ka väärisgaase. Ammoniaagi sünteesi tingimusi põhjendatakse teoreetiliste kaalutlustega. Ammoniaakhüdraadi kui aluse tugevust hinnatakse tasakaalukonstandi abil. Tut-

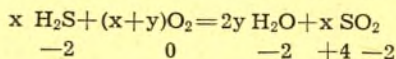
vustatakse lämmastikhappe sünteetis-  
gimusi. Fosfori käsitlemisel iseloomus-  
tatakse kolme allotroopset teisendit. Fos-  
foriühendeist tutvustatakse oksiidi ja  
fosforihapet, sealjuures viimase astmelist  
dissotsiatsiooni iseloomustatakse mitte  
dissotsiatsiooniastme erinevate väärtuste,  
vaid dissotsiatsioonikonstantidega. Lühi-  
dalt tutvustatakse arseeni, antimoni ja  
vismutiit.

Teine teema «Keemiline side» moodus-  
tab ligi 25% õpiku mahust ja on peami-  
ne teoreetiline sõlmprobleem II klassi  
keemias. Teema algab aatomi ehituse  
tutvustamisega, mis on seostatud füüsi-  
kakursusega (footon, spekter). Tradit-  
sioonikohaselt alustatakse Rutherfordi ja  
Bohri aatomudelitega, käsitletakse  
kvantarve, antakse orbitaali mõiste ja  
iseloomustatakse nende geomeetrilist  
kuju. Küllaltki põhjalikult käsitletakse  
aatomi elektronkonfiguratsiooni, Pauli  
printsipi, Hundi reeglit ja minimaalse  
energia printsipi elektronide jaotuse  
määramiseks orbitaalidel. Esimese side-  
metetüübina tutvustatakse kovalentset  
sidet, mida iseloomustatakse s—s (H<sub>2</sub> te-  
ke), p—p (Cl<sub>2</sub>, N<sub>2</sub> teke) ja s—p (HCl teke)  
näite varal. Aatomite erineva elektro-  
negatiivsusega selgitatakse polaarse side-  
me tekkemehhanismi. Rohkesti esita-  
takse näiteid sp-, sp<sup>2</sup>- ja sp<sup>3</sup>-hübriidisa-  
tsiooni kohta, vastavad ühendid on  
valitud anorgaanilisest keemiast (eriti  
põhjalikult BeCl<sub>2</sub>, BF<sub>3</sub> ja H<sub>2</sub>O puhul).  
Ioonilise sideme kriteeriumiks võetakse  
aatomite erinev elektronegatiivsus. Tee-  
ma lõpus resümeeritakse keemilise side-  
me iseloomulikud omadused — sideme  
pikkus ja sidemeenergia. Küllalt õnnes-  
tunud näitega (vee tekkereaktsioon) sel-  
gitatakse seost sidemeenergia ja reakt-  
siooni soojusefekti vahel:



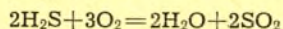
Teine, suhteliselt lühike teoreetiline  
teema on redoksreaktsioonid. Esialgu an-

takse oksüdatsiooniastme väärtused ve-  
siniku ja hapniku jaoks ja arvutusnäited  
nende põhjal elementide oksüdatsiooni-  
astme määramiseks keerukamate ühen-  
dite puhul. Redoksvõrrandite lahendamisel  
kasutavad nad nn. x-y meetodit, mille  
rakendusnäitena esitame järgmise  
võrrandi (elemendi sümboli alla on mär-  
gitud ta oksüdatsiooniastme väärtus):



$$\begin{array}{l} \text{millest } -2x + 0 = -2 \cdot 2y + 4x - 2 \cdot 2x \\ \quad \quad \quad -2x = -4y \end{array}$$

Järgnevas märgitakse, et x ja y peavad  
kuuluma positiivsete täisarvude hulka,  
õpiku kohaselt  $x, y \in \mathbb{N}$ , millest  $y=1$ ,  
 $x=2$  ja redoksvõrrandi lõppkuju on  
järgmine:



Redoksprotsesside rakendusala kä-  
sitletakse eriosana elektrokeemiat. Algul  
peatatakse keemiliste vooluallikate teo-  
riaal Danielli elemendi näitel, käsitletak-  
se elektroodi normaalpotentsiaali ja  
normaalvesinikelektroodi teooriat. Raua  
korrosiooni käsitletakse esialgu keemi-  
lise korrosioonina, siis elektrokeemilise  
korrosioonina. Korrosiooniprotsesside  
tutvustamine on küllalt detailne ja põh-  
jalik. Elektrolüüsiprotsessi iseloomusta-  
takse mitmete näidete alusel, kus prot-  
sesside komplitseeritus suureneb. Esime-  
seks näiteks on sulatatud pliikloriidi  
elektrolüüs, sellele järgneb hapete ja  
soolade vesilahuste elektrolüüs koos  
polarisatsiooninähtuste kirjeldamisega.  
Käsitletakse ka vasksulfaadi ja naat-  
riumkloriidi vesilahuste elektrolüüsi-  
mehhanismi. Rakendusnäitena tutvusta-  
takse naatriumhüdrosiidi tootmise  
elektrolüüsimeetodit elavhõbeda kato-  
diga.

II klassi viies teema on alumiinium,  
mille käsitlemisulatus on mõnevõrra  
väiksem kui meil. Naatriumaluminaadi  
tekkimist selgitatakse vaid metaalumi-  
naadi näitel. Tegelikult esineb vastav  
protsess mitte vesilahustes, vaid sulata-  
tud olekus. Komplekshendeid kui teo-  
reetiliselt õiget selgitusviisi ei rakendata.  
Järgmine teema on vask ja hõbe, ele-

mendid, mis meie keemiaprogrammis ei esine. Teema on põhiliselt kirjeldava iseloomuga, lühidalt peatatakse kullal. Eripunktina tutvustatakse fotokeemilisi reaktsioone, hõbedaühendite valgustundlikkust ja fotograafiliste protsesside aluseid.

Seitsmes õpiku teema on raud ja metallurgilised protsessid. Meie õppekirjandusest erinevalt osutatakse siin suuremat tähelepanu reaktsioonide termokeemiale ja redoksprotsessidele. Kõrgahjuprotsessi ja martäänmenetluse ulatus on põhiosas niisama suure mahuga kui meil. Metallurgiaprotsessidesse on lülitatud veel tsingi tootmine tsinksulfiidist (umbes samas mahus kui kõrgahjuprotsess) ja plii tootmine galeniidist.

Kaheksanda teemana käsitletakse mangaani. Mangaaniühendeist tutvustatakse mangaan(II)- kuni mangaan(VII)-ühendeid, kaaliumpermanganaadi lagunemisreaktsiooni ja redutseerimist happelises, aluselises ja neutraalses keskkonnas. Viimane õpiku teema on süsinik ja räni. Teema algab süsiniku aatomi hübriidsatsioonivõimaluste tutvustamisega. Põhjalikumalt peatatakse süsinikdioksiidi struktuuril koos pii- ja sigmatasapindade eristamisega, selgitatakse kolmiksideme esinemist süsinikoksiidi molekulis. Süsihapet kui nõrka elektroliiti põhjendatakse tema dissotsiatsioonikonstandi väärtusega. Esitatakse ka Ostwaldi lahjenduseaduse matemaatiline avaldis, kuid ilma Ostwaldi nime märkimata. Reaktsioonivõrrandite kirjutamisel on välditud kirjutuskuju  $H_2CO_3$ . Eri osana käsitletakse vee karedust ja vee pehmemdamist kationiit-anioniitfiltriga. Räni käsitlemisel on peamine rõhk asetatud silikaatide ja ränihapete struktuurile, esitatakse mitmete looduslike silikaatide kristallstruktuuride näidiseid. Räni teema lõppu on lülitatud ka soolade hüdrolüüs süsi- ja ränihappesoolade näitel. Esitatakse arvutusnäiteid vesinik- ja hüdroksiidioonide kontsentratsiooni leidmiseks lahuses ja pH määramiseks. Hüdrolüüsi käsitlusviis on moodne, läheduses hüdratiseeritud katiooni või aniooni hüdraatkatte dissotsiatsioonist.

Võrreldes lütseumi II klassi programmi

ja keemiaõpikut meil kasutatavaga, võib konstateerida järgmisi erinevusi: 1) reaktsioonivõrrandeid on mõnevõrra vähem, lahustes toimuvate protsesside puhul eelistatakse võrrandite kirjutamist ainult ioonilisel kujul; 2) aatomi ehitust ja keemilist sidet käsitletakse süvendatult; 3) käsitletakse metallidest ka vaske, hõbedat ja mangaani, mis meie programmides puuduvad; 4) tihe on side füüsika ja matemaatikaga: aatomi ehitus, elektrokeemiliste vooluallikate teooria ja elektrolüüsiprotsessi erijuhud, mis meil on mõnel määral viidud füüsikakursusesse või kuuluvad õppimisele kõrgkoolis, on Poola RV-s lülitatud lütseumi programmi, matemaatika hulgateooria elemente (ühisosa, ühend jne.) rakendatakse ka keemias; 5) termokeemias on üle mindud soojusefektide tähistamise termodünaamilisele skaalale (meie vabariigis toimub vastav üleminek 1978/79. õppeaastal), ühendite püsivuse iseloomustamiseks rakendatakse sidemeenergia mõistet; 6) elektrolüütilise dissotsiatsiooni iseloomustamisel rakendatakse dissotsiatsioonikonstanti, tasakaalureaktsioonidel — tasakaalukonstanti koos vastava matemaatilise aparatuuri rakendamise; 7) suurt tähelepanu osutatakse redoksreaktsioonidele, kõikide teemade juures esitatakse küllalt keerukaid redoksvõrrandeid; 8) ei käsitleta kompleksühendeid, nende vältimisega tehakse aga teaduslikke vigu (alumiiniumhüdroksiidi reageerimine leelise).

Viimastel aastatel on Poolas mitmed erikomisjonid uurinud keemiakursuse optimaalset sisu ja mahtu. Nende komisjonide töö tulemusena koostati kaks keemiaprogrammi projekti, mis 1978/79. õppeaastast lähevad Poola RV koolides katsetamisele.

Esimene programmiprojekt koostati Poola Teaduste Akadeemia teadlaste osavõtul. Selle kohaselt keemia ei jagune anorgaaniliseks ega orgaaniliseks keemiaks, õpetatakse vaid üldist keemiat. Selle programmi kohaselt on paljud orgaanilised ühendid lülitatud süsiniku juurde, süsivesinikke käsitletakse aga oksüdatsiooni ja põlemisprotsesside juu-



res. Keemiaprogrammide üldarutelul see projekt õpetajaskonna poolt erilist toetust ei leidnud. Projekti iseloomustatakse kui eluvõõrast ja liigselt akadeemilist. Vaatamata kriitikal selle projekti järgmisel õppeaastal üksikutes koolides kontrollimise eesmärgil siiski katsetatakse.

Teine programmiprojekt koostati Varssavi Kooliprogrammide Instituudi poolt õpetajatest praktikute ja kõrgkooli esindajate osavõtul. Üldarutelul sai see programmiprojekt positiivse hinnangu ja prognooside kohaselt kujuneb uueks tegevprogrammiks. Seda programmi projekti katsetatakse järgmisel õppeaastal paljudes linna- ja maakoolides. Iseloomustame lühidalt selle keemia-programmi sisu.

#### **VIII klass, 3 nädalatundi keemiat, 6 teemat.**

1. Ained ja nende muundumised (materია ja nähtused; ained ja nende omadused; puhas aine ja segud; süsteem, faas, komponent, ühtlased ja ebahütlased segud, ainete muundumine ja selle energia-geotiline külg). 2. Aatomid, keemilised elemendid (aatomid ehitus, tuum, elektronkate, elementide arv, lihtained, keemilised sümbolid, aatomid mass, aatom-mass, aatommassi ühik). 3. Osakesed. Ühendid. Keemilised reaktsioonid (osakeste struktuur, liht- ja lihtainete koostis, valentselektronid, ioonid laeng ja oksüdatsiooniaste, elektronorbitaalide geomeetiline kuju. Ühinemis- ja lagunemisreaktsioon, keemilise reaktsiooni soojusefekt, tasakaalureaktsioonid, massi jäävuse seaduse kehtivus suletud süsteemis). 4. Stõhhiomeetria (reageerivate ainete vahetamine, molaarmass, mool, termokeemilised arvutused, gaasi molaar-ruumala, reageerivate gaaside ruumalade vahetamine, tasakaalureaktsioonid). 5. Oksiidid. Hüdroksiidid. Happed (oksiidid ja nende reageerimine veega; hüdroksiidid, happed). 6. Lahused (ainete lahustuvus, lahustuvuse temperatuurisõltuvus, lahuste kontsentratsioonid, tasakaalureaktsioonid lahustes, kritilisatsioon; ioonid, ioonivõre; elektrolüütide ja mitteelektrolüütide lahused).

#### **IX klass, 2 nädalatundi keemiat, 4 teemat.**

1. Elektrolüütiline dissotsiatsioon. Tasakaal vesilahustes (ioonikristallide lahustumisprotsessi mehhanism, ioonide hüdratatsioon, hapete ja aluste elektrolüütiline dissotsiatsioon, ioonilaeng, soolad; dissotsiatsiooniprotsess kui tasakaalureaktsioon, dissotsiatsiooniaste ja -konstant, tugevad ja nõrgad elektrolüütid; vee dissotsiatsioon, vee ionkorutus, vesilahuste pH). 2. Reaktsioonid vesilahustes (hapete ja aluste vahelised reaktsioonid; sademete teke; soolad, vesilahuste pH, soolade hüdrolyüs). 3. Redoksreaktsioonid. Elektrolüüs (oksidatsiooniaste, oksüdatsiooniaste väärtuse muutus reaktsiooni käigus, redoksreaktsioonid, redoksreaktsioonivõrrandite tasakaalustamine, oksüdeerija ja redutseerija, soolade elektrolüüs, elektrolüüs kui redoksprotsess, redoksprotsesside tähtsus). 4. Keemilised elektrivooluallikad (galvaanielemendid, elektroodid, elektroodipotentsiaal, elektromotoorne jõud, elektroodid protsessid, akumulaatorid, metallide elektrokeemiline korrosioon, kütuseelemendid).

#### **X klass, 3 nädalatundi keemiat, 7 teemat.**

1. Keemiliste reaktsioonide kineetika (reaktsioonide kulgemise tingimused, homo- ja heterogeensed reaktsioonid, reaktsioonikiiruse sõltuvus kontsentratsioonist ja temperatuurist ning heterogeensete reaktsioonide puhul kokkupuutepinnast; aktiivne põrge, aktivatsioonienergia, katalüüs ja katalüsaatorid). 2. Aatomid ehitus. Keemiline side (elektroni korpuskulaarne ja laineline iseloom, energianivood aatomis, orbitaalide geomeetria, aatomid elektronkonfiguratsioon, keemiline side; keemiliste reaktsioonide mehhanism). 3. Lihtained ja ühendid looduses (atmo-, hüdro-, lito- ja biosfääri koostis). 4. Süsinik ja ta ühendid (süsiniku aatomid elektronkonfiguratsioon, süsiniku ühendid hapniku ja vesinikuga, süsivesinikud, side süsinik-süsinik, isomeerianähtused, sigma- ja piiside; konformatsiooninähtused; süsiniku ja vesiniku ühendid looduses ja nende süntees).

5. Süsiniku reaktsioonid ja orgaanilised süsinikühendid (funktsionaalsed rühmad, funktsionaalsete rühmade iseloomulikud reaktsioonid, ühendite klassifikatsioon sõltuvalt funktsionaalsetest rühmadest; reaktsioonimehhanism; polümeerisatsiooni- ja polükondensatsiooni-reaktsioonide rakendamine makromolekulide saamisel; esterifikatsioon, estrite hüdroolüüs). 6. Elusorganismi keemia (estrid, rasvad, süsivesikud, valgud, nukleiinhapped; biopolümeeride hüdroolüüs, peptiidne side; biokeemilised redoksprotsessid; katalüüs elusorganismides). 7. Keemiliste ainete saamine ja kasutamine (teadussaavutuste rakendamisest keemiatööstuses, näiteid keemiatööstuse kasvust, keemia arengutendentsid Poolas ja maailmas, materia ja energiaressid; urbanisatsioon; keemia ja keskkonnakaitse, keemia inimkonna tervise teenistuses, keemilise tehnoloogia põhiprintsiipide rakendamine — tooraine ettevalmistus: flotatsioon, puhastamine ja peenestamine, optimaalsete katsetingimuste valik, reaktsiooni-saaduste eraldamine destillatsiooni, ekstraherimise, kristallisatsiooni või sorptsiooniga; keemiatööstuse kõrvalainete kasutamine ja looduskaitse).

Uue keemiaprogrammi projekti sisu ja mahu analüüs võimaldab konstateerida järgmist:

■ Üldhariduskooli keemiaprogramm on võrreldes kasutusel olevaga suhteliselt teemadevaene, ühes aastas on 4 kuni 7 teemat, kasutatavas on 9—10 teemat.

■ Programmis on iga teema järel täpselt fikseeritud need oskused, mida õpilane peab omandama vastava teema läbivõtmisel, samuti konkreetsed ained, mida tutvustatakse õpetamise käigus.

■ Keemilise tehnoloogia küsimused tuleb seostada konkreetse rajooni keemiatööstusega. Õpetaja peab käsitlema valikuliselt vaid kahte keemilis-tehnoloogilist protsessi, mis on iseloomulikud antud rajoonile.

■ Eraldi käsitletakse vaid üksikuid keemilisi elemente. Peamine rõhk asetatakse keemia teoreetilistele küsimustele ja keemiaalaste seaduspärasuste tutvus-

tamisele. Programmi ülesehitus on uudne ja modernne. Juba esimesse teemasse VIII klassis on lülitatud rohkesti niisuguseid mõisteid, mida meil õpitakse alles kõrgkoolis (süsteem, faas, komponent). Puht teoreetiliste küsimuste osakaal on väga suur. Võrreldes meie programmidega on sisse toodud mitmeid uusi mõisteid (dissotsiatsiooni- ja tasakaalu-konstant, elektrokeemia küsimused, pH, konformatsiooninähtus jt.). Eraldi käsitletakse biosfääri koostist.

■ Suurt tähelepanu osutatakse looduse ja keskkonnakaitse probleemidele.

### Kirjandus

1. Ministerstwo Oswiaty. Program Nauczania Liceum Ogólnokształcącego. Chemia. Warszawa, 1966.
2. Program. Chemia. Warszawa, 1976.
3. Instytut Programów Szkolnych. Program dziesięcioletniej Szkoły Średniej. Chemia VIII—X. Warszawa, 1976.
4. A. Rogowski. Chemia. Dla klasy I Liceum. Warszawa, 1977.
5. A. Rogowski. Chemia. Dla klasy II liceum. Warszawa, 1977.

---

# KUUE- AASTANE LAPS KOOLIS

---

**LILIAN KIVI,**  
**Eesti NSV Pedagoogika**  
**Teadusliku Uurimise Instituudi**  
**algõpetuse sektori juhataja**

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis tegeldakse juba kuueaastat kuueaastaste laste koolis õpetamise eksperimendiga. 1972. aastal sai instituut Haridusministeeriumilt ülesande asuda ette valmistama üleminekut kuueaastaste laste õpetamisele koolis. Sama aasta septembris avati vastavad katseklassid neljas koolis: Tallinna 4. keskkoolis ja 17. 8-kl. koolis, Tartu 10. keskkoolis ja Röpina keskkoolis.

## **Mida on andnud senine eksperiment?**

Kuueaastaste laste eksperimentaalne õpetamine pidi andma vastuse järgmistele küsimustele:

1. Kas kõiki normaalselt arenenud kuueaastasi lapsi on võimalik õpetada koolis?
2. Missugune peab olema kuueaastaste laste õpetamise organisatsiooniline lahendus?
3. Missugune osa 1. klassi programmiliisest õppematerjalist on jõukohane kuueaastasele õpilasele?

4. Milline peab olema kuueaastase õpetamiseks sobiv meetoodika?

Kohe alguses oli selge, et kõikidele esitatud küsimustele meie väikesemahuline eksperiment ja mõnest inimesest koosnev uurijaskond ei suuda ammendavat vastust anda. Ometi vajas iga küsimus siiski kui mitte ammendavat, siis igal juhul arvestatavat (s. t. positiivset) vastust.

Esimene küsimus leidis vastuse juba esimesel eksperimendiaastal. Tallinna koolides võeti katseklassidesse lapsi vanemate soovi arvestades. Mingit valikut ei tehtud, kui mitte arvestada asjaolu, et eelkõige kuulutati välja vastuvõtt kodustele lastele. Kui sellistest lastest klassi avamiseks nõutavat arvu (25) ei kogunenud, võeti ka neid lapsi, kes olid seni käinud lasteaias. Tartus võeti vastu kooli naabruses asuva lasteaias üks kuueaastaste laste rühm tervikuna. Röpina keskkooli piirkonnas käivad umbes pooled kuueaastased lapsed lasteaias (enamikus alevis elavad lapsed). Katseklassi võeti kõik need lapsed, kes lasteaias ei käinud (seega enamikus väljaspool alevit elavad lapsed). Kõikidel lastel oli kooli suhtes positiivne hoiak ning nende üldine areng koolis oli märgatav. 4—5 last olid juba kooli tulles arengult kaaslastest maha jäänud. Ka koolis oli tunda nende aeglasemat arengut ja teistele jõukohased ülesanded osutusid neile üle jõu käivateks, hoolimata nendega tehtavast individuaalsest tööst. Konsultatsioonid eriarstide juures töid esile nende laste normaalse arengu küsitavuse ning kolm nendest suunati juba järgmisel õppeaastal erikoolidesse. Kaks last jõudsid erikooli ülejäämisel aastal. Ülejäänud, s. t. kõik normaalselt arenenud lapsed jõudsid edasi ja nende huvi koolitöö vastu kinnitas selles eas laste õpetatavust kooli tingimustes.

Teisele küsimusele vastuse saamiseks rakendasime ühe töökorralduse variandi, mille koostamisel arvestasime laste ealisi iseärasusi, lasteadeade ja teiste maade vastavaid kogemusi selleaaliste lastega töötamisel. Võrreldes traditsioonilise 1. klassiga peab töö kuueaastaste lastega lähtuma järgmistest vajadustest:

- 1) tegevuse vormide kiirem vaheldumine,
- 2) mänguliste elementide suurem osatähtsus,
- 3) koolihindamise puudumine ning tööle hinnangu andmiseks sõnalise tunnustuse ja ergutamise kasutamine,
- 4) koduste õpiülesannete väga väike osa ja nende allutamine puhtkasvatustlikule eesmärgile.

Lähtudes eelnevast võeti kuueaastaste laste klasside organiseerimisel aluseks järgmised põhimõtted:

- 1) 5-päevane tööaeg,
- 2) õppetundide kestus 25—35 minutit,
- 3) pikem liikumismängude vahetund õppepäeva keskel,
- 4) õppekäikude kasutamine ümbritseva elu ja loodusega tutvumisel,
- 5) mängu kasutamine pikapäevarühma põhitegevusena,
- 6) spetsiaalse materiaalse baasi olemasolu:
  - a) lisaks klassiruumile mänguruum,
  - b) sobiv mööbel,
  - c) spetsiaalsed õppevahendid, mänguasjad, mänguvahendid.

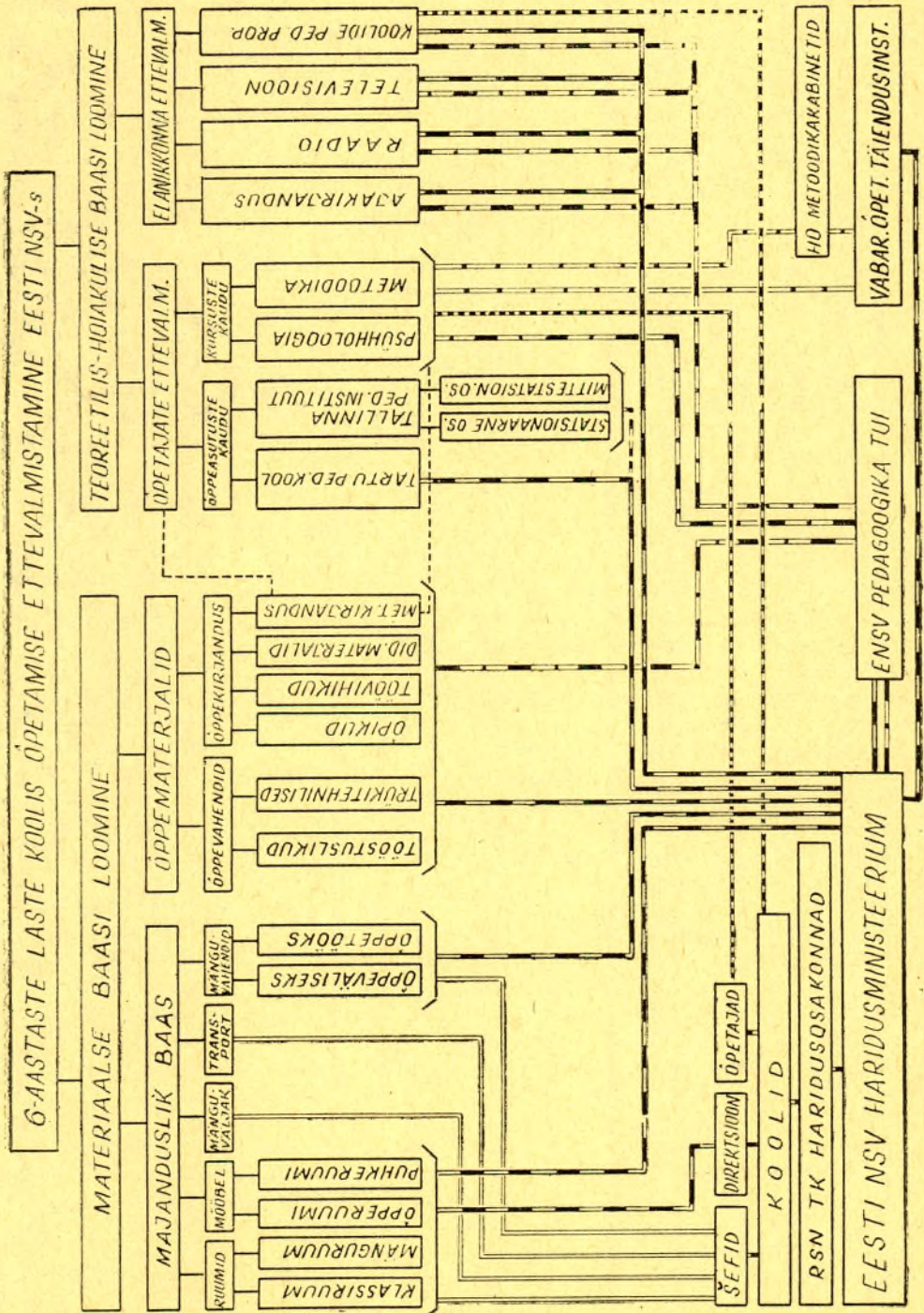
Kasutatud töökorralduse variandile andis eluõiguse ka juba esimene eksperimendiaasta. Järgnevatel aastatel on kuueaastaste laste õpetamise organisatsioonilises lahenduses tehtud ainult mõningaid väiksemaid muudatusi ja täpsustusi.

