

ISSN 0134-5656

# *Noorkogude* **KOOL**

JUULI 1980





Heino Mülsi  
õpilased  
rahvatantsuhoos.

Õpetajate  
rahvatantsurühma liikmed  
pealtvaatajate ridades.



## EESTI NSV

\* 40 \*

## EESTI NSV

\* 40 \*

Eesti NSV 40. aastapäevale pühendatud laulupeol sulandus tuhandete laulumerre Põltsamaa keskkooli suurim taidluskollektiiv, 160-liikmeline lastekoor, kes õpetaja Heli Martini käe all on jõudnud I kategooria tasandile. Poistekooride hulgas kõlasid laulupeol Põltsamaa keskkooli III kategooria pälvinud poistekoori hääled. Piduliste perest ei puudunud ka kooli naiskoor. Mõlemad õpetaja Tiina Selke koorid. Tema juhataja on ka rajooni vokaalansambli ülevaatusel II koha saanud 6-b klassi ja III koha vääriline 8-b klassi ning 9-b klassi tütarlaste ansambel. Ent kes poleks kuulnud laulupidude põhivarast — Põltsamaa keskkooli 48-liikmelisest puhkpilliorkestrist, kes koolile aina nime ja kuulust teinud. Juhendaja Lembit Vingi teene. Temale on appi asunud noor dirigent Heino Georg Põltsamaa lastemuusikakoolist.

Et tänavusel laulupeol nii hulganisti põltsamaalasi, seletab fakt, et tantsu- ja laulukasvatus algab koolis piseast. Nii võrsub lastekoori taimelavast — mudilaskoorist — õpetaja Heli Martini hoolet lauljate järelkasv.

Rahvatantsu esimesi samme lihviv lapsevanem Heino Müls, kellel mitmes pikkuses jalaseadajaid tantsupidude murue sirgumas.

Neidude sammunõtkus on emakeeleõpetaja Helbe Pungi targasti juhitud kasvatus töö kiituseks. Tema järjekindlad, tantsukunsti lahtimõtestavad proovid kingivad ikka positiivseid emotsioone.

Uutmoodi taidlusharrastusele — rütmilisele liikumisele — pani koolis aluse esimest aastat õpetajana töötav Tartu Pedagoogilise Kooli kasvandik Moonika Kärtna, kelle juhivad 1-c ja 7-a klassi liikumisrühmad on koolis poolehoidjaid võitnud.

Kasvatustöö eeskuju kaudu leiab Põltsamaa keskkoolis otserakendust: on ju õpetajate naisrahvatantsurühm 1975. a. võistlustantsimise laureaat ja 1977. a. üleliidulisel taidlusfestivalil saavutanud IV koha. Juhendab õpetaja Helbe Pung. 8 aastat tantsivad rühmas Malle Milles, Ivi Tuvike ja Vilja Kork, ülejäänud on mõnevõrra lühema tantsustaažiga.

Maikuu lõpupäevil korraldas Põltsamaa keskkool laulu- ja tantsuvägede ülevaatus, mida Voldemar Maaski fotosilm jäädvustas. Koolikontsertidel ja juunis Põltsamaa jõe mängudel läbis hinnangusõela taidlejate ja nende õpetajate aastatemahukas kunstiharrastus. Esinemisküpsed said ühtlasi lähetuse laulupeole ja eelolevatele tantsupidudele.

# Nõukogude Kool

7 · 1980

- 4 Meenutusi 1940. aastast ●
- 6 **E. PÄLL** Rahvuskeelte kooseksisteerimisest Nõukogude Liidus ●
- 10 Kool kui kasvatustöö keskus
- 13 **G. LINNAKS** Ainealase klassivälise töö süsteem V. Kingissepa nimelises Tallinna 20. keskkoolis ●
- 17 **A. KÕVERJALG** Kutseorientatsiooni teoreetilisi lähtekohti ●
- 21 **T. KITVEL** Kasvuümbrus ja töössesuhtumine
- 26 **V. PINN** Funktsionaalsete puuete kompenseerimine ●
- 32 **E. KAISMA** Õppe- ja kasvatustöö analüüsi aluseks nüüdisnõudmised ●
- 35 **H. KARIK** D. Mendelejevi keemiliste elementide perioodilisuusüsteemi füüsikalis-matemaatilistest alustest ja rakendustest ●
- 40 **M. KIVISTIK** Kujutavad tegevused kuueaastaste laste klassis ●



**ESTER LEPIK.** Omandanud pärast keskkooli lõpetamist Tallinna Pedagoogilises Koolis lasteaiakasvataja kutse, on töötanud mitmes koolieelses lasteasutuses kasvatajana, haridusosakonnas lasteasutuste inspektorina ja Tallinna 1. Lastehaiglas logopeedina. Aastail 1958—1964 sai ta kõrghariduse TRÜ ajaloo-keeleteaduskonna eesti keele osakonna kaugüliõpilasena. Seejärel töötas TRÜ pedagoogikakateedris assistendina. 1969. aastal lõpetas ta NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia juures kõrgemad pedagoogilised kursused psühholoogia erialal. Praegu töötab Ester Lepik Tallinna Vabariikliku Haigla defektoloogina. Tema sulest on ilmunud mitmeid logopeediaalaseid brošüüre ning artikleid koolieelse kasvatuses teemadel. Konsultandina on ta osa võtnud «Karu-aabitsa» koostamisest.



**ANTS KÕVERJALG,**  
NSVL PA  
kutsepedagoogika TUI  
õppemeetodite ja  
tehniliste õppevahendite  
laboratooriumi juhataja,  
pedagoogikadoktor,  
professor. Lõpetas  
1949. aastal TPI  
insener-ökonoomistina,  
1959. aastal TPedl  
keskkooli füüsika-  
matemaatikaõpetajana.  
Töötas Tallinna koolides  
õpetajana ja  
õppealajuhatajana.  
1959. aastal siirdus  
PTUI-sse, kus tegi läbi  
tee vanemteadurist  
direktori asetäitjani.  
Praegu on teadusliku  
töö põhiprobleemiks  
kutsepedagoogika  
metodoloogia ja uurimise  
metoodika.  
Monograafiate ja  
arvukate artiklite  
autor. Mitme teadusliku  
nõukogu, sealhulgas  
Kõrgema Atestatsiooni  
Komisjoni pedagoogika  
ja psühholoogia  
ekspertnõukogu liige.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI  
XXXVIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÕNU SOO

- 44 **Õ. VAHAR** Теоретические аспекты  
обучения младших школьников  
диалогической речи ●
- 48 **E. LEPIK** Lugema õpetamisest 6-aastaste  
rühmas ●
- 53 **Ü. PAJUR** Kas muusika või muusikaõpetus? ●

Воспоминания о 1940 году.	4
Э. ПЯЛЛЬ. Сосуществование национальных языков в Советском Союзе.	6
Школа как центр воспитательной работы.	10
Г. ЛИННАКС. Система внеклассной работы по отдельным предметам в Таллинской 20 средней школе им. В. Кингисеппа.	13
А. КЫВЕРЯЛГ. Теоретические предпосылки профориентации.	17
Т. КИТВЕЛЬ. Окружающая среда и отношение к труду.	21
В. ПИНН. Компенсация функциональной недостаточности.	26
Э. КАЙСМА. В основу анализа учебно-воспитательной работы — требования современности.	32
Х. КАРИК. О физико-математических основах и применении периодической системы химических элементов Д. Менделеева.	35
М. КИВИСТИК. Изобразительная деятельность в классе шестилетних детей.	40
Ы. ВАХАР. Теоретические аспекты обучения младших школьников диалогической речи.	44
Э. ЛЕПИК. Обучение чтению в группе шестилетних детей.	48
<b>Ю. ПАЮР.</b> Музыка или обучение музыке!	53



## MEENUTUSI 1940. AASTAST

### MEIE INTERVJUU

1940. a. 21. juuni öhtul moodustati Eestis revolutsiooniline rahvalitsus eesotsas Johannes Vares-Barbarusega. See tähendas, et töörahva võimsad väljaastumised olid murdnud kodanluse poliitilise võimu. Rahvalitsuse koosseisu kuulus välisministrina Rakvere Opetajate Seminari kasvandik, mõnda aega pedagoogina töötanud tuntud kirjanduskriitik ja kultuuri-tegelane Nigol Andresen. 14. ja 15. juulil 1940. a. toimusid uue Riigivolikogu valimised. Selle uude koosseisu kuulus kõrvuti teiste pedagoogidega, nagu Aleksei Janson, Leonhard Hallop, Adolf (Aadu) Hint, Ruut Liiv, Rudolf Ruus, Jüri Uustalu jt. ka Nigol Andresen. Kuu aega pärast revolutsiooni algust, 21. juulil, võttis Riigivolikogu vastu deklaratsiooni Eesti kuulutamise kohta Nõukogude Sotsialistlikuks Vabariigiks. Kolme päeva jooksul (21.—23. juulil) võttis Riigivolikogu vastu palju tähtsaid otsuseid. Otsustati pöörduda NSV Liidu Ülemnõukogu poole ettepanekuga võtta Eesti NSV vastu Nõukogude Liidu koosseisu. Võeti vastu deklaratsioonid suurtööstuse ja pankade natsionaliseerimise kohta ning maa kuulutamise kohta rahva omandiks. Selliste otsuste vastuvõtmisel osalesid aktiivselt ka endistest ja tolaeagsetest pedagoogidest rahvasaadikud. 6. augustil 1940. a. võeti Eesti võrdõigusliku vabariigina vastu NSV Liidu koosseisu. 25. augustil kuulutas Riigivolikogu end Eesti NSV Ajutiseks Ülemnõukoguks. Samal päeval võeti vastu Eesti NSV konstitutsioon.

Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimeheks valiti Johannes Vares. Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu esimeheks kinnitati Johannes Lauristin. Valitsuse koosseisu kuulus hariduse rahvakomissarina Nigol Andresen, kel tuli siis ja hiljem täita teisigi vastutavaid ülesandeid. Ta oli aastail 1940—1946 Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu esimehe asetäitja ja aastail 1946—1949 Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe asetäitja ning NSV Liidu Ülemnõukogu esimese koosseisu ja Eesti NSV Ülemnõukogu esimese ja teise koosseisu saadik.

Järgmiseks avaldame mõned killud jutuajamisest NIGOL ANDRESENIGA, kes meenutab haridus- ja kultuuripõllul tehtut 1940. ja 1941. aastal.

Kuidas teist sai nõukogude võimu taastestamise aastal neli aastakümnet tagasi meie vabariigi hariduse rahvakomissar?

Küllap see oli 25. augustil 1940, kui läksin Eesti NSV Ülemnõukogu istungile. Seal kohtasin kohe Johannes Lauristini, kellest minu teades pidi saama uue Nõukogude valitsuse juht. Tema ütles, et minul tuleks

hakata hariduse rahvakomissariks. Mul ei olnud põhjust vastu vaielda ja mind esitati varsti valitsuse koosseisu.

**Teil oli lisaks rahvakomissari ametile veelgi vastutusrikkam ametikoht?**

Olin peale rahvakomissari ameti ka Rahvakomissaride Nõukogu esimehe asetäitja. Õieti see ülesanne mind kuigi palju ei koormanud, sest Hariduse Rahvakomissariaadi huvipiirkonda kuulus kõik, mis oli kultuuriga seotud: kunstid, kõrgkoolid, värskelt riigistatud teatrid, muuseumid, kinofikatsioon. Mul ei tarvitsenud mingi sammu puhul enne nõu pidada esimehe asetäitjaga, vaid ainuüksi iseenesega.

Mu asetäitjateks olid alguses Johannes Semper, kes aastavahetusel sai uuelts loodud Kunstide Valitsuse juhatajaks, Aleksander Valsiner, kelle alaks olid koolid, ja leningradlane Hans Piilmann, kes juhtis niinimetatud poliitilise hariduse osakonda, seega loengute, raamatukogude jms. tegevust.

**Milliseid ülesandeid tuli hariduse valdkonnas kõigepealt silmas pidada?**

Kõigepealt tuli hoolitseda üldhariduskoolide eest. Võtsime suuna üldisele seitsmeaastasele koolile senise kuueaastase asemel (teades sedagi, et Nõukogude Liidu mõnedes vabariikides oli maarajoonides nelja-aastane koolikohustus). Soodustasime võimalikult paljude seitsmendate klasside avamist. Muidugi, seitsmeklassiline üldine koolikohustus teostus alles pärast sõja-aastaid. Keskool oli mõned aastad olnud kaheteistkümnepäevane. Võtsime suuna üheteistkümnepäevale klassile, seega tuli järgmiseks kevadeks kaks lõppklassi. Mujal Nõukogude Liidus oli kümneaastane keskool.

**Mis raskusi valmistas?**

Omajagu raskusi oli õpetajate õigustega. Meie algkoolide õpetajad, üldreeglina seminari haridusega, ei olnud võrdsustatavad õpetajate institutide lõpetanute teistes vabariikides. Kavatsesime õpetajate kvalifikatsiooni tõsta ja uusi õigusi anda suvekursuste abiga, mis jäid algava sõja tõttu muidugi korrajamata. Üksikuid õpetajaid püüti atesteerimisega tõsta õpetajate instituutide lõpetajatega võrdseks.

**Kellega hariduse rahvakomissariaadis koos töötasite?**

Endise ministeeriumi isikuline koosseis jäi endiseks, seda enam, et J. Varese valitsuse ajal oli juhtivat koosseisu juba uuenatud. Seal oli suurepäraseid töömehi, nagu kooliosakonna juhataja Villem Altkoa, hilisem Tartu Riikliku Ülikooli professor, kutsekoolide osakonna juhataja insener Henrik Norman. Kaadrite osakonda juhtis mu kunagine õpilane Otto Samma. Kooliosakonnas töötas tulevane TRÜ õppejõud dotsent Andres Pärl. Mu sekretäriks oli

## MEIE INTERVJU

hilisem kõrgetasemeline laulja ja ooperinäitleja Meta Kodanipork. Kui Altkoa lahkus osakonnajuhataja kohalt, õnnestus mul teda asendada senise Virumaa haridusosakonna juhataja Johannes Seilenthaliga, kellele V. Altkoa jäi asetäitjaks. Lõõpisime siis vahel, et kui kunagi moodustati ametkonnad üliõpilasorganisatsioonide põhjal, siis Hariduse Rahvakomissariaadis on mõjule pääsenud kunagi Vihula ministeeriumikooli lõpetanud, sest koos minuga oli õppinud seal Valsiner, enne mind lõpetanud Altkoa. Ja kui Seilenthal neile «nõuetele» ei vastanud, siis oli ta vähemalt lõpetanud Rakvere Õpetajate Seminari, olgugi mituteistkümmend aastat pärast mind.

**Nõukogude võimu taaskestamine Eestis tingis ka kvalitatiivseid muudatusi koolitöös. Milliste sisuliste haridusküsimustega tuli tegelda?**

Valmistasime aasta otsa uusi programme kooli kõigile astmetele. Metoodilise komisjoni esimeheks olin ma ise.

**Nagu mainisite, tuli teil haridusküsimuste kõrval tegelda kunsti, muusika ja teatriga. Mida meenub?**

Järgmisel aastal kavatseti Moskvas korraldada Eesti NSV kunstidekaad. Mina olin määratud ettevalmistava komisjoni esimeheks. Tuli kavandada mitte üksi kontserte ja teatrietendusi, vaid neile ka sisu ette valmistada uute teoste näol. Olgu nii palju meelde tuletatud, et dekaadi ettevalmistuseks valmisid sellised teosed kui Eduard Tubina ballett «Kratt» ja Juhan Sütiste ooperi «Pühajärv» libreto, millele Gustav Ernesaks lõi muusika hiljem. Oli kavatsusel suur kunstinäitus, mille täitmiseks anti kunstnikele tellimusi. See oli õieti kõigi kunstide uuestiorganiseerimine sellel kujul, et kirjanikel, kunstnikel ja heliloojatel oleks tööd. Teatrid valmistasid ette juba uusi lavastusi, millest ehk võiks mainida August Kitzbergi «Libahunti» mitmes-teatris.

Hitlerliku Saksamaa kallaletung katkestas revolutsioonilised ümberkorraldused

## MEIE INTERVJU

# RAHVUSKEELTE KOOS- EKSISTEERIMISEST NÕUKOGUDE LIIDUS

meie haridus- ja kultuurielus. Fašistliku okupatsiooni ajal sai hulk õpetajaid raskesti kannatada, mitmed kaotasid elugi. Neid süüdistati töötamises Nõukogude valitsuse huvides, misjuures nad olevat osutanud ka isiklikku agarust.

\* \* \*

Nii see oli. Teadlikum osa meie haritlaskonnast astus Suure Isamaasõja esimestest päevadest alates võitlusse fašistlike okupantidega. Paljud andsid oma elu vaenlase vastu võideldes 22. territoriaalkorpuse ja hiljem 8. Eesti laskurkorpuse ridades.

Fašistliku terrori ohvritena langes juba sõja esimesel aastal hulk õpetajaid: E. Alop, A. Janson, E. Lilover, H. Pill, E. Spuhl, R. Ruus, K. Siilivask ja teised.

Pärast fašistide väljakihutamist Eestist tuli paljus alustada veelgi raskemates tingimustes kui praegu 40 aastat tagasi.

Aastad, mis lahutavad meid nõukogude võimu taaskehtestamisest, on olnud meie inimeste mehise töö ja võitluse aastad sõjahaavade likvideerimisel, rahvamajanduse taastamisel, kultuurirevolutsiooni läbiviimisel. Oleme jõudnud arenenud sotsialismi. Paljugi, mis 1940. a. tundus hariduselus unistusena, on praegu juba läbikäidud etapp. On reorganiseeritud koolivõrk, on ehitatud uusi koolimaju ja tehtud juurdeehitisi ning rekonstrueeritud vanu, kokku 190 000 õpilaskohta, seega enamik üldhariduskoolis õppijaid saab haridust nõukogude võimu ajal valminud ruumides.

Keskkoolid ja enamik kaheksaklassilisi koole on üle läinud õpetusele kabinetisüsteemis. Tohtu samm on edasi astutud koolieelsete lasteasutuste väljaarendamisel. Kui 1940. a. oli lasteasutustes 5000 last, siis nüüd saab lasteasutustes kooliks vajaliku vaimse ja kehalise ettevalmistuse 80 000 mudilast. 40 aastaga on umbes 11 korda suurenenud keskkoolis õppijate arv. Üldise keskkooli tagamine kõigile meie noortele ongi nõukogude hariduselu suurimaid võite viimasel aastakümnel. Partei ja valitsuse ühismääruse täitmine üldise keskkooli kindlustamisel on palju kaasa aidanud haridusest arusaamade muutmisele, haridusküsimuste korraldamine ning lahendamise on muutunud partei ja valitsusorganite ja kooli kõrval kõigi asutuste ning organisatsioonide tegevuse koostisosaks.

## EDUARD PÄLL

Nõukogude ühiskonna keelelu iseloomulikumaid jooni on alati olnud meie maa kõigi rahvuskeelte koeksisteerimise põhimõtte järjekindel teostamine. Põhimõtte ise on rajatud leninliku rahvuspoliitika kontseptsioonile, mille aluseks on rahvuste ja nende keelte võrdsus, iga inimese õigus kõnelda ja õpetada oma lapsi emakeeles. Rahvuskeelte koeksisteerimisel on kujunenud rahvustevaheline suhtlemiskeel, mille funktsioone on hakanud täitma vene keel. See on tingitud asjaolust, et vene keel on meie suurima rahva keel, lisaks sellele on just vene keeles kajastust leidnud kõige põhjalikumalt Nõukogude Liidu enam kui saja rahvuse rahvuskultuurid.

Majanduse, kultuuri ja teaduse arendes muutub meie paljurahvuselises riigis järjest olulisemaks vene keele kui rahvustevahelise suhtlemisvahendi osa. Sotsialistlikus ja kommunistlikus ülesehitustöös tugevnevad päevast päeva kontaktid ja koostöö rahvaste vahel, mille tulemusel paratamatult kujunevad kakskeelsuse mitmesugused variandid. Nende hulgas on kõige laialdasemalt levinud niisugune variant, milles rahvuskeele kõrval kasutatakse teise keelena vene keelt. 1979. a. rahvaloenduse andmeil on vene keel teise keelena kõige levinum.

Ka emakeelena on vene keel NSV Liidus esikohal. Mainitud rahvaloenduse materjalid näitavad, et vene keelt nimetas emakeeleks 137,2 milj. venelast ja 16,3 milj. mittevenelast, seega kokku 153,5 milj. inimest, kellele vene keel on emakeel. Peale selle valdab vene keelt teise keelena 61,3 milj. inimest. Sellest järeldub, et vene keelt valdab ema- või teise keelena üldse



214,8 milj. inimest ehk 81,9% kogu meie maa elanikkonnast, sealhulgas 61,3 milj. mittevenelast, mis moodustab ligi poole nende üldarvust (124,6 milj. in.) ehk 49,6% (6, lk. 23).

Kakskeelsuse levik väljendub mitte ainult selles, et rahvusvabariikide põhielanikud muutuvad kakskeelseks ja omandavad teise keelena vene keele kui vajaliku rahustevahelise suhtlemisvahendi, vaid ka selles, et vabariikides elavad teiste rahvuste esindajad, eeskätt aga venelased, õpivad valdama vabariigi põhirahva keelt. See võimaldab neil kohaliku rahvaga paremini läbi saada ühises koostöös ja töös, paremini üksteist mõista.

Oleme kuulnud arvamusi, et eestlasele on vene keele oskamine hädavajalik, venelasele (või mõne teise rahva esindajale) eesti keele mõistmine aga mitte. Niisugusele ütlemisele võiks vastata, et elame ju sotsialistlikus ühiskonnas, milles inimeste ebavõrdsusele rajatud seisukohad ei sobi kokku selle ühiskonna ideaalidega, aga ka selle ühiskonna uute käitumisreeglitega. Oleks ju väärt arvata, et kakskeelsuse ühepoolne rakendamine on meie ühiskonnas õige ja vastuvõetav. Vastastikune koostöö

ja -elu nõuab üksteise mõistmist ja austamist igas olukorras. Rahvaste ja nende keelte võrdsuse põhimõtte nõuab ka koostööeksisteerimise puhul sellest lugupidamist, sest ilma selleta muutuks rahvaste sõpruse loosung formaalseks.

Nagu näitasid eelmise (1970. a.) rahvaloenduse andmed, on kakskeelsuse kujunemisprotsessis kõige levinumaks teiseks keeleks vene keel. Seda keelt valdas meie vabariigis 27,6% eestlasi, mis oli NSV Liidus elavate mittevenelaste vene keele oskuse protsendist (37,1) ligemale kümme protsenti madalam\*, kuid tunduvalt kõrgem sellest protsendist, mis näitas tollal kogu Nõukogude Liidu rahvaste vene keele kasutamist teise keelena (17,3).

Mis puutub venelaste eesti keele valdamisesse teise keelena, siis oli 1970. aastal selle protsendiks Eesti NSV-s 12,6, mis on märksa kõrgem üleliidulisest näitajast (3%). Teiste vabariikide kohta võiks vahet niipalju öelda, et kõige kõrgem põhirahvaste keeli valdavate venelaste protsent oli Leedu NSV-s (30,7) ja kõige madalam Kasahhi NSV-s (1,0). Aga toome tabeli tervikuna:

Tabel 1

Vabariik	Elanike üldarv (milj.)	Venelaste üldarv (milj., tuh.)	Teise keelena valdav vabariigi põhirahva keelt (milj., tuh.)	%
Ukraina NSV	47,1	9,1 milj.	2,4 milj.	26,4
Valgevene NSV	9,0	0,9 "	193,2 tuh.	20,6
Kasahhi NSV	13,0	5,5 "	55,1 "	1,0
Usbeki NSV	11,0	1,5 "	55,4 "	3,6
Gruusia NSV	4,7	396,7 tuh.	41,7 "	10,5
Aserbaidžaan NSV	5,1	510,0 "	38,6 "	7,5
Leedu NSV	3,1	368,0 "	82,4 "	30,7
Moldaavia NSV	3,6	414,4 "	55,3 "	13,3
Läti NSV	2,4	704,6 "	120,3 "	18,7
Kirgiisi NSV	2,9	856,0 "	12,8 "	1,5
Tadžiki NSV	2,9	344,1 "	8,1 "	2,3
Armeenia NSV	2,5	66,1 "	12,5 "	19,1
Turkmeeni NSV	2,2	313,1 "	6,5 "	1,9
Eesti NSV	1,4	334,6 "	42,0 "	12,5

\* Tuleks ära parandada kahetsusväärne viga, mis on meie keeleteadusliku kirjasaõna veergudele sattunud nähtavasti tähelepanematuse tõttu. Jutt on Uno Mereste ja Maimu Saarepera artiklist «Teine keel ja selle valdamine. Keeledemograafilisi etüüde III». (Vt. «Keel ja Kirjandus» 1978, nr. 9, lk. 542). Selles on öeldud: «Eestlastest valdavad vene keelt vabalt 29%. Seda ei saa pidada sugugi tagasihoidlikuks keelevaldamise tasemeks, kui arvestada, et kõigest NSV Liidus elavatest mittevenelastest valdab teise keelena vene keelt vabalt 17,3%» (Käesoleva artikli autori sõrendus.) Asi on selles, et protsent 17,3 ei käi sugugi mittevenelaste kohta, vaid kogu NSV Liidu rahvastiku

kohta, kaasa arvatud ka vene rahvas. Et venelaste hulgas leidub inimesi, kes assimileerimisprotsessis on oma emakeele kaotanud ja valdavad vene keelt veel teise keelena (rahvaloendus näitas, et neid oli 0,1% ehk ca 122 tuhat inimest), siis ei saadud vene rahvast loenduse tabelist välja jätta, kuigi see vähendas tublisti vene keelt teise keelena oskajate üldprotsenti. Õige protsendi selle kohta, kui palju mittevenelasi valdas vabalt vene keelt teise keelena, saame siis, kui võtame rahvaloendusel selgeks tehtud mittevenelaste üldarvu (112,7 milj.), samuti ka nendest vene keelt teise keelena valdajate üldarvu (41,8 milj.) ning saamegi vastava protsendi (37,1).

Kommentaarina võiks märkida, et väärriks uurimist, millest oleneb meie vabariikide põhirahvuste keele tundmise protsendi suur erinevus venelaste (aga nähtavasti ka teiste rahvusrühmade) hulgas. See vajaks vastavate sotsioloogiliste uurimiste korraldamist.\*

Tegelikult ei vii kakskeelsus rahvuskeelte assimileerimisele vene keele poolt, vaid vastupidi, soodustab nende edasiekstseerimist ja arenemist. V. I. Lenini õpetuse kohaselt on keeled sotsialistlikus ühiskonnas võrdsed nagu nende kandjadki — sotsialistlikud rahvused. Usbeki KP Keskkomitee sekretär Š. Rašidov ütles 1975. aastal Taškendis toimunud üleliidulisel vene keele alasel konverentsil: «Seoses kakskeelsuse levikuga kerkib sagegi küsimus selle sotsiaalsetest järeldustest. Siin tuleb täie selgusega, mis on praktika kriteeriumi poolt toetust leidnud, kummutada meie ideoloogiliste vastaste täiesti põhjendamatud avaldused selle kohta, nagu tõrjuks rahvastevaheline suhtlemiskeel välja emakeele. Meie ühiskondlik kord, kommunistliku ülesehitustöö kogemused lükkavad otsustavalt ümber niisuguse ettekujutuse keelte vastastikusest toimest. Kakskeelsus omaette ei vii assimileerimisele mingit keelt.» (4, lk. 17.)

Niisiis, kakskeelsus omaette võetuna ei too endaga kunagi kaasa ühe keele assimileerimist. Kuid elupraktika näitab, et teatud tingimustes võivad elanikkonna mõned osad, sageli ka terved etnilised grupid sattuda keelelise assimilatsiooni protsessi ja selle lõpptulemusena kaotada oma emakeele, võttes omaks uue keele. Sellepärast poleks liigne lähemalt peatuda sellel küsimusel.

Tuleks kõigepealt märkida, et assimilatsioonile alluvad eranditult kõik maailma keeled. Tehakse vahet etnilise, kultuurilise ja keelelise assimilatsiooni vahel, sest esineb juhtumeid, kus rahvas ei ole ühegi teise rahvusega assimileerunud, kuid sellele vaatamata keelelise assimilatsiooni tulemusel oma emakeele täiesti või suuremalt osalt kaotanud (mitmed koloniaalrahvused, juutide etnograafilised rühmad, mõned meie maa põhjarahvad). (Pöörame asjast huvitatute tähelepanu sellele, et ajakirja «Keel ja Kirjandus» 1978. a. numbrites ilmus Uno Mereste ja Maimu Saarepera sulest neli väga head ja vajalikku kirjutist üldise alapealkirjaga «Keeledemograafilisi etüüde», mis rajatud 1970. a. üleliidulise rahvaloenduse materjalile ja annavad hea ülevaate eesti kee-

\* 1979. a. rahvaloenduse andmed pole veel täies ulatuses avaldatud, sellepärast on käesolevas kirjutises toodud 1979. a. rahvaloendusest ainult need andmed, mis olid kättesaadavad lõpus mainitud brošüürist (6). Teised andmed on võetud 1970. a. rahvaloendusest (3).

lega seotud paljudest keeledemograafilisest probleemidest.) Sagedamini aga toimuvad kõik assimilatsiooni vormid (etniline, kultuuriline, keeleline) ühes ja samas protsessis.

1970. a. üleliidulise rahvaloenduse andmete IV kõite eessõnas öeldakse, et tähtsamaks etniliseks protsessiks tuleb pidada konsolidsiooni, milles väiksemad etnilised rühmad liituvad hõimurahvastega. Selle protsessi näitena tuuakse tadžikke ja grusiinkasi. Edasi aga öeldakse: «Kõrvuti konsolidsatsiooniga toimub üksikute rahvaste assimileerumine, mille kestel ühe rahvuse liikmed võtavad omaks teise rahvuse keele, kultuuri ja kombed. Sellega kasneb ühtede rahvuste arvu suurenemine ja teiste vähenemine. Assimileeruvate rahvuste näitena võib tuua mordvalasi, karjalasi, juute ja teisi. Seda protsessi soodustab ühine töö ühiskondlikus tootmises, asetleidev laiaulatuslik elanike migratsioon ühtedest vabariikidest ja oblastitest teistesse, abielud erinevast rahvusest inimeste vahel.» (3, lk. 4—5.)

Selle loomuliku assimilatsiooni tulemusena liituvad ka sotsialistlikus ühiskonnas mõned väiksemad rahvusrühmad suuremate etniliste koondistega.

Kui vaadelda keelelist assimilatsiooni omaette probleemina, siis tuleks märkida, et see protsess toimub ühel või teisel määral meie maa kõigi rahvuste vahel, kuid märkimisväärne on see asjaolu, et protsess ise ei vii meie põhirahvuste üldarvu vähenemisele, kuivõrd see ei hõlma kunagi kogu rahvust tervikuna. Nagu näitasid viimased üleliidulise rahvaloenduse andmed, seostub enamal juhul loomuliku keelelise assimilatsiooni kasv meie maal rahvaarvu suurenemisega, eeskätt mingit rahvuskeelt oma emakeeleks pidavate inimeste üldarvu suurenemisega. Näiteks märkis Usbeki NSV-s 1959. a. rahvaloendusel 16,5 tuh. usbekki, et nende emakeeleks on saanud vene keel, 1970. a. loendusel oli nende arv juba 26,3 tuh. inimest, 1979. aastal — 63,7 tuh., kuid see assimilatsiooni taseme kasv ei avaldanud mingit mõju usbeki rahvuse üldarvule. Vastupidi, rahva üldarv tõusis kahe loenduse vahepeal 5,4 miljonilt 7,7 miljonini. 1979. a. rahvaloenduseks oli see arv tõusnud juba 10,5 miljonini. Tõusis samuti ka usbeki-vene kakskeelsus.

Kakskeelsus üldises mõttes tähendab seda, et inimest tuleb pidada kakskeeliseks, kui ta peale emakeele valdab teise keelena veel üht NSV Liidu rahvaste keelt. Kogu NSV Liidu ulatuses teeb see 1979. a. rahvaloenduse andmeil välja 28,1 protsenti. See aspekt aga pole meile praegu nii tähtis, et sellel pikemalt peatuda. Meid huvitab rohkem niisugune kakskeelsus, mille üheks komponendiks on rahvus-

keel, teiseks aga vene keel. Üleliiduline rahvaloendus (1979) annab siin üldise protsentarvuna 23,4, mis näib võrdlemisi madalana. Kui aga võtta arvesse, et selle statistilise arvutuse sisse on võetud ka tolleaegne vene rahvuse üldarv (137,4 milj.), mille hulgas on ainult 0,1% venelasi, kellele oma endine emakeel on saanud teiseks keeleks, siis on selge, et see näitaja ei anna õiget pilti teiste rahvuste vene keele oskuse tegelikust olukorrast. Tegelikult oli 1970. a. NSV Liidus elavate mittevenelaste vene keele oskuse protsendiks 37,1, 1979. aastal aga juba 49,6. Tabelis 2 vaadeldakse vene keele oskuste teise keelena kahekümne suurema ja meil tuntud NSV Liidu teiste rahvuste hulgas (1979. a. rahvaloenduse andmed).

Tabel 2

Rahvus	Üldarv (tuh.)	Peavad emakeeleks oma rahvuskeelt (%)	Teise keelena valdavad vene keelt (%)
Ukrainlased	42 347	82,8	49,8
Usbekid	12 456	98,5	49,3
Valgevenelased	9 468	74,2	57,0
Kasahhid	6 556	97,5	52,3
Tatarlased	6 317	85,9	68,9
Aserbaidžaanlased	5 477	97,9	29,5
Armeenlased	4 151	90,7	38,6
Grusiinlased	3 571	98,3	26,7
Moldaavlased	2 968	93,2	47,4
Leedulased	2 851	97,9	52,1
Turkmeenid	2 028	98,7	25,4
Kirgiisid	1 906	97,9	29,4
Juudid	1 811	14,2	13,7
Lätlased	1 439	95,0	56,7
Mordvalased	1 192	72,6	65,5
Eestlased	1 020	95,3	24,2
Udmurdid	714	76,5	64,4
Marid	622	86,7	69,9
Komid	478	76,5	64,4
Karjalased	138	55,6	51,3

Kommenteerides tabelit võiks öelda, et see annab üsna kirju pildi vene keele oskuse kohta üksikute rahvuste järgi. Et tabel on koostatud valikuliselt, siis asetsevad siin mõnedki aktsendid mujal kui täielikus tabelis. Nii on siin kõige kõrgem vene keele valdamise protsent maridel (69,9), kõige madalam juutidel (13,7). Täielikus tabelis, mis hõlmab 92 rahvust ja rahvusühendust, asetuvad äärmused teisiti. Siin on kõige kõrgem vene keele oskus teise keelena kalmõkkidel (üldarv — 147 tuh.), peavad emakeeleks oma rahvuskeelt 91,3%, valdavad teise keelena vene keelt 84,1%, kõige madalam siingi juutidel.

