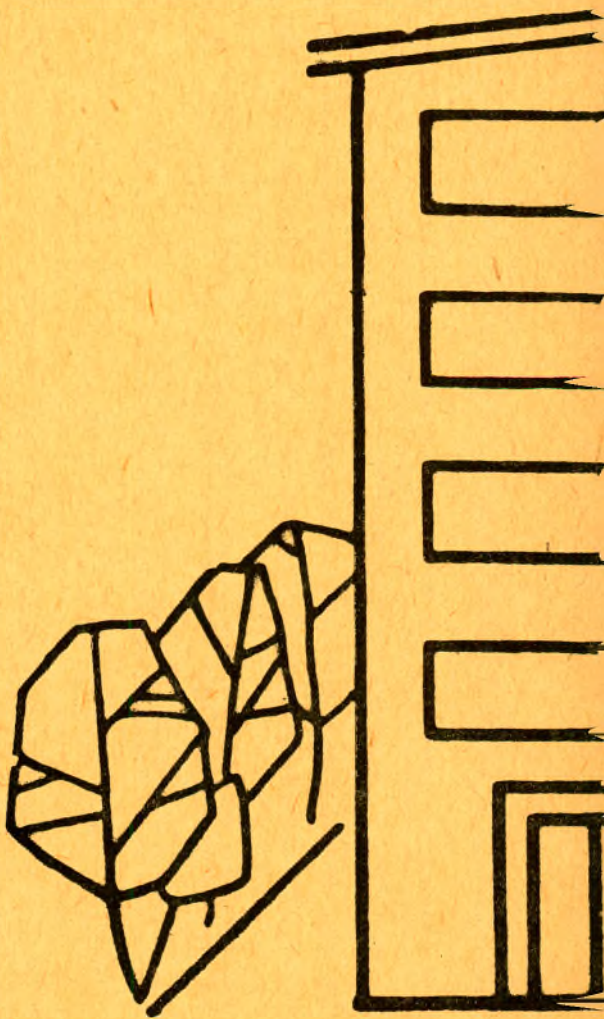


17.5.71

Nõukogude KOOL

5
1971



Kõigi maade proletaarlased,
ühinege!

Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

XXIX AASTAKÄIK

Nr. 5 MAI 1971

Kirjastus «Perioodika», Tallinn

KAHEKÜMNE NELJAS

Märtsikuu kahel viimasel päeval ja aprillikuu esimesel nädalal oli kogu maailma avalik arvamus «häälestatud» Moskvale. Ja muidugi mitte ainult neil üheksal päeval, vaid hoopiski kauem — enne 30. märtsi ja pärast 9. aprilli. Veel kaua aega kõneldakse kõigil kontinentidel sellest suursündmusest paljudes keeltes. «Oleme hämmastunud nõukogude inimeste saavutuste ulatusest!», «Nõukogudemaa kommunistid tahavad kõigi maadega rahu nimel sõbralikult koos töötada!», «Nõukogude Liit liigub üheksandal viisaastakul edasi hiiglaste sammudega!», «Kõik rahva heaks, kõik inimese hüvangu nimel!» — nii- ja naasuguseid pealkirju võis lugeda Pariisis, Londonis, Limas, Santiagos, Helsingis, Canberras nende päevade ajalehtedest. Ühed kirjutasid vaimustusega, teised reservatsioonidega, kolmandad kartusega, neljandad lausa vaenulikult. Aga reageerisid kõik.

Jutt on Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV kongressist, tähtsast sündmusest nõukogude rahva teel kommunistlikku ühiskonda. Ehkki tegemist oli ühe maa kommunistide esindajate kokkutulekuga, ehkki kongressil kavandati ainult ühe maa arengispeerspektiive, oli sündmus ise rahvusvahelise mastaabiga. Vennasparteide esindajad sedastasid XXIV kongressi tribüünilt, et Nõukogudemaa kommunistide teod ja plaanid mõjutavad ülimalt positiivselt kogu maailma kommunistlikku ja töölisliikumist. NLKP tegevus on suunanäitajaks kogu progressiivsele inimkonnale, nõukogude inimeste ennastalgav võitlus on eeskuju, mis majakana valgustab teed rahvusvahelisele proletariaadile. Hinnangud NLKP XXIV kongressile meie võitluskaaslastelt teistes maades kinnitavad veel kord, et proletariaadi võitlusrinne on oma ulatuselt globaalne, et tööliklassi rahvusvaheline ühtsus ja solidaarsus on vanku-

matud. Ja täiesti reaalsel alusel on L. I. Brežnevi aruandekõnes avaldatud mõte: «Tugevnegu ja sammugu võiduld revolutsioonijõudude — sotsialistliku maailmasüsteemi, rahvusvahelise töölisliikumise, rahvaste rahvusliku ja sotsiaalse vabanemise eest võitlejate — võimas liit!»

Nõukogudemaa töötajad jälgisid süvendatud tähelepanuga NLKP XXIV kongressi tööd. Ajalehed, raadio ja televisioon töid iga päev kongressiuudised kõikidesse kodudesse. Nii võib öelda, et kongress oli suursündmus kõigile nõukogude inimestele, sellest võtsid sõna tõsisel mõttes osa kõik meie maa töötajad. Niisugust tunnetust süvendas asjaolu, et XXIV kongressi direktiivide projekti arutati suurima vastutustundega igas töökollektiivis. Avaldati arvamusi, tehti asjalikke ettepanekuid, kaaluti võimalusi oma töö parendamiseks — nii sündis innustus, nii pandi alus uue viisaastaku töövõitudele.

Esmajoonis kõitis kõigi nõukogude inimeste tähelepanu NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi ettekanne, milles NLKP Keskkomitee andis aru oma tööst XXIII ja XXIV kongressi vahelisel perioodil. See oli asjalik analüüs, see oli põhjalikult läbimõeldud arutlus meie tulevikuperspektiivide üle. Märkime siinjuures põgusalt mõningaid piirjooni sellest aruandest.

● Mõödunud viie aasta jooksul tugevnes Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei positsioon rahvusvahelises kommunistlikus ja töölisliikumises. See ei toimunud iseenesest, vaid vaibumatus võitluses antikommunismi ja revisionistlike kontseptsioonide vastu. NLKP järjekindlus ja printsiipiaalsus andsid suurt tuge kõigi maade kommunistidele nende võitluses. Meenutagem Tšehhoslovakkia-sündmusi mõni aasta tagasi. Imperialistlikud ringkonnad panid suure panuse selle sotsialismimaa ekstremistlikele ringkondadele, kuid nende plaanid ei läinud läbi tänu Nõukogude valitsuse otsusekindlusele ja õigele tegevusjoonele. Viimaste aastate sündmused vennalikus Tšehhoslovakkia Sotsialistlikus Vabariigis kinnitavad, et leninliku partei hoiak oli õige ning et imperialistid võisid oma kontosse taas kirjutada ühe kibeda kaotuse.

● NLKP on toiminud järjekindlalt selles suunas, et tugevdada sotsialistlikku vendlusühendust. L. I. Brežnev nentis: «Me tahame näha iga vennasmaad õitsva riigina, kus majanduse, teaduse ja tehnika kiire arenemine on harmooniliselt ühendatud sotsialistliku kultuuri õitsenguga, töötajate materiaalse heaolu tõusuga. Me tahame, et kogu sotsialismi maailmasüsteem oleks niisugune rahvaste üksmeelne pere, kes üheskoos ehitavad ja kaitsevad uut ühiskonda ning vastastikku rikastavad üksteist kogemuste ja teadmistega — monoliitne ja tugev pere, kelles maailma inimesed näeksid vabade rahvaste tulevase ülemaailmse ühenduse eeskujuna.» NLKP kogu tegevus kinnitab, et selles suunas liikumine kujutab endast ülemaailmse progressi tähtsat eeldust.

● Meie seisukoht imperialismi suhtes on selge. Sündmused Lõuna-Vietnamis, Kambodžas ja Lähis-Idas on meie ajastu häbiplekid. Imperialism püüab viletsust ja hukatust külvates säilitada oma positsioone ja kaugemale lükata oma lõplikku hävingut. Me ei tee illusioone: imperialism ei ole kaugeltki «papist tiiger», keda on lihtne troonilt tõugata. Ei, see on tõsine jõud, mida saab väärtata üksnes kõigi eesrindlike inimeste, kõigi rahvaste ühise kooskõlastatud tegevusega, järjekindla ja järeleandmatu võitlusega.

Ent sealjuures me tunnustame rahuliku kooseksisteerimise võimalust majanduse valdkonnas. Veelgi enam, see on ainuke reaalne poliitika käesoleval ajastul. Mitte tuumarelv, vaid majanduspoliitika otsustab tänapäeval probleemi, kes keda. Ja NLKP ning Nõukogude valitsuse õige poliitika on suunanud sellele, et arendada majanduslikku ja tehnilist koostööd kõigi maadega. See on poliitika, kus ei ole kaotajaid, vaid kus kõik kasu saavad. Seda on hakatud mõistma ka imperialistlikes ringkondades, kuigi kõik NSV Liidu pakutud konstruktiivne ei ole jõudnud ja nähtavasti ei jõuagi imperialistlike bosside teadvusse. Ei, selle väitmine oleks primitiivne. Küllap kõik see teadvusse jõuaks, kui poleks alternatiivi: kuigi majanduslik koostöö on kasulik mõlemale poolele, võidak sellest esmajoones siiski sotsialistlik osapool. Sellega imperialism loomulikult leppida ei või.

● Nõukogude Liit on alati olnud ja on ka edaspidi arengumaade ustav ja järjekindel abiline. Seda on kogenud kümned iseseisvaled arenguteele asunud riigid. Meenutagem Assuani hüdrokompleksi käikulaskmist mõödunud aastal. Meenutagem Nõukogude Liidu abiga rajatavaid suurehitisi Araabia ÜV-s, Alžeerias, Afganistanis, Etioopias, Süürias ja mujal. On meeldiv tõdeda, et mitmed maad on leidnud oma tulevikuprogrammi mittekapitalistlikus arenemistees. Seda tänu sotsialismiideede nakatavale eeskujule, seda tänu sotsialistliku maailmasüsteemi järjest kasvavale autoriteedile.

● NLKP-le ei ole midagi tähtsamat proletariaadi võitlusjõudude ühtsuse tugevnenemisest. Probleem ei ole muidugi lihtne. Maailma kommunistlikku ja töölisliikumist rünnatakse nii paremalt kui ka pahemalt poolt. Kuid kommunistide mehisus, marksismi-leninismi alusel arenev ideeline koostöö ja võitlusühtsus häälestavad kõiki tuleviku suhtes positiivselt. «Nõukogude Liidu kommunistid,» rõhutas L. I. Brežnev, «hindavad kõrgelt seda määratu suurt tööd, mida oma maal teevad kommunistlikud ja töölisparteid. Me teame hästi, kui raske see töö on, missugust ennastsalgavust, missugust piiratud andumust meie ühistele suurtele ideaalidele see nõuab. Täna me tahame veel kord kinnitada oma võitluskaaslastele — kogu maailma kommunistidele: meie partei sammub alati ühises tihedas võitlusriivis teiega, kallid sõbrad!»

● NLKP majanduspoliitikal on ainult üks eesmärk: meie ühiskondliku rikkuse suurendamine ja selle alusel nõukogude rahva elujärje parandamine. Hakkamata siinkohal üksikasjalikult tsiteerima uue viisaastaku majandusülesandeid, rõhutagem siiski üht asjaolu: nii tööstuse kui ka põllumajanduse edasiarendamise programm on tohtu suur.

Partei kongress andis konkreetse programmi rasketööstusele kui meie maa majandusliku võimsuse ja rahva heaolu edasise kasvu vundamendile.

Partei kongress andis konkreetse programmi meie maa põllumajandusele, mis peab varustama nõukogude inimeste toidulauda ning looma meie maal toiduinete külluse.

Partei kongress andis konkreetse programmi tarbekaupade tootjatele. Hea ja ilus meie elus on tunduval määral just sellest, mida on pakkuda kauplustel meie inimestele. Tõsi, me ei ole esemete ja asjade orjad. Aga head oma kodus, oma rõivastuses, oma ümbruses me siiski hindame üldise heaolu tunnusena. Ja meie tarbekaupu tootev tööstus on kohustatud seda üha enam arvestama.

Partei kongress andis konkreetse programmi kaubanduses ja elanike olme-teeninduses töötajatele. Nendest on meie kõhutäide, ihukate ja suurel määral ka vaba aeg.

Partei kongress seadis ehitajate ette konkreetset nõudmised. Rohkem häid elamuid, rohkem laste- ja teenindusasutusi. Ehitajatest on meie töötajate kultuuriline teenindamine, nende vaba aja sisustamine, kõik väärtuslik perekondade edenemises.

Partei kongress seadis rahvamajanduse juhtide ette konkreetse ülesande täiustada juhtimissüsteemi, paremini ära kasutada teaduse ja tehnika progressi saavutusi, suurendada ühiskondlikus tootmises tööviljakust.

● Partei kongress sedastas suuri nihkeid nõukogude ühiskonna sotsiaalpoliitilises arengus. On tugevnenud nõukogude rahva ühtsus. Tööliklass on endiselt meie ühiskonna arvukaim, juhtiv klass, kes kindlas liidus kolhoositalurahva ja nõukogude haritlaskonnaga otsustab meie edasimineku. L. I. Brežnev rõhutas partei rahvuspoliitikat kõneldes: «Möödunud aastatel astuti partei juhtimisel uusi samme iga nõukogude vennasvabariigi igakülgse arendamise, meie maa rahvaste ja rahvusgruppide edasise üksteisele lähendamise teed mööda. See lähemine kulgeb rahvuslike iseärasuste tähelepaneliku arvessevõtmise, sotsialistlike rahvuskultuuride arendamise tingimustes. Nii kogu meie liidu ühiste huvide kui ka iga teda moodustava vabariigi huvide pidev arvestamine on partei poliitika põhituumaks selles küsimuses.»

● Partei kongress seadis kindlad tähised sotsialistliku demokraatia edasiarendamiseks. Viimasel ajal astunud sammud kohalike nõukogude osakaalu suurendamiseks on üks osa programmist töötajate hulkade kaasahaaramiseks Nõukogude riigi ja meie ühiskonnaelu juhtimisele. Nõukogude kõrval peavad järjest suuremat osa etendama ametiühingud, komsomol ja teised töötajate ühiskondlikud organisatsioonid. Sotsialistlikus demokraatias avaldub tõelise rahvavõimu tegelik olemus — rahvas ise otsustab oma saatuse üle. Ja sotsialistliku demokraatia tänapäev, veelgi enam selle homme päev on Kommunistliku Partei poliitika tohtu ulatusega saavutus. Selles peegeldub V. I. Lenini surematute ideede elulisus, nende üle aegade ulatuv tähendus.

● Partei kongress andis kõigile kommunistidele kätte konkreetse kasvatusprogrammi. «Suurt üritust — kommunismi ehitamist — ei ole võimalik edasi viia ilma inimese enda arenemiseta,» kõneles L. I. Brežnev. «Ilma kultuuri, hareduse ja ühiskondliku teadlikkuse kõrge tasemetä, inimeste sisemise küpsuseta on kommunism võimatu, nii nagu ta on võimatu ilma vastava materiaalse baasita.»

NLKP XXIV kongressil piiritleti konkreetset kasvatusülesandit järgmiselt:

— Opetada töötajatele marksismi-leninismi kui meie edasiliikumise kompassi,

kui teadust, mis annab elu- ja võitlusjõudu ning näitab kätte tee helgesse homsesse.

— Kasvatada loovat töössesuhtumist kui meie ühiskondliku tootmise edendamise alust.

— Ergutada loovat initsiatiivi, mis on novaatorluse, tehnilise progressi, tööviljakuse tõusu ning ühiskondliku tootmise kõrge taseme kindel alus.

— Kasvatada uhkust oma kodumaa, oma rahva ja tema suurte saavutuste üle, lugupidamist oma maa mineviku väljapaistvate ajajärkude suhtes.

— Luua niisugune moraaliatmosfäär, mis aitaks juurutada ühiskondliku elu kõigis lülides, töös ja igapäevases elus lugupidavat ja hoolitsevat suhtumist inimestesse, austust, nõudlikkust enda ja teiste vastu, usaldust koos range vastutusega, tõelise seltsimehelikkuse vaimu.

«Nõukogude inimese uus pale, tema kommunistlik moraal ja maailmavaade,» kriipsutas alla L. I. Brežnev, «kujunevad välja alalises kompromissitus võitluses minevikuiganditega. Kommunistlik moraal ei saa võita ilma resoluutse võitluseta niisuguste antipoodide vastu, nagu ahnitsemine, altkäemaks, parasitism, laim, anonüümkirjad, joomine ja muu säärane. Võitlus selle vastu, mida me nimetame minevikuiganditeks inimeste teadvuses ja tegudes, on üritus, mis nõuab partei ja meie ühiskonna kõigi teadlike eesrindlike jõudude pidevat tähelepanu.»

Võitluses uue inimese kujundamise eest on tarvis ületada hulk karisid. Me teame, et vana ei ole kerge kaduma, ta avaldab visa vastupanu ja võib mõnikord isegi rünnata. Selle kõrval teame sedagi, et me elame ideoloogilise sõja tingimustes, kus meie maa ja kogu sotsialismimaailma vastu on välja astunud imperiaalsed jõud. See on salakaval vaenlane, kelle arsenalis on paljude aastakümnete kogemused, võimsad tehnilised seadmed, halastamatu demagoogia, kõige rafineeritumad «nupuvõtted». Sealjuures apelleerib imperialistide propagandamasin esmajoones meie maa noorsoole, teades hästi, et just noortel inimestel on kõige vähem võitluskogemusi ning nende poliitiline teadlikkus alles kujunemisjärgus. Kõik see seab parteiorganisatsioonide ette ülesande korraldada parteiorganisatsioonide tegevust oskuslikult, võidelda kompromissitult kodanliku ideoloogia mis tahes ilmingu vastu. Võitlus kodanliku ideoloogia vastu peab olema halastamatu, järeleandmatu, ent see võitlus on oma olemuselt humaanne nähtus, sest see on võitlus inimese eest, progressi eest.

● Partei kongress rõhutas parteilise töö edasise tõhustamise vajadust. Sellele on suunatud ka ettevõetud muudatused NLKP põhikirjas. Meie partei, suure Lenini asutatud partei on aastakümnete jooksul kogunud tohutu varamu võitluskogemusi, mis on temast kujundanud monoliitse ja võimsa võitlussalga. Meenutagem sõnu L. I. Brežnevi lõppkõnest kongressi esimese pävakorrapunkti kohta: «Lõpuks tahaksin veel kord rõhutada peamist järeldust, mis tuleneb Keskkomitee aruande arutamise käigust. See järeldus seisab selles, et meie parteis valitseb praegu rohkem kui kunagi varem ühtsus ja monoliitsus, see üksmeelse töö vaim, millele nii tungivalt kutsus üles V. I. Lenin ning mis teeb meie partei võimsaks ja võitmatuks.»