Alates teisest eksperimendiaastast (1973/74) käesolevani on peatähelepanu suunatud vastuste leidmisele kolmandale ja neljandale küsimusele. Küsimused *missuguses mahus ja kuidas õpetada* on omavahel väga tihedalt seotud. Kui esimesel eksperimendiaastal, mil polnud veel välja töötatud ühtki spetsiaalset meetodikat (töö toimus nii koolis kui lasteaias kasutatavaid töövõtteid vaheldumisi rakendades), arvestasime planeerimisel ligikaudu 60 protsenti 1. klassi programmilisest õppematerjalist, siis meetodikate täpsustumisega koos on suurenenud ka kuueaastastele lastele sobiva 1. klassi programmilise õppematerjali maht. Nii on ilmnenu, et vastava meetodika kasutamisel ei valmista kuueaastasele mingit raskust teadmiste ja oskuste omandamine kogu 1. klassi materjali ulatuses mitmetes õppeainetes (loodusõpetus, lugemine, töö-

ja kunstiõpetus). On aga ilmnenu ka, et mõningates õppeainetes või nende osades on lapsed küll võimelised programmi- list materjali omandama, kuid kulutavad selle juures tunduvalt rohkem aega ja energiat kui seitsmeaastased. Sellisel juhul on õigustatud nende aineosade planeerimine teisele õppeaastale (teatud teemad matemaatikas, kirjatähtedega kirjutamine).

Seega on väikesemahuline eksperiment andnud teatava positiivse vastuse kõikidele eelnimetatud küsimustele ning on aeg minna üle senises eksperimendis saadud ja koostatud materjalide kontrollimisele nn. massikooli tingimustes. Sel eesmärgil laiendatakse eeloleval õppeaastal (1978/79) eksperimenti neljalt koolilt neljakümnele (120 õpilasel 1000-le). Laiendatud eksperiment on oma kontingendi suuruselt võimeline otsustama kontrollitavate materjalide sobivust kasutamiseks massilisel kuueaastaste laste õpetamisel koolis. Kuueaastaste laste klassid avatakse meie vabariigi kõikides rajoonides (välja arvatud Hiiumaa) ja suuremates linnades.

Eesti NSV Haridusministeeriumi viimastel andmetel (detsember 1977) avatakse kuueaastaste laste klassid järgmistes koolides: Tallinna Lenini rajoonis 47. keskkoolis, Kalinini rajoonis 8. keskkoolis, 9. keskkoolis, Mererajoonis 42. keskkoolis, Oktoobri rajoonis 4. keskkoolis, Tartu linnas 3., 10. ja 12. keskkoolis, Kohtla-Järve linnas Kiviõli 1. keskkoolis, Kohtla-Nõmme 8-kl. koolis, Pärnu linnas 9. 8-kl. koolis, Pärnu rajoonis Kilingi-Nõmme keskkoolis, Haapsalu rajoonis Haapsalu 1. ja Taebla keskkoolis, Paide rajoonis Paide 3. ja Türi keskkoolis, Harju rajoonis Kuusalu, Saku ja Loksa keskkoolis, Jõgeva rajoonis Põltsamaa ja Jõgeva keskkoolis, Kingissepa rajoonis Kingissepa algkoolis, Põlva rajoonis Kanepi ja Räpina keskkoolis, Rakvere rajoonis Kunda ja Tapa keskkoolis, Rapla rajoonis Kohila keskkoolis, Tartu rajoonis Luunja, Puhja ja Alatskivi keskkoolis, Valga rajoonis Valga 1. keskkoolis, Valga 2. 8-kl. koolis, Viljandi rajoonis Viljandi 5. keskkoolis, Võru rajoonis Võru 1. keskkoolis.



Kuna uue õppeaastani on aega enam kui pool aastat, võib selles koolide nimistus tulla veel mõningaid muudatusi.

### **Millised ülesanded on laiendatud eksperimentil?**

Täie õigusega võime eelolevast õppeaastast algavat etappi kuueaastaste laste koolis õpetamisele ülemineku ettevalmistamisel nimetada **materjalide kontrollimise etapiks**. Kontrollimist vajavad väikesemahulise eksperimenti käigus väljatöötatud järgmised materjalid:

- 1) üleminekuks vajalikud tingimused (baas),
- 2) kasvatustöö kompleksprogramm,
- 3) õppeplaan, õppeprogrammid,
- 4) õppeainete õpetamise metoodikad,
- 5) väljatöötatud didaktilised materjalid.

Loomulikult vajab kontrollimist ka kuueaastaste koolis õpetamise organisatsiooniline struktuur tervikuna.

Selle kõrval on laiendatud eksperimenti etapil veel mitmeid teisi funktsioone. On vaja võtta vaatluse alla mõningaid probleeme, mis väikeses eksperimentis ei leidnud esmast läbitöötamist.

Üks ülesandeid on kindlasti laste kehalise arengu, koormatuse ja tervisliku seisundi üksikasjalik jälgimine.

Samuti langeb sellesse etappi täispäevarežiimi praktiline katsetamine. Kui juba I etapil ilmses vajadus pikapäevarežiimi asendamiseks täispäevarežiimiga, ei olnud see materiaalseid tingimusi arvestades veel võimalik.

Maakoolide jaoks oluline laste veo organiseerimine vajab samuti erilist tähelepanu.

Väga vajalik on leida õige lahendus lastele vene keele õpetamiseks. Küsimus ei seisa ainult aasta võrra noorematele lastele sobiva vene keele õpetamise metoodika väljatöötamises. On tarvis ümber korraldada ka vene keele õpetamise organisatsiooniline lahendus. Ühelt poolt on vajalik vene keele kui õppeaine õpetamine vastava õppetunni raames, teiselt poolt aga kõnekeele õpetamine kasvatus-töö raames mängu- ja olustikusituatsioonis. On vaja määrata mõlema komponendi vahekord, töötada välja programmid, sõnavara miinimum.

Kui lapsed saavad esimese kokkupuute vene keelega olustiku- ja mängusituatsioonis, siis rajaneb vene keele õppimine tunnis — aabitsaõpetus jne. — juba teatud kõnekeele pagasil ning selle õpetamine astub võõrkeele õpetamise tasandilt sammu lähemale emakeele õpetamise tasandile. Seega tuleb tegemist teise kõnekeele, mitte võõrkeele õpetamise metoodikaga.

Ka selle probleemi peab lahendama paari lähema aasta jooksul eksperimenti II etapp.

### **Mida siis kujutab endast kuueaastaste laste klass?**

**Esiteks** on see üldhariduskooli algastme esimene lüli, mille kohta on raske öelda, kas see sarnaneb enam lasteaia või kooliga. Siin peavad olema mõlema lasteasutuse teatud iseärasused orgaaniliselt ühendunud.

**Teiseks** kujutab kuueaastaste laste klass endast **täispäevarežiimil** töötavat klassi, mille töö aluseks on oma õppeplaan, režiimi struktuur, kasvatustöö programm ning sellesse kuuluvad õppeainete programmid.

**Kolmandaks** on kuueaastaste klassis rajatud kogu kasvatustöö ja õpetamise metoodika psühholoogide poolt väljatoodud vastava ea iseärasustele, arvestades, et **laste kasvatamine on kompleksne tegevus**.

Täispäevarežiimil töötav klass annab traditsioonilise koolirežiimiga võrreldes tunduvalt enam võimalusi noorimate õpilaste ealiste iseärasuste arvestamiseks. Samal ajal on aga täispäevarežiimi kujundamiseks vajalik materiaalne baas märksa rikkam ja nõudlikum sellest, millega oleme üldhariduskoolis harjunud. Ning enesestmõistetavalt ka kulumak.

Kuna kuueaastaste (aga ka seitsmeaastaste) laste tegevus, ka õpitegevus, rajaneb suuresti huvil, tegutsemisvajadusel, mängutarbe rahuldamisel, peab ka «tasu» olema vahetu. Parimaks «tasuks» on tegemisrõõm, tegevuse produkti nägemine, oma töö tulemuse näitamine kaaslastele, täiskasvanutele, nendelt vahetu sõnalise tunnustuse saamine. Numbriliste hinnetega vahendatud tunnustus selleaalse lapseni oma õiges sisus ei

jõua, küll aga võib asendada eale loomuliku tegemisrõõmu saamisrõõmuga, kusjuures saades **konkreetsid hindeid** ei nähta nende taga seda **konkreetsset saavutust**, mille eest hinne saadi.

Eelnimetatud põhjusel oleme loobunud kuueaastaste laste klassides vahendatud tunnustusest — hinnetest. Peame õigeks hindamisest loobumist ka teisel kooliaastal 7-aastaste laste puhul.

Juba esimesel eksperimendiaastal (1972/73) planeerisime kuueaastaste laste klassides töö ilma koduste õpiülesanneteta. Töö tunnis organiseeriti selliselt, et see sisaldas piisaval määral ka kordamist ja kinnistamist. Kuueaastased lapsed omandasid selliselt töötades peaaegu kogu 1. klassi programmilise õppematerjali. Teisel aastal aga tulid koos 2. klassi õppematerjaliga ka kodused õpiülesanded — ja mitte valutult! Olime jätnud kahe silma vahele olulise asjaolu. Tavalisse esimesse klassi tulles hakkab 7-aastane laps saama kohe ka koduseid ülesandeid. Need on esialgu suhteliselt väikesed ja lihtsad. Et kooliuisikul puudub veel iseseisva töö oskus, on kodus lapse kõrval juhtimas ja abistamas lapsevanem. Ta läbib koos lapsega koduülesannete arengutee. Teisel kooliaastal jätkavad mõlemad — laps ja lapsevanem — tuttavast punktist. Lapsevanem, kes saab aru, et ta igavesti ei saa täita koduülesandeid koos lapsega või olla vähemalt lapse kõrval, ja ka oskab lapses töötamisel iseseisvust kasvatada, püüab nüüd tasapisi õpetada last iseseisvalt tööd tegema, oma tööd kontrollima, tööaega õigesti jaotama. Paljud vanemad küll tahaksid seda teha, aga nad ei oska ja seepärast jätkavad veel mitme aasta vältel lapse kõrval istumist.

Keeruliseks muutub aga teisel kooliaastal olukord eksperimentaalklassi õpilase kodus. Laps saab oma elu esimesed kodused õpiülesanded, mis ei ole mitte lihtsad esimese klassi alguse ülesanded, vaid tõsised 2. klassi õppematerjalist tulenevad. Sisuliselt on need lapsele jõukohased ja koolist eelnevalt tuttavad. Uus on aga see täielik iseseisvus, millega ta neid ülesandeid kodus peab täitma. Laps otsib tuge vanemalt. Aga just lapsevanem

on kõige suuremas raskuses. Tema jaoks ei alga nüüd õpiülesanded kooliprogrammi algusest. Laps on läbinud esimese etapi temata. Vanem ei tunnetä ülesannete arengut ja antud punkti selles arengus. Aga samuti ei tunne ta selles osas ka oma last, sest pole näinud tema õpiülesannete täitmise oskuse arengut. Vanem on nõutu. Talle tunduvad ülesanded liiga keerulised, paljunõudvad. Laps tunnetab vanema nõutust ja võtab selle üle. See suurendab veelgi tema kindlustust — ja ongi valmistatud ette pind konfliktidele (laps—lapsevanem, laps—õpetaja, õpetaja—lapsevanem).

Kuna see probleem kerkis üles aasta-aastalt ja eri õpetajate puhul, vajas see tõsist tähelepanu. Lahenduse võimaldab siin täispäevarežiim, mis on planeeritud ka teisele õppeaastale. See seisneb kodustest ülesannetest loobumises ka teisel õppeaastal. Tavalise õppepäeva režiimiga klassi puhul tähendaks see konfliktolukorra edasilükkamist kolmanda kooliaasta algusele ning selle likvideerimise asemel veelgi raskemaks muutmist. Täispäevarežiimil töötavale klassile aga annab see hoopis teise võimaluse. Nii on eksperimentaalklassile planeeritud teisel kooliaastal üks tund (á 30 min.) päevas õppeplaanilisest nädalakoormusest (24 tundi) iseseisva töö oskuste kujundamiseks. Kool võtab senise lastevanemate ülesande (mida kaugeltki alati õigesti ei realiseeritud) enda kanda ja õpetab lapsi aasta vältel enne tegelikke koduseid õpiülesandeid iseseisvalt selliseid ülesandeid täitma. Kolm korda nädalas võetakse selleks aeg emakeele tundide arvelt, kaks korda matemaatika arvelt. Need tunnid on terviktunnid iseseisva teema ja õpetuslike eesmärkidega. Üles ehitatud on nad aga selliselt, et lapsed omandavad õpetaja otsesel juhtimisel ja suunamisel mitmesuguseid iseseisva töö võtteid. Selline töö annab lapsele kindluse analoogiliste koduülesannete iseseisvaks täitmiseks järgmisel aastal.

Teised täispäevarežiimi tugevad küljed — lapse päeva mitmekesise sisustamise, töö ja puhkuse otstarbekas vaheldumine, päevase une võimaldamine jms. — ilm-

selt üksikasjalikumalt kommenteerimist ei vaja.

Kuueaastaste klassi jaoks sisaldab täispäevarežiim järgmisi komponente:

1. Laste vastuvõtmine hommikul. Tegevuseks on mäng väikestes rühmades. Opetaja-kasvataja tegeleb lastega individuaalselt.
2. Hommikueine.
3. Õppetunnid (I grupp): lugema ja kirjutama õppimine, liikumist sisaldav tund (muusikaline või kehaline kasvatus), matemaatika.
4. Liikumismängud õues (halva ilma puhul ruumis).
5. Õppetunnid (II grupp): a) kas emakeel (vestlus, väljendusoskuse arendamine) või kujutav tegevus (joonistamine, voolimine, meisterdamine), b) ümbritsev elu ja loodus.

6. Jalutuskäik või mängud õues.

7. Lõuna.

8. Puhkus (uni).

9. Õppetunnid (III grupp): kujutav tegevus.

10. Mängud ruumis, diafilmide vaatamine, lasteraamatute ettelugemine jne.

11. Laste ärasaatmine.

Nädalaseks õppekoormuseks kuueaastaste laste klassis on 20 45-minutilist tundi, s.o. 900 minutit. Kuna õppetunnid kuueaastastele ei saa aga olla sellise pikkusega, on 90 minutit tegelikult jaotatud ümber 30-minutilisteks õppetundideks. Samuti on toimitud teisele õppeaastale planeeritud 24 tunniga.

Õppeplaan, mille järgi alustavad tööd eeloleval õppeaastal avatavad kuueaastaste klassid, on kahel esimesel õppeaastal järgmine:

Õppeaine	Õppetunde nädalas			
	I õppeaastal		II õppeaastal	
	arvest. á 45 min.	tegel. 30 min.	arvest. á 45 min.	tegel. á 30 min.
Emakeel (I õ.-a. lugema ja kirjutama õppimine)	6	9	6	9
Loodusõpetus (I õ.-a. ümbritseva elu ja loodusega tutvumine)	2	3	2	3
Matemaatika	4	6	4	6
Vene keel	—	—	4	6
Töö- ja kunstiõpetus	4	6	4	6
Kehaline kasvatus	2	3	2	3
Muusikaline kasvatus	2	3	2	3
	20		24	

**Milline peab olema kuueaastaste õpetamisele ülemineku baas ja kuidas seda kindlustada?**

Üleminek üldisele kuueaastaste laste õpetamisele koolis on väga tõsine ja ulatuslik samm hariduselu ümberkorraldamisel. Selle sammu astumiseks ei piisa ainult õpetaja heast tahtest ega ka kohalike haridusorganite ettevõtlikkusest. Normaalselt kulgev üleminek kuueaastaste koolitulekule eeldab tugevat baasi (skeem). Ülemineku baas koosneb kahest iseseisvast, kuid siiski tihedalt seotud osast: materiaalsest ja teoreetilis-hoiakulisest baasist.

Materiaalse baasi komponentideks on ühelt poolt ruumid, inventar, õueala,

laste vedu, teiselt poolt õppematerjalid (õppekirjandus ja õppevahendid) ja meetoodilised materjalid. Viimased aga kuuluksid ka nagu teoreetilis-hoiakulise baasi juurde.

Teoreetilis-hoiakulise baasi moodustab ühelt poolt elanikkonna informeeritus ja positiivne suhtumine varasemasse koolialgusse, teiselt poolt algklassiõpetaja ettevalmistatus (nii hoiakuline kui ka teoreetiline) tööks kuueaastase lapsega.

Vaadeldgem lühidalt ülemineku baasi üksikuid komponente ja seda, millise praktilise lahenduse saab see eksperimendi II etapil (s. t. laiendatud eksperimendis eeloleval õppeaastal).

**Ruumid** tööks kuueaastastega pea-



vad võimaldama lisaks õppetööle ka mängimist väikestes rühmades, suuremas grupis, mängimist suuremääramõõtmelise ehitusmaterjaliga, mängimist nukunurgas ning väiksema intensiivsusega liikumismänge kogu klassiga. Peab olema võimalus puhketunni (magamise) organiseerimiseks. Lisaks vajadus rõivistu ja välimänguvahendite hoiuruumi järele.

Praktiliselt saavad klassid kaks ruumi: a) õpperuumi, b) puhke- ja mänguruumi ning eelnimetatud abiruumid.

**Mööbel.** Õpperuumis on võimalik kasutada kas kahekohalisi olemasolevaid koolipinke (laste kasvule vastav variant) või ühekohalisi metallkonstruktsioonil kaldlauuga laste töölaudu. Vajatakse veel kappe-riiuleid õppematerjalide, vahetusriiete, hügieenitarvete, mänguasjade paigutamiseks. Laste tööde eksponeerimiseks peab õpperuumis olema stende, varbseinu, riieid (minimaalselt 4 jooksvat meetrit riulit, 4 m<sup>2</sup> seinapinda). Mängu- ja puhkeruumis peavad paiknema pani-paigad mänguasjade tarvis ja voodid või magamisraamid.

Praktiliselt saavad klassid õpperuumi koolipingid ja sektsioonkapi (Narva mööbel) ning teise ruumi kahekorruselised lasteaias magamisraamid (ülestõstetavad) ning teise samasuguse sektsioonkapi ja kuuekohalised lasteaias laud toolidega vastavalt laste arvule lasteaias.

**Mänguväljak** õuealal peaks sarnanema lasteaias koolieelikute rühma mänguväljakuga (liivakast, ronimisvahendid, kiik, loovmänguvahendid, piirdehekk vms.).

Praktiliselt tuleb koolil selline väljak eraldada ja sisustada. Haridusministeerium eraldab selleks otstarbeks komplekti ronimis- ja osavusvahendeid.

**Mänguasjade** loetelu avaldame ajalehes «Nõukogude Õpetaja». See vastab vajadustele ning sellest tuleb koolidel ka praktiliselt juhendada.

**Õppevahenditena** vajavad kuueaastaste klassid lisaks traditsioonilistele 1. klassi õppevahenditele (liikuv aabits, arveraam, aplikatsioonid jms.) hulgaliselt didaktilist materjali.

Haridusministeerium varustab eksperimenteerivad koolid täiskomplektiga nendest materjalidest, mis on väikese

katse käigus välja töötatud. Siia kuuluvad noobid ja tähed nii lapse kui ka klassi liikuva aabitsa jaoks, ladumiskeemid, häälikulise analüüsi töölehed, esemepildid, aabits lehtedel, lugemistekstid, töölehed ümbritseva eluga tutvumiseks, matemaatika töölehed. Töövihikutest kasutatakse 1. klassi loodusõpetuse töövihikut ning «Meie lapse kirjavihiku» I ja II osa. Lisanduvad veel värvilised arvutuspulgad ja geomeetriliste kujundite kogu.

**Õpetajate ettevalmistamine** tööks kuueaastastega toimub kahel moel: pedagoogilistes õppeasutustes, kus psühholoogia, pedagoogika ja õppeainete meetoodikate kursustesse lülitatakse kuueaastaste lastega töötamise probleemid, ning juba töötavatele algklassiõpetajatele täienduskursuste kaudu, mida korraldab Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut.

Eeloleval sügisel kuueaastaste klassis tööd alustavad õpetajad läbivad neljanädalase täienduskursuse. Sellest ajast pool kulub psühholoogiaaloengutele, tutvumisele kuueaastaste laste ealiste iseärasustega, ülejäänud aeg kasvatustöö ja õpetamise meetoodikale. Elanikkonna ettevalmistamiseks avaldatakse nii kesk- kui ka rajooniajalehtedes vastavad artiklite seeriad. Kuueaastaste laste koolimineku propageerimise eesmärgil on ka Eesti Raadio ja Eesti Televisioon võtnud vastavasisulised saated oma plaanidesse.

Üleminek kuueaastaste koolikohustusele toimub normaalselt siis, kui eelnevalt on põhjalikult läbi mõeldud ja katsetatud ka üksikasjades selle ülemineku kõik etapid.

## ÕPPETÖÖKODA, -KABINET

# KOGEMUSI RINGITÖÖ SEOSTAMISEST KABINETI SISUSTAMISEGA

### VENJAMIN SMIRNOV, Eesti NSV teeneline õpetaja, õpetaja-metoodik

Enamikus koolides on õppekabinetid loodud, praegu toimub nende täiustamine. Selle suuremahulise töö edukus sõltub paljus õpetaja aktiivsusest, kooli ja eelkõige õpilaste abist. Käesoleva kirjutise eesmärk on tutvustada õpetajaile (eelkõige füüsikutele), kuidas täiendada kabineti inventari, valmistada elektrifitseeritud stende, kontrollimasinaid, laboratoorsete tööde vahendeid jne., mis koos tööstuslikult toodetud seadmetega on aine õpetamiseks vajalikud.

Kõik järgmiseks toodud skeemid on järele proovitud, töökindlad ja 8.—10. klassi õpilastele füüsika-tehnikaringis valmistamiseks jõukohased.

Tallinna 6. keskkooli füüsika-tehnikaring loodi 1961. a., ringi tööplaanis arvestatakse tavaliselt õppeaasta eesmärgi, kajastatakse juubelitähtpäevi, kabinetti- ülevaatus jne., aga ka tegelikku vajadust valmistada demonstratsiooni- ja laboratoorsete tööde vahendeid. Õpilased on aastate jooksul valmistanud mitmeid elektrifitseeritud ja tavalisi stende, nagu «Kodumaa füüsika», «Kosmos», «Aatomi maailm», «Lenin ja füüsika» jt. Õpilased valivad stendideks vajalikud materjalid ja monteerivad

need kokku. Igal aastal valmistavad õpilased 10—15 õppevahendit. Kabinetis on neid üle 150, kõikide füüsikakursuse osade kohta. Ainult omavalmistatud vahenditega saab teha rohkem kui 25 praktikumi, see aga võimaldab mitmekestada ja laiendada praktiliste tööde temaatikat.

Ringi töös on välja kujunenud oma traditsioonid. Lisaks praktilistele töödele (õppevahendite ja stendide valmistamine) on aprillis füüsikanädal teemal «Kosmose uurimine ja allutamine», toimuvad koolisisesed füüsikaolümpiaadid, võetakse osa linna- ja ülevabariigilistest olümpiaadidest. Ringi tööst jääb igal aastal aruanne albumisse «Oma kätega».

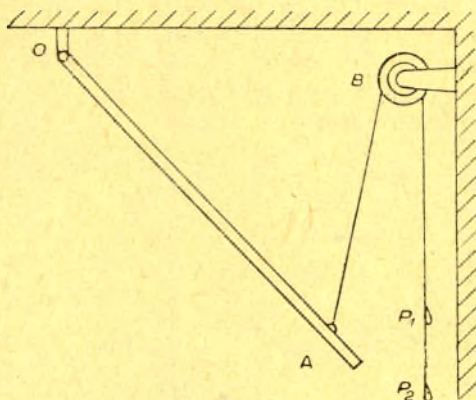
Klassiväline töö arendab õpilaste praktilisi vilumusi, iseseisvust ja initsiatiivi, tõstab huvi tehnika ja õppeaine vastu. Ringi töö korraldamine, osavõtjate arv, töö sagedus, koosolekute metoodiline külg sõltuvad koolist ja õpetajast. Paljudele õpetajatele valmistab raskusi see, mida panna õpilased tegema, kuidas mõeldut praktiliselt ellu viia. Järgnevad näpunäited põhinevad oma kooli kogemustel või teistest Tallinna koolidest saadud tähelepanekutel.

Kabineti täiustamist alustame õpetaja töökohast, juhtimispuul tuleb varustada klassi üld- ja tahvlivalgustuse ning tehniliste õppevahendite lülitiga (sobivad paketilülitid või võimsad tumblerid); enamvajalike pingete väljunditega (alalpinged 4...6 V, 12 V, 0...120 V ja vahelduvpinged 6 V, 36 V, 127 V, 220 V, 0...250 V); mõõteriistadega (amper- ja voltmeetrid), signaallampide ning kaitsmetega. Nimetatud pinged saadakse demonstratsioonilaua sisemusse paigaldatud trafodelt või jaotuskilbist. Laua äärtel on 3—4 kontakti, kuhu vajalik pinge antakse kilbist.

Tahvlile on otstarbekas kinnitada metalltoru, millele saab asetada tabelihoidjad (statsionaarsed hoidjad on ebamugavad, sest piiravad uue materjali selgitamisel tehtavate kirjutuste paiknemist). Tahvli kohale saab paigaldada sekundimõõtja, mille võib valmistada elektrimootorist CD — 2 (pöörlemiskiirus 2 p/min), varustades selle numbrilaua ja

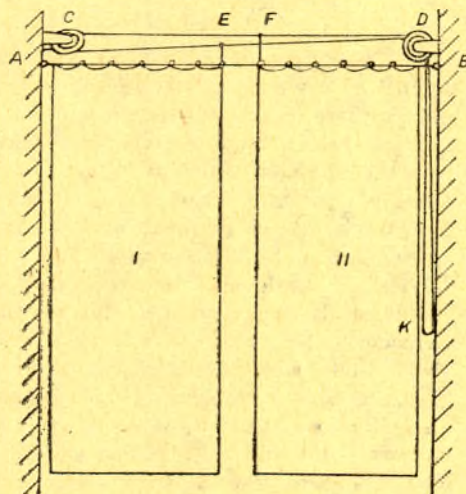
osutiga. Ekraani võib teha pöörlevana ümber kinnitustelje. Selleks tuleb täisnurkne puuraamistik katta plasti või riidega, millele kanda mitu korda värvi «Tempera» (tsinkvalge). Ekraani liikumine on näha joonisel 1, kus O on pöör-

Joonis 1



detelg, OA ekraan, B liikumatu plokk, millel liigub nõör silmustega P<sub>1</sub> ja P<sub>2</sub> ekraani peatamiseks kald- või vertikaalasendis.