Toome ka andmeid soome-ugri kõige väiksemate rahvuste — hantide ja manside kohta, kes elavad Lääne-Siberis Handi-Mansi rahvusringkonnas. Nende näitajad on järgmised: handid — üldarv 21 tuh. in., peavad emakeeleks oma rahvuskeelt 67,8%, teise keelena valdavad

vene keelt 52,8%. Mansidel on need arvud samas järjekorras: 7,6, 49,5% ja 40,7%. Võrreldes 1959. a. rahvaloendusega on hantide ja manside üldarv tõusnud, assimilatsioon aga tublisti edenenud, s. o. rahvuskeelsus langenud: hantidel 77,0—67,8 protsendile, mansidel 59,2—49,5 protsendile.

Tuleb rõhutada seda asjaolu, et kakskeelsus sotsialistlikus ühiskonnas erineb põhimõtteliselt kapitalistliku formatsiooni kakskeelsusest. Kui kapitalismi tingimustes kakskeelsus on rakendatud täielikult assimilatsioonile ülesannete teenistusse ja seda viiakse ellu sundimisvahenditega, siis sotsialistlikus ühiskonnas teenib kakskeelsus vabatahtlikkuse põhimõtte alusel meie rahvuste vahel eksisteerivat sõprust ja läbisaamist. Sellest kirjutab nõukogude keeleteadlane F. P. Filin: «NSV Liidu kõigi kodanike vajadus osata vene keelt ei ole vastuolus mittevene rahvuste ja rahvusühenduste huvidega. NSV Liidu rahvaste keelte õppimise vabatahtlikkuse põhimõtte jääb vankumatuks. Rahvuskeelte edasine arenemine ja õitseng jätkub ka edaspidi, mingisugust rahvuslike huvide kitsendusi ei tohi olla. Jutt on ju muust: mittevene rahvustest kodanike hulgas üldise kakskeelsuse kehtestamisest, mille juures vene keel kui rahvustevahelise suhtlemise vahend ja rahvuskeeled jätkaksid oma harmoonilist ja igasugusest antagonismist vaba koeksisteerimist.» (5, lk. 8—9.)

Seega pole meie ühiskonnas kakskeelsus mitte assimileerimist ettevalmistav arenguaste, nagu ta seda oli Tsaari-Venemaal, vaid ainult keelebarjääride ületamise vahend, mis tegelikult soodustab rahvuskeelte edasist õitsengut, nende jõudmist kõrgemale arengutasemele.

Seda mõtet rõhutab ka NLKP programm, milles on öeldud: «Elus toimival protsessil — kõrvuti emakeelega vene keele vabatahtlikul õppimisel — on positiivne tähtsus, sest see soodustab vastastikust kogemuste vahetamist ja kõigi teiste NSV Liidu rahvuste kultuurisaavutuste ning maailmakultuuri kättesaadavaks tegemist igale rahvusele ja rahvusühendusele. Vene keel on tegelikult muutunud kõigi NSV Liidu rahvaste rahvustevahelise läbikäimise ja koostöö ühiseks keeleks.»

Samas on rõhutatult esile toodud partei seisukoht rahvuskeelte eksisteerimise suhtes: «Tagada ka edaspidi NSV Liidu rahvaste keelte vaba arenemine, iga NSV Liidu kodaniku täielik vabadus rääkida ning kasvatada ja õpetada oma lapsi mis tahes keeles; ei tohi lubada mitte mingisuguseid privileege, kitsendusi või sundimist ühe või teise keele kasutamisel. Rahvaste vennaliku sõpruse ja vastastikuse usalduse tingimustes arenevad rahvus-

keeled võrdõiguslikkuse ja üksteise rikastamise alusel.» (2, lk. 102.)

Nõukogude Liidu rahvuskeelte arengu peateeks osutub pikaajaline kooseksisteerimine. On teada, et V. I. Lenin, rääkides rahvuste ühtesulamisest, ei kõnele kusagil rahvuskultuuride ja keelte kadumisest. Ta ei kirjuta ka kusagil rahvuste ja rahvuskeelte assimilatsioonist sotsialismi- ja kommunismiajastul. Vastupidi, Lenin rõhutab, et rahvuslikud ja riiklikud erinevused rahvaste ja maade vahel püsivad veel väga kaua ka pärast proletariaadi diktatuuri kehtestamist kogu maailmas (1, lk. 71), s. o. sotsialismi ja kommunismi ülesehitamist. Sellepärast jäävad ka Nõukogude Liidu väljakujunenud rahvused, nende kultuur ja keeled kooseksisteerima veel väga kauaks ajaks.

#### Kirjandus

1. Lenin, V. I. Teosed, 31. kd.
2. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm. Tln., 1977.
3. Итоги Всесоюзной переписи населения 1970 года. Т. IV. М., 1973.
4. Русский язык — язык международного общения народов СССР. М., 1976.
5. Русский язык как средство международного общения. М., 1977.
6. Население СССР. По данным Всесоюзной переписи населения 1979 года. М., 1980.

## MEILT JA MUJALT

Vene NFSV Pedagoogilise Ohingu Keskkomitee korraldusel toimus möödunud aasta detsembris seminar teemal «Töö süsteemist N. K. Krupskaja pedagoogilise pärandi tundmaõppimisel ja propageerimisel temanimelistes instituutides».

V. I. Lenini abikaasa ja võitluskaaslane N. K. Krupskaja oli Lenini ideede, leninliku tööstili propagandist. Tema teaduslik pärand aitab ka tänapäeva pedagooge leninlaste uute põlvkondade kasvatamisel.

Nõukogudemaa pedagoogilistest instituutidest kannavad 5 N. K. Krupskaja nime. Seminaril räägiti sellest, kuidas instituudid realiseerivad oma praktilises tegevuses N. K. Krupskaja juhendeid, kasutavad tema pedagoogilist pärandit õpetajate ettevalmistamisel, kuidas on korraldatud tema ideede tundmaõppimine ja propaganda.

Töötati välja soovitude projekt N. K. Krupskaja pedagoogilise pärandi kasutamiseks kõigi pedagoogiliste instituutide jaoks.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

## PARTEI OTSUSED ELLU

# KOOL KUI KASVATUS- TÖÖ KESKUS

Kool suudab oma eesmärged realiseerida ainult koostöös kodu ja üldsusega, viimaste ülesanne on toetada kooli kõigis tema taotlustes. See koostöö oleneb õpetajate aktiivsusest ja nõudlikkusest, suhtlemis- oskusest, kõigi kanalite ärakasutamise- sidemete loomiseks koolipiirkonna asu- tuste ja õpilaste kodudega. Koostöö efek- tiivsus sõltub otseselt sellest, milline on ümbruskonna suhtumine koolisse, õpeta- jatesse, õppimisesse üldse.

Kui kool suhtleb ainult koduga, kujuneb koolist piiratud arusaamine, sest lapse- vanema suhtumine õpetajasse kujuneb paljuski välja lapse ja tema klassikaas- laste hinnangute põhjal. Õpetaja isiku tajumiseks ja mõistmiseks annab tundu- valt enam suhtlemine üldsusega ja vas- tastikune pidev informatsioonivahetus koolipiirkonna majanditega.

Kasvatustöö peab olema süsteemne. Laps saab teavet ja mõjutusi veel palju- dest allikatest peale kooli ja kodu. Kui need mõjutused on ühesuunalised ja posi- tiivsed, siis on asi korras. Ent sageli see nii ei ole. Kui teeme kasvatustööd koos kodu ja üldsusega ja kui see koostöö on õigesti korraldatud, oleme saavutanud kasvatustöös süsteemsuse ja võime loota häid tulemusi.

Sidemed süsteemis kool—kodu—üldsus on oma iseloomult šefflussidemed. Puhja keskkoolil on tihedad šefflussidemed kõigi koolipiirkonna majandite ja ettevõtetega. Iseloomulik on nende sidemete kvalita- tiivne muutus. Kui varem šefflus piirdus peamiselt ainelise abiga, siis nüüd on abi kandunud ka kasvatustöö sfääri ja raske on öelda, kumb külg on ülekaalus. Koos-

töö kasvatuses vallas hõlmab ühtaegu nii töökasvatuse, kutse-suunitluse kui ka kõlbelise kasvatuses. Üldsus ootab koolilt ideaalse kasvandiku mudelit, kuid teoreetiliselt ei ole seda veel loodud. Ühiskonnas on selline mudel aga olemas tööinimese näol, keda iseloomustavad nüüdisaegsed teadmised ja ühiskondlik aktiivsus, kelle juures tulevad arvesse nii töökus kui ka töövalmidus. Sellist inimest, märgib NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev, me praegu kasvatame. Igal tööalal on vaja oskust raskusi ületada, tahet, enesedistsipliini, õiget enesehinnangut, kohuse- ja vastutustunnet, püsivust ja püüdlikkust. Nende omaduste kasvatamine peab algama varases lapsepõlves, jätkuma koolis ja hiljem veel töökohal.

Kahjuks on aga mõnestki lõpetanust saanud selline töötaja, kes oma ametile au ei tee. Kooli arvates soodustab seda ka praegune hindamissüsteem: lapsed saavad kõik kergelt kätte ega oska hinnata väärtusi. Puudujääke on ka koduses töökasvatuses. Kõige drastilisem näide sellest on austuse puudumine leiva vastu.

Nendest kitsaskohtadest lähtudes on Puhja keskkoolis püütud luua kooli kasvatus- ja süsteemi, mis haarab nii kooli, kodu kui ka üldsust. Kool paikneb Puhja sovhoosi piires, kellega on kõige tugevamad šeflussidemed. Peale selle on sõlmitud lepingud Konguta ja V. I. Lenini nim. sovhoosiga ning tootmiskoondise «Tootsi» Ulila filiaaliga. Nii nagu mujalgi, töötavad ka Puhja koolis õpilased sovhoosipõlul ja koolimetskonnas. Tööpäevade arv on fikseeritud lepingutes. Sovhoos omakorda kasutab kooli võimlat, staadioni, muusikariistu, kooli ruume. Majandid annavad koolile ringi- ja pioneerirühma-juhte, teevad õpilastega elukohajärgset tööd ja annavad ainelist abi.

Praktika on näidanud, et lastevanemate komitee üksi ei suuda lahendada probleeme, mis on seoses töökasvatuse, pedagoogilise propaganda ja elukohajärgse kasvatus- ja tegevusega.

Üldisega koostöö organiseerimiseks on koolis moodustatud šeffide nõukogu, kuhu kuuluvad majandite ja ettevõtete parteialgorganisatsioonide sekretärid ning ametiühingukomitee esimehed. Nende kaudu on võimalik rakendada elukohajärgsele tööle ka majandite keskastme juhte, kultuurimajade, klubide, külanõukogude ja raamatukogude töötajaid. Siinjuures on kasutatud mitmesuguseid koostöö vorme. Nendest võib märkida sovhoosi juhtivate töötajate esinemist kooli poliitpäevadel, sõprusõhtuid ühises kohvilauas, ühiseid parteikoosolekuid, õpilastele ühiskondlike kasvatajate määramist, õpilaste kontrollimiseks reide avalikesse kohtadesse, kohtumisi majandi peaspetsialisti-

dega, õpilaste ja lastevanemate aruandlust korrakaitse tugipunktis, töö austamise päevade ühist korraldamist j.m.

Raskemaid probleeme kompleksses kasvatus- ja tegevuses on õpilaste elukohajärgse tegevuse läbimõeldud organiseerimine. Mõned ajad tagasi, kui lapsi rakendati veel hulgaliselt koduses majapidamises ja nad töötasid vabal ajal koos vanematega, sellist muret ei olnud. Nüüd on vanemad maal tööga niivõrd hõivatud, et tekib laste järelevalvetuse probleem. Koolid ja majandid on harjunud vaatega, et vabal ajal peab lastega tegelema ainult kool. Tegelikult paljud kodud lapsega ei tegele, seda sageli ajapuudusel. Enamikus maa-asulates tekivad õpilastest nn. informaalsed elukohajärgsed grupid. Praktika näitab, et sellistest rühmadest on haaratud ligikaudu 70% õpilastest. Gruppide suunitlus sõltub antud asustatud punkti kasvatus- ja tegevuslikust potentsiaalst. Enamikus on need rühmitused küll positiivse suunitlusega ja rahuldavad õpilaste mitmesuguseid huvisid, kui aga tegevus ei ole organiseeritud, on võimalusi ka negatiivse suunitlusega gruppide tekkeks. Sageli ei tea kool nende liidreid. Kuigi üldiselt on olemasolevad grupid teada, asuvad nad sageli koolist kaugel ja nende positiivseks mõjutamiseks saame väga vähe kasulikku ära teha. Kes nende õpilastega peaksid tegelema? Klassijuhatajad ei jõua aasta jooksul külastada kõigi õpilaste kodusid. Kool on seadnud ülesande, et õpetajad tegeleksid eeskätt defektsete kodudega. Elukohajärgses kasvatus- ja tegevuses saavad kooli rohkem aidata majandite keskastme juhid ja spetsialistid, külanõukogud ja kultuurimajad. Nii on võimalik organiseerida õpilaste osavõttu tehnikas, käsitöös ja taidlusringidest. Sovhooside osakonnajuhatajad, partei grupiorganisaatorid, ametiühingukomitee esimehed on võimelised mõjutama lastevanemaid, kes oma kasvatusfunktsioone ei täida. Koos nendega tegutsevad lastevanemate komitee liikmed, kes on peamised teabekanalid elukohajärgses tegevuses. Sellist tööd on vaja ka suvevaheajal, et kõiki lapsi haarata jõukohase tegevusega.

Igal asustatud punktil kooli piirkonnas on pedagoogilisest seisukohast lähtudes positiivsed ja negatiivsed küljed, erinev on neis õpilaste kasvatus- ja tegevuse tase, nende ühiskondlik aktiivsus ja erinevad on ka võimalused õpilaste vaba aja organiseeritud veetmiseks. Neid erinevusi püütakse arvesse võtta. Asustatud punkte, kust õpilased kooli tulevad, on kooli piirkonnas neliteist. Igaühes on eri arv õpilasi (8—90). Enam-vähem igast piirkonnast on püütud valida 1—3 lastevanemate komitee liiget ja komitee liikmete arv ulatub nüüd kaheksa kuni kümmeni.

Nende piirkondade hulgas on aga selli-

seid, kus pedagoogiline potentsiaal on väga madal, kus üldine kultuuritase lähema ümbrusega võrreldes ei ole ühtlustunud, kus ei tunnetata hariduse väärtust. Just nendes punktides on võimalused negatiivse suunilusega õpilasgruppide tekkeks ja õiguserikkumisteks. Siin ei suuda midagi ära teha ka üksik komitee liige. Just sellistes punktides on kõige enam vaja majandite abi. Šeffide nõukogu on sobiv vorm elukohajärgse kasvatustöö organiseerimiseks kooli mikrorajoonis. Kuid esmajoones on nende abi vaja nõrga pedagoogilise potentsiaaliga punktides. Need on Puhja, Võsivere, Kapsta, Mäeotsa ja mõned teised paigad.

Elukohajärgsele kasvatustööle suvevaheajal on võimalik rakendada kooli komсомolikomitee ja õpilaskomitee liikmeid, kuid sealjuures tuleb nende valimisel arvestada piirkonna kasvatuslikku potentsiaali.

Töö süsteemis kool—kodu—üldsus laabub paremini, kui õpetajad on tihedalt seotud majanditega ühise tegevuse kaudu. Nendeks puutepunktideks on õpetajapoolne töö- ja puhkelaagrite ning elukohajärgsete rühmade juhtimine. Tänavu võttis kool kohustuse hooldada majandites 90 ha rühvelkultuure. Selleks organiseeritakse 7 laagrit. Ka õpetajad lubasid töötada heinatöödel, igaüks 3 päeva. 15 õpetajat võtavad osa majandite taidlusringidest, paljud peavad loenguid.

Üldsuse kaasatõmbamine kasvatustöösse ei ole kerge ülesanne. Nagu iga uue algatuse puhul, kohtab ka siin vastuolusid, ükskõiksust ja inertsust. Autoritaarsed õpetajad ei ole sellisest koostööst eriti huvitatud. Suviseks tööks õpilastega tuleb õpetajate puhkust killustada, soovitud puhkuseaega muuta. Sellise kompleksse kasvatustöö resultaatid ei ole kohe nähtavad, suureneb klassi- ja koolivälise töö koordineerimise vajadus, tuleb luua oma traditsioonid, viia asjad omavahel süsteemi. Siin saab kasutada vaid üksikute koolide kogemusi ja peab leppima empiiriliste lahendustega. Pealegi on nende küsimuste juriidiline külg seni lahendamata.

Selleks et kool muutuks tõeliseks kasvatustöö keskuseks oma mikrorajoonis, on vaja veel palju ära teha. Praegu tehakse koolis selles töös esimesi samme, katsetatakse ja õpitakse, kuidas ühistegevust laiendada.

Tulevikus peaksid nähtavasti igas suuremas asustatud punktis välja kujunema elukohajärgse töö komisjonid. Kas selle komisjoni eesotsas on lastevanemate komitee liige või mõni majandi juhtiv töötaja, oleneb konkreetsest olukorrast. Nende tegevust peaks juhtima šeffide nõukogu, koordineeriv osa aga on koolil. Sellise süsteemi evitamine nõuab palju tööd ja

tegelemine kasvatustööga n.-ö. laial rindel tingib võib-olla isegi koosseisude suurendamist koolis. Tööd süsteemis kool—kodu—üldsus saaks tõenäoliselt edukalt juhtida eraldi koolivälise töö organisaator (kui selline koht oleks olemas). Kui niisugune variant ei ole teostatav, leevendaks probleemi ka kooli psühholoogi koha saamine, mis võimaldaks vähendada mõningal määral kooli juhtkonna ja klassijuhatajate praegust suurt töökoormust. Väga oluline on operatiivsete sidekanalite loomine kooli ja elukohajärgse töö komisjonide vahel ning pidev teabevahetus. Selleks saab kasutada kooli autobussi, telefoni, õpilasi jne. Kui ümbruskond hakkab tunnetama, et kasvatamine on kõigi ühine asi, väheneb lõppkokkuvõttes ka õpetaja närvikulu, tuleb tagasi koolirõõm ja õpetaja elukutse muutub populaarsemaks kui ta praegu on.

EKP Tartu Rajoonikomitee ja rajooni haridusosakond on koole selles osas igati toetanud, paljudi teinud koolide prestiiži tõstmiseks. Nimetatu on aga oluline tegur, selleks et kool kujuneks kompleksse kasvatustöö juhtivaks keskuseks. Rajooni mikrorajooni paljudel koolidel on häid kogemusi šeflus- ja elukohajärgses kasvatustöös. Neid kogemusi on üldistatud rajoonisiselt, edastatud ka rajooni teistele koolidele. On võimalik, et sellise kogemuste vahetuse käigus kujuneb välja mingi üldine ja optimaalne koolivälise kasvatustöö süsteem, millel praegu on küll kõikjal meie vabariigis enam-vähem ühine sisu, kuid puudub vorm. Nendele vormielementidele, mis on kõigile koolidele ühised ja vastuvõetavad, tuleb anda juriidiline alus. Sellisel juhul jõuame kiiremini soovitud tulemusteni, sest seda tööd teeme praegu katsetuste-eksimume meetodil, mis nõuab palju aega ega pruugi alati viia eesmärgile. Koolitöö juriidilises seadusandluses kirjutises esitatud probleeme veel ei kajastu, kuid nähtavasti on aeg selleks juba küps.



**KOOLIJUHI VEERUD**

# AINEALASE KLASSIVÄLISE TÖÖ SÜSTEEM V. KINGISSEPA NIMELISES TALLINNA 20. KESKKOOLIS

**GITA LINNAKS**

Aineringid

Haridusministeeriumi juhenddokumentide järgi on aineringide ülesanne rikastada õpilaste teadmisi ning aidata neil jõuda selgusele oma kalduvustes ja võimetes. Aineringide töö toimub õpetajate juhtimisel ja õpilaste laialdase isetegevuse alusel, arvestades õppeprogramme, õpilaste vanust ja huve, kuid see ei tohi muutuda täiendavaks ainealaseks õppetööks.

Aineringid moodustatakse nii, et oleks tagatud töö järjepidevus, s.o. igas õppeaines 4.—6., 7. ja 8. ning 9.—11. klassi õpilastele. Kui fakultatiivtunde jätkub, siis

4.—8. klassi aineringides töötanud õpilasi on soovitatav keskkoolis suunata fakultatiivkursustele.

Ringi juhendajaks ei saa õpetajat määrata ainult tema ühiskondliku töö koor-musest lähtudes, arvestamata seejuures isiksuse omadusi, eeldusi ning tahet tööks aineringiga. Et hästi juhendada aineringi, on vaja laialdasi teoreetilisi teadmisi, leidlikkust töövormide otsingul ja töö organiseerimisel, oskust kaasa haarata ja sütitada. Hea aineringi juhendaja peab olema entusiast, sest saadav tasu on meie koolides valdavalt moraalselt laadi: edusamme saatev töö- ja koolirõõm, kooli juhtkonna ja ühiskondlike organisatsioonide tunnustus.

Aineringide juhendajate määramisel on kooli juhtkonnal vajalik arvestada vasta-va metoodikakomisjoni soovitusi. Metoo-dikakomisjonid selgitavad igal kevadel välja aineringide juhendajate kandidaadid enamasti vabatahtlike seast. Kooli metoodikanõukogu arutab kandidaadid läbi ja annab omapoolse toetuse, mille alusel kooli direktor esitab kandidaadid kinnitamiseks õppenõukogule.

1.—10. septembrini tutvustavad õpetajad iga ringi tegevuse peamist sisu uuel õppe-aastal, kabinetide stendidele on välja pandud värvikad näited aineringide tööst eelmisel õppeaastal. 10.—15. septembrini lasevad 4.—11. klasside juhatajad igal õpi-lasel täita järgmise küsitluslehe:

(klass)	(ees- ja perek. nimi)
---------	-----------------------

Ringi nimetus	Jätkan tööd aineringis	Tahan hakata tööle aineringis
---------------	---------------------------	----------------------------------

- 1) Eesti k. ja kirjandus
- 2) Vene keel
- 3) Inglise keel
- 4) Saksa keel
- 5) Matemaatika
- 6) Füüsika
- 7) Keemia
- 8) Bioloogia
- 9) Geograafia
- 10) Ajalugu
- 11) Poeglaste tööõpetus
- 12) Kodundus
- 13) . . . . .
- 14) . . . . .

(allkiri)

\* Võta osa ühe, äärmisel juhul kahe aine-  
ringi tööst.

\* Märki ristike Sind huvitava aineringi  
järele II või III lahtrisse olenevalt sellest,  
kas jätkad või alustad tööd.

\* Kui Sind huvitav ainering loetelus puu-  
dub, siis märki ta vabale reale.

Küsitlusleht aitab vähendada juhus-  
likkust aineringidesse astumisel, mitmetes  
meie vabariigi koolides on sel eesmärgil  
sisse seatud kandidaadiaeg.

Aineringi esimesel töökoosolekul määratakse kindlaks ringitöö organisatsiooniline külg: valitakse ringi vanem või juhatus, määratakse kindlaks töökoosolekute sagedus (vanemate õpilaste jaoks 3 korda veerandis, keskastmes sagedamini) ja toimumisaeg ning koostatakse perspektiiv- ja kalenderplaan. Viimane olenevalt töökoosolekute sagedusest kas veerandiks või poolaastaks.

Töösuund valitakse lähtudes konkreetsetest tingimustest, kuid siiski on väga vajalik ringitöö soovitatavate programmide olemasolu. Mõningate aineriingide, näiteks keemia jaoks on Haridusministeeriumi ainekomisjon need välja töötanud, kuid enamiku tarbeks veel kahjuks puuduvad.

Aineringide töövormid ja -meetodid olenevad ainespetsiifikast, ringitöö vajadustest ja võimalustest, õpilaste eest 9.—11. klassides domineerib iseseisev uurimistöö. Ringi töökoosolekute kõrval on populaarsed individuaal- ja grupikonsultatsioonid. Õpilased otsivad materjale olümpiaadideks ja viktoriinideks, referaatide koostamiseks ja õppevahendite valmistamiseks. Raskuspunkt lasub seega töökoosolekute vahelisel iseseisval töö. Töökoosolekutel viiakse kaaslased kontakti iseseisva töö tulemustega, toimub vastastikune rikastamine. Soovitatav on suunata ringiliikmeid osalema nende uurimisobjektile teemalt lähedastes üritustes väljaspool kooli. Keskastmes langeb põhiline tegevus aineriingi töökoosolekutele, omal kohal on mängulised elemendid, viktoriinid, filmid, diafilmid, slaidid, huvitavad jutud, pildimaterjal, ekskursioonid, matkad, kohtumised ja töö ainekabinettides.

Aineringid vajavad võimalust võrrelda oma tööd teiste omataolistega mitte ainult oma koolis, vaid rajooni või linna ulatuses. Kasulik on luua naaberkoolide vahelisi aineriinge või vähemalt korraldada aeg-ajalt ühiseid töökoosolekuid, konverentse, referaadi-, kohtumis-, viktoriini- või lihtsalt kogemuste vahetamise õhtuid. Nende kasvatuslik väärtus on suur. Ilmselt peab selliste ürituste taaselustamine kuuluma linnade ja rajoonide metoodikakabinettide kohustuste hulka.

Aineringide töö juhtimine allub direktori asetäitjale õppe- ja kasvatustöö alal, kes meie koolis teeb seda ühelt poolt metoodikanõukogu ja ringijuhendajate, teiselt poolt õpilaskomitee õppetöö komisjoni ja aineriingide vanemate kaudu. Töö hõlbustamiseks on fikseeritud aineriingide juhendajate ja vanemate kohustused ning õigused.

Aineringide juhendajate kohustused:

□ vastutada ringitöö õpetusliku ja kasva-

tusliku kvaliteedi eest õpilaste igakülgse arendamise nimel;

□ organiseerida ringitööd vastavalt kinnitatud plaanile, tagada iga ürituse ettevalmistatus;

□ teha ringipäevikusse nõutavad sissekanded;

□ tagada ohutustehnika ja sanitaar-hügieeniliste eeskirjade täitmine ringitöös;

□ valmistada õpilasi ette võimetekohaseks esinemiseks olümpiaadidel, näitustel, ainepäevadel.

Aineringi juhendajate õigused:

□ otsustada ringitöösse puutuvaid põhiküsimusi (programmi valik, ringitöö sagedus, meetodite valik jne.);

□ teha kooli direktioonile ettepanekuid kõigis ringitööd puudutavates küsimustes;

□ omada soodustusi ühiskondlike ülesannete jaotamisel pedagoogilises kollektiivis.

Aineringi vanemate kohustused:

□ kokkuleppel ringi juhendajaga kutsuda kokku aineriingi koosolekud ja juhatada neid;

□ pidada arvestust ringiliikmete tööst osavõtu kohta;

□ teha õppeaasta viimasel töökoosolekul lühikene kokkuvõtte õppeaasta vältel tehtust, paluda ringiliikmetelt hinnang tehtule, koguda ettepanekud töö organiseerimiseks järgneval õppeaastal;

□ informeerida kooli õpilasmavalitsuse organeid aineriingi tööst.

Aineringi vanema õigused:

□ esindada aineriingi kooli omavalitsusorganites ja õpilaste koosolekutel;

□ koos ringi juhendajaga koostada ja alla kirjutada kokkuvõtte aineriingi tööst.

Juhendava õpetaja demokraatlik juhtimisstiil soodustab ringivanemate tegevust, autokraatide kõrval tunnevad nad ennast mõnevõrra liigsetena ega rakendu alati tegevusse.

Aineringide töö hoogustamiseks on soovitatav õppeaasta lõpul kõige paremini töötanud aineriingi premeerida näiteks 1—2-päevase bussiekskursiooniga šeffkäitise kulul.

Kooli a/ü. komitee töötas välja aineriingide töö hindamise alused, milles peetakse silmas töö regulaarsust, õpilaste arvulist osavõttu koosolekute, nende aktiivsust ja iseseisvat tööd, osavõttu olümpiaadidest, ajalehtede «Säde» ja «Noorte Hää» viktoriinidest, ringi osa ülekooliliste ainealaste ürituste organiseerimisel ja ringiliikmete tööd ainekabinettides.

Ringi tööle antakse hinnang ringi juhendaja ja vanema poolt ühiselt koostatud kokkuvõtte alusel. Selleks et need oleksid võrreldavad, on kooli metoodikanõukogul soovitatav koostada küsimustik. Kokkuvõtete alusel otsustab metoodikanõukogu, millisele ringile ja mitmeks päe-



vaks lubada preemiaekskursioon. Hindamisel arvestatakse ka ringipäeviku pidamise taset.

### Aineolümpiaadid

Aineolümpiaadid on soovitatav igal õppeaastal korraldada 5.—11. klassi õpilastele kõikides humanitaar-, reaal- ja loodus-teadusliku kallakuga ainetes, et välja selgitada parimad ainetundjad ja kooli võistkond.

Kooli aineolümpiaadist võtavad osa aineriingide liikmed ja ringitöös mitteosalevad tugevamad õpilased aineõpetajate või klassikollektiivi soovitusel. Paljudes koolides viiakse olümpiaadi koolietapp läbi kahevoorusena. Esimeses voorus osaletakse referaadi või kirjalike viktoriinivastustega, eesmärgiks suunata õpilasi tööle kirjandusega. Oleme oma koolis esimesest voorust loobunud. Koolivoor toimub korraga kõigile tugevamatele, selle tarvis kujundatud ruumis ja pidulik õhkkonnas. Igal õpilasel on õigus koolis osa võtta kahest aineolümpiaadist. Niisuguse otsuse tingib väga tugevate õpilaste ülekoormamise oht, sest leidub õpetajaid, kes valivad kergema vastupanu tee ja suunavad olümpiaadile kohusetundlikke õpilasi neid spetsiaalselt ette valmistamata ja juhendamata. Tagajärjeks on neilt võimaluse võtmine ühte-kahte ainesse põhjalikumalt süveneda, kuid selleta ei ole rajoonivoorus midagi ära teha. Juba ammu ei piirduta seal programmimaterjalidega (ülevabariigilisest rääkimata), programmivälise teadmiste osakaal on isegi liiga suur. Erandina võib kooli õpilaskomitee õppetöökomisjon anda õpilastele loa osaleda ka kolmandal olümpiaadil.

Olümpiaadide korraldamine on töömahukas tegevus, mis eeldab täpset plaani ja head organisatsiooni. Meie koolis toimuvad olümpiaadid detsembrist veebruarini. Olümpiaadide kalenderplaani koostab direktori asetäitja augustis, lähtudes metoodikakomisjonide soovidest ja ülevabariigiliste voorude toimumisaegadest.

Järgmine etapp on ülevabariigiliste olümpiaadide juhendite tutvustamine või koolisisese olümpiaadi juhendi väljatöötamine metoodikakomisjonide poolt. Juhendid kinnitab metoodikanõukogu. Neist peab selguma, millis(t)ele sündmus(t)ele meie kodumaa ja rahva elus on aineolümpiaad pühendatud, kitsam temaatika erinevatele vanuseastmetele, toimumisaeg, korraldamise vorm, hindamise alused ja võitjate autasustamine. Juhendi juurde lisatakse tutvumiseks soovitatava kirjan-

duse nimekiri vanuseastmete kaupa.

Juhend tehakse õpilastele teatavaks mitte hiljem kui 3 kuud enne olümpiaadi toimumist, see paigutatakse vastava aine kabinetis stendile, et anda õpilastele võimalus juhendi täpsemaks uurimiseks.

Kui ülevabariigilist olümpiaadi ei toimu, koostab küsimused vastav metoodikakomisjon. 55% küsimustest kontrollivad programmimaterjali omandamist, 45% eeldavad taiplikkust, head teooria praktikkasse rakendamise oskust ja avarat silmaringi. Selline proportsioon ühte-aegu rõhutab nii täpse äraõppimise kui ka meelisaine(te) süvendatud uurimise vajalikkust.

Olümpiaadivõitjaid on vaja esile tõsta. Koolisiseste olümpiaadide tulemustest informeeritakse õpilasi kõigepealt ainekabinettide stendide kaudu. Kooli seinaleht tutvustab võitjaid ja kooli võistkondi rajoonivoorus. 1. mai aktusel premeeritakse raamatuga kõikide klassiparalleelide paremaid ainetundjaid kõikides õppeainetes, tehakse teatavaks otsus panna koduvabariigis esimese kümne hulka tulnud õpilaste fotod kooli «noore teaduri seinale». Kehtib tava, et premiaraamatu kirjutab edu saavutanud õpilasele välja juhendav õpetaja ja annab koos direktoriga allkirja. Soovitatav on direktori käskkirjas õpilaste premeerimise kohta näidata ära ka juhendav õpetaja.

### Ainepäevad

Ainepäevad on mõeldud kõikidele 4.—11. kl. õpilastele. Ainepäevade korraldamise eesmärgid on anda aineriingidele võimalus oma tegevuse tutvustamiseks kaasõpilastele, avardada õpilaste silmaringi, anda uusi teadmisi, äratada ja kasvatada huvi aine, teadmiste ja õppimise vastu.

Ainepäeva sisu peaks lähtuma vastava aine olümpiaadi teemast, see võimaldab panna kogu ainealase klassivälise töö teenima ühtset eesmärki, väldib killustatust ja laialivalgumist. Ainepäeva teema formuleerib vastav metoodikakomisjon juba kevadel ja arutab selle läbi vastava aineriingiga, seejärel annab ta teema koos omapoolse ettepanekuga ainepäeva toimumisaja kohta üle metoodikanõukogule, kes koostab ainepäevade plaani järgmiseks õppeaastaks.

Meie koolis toimub igal aastal algklasside õpilastele kaks, 4.—11. klassi õpilastele kuus ainepäeva: emakeeles või kirjanduses, vene keeles, saksa või inglise keeles, ajaloos, matemaatikas või füüsikas, bioloogias või keemias või geograafias (s.o. novembrist aprillini iga kuu üks ainepäev).