NLKP XXIV kongressi üks olulisi saavutusi on see, et erakordse reljeefsusega ilmnes partei juhtiv osa kõigis meie saavutisid, et küllaltki suur osakaal anti parteitöö edasise täiustamise ülesannetele.

«Partei ja kogu nõukogude rahva huvide ühtsus annab meie ühiskonnale vääramatu jõu, annab võime jagu saada mis tahes katsumusest. Partei ja kõigi töötajate lahutamatu ühtsus võimaldab meil liikuda kindlalt edasi, lahendada kõige keerukamaid ülesandeid. Kõrgemaks ja kallimaks kui midagi muud peab partei töötajate usaldust. Igati tugevdada meie suurt parteid, süvendada tema sidemeid rahvaga, massidega — selle õpetuse jättis meile suur Lenin ja me jääme ustavaks sellele põhimõttele!» — Need sõnad L. I. Brežnevi aruandekõnest iseloomustavad vahest kõige ilmekamalt Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei poliitika olemust, tema sihte ja taotlusi.

Mööngem, et kõikjal hinnatakse kõrgelt NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi ettekandes sisalduvat põhjalikku analüüsi, hinnanguid ja suuna-seadmi. NSV Liidu Ministrite Nõukogu esimehe A. N. Kossõgini ettekannet käsitatakse kui konkreetset võitlusplaani järgmiseks etapiks meie maa rahvamajanduse ja kultuuri edasiarendamisel. NLKP XXIV kongressi otsused on dokumentid, milles kajastuvad suure Lenini rajatud partei ja nõukogude inimeste tahe, võitlusvalmidus, meelegindlus ja sihiselgus.

Nõukogudemaa kommunistide XXIV kongress läheb ajalukku tähtsa sündmusena teel kommunismile. Selle sündmuse ajaloolist ja isegi geograafilist osakaalu on raske üle hinnata. Nõukogude inimesed said kätte konkreetse võitlusplaani,

kogu progressiivne inimkond aga ammutas kongressist moraalset jõudu võitluseks progressi nimel.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV kongressi materjalid on tegevusjuhendiks kõigile nõukogude inimestele. Pole vist võimalik nimetada ühtki eluala, mille töötajad ei ammutaks neist dokumentidest jõudu ja innustust oma tegevuseks. Arvestades meie ajakirja spetsiifikat, tahaks eriti rõhutada meie õpetajaskonna suhet kongressil kõneldu ja otsustatuga.

Nõukogude kooli ette seati hästi selge ülesanne — viia alanud viisaastakul lõpule üleminek üldisele keskharidusele.

Nõukogude õpetajaskonnalt nõudis kongress noore põlvkonna õpetamise ja kasvatamise igakülgset täiustamist. Sirguv sugupõlv peab ellu minema hästi ettevalmistatult, kindla maailmavaate, heade teadmiste ja praktiliste oskustega inimestena.

Nõukogude koolil on tohutult palju häid kogemusi, samuti toredaid saavutusi. Kuid samas annab iga õpetaja endale aru ka selle kohta, et kõik pole tehtud nii, nagu tulnuks teha. Me oleme teadlikud, et nii õppe- kui ka kasvatustöös ilmneb üsna sageli formalismi, õpilaste eetilist kasvatust identifitseeritakse tihti peale nende põhjendamatu karistamisega. Õppivate noorte ideoloogilise kasvatustöö mõõdupuuks on küllaltki tihti ürituste arv, mitte nende mõjukus. See — olgem ausad — formalism kasvatustöös on meie ohtlikem vaenlane. See on täielikus vastuolus NLKP XXIV kongressi vaimuga, meie partei taotlustega noore põlvkonna kasvatamisel. Arutades ja arvestades partei XXIV kongressi otsuseid, peabki õpetajaskollektiivide tegevuse teravik olema suunatud formalismi vastu õpetamisel ja kasvatamisel.

Selle kõrval ärgem unustagem:

— Kommunistlik Partei on alati pidanud õpetajaid oma tähtsamateks abilis- teks noore põlvkonna kasvatamisel. See aga tähendab, et õpetajate kaudu peavad ka XXIV kongressi mõtted saama omaseks igale noormehele ja tütarlapsele. See tähendab, et õpetaja peab olema partei kongressi ideede propagandist nii oma kas- vandike kui ka nende vanemate, kogu elanikkonna hulgas.

Kommunistliku Partei kongress rõhutas selgete sihtide suurt tähtsust. Ellu suunduv noor inimene peab teadma oma kohta elus, ühiskonna nõudmisi tema suhtes. Kool toetagu kõigi vahenditega noorte püüdlusi jõuda töönimeste seisusesse, nende tahet astuda kangelasliku tööliiklasi ja kolhoositalurahva ridadesse. Kõigest sellest järeldus: meie töönoorte elukutsete selgitamisel ei tohi sal- lida formalismi, kalkust ja külmust. Noor inimene leiab oma õige koha elus just siis, kui talle kättenäidatud tee vastab olemasolevatele võimetele ning on täiesti reaalne.

— Noored inimesed on otsiv, rahutu rahvas. Nad otsivad elutõde. Ja kool on kutsunud kõigi tema käes olevate vahenditega suunama noori inimesi kommunist-liku elutõde poole, selle omaksvõtmisele.

— Partei XXIV kongress kutsus kommuniste üles täiustama partei-algorgani- satsioonide kui suure partei tähtsaimate algüliliste tööd. Loomulik järeldus sellest koolide kommunistidele: meie partei-algorganisatsioonidel ei tohi koolitöös olla ühtki n.-ö. võorast löiku, vaid kõik, mis on tähtis noorte õpetamisel ja kasvata- misel, on tähtis ka koolide partei-algorganisatsioonide tegevuses.

Muidugi on siinkohal raske loetleda kõike seda, mida tuleks pedagoogidel järeldada NLKP XXIV kongressi materjalidest. Kongressi ettekannete, sõnavõt- tude ja otsuste tundmaõppimine on pikka aega nõudev ja ühekorraga ei saagi tungida nende kõigisse rikkustesse. Ent rõhutagem, et see on oluliselt tähtis poliitiline töö, milles ei saa olla pealiskaudsust ega mis tahes muid mõõndusi. NLKP XXIV kongressi materjalides peegeldub kogu tänapäeva maailma pale, ja selle tundmaõppimine on õpetajatele rohkem kui hädavajalik.

Kogu inimkonna tulevik on kommunism. Selles on veennud meid viimaste aastakümnete ajalugu, selles veenas meid eredalt lõppenud NLKP XXIV kongress. Ja üks ole meie kõikide õnn, et me saame olla toreda tuleviku aktiivsed kaasloojad, tähtsad osalejad inimkonna progressis. Olgem oma ajastu väärilised ja andkem oma panus progressi heaks sihikindla, tulemusrikka ja efektiivse õppe- ja kasvatustööga. See vastab kõige paremini NLKP XXIV kongressi antud suundadele ja juhtnööridele.

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

Oligofreenia on aktuaalsemaid probleeme tänapäeva defektoloogiateaduses, kuna tal on küllaltki suur erikaal kõigi teiste lapsea patoloogiliste seisundite seas.

Seoses laste surevuse järsu langusega, nakkushaiguste kadumise ja nene eduka raviga on hakanud selgemalt ilmnema arenemise pärilikud ja kaasasündinud anomaaliad, millel on tähtis koht oligofreenia etioloogias. Kõik see on muutunud hädavajalikuks paljude probleemide teadusliku uurimise, sealhulgas oligofreenia tekke põhjuste väljaselgitamise; tõhusate meetodite leidmise defekti kompenseerimiseks, s. o laste arengu stimuleerimiseks, nende tööks ja eluks ettevalmistamiseks.

Oligofreenia all mõistame kõrgema vaimse tegevuse alaarengut, mis tekib kromosoomse aberratsiooni, pärilike mõjutuste, erinevatel etappidel tekkinud lootekahjustuse või kesknärvisüsteemi varase sünnijärgse kahjustuse tagajärjel.

Tänu bioloogiateaduste suurtele edusammudele ja avastustele biokeemia, meditsiinilise geneetika, embrüoloogia ja teratoloogia valdkonnas on saanud võimalikuks asuda oligofreenia tekkepõhjuste üksikasjalikumale uurimisele. Võib oletada, et suurt osa etendavad oligofreenia tekkeloos mitmesugused loote arengut mõjutavad tegurid.

Ühed autorid väidavad, et vitamiinivaene toit raseduse ajal võib avaldada pidurdavat mõju loote arengule. Mitmed uurijad vaatlevad loote aju alaarengu ühe põhjusena hapnikuvaegust, mis võib olla tingitud ema raskest südamehaigusest, hüpertooniatõvest, aneemiast või neeruhaigustest. Viidatakse ka raseduse ajal põetud nakkushaiguste toimele, sest mikroobid ja viirused tungivad platsenta kaudu loote vereringesse. On tõestatud lootekahjustuse võimalikkus raseduse ajal põetud gripi, leetrite, poliomüeliidi, tuulerõugete, Botkini tõve, listerioosi vm. tagajärjel. Mitmed kodu- ja välismaa autorid viitavad mitmesuguste keemiliste ühendite kahjustavale toimele, märgivad loote ülitundlikkust ioniseeriva radiatsiooni suhtes, juhivad tähelepanu vaimse alaarengu juhtude suurele arvule laste seas, kelle emad raseduse ajal elasid üle Hirošima ja Nagasaki aatomirünnaku.

Sageli tekib oligofreenia ema ja lapse vere reesuskonflikti tagajärjel.* Vere koosseisu sobimatus võib põhjustada ka rasket rasedustoksikoosi, eriti raseduse algperioodil, ning olla sel viisil lapse vaimse alaarengu põhjuseks.

OLIGOFREENIA VARIANTIDE ERISTAMISI

Prof. M. PEVZNER,

*Defektoloogia Teadusliku Uurimise
Instituudi kliinika sektori juhataja*

* Vt. T. Vlassova, M. Pevzner, Õpetajale arenemishälvetega lastest. Tln, 1970, lk. 36.

Oligofreenia uurimise ning tekke põhjuste mõistmise seisukohalt pakuvad kahtlemata suurt huvi viimase aastakümne avastused kromosoomsete haiguste valdkonnas. Kromosoomide kahjustusele kaasneb vältimatult nõrgamõistuslikkus. Juba 1886. aastal kirjeldas inglise arst L. Down kaasasündinud oligofreenia vormi, mis tänapäeval kannab nimetust Downi töbi ja millele on iseloomulik nõrgamõistuslikkuse raske aste ning hulk tüüpilisi iseärasusi kolju nõoosa ja keha ehituses.* Alles 1959. a. avastasid prantsuse geneetikud Lejeune, Gautier ja Turpin, et selle haiguse korral on inimesel normaalse 46 asemel 47 kromosoomi. Downi töbi tekib kõige sagedamini 21. kromosoomipaari pooldumatus korral. Liigse kromosoomiga sugurakk annab normaalse rakuga ühinedes 47 kromosoomi ja sellest tulenebki patoloogia. Kromosoomide pooldumatus võib olla tingitud mitmesugustest põhjustest: ema vanus (35 aastat ja üle selle), kahjulike eksogeensete tegurite toime (röntgenikiiritus veidi enne rasestumist, viiruslik hepatiit raseduse ajal, ioniseeriv radiatsioon jm.).

Viimaste uurimistega on selgunud, et oligofreenia põhjuseks võib olla ka pärilike tunnuste dominantne või retsessiivne ülekandumine. Dominantse pärilikkuse korral kanduvad haiguslikud tunnused lapsele otse vanematelt, retsessiivse tüübi puhul sünnivad haiged lapsed tervetest vanematest, kuid haigusi leitakse kaugetel sugulastel, tihti kõrvalliinis. Päriliku oligofreenia olemasolu tõestab perekondade uurimine, kus oligofreeniat esines vähemalt kahel lapsel, samuti oligofreensete vanemate järeltulijate ning ühe- ja kahemunaraku kaksikute-oligofreenikute uurimine.

Oligofreenia võib tekkida ka lapse enese haigestumisest: varases eas põetud aju- või ajukelmepõletiku tagajärjel.

Nimetatud bioloogilised põhjused kutsuvad esile hälbeid kesknärvisüsteemi, eeskätt peaaegu suurte poolkerade koore arengus. On enesestmõistetav, et oligofreenia võib väljenduda erinevas raskusastmes. Kõige raskem aste on idiotism, mille puhul pole lapsed õpetatavad. Järgmine aste, ka raske, on imbetsilsus. Imbetsilsed lapsed suudavad õppida kõige lihtsamaid töid. Idioidid ja imbetsillikud suunatakse tavaliselt sotsiaalkindlustuse vastavatesse lasteasutustesse.

Oligofreenikute kolmanda rühma moodustavad need, kelle vaimne alaareng on suhteliselt kerge. Need nn. debiilsed lapsed on pikendatud õppeajaga (8 aastat) võimelised omandama algkooli programmi ja saama elukutse ning töötama edaspidi lihtsatel tööaladel. Debiilseid lapsi iseloomustab kogu tunnetustegevuse arenematus, psüühiliste protsesside paindumatus, loogilis-abstraktse mõtlemise puudulikkus. Eakaaslastega võrreldes on nende teadmiste ja kujutluste ring väene, nad orienteeruvad halvasti ruumis, ajas, ümbritseva maailma nähtustes, pole võimelised reguleerima käitumist vastavalt muutuvatele tingimustele ning loomulikult ei suuda nad õppida üldhariduslikus koolis.

Debiilsed lapsed on võimelised arenema ja märgatavalt kompenseerima oma seisundit üksnes spetsiaalselt nende jaoks loodud tingimustes.

Niisiis jaotub oligofreenia vastavalt defekti raskusastmele idiotismiks, imbetsilsuseks ja debiilsuseks. See jaotamisprintsip on bioloogilis-meditsiiniline ega välista võimalust välja töötada klassifikatsiooni, eristamaks defekti variante lähedes defekti struktuuri kvalitatiivsest eripärast.

Hoolimata psühhiaatrite arvukatest katsetest, on klassifitseerimine endiselt keerukas, tekitab vaidlusi ning nõuab edasist lahendamist. Ühed autorid on püüdnud liigitada psüühilist alaarengut etioloogilisest tegurist lähtudes, teised on aluseks võtnud anatoomilise printsipi. Osa uurijaid jaotab psüühilise alaarenguga lapsed kahte suurde rühma: a) tuimad, passiivsed, apaatsed; b) aktiivsed, ker-

* Vt. viide lk. 326.

gesti erutuvad. Mõned autorid on debiilsete laste puhul eristanud harmoonilist ja disharmoonilist tüüpi.

Raskused teadusliku klassifikatsiooni koostamisel viisid selleni, et mitmed autorid (sealhulgas ka nõukogude teadlased N. Ozeretski, M. Gurevitš) loobusid iga-sugusest edasisest klassifitseerimisest ning diferentseerisid üksnes defekti väljendumisastet. Oligofreenia jaotamisel defekti raskusastme järgi on nii kliiniline tähtsus, kuna kahjustuse sügavus avaldab mõju kliinilisele pildile, kui ka praktiline tähtsus, sest defekti väljendumisastme järgi otsustatakse eriasutuse tüüp. Kuid kahjustuse intensiivsus ei määra defekti struktuuri kvalitatiivset eripära.

Ülemaailmses Tervishoiu Organisatsioonis püüti 1970. aastal välja töötada rahvusvaheline oligofreenia klassifikatsioon. Puudutame lühidalt ameerika ja inglise teadlaste avaldatud seisukohti. Ameerikas põhineb vaimse alaarengu diagnoos kahel mõõtmisel. Meditsiinilisel klassifitseerimisel määratakse kuuluvus ühe või teise vormi standardtestide abil. Teise jaotuse aluseks on käitumine, kusjuures uuritakse kahte külge: vaimsete võimete taset ja adapteeritud käitumist. Vaimset alaarengut defineeritakse kui intellektuaalse tegevuse madalat taset, mis on seotud adaptatsiooni halvenemisega. Räägitakse ka perekondlik-olustikulisest ja psühhoogeenset oligofreeniast.

Inglise klassifikatsioonis määratletakse oligofreeniat kui pidurdatud või mit-tetäieliku vaimse arengu seisundit (kaasa arvatud ka intelligentsuse ebarahuldav tase), mille puhul on nõutav meditsiiniline abi või eriline hooldamine — õpetamine. Rasket oligofreeniat määratletakse vaimse arengu pidurdatud või puuduliku seisundina, mille puhul intellekt on nii madal, et haige ei suuda end ise-seisvalt kaitsta ränga eksploateerimise eest (või ei ole võimeline seda tegema, kui kasvab suureks).

Kõik nimetatud klassifikatsiooniprintsiibid on esitatud ilma oligofreenia mõistet täpselt määratlemata. Vähe sellest, definitsioongi põhineb üksnes vaimse alaarengu mõistel, arvestamata vorme, etioloogiat, patogeneesi ja kahjustuse tekkimise aega.

Kliinilise uurimise algusest peale oli allakirjutatanule selge, et klassifitseerimine nõuab oligofreenia mõiste täpselt piiritlemist, kriteeriumide loomist, mis võimaldaksid eristada oligofreeniat temaga väliselt sarnastest seisunditest.

Enne kui asuda oma seisukohtade esitamisele, tahaksin veel peatuda professor G. Suhhareva klassifitseerimisprintsiipidel. Prof. Suhhareva leiab, et oligofreenia määratlemisel tuleb eristada kaht mõistet: intellektidefekt kui arengu anomaalia väljendus ja intellektipuuded, mis on tingitud aju vigastusest. Selline täpne diferentseerimine võimaldab eristada kaht struktuurilt erinevat nõrgamõistuslikkuse vormi. Autor peab vajalikuks mõistet kitsendada ja käsitab oligofreeniat kui mitteprogresseeruvat seisundit. Klassifikatsiooni aluseks võtab ta kaks kriteeriumi: kahjustuse aeg ja kvaliteet (etioloogia).

Esimese rühma moodustavad need juhud, mille puhul võib oletada generatiivsete rakkude patoloogiat vanematel. Siia kuuluvad geneetilised, ensümpaatilised ja kromosoomsest aberratsioonist tingitud oligofreenia vormid.

Teise rühma kuuluvad juhud, kus oligofreenia on tingitud üsasisese arengu perioodil toimunud kahjulikest mõjutajatest.

Kolmanda rühma puhul on oligofreenia põhjustajaks prenataalsel perioodil või esimese kolme eluaasta jooksul toimunud kahjustavad tegurid.

