

ISSN 0134-5656

Noukogue **KOOL**

MAI 1979







Üks paljudest pillipoistest, kes pasunaid sirgeks üritavad puhuda, on Tallinna 28. 8-klassilise kooli 5-a klassi pioneer Mart Purre. Esimese õpipoisiaasta kohta tuleb välja juba päris hästi. Mis siis muud kui põsed punni ja pill huultele, sest õpetaja Tiit Kogerman on järjekindel ja visa nõudma, aga Mart ise hoolas harjutama. Varsti-varsti tulevad marsid, polkad ja masurkad nii mis ludinal, arvab pillimees ise.

Nõukogude Kool

MAI 1979

- 5 1979. aasta ~ rahvusvaheline lasteaasta ●
- 7 **A. LAHT** Pioneeri- ja komsomolitöö kvaliteedi reserve ●
- 9 **F. KUPP** Esirinnas ●
- 12 **H. OKSA** Mõningatest didaktika arengusuundadest ja selle probleemide uurimisest ●
- 17 **M. TUULIK** Ümberkorraldused töökasvatuses ja õpilase isiksus ●
- 20 **A. LUNGE, O. UUEMAA, H. MIKIN, K. KOTSAR** Professor Konstantin Ramul ~ 100 ●
- 33 **H. KURM** Perekonnaõpetus üldhariduskoolis ●
- 36 **H. PALLI** Pere meil ja mujal 17. ja 18. sajandil ●
- 41 **R. PRUUL** Õpilaste töövõime arvestamine füüsika õpetamisel ●
- 43 **M. VANA** Probleemülesanded iseseisvas töös 6. klassi geograafia õpetamisel ●
- 48 **A. TOOTS** Kooli terviserada ●
- 51 **П. ЭСЛОН** Некоторые проблемы обучения диалогической речи ●



ANNELA LAHT,
ELKNÜ Keskkomitee sekretär, Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu esimees. Lõpetas 1972. aastal E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi inglise keele õpetajana ja seejärel töötas Tallinna 4. keskkoolis. Komsomolitööl alates 1974. aastast.



HALJAND OKSA, Eesti NSV Haridusministeeriumi meetoodika- ja õpikute osakonna juhataja. 1957. aastal lõpetas E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi matemaatika-füüsika erialal. On töötanud õpetajana ja direktori asetäitjana õppealal. Aastail 1965—1974 oli Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumis inspektor ja teaduslik-metoodilise kabineti juhataja. Ohingu «Teadus» lektor, PTUI teadusliku nõukogu liige ja Haridusministeeriumi meetoodikanõukogu aseesimees.

Fotod välis- ja sisekaanel
VOLDEMAR MAASK

Fotod tekstis
MARGUS VIKMAA

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI
XXXVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÖNU SOO

55 **E. LEPIK** *Häälikuline analüüs ja lugema õpetamine* ●

60 *Kroonika* ●

63 *Soovitame* ●

1979 — Международный год ребенка	5
A. ЛАХТ. Резервы качества пионерской и комсомольской работы.	7
Ф. КУПП. Идущие в авангарде.	9
Х. ОКСА. Исследование проблем дидактики и некоторые направления ее развития.	12
М. ТУУЛИК. Личность ученика и перестройка трудового воспитания.	17
A. ЛУНГЕ, O. УУЭМАА, Х. МИККИН, К. КОТСАР. Профессору Константину Рамулю — 100 лет.	20
Х. КУРМ. Изучение основ семьи в общеобразовательной школе.	33
Х. ПАЛЛИ. Семья в 17—18 веках.	36
Р. ПРУУЛЬ. Учет трудоспособности учащихся при преподавании физики.	41
М. ВАНА. Проблемные задачи по географии для самостоятельной работы в 6 классе.	43
A. ТООТС. Школьная тропа здоровья.	48
П. ЭСЛОН. Некоторые проблемы обучения диалогической речи.	51
Э. ЛЕПИК. Звукобуквенный анализ и обучение чтению.	55
Хроника.	60
Рекомендуем.	63



Linnu

Pina Soo 1979

1979. AASTA ~ RAHVUS- VAHELINE LASTE- AASTA



Rahvusvahelise Tööorganisatsiooni andmeil on lapsi käesoleval aastal maailmas 1 miljard 500 miljonit ehk teisisõnu — 35% kogu inimkonnast. Kolm igast viiest lapsest elab Aasias, 13% — Aafrikas, 10% — Ladina-Ameerikas, 7% — Euroopas ja 4% Põhja-Ameerikas. Kogu planeedi lastest moodustavad NSV Liidu lapsed 4%.

Sotsialismimaades kasvavad lapsed üldise hoolitsuse all. Neil on õigus õppida ja elukutse saada, neile on kindlustatud arstiabi, nad kasvavad võrdõiguslikkuse, rahu ja humaansuse õhkkonnas.

Keeruline ja kohati sügavalt traagiline on lapsepõlv kapitalismimaades.

Miljonid Aasia, Aafrika ja Ladina-Ameerika lapsed tunnevad nälga, on ilma jäetud arstiabist ja hariduse saamise võimalusest. ÜRO Lastefondi andmeil saab Aasia ja Aafrika riikides arstiabi ainult üks laps kahekümnest. Käesoleval ajal ei käi arengumaades koolis ligemale 224 miljonit last.

Arenenud kapitalismimaades on seoses töötavate naiste arvu kasvuga (praegu moodustavad naised 1/3 kapitalismimaailma tööjõust) teravalt päevakorraks tõusnud laste järelevalve ja kasvatamise probleemid. Itaalias rahuldavad laste koolieelsed asutused ainult 2% vajadustest. Inglismaal saab ainult 1% emasid oma last lasteaeda panna. USA-s saab ainult üks kuuest mudilast käia päevakodus.

Laste saatus erutab sügavalt progressiivset üldsust. Võitlus nende paremate elamis- ja kasvamistingimuste loomise eest on kestnud aastakümneid.

1946. a. moodustati ÜRO Lastefond, mis oli ette nähtud laste abistamiseks peamiselt arengumaades. 1949. aastal kehtestati Rahvusvahelise Demokraatliku Naiste Föderatsiooni eestvõttel ning ülemaailmse Demokraatliku Noorsoo Föderatsiooni ja Ülemaailmse Ametiühingute Föderatsiooni aktiivsel toetusel rahvusvaheline lastekaitsepäev — 1. juuni, mida tähistatakse 1950. aastast.

Edasi võttis ÜRO 1959. aastal vastu «Laste õiguste deklaratsiooni», milles on sõnastatud laste õigused sotsiaalkindlustusele, haridusele ja arstiabile sõltumata rassist, nahavärvist, soost, keelest, usust, rahvusest, sotsiaalsest päritolust või varanduslikust seisundist.

Deklaratsiooni vastuvõtmisest on möödunud küll 20 aastat, kuid veel paljudes maades ei järgita deklaratsiooni printsiipe. Seetõttu on demokraatlik üldsus jätkanud võitlust laste kaitseks.

1975. aasta kuulutas ÜRO rahvusvaheliseks naisteaastaks, mis keskendas taas tähelepanu ema ja lapse probleemile, meenutas ühiskonna vastutust laste saata eest.

Tähtsaks sündmuseks laste ja noorkite, laste- ja noorsoo-organisatsioonide, kogu demokraatliku üldsuse elus oli 1977. a. suvel NSV Liidus toimunud rahvusvaheline lastefestival «Olgu jääv meile päike!». Sellest võtsid osa 158 rahvusliku ja 15 rahvusvahelise organisatsiooni esindajad 103 maailma maalt. Festivali ajal leidis aset rahvusvaheline konverents «Õnneliku lapse põlve eest rahulikus maailmas».

1979. aasta on kuulutatud rahvusvaheliseks lasteaastaks. Selle otsuse tegi ÜRO Peaassamblee oma XXXI istungjärgul 21. detsembril 1976.

ÜRO süsteemis on rahvusvahelise lasteaasta ettevalmistamise ja läbiviimise juhtivaks organisatsiooniks Lastefond. Kõigi ettevõtmiste koordineerimiseks ÜRO liinis on moodustatud rahvusvaheline sekretariaat ja konsultatsioonigrupp. Viimane on välja töötanud meetmete programmi, mida peavad aitam ellu viia ÜRO spetsialiseeritud asutused. Nii näiteks peab Rahvusvaheline Tööorganisatsioon oma põhiülesandeks kindlaks teha töötavate laste tegelikud töö- ja elamistingimused, leida optimaalseid võimalusi neile hariduse ja kutsealase ettevalmistuse andmiseks. Selleks tuleb teha eriuuringuid. UNESCO on samuti näinud ette stimuleerida ÜRO liikmesriikide tegevust laste olukorra parandamisel rahvuslikul tasemel. Seesugused programmid on ka ÜRO teistel spetsialiseeritud asutustel: ÜRO Toitlus- ja Põllumajandusorganisatsioonil, Ülemaailmsel Tervishoiuorganisatsioonil jt.

Rahvusvahelise lasteaasta üks keskseid üritusi on ülemaailmne konverents teemal «Kõigi laste rahuliku ja õnneliku tuleviku eest», mis peetakse käesoleva aasta sügisel Moskvast. Sellest võtavad osa ühiskondlike organisatsioonide esindajad, lasteprobleemide eriteadlased, haridustöötajad, teadlased ja kultuuritegelased, aga samuti ÜRO ja tema spetsialiseeritud asutuste esindajad. Konverentsi plenaarkoosolekul ja komisjonides tulevad arutamisele küsimused, mis puudutavad laste olukorra parandamist, nende õiguste kaitset, tingimuste kindlustamist nende rahulikuks ja õnnelikuks eluks.

On kavandatud ka teisi rahvusvahelisi ettevõtmisi. Nii toimuvad 1979. aastal Ungari Rahvavabariigis valitsusekspertide rahvusvaheline kokkusaamine

laste olukorra küsimustes ja laste rahvusvaheline kohtumine.

Rahvusvahelise lasteaasta peasuunitlus on selles, et abinõud laste olukorra parandamiseks näeks eelkõige ette iga riik vastavalt talle iseloomulikele ja edasilükkamatutele probleemidele. Paljudes maades on lasteaasta läbiviimiseks moodustatud rahvuslikud ettevalmistuskomiteed. Teoksil on hulgaliselt kasulikke ettevõtmisi. Austraalia Naiste Liit näiteks esitas valitsusele nõude suurendada koolieelsete lasteasutuste arvu. Uus-Meremaa naised otsustasid käesoleva aasta jooksul korraldada terve, hariduse, lasteasutuste jt. kuud.

Rahvusvahelise lasteaasta ulatuslik programm on kavandatud Nõukogude Liidus. Artekki sõidavad lapsed paljudest maailma maadest, seal leiavad aset traditsiooniline rahvusvaheline vahetus ning selle ajal ka laste- ja noorsoo-organisatsioonide juhtide konverents. Aasta jooksul peetakse lasteraamatu-, kino-, teatri- ja muusikanädal. Leniniga seotud paikadesse sõidab turismiring õppuritega — kõigi liiduvabariikide esindajatega. Sõprusrõngid viivad meie lapsi sotsialismimaadesse ja toovad sealseid lapsi külla meile.

Rahvusvahelise lasteaasta üks tähtsamaid ideid on võitlus rahu, võidurelvastumise lõpetamise ja desarmeerimise eest, sest see on võitlus elu eest, inimkonna tuleviku eest.

NLKP ja Nõukogude valitsuse kindel hoiak rahu eest peetava võitluse küsimustes on väljendatud L. I. Brežnevi kõnes ULKNU XVIII kongressil: «Hoida meie Maad, anda ta noorele põlvkonnale üle kogu oma rikkuses ja ilus, tuumatulekahjuleegist rikkumata — sellele peavad meie veendumuse järgi olema suunatud inimkonna mõtted. Nõukogude Liit teeb kõik temast sõltuva rahu säilitamiseks ja kindlustamiseks.»



PIONEERI- JA KOMSOMOLI- TÖÖ KVALITEEDI RESERVE

ANNE LAHT

**ÜLKNÜ XVIII
kongress seadis
ülesande täiustada sirguva
põlvkonna kommunistlikku
kasvatust: kujundada igas
pioneeris ja koolinoores
kõrget ideelisust, poliitilist
kultuuri, patrioodi-
internatsionalisti omadusi,
aktiivset eluhoiakut.**

Palju on räägitud sellest, et pioneeridele on vaja selgeks teha partei ja valitsuse dokumendid, komsomoli kongresside materjalid, suunata neid otsustes seatud ülesannete lahendamisele. Seda kõike on vaja teha lastele arusaadavas keeles, nii, et pioneerid saaksid läbi pioneeriseaduste prisma neid nõudeid konkreetsetes tegudes järgida, koolikomsomolil aga aitaksid nad tõhustada õpilasomavalitsuse efektiivsust ja kvaliteeti.

Jutt on õpilaskollektiivi osast kasvatusprotsessis, õpilasomavalitsuse arendamisest, pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni rolli suurendamisest koolis. Kasvatamine kollektiivi kaudu, õpilaskonna suhtumiste ning väärtusorientatsiooni kujundamine eelkõige õpilasliidrite kaudu on end igati õigustanud. Õiged ja põhjalikud teadmised, oskused ja kogemused organiseerimiseks, juhtimiseks ning suhtlemiseks on igale koolilõpetajale eluks niisama vajalikud kui ükskõik millise õppeaine tundmine. Nende vilumuste kujundamiseks on vaid üks moodus: praktiline tegevus, õpilasorganisatsioonide ettevõtmistes aktiivne kaasalöömine.

Ent milline on tegelik olukord? Sellele küsimusele oleme püüdnud pidevalt vastust leida. ÜLKNÜ Keskkomitee kooliosakond on küsitlenud meie vabariigi paljude koolide õpilasaktiviste, et saada teavet õpilaste endi arvamustest õpilasomavalitsuse taseme kohta koolides. Võib loetleda koole, kus õpilasomavalitsus on süsteemiks saanud, funktsioneerib asjalikult nii pedagoogide kui ka õpilaste arvates. Kuid näib, et paljude koolide pedagoogilised kollektiivid ei ole osanud, suutnud või tahtnud õpilasomavalitsust koolielu korraldamisel täiel määral rakendada. Tulemused on kohati üsnagi mõtlemapanevad. Ainult pooled vastajaist leiavad, et nende koolis on komsomolikomitee tõeline juhtorgan, et õpilasürituste korraldamisel rakendatakse küllaldaselt õpilasi endid ning planeerimisel arvestatakse õpilaste arvamusi ja ettepanekuid, et kooli vaba aja üritusi korraldatakse huvitavalt ja sisukalt, et õpetajad soodustavad komsomoliaktivistide omaalgatust. Kolmandik koolide komsomolijuhtidest leiab, et õpilasliidrite valimisel on määrav rohkem õpetaja arvamus.

Kui arvesse võtta, et vastajad olid koolide komsomoliliidrid, võib oletada, et nn. keskmise õpilase küsitlemisel oleksid tulemused olnud veelgi kesisemad.

Sageli peetakse mõistlikumaks ning ohutumaks mõni ettevõtmine pigem ära jätta kui see õpilaste teha anda. Kui aga noorukil ei ole võimalust oma tegutsemisjalu rahuldada, kui pakutud tegevused ei kõida, sest neist paistab läbi õpetajate pealesurutud tahe, mis võtab ära iseseisvuse, siis levib see paljuräägitud passiiv-

sus ning ükskõiksus ka kõige agaramate hulgas, neist aga edasi kogu klassile, kogu koolikollektiivile. Seejärel hakkab maad võtma pahe, mida Suhhomlini täpselt ja järsult on nimetanud «kõlbeliseks ülalpeetuseks». Meie ühine ülesanne on suurendada iga õpilase intellektuaalsust ja kõlbelist aktiivsust, jõuda selleni, et koolilõpetanu seisaks kindlalt kahe jalaga maapinnal ning oleks võimeline ise orienteeruma keerulistest olukordades, mis elus ette tulevad.

Mõelgu meie õpilased ise, tehku ise teoks ning vastutagu ise eelkõige enese, oma organisatsiooni ja ka pedagoogide ees — see nõue peab pidevalt päevakorral olema.

Kasvatamisel ja õpetamisel seame paratamatult nõudmisi, püüame kasvatatavat milleski veenda.

Sageli arvame, et mida rohkem me räägime ja selgitame, seda suurem on kasvatusefekt. Iga kasvataja sõnajõud sõltub suuresti tema enda seemisest hoiakust. Kõne dünaamika, miimika, žestid, intonatsioon võivad tihti reeta sisemise veendumuse puudumist. Siis jooksevad meie veenmised tühja ja nõudmised jäävad täitmata. Kui noorukile edasiantav veendumus ei ole kasvatajale seemiselt omane, peegeldub see otsemaid tema ilmes, häälekõlas jne. «Jah, jutt võib ju kõik ilus olla, kuid ega ta ise seda ei usu» — selline on nooruki arvamus ning kogu kasvatuslik püüdlus läheb luhta sel lihtsal põhjusel, et me unustasime esmase tõe: **veenda suudab vaid see, kes ise on milleski sügavalt veendunud.** Veenab inimese, kes on veendumused enda jaoks tõsiselt läbi elanud. Leonid Iljitš Brežnev on öelnud, et kokkupuude formalismiga, bürokraatliku lähenemisega kasvatus tööle kustutab südame tule, aga meie ülesanne on seda tuld säilitada ja lõkkele puhuda.

Siit järeldub, et formalismi võib pidada meie organisatsioonide tegevuse ja üldse kasvatus töö peamiseks vaenlaseks. Liiga sageli esineb veel õpilaste suunamist pinnapealsusele, puuduste varjamisele, olukorra kunstlikule ilustamisele, paberimäärimisele.

Toon mõned näited meie õpilasorganisatsioonide tegevusest. NLKP XXV kongressil seati nõue komplekselt läheneda kasvatus protsessile, mis tähendab ideelispoliitilise, töö- ja kõlbelise kasvatus ühtsuse tagamist, arvestades vanuseliste gruppide eripära.

Komsomoliorganisatsioonides realiseerub see **leninliku arvestuse** kaudu. Igal leninlikust arvestusest osavõtjal on isiklik kompleksplaan, kuhu kavandatakse konkreetsed arenguplaanid ühe kindla isiku jaoks. Kuid liiga tihti on need plaanid ühe

klassiorganisatsiooni liikmetel äravahetamiseni sarnased, õpilaste edusammudele ei anta hinnangut, väärnähtusi ei mõisteta hukka, atesteerimiskomisjonid ei tööta pidevalt. See kõik viib leninliku arvestuse hea mõtte nullini, formaalne lähenemine kustutab huvi ja ka sellest töövormist kujuneb üks tüütu paber, mida on vaja täita, sest nii nõuab õpetaja. Aga leninlik arvestus peab kujundama vastutustunnet, kaasa aitama enesekasvatusele, peab liikuma panema noore enda seemisest jõud, esile kutsuma tema aktiivsuse.

Või teine näide. **Komsomolikoosolekute korraldamine.** Koosolek on kollektiivse mõtlemise vorm, mis täidab oma ülesande vaid siis, kui arutatav probleem valitakse aktuaalne, kui ettevalmistuses osaleb võimalikult palju liikmeid, kui otsused võetakse vastu konkreetsed, täidetavad, kontrollitavad, õpilasi millekski aktiveerivad. Kui need nõuded pole täidetud, oleme fakti ees, et koosolekute otsused on üld-sõnalised, aasta-aastalt äravahetamiseni sarnased, jäävad vaid paberile ja neid ei saa kontrollida. Seesugune asjale lähene mine on ilmekas näide formaalsusest. Näeme veel pilti, kus õpilasi aetakse koosolekule vägisi, kus korda peab õpetaja või klassivälise töö organisator, kus õpilaste aruanded ja sõnavõttud pole kuulatavad, sest neid loetakse silmi paberilt tõstmata jne., jne. Aruanded külvame tihti üle kvantitatiivsete näitajatega: nii palju kohutumisi, nii palju poliitinformatsioone, loenguid, miitinguid, leninlikke õppetunde jne. Aga milline on nende ürituste kasutegur, seda kuuleb harva. Hiljuti tutvusime sellega, kuidas äratatakse huvi poliitiliste teadmiste vastu Põlva rajooni koolides. Järeldus (jällegi õpilaste endi arvuste põhjal): mitmed kasutatavad töövormid on väheefektiivsed, ei paku huvi. Neid vorme, mis rohkem huvi pakuvad, nagu diskussioonid, poliitklubid jne., kasutatakse vähe, ent just need annavad võimaluse õpilasi kuulata. Noore inimese sõnatulva taga, mis tihti meie meelest midagi tarka ei sisalda, peituvad käärivad ja erutavad mõtted, sisemine tasakaalutus, maailmavaate kujunemise keerukas protsess, elu eesmärkide seadmine. Noorel inimesel on vaja oma mõtteid teistega jagada. Meie aga oleme harjunud liiga palju ise rääkima, nõu andma, õpetusi jagama, käskima-keelama. Sõna on kasvatus protsessis oluline tööriist. Olgem ise head kuulajad, siis saame hiljem arukalt ja tasakaalukalt põhjendades selgitada, mis oli õige, mis väär.

Veel ühest palju peavalu tekitanud probleemist. Viimasel ajal on tihti kõlanud nõue noorte kasvatamisel ühendada kodu, kooli, töökollektiivi ja üldsuse ühised jõupingutused. Massiliikumine, šeflus-

töö koolides seisab päevakorral juba mitu aastat, aga seda küsimust meie vabariigis lahendamaks lugeda küll ei saa. On olemas häid näiteid tublidest šeffidest, nagu Eesti Laevaremondi Tootmiskoondis, Haapsalu rajooni Kullamaa kolhoos, «Lääne Kaluri» kolhoos, Aseri keraamikatehas, Emmaste kolhoos, Lenini-nim. Kohtla-Järve Põlevkivitöötlemise Kombinaat jt., kuid vastupidiste näidete rida saaks tunduvalt pikem.

Õpetajad ei suuda paratamatult olla head spetsialistid ühtaegu looduskaitse, liikluse, tuletõrje, sanitaarhariduse, kunderlaste liikumise jm. küsimustes. Tegelikult tuleb selle kõigega tegelda, sest eespool nimetatud organid koostavad vastavad juhendid ning kavandavad hulgaliselt kasulikke, vajalikke ettevõtmisi, mis lapsi arendavad ühes või teises suunas, kuid kogu see laviin langeb kooli, õpetajate õlgadele. Õigem näib siiski olevat, et just kõige asjatundlikum organ ka selle ettevõtmise elluviimist organiseerib, muidugi komsomoliorganisatsiooni ja õpetajaskonna kaasabil. On ju kõik eluvaldkonnad huvitatud endale järelkasvu saamisest ning kes suudab veel paremini lastes äratada huvi teaduse vastu kui mitte noored teadlased (pean silmas õpilaste teadusliku ühingu ideed), spordi vastu sportlased jne. Kui küsimusele selliselt läheneda, laheneksid vahetult ka eelnimetatud probleemid koolides.

Pioneerorganisatsioonis tehtavast kasvatustööst sõltub kogu edaspidise ideoloogilise kasvatustöö tulemusrikkus, sellega on nähtavasti kõik nõus. Pioneerorganisatsiooni valitud organid — rühma- ja malevanõukogud — vajavad aga järjepidevat asjatundlikku juhendamist. NSV Liidu Haridusministeeriumi nõue on, et vanempioneerijuhina töötaks inimene, kes on vähemalt 18 aastat vana ning oleks kõrg- või pedagoogilise keskharidusega. Ent meie vabariigi koolides on praegushetkel 16 vanempioneerijuhi kohta täitmata, 477-st 204 on keskharidusega ja neljal ei ole keskharidustki. Koos haridus- ja koolijuhitidega tuleb olukorda suuresti muuta.

Olen veendunud, et ühiste jõududega on võimalik üle saada mainitud kitsaskohtadest ning üheskoos leiame reserve meie õpilasorganisatsioonide töö edendamiseks.

Lubage soovida ajakirja kaudu kõigile neile, kes tegelevad noorte leninlaste ja koolikomsomoli tegevuse sisukaks muutmiseks, palju energiat ja värskeid mõtteid uuteks ettevõtmisteks.

9. MAI — VÕIDUPÜHA

ESI- RINNAS

FRANTS KUPP

Üks nendest, kellega kaks kuud enne võidupüha Pärnus jutlesin ja kellest toimetuse fotograaf pildi tegi, oli S. Davõdovi nim. Pärnu 3. keskkooli sõjandusõpetaja, reservmajor Nikolai Plotnikov.

Kui algas Suur Isamaasõda, elas Volga äärest pärit Nikolai Sverdlovskis. Aastaid viisteist. Püssi või automaadiga vaenlase vastu minekust polnud juttugi. Hakka-jale poisile leidis väga vajalikku tööd ka tagalas. Sõja algusest kuni 1944. aastani töötas ta ühes Sverdlovski kaitsetehases. Seal saadud teadmised ja praktilised oskused andsid alust suunata Nikolai pärast mobiliseerimist 1944. aasta augustis Troitski kõrgemasse lennuväemehaanikute kooli. Pärast sõjakooli kiitusega lõpetamist järgnes teenistus lennuväepolgus. Paljude aastate jooksul tuli õppida tundma uut lahingutehnikat, õpetada seda noortele, olla propagandist ja täita teisi ühiskondlikke ülesandeid.

Pärast 29-aastast sõjaväeteenistust arvati kahe ordeni ning mitme medaliga autasustatud vanemohvitser N. Plotnikov 1973. aastal reservi. Tulevaste kodumaakaitsete õpetamist jätkas ta samast aastast S. Davõdovi nim. Pärnu 3. keskkoolis.

Selle kooli direktor Galina Zahharova arvas kooli sõjandusõpetaja tööst järg-

mist: «Ta leidis algusest peale õpilastega õige suhtlemisviisi, hea kontakti. Sõjamehest haritlasena elas ta koolimiljösse kiiresti sisse. Meenub, et juba oma õpetajatöö teisel nädalal, 1973. aasta septembris andis uus sõjandusõpetaja edukalt lahtise tunni. Nikolai Mihhailovitš valmistub tundideks hoolikalt, tal pole kahju oma ajast klassi- ja kooliväliseks tööks õpilasega. Oodatud on tema organiseeritud igareedesed raadiosaated sõjalis-patriootilise kasvatustöö teemadel.»

1978. aasta oktoobris inspekteeris Pärnu linna haridusosakond frontaalselt Pärnu 3. keskkooli. Inspekteerimisaktis märgiti, et koolis on hästi korraldatud töökasvatuse süsteem, mis kindlustab ideelis-politilise, kõlblise ja töökasvatuse ühtsuse. Märgiti paljude õpetajate, samuti kooli direktori ning komsomolitöö eestvedaja Tatjana Vasseri ja vanempioneerijuht Valentina Karula tublit tööd. Peaaegu kõik pioneerialised õpilased kuuluvad kooli pioneerimalevasse ning 74% komsomolialistest on kommunistlikud noored.

Pärnu 3. keskkoolil on vajalik materiaalne baas nõuetekohaseks sõjalise algõpetuse ja tsiviilkaitse õpetamiseks. Koolis on käesolevaks õppeaastaks täiendatud ja uuendatud sõjanduskabineti sisustust.

Rahul oldi ka relvaruumi, riviväljaku, vahilinnaku ja muuga. Õpilaste häid

teadmisi sõjalises algõpetuses kinnitasid inspekteerimise ajal õpilaste suuline ja kirjalik kontroll. Edukalt tuldi toime automaadi lahtivõtmise ja kokkupanekuga, tsiviilkaitse ülesannetega.

Koolis olid sõjandusõpetaja ja direktoriga jutuks mõned sõjalis-patriootilise kasvatustöö küljed.

Pärnu 3. keskkool on edukalt osalenud üleliidulise sõjalis-patriootilise töö ülevaatusel meie vabariigis. Igal aastal püütakse täiustada senitehtut, leida uusi töövorme, koolis tegutseb sõjalis-patriootilise töö nõukogu, kuhu kuuluvad klassi- ja koolivälise töö organisaator, sõjandusõpetaja, parteiorganisatsiooni sekretär, vanempioneerijuht, kogunud pedagoogid. Loomulikult on koolil sõjalis-patriootilise kasvatustöö ja riigikaitse massitöö plaanid. Üksikasjalikud plaanid on koostööks šeffidega, Tallinna garnisoni sõjameestega. Igal nädalal on raadiosaated sõjalis-patriootilistel teemadel. Koolis töötab aastaid Lenini tuba (tööd korraldab geograafiaõpetaja Sergei Andrianov) ja alates 1975. aastast Sergei Davõdovi nimeline lahingukuulsuse nurk, kuhu on kogutud õpilaste võistlusteid NSV Liidu kangelase S. Davõdovi, teiste kodumaa väljapaistvate sõjasangarite ja tööveteranide kohta, fotosid mehisuse tundidest, helilinte kohtumistelt sõja- ja tööveteranidega. Koostatud on album eestlastest NSV Liidu kangelaste kohta.



S. Davõdovi nimelise Pärnu 3. keskkooli sõjandusõpetaja Nikolai Plotnikov arutab «Kotkapoja» staabi liikmetega fööplaani.

Iga aasta septembris, mil toimub ülelinnaline miiting Pärnu saksa okupantidest vabastamise aastapäeva puhul, on koolil traditsiooniks minna nimikangelase S. Davõdovi mälestusmärgi juurde. Oktoobrilapsed võtavad osa võidupüha miitingust ja rongkäigust. Lapsed on kandnud eri väeliikide mundreid meenuvat riietust, eelmise aasta maiparaadil jäljendasid nad budjonnovlasi ning ristleja «Aurora» meremehi. Rekvisiidid (tatšanka ja ristleja) valmistasid lapsevanemad.

Mehisuse tunnid on koolis muutunud sõjalis-patriootilise töö kandvaks osaks. Tundideks on omaette tööplaan, kus kirjas klass, teema, küllakutsutud sõjaveterani või praeguse sõjamehe nimi. Mehisuse tundideks valmistatakse hoolikalt: külalise jutustus, meenutused möödani-kust, teenistusest Nõukogude armees, õpilaste tänastest ja homsetest ülesannetest on vaid osa tunnis tehtavat.

Töötab staap «Otsing». Viimasel ajal on elavnenud kirjavahetus kooli lõpetanutega, praeguste sõjameestega. Tavaks on saanud kooli piirkonnas elavate sõjaveteranide õnnitlemine Nõukogude armee ja sõjalaevastiku aastapäeva puhul.

Möödunud aasta oktoobris korraldati koolis Leninliku Komsomoli 60. aastapäeva künnisel vanemate klasside õpilastele temaatiline kirjanduskonverents, kus olid arutusaineks L. I. Brežnevi mälestusteraamatud «Väike maa» ja «Taassünd». Sel puhul oli kooli aula piduriüüs, valmistati stend «Kangelaslik Novorossiisk», plakateid. Lava kohal oli loosung: ««Väike maa» — suur maa».

Presiidiumi laua taga olid külalised, nende hulgas Suure Isamaasõja veteranid, šefid, pedagoogid. Üksteise järel võtsid sõna õpilased, iga esineja rääkis oma-näoliselt, hingestatult, nagu oleks ta ise osa võtnud võitlusest vaenlase vastu, sõjajärgsest rahvamajanduse taastamisest.

Konverentsist kokkuvõtet tehes märkis sõjandusõpetaja Nikolai Plotnikov, et sõjamälestused on tähtsad mitte ainult rahva ajaloo täpsemal kajastamisel, vaid eelkõige seepärast, et ei kaoks allikas, mis aitab tänapäeval kujundada nõukogude inimeste üllaid kõlbelsi ja vaimseid omadusi. Pidulikul sündmusel räägiti lindi-stati.

Kooli komsomolikomitee juurde moodustati mängu «Kotkapoeg» staap, tegutseb konsultantide nõukogu. Mitmeid ettevõtmisi organiseeritakse koos ALMAVÜ komiteega. Hästi on ülelinnalistel võistlustel esinenud 10-b klassi laskurid.

Kooli komsomolikomitee ja ALMAVÜ komitee näevad ühist ülesannet selles, et iga kommunistlik noor oleks ALMAVÜ aktiivne tegevliige, nagu tubli laskur,

granaadiviskaja, murdmaajooksja, orienteeruja, VTK-märklane.

Praegu võtab Pärnu 3. keskkooli 18 ringi tööst osa üle poole õpilastest. Populaarsed on kartautode, noorte liiklusinspektorite ja raadioring, samuti laskeringid, mida juhendab sõjandusõpetaja. Tõsi, koolil pole oma lasketiiru, kuid ei peeta paljuks käia «Dünamo» lasketiirus. «Kuiva» treeningut teha ja õhupüssist lasta saab kooliski.

Pärnu 3. keskkool on viimastel aastatel olnud sõjalis-patriootilise kasvatus-töö ülevaatusel esirinnas. Aukirju on saanud NSV Liidu Haridusministeeriumilt, ALMAVÜ NSV Liidu Keskkomiteelt, Eesti NSV Haridusministeeriumilt, ALMAVÜ Eesti NSV Keskkomiteelt, ELKNÜ Keskkomiteelt, Eesti NSV Pioneriorganisatsioonilt jt.

Lõpetuseks veel, et õpilased võtsid tulemusrikkalt osa ka möödunud aasta sõjalis-patriootilise töö ülevaatuselt. Korraldati kirjandi-, joonistamis- ja rivi-võistlus, prooviti jõudu etlemises, aineolümpiaadidel, viktoriinidel jm. Kaasa löid kõik, alates oktoobrilastest ja lõpetades kommunistlike noortega. Vanemate klasside õpilased tegelesid selliste teemadega nagu «Kangelased ei sure», «60 aastat sotsialismi saavutuste kait-sel», «Armee ja rahva suur kangelas-tegu». Teemade valikul iseseisvaks tööks õpilastele peeti silmas, et noored käsit-leksid neile jõukohaste vahenditega Nõu-kogude relvajõudude funktsioone ja ise-ärasusi, NLKP juhtiva ja suunava jõu osatähtsust meie maal, kirjutaksid nõuko-gude rahva patriotismist, töökusest ja kangelaslikkusest. Selliste iseseisvate uurimisteemade kasutamine andis peda-googidele võimaluse paremini kujundada õpilastes kodanikutunnet, suurendada nende ühiskondlikku aktiivsust.

Eelmise aasta töötulemuste eest sõjalis-patriootilises ja riigikaitsetöös autasustas Eesti NSV Haridusministeerium Pärnu 3. keskkooli aukirjaga. Meeles peeti ka direktorit ja sõjandusõpetajat. N. Plotnikovi autasustati veel seoses riigikaitse-ühingu 50. aastapäevaga ja edu eest noorte sõjalis-patriootilisel kasvatamisel teist korda Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirjaga.

Et noore põlvkonna sõjalis-patriootiline kasvatamine Pärnu 3. keskkoolis on kindlates kätes, seda tõendavad kooli endiste kasvandike, praeguste sõdurpoiste ja kursantide kirjad oma endistele õpetajatele, sealhulgas ka sõjandusõpetaja Nikolai Plotnikovile. Sõjalise algõpetuse tundides õpitu, kooli komsomoliorgani-satsioonis ja riigikaitsealastes ringides tehtu on neile sõjaväeteenistuses kasuks tulnud.



KOOLIJUHI VEERUD

MÕNINGATEST DIDAKTIKA AREN- SUUNDADEST JA SELLE PROBLEEMIDE UURIMISEST

HALJAND OKSA

Üldise kohustusliku keskkhariduse arendamise ning õppe- ja kasvatustöö edasise täiustamise küsimused on partei ja valitsuse pideva tähelepanu keskmes. Üldhariduskoolile iseloomulikud arengusuunad avaldavad otsest mõju õpetamise teooriale ja praktikale.

Käesoleval ajal on didaktikas kogunenud terve hulk kompleksset lahendamist vajavaid probleeme. Järgmiseks iseloomustame põgusalt olukorda õpetamise teoorias ja praktikas ning käsitleme lähemalt mõningaid õpetamise teooria ja praktika ees seisvaid ülesandeid. Võib arvata, et vastuste otsingud küsimustele «mida õpetada» ja «kuidas õpetada» muutuvad per-

manentseks probleemiks, kui võrd teaduse ja tehnika arengutempo pidevalt kasvab.