Ainepäevade kordamineku peab tagama järgmiste asjaolude arvestamine:

- ainepäeva tuleb eelnevalt õpilaste seas laialdaselt propageerida;
- ainepäev peab sisaldama teadmisi ja informatsiooni andvaid üritusi kõikidele 4.—11. klassi õpilastele;
- ühe ainepäeva ürituse pikkus võib olla olenevalt õppeainest ja õpilaste eest 1,5—2,5 tundi;
- ainepäev peab kindlustama aktiivse osalemise võimalikult paljudele 4.—11. klassi õpilastele, olema aineriingidele oma töö kokkuvõtete esitamise kohaks;
- ainepäevadele on soovitatav paluda teadlasi ja ühiskonnategelasi, et viia õpilasi nendega vahetusse kontakti. Oma kooli tunde tugevdamiseks tuleks eelistada vilistlasi.

Ainepäevade propageerimiseks on tulus kasutada aineriingi liikmete suulist agitatsiooni, kuulutust, temaatilist seinalehe- numbrit, viktoriini (küsimused panna koos kirjanduse loeteluga välja seinalehes, õpilased vastavad kirjalikult, võisteldakse individuaalkorras, võitjaid autasustatakse ainepäeval), ainepäeva kava eelnevat väljapanemist tutvumiseks, näitust kooli raamatukogus jne.

Ainepäev pakub 4.—6., 7. ja 8. ning 9.—11. klassi õpilastele võimaluse tegelda antud ainega koolipäeva jooksul paari tunni ulatuses. Keskkooliõpilased osalevad konverentsil, proovivad jõudu mitmesuguses vormis korraldatavatel teadmiste võistlustel ka väljaspool kooli. 4.—8. klassi õpilased kuuluvad aineriingide aruandlust ja ka vanemate klasside õpilaste esinemist. Siingi on oma kohal mitmesugused viktoriinid.

Teistest kõrgem on 9.—11. klassi õpilaste rakendus. Konverentsi sisulise külje ettevalmistamine jääb aineriingi hooleks. Aula ettevalmistamiseks, näituse ja seinalehe tehniliseks vormistamiseks, kuulutuse ja kutsete valmistamiseks kasutatakse laialdaselt õpilaste abi, kelle tegevust organiseerivad koos aineriingiga vastav metoodikakomisjon ja õpilaskomitee õppetöö komisjon. Ka nooremate õpilaste ees esinemiseks kasutatakse ringiliikmete kõrval arvukalt ainet huvitatud õpilasi.

4.—8. klassi õpilaste aktiivne rakendus on madalam, piirdudes põhiliselt ringiliikmete ettekannetega ja osavõtuga viktoriinidest. Reserv aktiivsuse tõstmiseks on olemas: rakendada keskkooliõpilasi esinejate ja giididena 7. ja 8. klassis ning viimaseid omakorda nooremate ees.

Ainepäevadele lisavad eredust külalis-esinejad. Seni oleme sinna palunud teadustöötajaid, kõrgkoolide õppejõude ja üliõpilasi, muuseumide töötajaid jt. Nad

on olnud mitte ainult sisukateks esinejateks, vaid ka meie õpilaste referaatide analüüsijateks ja hindajateks ning viktoriinižüriides autoriteetseteks kommenteerijateks ja punktipanijateks. Aeg-ajalt oleme mõne ainepäeva täiesti üles ehitanud külalisesinejatele.

Ainepäevadele ootame teiste koolide aineriinge, kellega on kujunenud töösidemed.

### Kokkuvõte

Ainealane klassivälise töö moodustab kogu klassivälise töö süsteemist ainult osa. Kirjeldatud ainealase klassivälise töö maht on kogu süsteemis tõenäoliselt piisav, sest ta võimaldab täita tema ette seatud ülesandeid nii massilisuses kui ka tugevamatega tehtavas töös. Klassivälise ainealane töö on aidanud kaasa õppetöö kvaliteetivsete näitajate ja heade õpilaste maine tõusule, tekitanud ja arendanud õpilastes soovi meelisainest rohkem teada saada, lisanud andmeid põhjendamatuks tegelemiseks kutsenõustamisega, loonud tugevamatele õpilastele võimaluse võrrelda oma teadmisi koolikaaslaste omadega, saada teenitud tunnustust.

Samas jääb osa häid õpilasi ainealases (ja üldse) klassivälisest tööst kõrvale, mitteküllaldane on poeglase haaratus aineriingidesse, veel on kasutamata reserve ainealase klassivälise töö sisulises tasemes.

Ainealase klassivälise töö korraldamise kohta olemasolevates tingimustes on ilmunud vähe materjale ja see vähenegi on olnud töökogemuslikku laadi. Puudub ainealase klassivälise töö keskne koordineerimine, see on jäänud vaeslapse ossa ka õpetajate täienduskursustel.

# KUTSE- ORIENTATSIOONI TEOREETILISI LÄHTEKOHTI

ANTS KÖVERJALG

19. sajandi lõpul ja 20. sajandi algul seoses kapitalistliku suurtööstuse kiire arenguga jõuti arusaamisele, et on vaja teaduslikult põhjendatult suunata inimeste elukutsevalikut ja neid selles ka abistada.

Leiti, et kutseorientatsiooni ja kutse-nõustamise teaduslikuks aluseks peab olema 1) kutsealase tegevuse psühholoogiline ja meditsiiniline analüüs (professiograafia) ning selle alusel elukutsete klassifitseerimine, 2) inimeste isiksuseomaduste analüüs ja vastavate meetodite väljatöötamine.

Kapitalistlikes riikides oli kutseorientatsiooni peamine eesmärk isikuvalik — vabale töökohale kõige paremini töötava inimese leidmine, kes annaks tööandjale võimalikult rohkem kvaliteetset toodangut.

Juba 20. aastatel seati aga NSV Liidus kutseorientatsiooni peamiseks eesmärgiks igale noorele kõige enam sobiva elukutse leidmine, et töötamine valitud kutsealal pakuks talle kõige enam rahuldust ning võimaldaks tema võimete maksimaalset arengut.

Kutseorientatsiooni süsteemi loojaks meie maal tuleb kahtlematult pidada N. Krupskajat, kes aastatel 1925—1935 rohkem kui üheksa korda esines trükisõnas spetsiaalsete kutseorientatsiooni probleemide käsitlevate materjalidega.

1932. aastal kirjutas ta artiklis «Elukutse valik»: «Üha selgemaks saab asjaolu, et polütehnikum peab endasse lülitama vahetult nii töö teadusliku organiseerimise kui ka kutseorientatsiooni.» (2.)

1927. aastal loodi Leningradis akadeemik V. Behterevi initsiatiivil Töö Rahvakomissariaadi juures esimene kutsekonsultatsiooni punkt NSV Liidus, kuid juba mõned aastad varem alustati kutseorientatsioonialast tööd koolides. Varsti pärast seda loodi kutseorientatsiooni bürood Moskvas Töökaitse Instituudis, Töö Keskinstituudis, Harkovis, Kaasanis jm. Väiksemad kutseorientatsiooni bürood olid peaaegu kõikides suuremates linnades.

Neil aastatel ilmus psühholoogia ja pedagoogika valdkonnas töid, millele tähtsust ei saa alahinnata ka tänapäeval noorte kutseorientatsiooni korraldamisel. Eriliselt tuleb rõhutada professor N. Levitovi 1925. aastal ilmunud raamatus «Kutseorientatsioon ja kool» toodud seisukohti kutseorientatsiooni korraldamiseks koolis, mis leidsid edasiarendamist tema hilisemas, 1963. aastal ilmunud pedagoogilistele instituutidele määratud tööpühholoogia õpikus.

Oluline oli ka see, et kogu kutseorientatsioonialane töö ei toimunud tollal isevoolu korras, vaid seda suunas ja koordineeris Töö Rahvakomissariaadi juurde loodud ametkondadevaheline nõukogu ja spetsiaalne tsentraalne kutseorientatsiooni ja kutsevaliku laboratoorium.

Kuid tollal tehti kutseorientatsioonialases töös kahjuks hulk tõsiseid metodoloogilisi vigu, milledest olulisemaid oli see, et ülehinnati inimeste päritavaid omadusi, ei arvestatud töö mõju psüühiliste protsesside ja omaduste arengule nii elukutse õppimisel kui ka tootmistegevuses ning peamiselt nn. psühhotestide alusel otsustati inimese sobivuse üle ühele või teisele tööle. ÜK(b)P Keskkomitee määrust «Pedoloogilistest moonutustest Hariduse Rahvakomissariaadi süsteemis», kus kritiseeriti ka kutseorientatsioonis tehtud vigu, tõlgendati aga äärmuslikult ning alates 1936. aastast Töö Keskinstituut likvideeriti, kutseorientatsiooni bürood ja laboratooriumid suleti ning keelati kutsesobivustestide kasutamine.

NLKP XXIII, XXIV ja XXV kongressi otsustes ning alates 1950. aastast partei ja valitsuse mitmetes määrustes rõhutatakse kooli ja elu sidemete tugevdamise ning noorte teadliku elukutsevaliku vajadust. Eriline tähtsus on aga NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusel «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» 22. detsembrist 1977. a. Määruses rõhutatatakse, et üldise kohustusliku keskhariduse tingimustes praegune õpilaste tööõpetuse, -kasvatuse ja kutsesuunitluse korraldus ei vasta ühiskondliku tootmise ja teaduslik-tehnilise progressi kasvanud nõuetele. Paljud koolilõpetajad astuvad ellu ilma

küllaldase tööalase ettevalmistuseta, neil ei ole piisavat kujutlust peamistest üldlevinud kutsealadest ning neil on raskusi rahvamajanduses tööle asumisega. Määruses rõhutatakse veel, et nõukogude õpetajaskond, õpilased ja nende vanemad peavad sügavalt mõistma vajadust, et kool teeks resoluutse pöörde paremusele noorte ettevalmistamisel tööks materiaalse tootmise sfääris ja õigeks kutsevalikuks.

Tõsiseks signaaliks noorte kutseorientatsioonis valitsevate ebakõlade kohta olid aastatel 1964—1965 filosoofiadoktor V. Šubkini (5) konkreetset sotsioloogilised uurimused Novosibirski oblastis. Paar tõsist muret tekitabvat fakti nendest. Põllumajanduses töötavate vanemate sajast keskkooli lõpetanud lapsest läksid ainult 10 pärast kooli lõpetamist edasi õppima, 90 asusid tööle. Samaaegselt aga linnas töötava intelligentsi lastest, keskkoolilõpetanute, asusid õppima 82, tööle ainult 15. Tema andmeil püüdleb 80% linnanoortest pärast keskkooli lõpetamist kõrghariduse poole, vajadus niisuguse haridustasemega spetsialistide järele on aga palju väiksem. Nagu teada, on kuni 1990. aastani planeeritud 19—21% keskkoolilõpetajate suunamine kõrgkoolidesse. Meie vabariigis siirdub kõrgkoolidesse ligikaudu  $\frac{1}{3}$  keskkoolilõpetanute.

V. Šubkini andmetel soovivad noored arsti elukutset omandada 30 korda rohkem kui tööstuses praegu väga vajalikku seadistaja oma, 45 korda rohkem kui rahvamajanduses üpris defitsiitsete töötajate — freesija või kraanajahi oma ja 20 korda rohkem kui perspektiivse elukutse — elektrimontööri oma.

Tõsine signaal meie vabariigi kutseorientatsioonitöö pedagoogilise külje nõrkuse kohta on asjaolu, et 1979. aastal soovis vahetult pärast kooli lõpetamist tööle asuda ainult 16,6% lõpetanute, faktiliselt pärast kõrgkoolidesse mittesissesaamist läks tööle aga 43,1% ehk 4400 keskkoolilõpetanut. Järelikult asus suurem osa noori tööle n.-õ. purunenud unistustega, sest plaanitati õppimist kõrgkoolis, elu aga tõmbas sellele kriipsu peale.

Peale selle asub osa noori tootmistööle vahetult pärast 8-klassilise kooli lõpetamist või siis pärast väljalangemist keskkoolidest, tehnikumidest ja kutsekeskkoolidest. Selliseid õpilasi on igal aastal umbes 4000. Seega asub meie vabariigis igal aastal 8000—8500 noort tööle ilma korraliku kutsealase ettevalmistuseta, sest vahetult tootmises individuaalkorras omandatud madala kvalifikatsiooniga või abitöölise eriala ei paku keskkoolilõpetanutele mingit moraalset rahuldust.

Vaatamata tõsistele signaalidele kutseorientatsioonitöös esinevate puuduste kohta, ei ole meil veel mõningates küsimustes

kindlat ühest seisukohta nii teadlaste kui ka praktikute hulgas. Professor K. Platonov (4, lk. 66—67) märgib, et üks tõsiseid väärseisukohti kutseorientatsioonis on see, et mõnikord püütakse vastandada ja eraldada selle kaht külge: analüütiline, diagnostiline külg ja arendav, kasvatav külg.

Ta kirjutab samas, et kutseorientatsioon on psühholoogilis-pedagoogiliste, meditsiiniliste ja riiklike ürituste süsteem, mis aitab elluastuval inimesel teaduslikult põhjendatult ja kindlalt valida oma elukutse, arvestades nii ühiskonna vajadust kui ka oma huve ja võimeid. Need üritused peavad ühendama nii ühiskonna kui ka isiksuse huvid.

Kutseorientatsiooni süsteemil on allsüsteeme ja mitmesuguseid etappe, millest igaühel on kindlad ülesanded ja nende lahendamise meetodid. Seejuures kutseorientatsiooni tuleb vaadelda kui keerulist dialektilist protsessi, mis on orgaaniliselt lülitatud kogu kommunistliku kasvatuse süsteemi.

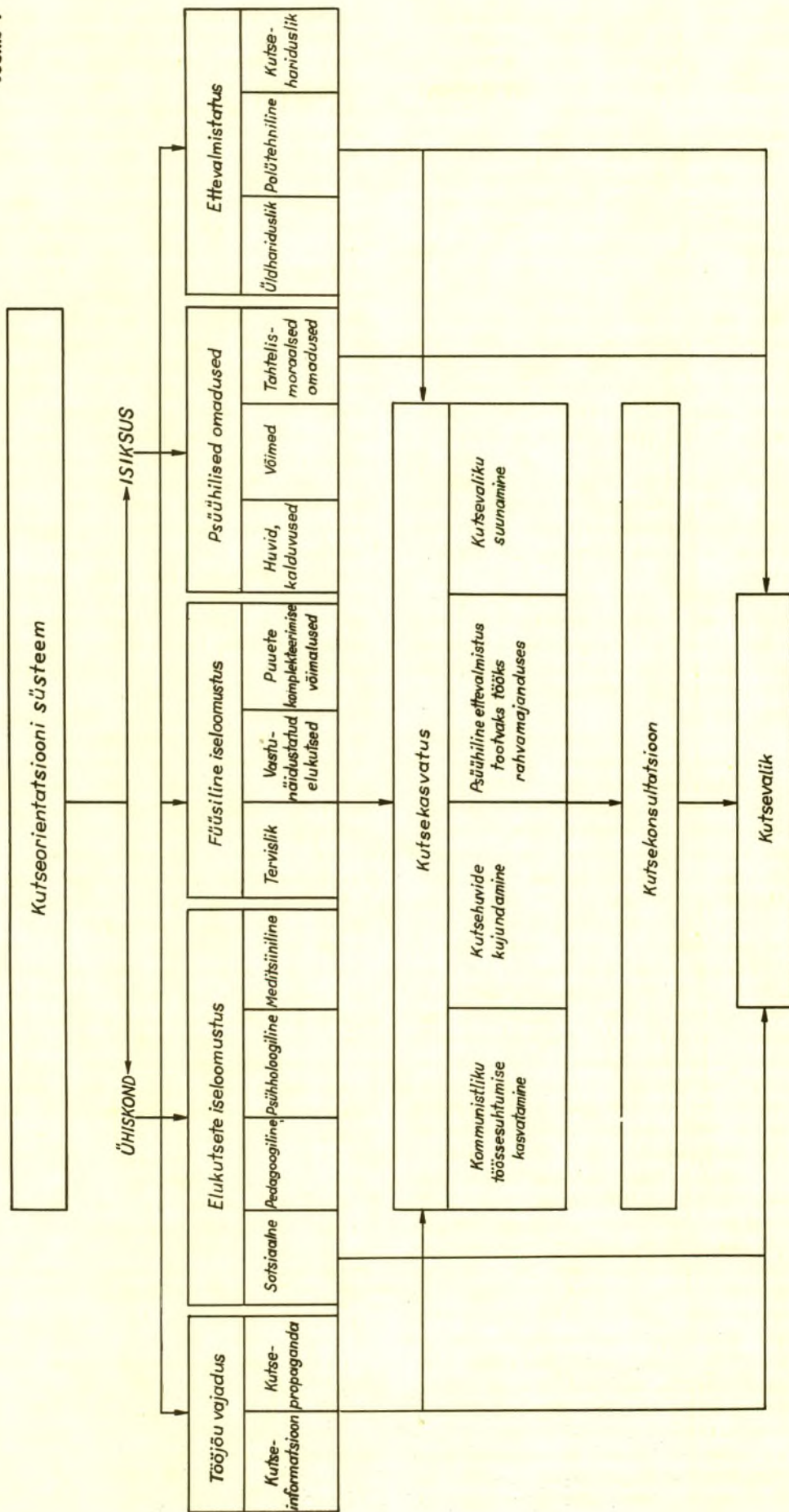
Võttes aluseks nõukogude teadlaste kontseptsioonid kutseorientatsiooni süsteemi kohta, tuleks noorte kutsesuunitluse teaduslikul korraldamisel lähtuda viiest omavahel tihedalt seotud alasüsteemist (joonis 1).

Ühiskond esitab kutset valivale inimesele kaks peamist tingimust: 1) tööjõu vajadus, 2) nõutavate elukutsete (erialade) iseloomustus. Vastavalt sellele peab kutset valivale inimesele andma objektiivset informatsiooni nõudmiste kohta, mis valitsevad elukutsete osas nn. tööjõu turul (K. Platonovi väljend) ja vajaduse korral tegema elukutset valivate inimeste hulgas ka kutsepropagandat ühe või teise elukutse kasuks. Meil on praegu sellisteks elukutseteks ehitaja, metallide lõiketöötaja ja teenindussfääris esinevad elukutsed.

Peale selle peab ühiskond lahti mõtestama ühe või teise pakutava elukutse sisu ja üksikasjalikult iseloomustama seda elukutset nii sotsiaalsest, pedagoogilisest (teadmiste, oskuste ja vilumuste tase), psühholoogilisest (elukutse poolt inimese psüühikale esitatavad nõuded) kui ka meditsiinilisest aspektist.

Elukutset valivat isikut aga iseloomustavad tema tervislik seisund, psüühilised omadused ja ettevalmistatus. Kutsesoovituste andmisel tuleb erilist tähelepanu pöörata inimese tervislikule seisundile, analüüsida võimalusi tervisliku seisundi ja füsioloogiliste omaduste parandamiseks ning selgitada need elukutsed, mis hetkel on tervisliku seisundi tõttu vastunäidustatud.

Eriline koht kutsesoovituste andmisel on isiksuseomaduste analüüsil. Olulist osa etendab siin tööalaste võimete (need arenevad aga ainult tegevuses) dünaamika



jälgimine, samuti tahtelis-moraalsete omaduste, eriti aga tööarmastuse analüüs ja kasvatamine. Mitte vähem tähtsat osa etendavad tänapäeva kutsevalikul valija üldhariduslik, polütehniline ja erialane ettevalmistus ning elukogemused, eriti aga tema töökogemused.

Tänapäeva nõukogude kutseorientatsiooni teoreetiliste aluste loomisel on olulised K. Platonovi (3, lk. 209—210) antud neli kutsesobivuse kindlaksmääramise põhimõtet:

1) valiku ühtsuse põhimõte, s. t. vajadus teoreetiliselt uurida ja praktiliselt teostada psühholoogilist valikut kooskõlas kõigi teiste vormidega;

2) isikulise lähenemise põhimõte, s. t. uurimisaluse isiku dünaamilise funktsionaalse struktuuri igakülgne tundmaõppimine;

3) dünaamilisuse põhimõte, s. t. uurimisaluse isiku võimete hindamine nende arengus, dünaamikas, koos katseisiku tundmaõppimisega tema adaptatsiooniprotsessis;

4) aktiivsuse põhimõte, s. t. üheaegselt antavad psühholoogilised, treeningualased, kasvatuslikud ja režiimialased soovitused, mille eesmärk on kujundada vajalikke, kuid seni veel mitteküllaldaselt arenenud võimeid.

Võttes aluseks eeltoodud olulisi teoreetilisi lähtekohti, eriti aga neljandat, ja prof. I. Kartsevi andmeid (1) selle kohta, et kutsesobimatuse protsent meil enamlevinud erialadel kõigub 7,4—20% piirides, saab olulise tähtsuse nn. **kutsekasvatuse**. Kahjuks on nimetatud mõistest üsna vähe juttu erialases kirjanduses ja vähe rakendatakse seda ka tegelikus kutseorientatsioonitöös. Sügavalt ekslik ning nõukogude tänapäeva pedagoogika- ja psühholoogiateadusele vastuvõetamatu on seisukoht, et ainuüksi kutsesobivuse hindamise testide rakendamisega lahendatakse kõik noorte kutseorientatsiooniga seotud kitsaskohad. Test on ainult üks isiksuseomaduste mõõtmise vahendeid ja mitte mingil juhul ei tohi asendada teisi kutsesobivuse hindamise meetodeid (töö- ja õppeprotsessi analüüs, intervjuu, ankeetküsitlus, katsetööd jne.). Isiksuseomaduste analüüs on aga, nagu näha skeemilt, ainult üks, ja mitte sugugi kõige olulisem kutseorientatsiooni süsteemi alusüsteem. See alusüsteem ei tohi kujuneda kutsesoovituse andmisel peamiseks aluseks, vaid peab andma lähtekohad **kutsekasvatuse õigeks** organiseerimiseks nii koolis kui ka kodus.

Kutsekasvatuse on üks kommunistliku kasvatus, eriti aga selle ühe osa, töökasvatuse orgaanilisi koostisosi. Selle ülesanne on eeskätt õpilastes kommunistliku töösuhetumise kasvatamine, kutsehuvide kujundamine, kutsevaliku suunamine ja

psüühiline ettevalmistus tootvaks tööks rahvamajanduses. Kutsekasvatuse peab toimuma võimaluse piires kõikide õppeainete tundides, eriti aga tööõpetuse tundides, klassi- ja koolivälises töös, ekskursioonidel, kohtumistel tööesrindlastega.

Kutsekasvatuse peaks viima selleni, et õpilaste omaduste analüüsi ning rahvamajanduses esineva olukorra arvestamise alusel võiksime juba igale 8-klassilise kooli lõpetajale soovitada mingi sobiva kutsealade grupi ja õpingute edasise jätkamise vormide valimist.

Edaspidine kutsekasvatuse peaks likvideerima praegu esinevad olulised puudused keskkoolilõpetajate, samuti õpingud katkestanud noorte elluastumisel. Oluline on see, et iga rahvamajandusse tööle asuv noor saaks korraliku, süstemaatilise kutsealase ettevalmistuse kas kutsekeskkoolis, tehnikakoolis või tehnikumis. Konkurents kõrgkoolidesse peab muidugi jääma, selleks et saada sinna kõige võimekamaid, töökamaid ja paremini ettevalmistatud noori, kuid kutsekasvatuse peab viima selleni, et iga kõrgkooli mitte sissesaanud noor inimene valiks ilma erilise nõrdimusega temale enam sobiva tööala rahvamajanduses ning asuks seda õppima kas tehnikumis või tehnikakoolis.

Noorte inimeste moraalne ettevalmistatus tootvaks tööks rahvamajanduses ja nende täiesti omapead jätmise oma muredega pärast sisseastumiskatsete ebaõnnestumist on kõige suurem kutsekasvatuse praak, mida tuleb nii koolil, kodul kui ka kutsenõuandlatel kiiresti likvideerida. Murelasteks ei tohiks meil praegu kutseorientatsioonis olla niivõrd kõrgkoolidesse astujad, kuivõrd stiihiliselt tööle siirduvad noored.

Kokkuvõtteks peab märkima, et nõukogude pedagoogika- ja psühholoogiateadus on andnud noorte kutseorientatsiooni korraldamiseks küllaltki põhjendatud metodoloogilised ja metoodilised lähtekohad. Tahaks loota, et praktikud need noorte kutsevaliku suunamisel õigesti ellu rakendavad.

#### Kirjandus

1. Карцев М. Д., Халдеева Л. Ф., Павлович К. Э. Физиологические критерии профессиональной пригодности подростков к различным профессиям. М., 1968. 168 с.
2. Крупская Н. К. Пед. соч. Т. 4, с. 156—157.
3. Платонов К. К. Проблемы способностей. М., 1972. 312 с.
4. Платонов К. К. Цели и задачи профессиональной ориентации. — В кн.: Профессиональная ориентация молодежи. М., 1978, с. 61—82.
5. Шубкин В. И. Молодежь вступает в жизнь. — «Вопросы философии», 1965, № 5.

# KASVU- ÜMBRUS JA TÖÖSSE- SUHTUMINE

## TOIVO KITVEL

NLKP Keskkomitee otsuses «Ideoloogia-  
töö ja poliitilise kasvatustöö edasiseist pa-  
rendamisest» juhitakse tähelepanu vaja-  
dusele arendada inimestes aktiivset elu-  
hoiakut, igakülgset täiustada sirguva  
põlvkonna kasvatamist, tugevdada pere-  
konna, kooli ja üldsuse sidet. Kuna mis  
tahes suhtumise (nii nagu oskuste, vilu-  
muste ja harjumustegi) kujundamine on  
kergem kui selle ümberkujundamine, siis  
on ilmne, et kõige inimest lapsepõlves  
kujundanu uurimine on eriti suure täht-  
susega. Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi  
töö ja vaba aja sotsioloogia sektor võttis  
1978. a. korraldatud meie vabariigi töö-  
ealise elanikkonna (mehed 18—60 a., nai-  
sed 18—55 a.) küsitluses uurimise alla  
kasvuümbruse mõju töösse suhtumise ku-  
junemisele. Juhusliku valiku meetodil  
valiti aadressbüroo kartoteegist 1862 töö-  
tajat, kellele küsitluse aitas läbi viia  
Eesti NSV Haridusministeerium.

Eesti NSV töötava elanikkonna 1978. a.  
valikküsitluses moodustati töösse suhtumi-  
se koondnäitaja järgmisest kolmest tun-  
nusest: 1) ühiskondlikust tööst osavõtt,  
2) ettepanekute esitamine praegusel töö-  
kohal töö ja olmeolude parandamiseks,  
3) rahulolu elukutsega. Neis tunnustes  
peegelduvad sellised nüüdisajal erilise  
kaaluga karakteristikud nagu töö ühis-  
kondliku tähtsuse mõistmine, aktiivsus,  
loominguline lähenemine tööle ja rõõm  
tehtud tööst.

Võetuna ühte koondnäitajasse võib nen-  
de alusel teha küllaltki tõetruud järeldusi,  
seda enam, et edaspidi vaatleme lähemalt  
kahte polaarse profiiliga küsitletute rüh-  
ma, kelle töösse suhtumist võib lugeda  
teeneteise suhtes diametraalselt vastupidi-  
seks. Ühte rühma kuulusid need küsitle-  
tud, kes võtsid samal ajal osa ühiskond-  
likust tööst ja ettepanekute esitamisest  
ning olid ühtlasi rahul ka oma elukutsega  
(kas täiesti või enamasti), teise rühma  
kuulusid passiivsed ja rahulolematud  
küsitletud. Edaspidi nimetame nende kahe  
rühma esindajaid vastavalt positiivsema  
ja negatiivsema töösse suhtumisega tööta-  
jaks.

Käesolevas kirjutises vaatleme töösse-  
suhtumise seoseid selliste kasvuümbrust  
kirjeldavate tunnustega nagu sünnijärje-  
kord, kodustest tööd osavõtt, vanemate  
iseloom ja huvialad.

Rida uurijaid on täheldanud olulisi eri-  
nevusi üksikute, vanemate, keskmiste ja  
noorimate laste iseloomus ning enne kui  
vaadelda lähemalt, kuidas meie uurimis-  
andmed töösse suhtumise kohta seostuvad  
küsitletute sünnijärjekorraga, teeme lühi-  
kese kokkuvõtte. Et meie vabariigis on  
palju ühelapselisi peresid, pakub erilist  
huvi küsimus selle kohta, kas eelarvamus  
ainsate laste suuremast hellitatuses mõ-  
jutab nende hilisemat töösse suhtumist  
negatiivses suunas.

**Ainus laps.** A. Makarenko võttis oma  
tähelepanekus ilmekalt kokku need nega-  
tiivsed hinnangud, mida tavaliselt ainsa  
lapse kohta antakse. Ainsa lapse peres,  
väitis ta, «... pole piisavalt kollektiivi füü-  
silisi elemente. Isa, ema ja poeg suudavad  
arvuliselt kui ka tüüpide mitmekesisuse  
puudumise tõttu üksnes niivõrd kerge  
ehitise luua, et see variseb esimesel eba-  
proportsiooni avaldusel ja selliseks eba-  
proportsiooniks kujuneb alati lapse keske-  
ne koht» (5, lk. 123). Kollektivismi puu-  
dumine viib Makarenko arvates selleni,  
et ainsast lapsest saab teistega võrreldes  
sagedamini egoist. Ühelapseliste perede  
levikus võiks selle tõttu näha teatavat  
ohtu ühiskonnale.

S. Tomilin ei andnud põrmugi roosilise-  
mat pilti ainsale lapsele omastest joontest.  
Juba 1931. a. tões ta, et neil on tavalisest  
suurem kaldumus hüpodondria ja skiso-  
freenia tunnuste tekkeks, kui vanemad on  
oma ainust last niivõrd tugevalt kontrol-  
linud, et laps tunneb end täiskasvanute  
seltis ebamugavalt ja hakkab väljapääsu  
otsima tegelikkusest kauges unelmate  
maailmas (14, lk. 102).

Ka A. Zahharov leidis, et nimelt ainsaid  
lapsi kipuvad neuroosid kimbutama sage-  
damini (12, lk. 139). Teisal märgib ta, et  
eriti raskesse olukorda satub sagedamalt

üksik poeg, kelle juures «...ema ja isa tugevam kontroll viib koos teatavate naiselike iseloomujoonte tekkega... passiivsete reaktsioonide ilmnemisele eluraskuste puhul» (13, lk. 197). Ka alla 30-aastaste alkoholiravil olijate hulgas leiduvat ülekaalukalt ainsaid poegi.

Ainsatel lastel on leitud siiski ka positiivseid jooni. Nii pidavat üksik poeg olema tavaliselt arvamusel, et töö annab soodsa võimaluse oma võimete näitamiseks (10, lk. 114).

Ainsatele lastele omistatavad negatiivsed jooned ei takista siiski mingil määral nende hilisemat edukust kutsetöös, pigem vastupidi — selline on järeldus, mis tuleneb ka K. Pospiszyl poolt Katowices 1971—1972 korraldatud uurimuses. Pospiszyl võrdles 270 alla 32-aastase meestöötaja sünnijärjekorda 210 sama vana tööpõlgurist noormehe omaga ning leidis, et ainsaid lapsi polnud tööpõlgurite hulgas hoopiski mitte rohkem (9,5%) kui töömeeste hulgas (10,7%) (8, lk. 73). Kuigi depressiivseid tendentse esines Pospiszyl andmetel rohkem töolistel (61,9%) kui tööpõlgureil (40,5% küsitletuist), ei saa siiski väita, et ainsa lapse psüühiline tasakaalutus peaks temast halvema töötaja kujundama. Pospiszyl andmed viitasid hoopis sellele, et emotsionaalselt stabiilsed, rahulolevamad inimesed olid enamasti tuimad ja ükskõiksed nii enese kui ka kaasinimeste vastu.

**Vanim laps.** Et vanim laps on oma esimestel eluaastatel tavaliselt ka ainsaks lapseks, siis on tema iseloomujoontes palju sellist, mida võib kohata ka üksikutel lastel. Neil olevat suurem tarve autoriteetide heakskiidu suurele, suurem vajadus omada sõpru ja nendega suhelda. Ka pidavat neid iseloomustama ühe kindlamalt väljakujunenud eesmärgi olemasolu, millele nad allutavad kõik oma muud huvid (3, lk. 81).

E. Stotland väidab, et vanemad lapsed ilmutavad suuremat abivalmidust neist madalama staatusega inimeste suntes, kuid olevat osavõtmatud kõrgema staatusega inimeste murede suhtes, eriti kui need on tema abistajaks või kaaskannatajaks hätta sattunud esmasündinule (vanemale lapsele) appi minnes. Põhjus — kõrgema staatusega inimest võtvat vanem laps kui oma isa-ema, kellelt oodatakse abi igas olukorras. Kui aga ise hädas ei olda, minevat vanim laps meeleldi appi ka kõrgema staatusega isikule. Vanimad lapsed pidavat võtma endale kas vanema või lapse rolli, käituma kas ülema või alluvana, mitte aga võrdõigusliku kaaslase, kolleegina (9, lk. 50—53, 122—123). K. Pospiszyl leidis eespool tsiteeritud uurimuses, et vanimate laste hulgast tuleb

suhteliselt rohkem korralikke töötajaid ja vähem loodreid (töelistest oli vanimaks lapseks peres olnud 33,0%, loodritest 26,2%).

**Noorem laps.** Kui vanimad (või üksikud) lapsed suhtlevad oma esimestel eluaastatel enamasti ainult nende inimestega, kes on neist käärniselt erinevad (eakamad, tugevamad, võimekamad jne.), siis noorimatel lastel on juba teine omataoline eest võtta. Selle tõttu õppivat nooremad lapsed inimestes nägema rohkem sarnaseid jooni ja vähem neid võõrastama. E. Stotlandi andmetel olevat nad rohkem abivalmis oma suguste suhtes, aga samas pidavat nad tundma ka suuremat kadedust teiste omataoliste edust. J. Aronsfeld kirjutab koguni, et nooremad lapsed on vähem agressiivsed ja ka vähem loomingulised, «...kuna nende agressiivsus ja loomingulisus on vanemate vendade-õdede poolt välja pekstud» (2, lk. 289). Vanemate ja töö juures edukamate vendade-õdedega võrreldes olevat nad siiski õnnelikumalt abielus.