Kui toodud kolm rühma aluseks võtta, siis on defekti struktuuri kvalitatiivset eripära määratlemiseks vaja välja töötada veel terve hulk täiendavaid kriteeriume.

Etioloogial põhinev klassifikatsioon ei arvesta defekti sisemist mehhanismi

ega avaldumise erijooni ning ei saa olla aluseks ravile ega korrigeerivale kasvatastööle.

Allakirjutanu arvates pole otstarbekas pidada oligofreenikuteks kolmeaastaselt haigestunud lapsi, sest selleks ajaks on mitmed psüühilised funktsioonid juba kujunenud ja tegemist on mitte üksnes alaarenguga, vaid ka vaimsete võimete taandarengu elementidega.

Defekti struktuuri kliinilis-füsioloogiline ja psühholoogilis-pedagoogiline uurimine oligofreenia puhul, andmete võrdlemine lokaalsete defektide uurimise tulemustega lubab oletada, et peamiseks patogeneetiliseks teguriks on peaaegu suurte poolkerade koore difuusne alaareng või kahjustus, mis põhjustab närviprotsesside inertsus. Patoloogiline inertsus takistab keerukate funktsionaalsete süsteemide kujunemist ja on seega aluseks kogu tunnetustegevuse ja eriti mõtlemise alaarengule. Tänu nendele uuringutele osutuski võimalikuks asuda oligofreenia patogeneetilise klassifikatsiooni koostamisele. Paljudel juhtudel liituvad oligofreenia patogeneesi põhiteguriga mitmesugused lisategurid (hüdrotsefaalia jääk seisund, lokaalsed kahjustused, vaheaaju ja otsmiku piirkonna alaarengust tingitud süsteemsed kahjustused). See määrabki defekti variantide kvalitatiivse eripära.

Oligofreenia variantide eristamiseks on vaja kitsendada mõiste sisu. Selle defektiga pole tegemist järgmiste seisundite korral: ainevahetuse häiretest tulenevad progresseeruvad pärilikud haigused; mitmesuguse päritoluga ajutine arengu pidurdus (psühhofüüsiline ja psüühiline infantilism); halbadest sotsiaal-olustikutest tingimustest või pedagoogilisest hooletussejätusest tulenev puudulik vaimne areng; aeglase psüühilise arengu juhud, mis võivad olla pärilikult tingitud ning asuvad niioelda normi ja patoloogia piiril. Oligofreenia on jääk seisund, mitte progresseeruv haigus. Oligofreensete laste areng allub lapse arengu üldistele seaduspärasustele, kuid sellel on ka oma spetsiifilised iseärasused, mis sõltuvad kesknärvisüsteemi kahjustuse laadist.

Oligofreenia patogeneetilisest olemusest lähtudes ning kahjustuse tekkimise aega, lokalisatsiooni ja etioloogiat arvestades koostasime defekti variantide klassifikatsiooni oligofreenia puhul.

Esimesele (ilma tüsistusteta) vormile on patogeneetiliselt iseloomulik ajukoore difuusne, suhteliselt pinnapealne kahjustus, mis ei põhjusta muutusi ajurvedelikus, jämedaid kõrvalekaldu mis ühe või teise analüsaatori töös ega tahte- ja tundeelu primaarseid puudeid. Kliinilises pildis on põhiline kogu tunnetustegevuse ja eriti mõtlemise alaareng, kusjuures tahte- ja tundeelu ning sihipärase tegutsemise võime on suhteliselt hästi säilinud.

Teise vormi moodustavad need juhtumid, kus ajukoore difuusne arenematus on kõrval täheldatakse muutusi ajurvedelikus. Kliiniliselt vastab sellele seisund, mille puhul tunnetustegevuse üldisele alaarengule lisandub töövõime vähenemine ja kerged käitumispuuded (tserebraal-asteeniline sündroom).

Kolmanda vormi patogeneesis kombineerub ajukoore difuusne kahjustus lokaalsete kahjustustega. Selle vormi puhul eristatakse alavorme sõltuvalt lokaalse kahjustuse asukohast: oligofreenia koos kuulmis- või kõnepuudega, ruumilise sünteesi või liigutussfääri kahjustusega jne.

Neljandat oligofreenia vormi iseloomustab aju koorealuste piirkondade kahjustuse lisandumine ajukoore difuussele kahjustusele. Taolise kahjustuse olemasolu kinnitab peaaegu alati elektroentsefograafiline uurimine. Kliinilises pildis väljendub oligofreenia neljas vorm psühhopaatia taoliste käitumishälvete lisandumises põhisündroomile.

Viimendale vormile on iseloomulik ajukoore difuusne kahjustus koos otsmiku piirkonna eesmistest osadest kahjustusega. Kliiniliselt vastab sellele seisund, kus põ-

hisündroomile lisanduvad spetsiifilised isiksuse muutused ja mootorikapuuded (otsmikusündroom).

Defekti analüüsi selline printsiip annab võimaluse leida efektiivseid patogeneetilise teraapia võtteid ja korrigeerimismeetodeid. Selle klassifikatsiooni õigsust on kinnitanud oligofreensete laste katamneesi uurimine, mis on selgitanud, et kompensatsiooni tase sõltub defekti kvalitatiivsetest iseärasustest.

Sotsiaalselt hästi adapteeruvaiks osutusid oligofreenikud tuisistusteta vormi korral. Kõige halvemini kohandusid tööks ja eluks psühhopaatiaatolise lisasündroomiga oligofreenikud. Seda seisukohta kinnitavad ka teiste autorite uurimused. O. Freierov on näidanud, et oligofreenikutest kurjategijate hulgas leidub kõige sagedamini neid, kellel intellektidefekt esineb koos psühhopaatiaatoliste käitumishälvetega.

Kinnitust neile andmeile leidsime ka D. Melihhovi töödes, mis käsitlevad oligofreenia süstemaatikat sotsiaalse adaptatsiooni praktikas. Autor näitab, et selle klassifikatsiooni kasutamise otstarbekust motiveerivad Invaliidide Töövõime Ekspertiisi ja Töökorralduse Teadusliku Uurimise Keskinstituudi psühhiaatria ja töökorralduse osakonna töötajate tähelepanekud oligofreenikute sotsiaalse adaptatsiooni kohta.

Oligofreensete laste arengu dünaamika uurimise tulemusena selgusid sellele anomaaliale iseloomulikud arengu seaduspärasused, leidis kinnitust juhtiva sündroomi väljatoomise ja klassifikatsiooni õigsus.

Eesmärgil välja selgitada seos etiopatogeneesi ja kliinilise pildi iseärasuste vahel on NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Defektoloogia Teadusliku Uurimise Instituudi kliinikasektoris viimastel aastatel üksikasjalikult uuritud oligofreenia etioloogiat. Uurimuste aluseks võeti kliinilis-psühhopatoloogiline meetod koos eksperimentaalpsühholoogia võtete ja mitmete parakliiniliste meetodite rakendamise, põhjalikult uuriti perekondade genealoogiat.

Uurimuste analüüs kinnitas eespool esitatud seisukohtade õigsust, tõestas, et intellektipuude struktuuri määrab kahjustuse aeg, etioloogia ja lokaliseerimine.

Kuna oligofreenia peamiseks tunnuseks on kogu tunnetustegevuse ja eriti mõtlemise alaareng, siis on loomulik, et õpetamise-kasvatamise käigus tekib neil lastel suuri raskusi. Üldiste raskuste foonil tuleb eristada iga variandi erijooni, mis määravad korrigeerimismeetodeid iseloomu. Tuisistusteta oligofreenia variandi puhul on kasutatavad võtted suunatud tunnetustegevuse arendamisele. Kergesti erutuvate laste puhul on tunnetustegevuse arendamisel vaja pöörata erilist tähelepanu laste tegevuse ja käitumise organiseerimise võtetele. Pidurdatud oligofreenikutega töötades peab rakendama stimuleerivaid vahendeid. Kui oligofreenia esineb koos lokaalsete defektidega, olenevad kompensatsiooni erijooned viimaste iseloomust (kõne, kuulmine, nägemine, mootorika). Psühhopaatiaatolise käitumisega oligofreensetele lastele tuleb luua tingimused nende iseärasuste kompenseerimiseks: suur osa on siin tööteraapia.

Säärane klassifikatsioon kergendab diagnostikat ja diferentsiaal-diagnostikat, sest selle puhul võib arst lähtuda mitte ainult oligofreenia üldisest iseloomustusest, vaid ka defekti variantide kvalitatiivsest eripärasusest, oligofreenia ravi saab korraldada variandi patogeneetilisi iseärasusi arvestades. Defekti variantide kliinilis-psühhopatoloogiline kirjeldus on korrigeerimismeetodeid printsiipide teaduslikuks aluseks, seda saab kasutada oligofreensete laste diferentseeritud õpetamisel.

Üheks õppeedukust mõjutavaks faktorite grupiks on koolipoolsed faktorid — sealhulgas õpetaja oma veendumuste, teadmiste ja oskustega. Õpetaja mitte ainult juhendab ja suunab õpilaste tööd, vaid ka kontrollib ja hindab selle tulemusi. Kui õpilaste teadmised, oskused ja vilumused ei sõltu otseselt ainult õpetajast, siis õpilastele väljapandavad hinned määrab esmajoones siiski õpetaja kui hindamist teostav subjekt. Analüüsinud hindamise objektiivsust Rootsi koolides, tegi P. Koort (1) kindlaks, et hinnete üldine dispersioon võrdub järgmiste faktorite summaga:

1) õpilastevaheline dispersioon ehk tõeline dispersioon, mis täielikult sõltub õpilaste tulemuste erinevustest,

2) hindajatevaheline dispersioon, mis iseloomustab erinevusi erinevate hindajate vahel;

3) hinnete vaheline dispersioon, mis tuleneb faktist, et õpetajad sama vastust uuesti hinnates muudavad hinnet;

4) õpilaste ja õpetajate koosmõju dispersioon tuleneb faktist, et õpilaste vastuseid hindavad eri õpetajad erinevalt;

5) õpetajate ja hinnete koosmõju dispersioon tuleneb faktist, et õpetajad erinevatel juhtudel hindavad samade õpilaste vastuseid erinevalt;

6) kõigi kolme faktori koosmõju dispersioon tuleneb erinevustest õpetajate ja õpilaste hulgas vastuste uuesti hindamisel.

Enamiku hinnet mõjustavaid tegureid võiks paigutada kolmnurka, mille tipudeks oleksid: hindamisobjekt (hinnatavad teadmised, oskused, vilumused) — õpetaja (hindamist teostav subjekt) — õpilane (hinnatavate teadmiste, oskuste, vilumuste omanik). Õpetajal tulevad hindamisel arvesse mitmesugused subjektiivsed faktorid, nagu tema psühho-füüsiline seisund, tema isiklik tüpoloogiline suhtumine hindamise rangusse, suhtumine õpilasesse jne. Õpetaja kaudu avaldavad mõju ametlikud hindamise eeskirjad, kehtivad hindamisnormid, kooli administratsiooni seisukohad, teiste õpetajate arvamused jm.

Saksa DV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja G. Stöhr (2, lk. 594) rõhutab, et «kõige tähtsamat põhjust üksikute õpilaste mahajäämuses ja istumajäämises tuleb otsida õpetaja teadlikkuse arengus, tema ideoloogilises küpsuses, tema pedagoogilistes ja meetodilistes oskustes, marksistliku psühholoogia tundmises ja tema suhtumises õpilasesse». Ukraina NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja J. S. Berezjak väidab selles liiduvabariigis tehtud ulatuslike uurimuste alusel samuti, et «...valdavas enamuses osutub õpilaste mahajäämus ja teiseks aastaks jäämine õpetajate mitteküllaldase teoreetilise meetodilise ettevalmistuse tagajärjeks». (3, lk. 7.)

Tehes kokkuvõtteid diskussioonist hindamise küsimustes, rõhutas ajalehe «Deutsche Lehrerzeitung» toimetuse (4), et kõik kirjad osutasid ühel või teisel viisil õpetaja suurele vastutusele, mis talle osaks langeb hindamisel ja tunnistuse väljakirjutamisel. Analüüsi alla võeti viis probleemi:

Õpetajate suhtumine koolitöö probleemidesse

J. NURMIK,
PTUI koolijõudluse sektori juhataja

K. SAKS,
pedagoogikakandidaat

A. TELGMAA,
pedagoogikakandidaat

- 1) täieliku õppeedukuse võimalikkus;
- 2) klassi üleminekuksamid ja nende mõju õpilaste teadmiste;
- 3) õpilaste klassist klassi üleviimine puudulike hinnetega, selle mõju teadmiste ja distsipliinile;
- 4) programmõpe, selle mõju õpilaste teadmiste;
- 5) õppetöö individualiseerimine ja selle mõju õpilaste teadmiste.

Iga probleemi kohta esitati ankeeteritava valikuks teatav hulk väiteid, mis grupeeriti hargneva programmi põhimõttel. Vabariigi koolidest tehti juhuslik valik ja 1967/68. õppeaasta lõpul saadeti 76 8-klassilise kooli ja 24 keskkooli 5.—11. klassi õpetajatele, direktoritele ja õppealajuhatajatele 1000 anonüümset ankeeti. Tagasi saadi 510 ankeeti.

Vastajate hulgas oli 61% kõrgema haridusega, 23% lõpetamata kõrgema haridusega, 10% kesk-eriharidusega ja 6% keskharidusega pedagoogi.

Pedagoogistaaži järgi jaotusid vastajad: 10—25 aastat — 69%, 5—10 aastat — 15%, 1—5 aastat — 9%, üle 25 aasta — 5%, kuni 1 aasta — 2%. Enamik vastajatest oli küllaltki soliidse staaži ja haridusega.

Missuguseid arvamusi avaldati esitatud probleemide kohta?

I PROBLEEM — TÄIELIKU ÕPPEEDUKUSE VÕIMALIKKUS

Selle probleemi esitamisel selgitati ka täieliku õppeedukuse mõistet: objektiivsel hindamisel on kõik vaimselt terved õpilased võimelised kehtiva õppeprogrammi materjali vähemalt rahuldavalt omandama. Seejuures paluti aineõpetajaid lähtuda õpetatavate ainete seisukohalt, direktoreid ja õppealajuhatajaid aga juhtkonna seisukohalt.

Ankeedile vastates ilmutasid õpetajad selles küsimuses pessimismi: 74% vastajatest peab täielikku õppeedukust võimatuks, ainult 26% vastajatest peab võimalikuks, et tema aines kõik õpilased vähemalt rahuldavalt edasi jõuavad.

Pessimistlik oli ka koolijuhtide suhtumine, kes vaatlesid probleemi tervikuna kõigi õppeainete suhtes. 60% koolide juhtkonnast pidas täielikku õppeedukust kõigis koolides võimatuks. 27% arvas, et täielik õppeedukus on võimalik ainult mõnedes ainetes, nagu ajalugu, geograafia, bioloogia ja kirjandus. Ainult 13% koolijuhtidest pidas täielikku õppeedukust võimalikuks.

Aineõpetajate vastustest ilmneb, et eriti eitava hoiakuga on selles küsimuses eesti keele, vene keele, võõrkeele, matemaatika-, füüsika- ning ka ajalooõpetajad. Kõik need ained peale viimase kuuluvad selliste hulka, milles puudulike hinnete protsent ulatub üle keskmise, ja on seega nn. rasked ained. Täielikus vastuolus igasuguste eeldustega on aga ajalooõpetajate selline pessimism, kuna 24% direktoritest ja õppealajuhatajatest pidas ajaloos võimalikuks täielikku õppeedukust, õppeedukuse statistiline analüüs näitab, et ajaloos on mitteamisjõudjaid 4.—8. klassi õpilaste hulgas alla 4%. Teistest pessimistlikumad on ka võõrkeele õpetajad, kuigi neil on tööks õpperühmades teistega võrreldes ometi soodsamad tingimused.

Põhjused, mis teevad täieliku õppeedukuse võimatuks, jagunevad ankeedi andmetel järgmiselt:

õpilaste ebaühtlased vaimsed võimed — 85% õpetajaist ja 73% koolijuhtidest;
 õpilaste mitteküllaldane ettevalmistus — 5% õpetajaist ja 5% koolijuhtidest;
 programmide ülekoormus — 5% õpetajaist ja 4% koolijuhtidest;

Eriti rõhutasid õpilaste vaimsete võimete ebaühtlust eesti keele, vene keele, bioloogia- ja võõrkeele õpetajad. Rohkem kui teistele teeb eesti keele ja geograafiaõpetajatele muret õpilaste vähene ettevalmistus; matemaatika- ja füüsikaõpetajaile programmide ülekoormus. Hakkab silma, et kõige peamiseks põhjuseks, miks täielikku õppeedukust ei saavutata, peetakse ülekaalukalt õpilaste ebaühtlasi vaimseid võimeid, ja see arvamus süveneb koos pedagoogistaaži kasvuga; üle 25-aastase staažiga pedagoogid 100%-liselt ei maini enam muid põhjusi.

9% koolijuhtidest tõi ühe põhjusena ka õpetajate kaadri ebarahuldava taseme.

Vastajail, kes pidasid täielikku õppeedukust põhimõtteliselt võimalikuks, tuli avaldada arvamust, miks seda senini pole saavutatud. 70% õpetajatest ja 67% koolijuh- tidest on peamiseks takistuseks pidanud õpilaste kohuse- ja vastutustunde vähest are- nemist, mis viitab vajadusele seda probleemi uurida. Peetakse veel võimalikuks tõsta õppeedukust, kui õpetaja töötaks pingelisemalt nõrgemate õpilastega nii tunnis kui ka väljaspool tunde. Eriti peavad seda oluliseks keeleõpetajad. Ja veel peetakse vaja- likuks abinõude kompleksi, mis eeldab nii õpilase- kui ka õpetajapoolseid pingutusi. Tähtsaimaks osutub täieliku õppeedukuse puhul aga õpilaste vaimsete võimete eba- ühtlane areng ja selle mõju õppeedukusele, mis on ilmselt tõsised probleemid ja vaja- vad nõukogude pedagoogikas põhjalikku uurimist.

II PROBLEEM — KLASSI ÜLEMINEKUEKSAMID JA NENDE MÕJU ÕPILASTE TEADMISTELE

Alates 1967/68. õppeaastast korraldatakse Eesti NSV üldhariduslikes koolides vali- kulisi üleminekuksameid. Probleemi seadmisega õpetajate ette oli võimalik saada andmeid selle kohta, missugused on õpetajate seisukohad ja ettepanekud nimetatud küsimuses.