Nüüdisaja didaktika poolt on eksperimentaalse materjali ja eesrindliku kogemuse teoreetilise üldistusena 60.—70. aastatel kujunenud õppeprotsessi aktiveerimise teooria (9; 2; 10; 3); noorema kooliea õpilaste kõrgemal raskusastmel õpetamise kontseptsioon (11); õpetamisel sisulise üldistamise kontseptsioon (6); vaimsete toimingute etapiviisilise kujundamise teooria (8); vaimsete vajaduste kujundamise teooria (15); tunnetushuvide kujundamise teooria (16); programmõppe teoreetilised alused (5; 14); probleemõppe teoreetilised alused (12; 13).

Iseloomulik on teooriate ja kontseptsioonide mitmekesisus, kusjuures nende kehtivus pole kaugeltki universaalne ning nad on sageli omavahel isegi vastuolus. Ilmselt sellest on ka tingitud paljude teoreetiliste seisukohtade ebaküllaldane kajastumine koolipraktikas ning teatud puudused õppeprotsessis. Inspekteerimise materjalidest ilmneb koolide praktilises töös mitmeid negatiivseid külgi. **Esiteks:** õppemeetodite valikul esineb juhuslikkust ning puudub vähegi argumenteeritud alus ühe meetodi eelistamiseks teisele. Alati ei osata teha kindlaks meetodika vastavust antud õppekasvatustlikule ülesandele ja õppematerjali konkreetsele sisule. **Teiseks:** sageli selgitab õpetaja uut materjali tunnist tundi trafarettselt, õpiku sisu ümberjutustamise vormis. Seejuures aktualiseeritakse nõrgalt põhilisi ideid ja mõisteid, näitamata teaduslike teadmiste evolutsiooni. **Kolmandaks:** õpetaja ja õpilase aktiivsuse vahel esineb ebakõla, õpetaja üliaktiivsus kutsub esile õpilaste passiivsuse. **Neljandaks:** õppematerjalist esmase arusaamise, materjali omandamise ja kinnistamise käiku kontrollitakse nõrgalt. Selle tulemusena ei ole õpetaja suuteline hindama esitatava informatsiooni mõju õpilastele. Nii kuhjuvadki lüngad sõlmküsimustest arusaamisel, raskused põhimõistete vaheliste seoste kindlakstegemisel, oskustes välja tuua olulist ja kasutada teadmisi uues olukorras. **Viiendaks:** uue aine õppimisel kasutatakse iseseisva töö liike piiratult. Harjutamiseks kasutatavad iseseisvad tööd võimaldavad sageli vähe õpilaste aktiivset mõtletegevust. Mitte alati ei ole õppeülesannete järjestus läbi mõeldud nende raskusastme suurenemise suunas. **Kuueandaks:** õppimisvõtete arendamisele, õpikuga ja raamatuga iseseisva töötamise oskuste omandamisele pööratakse vähe tähelepanu. Sageli ollakse ekslikul arvamusel, et õpilane oskab õpikuga töötada, sest ta putub sellega pidevalt kokku. Tegelikult osa õpilasi ei tööta kodus õpikuga üldse, osa piirdub aga teksti korduva lugemisega meeldejätmise eesmärgil. **Seitsmendaks:** õpetamisvahendite, eriti aga

tänapäevaste audiovisuaalsete vahendite kasutamise võimalusi iseseisva informatsiooni allikana alahinnatakse. Sageli kasutatakse neid vaid käsitletava materjali illustreerimiseks. **Kaheksandaks:** kordamisel ja kinnistamisel esineb sageli standardset ümberjutustust, põgusat vestlust ja ühetüübilisi harjutusi, puudub uudsus.

Õeldust tuleneb **õpetamise teooria ja praktika süstemaatilise ning põhjaliku tundmaõppimise, selle mõtestatud rakendamise vajadus iga haridustöötaja poolt.** Nüüdisaja tingimustes on sellest vähe, kui koolipraktikas «aetakse läbi intuitsiooni ja senise kogemusega» (4, lk. 627).

Vaatamata vaieldamatutele praktilistele tulemustele, jääb didaktika tervikuna maha koolipraktika vajadustest. Paljud küsimused vajavad põhjalikku teoreetilist läbitöötamist ning vormistamist praktikas sobival kujul kasutamiseks. Artikli piiratud mahu tõttu visandame ainult mõningate meie arvates olulisemate probleemide piirjooned: 1) hariduse sisu küsimused; 2) õppekirjanduse teoreetilised alused; 3) õppeprotsessi organisatsioonilis-metoodilise külje täiustamine; 4) ainedidaktika käsiraamatud; 5) pedagoogika terminoloogia korrastamine.

Hariduse sisu küsimused

Teatavasti on hariduse sisu põhilised komponendid 1) teadmiste süsteem loodusest, ühiskonnast, mõtlemisest, tehnikast ning töövõtetest; 2) üldiste vaimsete ja praktiliste vilumuste ja oskuste süsteem; 3) loominguilise tegevuse kogemused; 4) kommunistlike veendumuste ja ideaalide aluseks olevate kõlbeliste normide süsteem (10, lk. 47). M. Skatkin ja I. Lerner (10) märgivad, et nimetatud komponendid ühel või teisel määral kajastuvad õppeprogrammides ja -kirjanduses. Tõsiseid pingutusi tuleb teha teaduse meetodite ja teaduse ajaloo küsimuste valikul ning nende lülitamisel programmidesse ja õpikutesse. Kuigi kõigis programmides on ette nähtud üldiste vaimsete ja praktiliste oskuste ning vilumuste kujundamine, ei ole veel loodud nende süsteemi, mis hõlmaks järjepidevalt ja komplekselt kõiki õppeplaanis olevaid õppeaineid. Erilist tähelepanu vajab vaimse töö oskuste ja vilumuste, poliitiliste ning tööalaste oskuste ja vilumuste, probleemide lahendamiseks kasutatavate uurimuslike vilumuste süsteemi väljatöötamine. Täiesti puudulikult kajastub programmides loominguilise tegevuse kogemuste omandamine. Õppeainete lõikes vajab väljatöötamist probleemülesannete süsteem, mis kindlustaks õpilaste loominguilise

mõtlemise ja tunnetusliku iseseisvuse arengu. Programmides on vaja loetleda vastavaid tüüpülesandeid ning õpikutes ja töövihikutes esitada vajalikke tekste. Metoodilistes juhendites aga anda soovitusel nende kasutamiseks õppeprotsessis. Kuigi igas programmis on esitatud õppeaine kasvatuslikud eesmärgid, kajastub neis kõlbeliste normide kujundamine äärmiselt puudulikult. Selle tõttu ei suunata õpetajaid piisavalt süstemaatiliselt õpilaste teadusliku maailmavaate ja kõlbelisuse kujundamisele. Õpikutes peaks senisest ulatuslikumalt leiduma vastavaid tekste, küsimusi ja tööülesandeid ning metoodilistes juhendites konkreetseid soovitusi nende kasutamiseks.

Mõningaid nihkeid nimetatud küsimuste täiuslikuma kajastamise suunas on ette näha alates 1980/81. õppeaastast rakendatavates õppeprogrammides.

Õppeplaanis olevaid õppeaineid tervikuna hõlmavad lahendamist vajavad praktilised küsimused on

■ leninliku teoreetilise pärandi käsitlemise süsteem;

■ teaduste aluste poliitilise suunitluse tõhustamise teed: sotsialistliku tootmise põhiharude ja põhiliste elukutsete, tehnika ja nüüdisaja tehnoloogia, tootmise organiseerimise ja ökonomika tutvustamine teoorias ja praktikas jt.;

■ seosed ühiskonnaõpetuse kursuse ja teiste õppeainete vahel, eesmärgiga süstematiseerida ja süvendada õpilaste poolt juba teistes õppeainetes omandatud maailmavaatelisti teadmisi ja veendumusi;

■ kõiki õppeaineid läbiv looduskaitse ja keskkonnakaitse küsimuste süsteemi loomine;

■ esteetika aluste käsitlemise võimalused;

■ eesti, vene, teiste NSV Liidu rahvaste ja välismaa kirjanduse, muusika jt. kunstiliikide tutvustamise suhe ning selle süsteemi täiustamise võimalused;

■ keeleteaduse ja kirjandusteooria aluste tutvustamise teed keelte ja kirjanduse kursuste käsitlemisel;

■ geograafia- ja ajalookaardi elementaarsete kasutamisoskuste ning -vilumuste kujundamine 1.—4. klassis, selleks vajalike vahendite süsteem.

Esitatud loetelu ei ole kaugeltki ammendav. Siiski ilmneb lahendamist vajavate küsimuste ulatuslikkus. Iseloomulik on, et enamik neist ei ole lahendatavad ühe õppeaine piires, vaid nõuavad eri ainete metoodikute jõudude ühendamist, püstitatavate seisukohtade mitmekülgset katselist kontrollimist.

Õppekirjanduse teoreetilised alused

Hariduse sisu moderniseerimisel ilmnes õpiku teooria puudulik väljatöötatus. Selle tõttu esines ja esineb õpikutes olulisi puudusi, mille kõrvaldamine toimus sageli empiirilisel teel. K. Volkov märgib, et «ainsaks, kuigi ka kirjutamata seaduseks õpiku materjali paigutamisel loeti aine loogika silmaspidamist. Seejuures ei arvestatud ning isegi ei uuritud materjali omandamise psühholoogilisi iseärasusi» (7, lk. 71). Ka praeguseks on õppekirjanduse koostamise teoreetilised alused põhiliselt kujunenud (4), kuigi sellega on hakatud kõrgemal tasemel tegelema üliõpilises ulatuses kirjastuse «Prosveštšeniye» juhtimisel. Ka meie vabariigis Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis loodud õppekirjanduse sektor ning ühiskondlikel alustel töötavad üksikute õppeainete õppekirjanduse töögrupid uurivad õppekomplektide loomise teoreetilisi ja praktilisi küsimusi (1).

Õppekomplektide tegelik olukord nõuab (kas või esialgseski lähenduses) järgmiste probleemide lahendamist:

■ kõikides õppeainetes iga klassi jaoks koostatavate õppekomplektide komponentide põhjendatud nomenklatuur (selle miinimum- ja maksimumvariant), komplekti kuuluva iga komponendi funktsioonid ja struktuur. Põhjalikumalt uurimist vajaksid metoodiliste juhendite ja nn. didaktiliste materjalide struktuuri küsimused. Mingil määral vajab ümberhindamist ja täpsustamist ka töövihiku struktuur, sest igas aines ilmub järjest rohkem jaotus- ja kontrollmaterjale õpilaste iseseisva töö korraldamiseks. Lähtudes ökonoomsusest, oleks mõeldav töövihikutest mõningate korduvalt kasutatavate materjalide ümberpaigutamine trükitavatesse jaotus- ja kontrollmaterjalidesse;

■ homsete õpikute mahtu tuleb otsustavalt kärpida. Kuid kus on see kärpimise piir, mis ei tekita kahju üldhariduse tasemele? Sellele küsimusele ei suuda senini keegi vastata. Sellest vajadus põhjalikult uurida igas õpikus (vastavuses õppeprogrammidega) kajastatavate teadmiste, oskuste ja vilumuste mahtu, tagada iga õppetunni jaoks ettenähtud õppematerjali range psühholoogilis-pedagoogiliselt põhjendatud doseerimine, pidades seejuures silmas aine spetsiifikat, õpilaste ealisi iseärasusi, olemasolevat ajalimiiti jm.;

■ õppematerjali esitamise meetodite, keele ja käsitluse stiili uurimine materjalist parema arusaamise ja selle kindlama omandamise eesmärgil. Käesoleval ajal ei

ole näiteks ühest vastust küsimusele, milline peab olema vanemate klasside kirjandusõpikus materjali käsitlus. Ühed soovivad haaravalt ja emotsionaalselt kirjutatud raamatut ilukirjanduslike elementidega. Teised, vastupidi, arvavad, et õpik peab olema kirjutatud ranges referatiivse käsiraamatu stiilis, kus keel on täpne, lakooniline ja informatiivne. On ilmne, et absolutiseerida ei saa kumbagi seisukohta;

■ õppematerjalide illustreerimise küsimused. Sageli esineb veel illustratsioonide lihtsalt illustratsiooni pärast, kusjuures nad ei ole kasutatavad informatsiooniallikana. Sellega kaasnevad ka visuaalse kultuuri kasvatamise küsimused. Nimetatud valdkonnas on oluline koht didaktikute, kunstnike, psühholoogide ja kunstiteadlaste tihedas koostöös tehtavatel komplekssetel uuringutel;

■ ulatuslikuma enesekontrolli võimaluste loomine õppekomplekti kuuluvate nimetustega töötamisel;

■ kõikides õppekomplektides ühte sümboolika kasutamine põhivara, koduse suulise või kirjaliku ülesande, helilindistatud materjali jm. tähistamiseks. Vastava sümboolika kasutamine (näiteks eesti õppekeele kooli vene keele 6. ja 11. klassi õpikutes, mitmetes vene õppekeele kooli õpikutes) õigustab end orienteerumisaparaadina õpetajate ja õpilaste töö korraldamisel. Sümbolite ühtsuse tagamine ühe aine piires on oluline õpetaja seisukohast, antud klassi piires kõigis õppeainetes aga õpilaste seisukohast. Seejuures on mõeldav, et klassist klassi muutub sümbolite süsteem täiuslikumaks ja diferentseeritumaks.

Õppeprotsessi organisatsioonilise metoodilise külje täiustamine

Hariduse sisu täiustamisega ei ole suutnud kaasas käia õppeprotsessi protsessuaalse külje (õppevormide, õppemeetodite ja metoodiliste võtete) täiustamine, mis tagaks optimaalsed tingimused õpetamise arendava funktsiooni tugevdamiseks, õpilaste loomuliku mõtlemise ja tunnetusliku iseseisvuse arendamiseks, nende mõtlemise kujundamise teoreetilisel tasemel. Sellest annavad tunnistust ka kooli praktilises töös esinevad negatiivsed küljed.

Sügavamalt uurimist ja vastavate praktikas kasutatavate soovituste väljatöötamist vajavad eelkõige järgmised küsimused:

■ senisest efektiivsema kasutamise eesmärgil mitmesuguste õppevormide ja -meetodite ning metoodiliste võtete (ekskursioonid; praktikumid; õpilaste töö õpikuga ja raamatuga; dispuudid; seminarid; loengud, arvestused; graafilise, praktilise ja prog-

rammeeritud kontrolli meetodid jt.) funktsioonide ja metoodika täpsustamine;

■ õpilaste koduse õppetöö korraldamise metoodika (eelkõige selle laadi sisu ja mahu, samuti organisatsiooniliste vormide jm. küsimused);

■ klassitunnisüsteemi täiustamine õpetamisel kabinetsüsteemi tingimustes;

■ õppematerjali temaatiline planeerimine ning näidisplaanide koostamine kõigis ainetes (eelkõige algklasside jaoks);

■ probleemõppe elementide kasutamise võimalused, millised probleemid sobivad probleemseks käsitlemiseks õpetaja poolt ning millised on jõukohased iseseisvaks lahendamiseks õpilaste poolt; milline peaks olema probleemülesannete süsteem erinevates õppeainetes jt.;

■ õppematerjalist esmase arusaamise, selle omandamise ja kinnistumise kontrolli võimalused ja teed;

■ rühma- ja paaritöö laialdasema kasutamise võimalused, eelkõige omandatud oskuste ja vilumuste kinnistamise ning kordamise vormina;

■ õpetamise emotsionaalse külje mitmekesisema kasutamise teed;

■ ajakirjanduse, raadio, televisiooni jm. allikate kaudu saadud informatsiooni integreerimise võimalused õppeprotsessis igakülgset arenenud isiksuse kujundamise eesmärgil.

Ainedidaktika käsiraamatud

Käsitletuga on tihedalt seotud iga õppeaine õpetamise metoodika (nn. ainedidaktika) uurimine ning selle tulemuste esitamine üldistatud kujul käsiraamatutena. Olukord on halb meie vabariigi koostatud programmide alusel õpetatavates õppeainetes, kus senini ei ole veel olemas ühtsetest seisukohtadest lähtuvaid terviklikke eesti keele, kirjanduse, vene keele, võõrkeele, algklasside loodusõpetuse õpetamise metoodika käsiraamatuid eesti õppekeelega koolile. Ülejäänud õppeainete (ajalugu, bioloogia, geograafia, matemaatika jt.) olukorda võib rahuldavaks pidada, sest siin on ilmunud vastavad metoodika käsiraamatud kirjastuse «Prosveštšeniye» väljaandel ning kasutavad ka eesti õppekeelega koolis. Samuti ei ole keele õpetamise metoodika käsiraamatud vene õppekeelega koolile. Muusikaõpetuse ja kunstiõpetuse õpetamise metoodika käsiraamatud on aga vananenud. Erinevatest seisukohtadest lähtuvad ning eri aegadel ilmunud artiklid ja artiklite kogumikud ei rahulda mingil juhul õpetajate ja kõrgkoolide üliõpilaste vajadusi. Vastavate käsiraamatute koostamine eeldab kõikide antud aine õpetamise metoo-

dika küsimuste põhjalikku ja mitmekülgset uurituse taset, samal ajal oleksid käsiraamatud ka meie vabariigi eesrindliku metoodilise mõtte üldistatud kajastuseks.

Käsiraamatute koostamise vajadus tingib igas õppeaines põhjalikku inventuuri, et teha kindlaks, mis on olemas ja kui-võrd vastab selle aine õpetamine nüüdisaja ülesannetele. Põhitähelepanu koonduks seejärel puudulikult käsitletud või hoopiski lahendamata üld- ja erimetoodika probleemide uurimisele. Selle tööga põimuks tihedalt hariduse sisus ja õpetamise metoodikas toimunud muudatuste analüüsimine ja üldistamine võrdlemisi pika ajavahemiku ulatuses, eriti aga viimase paarikümne aasta jooksul. Annavad ju varasemad kogemused ja saavutused nii mõndagi ka tuleviku jaoks. Oluline koht on ka igas õppeaines õpilaste teadmistes, oskustes ja vilumustes esinevate ühtede ja samade aastast aastasse korduvate lünkade ning õppeprotsessi korralduses esinevate puuduste üldistamisel. Nende vältimise ja kõrvaldamise teede lahtimõtestamine oleks õpetamise metoodika üks põhiküsimusi.

Ainedidaktika käsiraamatute koostamine on väga mahukas ning jõukohane ainult kogu meie vabariigi vastava aine õpetamise metoodika spetsialistide ja praktikute koordineeritud tegevuse korraldamisega, mida juhiks Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut.

Pedagoogika terminoloogia korrastamine

Pedagoogika ja sealhulgas didaktika probleemide käsitlemisel on üsna sageli tõsiseid raskusi mõistete täpses ja ühetähenduslikus väljendamises. Üks põhjus on ühtse terminoloogilise režiimi puudumine, mis tekitab segadusi mõistete lahtimõtestamisel. Raske on isegi pedagoogikateadlastelt saada ühest vastust paljude pedagoogikas laialdaselt kasutatavate mõistete kohta, rääkimata õpetajatest või pedagoogika eksamit sooritavast üliõpilasest. Mõned näited. I. Unt märgib, et «mõiste «õpilaste iseseisev töö» on küll palju kasutatud, ent ometi küllalt komplitseeritud mõiste, mida tarvitatakse eri autorite poolt sageli erinevas tähenduses» (3, lk. 56) või probleemõppe mõistest: «Selle mõiste täpsest defineerimisest loobume, sest see oleks meelevaldne — seda mõistet kasutatakse eri autorite poolt küllalt erinevas tähenduses.» (3, lk. 36.) Loetelu võiks jätkata. Sage on ka mõistete käsitlemine laiemas ja kitsamas mõttes (näiteks «kasvatus», mis esimesel juhul hõlmab ka hariduse ja õpetamise).

Mis tahes mõistete süsteemis peab termin olema ühene. Iga teadusharu terminoloogia süsteem peab sammu pidama arengu-

tasemega, kus iga uus mõiste tähistatakse vastava terminiga. Seega on pedagoogika terminoloogia küsimused tihedalt seotud uurimustega pedagoogikas. Siit tuleneb ka vajadus pöörata senisest suuremat tähelepanu pedagoogika eestikeelse terminoloogia korrastamisele. Selle töö tulemusena sooviksime näha **pedagoogika seletava sõnaraamatu** (leksikoni) ja vene-eesti (eesti-vene) **pedagoogikasõnastiku** ilmumist. Mõningane eeskuju on olemas Läti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis koostatud vene-läti ja läti-vene pedagoogikasõnastiku näol.

Kokkuvõtteks

Esitatu annab põgusa ülevaate didaktika valdkonnas lahendamist vajavatest probleemidest. Küllaltki ulatuslikult on võimalik saada neile vastuseid NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia instituutide ja teiste liiduvabariikide pedagoogika teadusliku uurimise instituutide enam kui 3000-liikmelise kollektiivi uurimistulemustest ning vennasvabariikide eesrindlikust kogemusest. Võib loota, et loetletud küsimuste edukas lahendamine ning praktikas rakendamine aitab oluliselt kaasa õppe- ja kasvatustöö edasisele täiustamisele ja igakülgsele arenenud isiksuse kujunemisele.

Kirjandus

1. Aaslaid, M. Õppematerjalide klassifitseerimisest. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 10, lk. 830—832.

2. Skatkin, M. Õppeprotsessi täiustamine. Probleeme ja arutlusi. Tln., 1975. 180 lk.

3. Unt, I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tln., 1974. 271 lk.

4. Unt, I. Õppekirjandus kui kompleksse didaktilise süsteemi alus. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 8, lk. 625—633.

5. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. М., 1970. 300 с.

6. Возрастные особенности усвоения знаний. Под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. М., 1966.

7. Волков К. Н. Некоторые проблемы развития педагогической науки в десятой пятилетке. — «Советская педагогика», 1975, № 12, с. 65—74.

8. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. «Исследования мышления в советской психологии». М., 1966.

9. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960.

10. Дидактика средней школы. Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М., 1975, 303 с.

11. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. М., 1968.

12. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 208 с.

13. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975. 367 с.

14. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1968. 102 с.

15. Шаров Ю. В. Формирование духовных потребностей подрастающего поколения. — «Советская педагогика», 1970, № 5.

16. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971. 351 с.

Igas inimeses on olemas teatav osa energiat, arvatavasti aga ka hingestatust. Kuid igasugune energia on iseendast pime. Ohel inimesel võib see olla suunatud hingestatust liigsõõmisele. Teisel — hingestatust joomisele. Kolmas peksab hingestatult puruks nõusid. Aga on selliseidki, kes annavad üksteisele «hingestatult» vastu vahtimist. Kõik sõltub sellest, kui arukalt inimene oma energiat juhib. Kui inimene ei oska oma energiat juhtida, lendab see tal kas tühjal tulde või lämmatab ta enda.

M. GORKI

Meie sotsiaalpedagoogika ülesanne on kasvatada kultuuri meistreid, mitte aga kultuuri mustatöölisi, nagu minevikus kasvatati ja õpetati töölisklassi lapsi, kasvatada mitte eluolu orje, vaid vabu loojaid ja kunstnikke. Loojal, kunstnikul peab peale teaduslike teadmiste olema arenenud kujutlusvõime ja intuitsioon.

M. GORKI

Töölisklass, kasvatades ja edutades enda seast kultuurimeistreid, on kohustatud eriti rangelt ja hoolikalt valima nende hulgast inimesi, kes on kohased pedagoogiliseks tegevuseks.

M. GORKI



TÖÖKASVATUS JA KUTSEVALIK

ÜMBER- KORRALDUSED TÖÖ- KASVATUSES JA ÕPILASE ISIKSUS

MAIE TUULIK

Alustame faktidest. Rahvamajandusplaanid näevad ette, et kõrgkoolidesse saab astuda ainult 19—21% keskkoolilõpetanutest. Tung sinna on aga tunduvalt suurem. Filosoofiadoktor A. Šubkini uurimuste järgi püüdleb 80% keskkoolilõpetanutest kõrgema hariduse poole. Seega on rahvamajanduse nõudmiste ja noorte soovide vahel tekkinud käärid. Nende likvideerimiseks rõhutataksegi NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu detsembrimääruses vajadust otsuvalt parandada noorte ettevalmistamist õigeks kutsevalikuks ja tööks materiaalse tootmise sfääris (5).

Niisiis — noorte soovide ja rahvamajanduse nõudmiste vahel tekkinud kääride likvideerimine nõuab töökasvatuse seniste seisukohtade revideerimist ja töökasvatuse ümberkorraldamist. Õpilaste tööalase ettevalmistuse ümberkorraldamisel on olulisi probleeme palju. Nimetame neist mõned: kuidas tagada, et üldhariduskooli lõpetajad jõuaksid koolis kindla kutseala omandamise lävele; kuidas tagada, et avatavates õppetsehhides ja koolidevahelistes õppetootmiskombinaatides muutuks töö tõsiseks, hästi organiseeritud tegevuseks; kuidas tagada, et üldhariduskoolis õpitavad erialad oleksid sellised, mis nõuavad keskkooli haridusele tuginevaid teadmisi ning võimaldaksid õpilastel kergesti õppida ka sugulaserialasid jms. Kõiki neid ja paljusid teisigi töökasvatuse ümberkorraldamisega seotud probleeme on ajakirjanduses laialdaselt käsitletud. Ent seejuures rõhutatakse ikka ja jälle vaid üht asjaolu: ümberkorralduste eesmärk on rahvamajanduse võimalikult parem varustamine haritud tööjõuga, s.t. ümberkorraldused peavad eelkõige silmas rahvamajanduse nõudmist, tööjõuvajadust ühes või teises rahvamajandusharus. Õpilase kui inimese, kui isiksuse kujunemine jääb justkui tagaplaanile, on nagu teisejärguline, vähemoluline rahvamajanduse nõudmiste kõrval. Ometi on kasvatus lõppeesmärk sõnaselgelt fikseeritud järgmiselt: igakülgset arenenud isiksuse kujundamine. Tähendab, see on ka töökasvatuse kui kommunistliku kasvatus ühe komponendi, ühe osa lõppeesmärk. Töökasvatuse ümberkorraldamine peab seda eesmärki alati silmas pidama ning vajalikult ka rõhutama. Seda enam, et käimasolevad ümberkorraldused töökasvatuses otseselt soodustavad tervikliku isiksuse kujunemist. Ja veel: ilmsesti saab ka eespool mainitud kääre edukalt likvideerida vaid siis, kui ümberkorralduste üheolulise eesmärgina rahvamajanduse nõudmiste parema rahuldamise kõrval vajalikku rõhutamist leiab ka asja isiksuslik aspekt — paremate tingimuste loomine tervikliku, harmoonilise isiksuse kujunemiseks.

Tervikliku, harmoonilise isiksuse kujunemise üks põhitingimusi on kõrge eneseaustuse aste (1; 4; 10; 13). Eneseaustus väljendab üldistatud enesehindamist, enda kui terviku vastuvõtmise või vastuvõtmatus astet. Kui üksikutes enesehindamistes näeb iga inimene end mõneti teisest kõrgemana, mõneti madalamana, siis eneseaustus on nende vastuoluliste enesehindamiste omamoodi resultaat. Ometi ei ole eneseaustus üksikute enesehinnangute lihtne summa. Enesehinnangud hõlmavad paljusid erinevaid komponente (näit. võimed, sotsiaalne seisund, moraalsus, edu, veetlevus jne.) ning need erinevad komponendid pole inimesele kaugelki mitte võrd-

väärselt tähtsad. Ühtede suhtes ollakse ükskõikne, teisi peetakse kalliks. Just viimastest sõltubki eneseaustuse aste. Nii näiteks võib inimene pidada end esteetiliselt arenematuks, ometi ei mõjuta see madal enesehinnang inimese eneseaustust — ta peab seda mitteoluliseks.

Kõrge eneseaustuse aste ei tähenda, et inimene seab end kõigist teistest kõrgemale, et ta ei näe oma puudusi ja peab end väga täiuslikuks. Ent see tähendab, et inimene austab ennast, ei pea end teistest halvemaks või madalamaks, suhtub iseendasse kui isiksusse positiivselt. Seevastu madal eneseaustuse aste eeldab rahulolematust, põlgust, lugupidamatust enda suhtes, oma isiksuse eitavat hindamist. Et eneseaustus on isiksuse ülitähtis joon, sellele on tähelepanu juhtinud enamik psühholooge (4; 13). T. Shibutani kirjutab, et inimene, kes ei armasta ennast, ei ole võimeline armastama ka teisi. Kui inimene ei loe ennast niisuguseks, kes armastust väärrib, tegeleb ta püsivalt enesekaitsega: mõtleb üha sellele, mis teised temast arvad. Ta kahtlustab igäüht, et temast võidakse mõelda halvasti. Ja nii ei alane pinge kunagi. Alanenud eneseaustus muudab inimese eneseteadvuse haiglaseks, ebastabiilseks. Alanenud eneseaustusega inimene ei ilmuta tavaliselt oma «Mina», püüab seda maskeerida, et varjata oma oletatavaid nõrkusi. Sellised inimesed on eriti tundlikud kõige suhtes, mis nii või teisiti puudutab nende enesehinnanguid, on väga kergesti haavuvad, sageli reageerivad teiste märkustele, laitudele ning isegi süütule pilkele haiglaselt tundlikult. Kõige selle tagajärjel kalduvad nad psüühilisse isolatsiooni, väheneb nende sotsiaalne aktiivsus (4; 8). Madal eneseaustuse aste sunnib inimest keskenduma ainult oma üleelamustele, pidevalt mõtlema iseendast, mis välistab tähelepanelikkuse teiste suhtes ja tegelikkuse objektiivse mõistmise (11). Millest sõltub eneseaustuse aste? Juba W. James soovitas lihtsat valemit (10):

$$\text{Eneseaustus} = \frac{\text{Edu}}{\text{Taotlused}}$$

Niisiis — eneseaustus kui harmoonilise, tervikliku isiksuse kujunemise oluline tingimus sõltub ühelt poolt inimese taotlustest, eesmärkidest ning teiselt poolt realselt saavutatud edust. Mida kõrgemad on taotlused, seda suurem peab olema edu, et eneseaustus tekiks ja säiliks. Siinjuures tuleb peatuda ühel üsnagi laialt levinud käibetõel, mis kinnitab: mida kõrgemad on inimese taotlused, eesmärgid, seda paremad nad on, seda suuremat kasu nad toovad, sest just eesmärgid, taotlused määravad ära, kui palju inimene võib saavutada.

Laskumata «eesmärgi» mõiste tähenduste eritlemiseni, võib ometi kindlalt väita, et see on õige, kuid ainult abstraktselt, filosoofilisel tasandil. **Konkreetselt inimese tasandil on head ja inimesele kasutoovad mitte niivõrd kõrged taotlused, eesmärgid, kui võrd just sellised eesmärgid, mis on selle inimese jaoks võimalikud, s. t. mis on vastavuses tema võimetega, tema töökuse ja tahtega.** Seda sellepärast, et igasuguse tegevuse edukus sõltub suurel määral võimetest (loomulikult ka tahtest, töökusest jms.). Ka suhteliselt tagasihoidlik edu võib inimese eneseaustust piisavalt kõrgele hoida siis, kui taotlused, eesmärgid on suhteliselt tagasihoidlikud. Ning vastupidi, kõrvalseisjate meelest vägagi suur edu võib konkreetse inimese seisukohast olla liialt tühine hoidmaks kõrgele eneseaustust siis, kui taotlused on väga kõrged. Just sellepärast kinnitavadki psühholoogid: vähem raskusi tekitavad taotlused, mis on pigem vähem nõudlikud kui liiga nõudlikud (1). Kõikumine on lihtsalt selles, et kui inimene ei saavuta oma väga kõrgeid eesmärgi (kui tal puuduvad vastavad võimed), on üsnagi suur oht, et inimene heidab end tervenisti kõrvale, ei ole rahul iseendaga, tunnistab end väärtusetuks. **Rõhutagem siinjuures veel kord, et ainult kõrge eneseaustusega inimene saab elada täisverelist elu.**

Tuleme tagasi artikli alguses toodud faktide juurde. 80% keskkoolilõpetanute püüdleb kõrgkoolidesse. Enamasti saavad sisse oma koolide paremad, need, kes ikka püüdliselt ja korralikult tunnist tundi kõik ära on õppinud. Paljudel neist ei ole mingit kindlat huviala, on vaid kõrgkooli sissepääsemise soov. Ent enamasti jääb kõrgkoolis püüdlikkusest ja korralikkusest väheks, neid peavad toetama kas **võimekus** või **huvi konkreetse eriala** vastu (huvi on see, mis mõningal määral võib kompenseerida suhteliselt madalat võimekust). Õnnelikud on need õpilased, kes juba varakult on ära tundnud nn. oma ala. Neid ei masenda, nende jaoks ei lõpe isegi mitmed läbikukkumised lüüasaamise tundega. Varem või hiljem jõuavad nad eesmärgile. Enamasti see siiski nii ei ole. A. Kõverjal kirjutab, et just seetõttu toovadki sisseastumiseksamid kõrgkoolidesse paljudele noortele muret ja südamevalu: purunesid ju pikema aja jooksul kujunenud unistused ja lootused. Sageli kaasneb sellise lüüasaamisega norutunne, apaatus, usu kaotamine oma võimetesse (5). Nii see kipub tõesti olema. Ent mõnikord tasuks mõtiskleda sellegi üle, et iga kord ei pruugigi läbikukkumine tähendada õnnetust ja sisseastumine õnne. Ka ilma sotsioloogilise küsitluseta võib julgelt öelda, et taotlused, eesmärgid, millega kõrgkooli astutakse, on üsnagi tihti kõrgemad, pretensioonikamad kui tagatis nende teostamiseks, s. o.

võimed, tahe, töökus. Just sellepärast on neil «õnnelikel» oma koha leidmine elus nii mõnigi kord raske. «Õnnetul» läbi-kukkujal aga on võimalus praktilises tegevuses oma tegelikku võimekust, tahet ja töökust tundma õppida ning seega ka oma taotlusi korrigeerida.

Liigne pretensioonikus, liigne «pilvede peal hõljumine», oma tegelike võimete ja iseenda halb tundmine (koolihinded kajastavad nii mõnigi kord pigem usinust, püüdlikkust jms. kui võimekust) — kõik need on tegurid, mis raskendavad oma koha leidmist elus. Ja just siin peaksidki töökasvatuse uued suunad abistavalt mõjuma. **Suund praktikale, suund reaalsele tegevusele on oluline nii rahvamajanduse nõudmisi kui ka isiksuse arengut, tema terviklikku, harmoonilist kujunemist silmas pidades. Töökasvatuse ümberkorraldamise isiksuslikku aspekti on eriliselt vaja rõhutada aga sellepärast, et ainult rahvamajanduse nõudmistele toetudes on raske inimeste suhtumist muuta.**

Keskkoolilõpetanute praegune orientatsioon kõrgkoolile on keskkonna arvamuste ja suhtumiste otsene mõju. Kõige suurem on kodu mõju. Nõukogude Liidu mitmetes piirkondades tehtud uurimused kinnitasid, et 34—36% soovitusi said noored kodust, vähem kui 10% sugulastelt, 12—13% sõpradelt ja klassikaaslastelt, 25—30% valitud kutsealal töötavatelt tuttavatelt ja 4—8% koolist (5). Iga lapsevanem soovib, et ta laps saaks õnnelikuks. Ja talle ei tule pähegi, et istutades juba maast-madalast lapsesse taotlusi, millede teostuseks ei jätku lapsel võimeid, aitab ta kaasa, et lapsest kujuneb ebakindel, õnnetu, haiglane inimene, kes terve eluaeg iseendaga hädas on. Rõhutagem veel kord, et inimese taotlused peavad olema vastavuses tegeliku võimekuse, töökuse ja tahtega. Ühteviisi kahjulik on nii see, kui taotlused on võimekusele mittevastavalt liiga kõrged kui ka see, kui taotlused on võimekusele mittevastavalt liiga madalad. Üsnagi tihti sisen-datekase lastele «puhta» töö kultust. Põlvest põlve «rasketeks» ja «mustadeks» peetud elukutsetest püütakse lapsi eemale hoida. Seejuures unustatakse, et ükski elukutse, ükski töö ei saa inimest õnnelikuks teha või tema elu kergendada lahus inimesest, kes seda tööd teeb. Just vanemad peaksid eelkõige aru saama, et lapse õnn või õnnetus ei peitu mitte niivõrd töö iseloomus, ameti eripäras, kuivõrd selles, kas laps hakkab tegema võimetele ja huvidele vastavat tööd või jääb lihtsalt käsutäitjaks, sunnitööliseks, kellele töö on raskeks ja vastumeelseks kohustuseks. Igasuguse ameti väline sära, välised atribuudid saavad oma sisu, oma ilmestatuse, oma mõtte ikkagi vaid konkreetsete inimeste konkreetse tegevuse läbi. Ja nii võibki ka kõige

«mustem», kõige «tuimem» töö olla mõttekas, olla loominguiline, pakkuda tegijale tõsist rahuldust, samal ajal kui «esinduslik» amet võib asjaosalisele tõelist piina valmistada, tõeliseks katsumuseks saada.