K. Pospiszyl uurimus näitas, et nii töötajate kui ka tööpõlgurite hulgas oli võrdsel määral noorimaid lapsi (27,4% ja 26,2%). Väga suureks kujunes aga erinevus keskmiste laste suhtearvus, neid oli töötajate seas 28,9%, tööpõlgurite hulgas aga koguni 38,1% (8, lk. 73). Võib arvata, et selles peegeldub oletatavasti vanemate veidi nõrgem tähelepanu keskmistele lastele: esimene laps saab esimestel eluaastatel vanemate suurema hoole osaliseks, järgmised lapsed saavad seda vähem, viimane, noorim e. pesamuna, kujuneb jällegi kõigi tähelepanu keskpunktiks.

Eeltoodust võiks arvata, et sünnijärjekord peaks mõjutama ka meie küsitlute töösse suhtumist. Lähtudes üldlevinud eelarvamustest, oleks loomulik oodata, et ainsad lapsed jäävad oma töösse suhtumise üksiknäitajate kui ka tervikliku töösse suhtumise indeksi (ühiskondlik töö, ettepanekute esitamine ja elukutsega rahulolu) osas alla teistele küsitlutele. Vanimatelt lastelt võiks oodata parimaid näitajaid ning nooremalt keskmist taset.

Tuleb aga tunnistada, et tulemused erinevad oodatust — sünnijärjekord ei seostunud ei elukutsega rahulolu, ühiskondlikust tööst osavõtu ega ettepanekute esitamisega (kaasa arvatud ka ratsionaliseerimissettepanekud) ükshaaval võetult. Tõsi küll, kui neist tunnustest koondtunnus moodustada ja kahte polaarseid rühma võrrelda, siis ilmneb, et positiivsema töösse suhtumisega rühmas on veidi rohkem (15,4%) ainsaid lapsi kui negatiivsema töösse suhtumisega rühmas (11,5%), kusjuures seegi erinevus oli naiste, mitte meeste arvelt saadud. Negatiivsema töös-



sesuhtumisega küsitletute rühmas oli veidi rohkem neid, kes olid olnud vanimaks lapseks perekonnas (30,8 protsenti 26,0% vastu positiivsema töössesuhtumisega rühmas). Vanuselt keskmisi lapsi oli negatiivsema töössesuhtumisega rühmas 32,7% ja 27,2% positiivsema töössesuhtumisega küsitletute hulgas, kusjuures see erinevus oli suurem naissoo hulgas (vastavad protsendid olid 41,0 ja 27,6).

Märgime siinjuures veel lisaks, et viimasel ajal on uurijad osutanud ühe sünnijärjekorraga lähedalt seotud teguri suurele mõjule isiksuse arengus. Selleks on vanus, millal laps kaotas oma vanemad. Nii väidab J. Marvin Eisenstadt, et eriline andekus — geniaalsus — seostub vanemate kaotusega varases eas (4, lk. 211—223). Selle kohta võime öelda vaid nii palju, et nii positiivsema kui ka negatiivsema töössesuhtumisega küsitletute hulgas oli võrdne protsent neid, kel oli isa (vastavalt

27,0 ja 26,3%) või ema surnud (vastavalt 3,0 ja 2,0% positiivsema ja negatiivsema töössesuhtumisega küsitletute hulgas), sel ajal, kui küsitletu kooli läks.

Pole põhjust kahelda, et sünnijärjekord ja sellega paratamatult kaasnevad tegurid mõjutavad tugevasti inimese iseloomu. Nähtavasti ei mõju aga nimetatud erinevused nii oluliselt töössesuhtumise kujunemisele, et saaksime neid meie oludes eraldi välja tõsta. Sünnijärjekorrast tingitud iseloomu erinevused ei ole sellised, et neist sõltuksid tööalane aktiivsus, ühiskondlikust tööst osavõtt ja elukutsega rahulolu. Võimalik on siiski, et sünnijärjekorra mõju avaldub alles töössesuhtumise äärmiste pooluste kujunemisele (ühelt poolt töökangelased, teiselt poolt tööpõlgurid).

Vaatleme järgmiseks, kuidas seostub lapsepõlves tehtud töö küsitletute töössesuhtumisega (tabel 1).

Tabel 1

SEOSSED LAPSEPÕLVES TEHTUD TÖÖDE JA HILISEMATE TÖÖSSUHTUMISE NÄITAJATE VAHEL (koefitsiendid  $\gamma$ \*)

Lapsepõlves tehtud tööd	Töössesuhtumise näitajad					
	Elukutsega rahulolu	Osavõtt ühiskondlikust tööst	Ratsionaliseerimisettepanekud	Ettepanekud töö ja olmeolude parandamiseks	Saab suuremat rahuldust tööst kui oma vabast ajast	Peab tähtsamaks töö sisu kui palka
Söögit tegemine	-0,13	0,09	-0,31	-0,07	0,14	0,14
Vendade-õdede hooldamine	-0,08	-0,05	-0,03	-0,03	0,20	0,16
Pesupesemine	-0,18	0,04	-0,50	-0,06	0,21	0,20
Tööd aias, põllul	-0,11	-0,01	0,07	0,13	0,30	0,18
Loomade hooldamine, (karjaskäik)	-0,03	-0,08	0,04	0,16	0,36	0,16
Töö koolivaheajal	-0,08	0,03	0,06	0,15	0,15	0,09

Nagu näeme, peab paika tuttav väide «tee tööd ja näe vaeva, siis tuleb ka armastus», sest enamasti hindavad kõik need, kes lapsepõlves on kodus või kodust väljas tööd teinud, töö sisu tähtsamaks palgast ja väidavad samuti, et nad saavad tööst suuremat rahuldust kui vabast ajast. Kuid mis praktiliselt puudub, see on seos elukutsega rahulolu, ühiskondliku töö, ettepanekute esitamise (kaasa arvatud ratsionaliseerimisettepanekud) ning selle vahel, kas lapsepõlves tuli tööd teha või mitte. Kuidas ka ei tahaks, ei saa uuri-

mistulemuste põhjal öelda, et need, kes lapsepõlves tegid kodus tööd, olid hiljem tingimata oma elukutsega rahul ja tööalasel ning ühiskondlikult aktiivsemad teistest. Et tööga rahulolu ei korreleeru tööalase aktiivsuse ja efektiivsusega, see on sotsioloogias ammu tuntud tõsiasi. Sellest, et lapsepõlves tehtud tööga seostub töö sisu eelistamine palgale (või töö eelistamine vabale ajale), ei järeldu veel seotut mingit seost lapsepõlves tehtud töö ja tööalase ning ühiskondliku aktiivsuse vahel (märgatav negatiivne korrelatsioon pesupesemise, söögit tegemise ja ratsionaliseerimisettepanekute vahel näitab vaid seda, et ühega tegelevad naised ja teiseiga enamasti mehed).

\* Nagu korrelatsioonikordaja  $r$ , nii näitab ka  $\gamma$  seose tugevust kahe tunnuse vahel; kasutatakse juhul, kui tunnuste väärtusi saab järjestada, aga mitte täpselt mõõta.

Miks siis lapsepõlves tehtud töö mõju hilisemale tööalasele aktiivsusele oodatust nõrgemaks osutus? Tabeli 1 andmete lähem vaatlus lubab tõstatada hüpoteesi, et mida iseseisvama tööga on tegemist, seda positiivsem on selle poolt jäetud jälg. Kahe polaarse töösse suhtumisega rühma võrdlus näitas selle oletuse paikapidavust.

Koduse töö suhteliselt nõrk (töö)kasvatustlik efekt meie küsitletute puhul on esiteks nähtavasti seletatav selle suhteliselt väiksema iseseisvusega, mida selle tegijatele jäetakse. Tegevus, mis toimub aga liiga üksikasjalise järelevalve all, nagu seda on näidanud mitmed tööga rahulolu uurimised, võtab tegijalt kergesti tööisu. Sellisel juhul kiputakse laste töös kergemini vigu kui edusamme märkama. Teiseks pole saladus, et koduseid töid antakse sageli karistuseks, peaaegu mitte kunagi aga tunnustuseks, mis on mõnel muul tegevusalal. Sellisel juhul hakkab peagi igasugusel tööl olema karistuse tähendus, tööst vabanemist võetakse aga meeldiva sündmusena. Samale asjaolule töökasvatuses pööras äärmiselt suurt tähelepanu A. Makarenko, kes soovitas anda järjest raskemaid ülesandeid mitte karistuseks ülestumiste, vaid tasuks edusammude eest.

Kolmandaks tuleb märkida, et kodused tööd kujutavad enesest tavaliselt selliseid toimetusi, mida tinglikult võib lugeda madala kvalifikatsiooniga tööks ja mille prestiiž seetõttu pole kuigi kõrge.

Neljandaks ei saa mööda minna sellisest tegurist nagu vanemate rahulolu oma kutsetööga. Nii väitsid positiivsema töösse suhtumisega küsitletutest 69,5%, et nende isadele ja 56,4%, et nende emadele meeldis töö, mida nad tegid siis, kui küsitletud ise veel koolipõlve pidasid. Negatiivsema töösse suhtumisega küsitletute rühmas olid need arvud 56,4 ja 30,8%. Kuigi võib õigusega tõstatada küsimuse, kas ja kui võrd täpselt need protsendid vanemate tegelikku tööga rahulolu kirjeldavad (vanemad võisid sageli elukutset vahetada; lastele rääkida midagi muud kui ise mõtlesid; küsitletud võivad vanemate töösse suhtumist välja mõelda jne., jne.), on siiski need erinevused liiga ilmekad, selleks et neid ainult juhuse või küsitletute fantaasia arvele panna. On psühholoogiline aabitsatõde, et inimene käitub vastavalt sellele, mida ta teistest (antud juhul oma vanematest) arvab ja vanemate suhtumise töösse võtab laps kergesti ka ise omaks.

Viienda ja viimase tegurina seletamiseks, miks koduste tööde (töö)kasvatustlik efekt suureks ei osutunud, märgime vanemate endi iseloomu. Et töö, sealhulgas ka kodune töö, meeldiks, selleks peab ka töö

andja (antud juhul lapsevanem) meeldima. Küsimus ei ole niivõrd (ja mitte ainult) vanemate meeldivuses üldse, sest harva leidub inimesi, kes oma vanematele negatiivse üldhinnangu annaksid, küsimus on selles, kui võrd meeldivad on vanemad lapse silmis siis, kui nad ta tööle panevad, kas nad oskavad oma korraldusi ja soovitusi anda kõige sobivamas vormis, kas nad suudavad jääda objektiivseks tööd kontrollides, tulemuste eest kiites või laites. Ühesõnaga, jutt on psühholoogilisest kliimast, milles laps kodust tööd teeb, ja seda kujundab eelkõige vanemate iseloom.

Vaatame järgnevalt, kuidas üksikud isadele-emadele omistatud iseloomujooned seostuvad küsitletute töösse suhtumisega (tabel 2).

Tabel 2  
VANEMATELE ANTUD HINNANGUD  
POLAARSE TÖÖSSE SUHTUMISEGA  
RÜHMAD

Vanemate iseloomuomaduste antud hinnangud	Iseloomustuste esinemis-sagedus küsitletute hulgas (%)	
	positiivsema töösse suhtumisega küsitletute	negatiivsema töösse suhtumisega küsitletute
	isa/ema	isa/ema
ettevõtlik	58,6/59,3	31,9/34,0
täpne	57,9/58,8	28,9/28,4
taktitundeline	50,3/60,9	29,8/44,0
korralik	72,6/85,9	52,1/64,7
nõudlik	75,8/79,9	59,6/56,9
lõbus	57,6/62,1	52,6/46,2
seltsiv	73,5/75,3	63,8/56,9
närviline	12,6/23,0	36,2/32,0
äkiline	34,2/17,8	52,1/22,5
kinnine	11,3/10,0	25,5/16,3
kangekäelne	22,7/15,4	19,1/18,4
muretu	14,5/ 9,2	13,0/14,3
ettenägelik	46,4/57,8	45,8/51,0

Nagu näeme, seostub vanematele antav iseloomustus küsitletute töösse suhtumisega hoopis tugevamalt kui lapsepõlves tehtud kodune töö. See on ka loomulik, sest vanemate iseloom avaldub selles, kuidas nad ise töötavad, kuidas nad lapsi tööle suunavad, kuidas nad omavahel suhtlevad ja kuidas nad oma vaba aega veedavad. Tuletame meelde Makarenko sõnu: «Vanemlik nõudlikkus enese suhtes, vanemlik austus oma perekonna vastu, vanemlik kontroll iga oma sammu üle — see on esimene ja tähtsaim kasvatusmeetod... Mingid retseptid ei aita, kui kasvataja enese isiksuses on suured puudused.» (6, lk. 348.) Vanemate ettevõtlikkus, täp-sus, taktitundelisus, korralikkus, nõudlikkus, lõbusus on need omadused, mis seostuvad laste positiivsema töösse suhtumisega, närvilisus, äkilisus, kinnisus aga negatiivsemaga.

Kuivõrd on põhjust arvata, et elanikkonna kultuuritaseme tõus nihutab töösse- suhtumist kujundavate «koduste» tegurite mõju eeltoodust hoolimata positiivsesse suunda, siis vaatlemegi, kuidas küsitlute töösse suhtumine seostub nende vanemate huvidega. Siin võib tähele panna sama tendentsi mida vanematele omistatud ise- loomujoonte juureski: need vanemate va- ba aja harrastused, mis eeldavad suure- mal määral seltsivust, ekstravertsust, kan- natlikkust jmt., seostusid rohkem küsitl- tute positiivse töösse suhtumisega. Need vanemate huvialad, mis tavaliselt on ise- loomulikud enesestõmbunud, intro- vertsetele inimestele, mis ei nõua otsest kontakti kaasinimestega, osutusid ka nõr- galt seostunuiks laste tulevase töösseh- tumisega. Nii märgiti positiivsema töösse- suhtumisega küsitlute hulgas 52,9% -1 isadest huvi muusika, laulmise ja pilli- mängu vastu (emadel 58,4%). Negatiivse- ma töösse suhtumisega küsitlute seas olid need protsendid 38,3 ja 36,0. Vastavad arvupaarid isa-ema kehakultuuri- ja spordihuvi kohta olid parema töösseh- tumisega rühmas 25,3 ja 12,3, halvema töösse suhtumisega küsitlute hulgas 15,2 ning 8,2%. Kunsti- ja teatrihuvi kohta saame analoogilise tulemuse arvupaaride 32,5 ja 50,3 ning 17,0 ja 30,0% võrdlemisel. Need on kõik huvialad, mille puhul suht- lemise teiste inimestega on väga tähtsal kohal.

Lugemishuvi ja matkamise, mis või- maldavad inimesel end teiste hulgast välja- lülitada kas kirjasõnasse või loodusesse süüvides, osutusid sellisteks harrastusteks, mille kohta nii positiivsema kui negatiiv- sema töösse suhtumisega küsitlute väitsid peaaegu võrdsel määral oma vanemaid huvi tundvat.

Võib väita, et mitte vanemate huvid, vaid soov ja oskus neid huvisid lastega jagada jätvad jälje laste tulevasele töös- se suhtumisele. Seda väidet kinnitab ka see, et positiivsema töösse suhtumisega rühmas oli rohkem neid küsitluteid, kel- lele vanemad olid selgeks õpetanud midagi niisugust, mis nõuab vanematelt suurel määral rahulikkust meelt, kannatlikkust ja ettevõtlikkust. Sellisteks aeganõudvateks tegevusteks, mis ainuüksi oma tööalast või ühiskondlikku edu silmaspidavad vane- mad asetab raske valiku ette — kas oma või lapse huvid? —, on lugema ja sporti- ma õpetamine, laulu, pillimängu ja male või kabe saladustesse pühendamine ning lapsega koos teatriskäimine. Need on kõik sellised tegevused, mille puhul vanemad peavad oma tähelepanu pöörama rohkem lapsele kui rahuldusele, mida need tege- vused muidu pakuvad; lugemisel, pilli- mängul, sportimisel tuleb tempot aeglus-

tada, males-kabes lihtsamast alustada, teatris lastepäraseid näidendeid jälgida. Kõik see aga eeldab, et vanemad ei tõi kannatust kaotada, ägestuda ega närvili- sust ilmutada. Nii jõuame jällegi selle juurde, millest juba juttu oli — vanemate iseloomuni, mis teeb võimalikuks või või- matuks huvide äratamise ja süvendamise nende lastel (vt. tabel 3).

Tabel 3  
MIDA ERINEVA TÖÖSSE-  
SUHTUMISEGA KÜSITLUTEILE  
ÕPETATI

Vanemad õpetasid küsitluteid...	Parema töösse- suhtumise- ga küsitlute hulgast %	Halvema töösse- suhtumise- ga küsitlute hulgast %
lugema	85,6	53,8
sportima	45,5	28,6
laulma, pilli mängima	53,6	32,6
teatris käima	51,5	28,8
malet, kabet mängima	41,2	31,3
kodutöid tegema	77,1	66,7
tervise eest hoolitsema	88,0	78,0
matkama	82,3	73,5
käsitööd tegema, meisterdama	74,4	74,0
toitu valmistama	67,3	70,6

Siinjuures tuleb märkida veel üht asja- olu: et tänapäeval järjest rohkem elukut- seid nõuab oskust ja tahet koostööks ning suhtlemiseks, on selleks vajalike omadus- te kujundamine eriti oluline. Alust neile aitab rajada vanemate ja laste ühine te- gevus, millest saadav rõõm orienteerib kahtlemata hiljemgi lapsi koostööle teis- tega.

Tabeli 3 andmed näitavad, et vanemate valmidusest lapsi õpetada sõltub suuresti viimaste hilisem töösse suhtumine. Täna- päeval, mil koolitükkide õppimine on jär- jest rohkem muutumas laste põhiliseks koduseks tööks, tõuseb selle tõttu veelgi niisuguse hoiaku tähtsus. Seda mitte ainult põhjusel, et kõigi mugavustega kortereis pole praktiliselt enam vajadust kehalise töö järele, vaid pigem selle tõttu, et toot- mises eneses kasvab nõudmine inimeste järele, kes on valmis väimseks tööks.

Olgu tegemist töö, õppimise või mängu- ga — kõik need tegevused annavad või- maluse positiivse töösse suhtumise kujun- damiseks, sest kõigi nende kaudu on või- malik (ja vajalik) kasvatada tööks vaja- likku sihikindlust, täpsust, korralikkust, taktitunnet, seltsimehelikkust, leidlikkust, algatusvõimet, vastutustunnet jmt. On sel- ge, et ilma koduse töökasvatusega on ras- ke, kui mitte võimatu luua püsivat alust

hilisemaks positiivseks töösse suhtumiseks.

Vanemate iseloomujooned, nende huvid ja suhtlemisoskused — sellest kõigest sõltub peale laste töösse suhtumise ka perekonna püsivus, viimasest omakorda aga sellise madalseisus oleva näitaja nagu iibetase. Ilmselt tuleb senisest suuremat tähelepanu pöörata mitte ainult töökasvatusele perekonnas, vaid ka kasvatajate eneste kasvatamisele. Iseloomujooned, huvid ja suhtlemisoskus — kõik need on isiksuse tunnused, mida hea tahtmise juures võib muuta paremuse poole. Tänapäeval ei ole enam võimalik perekonnaprobleemidest rääkides toetuda eelarvamustele, nagu näiteks «kodustest tööst osavõtt teeb alati lapsest hea tööinimese», «üksikut lapsest tuleb enamasti looder» jne. Koduse kasvatustöö efektiivsus nõuab tuginemist konkreetsetele uurimistulemustele nüüdsiaegse perekonna kohta. Selliste andmete esitamine oligi käesoleva ülevaate eesmärk.

#### Kirjandus

1. Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest. NLKP Keskkomitee otsus. Tallinn, «Eesti Raamat», 1979.
2. Aronsfeld, J. *Developmental Psychology Today*. Del Mar, California, CRM Books, 1971.
3. Eckstein, D. G. First-born Depression. — *Psychology Today*, July, 1979, vol. 13, No. 2.
4. Eisenstadt, J., Marvin. Parental Loss and Genius. — *American Psychologist*, Maroh, 1978.
5. Makarenko, A. S. Raamat lastevandemaile. Tartu, RK «Teaduslik Kirjandus», 1947.
6. Makarenko, A. S. Valitud pedagoogilised teosed. Tallinn, R. K. «Pedagoogiline kirjandus», 1948.
7. Makarenko, A. S. Valitud pedagoogilised teosed. Tallinn, Eesti Riiklik Kirjastus, 1954.
8. Pospiszyl, K. Psychospołeczne źródła niechęci do pracy u młodych mężczyzn — *Studia socjologiczne*. 1973, No 2 (49).
9. Stotland, E., Sherman, E., Shaver, K. G. *Empathy and Birth Order*. Lincoln, Univ. of Nebraska Press, 1971.
10. Toman, W. *Family constellation. Theory and Practice of Psychological Game*. N. Y., Springer, 1961.
11. Üksvärv, R. Majandusjuht, tema töö ja tegevus. Tallinn, «Valgus», 1978.
12. Захаров А. И. К изучению семейных отношений при неврозах детского возраста. — *Социальная психология и социальное планирование*. Л., 1973.
13. Захаров А. И. Семейное воспитание и его дефекты. — *Социальная психология личности*. Л., 1974.
14. Томилини С. А. Демография и социальная гигиена. М., 1973.
15. Шубкин В. Н. Социологические проблемы выбора профессии. — *Социальные проблемы труда и производства*. Советско-польское сравнительное исследование. Под ред. Г. В. Осипова и Я. Щепанского. М., «Мысль», 1969.



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

# FUNKTSIO- NAALSETE PUUETE KOMPEN- SEERIMINE

## VOLDEMAR PINN

Probleem, kuidas ületada õpilaste arvukaid puudeid, on pedagoogikas üks teravamaid ja tõuseb päev-päevalt enam esile. Erikoolides on kesksel kohal funktsionaalsete puuete ületamine, samas aga ka rahuldamata vajaduste ületamine, mis on probleem kõigile koolidele.

Et väljapääsu pakkuv võimalus on nii puuete kui ka vajaduste kompenseerimine, peaks olema selge. Kuid see, mida mõista kompensatsioon all, millised psühholoogilis-somaatilised seadused kompensatsiooni korral valitsevad, on käsitlemist leidnud enam kui tagasihoidlikult. Koolipsühholoogilistes uurimustes on see küsimus praktiliselt isegi puudutamata. Viimasel

ajal on siiski võõrkeeltes ilmunud mõningal määral kirjandust, mis mainitud probleemi lahendamisele kaasa aitab.

Nüüdisajal mõistame psüühilise kompensatsiooni all aktiivseid psüühilisi protsesse, millega isik tasakaalustab oma puudused. Asendava tegevuse esilekutsu- mise kaudu viib kompensatsioon inimese vaimse ja füüsilise tasakaalu seisundisse.

Et see süsteem tegutseks optimaalselt õpilase kasuks, peame kompensatsiooni seaduspärasusi teadma ja tundma, edasi aga sellesama tundmise alusel sihipäraselt suunama.

Alamal keskendame tähelepanu funktsionaalsete puuete kompenseerimisele.\*

\*

Kaua aega on psühholoogid täheldanud, et lapsed, kellel on arvestatavaid kehalisi või vaimuelu puudujäike (nõrk nägemine, kuulmine, kurtumus, liikumishäired, aga ka vaimne alaareng), pole oma tegevuses kehtvalt tõkestatud. Mingi spetsiaalne regulatsioon tasandab, nivelleerib tasakaalutuse.

See tasandusprotsess, täpsemalt see, milised muutused toimuvad inimeses, ta funktsionaalsetes organites, kui ta ühel päeval ei näe, ei kuule, kadunud on kompimisvõime, mootorika ei tööta või ta saab vaimseid operatsioone sooritada üksnes tagasihoidlikult, on saanud psühholoogilise uurimise objektiks. On leitud, et kui inimesel on ümbritseva maailma tunnetus ja käsitlemine mõnedel asjaoludel võimatu, toimub tema sisimas nii objektiivne kui ka subjektiivne ümberkorraldus. Maailmas, milles enne kohaneti nii, hakatakse nüüd kohanema teisiti — kompensatoorsel teel, asendajate läbi.

Asendaja rolli tõusevad need meeleorganid, psüühilised ja motoorsed võimed, mis on jäänud terveks, suhteliselt terveks või enam terveks. Nende kasutamine suureneb, et täita organismi kui terviku nõudmisi võimaluste piires (4).

Pimedate ja kurtummade juures täheldatakse, kuidas üks või teine järelejäänud meeltest areneb erakordse täiuslikkuse ni. Pimedatel on selleks üldjuhul kompimis- meel, mille abil nad suudavad esemeid ja nende vorme kirjeldada väiksemate nüanssideni. Kurtidel seevastu omandab nägemine teravuse, millist on vähestel normaalsetel lastel. Puudujägid teoreetilisel alal kompenseeritakse peamiselt praktilise intelligentsiga. Nõrkade vaimsete võimete ja madala IQ-ga lastel on eelsoodumuslikkus praktiliste elukutsete, osavuse ja leidlikkuse alal. Motoorse

puudulikkuse asendab terveksjäänud mootorika ja vaimsete võimete kõrgarendamine.

K. Seifert kirjeldab 24-aastast debiilset kurtumma, kellega suhtlemine on ülimalt piiratud. Ometi oli ta võimeline ülesandeid, mis talle tööproovide ja mitteverbaalsete testide abil selgitati, mõistma kiirusega, mis oleks teinud au normaalse mõistusega läbilõikeinimesele. Wechsler—Bellevue testi verbaalse osa täitsid kurtummad normaalsetest lastest halvemini, käelises osas aga olid keskmistest üle (3).

Kõrvuti kompensatoorsete võimete- ga areneb puuetega inimestel välja veel midagi, mida me võime nimetada keskkonnaga adekvaatse kohandumise peafaktoriks. Need on mitmed kompensatoorsed hoiakud ja suhtumised, mis mõjutavad inimest sedavõrd, et jätavad ta isiksuse struktuuri kindlad jäljed, kaasa arvatud iseloomu muutus.

Kompensatoorsete hoiakute markantseid väljendusi võime leida just kehaliste puuetega inimeste juurest. Nad on töö suhtes kohusetundlikumad, elutõsisemad, võrreldes nendega, kellel pole kehalisi defekte. Kurtummade õpilaste juures on pandud tähele nende mitmekordselt suurenenud korralikkust ja täpsuspüüdlust.

Lausa usumatuid ja meeldivald üllatavaid tulemusi on saavutanud kurtummad sõidukijuhid. Nendega juhtub 27,8 korda vähem õnnetusi kui tervete inimestega. Seletada saab seda asjaolu eelkõige suurenenud vastutustunde ja tähelepanelikkusega (3).

Motoorsete häiretega laste juures on sageli täheldatud ka peenemat ja terasemat inimesetundmist. Nad on tasakaalukamad kui nende terved eakaaslased. Silma torkavad veel teravam vaatlusvõime, parem väljendusoskus, naljasoon ning teravmeelsus ja sisemaailma sügavus.

Harvad pole juhud, kui puuetega inimesed püüavad oma teatud funktsionaalseid kutsetööd segavaid puudusi tasa teha selliste omadustega nagu visadus, usaldusväärsus ja korrektsus. Olemasolevaid võimeid aga püütakse viimseni ära kasutada, võimalikult edasi arendada, olles pideva valmisoleku ja erilise päästva kogemuse otsingul.

Analoogseid võimeid täheldatakse teatud asjaoludel ka tervete inimeste juures (mingi sunnitud tööseisak, lärm, vihm segab heinatööd). Seisaku möödumisel töötavad nad kompenseeriva usinuse ja pingutusega. Vanurid kompenseerivad oma sensomotoorset võimetust suurenenud hoolikuse, usaldusväärsuse ja ettevaatlikkuse ning ettenägelikkusega. Aga ka lihtsalt püsimatud inimesed, kes ei suuda taluda suuri koormusi, kompenseerivad

\* Kompensatsioonialaste materjalide kogumise ja läbitöötamise eest avaldan tänu Haapsalu Sanatoorse Internaatkooli õpetajale Anne-Mari Vaasile.

seda ratsionaalse hoiaku ja pedantsusega (2).

Järgneb küsimus funktsionaalse kompensatsiooni tekkest. Juba kõige pealiskaudsemal uurimisel saab väita: kompensatoorsed nähtused pole teadlikult vallandunud fenomenid. Kahjustatud meeleorganitega lapsed ei tea oma sensoorsetest puudustest esialgu kõige vähematki. Ka on motoorsed puuded noorena tabamatud. Psühholoogid on seisukohal, et kompenseerimine ka hilisemal perioodil on ebatäpne. Teatud elusituatsioonide surve all lihtsalt tekivad kompenseerimisprotsessid, mis sisendavad inimese motivatsiooni mehhanismidesse, neid arendatakse seal edasi, kuni nad tõusevad lõpuks esile töövõimalisele ja suurenenud vastutustunde hoiakutena.

Asi on selles, et puuetega inimese sisetunne, ta maailmatunnetus, selle maailma läbielamine ja sellele reageerimine on teistsugune kui tavalistel, kõiki meeli ja intellektuaalseid võimeid kasutataval inimestel. Probleem pole üksnes selles, et ühe meele väljalangemise taustal tõusevad teised enam esile. Toimub modaalse elamisviisi ümbertsentreerimine. Maailm seab inimese jaoks uued kvalitatiivsed karakteristikud.

Puuetega laste tabamatu, aga siiski kirjeldatav maailm sunnib neile ilmselt tahtmatult peale teatud tegevused, käitumise, hoiakud. Vaimsete alavõimetega nooruk tunneb vajadust suuremaks töökuseks, ta tahab midagi oma kätega teha, hästi teha. Ta tunneb selleks sisimat kohustatust. Asi on ka selles, et kui teatud viisil informatsiooni saamine on välja lülitatud, tekib soov seda saada teisel viisil. Ühe meeleorgani väljalülitamine sunnib tähelepanu pöörama kas optilistele, akustilistele või optilis-vibratsioonilistele täiendava informatsiooni saamise võimalustele. On teada, et kurtummad lapsed liigutavad suure heameelega müratekitavaid esemeid siiasinna, et vibratsiooni tajuda. Pimedad lapsed aga, kui nad esemelise maailma tabavad, ei suuda kuidagi alla suruda soovi kombata ja puudutada esemeid ja asju.

H. Seifert kirjeldab käteta sündinud Unthani, kes aastaselt püüdis jalgadega spontaanselt haarata esemeid, 3-aastaselt aga, ilma et oleks sellekohast õpetust saanud, haaras jalgadega lusika, et sellega süüa.

Kokkuvõtvalt võime väita, et kompensatoorseid protsesse iseloomustab spontaansus, aga ka suur leidlikkus. Merisiga, kellel amputeeriti jalad, hakkas kohe kasutama veeretamist ümber keha pikitelge kui ainsat võimalust liikumiseks.

Leidlikkuse avaldumise kohta on tehtud

mitmeid katseid. D. Katz (1) korraldas 5 katseseriat:

1. Lapsed pidid täitma hulka osavusülesandeid (koorima banaani, võtma šokolaaditahvli pakendist välja) kord harjumuspäraselt kahe käega, siis aga ainult parema käega (vasak käsi oli selja taha seotud).

2. Seotud silmadega lastel lasti teha rida töid (osa instrumentide mõningase kasutamise ja lahendada orienteerumise ülesandeid (võtta lahti ja panna kinni kingapaelad, viia teise tupp raamat, asetada lauale kauss puuviljadega jne.).

3. Lastel tuli seotud silmadega sooritada suusõnal antavaid lihtsaid tegevusi (minna sinna, võtta mõni asi kätte, viia teisale jne.).

4. Lapsed pidid end üksteisele arusaadavaks tegema kõnet appi võtmata, kasutades üksnes žeste ja miimikat.

5. Lastel tuli ette kujutada, et ollakse võõral maal ja tuleb suhelda kirja teel, aga teksti appi võtmata, sest saatja ning vastuvõtja ei mõista teineteise keelt (7).

Tulemused ületasid oodatu igati. Lapsed suutsid harjutamata suurepäraselt kasutada kompenseerivaid reaktsioone. Sealjuures oli ühe käega tehtava töö kvaliteet peaaegu sama mis kahe käega tehes (üksnes ajakulu oli suurem). Eriliselt tuleb esile tõsta intelligentsuse rolli. Mida kõrgem oli lapse intelligentsus, seda kvalifitseeritumalt toimus kompenseerimine. Sealjuures kasutati just neid vahendeid, mida kasutavad pimedad, kurdid, tummad ja kirjaoskamatud, kui seisavad vastava situatsiooni ees.

\*

Funktsionaalsete puute kompenseerimisel võib olla mitmeid takistusi. Laps võib oma defekti, puude või võimetuse tõttu olla sedavõrd julguse kaotanud, et ei võta ette mingeid pingutusi kompensatoorsete reaktsioonide väljaarendamiseks, vaid rahuldub resigneerunult sellega, mis on.

Võimalikuks tõkestuseks on ka mis tahes põhjusel tekkinud negatiivne hoiak kompenseerimise suhtes, samuti kui puudulik elutahe, resigneerumine ja julgusetus. Sageli saavad tõkestuse loojateks lähem ümbrus, kaasõpilased, kes suhtuvad puuetega kaaslastesse alavääristavalt ja ülbealt. Õpetajad kipuvad üle hoolitsema, liigselt aitama ning ei mõista kompensatsioonivõimet. Selle mittemõistmine, et kompensatoorsete reaktsioonide taustal on puuetega õpilases palju head — ta on täpsem, isegi töökam, mõnes mõttes arenenum oma tervest eakaaslasest —, tingib õpilastes alaväärsuskompleksi ja on tõsine tõke erikoolide töös.

Et funktsionaalseid puudeid kompensee-

rida, on vaja luua laste ümber elurõõmus, igati ergas, positiivne loominguine õhkkond, mis stimuleerib töö- ja elurõõmu, tahet ükskõik missuguste takistuste kiuste puuded kompenseerida. See on edu peafaktor.

Et kompensatoorseid reaktsioone kõrgtasemeni viia, neid ladusaks ja kõigile mõjusaks muuta, on nad vaja muuta suurenenud harjutamise objektiks ja suunata õpilased iseharjutamise teele.