Joonis 2

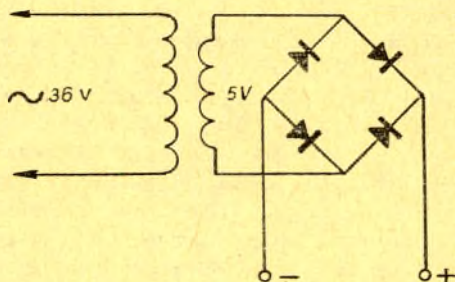


Joonisel 2 on lihtne pimendusseade. Piki pinguldatud traati AB (diameetriga 5 mm) on rõngastele kinnitatud kaks kardinat (koguarv oleneb akende arvust), mis on käsitsi liigutatavad vajalikku asendisse nõöri CDK abil. Nõör on punk-

tides E ja F tugevasti kinnitatud esimesele kardinarõngastele.

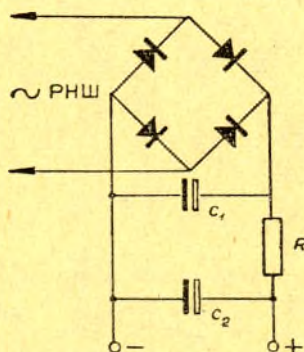
Tööd elektrisüsteemi loomiseks. Jaotuskilbist saadava voolu kasutamisel on puuduseks järsk pingemuutus koormuse suurenemisel või vähenemisel. Selle vältimiseks valmistasime kaks komplekti alaldeid (à 15 tk.). Nende üks variant on esitatud joonisel 3. Plaadile monteeritakse trafo 36/5 V (mahakantud trafo varustada uue mähisega  $w_1=300$  keerdu,  $d_1=0,15$  mm ja  $w_2=80$ , keerdu,  $d_2=0,5$  mm), seleensamm ABC-40 (võib kasutada ka üht võimsat diodi) ja kaks näpitsat seadme kaanel.

Joonis 3



Praktikumides kasutatakse erinevaid alalispingeid. Nende saamiseks tehakse autotrafole PHIII lisaplokid (vt. joonis 4). Dioidid D<sub>1</sub>–D<sub>4</sub> 226 B (D7Ж) voolule 200 mA või dioidid D 242, D 303, C<sub>1</sub> = C<sub>2</sub> = 10...200 µF, pingele 400 V, taastusega 1 kΩ võimsusega 5..25 W.

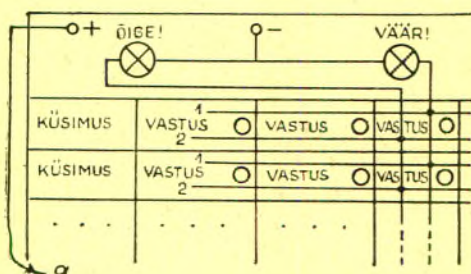
Joonis 4



Esitame ka mõne lihtsa teadmiste kontrolliseadme skeemi, mida võib kasu-

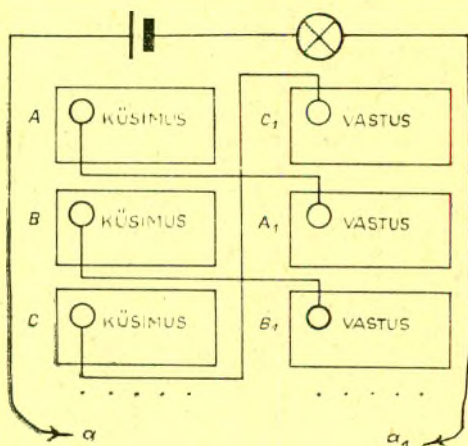
tada enesekontrolliks, küsitlemisel ja vik-toriinide korraldamisel. Joonisel 5 on

Joonis 5



igal küsimusel ja vastusel oma pesa. Küsimuse A pesa on ühendatud selle õige vastuse  $A_1$  pesaga vineerist kilbi tagaküljel, samuti on ühendatud teised pesapaarid. Voolu saame patareilt või trafolt pingega 3,5 V või 6,3 V, mis on järjestikku ühendatud lampindikaatoriga. Juhtmete  $a_1$  ja  $a_2$  otsas on pistikud. Pistik  $a$  asetatakse valitud vastuse pesa (valikvastuste süsteemis), pistik  $a_1$  on õige vastuse pesas, näiteks  $A_1$ . Saadakse suletud ahel, süttib õiget vastust fikseeriv lambike. Kui valitud vastus pole õige, lamp ei sütti.

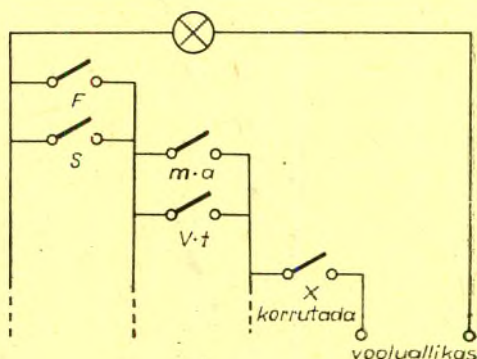
Joonis 6



Joonisel 6 on kontrolliseadme skeem. Plaadi (paksusega 8–10 mm) esiküljel on küsimus ja 2–5 vastust sellele. Iga vastuse kõrval on ava. Plaadi tagaküljel on kaks kontaktide rida (fooliumist või plekist), mis on eraldatud isolatsiooniga.

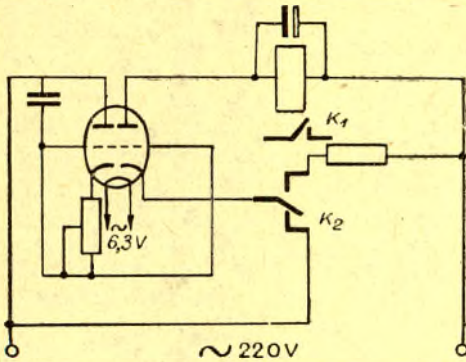
Esimene rida on ühendatud lambiga «väär», teine «õige». Rida 1 on ülemine, temas on iga õige vastuse kohal ava. Vastamisel viiakse pistik avasse. Kui vastus on õige, puudutab pistik ka teist rida ja süttib lambike «õige». Teiste vastusevariantide korral pistik kontakteerub esimese reaga, süttib lambike «väär». Selliseid kahekordseid ridu (laiusega 2 cm) on niisama palju kui küsimusi. Kõik read 1 on omavahel ühendatud, samuti read 2. Energiaallikaks on patarei või trafo.

Joonis 7



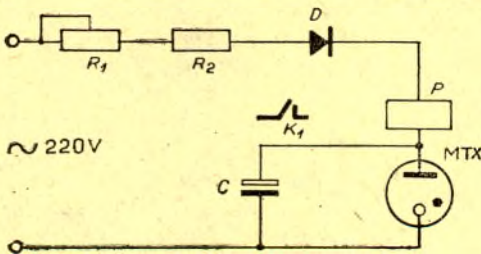
Joonisel 7 on esitatud eriti lihtne valemite kontrolliseadme skeem. Seade sobib kas Newtoni II seaduse või mõne muu sarnase valemite meenutamiseks. Vastamisel tuleb leida tumblerid seadme paneelil, mis vastavad massile  $m$ , tehtmärgile  $x$  ja kiirendusele  $a$ . Peale vajalike tumblerite lülitamist süttib lamp «õige», vea korral lamp ei sütti.

Edasi vaatleme **elektrifitseeritud stende**, mida võib valmistada näiteks teemadel «X viisaastaku ehitused», «NSV Liidu elektrifitseerimine», kronoloogiliste sündmuste jms. kohta. Stendi elektriline osa koosneb ajareelest, sammvalijast ja automaatlülitist. Joonisel 8 on toodud ajareele skeem. Ajareele detailid 6H8C, trafo 220/6,3 V, kondensaator 4...6  $\mu\text{F}$  pingele 300 V, potentsiomeeter 500 k $\Omega$ , takisti 910  $\Omega$ , võimsusega 2 W, elektromagnetiline rele lülitusvooluga kuni 50 mA ( $R \approx 200 \Omega$  ja rohkem), elektrolüütiline kondensaator 10  $\mu\text{F}$  pingele 450 V. Skeem ise on lihtne, rele



töökindel. Muutes mahtuvust  $C_1$  ja takistust  $R_1$ , võib laias ulatuses (kuni 1 min.) reguleerida kontaktide  $K$  kinniolemise aega.

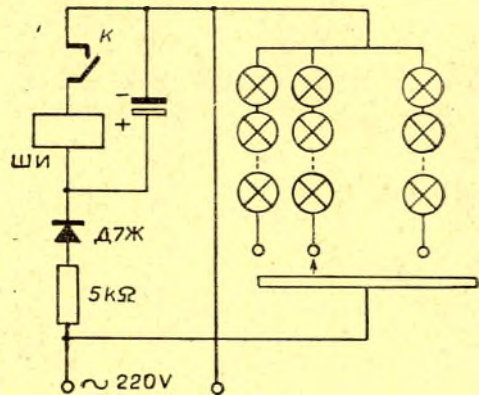
Joonis 9



Teine trafota skeem (joon. 9) tütratron MTX — 90 või MTX — 4Б koosneb potentsiomeetritest  $R_1 = 68 \text{ k}\Omega$  ja  $R_2 = 8,2 \text{ k}\Omega$ , diodist 226 Б, elektromagnetilisest releest ( $I_{\text{rakendus}} \leq 5 \text{ mA}$ ), elektrolüüt-kondensaatorist mahtuvusega  $40 \mu\text{F}$ , pingele 450 V.

Sammvalija skeem on esitatud joonisel 10. Selle detailideks on  $5 \text{ k}\Omega$  takisti võimsusega 6 W, diod D7Ж, sammvalija ШИ-11 ja elektrolüüt-kondensaator mahtuvusega  $40 \mu\text{F}$  pingele 450 V. Elektromagnetilise rele sisselülitamisel, s. t. kontakti  $K$  sulgemisel hakkab tööle sammvalija (kondensaator  $C$  tühjeneb ning paneb tööle rele, mis lülitab sisse ühe stendil asetsevate järjestikku ühendatud lampide rea, mis tähistavad mingisuguseid ühetüübilisi objekte (näiteks hüdroelektrijõujaamu, aatomielektrijõujaamu, X viisaastaku suurehitusi vms.).

Vooluvõrgust toituva lambi pinget kustumine toimub takisti või mahtuvuse



muutmise abil (eelnevalt valida need sobivate parameetritega). Sellise rele ühendust sammvalijaga kasutati stendide «Tuumareaktsioonid», «Raadiolokatsioon» jt. juures, kus põlevate lambikestega imiteeritakse toimuvat protsessi.

Oluline on ka õpetada valmistama mitmesuguseid töötavaid mudeleid, alates lihtsamatest 6.—8. klassile kuni keerulisemateni keskkooliõpilastele. Õpetaja valib vahendi ja tüübi, leiab õpilasele vajaliku kirjanduse. Sobiva konstruktsiooni leiab õpilane ise. Artikli lõpul on toodud kirjandus, kust võib leida huvitavate ning vajalike füüsika- ja elektrotehnika seadmete valmistamise kirjeldusi.

Füüsika- ja tehnikaringi õpilased on hästi kontaktis tööpäetuse õpetajaga, nad võivad ära teha enamiku kabineti sisustamiseks vajalikke töid. Õpetajal on tarvis aktiivsemalt kaasa haarata õpilasi kõikide võimalike ülesannete täitmiseks, alates seadmete remondist kuni uute konstrueerimiseni.

**Kirjandus**

1. Войцеховский Б. Т. Развитие творчества учащихся при конструировании. Учпедгиз, 1962.
2. Жерехов Г. И. Политехническое обучение в демонстрационных опытах. Учпедгиз, 1957.
3. Покровский С. Р. Опыты и наблюдения в домашних заданиях по физике. Изд. АПН РСФСР, 1963.
4. Разумовский В. Г. Физический эксперимент в школе, выпуск 3, «Просвещение», 1966.

---

## В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

---

---

# КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ \*

---

**НИКОЛАЙ ШАНСКИЙ,**  
директор НИИ ПРЯНШ АПН  
ССР, доктор фил. наук

Наша партия и правительство всегда заботились о воспитании масс, их коммунистической сознательности, готовности, воли и умении строить коммунистическое общество.

Сейчас — в условиях развитого социализма — вопросы коммунистического воспитания стали особенно важными. Огромную роль в коммунистическом воспитании подрастающего поколения играет наша советская школа. Как говорил на Всесоюзном съезде учителей 4 июля 1968 г. Л. И. Брежнев, «все качества, определяющие облик советского человека, — его коммунистическая сознательность, любовь к

---

\* Доклад на Всесоюзной конференции по проблемам коммунистического воспитания учащихся в процессе преподавания русского языка и литературы в национальной школе, проходившей в Таллине 26—28 декабря 1977 года.

---

труду, патриотизм, гуманность, чувство интернационализма — воспитываются под воздействием и при активном участии школы». Именно поэтому, говоря о повышении эффективности воспитательной работы в целом, Л. И. Брежнев на XXV съезде КПСС отметил особое значение и настоятельную необходимость «дальнейшего серьезного совершенствования всей общеобразовательной системы, и в первую очередь средней школы».

Дальнейшее совершенствование практики коммунистического воспитания должно осуществляться всеми имеющимися в распоряжении школы средствами и обязательно с помощью комплексного подхода, который предполагает обеспечение неразрывного единства всех сторон воспитания. Одним из основных условий успешного решения этой задачи является органическое слияние процессов обучения и воспитания.

В деле коммунистического воспитания и коммунистического мировоззрения учащихся русский язык как учебный предмет в национальной школе играет исключительно важную роль. Тот факт, что, наряду с родным языком учащиеся овладевают и русским, придают этому учебному предмету особую значимость в плане патриотического и интернационального воспитания. Наряду с этим русский язык имеет огромное значение в воспитании у учащихся высоких нравственных и идейно-политических качеств.

Такую большую и разностороннюю воспитательную значимость русский язык приобрел в первую очередь потому, что в процессе развития нашего социалистического государства он стал самым действенным средством приобщения советских народов к лучшим достижениям отечественной и мировой культуры, могучим орудием их интернациональной сплоченности, языком братского единения и вечной дружбы

---

советских людей независимо от их национальной принадлежности.

Именно поэтому так настойчиво и всесторонне начали заниматься сейчас специалисты по русской лингводидактике проблемами управления воспитательным процессом при обучении русскому языку, воспитывающим содержанием школьного курса русского языка, конкретными каналами воспитательного воздействия.

Воспитательные возможности русского языка огромны и разнообразны. С помощью русского языка учащиеся национальной школы знакомятся не только с жизнью и делами русского народа, но и с научными, техническими и культурными достижениями всех наций и народностей СССР, приобщаются к духовным богатствам мировой цивилизации.

Воспитательную значимость русский язык имеет и сам по себе, и как первоэлемент великой русской литературы. Язык — многообразное и тонкое средство воздействия. Язык — это память человечества о том, что было им достигнуто. В значительной степени язык несет в себе идеологию. Он является не только формой хранения знаний, но и средством познания. Как язык межнационального общения народов нашей Родины русский язык отражает в себе все то, что связано со становлением и расцветом нашего многонационального социалистического государства. В нем отразилась история замечательной культуры русского народа, его высокой нравственности.

Реализация воспитательных возможностей происходит в ходе обучения языку, при соответствующей организации учебного процесса.

Действенность воспитывающего обучения определяется содержанием обучения, методами и организационными формами занятий, а также воздействием личности учителя. От того,

насколько все это сориентировано на решение соответствующих задач, зависит сила воспитательного воздействия.

Если предварительно не прогнозировать возможное воспитательное влияние того или иного учебного фактора, то оно может оказаться не только неэффективным, но и отрицательным. Так, использование только тренировочных упражнений может снизить познавательную активность учащихся, интерес к русскому языку. Отсутствие своевременного контроля со стороны учителя за выполнением заданий повлечет за собой недисциплинированность учащихся по отношению к делу, вызовет формирование у них необязательности, отсутствие чувства долга.

Лингводидактике в ближайшее время предстоит решить вопрос о том, как научно управлять воспитанием в процессе обучения русскому языку в национальной школе.

Особая сложность при решении этой проблемы возникает в связи с процессуальной стороной обучения. Как известно, применение любого метода складывается как бы из двух сторон: одна его сторона определяется в учебной документации (программы, учебники, пособия), вторая образуется непосредственно процессом обучения, в котором реализуется эта документация. Ведь даже содержание предмета и методы преподавания претерпевают серьезные изменения в учебном процессе в зависимости от личности учителя, его знаний и квалификации, от понимания им учебных целей и задач, в зависимости от учащихся, их предварительной подготовки, индивидуальных особенностей, наконец, от влияния окружающих условий обучения (сельская это школа или городская, насколько она обеспечена материальными ресурсами и т. п.). Естественно, что воспитывающее содержание еще в большей степени подтверждено

подобным изменениям в учебном процессе. Отсюда и возникают различные трудности в управлении воспитанием непосредственно в самом процессе обучения.

Каковы же воспитательное содержание и основные каналы воспитательного воздействия в процессе обучения русскому языку учащихся национальной школы.

Если исходить из общей теории коммунистического воспитания, то наиболее оптимальной будет являться ориентация курса русского языка в национальной школе прежде всего на идейно-политическое, нравственное, умственное, а также эстетическое и трудовое воспитание.

Самым обширным и значимым является содержание идейно-политического воспитания. Оно предполагает прежде всего формирование марксистско-ленинских взглядов на историческое развитие общества, в том числе коммунистической убежденности, верности революционным, боевым и трудовым традициям советского народа, потребности следовать им, развивать и умножать их; воспитание социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма, потребности служения своей Родине, верности идеям Коммунистической партии; формирование гражданского самосознания, идейной зрелости, умения противостоять чуждым влияниям, религиозной идеологии; формирование социальной активности, непримиримости к нарушениям норм общественной жизни.

Воспитательное воздействие средствами русского языка в национальной школе должно быть максимальным, но в то же время и содержательно, и структурно органически вытекать из специфики данного учебного предмета.

Сказанное в полной мере относится и к вопросам воспитывающего обучения русскому языку применительно к разным его этапам. Оптимальная ре-

ализация задач коммунистического воспитания в курсе русского языка находится в прямой зависимости от научно обоснованного содержания и характера необходимого учебного материала на каждом из этапов обучения.

При этом следует иметь в виду, что для формирования убеждений информации воспитывающего характера самой по себе еще недостаточно. Необходимо также соответствующая целенаправленная работа, позволяющая включать учащихся в такие виды деятельности, которые имеют, помимо обучающего значения, также и воспитательное. Так, развивая речь на текстах идейно-политического, нравственного и эстетического содержания, нужно непременно требовать от учащихся, особенно старших классов, самостоятельной оценки событий, поступков людей, произведений искусства. Включение учащихся в соответствующую деятельность происходит с помощью тех или иных методов обучения. Так, реализация умственного воспитания осуществляется главным образом путем включения учащихся в деятельность по оперированию языковыми знаниями.

Таким образом, русский язык как учебный предмет способен выполнять обе основные воспитательные функции: давать учащимся информацию воспитывающего характера и включать их в деятельность, в результате которой формируются мировоззренческие убеждения.

Поскольку методы обучения русскому языку в национальной школе определяются прежде всего спецификой его содержания, то в качестве основного канала воспитания следует рассматривать содержание обучения русскому языку. Основными элементами содержания курса русского языка в национальной школе являются: ситуативно-тематическое содержание, определяющее внеязыковый характер ре-



чевой деятельности (т. е. содержание текстов и упражнений для чтения, письма, аудирования и говорения); речевые умения и навыки; языковые знания.

Ситуативно-тематическое содержание служит основным каналом для включения в курс русского языка сведений идейно-политического, нравственного и эстетического воспитательного воздействия. Программа воспитательной работы в школе позволяет определить качества и свойства личности в коммунистическом обществе, которые можно формировать в тот или иной возрастной период. В значительной степени на основе этой программы отбиралось ситуативно-тематическое содержание обучения при конструировании учебного содержания в типовой программе по русскому языку для национальной школы, разработанной в НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР.

При определении тематики для формирования и развития речи на русском языке воспитательный критерий является основным, хотя он и должен сочетаться с другими, чисто лингвистическими и дидактическими критериями.

Существенным элементом содержания обучения русскому языку, с помощью которого осуществляется воспитательное воздействие на учащихся, являются языковые знания.

Сущность и специфика языковых знаний обуславливают возможность использования их в целях умственного воспитания. Материал, предназначенный для закрепления языковых знаний (т. е. тексты упражнений, диктантов и т. д.), может и должен служить идейно-политическому, нравственному и эстетическому воспитанию. Чисто же языковой материал, языковые знания как таковые (правила, определения, категории, языковые факты), оперирование ими прежде всего служат целям умственного развития и воспитания,

которым принадлежит решающая роль в формировании диалектико-материалистического мировоззрения на языковые явления, их происхождение и функционирование в речи. Кроме этого, усваивая знания о языке, учащиеся будут совершенствовать умение оперировать абстрактными понятиями, пользоваться диалектическим методом познания, которым они овладевают в курсах всех учебных предметов.

С учетом задач умственного воспитания должен проводиться не только отбор, но и организация языкового материала в курсе русского языка в национальной школе.

До сих пор речь шла о той стороне умственного воспитания, которая может обеспечиваться путем соответствующего отбора и организации языкового материала. Но есть и вторая, не менее важная сторона умственного воспитания — формирование логически мыслить и строить высказывание.

Разумеется, это умение развивается и совершенствуется в курсах всех дисциплин, но лингводидактические предметы имеют в этом плане особое значение вследствие неразрывной связи языка и мышления. Основная роль отводится здесь не столько языковым знаниям, сколько методам и приемам обучения, специальным упражнениям.

Методы и приемы обучения русскому языку в национальной школе служат прежде всего (наряду уже с указанными) целям и задачам умственного и трудового воспитания. Методы усвоения и закрепления знаний открывают пути познания, приучают учеников к постоянному труду, формируют трудовую дисциплину, выдержку, терпение. Большинство методов обучения речевой деятельности на уроках русского языка в принципе направлено и на обучение логичности мышления. Однако не всегда в обучении русскому языку эта вторая сторона методов контролируется учителем.

С помощью соответствующих методов обучения воспитывается познавательная, творческая активность. Этому прежде всего служат проблемные, поисковые методы обучения.

Развитием познавательной активности не ограничиваются возможности русского языка в плане воспитания самостоятельности учащихся.

В ходе бесед, в устных и письменных рассказах, в сочинениях учащиеся должны привлекаться к самостоятельным идейно-политическим, нравственным и эстетическим оценкам, делать выводы, сопоставлять, давать оценку жизненным явлениям, поступкам людей, явлениям искусства. В результате этого формируются идейно-политические, нравственные и эстетические убеждения. Такого рода деятельность способствует вместе с тем и развитию речи, так как актуальное содержание бесед, высказываний, сочинений повышает интерес к русскому языку как предмету, а значит, совершенствует процесс воспитывающего обучения в целом.

Большое значение в плане нравственного воспитания (формирование ответственности, точности, пунктуальности) имеют, наконец, методы проверки и контроля знаний, речевых умений и навыков учащихся.

Рассмотренные направления воспитательного воздействия даны на примере обязательного курса русского языка в национальной школе. Но, помимо основного, программного курса, существует широкая сеть факультативных и внеклассных занятий по русскому языку. В целом направления воспитательного воздействия здесь идентичны программному курсу. Вместе с тем факультативы и кружки по русскому языку позволяют углублять и расширять некоторые аспекты воспитательного воздействия. Так, факультатив или кружок по развитию русской речи

позволяет в силу преобладания в них ситуативно-тематического содержания усиливать идейно-политическое, нравственное и эстетическое воспитание. Однако проблемы презентации и обеспечения в ситуативно-тематическом содержании конкретных аспектов этих сторон воспитания требуют еще своей разработки. Необходимо также дальнейшее исследование и систематизация вопросов воспитательного воздействия различных организационных форм обучения русскому языку (обычный урок, урок-экскурсия, различные формы внеклассных занятий).

Естественно, что все воспитательные цели и задачи в обучении русскому языку могут быть достигнуты лишь при обязательном учете активного воздействия на учащегося средств массовой информации, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, условий окружающей их микросреды и т. д.

Как уже говорилось, в качестве действенного средства воспитания русский язык выступает не только сам по себе, но и как первоэлемент художественной литературы, произведения которой образуют одновременно и определенную воспитательную информацию, т. е. явление общественной мысли, и определенную образную систему, т. е. явление словесного искусства.

Оптимальное воспитательное воздействие литературы как учебного предмета может быть достигнуто только в том случае, если мы будем постоянно иметь в виду, что она воспитывает прежде всего живыми художественными образами, что в художественном произведении его идейное содержание существует не само по себе, а как бы растворено во всей его образной ткани. Только в таком случае идейное содержание эмоционально воздействует на учащихся и тем самым осуществляется воспитание какого-то определенного социального чувства. игно-

рируя этот эмоциональный фактор, мы можем свести на нет нужное нам воспитательное воздействие литературы.

Нельзя также забывать того, что добиться усиления воспитательной роли литературы возможно лишь при условии, что литературно-художественное произведение будет изучаться в школе не только как факт истории литературы, но и как живое явление литературного процесса, идейно-нравственный пафос которого понятен и близок нашему современнику.

В своих речах и докладах Л. И. Брежнев уделял большое внимание вопросам коммунистического воспитания молодежи, комплексному подходу к решению этой проблемы.

Проведение серьезных и неотложных исследований, позволяющих решить вопрос о том, как осуществлять комплексность — одна из основных задач, стоящих перед методистами. Необходимо создать единую систему воспитывающего обучения средствами русского языка и литературы, в которой будут четко определены все компоненты комплексного воспитывающего обучения (идейное, нравственное, эстетическое, трудовое воспитание), их роль в учебном процессе, их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Не менее важно также, чтобы в этой системе была учтена специфика возрастных особенностей учащихся, их психология, языковое и эстетическое развитие и общая подготовка.

Пристального внимания ученых и учителей (в связи с вопросами коммунистического воспитания средствами русского языка и литературы) требуют также вопросы разработки научно-обоснованной и экспериментально проверенной системы близкородственных межпредметных связей, а именно преподавания русского языка и литературы, с одной стороны, и родного языка и литературы, с другой.

Одной из важных проблем здесь является проблема содержательной презентации и методической подачи в учебно-воспитательных целях взаимосвязанных страноведческого и краеведческого материала (как в учебнике и на уроке, так и во внеклассной работе). Названная методическая проблема, несомненно, должна решаться с позиций единых воспитательных целей и учетом общности духовной и материальной культур народов СССР, а также их тесного взаимодействия в условиях диалектического единства национально-русского двуязычия.

Комплексный подход к коммунистическому воспитанию средствами русского языка и литературы, будет настоящему эффективному только при наличии оптимальной системы приемов и средств обучения и их наиболее рациональной организации.

Именно поэтому сейчас особенно настоятельными являются теоретические и экспериментальные работы по созданию единых аудиовизуальных учебных комплексов по русскому языку и литературе и соответствующих методических руководств.

Наша советская школа накопила большой опыт коммунистического воспитания учащихся. Немалый вклад в это общее дело вносят учителя-словесники национальных школ. Обобщая их повседневный опыт, продвигается в этом важном вопросе вперед и наша методическая наука. Однако многие вопросы преподавания русского языка и литературы все еще требуют своего разрешения. Самой главной является разработка научно-обоснованной и экспериментально проверенной комплексной системы коммунистического воспитания средствами русского языка и литературы. Задача трудная, но важная и благородная. Поэтому нет никакого сомнения, что ученые-методисты приложат свои силы и знания, чтобы решить ее как можно скорее и лучше.