Aegade jooksul väljakujunenud suhtumiste muutmine ei ole kerge. Suhtumine mingisse asjasse, nähtusesse, olukorda jne. kujutab endast asja, nähtuse, olukorra tähenduse ja tähtsuse määramist selle inimese jaoks (7). See tähendab asjade, nähtuste, olukordade hindamist teatud väärtustest lähtuvalt. Väärtuste alusel liigitab inimene olukordi ja tegusid tähtsateks või vähetähtsateks, headeks või halba-deks, õiglasteks või ebaõiglasteks, kasulikeks või kahjulikeks jne. Väärtused kujunevad välja inimese täiskasvanuks saamise protsessis, kuid alluvad ka edasistele muutustele. Inimene omandab teda ümbritsevates sotsiaalsetes suhetes kehtivad nähtuste hindamise alused ning kujundab oma väärtussüsteemi. Tee väärtusteni ja nende kaudu suhtumiste muutmiseni käib läbi motiivide ja hoiakute. Hoiakute kujunemisest ja nende muutmise tingimustest on «Nõukogude Koolis» ilmunud häid ülevaatlikke kirjutisi (2; 3; 6). **Suhtumist elukutsetesse, ametitesse saab ilmselt hõlpsamini muuta siis, kui töökasvatuse ümberkorraldamisel vajalikult rõhutatakse ka eespool kirjeldatud isiksuslikku aspekti.**

Kirjandus

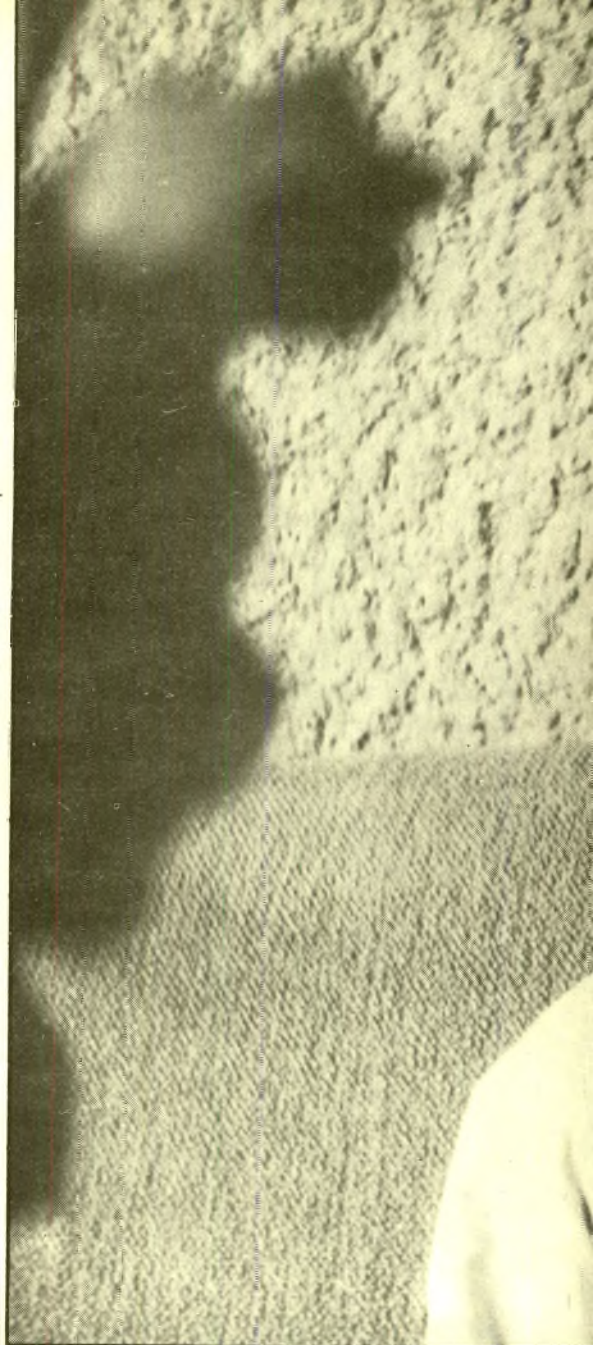
1. Duvall, S. M. The art and skill of getting along with people. Prentice — Hall. INC, Engelwood Cliffs, N. Y. 1961.
2. Eksta, V. Mõnda hoiaku mõistest. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 11.
3. Eksta, V. Hoiakute kujunemise mehhanismidest. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 6.
4. Kon, I. Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.
5. Kõverjalg, A. Noorte tööks ettevalmistuse mõningaid probleeme. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 11.
6. Vihalemm, P. Seadumus ja hoiak. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 12.
7. Vihalemm, P. Teadmised ja väärtused informatsiooni vastuvõtmisel. — «Eesti Kommunist», 1970, nr. 12.
8. Vendrov, J. Juhtimise psühholoogilisi probleeme. Tallinn, 1973.
9. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
10. Джемс В. Научные основы психологии. СПб, 1902.
11. Кузьмин Е. С., Волков И. П., Емельянов Ю. Н. Руководитель и коллектив. Л., 1974.
12. Мясичев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
13. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1972.

PROFESSOR KONSTANTIN RAMUL 100

**Teadlane,
Õpetaja,
Inimene**

Käesoleva aasta 30. mail möödub 100 aastat psühholoogiaprofessor Konstantin Ramuli sünnist. 68 aastat oma elust on ta tegelnud õpetamise ja kasvatamisega (12 aastat gümnaasiumi õpetajana ja direktorina, 56 aastat ülikooli professorina).

Konstantin Ramul sündis 30. mail 1879. a. Saaremaal Lümandas õigeusu kiriku preestri perekonnas. Õppis Kuresaare kreiskoolis ja gümnaasiumis ning Riia vaimulik seminaris. Juba siin avaldusid tema mitmekülgsed võimed. Erialaste teadmiste kõrval õppis ta ära ladina, kreeka ja prantsuse keele, luges filosoofilist ja psühholoogilist kirjandust, tegeles muusikaga, õppis klaverimängu, luges palju ilukirjandust. Ja nii ei saanudki temast preestrit. 1903. a. kevadel sooritas ta eksternina Peterburis gümnaasiumi lõpueksamid ja astus sügisel Peter-



buri ülikooli ajaloo-osakonda. Ülikoolis õppis peale ajaloo filosoofiat ja psühholoogiat, kuulus ka zooloogia ja füüsika loenguid ning õppis muusika ajalugu.

Pärast ülikooli lõpetamist 1908. a. järgnesid kümmekond aastat tööd ajaloo, ladina keele ja filosoofia eelkursuse (loogika ja psühholoogia) õpetajana Peterburis, Ukmerges ja Tallinnas. Õpetajaameti kõrval täiendas kogu aeg oma teadmisi filosoofilistes ainetes. Seepärast oli loomulik, et 6. septembril 1919. a. valiti ta Tartu Ülikooli filosoofia ja psühholoogia dotsendiks. Sellest ajast kuni oma surmani 11. veebruaril 1975. a. oli K. Ramuli elu seotud Tartu Ülikooliga, viimased 10 aastat (16. septembrist 1965. a.) professor-konsultandina.

1927. a. sai K. Ramul psühholoogia professoriks, 1939. a. pedagoogikateaduste doktoriks (psühholoogia alal). 1964. aas-



tast oli professor K. Ramul Eesti NSV teeneline teadlane.

Raske on kujutledagi, veel raskem kokku võtta ja iseloomustada 112 semestri jooksul päevast päeva, aastast aastasse ülikooli õppejõuna tehtud tööd. Professor K. Ramul on lugenud loenguid, juhendanud seminare ja praktikume filosoofia, loogika, psühholoogia, loogika ja psühholoogia õpetamise meetoodika ning ajutiselt ka ladina keele alal.

Tema tuhandete õpilaste hulka kuuluvad nii meie vanema, keskmise kui ka noorema põlve haritlased paljudelt aladelt (juristid, filoloogid, kehakultuuriaised jt.). Tema juhendamisel on üles kasvanud praeguste psühholoogide vanem ja keskmine põlvkond. Professor K. Ramuli mitmekülgsed huvid ja suur eruditsioon avaldusid ta loengutes. Need olid selged, loogilised, lihtsad, sest lihtsalt oskab kee-

rulistest probleemidest rääkida see, kes oma ala väga põhjalikult tunneb. Tema loengud olid alati informatsioonirikkad, kaasaja teaduse tasemel. Neis kõitsid probleemid, nende võimalikud lahendusvariandid, pool- ja vastuväited. Tema loengutel ei unistanud üliõpilased aknast välja vahtides, ei lugenud ajalehti ega oodanud loengu lõppu. Eksamil teda ei kardetud, aga häbi oli halvasti ainet tunda.

On lektoreid, kes tekitavad üliõpilases palju siiraid tundeid, keda kuulatakse huviga, kuid nad ei tekita mõtteid, konsepti saab õhuke ja eksamil pole nagu millestki rääkida. Tudengid ütlevad selliste kohta, et iva on kesine. Professor K. Ramuli loengu konseptis oleks igale reale tulnud joon alla tõmmata, ka anekdootidele, mida ta vahelduseks jutustas, mis aga ainega ikka seoses olid.

On õppejõude, kes sunnivad mõtlema sellele targale hinnangule, mille nad annavad kõige kohta, kuid selle hinnangu taga ei ole inimest ja üliõpilane jääb külma sellest targast, kuid külmast kärast.

Kuid on õnnelikke õpetajaid, kus mõistuse tööga liitub südame põlemine, mida väliselt küll nähagi pole, kus sa otsekohe ei saa aru, mida siin on rohkem, ja alles hiljem taipad, et selles seisabki niisuguse inimese saladus, et sa ei eralda seal mõistust südamest ja teadlast inimesest.

Vägagi kulunud on ütlus «kes ise ei põle, ei sütita ka teisi», ent selles on palju tõtt. Sütitamine ei tähenda artistlikkust (mida sageli harrastatakse), ei tähenda oraatorlikkust (sellest pole midagi kasu, kui sõnade taga puudub sisu), ei tähenda kõigi moodsate meetodite kriitikat proovimist ega lakkamatut «kogemuste ülevõtmist», vaid hoopiski õpetaja, teadlase sügavalt tunnetatud oma teed. Ramul oskas alati iseendaks jääda.

Hea õpetaja on see, kes suudab oma kordumatusega alatiseks õpilase mälestusse jääda, kellele mõeldes veel paljude aastate tagant hinges midagi helisema hakkab.

Professor K. Ramuli loengud olid illustreeritud diapositiivide ja katsetega. Aastate jooksul töötas ta välja meetodika, katsete tüübid ja ehitas mitmeid uusi aparate. Sageli oli huvitava katsevahendi loomiseks vaja ainult näputäis naelu, mõni lauaoots või traadijupp, kord kulus ära ka vana grammofon (kasutasime seda liigutusvilumuse kujunemise demonstreerimiseks aastaid).

K. Ramuli teadushuvide diapasoon oli lai, ta on tegelnud psühholoogia üldteoreetiliste probleemidega, püüdnud leida kokkupuutepunkte loodusteaduste ja humanitaarteaduste vahel. Näitena võiks nimetada tema töid «Kant, Husserl und die Psychologie als Wissenschaft», Lund, 1930; «Moderne Physik und Psychologie», 1936; «Mathematik und Psychologie», 1939.

Püüdes range teaduslikkuse poole psühholoogias, võitles professor K. Ramul objektiivse meetodi eest eksperimendi ja kvantitatiivsete mõõtmiste laialdase rakendamise teel. Oma seisukohti on ta esitanud töödes «Über Nichtempirische Psychologie», Leipzig, 1929; «Pedagogiliseks eksperimendist», «Nõukogude Kool», 1960, nr. 4; «Введение в методы экспериментальной психологии», Тарту, 1963, 1965, 1966. Viimast raamatut tunnevad kõik nõukogude psühholoogid.

Professor Ramuli teaduslikus loomingus on suure väärtusega tema psühholoogia ajaloole pühendanud tööd. Eksperimentaalpsühholoogia varasema perioodi kohta

peeti teda rahvusvaheliselt tunnustatud asjatundjaks.

Suurt tähelepanu on professor K. Ramul pööranud psühholoogia õpetamise meetodika küsimustele, ise konstrueerinud aparate kooli katseteks ja kirjutatud rohkesti artikleid, mis on ilmunud mitmetes keeltes.

Ükski K. Ramulist kirjutaja ei saa mööda minna tema koostatud 1932. aastal ilmunud psühholoogiaõpikust (kordustrükk 1938), mis oli esimene ja kuni 1972. aastani ainus eestikeelne algupärane psühholoogiaõpik, milles on temale omases lihtsas ja täpses sõnastuses esitatud psühholoogiakursuse raudvara, mis pole oma väärtust kaotanud tänapäevani.

K. Ramuli praktilis-rakendusliku tähtsusega töödest tuleks eelkõige nimetada «Psühholoogia ja õpetaja» (1920), «Psühholoogia ja eksamid» (1923), «Õppigem lugema» (1958), «Unustamise psühholoogiast» (1961) jt.

Peale teaduslike uurimuste on professor K. Ramul palju teinud psühholoogiateaduse populariseerimiseks («Ihu ja hing», 1922; «Uni ja unenäod», 1934; «Loomade mõtlemine», 1934; «Psühholoogia ja elu», 1937; «Loomapsühholoogia», 1964, 1972 jt.).

Teaduses on ta seadnud esikohale faktid, teaduslikud tõed, olnud tagasihoidlik üldistavate järelduste tegemisel. Püüdest opereerida kindlate faktidega ja seaduspärasustega tuleneb see, et oma elutee esimesel poolel on professor K. Ramul avaldanud vähem teaduslikke töid, viimased aastakümned on olnud aga üllatavalt viljakad. Kui enamiku teadlaste saavutuste kõrgpunkt langeb harilikult nende elu 40. ja 50. eluaasta vahele, siis professor K. Ramul kuulub teadlaste hulka, kes kaalukama osa oma tööst on teinud pärast 50.—60. eluaastat.

Veel tema elu viimase 15 aasta jooksul ilmus 5 monograafiat, 7 artiklit ajakirjas «Вопросы психологии», 9 artiklit ajakirjades «Nõukogude Kool» ja «Eesti Loodus», 2 artiklit ajakirjas «American Psychologist», 3 konverentsi ettekannet, 2 artiklit kogumikus «Psühholoogia ja kaas-aeg», 2 artiklit aastakalendrites, 3 ajalehtedes jne. Sellest järeldub, et professor K. Ramul oli veel kõrges eas erakordse töövõimega inimene. 90-aastasena luges ta kaugõppe üliõpilastele psühholoogia ajaloo kursust, 94-aastasena esines oponentina kandidaadiväitekirja kaitsmisel, konsulteeris aspirante ja õppejõude, võttis vastu kandidaadiinimumi eksameid, kirjutas artikleid jne. Surmani säilitas ta võime käia kaasas kõige uue ja progressiivsega ning jätkata loomingulist tööd.

K. Ramulile nagu kõigile kõrge loovusega inimestele oli omane mitmekülsus, stereotüüpide puudumine mõtlemises, kõrge üldine aktiivsus, igavene uue otsimine, seepärast säilis ta kõrge vanaduseni roostevabana, loomishimulisena ja loomisvõimelisena, inimesena, kes oskas alati iseendaks jääda, kes säilitas oma individuaalsuse.

Inimesena oli ta selline, kes oma olemasoluga kasvatab, kelle juuresolekul tahaksime olla paremad. Ta oli haruldaselt delikaatne, ääretult tähelepanelik. Lihtsast inimlikust tähelepanust oskas ta igaühele öelda või küsida midagi meeldivat, jõudis ka vastuse alati tähelepanelikult ära kuulata. Ta oli abivalmis, andis nõu, jagas oma tohutu suuri kogemusi ja teadmisi, mõistis teist inimest, ka noori.

Selline oli professor K. Ramul, õpetaja, kellest mõtleme tänutundes, austuse ja armastusega, suur teadlane, suure hinge inimene, kelle targast ja rahulikust sõnast või naljajutust oleme jõudu ammutanud.

AINO LUNGE



K. Ramul psühholoogia õpetamise meetoodika arendajana

Konstantin Ramuli eluloost on teada, et pärast Peterburi ülikooli lõpetamist töötas ta ajaloo, ladina keele ja filosoofia eelkursuse (s. t. loogika ja psühholoogia) õpetajana Peterburi (1908—1911), Ukmerge (1911—1915) ja Tallinna gümnaasiumides. Võib arvata, et need gümnaasiumides töötatud aastad kujundasid tulevases psühholoogiaprofessoris meelishoiaku keskkooli psühholoogia õpetamise probleemide suhtes, milles ka kuni käesoleva ajani Eestis mitte keegi ei ole suutnud suuremat osa anda kui Konstantin Ramul. Hiljem ülikooli õppejõuna tegutsedes mõistis ta sügavasti, et rahva psühholoogilise kultuuri tõstmine on kõige reaalsem keskkoolinoortele psühholoogia põhitõdede õpetamise kaudu.

Tegevus keskkooli psühholoogia õpetamise propageerijana

Esinedes 3. jaan. 1933. a. Tartus filosoofiaõpetajate päeval, märkis K. Ramul, et psühholoogia pole ammugi enam mingi filosoofia osa, vaid iseseisev teadus: «Peame küsima, kas on üldhariduslikult seisukohalt taju ja kujutluste omaduste, assotsiatsiooniseaduste, õppimiskäigu, intelligentsikatsete, tingitud reflekside jne. tundmine palju väiksema tähtsusega kui gaasiseaduste, vesiniku omaduste, linnu kehaehituse, 30-aastase sõja ajaloo jne. tundmine. Selline psühholoogia probleemide kõrvutamamine teiste üksikteaduste probleemidega peab iseenesest viima järeldusele, et psühholoogial peab keskkoolis olema üheväärtiline koht teiste teoreetiliste üksikteadustega, s. t. — psühholoogiat ei tule õpetada ainult mõne teise aine huvides, selle aine eelkursusena, vaid iseseisva aina ja süstemaatiliselt ja minimaalse kursuse läbivõtmiseks küllaldase tundide arvuga.» (6. lk. 289—290.)

Aastail 1917—1946 nõukogude koolis psühholoogiat ei õpetatud. Revolutsioonilise psühholoogia ümberkujundamiseks uutel metodoloogilistel alustel kulus aega. 30. aastate lõpul ja 40. aastate algul toimus ajakirja «Sovetskaja Pedagogika» veergudel mõttevahetus psühholoogia õpetamise vajalikkusest keskkoolis. Ajakirja 1940. a. augustikuu numbris esines N. Rõbnikov artikliga «Преподавание психологии в средней школе», milles ta argumenteeritult rõhutas sedasama. Ta märkis, et Nõukogudemaa kultuuriline areng nõuab selliste ainete võtmist keskkooliprogrammi, mida nõukogude koolis veel ei ole olnud, kuid mis on vajalikud. Seoses keskkooli sisu läbivaatamisega

on oht, et psühholoogia jääb kõrvale (9, lk. 99).

Vastukajana N. Rõbnikovi artiklile võttis «Sovetskaja Pedagogika» 1941. a. aprillinumbris psühholoogia õpetamise kaitseks sõna vastloodud nõukogude vabariigi, Eesti NSV teadlane professor K. Ramul (8, lk. 100—104).

Oma artiklis esitas ta kaalukaid väiteid psühholoogia õpetamise kasuks, rõhutades psühholoogia suurt üldhariduslikku tähtsust. Teoreetilise väärtuse poolest võrdles K. Ramul psühholoogiat füüsikaga. Psühholoogiateadmiste puudulikkus võib kahjulikult mõjuda isiksuse mõnede külgede arengule. Sellekohaste teadmiste nappus võib tekitada noorukite ebaseadusliku suhtumise psüühilise maailma nähtustesse, andes toitu ebausule ja müstikale. Õpilased vanemas koolieas (ka juba murdeas) tunnevad erilist huvi oma sise maailma vastu. Psühholoogia on keskkooliõpilastele jõukohane ning vastab tähelepandavalt määral nende loomulikele huvidele. Andes hinnangu tolleaegsele olukorrale psühholoogiateaduses, rõhutas K. Ramul, et selle tase on tõusnud, eriti seoses eksperimentaalpsühholoogia arenemisega. Keskkooli elementaarkursuseks on materjali küllaldaselt, nimelt just teadusliku psühholoogia kinnitatud seaduspärasusi ja fakte.

Artikli lõpus jäävad kõlama autori üleskutsuvad sõnad: «Lõpuks jääb ainult välja öelda oma palav soov, et hääled, mis «Sovetskaja Pedagogika» veergudel tõstsid üles küsimuse psühholoogia siseseviimisest keskkooli õppeplaani, ei vai buks, ja et see viiks kõige lähemal ajal mõnelede täiesti reaalsele tulemustele.»

30. nov. 1946. a. võttis ÜK(b)P Keskkomitee vastu otsuse «Loogika ja psühholoogia õpetamist keskkoolis» (7, lk. 184—185). Professor K. Ramul oli olnud üks nendest, kes astusid välja selle eest, et noorsugu ei jääks psühholoogiaõpetuseta.

Tegevus psühholoogia õpetamise organiseerimisel ja õpetamise meetodika arendamisel

K. Ramul rõhutas psühholoogia teaduslikkust. «Mis puutub Eesti psühholoogia üldisesse iseloomu aastatel 1920—1940, siis võib selle kohta öelda lühidalt järgmist. Ilma et see oleks kuulunud mingisse kindlasse psühholoogilisse voolu või «kooli» ja sisaldanud oma teoreetilises ehk «filosoofilises» osas mingisuguseid metafüüsika või usulisi elemente, järgis Eesti psühholoogia (või täpsemalt — Eesti teaduslik psühholoogia) iseseisva empiirilise ja eksperimentaalse teadusena kaas-

aegset eesrindlikku psühholoogiateadust, kandes sama üldiseloому kui viimane,» kirjutas professor 1974. a. (4, lk. 424). Teaduslik lähenemisprintsip oli aluseks ka psühholoogia õpetamisel ja selle meetodika arendamisel.

20. aastail olid Eesti koolides kasutusel Tšelpanovi ja Jerusalemi psühholoogiaõpikud. 1932. a. hakati kõikides keskkoolides kasutama K. Ramuli õpikut (I vihik 1932, II vihik 1933, II trükk 1938), mis oli muide õppekonspektiks ka üliõpilastele (2; 3).

K. Ramuli õpik oli esimene originaalne psühholoogiakursus eesti keeles. Olgugi et õpikus oli peaaegu pandud tunnetusprotsessidele ja isiksust ei nähta küllaldaselt psüühilise tervikuna (selletaolist käsitlust ootame tänapäeval), oli selles palju psühholoogiaalast teavet, mistõttu õpik sellisel teaduslikul tasemel on juba omaette saavutus õppekirjanduses.

Lisaks ilmus temalt keskkoolis psühholoogia õpetamise õppevahendina saksa keelne raamat «Psychologische Schulversuche» (1936), mille tiraažist osa müüdi välismaal, suurem osa aga hävis sõja ajal (5). Raamat oli mõeldud nendele maadele, kus keskkoolides õpetati psühholoogiat (Prantsusmaa, Itaalia, Ungari, Tšehhoslovakkia, Rootsi, Austria jt.). Selles on antud 100 koolikatse kirjeldused koos 48 illustratsiooniga (nägemis- ja kuulmisaiastungud, aistingute intensiivsus, aja-, ruumi- ja liikumistajud, assotsiatsioonid, kujutlused, tähelepanu, mälu, fantaasia, tundmused, tahe, isiksus, töö ja väsimus). K. Ramul oli ise neid katseid korraldanud koos oma lähimate abilistega paljude aastate jooksul keskkoolis ja ülikooliloengutel, mistõttu esitatud näidiskatsed vastasid koolikatsete nõuetele ja tingimustele.

K. Ramuli initsiatiivil organiseeriti aegajalt psühholoogiaõpetajate kokkutulekuid ja konverentse töös esilekerkinud küsimuste aruteluks ja meetodiliseks enesetäienduseks. Nendel kokkutulekutel esitatud soovitude elluviimiseks moodustati 1932. a. eriline komisjon, mille esimeheks oli professor K. Ramul.

K. Ramuli innustatud juhtimisel jõudis komisjon aastatel 1923—1940 korda saata põhijoontes järgmist:

- 1) töötati välja filosoofia eelkursuse uus programm;
- 2) saadeti keskkoolidesse laiali põhjalik loetelu soovitatavatest psühholoogia koolikatsetest koos nende juurde kuuluvate abimaterjalidega;
- 3) koostati ja saadeti keskkoolidesse psühholoogia õppevahendite nimekiri (seada paljundati eesti, vene, inglise, saksa, prantsuse ja soome keeles);

4) korraldati 2 põhjalikku küsitlust filosoofia eelkursuse õpetamise olukorra kohta üksikutes koolides.

Psühholoogiaõpetajate ettevalmistamine toimus Tartu Ülikoolis. Ülikooli juures töötas keskkooli üksikute õppeainete metoodikate eriline didaktilis-metoodiline seminar (1940. a. kevadest lühikest aega «Pedagoogilise Instituudi» nime all). Üliõpilased, kes soovisid saada psühholoogiaõpetaja lisakutse, võtsid läbi üldpsühholoogia põhjaliku kursuse, lühiülevaate psühholoogia ajaloost, kursuse lapsepsühholoogiast, loomapsühholoogiast, rakkenduspühholoogiast. Lisaks tuli sooritada arvestus psühholoogia praktilistes töödes.

Psühholoogia õpetamise metoodika alast tööd juhtis ülikoolis professor K. Ramul 16 aasta jooksul ja see toimus praktiliste tööde tähe all:

- 1) kuulajad kirjutasid referaate erinevate psühholoogiaküsimuste kohta;
- 2) koostasid põhjalikke tunni-tööplaane neile antud teemadel;
- 3) hospiteerisid psühholoogiatunde Tartu koolides;
- 4) andsid proovitunde, mida hiljem arutati kogu grupiga.

Psühholoogia õpetamise metoodiline suunamine Eestis aastail 1920—1940 toimus suures osas professor K. Ramuli energilisel eestjuhtimisel. Psühholoogia õpetamine aga andis üldkokkuvõttes hinnatava kogemuse, kujundas noortes ja täiskasvanutes poolehoidva suhtumise psühholoogia õppimisse, mistõttu tänapäeval võime psühholoogiat Eesti keskkoolis käsitleda kui traditsioonilist õppeainet.

Ja hiljem, Nõukogude Eestis, kui psühholoogia õpetamine toimus nõukogude keskkooli õppeplaani kohaselt kohustusliku õppeainena, ei jäänud K. Ramul kõrvaltvaatajaks. 1952. a. ilmus temalt «Nõukogude Koolis» artikkel «Katsed keskkooli psühholoogiatundides» (1). Metoodiline abimaterjal oli psühholoogiaõpetajale just neil aastatel eriti vajalik, sest õppeaastad 1951/52—1953/54 olid psühholoogiale õppeplaani mõttes hiilgeaastad — siis oli 10. kl. 2 t. psühholoogiat ja 11. kl. 2 t. loogikat. Oma artiklis tuletas K. Ramul meelde ÜK(b)P KK otsust 25. aug. 1932. a. «Õppeprogrammide ja režiimist alg- ja keskkoolis», milles on öeldud: «Õpetaja on kohustatud süstemaatiliselt, järjekindlalt esitama tema poolt õpetatavat ainet... põhimeetodite kõrval loovalt rakendades mitmesuguseid katsete ja aparatuuride demonstratsioone.»

K. Ramul loetleb koolikatsetele seatavaid nõudeid: katse ei tohi pakkuda tehnilisi raskusi ja nõuda keerukaid tehnilisi sisseadeid, ei tohi nõuda palju aega, katsest peavad osa võtma kõik õpilased

jne. Eelnimetatud artiklis on antud 29 koolikatse tööjuhendid, osa nendest oli mõeldud psühholoogiaringidele klassiväliseks tööks.

K. Ramuli tööde tähtsus ulatub kaugele väljapoole meie vabariigi piire. Väärtuslikud metoodilised abimaterjalid keskkooli psühholoogiaõpetajale on tema «Демонстрационные опыты по психологии» (1958) ja «Введение в методы экспериментальной психологии» (1963), rahvusvahelises ulatuses aga «Psychologische Demonstrationversuche» (Leipzig, 1961).

K. Ramuli pärand ja tänapäev

Professor K. Ramuli pärand keskkooli psühholoogia metoodika alal väärriks omaette kogumikku ja selle käepäraseks tegemist õpetajatele. Nüüd, mil psühholoogiat õpetatakse paljudes meie vabariigi keskkoolides fakultatiivselt ja paljuski on muutunud programm, jäävad K. Ramuli mõtted ja kogemused varaaidaks, mille poole pöördume ikka ja jälle tagasi. Ja mitte ainult tagasi, vaid meil tuleks leida ka neid, kes on suutelised keskkooli psühholoogia õpetamise metoodikat edasi arendama K. Ramuli eeskujul vääriliselt.

OLAVI UUEMAA

Kirjandus

1. Ramul, K. Katsed keskkooli psühholoogiatundides. — «Nõukogude Kool», 1952, nr. 9, lk. 565—574 ja nr. 11, lk. 697—706.
2. Ramul, K. «Psühholoogia», I vihik. Tartu, Kirjastus «Kool», 1932. 144 lk.
3. Ramul, K. «Psühholoogia», II vihik. Tartu, kirjastus «Kool», 1933, 79 lk.
4. Ramul, K. Psühholoogia Eestis. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 5, lk. 422—425.
5. Ramul, K. «Psychologische Schulversuche». Tartu, 1936. 80 lk.
6. Ramul, K. Psühholoogia õpetamisest keskkoolis. — «Kasvatus», 1933, nr. 7, lk. 289—290.
7. В ЦК ВКП(б). О преподавании логики и психологии в средней школе. — «Народнообразоване в СССР». Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917—1953. «Педагогика», 1974, с. 184—185.
8. Ramul K. О преподавании психологии в средней школе. — «Советская педагогика», 1941. № 4, с. 100—104.
9. Рыбников Н. А. Преподавание психологии в средней школе. — «Советская педагогика», 1940, № 8, с. 99.



K. Ramul psühholoogia ajaloolasena

Professor Konstantin Ramuli teaduslikus pärandis võib piiritleda kolm valdkonda. Psühholoogia ajaloos on ta oma töödega eksperimentaalpsühholoogia algusaastate kohta täitnud varasemate uurijate G. S. Bretti, E. G. Boringi, R. I. Watsoni jt. jäetud lünga ning sellega muutunud juhtivaks autoriteediks maailmas Weberi ja Fechneri eelse eksperimentaalpsühholoogia alal. Nõukogude psühholoogias on ta kõige enam tunnustust võitnud töödega psühholoogilise eksperimendi meetodika ning mittepsühholoogidele psühholoogia õpetamise meetodika alal. Eesti kultuuri raames saavad aga kõige suurema kaalu tema populaarteaduslikud raamatud ja artiklid ning rahvavalgustuslik tegevus psühholoogia valdkonnas, tänu millele meie lugeja võib saada elementaarse ettekujutuse psühholoogiateadusest. Mitte iga maa ei või selle üle uhkust tunda.

Käesoleva artikli eesmärk on lühidalt iseloomustada professor Ramuli töid psühholoogia ajaloo alalt.

Ennekõike äratav huvi K. Ramuli (meie sajandi jaoks mõnevõrra harjumatu) spetsialiseerumine ajaloo üksikutele kitsastele lõikudele, millega kaasneb vähe-

tuntud ja raskesti kättesaadavate allikate põhjaliku tundmisega seotud analüüsi sügavus ja argumenteeritus. Teatud määral aitab mõista tema uurimisvaldkonna valiku motiive pilguheit mõnede elukäigu sõlmpunktidele.

Ramuli kui psühholoogi kujunemine sai alguse Peterburi Ülikooli ajaloo-keeleteaduskonnas õppimise päevil, kuigi esimesed psühholoogiategemised raamatud luges ta läbi juba Riia vaimulikus seminaris. Süstemaatilist ettevalmistust ajaloos täiendasid filosoofia- ja psühholoogia loengud sellistelt kuulsustelt nagu professorid A. Vvedenski, I. Lapšin, A. Lappo-Danilevski ning tookord veel eradotseent N. Losski. Kuid nagu märgib K. Ramul oma 1974. aastal lindistatud memuaarides, psühholoogia loengutes Peterburi Ülikoolis ei kajastunud tolle aja teadusliku psühholoogia tegelik tase, vaid neis käsitleti rohkem psühholoogia filosoofilisi probleeme. Pettunud ülikooli psühholoogia tasemes ja suunas, pühendas K. Ramul end tervenisti eksperimentaalpsühholoogia aluste iseõppimisele. Hea keeleoskus — peale eesti, saksa ja vene keele valdas ta veel ladina, prantsuse ja hiljem ka inglise keelt — avas talle juurdepääsu maailma parimaisse laboratooriumidesse, olgugi kirjasõna vahendusel. Võib oletada, et just vajadus iseseisvalt, ilma juhendamiseta saada süstemaatiline ülevaade kaasaegsest psühholoogiast koos klassikalise humanitaarse haridusega viis ta süvendatud ajaloo uurimisele. Kindlasti oli oma osa siin ka A. Vvedenskil, kes K. Ramuli diplomitöö teemaks valis psühholoogia ajaloo: «Descartes'i ja Spinoza psühholoogia».

Et tegelemine eksperimentaalse teadusega eeldab ka head ettevalmistust loodusteadustes, kuulas K. Ramul kahte loengukursust füüsikast ja üht loengukursust: zooloogiast. Ainuke võimalus sajandi alguse Peterburis saada praktilist ettevalmistust eksperimentaalpsühholoogias: oli Netšajevi laboratooriumis, kuid K. Ramul seda tollal ei teadnud. Nii jäi ainuke võimalus kasutamata, mida ta hiljem kibedasti kahetses.

Oma diplomitöösse suhtus K. Ramul põhjalikkusega, mida meie päevil kohtab harva. Nii luges ta Descartes' psühholoogiat uurides läbi kõik tema psühholoogiaalased tööd 9-kõitelises kogutud teostetäielikus prantsuse väljaandes, Spinoza töid luges aga ladinakeelses originaalis. Vvedenski ei seganud ennast diplomitöö kirjutamise vähimalgi määral ega lugenud seda isegi arvestamisel. Diplomitöö mõlemad eksemplarid on kaotsi läinud.

Ramuli esimene teadaolev publikatsioon 1920. aastal oli samuti psühholoogia ajaloo vallast — see oli lühike ülevaade:

W. Wundti elutööst. Tema sügav huvi psühholoogia ajaloo vastu jäi püsima ka järgnevatel 20.—30. aastateks. Väliseid põhjusi ajaloo huvile on siin juba raskem leida.