Vastustest nähtub, et õpetajad ja koolijuhid on ülekaalukalt eksamite poolt (90— 98% varieerudes õppeainete järgi), nõustudes enamasti sellega, et eksamid süven- davad õpilaste teadmisi, kuigi kõigi õpilaste edasijõudmist nad ei kindlusta. 19% eksami pooldajaist arvab isegi seda, et eksamid tagavad kõigi õpilaste edasijõudmise.

Tühine osa (34 isikut); kes eksameid ei poolda, argumenteerib oma seisukohti sel- lega, et eksamid ei avalda õpilaste teadmistele üldse mingit soodsat mõju (8 arva- must): eksamid mõjuvad soodsalt ainult eksamiainetele ja õppeedukuse probleemi nad ikkagi ei lahenda (21 arvamust); eksamid kahjustavad õpilase tervist (5 arvamust).

Vastustest selgub ka see, mis klassides on vastajate arvates vaja korraldada eksa- meid. Arvukast variantide hulgast selgub enamiku vastajate (90%) soov, et need klassid, kus korraldada üleminekuksamid, tuleb valida 4.—10. klasside hulgast. Mõ- ningal määral ilmneb, et eelistatumad nendest klassidest on 4., 6., 7. ja 10. klass. Sobivaks eksamite arvuks peetakse 1—2, kuid suurem osa pooldab siiski 2 eksamit.

Üleminekuksamitega ühenduses kerkib alati üles ka küsimus, kas korraldada neid kõigile õpilastele ühtsete nõuete alusel või diferentseeritult, ainult osale õpilastest. Ülekaalukas osa arvamusi (üle 90%) langeb diferentseeritud eksamikorraldamise ka- suks. Ilmselt nähakse sellises korralduses olulist õppimise stiimulit.

Peaaegu kõik arvamused (99%) langevad selle kasuks, et eksameist tuleb vabas- tada need õpilased, kes hästi õpivad. 55% neist vabastaks eksameist ainult need õpi- lased, kellel eksamiaines on hinne «5», 45% vabastaks õpilase eksameist ka siis, kui ta hinne eksamiaines on vähemalt «4».

Üsna suur osa arvamusi (44%) langeb selle kasuks, et lisaks määratud ülemine- kueksamitele, tuleks korraldada lisaeksamid õpilastele, kellel mõnes aines oli kas või üks veerandi- (poolaasta-) hinne alla rahuldava. Siin peetakse ilmselt silmas õppimise stiimulit nõrgematele õpilastele.

Ankeetidele oli lisatud ka mõningaid eri arvamusi: rõhutatakse üleminekuksamite suurt tähtsust; pooldatakse seda, et eksamiaine tehakse teatavaks alles õppeaasta lõ- pul; arvatakse, et üleminekuksamitel ilma programmis ettenähtud kordamisajata ei ole mõtet; pooldatakse eksamiaine iga-aastast vahetamist; eksameist vabastamisel arvestatagu õpilase võimeid: andekad õpilased vabastada siis, kui hinne on «5», kesk- pärased, kui hinne on «4».

Nagu eeltoodust nähtub, on Eesti NSV Haridusministeerium uue eksamijuhendiga astunud õpetajatele meelepärase sammu, mis võib kaasa aidata õpilaste teadmiste tõu- sule.

III PROBLEEM — ÕPILASTE KLASSIST KLASSI ÜLEVIIMINE PUUDULIKE HINNETEGA JA SELLE MÕJU TEADMISTELE JA DISTIPLIINILE

Teatavasti praktiseeritakse mõningates maades kõigi õpilaste üleviimist klassist klassi, hoolimata nende õppeedukusest, kuid see on avaldanud negatiivset mõju teadmistele. Ka nõukogude koolis on soovitatud õpilasi puuduliku hindega üle viia ja selle kohta on tehtud positiivseid katseid.

Eesti NSV koolides lubati õppenõukogu otsusega esmakordselt 1967/68. õppeaastal üle viia õpilasi, kellel ühes õppeaines on aastahinne puudulik.

Vaadeldava probleemi seadmisega koolitöötajate ette lootis koolijõudluse sektor muuhulgas saada informatsiooni ka selle kohta, kas Haridusministeeriumi otsus on kooskõlas õpetajate seisukohtadega.

Ankeedis paluti õpetajaid ja koolijuhte avaldada oma seisukoht sellise üleviimise soovitavusest või mittesoovitavusest ja selle võimalikest tagajärgedest. Siin on oluline erinevus õpetajate ja koolijuhtide arvamuste vahel. 30% õpetajatest pooldab puudulikega üleviimist, 68% on selle vastu. Direktoritest ja õppealajuhatajast pooldab puudulikega üleviimist 52%, vastu on 47% (2% õpetajaist ja 1% direktoreist avaldasid eri arvamust).

Aineõpetajaid ajendavaks mõtteks võib siin olla see, et halva edasijõudmisega õpilastest saab vabaneda neid kursust kordama jättes. Samuti võib teatavat osa etendada see, et puudulikku hinnet kasutatakse mitte ainult teadmiste hindamiseks, vaid ka kui karistusvahendit.

Juhtkond väljendab aga laiemaid huvisid ja näeb selgemini olukorda, mis esineb klassikursuse kordamisel.

Vastustest nähtub, et distsipliini paranemist (selle hulka tuleks arvata ka õppetöösse suhtumine) puudulikega üleviimise puhul eeldab 52% õpetajatest ja 54% juhtkonnast. 24% õpetajatest ei pea sellest hoolimata võimalikuks õpilasi puudulikega üle viia, sest see võiks halvasti mõjuda teadmistele. Üldse ilmneb, et 85% õpetajatest ja 61% koolide juhtkonnast peab puudulikega üleviimist teadmistele ebasoodsaks. Siit järeldub, et sellesse sammu tuleb suhtuda kriitiliselt, sest kõigile on selge, et hariduselu ümberkorraldamisel ei tohi lubada õpilaste teadmiste taseme langemist. Seepärast on täiesti ootuspärane, et ankeetidele lisatud eriarvamustes püütakse puudulike hinnetega üleviimist täpsemalt piiritleda, kusjuures mitte kõik ettepanekud pole reaalsed.

RAHVA ELATUSTASEME TÕUS

(IX VIISAASTAKU ARVE
JA FAKTE)

NLKP XXIV kongressi direktiivides NSV Liidu rahvamajanduse arendamise viie aasta (1971–1975) plaani kohta on öeldud, et üheksanda viisaastaku peaülesanne on tagada rahva elujärje ja kultuuritaseme tunduvalt suurem tõus sotsialistliku tootmise kiire arengutempo, tootmise efektiivsuse suu-

rendamise, teaduse ja tehnika progressi ning töövõimkuse tõusu kiirendamise alusel.

Selle ülesande täitmiseks on direktiivides kavandatud nõukogude inimeste elatustaseme tõstmise ning töö- ja olustikutingimuste parandamise laialdane programm, millest kõnelesid ka NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu esimees A. N. Kossõgin partei XXIV

kongressil peetud ettekan-
netes. Mõningaid arve ja
fakte sellest allpool.

● Rahva reaaltulu kasvab viisaastakul 72 miljardi rubla võrra (eelmisel viisaastakul 5½ miljardit rubla). Iga elaniku kohta arvestatuna lähendab see aga reaaltulu suurenemist umbes 30%.

● Täiustatakse töö taustamist vastavalt töö kvantiteedile ja kvaliteedile ning parandatakse töötasu suhet rahvamajandusharude ja töötajate kategooriate järgi, arvestades nende töötingimusi ja kvalifikatsiooni.

Puudulike hinnetega üleviimist soovitatakse rakendada mitte kui üldreeglit, vaid erandjuhtudena õppenõukogu otsuse alusel, kui ei ole tegemist õpilase laiskusega, näiteks, kui õpilased on reaalainetes tugevad ja keeltes nõrgad, või vastupidi. Osa aga arvab, et matemaatikas ja keeltes puuduliku hinde saanud õpilast ei tohi edasi viia, kuna sel juhul ei suuda ta enam ainet omandada. Aineõpetajate suhtumisest vaadeldavasse probleemi selgub, et suhteliselt rohkem on puudulike hinnetega üleviimise pooldajaloo- ja füüsikaõpetajad, selle vastu aga keelte- ja keemiaõpetajad. Võib oletada, et mida rohkem aineõpetaja peab täieliku õppeõukuse saavutamist põhimõtteliselt võimalikuks, seda enam on ta õpilaste puudulikega üleviimise vastu.

Kui aga viia õpilasi puudulike hinnetega üle, siis mitme puuduliku hindega võiks seda teha? Selles küsimuses on nii õpetajad kui ka juhtkond põhiliselt ühel arvamusel: klassist klassi võib üle viia ainult 1 puuduliku hindega — 60% arvamustest, äärmisel juhul 2 puudulikuga. Ükski vastaja ei pea võimalikuks õpilast üle viia enam kui kahe puudulikuga.

56% õpetajatest ja 52% koolijuhtidest on arvamusel, et kui õpilase teadmised ei parane, jäetakse ta järgmises klassis kursust kordama. 34% vastajaist lubaks aga õpilast edasi pidevalt ühe puudulikuga ka siis, kui teadmised ei parane.

Puudulike hinnetega üleviimise piiravaks tingimuseks võiks olla selle võtte rakendamine ainult teatud klassides. Küllaltki arvuka variantide hulgas koonduvad arvamused sellele, et puudulike hinnetega üleviimist rakendatagu kas kõrgis üleminekuklassides või 1.—8. klassini. Ilmselt peavad õpetajad, kes töötavad kesk- ja vanemas astmes, väheseks selle rakendamist ainult algklassides. Isegi vastupidi — teatud osa õpetajaid nõustub küll puudulike hinnetega üleviimisega kesk- või vanemas astmes, kuid mitte algklassides, püüdes sellega kindlustada ühtlasema ettevalmistusega kontingenti. Vanemates klassides tingimisi üleviimist üldiselt ei pooldata, nagu näitavad juurdelisatud eriarvamused.

Kui kaugele võib minna puudulike hinnetega üleviimises, kas tuleb lubada ka kooli lõpetamist puudulike hinnetega? 60% vastajaist on nõus sellega, et kui juba õpilasi viiakse puudulike hinnetega klassist klassi, siis tuleks lubada ka 8-klassiline kool lõpetada puudulike hinnetega. Keskkooli lõpetamist puudulike hinnetega pooldavad vähesed.

● On kavas tõsta tööliste ja teenistujate palka keskmiselt 20—22% ning kolhoosnikute töötasu kolhoosi ühismajapidamises 30—35%.

● Viisaastaku jooksul tõstetakse meie maa kõrgis piirkondades ja rahvamajandusharudes tööliste ja teenistujate minimaalpalk 70 rublani kuus.

● Viisaastakul suurenevad ka keskmisepalgaliste töötajate kategooriate tariifimäärad ja ametipalgad.

● Materiaalse tootmise sfääris keskmisepalgaliste töötajate palga miinimumi,

palgamäärade ja palkade tõstmine toimub järk-järgult, piirkondade viisi, alates meie maa põhja- ja idapiirkondadest.

● Kavas on tõsta 1. septembrist 1972 üheaegselt üle kogu meie maa õpetajate ja arstide palka keskmiselt umbes 20%, koolieelsete lasteasutuste kasvatajate palka aga sellest rohkem. Seejärel kavatsetakse tõsta palka ülejäänud haridus- ja tervishoiutöötajatel ning tootmisega mitteseotud teiste elualade töötajatel.

● On ette nähtud täiustada materiaalse stimulee-

rimise fondide moodustamist ja jaotamist; parandada kolhoosides kõrge tootlikkusega töö majandusliku stimuleerimise süsteemi jms.

● Viisaastakul jätkub tööliste ja teenistujate palgalt võetavate maksude edasine alandamine ja kaotamine. On plaanis palgalt kuni 70 rubla kuus lõpetada maksude võtmine ja palgalt kuni 90 rubla kuus alandada maksumäärasid.

● Juba 1974. aastal, s. o. enne tähtaega, alustatakse elanike käes olevate riigilaenuobligatsioonide kustutamist.

Eriarvamustes väljendatakse soovi, et puudulike hinnetega lõpetajatel puuduksid edasiõppimise võimalused kõrgemas koolis või nõuda sellistelt isikutelt lisaeksami sooritamist ainetes, milles oli puudulik lõpphinne. Arvatakse veel, et puudulike hinnetega lõpetanutele tuleks anda õiend kursuse lõpetamise kohta, mitte lõputunnistus. Puudulike hinnetega lõpetanuil arvestatagu edaspidi töötasu kui vastava hariduse mitteomajail. Enamik neist, kes lubavad lõpetada kooli (8 klassi) puudulike hinnetega, arvab, et lõputunnistusel ei tohi olla rohkem kui üks puudulik hinne.

Ülaltoodu puhul tuleb silmas pidada, et enamik õpetajaid suhtus üldse eitavalt puudulike hinnetega üleviimise võimalusse ja seetõttu peegeldab see suhteliselt väikese osa suhtumist vaadeldavasse probleemi.

IV PROBLEEM — PROGRAMMÕPE JA SELLE MÕJU ÕPILASTE TEADMISTELE

Programmõpe on teatavasti õppeviis, mis võimaldab maksimaalselt arvestada õpilase individuaalseid iseärasusi ja peaks seega olema üheks tõhusaks vahendiks koolijõudluse probleemide lahendamisel.

Nagu selgub ankeetide vastustest, on programmõppe otseseid pooldajaid suhteliselt vähe — ligikaudu 40% õpetajatest ja 55% koolide juhtkonnast. Ent ka eitavat suhtumist väljendab ainult tühine osa anketeerituist. Võib oletada, et programmõppe pooldajaid oleks märgatavalt rohkem, kuid kahjuks puuduvad enamikul koolitöötajatel selalased teadmised ja kogemused. Oluliseks põhjuseks on siin see, et programmõppe vahendid, ka kõige lihtsamad kontrolli mehhaniseerimise vahendid, rääkimata õpiprogrammidest, pole õpetajaskonnale kättesaadavad.

Vastuseid analüüsidest ilmnes, et mida kõrgem on haridus või mida suurem on staaž, seda vähem on isikuid, kellel puuduvad programmõppest vajalikud teadmised ja kogemused. Hoiatavad on andmed noorte õpetajate kohta. Tõsi küll, esimest aastat töötavaid õpetajaid sattus vastajate hulka vähe (üldse 8), kuid ükski nendest ei saa tunnistada, et tal on teadmisi või kogemusi programmõppe kohta. Nähtavasti ei ole neile õpingute ajal küllaldaselt vajalikke teadmisi pakutud.

Seega on programmõppe propageerimise ja juurutamise alal palju teha.

Programmõppe pooldajate motiveeringud selle õppemeetodi kasuks pole aga kaugeltki ühesugused. Ainult 5 isikut on ülimalt optimistid, arvates, et programmõpe tagab kõigi õpilaste eduka edasijõudmise. Ülejäänud 165 inimese väited on aga tagasihoidlikumad, nõustudes sellega, et programmõpe mõjub küll soodsalt õpilaste teadmistele, kuid kõigi õpilaste edasijõudmist see kindlustada ei saa. 23% neist põhjendab seda sellega, et programmõpe toob kasu ainult tugevamatele õpilastele, kes on võimelised õpiprogrammi järgi iseseisvalt töötama. 77% leiab aga, et õpilaste individuaalsed iseärasused on niivõrd erinevad, et ka programmõpe ei kindlusta kõigi edasijõudmist.

V PROBLEEM — ÕPPETÖÖ INDIVIDUALISEERIMINE JA SELLE MÕJU ÕPILASTE TEADMISTELE

Õppetöö individualiseerimise alal tehakse meie vabariigis tõhusat uurimistööd. Vaadeldava ankeedi üheks eesmärgiks oli selgitada, missugune on tegelike koolitöötajate suhtumine sellesse küsimusse.

Nagu selgub, on suhtumine õppetöö individualiseerimisse hoopis erinev võrreldes programmõppega. Enamik, üle 90% ilma olulise varieerumiseta, peab õppetöö individualiseerimist vajalikuks. 92% nõustub sellega, et säärane tööviis mõjub õpilaste teadmistele soodsalt, 8% arvab isegi, et nii saab tagada kõigi õpilaste edasijõudmist vähemalt rahuldavate teadmistega. Need, kes loevad töö individualiseerimist ainult soodus-
tavaks teguriks, ei pea kõigi õpilaste edasijõudmist võimalikuks peamiselt kahel põhjusel: 1) kõik õpilased pole üldse võimelised programmi rahuldavalt omandama; 2) tööd pole võimalik nii detailselt individualiseerida, kui seda nõuavad õpilaste individuaalsed iseärasused.

MISSUGUSEID PÕHIJÄRELDUSI SAAB TEHA ANKEETIDEST LAEKUNUD MATERJALIDE ALUSEL?

50% isikutest, kellele saadeti ankeedid, ei pidanud üldse tarvilikuks oma seisukohta avaldada, väljendades seega ükskõiksust koolielu tähtsate probleemide suhtes ning lugupidamatust töö vastu, mis võiks kaasa aidata nende töös esinevate puuduste likvideerimisele. Selliseid pedagooge ja isegi terveid koolikollektiive leidis mitte ainult maarajoonides, vaid instituudile vahetus läheduses — pealinnas.

Enamik vastajaist on seisukohal, et täielikku õppeedukust ei ole võimalik kõigis koolides saavutada. Peamiseks takistuseks peetakse siin õpilaste vaimsete võimete ja arengu ebaühtlust. Tähendab, õpilaste individuaalseid iseärasusi arvestavad õpetamis-meetodid pole koolipraktikas veel juurdunud. Ilmneb, et täielikku õppeedukust ei peeta võimalikuks just enam oskusi nõudvais aineis (matemaatika, füüsika, keeled), mis viitab vajadusele uurida võimalusi nende ainete programmide diferentseerimiseks või mahu vähendamiseks. Kuna üheks oluliselt takistavaks asjaoluks kõrge õppeedukuse saavutamisel peetakse õpilaste vastutus- ja kohusetunde puudumist, on ilmselt vaja sellekohast kasvatustöö probleemi uurida. Et aga enamik vastajaid on selles küsimuses pessimistlikult häälestatud, siis selline pessimism juba üksi on arvestatavaks negatiivseks faktoriks võitluses kõrge õppeedukuse eest.

Enamik vastajaid pooldab üleminekueksamite korraldamist. Eelistatamad klassid on 4., 6., 7., 10. ja sobivaks peetakse 1—2 eksamit reaal- või humanitaaraineis. Ülemineku-eksameid tuleb korraldada diferentseeritult, vabastades neist väga hea ja hea õppeedukusega õpilased.

Õpilaste üleviimist klassist klassi puudulike aastahinnetega ei peeta enamiku vastajate poolt teadmiste soodsalt mõjuvaks teguriks. Et hariduselu ümberkorraldamisel ei saa lubada teadmiste taseme langust, siis on ilmne, et puudulike hinnetega üleviimise tuleks suhtuda teatava ettevaatusega.