---

# LAPSE KASVATUSELE KOMPLEKSSE LÄHENEMISE ASPEKTE

---

**SYLVIA HERMAN,**  
**TPedi koolieelse kasvatuse**  
**kateedri dotsent**

---

### Inimene elu eesmärgina

Inimene on arenenud sotsialistlikus ühiskonnas tähelepanu keskmes. NLKP tegevus ja püüdlused on suunatud sellele, et teha kõik vajalik inimese hüvanguks, inimese õnne nimel. Inimesele antakse palju, kuid temale loodetakse ja temalt ka nõutakse palju. Nõukogude inimene peab olema suuteline meie ühiskonnas loodud väärtusi, ideid, saavutusi hoidma, arendama ning püüandama järeltulivatele põlvedele. See inimene peab olema mitmekülgsest arenenud, looja, ideoloogiliselt ning moraalselt kindel, suutmaks seista kahe sotsiaalse süsteemi vahelise ideoloogilise võitluse aktiivisuse tingimustes kommunistliku ühiskonna kujundamise eest. Niisugune inimene ei teki ise, vaid teda tuleb kasvatada. Iga uus pisike kodanik nõuab kasvatust protsessi uuesti alustamist. Teaduse ja tehnika pideva arengu tulemusena muutuvad nii sotsiaalsed kui ka majanduslikud tingimused. Koos selle kõigega muutub ka inimene. Uus põlvkond erineb alati eelnevast. Nüüdisaegne sotsialistlike tootlike jõudude ja tootmissuhete areng nõuab uue kvaliteediga noore sugupõlve ettevalmistamist. NLKP XXIV ja XXV kongress tõstsid harmoonilise isiksuse kasvatamise ühiskonnas olulisele kohale. Efektiivsuse ja kvaliteedi viisaastaku plaani kavandati nõukogude inimese elujärje edasine tõstmine, isiksuse igakülgne arendamine ja sotsialistliku elulaadi täiustamine (1, lk. 48).

Rahvamajanduse arendamise võtme-probleemiks sai töö kvaliteedi tõstmine. Kuid kvaliteedinõue laieneb ja haarab ühiskondliku elu kõiki valdkondi: peale materiaalsete väärtuste tootmise ka vaimsete väärtuste loomist, aga ka lastekasvatust ja teenindussfääri. Kvaliteedinõude täitmisel jääb noore põlvkonna eluks ettevalmistamine oluliseks ülesandeks.

On vaja muuta inimeste väärtushinnanguid, leida vahendeid kasvatuse efektiivsuse tagamiseks. NLKP XXV kong-

ressi otsustest lähtudes rajab kasvatus efektiivsuse kompleksne lähenemine kasvatus töö organiseerimisele, s. o. ideelipoliitilise, kõlbeline ja töökasvatuse tihe ühtsus. Peateljeks on siin kommunistliku maailmavaate kasvatamine, mille mõjuga haaratakse iga laps, neiu, noormees ja kindlustatakse selle kaudu nende kujunemine igakülgsest arenenud aktiivseteks teadlikeks kommunistmehitajateks. Fakt, et kompleksne lähenemine kasvatusetele teostatakse sotsialistlikus süsteemis, omandab printsiipiaalse tähenduse. Seoses kohustusliku keskhariduse kehtestamisega on kasvatus kauakestev ja suurt hulka inimesi hõlmav protsess. Ta algab perekonnas, jätkub ühiskondlikes haridusasutustes ja töökollektiivides. See on kogu ühiskonda haarav nähtus. Kompleksne lähenemine kasvatusetele organiseerimisele optimeerib kasvatusete ja loob võimaluse lahendada kasvatus ülesandeid nüüdisaja tingimustes kvaliteetselt. Selle kaudu avaneb võimalus kasvatusete osa arengutegurina suurendada.

#### **Järjepidevuse printsiip pedagoogikas**

Inimese kasvatamine läbib mitmeid astmeid, kus osalevad erinevad kasvatajad. Selle protsessi terviklikkuse tagab oluliselt järjepidevuse printsiip. See tähendab, et lapse iga uut sammu teadmiste omandamisel, võimete arendamisel on ette valmistatud õppimise ja elu eelnev etapp. Niisiis, võitlus isiksuse kvaliteedi — keskhariduse — kindlustamise eest sõltub igast õpetamise-kasvatamise astmest. Alustades vajalike ümberkorraldustega, ei tohi unustada ega vähem tähtsaks pidada koolieelset iga. Millest alustada? Ring algab ikka kodust, vanematest kui esmastest, samas ka eluaegsetest pidevat mõju avaldavatest kasvatajatest. Nendele lisandub ühiskonna poolt organiseeritud üha laiendatav koolieelsete lasteasutuste võrk. Selline kaheksus teebki keerukaks kasvatuslike probleemide lahendamise selles eas. Sellele lisanduvad veel eriti kiiresti muutuvad

koolieelses eas laste ealised ja individuaalsed iseärasused, mida eriti tuleb arvestada. Kasvatuslikust aspektist aga luuakse selles eas alus kõigele järgnevale. J. J. Rousseau arvates on iga järgneval kasvatajal lapse kasvatusetele väiksem mõju kui eelnenul. Eks näita praktikagi, et küllalt tihti tegeleme koolis juba ümberkasvatamisega. Siinkohal ei ole mõeldud mitte ainult kouriklikkust, vaid lihtsalt vääri suhtumisi, käitumisharjumusi, hinnanguidki.

NLKP XXV kongress nägi ette koolieelse kasvatusete arendamise. Laiendatakse koolieelsete asutuste võrku, ehitatakse lastesõimi ja -aedu 2,5—2,8 miljoni kohaga. Töötavale naisele seatakse sisse osaliselt tasuta puhkus lapse eest hoolitsemiseks kuni tema aastaseks saamiseni. Emadele luuakse avaramad võimalused töötamiseks mittetäieliku tööpäeva või -nädalaga, samuti töötamiseks kodus (2, lk. 71). Hoolitsus nõukogude ema seisundi parandamise eest on otsene hoolitsus harmoonilise isiksuse kujundamise eest. Selline hoiak tuleb muuta üldkehtivaks igas töökollektiivis. See võiks olla iga naiskomisjoni, ametiühinguorganisatsiooni esmane ülesanne.

#### **Komplekssest lähenemisest kasvatus tööle koolieelses asutuses**

Mõeldes ühest ja samast objektist, suhtuvad või reageerivad eri elualade esindajad, sõltuvalt nende huvide tüübist ja eesmärkidest, sellesse objekti erinevalt. Rääkides lapsest kui kasvatusobjektist, suhtuvad ka temasse eri isikud erinevalt. Nii näiteks võib näha aineõpetaja temas informatsiooni vastuvõtjat, õpimasinat, õpetaja poolt esitatu reprodutseerijat. Kasvatajale võib laps olla vahend, mille abil ta realiseerib kasvatuslikke üritusi, teadlasele — kuidas reageerib katsetele, täidab teste, eakaaslastele kas sõber või mitte, vanematele nende ideede kandja, hoolitusobjekt, järeltulija. Kuid kasvatus töös see objekt on elav laps, kes aktiivselt reageerib igale mõjutusele. Nii õpibki laps erinevaid rolle. Isegi vana-

emale on ta teine kui emale. Kuivõrd erinevalt ta suhtlema peab, sõltub teda ümbritsevast, samas mõjutab tema kõlbelisi omadusi. Kompleksel lähenemisel kasvatusorganiseerimisele on laps kasvatus subjekt. Ta on kordumatu, omannoline, kes ümbruse suhtes on aktiivne. Selle tõttu peab olema iga etapi kasvatajal ainult üks ühine eesmärk — lapse arendamine mitmekülgset arenenud harmooniliseks isiksuseks. Õpetamine ja kasvatamine on oma olemuselt lõpetamata iseloomuga. Ei saa päris täpselt prognoosida, millisele arengutasemele igal astmel üks või teine konkreetne laps jõuab. Sellepärast peavad etapikasvatavad looma omavahelise liidu, ühisrinde.

Õpetamise ja kasvatamise protsess koosneb suurest hulgast üksikutest, välselt iseseisvatest elementidest, detailidest. Igal neist on kordumatu sisu, vorm, tulemus. Iga üksiku tulemus mõjub aga koosmõjus teistega. Osade õnnestunud integratsioonil moodustunud tervik omandab uued omadused, mis oluliselt erinevad osade omaduste lihtsast summast. Sama märgati maasika lõhna uurides. Kordumatus aroomis leiti 40 komponenti. Keemikud segasid need 40 ühendit avastatud vahekorras, kuid saadud segu lõhnas nagu kummi.

See selgitab isiksuse kasvatamisele kompleksse lähenemise tulemuste erinevuse sellest, kui iga kasvataja õpetab ja kasvatab lähtuvalt vaid oma kitsast ülesandest, nägemata silme ees terviklikku isiksust, tema arendamist. Kompleksse lähenemise tähtsaks kategooriaks ongi terviklikkus. Mida hoolikamalt kaalutakse iga pedagoogilist detaili, seda optimaalsemad tulemused on nende ühendamisel tervikuks. Võitluses kvaliteedi eest omandab õpetamine vahendi tähenduse. Ta on vahendiks mitmekülgset arenenud isiksuse kasvatamisel. Selle mõttega peab õpetaja harjuma ja leidma eneses kasvataja. Päevakorrale on tõusnud kasvatav õpetamine, mis samal ajal Ušinski järgi

on ka arendav õpetamine. Eelkõige kasvatab õpetamine suhete kaudu: laps — kasvataja, õpilane — õpetaja, õpetaja — kasvataja, kasvataja — lapsevanem. Suhete positiivsuse korral kujuneb kasvatavataval aktiivne eluhoiak, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohusesse. Sellepärast tuleb igal kasvatajal oma seniseid hoiakuid ja tegevuse eesmärke mitmeti põhjalikult analüüsida. Järeldus peaks olema: laps ei ole vahend, mille kaudu realiseerime oma tegevuse eesmärke. Ta on ise eesmärk, peame ta valmis kasvatama, leidma vahendeid, kuidas teda arendada mudelikohaseks.

Nii mõnigi kord seisame probleemi ees, miks meie õpetus ei ole andnud oodatud tulemusi. Laps, keda siira vaimustusega mahukate programmide järgi õpetasime, ei suuda koolis täita VTK norme, teine eksib ühiselureeglites. Pika kasvatusprotsessi viimasel astmel märgatakse — enamik kasvandikest vajab prille, paljudel diagnoosib arst skolioosi. Ka ideelis-poliitilise kasvatustöö resultaat on välisel tasemel. Oleme teinud vea, kaotades silmist komplekssusnõude. Iga õpetaja rühkis omas suunas. Juhuslikud üksikfaktid — näitasime lastele kangelaste pilte, pühadeks õpetasime patriotilise luuletuse, kutsusime külla sõjaveterani — ei olnud piisavaks tingimuseks, et kujuneks kodumaa patrioot. Need faktid on vaid tarvilikud tingimused.

Informatiivne lähenemine ja teatavaks võtmine on esimene etapp veendumuste kujundamisel ega tingi motiveeritud käitumist. Vaja on organiseerida mitmete tegurite koosmõju lapse teadvusele, tunnetele, kogemustele. Selle tulemusel tekitab hinnangud, suhtumised. Lastemõjustamisel peab põhikohal olema emotsionaalsus, lastepärasus, hoiakut kujundav eeltöö, psühholoogiline häälestatus. Siis jääb lapsepõlves kuuldu ja kogetu alatiseks, mis kujundab sisemisi suhtumisi ja mis tulevikuski on noorukile otsustustes vajalikuks toetuspunktiks.

Näeme, et just koolieelne iga lausa

nõuab kompleksset kasvatust. Lähtudes isiksuse kui terviku kasvatamisest, ei piisa faktidest, teadmistest. Eelkõige on vaja kujundada eeldused iseõppimiseks. Seega on vaja luua tingimused üldarenguks, hoida terve aju ja närvisüsteem, kindlustada kehalised eeldused, iseseisvus, ühiskondlik aktiivsus. Sellest, kuidas koolieelne kasvatus on organiseeritud, sõltub oluliselt koolitöö.

### Laste kasvatusede ideelis-poliitilistest suunitlustest

Kasvatuse efektiivsuse taotluses omandab peamise koha ideelis-poliitiline kasvatustöö, s. o. inimese poliitiliste vaadete sihipärane kujundamine. Ideelis-poliitiline kasvatus jääb kommunistliku maailmavaate kasvatamise peateljeks. Nõukogude inimene õpetatakse õigesti mõistma ühiskonna ja poliitilisi nähtusi. Selleks organiseeritakse praktiline tegevus kommunistlike põhimõtete kohaselt. Ideelis-poliitiline kasvatustöö teenib isiksuse teadusliku kommunistliku maailmavaate kujundamist, sest maailmavaade kitsamas mõttes on ühiskondliku elu kohta käivate vaadete süsteem — seega kõlbelis-poliitilised vaated, mis peegeldavad inimese ühiskondlikku olemust. Ühiskonna arenedes ideoloogia osa kasvab isiksuse teadvuse kujundamisel. Isiksuse maailmavaade peab saama tema sisemiseks eluprogrammiks, millele vastavalt ta hindab tegelikkust ning määrab isikliku tegevusprogrammi. Kasvatajate ülesandeks jääb kujundada isiksuse niisugune maailmavaade, mis kindlustab tema aktiivse osavõtu ühiskondlikust elust, soodustades sellega kommunismi ehitamise tempo kiirenemist. Maailmavaade kujuneb pikkamööda. Ta läbib tee emotsionaalsetest suhtumistest, kujutlustest ja jõuab üldistatud teadmiseni tegelikkusest. Otsustav kujundav tegur lapse juures on kõlbelis-psühholoogiline keskkond, mille hulka kuulub ka kasvataja. Lähtudes lapse individuaal-psühholoogilistest iseärasustest, peab ideelis-poliitilised

kasvatustöös silmas pidama, et laste käitumist iseloomustavad nende tunded ja soovid ning ta toetub täiskasvanuid matkivale tegevusele, tema hinnangute kriitikata omaksvõtmisele. Siit järgneb nii perekonna kui ka lasteasutuste hindamatu tähtsus laste suhtumiste ja kõlbeliste tunnete arendamisel. Seega selle eesvaadete kujundamine sõltub täiskasvanute ideelis-poliitilistest vaadetest ning vanemate ja kasvatajate endi eluhoiakust ja poliitiliste teadmiste tasemest. Kogu pikk kasvatustöö peab olema suunatud nii, et teadmised ja suhtumised kujunevad veendumusteks tegevuste, mängude töö ja õppimise vahendusel.

### Kõlbelise kasvatusede osa koolieelses eas

Kõlbeline kasvatus on mitmekülgne protsess, mis hõlmab kommunismiehitaja moraalkoodeksile vastava kõlbelise teadvuse, tundmuste ning käitumisvilumuste ja -harjumuste kujundamise. Kõlbelise kasvatusede kaudu saavutame lastel esimeste kõlbeliste mõistete ja tundmuste omandamise, mis on ideelis-poliitilise kasvatusede aluseks.

Koolieelse kasvatusede organiseerimise teeb keerukaks asjaolu, et peame arvestama kahte võrdset faktorit: perekondlikku ja ühiskondlikku kasvatust. Mõlemad faktorid peaksid töötama ühtses rütmis. Teaduslikud uurimused annavad selles eas suurema osakaalu vanematele. Inimese kasvatus ei kulge kiiresti ega kergesti. 9.—10. eluaastani on lapsele eluliselt tähtis täiskasvanu, kelle tuge ja nõuannet ta vajab ning kriitikata usub. 1—3 aastat on iga, mil suhetest täiskasvanuga sõltub lapse sotsialiseerumine, kõlbeliste normide interiorisatsioon. Nende püsivust ja funktsioneerimist kontrollitakse ja korrigeeritakse eakaaslaste kollektiivis. Kasvatuse edukus sõltub suuresti vanemate ja kasvatajate töö ning suhtumiste ühitamisest. Kõlbeline kasvatus annab isiksusele suunitluse. Kõlbelist kasvatust ei saa käsitada kolme iseseisva komponendi — 1) normide,

reeglite teadmiste, 2) kõbeliste tundmuste ja 3) käitumisharjumuste lihtsa summana. Selline lähenemine osutub peamiseks veaks praktikas. Isiksuse kõbelise palge teljeks on inimeste suhtumiste süsteem ümbritsevasse maailma, seejuures eriti kodumaasse, töösse, inimestesse. Nende kujunemine lapsel sõltub täiskasvanute hinnangutest ühiskonnas kehtivate käitumisreeglite ja konkreetsete tegude kohta. Kogu koolieelses eas on lapse suhtumised matkivat laadi. Laps annab samasuguseid hinnanguid nagu täiskasvanu analoogilises situatsioonis. Täiskasvanute ja eakaaslastega suheldes reaalsest elulistest situatsioonides kujunevad isiklik kogemus ja selle alusel ka esimesed iseseisvad käitumisvormid. Raskeid vigu tehakse praktikas, toetudes kõbelises kasvatustöös peamiselt verbaalsusele. See viib paratamatult formalismi. Lastele esitatakse reeglid, normid, peamiselt käskude-keeldudena suuliselt. Õpitakse neid pähegi. Vähe pööratakse aga tähelepanu nende kinnistamisele mitmekülgses tegevuses, mängudes, et kujuneksid harjumused. Selle tõttu ei käitu ka kasvatatav alati nii, nagu ootame. Teadusel on selles lõigus veel palju uurida. Abi praktikutele pakuvad V. Netšajeva ja T. Markova tööd. Kõbelisi mõisteid peab kujundama eluliste kogemuste varal, selleks on tarvis organiseerida vastavaid probleemsituatsioone, kus lastel endil tuleb teha kõbelisi otsustusi, arendamaks neis oskust vaagida ja hinnata käitumistegude kõbelisust ühiskondlike nõuete seisukohalt. Väga vähe arendab see, kui esitame otsustusi valmiskujul, näiteks jutustustes, kus öeldakse ette — see on halb, see on hea. Lapsi on vaja aidata olulisi tunnuseid eraldada kuuldu arutledes. Juhtum on vaja lapsel endal läbi mõelda, võib-olla isegi tegelane olla selles loos. Iga kõbeline mõiste sisaldab hinnangu aspekti ja see suhtumine kujuneb lapsel ainult järk-järgult, esialgu ikka ainult täiskasvanute matkimise najal, mida noorem,

seda rohkem mitteverbaalse suhtlemise, ennem miimika, žestide kui sõnade mõjul.

Lasteaialapse igapäevane tegevus ja elu möödub formaalses grupis organiseeritud lasteühiskonnas. See erineb täiesti perekonnast, kodusest keskkonnast. NLKP XXV kongressil tõusis teravalt päevakorra le nõukoguliku elulaadi joonena igapäevaste vastutuste kollektiivi ees ja kollektiivi vastutus iga töötaja ees. Kõike seda ei saa lihtsalt ja otse üle kanda koolieelsete kollektiivi. Peame arvestama, et laste närvisüsteem on õrn ja alles kujunemisjärgus. Kohanemiskõhivad kollektiivis, kuulumis- ja nägemiserutused, mure, teiste laste kisa, kasvataja valjud korraldused, tugevad värvitoonid, liigne kiirustamine söömisel, riietumisel, isegi jalutuskäigul, päevast päeva šabloonrežiim — kõik kurnab väikse lapse ajurakke ja närvisüsteemi kaudu mõjustab ka siseorganite talitlust. See peab tegema meid ettevaatlikuks, et me ei rakendaks koolieelses kasvatuskollektiivis mitteeakohaseid meetodeid.

Eakaaslaste kollektiiv on hädavajalik 3,5–4-aastaste laste eneseteadvuse, adekvaatse enesehinnangu kujundamiseks. Selleks on vaja võrrelda ennast ja oma tegevust eakaaslastega ning nende tegevusega. Nii jääb kõbelise kasvatuse põhiliseks ülesandeks lasteaias isiksuse kollektiivse suuniluse kujundamine ja lastele esimeste ühiskondliku käitumise kogemuste andmine vastastikusel suhtlemises eakaaslastega. Kui lasteaias õnnestub kujundada lapsel kollektivisti jooni, on koolil optimaalsed eeltingimused selle lapse edasiseks edukaks arendamiseks. Ta on ustav kollektiivi huvidele ja vaba egoist. Üks kriteeriume, mille alusel saame otsustada laste kõbelise kasvatatavuse üle, on mäng. Mängu erinevaid situatsioonides selgub laste käitumine ja suhtumine kaaslastesse. Tähelepanelikul kasvatajal avaneb võimalus kasvatusviigade koheseks korrigeerimiseks.

See valdkond vajab eriti kompleksseid



teaduslikke uuringuid. Oma panuse siin annab meie vabariigis isiksuse ja kollektiivi uurimise probleemgrupp.

### **Töö kui lapse moraalse palge kujundaja**

Töökasvatuse eesmärk on kommunistliku suhtumise kasvatamine töösse ja tööinimestesse. See peab olema igakülgsest arenenud isiksuse üks olulisi jooni. Töö on sotsiaalse elu alus, ta on ühiskondliku materiaalse ja vaimse rikkuse allikas. Kasvatusprotsessis on töö vahend, mille kaudu kujundame lapse moraalselt palet. Töökasvatuse korraldamine teaduslikel alustel koolieelses eas lastele ei ole kerge. Raskendavalt mõjub asjaolu, et paljud (pooled) nüüdisaja vanemad kodus ei tööta. Ei osata käsitööd teha ega ole kujunenud vastavat mentaliteetigi. Lastel puudub kõige väärtuslikum eeskuju ja väheneb vanemate töö matkimisvõimalus. Mängudki vaesuvad tööelementidest. Põhjalikult vajab vaagimist see, milliseid tööliike tuua nüüdisaegsesse lasteaeda, et laps võiks ise kehalist tööd teha, et kujuneksid tahe töötada, tööharjumused ja töösuhted. Selline tegevus peab olema lastepärane, regulaarne, parajat jõu- ja tahtepingutust nõudev, et laps saaks kogeda rõõmu kordaminekust ja töötulemustest. Kõik see annab talle edasiseks enesekindlust ja soovi jätkata tööd. Kaaslastega töösuhetes astudes kujuneks isiklik suhtumine nii nendesse kui ka endasse. Sellise resultaadiga annab süsteemipärane pedagoogiline laste tegevuse korraldamine. Seejuures ei tohi täiskasvanu unustada, et lapsel on vaja tajuda oma töö saavutusi. Kasvataja positiivne hinnang, tulemuste märkamine, reageering on talle hädavajalikuks kinnituseks ja innustuseks edasises tegevuses. Selliselt muutub tehtud töö iseloomu kujundamise aktiivseks vahendiks. Juhuslik, pedagoogiliselt planeerimata töö ei kujunda vajadust töötada ega tööharjumust. Regulaarse töö puudumist ei asenda kõige ilusamadki jutustused tööst, elukutsetest, tootmis-

meistritest. Liigne verbaalsus ei vii sihile.

Kasvatuse kompleksel organiseerimisel koolieelses eas on veel ja veel kord vaja läbi kaaluda võimalused, kujundamiseks mängudes lapse kõrbelist palet, sealhulgas ka tööarmastust. Mänge tuleb uurida sellest aspektist, et need nagu töögi muutuksid kasvatuslike mõjutuste vahendiks. A. Ussova, D. Elkonin, R. Žukovski jt. on oluliselt arendanud laste mängude teooriat, toonud esile sotsiaalse iseloomu ja tähtsuse kasvatuses. R. Žukovski vaatleb mängu kui lapse tegevust, kui kommunistliku kasvatuse vahendit, toob selles esile pedagoogilise protsessi iseärasused ja laste vastastikused suhted. Et mängu osataks kasutada lapse aktiivse tegevuse vormina, peab kasvataja end täiendama mängu teoreetilistes küsimustes.

Koolieelset last iseloomustab suur tegetsemisvajadus. Ta tahab kõike ise teha. Seda on talle vaja võimaldada. Kuidas organiseerida 280 lapsele regulaarset tööd lasteaias, eriti linnas, vajab vaagimist. Mõni autor on eeskuju väärivaks pidanud küülikukasvatust. Oma keerukuse tõttu võib see sobida küll maakodudes, kuid lasteaia tarbeks seda vaevalt saab pidada positiivseks.

Lilled ja mõnede köögiviljade kasvatamine viib eesmärgile lähemale.

Kompleksse kasvatuse organiseerimisel on üks tingimusi vanematega sidemete mitmekesistamine, arvestades konkreetse perekonna spetsiifikat (täielikkus, haridustase, eriala, huvid), tõmmata neidki kaasa töökasvatuse probleemide lahendamisele. Peab otsima koostöö uusi vorme, kuidas individuaalset tööd ühendada kollektiivsega. Praegu on küllalt populaarseks kujunenud aianduskooperatiivide rajamine. Maast-madalast peaksid lapsed vanematega kõik tööd kaasa tegema. Ehitades, kujundades aeda, hoides korras muru, saadakse esimesed töökogemused. Mängulabidaga mulla tõstmine polegi lihtsalt ajaviide. Inimene, kes

näeb, mida inimkäsi looduses suudab teha, kes näeb mullast võrsuvat ilu, looduse imevärve ja hingab mulla ning heina meeldivat lõhna, tunnetab enese seostatust loodusega, ei saa ilma selleta elada. See ongi vajalik, sest lapse kõlbeline teadvus kujuneb emotsionaalse sfääri kaudu, kõlbelise kogemuse baasil. Faktist, et ta tööks osaleb, on vähe. Tähtis on tema suhtumise kujunemine. Võti selleks peitub vanemate suhtumises, aga samuti lapsele jagatavas tunnustuses ühistes töödes-tegemistes osalemise eest. Kodustes töödes-tegemistes laste omandatud tööskused ja vilumused on vaja oskuslikult üle kanda ühiskondlikku tegevussfääri, kasutades neid kollektiivis teiste ergutamiseks ja eeskuju najal nakatada teisigi. Väike poiss on vist päris tähtis, kui saab teistele näidata, kuidas õigesti maad kaevata või naela seina lüüa. Nii laieneb tunnustus tööskuste eest ka kollektiivsesse sfääri, kujuneb välja ühiskondlik kohuseteadvus ning pole karta egoistlike huvide arenemist. Tänuväärseid võimalusi pakub selleks valiktegevuste organiseerimine, eriti looduses, kus ühistöös kujunevad emotsionaalsed mälestused, kätkedes tulevikueesmärke.