1919. aastast kuni surmani oli K. Ramul ülikooli õppejõuna Eesti psühholoogias võtmepositsioonil. Tema määras paljude aastakümnete jooksul Eesti psühholoogia ilme, valis peamised uurimissuunad. 1922. aastal rajas psühholoogialaboratooriumi, mida juhatas poole sajandi jooksul. Tema käsutuses olid tolle aja kohta märkimisväärsed rahalised vahendid välismaalt katseseadmete ja kirjanduse tellimiseks. Kahe aastakümne jooksul õppis psühholoogiat kõrgemal astmel tema enese hinnangul ligikaudu 300 üliõpilast. Uutest ja vanadest raamatutest oli kogunenud heatasemeline erialane raamatukogu. Võib väita, et K. Ramul suutis endale luua kõik vajalikud tingimused laboratoorseks teaduslikuks uurimistööks, oli olemas isegi assistent tehniliseks abitööks (E. Bakis). Ja siiski suundus K. Ramuli peahuvi mitte psühholoogia tulevikku, ka mitte olevikku, vaid kaugesse minevikku. Korralikult sisustatud laboratooriumi kasutati põhiliselt vaid õppepraktikumideks.

K. Ramul külastas Lääne-Euroopa tuntumaid psühholoogialaboratooriume, pidas kirjavahetust paljude suurpsühholoogidega Saksamaal ja Ameerika Ühendriikides, esindas Eestit psühholoogide rahvusvahelistes organisatsioonides, tellis ülikooli raamatukokku üle kümne psühholoogiaajakirja — oli alati kursis uusima psühholoogiaga. Seda tõestavad ka tema ülevaateartiklid eri maade psühholoogiast 30. aastatel. Ja kõigele vaatamata loobus ta lülitumast rahvusvahelisse tööjaotusse eksperimentaalpsühholoogia alal, hoidus ennast samastamast mõne Lääne-Euroopa või Ameerika Ühendriikides valitseva teoreetilise suunaga.

Olles sisuliselt paljude aastate jooksul ainus professionaalne psühholoog väikesel maal ning vältides ülearu tihedaid kontakte teiste maade psühholoogidega, valis K. Ramul endale teadus üksinduse. Kuid see, mis kohalikus kultuurikontekstis võib ehk peetumuse valmistada, saab avaramas seoses hoopis uue väärtuse. Ajal, mil üha kasvavas tempos nõutakse aina uusi fakte ja teooriaid, jääb ikka vähem võimalusi aastakümneteks süveneda psühholoogia ajaloo ammu unustatud lünkadesse, mis lõppkokkuvõttes siiski võivad moonutada ettekujutust teaduslikust psühholoogiast tervikuna. Väikese ülikooli ainukese psühholoogiaprofessorina oli K. Ramul väljaspool konkurentsi, seepärast, võib arvata, puudus ka otsene vajadus lakkamatu uurimusteahelaga

tõestada oma teaduslikku produktiivsust. Kõige selle tulemusel tekkisid tingimused, mis viisid K. Ramuli meie ajal nii ebatavalise uurimistee juurde.

Enne kui peatuda mõnedel tähtsamatel uurimustel, tuleks püüda kirja panna olulisemad lähtealused, millest K. Ramul kogu elu jooksul rangelt kinni on pidanud:

■ sügav austus teadusliku fakti vastu ning kõrged, loodusteadustest laenatud nõuded teadusliku töö kultuurile;

■ järjekindel range loodusteaduslik materialism;

■ loogilise argumentatsiooni rangus, ettevaatlikkus kõige suhtes, mida nõutava usaldusväärsusega tõestada ei saa;

■ põhjalikkus ja läbimõeldus kõiges, mis kirjas või öeldud;

■ väljenduse lakoonilisus ja täpsus;

■ sügav usk psühholoogiasse kui ühte juhtivasse teadusse üldse.

K. Ramuli tööd psühholoogia ajaloost võib jagada kahte rühma: eksperimentaalpsühholoogia tekkimise eellugu Lääne-Euroopas ning psühholoogiaga tegelemine Eestis.

Esimeses teemaderingis on omapärane juba probleemi püstitus. Teadusliku psühholoogia tekkimise käsitlemisel nii nõukogude kui ka teiste maade psühholoogias on traditsiooniks saanud lugeda eksperimentaalpsühholoogiat bioloogiat, täpsemalt — eksperimentaalfüsioloogiat eraldunud haruks. Eksperimentaalpsühholoogia tekkimise põhjuseks loetakse loodusteaduste sisemist arenguloogikat. K. Ramul soovib püüab näidata, et eksperimentaalpsühholoogia on tekkinud üksikutest katsetest mõõta psüühilisi nähtusi filosoofilise psühholoogia raames. Oma väite tõestuseks toob ta psühholoogia ajalukku terve hulga psühholoogias senitundmatuid filosoofe ja loodusteadlasi, XVIII sajandist ja varem, kel oli õnnestunud mõõta taju, mälu ja teisi psüühilisi protsesse. Eriti tähtsa koha eksperimentaalpsühholoogia tekkeloos annab K. Ramul Herbartile. Herbart püüdis, tõsi küll, üles ehitada eksperimentaalpsühholoogiat ilma mõõtmiseta, kuid Herbarti peamist teenet näeb K. Ramul selles, et tal õnnestus veenvalt ümber lükata Kanti poolt 1786. a. formuleeritud tõestus psühholoogia kui teaduse võimatuse kohta. Herbarti psühholoogia põhjaliku analüüsi esitas K. Ramul 1939. aastal kaitsmiseks doktoritööna. Suurem osa tema artikleid psühholoogia alalt 20. ja 30. aastail on samuti doktoritööga seotud. Doktoritöö pidi pärast kaitsmist 1939. a. ilmuma ka trükis omaette saksakeelse monograafiana, kuid alanud sõda lükkas selle plaani edasi. Pärastsõja-aegse nõukogude psühholoogia foonil aga ei loetud Herbarti psühholoogiat enam

aktuaalseks. Nii ongi juhtunud, et K. Ramuli kõige tähtsam uurimus sai ilmuda alles 1974. aastal, ja ka siis väikeseks artikliks kokkusurutuna.

Erilist huvi pakub 1956. aastal ajakirjas «Voprossõ Psihhologii» ilmunud artikkel «K. Ušinski ja temaaegne Lääne-Euroopa psühholoogia». Nagu kinnitas K. Ramul oma 1974. aastal lindistatud memuaarides, tahtis ta selle artikliga näidata vastukaaluks paljudele ajaloolisse töesse kergekäliselt suhtuvatele uurimustele, kui tähtsat rolli ühe või teise üksikisiku loomingu etendab lai ajalooline kontekst. Artiklis analüüsitakse üksikhaaval läbi möödunud sajandi keskpaiga kõik olulisemad teoreetilised suunad psühholoogias ning alles seejärel saab võimalikuks ära näidata, kellele neist on toetunud Ušinski.

Pärastsõjaaegse loomingu kaalukamaks osaks tuleb lugeda kaht artiklit ajakirjas «American Psychologist» 1960. ja 1963. aastast. Neis antakse süstemaatiline ülevaade üksikutest katsetest mõõta psüühilisi nähtusi Vana-Egiptusest peale. Neist viimane artikkel ilmus 1968. a. lühendatud kujul ka ajakirjas «Voprossõ Psihhologii».

Eesti psühholoogia ajaloo väärib kõige enam tähelepanu arhiividokumentide varal kindlaks tehtud fakt, et psühholoogiat on Tartu Ülikoolis ilma vaheajata õpetatud 1802. aastast alates, laboratoorsete katsetega aga on algust tehtud juba vähemalt 1886. aastal, kui Saksa psühhiaater ja psühholoog E. Kraepelin alustas ühena esimestest Vene impeeriumis tunnetusprotsesside ja emotsioonide uurimist Wundti stiilis. K. Ramulile toetudes võis nüüd Tartu Ülikool lugeda end üheks kõige vanemaks psühholoogiakeskuseks Nõukogude Liidus.

Lõpetuseks. Ei saa mööda minna vaikivast suhtumisest, mis K. Ramuli suhtes on kujunenud nõukogude psühholoogia historiograafias. Nii näiteks on M. Jaroševski «Psühholoogia ajaloo» kahes väljaandes 1966. ja 1976. aastal K. Ramuli uurimused Lääne-Euroopa psühholoogia ajaloo kohta ära märkimata jäänud, ehkki tema poolt valgustatud perioodist on seal pikalt juttu. Sama kehtib Jaroševski «XX sajandi psühholoogia» kahe väljaande (1971 ja 1974) kohta. Nõukogude psühholoogia ajaloo kohta käivast kolmest kõige peamisemast teosest — A. Petrovski «Nõukogude psühholoogia ajalugu» (1967), J. Budilova «Filosoofilised probleemid nõukogude psühholoogias» (1972) ning A. Smirnovi «Psühholoogiateaduse areng ja hetkeseisund NSV Liidus» (1975) — vaid viimases mainitakse Ramuli 1960. a. artiklit psühholoogia ajaloo Tartu Ülikoolis. Samal ajal on Prantsuse nüüdisaja juhtivamaid psühholooge P. Fraisse Sorbonne'ist paljudesse keeltesse tõlgitud

P. Fraisse'i ja J. Piaget' toimetatud «Eksperimentaalpsühholoogia» I (1963) sissejuhatavas artiklis toetunud K. Ramuli uurimustele.

Mõningal määral seletaks seda asjaolu professor K. Ramuli kõrge iga, mis 1940. aastal ja pärast sõda võis teda takistada täielikult lülitumast nõukogude psühholoogia teadusellu. Tema isiklikud kontaktid piirdusid pärast sõda põhiliselt Leningradi Ülikooli psühholoogidega. Ja siiski avaldas ta psühholoogide keskajakirjas «Voprossõ Psihhologii» aastatel 1956—1971 viis artiklit ajaloo, samuti mitmeid artikleid muudes väljaannetes. Mingeid teoreetilisi ega metodoloogilisi lahkuminekuid teiste nõukogude psühholoogidega pole keegi suutnud täheldada, K. Ramuli põhimõtted on ikka kooskõlas olnud parima osaga nõukogude psühholoogiast.

HENN MIKKIN

K. Ramulilt psühholoogia ajaloo alal eesti keeles ilmunud kirjandus:

1. W. Wundt kui psühholoog (loeng, mis peetud Tartu Ülikoolis 20. sept. 1920). «Kasvatus», 1920, 23/24, 609—612.
2. Professor Aleksander Kaelas. «Eesti Kirjandus», 1921, 2, 54—61.
3. Immanuel Kant. «Kasvatus», 1924, 7, 200—205.
4. Psühholoogia ja ajalugu. «Ajalooline Ajakiri», 1935, 1, 36—40.
5. Psühholoogia Nõukogude Liidus. «Eesti Kool», 1936, 3—13.
6. Saksa ja ameerika psühholoogia. «Eesti Kool», 1937, 9, 578—588.
7. Wilhelm Wundt. Teoses: Ramul K. Psühholoogia ja elu. Tartu: Noor-Eesti, 1937, 7—22.
8. Psühholoogia Nõukogude Venemaal. Teoses: Ramul K. Psühholoogia ja elu. Tartu: Noor-Eesti, 1937, 72—93.
9. Psühholoogia ja ajalugu. Teoses: Ramul K. Psühholoogia ja elu. Tartu: Noor-Eesti, 1937, 106—113.
10. Kant. Teoses: Ramul K. Psühholoogia ja elu. Tartu: Noor-Eesti, 1937, 114—126.
11. Eksperimentaalne psühholoogia saamisloost. Teoses: Psühholoogia ja kaasaeg. Tallinn: Valgus, 1968, 214—220.
12. Loomapsühholoogia saamisloost. Teoses: Ramul K. Loomapsühholoogia. Tallinn: Valgus, 1972, 207—213.
13. Psühholoogia Eestis. «Nõukogude Kool», 1974, 5, 422—425.
14. (Memuaarid, loetud magnetofonilindile märtsis 1974).



K. Ramul ja Tartu Ülikooli didaktilis-metoodiline seminar

Olulise löigu prof. Konstantin Ramuli pikaajalisest ja mitmekülgsest teaduslik-pedagoogilisest tegevusest moodustab tema töö Tartu Ülikooli didaktilis-metoodilises seminaris (DMS) aastatel 1923—1940.

Siin oli ta nimetatud aastatel filosoofia eelkursuse, eeskätt psühholoogia õpetamise metoodika õppejõud ja DMS nõukogu liige. Aastatel 1923—1925 oli K. Ramul DMS-i üldjuhataja asetäitja, 1930—1933 juhataja ajutine kohustetäitja ja 1933—1936 juhataja. Peale selle oli ta korduvalt mitmesuguste DMS-iga seotud komisjonide esimees või liige.

DMS oli 1923. a. sügisel Tartu Ülikooli pedagoogikateedri juures avatud asutus, mille ülesanne oli keskkooliõpetaja kutset taotlejate praktilis-metoodilise ettevalmistamise küsimuste lahendamine. Ülikooli muudest instituutidest* erines DMS-i organisatsioon selle poolest, et peale juha-

* Instituutideks nimetati mõningaid ülikooli teaduskondade juurde kuuluvaid eriasutusi nii teadusliku uurimise kui ka õppetöö korraldamiseks.

taja lahendas teatavaid küsimusi ka DMS nõukogu, kuhu kuulusid pedagoogikaprofessor P. Põld juhatajana (1923—1930) ning liikmetena ainemetoodikate õppejõud.

Nõukogu ülesanne oli koordineerida metoodikute tegevust ning tasakaalustada rahaliste vahendite jaotamist üksikute õppeainete vahel.

DMS jagunes üksikute õppeainete järgi osakondadeks, mida juhatasid nende ainete õpetamise metoodikud. Viimasteks valiti keskkooli pedagoogikat tundvaid ülikooli õppejõude (H. Kaho, P. Kogerman, J. Nuut, J. Piiper, B. Pravdin, K. Ramul, T. Rootsmäe, G. Rägo, P. Tarvel, J. V. Veski jt.) kui ka Tartu paremaid keskkooliõpetajaid (E. Jaanvärk, A. Kask, J. Tork jt.). DMS-i tööst oli lubatud osa võtta ülikooli lõpetanutel ja ka üliõpilastel, kelle teadmised ja võimed olid küllaldased seminaris edasijõudmiseks ning kes sellekohasel kollokviumil olid näidanud oma teadmisi pedagoogikas, didaktikas, loogikas, psühholoogias ning koolitervishoius. Kutsetaotleja töö seminaris kestis tavaliselt kaks semestrit kahe nädalatunniga ning see seisnes peamiselt õpetamismetoodika küsimuste läbitöötamises arutluste ja referaatide teel, tundide hospiteerimises, kuulatud tundide arutlemises, õpikute analüüsis ja arvustamises, proovitundide andmises ja nende ühises hindamises.

DMS-i lõpetanud omandasid õiguse pääseda keskkooliõpetaja kutseksamitele.

Aastatel 1923—1940 said DMS-is pedagoogilist praktikat 1241 inimest,¹ kellest 132 said K. Ramuli õpilastena ettevalmistuse ka filosoofia eelkursuse (loogika, psühholoogia, filosoofilised probleemid) õpetamiseks. Viimaste hulgast olgu nimetatud L. Anvelt, A. Elango, E. Jaanvärk, A. Kalits (Aret), A. Kask, F. Kibberman, J. Konks J. Madisson, K. Mihkla, E. Ois-sar, A. Palm, A. Päril, A. Raielo, N. Remmel, L. Tamman (Annist) jt.

Juba K. Ramuli DMS-i üldjuhataja asetäitjaks oleku aastail 1923—1925 hakkasid ilmne-ma sellised seminari tööd takistavad asjaolud nagu seminarist osavõtjate puudulik teaduslik ettevalmistus (loodusteadused, ajalugu), vilumatus praktiliste katsete korraldamisel (keemia), koormatus DMS-is töötamise perioodil muu õppetööga või eksamite õiendamisega (füüsika, matemaatika)². Järgmistel aastatel lisan-

¹ Arvutatud ENSV RAKA, f. 2100, nim. 4, s.-ü. 135 ja 151; nim. 5, s.-ü. 227 ja nim. 11, s.-ü.-d 82—85 andmetel. Arvesse pole võetud, et mõned DMS-ist osavõtjad töötasid üheaegselt kahes või ka kolmes osakonnas.

² ENSV ORKA, f. 1108, nim. 5, s.-ü. 252, l. 246.

duid veel korratu osavõtt seminari tööst (filosoofia osakond), metoodilise kirjan-
duse vähesus³ jt.

Ilmnes ka, et proovitudide andmisel polnud seminaristid sageli küllalt kindlad vastava koolikursuse tundmises, kuigi olid ülikoolis rahuldavalt õiendanud eksamid oma stuudiumi aineis. Selle tulemusel pääses ülikooli kaudu pedagoogilisele tööle küllaltki suur protsent isikuid, kes keskkooliõpetajana ei suutnud tegutseda oma ülesannete kõrgusel.⁴

Analüüsid sellise olukorra kujunemise põhjusi, märkis K. Ramul DMS-i 1930/31. õ.-a. aruandes: «On kaks suuremat takistust täiesti rahuldavate tulemuste saamiseks: a) paljude seminarist osavõtjate nõrk teaduslik andekus ja puudulik teoreetiline ettevalmistus oma alal; b) paljude seminarist osavõtjate nõrk pedagoogiline anne.»⁵

Määratuna 28. sept. 1930. a. pärast P. Põllu surma DMS-i juhataja ajutiseks kohusetäitjaks kui vakantseks jäänud pedagoogikakateedri hooldaja ning sellele lähedasema aine professor, alustas K. Ramul sihipäraselt tegevust õpetajate teaduslik-teoreetilise ja praktilis-metoodilise ettevalmistamise taseme tõstmiseks Tartu Ülikoolis. Lähimateks ülesanneteks seadis ta õpetajakutse taotlejatele rangemate nõudmiste esitamise teadusliku ettevalmistamise suhtes, samuti selektsiooni läbiviimise «pedagoogiliselt ja teaduslikult andekamate» väljavalikuks.⁶ K. Ramuli meelest oli ideaalne, kui õpetajakutse taotlejaid selekteeritakse küllalt põhjalikult juba enne õpetajaid ettevalmistavatesse õppeasutustesse (ka ülikooli) vastuvõtmist. Ent seni kasutatud selekteerimismeetodid, nagu koolitunnistused, kandidaatide endiste õpetajate arvamused nende kohta (vastavai küsimuslehtedel), vastuvõtteksamid, intelligentsustestid, isiklikud muljed üksikutest kandidaatidest jne., polnud tema arvates küllaldased. Seepärast pidas ta väärtuslikuks kasutada õpetaja kutsesobivuse kindlaksmääramisel ka mõningaid psühholoogilisi meetodeid (teste) ehk psühholoogilisi katseid (sealhulgas nõukogude psühholoog A. R. Luria soovitatud testid kohanemisevõime kohta).⁷

Lähtudes püstitatud ülesannetest, jättis DMS nõukogu 1930/31. ja järgnevatel õppeaastatel seminari arvestamata nen-

del, kelle teadmised oma aine koolikursuses eriti nõrgaks osutusid või kes ei suutnud korduvalt anda rahuldavat proovitudi.⁸

1931/32. õppeaastal algas K. Ramuli initsiatiivil mitmetes teaduskondades elust mõnevõrra irdunud õppeprogrammide kohandamine tegeliku koolitöö vajadustele, millest loodeti tulevikus õpetajakandidaatide teadusliku ettevalmistuse puuduste vähendamisele tunduvalt abi.⁹

Õpetajate ettevalmistamise parandamiseks formuleeritud printsiipide ellurakendamist taotles K. Ramuli juhtimisel tegutsev erikomisjon (K. Ramul, J. Nuut, E. Markus) ka parajasti Haridusministeeriumis ettevalmistamisel oleva «õpetajate teenistuse seaduse» kaudu. Nii soovitas komisjon võtta seaduse sätte, mille järgi tulnuks DMS-i vastu võtta mitte kõiki, kes olid lõpetanud ülikooli, vaid ainult neid, kes olid lõpetanud ülikooli teatud kvalifikatsiooniga, näit. neid, kellel aineis, milles nad soovisid saada õpetajakutset, oleksid hinded vähemalt «hea» (4).¹⁰

1933. a. sügisel korraldati K. Ramuli eestvõttel esmakordselt ulatuslikumad katsed DMS-i astuda soovijate pedagoogiliste võimete väljaselgitamiseks.¹¹ Kõikidele korraldati kirjalik töö ja suuline kolokvium valitud ainete koolikursuse tundmises, kuulati ära sisseastuja poolt õpilasarühmale esitatud ettekanne-tund valitud ainete alalt ning lasti täita psühholoogilised testid. Lisaks katsete tulemustele arvestas DMS nõukogu seminari vastuvõtmisel ka veel ülikoolis saadud hindeid ja vastavate õppejõudude arvamusi (erilise küsitluslehe järgi).¹²

Suure tähtsusega K. Ramuli algatuseks õpetajate ettevalmistamise parandamisel oli DMS harjutus(kesk)kooli esimese klassi avamine 1934. a. sügisel perspektiiviga välja arendada likvideerimisele kuulunud Tartu Pedagoogiumi baasil 7-aastane õppeasutus (3-klassiline keskkool+4-klassiline algkooliõpetajate ettevalmistamise seminar) üliõpilastele pedagoogilise praktika korraldamiseks.¹³ Tähelepanu väärrib

³ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 5, s.-ü. 693, l. 59.

⁴ Sealsamas, s.-ü. 732, l. 38.

⁵ Sealsamas, s.-ü. 692, l. 25.

⁶ ENSV RAKA, f. 2100, nim. 4, s.-ü. 135, l. 187.

⁷ ENSV ORKA, f. f 110', nim. 5, s.-ü. 732, l. 65.

⁸ ENSV RAKA, f. 2100, nim. 4, s.-ü. 135. Vt. ka «Õpetajate Leht», 1934, 26. mail, 1. juunil ja 16. nov.

³ ENSV RAKA, f. 2100, nim. 4, s.-ü. 151, lk. 23.

⁴ Sealsamas, s.-ü. 135, l. 75.

⁵ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 5, s.-ü. 693, l. 59.

⁶ Sealsamas.

⁷ Ramul, K. Õpetaja psühholoogiast. — «Eesti Kool», 1935, nr. 10, lk. 436—438.

K. Ramuli soovitus Haridusministeeriumile ühendada harjutus(kesk)kooliga ka algkool, mis võimaldanuks praktiseerivatele üliõpilastel «laiendada oma metoodilist ja üldpedagoogilist vaateringi ka algkooli suunas ja vajaduse korral saada ettevalmistuse õpetamiseks ka algkoolis».¹⁴

Harjutusklassi avamine tõi kaasa DMS-i õppejõududegi töö avardamise üliõpilaste pedagoogilise praktika juhendajatena.

Paraku tuli K. Ramulil DMS-i juhatajana realiseerida oma keskkooliõpetajate ettevalmistamise täiustamise programmi äärmiselt ebasoodsates tingimustes. Püüdes aastate 1929—1933 majanduskriisi ületada rahva arvel, asus eesti kodanlus just sel perioodil kärpima hariduskulusid ning koondama keskkooli. DMS-i vastavatud harjutus(kesk)kool määrati koolidevõrgu kinnitamisel järkjärgulisele sulgemisele veel enne, kui suudeti seda kooli välja kujundada ja harjutuskoolina ulatuslikumalt kasutama hakata. Hulgaliselt jäi ilma tööta isegi kutsega keskkooliõpetajaid. See andis kodanlusele ettekäände rääkida nn. haritlaste üleproduktioonist ja nõuda nende ettevalmistamise piiramist.

Tulemusi põhjalikumalt kaalumata tegi Haridusministeerium korralduse jätta 1932/33. õppeaastal DMS ära võõrkeeltes,¹⁵ 1933/34. õ.-a. aga kõikidel nendel aladel, kus ilma kohata õpetajate arv kõige suurem (ajalugu, loodusteadus, keemia jt.), sel viisil hoida kokku kulusid ja ühtlasi vältida «tööta õpetajate produtseerimist».¹⁶

Tänu oma visadusele, teadlase loogikale ja argumenteerimisoskusele õnnestus K. Ramulil DMS-i likvideerimiskatseid küllaltki edukalt pareerida. Ta tõestas veenvalt, et juba senine ülikooli eelarves DMS-i õppeülesannete jaoks ettenähtud nädalatundide arv (27 tundi) oli olnud ebapiisav ega vastanud ainete läbivõtmiseks vajaliku töö mahule. Eriti kehtis see filosoofia, pedagoogika ja keemia metoodika kohta, milledele oli igaühe jaoks eelarves ette nähtud ainult üks nädalatund. Nendest raskustest oli seni üle saadud osalt sel teel, et vastavad õppejõud ilma tasuta suurendasid oma töökoormust.

K. Ramul näitas, et mõnede osakondade avamata jätmine üksikutel aastatel viinuks muude raskuste kõrval (oleks katkestatud järjepidevus töös, jäänuks muretsemata vahepeal ilmunud kirjandus)

nende osakondade ülekoormatusele teistel aastatel, mil need osakonnad taas avatakse. K. Ramul pidas otstarbekohasemaks avada osakonnad igal aastal, kuid vajaduse korral piiratud osavõtjate arvuga. Arvu piiramine pidi võimaldama osakonna komplekteerimisel edukamalt ka vastuvõtukatseid korraldada.¹⁷

Ka Haridusministeeriumi korduvatele pealekäämistele vaatamata jäi K. Ramul DMS-i osakondade sulgemise suhtes kindlalt eitavale seisukohale ning arvas, et juhul, kui üksikute DMS-i osakondade sulgemine osutub paratamatuks, peaks see ometi toimuma teatava kindlana, juba mitme aasta peale ette koostatud kava järgi.¹⁸

Lõpuks Haridusministeerium nõustuski DMS-i avamisega kõikidel nendel aladel, kus leidus üle viie kutsetaotleja, kel ülikool juba lõpetatud ja pedagoogilised eelksamid õiendatud.¹⁸

Tähelepandavaid mõtteid ja ettepanekuid on K. Ramul avaldanud 1935. a. mais seoses võõrkeelte õpetajate ettevalmistamise parandamisega Tartu Ülikoolis. Vastates Haridusministeeriumi sellekohasele järelepärimisele konstateeris ta, et DMS-i astuvate võõrkeelte õpetaja kutset taotlejate vastavate keelte praktikalist oskust võis rahuldavaks pidada ainult vene keele osakonda ja saksa soost (või saksa kodukeelega) saksa keele osakonda astujate suhtes, kus vaid üksikjuhtudel esines puudusi grammatika tundmises. Teiste võõrkeelte õpetaja kutset taotlejate suurema osa praktiline keeleoskus nii inglise, saksa kui ka prantsuse keeles oli mitteküllaldane, sest sellest praktikalist ettevalmistusest võõrkeeltes, mida võisid anda gümnaasium ja ülikool, ei piisanud.

K. Ramul pidas vajalikuks, et ülikool saanuks anda varasemast suuremaid võimalusi praktilise keeleoskuse täiendamiseks, eriti aga, et võõrkeelte õpetaja kutse taotlejatel oleks võimaldatud ülikoolis pidev ja süstemaatiline, suuline ja kirjalik praktika. Lisaks sellele pidas K. Ramul väga soovitatavaks, et iga inglise või prantsuse keele õpetaja kutse taotlejate ja saksa keele õpetaja kutse taotlejatest vähemalt need, kellele see keel pole kodune keel, saaksid viibida mõni aeg välismaal vastavas keelekeskkonnas. Võõrkeelte õpetaja kutse taotlejate nn. teaduslik ettevalmistus vastavatel aladel oli

¹⁴ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 5, s.-ü. 788, l. 1.

¹⁵ Sealsamas, s.-ü. 732, l. 21.

¹⁶ ENSV RAKA, f. 2100, nim. 4, s.-ü. 135, l. 143.

¹⁷ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 5, s.-ü. 732, l. 10.

¹⁸ Sealsamas, l. 67.

K. Ramuli arvates «üldse parem kui praktiline keeleoskus, kuid omandatud teadmised olid osalt niisugused, mida keeleõpetajad ei vajanud koolitöös ja osalt puudusid selleks vajalikud teadmised».¹⁹ Seepärast soovitas K. Ramul võtta ülikooli võõrkeelte õpetamise programmid revideerimisele ning korraldada võõrkeelte teaduslikku õpetamist ülikoolis võõrkeelte õpetaja kutse taotlejatele sellekohaste eriprogrammide järgi.

Andnud oma ameti üle matemaatika-professor G. Rägole, kes kohe alustas DMS-i reorganiseerimist Pedagoogiliseks Instituudiks, lahkus K. Ramul DMS-i juhataja kohalt 1. juulist 1936, olles täitnud seda kohta ligikaudu 6 aastat (seal-

hulgas ajutise kohustetäitjana peaaegu 3 aastat).

1. aprillil 1940 lõpetas DMS oma tegevuse.

Vaadates tagasi K. Ramuli tegevusele DMS-is 1920.—30. aastail, näeme selgesti tema silmapaistvat osa üliõpilaste teoreetilisel ja praktilisel ettevalmistamisel keskkooliõpetaja kutseks. Kõrge pedagoogilise kvalifikatsiooniga teadlasena oli K. Ramul kompetentne etendama DMS nõukogus juhtivat ja suunavat osa meetodilistes ainetes kvalifitseeritud õppejõudude valikul, nende õppetegevusega tutvumisel ja ühtlustavate juhendite andmisel, samuti seisukoha võtmisel õpetajate ettevalmistamist puudutavates põhiküsimustes.

Sellisenäoliselt ta hoida kõrgel ka DMS-i kui ülikooli asutuse autoriteeti ning tagada pedagoogilise kaadri ettevalmistamisel vajalikku järjepidevust, ühtsust ja terviklikkust.

KAAREL KOTSAR

¹⁹ ENSV RAKA, f. 2100, nim. 4, s.-ü. 135, l. 191.

Laienenud huvi psühholoogia vastu on osaliselt seletatav ka arusaamisega, et ainult tehniliste vahenditega ei ole võimalik tõsta ja kõrgel hoida meie kultuuri. Tähtis on, et inimene säilitaks oma võimu tehnika ja loodusjõudude üle. Vastasel korral võivad suurepärased tehnilised saavutused ilma nende peremeheta osutada lõpuks inimesele vaid õnnetuseks.

Seepärast on vaja viljelda täppis- ja tehniliste teaduste kõrval ka teadusi inimesest, eeskätt tema psühholoogiast ning uurida selle seaduspärasusi.

K. RAMUL

Heites pilgu rakenduspsühholoogia praegusele seisukorrale üle maailma, võib öelda, et psühholoogia suur praktiline tähtsus on juba igal pool haritud maailmas kindla tunnustuse leidnud, ja psühholoogia edukas rakendamine inimese mitmesugusele tähtsaile tegevusaladele areneb vahetpidamata edasi.

K. RAMUL

Ei saa salata, et ka praegu veel, pärast seda, kus psühholoogia on väga tähtsa ja ajanõuete kõrgusel seisva teadusalana juba ammu saanud väga laialdase tunnustuse osaliseks, leidub veel küllaltki inimesi, kes kõigisse tema saavutustesse suhtuvad enam või vähem skeptiliselt, — samuti nagu leidub veel inimesi, ka haritud hulgas, kes suhtuvad skeptiliselt moodsa meditsiini saavutustesse. Selline skeptiline suhtumine psühholoogiasse on tingitud kõigepealt sellest, et sagedasti ei tunta üldse teaduslikku psühholoogiat, tema ülesandeid, uurimismeetodeid ja tegelikke võimalusi üksikute teoreetiliste ja praktiliste küsimuste lahendamisel, ja seetõttu ositatakse temale tihtipeale selliseid liialdatud ja eba-realseid nõudmisi, mida temal üldse ei ole võimalik täita.

K. RAMUL

PEREKONNA- ÕPETUS ÜLDHARIDUS- KOOLIS

HELGA KURM

Nõukogude perekonnauuriija A. Hartšev defineerib perekonda järgmiselt: «Perekond on abielul ja sugulusel põhinev ajalooliselt määratletud organisatsiooni omav sotsiaalne ühendus, mille liikmed on omavahel seotud olme, vastastikuse abi ja moraalse vastutusega, ning kus täidetakse ühiskonna vajadusi inimsoo taastootmiseks nii vaimses kui ka füüsilises mõttes» (15, lk. 6). Perekonda on sageli nimetatud ühiskonna algrakukeseks, mikromudeliks, sest suhted perekonnaliikmete vahel ja perekonna üldine elulaad kannavad alati kindlat märki neist ühiskondlik-majanduslikest ja poliitilistest tingimustest, mille raames ta eksisteerib.

Perekond on sotsiaalne kategooria ja nagu kõik sotsiaalsed nähtused pidevas muutuses ja arengus. Koos muudatustega ühiskonnas toimuvad muutused ka perekonnas. Traditsiooniline, autoritaarne perekond, mis rajanes mehe majanduslikul, juriidilisel ja sotsiaalsel hegemoonial, on asendumus demokraatliku, abikaasade võrdõiguslikkusele, vastastikusele kiindumusele ja sõprusel rajaneva liiduga. Perekonnas on tihedalt läbi põimunud materiaalne ja vaimne, ühiskondlik ja isiklik, kollektiivne ja individuaalne, bioloogiline ja psüühiline, kõlbelis-esteetiline ja õiguslik, nähtav ja intiimne (9, lk. 5).

Perekonnal on mitmeid funktsioone: materiaalsed-majanduslikud, looduslikud-bioloogilised, kõlbelised, õiguslikud jne. Perekonna spetsiifiline funktsioon on

elanikkonna taastootmine. Selle all mõistame laste sünitamist ja kasvatamist, nende ettevalmistamist kindlate sotsiaalsete rollide täitmiseks. See on nii oluline, et kajastub isegi NSV Liidu konstitutsioonis, mille 66. paragrahvis on fikseeritud: «NSV Liidu kodanikud on kohustatud hoolitsema laste kasvatamise eest, valmistama neid ette ühiskondlikult kasulikuks tööks ja kasvatama neid sotsialistliku ühiskonna vääriksusteks liikmeteks.» A. Hartšev rõhutab õigesti, et selles küsimuses ei suuda ükski kasvatusasutus perekonda asendada (15, lk. 21—22). Ka kõikide teiste uurijate andmed, nagu E. Schmidt-Kolmer, R. Zazzo, Ch. Bühler, M. Pines jt., rõhutavad perekonnakasvatuse olulist osa, eriti esimesel eluaastatel.

Kasvatamisel on määrav perekondlik atmosfäär, mis Ungari teadlaste uurimuste alusel koosneb 11 faktorist. Need on vanemate ühiskondlik positsioon, nende suhtumine töösse, omavahelised suhted, vanemate ja vanavanemate vahekord, vanemate ja laste suhted, õdede ja vendade suhted, perekonnas domineerivad kasvatusmeetodid jms. Faktoranalüüs selgitas, et määravaks ei osutunud ükski faktor omette, olulist mõju avaldasid nad tervikuna, perekondliku atmosfäärina. Viimase kujunemisel on tähtsaim osa abikaasadevahelistel suhetel, mis mõjustavad olulisel määral kogu perekondlikku õhkkonda. On see positiivne, leiab iga perekonnaliige rahuldust vajaduses armastada ja olla armastatud, vajaduses emotsionaalse toetuse ja stabilisatsiooni ning esmase suhtlemise järele. On uuritud vanematevaheliste suhete iseloomu ja laste edaspidise abieluõnne suhet. Selgus, et mida harmoonilisem on elu lapsepõlvkodus, seda tõenäolisemalt kujuneb see harmooniliseks ka järglaste perekonnaelus. Mida soojemad ja südamlikumad on ema ja poja vahelised suhted, seda sagedamini kaldub poeg otsima naist, kes psüühilistelt omadustelt sarnaneb emaga, sama mõju on isa ja tütre suhetel (2). Suhtlemises emaga kujuneb poja suhtumine naissoosse üldse ning sealjuures ka oma abikaasasse. Samasuguse tähtsusega on tütre jaoks suhtlemine isaga.