Peamine aga: õpilastel endil ning ka nende õpetajatel ja vanematel on vaja uskuda, et kompensatsiooni teel võib saavutada palju, isegi väga palju. Võib jõuda selleni, mida nimetatakse imeks. Eespool näitena toodud käteta Unthan arendas kompensatsiooni välja ülima virtuooslikkuseni. Ta ei pannud end üksnes riidesse, vaid ka pesi, sõi ja kirjutas abita, ujus ning mängis viulit. Kõike seda tegi ta jalgade ja suu abil.

#### Kirjandus

1. Katz, D. Handbuch der Psychologie. Basel, 1960.
2. Sacher, H. Regulierungspsychologische Persönlichkeitsdiagnostik. Z. exp. und angew. Ps. 1960, VII.
3. Seifert, H. Grundformen und theoretische Perspektiven psychologischer Kompensation. Meisenheim am Glan, 1969.
4. Weizsäcker, V., Wyss, D. Zwischen Medizin und Philosophie. Göttingen, 1957.

## NSV LIIDU HARIDUSMINISTERIUMIS

NSV Liidu Haridusministeerium saatis oma allasutustele välja kirja tööõpetuse õpetajate moraalse stimuleerimise parandamisest.

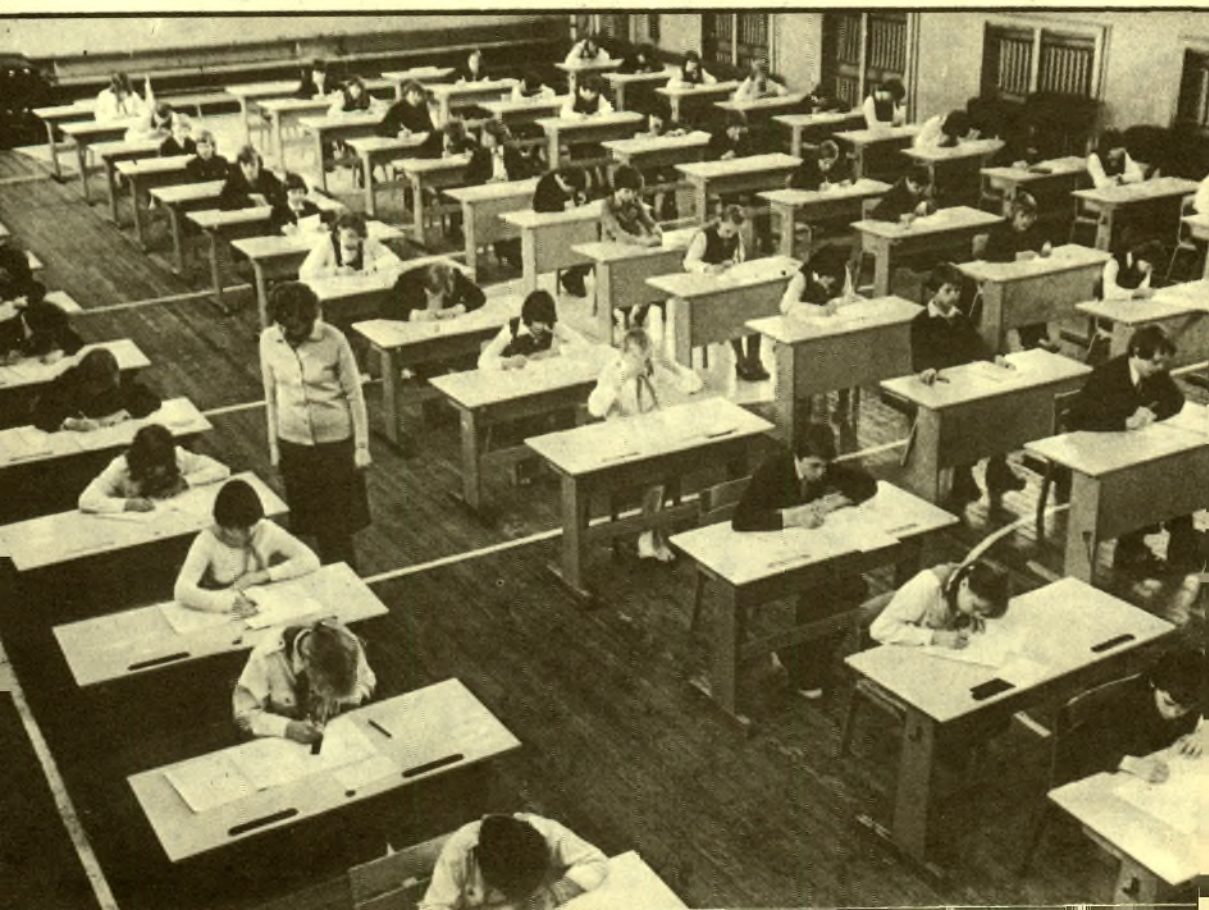
On vaja, et meie õpetajaskond, õpilased ja nende vanemad tunnetaksid pööret noorte ettevalmistamises tööks materiaalse tootmise sfääris, põhjendatud elukutsevalikuks, selle ülesande lahendamisel on eriline osa tööõpetuse õpetajatel. Praegu töötab neid Nõukogude Liidu üldhariduskoolides 119 000. Tööõpetuse õpetajate hulgas on suur arv oma ala meistraid, kellest paljude töö on leidnud väärilist tunnustamist. Neid on autasustatud NSV Liidu ordenite ja medalitega, omistatud NSV Liidu rahvaõpetaja ja liiduvabariigi teenelise õpetaja ning haridustöö eesrindlase aunimetusi, nende töö on pälvitud õpetajametoodiku ja vanemõpetaja tiitli.

Vene NFSV mitme piirkonna, Ukraina NSV ja Valgevene NSV haridusorganid teevad süstemaatilist tööd paremate tööõpetuse õpetajate väljaselgitamisel, nende kogemuse tundmaõppimisel ja levitamisel, moraalsel stimuleerimisel. Kahjuks ei ole see kõikjal nii.

NSV Liidu Haridusministeerium soovib haridusorganil süstemaatiliselt stimuleerida tööõpetuse õpetajaid, et tõsta veelgi nende aktiivsust ja initsiatiivi õpilaste ettevalmistamisel tööks rahvamajanduses ja põhjendatud elukutsevalikuks.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

**Tallinna 4. keskkooli 6. klassides käib matemaatikaeksam. Õpetaja M. Soomets võib tunda rõõmu, sest kõik kirjutavad hoolikalt ja püüdlult.** ARVI KRIISI foto





**Eksamid on igal kevadel. Õpilase jaoks on need aga alati uued ja kordumatud. Ka õpetajal tuleb igal aastal viia eksamitele erinäolised klassid. Eksamipinge. Eksaminärv. Need sõnad on tuttavad nii eksamineerijale kui ka eksamineeritavale.**

**Tallinna 4. keskkooli seinal rippus eksamite ajal loosung: «Palju mõistust, veidi õnne.» 9. klassides toimus vene keele eksam. Aineõpetaja N. Vester oli õpilased eksamiks hästi ette valmistanud. Eksamikomisjoni liikmetel L. Sutuleneil ja T. Brönkevitšil oli meeldiv õpilaste vastuseid jälgida.**

**Kui eksamipilet on käes, hakkab mõte ja sulgki liikuma. Kui vastamisplaan tehtud, läheb vastaminegi lodusalt. Selles klassis olid ka noormehed vene keeles tublid. Nende vastamine käis kindlalt, julgesti ning lodusalt.**

**Elu esimese eksami teevad 6. klassi õpilased. 4. keskkoolis oli see matemaatika kirjalik. Suur võimla oli täis koolivormis lapsi, kes pingsalt oma tööd tegid. Vasakpoolsel alumisel pildil võtab õpetaja O. Rajaleid vastu eksamitööid. Nagu nägudelt näha, läks eksam korda. Tööpoolest, üle 80% kirjutanutest sai hindeks «hea» ja «väga hea».**

ARVI KRIISI fotod



*Novikogude*  
**KOOL**  
*reportaaž*



# ÕPPE- JA KASVATUS- TÖÖ ANALÜÜSI ALUSEKS NÜÜDIS- NÕUDMISED

ELVI KAISMA

Kooli arengu määrab ühiskonna areng, ühiskond areneb aga pidevalt ning sellepärast esitab ta haridusele, kasvatusel ja õpetusele üha uusi ja uusi ülesandeid. Kümne viimase aasta jooksul on toimunud suured muudatused meie hariduselus. Arenenud sotsialistlik ühiskond nõuab haritud ja kultuurseid töötajaid ning kooli põhiülesandeks ongi saanud valmistada noori igakülgset ette eluks ja tööks. Ikka enam ja enam peavad õpetajad, kasvatajad ja koolijuhid õppima analüüsima oma tegevust, et võrrelda seda ja selle resultaate nüüdisnõudmistega. Milliseid nad on, need nüüdisnõudmised? Millega tuleks lähtuda oma tööd analüüsides? Mida peaks silmas pidama õpetaja, et optimaalsemalt organiseerida ja juhtida õppekasvatust protsessi nii tunnis kui ka väljaspool seda?

Kõik saab alguse eesmärkidest. Need määravad ära sisu, meetodika, vahendid. Oskus komplekselt kavandada tunni või ürituse eesmärgid on otsustav. Eesmärgi seadmisel tuleb arvestada kolme kompo-

nenti: õpetuslikku, kasvatuslikku ja arendavat. Õpetusliku eesmärgi mõistesse mahuvad

- teadmised, nii aine- ja tööalased kui ka ühiskondlik-poliitilised;
- oskused ja vilumused, mida õpilased peavad omandama sõltuvalt vastava aine omapärasest;
- oskused ja vilumused vaimse tegevuse ratsionaalseks organiseerimiseks.

Kasvatusülesanded sisaldavad vaimse, ideelis-poliitilise, eetilise, töö-, esteetilise ja kehalise kasvatuselise ühtsust. Keskele kohale on praegusetapil tõusnud töökasvatust koos kõlbelse kasvatusel, millest lähtuvalt tuleb mõista teisi komponente.

Arendav eesmärk sisaldab endas ülesandeid õpilaste dialektilise mõtlemise, mälu, tähelepanu, tahte, samuti emotsioonide, aga ka huvide ja tunnetusvõime arendamiseks. Nendest eesmärkidest tulenevate ülesannete täitmine paneb aluse õpilaste teadusliku maailmavaate kasvatamisele, kommunistlike veendumuste ja aktiivse eluhoiaku kujundamisele. Komplekssus nõuab, et nimetatud eesmärkidele oleksid allutatud nii tegevuse sisu kui ka vormid ja meetodid.

Tähtsamale kohale kui kunagi varem on tõusnud õppetöö teaduslikkuse nõue, mis sisaldab endas neli lähtealust.

**Esiteks.** Nimetatud nõue realiseeritakse õpilastele antud teadusharu objektiivsete faktide andmise, teadusharu põhimõistete kujundamise kaudu. See tähendab programminõuete tingimatut täitmist nii teoreetilises kui ka praktilises plaanis. Programmi lühendamise ning praktiliste tööde ärajätmise pole lubatud.

**Teiseks.** See nõue realiseerub õpilastele uurimistöö algteadmiste andmises, algharjumuste kujundamises. Eeskätt tähendab see õpilaste vaatlusoskuse kujundamist nii, et nad oskaksid vaatlusandmeid fikseerida, süstematiseerida, nendest järeldusi teha, aga ka iseseisvalt vaatlusplaane koostada. See tähendab samuti õpilaste argumenteeritud seisukohtade väljendamisoskuse arendamist, õpetatavas peamise, olulise leidmist. Aga see tähendab ka uuringuliste, laboratoorse ja praktiliste tööde tegemist.

**Kolmandaks.** Teaduslikkuse nõue tähendab teadusliku maailmavaate kasvatamist, õpilastes õige maailmapildi kujundamist, mis nõuab õpetajalt oskust iga teema juures välja töötada juhtiv maailmavaateline idee, teha see õpilastele arusaadavaks.

**Neljandaks** on vaja õpitav materjal seostada eluga, kommunismi ülesehitustöö praktikaga. Õpilases peab arenema teaduslik vaade ümbritsevale elule. Õpetaja toodud näited, õpilaste oskus ümbritsevast elust näiteid leida — kõik see aitab ku-

jundada õpilastes arusaamu teaduse seostest eluga.

Teadmised, oskused ja vilumused peavad kujunema süsteemis, loogilises järjekorras. Loogilistes seostes kinnistub materjal õpilase teadvuses paremini. Seda peab õpetaja arvestama igal sammul. Mainitud tõe aitab ellu viia temaatiline planeerimine. Temaatilise plaani kaudu on õpetajal võimalik kindlaks määrata eriküsimuste õpetamise järjepidevus, teoreetiliste ja praktiliste tööde seos, otstarbekas kordamine ja kontroll. Samuti soodustab temaatiline planeerimine otstarbekat meetodite valikut. Süsteemsus ja järjepidevus peab jõudma ka õpilase tegevusse. On tarvis kujundada õpilastes harjumust ratsionaalselt planeerida oma õpitegevust, oskust koostada oma vastuse plaani, kirjandi kava, laboratoorse töö plaani jne.

Me ei jõua oma õppetegevuses eesmärgile, kui pole arvestatud õpilaste ealisi ja individuaalseid iseärasusi. Õppetöö peab õpilase jaoks olema jõukohane ja arusaadav. On tähtis, et

- õppetöö oleks üles ehitatud õpilaste reaalseid võimalusi arvestavalt, et õppetöö sisu, vormid ja meetodid vastaksid õpilaste ea intellektuaalsetele võimetele;
- õpilased ei oleks intellektuaalselt, füüsiliselt ega moraalselt üle koormatud;
- ei rikutaks hügieeninorme;
- ei oleks aja raiskamist.

Jõukohasus nõuab optimaalset ülesannete raskust. See tähendab, et ülesanne ei tohi olla liiga raske ega ka liiga kerge. Ajades taga täielikku õppe edukust, on seda printsiipi küll kasutatud väheste vaimsete võimete õpilaste juures, kuid väheste diferentseerimise tulemusena on õppetöö muudetud lihtsustatuks suuremate vaimsete võimete õpilaste jaoks. Lihtsustatud materjal aga demobiliseerib mõtlemist ja kaotab huvi õpitöö vastu.

Jõukohasus sõltub töö meetoditest. Ekslik on arvata, et teaduslikkus määrab ära õppematerjali raskusastme. Selle määrab lõpptulemusena ikkagi meetodika. Õppekasvatusprotsessis on oluline stimuleerida õppetöösse positiivset suhtumist, äratada tunnetushuve, arendada teadmiste omandamise vajadust. Tähtsaim on õppimismotiivide loomine. Motiivid võime jaotada kahte suurde rühma: huvimotiivid ning kohuse- ja vastutustunde motiivid.

Igal sammul tuleb leida võimalusi stimuleerimiseks (huvimotiivide leidmine). Stimuleerimisvõtted on pedagoogikas ammu tuntud, kuid nende järjepidev, süsteemne kasutamine ei leia kohta kaugeltki kõigi õpetajate töös. Need on uudsus, emotsionaalsus, vaidlused, võrdlused, uute teaduslike ja eluliste faktide esitamine,

töö otsinguline, uurimuslik iseloom, opereerimine õpilaste elukogemustega jne. Kaua peeti põhimotiivideks mängu ja põnevust. Tegelikult on põhistiimuliks tunnetustegevuste raskuste kõrvaldamine ja opereerimine õpilaste elukogemustega.

Suur tähtsus on kohuse- ja vastutustunde motiividel. Neid aitavad luua arusaamad õppimise ühiskondlikust ja isiklikust tähtsusest. Ühiskonna arengu nüüdistendentsid nõuavad, et rõhku ei pandaks mitte ainult kõrgkoolile, vaid eelkõige loominguisele tööle tootmissfääris. On tarvis näidata teadmiste tähtsust ratsionaliseerimisel ja leiutamisel, teaduse tähtsust tootmise arendamisel, teadmiste ja hariduse tähtsust vaimsete vajaduste, huvide ja silmaringi laiendamisel, inimestevahelises suhtlemises. Õpilastes on tarvis arendada järjekindlust ja tahtejõudu. Ei tule unustada, et õpitegevust soodustab tugevasti raskuste ületamise ja kõrgendatud nõudmistele täitmise stimuleerimine. Parimad vahendid vastutus- ja kohusetunde motiivide loomisel on esitada ühtsed nõudmised, seada eesmärgid, kasutada õigeid hindamiskriteeriume, kasutada õpilaste teadmiste arvestuse õigeid vorme, õpetada õpilasi esitama endale nõudmisi.

Positiivsete motiivide kõrval on olemas ka negatiivsed (hirm jne.). Õppe- ja kasvatus töö negatiivsete motiivide najal pole end õigustanud, sellele vaatamata kasutab meie õpetajaskond neid motiive veel laialdaselt. Tegelikult tuleb negatiivsed motiivid võimaluse piires neutraliseerida.

Tänapäeva didaktika rõhutab õpilase aktiivset osa õppeprotsessis, õpilane peab saama selle protsessi subjektiks, mitte jääma passiivseks objektiks. Pole õige õpilase aktiivsust suunata ainult tähelepanule ja meeldejätmisele, vaid eeskätt just iseseisvale teadmiste omandamisele. Olulisele kohale tõuseb siin loominguine aktiivsus. Põhipuudus ongi, et õpilasi lastakse ülesandeid täita õpetaja täpse instruksiooni järgi, puudub õpilaste oma loominguine, originaalne lähenemine, oma arvamus. Kõigeeks selleks on vaja mitmekesistada töömeetodeid. Didaktika ja eriainete ainemetodikad pakuvad siin mitmekesiseid meeldejätmise ja mõtlemise vorme, probleemsituatsioonide loomist. Õpilaste ette tuleb seada vajadus põhjendada, argumenteerida, veenda, kritiseerida. Õpetamisel on vaja tunda mitmesuguseid iseseisva töö vorme ja meetodikat, osata õpetada õppimise ratsionaalseid võtteid, vastuste, ülesannete lahendamise plaanide läbimõtlemist, samuti ühiskondlike ja loodusnähtuste iseloomustamise plaanide koostamist jne.

Aktiivsete vormide kasutamine õppetöös on muutnud õpetaja osa õppeprotses-

sis. Õpetaja on saanud andjast tegevuse juhtijaks ja organiseerijaks. Kui traditsioonilise pedagoogika valitsemisajal oli õpetaja tegevuse hindamise kriteeriumiks õppeprotsessis see, kuivõrd hästi õpetaja oskas õpilastele teadmisi edasi anda, siis nüüdisaegse didaktika seisukohtadest lähtudes on õpetaja tegevuse hindamise kriteeriumiks see, kuivõrd hästi oskab ta õpilasi suunata ja organiseerida teadmiste iseseisvalt aktiivsele omandamisele

Seejuures ei tohi unustada, et õppeprotsess on produktiivne vaid siis, kui sellest võtab osa võimalikult palju õpilase meeli (nägemine, kuulmine, kompimine jne.). Samal ajal ei tohi unustada, et nüüdisaegses õppeprotsessis on näitlikustamise printsiip asendunud näitlikustamise ja abstraktsuse printsiibi optimaalse ühendamisega, mis tähendab erinevate töövõtete ja meetodite (sõnaliste, näitlike, praktiliste, reproduttiivsete, loominguiliste jne.) optimaalset kasutamist. See printsiip ei kõnele kõikide vahendite kasutamisest ühepalju igal ajal. Iga teema jaoks saab valida otstarbeka, just selle teema läbivõtmiseks kõige sobivamad. Oluline on ka, et õpetaja näeks eri meetodite optimaalset kasutamist perspektiivis. Otstarbekam lahendus perspektiivide nägemiseks on jällegi temaatiline planeerimine.

Edu tagatiseks on ka frontaalse, individuaalse ja rühmatöö optimaalsetes vahetades kasutamine. Igal nendest vormidest on oma iseloom ja seda tuleb õppetöös arvestada. On harjutud arvama, et individuaalse töö vastand on frontaalne kui kollektiivne töö. Frontaalne töö on kollektiivne õpetaja poolt vaadatuna: ta töötab kogu klassiga. Õpilase poolelt nähtuna on frontaalset tööle rohkem individuaalse töö iseloom: õpilane jõuab tulemuseni siiski individuaalselt. Samal ajal on frontaalses töös suured erinevused, võrreldes individuaalsega. Tõeliselt kollektiivse töö iseloom on rühmatööl. Kahjuks pole rühmatöö meie vabariigis nii laialdaselt levinud kui frontaalne ja individuaalne. Igal nendest vormidest on aga oma positiivsed ja negatiivsed küljed. Et nad on oma iseloomult ja eesmärkidelt erinevad, on vaja kasutada kõiki ning optimaalne lahendus nende kasutamisel on hädavajalik.

Kogu pedagoogiline mehhanism ei avalda soovitud mõju, kui pole loodud soodsaid tingimusi, mida võib jaotada kolme gruppi.

**Esimene.** Õppe-materiaalsed tingimused: vastavate ruumide, demonratsioon- ja näitmaterjalide, laboratoorse sisustuse, tehniliste vahendite, jaotusmaterjalide jm. olemasolu.

**Teine.** Hügieenilised ja ergonoomilised

tingimused: ruumide kubatuur, temperatuur, valgustus, õhurežiim, sanitaarnormid, toitlustusrežiim, töö ja puhkuse ratsionaalne režiim, liikumisaktiivsust võimaldavad tingimused jm.

**Kolmas.** Psühholoogilis-moraalsed tingimused: nõudmiste ühtsus, pedagoogiline takt, arukas nõudlikkus, arukas kiituste süsteem, normaalne suhtlemine, sõbraliku abi atmosfäär jm.

Praegust koolisituatsiooni arvestades on erilise tähtsusega viimane grupp. Õppe- ja kasvatustöö tulemused määrab eelkõige kooli mikrokliima. Selle loojaks on aga õpetaja. Õpetaja peab looma õppetegevuse sellise situatsiooni, kus tema poolt antu ja soovitud vastu võetakse. Õpilane võtab aga vastu õiglase, taktitundelise, abivalmi, enesekriitilise, kriitilisel hetkel ennast valitseva õpetaja tegevuse.

Ükskõik missuguse töö kvaliteedi üle saab otsustada siiski ainult tulemuste järgi. Ei saa piirduda ainult tundide ja kasvatusürituste välise küljega. Võib juhtuda, et efektiivselt antud tund ei anna vajalikke tulemusi. Õppeprotsessi hindamisel peavad kajastuma õpilaste teadmised, oskused ja vilumused, kuid selle kõrval ka nende maailmavaate kujunemise tase, intellektuaalne areng, emotsionaalse sfääri areng. Peamiseks õppe- ja kasvatustöö hindamiskriteeriumiks tuleb lugeda õpilaste üldise kultuuri taset. See tähendab, kuivõrra omandatud teadmised on muutunud õpilaste sisemiseks veendumuseks, kuivõrra õpilased juhivad oma tegevuses nendest ideedest, mida neile on sisendatud õppe- ja kasvatustöö käigus, kuivõrra kujundatud oskused ja vilumused on kujunenud õpilaste igapäevase käitumise reegliteks.

Eeltoodu oli lühike ülevaade nendest nõuetest õppe- ja kasvatustööle, mis nüüdisajal on kujunenud peamiseks. Ei ole mõeldav ühegi pedagoogi tegevus, kui ta seda aeg-ajalt ei analüüsi, ei kõrvuta nende nõudmistega, mis talle esitatud. Seda on vaja õpetajale otsustamiseks, kas ta tegevus on nende nõudmiste tasemel, mida talle esitatakse, otsustamiseks sellest tulevalt enesetäiendamise sisu, üldistamist vajava positiivse kogemuse üle.

#### Kirjandus

1. Бабанский Ю. Принципы обучения в современной общеобразовательной школе. — «Народное образование», 1979, № 2.
2. Прокофьев М. А. Актуальные задачи советской школы. — «Советская педагогика», 1979, № 9.
3. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Министерство просвещения СССР, М., 1979.

## NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

Riias toimus liiduvabariikide haridusministeeriumide koolivalitsuste ja kaadriosakondade juhatajate seminarnõupidamine, kus arutati töö parandamist noorte õpetajatega, neile töö- ja olmetingimuste loomist.

NSV Liidu Haridusministeeriumi ettekandes märgiti, et meie üldhariduskoolides töötab praegu 560 000 noort õpetajat ja kasvatajat, kelle tööstaaž on alla 5 aasta. Noorte õpetajate ettevalmistatuse tasemest sõltuvad paljud meie üldhariduskooli saavutused. Seminarnõupidamisel räägiti noorte spetsialistide paigutamise, kvalifikatsiooni tõstmise, stažeerimise ülesannetest, töö- ja olmetingimustest.

Osavõtjatele esinesid Läti NSV haridusminister M. Karklin ja Õpetajate Täiendusinstituudi direktor L. Mileika. Oma töökogemusi jagasid ka teiste liiduvabariikide haridusministeeriumide ja oblastite haridusosakondade esindajad. Näiteks Grodno oblastis tähistatakse septembri lõpus noore õpetaja päeva, haridusosakond pöörab suurt tähelepanu noorte spetsialistide esimesele tööaastale, koolide juhtkondadele ja stažööripraktika juhendajatele korraldatakse instruktiiv-metoodilisi seminare, igal aastal toimub Grodno ülikoolis noorte spetsialistide-stažööride konverents.

Seminarnõupidamisest osavõtjad tutvusid noorte õpetajatega tehtava töö organisatsioonilise ja sisulise küljega mitmes koolis.

Lõppsõnas rõhutas NSV Liidu haridusminister asetäitja V. Jagodkin vajadust tugevdada kõigi haridusorganite tähelepanu noortele spetsialistidele, tähtsal kohal olgu nende töö- ja olmetingimuste parandamine. Viimastest sõltub, kuivõrd kutsekindlaks osutub noor spetsialist ja kas ta jääb tööle sinna, kuhu teda suunati.

NSV Liidu Haridusministeerium andis välja käskkirja üldhariduskoolide direktorite kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna töö kohta Minski A. M. Gorki nim. Pedagoogilise Instituudi juures. Nimetatud teaduskond avati 1974. a. Seal on saanud ettevalmistuse 2517 Valgevene üldhariduskoolide direktorit. Kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna töö eesmärk on täiendada koolijuhtide teadmisi marksism-leninismi teoorias, psühholoogias ja pedagoogikas, ökonoomikas, plaani- ja finantskõrvalduses, koolijuhtimises jm. Teaduskonna õppejõud teevad suurt teaduslik-metoodilist tööd.

Sellele vaatamata on teaduskonna töös puudujärke: paljudel juhtudel pole kinni peetud õpetajate distsipliinide omavahelisest seosest, järgnevusest, süsteemist. Puudu on jäänud juhtimistöe oskuste täiustamisest.

NSV Liidu Haridusministeerium juhib tähelepanu vajadusele edaspidi suurendada nõudlikkust täiendusteaduskonna kuulajate referaatide suhtes; sagedamini korraldada väljasõiduõppusi eesrindlikes koolides ning õppekasvatuasutustes; süstemaatiliselt õppida tundma parimate õpetajate ning teaduskonna kuulajate eesrindlike kogemusi; tutvuda pedagoogilise kirjanduse uudisteostega. Teaduskonna töösse on vaja laiemalt evitada individuaalse töö süsteemi eri tüüpi koolide juhtidega, tugevdada koolijuhtide sidemeid õpetajate täiendusinstituutidega.

Samuti on vaja tundma õppida koolidirektorite, nende asetäitjate ja teiste juhtivate töötajate töö efektiivsust pärast täiendusteaduskonna lõpetamist.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

# D. MENDELEJEVI KEEMILISTE ELEMENTIDE PERIOODILISUS- SÜSTEEMI FÜÜSIKALIS- MATEMAATILISTEST ALUSTEST JA RAKENDUSTEST

HERGI KARIK

1. märtsil möödus 111 aastat perioodilisuseaduse ja -süsteemi loomisest D. Mendelejevi poolt. Iga geniaalse avastuse kohta väidetakse, et ta peab sisaldama enamat kui kaasajal tuntakse ja ta peab viljakalt arenema suundades, mida on raske ette näha. Nüüd võime väita, et perioodilisuseaduse süsteemi kohta kehtivad nimetatud eeldused täielikult ning praegune teaduse tase ja saavutused aine ehituse uurimisel võimaldavad mõista D. Mendelejevi geniaalse avastuse suurust. D. Mendelejevi meetod teatud objektide omaduste süstematiseerimiseks, perioodiseerimiseks ja ekstrapoleerimiseks veel avastamata objektidele leiab laialdast rakendamist aine ehituse uurimiseks mitmel tasandil — elementaarosakeste — aatomituumade — aatomite — molekulide — kristallide puhul. Nüüdisajal on D. Mendelejevi keemiliste elementide perioodilisussüsteemi aluseks elementide aatomite elektronkonfiguratsioonid ja omaduste perioodilisus, mida põhjendab kvantmehaanika, tulenevalt Pauli printsibist ja Schrödingeri võrrandist. Probleemi ühtsusest tuleneb vajadus perioodilisussüsteemi käsitlemisel seda õpilaste eel-

teadmistega seostada matemaatikas ja füüsikas. Nimetatud probleem on jäänud keemia metoodikas seni lahendamata. Keemilise mõtlemisvõime arendamiseks on vajalik maksimaalselt ära kasutada õpilaste matemaatika- ja füüsikaalased teadmised kui ka vastavate õppeainete programmide läbimõeldud seostamine. Kahjuks rakendatakse erinevates õppeainetes saadud õpilaste teadmisi suhteliselt vähe, teada on ka eriainetes õpetajate teatud vastastikused etteheited. Näiteks kurdavad keemiaõpetajad juba aastaid, et õpilased ei valda protsentarvutust ning et keemiaõpetajad peavad selle õpilastele uuesti selgeks õpetama. Juba elementaarmatemaatikas õpitakse hulgateooria põhimõisteid ja sümboolikat, nende rakendused aga matemaatikast kaugemale ei ulatu.

Matemaatika ja füüsika mõistete, seaduste, kontseptsioonide ja teooriate rakendatus keemias kui ka keemiateadmiste rakendamine füüsikas võimaldaks palju sügavamalt ja täielikumalt mõista täppisteadusi.

**Perioodilisusseadus ja -süsteem.** Teatavasti võttis D. Mendelejev elementide perioodilisussüsteemi loomisel aluseks aatommassi. Esialgu võis niisiis perioodilisusseadust avaldada matemaatiliselt järgmiselt:  $y=f(A)$ , milles  $y$  — elemendi omadus,  $A$  — elemendi aatommass ja  $f(A)$  — perioodiline funktsioon. 1885. a. selgitas rootsi keemik Johann Robert Rydberg, et aatommass ei ole sõltumatu muutuja, kuna ta ise kujutab endast mingi arvu funktsiooni. Järelikult  $A=f(N)$ . Hiljem selgitati, et  $A=N^{1,21}$ , kus  $N$  on positiivne täisarv 1 (vesinik) kuni 92 (uraan).

Arvestades, et nüüdisajal tuntakse 107 keemilist elementi ja kasutades hulgateooria sümboolikat, võime keemiliste elementide hulka avaldada järgmiselt:

$E = \{A_1, A_2, A_3, \dots, A_{107}\}$ , milles  $A$  — elemendi aatommass, indeks aatommassi tähise juures osutab elemendi järjenumbrile. Perioodi struktuuri perioodilisussüsteemis saame väljendada järgmiselt:

$P = \{E_{\text{Ieelism.}}, \dots, E_{\text{mittem.}}, E_{\text{hal.}}, E_{\text{väär.ig.}}\}$ , milles  $E_{\text{Ieelism.}} = \{\text{Li, Na, K, Rb, Cs, Fr}\}$ ;  $E_{\text{mittem.}}$  — mittemetallid.  $E_{\text{hal.}} = \{\text{F, Cl, Br, I, At}\}$ ;  $E_{\text{väär.ig.}} = \{\text{He, Ne, Ar, Kr, Xe, Rn}\}$ .

D. Mendelejevi perioodilisussüsteemi 3. perioodi puhul saaksime  $P_3 = \{\text{Na, Mg, Al, Si, P, S, Cl, Ar}\}$ , milles  $\text{Na} \in E_{\text{Ieelism.}}$ ;  $\text{Cl} \in E_{\text{hal.}}$ ;  $\text{Ar} \in E_{\text{väär.ig.}}$ .

Et metallid Na, Mg, Al kuuluvad 3. perioodi, siis  $\{\text{Na, Mg, Al}\} \subset \{\text{Na, Mg, Al, Si, S, P, Cl, Ar}\}$ , analoogiliselt ka mittemetallide puhul  $\{\text{Si, P, S, Cl, Ar}\} \subset \{\text{Na, Mg, Al, Si, P, S, Cl, Ar}\}$ .

Perioodilisussüsteemis kujutavad elementide perioodid endast energeetilist kategooriat — igale perioodile on iseloomulik teatud kindel elektronkonfiguratsioon, mida iseloomustab teatud kindel diapason. Näiteks 1. perioodi puhul  $1s^{1 \rightarrow 2}$ , teise perioodi puhul  $2s^{1 \rightarrow 2} \rightarrow 2p^{1 \rightarrow 6}$  jne. Iga periood algab s-elementidega ja lõpeb p-elementidega. Nii suured kui väikesed perioodid algavad leelismetalliga (välja arvatud 1. periood), mille aatomi väliselektronkihil on üks elektron ( $s^1$ ) ja lõpevad väärisgaasiga, mille aatomi väliselektronkihil on 8 elektroni ( $s^2p^6$ ). Et väikestes perioodides on leelismetalli ja väärisgaasi vahel vaid 6 keemilist elementi, toimub üleminek metall → mittemetall kiiresti. Suurtes perioodides lahutab leelismetalli väärisgaasist tunduvalt suurem elementide arv (16 või 30 elementi), mistõttu ka metalliliste omaduste nõrgenemine toimub aeglasemalt. Elementide arvu perioodis saab avaldada perioodi numbri  $N$  kaudu järgmiselt:

$0,5(N+1)^2$  (paaritarvuliste perioodide jaoks)

$0,5(N+2)^2$  (paarisarvuliste perioodide jaoks)

Valentsi ja oksüdatsiooniastme seos perioodilisussüsteemiga on läbi käinud keemika evolutsiooniperioodi. Alates perioodilisussüsteemi loomisest kuni veel kümme aastat tagasi oli valdavaks valentsi mõiste kasutamine ja see seostati otseselt rühma numbri arväärtusega, milles vaadeldav element asus. Selle kohaselt oleks berüllium kahevalentne, lämmastik aga viievalentne. Aine ehituse uurimise ja kvantmehaanika edusammud väärased aga paljusid põhimõisteid. Selgitati, et berüllium on berülliumkloriidis ( $\text{BeCl}_2$ ) neljavalentne ning lämmastik on lämmastikhappes samuti neljavalentne, pealegi selgus, et lämmastik ei saagi olla viievalentne. Arusaamatuste vältimiseks võeti kasutusele oksüdatsiooniastme mõiste, ühendi valemi põhjal arvutatud formaalse valentsi tähenduses, aatomi tegelik valents arvestab aga faktilist keemiliste sidemete arvu, mida enamikul juhtudel valemi põhjal määrata ei saa. Elemendi aatomi maksimaalse oksüdatsiooniastme väärtus seostub otseselt perioodilisussüsteemi rühma numbriga, milles vaadeldav element paikneb. Valentsi ja perioodilisussüsteemi vaherkord on mõnevõrra komplitseeritum.