### Lõpetuseks

Uue inimese kujunemine sünnib tema sihipärasel kasvatamisel. Kõik kasvatusvõimalused ei ole veel hoopiski uuritud, katsetatud, reserve on palju. Kasvatuse kompleksne organiseerimine loob isikuse arendamiseks tingimused ja võimalused. Selle idee rakendamine praktikas nõuab pedagoogiliselt kaadrilt entusiasmi ja ühiskonnalt materiaalseid kulutusi, teaduslikke uuringuid ja kaadri kvalifikatsiooni tõstmist. Need pedagoogilised kollektiivid, kes õigesti hindavad esiteks kolme kollektiivi ühtsust — õpetajad-kasvatajad, lapsed, vanemad ja teiseks, kes kasutavad teaduse saavutusi, rakendavad neid kohalike tingimusi ning laste reaalset kasvatuslikku taset

arvestades saavutatav kasvatustöös edu. NLKP ja Ministrite Nõukogu määruse «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» rakendamine annab end positiivselt tunda mõne aasta möödudes koolieelsete laste vanemate vaimse kultuuri tõusu ja tööskuse ning -hinnangute muutumise tulemusena. Kasvatus on järjepidev. Lapse kõlbelise teadvusse projitseeritakse vanemate käitumine, mis ilmneb perekondliku suhtlemise protsessis. Sellega sõltub vanematest, kui võrd laste teadvuses kindlustub idee, et sotsialistliku ühiskonna edu määratakse inimese suhtumisega oma kodanikukohusesse. Kui uus kodanik oskab elus õige koha leida ja oma võimeid efektiivselt ühiskonna kasuks rakendada, siis on kasvatusprotsessi ring sulgunud ning juhtiv osa lapse arendamises tõusnud.

### Kirjandus

1. Brežnev, L. NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tln, 1976.
2. NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastaks 1976—1980. Tln., 1976.
3. Eglon, A. Millest sõltub kompleksse kasvatustöö resultatiivsus. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 5.
4. Komplekssest lähenemisest kasvatus-tööle. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 3.
5. Антонова А. О комплексном воспитании. «Дошкольное воспитание», 1977, № 6.
6. Воспитание дошкольников в труде. Под ред. В. Г. Нечаевой, М., «Просвещение», 1974.
7. Жуковский Р. И. Игра и ее педагогическое значение. М., «Педагогика», 1975.
8. Нравственное воспитание в детском саду. Под ред. В. Г. Нечаевой и Т. А. Марковой. М., «Просвещение», 1975.
9. Монозон Э. И. Комплексный подход к воспитанию — важнейшее условие всестороннего развития школьников. «Советская педагогика», 1977, № 4.

---

---

## TEHNILISED VAHENDID LASTEAIAS

---

---

### EVY HEINRICHSEN, Tallinna Pedagoogilise Kooli õpetaja

Me elame informatsioonisajandil. Inimaju saab informatsioonitult vast suure koormuse. Teadlaste andmete põhjal kahekordistub teadmiste hulk iga kaheksa aasta järel. Meie kasvav põlvkond ei saa sellest progressist kõrvale jääda, sest inimese sotsialiseerumine algab juba sünnist ja kestab elu lõpuni. Laste ellu astuvad teabevahendid — ajakirjandus, raadio, kino, televisioon — juba õige varakult.

Lähtudes teaduse ja tehnika progressist ning õppe- ja kasvatustöö teadusliku korralduse vajadusest, on tehniliste vahendite lülitamine ka koolieelsete laste õppe- ja kasvatusprotsessi seaduspärane.

Nüüdisaegse lasteasutuse metoodikakabinetis peaksid olema mitmekesised, koolieelsele eale vastuvõetavad tehnilised vahendid, nagu filmoskoop, epidiaskoop, magnetofon, grammofon, raadio, televiisor. Nende vahendite kasutamine eeldab ka pimendatava ruumi ja ekraani olemasolu.

Tehnilised vahendid lasteaias aitavad muuta tunnid emotsionaalseks, aktivisee-

rida laste vaimset tegevust ja tõsta huvi õpitava vastu.

Arvestades tehniliste õppevahendite didaktilisi ja tehnilisi võimalusi, õpetegevuse eesmärgi, sisu ja organisatsioonilist vormi, peab kasvataja oskama teha õige valiku tehniliste vahendite hulgast.

Koolieelsele eale on omane väga konkreetne tajumine, mis eeldab kuulmis- ja nägemismeele üheaegset aktiivset tegevust, seepärast on kasvataja osa asendamatu filmoskoobi ja epidiaskoobi kasutamisel, kus näitlikkus peab olema tihedas seoses õpetava sõnaga. Ka magnetofonilindilt, heliplaadilt ja raadiost kuuluva võib olla näitlikustatud. Heliplaadi «Entel-tentel» kuulamisega kaasneva heliplaadi ümbrise vaatlus ja vestlus laululastest ning onu Tennosaarest, kuulates lasteraadio saates luuletaja esinemist, näidata luuletaja pilti jm.

Seega ei asenda tehnilised vahendid kasvatajat, vaid laiendavad ainult õpetamise ja õppimise võimalusi. Keskseks isikuks lasteaias õppe- ja kasvatustöös peab jääma kasvataja.

Raadiosaade on eriline kunstiliik, mis loob kujutluse tegelastest heli abil. Režissööri ja näitleja töövahendiks on ainult sõna ja muusika. See annab kujutlustele suure avaruse. Laps loob kujutluses pildi näiteks suurest hiiglasest, kes kõnnib merd mööda, ja heliefektid (muusika, lainete mühi) panevad seda uskuma.

Raadiosaadete eesmärk koolieelses eas peab olema laste silmaringi, ilmekuse ja emotsionaalsuse arendamine, ümbritsevasse õige suhtumise kasvatamine.

Ei ole õige, kui lasteaias rühmaruumis raadio kogu päev mängib. See väsitab laste närvisüsteemi. Eriti halvasti mõjub laste kõnekultuurile, kui raadiost tuleb vali muusika sunnib lapsi üksteisest üle rääkima, et end kuuldavaks teha. Lapsed muutuvad lärmakaiks, rahutuiks ja närvilisiks.

Raadiosaadete reguleeritud kuulamine

on aga kahtlemata hea kasvatusvahend. Soovitav on kuulata sobival juhul (sisu ja saate aeg) kollektiivselt keskmise ja vanema rühma lastega raadiost muinasjutte, kuuldemänge, teiste lasteadeade laste kontserte, mõistatusesaateid jm.

Saate sisu peab kasvatajal eelnevalt teada olema, sest lastele arusaamatuks jääv saade on asjatult raisatud aeg. Kuulamiseks tuleks valida ainult koolieelikutele määratud saateid. Neid võib kuulata otse eestrist või lindistatult. Viimane moodus on hea selle poolest, et teatud teksti võib kuulata korduvalt selleks sobival ajal, pole ka vaja kuulata kogu teksti, sest linti võib soovi korral peatada ja kasutada pause õpetlikel eesmärkidel.

Osa lasteraadio saateid toimub hommi-kuti, neid on saate sisust olenevalt võimalik kuulata emakeele- ja muusikatundides. Kui kasvatajal on teada saate sisu, suunab ta sissejuhatava vestlusega lapsi saadet kuulama ja selgitab saate mõtte. Võimalusel kasutab ta näitlikkust saates esinejatest, näit. luuletaja pilt, muinasjututegelaste pildid jm. Saate ajal anda selgitusi mõõdukalt, äärmisel vajadusel. Alles pärast saadet on sobiv vestluses anda täiendavaid selgitusi, täpsustada mõisteid. Kuuldes tuttavat laulu või luuletust, tahavad lapsed tavaliselt kohe kaasa lugeda või laulda. Õige on kasvatustlikust eesmärgist lähtudes suunata esitatavat vaikselt kuulama ning saate lõppedes lubada laste isetegevust. See kasvatab tähelepanelikkust ja harjumust arvestada teiste inimestega.

Muinasjutt on ja peabki olema lastesaadete põhižanriks. Kuuldud muinasjuttu võib lastega läbi arutada (kirjandusega tutvustamise tund) või ümber jutustada (ümberjutustamise tund). Väga soovitatavad on sellised lasteraadio saated, milles saab teha väikestest kuulajatest saates osalejad. Näiteks ülesanne «Jutustage edasi». Muinasjutu algus tuleb saatest, lapsed peavad muinasjutu ise lõpetama. Sel juhul pole valmis juttu ja sellest tulenevat moraali, lapsed mõtle-

vad ise, kuidas abistada tegelasi nii, et võidaks õiglus (loovjutustamine).

Teatud muinasjuttudel on oma meelis-aeg — õhtutunnid. Nende sisuks on unelood («Head und, mudilased!»). Seda saadet võiksid kuulata lastekodude ja ööpäevarühmade lapsed.

Rohkem peaks olema saateid, kus antakse lastele ülesandeid, näiteks mõelda ise mõistatusi ja saata lasteraadio toimetusse. Lastekodudest võiksid loovjuttudest võiks koostada uusi saateid.

Suur osa Eesti NSV lastest käib lasteasutustes, seepärast on lastel ikka ja jälle huvitav kuulata saateid lasteaias elust, mängudest ja tegevusest. Tuleb anda lastele võimalus kuulata raadiosaateid, milles esinevad teiste lasteasutuste lapsed.

Osa lastesaateid antakse eestrisse puhkepäevadel ja neid peaksid lapsed kuulama koos vanematega.

Lasteaias käis reporter, kes vestles lastega vaba aja veetmisest kodus vanematega. Tore oli kuulata «Midritunnis» nende laste emotsionaalset jutustamist, kellega kodus tegeldakse ja kelle vaba aega oskavad vanemad eakohaselt sisustada. See saade pani ehk nii mõnegi lapsevanema mõtlema, miks tema laps ei jutustanud. Vahest polnudki, millest jutustada?

Lastel on võimalus kuulata pühapäevaõhtul saadet «Head und, mudilased!». Selleks võib neile reedel anda ülesande kuulata hoolega unejuttu ja jutustada seda esmaspäeval lasteaias. Kogemused näitavad, et lastele on tulnud päris mitmel juhul üht-teist täiendavalt selgitada. Juttude arutelu meeldib lastele ja nad on esmaspäeviti aktiivsed unejuttude jutustajad.

Televisioonisaated haaravad lapsi rohkem kui ükskõik milline teine teabeallikas. Liikuvad figuurid osutuvad väikeste laste jaoks erakordselt külgetõmbavaks. Lastele määratud telesaadete eesmärk on pakkuda lastele mee-

lahutust ja anda teadmisi, seepärast lülitatakse saadetes teadmisi andvaid reportaaže ümbritsevast elust. Mitmete saadete eesmärk on laste kooliks ettevalmistamine («Mõmmik ja tema sõbrad», «Miksiku kool»), regulaarselt toimivas lastesaates «Mängutare» esinevad lasteaias lapsed ise. See võimaldab lastel tutvuda ka televisiooni «köögipoolega», mis tõstab laste aktiivsust tegutsemises ja hilisemas muljete vahetamises.

Kogemused näitavad, et kõige sügavamad muljet avaldavad lastele nukulavastused ja multifilmid, need õpetavad eristama head halvast, inetut ilusast, kasvatavad distsiplineeritust, kujundavad suhtlemisoskust ja laste iseloomu tervikuna. Lastesaated täiendavad laste sõnavara, kinnistavad mõisteid, saadete jälgimine arendab tähelepanu, mälu, oskust end vaos hoida, vaikselt ja tähelepanelikult kuulata. Areneb laste fantaasia ja leidlikkus.

Lasteaias vaadati lastega multifilmi pardipoegadest. Pärast saadet vooliti parti. Üks lastest voolis pardile ka mütsi pähe. See part oli kõige toredam ja meeldis lastele väga.

Televisioonisaated arendavad lastes üldistamis- ja võrdlemisoskust. Emakeeletunnis loeti lastele juttu «Priidu Kiidukukk». Järgnenud arutelus leidsid lapsed, et Priidu sarnaneb Petjaga multifilmist «Petja Kiidukukk» ja «Petja Riidukukk», oskasid välja tuua Priidu ja Petja iseloomus ühiseid jooni ja mõistsid hukka nende käitumise.

Televisiooni lastesaadete vaatamiseks lasteaias peavad olema loodud vajalikud tingimused: teler peab olema korras, selge pildi ja hea kuuldavusega. Iga kasvataja peab oskama kindlalt käsitseda lasteaias televiisorit, peab enne saate algust kontrollima tabeli järgi häälestust, mõtlema hästi läbi vaatamise organisatsioonilise külje, täitma hügieeninõudeid. Vaatamise ajal peab lastel olema mugav asend. Tooled paigutatagu suure ekraani telerist 3—5 meetri kaugusele, viis

kuus tooli ühes reas, otse teleri ette, et vaatenurk oleks õige. Televiisor asetatagu 1—1,2 m kõrgusele põrandast. Täiesti pimedas ruumis telerit vaadata pole hea, sest kontrast helendava ekraani ja pimedas ruumi vahel mõjub halvasti silmadele. Valgusti valgus või päevavalgus ei tohi peegelduda telekraanilt vaatajale silma.

Tuleb arvestada televisioonisaate sisu ja laste närvisüsteemi seisundit antud momendil.

Saate vaatamine lastega peab olema planeeritud nädalaplaanis (nimetus, kellaaeg). Kui vaatamine toimub mõnes kindlas tunnis, võiks seda ära näidata. Näit. multifilm «Petja Riidukukk» — emakeeletund, ümberjutustamine. Vaatamisele järgnegu sel juhul ümberjutustamine laste poolt.

Kui lastesaate aeg ei lange kokku päevakavaga, võib võimalust mööda teha väikese muudatusi teiste tundide ajas. Kohandades päevaplaani saate ajaga, arvestame saate sisu ja tähtsust. Päevakava muutmine ei tohi mingil moel kahjustada laste tervist, ei tohi lühendada õues viibimist, uneaega, ei tohi muutuda söögiajad.

Saadete vaatamise plaan peab olema kooskõlas laste muu tegevusega sellel päeval. Kui on planeeritud pidu, mängupidu, diafilmide vaatamine või mõni muu erutav sündmus, ei planeerita telesaadete vaatamist.

Et saates esinev õpetlik osa jõuaks lasteni, on vaja teada, missugusele vanuseastmele saade on määratud. Paraku uute saadete puhul pole see alati võimalik, sest televisioonilehes on heal juhul öeldud, kas saade on koolieelsele eale või kooliealistele. Vanusele mittevastavad saated jäävad arusaamatuks ega huvita lapsi, ka järgnev arutelu ei suuda alati lünka täita.

Segarühma lastega vaadati nukulavastust «Eeslipoi seisklused». Nooremad lapsed pidasid jaanalindu maoks, jõe-hobu karuks ega tundnud kilpkonna.

Tegelaste rohkus segas saatest arusaamist. Oli ilmne, et saade sobis lasteaia vanemale eale ja kooliealistele.

Televisioonsaateid on kohane planeerida lasteaias 1—2 korda nädalas olenevalt sellest, missuguseid tehnilisi vahendeid veel sel nädalal kasutatakse. Noorematel lastel ei tohiks teleri vaatamise aeg ületada 15 minutit, keskmises vanuseastmes 20 minutit ja vanemas rühmas 30 minutit. Vaatamise ajal on vaja kasvataja täiendavat selgitust. Kogemused näitavad, et parem on vaadata eestikeelseid multifilme, või neid, mis varustatud tõlkega. Venekeelseid filme ei jõua kasvataja hästi tõlkida. Halb ja ebatäpne tõlge segab saate vaatamist ja sellest arusaamist. Parem on vaadata tuttavate tegelastega lavastusi, vastasel juhul ei tunne lapsed neid ja esitavad kogu saate ajal küsimusi. Hea oleks, kui õnnestunud saateid korratakse. Korduv vaatamine võimaldab süvendada teadmisi ja süsteemi viia juba nähtut. Tore mängufilm on «Lassie», mis on mõistev ka väikestele. Kahjuks lasteaialastel jäi enamikul see film vaatamata, sest saate ajal olid lapsed lasteaia koduteel. Teretulnud oleks, kui film tuleks teleekraanile kordussaatenähtuna hommikul lasteaialastele vastuvõetaval ajal. Rohkem peaks olema tööpäevahommikutel muusika- ja laulusaateid, nagu «Mudilaste laulusaade», «Lehesadu» jt., mida võiks lastega kollektiivselt vaadata. Need saated on laste hulgas väga populaarsed. Samuti võiks olla rohkem saateid, milles lapsed ise on aktiivsed osavõtjad — liiguvad ja mängivad saate rütmilise muusika järgi. Uute laulude ja laulumängude õppimist võiks edaspidi sisse põimida saatesse «Mängutare».

Et ekraani ees veedetud aja kasutegur oleks maksimaalne, on vaja panna lapsed aktiivselt arutlema ja mõtisklema. Pärast nähtut-kuuldut vestleme lastega, et õpetada aru saama ja analüüsima olukordi, andma hinnanguid toimunule, õpetada iseseisvalt vastu võtma otsuseid.

Võib korraldada kohtumisi luuletajatega, näitlejatega, keda on kuuldud raadiost või nähtud teleekraanil. Lapsed võivad joonistada, voolida ja meisterdada kuuldu ja nähtu põhjal, millest pannakse üles näitus. Emakeeletunnis võib koostada ühise kirja, milles antakse raadiole ja televisioonile edasi oma saatesoovid. Lasteaias tuleb luua sellised tingimused, et lapsed saaksid kuuldut ja nähtut kajastada oma mängudes. Hästi meeldinud multifilm või nukulavastus annab alati toredaid ideid mängude täendamiseks. Selleks peavad rühmas olema vastavateemalised mänguvahendid.

Eeltoodu põhjal võib väita, et televisiooni- ja raadiosaadete mõju on lastele positiivne, kui kuuldu ja nähtu ühtib laste konkreetsete vajadustega antud vanuses ja ka antud momendil.

Magnetofoni kasutamise võimalused lasteaias on küllaltki avarad nii õppetundides kui ka vaba aja sisustamisel. Lindistused võimaldavad täpsustada ja parandada laste kõnet. Kuulates emakeeletunde lindistusi, saavad lapsed ise kontrollida oma kõnet ja analüüsida, kas on nii vastatud, nagu kasvataja palus — selgelt, julgelt, teistele kuuldavalt, täislausega. Lapsed saavad ise anda hinnangu oma hääletugevusele, kõne siduvusele, selgusele ja sisule. Lindistuste õigesti suunatud analüüs kasvatab lastes võrdlemisuskust ja kriitilist meelt: lapsel tuleb nii mõnigi kord tunnistada, et tema jutt oli sõnakehv ja ilmetu, kaaslaste oma aga ilmekas ja ladus. Kuuldu analüüs suunab lapsi edaspidi tähelepanelikumalt suhtuma oma vastustesse ja läbi mõeldult jutustama. Ka kasvatajad saavad kontrollida oma kõne õigsust, ilmekust ja analüüsida tunni metoodikat.

Soovitatav on lindistada laste vastuseid õppeaasta algul ja õppeaasta lõpul, kui edusammud kõnes on märgatavad. Tulemus rõõmustab lapsi, kasvab huvi magnetofoni abil sisustatud tundide vastu, lapsed muutuvad kõnes aktiivsemaks ja püüdlikumaks.

Enne esimest lindistamist peab lastele magnetofoni tutvustama, rääkima selle otstarbest ja näitama kasutamist praktiliselt. Algul räägib mikrofoni kasvataja ja siis laseb seda teha lastel. Kui lapsed on ületanud esialgse umbusu ja pelglikuse mikrofoni ees, võib üle minna magnetofoni eesmärgikindlale kasutamisele õppe- ja kasvatustöös.

Lasteaias lindistati luuletuse õpetamise tundi. Lindistuse põhjal pidid lapsed analüüsima ja võrdlema ilmekust kasvataja ja laste esituses. Kelle esitus meeldis? Miks meeldis? Mis ei meeldinud? Vastused olid põhjendatud. Kõne ilmekuse ja ladususe arendamisel etendas magnetofon tähtsat osa.

Laste kõne arendamiseks võib lindistada hääldamisharjutusi, häälikutest sõna moodustamist, intonatsiooniharjutusi, lugemisoskust.

Jutustamistundides on võimalik lindistada laste jutte isiklikest kogemustest, laste koostatud loovjutte ja analüüsida neid koos lastega. Loovjutu alguse võib lastele anda ka lindistatult, lapsed lõpetavad jutu.

Vestlustes kasutada teemale vastavaid lindistusi. Liiklusteemalise vestluse tunnis kuulasid lapsed lindistatult liiklusinspektori juttu liiklemisest tänaval, vestlust V. I. Leninist ilmestas V. I. Lenini hääle kuulamine.

Kirjandusega tutvustamise tunnis võib kasutada eelnevalt ilmekalt lindile loetud muinasjutte, jutustusi, luuletusi, mõistatusi. L. S. Mitchelli jutustuse «Sirts-sirts» tutvustamisel kasutati näitvahenditena lindude pilte ja lindistatud linnuhääli.

Laste tähelepanu, kuulmismeele ja mõtlemise arendamiseks saab lindistada mitmesuguseid helisid: sõidukite müra (rong, tramm, auto, traktor, mootorratas), loodushääli, töötamisel tekkivaid helisid jm., mida võib põimida erinevatesse emakeeletundidesse, laste liikumisega seotud tegevusse jne. Et lapsed mõistamisest rõõmu tunneksid, peavad lindis-

tused olema kvaliteetsed, helid selgelt eristatavad ja äratuntavad.

Magnetofoni kasutamine muusikatun- nis võimaldab muusikajuhatajal rohkem tegelda lastega. Mängides magnetofoni- lindilt muusikat tantsuks, saab muusika- juhataja ise lastega kaasa tantsida, rohkem õpetada ja parandada, saavutada liigutuste täpsus. Magnetofonilindilt saavad lapsed kontrollida oma laulmist, rütmiharjutuste täitmist — kas alustati õigel ajal, kas lauldi rõõmsalt, ilmekalt, kas hääldati välja fraasi lõpud jm.

Lasteaedades on lindistatud rahvamuusikat, antud lastele mõistatada, missuguse rahva muusika see on ja tantsida vastav õpitud tants.

Võib mõelda lindistuste kasutamisele ka kujutava tegevuse tundides. Nii alustati voolimistundi teemal «Jänes» jänku- poiste laulu kuulamisega.

Ka toredaid meelelahutuslikke tegevusi võib organiseerida magnetofoni abil. Lasteaias peeti muinasjutoõhtut kaminatule valgel. Vanaema jutustas lastele voki- ratta vurina saatel vanu muinaslugusid (magnetofon ei olnud nähtav). Meeleolu- kas miljöö andis lastele meeldejäáva elamu- se.

Lastekodudes ja ööpäevarühmades ei maksa kasutamata jätta võimalust une eel mängida lastele unejuttude lindistusi. Rahuliku ja madala häälega lindile loetud unejutud suigutavad lapsi ning jut- tude kuulamise võimalus on distsiplinee- rivaks stiimuliks kiiresti lahti riietuda ja teki alla pageda.

Logopeedilises töös võiks lindistada laste kõnet enne nendega tehtavat logopeedilist ravi ja pärast ravi lõpetamist. See annab võimaluse kontrollida logopeedi töö tulemusi. Logopeed võib ilmekalt, selge häälega ning hea diktsiooniga lugeda lindile jutte ja harjutusi. Need on lastele eeskujuks ja innustavad kõnet parandama. Kõnedefektidega laste kõne lindistamisel ning nendele tagasimängi- misel tuleb olla väga taktitundeline ja ettevaatlik ning see peab toimuma indi-

vidualiseeritult. Tuleb ergutada last ja näidata edusamme.

Magnetofoni abil saab tutvustada lastevanematele laste tegevust lasteaias (lugema ja kirjutama õpetamise tunnid, laste jutustamine, vestlused, lavastused esinemised jm.). Vanemad saavad võrdleva ülevaate lapse arengu tasemest. Ka see võte nõuab lasteaiaõpetajatelt taktitunnet.

Magnetofoni kõrval ei ole oma tähtsust kaotanud grammofoon. Grammofonil on kitsamad võimalused laste kõne arendamisel, selle eest aga suured võimalused laste muusikalises kasvatuses.

Emakeeletundides ja vabal ajal on sobiv kuulata näitlejate esituses muinasjutte, jutustusi ja luuletusi («Onu Remuse jutud», lastejutud Mari Möldre ja Imbi Valgemäe esituses). Kasutamist peaksid leidma lasteaias heliplaadid linnu- ja loomahääletega, mida saab põimida õppemängudesse ja emakeeletundidesse.

Muusikatunnis ja vabal ajal kuulavad lapsed meeleldi heliplaate. Muusika kuulamiseks ja analüüsimiseks võib kasutada heliplaate 5–6-aastaste rühmas, kui on eelnevalt tutvustatud mitmeid muusikainstrumente heli järgi. Lastele antakse ülesanne määrata laulu iseloom: rõõmus või kurb, rahulik või kiire, vaikne või tugev.

Muusikaliste muinasjuttude ja laulumängude sisu tuleb lastele eelnevalt tutvustada emakeeletunnis, näidata vastavaid pilte. Esimesel heliplaadi kuulamisel tuleks pala analüüsida: mis muusikainstrumenti saatel on edasi antud ühe või teise tegelase tegevus, mida jutustab muusika tegelastest. Korrata analüüsi mitmel korral. Juba hästi tuttava heliplaadi muusika järgi võivad lapsed ise muusikalist mängu kaasa mängida (näit. G. Ernesaks «Rongisõit»).

Kahjuks on meil vähe ilmunud heliplaate muusikaliste muinasjuttudega. Oleks teretulnud, kui näiteks ajakirja «Täheke» lisana ilmuksid ka heliplaadid «Koloboki» ja «Bummi» eeskujul.

Filmoskoop diafilmide ja diaposiitivide ehk slaididega on lasteaias tähtsaks õppe- ja kasvatusvahendiks. Diafilme lasteaiaaalistele on rohkesti, paljud neist tehtud spetsiaalselt lasteaia programmi järgi, kuid kaugeltki kõik lasteaiaid ei kasuta neid oma töös. Lasteaia õppe- ja kasvatustöösse tuleks lülitada diafilmid plaanipäraselt.

Diafilmis antakse kirjandusteose sisu edasi kujutava kunsti vahenditega. Paljudes diafilmides on joonistused õnnestunud vastavuses autori mõttega või rahvamuinasjutuga, tegelaste iseloomud ja nendevahelised suhted on hästi välja toodud, sündmustik haarav ja dünaamiline. Nendest arusaamine on koolieelses eas jõukohane.

Slaide peaksid lasteaiaõpetajad ise valmistama, pildistades esemeid ja olendeid loodusis või joonistustelt. Slaidid loodusest (lilled, linnud, loomad, putukad jm.), liiklusvahenditest, tarbeesemetest jm. aitavad vaatlust huvitavamaks muuta, teadmisi süvendada ja süsteemi viia. Diafilmide ja slaidide näitamiseks peab lasteaias olema korralik ekraan.

Nooremas rühmas on soovitatav alustada slaidide vaatlusest, sest nende arvu saab reguleerida. Järgneksid lühikesed diafilmid muinasjuttudest, üks film korraga.

Keskmisses ja vanemas rühmas valime suurema kaadrite arvuga diafilmid, võib näidata ka paari filmi korraga, kui need on sisulises seoses.