Eesti NSV-s tehtud uurimised osutavad sellele, et abiellujad omistavad suurt tähtsust abikaasadevahelistele emotsionaalsetele suhetele, eetilistele väärtustele. Teineteisest lugupidamist, mõistmist, vastastikust usaldust rõhutavad abiellujad soost, vanusest, rahvusest, haridusest sõltumatult, samuti vajatakse vastastikust armastust ning õrnust ja hellust omavahelistes suhetes (5, lk. 172).

Üha suurema tähtsuse saavad sotsialistlikus ühiskonnas perekonna kasvatusfunktsioonid. Perekond on see mikrokollektiiv,

vahelüli indiviidi ja ühiskonna vahel, mille kaudu toimub ühiskondlike normide ja väärtuste interioriseerimine. Just siin hakkab kujunema tulevase isiksuse esmane kõlbeline pale. Siin saavad lapsele mõistevaks hea ja halb, keelatud ja lubatud, ilus ja inetu. Nagu näitavad rumeenia teadlase K. Nadji ja nõukogude pedagoogi N. Štšurkova uurimused, hakkab laps nende teadvuses kujunenud mudelite alusel tegutsema. Täiskasvanute emotsionaalne reageering väikelapse tegudele on siin kujunenud mudeli põhiliseks kinnistajaks (12). Vanemate ja laste vaheline emotsionaalne kontakt on eelkõige lapse esmaste kõlbliste endaarenguregulatsiooni mehhanismide väljakujundaja. Perekonna kasvatusfunktsioonid on eriti olulised väärtuste ja normide kujundajaina, samuti tunde ja sotsiaalsete suhete sfääris. Perekonnakasvatuse realiseerub oluliselt eesküju ja matkimise, õpetamise ja juhutamise kaudu. See toimub harva plaanipäraselt, vaid rohkem juhuslikult ühekordsetes või korduvates tõsielusituatsioonides, nagu neid igapäevane elu endaga kaasa toob. Perekond on ka sotsiaalse käitumise esimene harjutusväli.

Tõdedes, et perekonna osa on asendamatu isiksuse kujundamisel, on ühiskond huvitatud terve, harmoonilise perekonna olemasolust. Ometi on väga mitmete faktorite ajel just nüüdisperekond muutunud vähepüsivaks, lahutuste arv suurenenud. Meie vabariigis ei ole alust oodata iseneslikku abielulahutuste arvu stabiliseerumist. Selle põhjuseks on asjaolu, et lähemate aastakümnete jooksul abiellub järjest rohkem noori, kes pärinevad lagunenenud perekonnast. Praegu laguneb ligi 40% perekondadest, täisperekondade kasvandike arv väheneb pidevalt. Paljudes maades tehtud statistilised uurimused kinnitavad, et lagunenuid perekondadest kasvanud noored kalduvad suhteliselt suure tõenäosusega ka oma abielu lahutama. Selle põhjuseks peetakse isiksuse emotsionaalse külje ebataielikku väljakujunemist, häiritud väärtusorientatsiooni ja emotsionaalse kasvatuspuudujääke, mis võivad olla tingitud varases lapsepõlves üksikema tööhõive tõttu (6, lk. 15).

Perekondlike suhete ebastabiilsusest tuleneb otseselt või kaudselt rohkesti ühiskonnaelu väärnähtusi. Nimetagem sellist disfunktsionaalset nähtust nagu noorukite raskestikasvatatavus ja noorte kuritegevus. G. Minkovski andmetel 50% alaealistest kurjategijatest on pärit mittetaielikest perekondadest (11). Psühhiaatria praktikas kohtab inimesi, kelle haigussümptomide algust seostatakse varajase lapsepõlvega, mil perekonnas ei laabunud kõik nii, nagu see normaalne olnuks. Perekonna lagunemine on abielupartneritele, eriti aga nende lastele sageli psüühiline trauma.

Uurimuste andmed kinnitavad, et sageli osutuvad noorte abielud ebapüsivaks. Vanuses 18—22 abiellunuist lahutas üks kolmandik (8, lk. 23). Nii tekib küsimus, mida teha, et aidata noori, kuidas neid ette valmistada abieluks, perekonnaeluks. Abielu loob enamikule noortest täiesti uue elusituatsiooni. Sageli pettuvad nad oma ootustes, eriti perekonnaelu konkreetses korralduses. Sellele lisanduvad tihti suured nõuded eluks ja valmisolematus hädaldamata ületada raskusi.

Noorte perekonnaeluks ettevalmistamise probleem on väga tõsine, sest tänapäeva perekonna funktsioonide muutumise tõttu ei saa lootma jääda ainult kodule. Varem oli loomulik, et vanemad valmistasid noori ette perekonna- ja abielukohustuste täitmiseks rangete tavade ja nõuete kohaselt. Seda soodustas kodune elu oma patriarhaalse kallaku, püsivate hierarhiiliste suhetega, millele noored pidid kuuletuma. Meie ajal ema ja isa, abikaasa mudeli kujundamine perekonnas on mitmeti raskendatud. Naise, ema ühiskondlikust tööprotsessist osavõtt jätab talle perekonna jaoks vähe aega. Ühelapselises perekonnas puudub võimalus õppida nooremaid lapsi hooldama. Kasvatusülesanded on urbaniseerumise tõttu muutunud raskemaks jne. Tänapäeva kodus ei saa arvestada kasvatusel automatismi perekonnaeluks ettevalmistamisel, mis oli tõhus endise perekonna elamistingimustes. Täna need noored eemalduvad kodu mõjusfäärist suhteliselt vara. Nad on sageli enesekindlad ja iseteavad, ent ometi kaugegtki mitte küpsed abieluks, perekonnaeluks, laste kasvatamiseks. Seepärast on tekkinud vajadus abistada lapsevanemaid kõnealuse, eluks nii vajaliku ja ulatusliku ülesande täitmisel. Üldhariduslik ning kutsekool peaksid endale võtma kohustuse hakata kasvavale põlvkonnale andma vajalikke süstematiseeritud teadmisi tulevaseks perekonnaeluks.

Seesuguse ettevalmistuse vajadus on muutunud internatsionaalseks probleemiks. Sellest kõnelevad arvukad üritused, mida korraldatakse paljudes maades (kursused kihlatuile, koolid vastabiellunuile, abielukoolid, abielukursused). On ületatud varase seksuaalpedagoogika piiratus, olulisele kohale tõusevad majanduslikud, juriidilised, eetilised, pedagoogilised, psühholoogilised küsimused. Mõistetakse, et noorte ettevalmistus abieluks ei saa olla pelk ülevaade seksuaalprobleemidest, vaid peaks olema sünteetiline kursus perekonnaeluks ettevalmistamisel, mis annaks teadmisi, aitaks kaasa suhtumiste ja väärtushinnangute kujunemisele, käitumise reguleerimisele jne. See peaks olema igakülgsest arenenud inimese kujundamise immanentseks koostisosaks (1, lk. 701—702). Sellise kompleksse perekonnaõpetuse teostamiseks on

paljude maade koolide õppekavva võetud spetsiaalne õppeaine — perekonnaõpetus. 1973. a. alustati Tšehhoslovakkia SV koolides kursuse «Kasvatus perekonnaeluks» õpetamist, mis käsitleb kodundust, imikuhoolidust ja kasvatusprobleeme, seksuoloo- giaküsimusi, käitumise ning eetika probleeme. 1974. aastast õpetatakse Ungari RV-s kursust «Kasvatus perekonnaeluks», Poola RV-s on kaheaastane kursus «Ettevalmistus eluks sotsialistlikus perekonnas» (3). Teistes sotsialismimaades on perekonnaeluks ettevalmistamine sageli seostatud bioloogia, ühiskonnaõpetuse, kirjanduse õpetamisega. Leedu NSV-s aitab seda ülesannet osaliselt täita kommunistliku moraali ja seksuaalkasvatuse kursus, meil on perekonnaõpetuse sugemeid isikliku hügieeni programmis. 1977. a. Varssavis toimunud sotsialismimaade seminaril konstateeriti, et noore inimese ettevalmistus perekonnaeluks on pedagoogikas vähe läbi töötatud ja elu nõuetest maha jäänud. Kool ei pea perekonnaõpetuses andma kõike võimalikku, küll peab aga õpetama kõike vajalikku. Perekonnaõpetus on samal ajal ka kodanikuksvatuse, mis on tihedalt seostatud moraalinormidega, teadliku käitumise kujundamisega ja suunatud moraalsete väärtussüsteemide ülesehitamisele.

Analüüsidest olemasolevaid perekonnaõpetuse programme (Poola RV, Tšehhoslovakkia RV, Ungari RV, Saksa DV, Rootsi omi), tuleb tõdeda, et kõige komplekssemalt on küsimuse lahendanud Poola teadlased. Programm on ette nähtud lütseumi 11. ja 12. klassile, 60 tundi õppeaastas. Selles arvestatakse eriti vajadust kujundada tulevasi lastevanemaid, populariseerida pedagoogilist kirjaoskust ja keskendada tähelepanu suhtlemisprobleemidele, taotletakse sotsialistliku eetika normide süvendamist, vastutustunde kasvatamist laste ja vanemate suhtes, nii et see väljenduks käitumises ja tegutsemises. Selle programmi esimene punkt on «Inimsuhete põhiprobleemid perekonnas ja ühiskonnas». Igakülgselt käsitletakse inimese vajadusi, seda, kuidas ühiskond tagab nende rahuldamise ja kuidas need ise mõjustavad isiksuse arengut. Inimestevahelised suhted, psühho- sotsiaalsed faktorid ja mehhanismid leiavad põhjalikku käsitlust. Eraldi vaadeldakse konflikte ja oskust neid ületada. Seega tehakse noortele selgeks nii suhteid arendavate kui suhteid lõhkuvate käitumismallide osa. «Noorukiea psühholoogilised probleemid» keskendab tähelepanu noorukiea psühho-füsioloogilistele iseärasustele, käsitletakse noorte maailmavaate, elu eesmärkide ja elumõtte küsimusi. Arutelu objektiks on enesehinnang, enesearendamine, sõprussuhted. Peatükis «Noorukiea erootilised probleemid» on vaatluse all füüsilise, psüühilise, kõlbelse ja sotsiaalse

küpsuse mõiste, noorte armastus koos selle karidega, armunute käitumiskultuur, taktitunne, delikaatsus, vastutustunne, truudus, usaldus ja oskus konfliktidest üle saada. Peatükis «Perekonna tähtsus noorukile» analüüsitakse vanemate ja laste vastastikuseid suhteid, rõhutades kasvava põlvkonna kohustusi vanemate suhtes.

Teisel õppeaastal on eesmärk kujundada noortes soovi luua oma perekond ja õpetada mõistma selle väärtusi. Noori püütakse õpetada tunnetama abiellumisest tulenevate moraalsete ja sotsiaalsete suhete komplitseeritust, veenda neid vajaduses süvendada teadmisi perekonnaelust ja abielust. Teisel õppeaastal käsitletakse teemat «Perekond ja tänapäeva ühiskond», kus vaadeldakse praegusaja perekonna iseloomu ja funktsioone, muudatusi perekonna elus, perekonna kontakte partei ja sotsialistliku riigi perekonnapoliitikaga. Peatükis «Abielu» osutatakse erilist tähelepanu abikaasade kohanemise kriteeriumidele ja kooselu probleemidele. Abielu püsivus sõltub tunnete mõlemapoolsusest, abikaasade moraalsest küpsusest, teineteise individuaalsete iseärasuste mõistmisest. Täpsema vaatluse all on perekonna planeerimine, lapse sünd, vanemate ettevalmistamine isa ja ema funktsioonide täitmiseks, et vältida vanemate meditsiinilist kirjaoskamatus ja ära hoida kasvatamise õppimist katse ja eksituse teel esimese lapse kaudu. Peatükk «Perekonna majanduslikke ja organisatoorseid küsimusi» käsitleb olme korraldamist, andes selleks vajalikke teadmisi ja oskusi. Peatükk «Kasvatuseprobleemid perekonnas» annab noortele vanematele vajalikke teadmisi laste kasvatamiseks ja kursus lõpetatakse teema «Perekonna juriidiline kaitse ja riigi poolt osutatav abi» käsitlemisega.

Perekonnaõpetuse sügavam õpetamine eeldab aga ka vajalikku kaadri ettevalmistamist. Tšehhoslovakkia SV-s on selleks kõikides pedagoogilistes instituutides vastav erikursus, loengud õpetajate täienduskursustel. Pedagoogid vajavad sügavaid teadmisi suhtlemis- ja sotsiaalpsühholoogiast, vanuseastmete füsioloogiast, perekonnapedagoogikast, kodundusest jms. Üldpedagoogika programmi see enam ei mahu.

Perekonnaõpetuseks koolis vajame ka õppefilme, diaposiitivide komplekte ja käsiraamatut õpetajale, kus kõik programmi- teemad leiaksid metoodilise käsitluse.

Uue perekonna püsivuse, tema kasvatuslike funktsioonide tõstmise nimel, meie noorte igakülgselt eluks ettevalmistamise vajadusest lähtudes tuleks eeltööga juba nüüd alustada.

Poola RV perekonnaprobleemide uurija J. Lesinski on väitnud: «Meie anname endale täiesti aru sellest, et kasvatusprobleemid, mis puudutavad ettevalmistust vanem-

like kohustuste täitmiseks ja seksuaaleluks on hooletusse jäetud ja siiani poolikult täidetud. Teame, et neid on vaja tõstatada, põhjalikult läbi töötada, luua vastavus kasvatusmetoodika sellel alal ja seda järjekindlalt arendada. Selleks aktsiooniks on vaja palju aega. Sellist laadi aruka ja tõsise kasvatusliku kampaania tulemusi me võime aga näha kõige varem alles järgneva generatsiooni juures. Ent niisuguse kasvatusvundament tuleb rajada juba nüüd ja seda kohe, edasilükkamatult.»

Üldhariduskool peaks kaasa aitama, et tema lõpetanud täidaksid edukalt abikaasade ja vanemate ülesandeid. Akadeemik A. Hripkova on rõhutanud: «Kool ja kodu on kutsutud mitte ainult ette valmistama tulevast kodanikku, vaid ka tulevast perekonnainimest, meest ja isa, naist ja ema.» (17).

Kirjandus

1. Bormann, R. Die Vorbereitung der heranwachsenden Generation auf Ehe und Familie als spezielle Aufgabe der Gesellschaft. Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock. 1969, Heft 8—9.
2. Bossard, J. M. S., Bill, E. S. The Sociology of Child Development. N. Y., 1960.
3. Schille, J. Zur Vorbereitung der Jugend auf Ehe und Familie in ausgewählten sozialistischen Ländern. Fortschrittbericht, Berlin, 1976.
4. Sozialistische Erziehung älterer Schüler. Handbuch für Klassenleiter und Erzieher. Berlin, 1974.
5. Tavit, A. Abiellujate väärtusorientatsioonist. Perekonna probleemid III. Tartu, 1975.
6. Tiit, E. Abielu stabiilsusele mõjuvatest teguritest. Perekonna probleemid III. Tartu, 1978.
7. Zimmermann, E. Perekond ja selle ajaloolised vormid. Perekonna probleemid. Tartu, 1972.
8. Голофаст В. В. О взаимосвязи подходов в изучении семьи. — «Социологические проблемы семьи и молодежи». Л., 1972.
9. Готовность выпускников средней общеобразовательной школы и средних ПТУ к общественной и личной жизни. Обзорная информация. М., 1976.
10. Ильяная Е. Готовность старшеклассников к семейной жизни и воспитанию детей (диссертация). М., 1973.
11. Минковский Г. Некоторые вопросы изучения преступности несовершеннолетних. Предупреждение преступности несовершеннолетних. М., 1975.
12. Надь К., Щуркова Н. К вопросу становления нравственного отношения. — «Советская педагогика», 1974, № 6.
13. Проблемы быта, брака и семьи. Вильнюс, 1970.
14. Соловьев Н. Брак и семья сегодня. Вильнюс, 1977.
15. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. Опыт социологического исследования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Л., 1963.
16. Хрипкова Л. Г. Разговор на трудную тему. Заметки о половом воспитании. М., 1970.

PERE MEIL JA MUJAL 17. JA 18. SAJANDIL

HELDUR PALLI

Viimastel aastatel on huvi pere, selle struktuuri ja ajaloo vastu kogu maailmas tugevasti kasvanud. On korraldatud juba mitu rahvusvahelist konverentsi, et arutada pere uurimisega seostuvaid küsimusi, on ilmunud kümneid raamatuid ja artikleid, mis on pühendatud pere uurimisele. Millest niisugune huvi? Miks just nüüd on pere ühe sõlmküsimusena esile tõusnud?

Põhjusi on mitu. Pere suuruse ja struktuuri tundmine aitab täpsustada rahvaarvu hinnanguid pere arvu põhjal. Perekonnaloo taastamise tohutud edusammud on mõnel juhul avanud võimaluse pika aja jooksul jälgida perede ajalugu.

Pere tähtsus inimese elus oli enne tööstuslikku revolutsiooni väga suur, palju suurem kui tänapäeval: pere oli tootmis-

ühik, inimene sündis, kasvas, õppis tihti-peale lugemagi, viis kaasa töökspidamised ja käitumistavad oma koduperest, sageli aga surigi oma kodupere rüpes. Inimese suhtlemine piirdus palju rohkem kui tänapäeval oma pere raamidega. Peret võib uurida ja käsitleda demograafilisest, sotsiaal-majanduslikust, õigusajaloolisest, etnograafilisest ja veel mitmest muustki aspektist. Kõige selle (ja veel mõne mainimatagi jäänud põhjuse) taga seisab suur suunamuutus tänapäeva ajalooteaduses,

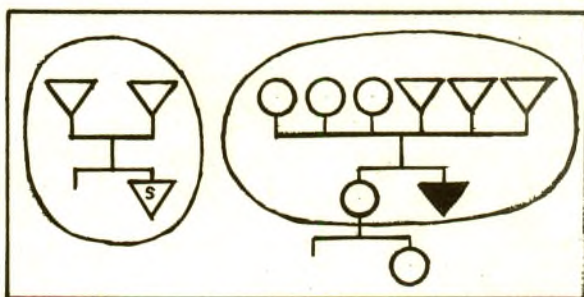
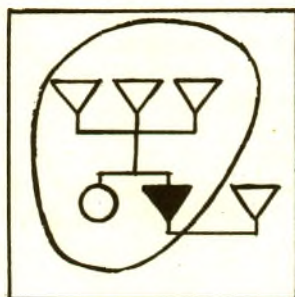
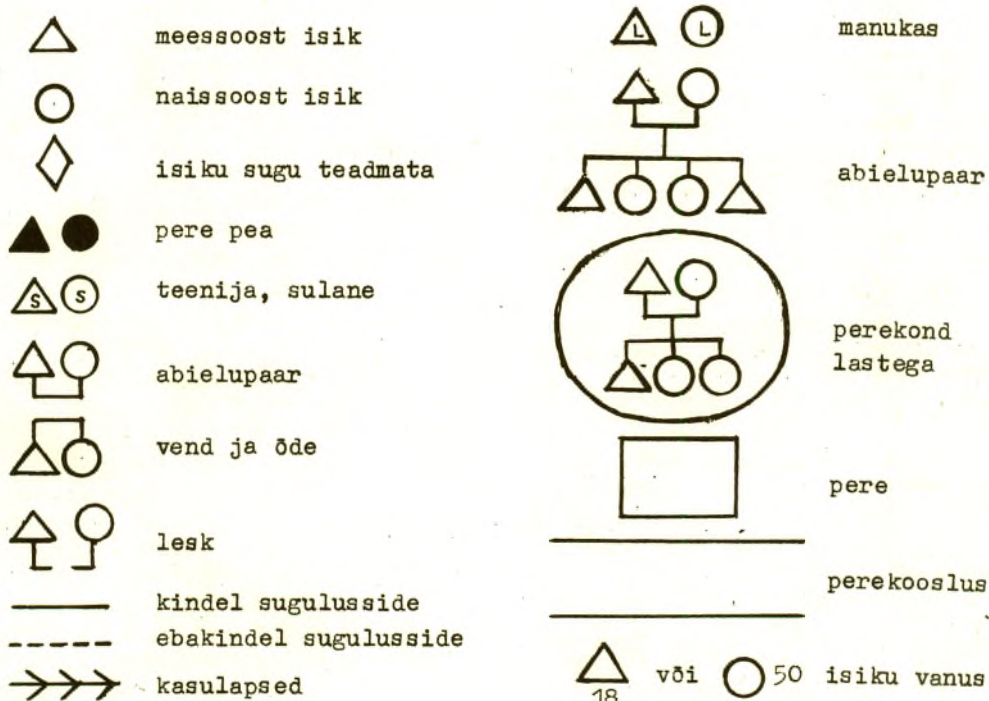
kus esiplaanile on hakanud nihkuma rahvahulkade ajalugu, nende elu ja tegevus aastatuhandete vältel. Ja seda on võimatu uurida, kui pere osa ajaloos on tundmatu.

Muidugi ei saa väita, et pere vastu poleks varematal aegadel huvi tuntud. Asi on vaid selles, et varem oli see huvi põgusam ja juhuslikum.

Pere struktuuri uurida on tunduvalt hõlpsam, kui selleks kasutada ühtseid tingimärke ja kui peresid klassifitseerida ühtsetest põhimõtetest lähtudes. On ju

PERE JA PEREKONNA UURIMISEL KASUTUSEL

OLEVAD IDEOGRAAFILISED MÄRGID



Perekooslus (poolemaameeste talu) Väandras 1683. Esimeses peres on peremehe perekond, perenaise ema ja sulase perekond, teises peremehe perekond ja peremehe vend.

teada, et matemaatikud ja keemikud mõis-
 tavad tänu valemitele artikli sisu ka siis,
 kui nad seda keelt ei tunne, milles artikkel
 on kirjutatud. 1972. aastal esitas
 P. Laslett tingmärkide ja klassifikatsioo-
 nisüsteemi ka perede jaoks.¹ Perede kaju-
 tamiseks on välja valitud veidi üle kümne
 ideograafilise tingmärgi. Nende abil on
 võimalik kujutada pere koostist ja selle
 elanike omavahelist sugulust või allumis-
 suhteid. Perede klassifitseerimise alusena
 pani P. Laslett ette jaotada pered viieks
 põhikategooriaks: üksikud (1); kooselu
 rühmad, s. t. koos elavad isikud, kes ei
 moodusta perekonda: vennad-õed, kauged
 sugulased, isikud, kes pole omavahel sugu-
 lased (2); lihtpered, ühest perekonnast
 koosnevad pered: abielupaar, abielupaar
 lastega, lesk lastega (3); laienenud pere,
 ühest perekonnast ja üksikutest sugulas-
 test koosnevad pered: perekond ja kas-
 naise või mehe isa või ema, või siis nende
 vennad või õed või muud sugulased (4) ja
 lõpuks liitpered ehk suurpered, mitmest
 perekonnast koosnevad pered: vanemate
 perekond ja ühe või enama poja või tütre
 perekond, vendade ja õdede perekonnad
 jne. (5). Seejuures võis peresse kuuluda
 peale sugulaste veel sulane või teenija-
 tüdruk või mitu sugulast ja teenijatütru-
 kut või koguni sulane (teenijatüdruk) oma
 perekonnaga (ja pealekauba veel kas-
 vallaline sulane või teenijatüdruk või
 koguni veel mitu teenijahinge). Kuid ko-
 hati esines veel mõnevõrra keerulisemaid-
 ki moodustisi. Nii võib Liivimaa mandri-
 osas 17.—18. sajandil (ja varematal sajanditelgi)
 leida nn. poolemaameeste talusid. Kaks
 või enam peret pidasid koos ühte
 talu, vastutasid ühiselt talu koormiste
 eest. Põllumaa oli nende vahel harilikult
 jaotatud, kuid heina- ja karjamaad ühi-
 sed. Tihtipeale elas Lõuna-Eestis talu
 maa-alal veel popsiperesidki, kes samuti
 olid teatud määral seotud talu ja tema
 majapidamisega. Nii kujutas lõuna-ees-
 ti talu tihtipeale keerulist majandussüsteemi.
 Niisugust omavahel seotud süsteemi
 nimetatakse perekoosluseks.

Pere oli maal suuremalt osalt seotud kas-
 taluga (talupere) või siis popsimajapida-
 misega (vabadiku-, sauniku-, popsipere).
 Linnades ja alevites, aga kohati ka maal
 esines käsitöölise ja kaupmeheperesid.
 Viimaste koosseisu kuulusid peale pere-
 rahva õpipoisid ja mõnikord ka sellid
 ning sulased.

¹ Laslett, P. Introduction: The history of the family. Household and family in past time. Cambridge, 1972, p. 41—42; Palli, H. Perede struktuurist ja selle uurimisest. Vändra kihelkonna taluperede struktuur aastal 1683. Eesti NSV Teaduste Akadeemia Toimetised. 23. köide. Ühis-
 konnateadused. 1974, nr. 1, lk. 64—67.

Nii maal kui ka linnas tuleb pere koos-
 seisus eraldada alalisemaid, püsivamaid
 koostisosi ja ajutisemaid, ebapüsivamaid
 osi. Pererahva üks eraldavaid jooni oli,
 et talu (ka õigus või võimalus valdami-
 sele), töökoda, pood jne. läks harilikult
 üle ühele pererahva hulka kuuluvatest
 isikutest või koguni mitmele neist. Nii
 läks maal talu üle harilikult vanemale
 pojale või siis jaotati poegade vahel.
 Sulasrahvas, kes ka talus elas ning talu-
 töödest ja elust osa võttis, oli oma seisun-
 dilt palju ebapüsivam. Sulased vahetasid
 tihtipeale oma teenistuskohati, talu pidas
 kord sulaseid ja teenijatüdrukuid, kui aga
 oma lapsed said tööjõuliseks, võis neist
 loobuda. Käsitöölistel ja kaupmeestel olid
 vahelduvaks lüliks majapidamises õpi-
 poisid.

Kuid ka pererahvas endas oli püsiva-
 maid ja vähempüsivamaid lülisid. Nii olid
 tütreid ajutisemad kui pojad, vennad-õed
 samuti «ebakindlamad» kui peremehe oma
 perekonna liikmed. Suur suremus, eriti
 laste seas, tegi pere struktuuris samuti
 oma korrektiive.

Vaatamata paljudele teguritele, mis
 pere tegevust ja koguni selle olemasolu
 ähvardasid, püüdis pere end säilitada ja
 tagada seda, et pere valdused (talu, töö-
 koda, jne.) läheksid edasi põlvest põlve ja
 et põlvkondade vaheldumine toimuks su-
 juvalt.

Peale sugulussidemeil põhineva struk-
 tuuri huvitab uurijat veel pere vanuse-
 line struktuur, tööjõuliste isikute arv,
 vanus ja sooline jaotus ning laste vanus.
 Kriitilistel momentidel (näiteks perepea —
 isa surma järel) võis koguni alaealiste
 laste vanuselisel jagunemisel olla otsustav
 tähtsus pere edasisele püsimisele. Kui
 näiteks isast järelejäanud laste vanus oli
 13 (poiss), 11 (tüdruk), 10 (poiss), 8 (tü-
 druk) jne., olid võimalused pere edasiela-
 miseks suured. Lesk püüdis 3—4 aastat
 läbi ajada sulasega ja seejärel hakkasid
 juba oma lapsed töid-tegemisi üle võtma.
 Kui aga alaealsed lapsed olid noored
 (4—5-aastased), oli suur võimalus, et pere
 asendub teisega (näiteks lesk abiellub
 naaberkülas, lastest aga saavad hiljem
 sulased-teenijatüdrukud).

Tänapäeval on uurijad hakanud huvi
 tundma koguni niisuguste küsimuste vas-
 tu nagu suhted peres ja perede vahel.
 Selle valgustamiseks aitavad kaasa folk-
 loor, seadusandlus, omaaegne ilukirjandus
 ja ajakirjandus, kohtumaterjalid jms. Vii-
 masel ajal on selgunud, et ka perekonna-
 loo taastamine annab olulisi lisamater-
 jale. Laste abiellumiste järjekord, see,
 missugustest peredest pärinevate partne-
 ritega nad abiellusid ja samuti ristivane-
 mate koostis aitab selgitada pere suhtle-
 misringi mitu aastasada tagasi. Ahvatlev

on pere traditsioonide püsivuse jälgimine: kas anti edasi põlvest põlve isa oskused ja elukutse (eriti käsitöölisel ja kaupmeestel), kas püsis peres opositsiooniline vaim («mässumeel») jne.

Perede ajaloo uurimise ees seisab palju uusi huvitavaid avastusi, sest siin loetletud küsimused pole kaugeltki läbi uuritud, pigem kujutavad endast uurimisprogrammi.

Teisest küljest aitab perede ajalugu omakorda uut tuua ka ajalooteaduste teistesse harudesse. Majandusajalugu saab uue pildi riigi arengust, kui on läbi töötatud talude ja perede ajalood (pere kui tootmisühik), sotsiaalajalugu saab võimaluse uurida sotsiaalset mobiilsust hoopis täpsemalt ja kindlamalt, etnograafia avab see uurimissuund lausa uued perspektiivid. Ka paljusid sündmusi poliitilises ajaloos saab vaadata uue pilguga. Genealogia saab perede ajalooga endale uue kindlama baasi. Püüame jälgida, missugune on pere suurus, struktuur ja suhted peres 17.—18. sajandil.

Lääne-Euroopa maades olid pered võrdlemisi väikesed. Saja inglise asula andmete põhjal on P. Laslett leidnud pere keskmiseks suuruseks aastail 1574—1821 4,75 inimest.² Ka Prantsusmaal polnud pered eriti rahvarikkad (Longuenesse 1778. a. — 5,05 inimest keskmiselt pere peale³). Iirimaa 2800 pere põhjal arvatud keskmine 1821. a. andis 5,29⁴. Itaalias on pere suurus 4—4,5 (Toffiel 1629. a. ja Colorno 1782. a. kohta käivate andmete põhjal)⁵. Löffingenis (Württemberg, Saksamaa) oli pere mõnevõrra suurem, keskmine tõusis 1687. a. 5,77-ni.⁶ Põhja-Ameerikas on teateid Rhode Islandil asuva Bristol'i pere keskmise suuruse kohta aastal 1689. See oli 5,85.⁷

Mõnevõrra üllatav on seegi, et Jaapani pere oma keskmiselt suuruselt erines vähe Lääne-Euroopa omast. Nishinomiya pere oli 1713. a. keskmiselt 4,95 ja Yokouchi pere aastail 1676 ja 1764 5,5 inimest suur.⁸

Taanis ja Rootsis olid pered oma suuruselt samuti lähedased Lääne-Euroopa omadele: seitsmest Rootsi kihelkonnast aastaist 1724—1737 pärinevail andmeil

kõikus kihelkonniti pere suurus 3,9 ja 6,5 vahel.⁹ Ühes Taani kihelkonnas (Horsens) oli see näitaja 1769. a. 4,68, teises 4,3¹⁰ (Vejle).

Hoopis suuremad olid pered Venemaal. J. Vodarski andmeil elas 1678. a. Vene taluperes keskmiselt 4,12 meesisikut (seega umbes 8 inimest), pobuli pered olid väiksemad — keskmiselt 3,1 meest (6 inimest).¹¹ A. Perkovski on toonud andmeid õigeusuliste pere keskmise suuruse kohta Venemaal. 1783. a. oli 2 699 233 õigeusklikku peret kokku 21 690 201 inimesega ehk teiste sõnadega oli pere keskmine suurus 8 inimest.¹²

Muidugi, Venemaa oli suur ja võis leida kubermange, kus peres elas keskmiselt vaid 6,1 inimest, samal ajal küündis suurim kubermangu keskmine 13,8-ni.

Mida me teame Eesti pere suurusel nendel sajanditel? Väändras elas 1683. a. ühes peres keskmiselt 7,5 inimest. Karuse kihelkonnas võib jälgida pere keskmise suuruse muutumist 17. sajandist peale. 1686. a. võib pere keskmist suurust hinnata 6,5—6,7-le (allika andmeil 6,1, kuid on tõestatud mõnede pere elanike väljajätmine). Katku hävitustöö aastail 1710—1711 jättis oma jälgi ka pere suurusesse. 1726. a. elas peres keskmiselt 6—6,2 isikut (adramaarevisjoni andmeil 5,7), 1739. aastaks oli keskmine tõusnud 6,9 ja aastal 1795 koguni 8 inimesele.

Need on keskmised arvud. Need on saadud tegelikest peredest, mille elanike arv oli vägagi erinev. Vaadelgem näiteks Karuse perede jagunemist inimeste arvu järgi aastail 1795: 1 elanikuga peresid oli 8, järgnesid (esimene arv inimesi peres, teine perede arv): 2—9, 3—8, 4—16, 5—21, 6—34, 7—43, 8—69, 9—58, 10—41, 11—24, 12—15, 13 ja enam elanikuga oli 12 peret. Suurimas peres elas tervelt 19 inimest.

Lõuna-Eesti mandrialal olid pered harilikult suuremad kui Põhja-Eestis. Tihti ulatus siin pere elanike keskmine arv kihelkonnas üle 10.

Millega seletada suurte perede domineerimist Eestis ja Venemaal neil kaugedel aegadel? Üks peamisi põhjusi (meil on seni juttu olnud enamasti taluperedest)

⁹ Gaunt, D. Household typology: problems, methods, results. *Chance and change*. Odense, 1978, p. 75.

¹⁰ Elklit, J. Household structure in Denmark 1769-ca. 1890. *Chance and change*, p. 117.

¹¹ Водарский Я. Е. Население России в конце XVII — начале XVIII века. М., 1977, с. 114.

¹² Перковский А. Л. О людности украинского двора и величии семьи во второй половине XVIII века. Проблемы исторической демографии СССР. Таллин, 1977, с. 108.

² Laslett, P. Introduction. *Household and family in past time*, p. 76

³ Sealsamas.

⁴ Laslett, P. Family life and illicit love in earlier generations. Cambridge, 1977, p. 20.

⁵⁻⁸ Sealsamas.

oli teotöö paine, mis lasus meie alade taludel. Teotöö tegemiseks pidi talul olema lisatööjõudu (kas oma laste, sugulaste või siis sulaste-teenijatüdrukute näol). See lisatööjõud suurendas talu elanike arvu 1—4 inimese võrra.

Küllaltki suurt tööd on tehtud pere struktuuri väljaselgitamisel. Inglismaa kohta on praegu kõige rohkem andmeid: seal on läbi töötatud mitmekümne asula kohta käivad andmed. 35 asula kohta käivate andmete põhjal võib väita, et aastail 1599—1621 olid 71,9% peredest lihtpered, koosnedes ainult perepea perekonnast, 11,9% peredest leidis peale perepea perekonna veel mõni üksik sugulane (nad kuulusid kategooriasse 4) ja ainult 4,1% peredest koosnes mitmest perekonnast (kuulusid kategooriasse 5).¹³ Kolmekümnest asulast pärinev materjal aastaist 1622—1821 ei too suuremaid muudatusi saadud arvudesse. Need on vastavalt 7, 1, 72,1, 10,9 ja 4,1%. Ka Belgias, Põhja-Prantsusmaal ja Saksamaal on praegustel andmetel pilt enam-vähem samasugune kui Inglismaal: pered koosnevad enamasti ühest perekonnast, mitmest perekonnast koosnevaid peresid on vähe.