Programmõpet peetakse õpilaste teadmiste soodsalt mõjuvaks teguriks, kuid kahjuks puuduvad peaaegu pooltel ankteerituist selle kohta kas teadmised või kogemused, mistõttu nad pole selles küsimuses võimelised oma arvamust avaldama.

Programmõppe vahendite koostamisel, selle õppemeetodi propageerimisel ja juurutamisel on vaja teha suurt tööd.

Õppetöö individualiseerimist peetakse oluliseks teguriks, mis õpilaste edasijõudmist võib parandada. Seda õpetajate positiivset hoiakut tuleb toetada ja hoolitseda selle eest, et õpetaja saaks enda käsutusse tõhusad vahendid õppetöö individualiseerimiseks klassis.

Kasutatud kirjandus

1. P. Koort, Studier i provbedömning och betygsättning I. Objektivitetsanalys. Upsala, 1959.
2. G. Stöhr, Zu einigen Problemen des Zurückbleibens von Schülern. Pädagogik 1967, Heft 7.
3. E. С. Березняк, Пути преодоления второгодничества. Киев, 1969.
4. Zensur und Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Deutsche Lehrerzeitung 1969, Nr. 25.

Isiksuse arenemine ja kasvatus sõltuvad oluliselt indiviidi suhetest keskkonnaga. Õpilase isiksuse optimaalne areng eeldab soodsate suhete kujundamist ka õpetaja ja õpilase vahel. Paljud raskused õppe- ja kasvatustöös on esile kutsunud häiritud suhetest. R. Aibauer märgib, et sõbralikud suhted õpetaja ja õpilase vahel on distsipliini saavutamiseks parem vahend kui karistamine ja käratsemine.

Kuna häiritud suhted kujutavad endast koolijõudluse probleemi üht tahku, siis asetab see asjaolu kõrged nõuded õpetaja isiksusele, tema juhtimisomadustele ja sotsiaalsetele käitumisviisidele.

Igas pedagoogilises tegevuses asuvad õpetaja ja õpilane teineteise suhtes kui aktiivselt tegutsevad ja teineteist mõjutavad jõud, seejuures suhete süsteemi kujundamisel on muidugi juhtiv ja suunav osa õpetajal. Õpetaja oma suhtumise ja käitumisega mõjutab mitte üksnes klassi või gruppi, vaid iga üksikut õpilast. Üksikõpilase suhtumine õpetajasse kujuneb omakorda mitte ainult õpetaja käitumis- ja suhtumisviiside järgi, vaid väga paljuski klassi suhtumise järgi õpetajasse. Seega avaldavad suhete kujunemisel vastastikust mõju mõlema sotsiaalse partneri suhtumine ja käitumine teineteise suhtes, kirjutab W. Kessel.

Õpetajapsühholoogia probleemidega on tegeleanud prof. K. Ramul, kes juhib tähelepanu asjaolule, et ühed isikud sobivad oma isiklike omaduste poolest teatava tegevuse jaoks tunduvalt suuremal määral kui teised. Siit jõuame problemini: missugused omadused on vajalikud edukaks tööks õpetajana?

M. Keilhacker on püüdnud oma uurimises selgitada, missuguseid omadusi oodatakse ideaalselt õpetajalt. Ta nimetab, et vähe on sellest, kui teame, missugune peaks õpetaja olema täiskasvanute arvates, tähtis on ka teada, missugusena näevad õpilased oma õpetajat ja kuivõrd ta avaldab mõju õpilastele. Iga õpetaja peab õpilase nõudmisi ja vajadusi tundma, kui ta soovib edukalt õpetada ja kasvatada.

Samas M. Keilhacker mainib, et ideaalne õpetaja pole praktikas mõeldav. Kõikidel aegadel, rahvustel sõltub õpetajaideaal õpi-

Õpilased õpetajast

H. LAHT

lase vanusest ja soost. Subjektüivne õpetajapilt õpilasel (oletatavasti on selle taga objektüivne vajadus parema õpetaja järele) muutub õpilase vanusega. Õpetajaideaal on lapse vaimse ja füüsilise arengu peegelpilt. Pole tähtis, kas õpilase arusaamine ja tema soovid ideaalsest õpetajast on õiged või mitte. Ka siis, kui tema soovid on ebatäielikud, ebaselged ja isegi objektüivselt valed, peaksid pedagoogid neid tundma.

R. Aibaueri uurimus, mis toetub kirjanikele nagu M. Keilhackeri omagi, on ühtlasi M. Keilhackeri uurimuse jätkuks ning tegeleb samuti õpetaja ideaalpildiga.

H. Grassel ja L. Stopper on kirjandimeetodi abil püüdnud selgitada, kas õpilase soovpilt õpetajast vastab pedagoogilises praktikas ootustele, kas õpetajas soovitud omadused tegelikkuses esinevad. Uurijad lähtuvad reaalsetest situatsioonidest ja küsitlevad õpilasi heade (edukate) õpetajate omaduste ja käitumisviiside kohta.

Ka käesolevas uuringus on kasutatud kirjandimeetodit. Sellega sai vältida materjali valiku sõltuvust katse läbiviija seisukohtadest. Oluline on veel märkida meetodi loomulikkust õpilase seisukohast, kuna on koolielust hästi tuttav. Pealegi õnnestub lühikese ajaga koguda piisavat materjali. Kahtlemata on selle meetodi rakendamisel ka oma negatiivsed küljed, mispärast on vaja käesoleva probleemi edaspidisel uurimisel rakendada teisi meetodeid.

Töö tehti 1966/1967. õ.-a. neljas koolis (kahes Tallinna ja kahes rajoonikeskuse koolis) 5.–11. klassi õpilastega. Kokku

uuriti 953 õpilast (neist poisse (P) — 413, tüdrukuid (T) — 540).

Õpilastele on antud ülesandeks kirjeldada mõnda konfliktit, mis oli aset leidnud õpetaja-õpilase vahel või kirjeldada õpetaja käitumis- või suhtumisviisi, mis võiks konfliktini viia. Kuna paljud õpilastest püüdsid mitte ainult ühe konfliktit või õpetaja käitumis- ja suhtumisviisi kirjeldamisega, siis saadi kokku 1484 õpilasepoolset näidet, mis sisu järgi süstematiseerimisel andsid suhteid häirivaid faktoreid õpilaste hinnangu järgi.

Õpilaste näidete liigitamine sisu järgi valmistab suuri raskusi, seepärast võib näidete süstematiseerimises esineda teatud subjektiivsus. Samuti pole nimetatud faktorid teravalt üksteisest eraldunud.

EBAÕIGLUS. Aineõpetajate puhul kurdeti kõige rohkem ebaõigluse üle (23,9% näidete koguarvust). Õpetajate ebaõiglusest on kõige rohkem näiteid 5. klassi õpilastelt (vt. tabel 1), koos vanuse kasvuga väheneb näidete arv, seejuures erinevust poiste ja tüdrukute vahel ei saa pidada usaldatavaks. R. Aibaueri uurimuse järgi näib kõrgpunkt õigluse nõudmises olevat 14–16-aastastel noortel, kuigi suurt erinevust pole ei soo ega vanuse vahel. Näidete arv sõltub palju sellest, kas õpilased tunnevad end mõne õpetaja poolt eriti halvasti kohelduna, kuid jääb siiski ka soodsatel juhtudel silmatorkavalt kõrgeks.

Tabel 1 (andmed protsentides).

	5. kl.	7. kl.	9. kl.	11. kl.
Poisid	34,5	22	22	18,5
Tüdrukud	31,1	26	24	20,0

Õpetajate ebaõiglust näevad õpilased eeskätt hindamises ja karistamises.

„Kui õpilane läks vastama ja heitis viimast korda pilgu raamatusse, kirjutas õpetaja talle kohe „kahe“. Mina oleksin õpetaja asemel lasknud poisil vastata, sest see üks silmapilk poleks hindele midagi juurde andnud. Ja kui õpilasel oleks olnud õppimata, oleks ta „kahe“ saanud sellegipoolest.“ (5. kl., P.)

Rohkesti on näiteid, et hindamisel teevad õpetajad õpilaste vahel vahet.

„Olen oma klassis päris keskmiste võimetega õpilane ja õpin, tõsi küll, alla keskmise. Õpetaja küsis minu taga istuvat õpilast. Viimane õpib tavaliselt „neljalede“ ja „viitele“, kuid seekord ei teadnud ta sõnagi. Ka minul oli selleks tunniks ette valmistamata, sest õpetaja oli mind eelmises tunnis küsinud ja mina oma lihtsameelsuses jätsin õppimata. Teisele õpilasele ei pandud hinnet, mina aga sain „kahe“. Ometi oli meil mõlemal põhjuseta õppimata. Kus on see tõde ja õigus?“ (10. kl., T.)

„Paremaid õpilasi hoitakse. Neile panakse hea hinne pikema jututa, kuid samal ajal mõni teine õpilane, nõrgem, püüab kõigest väest, kuid ei saa hinnet üle „kolme“, kuigi oma võimete järgi on ta võib-olla „viiele“ õppinud. See viib hoopis tuju ja õppimishimu ära.“ (9. kl., T.)

Kuid ka need õpilased, kes on eelistatud üksikute õpetajate poolt, mõistavad, et õpetaja pole toimunud õiglaselt ja tunnevad end seepärast ebamugavalt. „Mind peetakse eeskujulikuks õpilaseks. Aga vahel ei oskagi nii hästi, kuid saan „viie“. Minu meelest peaks olema õpetaja piirilt õiglane ja erapooletu ning eeskujuliku õpilase suhtes rangem.“ (10. kl., T.)

Ebaõiglase karistuse puhul toodud näited räägivad samuti, et õpetajad ei karista kõiki õpilasi, kes on süüdi, omatakse „päilapsi“ jne. Mõni õpetaja, kellel on tunnis distsipliiniga raskusi, karistab kogu klassi, kuigi üksikud on korda rikkunud.

Kui õpilane tunneb, et õpetaja teda mõistab ja talle usalduslikult läheneb, peab ta seda tagatiseks, et õpetaja on tema suhtes õiglane. Õpilaste seisukoha järgi ei tohi sümpaatia-antipaatia tunne segada õiglust, kuigi vanemate klasside õpilased ka ise tunnistavad, et raske on olla kõikide suhtes ühesugune. Õpilased püüavad tuua eelistamise motive ja ebaõigluse tagajärgi: ebaõigus kibestab, kaotab õppimisrõõmu jne.

L. Kemmleri uurimuse järgi arvavad 80% headest ja 32% nõrkadest õpilastest, et hinded on õiglasel. 9% tugevatest ja 31% nõrkadest õpilastest arvavad, et õpetaja pole kunagi õiglane. Nõrgale õpilasele tun-

dub, et õpetajale meeldivad teised lapsed rohkem kui tema. Kuid 60% õpilastest leiab, et õpetaja kohtleb õpilasi võrdselt.

Oluline on märkida, et L. Kemmleri uurimuse järgi küsivad nõrgad õpilased õpetajalt vähem abi, kui pole aru saanud, ja ütlevad, et õpetaja muutub kergesti kärsituks. Seepärast ei saavat õpetajalt ka abi küsida.

USALDAMATUS JA MÕISTMATUS (23,0% näidetest). M. Keilhacker mainib oma uurimuses, et kaasaja raskemaks pedagoogiliseks küsimuseks on, kuivõrd lähedastes inimlikes suhetes seisab õpetaja õpilastega, kuivõrd on ta sõber ja seltsimees, nõuandja rasketes küsimustes. Pedagoogidel on vaja teada, mida õpilased ise sellest mõtlevad. Ühelt poolt ootavad õpilased, et õpetaja usaldaks, teiselt poolt aga lausa vajatakse, et õpetaja ka mõistaks ja nõu annaks.

Seepärast ongi näited mõistmatuse ja usaldamatuse kohta koondatud ühe faktori alla. Näiteid usaldamatusest võib omakorda jaotada:

1) näited, mis räägivad õpilase arvamusest, et õpetaja juurde ei maksa oma muret kurtma minna, sest ta nagunii õpilast ei usalda, järelikult ka ei mõista;

2) õpetajat ei saa ega tohi usaldada, kuna ta õpilase poolt usaldatud kõneluse räägib edasi oma kolleegidele, lapsevanematele või isegi kaasõpilastele.

„Mõned õpetajad ei usalda õpilasi, seepärast ei saagi oma isiklike murekestega nende poole pöörduda. Siis pole ka ime, kui nad teevad pisiasjast suure numbri. Mulle tundub sageli, et õpetajad isegi ei süvene, et mõista suudaksid. Ja kui õpilasel on raske olukord, siis ainult nõuab, kuid et õpilane võiks ka abi vajada, seda lihtsalt ei osata või ei taheta mõista.“ (10. kl., T.)

„Meil oli õpetajaga kõnelus. Usaldasini õpetajat ja rääkisin talle kõik südameilt ära. Järgmises vahetunnis juhtus üks meie klassi õpilastest sisenema õpetajate tuppa ja kuulis pealt, kuidas õpetaja rääkis teistele õpetajatele minust ja nad olevat naernud. Ma ei usalda enam ühtki õpetajat!“ (10. kl., T.)

Tabel 2.

	5 kl.	7. kl.	9. kl.	11. kl.
Poisid	12	18	20	32
Tüdrukud	13	30	31	19

RAHVA ELATUSTASEME TÕUS

● Rööbiti nende tulude suurenemisega, mida saadakse töötasuna, kasvavad oluliselt ühiskondlikud tarbimisfondid, mis on nõukogude inimeste elujärje ja kultuuritaseme tõstmise tähtis allikas. Nende maht kavatakse suurendada 1,4-kordseks ja vüa 1975. aastal 90 miljardi rublani. Need summad kasutatakse elanike meditsiiniliseks teenindamiseks, hariduse edendamiseks ja laste kasvatamiseks, tööliste, teenistujate ja kolhoosnike pensionideks, õppijate stipendiumideks, abirahadeks ja muudeks sotsiaalseteks abinõudeks.

● Väljamaksed elanike ühiskondlikest tarbimisfondidest suurenevad viisaastakul 40%, mida kasutatakse tasuta materiaalse hüvede ja teenuste, samuti elanikele rahaliste väljamaksete suurendamiseks.

● Et luua paremaid tingimusi noore põlvkonna kasvatamiseks, on ette nähtud suurendada materiaalselt abi perekondadele, kellel on lapsi, ja laiendada töötavatele emadele antavaid soodustusi:

— seatakse sisse laste abiraha perekondadele, kus keskmine sissetulek perekonnaliikme kohta ei ületa 50 rubla kuus;

— suurendatakse haige lapse hooldamiseks antavate päevade arvu, mille eest säilib töötasu;

— seatakse sisse täieliku palgaga rasedus- ja sünnituspuhkus kõigile töötavatele naistele olenemata tööstaazist;

— laiendatakse lasteasutuste võrku: viisaastaku jooksul on kavas ehitada riigi kulul lasteasutusi rohkem kui 2 miljonile koolieelsele lapsele;

— pikapäevakoolides ja -rühmades suurendatakse laste arvu 1,5 miljoni võrra;

— kavatakse suurendada 1. septembrist 1972 üliõpilaste stipendiume keskmiselt 25% ja tehnikumide õpilaste stipendiume keskmiselt 50%.

Nagu on näha tabel 2 järgi, elatakse usaldamatust ja mõistmatust teravamalt üle vanemates klassides. Seejuures viiendates klassides pole olulist erinevust poiste ja tüdrukute vahel. Erinevust poiste ja tüdrukute vahel võib pidada usaldatavaks (7. kl. $t = 2,6$; 9. kl. $t = 2,0$). Poistel kulmineerub vajadus mõistmise järele 11. klassis, kuid tüdrukutel on probleem juba vähem aktuaalne.

Nähtavasti kulmineerub mõistmise vajadus enne täiskasvanuks saamist. Ka M. Keilhackeri uurimuse järgi saavutab vajadus mõistmise-usaldamise järele kõrgpunkti vanemates klassides.

Samuti on R. Aibaueri uurimuse järgi 14–16-aastastel tüdrukutel kõige suurem vajadus mõistmise järele. See langeb kokku ka meie uurimuse tulemustega.

Et õpetajat võiks usaldada ja temalt oodata õpilaste mõistmist, soovitakse õpetajas näha lahket, sõbralikku ja rõõmsameelset inimest. Kuna näited sellisest õpetajast olid paljudes kirjandites juba seostatud mõistmise ja usaldusega, on sellekohased näited koondatud nimetatud faktori alla.

„Õpetaja tuleb igal päeval tundi sellise

näoga, nagu oleks tal aastaid kestev hambavalu. No kuidas sa saadki sellise õpetaja juurde minna ja temalt mõistmist oodata!“ (11. kl., T.)

„Mulle ei meeldi meie õpetaja. Ta on alati nipsakas ja uhke ja seepärast me hoidume temast kõrvale ning erilist usalduslikku vahekorda tema ja klassi vahel ei ole.“ (6. kl., T.)

Vanemate klasside õpilased ootavad, et õpetaja oleks igasugustest situatsioonidest üle ja suudaks neid lahendada mõistvalt ja huumoriga, kuid mõistaks ka, et nali õpilase arvel ei tohi olla solvav ega minetada taktitunnet.

Pilge, iroonia ja sarkasm on erakordselt mõjuvad ja ohtlikud karistusvahendid. Õpetaja võib küll õpilase asetada naeruväärse situatsiooni, kuid irooniline hoiak on enamiku õpilaste poolt tõrjutud. Kartusest tema ütlemiste ees on õpilased vaid näiliselt sõnakuulelikud.

Juba 6. ja 7. klassi õpilased avaldavad soovi, et õpetaja oleks ka ise viisakas õpilase vastu, mitte ainult vastupidi.

ÄRRITUMINE (22,4% näidete koguarvust). Kõige rohkem näiteid ärritunud

● Viisaastaku jooksul paraneb töötajate sotsiaalse ja pensionikindlustus:

— on ette nähtud tõsta tööliste, teenistujate ja kolhoosnikute vanaduspensionide alammäära ning laiendada kolhooside liikmetele pensioni arvestamise tingimused, mis kehtivad alaliselt maal elavate ja põllumajandusega seotud tööliste ja teenistujate suhtes;

— suurendatakse töö- ja sõjainvaliidide pensionimäära, invaliidide pensionid tõusevad keskmiselt 33%;

— keskmiselt 20% tõstetakse pensioni perekondadele, kes on jäänud toitajata;

— suurendatakse invaliidide ja vanadekodude võrku.