Pauli printsiip ja Hundi reegel võimaldavad hinnata ühendites aatomite valentsiolekuid. Arvestades paardumata elektronide arvu aatomis, on 2. perioodi elementide valents järgmine:

Li	Be	B	C	N	O	F	Ne
1	0	1	2	3	2	1	0

Arvestades, et 2. perioodi elementide aato-

mitel on s- ja p-orbitaalid ning aatomi ergastumisel võib üle minna elektrone p-orbitaalidele, kujunevad elementide valentsivõimalused mõnevõrra suuremaks:

Li	Be*	B*	C*	N	O	F	Ne
1	2	3	4	3	2	1	0

(tärnikesega on tähistatud ergastatud aatom).

Lämmastiku, hapniku ja fluori aatomi valentsivõimalused ei suurene vabade orbitaalide puudumise tõttu. Nende elementide analoogidel, vastavatel 3. perioodi elementidel fosforil, väävlil ja klooril on aga aatomis olemas d-orbitaalid ja vakanntsetele d-orbitaalidele saavad aatomi ergastumisprotsessil üle minna elektronid p- ja s-orbitaalidelt, mistõttu suurenevad paardumata elektronide arv ja valentsivõimalused. Seetõttu võib fosfor olla viievalentne, väävel kuuevalentne ja kloor kuni seitsmevalentne. Eespoolsest tuleneb valentsi otsene seos perioodiga, mitte perioodilisussüsteemi rühmaga. Elemendi aatomi valents seostub keemilistes sidemetes osalevate orbitaalide arvuga. Niisiis on 2. perioodi elementide maksimaalne valents 4 (üks s- ja kolm p-orbitaali), 3. perioodi elementidel 9 (üks s-, kolm p- ja viis d-orbitaali).

D. Mendelejev märkis korduvalt pärast perioodilisuse seaduse ja -süsteemi avastamist, et perioodilisuse põhjus ei ole teada. See oli arusaadav, sest puudus aatomimudel, mis oleks arvestanud elemendi aatomi füüsikalisi karakteristikuid — tuuma laengut, elektronide arvu ja jaotust elektronkattes. Esimesed viited seosele elemendi järjenumbriga ja aatomi tuuma vahel avaldati 1913. a. (N. Bohr), põhjendus ja tõestus aga H. Moseley töödes (1913—14) ning hiljem (1920) määrati mõnede elementide aatomi tuuma laeng eksperimentaalselt J. Chadwicki töödes. Nii omandas perioodilisuse seadus nüüdisaegse sisu, olles seostatud mitte enam elemendi aatommassi, vaid tuuma laenguga. Olulist osa etendasid N. Bohri tööd (1913—21), kes kasutasid M. Plancki kvantteooriat, töötas välja ajakohase aatomimudeli. N. Bohr määras arvuliselt kindlaks aatomi elektroni mahtuvuse  $2n^2$ , kus  $n$  — elektroni number, peakvantarv. N. Bohri aatomimudel oli teatud mõttes formaalse iseloomuga, ta ei tulenenud mingist rangest füüsikalisest teooriast, vaid tugines keemiliste elementide süstemaatikale, s.t. perioodilisussüsteemile ja elementide aatomispektrite interpretatsioonile. Tänu A. Sommerfeldi, G. Uhlenbecki, E. Stoneri, S. Goudsmi jt. teadlaste töödele konkretiliseeriti elektroni asetusvõimalused aatomis, võeti kasutusele kvantarvud ja 1925. a.

formuleeris W. Pauli oma kuulsat printsiipi. Nii sai 1920. aastate keskpaigaks selgeks ka perioodilisuse seaduse põhjus: aatomi omaduste perioodiline kordumine on tingitud sarnase elektronstruktuuri korduvusest aatomi välisel energiavool, s.t. elektronanalooogiast. Seega on ühte alarühma kuuluvate elementide aatomite välise elektroni konfiguratsioon ühesugune.

**Omaduste perioodilisus.** D. Mendelejevi perioodilisuse seadus ja -süsteem kehtib elementide, lihtainete ja keemiliste ühendite kohta. Neist kõige ilmekamalt avalduvad seosed keemiliste elementide omaduste korduvuse vahel. Niisugusteks omadusteks on oksüdatsiooniaste, elektronegatiivsus, aatomiraadius, ionisatsioonipotentsiaal jm. Lihtainet iseloomustab teatud kindel füüsikaliste ja keemiliste omaduste kompleks: tihedus, agregaatolek, keemilise ja sulamistemperatuur, elektrijuhtivus, värvus, lahustuvus, kõvadus, keemiline aktiivsus (reageerimisvõime hapniku, aluste, hapete, vee jt. ainetega). Nimetatud omadustest alluvad paljud perioodilisuse seadusele.

Perioodilisteks funktsioonideks on aatomiruumalad ( $V_A = \frac{\text{aatommass}}{\text{tihedus}}$ ), aatomiraadiused, oksüdatsiooniaste, ionisatsioonipotentsiaal, elektronegatiivsus jm. füüsikalised karakteristikud — tihedus, kõvadus, murdumisnäitaja, sulamis- ja keemistemperatuur, erisoojusmahtuvus, aurustussoojus, solvatatsioonisoosus jt.

Aatomi ionisatsioonipotentsiaalid muutuvad perioodi piires mitte monotoonset, sest ionisatsioonipotentsiaal sõltub sellest, kas eraldub elektron s- või p-orbitaalilt, kas ta oli paardumata või paardunud. Üleminekul ühelt perioodilt teisele esineb ionisatsioonipotentsiaalides järk hüpe.

Lihtainete omaduste korduvuse perioodilisus tuleneb elementide ja lihtainete perioodilisusest. Perioodiliselt muutuvad oksiidi aluseline, amfoteerne ja happeline iseloom. Perioodi lõikes muutub reeglipäraselt ühendite (oksiidid, kloriidid, karbonaadid, sulfaadid) koostis.

Oksiidide aluseline, happeline või amfoteerne iseloom on seotud otseselt oksiidi moodustava elemendi paiknemisega perioodilisussüsteemis. Perioodi piires toimub üleminek: aluseline oksiid → amfoteerne oksiid → happeline oksiid. Teiselt poolt seostub oksiidi iseloom vastava elemendi oksüdatsiooniastmega. Muutuva oksüdatsiooniastmega elementide oksiidid võivad olla kas aluselised, happelised või amfoteersed. Madalama oksüdatsiooniastmega oksiidid (TiO, VO, CrO, MnO, FeO jt.) on alati aluselised, kõrgema oksüdatsiooniastmega oksiidid (o.-a. on V või

üle V) on happelised ( $V_2O_5$ ,  $CrO_3$ ,  $Mn_2O_7$ ) ja vahepealse oksüdatsiooniastmega oksiidid on amfoteersed ( $VO_2$ ,  $Cr_2O_3$ ,  $MnO_2$ ).

Oksiidi ja vee reageerimissaaduse iseloom avaldub seaduspärasuses: aluseline hüdroksiid  $\rightarrow$  amfoteerne hüdroksiid  $\rightarrow$  hape.

Mitte kõik omadused ei allu perioodilisusseadusele: näiteks monotoonselt muutuv elemendi aatomi tuumalaeng ja elektronide üldarv elektronkattes suurenevad järjekindlalt ühe võrra üleminekul ühelt elemendilt teisele.

Oigesti tuleb aru saada elementide metalliliste omaduste tugevnemisest rühmas elementide järjenumbriga suurenemisega. Füüsikaliselt on seda võimalik kergesti selgitada. Tavaliselt põhjendatakse, et järjenumbriga suurenemisel kasvab ka aatomiraadius, mistõttu väliselektronkiht kaugeneb tuumast ning side väliselektronide ja tuuma vahel nõrgeneb. Selles väites esineb aga ebatäpsus, sest ei arvestata tuumalaengut ega väliselektroni ekraanivate elektronkihtide arvu. Käsitleme konkreetset olukorda leelismetallide liitiumi ja tseesiumi puhul. Teatavasti on tseesium tunduvalt aktiivsem liitiumist ning tema metallilised omadused avalduvad tugevamalt. Vastavalt Coulombi seadusele tõmbavad aatomituum ja väliselektron teineteist jõuga, mis on võrdeline

suurusega  $\frac{q_1 \cdot q_2}{2}$ , milles  $q$  on aatomi

tuuma laeng, mis arvuliselt võrdub elemendi järjenumbriga (liitiumi puhul 3, tseesiumi puhul 55),  $q_2$  — elektroni laeng (arvuliselt võrdub ühega) ja  $r$  — aatomi raadius. Tseesiumi aatomi tuuma laeng on ligikaudu 18 korda suurem liitiumi aatomi tuuma laengust. Järelikult selleks, et tseesiumi aatomis oleks väliselektroni ja tuuma vaheline külgetõmbejõud väiksem kui liitiumi aatomis, peab tseesiumi aatomi raadius suurenema  $\sqrt{18} \approx 4,2$  korda. Tegelikult on tseesiumi aatomi raadius 225 pm, liitiumil 134 pm. Niisiis ei saa tseesiumi aktiivsust selgitada ainult suurema aatomiraadiusega. Põhjus seisneb selles, et tseesiumi aatomis on 4 elektronkihti rohkem kui liitiumi aatomis. Negatiivselt laetud elektronid ekraanivad aatomi tuuma ja väliselektroni vahelist külgetõmbejõudu, mistõttu tseesiumi aatom loovutab elektroni kergemini kui liitiumi aatom ja avaldab metallilisi omadusi tugevamalt.

Tulenevalt elektronkonfiguratsioonidest kehtib perioodilisusseadus kõigepealt vabade aatomite kohta, mis on ergastamata olekus. Üleminekul vabadelt aatomitelt lihtainele kompitseerub olukord tunduvalt. Seejuures tuleb aga arvestada, et kuigi lihtaine koosneb ühe ja sama ele-

mendi aatomitest, eksisteerib ta kindlas temperatuuri ja rõhu piirkonnas. Agregaatoleku muutmise toimub ka lihtaine füüsikaliste omaduste muutumine. Näiteks germaanium on gaasifaasis dielektrik, sulatatuna on tal metalli elektrijuhtivus, tahkes olekus on ta aga pooljuht. Oluliselt erinevad ühe ja sama elemendi allotroopsete teisendite füüsikalised omadused. Küllalt ilmekalt avalduvad need süsiniku allotroopsete teisendite teemandi, karbüüni ja grafiidi osas (kõvadus, värvus, elektri- ja soojusjuhtivus jm.). Tina allotroopsed teisendid erinevad elektrijuhtivuselt (valge tina on elektrijuht, hall tina — pooljuht) jm. omadustelt. Nimetatud põhjustel ei avaldu lihtainete omaduste perioodilisus alati ilmekalt. Omaduste perioodilisuse muutmise kindlasuunaline tendents aga avaldub alati. Näiteks perioodis:

metall  $\rightarrow$  poolmetall või siirdmetall  $\rightarrow$  mittemetall.

Võttes aluseks elementide esinemiskuju lihtainena, võime nad rühmitada järgmiselt: 1) üheaatomilised molekulid (vääriskaasid He kuni Rn), 2) kaheaatomilised molekulid ( $H_2$ ,  $N_2$ ,  $O_2$ , halogeenid  $F_2$  kuni  $At_2$ ), 3) diskreetset polüaatomilised molekulid ( $P_4$ ,  $S_n$ ,  $Se_8$ ), 4) gigantmolekulid, kus iga aatom on seotud teistega kahe, kolme või nelja kovalentse sideme abil, siia kuulub enamik mittemetallidest ja poolmetallidest (C, Si, Ge, P, As, Sb, Bi, S, Se, Te jt.), 5) metallivõrega ained, kuhu kuulub enamik keemilistest elementidest. Seostades eespool märgitud rühmitusi vastavate elementide paigutusega perioodilisussüsteemis, võime täheldada teatud reeglipärasust.

#### Probleemküsimused perioodilisussüsteemis.

Teatavasti on vesinik ainus perioodilisussüsteemi element, millel puudub kindel koht. Keemiliste sidemete moodustamisel võib vesiniku aatom oksüdeeruda vesinikiooniks ( $H^+$ ) või redutseeruda hüdrüidiooniks ( $H^-$ ). Esimesel juhul on vesinik leelismetallide analoog, teisel juhul halogeenide analoog. D. Mendelejev paigutas vesiniku I rühma, tulenevalt leelismetallide ja vesiniku ühendite analoogiast:  $Na_2O$  ja  $H_2O$ ;  $KCl$  ja  $HCl$ ;  $Na_2SO_4$  ja  $H_2SO_4$ . Inglise teadlane W. Ramsay asetas vesiniku aga VII rühma tulenevalt vesiniku ja halogeenide molekuli sarnasest ehitusest, näiteks  $H_2$  ja  $F_2$  kui ka hüdrüidide ja halogeniidide struktuuri analoogiast  $Na^+H^-$  ja  $Na^+Cl^-$ .

Diskussioon vääriskaaside paiknevuse kohta perioodilisussüsteemis sai lõpliku füüsikalise-keemilise põhjenduse 1961. a., pärast ksenooniühendite edukat sünteesi Kanada teadlase N. Bartletti poolt. Saadud ühendites  $XeO_4$ ,  $XeF_8$  ja  $H_4XeO_6$  on kse-



nooni oksüdatsiooniate VIII, mis tingib ksenooni ja tema analoogide asetuse VIII rühma pea-alarühma.

Diskuteeritav ja huvitav on küsimus perioodilisussüsteemi kehtivust limiteerivatest teguritest. Siin tulevad arvesse need mõjutused, mis võiksid esile kutsuda aatomi elektronkate konfiguratsiooni muutusi ja seega esile kutsuda uute füüsikaliste ja keemiliste omaduste ilmnemise.

NSV Liidu TA korrespondentliikme A. Kapustinski hüpoteesi kohaselt muutuvad keemiliste elementide omadused ülikõrgtel rõhkudel. Rõhu tõttu täituvad aatomite vakantsed orbitaalid täielikult. Näiteks neljanda perioodi elemendil kaaliumil on aatomi väliselektronkihil 1 elektron, eelviimasel, kolmandal elektronkihil 8 elektroni, kusjuures kolmandal elektronkihil on 5 vakantset d-orbitaali. Ülikõrgel rõhul läheb neljanda elektronikihi s-elektron kolmandale elektronkihile, kuhu jääb siis 9 elektroni. Kaaliumi aatomist tekkis niisiis uut tüüpi aatom, mis ühelt poolt on nagu kaalium, sest tuumalaeng jäi muutumatuks; teiselt poolt aga pole see element kaalium, sest aatomi välisel elektronkihil on 9 elektroni.

Ülikõrgel rõhul tekib seega keemilistest elementidest uus perioodilisussüsteem, milles seitsme perioodi asemel on viis perioodi, kuigi ka selles perioodilisussüsteemis kehtivad teatud perioodilisuse seaduspärasused. Niisiis kaotab Maa sügavuses senine perioodilisussüsteem oma kehtivuse. Mida sügavamale Maa sisemusse aga minna, seda enam kasvab rõhk. 3000 km sügavusel künib rõhk miljoni atmosfäärini. Niisugusel rõhul aatomi elektronkatted lõhutakse, seega kaovad ka aatomitele iseloomulikud omadused, elektronid ei kuulu enam üksikutele aatomitele, vaid muutuvad kõikidele aatomitele ühisteks. Tekkinud olukord sarnaneb metalle iseloomustava elektronigaasi olemasoluga. Seega toimub kõikide keemiliste elementide metalliseerumine, mille tulemusena tekib nn. universaalne metall. Kapustinski hüpoteesi järgi keemiliste elementide perioodilisussüsteem kehtib vaid maakoore õhukeses kihis, piirkonnas paksusega 50—120 km. Sellest sügavamal kuni 3000 km sügavuseni kehtib teistsugune keemiliste elementide perioodilisussüsteem. Sügavamal kui 3000 km ja Maa südamikü piirkonnas muutub aine ühtseks nn. universaalseks mefalloiks. Siin ei kehti enam keemiliste elementide perioodilisussüsteem, võib esineda ainult aatomituumade perioodilisussüsteem. A. Kapustinski hüpoteesi kohaselt muutub kujutelm Maa tuuma ehitusest. Üha levinuma hüpoteesi järgi koosneb Maa tuum raua ja nikli sulamist. A. Kapustinski aga väidab, et

selleks on ebatavaline aine, universaalne metall, mis tekib kolossaalsete rõhkude mõjul.

**Perioodilisussüsteem ja uued perioodid.** Nüüdisaegne perioodilisussüsteem koosneb 7 perioodist, kuhu kuulub 118 keemilist elementi, millest tuntud on 107. Kui senini rakendati perioodilisussüsteemi peamiselt veel avastamata üksikelementide omaduste prognoosimiseks, siis praegu, tuginedes aatomi ehituse seaduspärasustele, püütakse füüsikaliselt põhjendada uutesse perioodidesse kuuluvate elementide aatomi-ehitust ja elementide arvu perioodides. Nüüdisajal ollakse üksmeelsed, et 8. periood peab algama elemendiga 119 (leelis-metall) ja lõppema elemendiga 168 (vääriskaas, õigemini väärismetall, sest olles vääriskaaside elektronanaloo, esineb ta tavalistel tingimustel vedelas olekus). Sellesse perioodi kuuluvat elementide rühma järjenumbriga 122 kuni 153 nimetatakse superaktinoidideks (G. Seaborg). Erilist huvi pakub 8. perioodi konstruktsioon, kuna 9. periood on temaga analoogiline (9. perioodi kuuluvad elemendid järjenumbriga 169 kuni 218), kusjuures mõlemasse perioodi kuulub 50 keemilist elementi. Aatomite elektronkonfiguratsiooni mõttes on tähelepanuväärne, et kui seni tuntud elementide aatomites asusid elektronid s-, p-, d- ja f-orbitaalidel, siis 8. ja 9. perioodi keemiliste elementide puhul lisanduvad veel g-orbitaalid. Alates 4. perioodi kuuluvate elementide aatomitest, hakkab pärast s-alanivood täituma d-alanivoo; 6. ja 7. perioodi elementide puhul hakkavad täituma f-alanivood, siis 8. ja 9. perioodi keemiliste elementide puhul hakkavad täituma 5 g- ja 6 g-alanivood. Nimetatud perioodidesse kuuluvate keemiliste elementide elektronkonfiguratsiooni põhjendavad aga eri teadlased (G. Seaborg, V. Goldanski, M. Taube, A. Tšaihorski, A. Larsen, J. Waber, D. Liberman, D. Cromer) erinevalt. Tõlgendamisvõimalusi on mitu — Kletškovski reegel, perioodilisussüsteemi ülesehituse üldprintsip, 7 d-, 6 f- ja 5 g-alanivoodede lähedane energia jne. On isegi aatomiehituse kirjeldamiseks sisse toodud viies kvantarv — radiaalkvantarv ja Pauli printsipi asemel nn. Tšaihorski printsipi.

#### **Seaduspärasused perioodilisussüsteemis.**

Tavaliselt käsitletakse perioodilisussüsteemis esinevaid seaduspärasusi rühmades ja perioodides. Tegelikult tuntakse hoopis rohkem seaduspärasusi, mille füüsikaline tagapõhi on peamiselt seotud väliselektronkihtide elektronanalooogiaga. Neist tähtsamad on järgmised seaduspärasused.

1. Seaduspäraselt muutuvad elementide, lihtainete ja ühendite omadused perioodis (reas). Näiteks. Elemendi iseloom: me-

tall → poolmetall → mittemetall; elementidele vastavate lihtainete füüsikalised omadused (tihedus, sulamis- ja keemistemperatuur); ühendite füüsikalised ja keemilised omadused (oksiidide hüdrateerimisenergia ja tekkeentalpia; oksidi aluseline, amfoteerne või happeline iseloom).

2. Seaduspäraselt muutuvad elementide, lihtainete ja ühendite omadused rühmas (aatom- ja ioniraadiuse, tiheduse, sulamis- ning keemistemperatuuri ja keemilise aktiivsuse muutumine).

3. Perioodilises perioodides. Teatud omadused perioodi lõikes esialgu muutuvad korrapäraselt ning saavutavad perioodi keskel ekstreemväärtuse ja hakkavad siis taas muutuma. Niisugusteks omadusteks on elemendi oksüdatsiooniaste vesinikühendites (I → IV → I) või lihtaine tihedus.

4. Diagonaalne sarnasus. Teatud rühma elemendid sarnanevad omadustelt perioodilisussüsteemi järgmise rühma elementidega (järgmisest perioodist). I, II ja III peaarühma elementide diagonaalset sarnasust iseloomustab järgmine näide. Liitium sarnaneb naatriumiga elektronanaloovalt, kuid liitium sarnaneb magneesiumiga diagonaalse sarnasuse tõttu. Berüllium ja magneesium on elektronanalooxid, berüllium ja alumiinium sarnanevad aga diagonaalse sarnasuse tõttu.

5. Sekundaarne perioodilisus rühmas. Mõnes rühmas ei muutu elementide omadused monotoonset, vaid perioodiliselt. Näiteks IV rühma peaarühma elementide ionisatsioonipotentsiaalid muutuvad perioodiliselt.

## NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

NSV Liidu Haridusministeerium andis välja käskkirja NSV Liidu Haridusministeeriumi süsteemi raamatukogude teaduslik-metoodilise juhtimise organiseerimise kohta. Liiduvabariikide haridusministeeriumidele on ette pandud läbi vaadata küsimus vabariiklike teaduslik-pedagoogiliste raamatukogude asutamisest. Kuni selle probleemi lahendamiseni on õpetajate täiendusinstituutide raamatukogudele tehtud ülesandeks organiseerida ja suunata õpetajate raamatukogulist teenindamist koolide raamatukogude, samuti rajooni metoodikakabinetide ja linna haridusosakondade raamatukogude kaudu.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

# KUJUTAVAD TEGEVUSED KUUEAASTASTE LASTE KLASSIS

## MARI KIVISTIK

Teist õppeaastat kestab meie vabariigis laiendatud eksperiment, uurimaks 6-aastaste laste õpetamist koolis. Kummalgi õppeaastal alustas kogu meie vabariigis kuueaastasena kooliteed üle 1000 lapse.

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teadurite artiklites on põhjalikult peatunud eksperimentaalsete ettevalmistusklasside (nii nimetatakse ametlikult 6-aastaste laste klasse) töökorraldusel, päevarežiimil (1, lk. 217—223) ning lähemalt tutvustatud põhilisi õppeaineid — emakeelt ja ümbritseva elu ning loodusega tutvustamist (2, lk. 160—165, 5, lk. 847—850). Samuti on iseloomustatud nende laste üht juhttegevust — mängu (7, lk. 837—841).

Üheks kasvatustöö oluliseks komponendiks peetakse laste esteetilist kasvatust. Esteetilise kasvatuses eesmärk on õpetada lapsi vaatlema ja nägema ilu neid ümbritseva elu mitmesugustes avaldusvormides, eristama head ja kaunist halvast ning inestust, mõistma kunsti, olema ka ise võimeline ilu looma. Pedagoogide ees seisab ülesanne suunata lapsi selliselt, et nad mitte üksnes passiivselt jälgiksid ja vaatlaksid neid ümbritsevat elu, vaid et nad suudaksid ka edasi anda endas talletatud muljeid iseseisvas loominguks.

Arengupsühholoogia väidab teatavasti, et koolieelikute õpetamine on kõige efektiivsem siis, kui toetatakse lapse tajule ning kaemuslikule mõtlemisele. J. Piaget' järgi (9) lähtub lapse vaimne areng nende senso-motoorsete oskuste ja vilumuste arengust.

Ka nõukogude psühholoogid on juhtinud tähelepanu lapse visuaalse taju arendamise ning sellest tulenevalt ümbritseva elu tundmaõppimise vajadusele. Nagu märgivad N. Sakulina ja N. Poddjakov (6, lk. 8), on oluline luua lastes selline meeleolu, mis teeb nad vastuvõtlikuks ümbritsevale. Laste teadvust tuleb suunata muljete mõjul, tekkinud tunnete kaudu.

6-aastaste laste klassides on põhiaineks

emakeel, ümbritseva elu ja loodusega tutvustamine ning matemaatika. Samaaegselt pannakse olulist rõhku ka töö- ja kunstiopetusele, mis moodustavad nimetatud klassides ühtse õppeaine. Nimetus töö- ja kunstiopetus ei hõlma täielikult selle aine sisu. Adekvaatse nimetuse puudumisel nimetatakse seda ainet 6-aastaste laste klassides kujutavaks tegevuseks. Kujutavate tegevuste kaudu arendatakse lastes tunnetuslikke ja loominguilisi võimeid.

«Erinevate tegevusliikide, tegevusvõtete valdamist laste poolt ei võiks pidada omaette eesmärgiks, vaid just vahendiks, mis soodustab erinevate võimete arendamist. Võimalikult palju soovitatakse tuua koolieeliku tegevusse loominguilisi elemente. Tegevust peegeldav, kajastav ja selle loominguiline külg ei välista üksteist, vaid vastupidi: esimese täiustamine on aluseks teise vormumisele.» (8, lk. 31.)

Kujutavate tegevuste on 6-aastaste laste klasside õppeplaanis eraldatud kuus nädalatundi. Õppetöö toimub nendes klassides aga viiel nädalapäeval. Arvestades 6-aastaste õpilaste aktiivse töövõime ja tahtliku tähelepanu ebapüsivust, laste kiiret vaimset väsimist ning püsimatust, on tunni ajaline kestus 30 minutit. Õppeaasta algul võib tund kesta ka ainult 20—25 minutit. Tunnid antakse üksiktundidena. Igal õppepäeval toimub üks kujutavate tegevuste tund. Ühel nädalapäeval (tavalliselt on selleks päevaks kujunenud reede) on tunniplaanis koguni kaks kujutavate tegevuste tundi. Enamasti toimub kujutavate tegevuste tund õhtupoolikul pärast laste päevast und. Päeval, mil on kaks kujutavate tegevuste tundi, toimub üks tund hommikupoolikul enne laste päevast und ning teine õhtupoolikul. Kui aga mõlemad tunnid toimuvad näiteks õhtupoolikul pärast päevast uneaega, on kahe tunni vahel mängude vaheaeg vms.

Kehtiva õppeplaani järgi jaotuvad kujutavate tegevuste nädalatunnid eksperimentaalsetes ettevalmistusklassides järgmiselt: a) voolimine — 1 tund, b) joonistamine — 1 tund, c) paberitööd — 1 tund, d) meisterdamine ja konstrueerimine — 3 tundi.

Voolimist, paberi- ja kartongitööd, joonistamist ja maalimist õpetatakse 6-aastaste laste klassides omavahelises süsteemipärasel seoses. Nimetatud meetoodika on välja töötanud VÕT-i kunstilise kasvatusse kabinetiga T. Lepiksaar. Kasutatav meetoodika näeb ette kujutatavate objektide edasiandmist etappide kaupa: 1) kolmemõõtmelisena (voolimine), 2) tasapinnalisena (paberitöö või maalimine), 3) uuesti kolmemõõtmelisena (meisterdamine looduslikust materjalist või koduses majapidamises ülejäänud pisiesemetest).

Järgmises näites tööde läbiviimise järjekorra kohta on silmas peetud eespool nimetatud meetoodilist ainekäsitlust.

Loovtööd teemal «Kass» alustatakse kõigepealt seisva kassi voolimisega. Enne voolimistööd on õpilased tutvunud kassi kui kodulooma kehaehituse iseloomulike tunnustega — pikk keha, lühike kael, ümarmargune pea, madalad jalad ning pikk saba. Loetletud teadmised saadakse kassi vaatlusel ümbritseva elu ja loodusega tutvustamise tunnis vastava teema käsitlemisel. Oma voolingus püüavad lapsed kassi kehaehituse iseloomulikke jooni edasi anda.

Kassi voolimisele järgneb tema tasapinnaline kujutamine. Antud loovülesanne sooritatakse paberitöö tunnis rebimistehnikas. Kassi üksikud kehaosad rebitakse paberist. Kehaosade iseloomulikke kuju ja proportsionaalsust püütakse edasi anda voolimistöö käigus saadud kogemuste ja voolingu enda vaatlemise põhjal. Kehaosade paigutamisel taustpaberile seatakse eesmärgiks anda nendele selline asend, mis väljendaks looma liikumist (kõndi).

Sellisele tööle järgneb pintslivisand kassid. Töö tehakse guaššvärvidega. Pintslivisandi tegemisel juhendatakse rebimistehnikas valminud kassi üksikute kehaosade kujust. Laps peab pintslivisandi valmistamisel silmas pidama kujutatava silueti iseloomulikke üldkuju.

Lõpuks meisterdavad lapsed istuva kassi tikutoosidest.

Sundimatute ja fantaasiaküllaste tööde valmistamise üks eeldusi on piisavate teadmiste, eri meeltega talletatud muljete, samuti läbielatud kogemuste olemasolu.

Eriligiiliste loovtööde (maalimine, voolimistööd jne.) sooritamiseks vajalikke mitmekülgeid teadmisi omandavad 6-aastased lapsed ümbritseva elu ja loodusega tutvustamise, emakeele- ja matemaatikatundides.

Kujutavate tegevuste tundide temaatilisel planeerimisel on õpetajale suureks abiks ümbritseva elu ja loodusega tutvustamise tundides käsitletav temaatika. «Looduse ja ühiskonna elu tundmaõppimine nende vastastikusel seoses annab meile võimaluse hakata lastel kujundama terviklikku pilti neid ümbritsevast maailmast.» (5; lk. 847.) Ümbritseva elu ja loodusega tutvustamise meetoodika autor I. Riisalo on selles aines välja toonud järgmised õpetuslikud eesmärgid: laste silmaringi laiendamine ning nende teadmiste andmine ümbritsevast loodusest, ühiskondlikust elust ja inimeste tööst ning selle tähtsusest.

Nimetagem siinkohal ümbritseva eluga tutvustamisel läbivõetavaid teemasid, mida saab kasutada eri liiki loovülesannete

planeerimisel ja teostamisel: 1) riiklikud pühad ja tähtpäevad; 2) kodukoht, koduvabariik, kodumaa; 3) tutvumine täiskasvanute tööga (ehitaja, tuletõrjuja, müüja); 4) liiklus ja liiklusvahendid (liiklusvahendid teedel, õhus, vees).

Loodusõpetust käsitlevas aineosas tutvuvad lapsed lähemalt koduümbruse enamlevinud taimede ja loomadega. Samuti õpitakse tundma looduses toimuvaid aastaajalisi muutusi.

Samaaegselt teadmistega pakub loodus lastele ka rikkalikke esteetilisi elamusi. Kujutavate tegevuste ülesanne on seejuures õpetada lapsi tajuma looduse ilu, arendada laste ilumeelt ka looduse kaudu.

Koolieelikutel arenevad aistingud ja tajud väga intensiivselt, kusjuures õiged kujutlused esemetest tekivad kergemini nende vahetu tajumise, nägemise, kuulmise ja kompimise protsessis. Üksnes sõna kaudu saadud teadmised, millele ei lisandu tunnetuslikku kogemust, on ebaselged, ebatäpsed ja ununevad kiiresti. Ümbritseva elu ja loodusega tutvustamise tundides omandavad lapsed teadmisi vestluste ja vaatluste kaudu.

6-aastane laps ei oska veel iseseisvalt ja plaanipäraselt objekte vaadelda. Eelnimetatud õppeaine ees seisab ülesanne kujundada lastes plaanipäraselt vaatlusoskust. Sihipärasele vaatlusoskuse kujunemisele aitavad kaasa ka kujutavate tegevuste tunnid, kus loovtöö tegemisele tihti eelneb kujutatava objekti vaatlus. «Kuueaastane laps eraldab küll esemete vorme, värve ja suurusi, kuid ta pole suuteline neid uurima, nende iseloomulikke omadusi märkama. Laps ei taju ümbritseva elu nähtusi ühesuguse huvi ja tähelepanuga. Kui tajul on mingisugune eesmärk, suureneb tähelepanelikkus.» (4, lk. 49.)

Vaatlusi korraldatakse õppe- või jalutuskäikudel kooli lähemasse ümbrusesse, parki jne. Vaatlused peavad olema hästi organiseeritud ning emotsionaalsed. Enne

vaatlust tuleb mõelda, kuidas antav ülesanne soodustab laste üldist arengut.

Teine õppeaine, milles omandatud teadmisi saab kasutada eriliigiliste loovülesannete täitmisel, on emakeel. Õppeaasta algul, mil lapsed ei oska veel lugeda, pööratakse põhitähelepanu tööle sõnaga. Kõrvuti sõna häälikulise analüüsi oskuse omandamisega, mis on eelduseks laste õigele lugemisoskusele, tegeldakse ka nende väljendusoskuse ja kõne arendamisega. Õige pea jõutakse arusaamiseni, et iga sõna ütleb midagi, üksteisele järgnevatena moodustavad aga sõnad lause. Koos õpitakse lauseid moodustama, end nende abil arusaadavalt väljendama.

Laste väljendusoskuse ja fantaasia arendamiseks on emakeeletundides kasutusel nn. detailpildid. Töö detailpildiga algab selle üldise vaatlemisega. Koos õpitakse vaatlema ja kirjeldama pildil olevaid tegelasi. Õpitakse märkama tegelaste erinevaid kehaasendeid. Jutustatakse sellest, missugust tegevust mingi tegelase kehaasend väljendab. Järgnevalt õpitakse märkama ja kirjeldama pildil olevate laste erinevaid näoilmeid. Räägitakse sellest, millist meeoleolu erinevad näoilmed väljendavad.