Kuid Lõuna-Prantsusmaal ja Itaalias hakkab pilt juba muutuma. Nii oli Montplaisant'is 1644. a. lihtperesid (3) 51%, laienenud peresid (4) 16% ja lihtperesid 21% perede üldarvust. Rognonas on 1697. a. analoogilised arvud järgmised: 50,12 ja 18 ning Mirabeau's 1745. a. 50,8, 19,2 ja 12,5%.¹⁴ Itaalias oli Colornos 1782. a. lihtperesid 73%, kuid Pratinos 1721. a. ainult 34%, laienenud peresid oli viimases 14 ja lihtperesid 44%.¹⁵ Ka Ungaris võib leida nii asulaid, kus on enamikus lihtpered, kui ka asulaid, kus laienenud ja lihtperede osakaal on suur. Põhja-Ameerikas Bristolis oli lihtperesid tervelt 90%.¹⁶ Seevastu Nishinomyas Jaapanis oli lihtperesid ainult 43%, laienenud peresid 27 ja lihtperesid 21%.¹⁷

Taani kohta võib öelda, et seal oli pere struktuur sarnane Lääne-Euroopa omale (Horsens'i kihelkonnas oli 1769. a. 70% lihtperesid, 14% laienenud peresid ja 1% lihtperesid, Vejle kihelkonnas oli samal aastal lihtperesid koguni 83%, laienenud peresid 3% ja lihtpered üldse puudusid).¹⁸

Mišinos, Rjazani kubermangus oli

1814. a. lihtperesid 72,6% ja lihtperesid ainult 7%.¹⁹

Eesti kaldub niisuguste maade poole, kus oli küllaltki suur lihtperede osatähtsus. Väandras oli lihtperesid 1683. a. 23,5% perede arvust, lihtperesid 65,2%. Karusel oli lihtperesid peaaegu kaks viiendikku, lihtperesid aga 48%. Eesti peredele 17.—18. sajandil oli iseloomulik suur sulaste, teenijatüdrukute ja sulasrahva perekondadega perede arv: neid oli nii Karusel kui ka Väandras peaaegu pooltes kõigist peredest. Seejuures taludes oli üle pooltel teenijarahvast, pöpsiperedes aga leidis sulaseid võrdlemisi harva.

Mehe ja naise vanusevahe oli Eestis (eriti esimese abielu puhul) nagu Lääne-Euroopas ja Venemaalgi võrdlemisi väike, keskmiselt paar-kolm aastat. Jaapanis ja Balkanimaadel oli vahe palju suurem, keskmiselt oli mees üle 10 aasta naisest vanem.

Eesti taluperere oli iseloomustav küllaltki range tööjaotus sugude ja vanuserühmade vahel. Meeste õlgadel oli põllutöö, ehitamine, metsatöö, voorid. Naiste kaelas pere toitmine, lapsed, loomad, riietus. Pakilised heina- ja lõikusetööd neelasid aga kõigi pere täiskasvanud liikmete jõu. Lapsed hakkasid juba varakult tööle. Algul aitasid tubaste talituste juures, siis läksid karja, seejärel hakkasid vähehaaval heinatööl ja viljalõikusel kaasa lööma.

Eesti taluperes domineeris pere pea, harilikult peremehe tahe ja valitses küllaltki range peredistsipliin. Nii kaua kui perepea elas, abiellusid lapsed harilikult vanuse järjekorras (enne vanem, siis teine, vanuselt järgmine jne.), seejuures käis poegade ja tütarde abiellumine eri järjekorras. Abielluti harilikult kahekümnendatel eluaastatel, neid keskmiselt paar aastat nooremalt kui noormehed. Selles suhtes erines Eesti tunduvalt Venemaast, kus 17.—18. sajandil abielluti väga vara, enne kahekümneaastaseks saamist (neid tihti koguni 12—14-aastaselt).

Distsipliini säilitamiseks peres kasutati ka ihunuhtlust. Laste kasvatamisel oli suureks abiks vits. Ka naised said tihtipeale meestelt peksa.

Tehkem siis lühike kokkuvõtte pere uurimise praegustest tulemustest. 17.—18. sajandil oli pere eri maades tunduvalt erinev oma suuruselt, struktuurilt, elu- ja tegutsemislaadi poolest. Seda mõjutasid erinevused majandusalal, tavades, usus, seadusandluses jne. On selge, et aja jooksul pere struktuur ja elu muutus, kuidas aga see protsess eri maades on kulgenud, pole tänaseks veel kaugeltki välja selgitatud.

¹³ Laslett, P. Family life and illicit love in earlier generations, p. 22—23.

¹⁴ Sealsamas, lk. 25.

¹⁵ Sealsamas, lk. 22—23.

¹⁶ Laslett, P. Introduction. Household and family in past time, p. 85.

¹⁷ Sealsamas.

¹⁸ Elkliit, J. Household structure in Denmark 1769—ca. 1890. Chance and change. Odense, 1978, p. 118.

¹⁹ Laslett, P. Family life and illicit love in earlier generations, p. 22—23.

ÕPILASTE TÖÖ- VÕIME ARVESTAMINE FÜÜSIKA ÕPETAMISEL *

RAIMU PRUUL

Õpitöö, sealhulgas ka füüsika õppimine, nõuab õpilastelt füüsilisi ja vaimseid pingutusi. Õppimise mõjul toimuvad lapse organismis positiivsed ja arendavad funktsionaalsed nihked, millega kaasnevad ka soovimatud, isegi tervistkahjustavad tegurid: väsimus, järsk töövõime langus.

Igasugune töö väsitab ja hügieenikud väidavad, et seda pole mõtet karta: pärast piisavat puhkust väsimus möödub. Üleväsimus ei kao pärast puhkust, asetub pa-

* 1978. a. ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

toloogia piiril ning selle vastu on vaja võidelda (3). Seepärast on õpilaste töövõime tõstmine, ajutegevuseks soodsate tingimuste loomine nende tervise seisukohalt suure praktilise tähtsusega. Õpetaja peab korraldama õpetamise nii, et see vastaks õpilase organismi funktsionaalsetele võimetele, looma tunnis õpilasele informatsiooni vastuvõtuks optimaalsed tingimused.

Hügieenikud on hästi läbi uurinud õpilase päevase ja nädalase töövõime dünaamika (1; 2; 5), välja selgitanud kesknärvisüsteemi funktsionaalse seisundi põhilised seaduspärasused õpitöös. On kindlaks tehtud, et 12—15-aastastel õpilastel on töövõime suurim ennelõunal, kella 9—12-ni, s. o. 2., 3. ja osalt ka 4. tunnis. Seejärel vaimse tegevuse näitajad langevad. 4. tunni lõpust alates on organismi funktsionaalsed võimed päeva esimese poolega võrreldes tunduvalt nõrgemad.

Selline õpilase töövõime päevase dünaamika struktuur kehtib teisipäeviti, kolmapäeviti ja neljapäeviti.

Reedel ja laupäeval halvenevad töövõime näitajad juba pärast 3. ja isegi 2. tundi. Ka esmaspäeviti on need näitajad suhteliselt madalad, mida ühed autorid seostavad organismi ebaratsionaalse puhkusega, teised nädala töö dünaamilise stereotüübi nihkumisega pühapäeval.

Kõikide päevade esimesi tunde võib lugeda võrdväärseteks, kuid võrreldes 2. ja 3. tunniga on neis töövõime madalam.

Leedu pedagoogikateadlased P. Urbetis ja V. Valentinavičius on uurinud töövõimet ja selle dünaamikat õpitöös Anfimovi tähttabeli abil, Platonovi testi vahendusel ja kuulmis-motoorse reaktsiooni latentse aja mõõtmise abil (6, lk. 55).

Korraldatud katsete põhjal võib 12—15-aastaste õpilaste vaimses töövõimes täheldada kolme erinevat tsooni: 1) söodne (S)), rahuldav (R), ebasoodne (E). Saadud tulemused on koondatud tabelisse, mida võiks arvestada nädala tunniplaaniga koostamisel.

Jaonis II

PÄEV \ TUND	I	II	III	IV	V	VI
ESMASPÄEV	R	R	R	R	R	E
TEISIPÄEV	S	S	S	S	R	E
KOLMAPÄEV	S	S	S	S	R	E
NELJAPÄEV	R	S	S	S	R	E
REEDE	R	R	R	E	E	E
LAUPÄEV	E	R	E	E	E	E

Peab märkima, et selline tundide jaotus on teatud määral tinglik. Õppetunni satumine sellesse või teise tsooni näitab, et töö ja õpitegevuse mõjul moodustuvad nihked õpilase kesknärvisüsteemi seisundis nõuavad selle silmaspidamist tunni ettevalmistamisel ja andmisel. Valmistudes tundideks ei tohi füüsikaõpetaja juhinduda ainult õppeplaanide ja -programmide loogikast, vaid ta peab valima niisuguse õppematerjali mahu ja sellised töömeetodid, mis vastavad õpilase organismi funktsionaalsetele võimetele ja tagavad konkreetsetes situatsioonides materjali äraõppimise maksimaalse efektiivsuse.

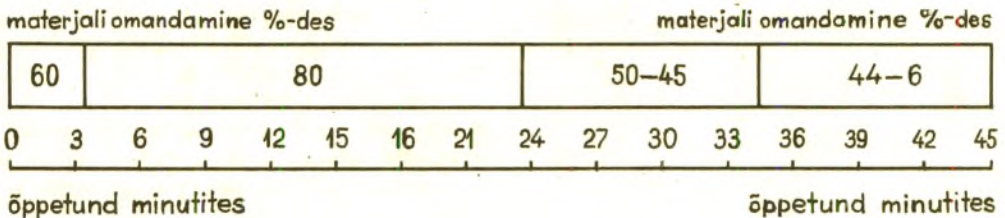
Uurides Pärnu rajooni koolide tunniplaanide 1977/78. õ.-a. vältel nähtus, et paljudes koolides tunniplaanide koostamisel ei pöörata tähelepanu füüsika suhtelisele komplektseeritusele ja suur osa füüsikatun-

didest on tunniplaanis paigutatud juhuslikult. Füüsikaõpetaja ette kerkib keelekas ülesanne: otsida teid õpetamiseks nii, et vaatamata suhteliselt madalale töövõimele omandaksid õpilased õppematerjali hästi.

Ammu on kindlaks tehtud, et õppetunni viimase 10 minuti jooksul õpilane jätab meelde kaks korda vähem materjali ja teeb kaks korda rohkem vigu kui esimesel kümnel minutil.

Nõukogude psühholoog M. Šardakov sedastas, et õpilaste töövõime järsku langeb juba pooltunnise töö järel. A. Kotšetov sooritas spetsiaalse eksperimendi õppematerjali tunnis meeldejätmise kontrollimiseks (4, lk. 256—257). Uuriti mitmesuguse struktuuriga (muuseas ka füüsika) tunde. Õppematerjali meeldejätmisel selgitati välja üldised seaduspärasused, mis on esitatud joonisel 2.

Joonis 2



Sellest selgub, et õpilased omandavad 80% õppematerjalist esimesel pooltunnil, kuna tunni lõpul jäävad meelde ainult katkendlikud andmed õpikust või õpetaja jutustusest.

Õpilaste heale töövõimele tunni esimese 30 minuti jooksul osutavad ka teised autorid. Täheleb, tunni esimese 20—30 minuti jooksul tuleb lahendada kõige vastutusrikkamad didaktilised ülesanded. Need määrab õpetaja, lähtudes füüsika õpetamise süsteemist klassis. Selleks võib olla kas uue materjali analüüs, õpitu kinnistamine küsimuste või iseseisva töö näol vms. Antud ülesanded peavad olema keerulisemad kui ülejäänud, arendama teadmisi, oskusi ja vilumusi, õpetama loovalt mõtlema.

Õppetunni organiseerimisel tuleb silmas pidada, et ajal, mil õpilased on keskendunud ja suudavad lahendada keerulisi ülesandeid, on faktide reprodutseerimisel põhinev teadmiste kontroll ebaratsionaalne. Kasulik on uut materjali käsitleda tunni alguses, teadmiste kontroll aga viia tunni teise poole.

Tunni kõige vastutusrikkam osa on uue materjali esitamine. Ei saa lugeda soovitatavaks teha seda tunni teisel poolel, sest õpilaste töövõime viimastel minutitel on väike.

Uute küsimuste käsitlemisel kasutavad õpetajad näitvahendeid, õppefilme, tabe-

leid ja plakateid. See suurendab õpilaste töövõimet. Sellepärast sobib emotsionaalne katse, ilmekas filmiepisood, ere omatehtud tabel õpilase aktiveerimiseks ka tunni lõpuosas.

Leedu teadlased analüüsisid 5000 füüsikatundi. Analüüsitud tundides töötasid õpilased umbes 13 minutit iseseisvalt didaktiliste materjalidega. Seda tehti tavaliselt tunni 15.—35. minutini.

Need tulemused on positiivsed, sest iseseisev töö langeb õpilaste vaimse tegevuse soodsale ajavahemikule, on uue õppematerjali analüüsi loogiline jätk. Hinnata tuleb ka iseseisvate tööde suuremat sagedust tunni 33.—36. minutini. Selleks momentideks langeb õpilaste tähelepanu tunduvalt ja nende tegevuse iseloomu muutmine lülitab välja ajukoore keskused, mis olid koormatud uue aine esitamise ajal, rakendavad tööle uued, vähem väsinud ajukeskused.

41% uuritud tundidest toimus vaimse töövõime madalamate näitajate päevaldel (esmaspäev, reede, laupäev). Nagu vaatlused näitasid, oli õpilaste teadmiste kontrolli kestus kõikidel nädalapäevadel ühesugune. Madalama töövõime päevaldel organiseeriti sagedamini frontaalset küsitelu, kasutati veidi rohkem aega uue materjali analüüsiks, demonstreeriti sagedamini ja kestvamalt katseid, õppefilme. Teisipäeval, kolmapäeval ja neljapäeval (kõrgema

aktiivsuse päevad) töötasid õpilased pike-
mat aega iseseisvalt ja korraldati rohkem
laboratoorseid töid.

Tähendab, praktikale tuginedes arvesta-
vad kogenud õpetajad õpilaste vaimse töö-
võime muutusi nädala jooksul ja vastavalt
sellele vahetavad ka õppemeetodeid. Selle-
ga peaksid arvestama kõik pedagoogid.
Õpilaste vaimse töövõime madalseisu päe-
vadel peavad füüsikaõpetajad aktiivse-
malt analüüsima uut õppematerjali, sage-
damini demonstreerima katseid ja lühen-
dama aega iseseisvate ülesannete tegemi-
seks. Näib, et nendele päevadele on
mõistlik planeerida rohkem laboratoorseid
töid, mis mõjuvad soodsalt õpilaste kõrge-
male närvitalitlusele.

Analüüsid 1., 5. ja 6. tunni vaimse töö-
võime madalseisu (joonis 1), näeme, et
võrreldes soodsate tundidega kulutati vä-
hem aega uue materjali analüüsile, palju
harvemini demonstreeriti katseid ja õppe-
filme, katsed olid lühemaajalised ja sage-
damini rakendati sõnalisi õppemeetodeid.

Kõrge õppeedukuse saavutamiseks on
vajalik, et õppematerjali sisu, õppemeeto-
did ja õpilaste töövõime oleksid omavahel
tihedas seoses.

Kirjandus

1. Антропова М. В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. М., «Просвещение», 1968.
2. Антропова М. В. и др. Режим дня, работоспособность и состояние здоровья школьников. М., «Педагогика», 1974.
3. Громбах С. М. Гигиенические основы рациональной организации обучения и труда школьников. М., Медгиз, 1961.
4. Кочетов А. Актуальные проблемы педагогики. Рязань, 1971.
5. Сапожникова Р. Г. Гигиена обучения в школе. М., «Педагогика», 1974.
6. «Физика в школе», 1975, № 6. М., «Педагогика».

PROBLEEM- ÜLESANDED ISESEISVAS TÖÖS 6. KLASSI GEOGRAAFIA ÕPETAMISEL

MIRALDA VANA

Õppeaine informatiivne esitamine ei akti-
viseeri õpilaste mõttetööd vajalikul mää-
ral, vaid võimaldab üksnes reprodutseeri-
vat tunnetustegevust. See tõttu on hakatud
kasutama teadmiste esitamist ka problee-
mina, s.t. õpetamist probleemide sead-
mise ja lahendamise kaudu, mis arendab
õpilastes loovat mõtlemist.

Probleemõpet ei saa muuta universaal-
seks. Vajalik on nii ettevalmistav-illustratiiv-
meetod, kus õpetaja annab üldistatud kujul
valmistõdesid, kui ka reprodutseeri-
mismeetod, mida iseloomustab tegevuse
sagedane kordamine, et materjali kindlalt
pähe õppida. Õppe- ja kasvatustöö ülesan-
netest lähtudes on vaja kõiki meetodeid
harmooniliselt kombineerida.

Koostada probleemülesandeid 6. kl. geo-
graafias ja kontrollida nende rakenda-
mist, tundma õppida õpilaste võimelisust
probleeme lahendada, katsetada probleem-
ülesannete individualiseerimist — nendel
eesmärkidel korraldati 1974/75. ning
1975/76. õppeaastal katseid Põlva rajooni
Vana-Koiola 8-kl. kooli ja Kanepi keskkooli
6. klassis. Kahe õppeaasta jooksul
lülitati aeg-ajalt õppetöösse probleemüles-
andeid nii uue aine õppimisel kui ka kor-
damisel ja süvendamisel.

Probleemülesannete lahendamine toimus
iseseisva tööna. Küsimused anti kätte pa-
berilehtedel tööjuhenditena või kirjutati
kantavale tahvlile ja püüti koostada nii,
et need oleksid praktilist laadi ning ära-

taksid huvi. Küsimuste koostamisel võeti eeskujuks I. Lerner'i mõtteülesanded (Mõtteülesanded NSVL ajaloo 6. ja 7. kl., Tallinn, 1972).

Probleemülesannetele vastamiseks normeeriti enamasti 15–20 min. õppetunnist, kasutati kordamisel ja uue aine edasivõtmisel. Katse toimus kahes etapis.

Katse esimesel etapil anti kõikidele õpilastele ühesugused ülesanded. Taheti teada, kui palju on õpilased võimelised probleeme lahendada ja uurida probleemülesannete jõukohasust, nende sobivust. Küsimused anti õpitu kordamiseks.

Probleemülesanded olid järgmised:

1. Kuidas mõjutab mandri geoloogiline areng nüüdisaegseid looduslikke tingimusi?
2. Miks algab mandri tundmaõppimine geograafilise asendi kirjeldamisega?
3. Aafrika ja Austraalia asuvad lõunapoolkeral. Nende mandrite savannides on kliima sarnane. Miks on aga erinevad taimkate ja loomastik?
4. Atacama kõrb asub ookeani lähedal, sademeid on seal ainult 100 mm aastas. Miks on seal nii kuiv?
5. Põhjamere põhjas on endised jõeorud. Mida näitab selline nähtus selle piirkonna geoloogilise arengu kohta?
6. Miks on Aafrika põhjapoolkera kõrbes temperatuuri amplituudid suuremad kui lõunapoolkera kõrbes?
7. Põhja-Ameerika idaranniku lahtedes esinevad maailma kõrgeimad tõusulained — 18 m. Miks just idaranniku lahtedes?

Nimetatud probleemülesanded lahendati kolme õppetunni jooksul, igas tunnis kulutati selleks 15–20 minutit. Tulemusi selgitab tabel 1.

Tabel 1

Jrk. nr.	Hästi vastanute %	Rahuldavalt vastanute %	Puudulikult vastanute %
1	60	20	20
2	72	14	14
3	42	22	36
4	30	16	54
5	69	18	12
6	28	10	62
7	22	26	52

Võrdlesime probleemülesannete vastuste taset ka õpilaste üldiste teadmiste tasemega. Heade veerandihinnetega õpilased vastasid küsimustele enamasti hästi. Õpilased, kelle veerandihinne oli 3, oskasid probleemülesannetele vastata rahuldavalt

ja puudulikult või jätsid mõned küsimused hoopis vastamata. Seega oli probleemülesannete lahendamise oskus kooskõlas õpipedukusega.

Kõige raskemaiks osutusid 4., 6. ja 7. küsimus, kus üle 50% õpilastest vastas puudulikult või jättis vastamata. Mõned olid küll vastanud, kuid probleemi õige lahenduseeni ei jõudnud. Suuremad puudused olid geograafiliste seaduspärasuste mittetundmine ning oskamatus leida iseseisvalt põhjuslikke seoseid. Samuti oli puudulik õpilaste võime iseseisvalt järeldusi teha. Tuli ilmsiks üsna madal iseseisvalt töötamise võime. Ka ei osatud probleemi tuumast aru saada ning vastati huupi. Näiteks vastas 6. kl. õpilane mandri geoloogilise arengumõju kohta nüüdisaegsetele looduslikele tingimustele järgmiselt: «... Mandri geoloogiline areng on tõusnud, tehnika areneb, autode heitgaasid saastavad õhku.» Teisele küsimusele, miks Atacama on vähe sademeid, vastati, et kõrb asub merepinnast väga kõrgel, sellepärast sademed ei jõua sinna. Selle kohta, miks alustame mandri tundmaõppimist geograafilise asendi kirjeldamisega, vastas õpilane, et siis saame teada, millisel poolkeral manner asub.

Probleemülesannete tulemuste analüüsimisel selgusid üsna suured erinevused õpilaste võimetes töötada probleemülesannetega iseseisvalt, samuti lahendamise tempos.

32%-le lastest osutusid ülesanded kergeks, lakkasid olemast probleemid, 28%-le õpilastest olid need rasked ja tundusid arusaamatud. 17% õpilastest oli aeglase töötempoga ega jõudnud teistega sammu pidada. Siit tulenes vajadus anda probleemülesandeid individualiseeritult.

Probleemülesandeid kasutati uue materjali õppimisel tunnis.

Näide: Põhja-Ameerika kliima.

Tunni alguses vestles õpetaja frontaalselt kliimateguritest, siis andis õpilastele kaks probleemküsimust, mis olid eelnevalt tahvlile kirjutatud.

1. Labradori poolsaar asub 50–60° p. l. vahel. Jaanuarikuu isotherm on siin —18°. Eesti NSV asub samal laiusel, aga jaanuari isotherm on —8°. Miks on Labradoril kliima külmem?

2. Põhja-Ameerika tasandikel on ilmastik äärmiselt ebapüsiv, mõnikord talvel tungib külm õhk isegi Mehhiko lahe rannikule. Loetle põhjused, mis tingivad ilmde kiiret muutumist.

Ülesannete lahendamiseks anti aega 10 minutit.

Õigeaegselt sai tööga valmis 85% õpilastest, 15% õpilastest ei jõudnud tööd lõpetada. 78% õpilasi vastas hästi või rahuldavalt, 22%-l õpilastest olid vastused puudulikud. Uut materjali õppides vastati prob-

leemküsimumustele paremini, sest teemako- hane konkreetne materjal oli käepärast, teadmisi sai hankida õpikust ja kaardilt. Ka uue osa käsitlemisel ilmnas vajadus individualiseerimise järele, selleks et kogu klassi aktiivselt tööle, s. t. aktiivsele mõt- tegevusele rakendada.

Katse teisel etapil anti probleemülesan- deid individualiseerimise eesmärgil. Õpi- lased jaotati gruppidesse nii, et aluseks võeti õpilaste hindend veerandite kaupa, võimekus ja mõtlemise kiirus. Võimekuse määrasid reastamise teel eesti keele, kir- janduse ja ajalooõpetajad. Mõtlemiskiiru- se kindlakstegemiseks lasti õpilastel ise- seisvalt lugeda õpikust ettenähtud lõik, millele järgnes kirjalik kontroll.

Kasutati järgmisi tööviise.

A. Uue osa õppimisel anti tugevamatele lahendada probleemülesandeid, nõrgema- tega töötati individuaalselt ja frontaalselt. Probleemülesanded anti õpilastele tööju- henditena paberilehel.

Näiteks: Põhja-Ameerika siseveed.

Loe õpikust lk. 143—145, võrdle atlase füü- silist ja kliimakaarti ning vasta küsimus- tele.

1. Osal Mehhiko mägismaa ja Suure Nõo jõgedel puudub äravool ookeani. Kevadel täituvad jõed veega, suvel alaneb veetase nendes tunduvalt. Miks on äravooluta piir- konnad Põhja-Ameerika mandri Mehhiko mägismaal ja Suures Nõos?

2. Mississipi jõe veetase muutub aasta jooksul, Amazonase jõe veetase on aasta läbi kõrge. Miks?

3. Mississipi jõe suudmes on delta, mis nihkub igal aastal 100 m võrra kaugemale Mehhiko lahte. Miks pole Amazonase jõel deltat?

B. Kõikidele anti ühesugused juhendid tööks õpikuga uue osa õppimisel. Edasi järgnes individuaalne töö nõrgematega, tugevamad aga said ülesanded lisakirjan- dusega töötamiseks.

Näiteks: Põhja-Ameerika rahvastik.

Probleemülesanne kõigile.

1. Põhja-Ameerika mandril suheldakse inglise ja prantsuse keeles. Teame, et ing- lased ja prantslased on sisserännanud rah- vad. Kes olid päriselanikud ja miks nende keeles ei suhelda?

2. Tugevamatele anti lisaks kirjeldada pä- riselanike elu raamatu «Vaigust lõhnav Kanada» järgi. Tunni lõpul toimus fron- taalne kordamine.

C. Koduseks tööks anti õpilastele ülesanne koostada probleemülesandeid teema «Lõu- na-Ameerika ja Aafrika kliima võrdlus» kordamiseks. Õpilaste koostatud küsimu- sed olid järgmised:

1. Millised kliimavöötmel on Aafrikas ja Lõuna-Ameerikas?

2. Milline on iga vöötme kliima?

3. Millist mõju avaldavad passaadid klii- male?

4. Milline on reljeefi mõju kliimale?

5. Miks asub Atacama kõrb mere ääres?

Nõrgemad olid koostanud 2—3 küsimust, tugevamad 5 küsimust. Küsimused sisal- dasid vähe probleeme.

D. Probleemülesandeid anti valikuliselt klassis uue osa õppimisel ja kordamisel, aga ka koduseks tööks.

Kõige sagedamini kasutati kahes raskus- astmes probleemülesandeid.

Probleemülesannete katsetamisest võib teha järgmised kokkuvõtlikud järeldused:

1. Õpilaste huvi probleemülesannete vastu oli suur.

2. Probleemülesannete lahendamine tekitas huvi aine vastu ja soovi lugeda lisakirjan- dust.

3. Ka probleemülesannete kasutamine va- jab individualiseerimist.

4. Õpilaste mõtetegevuse aktiivsus kasvas seoses probleemülesannete lahendamisega.

5. Õpilaste teadmised muutusid sügava- maiks ja kindlamaiks.

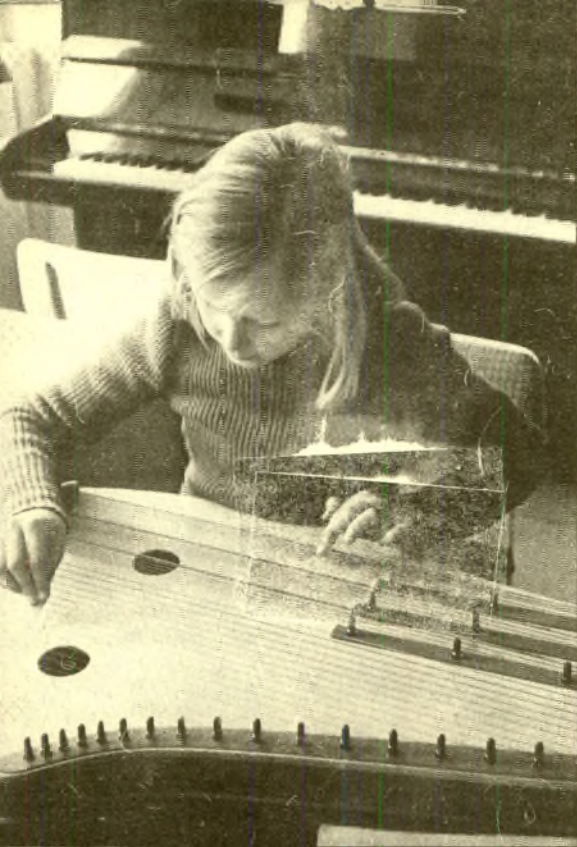
Kirjandus

1. Nurk, E. Probleemõppe rakendamise võimalustest 6. ja 7. klassi matemaatika- kas. — Kogumik «Nõukogude pedagoogika ja kool» VIII, Tartu, 1972, lk. 109—119.

2. Unt, I. Õpilaste iseseisev töö tunnis. Tallinn, 1966.

3. Unt, I. Probleemõppe ja selle arengu- perspektiiv. — «Nõukogude Kool», 1970, nr. 12.

4. Unt, I. Õpilaste aktiveerimine tun- nis. Tallinn, 1974.



Iga algus on raske. Mitte kuidagi kohe ei faha need sõrmed kandlekeeltel sõna kuulata. Ent õeldakse ju, et harjutamine teeb meistriks ja seda usub kaljukindlalt ka Tallinna 4. keskkooli 2. klassi oktoobrilaps Galja Jõgi. Mõne aja pärast saab temast üks paljudest rahvakunstiansambli kandlemängijatest.



Ei, see pole veel «Finn» ega «Lendav Hollandlane». Tänaise paadimeistri nimi on Urmas Mägi ja ta õpib Tallinna 44. keskkoolis, kuid võib-olla mõne aasta pärast kuuleme seda nime olümpiamängude kandidaatide hulgas.

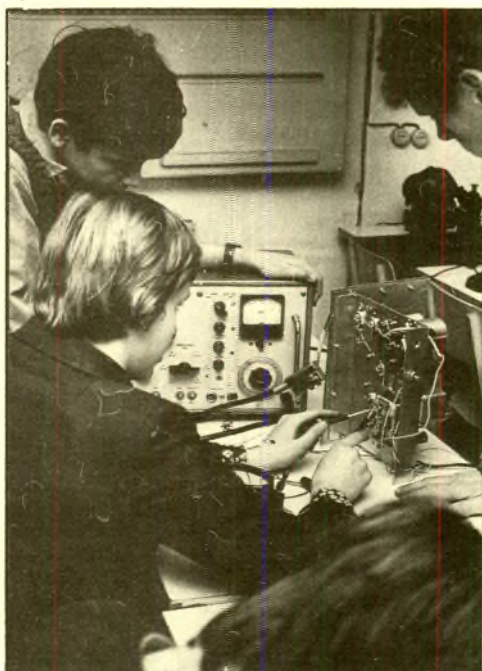
Ühekordne fotoreportaaz toob meie lugejani hetkepilte koolivälisest lasteasutusest: Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Paleest ning Eesti NSV Noorte Meremeeste Keskklubist.

Teist aastaringi võimaldavad oma uues hoones meelepärast tegevust Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee 50 eri nimetusega ringi pärast koolitunde neljale ja poolele tuhandele pealinna poisile-tüdrukule.

Kõigile on tuntud Eesti NSV teeneline lastekoor «Ellerhein», kes 1974. aastast kannab Leninliku Komsomoli preemia laureaadi nimetust. Paljudele kontinendi raadioamatööridele on tuntud ja teada palee raadioklubi kutsungid, auhindu nii kodu- kui ka välismaalt on foonud noorte kunstnike joonistused. Kaasakiskuvalt ja emotsionaalselt esinevad rahvakunstiansambli tantsijad, leelotajad ja pillimängijad. Palju rõõmu pealinna lastepererele pakub pioneeride teater.

Esimesi samme astuvad karakteritantsijad ja vene rahvapilliorkester. Selles majas Mustamäe teel võib igauks leida midagi meelepärast ja südamelähedast.

Raadioklubi ringijuhht August Pärn on ise sama ringi kasvandik. Nüüd juhendab ta raadiokonstruktor-operaatoreid. Parajasti näeme vastuvõtja kallal ametis Aleksander Käbi Tallinna 32. keskkoolist ja Arno Kolki Tallinna 1. keskkoolist.





Noorkogude
KOOL
reportaaž

Asjalikust töömeeleolust ja vilunud liigutustest on näha, et tegemist on staažika nahkehistöö kunstnikuga. Tõsi, Riina Uint on Tallinna 37. keskkooli abiturient ja see toos pole tulevase kunstniku esimene töö. Ringijuhataja Ruff Heidoki kasvandikel on, mille üle uhkust tunda, sest nende töid on eksponeeritud Riias, Vilniuses ja Tbilisiski.

KOOLI TERVISE- RADA

ARVO TOOTS

Paljudel koolidel ei ole piisavalt sisebaase programmiliseks ja klassiväliseks kehaliseks kasvatuseks: 55% 8-kl. koolidest ja 12,3% keskkoolidest on võimlata. Tahes- tahtmata tuleb enamik tunde anda õues või kitsas koridoris.

Selleks et kõik õpilased siiski ära õpik- sid põhilise programmiosa, peab igal koo- lil olema hästi sisustatud spordiväljak ja kooliõu. Arvukas võimlemisriistastik, kii- ged ja mänguväljakud võimaldavad lisaks kehalise kasvatuse tundidele anda kogu kooliperele meelepärast tegevust ka ter- visevahetundidel, pikapäevarühmas ja va- bal ajal.

Suure populaarsuse on saavutanud ter- viserajad. Mitmed koolid on uuest ideest nakatunud. Rapla, Värskas, Varstu, Rä- pina ja Kuusalu õpilased on kooli ter- viserajaga sinasõbrad. Nagu kuulda, on mitmelgi koolil varutud ehitusmaterjal ja paberile pandud raja skeem.

Terviseraja pioneeri R. Halliku poolt «Spordilehes» soovitatud raja variant on jõukohane üksnes vanemate klasside õpi- lastele. Arvestades õpetajate H. Ardeli, K. Tara, H. Lumpre, A. Kesküla jt. ter- viseraja ehitamise ja kasutamise koge- musi, on koolidele koostatud soovitatava terviseraja skeem, mille Haridusministe- riumi kolleegium 1. novembril 1978. a. ka kinnitas. Samas tehti kohustuseks koo- lidele, kus on spordibaaside remondi- meistreid, ehitada terviserajad. Selleks otstarbeks eraldati haridusosakondadele ümarpuidu fond.

Soovitatavaks terviseraja pikkuseks on 1000—1100 meetrit, rajal 10—12 elementi (takistust, võimlemisriista). Raja planeerimisel tuleks kasutada kooli võimlemis- väljaku riistastikku, VTK-takistusriba, looduslikke takistusi (liivauk, kraav, järsak jms.). Et paljude koolide võimle- misväljakutel on kangid, varbseinad, röö- baspuud, ei ole tarvis neid rajale eraldi ehitada.

Terviserajal peaksid täiendavalt olema järgmised elemendid:

1. «Soojooks». 25—30 «mätast» (kivi, pal- gi- või prussijuppi) on 100—150 cm vahe- dega pooleldi kaevatud maa sisse. Eelis- tada tuleb paekive, sest nende pind on kröbeline ja harjutamine ohutu ka vih- maste ilmadega. Kivid ja palgijupid tuleb paigutada vaheldumisi sellise arvestusega, et algklasside õpilased suudaksid hüpata igale «mättale», vanemad läbiksid «soo» ainult mööda kive või palgijuppe, s. o. üle ühe «mätta». Enne ehituse alustamist tu- leks joonistada maapinnale «mätaste» ko- had ja katseliselt kindlaks teha nende optimaalne paigutus.