Enne filmi demonstreerimist tutvub kasvataja selgitava teksti abil filmi sisuga. Soovitatav on muinasjuttu jutustada lastele algteksti järgi. Filmiga vaatamine algab sissejuhatava vestlusega, et seostada filmi sisu laste eelnevate kogemustega. Vajadusel selgitada uusi mõisteid. Nooremas rühmas näitab kasvataja filmi ja jutustab sisu kaadrite järgi. Olulistel kaadritel peatub ta kauem ja arutab lastega tegelaste välimust, tegevust ja nende omavahelisi suhteid. Edaspidi on soovitatav filmi näidata kaks



korda — teistkordsel näitamisel aktiivseerida lapsi kõnelema, liigutusi ja hääli matkima.

Keskmisses ja vanemas rühmas planeerida diafilmide sisu ümberjutustamist ning loovjutustamise erinevaid variante: kasvataja antud alguse järgi või loovjutustamist kogu filmi sisu järgi. Esimesel juhul näitab kasvataja filmi alguskaadreid ja jutustab ise alguse, huvitava momendil katkestab jutu ja palub lastel jätkata. Pärast laste jutte näidata diafilm lõpuni, et tutvustada lastele, kuidas autor on jutu lõpetanud. Teisel juhul näitab kasvataja filmi tervikuna, aga ei jutusta teksti. Oluliste kaadrite juures suunab lapsi mõtlema küsimuste abil: mis siin on juhtunud? kuidas see juhtuda võis? millest tegelased omavahel räägivad? Loovjutustamiseks sobivad näiteks diafilmid «Suur pesupäev», «Julge Tanja», «Meie korteris» ja palju teisi.

Vabal ajal korratakse lastega tutvuvaid diafilme ja näidatakse ka uusi, ette valmistamiseks lapsi vestlusteks ja jutustamiseks tundides. Osa diafilme on mõeldud lastele meelelahutuseks vabal ajal ja nende kõnearenduslik osa pole nii konkreetselt määratletud. Diafilmide näitamisel emakeeletunnis peab olema konkreetselt planeeritud tunni liik ja üks eesmärke laste kõne arendamine (sõnavara, kõnekeel, jutustamisoskus jm.).

Lasteaedades, kus on epidiaskoop, võib projekteerida ekraanile värvilisi pilte ja illustratsioone lasteraamatutest, mis kogu rühmaga vaatamiseks on liialt väikesed. See on huvitav vaheldus lastele, miljöö pakub põnevust ja koondab tähelepanu. Näiteks muinasjutu «Piibeleheneitsi» illustratsioonid on mitmekesiste kaunite värvitoonidega, nende vaatamine epidiaskoobi abil suurendatult annab võimaluse värvusõpetuseks.

Epidiaskoop abistab kasvatajaid valmistada ise programmilisi vaatluse ja jutustamise pilte. Pilt projekteeritakse ekraanile paigutatud joonistuspaberile,

tõmmatakse esemete piirjooned ja värvitakse väikese pildi järgi. See kergendab tunduvalt joonistamise vaeva ja on jõukohane kõikidele kasvatajatele.

Senisest rohkem peaksid kasvatajad ära kasutama võimalust **filmida** ja **pildistada** laste huvitavat tegevust ning mängu päeva jooksul. Võiks koostada albumeid laste mängust, erinevatest tundidest, režiimimomentidest, mängupidudest, pidudest jne. Albumid paigutada lastele vaatamiseks ja teadmiste süvendamiseks raamatunurka.

Filmida võiks õppekäike kolhoosis, loomaaias, kodulinnas jne. Kui kasvatajal endal puudub filmiaparaadi käsitsemise oskus, võiks paluda abi lastevanematelt ja šeffidelt.

Kinofilmide vaatamine lasteaias on lahendatud kokkuleppel filmilaenu-tusega — 1—2 korda kuus kindlatel päevadel käib lasteaias rändkino. See on väga teretulnud ja kinopäev lasteaias väga oodatud.

Tehnilised vahendid lasteaias on veel uus nähtus, nende kasutamise võimalused ainult osaliselt uuritud. Lasteaedade ees seisab ülesanne läbi vaadata asutuse materiaalsed võimalused tehniliste vahendite muretsemiseks, kasvatajate ees aga ülesanne läbi mõelda tehniliste vahendite kasutamise meetodika oma rühmas ja üldistada sellekohaseid tööko-gemusi.

Tehniliste vahendite kasutamisel lasteaias olgu meeles, et

■ iga uue vahendi kasutusele võtmisel tuleb vahendit lastele eelnevalt tutvustada;

■ ei tohi liialdada magnetofoni, heliplaatide ja raadio kuulamisega, sest lapsed tahavad näha ka tegelasi, liikumist, nende ilmekust, seepärast kasutatagu erinevaid tehnilisi vahendeid;

■ oluline on kasvataja suunav osa materjali selgitamisel lastele, samuti vanemate juhendamine telesaadete ja filmide vaatamiseks lastega väljaspool lasteaeda.

---

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

---

---

## TEGUDEGA MÕÕDETUNA

---

---

**LIIVIA ASMER,  
PTUI esteetilise kasvatus-  
sektori laborant**

---

«Elu kestab kaua, kui ta on täiuslik. Mõõtkem teda siis tegudega, mitte aja-ga.»

SENECA

Anton Semjonovitš Makarenkot on ni-metatud nii pedagoogiks kui ka psühho-loogiks, nii praktikuks kui ka teoreeti-kuks, nii kunstnikuks kui ka novaato-riks. Küllap oli ta seda kõike oma püüdlustega lahendada just neid keeru-lisi probleeme, mida nõudis tema ajastu.

Olles sügavalt veendunud, et uue ühis-konna inimest ei saa kasvatada vanade meetoditega, purustas Makarenko tradit-sioonilised arusaamad kasvatuses ja propageeris oma rohkearvulistes töödes uutel põhimõtetel baseeruva kasvatus-süsteemi aluseid.

1947. a. kirjutas Bulgaaria pedagoogi-kateadlane D. Mintšev, et praeguse ajani pole olnud pedagoogikas ideid, mis olek-sid nii ruttu vallutanud päid ja südameid kui Makarenko ideed. Sama võime kin-nitada ka täna, kolmkümmend aastat hiljem. Et Makarenko kasvatuslikud printsiibid ja metodoloogia on loovaid rakendamisvõimalusi pakkuvad, on ta looming praegu ja jääb ilmselt ka tule-vikus progressiivsete maade pedagoogi-kas ikka aktuaalseks.

Kuigi Makarenkost on juba tuhan-deid lehekülgi kirjutatud, on tema 90. sünniaastapäeva puhul kohane taas mee-nutada seda sisukat, aga küllap rasket ning õnnelikku elu ja omapärase vor-mis kirjutatud loomingut.

Makarenko sündis 1. märtsil 1888. a. Ukrainas Belopolje linnas töölisperekon-nas. Ta õppis Kremensugis 4-klassilises linnakoolis ja üheaastastel pedagoogilis-tel kursustel, kus omandas juba 17-aas-taselt rahvakooliõpetaja kutse. Järgnesid kuus aastat õpetajatööd Dnepri ääres Krjukovos ja kolm aastat Hersoni kuber-mangus Delinskajas. 1914. a. astus Maka-renko Poltaava Õpetajate Instituuti, mil-le lõpetas kolme aasta pärast kuldmeda-liga. Nüüd määrati ta Krjukovo asun-duse kõrgema raudteealkooli juhatajaks

ja sama Haridusosakonna kolleegiumi liikmeks. Aastatel 1919—1920 oli Makarenko Poltaava kubermangu haridustöölise liidu juhatuses ja 1921. aastast Poltaava linnanõukogu liige. Samal perioodil asus ta Poltaava kubermangu rahvaharidusosakonna ülesandel organiseerima alaealiste kurjategijate kolooniat, mille juhatajaks oli ta kaheksa aastat. Sellele järgnesid kaheksa tööaastat F. E. Dzeržinski nimelise töökommuni ülemana. Viljaka pedagoogilise töö eest autasustati A. S. Makarenkot 1932. a. Ukraina Riikliku Poliitilise Valitsuse Kolleegiumi aukirja ja nimelise kuldkellega, töökommuni valitsuse aukirja, märgi ja lööktöölise nimetusega ning Ukraina NSV Hariduse Rahvakomissariaadi aukirjaga. Kaks aastat hiljem võeti Makarenko vastu NSV Liidu Kirjanike Liitu. 1937. a. asus Makarenko elama Moskvasse, kus ta tegi intensiivset kaastööd ajakirjadele ja ajalehtedele ning esines raadios kasvatusteemalise loengutsükliga. 1939. a. autasustati väljapaistvat pedagoogi Tööpunalipu ordeniga.

A. S. Makarenko suri ootamatult 1. aprillil 1939. a. Maetud on ta Moskvas Novodevitšje kalmistule.

Kirjutamist alustas A. S. Makarenko 1914. a. jutustusega «Rumal päev». 30. aastate algusest hakkasid ilmuma koloonia elu kajastavad («Kolmekümenda aasta marss», «FD 1» jt.) ja pedagoogika eri valdkondi puudutavad teosed («Pedagoogid kehitavad õigu» jt.). Tema «Pedagoogiline poeem», «Lipud tornidel» ja «Raamat lastevanematele» pälvisid kohe tunnustuse ning said suhteliselt kiiresti maailmakuulsaks. Lisaks avaldas Makarenko mitmeid artikleid ja ülevaateid ühiskondlik-poliitilistel teemadel. Üldiselt tegeles ta rohkem kasvatusküsimuste kui õpetamise meetodikaga, sest pidas käitumise formeerimist raskemaks teadmiste andmisest ja oma koha arvas ta olevat seal, kus on raskemad probleemid ning keerulisemad situatsioonid.

Sisukaks ja kirjanduslooliselt huvipakuvaks kujunes Makarenko kirjavahetus Maksim Gorkiga, keda pedagoog pidas oma kõigutamatuks eeskujuks ning nimetas «suureks toetavaks jõuks» võitluses uute kasvatusmeetodite rakendamise eest. Galina Stahhievna, kommenteerides oma abikaasa suhteid Gorkiga, nimetas Makarenkot poeediks, kes võis kuulajaid uskuma panna, nagu oleks ta Marxini jõudnud ka ainult tänu Gorkile.

Oma töödega avas Makarenko tee uutele arusaamadele lastekollektiivist kui absoluutselt võrdväärsest iga teise kollektiiviga. Kasvatus kollektiivi kaudu annab Makarenko arvates kõige efektiivsemaid tulemusi. Ta nimetas lastekollektiivi ühiseid eesmärke taotlevaks organiks, kus eksisteerivad omad kindlad suhted ja seadused, kus iga üksiku arengut suunatakse ühiskondliku arvamuse abil. Seadused ja nõuded tulenevad kollektiivi sisemistest vajadustest ning nende täitmine oleneb grupi kõlbelis-poliitilisest ühtsusest. Viimane omakorda paneb aluse kollektiivi organiseeritusele. Ühiselu normide rikkujate suhtes lubas Makarenko kasutada karistamist. Kollektiivi uusikute karistamist pidas ta kasutuks, sest nende kollektiivi mõju tunnetamine on alles ebapiisav, mõistmaks antud karistuse olemust. Tõhusaimaks karistusvahendiks luges ta ühiskondlikku hukkamõistu ja ühisüritustest eemalejätmist, osutades sellega nõukogude ja kodanlike karistusmeetodite kardinaalsele erinevusele.

Kiitusega ei soovitanud Makarenko liialdada. Ise kiitis ta haruharva. Ilmekas on näide, kus Makarenko lausus tulekahju päästetöödel eluga riskinud kasvandiku kohta vaid napilt: «Ta tegi seda, mida oleks pidanud igauks tegema. Iga inimene peab olema valmis kangelasliikkuseks.»

Kas lapsest kasvab hea või halb inimene, oleneb Makarenko vaadete kohaselt kasvatajast; isiksuse väärastumise süü lasub täiskasvanuil, kes pole suutnud

toime tulla kasvatusülesannete täitmise-  
ga, kes pole suutnud luua lapsele nor-  
maalset mikrokliimat. Juba koolieeliku-  
eest peab alguse saama üksteisesse lugu-  
pidav suhtumine. Seda soodustaks Maka-  
renko järgi tüdrukute vähesus grupis  
( $\frac{1}{3}$ ), mis aga oli tollase ja on praeguse  
lasteaiasituatsiooni juures praktiseeri-  
misvõimatu.

Kollektiivi elu reguleerivaks lüliks on  
Makarenko järgi laste omavalitsus, pea-  
tegevuseks töö ning juhendajaks meis-  
terlik lapsi armastav kasvataja. Ta ta-  
vatses sageli öelda: tahad saada heaks  
pedagoogiks — õpi esmalt kasvatama.  
Kasvataja meisterlikkus pole ju ometi  
mingi eriline kunst, mis nõuab andekust,  
vaid on spetsiaalsus, mida tuleb õpetada,  
nagu tuleb õpetada arstile tema meis-  
terlikkust, nagu tuleb õpetada muusikut.  
Makarenko oli seisukohal, et õpetaja,  
keda lapsed ei armasta, peab oma elu-  
kutsest loobuma. Iga pedagoog peab os-  
kama lastega mängida, laste elu tuleb  
mänguga «läbi immutada», kuid Maka-  
renko hoiatas, et ei tohi mängida lihtsalt,  
tavaliselt, väliselt: «See pole surnud  
mäng, tehnika, vaid nende protsesside  
tõeline peegeldus, mis leiavad aset meie  
hingest. Pedagoogi mäng on tõeline, tõsine  
asjalik mäng.»

Paljud Makarenko artiklid ja loengud  
on pühendatud töökasvatuse probleemi-  
dele. Lapsele hariduse andmine peab  
käima käsikäes töö õpetamisega. Seal-  
juures rõhutas Makarenko, et last või-  
dakse panna tööle nii palju kui soovi-  
takse, kuid kui teda samaaegselt ei suu-  
nata ühiskondlikus elus osalema, on  
tehtav töö lihtsalt neutraalne tegevus,  
mis ei anna soovitud resultaati. See kas-  
vatust protsessi terviklikkuse idee on ka  
tänapäeval väga aktuaalne. Nii toonitati  
NLKP viimasel kongressilgi lastele  
kompleksse lähenemise ja ühtsuse loo-  
mise tähtsust ideelis-poliitilise, kõlbeline  
ning töökasvatuse vahel. Polütehnilise  
hariduse eesmärgiks pidas Makarenko ja  
peetakse ka praegu ükskõik millise elu-

kutse omandamiseks vajaminevate isik-  
suseomaduste formeerimist, teadmiste  
andmist tehniliste ainete alustest, töö-  
oskuste ja -vilumuste kujundamist, töö-  
armastuse ning -kultuuri kasvatamist.

Humaanne on Makarenko taotlus, et  
igale inimesele lähenetaks optimistliku  
hüpoteesiga, et igas inimeses projekteeri-  
taks alati head, kas või eksimisriskiga.  
Makarenko ise suhtus oma kolleegidesse  
ja õpilastesse alati lugupidavalt, senti-  
mentaaalsusest vaba armastusega. Ta oli  
nõudlik nii enda kui laste suhtes. Ka kol-  
leegidelt nõudis ta korrektsust, puhtust,  
viisakust, eneseväarikust, laialdas tead-  
misi. «Minu peamiseks printsipiiks oli  
alati: esitada inimesele võimalikult palju  
nõudmisi, kuid sellega koos võimalikult  
palju austust tema vastu. Meie dialekti-  
kas on see üks ja sama: kui me nõuame  
inimeselt palju, on sellesse juba lülitatud  
meie austus; just sellepärast, et me  
nõuame, just sellepärast, et see nõudmine  
täidetakse, me austamegi inimest,» kir-  
jutab Makarenko. Nõudmised soovitas  
Makarenko kokku seada otstarbekoha-  
selt, lähtuvalt kasvatuseesmärkidest,  
esitada need lapsele selgelt ja arusaada-  
valt ning nõuda esitatu järjekindlat  
täitmist. Ta selgitas ka distsipliini ja  
režiimi vahet: esimene on kasvatuse  
resultaat, teine aga kasvatust vahend.  
(Makarenko naljatas vahel, öeldes oma  
naise olevat võimeliseks prillegi nii dist-  
siplineerima ja välja treenima, et need  
ka suurest kõrgusest kukkudes ei puru-  
neks.)

Igalt kasvatajalt nõudis Makarenko  
oma kindlat stiili, ainult sellele kasvata-  
jale omaste pedagoogiliste võtete ja  
meetodite kasutamist. Pedagoogi üheks  
väärtuslikuks omaduseks pidas ta oskust  
õigel ajal rääkida ja õigel ajal vaikida.  
Ta võrdles pedagoogi keemiatehase töö-  
lisega, kes parema kvaliteedi eesmärgil  
lisab või eemaldab vastavalt kasulikke  
või kahjulikke mõjusid. Pedagoogide  
võite kasvatustöös luges Makarenko  
suure tahte ja visa eesmärgitaotluse tu-

lemuseks, mille nimel peab kasvataja suutma paljustki loobuda. Tema enda loobumisest räägib seegi fakt, et ta abiellus alles 1927. a. («Kujutage ette, Gorki-nimelises koloonias ei lubanud lapsed mul abielluda. Niikui nägid mind kõrvuti mõne naisterahvaga, nii kohe mossitasid: «No muidugi, Anton Semjonovitš, ega meie ei tähenda Teile midagi.»»)

Suurt tähelepanu omistas Makarenko eeskuju ja autoriteedi küsimustele. Ta rõhutas tihti, et last suudab põhjalikult mõjutada ikka vaid kasvataja elav eeskuju, mitte aga kui tahes kaunid teoga kinnitamata sõnad.

Makarenko ei taanda ühegi kasvatusliigi ülesandeid ainult ühiskondlike lasteasutuste ülesannetele, vaid räägib nende ja koduse kasvatusel kooslusest, ühise tegutsemise vajadusest. Nii kehtib Makarenko õpetus kollektiivist ka perekonna kui ühiskonna üheõiguslike liikmete kollektiivi kohta, kus vanemad on vastutavad ja lapsed on kasvatatavad-õpetatavad kollektiivi liikmed. Nende eest ei tule vanemate vastutavat rolli varjata. Perekondlike asju ei saa ühiskondlikest eraldada ning ühiskonnas toimuv peab vanemate kaudu jõudma lasteni. Vanemad peavad hästi tundma ja oskama kasutada lapse arengut suunavaid pedagoogilis-didaktilisi võtteid. «Kõige tühisem lisand valelikkust, kunstlikkust, pilkamist, kergemeelsust viib kasvatustöö ebaõnnestumisele,» rääkis Makarenko. Perekonnasuhetes peab valitsema siirus, lihtsus, vastastikune nõudlikkus.

Makarenko luges väga tähtsaks lastes aktiivsuse ja algatusvõime kasvatamist, sest tema tähelepanekute järgi jäävad passiivsed inimesed sageli elu veerevate rataste alla, sest nad ei oska õigeaegselt teelt kõrvale pöörata.

A. S. Makarenko enda isik ja elu, pedagoogitöö ja kasvatuslikud saavutused on parimaiks näiteiks ning tõestusiks tema seisukohavõttudele.

Suurest pedagoogist on kõikjal kõnelnud kui erakordselt tahtejõulisest, vastu-pidavast ja sihikindlast inimesest, kes oskas teisi austada. Talle olid võõrad ebaõiglus, alatus, julmus. Makarenko paistis silma hea suhtlemisoskuse ja viisakusega, kuigi ta ise arvas, et on karm inimene ja karjub vahel. Ta ei armastanud nukraid sügiseid; pidas lugu inimkätest hoolitsetud loodusest.

Makarenko oskas hästi joonistada, armastas lapsi, muusikat ja kirjandust. Tema lemmikkirjanikeks olid Shakespeare, Hamsun, Puškin ja Dostojevski. Makarenko ise unistas kirjutada raamatut sellest, kuidas kasvatada oskust olla õnnelik. Maksim Gorki ütles Makarenkot sarnanevat välimuselt rohkem sõjaväelasega kui silmapaistva pedagoogiga. Samas on ta Makarenkot iseloomustanud kui sõnaahtrat range välimuse, suure nina ja tarkade silmadega meest, kes liikus aeglaselt, aga jõudis kõikjale, nägi kõike, tundis kõiki. Iga lapse jaoks oli tal varuks sobivaid hellitussõnu, ikka leidis ta mahti silitada oma kasvandike pead või vähemasti julgustavalt naeratada.

Tänased meenutused Anton Semjonovitš Makarenkost lõpetagem tema enda sõnadega: «Minul on oma kogemus, oma elu, teil on oma kogemus, oma mõtted. Ja täna toimub mõningal määral meie mõtete kohtumine. Võib-olla lähevad nad paralleelselt, võib-olla ristuvad, võib olla lahastavad kohtudes üksteist. Kuid sellest kohtumisest on alati kasu.»

## Kirjandus

1. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения в двух томах под ред. А. И. Каирова. Москва, «Педагогика», 1977.
2. Макаренко А. С. Трудовое воспитание. Сост. Л. Ю. Гордим. Минск, «Народная асвета», 1977.
3. Соколов Н. Н. Педагогические произведения А. С. Макаренко в славянских странах. «Советская педагогика», 1949, № 3, с. 36—49.
4. Тмурман В. Из бесед о нем... «Народное образование», 1963, № 10, с. 96—100.

---

---

# 1920.—1930. AASTATE NAISKUTSE- KOOLIDEST JA NÕUKOGUDE NAISKUTSE- HARIDUSSÜSTEEMI VÄLJAKUJUNEMISEST EESTIS

---

---

AHTO KENNIK

---

---

Kutsehariduse arendamise ja kutsekoolide rajamisega tekkis Eestis 1920. aastate algul Haridusministeeriumi süsteemis koolitüüp, mis sai tuntuks naiskutsekooli nime all. Õpetades tütarlastele erialaseid teadmisi ja oskusi õmblemise, kangakudumise, majapidamistöörde ja teistel analoogilistel aladel, andsid naiskutsekoolid 1920. ja 1930. aastatel teatud panuse kutsealaste oskuste edendamisse. Nõukogude võimu taaskehtestamise järel kujunesid naiskutsekoolid õppeasutusteks, kus valmistati ette oskustöölisi ja spetsialiste Eesti NSV rahvamajandusele.

Naiskutsekoolid rajati 1920.—1930. aastail enamasti eraalgatuse korras. Kaalukat osa etendasid siin edumeelsed kooliõpetajad ja teised haritlased, kes arendasid edasi rahvusliku liikumise ajal tekkinud naiskutsekoolide rajamise mõtet ja aitasid aktiivselt kaasa nende avamisele. Naiskutsekoolide asutamisest olid huvitatud ka paljud lastevanemad, kes kutsekoolide kaudu taotlesid elukutse ja sel viisil ülalpidamise teenimise võimalust oma algkooli lõpetanud tütardele.

Esimene naiskutsekool 1920. aastatel rajati Tartus. See kool kasvas välja Tartu Naisühingu poolt 1919. aastal asutatud kursustest, mis kaks aastat hiljem registreeriti Tartu Naisühingu Käsitöökoolina.<sup>1</sup> Ajavahemikul 1921—1930 alustas Eestis tegevust kokku kaheksa naiskutsekooli. Tartu Naisühingu Käsitöökooli kõrval avati naiskutsekoolid veel Tallinnas (1922), Võrus (1923), Narvas (1925), Pärnus (1926), Rakveres (1927), Viljandis (1927) ja Valgas (1930). Tallinna, Narva, Pärnu, Rakvere, Viljandi ja Valga naiskutsekoolid avati kohalike linnavalitsuste, Tartu ja Võru naiskutsekoolid eraorganisatsioonide poolt. Tegevust jätkas neil aastail ka 1910. aastal Tallinnas avatud R. Reite eranaiskutsekool.<sup>2</sup>

Riigi toetus naiskutsekoolidele piirdus peamiselt õppejõududele palkade maksmi-

---

<sup>1</sup> A. Päril, Tartu Naisühingu Kutsekool. — Rmf. Kutseharidus Eestis, Tallinn, 1938, lk. 319.

<sup>2</sup> ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 175, l. 104.

sega. Mõningast toetust anti ka sisseseadete muretmiseks. Haridusministeerium juhendas neid koole metoodiliselt ja kontrollis õppe-tegevust. Majanduskulud jäid kooli ülalpidajate, s. t. kohalike linnavalitsuste ja eraorganisatsioonide (Tartu Naisühing, Naisselts «Võruhõimu») kanda.\*

Tartu Naisühingu Käsitöökool ja Tallinna Linna Naiskutsekool olid avamisel kahe-, teised enamasti kolmeaastase õppeajaga. Pärast tööstuslike koolide seaduse avaldamist (1926. a.) pikendati enamikul erialadel õppeaeg järk-järgult kolme aastani. Mõnda eriala õpetati siiski lühema õppeajaga.

Põhierialaks kujunes naiskutsekoolides rõivaõmblemine, mida õpetati kõigis koolides. Peale selle õpetati kangakudumist, majapidamist, tikandit, pesuõmblemist ja keraamikat. Tartu Naisühingu Käsitöökoolis õpetati kümnekond aastat ka raamatuköitmist ja nahatöid. Majapidamise erialal kestis õppeaeg üks kuni kaks, tikandi alal kaks, teistel erialadel kolm aastat. 1930. aastate lõpul oli Tartu naiskutsekoolis neli erialaosakonda, Tallinna naiskutsekoolis kolm, Rakvere, Narva ja Valga naiskutsekoolides kaks ning Võru, Viljandi ja Pärnu naiskutsekoolides üks erialaosakond. Tallinna Linna Naiskutsekooli juures töötas 1927. aastast alates 1-aastane kursus moe alal (nn. kübara- ja lilletöö kursus).

Naiskutsekoolide õppeplaani kuulusid eesti keel koos kirjavahetusega, kodumajandus, kultuuri- ja eriala ajalugu, kasvatus- ja ühiskonnaõpetus, tervishoid koos lastehoiuga, joonistamine koos kompositsiooniga, tarbaineõpetus koos kaubatundmisega, käitisõpetus koos kalkulatsioonide ja arvepidamisega, laulmine, võimlemine ja erialane tehniline tööõpetus.<sup>3</sup> Kõige rohkem nädalatunde anti

erialasele tehnilisele tööõpetusele. Kolme õppeaasta jooksul oli õppeplaanis ette nähtud 120 nädalatunnist üldainetele 40 ning erialasele tehnilisele tööõpetusele 70 nädalatundi. Ülejäänud 10 nädalatundi nähti ette tehnilisele tööõpetusele kõrvalaladel.

Esimeses klassis (kursusel) õpiti tehnilise tööõpetuse tundides eeskätt metoodilisi töövõtteid ja valmistati lihtsamaid esemeid (peamiselt oma tarbeks). Teisel ja kolmandal õppeaastal tehti juba (olenevalt õpilase võimetest) väljastpoolt kooli saadud tellimistööid. Välistellimuste täitmine oli ühtlasi praktikaks, kus arendati välja tööalaseid oskusi ja vilumusi. Praktiiliste töövõtete õppimiseks olid naiskutsekoolides sisustatud õppeklassid ja -töökojad, koolides, kus õpetati ka kodumajapidamist — õppekõigid.