● Uute abinõude rakendamiseks rahva elatus-tasemel eraldatakse palga- ja ühiskondlikest tarbimisfondidest tehtavate väljamaksete suurendamise kaudu käesoleval viisaastakul 22 miljardit rubla (eelmisel viisaastakul 10 miljardit rubla).

● Viisaastakul viiakse ellu ulatuslik abinõude süsteem, mis aitab elanikel aega kokku hoida ja kergendada tööd kodus majapidamises.

● Tunduvalt laieneb ühiskondlike toitlustustevõtete — restoranide, kohvikute ja sööklate võrk. Nende käive kasvab viisaastakul 1,5-kordseks.

● Paraneb rahva elukondlik teinimine. Elukondlike teenuste maht kavandatakse suurendada

üle kogu maa tervikuna vähemalt 2-kordseks, maa-asulates aga koguni 2,8-kordseks. Sel eesmärgil laiendatakse töökodade, ateljeede, keemilise puhastuse vabrikute, pesumajade ja teiste teenindustevõtete võrku.

See aitab täielikumalt rahuldada töötajate nõudmisi kõigi teenindusliikide järele, tõsta elanike teinimise kultuuri ja kvaliteeti ning lühendada tellimuste täitmise tähtaegu.

● Intensiivistatakse töid asulate ja ümbritseva keskonna sanitaarseisundi parandamisel. Laiendatakse linnade ja teiste asulate haljastamise töid.

● Rahva heaolu tõusule aitavad kaasa ka linna-transporti tunduv arendamine ja telefonise laiendamine viisaastakul.

õpetajate kohta on toodud 5. klassi õpilastelt (vt. tabel 3). 5.—8. klasside õpilased kurdavad, et õpetajad karjuvad, on närvilised, halvastujus, loobivad kriiti, taovad joonlauaga lauale jne. „Minule ei meeldi, kui õpetajad karjuvad tunnis. Kindlasti on õpetajal õigus, kui poisid tundi ei kuula ja tegelevad millegi muuga, kuid õpetaja peaks tegema hoopis muud, mitte karjuma, kaardikepiga vehkima või õppealajuhataja juurde saatma.“ (7. kl., T.)

Tabel 3.

	5. kl.	7. kl.	9. kl.	11. kl.
Poisid	29	21	16	25
Tüdrukud	29	12	23	25

Kui õpetaja vihastub harva, siis on vihas-tumisel õpilastele ka mõju ja paneb neid mõtlema. Kui aga kõrgendatud toon ja tu-jutsemine saadab õpetajat pidevalt, lakka-vad õpilased tähelepanu pööramast ja lär-makuse pinnal hakkavad kujunema konflik-tid. Enesest väljaläinud õpetaja pakub palju kõneainet õpilastele ja kutsub mõnikord esile koomilisi situatsioone.

Õpilased peavad väga oluliseks, et õpe-taja suudaks olla olukorra peremees, oskaks ise leida karistuse. Ei tarvitseks meelepahas klassist välja joosta, et minna õppealajaha-tajale, direktorile, klassijuhatajale, vanema-tele kaebama! Õpilased näevad selles peda-googi võimetust, autoriteedi jaluleseadmist võõra abil.

Erutatud õpetaja aga ei suuda alati õiget karistusvahendit leida, karistab pisiasja eest või ei karista süüdlast.

Vanemate klasside õpilastelt on näiteid, et mõned õpetajad väga kergesti vihastu-vad, ütlevad mõtlematult teravusi jne.

Selle faktori alla on toodud ka näited, mis räägivad õpetajate kärsitusest, kannata-matusest. „Õpetaja kiirustab ja ei lase mõelda. Ma lähen tema tunnis hirmuga vas-tama. Ma veel mõtlen, kuidas vastata, juba tema hakkab tegema ärritunud häälel vahe-märkusi, ja siis on kõik läbi.“ (8. kl., T.)

Õpilased soovivad, et õpetaja ei vihas-tuks, kui nad pole aru saanud, vaid püüaks

kannatlikkust säilitada. Õpetaks ja seletaks sõbralikult.

PUUDUJÄÄGID AINE ÕPETAMISES (7,7% näidete koguarvust). 5.—7. kl. õpila-sed toovad näiteid õppetunni korraldami-sest ning nimetavad ka vahendeid, kuidas võiks tundi nende arvates huvitavamaks muuta.

„Ta tunnid on igavad ja üksluised. Ei räägi meile kunagi rohkem midagi, kui on antud õpikus. Zoologiaõpetaja teab näiteks igast linnust ja loomast midagi juurde rää-kida. Tema tundides on kohe poole huvita-vam.“ (7. kl., T.) „Õpetaja jutustab raa-matu sõnadega.“ (7. kl., T.)

Kuigi õpilastel on huvitav kuulda lisama-terjali õpitava osa kohta, ei tähenda see, et igasugust juttu igasugusel teemal peetakse sobivaks. „Algab küll teemast, kuid lõpetab perekonna ajalooaga või mõne sõbranna rei-siga.“ (7. kl., T.)

Vanemate klasside õpilased asetavad pea-rõhu õpetaja ainetundmisele, heale üldhari-dusele, silmaringi avarusele, elulähedusele ja võimekusele.

„Õpetaja ei tunne oma ainet. Sellised õpetajad peaksid ise aru saama, et nad ei sobi õpetajatööle.“ (11. kl., T.)

„Ta on järjekindlusetu, sageli lihtsalt unustab, mida on andnud kodus õppida. Tal nagu puuduks õpetamises igasugune süs-teem. Ma pean teda andetuks pedagoogiks.“ (11. kl., T.)

Eriti halvasti suhtuvad õpilased õpeta-jasse, kes loeb maha üleskirjutatud tunni-konspektist. Väljendatakse mõtet, et ise pole veel selgeks saanud, kuid meie käest nõuab juba peast.

VÄHENE JA LIIGNE NÕUDLIKKUS.

Õpetaja vähese nõudlikkuse üle kurdavad enam 11. kl. õpilased (3,7% näidetest), kuigi vähest nõudlikkust heidavad õpetaja-tele ette ka 5. klasside õpilased (2,1% näi-dete koguarvust). Liigest nõudlikkusest on kõige rohkem näiteid 5. kl. õpilastelt (6,1% näidetest) ja kaebused nõudlikkuse osas vä-henevad koos vanuse kasvuga, kusjuures 11. kl. õpilastelt pole ühtki näidet.

Näited vähesest nõudlikkusest on nii kü-sitlemise, aine õpetamise, tunnidistsipliini, kuid ka nende nõudmiste kohta, mis õpe-

taja esitab õpilastele õpetaja isiku kohtlemiseks.

„Miks mõned õpetajad lubavad õpilastel tunnis juttu ajada? Miks mõni õpetaja keelab, mõni mitte?“ (5. kl., T.)

„Keskkooliõpilasega peab rääkima nagu täiskasvanuga ja esitama talle ka suuremaid nõudmisi.“ (9. kl., T.)

Soovi kõrval, et õpetaja õpilast sõbralikult kohtleks, ei puudu arusaamine ranguse ja nõudlikkuse vajalikkusest. Nooremate klasside õpilased nimetavad, et õpetaja ei saa ainult headusega läbi. Kui õpetaja on range, siis õpitakse paremini.

PEDANTSUS (4,6% näidetest). Selle faktori alla on koondatud näited nõudlikkusest, mis on pedantsuseks muutunud: vastamisel tuleb pedantselt kinni pidada õpiku või õpetaja sõnadest, pikad moraalivestlused korrast, nõudmiste pedantne täitmine jne. „Kehalise kasvatuse tund. Õpilane raporteerib. Tal pole käed tugevasti vastu keha surutud ja kohe saab hindeks „2“. Kui põial on natuke eemal, saadetakse kohale ja saab märkuse.“ (11. kl., T.)

TAKTITUS (4,3% näidetest). Siia on koondatud väljendused õpilaste teadmistest, välimusest, vanematest jne.

Kasvataja mõjub oma käitumisega mitte ainult sel momendil, kui ta teadlikult teatud tegevus- või käitumisviisi esile tõstab. Isiklik eeskuju mõjub ka siis, kui ei peeta silmas kindlat kasvatuslikku eesmärki. Õpetaja sõbralik, seltsimehelik kolleegide kohtlemine, viisakas toon vanemate ja lastega loob ka õpilaste suhtlemistooni.

Paljud märkused õpilaste arvel näitavad, et tasakaalu kaotanud õpetaja alandab oma väljendustes mitte ainult õpilast, vaid ka ennast, sest õpetaja sooviks on olnud mitte niivõrd õpilase kasvatamine, kui võrd õpilase võimalikult sügav solvamine. „Kui mõni õpilastest ei oska vastata, lubab muretseda kohad Paldiski maanteele.“ (9. kl., P.) „Vastasin klassi ees. Ma polnud ühest osast aru saanud. Siis õpetaja ütleski vihaga: „Mis sa seisad, endal jalad kõverad all.“ Sellest ajast on jäänud mul trots selle õpetaja vastu.“ (10. kl., T.)

Kasvatusliku mõjutamise edukus sõltub väga palju pedagoogilise takti tundmisest, mis on õpetaja pedagoogilise meisterlikkuse

väljendajaks. Pedagoogilist takti valdav õpetaja suudab õigesti hinnata olukorda ja õpilaste käitumismotiive.

A. Bardian eraldab pedagoogilise takti sisemises struktuuris järgmised põhijooned: 1) lapse isiksuse austamine ja nõudlikkus temasse suhtumisel, 2) delikaatne suhtumine lapse psüühilise seisundisse, 3) usaldus laste töö vastu ja samas nende töö regulaarne kontrollimine, 4) kõikide laste võrdne kohtlemine, 5) oskus vastavalt situatsioonidele ja õpilase omapärale õigesti kasutada pedagoogilisi mõjutusmeetodeid ja -võtteid.

Pedagoogiline takt ilmneb kasvandikega igapäevases suhtlemises: viis, kuidas vahelduvad kiitus ja karistus, kuidas esitatakse nõudmisi, kuidas kasutatakse oma autoriteeti, kas vaadatakse tehtud vigadest üle, kuidas korraldatakse puhkust ja mõõdetakse tööd jne.

G. Kerschensteiner kirjutab, et õpetaja peab tundma pedagoogikareegleid, kuid need aitavad vaid suurtest vigadest kõrvale hoida. Kui räägitakse taktitundest, siis tähendab see võimet haarata konkreetsetel juhtudel kiiresti õige vahendi järele, kuid see võime kujuneb ka kogemuse läbi.

„Kui mõni õpilastest ei näe tahvlilt maha kirjutada või ei kuule, hakkab õpetaja järgi ahvima, teeb igasuguseid nägusid ja mõirgab. Minu meelest peaks karistus teistsugune olema.“ (7. kl., T.)

A. Bardian kirjutab, et pedagoogilise taktitunde kujunemine oleneb pedagoogi ideelisest karastusest, üldisest ja pedagoogilisest kultuurist.

Küllap on õigus sellel 10. klassi noormehele, kes kirjutab: „Kui õpetaja tahab, et teda austataks, austagu ka ise õpilasi.“

SÕNADE JA TEGUDE VAHELINE VASTUOLU (2,1% näidetest). Oma käitumisega peaks pedagoog sõnade ja tegude ühtsuse tagama, olema ise eeskujuks, mitte ainult õpetuse andjaks. Õpilased lausa nõuavad, et õpetaja oma õpetuse järgi ka ise toimiks ning neid nõudmisi, mis ta õpilastele esitab, ka ise silmas peaks.

M. Keilhacker kirjutab, et ei saa küsida, kas õpilastel on selleks õigus. Tõsiasi on, et õpilased selle nõude esitavad. Õpilaste arusaamise järgi ei ole õpetaja jaoks eraelu, et

võiks teha ja olla nii, nagu ta soovib. Õpilased nõuavad õpetajalt täiuslikkust. Kuid seda nõuame ka õpilastelt!

Loomulikult esitab noorte niisugune suhtumine õpetajale suuri nõudeid, kuid sisaldab ka erakordselt suuri võimalusi õpilaste mõjutamiseks.

5.–7. klassi õpilased näevad vastuolu selles, et õpetaja ei luba tundi hilineda, lüüa kaasõpilasi õpikuga, plaanitseda ja lubatut mitte täita, kuid õpetaja võib endale kõike niisugust lubada.

„Õpetaja leiab endale alati vabanduse, kui tundi hilineb. Meie vabandusi aga hilinemise kohta vastu ei võeta.“ (7. kl., T.)

„Ta alati lubab, et teeme seda ja teist, läheme mõnda kohta jne., kuid kunagi ei tule sellest midagi välja. Ühesõnaga — suur lubaja.“ (7. kl., T.)

Vastuolu õpetaja sõnade ja tegude vahel on kõige enam märganud vanema kooliea õpilased. Juba nimetatud vastuolude kõrval jõutakse niisuguste vastuoludeni õpetaja sõnade ja tegude vahel, nagu seda on õpetaja fraasitsemine, paljusõnalisus, mille taga puudub veendumus, isiklike huvide esilepaigutamine, igasuguste lubaduste ja ähvarduste mittetäitmine, oma töötulemuste näitamine paremas valguses jne.

„Kui klassi tuleb mõni külaline, siis püütakse näidata, et klassis on kõik head õpilased ja küsitakse ainult paremaid.“ (9. kl., P.)

„Meie pioneiritööd, mis kahjuks on vist alla keskmise, püüab vanempioneerijuht alati hirmus heaks teha.“ (7. kl., T.)

„Õpetaja kasutab kõnes ajakirjandusest laenatud üllaid fraase, kuid seesmine veendumus neid sõnu ei saada ja nii nad jäävadki sõnakõlksudeks.“ (11. kl., T.)

Meenuvad Ušinski sõnad: peamine tee inimese veendumuse kasvatamisel on veendumus, aga veendumusele võib vastu seada ainult veendumuse.

Palju näiteid on ähvardamisest.

„Lubati alandada klassi õpilaste käitumishinne, kuid tunnistusel oli see kõikidel „viis.““ (11. kl., T.)

„Õpetaja ütles: „Küll ma seda meeles pean!“ Kuid unustas! See kestis niikaua, kui pensionile läks.“ (6. kl., T.)

Kui õpetaja on lubanud karistada, siis ta

peab ka karistama, mitte ainult ähvardama. Sageli on need lubadused antud meelepahas, pärast unustatakse. Ja üldse on ähvardus väga küsitav vahend. Ähvardus seob ka õpetajat-ähvardajat, et lubadus täide saadetak. Tühjad lubadused vähendavad täiskasvanu autoriteeti.

OMA ARVAMUSE PEALESURUMINE (1,2% näidetest). 5. klassi õpilastelt pole selle kohta ühtki näidet toodud, kuid juba 6. ja 7. klassi õpilased avaldavad soovi, et ka nende arvamus ja seisukohtadega arvestataks. Toodud näidete põhjal võib öelda, et noorte iseseisvuspüüd ei vasta võimalustele, mis neile antakse, ning õpilaste hooldamisega liialdatakse. Siia kuuluvad näited ka pioneeri- ja komsomolitööst.

„Malevanõukogu esimehe ülesandeks on pioneerijuhi poolt kirjutatud malevanõukogu päevakorda maha lugeda, tema abi peab aga malevanõukogus palmi toetama (kasvab meil pioneeritoas).“ (7. kl., T.)

Kõige rohkem näiteid on sellest, et õpetajad ei luba oma seisukohtadele vastu vaielda, ei lase õpilasel oma arvamust väljendada. Kui aga õpilane seda siiski teeb, on õpetaja tükiks ajaks kuri ning õpetaja ja õpilase vahelised suhted häiritud. See pärast kartlikum õpilane oma arvamust ei avaldagi.

Ainetundidest on rohkem näiteid kirjanuduse, ajaloo ja ühiskonnaõpetuse tundide kohta.

Töödest ilmneb, et õpilased ootavad täiskasvanult, et tal oleks tahtmist, oskust ja kannatlikkust õpilase arvamus ära kuulamiseks ja selle kummutamiseks, kui vajalikuks osutub. Nii kirjutab 10. klassi tütarlaps: „Samuti ei tohiks õpetaja oma seisukohta liialt peale suruda ja õpilase mõtet täiesti rumalaks pidada, vaid õpilasele, kui ta mõte väär on, selle ilusti ära seletama, et õpilane ise ka aru saab.“

Jõupoliitika kasvatuses ei aita. Kui õpetaja märkab, et õpilasel on teine arvamus, on parem, kui see välja öeldakse. Kui küsimus on aga kerkinud, vajab see ka vastamist.

Kui lapseaastates võetakse norme ja vaa- teid vastu sageli ebakriitiliselt, siis nüüd mõistetakse seoseid täpsemalt, ollakse kriitilisem ja nõutakse ka oma seisukohtade

nagu seda on tugev vajadus tunnustuse ja maksvusele pääsemise järele. Eriti oluline on see ideoloogilises kasvatuses. Veendumusi saab kasvatada veendumuste, taktitunde ja tasakaalukusega. Suhtumiste kujundamine nõuab noorte aktiveerimist. Emotsionaalset külge ei tohiks alahinnata.

Välja naerda õpilase seisukohti neid põhjendamata ning nõuda kategooriliselt õpetaja mõtete kui õigete vastuvõtmist oleks muidugi kõige lihtsam, kuid väär.

Õpilased toovad ka õpetajate vastuväiteid, miks ei lubata tundides vaielda: programm on mahukas, ei ole aega jne. See ei veena õpilast. Ei veena ka, kui ütleme, et kaldume tunni teemast kõrvale.

EBAKORREKTNE VÄLIMUS (1,7% näidetest). Õpetaja autoriteet on mõneti määratav ka õpetaja riietuse, kõne, seengu ja hoiaku läbi.

R. Aibauer kirjutab, et õpetaja välimus peab imponeerima esimesest pilgust peale. Selles aga on riietusel oluline koht. Õpetaja peab riietuses ajaga kaasas käima, kuid mitte moenukk olema.

Õpilaste näited räägivad kas mõne õpetaja lohakast või ülepakutud välimusest.

„Koolis liigub sageli ebakohase riietuse ja soenguga. Seepärast tema märkused õpilaste riietuse ja seengu kohta on raskesti mõistetavad.“ (11. kl., T.)

„Mind häirib juba ta välimus. Sageli ilmub klassi, vatitropid kõrvades ja ninas, pea salkus, nagu poleks kammi näinud.“ (11. kl., T.)

„Mulle ei meeldi, kui mõni õpetaja riietub liialt silmatorkavalt või mõnikord liiga lohakalt. Halb on vaadata sellist õpetajat klassi ees.“ (11. kl., T.)