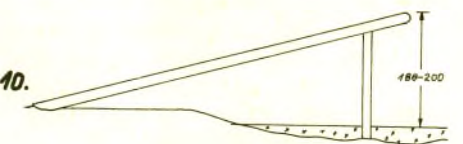
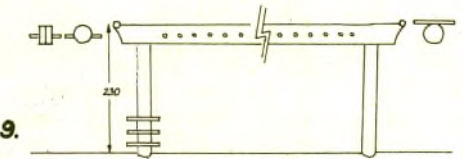
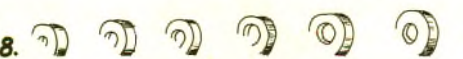
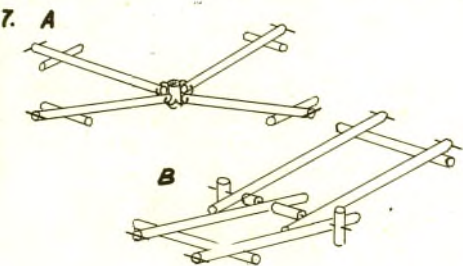
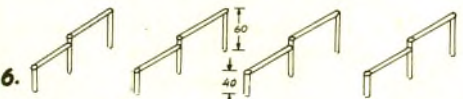
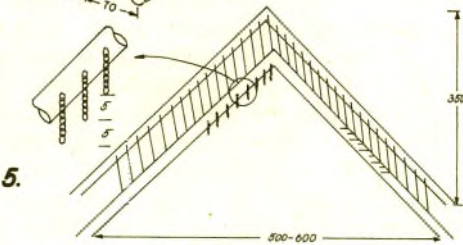
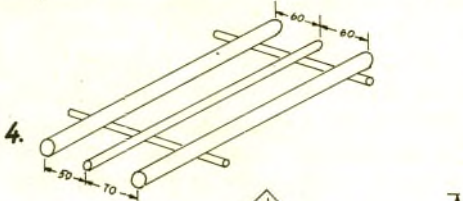
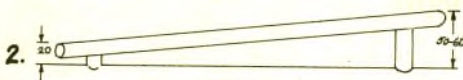
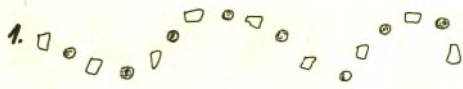
2. **Tasakaalupalk.** Terviseraja tasakaalu- palk on tavalisest poomist madalam ning pisut kaldu. Sellise asetuse puhul saab palgil sooritada kõiki poomi- ja võimle- mispingi harjutusi. Kui jätkub ehitusma- terjali, võiks ehitada kaks eri kõrgusega tasakaalupalki: kõrgem jämedamast, ma- dalam peenemast materjalist.

3. **Harkhüpperada.** Rajalõigul on 8—10 eri kõrgusega (60—100 cm) posti. Nagu rajalõigu nimigi ütleb, on palgijupid harkhüpete sooritamiseks 3—4-sammuse hoojooksuga. Postidel saab sooritada tasa- kaaluharjutusi, nende juures aga harju- tusi, mille täitmiseks on tarvis tuge. Alg- klasside õpilased läbivad lõigu siksakili- selt.

4. **Kolmikpalgi** ehitamiseks on kaks või- malust: kinnitada iga palk eraldi maasse kahe postiga või ühendada kõik palgid kahe prussi külge. See riist on kerelihaste jõuharjutuste, hüppeharjutuste ja lihtsa- mate tasakaaluharjutuste sooritamiseks. Jõuharjutuste sooritamiseks võiks olla lühike, 2—3 meetri pikkune kolmikpalk. Pikk, 6-meetrine kolmikpalk võimaldab tunni ettevalmistusosa korraldada kogu klassiga. Maapinnale ehitatud kolmikpalki saab kasutada tõstmis- ja kandmisharju- tusteks niisama suure rühma õpilastega.

5. **Takistusraja** 6—8 tõket valmistatakse peenest ümarpuidust, prussidest või me- talltorudest. Takistuste kõrgusest ja va- hest sõltub ka kasutatav harjutusvara. Vanemad õpilased ületavad takistusi hü- pete, pealeastumise või tõkkesammuga, nooremad ronivad takistustest üle või ta- kistuste alt. Sellel rajalõigul on võimalik harjutada tõkkejooksu ja sooritada tõkke- jooksu juurdeviivaid harjutusi.

6. **Kaksikredel** on terviseraja univer- saalseim riist. Kuigi selle ehitamine on teistest keerulisem, tasub vaeva peagi saabuv populaarsus suurte ja väikeste harjutajate hulgas. Et mehehakatistele meeldib demonstreerida oma julgust ja osavust ning võrrelda jõudu, tuleks kak- sikredel ehitada koolile lähimasse raja- lõiku — et jätkuks tegevust vahetundi- deks.



Redeli alumiste pulkade vahe võiks olla 25–30 cm, kõrgemal, kus rippes õpilase jalad maha ei ulatu, peaks vahe olema 10 cm võrra väiksem. Pulgad on otstarbekas teha metalltorust või kõvast lehtpuidust.

Redelite liitekohta (kõrgeim punkt) kinnitatakse kaks köit või latti ronimiseks. Lattide ja köite alumised otsad fikseeritakse maasse löödud vaiakeste külge. Liikumatul köiel on kergem ronimist õppi-

da ning on välditud kiikumisega kaasnevate traumade oht.

Redeli ühe külgsuuna külge riputatakse 5 cm kõrguste vahedega ketijupid ja kirjutatakse juurde selle alumise otsa kõrgus maapinnast. Teisele külgsuule märgitakse mõõdistik 1 cm vahedega. Siin saab õpilane, mõõtes eelnevalt oma pikkust (käsi ülal) iseseisvalt harjutada ja mõõta oma hüppevõimet.

7. Jõupalkide ehitamiseks on kaks moodust.

A. Neli erineva pikkuse ja jämedusega palki on ühest otsast jämeda kõie või ketiga kinnitatud posti külge.

B. Palgid kinnitatakse 80–100 cm kauguselt otsast ühise raudtoruga kahe posti vahele.

Palkide teise otsa külge kinnitatakse töstmiseks mugavad käepidemed; risti otsa alla asetatakse jäme puuhalg, palgi- jupp või kivi. Sellisest asendist on palki parem harjutamiseks haarata ja pole palgi jalale kukkumise ohtu.

Nõrgema konstruktsiooniga ja harjutamiseks ohtlikumat A-varianti võib ehitada üksnes kooliõue või käidavamasse kohta.

B-variant on ohutum, sest puudub võimalus palke tõsta vertikaalasendisse ja üle selle.

Peamised harjutused on rebimine rinnale või sirgetele kätele, tõukamine rinnalt, kükid, palk õlal. Lisaraskuseks võib kaasõpilane istuda palgile või asetada sinna kivi.

8. Hüpperada ehitatakse 8–10 autokummist, mis on tsementeeritud maasse. Sõltuvalt kummide suurusest (sõiduauto-, veoauto- või traktorikummid) ja vahedest on ka harjutusvara erinev.

Väikeste, ühemeetrise vahede puhul sooritatakse hüppeid üle kummide, joostakse või kõnnitakse kummidel. Nooremad ronivad üle või läbi ratta. Kumme võib kasutada toenghüpete õppimisel, sel juhul sooritatakse hoojooks rajaga risti.

9. Horisontaalredeli valmistame pikast palgist või kahest laiast kahetollisest kokkunaelutatud lauast.

Palgisse kinnitatakse kahelt poolt pulgad kas kohakuti või vaheldumisi. Redeli otsad lõigatakse viltu 45° nurga all ning sinna kinnitatakse veel üks pulk rippes käte kõverdamiseks. Paar pulka redeli otsapostil võimaldab lühematel õpilastel iseseisvalt redelile ronida.

10. Sügavushüppe kaldpalk on tarvilik algklasside programmi sügavushüpete harjutamiseks. Kaldpalk võimaldab hüppeid sooritada erisugustelt kõrgustelt vastavalt lapse soovile. See element muudab raja läbimise emotsionaalsemaks ja võimaldab raja lõpuosal jooksutempot vähendada.

Rajale võib ehitada veel autokummidest ronimisseina, riputada oksa külge kõie rippes kiikumiseks ja lati ronimiseks, kogu metsalagendikule heitmiseks kive ja valmistada käepidemega palgijuppe.

Horisontaalredeli, kaksikredeli ja sügavushüppe kaldpalgi alla tuleb ehitada saepuruga täidetud maandumiskastid, põrutuste vältimiseks katta ka hüppe- ja harkhüppe rajalõik saepuruga.

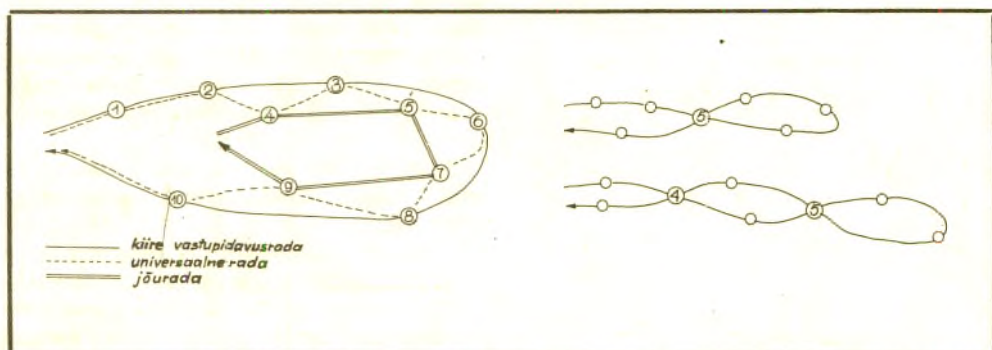
Raja ehitamiseks kasutatakse kooritud palke läbimõõduga 25–40 ja latte läbimõõduga 10–15 cm või prusse. Palgid ühendatakse tappide ja suurte haakide, kruvide või naeltega. Maandumiskastide tegemiseks tuleb varuda laudu, postide maasse paigaldamiseks tsementi, 10–15 meetrit 1,5-tollist raudtoru ja 5–6 meetrit ketti.

Puidust takistuste maasisene osa immutatatakse bituumeni või antratseeniga, metallosad värvitakse erksatooniliste värvi-

dega. Riistastiku postid paigutatakse 70–100 cm sügavustesse aukudesse, posti ümbrust tihendatakse killustiku või kividega, veelgi parem on tsementeerida. Võimaluse korral asendatakse puupostid 10–15 cm läbimõõduga metalltorudega.

Raja ehitamine tuleb kooskõlastada täitevkomitee või külanõukoguga; kui kavatakse ehitada parki või metsa, siis ka looduskaitseorganitega.

Raja planeerimisel ja takistustele sobiva koha leidmisel on vaja arvestada lisaks maapinna reljeefile ka raja peamist eesmärki — selle kasutamist üldfüüsiliseks ettevalmistuseks (läbitakse kõik elemendid), jõu (elemendid 4., 5., 7., 9.) või vastupidavuse arendamiseks (elemendid 1., 2., 3., 6., 8., 10.). Rohkem pooldatakse sellist rada, kus takistuste paigutus ja raja skeem võimaldavad kasutada teda osade kaupa.



Kaksikredelit ja kolmikpalki saab kasutada mitu korda erineva toimega harjutuste sooritamiseks ristuvate rajaskeemide puhul.

Terviserada pole maastikul vaja märgistada. Õppeaasta esimestes tundides tuleb kõigile õpilastele tutvustada terviserada, selgitada harjutamise põhimõtteid ning kooli spordistendile paigutada raja skeem ja soovitused iseseisvaks harjutamiseks. Õpilastele on tarvis teatada ka harjutuste sooritamise korduste arv klassiti.

Terviseraja riistastikku ja üksikuid rajalõike võib edukalt kasutada tunni ettevalmistusosas, kogu rada aga vastupida-

vuse arendamiseks valmistumisel suusahooajaks ja kiirränakuks.

Intensiivsemalt saab rada kasutada klassivälises sporditöös.

Terviserajal võib korraldada ka võistlusi ja tulemuste põhjal määrata õpilaste kehalise arengu taset.

Terviseraja kasutamisevõimalusi on väga palju. Soovitusi on raske anda, sest rajad pole omavahel sarnased, kuid harjutamise põhimõtted on ühised. Harjutuste «avastamiseks» on tarvis õpilaste fantaasiat ja õpetaja leidlikkust.

Loodame, et 1979. a. koolide spordibaaside konkurssülevaatusel paljud koolid saavad lisapunkte terviseraja eest, lapsed aga tervisele lisa hoolsa harjutamisega.

Mida rohkem inimene teab, seda tugevam ta on... Ja mida kõrgemale on seatud eesmärk, seda rohkem äratab see inimeses nii jõudusid, nii mõistust kui ka ilu, seesmist ilu.

M. GORKI

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДИА- ЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

ПИЛЛЕ ЭСЛОН

Целью настоящей статьи является изложить некоторые мысли, возникшие в результате раздумий над проблемой обучения нерусских диалогической речи.

Следует отметить, что при этом мы не претендуем ни на исчерпывающее решение проблемы, ни на рекомендации к практическим занятиям по диалогической речи, а хотим высказать некоторые мысли, сомнения, которые, быть может, приведут читателя в ходе творческого переосмысления проблем обучения диалогической речи, возникших у нас при обучении филологов-русистов ТПедИ им. Э. Вильде, к каким-то определенным положительным результатам.

Такой подход к проблеме вызван в первую очередь недостаточной разработанностью вопроса.

Первая отечественная специальная работа по изучению диалогической речи появилась в 1923 году (см. Л. Якубинский «О диалогической речи» в сборнике «Русская речь»).

Дальнейший интерес к диалогу определился, с одной стороны, общими тенденциями развития научной мысли и, с другой — изысканиями в области текста, как категории лингвистической.

Лингвисты изучали диалогические тексты в двух направлениях, принципиально отличающихся друг от друга:

- 1) «от функции текста к его форме» и
- 2) «от формы текста к его функции».

В пределах первого подхода исследовались основные типы речевого взаимодействия говорящих. Под влиянием процветающей в 20—30 гг. социально-психологической мысли лингвисты стремились классифицировать диалоги на основе двух критериев:

- а) на основе их содержания и
- б) на основе психологических позиций собеседников.

При изучении функциональной стороны диалога лингвисты исходили из понятия «коммуникативного намерения говорящих» и рассматривали вопросы актуального членения реплик, выделения речевого стимула и речевой реакции в диалоге. Структурные черты диалога остались на втором плане и играли подсобную роль.

В пределах второго подхода («от формы текста к его функции») проявляется живой интерес к формально-синтаксическим аспектам диалога. Изучаются характерные особенности языка диалогической речи (2; с. 325—331).

Существуют также попытки синтеза приведенных выше двух путей исследования диалога с целью показать их органическое взаимодействие в живой диалогической речи. Наиболее интересно это

удалось совершить Н. Д. Арутюновой (1, 44—58), которая, отталкиваясь от мыслей французского лингвиста Ш. Балли, отметившего, что функциональный центр предложения организуется двумя факторами — модусом и диктумом — выделила по аналогии два наиболее общих функционально-коммуникативных аспектов диалогического общения:

1) диктальный (или предметный, информативный) аспект;

2) модальный аспект.

Помимо этого Н. Д. Арутюнова допускает существование промежуточных вариантов диалога, которые определяются характером коммуникативного намерения говорящих.

Заканчивая вступление, остается спросить, в чем мы видим возможности, а также необходимость дальнейших изысканий в области научного освещения проблем диалогической речи?

Кажется, что исходными моментами при этом могут стать по крайней мере два диалектически взаимосвязанных тезиса:

1) тезис об экстралингвистической основе и сущности человеческой деятельности;

2) тезис о диалектическом единстве формы и содержания с точки зрения системно-структурного и функционального подхода к объектам и явлениям действительности.

Первый тезис

Применительно к диалогической речи это означает, что речевая деятельность человека протекает в различных сферах и ситуациях общения. Это определяет, с одной стороны, коммуникативное намерение коммуникатора, а, с другой — установку реципиента на восприятие и порождение ответной реплики. В результате в акте коммуникации, как минимальной коммуникативной единице обучения, происходит речевое воздействие коммуникатора на реципиента, выражающееся в смене реплики-стимула репликой-реакцией.

Изложив эти мысли, мы не дали ничего особенно нового в области изучения диалогической речи, а по-новому, с точки зрения понимания сущности человеческой деятельности как экстралингвистической, подошли уже к известному.

Такой подход, как нам кажется, открывает новую страницу в исследовании диалогической речи. В первую очередь это значит, что прежде чем обучать общению на естественном языке, нужно установить, какие сферы и ситуации общения характерны именно данному контингенту обучаемых.

Так, например, для филологов-русистов ТПедИ им. Э. Вильде такими сферами общения могут быть:

или диалог преподавателя со студентом на экзамене, на лекции, в перерыве, во время беседы по личному вопросу и т. д.;

или же диалог между секкурсниками в буфете, на вечере поэзии, на комсомольском собрании и т. д.;

или же диалог между студентом-практикантом и учителем школы в частной беседе, в профессиональной беседе-консультации и т. д.;

или же диалог студента, будущего учителя с родителями (у них дома, на улице, в школе, на родительском собрании и т. д.), со своими воспитанниками (в походе, в перемену, на уроке и т. д.); и т. п.

В итоге экспериментального обследования аудитории представляется возможным создать классификацию сфер и ситуаций общения как наиболее широкую основу дальнейшей целенаправленной организации процесса обучения.

Однако отметим сразу же, что данная классификация требует уточнения и конкретизации через экспериментальное исследование системы коммуникативных намерений говорящих, которую можно выявлять, например, на основе информативно-целевого или контент-анализа большого числа функционально разнонаправленных групп текстов. Разработанность этой системы дает в свою очередь научно надежную основу для постановки перед обучаемым учебно-коммуникативных задач, названных нами коммуникативными задачами (КЗ).

Таким образом, система коммуникативных намерений говорящих является основой основ для создания преподавателем классификации коммуникативных задач. Однако делать он должен это обязательно с учетом общих и частных целей обучения общению.

Так, например,

а) если общей целью обучения общению считать формирование умения получать и сообщать информацию через выяснение и уточнение, то в классификацию КЗ входят такие задачи, как *выясните...; уточните...; прокомментируйте...; сообщите... и т. д.*

Результат реализации подобных КЗ — информативный, или диктальный диалог.

Функция диалога — получение и сообщение информации о чем-либо через выяснение и уточнение.

б) Если общей целью обучения общению считать формирование умения передавать личностное отношение и воздействовать на собеседника, то в классификацию КЗ могут быть включены такие задачи, как *выразите свое мнение...;*

согласитесь (не согласитесь)...; полемизируйте... и т. д.

Результат реализации подобных КЗ — **модальный диалог**. Функция диалога — передача личностного подхода к чему-либо и воздействие на собеседника.

г) Если же общей целью является и то, и другое, то обучаемому нужно решать КЗ типа

раскройте (прокомментируйте) и выразите свое понимание...; узнайте отношение собеседника к чему-либо, выразите при этом свое понимание... и т. д.

Результат решения подобных КЗ — **модально-диктальный диалог**. Функция диалога — получение и сообщение информации о чем-либо через выяснение и уточнение с привлечением личностного отношения к этому «чему-либо» и воздействия на собеседника.

На примере классификации КЗ нами, аналогично Н. Д. Арутюновой, показано существование трех наиболее крупных типов диалога, в терминах методики, — **диалогического продукта речи (ДПР)**.

Возможности дальнейшей конкретизации и создания классификации диалогических ДПР, на наш взгляд, **богаты**. Все зависит от того, что взять в качестве точки отсчета.

Если, например, группировать диалоги по характеру канала связи, то приведенные типы диалогов могут быть как **устными контактными**, письменными дистантными, так и **дистантно-контактными** (при выражении мыслей по поводу интервью в газете) или **контактно-дистантными** (при изложении мыслей для газеты по поводу проведенной дискуссии).

Если группировать диктальный, модальный и модально-диктальный диалоги по типу **социально-психологических отношений между участниками акта коммуникации** (то есть, по типу адресата), то они могут быть: **официально-нейтральными**, дружески-непринужденными, **непринужденно-фамильярными** (Термины Н. И. Поройковой. 4; с. 79).

Если группировать эти же диалоги по характеру **соотнесенности проблем в пределах определенных тем**, то в классификацию диалогических ДПР входят такие типы ДПР, как, например, **диалог-доказательство (обоснование) проблемы**, (а также тезиса) и т. д.

Заканчивая рассмотрение первого руководящего нами тезиса об экстралингвистической сущности человеческой деятельности, хочется подчеркнуть, что такой подход к диалогической речи дает много нового как для понимания сущности диалогической речи, так и для

организации обучения диалогическому общению.

Подчеркнем, что особенно для последней области важно, чтобы была дана **общая типология экстралингвистических факторов порождения речевой деятельности**. Ведь именно от этого фактора зависят **содержательно-структурные и стилистические аспекты (диалогической) речи**.

У нас пока такой типологии нет. Ни для школ, ни для вузов. В ежедневной практической работе мы с помощью студентов установили ряд сфер и ситуаций диалогического общения филологов-русистов, поставили перед студентами задачу построить диалоги так, чтобы после установления определенной темы общения студенты разбирали в ее пределах конкретные **проблемы**, по разным причинам **взволновавшие их**.

Чтобы реализовать подобные диалоги, студенты должны были в первую очередь уметь четко оформлять свое коммуникативное намерение в учебных коммуникативных задачах, направленных как к самому себе, так и к собеседнику.

Условием решения подобных КЗ всегда было **воздействие на собеседника и их взаимодействие**.

Следует отметить, что с этой работой студенты в целом справились хорошо. Однако трудности возникли сразу же, когда экстралингвистические условия порождения диалога требовали обращения к **разным адресатам** и тем самым выбора и употребления языковых средств **разных функциональных стилей**. В этом плане наблюдались так называемые «искусственные» диалоги, в которых было нарушено **нормативное соответствие между содержательными и структурными аспектами диалога**. (Например, отсутствие избыточных реплик, неуместное употребление фразеологизмов и т. д.)

В связи с этим возник вопрос, как предупредить подобные ошибки?

Ответ, по всей вероятности, в разработке теории диалога в аспекте **диалектического единства формы и содержания с точки зрения системно-структурного и функционального подхода к объектам и явлениям действительности**.

Второй тезис

Нам кажется, что для осуществления этой цели надо изучать прежде всего **содержательный план диалогического текста — его внутреннюю семантическую структуру**, чтобы впоследствии рассматривать и выяснить те структурно-языковые явления, которыми данные содержательные категории

могут быть в разных сферах и ситуациях общения наполнены.

Представляется, что подобный семантико-структурный анализ диалогических единств (в понимании Н. Ю. Шведовой) можно проводить на различных уровнях научной абстракции: или на уровне обозначения (*designatio*), или на уровне значения (*significatio*), или на уровне смысла (*sensus*) (3; с. 515), или на уровне проблемы. В результате анализа большого числа функционально разнонаправленных групп текстов получим определенные списки семантических и формально-языковых структур диалогических единств. Дополнительный анализ этих данных позволяет выяснить закономерности между содержанием и формой выражения. Знание этих закономерностей представляет интерес для обучения диалогическому общению. Ведь по сути дела таким образом мы можем создать типологию семантико-структурных универсалий диалогов на разных ступенях научной абстракции, необходимость которой бесспорна.

В настоящее время такой типологии нет. Разработаны отдельные вопросы, касающиеся структурного аспекта диалога. Это вполне естественно и обусловлено чрезвычайной трудностью исследовательской задачи. Не может быть

типологии семантико-структурных универсалий диалогов, пока нет общей типологии экстралингвистических факторов порождения речи.

Спрашивается — и совершенно справедливо, — как же эффективно организовать процесс обучения диалогическому общению? Ведь указание на неразработанность вопроса не есть решение проблемы.

Для большей конкретности приведем пример из нашего скромного опыта обучения филологов-русистов диалогической речи.

(Продолжение следует.)

Lapsi peavad kasvatama inimesed, keda oma olemuselt tõmbab selle töö poole, mis nõuab suurt armastust laste vastu, suurt kannatlikkust ja faktitundelist efektiivsust suhtlemises tulevaste uue maailma ehitajatega.

M. GORKI

Lastesse tuleb suhtuda ausalt. Tuleb osata neile öelda: meie, isad, midagi ei tea veel, teie, lapsed, olete tulnud maailma selleks, et kõike teada. Kuid rääkides sellest, et laste õpetamine on möödapääsmatu, tuleb mõista, et üpris kasulik on ka meil endal lastelt õppida.

M. GORKI

Iseloomu kujundamine, tahte arendamine on saavutatav üksnes tingimusel, kui lastele antakse töös, tegevustes ja mängudes laialdane iseseisvus. Võimete arendamisel on ääretult oluline tähtsus, sest et see või teine võime, olles arendatud võimaliku täiuslikkuseni, loob andekaid ja geniaalseid inimesi. Kõik on kasvatatav, geeniused — samuti.

M. GORKI



KOOLIEELNE KASVATUS

HÄÄLIKULINE ANALÜÜS JA LUGEMA ÕPETAMINE

ESTER LEPIK

Lugema õpetamise ümber käib alata poleemika: kord ei lubata enne kooliminekut kodus õpetada, kord soovitatakse õpetama hakata kaheaastasi maimikuid. Kui saavutataksegi kokkulepe vanuses, tekivad mõtete lahkuminekud õpetamise meetoodikas.

R. Rimmeli sõnavõtust («Noorte Hääl» 27. 8. 78.) jääb kõlama, nagu poleks tähtede õpetamist üldse vaja ja lugema õppimine võiks toimuda muinasjuttude abil.

Mõne lapse õpetamisel tõesti on see nii, õigem küll — mõni laps õpib õpetamata, nagu iseenesest lugema ja loeb muinasjutte, kuid see ei kehti kõigi ja kahjuks isegi mitte suurema osa koolieelikute kohta. Paljud tunnevad küll tähti, aga kokkulugemise saladust ei saa kuidagi kätte. Seega tuleb suuremat osa lastest ikkagi õpetada ja selleks peab olema mingi vahend. Ajast aega on lugema õpetamise vahendiks olnud aabits, alates 1958. aastast oma aabits koolieelikuile, aastaist 1970—1971 «AB» kodulastele ja «Karu-aabits» lasteaedadele. Kuid tõsi mis tõsi: aabitsat ei vaja enam need lapsed, kes ise muinasjutte loevad. Ja seda tõsiasja ei tohi ükski kasvataja silmapaari vahele jätta. Tundes laste oskusi, tuleb õpetamist individualiseerida nii, et kes juba oskavad, need loevad, kes veerivad, need harjutavad lugemist, tähti õpetatakse neile, kes neid tõepoolest veel ei tunne.

Lugema õpetamiseks on aegade jooksul olnud mitmeid meetodeid. Kuid alates esimestest aabitsatest kuni viimase ajani on eesti algõpetuses püütud kohandada vene ja saksa pedagoogide võtteid. Kuuekümnendate aastate keskel aga hakati nõudma eesti keele eripärase vältesüsteemi arvestamist lugema õpetamisel. Tänapäev on algõpetuse uus metoodika oma eluõiguse tõestanud, pedagoogidest ei kahtle enam keegi, et häälikuline analüüs lugema õppimise eel on vajalik ja koolieelses eas ka võimalik. Päevakorrale on kerkinud küsimus, millal alustada ja milliseid võtteid kasutada, et see oleks lastele jõukohane ja huvitav.

Häälikulise analüüsi elemente oli juba 1958. a. ilmunud «ABD-s», üksikuid võtteid hääliku asukoha määramiseks sõnas rakendati lasteaia algõpetuses varemgi. Põhjalikumalt käsitletakse häälikulise analüüsi etapilist õpetamist raamatus «Sensoorne kasvatus» (4). Seal avaldatud L. Zurova ja G. Tumakova artikli järgi algab häälikuline analüüs 4-aastaste rühmas, 5-aastaste rühmas toimub aabitsa-eelne põhitöö ning koolieelses rühmas tutvustatakse järk-järgult tähti ja harjutatakse lugemist. Nimetatud artikli kohta on väidetud, et selline töö on igav ja lastele vaevaks. Nii võib näida asi kuivalt kirjapandud konsepte lugedes ja surmlikult igavaks võib see kujuneda oskamatu kasvataja käes. Halb kokk keedab kõlbmatu supi ka kõige kvaliteetsemaid aineid, ega sellepärast maksa süüd retseptist otsida.

Aga ka meistrid pidagu meeles, et nagu lugemine tugineb häälikulisele analüüsile, nii ei hakka töö ka viimati nimetatust peale, vaid selle aluseks on õige hääldamine ja arenenud kuulmistähelepanu. Vi-

maste sibiipärane arendamine võib alata juba sõimeeas (3).

Kogu lugema õpetamise eeltöös peab valitsema kindel süsteem. Kasvatajal endal olgu asjast terviklik kujutus. Praktikas tekkinud ohtudest süsteemi rakendamisel annab väga hea ülevaate L. Kivi artikkelis «Ütle—hääli—ütlet—ütlet» (1), millega peaksid kõik algõpetusega tegelevad kasvatajad tuttuma.

Kavandame endale ulatusliku tööplaani häälikuõpetuseks läbi kogu lasteaiaa. Üldjoontes oleks see järgmine.

3-aastaste rühmas täpsustatakse iga hääliku hääldamine eraldi, valides selleks jutte ja mängu, milles on vaja matkida ettenähtud hääliitsusi, näiteks röömustamist (AA!), äiutamist (ÄÄ-ÄÄ), mõminat (MM-MM) jm., ilma et siin üldse häälikust või tähest juttu tehtaks. Asjastuhuvitatud võivad väikelapse lugema õpetamiseks kasutada terve sõna meetodit (2). Tuleb aga arvestada, et ka siis on vaja hääldamist täpsustada ja järgneb häälikuline analüüs. Oma koha peavad leidma harjutused kõnehingamiseks, hääle kõrguse ja tugevuse reguleerimiseks, kuulmistähelepänu arendamiseks. Töö toimub vähemalt kord nädalas, peaaesjalikult ajaviitemänguna emakeeletunnis või väljaspool tunde, toas või õues, kogu rühmaga või ainult mõne lapsega korraga. Niisuguseid harjutusi on senini kolmeaastastega tehtudki, ainult et üksikute häälikutega ja küllaltki juhuslikult.

4-aastaste rühmas on eesmärk õpetada lapsi tähele panema sõnade kõla ja kuulama üksikuid häälikuid sõnas, seega arendatakse häälikukuulmist. Seda laadi harjutused toimuvad vähemalt kaks korda kuus ja seisnevad kasvataja häälitud sõnade äratundmises, piltide leidmises sarnaselt kõlavatele sõnadele (*kass—tass, pass—buss*), rütmivate sõnade leidmises. Järgmise etapina püütakse tabada, kas sõnas on otsitav häälik ja kus ta on, leida ise sõnu määratud häälikuga. Alati tuleb lastel endil lasta analüüsivat sõna hääldada, mitte piirduda kuulmisega.

Selles rühmas ei kasutata veel termineid *sõna* ja *häälik*, kuigi midagi ei juhtu, kui lapsed neid sõnu kuulevad. Ainult siis peab neile tähendust selgitama ja see on esialgu tülikas. Parem kuulatagu ussi sisina moodi *s-i*, kui kasvataja ütleb *suss* või *tass*, *r-i* põrinat, kui kasvataja ütleb *kurg* või *torn* jne. Lõpuks suudavad lapsed ka ise leida sõnu, milles esineb *s*, *m*, *a* või *u*.

Harjutamiseks võib ka selles rühmas edukalt kasutada tunnivälisest aega, sest sõnad on alati suus ja keel kaasas, tühja aega, mis huvitavat täitmist tahab, tuleb ikka ette. Loomulikult võivad sellised harjutused olla täieõiguslikult tunni osaks seoses käsitledava teemaga.

5-aastaste rühmas toimub põhiline töö kvalitatiivse häälikulise analüüsi äraõppimiseks ja tehakse tutvust kvantitatiivse analüüsiga — ülipika hääliku leidmine sõnas. Siin tutvustatakse lastele keelelisi mõisteid *sõna*, *lause*, *häälik*, õpetatakse



lapsi häälima ja sellega määrama häälikute arvu ja järjekorda sõnas. Tähti selles rühmas õpetamisel ei kasutata, et tööpoolest panna lapsi analüüsima kuulnud ja hääldatud sõna, laskmata mõjuda kirjapildil. Osa lapsi oskab selles vanuses juba lugeda, enamik tunneb tähti. See ei sega sugugi: 5-aastased lapsed mängivad ülimalt rõõmuga sõnadega, nagu nad imikuna mängisid oma käte-jalgadega. See on puhas funktsioonimäng kogu oma lõbuga, kui aga asjast maik suhu saadakse. Hääldamisel hajuvaid häälikuid konkreetiseeritakse ehk materialiseeritakse noopide abil.

On kuulda muretsevaid hääli, et neid noope on nii palju, igal soovitalal oma süsteem. Tegelikult on see just hea, et neid märkimisviise on rohkem kui üks. See ei lase mõisteid tarduda ja dogmaatilisteks muutuda, vaid lubab kasvatajal tajuda võimaluste rohkust: oluline on ikkagi nähtus, mida tähistatakse, mitte aga märk, millega tähistatakse. Ainult et korraga küll läbisegi mitut märgisüsteemi ei või kasutada. Lasteadele soovitame häälikute pikkust märkides tugineda ainult noopide suurusele, sest mõlemal juhul on tegu suurusvahekorraga: aeg on üle kantud kujundile. Tuginemist algusest peale värvidele (abikooli meetodika) või koguni värvivarjunditele («Miksiku koolis» kasutatud ettevalmistusklasside meetodika) peame raskemaks, kuigi mitte võimatuks võtteks. Lasteaias jääb aga nendega harjumiseks ja harjutamiseks aeg napiks.

Väga olulisele kohale 5-aastaste rühmas asuvad intonatsiooniharjutused ilmeka lugemise eeltöona. Selleks on hea kasutada õppejuttude lavastusi. Ilmekas kõne aitab mõista lausete iseärasusi ja liigendamist, mis kergendab hiljem kirjavahemärkide õiget kasutamist.

Häälikulise analüüsi harjutused peavad toimuma mitte harvem kui 2—3 korda nädalas 8—10 minutit korraga ajaviitemänguna või emakeeletunni osana.

6-aastaste rühmas toimub tähtedega tutvumine, lugemis- ja kirjutamisoskuste õppimine, kusjuures rühma taset ei määrata tugevamad, vaid nõrgemad lugejad. Tähtede õppimisega (kordamisega) üheaegselt tutvutakse häälikurühmadega (täis-, kaas-, sulghäälikud). Õpetamine olgu rangelt individualiseeritud: need, kes juba loevad, saagu lugemiseks lühikesi jutukesi, kes aga alles õpivad lugema, saagu harjutusi vastavalt võimetele, s. t. nad alustavad lugema õppimist kõigile tuttavatest tähtedest ja õpivad juurde uusi tähti. Tähemärgi tundmaõppimine on harva lastele raske, kuid sageli tuleb ette, et lapsed tunnevad küll tähti, aga kokku lugeda ei oska. Seepärast on tähtsal kohal lugemise tehnilised harjutused, kus õpitakse tähti ette vaatama ja kogu sõna pilguga korraga haarama.

Kõigile lastele, ka headele lugejatele, on vajalikud harjutused diktsiooni täpsustamiseks, mitmekesise intonatsiooni kasutamiseks, lugemiskiiruse parandamiseks. Õppejuttude lavastamine on ka selles rühmas vajalik ilmeka kõne harjutamiseks. Lapsed, kes juba loevad, võivad uue jutu teistele ilmekalt ette lugeda, õpivad oma osa lugema siis, kui teised teevad lu-



Määratakse esimene, teine ja viimane häälik. Sõnale AI liidetakse lõppu N või algusesse M, ○ ○ ← ○ saadakse uus sõna.

■ Oppejutt «Lepatriinu». Neljast häälikust koosneva sõna häälimine, ladumine noopidega. Määratakse esimene ja viimane häälik, nimetatakse häälikud järjekorras (pildid LÕVI, ORAV, LAEV, AUTO)

○ ○ ○ ○.

■ Viiest häälikust koosneva sõna häälimine ja ladumine noopidega (pildid JÄNES, VARES) ○ ○ ○ ○ ○.



Määrata 1., 2., 3. ja viimane häälik.

■ Erineva häälikute arvuga sõnade häälimine ja ladumine noopidega. Leida arvuga osutatud häälik. Määrata, mis on selle ees, järel.

Veebruar



■ Oppejutt «Hõrned». Sõnade võrdlemine. Laduda noopidega sõnapaar:

Leida ja ühendada ühesugused häälikud tikuga.

SÕI 
ÕIS 

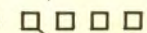
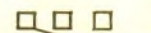
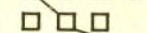



Noopide joonistamine häälimisel, sõnapaarides ühesuguste häälikute märkimine vabalt mingi märgiga või ruudukese värvimine (viimane nõuab rohkem aega).

■ Laduda noopidega sõnapaar:

AUH 
AUK 

Ühendada ühesugused häälikud, viimased häälikud on erinevad, need jätta ühendamata (märkimata).