Naiskutsekoolid olid tüüpilised kodanliku ühiskonna koolid. Õpilastel tuli tasuda õppemaksu, mis ulatus (olenevalt koolist ja klassist) 20—65 kroonini aastas. Samuti tuli õpilastel endil muretseda tarvisminevad õppematerjalid, tööriistad ja tööriietus. Ühelgi naiskutsekoolil ei olnud internaati, mistõttu maalt pärit õpilastel tuli leida endale tasuta üürikorter linnas. Tingitult kodanluse hariduspoliitilisest suunast, mis määras kutsekoolid töörahva lastele, suundusid naiskutsekoolidesse õppima tütarlapsed just väiksema sissetulekuga perekondadest. Suurem osa naiskutsekoolide õpilastest sai vanemalt toetust üksnes piiratud ulatuses. Võideldes majanduslike raskustega võisid naiskutsekoolid anda toetust vaid üksikutele õpilastele. Väljaminekute katteks püüdsid naiskutsekoolide õpilased leida eratöid. Vanemates klassides (kursustel) aitas toime tulla ka ametlikelt tellimistöödelt saadav tasu, millest osa jäi õpilastele.

Tingimused naiskutsekoolide õppetöös olid küllaltki tagasihoidlikud. Enamik koole kannatas ruumikitsikuse all, puudust tunti õppevahenditest. Kitsad ja sageli halvasti ventileeritud klassiruumid ning pikk tööpäev soodustasid (või põhjustasid) õpilaste haigestumist ja koolist väljalangemist. Näiteks loetleti Tallinna Linna Naiskutsekooli lõpuklassis 1937. aasta jaanuaris (tervislehtede andme-

\* 1. augustist 1939 võeti Võru Eranaiskutsekool kohaliku linnavalitsuse ülalpidamisele. R. Reite Eranaiskutsekool lõpetas tegevuse 1930. aastate keskel.

<sup>3</sup> Riigi Teataja, 1940, nr. 30, art. 219.

tel) 30 tervet ja 37 haiget õpilast.<sup>4</sup> Õpilastel konstateeriti kopsunäärmete haigust palavikuga, kopsuhaigusi ja nn. verevaesust. Samas märgiti, et «kooli suudavad lõpetada umbes pooled sisseastujatest».<sup>5</sup>

Aastate jooksul kindlustus ja arenes teatud määral välja naiskutekoolide materiaalne õppebaas. Ümber- ja juurdeehituste teel õnnestus õppepindasid laiendada Narva, Rakvere ja Valga naiskutekoolidel. Pärast Võru linnavalitsusele allutamist (1939. a.) sai Võru Naiskutekool paremad ruumid. Võimaluse korral soetati kõikjal juurde sisseseeadeid ja täiendati õppevahendite kogusid. Tartu Naisühingu Kutsekooli\* õppevahendite kogu ulatus näiteks 1930. aastate teisel poolel 700 nimetuseni.<sup>6</sup>

Oma tööst kokkuvõtete tegemiseks korraldasid naiskutekoolid näitusi koolis ja ka väljaspool kooli. Õpilaste valmistatud rõivad, esemed jne. olid üldiselt nägusad ja heakvaliteedilised ning leidsid nii mõnigi kord äramärkimist näitustel. Pikemaajaline õpilastööde ekspositsioon oli Tallinna Linna Naiskutekoolil, kus sellega käisid tutvumas teiste koolide õppejõud ja õpilased. 1938. aasta suvel esines Tallinna Linna Naiskutekool oma väljapanekutega rahvusvahelisel kodutööstuse näitusel Berliinis.<sup>7</sup>

Naiskutekoolide pedagoogiline kaader koosnes hea kutsealase ettevalmistusega õppejõududest. Oma ala entusiastid ja head asjatundjad olid eelkõige nende koolide juhatajad. Mitmed koolijuhatajad, nagu Alma Koskel Tartus, Anni Varma Tallinnas, Marta Kõiv Viljandis ja Anne Linnvald Rakveres, juhatasid naiskutekooli selle avamisest saadik. Tallinna Linna Naiskutekoolis töötas emakeeleõpetajana hilisem tuntud kirjandusteadlane Karl Taev, Narva Linna Naiskutekoolis kasvatus- ja ühiskonnaõpetuse õpeta-

<sup>4</sup> ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 177, l. 152. (Ülevaade õpilaste töökoormusest ja tervislikust seisukorrast 27. jaanuarist 1937.)

<sup>5</sup> Sealsamas.

\* Nii nimetati Tartu Naisühingu Käsitöökooli 1935. aastast.

<sup>6</sup> Kutseharidus Eestis, lk. 320.

<sup>7</sup> ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 177, l. 262 ja 267.

jana tulevane nõukogude pedagoogikateadlane Aulis Aret. Õppejõududena naiskutekoolides töötasid sel ajal ka tulevased Nõukogude Eesti tehnikumidirektorid Aleksander Rimmel (Tartus) ja Joosep Allikas (Rakveres).

1937. aastal kehtestatud kutsehariduslike õppeasutuste seaduse järgi olid naiskutekoolid keskastme õppeasutused, mis andsid lõpetanutele õppinud töölise kutse. Edasiõppimist kõrgema astme koolides ei olnud ette nähtud. 1930. aastatel töötati küll välja kava naiskutekoolide muutmiseks 4-aastase õppeajaga kutsekeskkoolideks, kuid seda ei suudetud ellu viia. Riik ei leidnud selleks summasid, takistavalt mõjus ka nende koolide ruumikitsikus. Teisalt ei näidanud sellekohast indu üles ka lastevanemad, sest õppeaja pikenemisega oleksid suurenenud õppekulud.

1939/40. õppeaastal õppis Eestis kaheksas naiskutekoolis kokku 1006 (koos Kuressaare Tööstuskeskkooli juures avatud kangakudumise eriklassiga 1021) tütarlast.<sup>8</sup> Kui 1920. aastail oli uute koolide avamise tõttu naiskutekoolidele olnud iseloomulik õpilaskonna suhteliselt kiire kasv (1924/25. õ.-a. 472, 1930/31. õ.-a. 766 õpilast),<sup>9</sup> siis 1930. aastail see aeglustus ning püsis enam-vähem staatiliseks (1935/36. õ.-a. 911, 1938/39. õ.-a. 927 õpilast).<sup>10</sup> Õpilaste arvu mõningane kasv sel aastakümnel oli eeskätt mõnede uute erialaosakondade (kangakudumise eriklassid Viljandi ja Rakvere, kodumajanduse osakond Rakvere, silmuskudumise osakond Tallinna naiskutekoolis) avamise tulemus. Õpilaste arvult olid tol ajal kõige suuremad Tallinna Linna Naiskutekool 223 ja Rakvere Naiskutekool 142 õpilasega (1939/40. õ.-a. algul).<sup>11</sup>

Naiskutekoolide õpilaskonna moodustasid peamiselt asukohajärgse linna ja selle lähema ümbruskonna noored. Linnanoorte kõrval õppis naiskutekoolides arvukalt maalapsi.

<sup>8</sup> Arvutatud ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 55, l. 335–362 andmetel.

<sup>9</sup> ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 48, l. 64.

<sup>10</sup> Sealsamas, nim. 1, s.-ü. 993, l. 42; nim. 6, s.-ü. 48, l. 64.

<sup>11</sup> Sealsamas, nim. 6, s.-ü. 55, l. 335, 338 ja 356.



Näiteks olid 1936/37. õppeaastal Rakvere Linna Naiskutseskooli 103 õpilasest 89 pärit maalt ja 14 linnast.<sup>12</sup> Tartu Naisühingu Kutseskooli 125 õpilasest olid (jaan. 1938) Tartumaalt 61, Tartu linnast 42 ja mujalt 22 õpilast.<sup>13</sup> Arvestades maalaste suurt ülekaalu, viidi Rakvere (1937. a.) ja Valga (1940. a.) naiskutseskoolid kohalike maavalitsuste ülalpidamisele.<sup>14</sup>

Naiskutseskoolid olid tütarlaste hulgas üsnagi populaarsed, mistõttu õppida soovijate arv oli enamasti suurem, kui need koolid suutsid vastu võtta. Nii jäi 1938/39. õppeaastal vabade kohtade puudumisest tingitult naiskutseskoolidesse vastu võtmata 106 tütarlast ehk iga kuues soovija.<sup>15</sup> Õpilaste vastu võttu püüti mõnel juhul suurendada paralleelklasside avamisega, kuid ruumikitsikus võimaldas seda teha vaid piiratud ulatuses.

Sotsialistlik revolutsioon ja nõukogude võimu taaskehtestamine Eestis 1940. aasta suvel lõi funduivad muudatusi ka naiskutseskoolide tegevusse. Eraõppeasutuste likvideerimise seaduse alusel lõpetati 7. augustist 1940 Tartu Naisühingu Kutseskooli tegevus.<sup>16</sup> Kooli senist tegevust ja profiili arvesse võttes avati tema baasil nelja osakonnaga (rõivaõmblemine, kangakudumine, keraamika, tikand) Tartu Naiskutseskool, mille ülalpidajaks sai Tartu linnavalitsus.

Nõukogude võim püüdis avardada kõigi noorte, ka tütarlaste õppimisvõimalusi, mis võrreldes poistega olid kodanlikus Eestis piiratumad. 1. septembrist 1940 avati 2-aastase õppeajaga uus naiskutseskool Haapsalus, mille kangakudumise osakonda võeti vastu 26 õpilast.<sup>17</sup> Tartu Naiskutseskoolis, kuhu ke-

vadel jäi palju soovijaid vastu võtmata, avati paralleelklass rõivaõmblemise alal. Püüdes realiseerida seni teostamata jäänud taotlusi kutseskeskkoolide moodustamiseks, avati Tallinna Linna Naiskutseskooli juures 3-aastase naiskutseskooli lõpetanutele kutseskeskkooli lõpuklassina töötav täiendusklass.<sup>18</sup> Nende abinõude tulemusena kasvas õpilaste arv naiskutseskoolides 1940/41. õppeaastal 1150-ni.<sup>19</sup>

Mõningal määral muutus ka õppetöö sisu. Uute õppeainetena võeti naiskutseskoolide õppeplaanidesse NSV Liidu konstitutsioon ja vene keel, lõpetati kodanliku ühiskonna- ja käitisõpetuse õpetamine. Kaotati õppemaks.

1940/41. õppeaasta jooksul tehti ettevalmistusi senise naiskutseseharidussüsteemi põhjalikuks ümberkorraldamiseks. Eesti NSV hariduse rahvakomissari otsusega 14. juunist 1941 otsustati reorganiseerida senised naiskutseskoolid käsitööstuskoolideks.<sup>20</sup> Uued käsitööstuskoolid taheti avada Petseris kohaliku kodutööstuskooli, Paides kohaliku täiendus-kooli ja Tallinnas (Tallinna II Käsitööstuskool) kohaliku tütarlaste ametikooli baasil. Täiendavate osakondade avamisega taheti laiendada õppimisvõimalusi Tallinna I, Tartu ja Haapsalu käsitööstuskoolides. Kokku pidi 12 käsitööstuskoolis 1941/42. õppeaastal õppimist alustama 1435 tütarlast.<sup>21</sup> Kõrgema astme naiskutseskoolidena nähti tehnikumide võrgus ette tekstiilitehnikumi ja toiltustehnikumi avamine Tallinnas (esimeses 320, teises 122 õpilasega).<sup>22</sup>

Eesti NSV okupeerimine fašistlike vägede poolt katkestas rahva loova ülesehitustöö kõikidel aladel, ka naiskutsesehariduse alal. Okupatsioonivõimud tühistasid nõukogude võimuorganite haridusalased seadused ja korraldused ning taaskehtestasid kodanluseaegse kooliseadusandluse. Avamata jäid käsitööstuskoolid ja uued tehnikumid. 1941. aasta novembris alustasid naiskutseskoolid

<sup>12</sup> ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 185, l. 45.

<sup>13</sup> Sealsamas, nim. 6, s.-ü. 178, l. 181.

<sup>14</sup> Sealsamas, s.-ü. 180, l. 86; s.-ü. 179, l. 215.

<sup>15</sup> Sealsamas, s.-ü. 53, l. 32, 78, 80—86 andmetel.

<sup>16</sup> Riigi Teataja, 1940, nr. 96, art. 941.

<sup>17</sup> Eesti NSV Teataja, 1940, nr. 8, art. 69; ENSV ORKA, f. R-14, nim. 1, s.-ü. 251, l. 1 ja 3.

<sup>18</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 1, s.-ü. 215, l. 1.

<sup>19</sup> Sealsamas, s.-ü. 799, l. 184—185.

<sup>20</sup> Sealsamas, s.-ü. 764, l. 74—75.

<sup>21</sup> Sealsamas, s.-ü. 760, l. 165—166.

<sup>22</sup> Eesti NSV Teataja, 1941, nr. 60, art. 960.

taas õppetegevust kodanluseaegsete õppeplaanidega. Nõukogude võimu poolt avatud koolidest jätkas tegevust üksnes Haapsalu Naiskutsekool. Õpilaste arv jäi eelmise õppeaastaga võrreldes väiksemaks — üheksas naiskutsekoolis õppis (koos Kuressaare Tööstuskeskkooli kangakudumise eriklassiga) kokku 969 tütarlast.<sup>23</sup>

1942. aastal korraldati ümber okupatsioonigaegne kutsekoolide võrk. Olles sõjaolude tõttu huvitatud naiskäsitöö arendamisest, pöörasid okupatsioonivõimud tähelepanu ka naiskutseharidusele. Avati naiskutsekoolid Kuressaares ja Paines, esimeses kohaliku tööstuskeskkooli kangakudumise eriklassi, teises kohaliku täienduskooli baasil. Tallinna Tütarlaste Ametikool reorganiseeriti Tallinna II Naiskutsekooliks. Tallinna I, Tartu, Rakvere ja Pärnu naiskutsekoolide juures avati neljanda õppeaastana nn. praktika- ehk ateljeeklassid. 1-aastased kangakudumise eriklassid muudeti 3-aastase õppeajaga osakondadeks. Haapsalu, Rakvere ja Pärnu naiskutsekoolides avati 3-aastase õppeajaga käsitööosakonnad (silmuskudumise, tikandi ja pitsitööde alal).

Uute koolide ja osakondade avamise ning õppeaja osalise pikendamise tõttu kasvas õpilaste arv naiskutsekoolides 1942/43. õppeaastal 2026-le ning jäi samale tasemele ka järgmisel õppeaastal (2047 õppijat).<sup>25</sup>

Sõda ja fašistlik okupatsioon vajutasid naiskutsekoolide õppetööle raske pitseri. Kuna okupandid võtsid osa koolimaju sõjavägede käsutusse, tuli ülejäänutes õppetööd organiseerida veelgi kitsamates tingimustes. Kehtestati vahetustega töö, lühendati nii teoreetilisi kui ka praktilisi õppetunde (kuni 35 minutini). Puudust tunti õppetarvetest, tööriistadest ja materjalidest. Eriti andis nende puudus tunda Haapsalu ja Kuressaare naiskutsekoolis ning Tallinna II Naiskutsekoolis,

kes olid tegevust alustanud teistest hiljem ja materiaalne õppebaas ka seetõttu nõrgem. Kõigis naiskutsekoolides oli suur puudus õmblusniidist ja tekstiilitoodetest. Kannatas ka õpetajaskond. Okupatsioonivõimude poolt vangistati ja hukati Tartu Naiskutsekooli kauaaegne juhataja A. Koskel,<sup>26</sup> Tallinna Linna Naiskutsekooli juhataja kohalt vallandati A. Varma.<sup>27</sup>

Sõjategevuse lähenedes võeti veelgi kooliruumi sõjavõimude käsutusse, 1944. aasta veebruaris-märtsis aga katkestati õppetöö kõigis naiskutsekoolides.

Eesti NSV vabastamise järel 1944. aasta sügisel alustati uuesti nõukogude koolivõrgu rajamist. Senised kutsekoolid reorganiseeriti uuteks koolideks, mis aitasid kindlustada kaadri ettevalmistamist Nõukogude Eesti rahvamajanduse vajadusi arvestades. Baasiks loodavatele kutsekoolidele ja tehnikumidele said ka naiskutsekoolid.

Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadile alluv tehnikumide ja kutsekoolide võrk rajati 1944. aasta novembris-detsembris. Teiste hulgas kuulusid siia viis käsitööstuslikku tehnikumi ja kuus käsitööstuslikku kooli. Baasiks nendele saidki naiskutsekoolid. Tallinna (I ja II), Tartu, Rakvere, Viljandi ja Valga naiskutsekoolide materiaalsel õppebaasil rajati käsitööstuslikud tehnikumid, Pärnu, Võru, Haapsalu, Paide ja Kuressaare naiskutsekoolid ning Tallinn-Nõmme Tööstuskooli (asut. 1942. a.) naiskäsitöö osakond said aluseks käsitööstuslike koolide tegevusele.<sup>28</sup> Taastada ei saadud üksnes Narva Naiskutsekooli, mille hooned koos sisustusega olid sõjatules täielikult hävinud.

Arvestades eelkäijate varasemat profiili, avati käsitööstuslikes tehnikumides õmblemise, kangakudumise, tikandi ja kodunduse, Tallinna Käsitööstuslikus Tehnikumis ka moe, pesuõmblemise, rätsepatöö ja juuksetöö osa-

<sup>23</sup> Arvutatud ENSV ORKA, f. R-81, nim. 1, s.-ü. 248, l. 114—132 andmetel.

<sup>25</sup> ENSV ORKA, f. R-81, nim. 1, s.-ü. 226, l. 163 ja 538.

<sup>26</sup> Kaarel Kotsarilt saadud andmetel.

<sup>27</sup> ENSV ORKA, f. R-81, nim. 1, s.-ü. 136, l. 4 ja 16.

<sup>28</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 26, l. 26, 33 ja 46—56.

konnad. Õmblemine, kangakudumine, tikand ja toiflustamine jäid käsitööstuslike koolide profiiliks.

1944/45. õppeaasta algul oli viies käsitööstuslikus tehnikumis 1377, kuues käsitööstuslikus koolis 725 õppijat, s. o. kokku 2102 õppijat.<sup>29</sup>

1945. aasta suvel moodustati kohalike käsitööstuslike koolide baasil veel kaks tehnikumi — Haapsalu Arve- ja Tööstustehnikum ning Kuressaare Tööstustehnikum.<sup>30</sup> Samast ajast liideti tehnikumidega ka Pärnu, Paide (mõlemad kohaliku arve- ja tööstustehnikumiga), Tallinn-Nõmme (Tallinna Kergetööstuse Tehnikumiga) ja Võru (tööstustehnikumiga) käsitööstuslikud koolid. Käsitööstuslike koolide baasil avati nendes tehnikumides rõivaste konstrueerimise ja modelleerimise ning dekoratiivkudumise erialad.

Nõukogude Eestis töötasid edukalt ka endiste naiskutsekoolide pedagoogid. Tehnikumide direktoritena jätkasid pärast sõda töötamist Marta Kõiv Viljandis, Anne Linnvald Rakveres, Enda Põld Haapsalus (1969. aastast Eesti NSV teeneline õpetaja), Aleksander Rimmel Tartus, Linda Metsniit Kuressaares ja teised. Õppealajuhatajatena või õppejõududena jätkasid Angelina Simson Valgas, Erika Vihman Tallinnas, Reet Osa Kuressaares ja paljud teised, andes sellega omapoolse panuse nõukogude õppeasutuste rajamisel ja väljaarendamisel ning uue põlvkonna kasvatamisel.

Naiskutsekoolid tegutsesid Eestis ligikaudu kaks aastakümnet. Kuni 1939. aastani (incl.) lõpetas selle koolitüübi 2786 (koos kübara- ja lilletöö kursusega 2945) õpilast<sup>31</sup>, järgmise viie aasta jooksul veel üle 1000 tütarlast.

Kodanlikus Eestis leidsid naiskutsekoolide lõpetanud rakendamist iseseisvate õmblejate

ja kuduajatena, s. o. täiendasid käsitöölise ja väiketootjate ridu. Osa nendest kasutas omandatud teadmisi kodustes, keskmik- või suurtalumajapidamistes. Mõningane osa naiskutsekoolide lõpetanutest leidis tööd ka õmblustööstuses, täiendades tööliisklassi, üks osa suurema üldharidusliku ettevalmistusega ja võimekamaid ka õpetajatena mitmesugustes koolides, kandes sel viisil kutsealaseid teadmisi edasi.

Nõukogude Eestis asusid naiskutsekoolide lõpetanud tööle eeskätt kergetööstuse ettevõtetest, täiendades sel viisil eesti tööliisklassi oskustöölisega, kes sõjajärgseil aastail võtsid osa vabariigi kergetööstuse taastamisest ja ülesehitamisest.

Omaaegse naiskutsekooli järglasena on tänapäeval hästi tuntud Tallinna Kergetööstuse Tehnikum. Rohkem kui tuhande õpilasega (1970/71. õ.-a. — 1392, 1974/75. õ.-a. — 1144 õpilast) kuulub see õppeasutus Eesti NSV suurimate keskeriõppeasutuste hulka, kus üksi õpib rohkem noori kui 1939/40. õppeaastal kõigis Eesti naiskutsekoolides kokku.

<sup>29</sup> Arvutatud ENSV ORKA, f. R-1, nim. 15, s.-ü. 24, l. 22 ja 37 andmetel.

<sup>30</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 83, l. 30.

<sup>31</sup> Arvutatud ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 55, l. 335—362 andmetel.

# SOOVITAME

Meie maa ühe vanima ajakirja «Voprosó Istorii» esimese numbril ilmumisest möödus 1977. a. 51 aastat.

Nagu mitmetes teistes ühiskondlik-poliitilistes väljaannetes, pööratakse ka jutusoleva ajakirja 1977. a. numbrites rohkesti tähelepanu nõukogude rahva ja kogu inimkonna ajaloo väga tähtsa sündmuse, Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevale pühendatud materjalide avaldamisele. Selles valdkonnas ilmunud artiklid käsitlevad V. I. Lenini osatähtsust Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistamisel ja revolutsioonisündmustes, Petrogradi Sõja-Revolutsioonikomitee tegevust ja paljusid ühiskondlik-poliitilisi, sealhulgas nõukogude ühiskonna arengu küsimusi nüüdisajal. Mitu V. I. Leninile pühendatud artiklit ilmus ajakirja 4. numbris.

Ajakirja möödunud aasta 1. numbril juhtartikli «**Ajalugu ja ühiskond**» kirjutamisel võeti aluseks 1975. a. San-Franciscos toimunud rahvusvahelisel ajalooteaduste kongressil nõukogude teadlaste (V. Ivanov, M. Kim, J. Kukuškin, A. Sahharov jt.) esitatud põhi-efekande lühendatud ja ümbertöötatud tekst. Artikkel on väärt, et sellega kõik ühiskonnateaduste õpetajad tutvuksid. Kõige muu kõrval antakse selles historiograafiline ülevaade ajalooteaduse arengust meie maal, ajalooteaduse osast ühiskonnas.

Ajakirja samas numbris tutvustab **V. Fjodorov** uuemat nõukogude kirjandust talurahvaliidumisest Venemaal 19. sajandi I poolel. Autor vaidleb vastu nendele, kes arvavad, et vähemalt kuni 19. sajandi kolmandikuni (või isegi pärisorjuse kaotamiseni) võitlesid talupojad ainult oma majandusliku olukorra parandamise eest. Sellega eitatakse talurahvaliidumise antifeodaalset iseloomu. Autor märgib, et talurahva väljaastumised 19. sajandi I poolel, aga ka 18. sajandil tõendavad seda, et vaatamata sellele, millistel ajenditel vastuhakk feodaalidele algas ja milliseid nõudmisi ka esitati, astusid lõppkokkuvõttes talupojad välja pärisorjuse sõltuvuse likvideerimise eest.

Mitmed artiklid käsitlevad ühiskondlikku progressi meie maal, demokraatia ja isiksuse arengut. Nimetatage nendest **N. Demotškini** «Suur Oktoober ja nõukogude sotsialistliku demokraatia sünd» (nr. 8), **S. Senjavski** «Nõukogude ühiskonna sotsiaalne progress arenenud sotsialismis» (nr. 6), **N. Žukova** kirjutist teemal «Tõelise isiksuse arenenud sotsialistliku ühiskonna tingimustes» (nr. 9) ja **V. Kuritsõni** artiklit «Kodaniku õiguste ja vabaduste areng Nõukogude riigis» (nr. 11). Viimati

nimetatud artikli autor vaatleb Nõukogude seadusandluse ja töötajate õiguste arengut meie riigi arengu eri etappidel ja märgib, et selle küsimuse teoreetiline uurimine nõuab ka edaspidi ajaloolaste, juristide, filosoofide ja majandusteadlaste ühiseid jõupingutusi.

NSV Liidu ajaloo õpetaja võiks tutvuda **S. Troitski** artikliga ajakirja möödunud aasta 2. numbris. Autor räägib sellest, kuidas Peeter I kasutas Lääne teaduse ja riigikorralduse saavutusi Venemaa riigiaparaadi reformimisel 18. sajandi I veerandil. Konkreetsemalt räägitakse sellest, mida Peeter I võttis üle rootslastelt.

**A. Preobraženski** käsitleb feodaalse maaomandi evolutsiooni Venemaal 17. sajandist kuni 19. sajandi alguseni (nr. 5), **A. Sizonenko** vaatleb Nõukogude Liidu ja Ladina-Ameerika riikide vaheliste sidemete arengut 20. sajandi 30. aastatel (nr. 6) ning **P. Žilin** analüüsib Suure Isamaasõja uurimise aktuaalseid küsimusi (nr. 5).

Teatavasti on 1979. a. märtsis toimuv VII ülevabariigiline ajaloo-olümpiaad pühendatud 1980. a. Moskva olümpiamängudele. Opi lastel tuleb viktoriiniküsimustele vastamisel näidata teadmisi Moskva ajaloo tundmisest. Õpetajaid võib õpilaste ettevalmistamisel olümpiaadiks mõnefi abistada **M. Rabinoviši** artikkel «Moskva ilme 13.—16. sajandil» (nr. 11). Autor räägib linna planeerimisest, ehitustegevusest, näitab väikelinna kujunemist suurvürstiriigi pealinnaks, vaatleb selles toimuvaid etnilisi protsesse. Autor märgib, et 16. sajandi lõpul oli Moskva üks suurimate mõõtetega linnu Euroopas, et elanike arvult ületas Moskva 4 korda linnade pindalalt II kohal oleva Suur-Novgorodi ning üle 6 korra Pihkva ja Kaasani.

Vana aja ajaloo õpetajaid peaks huvitama **E. Štaermani** kirjutis «Rooma impeeriumi kriis 3. sajandil» (nr. 5). Ajakirja juuninumbris tutvustatakse 1976. a. septembris Leipzgis toimunud ajaloolaste konverentsi tööd. Konverents oli korraldatud seoses 1500 aasta möödumisega Lääne-Rooma riigi langusest. Arutati sotsiaalse revolutsiooni probleeme Lääne-Euroopas üleminekul orjanduslikult korrald feodaalkorrale.

Keskaja ajaloo õpetajatele võiks soovitada lugemiseks **S. Štami** artiklit renessansiajastu kultuurist (nr. 4) ning uue ja uusima aja ajaloo õpetajatele **V. Petrovi** kirjutist «Konsolideerimisprotsessid maailma ajaloos ja nende rahvuslikud aspektid» (nr. 9) ning samas numbris **A. Nikiforovi** artiklit USA konstitutsiooni kohta. See artikkel võiks olla huvipakkuv ka Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetajale ning klassijuhatajale.