EBAAUSUS JA ARGUS (0,4% näidetest). Neid näiteid on väga vähe ja näidete toojaks on ainult poisid 5.—9. klassini. Õpetaja ebaausust näevad poisid selles, kui õpetaja räägib ühes klassis taga teise klassi õpilasi, ja vastupidi. Mõned näited on õpetajast, kes ei käinud klassi ühisvaraga ausalt ümber. Argust nähakse õpetaja julgusetuses tunnistada on viga, kuigi see on kõigile selge.

Kui kasvatus on protsess, milles toimub normide, teadmiste ja väärtuste edasiand-

mine ja kasvandikust kultuurinivoole vastava isiksuse kujundamine, siis õpetaja ülesanne on teadmiste, väärtuste, inimestevaheliste käitumisharjumuste vahendamine ja ühiskondlikult vajalike normide sisendamine. Normide sisendamisel on sotsiaalsetel suhetel, õpilase suhtumisel õpetajasse oluline osa etendada.

Kuidas reageerib õpilane õpetaja poolt esitatud nõudmistele?

Nõudmistele reageerimise võimalustest tõstab W. Friedrich esile neli tüüpilist käitumisvõimalust:

a) tõrjub tagasi, näitab avalikku vastuseisu;

b) võtab väliselt mõjutuse vastu;

c) jälgib norme kohusetruult, kiidab heaks, ilma et see tema käitumist oluliselt reguleeriks; normide mõju sellisel juhul on väike;

d) orienteerub nende normidele, ühendab oma väärtuste sisuga. See ongi kasvatuses eesmärk. Nii ületame lapse vastuseisu meie mõjutustele ja saavutame, et ta seda teeks, mida kasvatuslikult õigeks peame.

Õpilase suhtumine normidesse, mida õpetaja sisendab, sõltub väga palju vahendajast isikust — õpetajast.

Kui õpilane on tundnud, et õpetaja on olnud tema suhtes ebaõiglane või kaotanud tema vastu usalduse, kui õpilane tunneb, et õpetaja on teda sageli klassi ees solvanud, siis võib oletada, et õpilane niisugusesse normide vahendajasse suhtub tõrjuvalt. Arusaamise kõrval, et nõutav norm on vajalik ja õige, on olulise tähtsusega ka sotsiaalne moment — inimestevahelised suhted. Kui suhted on soodsad, on õpilased valmis õpetaja nõudmisi aktsepteerima.

Õpetaja ja õpilaste vaheliste suhete probleem peaks olema oluline, kuna soodsad suhted

— kujundavad õpilase vastuvõtlikkuse õpetaja mõjutustele,

— avaldavad mõju tunnidistsipliinile,

— avaldavad mõju õpilase isiksuse arengule, saavutustele koolis,

— aitavad kaasa soodsale grupikliima loomisele, sest häiritud suhted raskendavad ka õpilaskollektiivi loomist.

Küberneetilise mõtteviisi arendamine keskkoolis*

J. REIMAND

5. ORGANISEERITUD KEERUKUSE OBJEKTIDE JUHTIMINE. AUTOMAATREGULEERIMINE

Otsustamine on etapiline sündmus, kuid sellega tema mõju ei lõpe. Otsuse elluviimine kutsus esile teatava tagasimõju, mille üldnimetuseks on (3^o) **tagasiside**. Tagasisideks nimetatakse objekti oleku või tegevuse mõju talle endale. Kleidistamise näites tuleneb tagasiside äramakstud raha hulgast (muudeks kuludeks jääb vähem), ostu mõjust ostjale jm. Tootmises funktsioneerib tagasiside plaani realiseerimisest saadava kasumi suuruses (kas premeerimine, asutuse laiendamine või siis raskused palkade väljamaksmisel, laitmise, limiitide vähendamine, kaadri vahetamine) jt. Mõlemal juhul peame seejuures iseenesest mõistetavaks, et objektidel on (soov eksisteerida ja) mõjutamisvõimalus, reageerimine tagasisidele. Küberneetika rajaja N. Wiener nimetas niisugust omadust (4^o) **ärrituvuseks**, ja see on omane kogu organiseeritud keerukusele. Tema objektide muutumine ja kohanemine peegeldavadki allumist süstemaatilisele tagasisidele, reageerimist tagasiside juhtimisele. TRÜ filosoofiaprofessori M. Makarovi järgi on tagasiside objekti juhtimine meetodil, kus objekt lülitab endasse ka oma eelneva tegevuse resultaadid ([6], lk. 10).

Tagasiside koos objekti ärrituvusega moodustab nagu terviku, mis hakkab objekti automaatselt juhtima. Sihipäraste otsuste ahel, kus eelmiste otsuste tagasimõju muutub järgmiste otsustamiste algtingimuseks, tekitab nn. **automaatreguleerimise**. Viimane määrab objekti käitumise või tegutsemise talle antud raamistikus 1^o—4^o **sisemiselt**. Näited tehnikast on lihtsamad: pöörete arvu säilitamine aurumasinas, temperatuuri säilitamine külmutuskapis, sihtmärgi otsimine tõrjeraketi poolt jms. Seevastu näited loodusest on keerulised: võilille ja päevalille õie reageerimine päikesepaistele, lehestiku kasvu reageerimine kevadisele temperatuurile, südame töörežiimi kohanemine, vere hüübimine, söögi- või joogiportsjoni suuruse kujunemine loomal või inimesel, isu, lõhna ja maitsevuse muutumine sõltuvalt mõne toiduaine puudusest või üleküllusest (õunad), kehatemperatuuri ja vererõhu säilitamine, liigi arvu kujunemine jm. Seevastu on aga ravimi tarvitamine teatava olemasoleva automaatreguleerimise muutmine. Näited sotsiaalsest sfäärist on siiski kõige keerulisemad, sest need formeeruvad ülikeeruliste inimindiviidide tegevuse, käitumise, suhtlemise jm. päratust mitmekesisusest: müügihinna kujunemine turul, indiviidi ja kollektiivi kohanemine, sotsiaalse tava või hoiaku (näiteks moe) muutumine, perekonna suuruse kujunemine jm.

Paljudel automaatreguleerimisega objektidel on õppimisvõime. Viimase all mõistetakse võimet fikseerida mingil moel (magnetlint, geneetiline kodeerimine, refleksid, mälu jm.) kas toimunud, et seda läbi töötada ja hiljem arvestada, või siis ainult neid tulemusi, mis on objektile olulised.

Keerukuse vaadeldavat valdkonda nimetatakse organiseerituks. Sellega on

Lõpp. *Algus «Nõukogude Koolis» 1971, nr. 4.*

rõhutatud asjaolu, et üksikobjektid või nähtused ei esita siin kaootilist segipaisatust, vaid eksisteerivad organiseeritult mingis süsteemis. Näiteks võib sageli juhtuda, et ühe objekti seisund või olukord on teise objekti algtingimuseks jpm. Paljude süsteemide kui uute tervikute kohta kehtib aga seesama mõttearendus, mis andis meile mõisted 1⁰—4⁰, ainult kõrgemal tasemel. Süsteemid omakorda võivad olla kas isoleeritud (kinnised) või lihtsalt mõjustatavad (lahtised). Automaatreguleerimine ja õppimisvõime kujundavad nn. isereguleeruvad süsteemid ehk kohanevad süsteemid. Näiteks bioloogilised liigid, fauna ja flora, loodus, turg, põllumajandus ja tööstus, riigi majandus, ühiskondlikud kombed ja tavad, rahvastiku arvu kujunemine jm. Süsteemi automaatreguleerimise mehhanism kujundab pikema aja jooksul teatava selektsiooni, kõrvaldab algtingimustega sobimatud ja eesmärgi saavutamiseks vähesobivad isendid, tavad, meetodid. Isereguleerivate süsteemide ühtne ja vastastikune, üldjoontes väga keeruline automaatreguleerimine kujundab aga nii terve looduse kui ka ühiskonna arengu. Seejuures on looduse otstarbekus ehk ratsionaalsus vaid kohanemine algtingimustega, mis toimus vastavuses küberneetika printsiipidega optimaalsete lahendite järkjärgulise leidmisena, muuhulgas ka selektsiooni teel. Kujunenud üliratsionaalsuse selgitamis- püüded kas jumaliku loomise või teleoloogiliste ideedega olid vaid lihtsustavad fiktsioonid. Elusas looduses on arvatavasti põhieesmärgiks kui ka kriteeriumiks edasielamine, oma liigi säilitamine, mitte indiviidi säilitamine.

6. KÜBERNEETILISE MÖTTEVIISI OLEMUS

Organiseeritud keerukuse allutamine täppisteaduslikule uurimisele (eelkõige küberneetika printsiibid, matemaatika aparaat, arvuti töö jpm.) on mõjusalt arendanud mitmeid teadusharusid, tõstnud paljude süsteemide funktsioneerimise efektiivsust ja tunduvalt vähendanud lihtsustavat suhtumist reaalsuse nähtustesse, näidates nende eksisteerimise või funktsioneerimise tegelikku¹⁶ keerukust. Koos sellega on kujunenud ka uus ja avaram mõtteviis, mis eeldab organiseeritud keerukuse eksisteerimist ja küberneetilise automaatreguleerimise süsteemi funktsioneerimist. Seda mõtteviisi nimetatakse **küberneetiliseks** mõtteviisiks.

Küberneetiline mõtteviis eeldab, et objekti käitumisel on olemas autonoomsus, et käitumine või funktsioneerimine on üldjuhul sihipärane, teatavale valikule järgneb tegevuse tagasimõju ja efektiivsuse hinnang. Sellistes tingimustes püüab objekt leida optimaalset käitumisviisi, ja pikemat aega eksisteerinud majanduslik-tehnilised süsteemid on selle oma võimaluste piires ka leidnud. Seepärast ei eeldagi küberneetiline mõtteviis juhitava objekti käitumise muutmist käsu¹⁷ või ülesande korras, vaid algtingimuste, eesmärkide ja tagasiside muutmise teel niivõrd, et soovitatav käitumisviis muutuks objekti jaoks optimaalseks, endine aga lakkaks olemast ning objekt kohandaks end ise ümber.

Küberneetiline mõtteviis võimaldab ka teatavaid nähtusi või sündmusi ette ennustada. Algtingimuste, eesmärkide, tagasiside jm. põhjal prognoositakse röövli käitumist pärast kuritegu, tööliste streiki, rahutust ühiskonnakihtides, revolutsiooni jm. Sama on võimalik ka majanduses ja kaubanduses.

Ainsana suudab küberneetiline mõtteviis haarata, analüüsida põhjuslikult ja kirjeldada elusorganismide funktsioneerimist ja arengut. Veel enam kehtib öeldu peaaegu kõigi inimesega seotud süsteemide või nähtuste, sotsiaalse elu kohta.

¹⁶ Väidet tuleb mõista tinglikult, kaasaja tasemelt. Üldiselt peame aga arvestama, et järglaste summaarne hinnang kaasaegsele teadusele on seesama, mis meil eelnevalegi — kõik on hoopis keerulisem!

¹⁷ Praegu domineerib arvamus, nagu suudaks üks inimene juhtida suurte kollektiivide tööd ilma automaatreguleerimiseta.

Ühtlasi tuleb aga lisada, et oma tekke¹⁸ algul on iga mõtteviis pretendeerinud universaalsusele. Seepärast ongi ennustatud, et üldküberneetiline lähenemisviis, mida peegeldabki küberneetiline mõtteviis, hargneb edaspidi iseseisvateks teooriateks.

7. KÜBERNEETILISE MÕTTEVIISI KASVATAMINE KOOLIS

Praktika näitab et ühiskondlikult on efektiivsed vaid süstemaatilised teadmised, mis saadakse hariduse kujul ja omandatakse õppimise teel. Õppimine lähtub õpetamisest ja õpetamissüsteemist. Viimase ülesehitamisel eristatakse kahte vastandlikku kontseptsiooni. Ühel juhul alustatakse õpetatava objekti üldpildi loomisega ja põhiomaduste tutvustamisega, millele järgneb üha kitsam süvenemine. Teisel juhul lähtutakse hoopis terviku detailide uurimisest ja arvatakse, et õppija loob nähtuse üldpildi pärast kõigi detailide tundmaõppimist. Kahjuks matkib teist kontseptsiooni ka praegune keskharidus oma tervikut mitteammendavate ja vastastikku küllaltki isoleeritud distsipliinide õpetamisega. Sellekohastes uurimustes on selgunud, et nendes tingimustes ei mõista suur osa keskkooli vanemate klasside õpilasi Ch. Darwini evolutsiooniteooria olemust, rääkimata tervikliku maailmapildi loomisest ([9], lk. 36).

Käesoleva artikli autor eelistab esimest õpetamisprintsipi¹⁹, mida õpetamisteooria spetsialist, ameerika psühholoogiaprofessor J. Bruner iseloomustab ka kui aine põhistruktuuride õpetamist ([5], lk. 20). Kuid nii õpiku kirjutamine kui ka õppimine nõuab esimese kontseptsiooni järgimiseks mõnevõrra avaramaid teadmisi, et laskumine kitsa teema konkreetsusse algaks vastavatest filosoofilistest üldistustest ja toimuks distsipliini põhitõdede illustreerimisena ja süvendamisena. Eeldused selleks peab looma õppeplaan.

Kooskõlas aine põhistruktuuride õpetamise printsipidega tuleks ka küberneetilise mõtteviisi arendamisel lähtuda terviklikust maailmapildist ja tutvustada reaalsuse olemuslikku klassifitseeritavust. Pärast seda peaks õpilastele alati teada olema, missugust valdkonda käsitleb õpetatav aine. Teataval ajal peaks järgnema iga valdkonna objektide uurimine matemaatiliste üldistuste tasemel. Lihtsuse ja organiseerimata keerukuse objektide matemaatiline iseloomustamine saab alata juba esimestest kooliaastatest, kuid organiseerimata keerukuse lihtsate objektide matemaatiline modelleerimine, s. o. nende objektide matemaatiliste dublantide koostamine, on jõukohane alles 7.—8. klassi õpilastele²⁰. Edasi peaks järgnema üksiknähtuste konkreetsem uurimine, mida vahetevahel illustreeriksid ka matemaatilised parameetrid. Seejuures peaks organiseeritud keerukuse objektide või nähtuste õpetamist iseloomustama küberneetika raamistik ja mõningal määral ka terminoloogiline ühtsus. Seni jääb õppijale muidugi mulje, nagu oleksid maa-rahva käitumistavad teoorjuse ajal ja vere hüübimismehhanism oma tekkestruktuurilt absoluutselt erinevad.

Praegu on olukord veel teistsugune. Kooli matemaatikakursus peegeldab meil seni ainult lihtsuse probleeme (kuigi statistika ja lineaarplaneerimise elemendid on koolis õppimiseks jõukohased). Olukord üldhariduses kujundab väära mulje, nagu alluksid kvantitatiivsele uurimisele vaid lihtsuse probleemid ning et teistes

¹⁸ Küberneetilise mõtteviisi elemente eksisteeris lokaalsetes teooriates loomulikult varem. Terviklik mõtteviis kujunes ja kujuneb veel praegu, ikkagi küberneetika üldistuste ja rakenduste taustal. Vt. viide 9.

¹⁹ Ta püüdis seda jälgida ka antud artikli koostamisel.

²⁰ Järgmisest õppeaastast alates tutvuvad arvatavasti kõik eesti õppekeelega koolide 9. klasside õpilased organiseerimata keerukuse põhiolemusega lineaarplaneerimise ülesannete lahendamisel. Õpetajatele vajalikke üldteadmisi püüab anda ka käesolev artikkel.

valdkondades tuleb rahulduda ainult intuiitiivsete oletustega ja piirduda hinnangutega: vähem, üha paremini, see on fakt²¹ jne. Teiseks, ei tekigi keerukuse objektide äratundmise eeldusi ning kujuneb arvamus lihtsuse nähtuste domineerimisest. Sedasama tendentsi süvendab veel inimlik püüe kompenseerida oma piiratud reaalsuse lihtsustamise kaudu. Tulemuseks on ainult determineeritud mõtteviisi kasutamine ja mitmekesisuse eitamine. Seepärast paljud inimesed arvavadki, et ka teised inimesed võiksid elada ja käituda niisamuti kui nemad, lugeda neid-samu raamatuid, riietuda sama moejoone järgi, vaadata samu filme, kuulata sedasama muusikat, huvituda samadest sensatsioonidest jne. Sedaliiki mõtteviisiga inimeste jaoks koosneb maailm küllaltki lihtsatest asjadest, peaaegu kõik on arusaadav, hinnangud resoluutsed. Juhtimise aspektis idealiseeritakse siis detailseid ettekirjutisi, pooldatakse ranget seadusandlust²² jne.

Tegelikult kuulub lihtsuse valdkonda vaid väike osa, sest täpsemal uurimisel osutuvad isegi paljud lihtsuse objektid keerukamateks, sisaldavad statistilisi komponente. Reaalsuses domineerib juhuslikkus ja sihipärane valik, aga mitte range determineeritus. Vastavalt sellele tuleb hoopis rohkem kasutada tõenäosuslikku ja küberneetilist mõtteviisi ja neid ka sihipäraselt arendada. Loomulikud võimalused selleks avanevad vastavate objektide teadusliku tundmaõppimise ja võrdlemise käigus. Võimaluste kasutamine sõltub aga õpetajast. Lõpetades esitame talle veel mõned tugipunktid.

Küberneetilise mõtteviisi kasvatamisel on üheks kaugemaks eesmärgiks automaatreguleerimise ja isereguleerivate süsteemide «nägemise» õpetamine koos arusaama kujundamisega, et eksisteeriva automaatreguleerimise muutmine peab toimuma algtingimuste, eesmärgi, efektiivsuse kriteeriumi ja tagasiside muutmise kaudu²³, mitte aga automaatreguleerimise lõhkumise kaudu²⁴.

Lühikese ajavahemiku, pealiskaudsuse ja inimtegevuse mitmesuguste aktsioonide taustal võib tekkida petlik mulje, et ainult inimene juhib looduse elu, valitused riikide poliitikat, poliitilised süsteemid maailma poliitikat jne. Põhjalikul käsitlusel aga selgub, et otsustamisel alluvad tegelikult kõik küberneetika põhiprintsipiidele 1°–4°, on viimaste poolt juhitud.

Automaatreguleerimise «nägemine» ei ole lihtne ka seetõttu, et üldjuhul on tagasiside võrdlemisi mõõdukas. Tagasiside toimib ilma järskude hüpeteta, on tasakaalukas ja pehmendatud, demfreeritud. Nii ei ilmne alkoholi tarvitamise olulised mõjud ühe joobe tulemusena, kuid võivad ulatuda üle põlvkondade; kopsuvähk ei teki ühekordsest suitsetamisest ega ka igal suitsetajal; isiku moraalne laostumine ei alga ühest alatust teost; igale seadusest üleastumisele ei järgne trahv või ühiskonnast isoleerimine; ainus viga juhtimises ei vii majandit laostumisele jne. Eriti aeglane on tagasiside bioloogilises elus, näiteks liigi aren-

²¹ Nn. fakt näitab seaduspärasust ainult lihtsuses. Organiseeritud ja organiseerimata keerukuses esineb aga väga mitmesuguseid fakte, ja hoopis olulisem on iga fakti tõenäosus, ta asend jaotuses.