Detailpiltide järgi õpitakse võrdlema kaht erinevat tegelast, hiljem aga leidma erinevusi kahe üldplaanilt sarnase pildi või üksikute tegelaste vahel. Jättes detailpildil nähtavaks ainult ühe tegelase (kattes ülejäänud osa pildist valge paberiga), antakse lapsele endale võimalus kujundada uus pilt. Selline ülesanne võimaldab lapsel fantaseerida, sõna abil uus pilt «maalida». Omandatud tähelepanekuid kasutavad lapsed maalimistöode, voolimistöode jt. loovtööde valmistamisel. Nendes püüavad lapsed ise edasi anda kujutatavate tegelaste mitmesuguseid kehaasendeid ja näoilmeid.

Aegamööda, niipea kui lapsed omandavad elementaarse lugemisoskuse, saab



loovülesannete täitmist seostada käsitletavate lugemistekstide ja jutukestega. Nagu märgib eksperimentaalsetes ettevalmistusklassides kasutatava emakeele õpetamise meetodika autor L. Kivi (3, lk. 696), peab ka kõige lihtsam lugemistekst olema informatsiooni kandja. Loetud tekstist saadud informatsiooni peab laps saama ka praktikasse rakendada. Seepärast tulebki võimaluse piires seostada loovülesandeid käsitletavate lugemistekstide sisu ja tegelestega. Lapsi tuleb õpetada valima kujutamiseks sobivat lõiku kuulatavast muinasjutust või loetud jutukesest. Hiljem aga võrreldakse valmistööde (joonistuste, voolingute) vastavust kuuldud või loetud tekstile.

Kujutatavate tegevuste tunde kasutatakse ka õpilaste sõnavara ja kõnekeele rikastamiseks. Kujutatavate tegevuste tundides sooritatavaid tööliike ja eritehnikaid (näit. rebimine, voltimine, piisktehnikat jt.) tuleb nimetada nende õigete nimetustega ning nõuda järjekindlalt seda ka õpilastelt. Samad nõuded kehtivad kasutatavate tööriistade ja materjalide nimetamisel nende õigete nimetustega (naaskel, serpentiin jt.).

Käsitlemist vajaksid veel matemaatikatundides omandatud mõistete ja oskuste rakendamise võimalused kujutatavate tegevuste tundides. Õppeaasta algul tutvuvad lapsed kõigepealt lihtsate geomeetriliste vormidega (ring, ruut, ristkülik, kolmnurk). Neid õpitakse tundma ja õigesti nimetama nii ruumilistena kui tasapinnalistena (ring — kera, ruut — kuup). Lapsed tutvuvad mitmete asendi- ja ruumimõistetega. Omandatakse mõisted, nagu *ees — taga, ülal — all, kõrgemal — madalamal, paremal — vasakul* jt.). Õpitakse orienteeruma tasapinnal (paberilehel). Esemete suurus- ja ajamõistetest, mille tundmist saab kasutada ka kujutatavate tegevuste tundides, omandatakse järgmisi: *suurem — väiksem, kõige suurem — keskmine — kõige väiksem; varem — hiljem, enne — pärast*. Matemaatikatundides tutvutakse ka sirge ja kõvera joonega. Õpitakse käsitsema joonlauda sirge joone tõmbamiseks.

Tasapinnalisi geomeetrilisi kujundeid (paberist valmistatud detaile) kasutatakse ka paberitööde tundides. Eri värvuses ja mitmesuguses suuruses geomeetrilistest kujunditest õpivad lapsed kokku seadma tasapinnalisi kujundeid (maja, auto, rong jne.). Samuti õpitakse nendest ka mustreid ja ornamente koostama.

Ruumiliste geomeetriliste vormidega puutuvad lapsed kokku ka voolimistundides. Seal õpitakse voolima kerakujulisi, ovaalseid ja piklikke vorme ning esemeid.

Fotol 1 näeme last maalimas pilti tee-

mal «Meenutan suve». Töö tegid kuueaastased lapsed oktoobrikuus. Eelnevalt oiid lapsed matemaatikatunnis tutvunud mõistetega *ring, ovaal, ümmargune, piklik*. Enne joonistamistundi õppisid lapsed matemaatikatunnis eraldama sirget ja kõverat joont. Emakeeletundides, kasutades «Meie lapse kirjavihikut nr. 1», olid lapsed õppinud tõmbama kaari ja lainelisi jooni. Selles maalimistunnis kinnistatakse ja süvendatakse eelloetletud teadmisi ja oskusi.

Fotol 2 sooritab laps rebimistööd teemal «Seened». Töö tegid kuueaastased lapsed samuti oktoobrikuus. Matemaatikatundides on lastel selleks ajaks tuttavaks saanud mõisted, nagu *pikem — lühem, laiem — kitsam, suurem — väiksem*. On õpitud leidma hulga elementide ühist tunnust. Rebimistööl eelnenud voolimistunnis voolisid lapsed puravikke. Voolimistundides oli selleks ajaks tutvutud ümära ja pikliku vormi voolimise võtetega.

Fotol on tabatud tõesse süvenenud laps hetkel, mil ta otsib valmisrebitud seentele sobivat kompositsioonilist paigutust. NB! Noor «kunstnik» ei ole suutnud võrdsetl tähelepanu pöörata mitmele töö sooritamise küljele korraga. Peatähelepanu on nõudnud rebitavate detailide õige kuju kättesaamine. Lapsel on märkamatuks jäänud töö teostamise tehnilise külje laitmatus. Rebitud detailidel esineb lõikeservalisi ääri.

Eelesitatus vaadeldi võimalusi, kuidas kujutatavaid tegevusi sisuliselt ja temaatiliselt seostada teiste õppeainetega. Kujutatavaid tegevusi on võimalik seostada ka laste vaba aja mänguga. Nii saab paberitöö- ja meisterdamistundides valmistatud esemeid ja mänguasju kasutada laste loovmängu vahenditena.

Kui lapsed teavad, et nad saavad valmistatavaid esemeid (pappkarpideid või plastmasspudelitest nukke, loomi jm.) kasutada hiljem oma mängudes, tõuseb laste huvi tööülesannete täitmise vastu, nad on töös püüdlikumad. Hea pedagoog suudab säilitada laste loomupärase huvi uute teadmiste ja oskuste omandamise vastu. Kui lapsed töötavad huvi ja innuga, tõuseb nende emotsionaalne toonus ning lapsed ei väsi sellises tegevuses nii kiiresti. Huviga töötades süvenevad lapsed rohkem tehtavasse ning valminud tööd kujunevad omanäolisemaks.

Nagu eelöeldust järeldada võib, põhineb koolieelikute tegevus (ka õpitegevus) laste huvil kõige ümbritseva vastu, tegutsemisvajadusel ja ka mängutarbe rahuldamisel. Laps tunneb rahuldust töö käigust endast ning õpetaja vahetust sõnalisest tunnustusest. Teatavasti ei toimu nimetatud põhjusi silmas pidades kuueaastaste laste klassides õppetöö tulemuste numbrilist

hindamist. Parimaks tasuks lapsele on tema tegutsemisrõõm, oma töötulemuse kaaslasele või vanemale näitamise rõõm. Lapse väiksemagi edu märkamine ja äramärkimine täiskasvanu poolt innustab last veelgi oma oskusi täiendama.

Kõigis 6-aastaste laste klassiruumides on ette nähtud kohad laste tööde pidevaks eksponeerimiseks. Selleks kasutatakse varbseinu (mis eraldavad klassiruumi mänguruumist), statsionaarseid maitsekalt kujundatud stende, avariileid jne. Klassis on alatised väljapanekud laste joonistustest, meisterdamistöödest ja voolingutest. Neid vahetatakse regulaarselt. Kui ekspositsioonipind (varbsein) võimaldab, pannakse korraga välja kõigi laste joonistused. Väiksema pinna puhul eksponeeritakse iga kord õnnestunumaid töid. Silmas peetakse aga sedagi nõuet, et kordamööda leiaksid neil koha iga lapse paremini õnnestunud tööd.

Ülaltoodust nähtub, et eksperimentaalsetes ettevalmistusklassides pööratakse kujutavatele tegevustele olulist tähelepanu. Kuus nädalatundi selles õppeaines soodustavad ennekõike laste käelihaste, taju, tähelepanu ja kujutlusvõime arengut. Laste käelihaste areng on aluseks kirjutamisvilumuste kujundamisele. Mõningate uurimuste järgi mõjutab käeliigutuste arendamine selles eas ka laste kõne arengut.

Toimuva eksperimendi senine käik näitab, et õppeplaanis kujutavatele tegevustele eraldatud maht on osutunud laste vaimse arengu seisukohalt optimaalseks.

#### Kirjandus

1. Kivi, L. Kuueaastane laps koolis. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 3.
2. Kivi, L. Häälikuline analüüs lugema õppimisel ettevalmistusklassides. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 2.
3. Kivi, L. Ettevalmistusklassis kasutatavat lugemismaterjali. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 8.
4. Ridali, A. Lapse kujutava tegevuse psühholoogilised alused. — Rmt.: Koolieelse kasvatuse küsimusi lasteaias ja kodus. Tln., TPedI, 1979.
5. Riisalo, I. Ümbritseva elu ja looduse tutvustamine 6-aastaste klassis. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 10.
6. Sakulina, N. P., Poddjakov, N. N. Sensorse kasvatuse osa lasteaias õppe- ja kasvatustöös. Sensorsest kasvatusest lasteaias. Metoodilised juhendid, Eesti NSV Haridusministeerium, Tallinn, 1973.
7. Sarapu, H. Mängust kuueaastaste laste klassides. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 10.
8. Tulva, T. Mõningaid koolivalmiduse psühho-üsioloogilisi aspekte. — Rmt.: 6-a. laste klass koolis. Tln., 1978.
9. Развитие ребенка. М., «Просвещение», 1968. 192 с.

## В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

## ЫЙЕ ВАХАР

Коммуникативная направленность обучения стала общепризнанным принципом методики обучения русскому языку в национальной школе. Если под коммуникативностью обучения мы подразумеваем направленность процесса обучения на практическое овладение языком и обеспечение постоянной коммуникативной активности обучаемых на каждом занятии по языку, то признание коммуникативности в качестве основного принципа обучения представляется вполне правомерным. Именно такая целевая установка и именно такая организация обучения должны обеспечить выполнение задачи, поставленной перед общеобразовательной школой самой

жизнью — задачи подготовки людей, свободно владеющих русским языком как средством общения. Однако, признание, даже официальное одобрение какого-либо принципа не решает ещё вопроса. Этот принцип следует реализовать в практике обучения.

Как же обстоит дело с осуществлением принципа коммуникативности в нашей республике? В программах по русскому языку для школ с эстонским языком обучения зафиксирована коммуникативная цель, раскрыты методические требования, вытекающие из коммуникативной направленности. По мере возможности конкретизированы требования к речевым навыкам и умениям по классам и отдельным видам речевой деятельности. В учебниках и других учебных пособиях, входящих в учебно-методические комплексы, увеличен удельный вес речевых упражнений. В работе учителей распространяются приёмы, позволяющие создать на уроках благоприятные условия для речевого взаимодействия учащихся на русском языке. Но всё это лишь приближение к осуществлению принципа коммуникативности. Камнем преткновения остался отбор и презентация учебного материала в программах и учебниках.

Если в программах для начальных классов ещё в какой-то мере удалось отобрать и организовать учебный материал по функционально-семантическому принципу, где основной единицей обучения служит лексико-структурное единство (предложение, диалогическое единство), то в программах для средних и старших классов учебный материал организован традиционно (фонетика, морфология, синтаксис). Следовательно, реализация основного принципа коммуникативности: от содержания (значения) к способам языкового оформления этого содержания (значения) — зависит от способностей автора учебных пособий и учителя. Нерешенность проблемы отбора и организации учебного материала с учетом потребностей общения на этом языке оставляет открытыми такие вопросы, как типология упражнений, соотношение языковых и речевых упражнений, выбор приемов работы и контроля результатов обучения. Пока не решены теоретические проблемы отбора и организации языкового материала с учетом его функционирования в живой речи, мы не можем говорить о подлинно коммуникативной направленности обучения русскому языку.

Мы допускаем, что в условиях школьного обучения неродному языку, особенно на начальном его этапе, неизбежно

на некоторая искусственность, неестественность как в порождении высказывания, так и в содержании и языковом оформлении мыслей. В условиях урока русского языка в национальной школе у учащихся отсутствует вытекающая из собственного желания или актуальной необходимости потребность в общении на русском языке, т. е. нет внутреннего побуждения к общению. Мотивы речевой деятельности и цели высказывания даются в виде учебных задач. Языковое оформление мыслей находится в прямой зависимости от языковой подготовленности учащихся. Однако, при коммуникативной цели обучения русскому языку необходимо максимальное приближение условий протекания речи на уроках к условиям естественной коммуникации. На уроках учащиеся должны решать те же (или близкие к ним) коммуникативные задачи, которые им приходится решать в ситуациях естественного общения. Для этого им надо усвоить языковой материал, необходимый и достаточный для решения этих коммуникативных задач, и необходимо овладеть речевыми навыками и умениями, позволяющими свободно оперировать усвоенным иноязычным материалом для общения. Коммуникативная цель требует ориентации всего преподавания русского языка в национальной общеобразовательной школе на речевую деятельность на этом языке, как основной объект обучения.

Остановимся на некоторых аспектах теоретического обоснования отбора и организации языкового материала для развития диалогической речи младших школьников как одним из исходных моментов построения коммуникативной модели обучения русскому языку в начальных классах национальной школы.

Думается, что построение модели обучения следует начать с исследования того, чему хотим научить. «Так как язык становится средством общения только в контексте речевой деятельности» (4, с. 12), изучению подлежит речевое общение, как специфичный вид человеческой деятельности.

Как известно, речевая деятельность человека связана с его трудовой, творческой и другими видами деятельности.

Сферы речевого общения детей совпадают со сферами их деятельности. Типичными сферами общения детей 7—10 лет по данным нашего исследования оказались: семейно-бытовая, игровая, учебно-познавательная и сфера обслуживания (в основном продуктовый магазин). Учет в преподавании неродного языка сфер речевого общения обучаемых на их родном языке имеет боль-

шое значение, так как дает возможность при организации учебного речевого взаимодействия на изучаемом языке опереться на уже имеющийся у учащихся опыт общения, на их речевые возможности. Это является резервом для экономии учебного времени.

Реализация принципа коммуникативности предполагает включение обучаемого уже с первых шагов изучения языка в речевое общение на нем. Для этого необходимо знать социальные потребности младших школьников-эстонцев в общении на русском языке.

Результаты нашего исследования показали, что в условиях нашей республики учащиеся 1—3 классов сравнительно редко вступают в контакт на русском языке (всего 31% опрошенных). Более типичными из этих контактов являются контакты с продавцом или кассиром в продуктовом магазине; со сверстниками русской национальности в совместных играх; с незнакомыми людьми на улице; с родителями, бабушкой или дедушкой русской национальности дома и т. п. Небольшое количество контактов на русском языке объясняется ограниченностью сфер деятельности детей этого возраста. Однако потребность в общении на русском языке имеется, и не учитывать этого в обучении языку было бы неправильно.

Целенаправленная подготовка детей к общению на русском языке в указанных сферах предполагает изучение процесса естественного речевого общения детей — носителей языка в этих сферах. Так как нас интересовала диалогическая речь, то нами выделено (записано во время наблюдений за речевым поведением детей, отобрано из произведений современной советской детской литературы и монтажных записей детских кинофильмов) около 3000 диалогов детей младшего школьного возраста (русских по национальности) со сверстниками, членами семьи, незнакомыми людьми в типичных для детей сферах общения. В этих естественных речевых произведениях нас в первую очередь интересовала тематика речи. Знание и учет при составлении программ и учебных пособий того, о чем любят говорить дети, чем они интересуются, что охотно обсуждают, является действенным стимулом в обучении неродному языку, вызывающим желание вступить в разговор, высказать свое мнение, отстаивать свою точку зрения. В целях выявления основной тематики (предмета разговора; круга вопросов, положенного в основу диалога) отобранные нами диалоги были подвергнуты специальному анализу, в результате чего

был составлен перечень тем диалогической речи детей младшего школьного возраста. Приведем для примера самые частотные темы разговора по сферам общения.

**В учебно-познавательной сфере** методом разговора чаще всего является поведение сверстников, учёба (занятия в школе, выполнение домашних учебных заданий дома); знания и умения товарищей и самих говорящих; дружба, ссора.

**В игровой сфере:** поведение, животные, проблемы (как выйти из затруднительного положения, как сделать что-то, как поступить), умения и способности, игра.

**В семейно-бытовой сфере:** поведение, взаимная помощь, знания и умения, гость, работа, животные.

**В сфере обслуживания:** поведение, покупка, обстановка, знания и умения,

Речевое общение — акт двусторонний, предполагающий наличие не менее двух общающихся. Многие характеристики речевых действий зависят от партнера общения. В первую очередь от того, какую социальную роль выполняет партнер по отношению к говорящему, от его отношения к говорящему, к предмету разговора, к окружающему миру, а также от его личных качеств. Поэтому мы сочли необходимым выявить, с кем дети вступают в речевой контакт в типичных для них сферах общения. По данным опроса детей и их родителей, дети младшего школьного возраста чаще всего общаются с родителями и другими членами семьи, со сверстниками (друзьями, товарищами) в школе, во дворе, с соседскими ребятами на игровой площадке, во дворе; с незнакомыми людьми, взрослыми (обслуживающим персоналом и покупателями в магазине), с родственниками и знакомыми.

Реже дети общаются с родителями своих друзей и товарищей, с другими детьми и воспитателями в пионерском лагере. Незначительный процент детей, общающихся с семьями своих друзей и с детьми и воспитателями в пионерском лагере, говорит о том, что дети младшего школьного возраста сравнительно мало общаются вне круга своей семьи и что свой летний отдых они проводят в основном дома или у родственников.

Диалог как наиболее естественная форма общения детей младшего школьного возраста имеет свою специфику. Как известно, диалогическая речь характеризуется спонтанностью реализации коммуникативной задачи и ситуативностью. Каждая реплика вмещает максимум информации при минимуме



языковых средств. Смысл её понятен партнеру в силу знания им общей ситуации разговора. «Реплика диалога есть сложное единство, создаваемое фактами актуальной ситуации и контекстом, накопленным к моменту произнесения реплики» (1, с. 3). Формирование навыков и умений диалогической речи предполагает организацию обучения этому виду речевой деятельности в условиях, приближенных к условиям естественного общения. Отсюда вытекает необходимость исследования экстралингвистических характеристик диалогической речи. Рассматривая речевую деятельность как специфичный вид человеческой деятельности, мы допустили возможность деления речевой деятельности на отдельные речевые действия («деятельность состоит из отдельных действий, каждое из которых имеет промежуточную цель, подчиненную общей цели деятельности») (2, с. 5).

На основе контекста всего диалога нами были выделены такие психологические характеристики отдельных речевых действий, как мотив и цель деятельности. Нас интересовало, что же вызывает, обуславливает то или иное речевое действие, «ведь всё, что мы говорим в обыденной жизни, мы говорим почему-то (мотив)» (2, с. 35).

По данным нашего исследования в качестве мотива, вызывающего речевой поступок ребёнка чаще всего выступает: **в семейно-бытовой сфере**

1) речевой поступок собеседника (т. е. сообщение, замечание, обращение собеседника к говорящему); 2) поведение, поступок, проявление свойств характера собеседника; 3) отношение говорящего к собеседнику;

**в игровой сфере**

1) поведение, поступок, проявление свойств характера собеседника; 2) речевой поступок собеседника; 3) встреча (появление собеседника или третьего лица);

**в учебно-познавательной сфере**

1) поведение, поступок, проявление свойств характера собеседника; 2) речевой поступок собеседника; 3) встреча (появление собеседника или третьего лица);

**в сфере обслуживания**

1) речевой поступок собеседника; 2) поведение, поступок, проявление свойств характера собеседника; 3) долг, обязанность, необходимость выполнения какого-либо неречевого действия.

Если «мотив — предмет (вещественный или идеальный), который побуждает, направляет на себя деятельность» (3, с. 104), то действие осуществляет эту деятельность. Речевое действие — это всег-

да и речевое воздействие, так как является средством достижения какой-то внеречевой цели.

Исходя из положения, что обучение деятельности предполагает отработку отдельных действий, нами были выделены в отобранных диалогах отдельные речевые действия и отдельные функции этих действий. То есть, мы выявили, с какой целью, зачем человек говорит именно то, что он говорит. Разумеется, мы даем себе отчет в том, что результаты такого анализа во многом субъективны. Общий список целей речевых действий или речевых намерений, составленный нами, включает 34 речевых намерения. Расположив эти намерения по частотности, мы получили представление о том, какие речевые намерения чаще всего приходится реализовать младшим школьникам в общении в форме диалога.

Однако, как показал дальнейший анализ полученных в исследовании диалогической речи данных, один лишь критерий частотности не может быть взят за основу отбора. Привязанность диалога к ситуации общения вызывает необходимость решения в определенных ситуациях малочастотных речевых задач. Поэтому следует рассматривать определенные компоненты ситуации в комплексе.

В диалогической речи детей мотивы речевой деятельности и цели отдельных речевых действий выступают в определенных комбинациях.

Например:

1) **поведение, поступок собеседника или 3-го лица** вызывает чаще всего выражение возмущения, несогласия, недоумения, иронии;

2) **речевой поступок собеседника** (сообщение, замечание) вызывает желание возразить, выразить сомнение, согласие, удивление, желание переубедить, отстоять свою точку зрения;

3) **встреча собеседника** вызывает выражение радости, желание вступить в контакт, необходимость соблюдения речевого этикета;

4) **психическое состояние говорящего** (переживания, эмоции) вызывают желание помочь (предложение помощи), выражение страха, радости, желание поделиться своими переживаниями;

5) **отношение говорящего к собеседнику** вызывает желание вступить в контакт с ним, желание оказать ему услугу, желание удивить его, поразить его чем-нибудь.

Думается, что учет результатов данного исследования способствует усилению

коммуникативной направленности обучения диалогической речи в начальных классах:

1) Выявление сфер и партнёров общения и социальных ролей общающихся конкретизирует цели обучения. Поможет нам избежать включения ученика I—III кл. в общение на неродном языке в таких сферах и ситуациях, в которых у него отсутствует опыт общения на родном языке. (Например, «У врача», «В пионерском лагере», «В промтоварном магазине» и т. д.).

2) Выявленные нами психологические, экстралингвистические факторы речевого общения лягут в основу отбора учебных диалогических текстов, выделения коммуникативных задач, составления программы речевого поведения.

3) Смоделированные на основе результатов статистического анализа комбинаций названных компонентов **типичных речевых ситуаций** лягут в основу создания на уроках русского языка **учебных речевых ситуаций**, приближающих условия протекания учебной речи к условиям естественного общения.

#### Литература

1. Балаян А. Р. Основные коммуникативные характеристики диалога. Канд. дисс. М., 1971.
2. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: (Психолингвистические очерки). М. Изд-во Московского ун-та, 1970, 88 с.
3. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии. «Вопросы философии», 1972, № 9, с. 95—108.
4. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., Изд-во «Педагогика», 1974. 239 с.



## KOOLIEELNE KASVATUS

# LUGEMA ÕPETAMISEST 6-AASTASTE RÜHMAS

### ESTER LEPIK

Ülevaade häälikulisest analüüsist ja lugema õpetamisest eeltööga läbi kogu lasteaiaa ilmus meie ajakirjas 1979. a. mai-kuus. Selles oli põhirõhk 5-aastaste rühma töö korraldamisel. Käesolevas artiklis tuleb vaatlusele selle töö jätkamine 6-aastaste rühmas.

6-aastaste rühm kannab lasteaia uhket nime kooliminejate rühm, sageli ka kooliks ettevalmistav rühm. Olgu nimega kuidas on, üks see ole osalt maitseküsimus, igatahes koolimineks seisab ees ja ettevalmistus selleks jõuab lõpule. Sügisel ja kevadel uuritakse, missugusel tasemel on kooliminejate oskused ja teadmised, niisiis endisaegse koolikatsumise tänapäevane variant. Kahtlemata on laste taseme määramine vajalik, sest ilma selleta ei teata ju, mida on vaja kellelegi õpetada. Kahju aga, et mõnel pool püsib visalt vana koolikatsumise vaim ja kasvataja harilik sõbralik jutuaamine lapsega on

võtnud lastevanemaid segadusse ajava kontrolli ilme. Koostöö vanematega jätab kontrolliküsimuse selgitamisel mõneski asutuses rohkesti soovida.

Kasvatajale avaneb aga sügisel oma rühmast õige kirju pilt: üksikud lapsed loevad vabalt, üksikud tunnevad vaid tähti või ei tunnegi kõiki päris kindlalt, suurem osa loeb mingil määral sõnu kokku. Õpetamine sellises segaseltskonnas nõuab kõrget pedagoogilist meisterlikkust ja suurt taktitunnet, et ühtesid lapsi mitte masendada, nende julgust ja tegutsemislusti hävitada (liiga rasked ülesanded, arvustamine, võrdlemine edukatega), teistes aga mitte äratada kõrkust ja üleolekutunnet. Praeguse programmi järgi peavad kõik lapsed kevadeks valdama lugemistehnikat. Kellel see juba varem käes, sellele tuleb anda ülesandeid, et huvi püsiks. Hea jutustamisoskusega lastele on põnevaks ülesandeks oma väljamõeldud juttude vaba üleskirjutamine, ilma nende kirjavigadele ja tähtede suurusele või sirgele reale tähelepanu pööramata. Niisuguseid «jutukirjutajaid» ei ole rühmas harilikult palju, seepärast jõuab kasvataja nende loomingu korrektselt ümber kirjutada ja kasutada sama lapse või tema sõbra lugemismaterjalina. Kui tal aga aega ei jätku, võib loo ümber kirjutada mõni šeffõpilane või lapsevanem. Selline kirjaliku kõne arendamine on tulusam kui liiga agar varane lugemine.

Rühma algõpetuse perspektiivplaani määrab kõige nõrgemate laste tase. Tavaline viga, mis lasteaedades tehakse, on see, et kasvataja orienteerub tugevamatele, paremini oskajatele. Selletõttu ei saa mitteoskajad ühistest toimingutest algõpetuse tunnis aru ja nende arenemine toimub mitte enam tänu kasvataja püüdlustele ja õpetamisele, vaid lapse loomulikule küpsemisele ja tunnivälistele asjaoludele. Võib aga juhtuda, et arusaamatute ülesannete mehaaniline täitmine juurutab lapses harjumuse tegutseda õppetunnis juhuslikult, mõtlemata. See oleks karuteene osutamine koolile näilise kooliks ettevalmistamise sildi all: lapses areneb mõttelaiskus, süveneb teadmine, et ega ma niikuinii aru ei saa. Mittemõistmine kujuneb harjumuslikuks seisundiks.

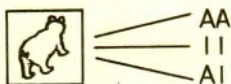
6-aastaste rühma programm näeb ette tähtede tutvustamise, ladusa lugemistehnika omandamise ja kirjutamise algmed. Õpperaamatuks on «Karu-aabits», mille uus trükk pakub kasvatajale väga täpse metoodika ja hulganisti näidisülesandeid. Kehtib nõue, et lugema õppimist alustatakse kõigile tuttavaist tähtedest. Tegelikult tuleb aga korralda tuttavaid tähti koos sinna juurde kuuluvate hääldamis- ja analüüsiülesannetega, kuid vastavalt osku-

sele saavad lapsed lisaülesandeid. Mitteoskajate tarvis on antud suur hulk harjutusmaterjali ja selle kasutamiseks on ilmtingimata vaja lastevanemate abi. Kogu tööd on soovitatav korraldada järgmiselt.

Septembri esimesel nädalal toimub lugemistaseme määramine. Alates septembri teisest nädalast kuni märtsi lõpuni võetakse läbi igal nädalal (välja arvatud pühadenädalad) üks õppejutt. Neid jutte, kus on ülesandeid väga palju, tuleb põhiliselt tutvustada algõpetuse tunnis, kuid suulisi ülesandeid saab täita ka teistes tundides ja tunniväliselt. Näiteks on väga palju ülesandeid esimese sulghääliku juures, nii et need on trükitud veel ka järgmise õppejutu juurde lk. 54. Ülesandeid tuleb tingimata tutvustada ka vanematele ja lasta neid kodus suuliselt harjutada (sõnade leidmine, häälikute asukoha määramine jm.). Neile, kes oskavad lugeda, anda lisaks individuaalseid tekste, kasutada õppejuttu vasakpoolisel leheküljel. Lugemise eelharjutusi ja analüüsiülesandeid teevad nad aga kaasa: see peaks kujunema neile omamoodi meelelahutuslikuks mänguks.

**Tähtede õpetamisel** (kordamisel) on vaja hääldamist täpsustada ja teiseks tähekuju võrrelda mingi sarnase esemega (K — kuke lahtine nokk). See elustab fantaasiat ja on vajalik ka nendele lastele, kes juba loevad. Alates kolmandast täishäälikust tuleb iga tähe juures korrata tema perekonnanime.

**Lugemistehnika** omandamisel on väga tähtsad kaks liiki harjutusi. Esiteks lugemise eelharjutus (alates aabitsa teisest täishäälikust), millega õpetatakse lapsi tähte enne lugema hakkamist ette vaatama. Tühja ruutu võib asetada häälikukaardi, et häälik meeles seisaks (karu mõmin, ussi sisin vm.).



Nende lastega, kellel on kokkulugemise raskusi, tuleb seda laadi harjutusi teha kõigi tähtedega, kuni vajadus selleks kaob.

Teiseks tajuharjutused, mis on mõeldud 2—4-tähelise sõna kirjaipildi kiireks tervikuna haaramiseks. Sõnad peavad olema tuttavad, algul ainult üks paar, hiljem rohkem.

Enne kui novembris jõutakse lühikese aabitsateksti lugemiseni, tuleb see läbi laduda ja kui võimalik, siis ka läbi kirjutada. Alles pärast ladumist ja kirjutamist asutakse lugema. Järk-järgult kaob vajadus selliseks eeltööks, kuid mõne raske sõna puhul, näit. häälikulise koostise poo-

lest raske tekst «Teatriskäik», tuleks jälle enne laduda (kirjutada), seda lugeda ja siis alles lugeda aabitsast.

Loomulikult on see vajalik ainult nendele, kes ei oska ladusalt lugeda. Seni kui nemad laovad sõnu lugemise hõlbustamiseks, võivad ladusad lugejad täita mõnda lisaülesannet.

**Kirjutamise õpetamise metoodika** ei kuulu käesolevasse teemasse, kuid olgu seda siiski riivatud seoses lugemisega.

Lasteaias saab rakendada mitmesuguseid kirjutamise liike. Harilikult emandab laps kõige enne oskuse kirjutada oma nime (kirjaautomatism).

Õpetamise põhivõte on ära kiri, sest sõnad ja esimesed laused kirjutatakse liikuvatest tähtedest laotud sõnade järgi. Algul vaatavad lapsed iga tähte eraldi, kuid järk-järgult soovitatakse meelde jätta ja kirjutada kogu sõna, pärast aga võrrelda laotud sõnaga. Kasvataja peab erilise hoole alla võtma lapsed, kes ei suuda sõnu õigesti maha kirjutada.

Kõige hinnatavam on spontaankiri kui lapse eneseväljendustarbe rahuldamise vahend. Sellest oli juba kirjutise algul juttu. Spontaankiri peaks koguni eelnema lugemisele! Tõsi, see kiri on vigaderohke: laps märgib ainult häälikute kvaliteedi, mitte aga kvantiteedi. Vigadega kirjutamine siin tulevast õigekirja ei mõjuta, sest lapse tähelepanu on suunatud sisule. Vigast teksti ei tohi lasta lastel lugeda ega seda punasega parandatult (vahele kirjutatud tähed) laste kätte anda. Tekst tuleb lugemiseks õigesti ümber kirjutada, nii et laps näeb ainult õiget kirjapilti.

Õigekirja harjutamine toimub ainult eelnevalt analüüsitud sõnade etteütle misel järgi kirjutamise abil. Analüüsita etteütluse kasutamine on kahjulik ja seepärast lasteaias keelatud. Ei maksa arvata, et korduv vigane kirjutamine vigu vähendab, kuigi need parandatakse. See hoopis vormib teadmise, et nii võib, koguni on ilus niisugust punasekirjut tööd vaadata.

Analüüs toimub algul noopide abil, siis laotakse sõna liikuvatest tähtedest, seejärel kirjutatakse sõna vihikusse. Alles siis, kui nii on korduvalt tehtud, võib ära kirja asemel dikteerida tuttavat sõna. Pikapeale toimub analüüs suuliselt, ilma abivahenditeta. Osa sõnu kirjutatakse traditsiooniliselt, mitte hääldamise järgi. Need tuleb eraldi selgeks õppida ja tähendust kirjapildi järgi võrrelda. Kui hoolimata tõhusast eeltööst kirjutab laps ikka vigadega, siis ei tohi tal lasta etteütlust kirjutada.

Edasi vaatleme aabitsamaterjali jaotamist õppeaastale, kusjuures töö algab septembri teisest nädalast ja kestab märtsi

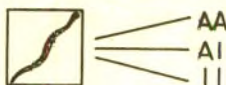
lõpuni, iga nädal üks õppejutt. Aprillismais loetakse kõigi lastega «Karu-aabitsa» jutte alates lk. 79. Seepärast ei maksa neid jutte varem kasutada heade lugejate lisalektüüriks. Lugeda võib ka muid jõukohaseid lastejutte. Eriti meeldivad lastele pildiseeriata allkirjad ja tegelaste kõne.

Iga nädala ülesanded on toodud «Karu-aabitsa» õppejuttude leheküljel. Olgu vaid veel kord meenutatud, et kogu materjali omandamine nõuab rohkem aega kui üks tund nädalas. Seepärast on vaja põimida ülesandeid laste igasugusesse tegevusse ja kasutada lastevanemate abi. Parema ülevaate saamiseks on ülesanded esitatud kuude kaupa.

## SEPTEMBER

**Häälikuline analüüs.** Määrata häälikute arv ja asukoht sõnas (mitmes, mis on selle ees, järel). Võrrelda sõnade kõla, leida erinev häälik, näit. *Kati-Mati*. Määrata hääliku pikkus (lühike, ülipikk) ja selle märkimine ühe või kahe tähega. Määrata sõnas ühesugused häälikud, näit. *hiir-king-siil*. Hääliku asendamine sõnas, nii et tekib uus sõna, näit. *pai-sai-lai-mai*.

**Lugemise eelharjutus.** Täishääliku ees on kujuteldav häälik, mida aitab meeles pidada häälikukaart (pilt olendiga, kes seda häält teeb, näit. *uss sisiseb sss*).