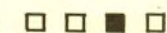
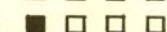
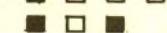
■ Ühesuguste häälikute leidmine ja märkimine kolmes sõnas:

AUTO  SEEN 
PALL  KÄSI 
SIGA  USS 



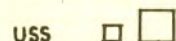
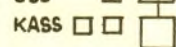
■ Ühesuguste häälikute leidmine kolmes sõnas. Nimetada märgitud hääliku asukoht (mitmes, alguses, lõpus).

Märts

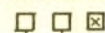

■ Oppejutt «Liblikas». Määrata sõnades l-i asukoht:

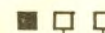



SILD 
LEHT 
LILL 

Keerata noop, milles on peidus l, ümber (teine värv).

UUS 
EES 
USS 
KASS 

■ Joonistada häälitud sõnade noobid ja märkida erinevad häälikud. Sõnade meelepidamiseks kasutada pilte.

LIPP 
LILL 

TIBU 
VIBU 
KARU 
KÄRU 

■ Leida riimivaid sõnu, määrata, missugune häälik erineb. Algul ütleb esimese sõna kasvataja, laps leiab sobiva riimi ja nimetab erineva hääliku. Abiks võib panna nähtavale pilte.

■ Leida sõnu, milles esineb m, määrata asukoht. Vajadusel häällida ja laduda noopidega.

Aprill

■ Oppejutt «Kirsid». r-i leidmine sõnas ja asukoha määramine.

■ r (l, m jt.) sõna algul ja lõpul; määrata asukoht ja anda liigutusega märku: käed üles või kükitada.

■ Leida sõnu, milles esineb s, määrata asukoht.

Määrata sõnas viimane häälik ja leida sõna, mis algab selle häälikuga, näit. LAEV — VILE — EESSEL jne.

Mai


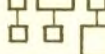

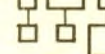
■ Oppejutt «Uss». Algab kvantitatiivne analüüs. Häällida ja laduda noopidega sõnad


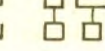
UUS 
USS 

Määrata ühesugused häälikud. Otsustada, mille poolest sõnade kõla erineb. Ülipikk häälik, selle noop.



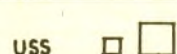
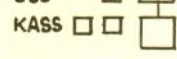
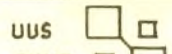
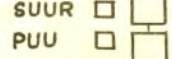
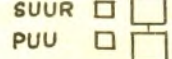
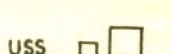
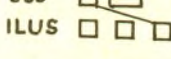
■ Sõnade häälimine ja ladumine noopidega (kvalitatiivne analüüs). Sõna ütlemine ja ülipika hääliku leidmine, vastava noobi asendamine suure noobiga.

■ Võrdlev hääldamine:

SAAL 
SALL 
KAAS 
KASS 

KOON 
KONN 

■ Häällida sõnu ja joonistada noobid, ühendada ühesugused lühikesed häälikud ja ülipikad häälikud.

UUS 
EES 
USS 
KASS 
UUS 
SUUR 
PUU 
USS 
ILUS 

Sellela lõpeb aabitsaeelne töö. Järgmises rühmas jätkub häälikuline analüüs, algab tähtede õppimine (kui vaja) ja lugemise harjutamine.

Toodud näidetes oli sõnavalik minimaalne, mõeldud põhimõtte tutvustamiseks. Nende eeskujul tuleb kasutada õppejutu sõnu ja pilte. Süsteem, olgu ta kui tahes täiuslikuna esitatud, on nagu elutu skelett. See tuleb katta metoodiliste võtete tiheda koega ja elustada loomingulise vaimuga. Siis sünnib õpetamise kunst, mis ei muutu ialgi igavaks.

Kirjandus

1. Kivi, L. Ütle-hääli-üttele-üttele. — «Nõukogude Õpetaja», 21. 10. 78.
2. Kuidas maimukest lugema õpetada. TPedI rotaprint. Tln., 1970.
3. Lepik, E. Algõpetusele pannakse alus sõimeeas. — «Nõukogude Kool», 1969, nr. 4, lk. 300.
4. Sensoorsest kasvatuses lasteaias, Tln., 1973, lk. 116—141.
5. Terri, M. Individuaalsest lähenemisest koolieelsete lasteasutuste õppetundides. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 9, lk. 781, nr. 10, lk. 872.



KOOLIEELNE KASVATUS



KROONIKA

26.—27. märtsini toimus Viljandis Eesti NSV Haridusministeeriumi, Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi ja Eesti NSV pedagoogilise uurimistöö koordineerimise nõukogu korraldusel vabariiklik teaduslik-metoodiline konverents «Pedagoogikateaduselt koolile». Osavõtjate arv ulatus üle 400, neist tegevõpetajaid 300 ringis. Ettekannete tekstid on koondatud 3 kogumiku kaante vahele: «Õpilaste ideeline kasvatamine koolis». Toimetanud O. Nilson ja L. Villand, Tln., 1979, 128 lk.; «Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleeme». Toimetanud V. Maanso ja J. Mikk, Tln., 1979, 172 lk.; «Õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleeme». Toimetanud I. Unt ja J. Sõerd, Tln., 1979, 152 lk. Avaldatud on ka teemaga seostuvad uurimused, mis konverentsil ettekandmisele ei tulnud.

Pöördudes tervitusega kokkutulnute poole, toonitas Eesti NSV haridusminister F. Eisen: «Praegune ajajärk nõuab, et teadus tuleks koolile ja kool teadusele lähemale. Peame paremini tundma oma õpilast, peamist tegurit õppe- ja kasvatustöös, kõiki didaktilisi ja metoodilisi võimalusi, mida eesrindlik teadus pakub. Peame suutma parandada õppimismotivatsiooni ja saavutama olulist paranemist kogu õppe- ja kasvatustöös. Seetõttu võib konverentsi tervikuna iseloomustada kui rakenduslikku, mille eesmärk on kaasa aidata teaduse saavutuste kiirele levimisele praktikasse.»

Esimese päeva probleemid seostusid õppeteksti ja õpilaste väljendusoskusega: missugune on õpilastele antav informatsioon, s.t. õppeteksti raskusaste, kuivõrd õpilane on võimeline pakutavat vastu võtma, missugune on tase (tähelepanekud ja uurimused õpilaste keelekasutusest) ja kuidas suurendada õpilase vastuvõtu võimalusi, arendada tema kommunikatsioonivõimet.

V. Ruusi (PTUI) ettekanne «Teksti kasvatuslike eesmärkide saavutamise õppetunnis» tutvustas uurimust verbaalse kirjaliku teksti sisemiste tunnuste seosest teksti kasvatusliku efektiivsusega. Kasvatuslike eesmärkide saavutamist mõeldeti õpilaste poolt omandatud väärtuste abil, resultatiivsust nihetega õpilaste motivatsioonisfääris. Mõned järeldused, mis peaksid õpetajatele huvi pakkuma:

■ Opetaja on harjunud seadma rohkem tunnetuslikke kui kasvatustikke eesmärke. Kui ta ka seab õppetunnile teadlikult kasvatustikke eesmärgi, unustab selle pahasti ning see kaob tunni õpetuslikku põhisuunitluse.

■ Kasvatustikult efektiivses tekstis on kasvatustikult tähenduslik informatsioon märksa sagedamini edastatud peidetud hinnangute kaudu. Moraliseerimist ning liigset didaktilisust aitab vältida ka kunstifaktor, kuid see nõuab kasutajalt loovust ja originaalsust, stereotüüpsed kunstilised kujundid võivad esile kutsuda bumerangiefekti (lugejad-kuulajad võtavad pakutava suhtes tõrjuva hoiaku). Sageli on õpetaja tekst aga šabloon, täis stampkujundeid, vähe leidub selles kuulajaga kontakti loomist hõlbustavaid sõnu «palun», «tänan» jmt. Kasvatustikult (töenäoliselt ka õpetustikult) saab tekst efektiivne olla ainult siis, kui õpetaja annab endale aru, mida ja mille nimel ta räägib ning kui see eesmärk realiseerimist leiab.

Uurimus annab veel kord tunnistust, et kui õppetunnis sõna suutlikult kasutada, võib see olla kasvatustikult tõhus ning õpetajal on veel palju varjatud reserve sõna kasvatuse suu- rendamiseks.

Oppekirjanduse kvaliteedist sõltub, kui võrd edukalt omandavad õpilased teadmisi ja arendavad võimeid. Ka õpilaste väljendusoskuste areng sõltub suuresti õppetekstist, märkis J. Mikk (TRÜ), kõneldes teemal «Õppeteksti keerukus ja õpilaste väljendusoskus». Kõige edukamalt arendab õpilaste väljendusoskust optimaalse keerukusega tekst, mis sisaldab õpilastele uudseid sõnu, keelendeid ja fakte sel määral, mil määral õpilased suudavad neid mõista. Konverentsi ettekanded tutvustavad meie uurijate töö tulemusi õppeteksti keerukuse määramisel. Kasutatavad valemid (sealhulgas ettekandja enda soovitatud — toim.) annavad usaldusväärseid tulemusi ning on aeg neid julgelt praktikasse rakendada hakata.

Teksti mõistetavuse reeglite rakendamise efektiivsust käsitles A. Piirimäe, J. Miku, M. Nisamedtinova ja T. Voodla (TRÜ) ühisettekanne, mille esitas A. Piirimägi. Mõistetava teksti reegleid rakendati osale 7. klassi füüsikaõpikust ja 8. klassi anatoomiaõpikust. Täius- tetud tekstid paljundati koos küsimuste ja joonistega TRÜ rotaprindi abil. Katsematerjali kasutades olid õpitulemused 12—14% võrra paremad kui senise õpiku puhul. Uuringud on näidanud, et teksti raskus on tihedalt seotud lause keskmise pikkusega, võõrsõnade rohkuse ja teksti abstraktsusega. Seega — kasutada lühemaid lauseid, tuntut sõnu, väljenduda konkreetselt. Kogumikus avaldatud artiklis leiab õeldu kohta täpsemad reeglid ning näiteid. Lihsa keele reegleid tuleks kasutada eelkõige õpikute tõlkimisel, viimaste väljendusviis on sageli raskepärane.

Saksakeelsete õppetekstide raskuse mõõtmisest rääkis T. Reiksaar (TPedI). Uuringud näitavad, et kõige raskemaks osutus 9. klassi ja kõige kergemaks 11. klassi õpik. Objektivsete ja subjektiivsete raskushinnangute kõrvutamine ning korrektsiooni arvutamine näitab, et saksakeelsete tekstide raskust mõjutavad kõige enam sõna- ja lausepikkus, rohke liit- ajavormide ja raamkonstruktsioonide hulk, samuti tundmatute sõnade ja kõrvallause- te rohkus. Veel kord leidis kinnitust tõik, et õppeteksti raskuse määramisel võib toetuda olemasolevatele valemitele.

M. Rannikmäe ja A. Tõldsepa (TRÜ) uurimus käsitleb mõistete struktuuri kujundamist keemia keele arendamise probleemina. Mõistete sügav ja püsiv äraõppimine on eelduseks

niihästi õige mõtlemissiivi kui ka hea ja ladu- sa väljendusoskuse kujunemisele. Uurimusest tuleneb praktiline järeldus: uue mõiste õpeta- misel on tarvis eelkõige korjata temaga vahe- tus seoses olevaid mõisteid ja seejärel kogu mõistete rühma; alles siis tuleb uus mõiste lisada süsteemile.

H. Tiits (PTUI) käsitles õpilaste sõnava- rikastamist loodusõpetuses ja geograafias. Täni on kõnearenduse küsimusi looduste- aduse õpetamisel väga vähe käsitletud. Tehtud uuringud aga näitavad õpilaste ainespetsiifi- kaga seostuva sõnava piiratud. Selle väljen- duseks on oskussõnade puudumine õpilaste kõnes, kujutlustel ja mõistefel puudub sõnaline kate, osa sõnadest aga mõisteline alus. Ohe oskussõna tähendus antakse teisele üsna ker- gesti. Õeldu viitab puudulikule tööle sõnava- raga ning näitab, et sõnava sihipärase rikastamise probleem loodusõpetuse ja geo- graafia õpetamisel on aktuaalne.

V. Maanso (PTUI) uurimus käsitleb võõr- sõnatarvitust keskaste õpikus (vaatluse alla võetud 1977/78. õppeaastal 6. klassis kasu- tel olnud õpikud). Leksikaalne analüüs tõi esile ebakohti. Rohkesti on võõrsõnu, mis esi- nevad väikeste sagedusega, mõnede kohta seletused puuduvad jmt.

Kõneleja tutvustas PTUI-s õpilaste kommu- nikatsioonivõime arendamiseks tehtavat. Vaat- luse all on õpikute leksikaalne külg ja õpi- laste sõnava tundmine. Rööbiti sõnava tundmisega selgitatakse õpilaste lugemust, lugemishuvisid, õppimismotivatsiooni jmt. (E. Sepp, K. Võlli, V. Maanso). Senised tule- mused näitavad, et õpikute koostamisel ei ole oluliselt arvestatud õpilaste sõnava taset, mis kahandab õpikute mõistmist ja kasvatu- likku mõjujõudu. Opetaja informeeritus õpi- laste sõnava tundmisest on kesine.

Uurimistulemustest sugeneb ettepanek kesk- astme õpikute teksti lihtsustamiseks. Ilmne on vajadus sõnavaõpiku järele.

M. Rõigas (TRÜ) rääkis Tartu Riiklikus Oli- koolis tehtavatest uurimistest. Diplomandid on mitmete klasside õpilastel selgitanud võõrsõ- nade omandatust, on uuritud tõlkeõpikute keelt jmt. Kogumikus avaldatud artikkel juhib tähelepanu keskkooliõpetanute sõnastusosku- se olulisematele puudujätkidele.

Mitmed ettekandjad peatusid vene keele kui suhtlemiskeele õpetamise probleemidel. TPedI esindajad A. Romel, A. Davidjants ja E. Roovet tutvustasid kateedri uurimissuundi, mis on keskendunud kommunikatsioonülesan- netele. Pakutav mefodika on kasutatav kooli- des ning üliõpilaste kaudu peaks sinna ka jõudma. T. Kasesalu (TRÜ) ettekandes on an- tud keelematerjali esitamise mudel, mis võiks olla aluseks grammatilise materjali ümberkor- raldamiseks programmides ja õpikutēs, aktsenteerides tähelepanu kommunikatsiooni ülesannetele.

Teise päeva juhatas sisse V. Ratassepp (PTUI), kes rääkis näidisprogrammi rakendamisest õpilaste kommunistlikul kasvatamisel. Näidisprogrammi senist kasutamist uuriti ankeetküsitluse abil. Näib, et koolidirektorite juhendamine näidisprogrammi kasutamisel on olnud efektiivne tänu VOT-ile, TPedI koõlljuh- tide täiendusteaduskonnale ja kohati ka haridusosakondadele. Opetajateni on kooli- väliste asutuste juhendav abi harvemini jõud- nud. Ilmselt vajaneb tulevikus seda asjaolu arvestada. Kõneleja tõi arve ja näiteid näidis- programmi kasutamisest koolis ning refereeris pedagoogide hinnanguid. Kokkuvõttes tule- nes järeldus, et kasvatustöö näidisprogramm on ka praegusel kujul suureks abiks peda- googikateaduse rakendamisel koolitöös. Pro- grammis kasvatuse üldiste sihtülesannete abil

esitatud isiksuse mudel on kasutatav, kuid mõistagi arenev. Iga õpetaja ja kasvataja nüansseerib ise näidisprogrammis toodud kasvatulikke soovitusi töös oma õpilastega, keda ta tunneb. Näidisprogrammi oskuslik kasvatamine tagab kasvatustöös edasiminekku.

Nüüdisteadust iseloomustab tendents täpsete mõõtmiste suunas. Sellest pole kõrvale jäänud ka pedagoogika ja psühholoogia. Teise päeva ettekanded käsitlesidki õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleeme, vaatluse all olid nii pedagoogilised kui ka psühholoogilised mõõtmised.

Rääkides ainetestide teoreetilistest ja praktilistest probleemidest, täpsustas I. Unt (TRÜ) ainetesti mõiste, funktsioonid ja liigid ning tõstas põhimõttelisel laadi küsimused ainetesti koostamise ja kasutamise kohta. Ainetestiga seotud teoreetiliste ja praktiliste küsimuste lahendamine on üks õppetöö efektiivsuse tõstmise reserve. Aineõpetajad kasutavad teste meeleldi, on tarvis, et praegu koostatavad õppekomplektid saaksid lisaks tõrvihikuile ka ainetestide komplekti iga õpilase jaoks ja mitmes variandis.

O. Kärner (PTUI) andis ülevaate kontrolltööde standardiseerimise meetodidest (kogumikus ühisartikkel koos J. Nurmikuga). Traditsiooniliste meetoditega ei ole võimalik õpilaste teadmisi objektiivselt mõõta. On vaja välja töötada objektiivsed mõõtmisvahendid ning üks võimalus ongi traditsiooniliste kontrolltööde standardiseerimine.

E. Pärtel (TRÜ) tutvustas testi liikidest lähemalt redeltesti (9. kl. füüsika testipatarei näitel), mis võimaldab diagnoosida teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamise astmeid. Testide kasutamisest algteadmiste diagnoosimiseks ja arvestuseks õhtukoolis rääkis L. Vassiltšenko (TRÜ) ja inglise keele lugemissõnavara testidest I. Sotter (PTUI). Testide komplekti kasutamine õhtukoolis mitme aasta kestel on tõestanud, et nad kergendavad märgatavalt arvestuste läbiviimist ja õpilaste teadmiste kokkuvõtlitku kontrollimist. Lugemissõnavaratestid on andnud aga õppekomplektide autoritele väärtuslikke andmeid nii hästi tekstide, harjutuste kui ka meetodiliste juhendite koostamiseks. Peale selle on neid kasutatud jõudluse mõõtmiseks üldhariduskoolis.

J. Sõerd (PTUI) peatus pikemalt nõuetel psühhomeetrilisele testile ja testimisele. Ta andis ülevaate psühhodiagnostiliste testide klassifitseerimisest ning õpilaste vaimsete üldvõimete diagnoosimise probleemidest. Õpilaste vaimsete üldvõimete, nende üldise vaimse arengutaseme kindlakstegemine, usaldusväärsete diagnostikameetodite loomine on tänapäeval väga aktuaalne seoses programmide ja õppemeetodite täiustamisega. See tõttu on väga hinnatav töö, mis meil tehakse originaaltestide loomisel.

Isiksuse testidest andis ülevaate K. Toim (TRÜ). Mõlemad efekandjad olid seisukohal, et testid võivad nende õige tarvitamise puhul anda üpris hinnalist materjali, vältida tuleb aga ohjeldamata isetegevuslikku ja vastutus-tundetut testiloomingut ja testide kasutamist, mis neid diskrediteerib. On vaja tagada testide sisu üldine mittetundmine ning testi korraldajate kvalifikatsioon, kel oleks kogemusi testidega töötamiseks ja nende tõlgendamiseks. Teisel poolt on tarvis, et inimesed harjuksid testide ja testimisega, sellega areneb intelligentse inimese väga vajalik ja oluline tunnusjoon — enesevaatluse võime. Kui testid on saanud harjumuslikuks, hakkavad nende tulemused korreleeruma tegeliku käitumisega. Kutseobivuse hindamise meetoditest andis ülevaate A. Kõverjalg (NSV Liidu PA Kutse-

pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut). Elukutse edukas õppimine oleneb neljast olulisest komponendist, mida kutseobivuse hindamisel tuleb võrdväärselt arvestada: 1) inimese tervislik seisund; 2) võimed; 3) ettevalmistus (teadmiste, oskuste ja vilumuste tase); 4) tahtelis-moraalsed omadused, iseäranis tööarmastus. Töölise kohanemisel erialanõuetega on võimalik rakendada kolmeetapilist kohandamissüsteemi, kusjuures kutseobivuse hindamisel on test üks abivahendeid, mitte ainuke vahend.

H. Reinsalu (Kohtla-Järve Linna Hariduosa-kond) teema oli õpilaste kutsehuvide diagnoosimisest kutseõuandlas. Oma ettekandes puudutas ta kutseõuandlate muresid. Nõuandlates on vähe psühholooge, puudust funktsionaalse psühhodiagnostika vahenditest, tsentraalselt juhendamise, koolidest saadetakse õpilasi nõuandlatesse, andmata neile kaasa ühtegi iseloomustust, mis võiks olla pidepunktiks soovitud andmisel.

Kooliküpsuse diagnoosimist käsitlesid P. Keesi (TPEdL) ja K. Indre (TRÜ) ettekanded. Arvatakse õppetööks peame suutma määrata kooliüsusikute erinevuse taseme väga mitmest aspektist, on tarvis seniseid diagnoosivahendeid täiustada ja saavutada seda, et tulemusi praktilises töös senisest rohkem arvestataks.

Sõnavõtjad märkisid üksmeelselt konverentsi head kordaminekut. H. Kull (Tartu 2. keskkool) kutsus aineõpetajaid üles kaasa aitama õpikute tekstide jõukohaseks muutmiseks. Õpetaja märkab kõigepealt, mis õpilastele liiga raske on ja peaks sellest informeerima vastavaid istantse. Oldise keskkariduse nõuet saame täita vaid ajakohaste, keeleliselt korrektsete, õpilaste vanust ja võimeid arvestavate õpikutega. P. Lehestik (Põlva keskkool) toonitas õpikute materjali õige doseerimise olulisust. Arvestada tuleb sõltuvust kvaliteedi ja kvantiteedi vahel. Raske tekstiga õpiku maht peaks olema väiksem, samal ajal võib kergemat lugemismaterjali anda rohkem. Tervikuna vajab õpilaste koorumise korrigeerimist selle vähendamise suunas. S. Herman (VOT) soovitas teaduselembesust kõigile koolitöötajatele, teaduslikest uuringutest peaks osa võtma arvukalt õpetajaid. Ettevalmistuse selleks saab kõrgkoolis OTÜ-s tegutsedes, kursuse- ja lõputööde kogemusi peaks rakendada koolipraktikas. H. Oksa (Eesti NSV Haridusministeerium) lükkas ümber väite, nagu kasvaks õpikute maht pidevalt. Oldjühul viimase 5—6 aasta jooksul õpikute ja õppevahendite mahud on vähenenud. Oma tähelepanekustest meie õpikute keele ja sisu kohta peaksid tegevõpetajad Haridusministeeriumi õpikute osakonda palju rohkem informeerima, nende ettepanekuid oleks võimalik arvestada kordustrukkide väljaandmisel. NSV Liidu pedagoogilise uurimistöe koordineerimise nõukogu esimehe asetäitja V. Gribov andis meie teaduriile tööle ja toimunud konverentsile kõrge hinnangu. Pedagoogikateadlaste ja praktikute niisuguse suhtlemise katsetegur on suur, aitab kujundada mõlemapoolseid hinnanguid ja hoiakuid. Kõik uus kinnistub aga koolipraktikasse õpetaja, tema subjektiivse suhtumise kaudu. Eesti NSV haridusministri asetäitja A. Tükk vastas esitatud küsimustele ning märkis tunnustavalt Viljandi rajooni RSN TK, haridusosakonna ja Viljandi 1. keskkooli kollektiivi tööd konverentsi korraldamisele kaasaaitamisel. Lõppsõna ütles konverentsi ettevalmistamisel põhirakuse kandnud asutuse, Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi direktor O. Nilson.



SOOVITAME

■ Eelmise aasta lõpul ilmus kirjastuselt «Pedagogika» pedagoogikadoktor professor E. Kostjaskini toimetamisel NSV Liidu PA Üldpedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi väljaanne «Опыт работы школы полного дня», mis annab selle koolitüübi režiimi organisatsioonilis-pedagoogilised alused.

Raamatus vaadeldakse üldhariduskooli režiimi muutmise eeldusi teoreetilise ja katselise töö põhjal, samuti täispäevakooli struktuuri ja töö iseloomu, antakse selle režiimi spetsiiliste iseärasuste analüüs.

Raamat on mõeldud haridustöötajale, pedagoogiliste kõrgkoolide õppejõududele, koolidirektoritele, õpetajatele ja kasvatajatele.

Raamatu esimeses peatükis «Täispäevakooli organisatsioonilis-pedagoogilised alused» antakse täispäevakooli funktsioonid ning õpetaja kasvatustöö organiseerimise spetsiifika.

Teine peatükk «Täispäevakooli 4.—8. klassi õpilaste õppetegevuste režiim» näitab kätte õppetegevuste ja õpilaste tunnivälise hariduslike tegevuste režiimi.

Neljas peatükk «4.—8. klassi õpilaste tunnivälise arendava tegevuse režiim» koosneb kolmest alajaotusest, milles on toodud ära õpilaste vaba aja režiim, täispäevakooli pioneeride ja kommunistlike noorte ühiskondlik-poliitiline ja töötegevus, esteetilise ja spordiringi matkategevuse režiim.

■ Samal ajal ilmus kirjastuse «Pedagogika» väljaandel ka L. Bolotina ja D. Latõšina raamat «Методика внеклассной воспитательной работы в начальных классах».

Raamatu esimeses peatükis «Klassivälise töö olemus ja ülesanded kooli algklassides» leiavad käsitlemist klassivälise töö ja selle koht kommunistliku kasvatuses üldises süsteemis nooremates klassides, klassivälise kasvatus- ja tööprintsiibid ja planeerimine.

Teises peatükis «Õpilaste kollektiivse tegevuse organiseerimise meetodika» tutvustatakse õpilaste kollektiivse tegevuse efektiivse organiseerimise põhilisi pedagoogilisi tingimusi, ühiskondlikult kasulikke tööd ja selle organiseerimise meetodikat, samuti pioneeride ja oktoobrilaste ühise tegevuse pedagoogilist juhendamist.

Kolmas peatükk «Veendumused klassivälise kasvatus- ja töö süsteemis» koosneb alajaotustest,

mis seletavad ära veendumuste tähtsuse kasvatuses, nooremate õpilaste poliitilise ja kõlbeline hariduse probleemid ning kasvatusel positiivse eeskujuga ja kunstivahendite kaudu. Samuti töö raamatuga ja selle, kuidas vestelda pioneeridest ja pioneeriorganisatsioonist.

Viimane peafükk kannab pealkirja «Õpetaja ja lastevanemad». Selles näidatakse kätte perekondliku kasvatusel pedagoogilise juhendamise ülesanded, õpilase perekonna tundmaõppimise viisid, perekonna ja kooli koostöö lastes õpihuvi kasvatusel. Kõneldakse sellest, kuidas pidada lastevanemate koosolekut ja tööle rakendada lastevanemate komitee.

Lisaks asjakohase kirjanduse loetelu.

■ Kõigile haridustöötajale ja õpetajale, aga samuti kõigile neile, kes on vähegi huvitatud vanemate õpilaste psühholoogiast, peaks suurt huvi pakkuma kirjastuselt «Pedagogika» äsja ilmunud J. Šumilini raamat «Психологические особенности личности старшеклассника».

Raamat käsitleb 9. ja 10. klasside õpilaste isiksuse iseärasusi. Selles vaadeldakse nende eluhoiakute, püüdluste ja ideaalide eripärasusi, vanemate õpilaste suhtumist õpetajatesse, vanematesse ja üksteisesse.

Palju ruumi on antud noormeeste ja neidude siseelamustele, eneseanalüüsile ja enesehinnanguile, õpetajate osa hindamisele nende arengus — küsimustele, mida on suhteliselt vähe tundma õpitud. Lugejad leiavad raamatust nii nende küsimuste teoreetilist valgustamist kui ka praktilist nõu kasvatus- ja vanemates klassides.

Peale eessõna, sissejuhatuse ja lõppsõna koosneb raamat viiest peatükist. Need on järgmised: «Vanemate õpilaste isiksuse suunitus», «Vanemate õpilaste tüpoloogiline tundmaõppimine», «Vanemad õpilased oma sisemaailmast», «Koolilõpetanute retrospektiivne vaade koolile» ning «Ealiste ja individuaalsete iseärasuste arvestamine kasvatus- ja vanemate klasside õpilastega».

1978. A. ESIMESEL POOLAASTAL ILMUNUD PEDAGOOGIKA-KIRJANDUST

Hoze S. Kooli pedagoogiline kollektiiv ja komsomoli organisatsioon / S. Hoze. — Tln.: Valgus, 1978. — 248 lk.

Kees P. Aktiviseerimisvõtted ja tehnika teadmiste jooksval kontrollimisel: Õppematerjal / P. Kees. — Tln.: TPedI, 1978. — 63 lk. — Ülapealk.: E. Vilde nim. TPedI. — Bibl. lk. 60—62 (43 nim.).

Lunge A., Neare V., Vääränen V. Eripsühholoogia küsimusi / A. Lunge, V. Neare, V. Vääränen. — Tln., 1978. — 84 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabariigi Teadus- ja Kultuuriministeeriumi Op. Täiendusinst. — Bibl. lk. 83 (9 nim.).

Nõukogude pedagoogika ja kool / ENSV Vabariigi Teadus- ja Kultuuriministeeriumi Op. Täiendusinst. Ühisk. Ped. Uurimise Inst. — Tln., 1966 —.

17 / [Toim. koll.: ... A. Elango (vast. toim.) jt.] 1978. — 164 lk. — Bibl. art. lõpus.

Sisu: H. Mägi. Jakob Hurt pedagoogiina. — E. Uibu. Liivimaa, eriti Tartu-Võru kreisi rahvakoolide juhtimise alates 1840. aastast. — A. Nurk. Rakvere õpetajate Seminari asutamine. — J. Püvi. Keskkaridusest Paide linnas enne Oktoobrirevolutsiooni. — E. Rõuk. Füüsika elemente 19. sajandi emakeele lugemikes. —

V. Horm. Jüri Annusson ja tema osa kodanliku ühtluskooli rajamisel ja uuendamisel. — A. Vallner. Eesti Koolinoorsoo Keskliit. — L. Metsis. Koolivõrgu areng kodanlikus Eestis üleminekul 6-klassilisele koolikohustusele. — T. Zolotova. Vene keele õpetamise küsimus 1920. aastate lõpul ja 1930. aastate algul. — Ö. Kukk. Pärnu Linna Pedagoogiline Muuseum. — A. Remmel. Jaan Vahtra meetodikuna. — H. Rannap. Muusikaõpetajate ettevalmistamine Tallinna Konservatooriumis aastatel 1919—1977. — P. Lokk. Tartu Kõrgem Muusikakool aastatel 1919—1940. — M. Männik. Kooli laulurepertuaari tähtsusest internatsionaalsete suhete arengule Eesti ja Soome vahel 19. s. teisel poolel. — L. Truuväärt. Joosep Aavik pedagoogina ja muusikuna.

Nõukogude pedagoogika ja kool/ENSV Vabar. Op. Täiendusinst. Ühisk. Ped. Uurimise Inst. — Tln., 1966 —.

18/Toim. koll.: ...I. Unt (vast. toim.) jt. 1978. — 102 lk., ill. — Bibl. lk. 98 — 101 (53 nim.).

Sisu: I. Unt. Mõningatest seostest IX klassi õpilaste vaimse arengu näitajate vahel. — E. Nurk. Iseseisva töö oskusest VIII kl. matemaatikaõpikuga. — H. Saarsoo. IX klassi astunute tasemest matemaatikas. — E. Sova. IX klassi füüsikaõpiku jõukohasusest. — H. Oja. Algoritm eesti keele noomenite tüpiseerimise õpetamisel. — H. Krasohin. V klassis kirjanduse õpetamiseks didaktilise abimaterjali komplekti koostamise põhimõtetest. — H. Hellerma. Töö tsitaatidega keskastme klassides. — V. Potseps. Ettevalmistavast tööst ulatusliku kirjandusteose kasvatamiseks keskeriõppeasutuses. — V. Raup. Loovülesannete rakendamisel ajaloo õpetamisel VIII klassis. — A. Juhkam, V. Raup. IX klassi astuja ajaloo teadmiste tasemest. — M. Vana. Probleemülesannete kasutamine õpilaste iseseisvas töös geograafia õppimisel VI klassis. — A. Benno. Geograafiaalaste teadmiste seosest õpilaste vaimsete võimetega. — Kirjandus.

Suhhomlinski V. Vassili Suhhomlinski mõtteid kasvatusest: [Laste kasvatamisest koolis ja kodus] / Koost. ja sissejuhatavate art. varustanud S. Soloveitšik. — Tln.: Valgus, 1978. — 212 lk. — Bibl. lk. 211 (35 nim.).

В помощь слушателю курсов усовершенствования: Педагогика и психология / Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР. Сост. Б. Недзвецкий. — Таллин: Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР, 1978 — 110 с.

Связь обучения с воспитанием: Мет. рекомендации / М-во просвещения ЭССР Сост. П. Гринкина. — Таллин: М-во просвещения ЭССР, 1978. — 63 с., ил.

Содерж.: Ф. Ф. Варуль. Проблемное обучение на уроках истории обществоведения. — З. А. Курова. Элементы историзма в преподавании математики. — Л. А. Хаавик. Воспитание чувства интернационализма на уроках немецкого языка. — Е. И. Андрианова. Привитие интереса к предмету через школьные вечера и производственные экскурсии. — Н. Е. Герман. Атеистическое воспитание на уроках химии.

KOOLIEELNE PEDAGOOGIKA

Rihvk E. Puidutöö lasteaias / E. Rihvk. — Tln.: ENSV Vabar. Op. Täiendusinst., 1978. — 43 lk., ill. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Op. Täiendusinst.

AJALUGU

Ajalootestid: Met. abimaterjal üldhariduskooli V—XI kl. / ENSV Haridusmin.; Koost. H. Palamets. — Tln., 1978. — 147 lk.

Priedenthal A. Abiks täienduskursuslasele: Ajalugu / A. Priedenthal. — Tln., 1978. — 31 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Op. Täiendusinst.

Каарна Н. А. В помощь слушателю курсов повышения квалификации: История, обществоведение, основы Сов. государства и права / Н. А. Каарна. — Таллин, 1978. — 28 с. — В надзар.: Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР.

EESTI KEEL. KIRJANDUS

Hiie E. Esteetilise kasvatuse võimalusi emakeele lugemisõpetuses / E. Hiie. — Tln.: ENSV Vabar. Op. Täiendusinst., 1978. — 42 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Op. Täiendusinst. — Bibl. lk. 33—41 (127 nim.).

Maanso V., Rukki V. Keeleõpetusest VI klassis / V. Maanso, V. Rukki. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1978. — 119 lk., ill. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Siirak A., Tiigi U. Eesti keele õpetamisest vene õppekeele koolide IX klassis / A. Siirak, U. Tiigi. — Tln., 1978. — 86 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Truus S. Individualiseeritud töö III klassi keeleõpetuses: Õppematerjal / S. Truus. — Tln.: TPedI, 1978. — Ülapealk.: E. Vilde nim. TPedI.

1. osa. 1978. — 87 lk.

Villand L. Stiilivaatlusi kirjandustunnis / L. Villand. — Tln.: Valgus, 1978. — 172 lk. — Bibl. lk. 164—169.

Välba M. Kirjandusliku lugemise tundidest V klassis / M. Välba. — Tln., 1978. — 48 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin. — Ainereg. lk. 46—47.

Koostanud SIRJE LOORITS

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

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 29. 03. 1979. Trükkimisele antud 5. 05. 1979. Trükiarv 4550. Ofsetpaber nr. 1. 60x70/8. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,63. Arvestuspoognaid 8,45. MB-03375. Tellimise nr. 1098.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükkikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbril hind 30 kop.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. проsv. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

**Pärast päevatööd,
öhtul enne ööd, ...
kui on vaibund tuul,
teeme lõkketuld
ja laulame
kodumaast.**



Iga üksik puu ju kohiseb oma viisi,
ent omefi on nad koos üksainuke koor.
Emilian Bukov

**Koolinoorte oma pidu, laulupidu, sündis V. I. Lenini nimelise
Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 40. aastapäeva auks.
Aastringid on läinud, kuid tore tava jäänud. Lusti ja rõõmuga
kannavad laulu teatepulka tänased pioneerid, et anda seda
edasi homsetele laululustijatele.**



28-579
79-6012