Õpetajaid, sealhulgas ka kirjandusõpetajaid, peaks lugema kutsuma **S. Semanovi**

artikkel «Mõningad «Vaikse Doni» ajaloolised tõigad» (nr. 5). Artikli autor kirjutab, et M. Solohhovi «Vaikne Don» ei ole meistriteos ainult kirjanduslikus mõttes, vaid ta Jummad meid ka suure ajaloolise tõetruuduse ja faktilise täpsusega. Märgitakse, et romaani kirjutamiseks kasutas kirjanik arhiiviallikaid, Oktoobrirevolutsiooni- ja Kodusõja-aegset perioodikat, koguni valgekaartlike kindralite mälestusi.

Aprillis oli Moskvas teaduslik konverents, pühendatud väljapaistva ühiskonnategelase, ajaloolase ja pedagoogi akadeemik Anna Pankratova (1897—1957) 80. sünnipäevale. Ajakirja mainumbris kirjutavad **N. Družinin** ja tema abikaasa A. Pankratova panusest nõukogude ajalooteadusse, kohtumistest väljapaistva ajaloolasega.

Ajakirja «Voprosõ Istorii» 1977. a. numbrites tutvustatakse ulatuslikult uut ühiskonnateaduste-, eriti ajaloolast kirjandust, valgustatakse ajaloolastele huvipakkuvaid sündmusi meil ja välismaal, antakse lühiannotatsioon teistest meie maa ühiskonnateaduslikest ajakirjadest, retsenseeritakse silmapaistvamaid monograafiaid ja kogumikke.

Sirvides ajakirja «Физика в школе» 1977. aasta numbreid, leiab sealt hulgaliselt materjali nii kasutamiseks tunnis, klassiväliseks tööks kui ka fakultatiivkursusteks vajalikku. Eriti oluline on ajakirja tähelepanelikult lugeda keskkooliõpetajail, sest 1978/79. õppeaastast alustavad meie vanemad klassid tööd uute töökeopikute järgi, mis käesoleval aastal vene õppekeelega koolides juba kasutusel on. Alates ajakirja 3. numbrist esitatakse **G. Mjakiševi** ja **B. Buhhovisevi** õpiku «Физика-10» järgi koostatud temaatilisi plaane (on igas tunnis esitatav uus ja kordamismaterjal, vajalikud katsed, filmid, diapositiivid, klassis lahendatavate ja koduseks jäävate ülesannete numbrid). Sama jätkub aasta viimases numbris. Ülesandeid ja küsimuste süsteemi tutvustavad õpiku autorid 3. numbris. Kirjutisest saab näpunäiteid, milliseid ülesandeid lahendada klassis ühiselt, milliseid iseseisva või kodutööna. Konkreetsete ülesannete lahendamiseks antakse juhendeid, meetodilisi nõuandeid ja tuuakse ära joonised.

**A. Glazunov** vaatleb muudatusi uues õpikus nii aine kui ka meetoodika seisukohalt (nr. 4). **O. Kabardin** (Moskva oblasti 82. keskkoolist) jutustab üksikasjaliselt kogemustest harmooniliste võnkumiste käsitlemisel uue õpiku järgi. Lisaks teemade jaotamisele 26 tunniks on toodud ka nõuandeid mitmete tundide läbiviimiseks.

Rubriigis «Füüsika ja tehnika» esitatakse rikkalikult huvitavat teadmiseks õpetajaile ja

lisaks programmile. Nii võib lugeda vajaliku nõukogude optika ja optikatööstuse saavutustest ja plaanidest (nr. 1), aatomifüüsikast (nr. 2), füüsika osast teadus- ja tehnikarevolutsioonis (nr. 6), ultraheli kasutamist metallurgias (nr. 3), teedehhituse ja melioratsioonitööde mehhaniseerimist (nr. 4). Tutvustatakse ka ülemaailmset elektrotehnika kongressi (nr. 6), A. Popovi (nr. 3), P. Lebedevi (nr. 4) ja S. Vavilovi (nr. 5) nimelise kuldmedali laureaate.

Metoodika jaos on lisaks uute programmide materjalidele juttu katsetest õpilaste teadmiste kontrollimetoodika kohta (**A. Šamaš** ja **V. Sološov**), füüsika õpetamise ajaloolisest printsibiist (nr. 1, **R. Štšerbakov**) ja õpilaste mõtetegevuse aktiveerimisest füüsika-ülesannete lahendamisel (nr. 2). **A. Glazunov** vaatleb oma kirjutises kujutise tekkimist õpilistes süsteemides ja optikaülesannete lahendamist (nr. 1). **G. Pogonets** tutvustab aatomienergia-energiastemete vastastikust mõju (nr. 2), **V. Ussanov** molekulaarfüüsika, **S. Šamaš** ja **E. Eventšik** elektrotehnika käsitlemist 9. klassis (nr. 4), **B. Kartašov** ja **G. Kupermann** soojusmõistete kujundamist (nr. 5). Fakultatiivkursusteks ja eriklasside tööks sobivat leiab **G. Puzõrjeva** artiklis «Hodograafia». **A. Bugajev** ja **V. Savtšenko** tutvustavad paksukihilise fotoemulsiooni kasutamist tuumafüüsika koolikatsetel (nr. 2), **P. Butkov** vabalangemise õpetamist 8-klassilises koolis (nr. 4). Individuaalseid loomungulisi ülesandeid Browni liikumise kohta soovivad **A. Balabajev** ja **V. Orlov**. Fakultatiivkursuste programme vaadeldakse ajakirja 1., 3. ja 6. numbris.

Klassivälise töö rubriigist leiab materjali mitmesuguste viktoriinide (KVN), füüsikaõhute ja -konverentside korraldamiseks ning abi stendide materjalide leidmisel (nr. 4). Väljapaistvate füüsikute elu ja töö kohta on materjale 3. (**F. Aston**), 4. (**H. Herz**) ja 6. (**H. Örsted**) numbris.

Astronoomiaõpetaja leiab praktilist nõu vaatluste korraldamiseks (nr. 1, 4, 5). Teleskoobi kasutamise võimalusi vaadeldakse **A. Zasoni** artiklis (nr. 1), kosmonautika probleeme arutatakse ajakirja 3. ja 6. numbris. **V. Gabassov** jagab kogemusi astronoomiaalaste filmide kasutamiseks.

Ajakirja viimases numbris on toodud XI üleliidulise füüsikaolümpiaadi ülesanded ja lahendused. Küllap sealtki leiab õpetaja midagi vajalikku, mida enne õpilaste vabariiklikele ja üleliidulisele voorule saatmist tutvustada.

Ajakirja tutvustab liiduvabariikide koolide töökogemusi, uudiseid välismaalt. Veelkordset lugemist leiab iga füüsikaõpetaja endale midagi vajalikku.

22. jaanuaril sai 50-aastaseks NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia tegevliige, E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia kateedri professori kt. **Heino Liimets**.



Kauaaegse viljaka pedagoogilise ja teadusliku töö ning aktiivse ühiskondliku tegevuse eest autasustas Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidium 20. jaanuaril teda oma aukirjaga. 20. jaanuaril TPedI aulas toimunud austamisõhtul andis Eesti NSV haridusminister F. Eisen juubilarile üle Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Haridusala, Kõrgkoolide ja Teadusasutuste Töötajate Ametiühingu Eesti Vabariikliku Komitee ühise aukirja.

### 1976. A. TEISEL POOLAASTAL ILMUNUD PEDAGOOGIKAKIRJANDUST

#### FÜÜSIKA. KEEMIA

Diapositiivide seeria «Eesti põlevkivi» (X—XI kl. keemiakursuses põlevkivi käsitlemiseks). Tln., 1976. 24 lk. (ENSV Haridusmin.)

Karik, H. **Praktilisi töid üldistavas keemias**. Tln., 1976. 60 lk. (ENSV Haridusmin.) Kirj. lk. 54 (10 nim.)

Karu, G. **Füüsika redeltetid**. VIII kl. Tln., «Valgus», 1976. 23 lk., ill.

Karu, G. **Kaheksanda klassi füüsika redeltetide manuaal**. Tln., 1976. 24 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

#### MATEMAATIKA

Ariva, K ja Telgmaa, A. **Matemaatika õpetamisest 5. klassis**. Tln., 1976. 91 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

**Koolimatemaatika**. Met. materjale. Trt., 1976. (TRÜ.)

3. 40 lk. Kirj. lk. 21 (4 nim.), lk. 31 (5 nim.) ja lk. 34—35 (4 nim.)

Sisu: A. Meius. Matemaatika-füüsika õpetajate sektsiooni tööst Kingisepa rajoonis. — O. Prints ja A. Tõru. Esimesest eestikeelsest matemaatika kooliraamatust. — O. Prints. Rudolf Gottfried Kallas matemaatika õpetamise meetodikuna. — K. Velsker. Töenäosusteooria ja matemaatilise statistika elementide õpetamisest algklassides. — R. Ruga. Arvutamisoskusest. — K. Ariva. Seose ja funktsiooni mõisted koolimatemaatikas. — L. Lepmann ja O. Prints. Tulvaste matemaatikaõpetajate etteval-

mistatusest. — J. A f a n a s j e v. Mõninate õppeaineväliste tegurite kogumõju määramisest seitsmenda ja kaheksanda klassi matemaatikakursuse omandatusele. — E. Mitt ja M. Valter. Matemaatika fakultatiivkursustest. — A. Raudsepp. Viienda kuni kaheksanda kooliaasta matemaatikakursuse sisust ja mahust. — J Reimand. Mittematemaatiline informatsioon matemaatika-ülesannetes.

Kärner, O. **Standardiseeritud kontrolltoid matemaatikast**. VI kl. Tln., 1976. 60 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

Kärner, O. **Standardiseeritud kontrolltoid matemaatikast**. VII kl. Tln., 1976. 60 lk. (ENSV Haridusmin.)

Kärner, M. **Tööjuhendid kaugõppekeskkooledele 1976/77. õppeaastaks**. Matemaatika. IX kl. Tln., 1976. 96 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

## GEOGRAAFIA. ZOOLOOGIA

Roonurm, J. **Näitlikustamine zooloogiatundides**. Tln., «Valgus», 1976. 256 lk., ill. Kirj. lk. 249—250 (35 nim.)

Tiits, H. **V klassi geograafia kontrolltööde kasutamise juhend**. Tln., 1976. 56 lk. (ENSV Haridusmin.)

**Õppe-kasvatustöö küsimusi kooligeograafias**. Tln., 1976. 104 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped. TUI.)

Sisu: H. Tiits. Kooligeograafia ja õpilaste kommunistlik kasvatus. — A. Salandi. Välisriikide majandusgeograafia kursus ja õpilaste ideelis-poliitiline kasvatus. — O. Sokk. Õpilaste kõlbelise kasvatamise võimalusi geograafia õpetamisel. — E. Vares. Looduskaitse küsimusi kooligeograafias. — H. Tiits. Loodusõpetuse ja füüsilise geograafia järjepidevus. — S. Alumäe. Oskuste süsteemidest ja nendevahelistest seostest geograafias. — O. Nilson. Õpilaste iseseisva töö lähtekohti kooligeograafias. — Ö. Kõrts. Iseseisva töö osa õppima õpetamisel. — A. Värtina. Grupitööst kui lapse aktiivsuse kasvatamise ühest vormist. — E. Kreegipuu. Kodu-uurimuslike materjalide kasutamine õppekäikudel ja tundides. — U. Kirss. Kevadine õppekäik looduslike komplekside tundmaõppimiseks V klassis. — E. Tohver. Geoloogiliste teemade käsitlemine VI ja VII klassis. — A. Aosaar. Õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimise võtteid. — Ö. Abel. Õpilaste

teadmiste kontrollimise võtetest VI klassis. — A. Raik. Geograafiaõpetajate ettevalmistamisest Eesti NSV-s.

## KEHALINE KASVATUS

Isop, E. **Võimlemis- ja suusarivi kooli kehalise kasvatus tundides**. Tln., 1976. 50 lk., ill. (ENSV Haridusmin.) Kirj. lk. 48 (9 nim.)

**Metoodiline juhend VII klassi kehalise kasvatus õpetajale**. Tln., 1976. 168 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

**Metoodiline juhend VII—X klassi kehalise kasvatus õpetajatele klassikalises maadluses**. Tln., 1976. 55 lk. ill. (ENSV Haridusmin.)

## KLASSIVÄLINE- JA PIONEERITÖÖ

**Lökkesöed**. Koost. J. Renzer. Tln., «Eesti Raamat», 1976. 2. 244 lk., ill.

**Meespea oktoobrilaste juhtidele**. Tln., 1976. 19 lk. (Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee.)

**Meespea rühma ja maleva päeviku-pidajale**. Tln., 1976. 7 lk. (Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee.)

**Pioneeriaktiivi kool**. /Artiklite kogumik. Eessõna: H. Tänavsuu/ Tln., «Eesti Raamat», 1976. 192 lk., ill., noot. — Tl. pöördel koost. H. Tänavsuu.

**Pioneeritarkusi**: H. Tänavsuu. Morsetähestik. G. Vilbaste. — Tegevuslipud. — Vile- ja valgussignaalid. — Viipesignaalid. — Semaforähestik ja selle õppimine. — Sütti, sütti, löke! — Pioneeride ja Koolinoorte Palee.) Fanfaarsignaalid.

**Ujumine pioneerilaagris**. Met. kiri. Koost. E. Mõtlik. Tln., 1976. 51 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPedI.)

**Vanempioneerijuhi meespea**. 1976/77. õ.-a. Tln., 1976. 38 lk. (Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee.)

**Vanempioneerijuhi, rühmajuhi ja komsomolikomitee pioneeritöö sektori meespea**. Tln., 1976. 18 lk. (Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee.)

Каторгин В. А., Михайловский, Е. Г., Антошина, З. И. **Внеклассная и внешкольная работа по профориентации учащихся**. Таллин, «Валгус», 1976. 28 с. (М-во просвещения ЭССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации АПН СССР.)

Koostanud ELVIINE UVERSKAJA

**1977. A. ESIMESEL POOLAASTAL  
ILMUNUD PEDAGOOGIKA-  
KIRJANDUST**

**III kehalise kasvatus õpetajate konverents Suure-Jaanis.** (Konv. teesid.) Tln., 1977. 56 lk., ill. (ENSV Haridusmin. Ped. TUI.)

Autorid: M. Arvisto, H. Gross, A. Kersna, E. Killar, M. Kivistik, M. Kurs, K. Köösel, J. Loko, E. Mäepalu, H. Mäepalu, A. Mölder, T. Olm, E. Parik, H. Pukk, J. Pärnat, H. Reisberg, J. Rööpson, K. Saava, I. Saulepp, L. Sehver, H. Selmet, R. Silla, L. Sulg, S. Tamm, H. Tidriksaar, E. Truu, M. Tulva, E. Tuur, A. Vain, H. Valgmaa, H. Vilipere, R. Virkus.

**Eesti vabariiklikud pedagoogilised loengud**, 11. Tallinn, 1975. Ettekandeid XI vabariiklikelt pedagoogilistelt lugemistelt. Tln., 1977. 216 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.) Kirj. art. lõpus.

Sisu: H. Laht. Klassijuhataja kodu ja kooli koostöö kujundajana. — L. Madison. Kooli ja kodu koostööst oktoobrilaste kasvatamisele internationalismi vaimus. — L. Rätsep. Ideelise-poliitilisest kasvatustööst VI klassi pioneerirühmaga. — L. Tammemäe. Klassikollektiivi tundmaõppimisest. — A. Nemvalts. Mõningatest seostest võimete ja õppeedukuse vahel. — V. Lulla. Käitumisharjumused ja nende kasvatamine koolis. — O. Jürissaar. Õpilaste käitumise kasvatamisest muusikakultuuri kaudu. — E. Laipaik. Kasvataja ja kasvatatava vastastikusel suhtel kui pedagoogilis-psühholoogiline probleem. — P. Lehestik. Koolieeliku kodumiljöö ja selle seos hilisema õppeedukusega. — O. Niinemäe. Lastevanemate konverentside korraldamise kogemusi Viljandi rajoonis. — H. Parksepp, Polli katsebaasi teaduslike töötajate ja kooli suviste praktikante tööde osa õpilaste töökasvatamisel. — S. Uibo. Töökasvatuse organiseerimisest Krabi 8-kl. Koolis koolimeeskonna kaudu Roosa metskonna kaasabil. — A. Mäe. R. Pälsoni nim. sovhoosi kogemusi õpilaste töökasvatuse organiseerimisel koostöös Rakke Keskkooliga. — S. Jänes. Üldhariduslike koolide õpilaste kutsesoovid ja nende suunamine kooli ning üldsuse poolt. — A. Reinumäe. Ühest pedagoogiliselt

suunitletud ühiskondlikult kasuliku tööloigust Suure-Jaani Keskkoolis. — A. Kahk. Laste näitekunstialane tegevus kõhbeliste ja esteetiliste veendumustekujundamisel.

**Filmoteegi õppefilmide kataloog.** Koost. H. Sass. Tln., 1977. 63 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.).

Lulla, V. **Mõningaid kasvatusprobleeme isiksuse kujundamisel.** (Met. materjal.) Abiks lektorile. Tln., 1976. 26 l. (ENSV ühing «Teadus». Nr. 44) Kirj. lk. 24—27 (27 nim.).

**Nõukogude pedagoogika ja kool.** Tln., 1977. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst. Ühisk. Ped. Uurimise-Inst.)

16. Võitlus emakeelse koolihariduse eest Väandras. (Eessõna: E. Nurk) 52 lk. Kirj. lk. 22—23 (39 nim.), lk. 39 (18 nim.) ja lk. 51 (2 nim.).

Rannap, H. **Muusikaõpetusest Eesti koolis (Oktoobrirevolutsioonist 1970-ndate aastateni).** Tln., «Eesti Raamat», 1977. 228 lk., ill., noot. Kirj. lk. 198—221.

Virkus, R. **Lastes ja noortes spordihuvi tekitamisest ning arendamisest.** Tln., 1976. 17 l. (ENSV ühing «Teadus». Nr. 40.).

**Üldhariduskoolide õpilaste tutvustamisest NLKP Keskkomitee otsusega «Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevast».** Tln., 1977. 26 lk. (ENSV Haridusmin.).

**Обучая — воспитываем!** (Рус. яз. и лит. в школе с рус. яз. обучения). Таллин, 1977. 112 с. (М-во просвещения ЭССР). Список лит. с. III (9 назв.).

Содерж.: Э. Тыннисон. Обучение — воспитываем. — А. В. Громова. Реализация принципов воспитывающего и развивающего обучения в процессе преподавания русского языка и литературы. — В. И. Скородумова. Воспитывающее обучение на уроках литературы. — В. В. Коконова. Чтобы и знания, и убеждения! — М. А. Скворцова. Неделя русского языка как одна из форм массовой внеклассной работы в 14-й средней школе г. Таллина.

**Советская педагогика и школа.** Тарту, 1977. (ТГУ. Кафедра педагогики и методики.)

II. Воспитание в процессе обучения. 160 с. Список лит. с. 141—159.

**Учитель и его профессия.** Материалы конф. Таллин, 1977. 232 с. с ил. (М-во высш. и сред. спец. образования ЭССР. ТПедИ им. Э. Вильде). Список лит. с. 224—232.



Авторы: И. Батарина, А. Т. Бисько, Р. П. Виркус, М. Г. Дейч, Н. Э. Еловая, Э. А. Йыги, М. Кала, А. Кирх, Р.-К. Клаус, Л. И. Коок, И. Э. Краав, П. У. Крейцберг, К. К. Кутсар, Э. А. Лаусвез, Л. Н. Лесохина, А. Литвинова, Э. А. Лукас, Х. Мыттус, Ю. Нурмик, В. Пароль, Ю. Н. Паульсон, М.-И. Педаяас, Ю. Плинк, Х. Я. Раннап, М. Роослехт, В. Руттас, О. Э. Саукас, С. И. Тамм, И. Э. Унт, А. И. Ходаков, И. А. Фрейберг, Т. В. Шадрина, В. К. Экста.

**Школа и искусство.** (Об эстет. воспитании в школе.) Под ред. К. Лехта. Таллин, 1977. 131 с. с ил. (М-во просвещения ЭССР. НИИ педагогики ЭССР. Обществ. исслед. ин-т педагогики ЭССР). Списки лит. в конце статей.

## KOOLIEELNE PEDAGOOGIKA

Aasa, S. ja Isop, E. **Ühismänge lastele.** 2., parand. tr. Tln., 1977. 88 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPedI kehalise kasvatuses met. kat.)

Andressoo, U. ja Lints, A. **Te-re, matemaatika!** Tööriamat 6-aastastele lastele. 2. tr. Tln., «Valgus», 1977. 104 lk., ill.; 8 eraldi l. ill.

**Koolieelse kasvatuses küsimusi. Imikute arendamine ja kasvamine. Ettevalmistusrühm koolis.** Koost. L. Kivi. Tln., 1977. 214 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped. TUI.) Kirj. lk. 168—171 (106 nim.), lk. 199 (11. nim.) ja lk. 213 (13 nim.) Kaanel pealk. märkimata.

Sis: I. Muhel. Ettevalmistusrühmade töö organisatsioonilisi ja metoodilisi lähtekohti. — M. Vilberg. Imikupedagoogikast. — M. Nilson. 2—12-kuuste laste muusikalise tegevuse eelduste uurimise metoodikast.

**Töökasvatus lasteaias.** Met. kiri. Koost. E. Lootsar. Tln., 1977. 32 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.)

Тихомирова А. **Труд как средство воспитания самостоятельности у детей дошкольного возраста.** Таллин, 1977. 27 с. (М-во просвещения ЭССР. Ин-т усовершенствования учителей ЭССР).

## ÕPETAMISE METOODIKA

Kees, P. **Õpilaste aktiveerimises teadmiste jooksval kontrollimisel üldhariduskooli keskastmel.** Õppevahend. Tln., 1977. 76 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPedI.)

Pirn, E. **Nõukogude riigi ja õigusealuste skeemide kasutamises.** Tln., 1977. 18 lk.; 36 eraldi l. skeem. (ENSV Haridusmin.)

**Tuletõrjealase selgitustöö tegemisest laste hulgas.** Met. nõuandeid õp. Tln., 1977. 44. lk. (ENSV Haridusmin.)

**Учебно-методические комплекты по начальной военной подготовке.** Таллин, 1977. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР.)

## ALGÕPETUS

**Algklasside kehalise kasvatuses metoodika.** Õppevahend ped. ja algõpetuse met. eriala üllõpil. Tln., 1977. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min., E. Vilde nim. TPedI kehalise kasv. met. kat.)

9. Isop, E. **Rivi- ja korraharjutused.** 35 lk., ill. Kirj. lk. 33 (18 nim.).

**Juhendid koolikõpsuse katsete läbiviimiseks.** (5 katset kooliastujate vaimse arengutaseme määramiseks 6 aspektist.) Koost. P. Kees. Tln., 1977. 28 lk., ill. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min., E. Vilde nim. TPedI.)

**Kasvatamine algõpetuse põhiolemusena.** Konv. materjalid. Tln., 1977. 115 lk. (ENSV Haridusmin.) Osa teksti vene k.

Aut.: A. Eero, V. Eesmaa, A. Eglon, S. Herman, E. Hiie, K. Indre, S. Kalvik, K. Karlep, L. Kivi, E. Kuuselaan, H. Ladva, K. Leht, T. Lepiksaar, E. Prikk, O. Priinits, I. Riisalo, M. Roosleht, R. Ruga, E. Rätsep, A. Sepp, L. Talts, A. Telgmaa, H. Tiits, S. Truus, T. Tulva, S. Unt, K. Velsker, L. Villand. J. E. Людвиг, К. В. Тайдре, Л. А. Юлле.

Kuuselaan, E. **Filmid algõpetuses.** Tln., 1977. 40 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.)

**Tervishoiuküsimused algklassides.** Met. soovitusi. Tln., 1976. 39 lk. (Vabar. Sanitaarhar. Maja.) Tl. pöördel koost.: S. Propst.

**Контроль знаний учащихся I—III классов (русский язык, чтение, математика, природоведение).** Метод. указания для руководителей школ. Таллин, 1977. 184 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР.)

(Jürgneb)

Koostanud SIRJE LOORITS

## SISUKORD

177. H. Kelder, M. Erastus. NSV Liidu konstitutsiooni õpetamise kogemusi.
182. Nõukogulik elulaad.
189. Vanemate õpilaste teadusliku maailmavaate kujunemise individuaal-psühholoogilised iseärasused.
193. L. Talts. Maailmavaate ja veendumuste kujundamisest nooremas koolieas.
198. J. Sõerd, L. Tamm, H.-M. Kadajas, A. Kivistik. Soolised erinevused õpilaste võimetes.
209. H. Karik. Koolireform Poola RV-s ja keemiakursuse sisu ning maht.
217. L. Kivi. Kuueaastane laps koolis.
224. V. Smirnov. Kogemusi ringitöö seostamisest kabineti sisustamisega.
228. H. Шанский. Коммунистическое воспитание учащихся в процессе преподавания русского языка в национальной школе.
234. S. Herman. Lapse kasvatusese kompleksse lähenemise aspekte.
241. E. Heinrichsen. Tehnilised vahendid lasteaias.
248. L. Asmer. Tegudega mõõdetuna.
252. A. Kennik. 1920.—1930. aastate naiskutsekoolidest ja Nõukogude naiskutseharidussüsteemi väljakujunemisest Eestis.
258. Soovitame.
260. Kroonika.
260. Bibliograafia.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

177. Х. Кельдер, М. Эрастус. Из опыта обучения Конституции СССР.
182. Советский образ жизни.
189. Индивидуально-психологические особенности формирования научного мировоззрения учащихся старших классов.
193. Л. Тальтс. О формировании мировоззрения и убеждений учащихся младшего возраста.
198. И. Сьерд, Л. Тамм, Х.-М. Кадаяс, А. Кивистик. Половые различия в способностях учащихся.
209. Х. Карик. Школьная реформа в Польской Народной Республике и объем и содержание школьного курса химии.
217. Л. Киви. Шестилетний ребенок идет в школу.
224. В. Смирнов. Из опыта использования кружковой работы в оформлении кабинета.
228. Н. Шанский. Коммунистическое воспитание учащихся в процессе преподавания русского языка в национальной школе.
234. С. Херман. Аспекты комплексного подхода к воспитанию ребенка.
241. Э. Хейнрихсен. Технические средства в детском саду.
248. Л. Асмер. О человеке судят по делам его.
252. А. Кенник. Женские профессиональные училища 1920—1930 годов и формирование системы женского профессионального образования в Советской Эстонии.
258. Рекомендуем.
260. Хроника.
260. Библиография.



---

30. jaanuaril avati 16. Oktoobri nimelises pargis Tallinnas A. H. Tammsaare 100. sünniaastapäevaks suurkirjaniku monument, mille on loonud skulptor J. Soans ja arhitekt K. Luup.

MARGUS VIKMAA foto

---

30 коп.

Индекс  
78 189

Равнина белая

78 - 251а

13.3.72