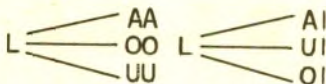


## OKTOOBER

**Häälikuline analüüs.** Ühesuguse ja erineva hääliku leidmine sõnas, näit. *kruus-kruus, lind-laul*. Häälikute pikkuse võrdlemine, pikkuse muutmisel muutub sõna tähendus: *uus-uss*. Täis- ja kaashäälikute perekond. Kaksikud (häälikuühend).

**Tajuharjutus.** Õpitud hüüdsõnade kiire äratundmine sõnakaardil.

**Lugemise eelharjutus.** Õpitud tähele järgnevad täishäälikud. Kui mõnele lapsele on see ülesanne raske, on soovitatav kasutada algul kinnist silpi: ALL.



**Ladumine.** Esialgu laotakse sõnad noopidega ja asendatakse õpitud tähtedega. Seejärel laotakse sõnu tuntud liikuvatest tähtedest. Selleks võibki kasutada tähti, mida kõik lapsed tunnevad, mitte ainult «Karu-aabitsas» läbi võetud tähti.

## NOVEMBER

**Häälikuline analüüs.** II-välteliste sõnade kuulamine, hääldamine ja võrdlemine

teiste veldetega. Kuulata ja hääldada sõna, valida õige noop, otsustada, kas on vaja märkimiseks ühe- või kahekordset tähte. Nimetada sõnas täis- ja kaashäälikud ning «kaksikud». Leida sõnas ühesugused, ühepikkused häälikud, näit. *siilseen*.

**Tajuharjutus.** 2—4 tähest koosnevate sõnapaaride äratundmine. Sõnade ON-ONN, MUL-MULL tähendus.

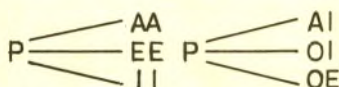
**Ladumine** noopidega ja asendamine õpitut tähtedega. Tuttavatest tähtedest sõnade ladumine. Aabitsateksti sõnade eelnev ladumine.

**Lugemine.** Aabitsatekst pärast vastavaid eelharjutusi. Ladusalt lugejad loevad jõukohaseid tekste ja täidavad seoses nendega ülesandeid.

### DETSEMBER.

**Häälikuline analüüs.** Sõna tähenduse muutmine häälikute järjekorda muutes: *sai-isa-asi*. I ja II välte hääldamine ja kuulamine, tähenduse võrdlemine (*pallipalli*). Lausete koostamine võrdleval hääldamisel leitud sõnadega (I—II ja II—III välde). Sulghääliku leidmine sõnas. Sulghääliku noobid: pika hääliku noop seisab kitsal serval püsti (kirjutamisel üks täht). **Tajuharjutus.** Üksteisest vähe erinevate sõnade kiire äratundmine, esialgu paariti, hiljem mitu erinevat sõna.

**Lugemise eelharjutus.** Sulghäälikuga algavad silbid. Sulghäälik loetakse alati koos järgneva täishäälikuga, üksi ei ole ta kuuldav.



**Ladumine.** Sulghäälikutega sõnad laduda noopide abil. Tuttavatest tähtedest sõnade ladumine. Aabitsateksti lausete ladumine enne lugemist.

**Lugemine.** Nagu eelmisel kuul.

### JAANUAR

**Häälikuline analüüs** ja õigekiri. Leida 2—3 sõnas ühesugune häälik. Pika ja ülipika sulghääliku võrdlemine kuulmise ja hääldamise järgi. Lühikese ja pika (nõrga ja tugeva) sulghääliku võrdlemine kuulmise ja hääldamise teel (sõna sees ja lõpul). Sõna võrdlev hääldamine veldet muutes, tähenduseta «sõnad». Sõnaalgulise sulghääliku kirjutamine tugeva hääliku tähega, kuigi kõlab nõrgalt.

**Tajuharjutus.** Sulghäälikutega silpide kiire eristamine, näit. TA-TE-TI, PA-PE-PI. Sulghäälikutega sõnakaardi-paarid väikese erinevuse kiireks märkamiseks, näit. PAPA-PEPE-PIPI, PALL-PILL-PÖLL.

**Ladumine.** Muuta sõnu tähtede järjekorda

muutes või tähti asendades. Aabitsatekstis esinevate raskemate sõnade ladumine.

**Lugemine.** Aabitsatekst pärast eelnevat ladumist ja kirjutamist.

### VEEBRUAR

**Häälikuline analüüs** ja õigekiri. Sõnade tähenduse muutumine hääliku pikkuse muutmisel. Tegusõna lõpul on nõrk sulghäälik -b. Ülipikk häälik märgitakse häälikuühendis ühe tähega.

**Tajuharjutus** silpide ja sõnapaaridega.

**Ladumine.** Sulghääliku pikkusele sobiva tähe (nõrk, tugev, kahekordne) valimine. Aabitsateksti pikemate sõnade eelnev ladumine. Sõnade muutmine tähtede asendamisega; tähendusega ja tähenduseta sõnad.

**Lugemine.** Aabitsatekst pärast eelnevat ladumist ja kirjutamist. Laotud sõnade ja sõnapaaride võrdlev lugemine.

### MÄRTS

**Häälikuline analüüs** ja õigekiri. *h* kuulamine ja hääldamine sõna algul ja sõna sees, *h* asukoha määramine. *j* kasutamine koos täishäälikuga (kaksikud *i-ga*, sõbrad *j-ga*) — kuulmise järgi ei saa seda alati otsustada.

**Ladumine.** Harjutada sulghäälikute ladumist sõnas algul noopidega, seejärel tähtedega. Aabitsateksti ladumine enne lugemist nende lastega, kes ikka veel vabalt ei loe.

**Lugemine.** Enamik lapsi loeb aabitsateksti ilma ettevalmistuseta. Mitmesuguste sarnaste sõnaridade lugemine, sarnasuse ja erinevuse leidmine. Sõnade võrdlev lugemine: KURG-KURK, HAI-AHI, KAJA-KAIA.

Kui kogu aabitsakursus on läbitud ja lapsed saanud piisavalt harjutada, peaks lugemise tehniline külg kõigil olema omandatud. Et laste oskuste taset määrata, on vaja jälle seda mõõta, s. t. kontrollida. Seejuures arvestatagu, et lugemise laduselt ja kiirust ei tohi samastada. Koolieelik on ladus lugeja, kui ta loeb veerimata tuttavaid sõnu võõras tekstis. Uute ja pikemate sõnade puhul on loomulik nendega tutvumine enne väljaütlemist. Lugemise kiirus ei või olla selles eas üldse mitte eesmärgiks. Parem oleks, kui esikohale seatakse lugemise ilmekus, oskus tähele panna lause lõpumärki, mis määrab intonatsiooni, oskus kasutada erinevat häälekõrgust tegelase kõne iseloomustamiseks. On loomulik, et laps sel juhul loeb lause algul läbi aeglaselt, «tehniliselt», siis aga avastab enda jaoks loetu tähenduse ja kordab lauset kogu arusaamisest kantud elevuse ja säruga. Kui selleks võimalust ja aega ei anta, jääb läbimata teadliku lugemise üks oluline etapp. Lugemise kii-

ruse omandamine, oskus haarata pilguga esialgu terve sõna, hiljem leheküljelt kõige tähtsam, on omaette tööloik, mida tuleb harjutada koolis erivõtetega. Lihtsalt kiire lugemine ei tohiks aga üldse olla omaette eesmärgiks ehk kui on, siis ainult huvilistele võistlusmänguks nagu muudki erivõimed. Niisiis tuleb lasteaia lugemiskiirust mõõta, nagu mõõdetakse isiksuse võimete määramiseks muidki oskusi, kuid tulemuste alusel ei ole õige lapsi pingereastada ega andmeid kõigile nähtavale seada. Kõik uurimistulemused on ju mõeldud kasutamiseks ainult uurijale, mitte aga avaldamiseks kõrvalistele isikutele.

Kui aabitsaperioodi lõpuks mõni laps, hoolimata individuaalsest tööst lasteaia ja kodus, lugemistehnikat pole omandanud, tuleb hoolikalt analüüsida tema teisi võimeid ja kooliküpsust. Vajadusel tuleks tõstatada küsimus koolimineku edasilükkamisest, diagnostilisse klassi paigutamise või diagnoosile vastava erikooli valikust. Need on küsimused, mis tuleb lahendada delikaatselt, pedagoogilise taktiga, lähtudes laste huvidest ja valusalt puudutamata lastevanemate tundeid. Vajalik selgitustöö nõuab individuaalset lähenemist ja aega.

Käesolevas artiklis on kasvataja abistamiseks kirjeldatud ühte võimalikku algõpetuse meetodit. See ei tohiks vähimalgi määral piirata andekate kasvatajate loomingulist vabadust. Teiste õpetamisviiside valikul tuleb ainult arvestada, et meetod peab olema algusest lõpuni läbi mõeldud ja põhjendatud, see ei tohi pelgast asjatundmatusest sattuda vastuollu kehtivate keelenormide ega lapsepsühholoogiaga.

Lugema ja kirjutama õpetamisel välditagu hoolega kooli ületoomist lasteaeda. Lasteaiaiga on mänguaeg ja õpetaminegi peab toimuma mängu kaudu. Mänguideed kannab ka lasteaia õpik «Karu-aabits», kuid elu on näidanud, et mõnigi kord seatakse seal esitatud ülesanded õppetunni koolilikku vormi, kuna lavastuslik-mänguline külg, mängimine sõnade, piltide, häälikute ja tähtedega jääb realiseerimata. Sellest kasvab oodatud kasu asemel koletu kahju, sest lastel ei jää aega mängida, ühtlasi kaotatakse kooli uudsuse võlu, mis uuel arenguetapil peaks aitama last õppida.

Õppematerjali esitamine olgu ikka emotsionaalne, haarav, tegutsemisele innustav. Võrdsete võimetega lapsi võib panna omavahel võistlema: selleks tuleb anda individualiseeritult jõukohaseid ülesandeid ja võrrelda ainult ühesuguse tasemega lapsi. Hindamisel lapsi ei kõrvutata (Helle oskas täna paremini kui Ene), vaid rõhutatakse igaühe isiklikke saavutusi (täna tuli sul paremini välja kui eelmisel

korral; järgmisel korral oskad kindlasti seda, mis täna ei õnnestunud; seda peame veel hoolsasti harjutama jne.). Numbrilisi koolihindeid lasteaia panna ei tohi, sest lapsed ei mõista veel nende tähendust. Jäägu need kooli asjaks, kuigi nende kasutegur on algklassideski üsna küsitav.

Lavastusmängud õppetunni raamidesse 6-aastaste rühmas enam harilikult ei mahu. See ei tähenda, et neid pole vaja. Neid mängitagu nüüd plaanipäraselt väljaspool õppetunde. Eriti meeldib lastele lavastamine mänguasjade või käpiknukudega. Selleks on vaja koolieelikute rühma «Karu-aabitsa» loomakomplekti: kuus karu (ema, isa, Mõmmi, Mõmmi-beebi, Kati ja Mati), rebane, jänes, kaks hunt. Muidugi võivad lapsed soovi korral ka ise olla tegelased, kasutades peakatteid või kostüümielemente. Lavastusmängud ainult rikastavad laste kesiseks muutunud mängumaailma.

Ka õppetunnis võiks kasvatajal olla abiliseks mõni alaline käpikloom ja tema järgi nimetada kogu koolimängu karukooliks, kassikooliks, öökullikooliks vmt. Koolieeliku psüühika head tundjad teavad, et mängides unustab laps raskused ja omandab imestama paneva kergusega kõik selle, mida me tahame talle õpetada.

Head koolimängulusti!

---

## MEILT JA MUJALT

---

Vastavalt mitmekülgse koostöö plaanile hariduse valdkonnas toimus 16.—18. oktoobrini 1979. a. Ungari RV-s sotsialismimaade haridusministrite konverents. Sellest võtsid osa Nõukogude Liidu, Bulgaaria, Ungari, Poola, Tšehhoslovakkia RV, Saksa DV, Kuuba, Mongoolia jt. sotsialismimaade delegatsioonid.

Nõukogude delegatsiooni koosseisu kuulusid NLKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja E. Koževnikov, NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev, Ukraina NSV haridusminister M. Fomenko, Kirgiisi NSV haridusminister M. Bazarkulov, NSV Liidu Haridusministeeriumi rahvusvaheliste suhete valitsuse juhataja asetäitja S. Savostin.

Konverentsi põhiteema oli «Õpilaste marksiitlik-leninliku maailmavaate kujundamine teaduste aluste tundmaõppimisel ja klassivälises töös». Selle probleemi arutamist võtsid osa kõigi delegatsioonide juhid, samuti noorsoo-organisatsioonide esindajad. Nõukogude delegatsiooni nimel esinesid ettekandega OLKNO Keskkomitee sekretär Z. Novozilova ja NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

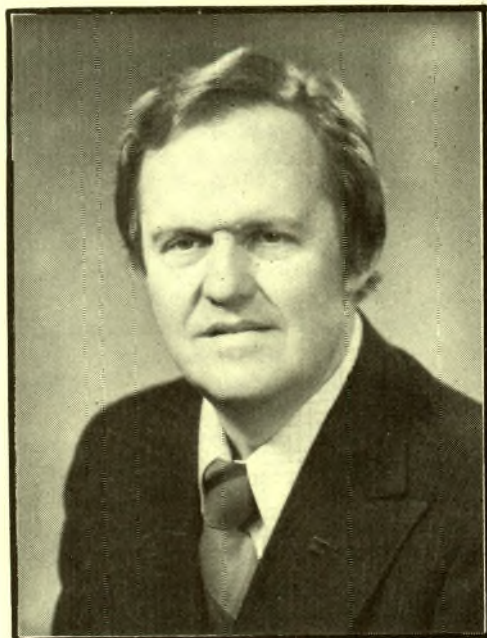


## KOOLIMUUSIKA NR. 7

# KAS MUUSIKA VÕI MUUSIKAÕPETUS?

ÜLO PAJUR

(31. 12. 1928—3. 06. 1980)



Viimastel aastatel on tehtud suur töö hariduse uue, täiuslikuma sisu ja õpetamismeetodite rakendamiseks koolis. Vaatamata sellele võib tõdeda, et paljude küsimuste lahendamine on jäänud poolele teele ja seetõttu on nad aktuaalsed ka täna.

Üks selliseid probleeme on muusikaõpetus meie koolides, nii selle sisu, maht ja meetodid kui ka eesmärgid. Nii kaua kui meil pole päris selged üldhariduskooli muusikaõpetuse eesmärgid ja sellest tulenevad ülesanded, pole võimalik määrata meie kooli muusikaõpetuse optimaalset sisu, mahtu ja meetodeid. Võime küll olla uhked paljudele noorte muusikalise kasvatus saavutustele: laulupeod, paljude tublide kooride, orkestrite ja ansamblike esinemised ülevaatusel jm. Ometi ei või me märkamata jätta muusikaõpetajaid, kogu muusikaüldsust ja ka inimesi väljaspool muusikute ringi häirivat.

Nimelt: praegune muusikaõpetus koolis ei kujunda õpilastes vajalikult aktiivset suhtumist muusikasse, ei terviklikku ettekujutust ja arusaamist aine, õpingute objektist, muusikast kui kunstiliigist, tema alustest, seosest eluga, sotsiaalsest osast.

Õpingute sisu koolis määrab aine programm. Teisalt väljendab programm aga ka selle koostajate arusaamu — tõekspidamisi aine eesmärgist ja ülesannetest. Siin pole ühtset arusaamist.

Erinevus tuleneb eri eesmärkide asetusest. Ühed seavad eesmärgiks valmistada ette haritud, muusikaliselt kirjaoskajaid inimesi, kellest mõni võib hiljem ka põhjalikuma muusikaõpingu juurde asuda. Selleks õpetatakse nooti, muusikateooriat, lauldakse, solfedžeeritakse, õpitakse heliloojate elulugusid jm. Ühesõnaga, kogu tegevus on väga lähedane muusikakooli solfedžotunnis toimuvale — on kui ettevalmistav etapp professionaalseks muusikaliseks tegevuseks. Õpilaste hindamisel on määravad nende teadmised, oskused ja võimed.

Teised seavad eesmärgiks õpilaste laiemal, üldisemal muusikaaluse arendamisel. Selleks püütakse arendada õpilaste võimet muusikat tajuda, sügavalt kaasa ja läbi elada, tunnetada, mis juhul muusika jätab lapse mällu, hinge ja teadvusse sügava jälje. Sellise muusikaaluse kujundamisel ei seata esmaseks muusikaalaste teoreetiliste teadmiste omandamist, mida on väga kerge programmis üksikasjalikult üles lugeda ja mis on ka n.-õ. «teiseplaanis» osaliselt vajalikud. Olulisemaks peetakse emotsionaalset reageerimist muusikale — rahuldust ja rõõmu muusikaga tegelemisest.

Just emotsionaalselt sügavuti mineva muusikatajumise kaudu saab muusika

tund oma esmast, inimest kasvavat ülesannet täita.

Programme koostavad ikka erialatundjad. Nii ka muusikaõpetuse programme panevad kokku muusikud ja muusikalise kõrghariduse saanud, kellele tundub muusikahariduse ainuvõimaliku teena nende eneste muusikaharidustee ning seal omandatud teadmiste ja oskuste pagas.

Programmide koostamisel ei arvestata, et

1) üldhariduskool on ühtne ja üldine kõikidele õpilastele — järelikult peab seal antava hariduse sisu ka muusikaõpetuses olema omandamiseks jõukohane kõigile;

2) muusikaliste võimete poolest on üldhariduskooli õpilaste kontingent muusikakooli omast hoopis erinev — on väga heterogeenne —, paljud õpilased ei pea viisi, ei ole võimelised korrektselt laulma (~50%);

3) õpilaste muusikalise harimise ajalimiit on minimaalne — ainult 1 nädalatund.

Mõeldakse rohkem sellele, kui palju muusikast ja muusikateooriast õpilaseni viia ja kuidas seda teha. Hoopis vähem aga mõeldakse (kui mõeldakse), millised on õpilaste huvid, mida õpilane muusikatunnilt ootab, vähe arvestatakse õpilaste elulisi muusikavajadusi — seda, mida ta muusikatunnis pakutuga praktilises elus tegema hakkab. Kõik pingutused on väga ühesuunalised. Õpilane on objekt!

Võib-olla tundub ebaoluline või teisejärgulise tähtsusega küsimus: kuidas ainet nimetada? Heal lapsel mitu nime ja kõik head! Näib, et aine nimetuses peegelduvad nii aine õpetamise eesmärk kui ka ülesanded.

Kuni 1960. aastani nimetati meie ainet LAULMINE. Tunni eesmärgiks ja sisuks oli õpilaste laulmisoskuse — vokaalsete võimete — arendamine ja laulude õppimine. Laulmisega seoses anti ka elementaarseid muusikateoreetilisi teadmisi. 1955. a. programmis soovitati 60—80% tunni ajast kasutada laulmisele ja muusikaalaste teadmiste ning oskuste arendamisele. Muusika kuulamine oli aga «teadmiste ja oskuste arendamisest» lahutatud ning pakutud seega välja meelega lahutusena (2, lk. 28). Programmis oli toodud soovitatavate kuulamisalade loetelu. Tihti polnud aga võimalik neid palu kuulata, sest puudusid heliplaadid. Näiteks 1959. a. programmis pakuti kuulamiseks mitmeid eesti heliloojate orkestriteoseid, mida plaadistatud polnudki (3, lk. 30). Aastatel 1970—1972 kandis aine nimetust MUUSIKALINE KASVATUS. Ilmselt vastas see rohkem aja nõuetele ja parematele materiaalsele võimalustele. 1972. aastast tänaseni nimetatakse ainet MUUSIKA-ÕPETUS. Tundub, et see vastab küll koolis valitsevale tegelikule olukorrale,

programmiga antud õpetamist rõhutavale tendentsile, mitte aga üldhariduskooli ülesannetele ja elu praktilistele vajadustele — ka mitte õpilaste vajadustele ning huvidele.

Et õpilased saaksid muusikatunnist positiivseid emotsionaalseid impulsse, on esmane nõue, et tegevus tunnis oleks võimalikult kõikidele õpilastele jõukohane ja huvitav, sest ainult siis soodustab see õpilaste intellektuaalset arengut ning ka positiivsete suhtumiste ja väärtushinnangute kujunemist.

Saavutamaks isiksuse kujundamisprotsessis optimaalseid tulemusi, peame tunni planeerimisel ja pidamisel arvestama selle hariduslikke, õpetuslikke ja kasvatuslikke komponente võimalikult tasakaalustatult, me ei tohi absolutiseerida ühtegi neist isiksuse kujundamise komponentidest (4, lk. 99—107).

Paraku kipub meil praktikas ainuvalitsejaks kujunema õpetamine — teadmiste, oskuste ja vilumuste andmine ning nende treenimine. Ei tohi aga unustada, et õpilast tuleb tingimata kasvatada, kujundada tema väärtushinnanguid.

Võib-olla sobiks meie aine nimeks kõige paremini lihtsalt MUUSIKA. Nii nagu füüsika — mitte füüsikaõpetus, bioloogia jne.

Milleks kohustab kehtiv muusikaõpetuse programm õpetajat ja mida nõuab õpilaselt? (1.)

Muusikaõpetuse eesmärgid programmis eraldi fikseeritud pole — need tuleb n.-õ. ridade vahelt välja lugeda. Püüame seda teha.

Programm algab 25-leheküljelise seletuskirjaga, millest 8 lehekülge on laulmist ja hääle arendamist käsitlevad, 10 lehekülge muusikaalaste teadmiste ja oskuste arendamist ning 3 lehekülge muusika kuulamisega seoses olevat. Järgnevad hindamisnormid ja klassivälise muusikalise kasvatus töö vormide lühiülevaade. Edasi järgneb PROGRAMM, kus klasside kaupa on esitatud järgmised nõuded:

1. Laulmine ja hääle arendamine.
2. Muusikaalaste teadmiste ja oskuste arendamine.
3. Muusika kuulamine ja selle juurde soovitatav repertuaar.

Iga klassi programmi lõpetab lõik «Nõudmised (...) klassi lõpetajale». Tundub, et kuigi ka programminõuetes on rõhutatult ulatuslik ja põhjalik just teoreetiliste teadmiste ja oskuste osa, siis just nõudmised (...) klassi lõpetajale määravad oluliselt meie kooli muusikatunni struktuuri ja sisu, kujundavad tema õpetuslik-treenitud ilme. Näiteks, mida nõuab programm 6. klassi lõpetajalt.

1. Ära tunda kuulmise ja noodi järgi 2/4,



$\frac{3}{4}$  ja  $\frac{4}{4}$  taktimõõt. Noodi järgi tunda  $\frac{3}{8}$  ja  $\frac{6}{8}$  taktimõõtu.

2. Osata noodist laulda ja mängida ning lahendada mitmesuguseid suulisi ja kirjalikke ülesandeid p. 1 loetletud taktimõõtu.

3. Tunda kuulmise ja noodi järgi ning osata praktikas kasutada ühe-, kahe-, kolme- ja neljalöögilist heli, poolelöögiliste helide paari, ühele löögile langevaid kolme ja nelja heli gruppe, ühele ja kahele löögile langevat punkteeritud helide paari, ühe- ja kahelöögilist ning terveakti pausi.

4. Osata leida C-, G- ja F-duuri ning a-, e- ja d-molli põhitoon joonestikul ning klaviatuuril, määrata laulu helistik noodipildi järgi, teada kõrgendus- ja madaldusmärgi tähendust.

5. Osata noodistada lihtsat kollektiivset rütmilis-meloodiliselt analüüsitud harjutust rütmistatud astmemärkides duur- ja mollhelilaadis ning fikseerida see C- ja G-duuris ning a- ja e-mollis.

6. Tunda nootide tähtnimesid ulatuses  $g-g^2$ .

7. Osata laulda käemärkide ja noodi järgi (õpetaja paigutise abiga) lihtsaid ühe- ja kahehäälsed laule või laululõike viies duurhelistikus — J0 asukohaga abijoonel, 1. vahes, 2. ja 3. joonel, joonte all ning viies mollhelistikus — RA asukohaga 2. abijoonel, joonte all, 1. ja 2. joonel ja abijoonel all.

8. Mõista märkide ff ja  $\textcircled{c}$  tähendust.

9. Tunda kooriliike (laste-, sega-, mees- ja naiskoor) ja järgmisi muusikažanre: masurka, polonees, süit. Tunda 2- ja 3-osalist lauluvormi.

10. Osata laulda peast 5 laulu.

11. Tunda ära ja osata iseloomustada 3—4 kuulamiseks esitatavat pala. Tunda 3—5 õppeaasta jooksul käsitletud heliloojat.

Analüüsides eelöeldut näeme, et valdavalt puudutavad need (punktid 1—8) muusikateooriat ja solfedžot. Siin aga paradoks: seda kõike nõutakse nii ulatuslikult ja põhjalikult üldhariduskooli õpilastelt, kellest suur osa ei ole võimelised puhtalt laulma — viisi pidama. Neile ei ole see töö võimetekohane! Olukord komplitseerub aga veelgi, kui saabub hindamise etapp. Kuidas ka mittelaulja õpilane ei pingutaks (algul seda siiski tehakse), ei saa ta sellises 60—80-protsendiliselt laulmisele (solfedžeerimisele) orienteeritud tunnis veel peal püsida. Õpilase pingutused ei saa vastavat hinnangut. Tekib solvumine, vastuolud õpetaja ja õpilase vahel, kujuneb tõrjuv, isegi eitav hoiak muusikatunni ja siit edasi võib-olla isegi muusika suhtes üldse.

Punkt 10 on kahetsusväärsetlakoosiline: «Osata laulda peast 5 laulu». Viis selgeks, sõnad pähe! Võib ju vaielda selle

üle, kas 5 laulu aasta jooksul on vähe või palju; ilmselt ei jää noodiõpetusest rohkem aega üle. Aga oluks ilus, eriti kui eelmiste nõuete (p. 1—8) põhjalikkust silmas pidada, kui veel lisataks, et neid viit laulu oleks vaja laulda ilmekalt, või mee- leolukalt, et tekiks kunst — MUUSIKA! Kas ei ole just seda meie koolimuusikas nii kasinalt!

Punkt 11 — tunda ära 3—4 kuulamiseks esitatavat pala — on väga minimaalne ja vaevalt et suudab tundide üldises skeemis mingit muudatust luua. Väheütlev on ka «nõude» jätk: tunda 3—5 heliloojat. Viimase puhul võiks ehk täpsustuseks küsida: kas portree järgi või isiklikult?

Alates 9. klassist — seoses muusikaajaloo käsitlusega — on ette nähtud kuulata rohkem muusikat ja seda analüüsida. Siin tekivad aga muusika kuulamise organiseerimisel raskused, sest õpilastel pole kujunenud (õigemini — pole kujundatud) vajalikke kuulamisoskusi — oma tähelepanu kontsentreerida kestvaks vaatluseks, muusika kuulamiseks, selle arengu jälgimiseks. Ka puudub neil tihti huvi koolis pakutava muusika vastu. Kuidas see huvi võiks kujunedagi, kui 7. klassi laulikus öeldakse: «Varem oleme tutvunud peamiselt niisuguste muusikaliste žanridega, millel on rohkem rakenduslik iseloom... järgnevalt tutvume ka niisuguste muusikažanridega, mille otseseks ülesandeks on meie ilumeelt ja tundeelu rikastada.» (2, lk. 133.) Seda alles 7. klassist alates?! Miks nii vähe usku muusika osasse laste tundeelu rikastajana? Kas mitte seepärast, et meie koolis on muusika õpetamisel üldse rõhk asetatud rohkem muusikateooriale kui muusikale endale?

Kokku võttes. Kuigi õpilaste muusikalisel harimisel on vajalikud teoreetilised muusikaalased teadmised ja oskused, ei saa nende selgeksõpetamine olla üldhariduskooli muusikatunni esmane ja peamine eesmärk. Samuti ei saa nende selgeksõpetamise põhjalikkus ja kindlus olla kooli muusikaõpetusele hinnangu andmise kriteeriumiks.

Muusikatunnil on palju ülesandeid, neist olulisemad:

- tekitada õpilastes muusikaga tegelemise vajadus ja huvi;
- kujundada ja arendada õpilaste muusikataju;
- kujundada õpilaste muusikalist maitset;
- panna õpilased muusika üle mõtlema, muusikat mõistma ja seda analüüsima;
- arendada õpilaste loomingulisi võimeid;
- kujundada õpilastes arusaamine muusika alustest ja seaduspärasustest ning tema seosest eluga — tema sotsiaalsest osast.

Nende ülesannete lahendamine eeldab õppeprotsessis teatud tingimusi: õpetami-

ne peab olema huvitav, arusaadav ja kõigile jõukohane ning emotsionaalne.

Emotsioonideta, emotsionaalse tegevusetu ja suhtumiseta ei saa mõjutada õpilaste vaimset ja kõlblist kujunemist. Emotsioonideta pole võimalik muusikat mõista (6).

Üldhariduskooli muusikalise kasvatuspeamine ülesanne on mitte ainult muusika kui sellise õpetamine, vaid muusika kaudu õpilaste kogu vaimse maailma, eelkõige nende kõlbluse mõjutamine (5, lk. 17).

Saavutamaks neid ülesandeid, tuleb meil kõigepealt kriitilise pilguga üle vaadata kehtiv muusikaõpetuse programm!

#### Kirjandus

1. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid. Muusikaõpetus. Tln., «Valgus», 1976.
2. Päts, R., Kaljuste, H. Laulik 7. klassile. Tln., «Valgus», 1976.
3. Раппар, Н. Музыка́петус еести koolis. Tln., «Eesti Raamat», 1977.
4. Зелёнов Л. А. Эстетическое развитие личности. — В сб.: Проблемы этики и эстетики. Л., 1973.
5. Кабалевский Д. Б. Идейные основы музыкального воспитания в Советском Союзе. — «Советская музыка», 1970, № 9.
6. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., изд. АПН РСФР, 1947.

Laulik koosneb 106 kolmehäälsest laulust, kus on suur osakaal antud eesti, vene ja soome rahvalauludele. Rahvalaulude kõrvale on toodud valik kõikide sel ajal tegutsenud eesti heliloojate (A. Kunileid, Fr. Saebelmann, A. Thomson, K. A. Hermann, M. Hermann, K. Türrpu) loomingu paremikust. Muidugi ei puudu seal ka J. Kappeli enda laulud, vilksatavad autoritena ka W. A. Mozarti ja Fr. Schuberti nimed. Laulukogumik jaguneb kolme ossa, kus esimene osa sisaldab venekeelse tekstiga, enamasti vene rahvalaule (26 laulu), teine osa vaimulikke (35 laulu) ja kolmas osa ilmalikke laule (45 laulu). Ilmalikud laulud on jaotatud alapealkirjadesse: «Isamaa laulud», «Kevade laulud», «Rahvalaulud» ja «Mitmesugused laulud».

Huvitava praktilise võttena on J. Kappeli kasutanud väikesi abinoote, mis võimaldavad laulda laule ka kahe- ja neljahäälisena. Peterburi konservatooriumi kunstnõukogu andis J. Kappeli laulukogumikule kiitva hinnangu ning soovitas seda eesti rahvakoolidel kasutada. Muusikaküsimusis eriti nõudlik R. Tobias tõstis ajalehes «Postimees» 1900. a. nr. 105 esile kogumiku väärtust, mida võib tema sõnadel «julgesti iga Saksa või teiste rahvaste seda-seltsi laulukogude kõrvale, jah, mõnes tükkis koguni nendest kõrgemale seada».

J. Kappeli laulik muutus ruttu populaarseks ja 1905. a. ilmus sellest teine trükk. J. Kappeli laulik oli käibel eesti rahva koolide lauluvarana mitu aastakümnet ja sealt võib leida head materjali laulmiseks tänapäevalgi.

ARTUR VAHTER

JOHANNES KAPPEL  
(2. 07. 1855—1. 06. 1907)

#### KROONIKA

J. Kappel on tuntud eesti muusikaajaloos kui esimene eestlasest muusikamees — helilooja, kes on saanud kõrgema hariduse. Tema muusikaalane tegevus kulges Peterburis, kuhu ta pärast konservatooriumi lõpetamist elama jäi. Elutöö on ta aga pühendanud oma rahvale, kelle liikmetest paljud elasid sel ajal Peterburis. J. Kappeli surma puhul 1907. a. kirjutas R. Tobias ajalehes «Postimees» muu hulgas: «Oma rinnas kandsid Sa alati armastust oma isamaa vastu. Su rahva laulu edendamine oli Su südame palavam soov...» Oma rahva laulukultuuri arendamisel on peale heliloomingu eriti tähtis koht tema koostatud laulukogumikul rahvakoolidele: «Сборник песен для эстонских народных школ», mis ilmus 1900. a. Oma eelkäijate, enamasti kooliõpetajate koostatud laulukutest erines see rikkaliku repertuaarivaliku ning korrektsete seadete poolest.

Viljandi näidislastemuusikakool saatis välja 36. lennu noori muusikuid. Kooli lõpetajate kontsertaktus oli J. Köleri nimelise Viljandi 4. keskkooli saalis, kus esinesid kooli 15 lõpetajat viiulil, klaveril, saksofonil, trompetil, klarnetil, kitarril, flöödil, kooli keelpilliansambel ja kammerorkester Tõnu Sepa juhatusel.

Aktusel kõneles direktor Kalle Tamra tegemistest, mis koolis viimasel ajal olnud: lastemuusikakoolide direktorite seminar, II ülevaariigiline solfedžo olümpiaad, keelpillimängijate ülevaatus, Lõuna-Eesti lastemuusikakoolide kokkutulek.

Selles lennus on 3 kiitusega lõpetajat: Ott Maaten õpetaja Ilmar Oleski klarnetklassist, Astrid Muhel õpetaja Olev Salu viiuliklassist ja Krista Raba Tõnu Sepa flöödiklassist.

LAIN REELEN

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogi-ka- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarained ja esteetilise kasv. osak. 440-381, korrektor 601-935. Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 30. 05. 1980. Trükkimisele antud 15. 07. 1980. Trükiarv 4660. Ofset-paber nr. 1 60x70/8. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,1. MB-07331. Tellimise nr. 1995. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,30, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop. «Ньюкогуде кооль» («Советская школа»). Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.



Lauluõpetaja  
Heli Martin ja  
rahvatantsujuht Heino Müls.

Esineb  
puhkpilliorkester.



Коллекция

80-870a  
8-870

30 коп. 78 189