²² Võib arvata, et ühiskond on end niisuguse mõtteviisi eest päästnud nii üksikisiku võimu vähesusega ja seadusandlusega kui ka suure hulga iseseisvate süsteemide loomisega, nagu tuletõrje, teater, teadus, kaubandus, sport, kunst, filatelia, haridus, ajakirjandus, kindlustus, religioon jne.

²³ Aktuaalseks näiteks on põllumajanduse juhtimise muutmine (väetiste tootmise ja maaparanduse laiendamine, hindade muutmine, tehniseerimise taseme tõstmine, plaaniliste näitajate vähendamine, tagasiside tõhustamine ehk nn. majanduslik stimuleerimine jm.). Analoogiliselt toimitakse ka sotsiaalses sfääris. Näiteks üksikisiku eesmärkide kujundamist või muutmist taotletakse reklaami jt. vahenditega.

²⁴ Eriti ohtlik on looduses eksisteerivate automaatreguleerimissüsteemide, nagu vee bioloogiline puhastamine jt. kahjustamine.

gus, kus ta tegevuse põhiliseks ilminguks on vaid paljunemise ebavõrdsus (aga mitte ellujäämise või hukkamise ebavõrdsus; [1], lk. 92).

Küberneetilist automaatreguleerimist illustreerivad aga bioloogia, ajalugu, majandusteaduslikud elemendid ühiskonnaõpetuses jm. Ajakohase käsitlusviisi tulemusena peabki uuel põlvkonnal tekkima (I) õige ettekujutus reaalsuse väga suurest keerukusest, mida õpitakse tundma tuhandete spetsiaalsuste kaudu, ja kus ikkagi on rohkem tundmatut kui tuntut, ning (II) arusaamine, et senisest edukam inimtegevus on võimalik ainult reaalsuse parema tundmaõppimise baasil.

Küberneetilise mõtteviisi arendamise algtingimuseks koolis on reaalsuse kaas- aegne tõlgendamine, eesmärgiks avarama mõttelaadiga inimeste käsvatamine ning tagasimõjuku uue põlvkonna otstarbekam tegutsemine.

Kirjandus

1. H. Kallak, Elusa looduse evolutsioonist. Tln., 1970.
2. W. Weaver, Science and Complexity. «American Scientist», Vol. 36, 1948, No. 4, lk. 536—544.
3. N. Wiener, Küberneetika. Tln., 1961.
4. А. И. Берг, В. В. Бирюков, Кибернетика — путь решения проблем управления. В сб-ке «Будущее науки». Выпуск третий. М., 1970, стр. 103—128.
5. Дж. Брунер, Процесс обучения. М., 1962.
6. М. Макаров, К вопросу категории «цель» в философии диалектического материализма. Учен. зап. Тартуского госунив., вып. 83, Тарту, 1960.
7. В. В. Парин, Р. М. Баевский, Введение в медицинскую кибернетику. М., 1966.
8. Ю. В. Сачков, Эволюция стиля мышления в естествознании. «Вопросы философии» 1968, № 4, стр. 70—81.
9. Т. С. Тамбовцева, Некоторые условия формирования у старших школьников материалистического мировоззрения. «Советская педагогика» 1967, № 2, стр. 34—46.

RAHVA ELATUSTASEME TÕUS

● Arvestades elanike kultuurikaupade ja tarbe- rahaliste tulude kiiret kasvutempot ja silmas pidades nende järjest kasvavaid vajadusi, kavatakse viisaastakul märgatavalt suurendada ka tarbeseemete tootmist ja kaubakäivet. Viimane peaks plaani kohaselt suurenema 1,4-kordseks. Seega paraneb rahva varustus vajalike kaupadega. Näiteks:

- viisaastakul suureneb niisuguste toiduainete, nagu liha, kala, taimerasva, munade ja köögivilja müük 40—60%;
- rõivaste müüki on kavas suurendada 35%, trikootaži müüki 50% ning

— viisaastaku lõpuks suureneb autode müük elanikele 1970. aastaga võrreldes rohkem kui 6-kordselt;

— tunduvalt suurendatakse viisaastakul lauanõude, majatarvete, kütuse, ehitusmaterjalide jt. kaupade müüki elanikele;

— parandatakse maa-elanikkonna varustamist kaupadega;

— laiendatakse kaupluste võrku, korraldatakse paremini kõiki kaubandusliku teenindamise vorme, varustatakse kaubandusvõrku paremini ja nõutavas sortimendis kvaliteetsete kaupadega, tagatakse rahvatarbekaupade riiklike jachindade stabiilsus ja alandatakse mõnd liiki kaupade hindu.

AHELGRAAFIKU KASUTAMINE KOOLITÖÖ PLANEERIMISEL

L. TÜRNPUU,

Tallinna Linna TSN TK Haridusosakonna juhataja

Koolis lõppes nõupidamine. Arutati keemia õpetamise olukorda. Poleemikat oli palju, võeti sõna, kritiseeriti, Väliselt tundus koosolek küllaltki aktiivne. Kui aga küsida osavõtjalt, mida see koosolek andis, siis vist küll vaadataks küsijale üllatunud näoga otsa. Inimesed on harjunud, et koosolekuid peetakse, seal midagi arutatakse, kedagi kritiseeritakse, võetakse sõna, võetakse vastu otsus ja minnakse laiali. Ja elu läheb enamasti vana rada edasi. Miks just seda probleemi koosolekul arutati, selle üle tihti ei mõeldä. Kas näiteks keemia õpetamise olukorda ei oleks võinud arutada kooli juhtkond koos kooli keemiaõpetajatega? Kas ülejäänud 58 õpetaja osavõtt 2 tundi kestvast arutelust otsuse kaalule midagi juurde andis? Või ilmesid nende kahe keemiku töös just kõigile 60 õpetajale iseloomulikud tugevad ja nõrgad küljed? Või taheti nende kahe najal teisi hirmutada, et nad oma tööd otsustavalt muudaksid?

Arvatavasti ei üht ega teist. Tuleb ju lihtsalt igal koosolekul midagi arutada, sest nii on ette nähtud. Miks just see küsimus mingis organis, mingil ajal ja mida see arutamine peab andma, mis toimub enne ja pärast seda arutelu — kõik see on aga palju olulisem kui arutamise fakt ise.

Kui kooli üldtööplaan kordab sõna-sõnalt eelmise ja üle-eelmise aasta plaani, siis kõneleb see sellest, et planeerimine toimub formaalselt ega vii koolitööd edasi. Et see mitmel pool just nii on, ei ole küll kellelegi saladus. Põhiliseks kriteeriumiks võetakse kõrgemalt poolt antud soovitusel ja küsimuste vastavus kooli tegevust kontrollivate ülemuste oletatavale maitsele.

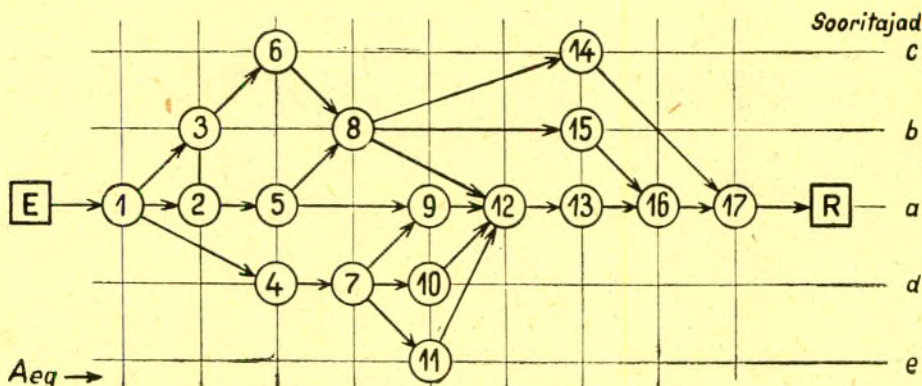
Selline olukord viib planeerimise efekti miinimumini ja jätab koolielu aastateks ühel kohal tammuma. Et väljapääs peitub koolitöö juhtimises ja eeskätt planeerimises, on pikematagi selge. Eks planeerimise printsiibid ole koolijuhtidele enamasti küll tuttavad, kuid planeerimise tehnika ja meetodika on jäänud koolides kahjuks isaisade aegsele tasemele. Teatav kartus võrkplaneerimise ees hakkab taanduma. Paljude Vene NFSV üldhariduslike koolide ja tehnikumide kogemused võrkplaneerimise rakendamisel koolis on näidanud, et selle tööstuses ja ehitustegevuses arenenud planeerimisvormi mitmetel põhimõtetel on koolitöös tohtud eelised võrreldes traditsiooniliste vormidega.

Täielikult koolitöö võrkplaneerimisele praegu üle minna ei ole veel mõeldav, sest liiga palju on koolitöös ülearust, on puudu konkreetsest ja tõhusast tegevusest. Aastast aastasse on aga koolitöö areng läinud asjalikkuse poole ja pole kahtlust, et mõne aasta pärast on võrkplaneerimine koolides juba täiesti reaalne.

Käesoleval etapil on mõeldav mitmesuguste meetodiliste ja organisatsiooniliste probleemide lahendamist planeerida ahelgraafikute abil.

Vaatleme lähemalt, milles seisneb ahelgraafikute meetod, kuidas seda rakendada ja mis eelised sellel on traditsiooniliste planeerimise meetoditega võrreldes.

Vaatleme mingit seatud eesmärki E. Kujutagu seda eesmärki ruuduke tähi-sega E. Et eesmärki saavutada, tuleb sooritada teatav tegevuse kompleks. Teiste sõnadega: tegevuse resultaati R peab olema ekvivalentne eesmärgiga E. Jaotame tegevuse kompleksi üksikuteks tööoperatsioonideks: 1, 2, 3 jne., mida kujutame



Joonis 1.

sõõrikestena. Paigutame need operatsioonid ridadesse vastavalt töö sooritajatele ja veergudesse vastavalt töö sooritamise ajale, üksikute operatsioonide vajalikule järjekorrale ning saame ahelgraafiku (joon. 1).

Noolte kasutamine ahelgraafikus pole tingimata vajalik, sest tööoperatsioonide järjestus on määratud operatsioonide paigutusega ahelas. Kui aga operatsioone pole võimalik paigutada ka vastavalt ajale ja töö sooritajatele, siis on nooled hädavajalikud, ja sel juhul on tegemist meie tavalise võrkgraafikuga.

Vaatleme ahelgraafiku kui aja ja täitja teljestikus korrastatud võrkgraafiku rakendamise võimalusi koolitöö planeerimisel.

Koolitöös ilmneb tihti vajadus muuta mõnede või paljude õpetajate tööviise, saavutamaks töös vajalikke resultate. Esialgse informatsiooni selleks peab andma sisekontroll, mille abil selgitatakse välja puudused ja nende määr eri ainete õpetajate tegevuses. Samuti aga puuduste põhjused. Kui puuduste põhjuseks on õpetajate tegevuse koordineerimatus, siis on viga juhtkonna töös, mis on organiseerimistöö käigus lihtsalt parandatav.

Kui on tegemist oma kohustuste mittetäitmisega, kusjuures asjaosaline neid siiski teab, siis on tegemist puhtadministratiivse küsimusega. Üksikjuhtumite korral on direktiooni käsutuses küllaldaselt mõjutusvahendeid, et panna need õpetajad oma tööülesandeid täitma. Kui oma tööülesandeid ei täida mitmed õpetajad, siis võib see tingida probleemi arutamise suurema kollektiivi ees. Sel juhul tuleb pärast vastuvõetud otsust järjekindlalt kontrollida, kuidas on asunud seda täitma ja missugused on tulemused.

Paljude puuduste põhjuseks on oskamatus ja teadmatus. Sel juhul on tegemist meetodiliste probleemidega. Õpetajat tuleb sel juhul tegutseda õpetada. Enamasti on need probleemid täiesti individuaalsed. Seetõttu tuleb õpetajatel juhtkonna abiga neid teadmisi ja oskusi omandada individuaalselt (kasutades seejuures kirjandust, enese töö analüüsi, kolleegide abi ja kogemusi). Arusaadavalt peab kaasnema juhtkonna pidev kontroll. Meetodilised probleemid, mis on tüüpilised paljudele õpetajatele, moodustavadki koolisisese kollektiivse meetodilise töö sisu. Meetodikaprobleeme ei saa lahendada küsimuse ühekordse aruteluga mingil koosolekul, nagu seda võib teha administratiivsete ja organisatsioonilist laadi probleemidega. Meetodiline töö kui õpetajate õpetamine on eeskätt didaktiline protsess, mille juures tuleb silmas pidada kindlaid nõudeid ja printsiipe, kindlaid etappe küsimuse lahendamisel.

Kõigepealt tuleb õpetajates äratada küsimuse vastu huvi. See saavutatakse

sisekontrolli oskusliku organiseerimisega. Seejärel on aga vaja küsimuse olemus, vajadus ja tähtsus kollektiivile selgeks teha ning anda suunad probleemi lahendamiseks. Tavaliselt toimub see sõltuvalt küsimuse sügavusest, tähtsusest ja ulatusest kas ainekomisjoni koosolekul, klassijuhatajate koondises, a/ü töönõupidamisel, õppenõukogus vm.

Õpetajatele tuleb küsimuse kohta teoreetilisi teadmisi anda. Iseseisva õppimise kõrval on otstarbekas kasutada mitmesuguseid kollektiivseid meetodilise töö organeid. Õpetajad peavad omandama ka sellekohaseid oskusi, kogemusi ja vilumusi, sobitama omandatud oma töösüsteemiga. Kuigi põhiliselt toimub see individuaalselt, õpetaja tegelikus tööpraktikas, ei tohi alahinnata praktikumide, näidistundide jt. kollektiivsete vormide osatähtsust. Kui oskused, kogemused ja vilumused on omandatud, siis nende juurutamine õpetajate tööpraktikasse nõuab juhtkonnalt jällegi hoolikat kontrolli. Vastasel korral võib meetodilisest probleemist saada administratiivne probleem.

Arusaadavalt ei pruugi nimetatud 4 etapi (probleemi seadmine, teadmiste andmine, oskuste ja vilumuste kujundamine, kokkuvõtte ellurakendatus) silmaspidamisel igale probleemile planeerida 4 eri koosolekut, sest neid etappe on mõeldav teataval määral ühendada. Ometi neid etappe ignoreerida ei tohi.

See seob omavahel sisekontrolli, töö planeerimise ja meetodilise töö ühtseks tervikuks, seob individuaalse ja kollektiivse meetodilise töö ühtseks koolisisesse meetodilise töö süsteemiks, annab vajaduse ja mõtte mitmesuguste koosolekute päevakordadele, muudab meetodilise töö efektiivsemaks ja resultatiivsemaks. Siin ilmnevadki ahelgraafiku eelised traditsioonilise tekstuaalse planeerimise ees.

Oletame, et mitmetel õpetajatel ilmnes eelmisel õppeaastal oskamatus õpematerjali doseerida ja organiseerida ning kinnistada selle omandamist dooside kaupa. Tähistame probleemi tinglikult näiteks arvuga 8 (vastavalt probleemi

Jrk. nr.	Organ	Aeg	Möödunud õppeaasta	September	Oktoober	November	Detsember	Jaanuar	Veebruar	Märts	Aprill	Mai	Juuni	Märkused
1	Üldtööplaan			⊗										
2	Õppenõukogu												⊗	
3	Töötajate nõupidamised				⊗									
4	Direktsiooni nõupidamised											⊗		
5	Konverentsid, praktikumid													
6	Klassijuhatajate koondis													
7	Ainekomisjonid	Eesti keel												
		Vene keel												
		Matemaatika												
		Ajalugu												
		Füüsika												
		Keemia												
	Võõrkeel													
8	Individuaalne meetodiline eneset.													
9	Sisekontroll		⊗							⊗	⊗			

▽ - teoreetiliste teadmiste andmine △ - praktiliste oskuste andmine □ - kokkuvõte

Joonis 2.

järjekorranumbrile sellekohases nimestikus). Probleem seatakse kollektiivi ette õppeaasta üldtööplaanis. Kuna eelmisel aastal kontrolliti 8 õpetaja tööd sellest aspektist (indeksina märgitud arv graafikus — joon. 2), siis on probleemi olemus enamikule selge ja seda uuesti koosolekul arutada pole vaja. Oktoobris toimival töötajate nõupidamisel korraldatakse teoreetiline õppus antud teemal. Praktiliste kogemuste omandamise eesmärgil planeeritakse novembris mitmete ainekomisjonide poolt vastavasisulisi üritusi (näidistunnid, praktikumid jne.) Sellele järgneb omandatu individuaalne rakendamine mitmete õpetajate poolt. Märtsi- ja aprillikuu jooksul kontrollib kooli juhtkond seda õppetundides. Esialgne kokkuvõtte tehakse kooli juhtkonna nõupidamisel mais ja lõplik õppenõukogus juunis.

Kas küsimuse lahendamine peab kulgema just sellist rada, see oleneb konkreetsetest asjaoludest.

Analoogiliselt kantakse graafikusse ka teiste probleemide lahendamise käik, nummerdades neid vastavalt sellekohases loetelus toodud järjekorranumbriga. Kui kõik lahendamist vajavad põhiprobleemid on sel viisil graafikusse kantud, võib mõnda lahtrisse sattuda mitu probleemi. Nende alusel on võimalik sõnastada koosolekute päevakorrad, fikseerida ettekandjad jne.

Mida niisugune planeerimine annab?

1. Tagab järjepidevuse probleemidega tegelemisel, näidates, mida tehti teatud probleemi alal enne ja kuidas kulgeb asi edasi.

2. Annab probleemide käsitlemise ajalise järjekorra. Seetõttu puudub vajadus eraldi nn. kuugraafikute järele.

3. Annab üksikute ülekoolliste organite tööplaanide kondikava seostatult teiste organite tegevusega, lahendades seega nendevahelise tööjaotuse ülesande.

4. Seostab individuaalse metoodilise enesetäiendamise metoodilise töö kollektiivsete vormidega, muutes selle ühtseks ülekoolliseks metoodilise töö süsteemiks.

5. Annab kindla koha ja reaalse mõtte sisekontrollile, seostades seda koolitöö reaalsete vajadustega, annab sisekontrolli temaatilise ja ajalise kulgemise raamid.

6. Muudab kompaksemaks ja terviklikumaks kogu informatsiooniteenistuse koolis, väldib dubleerimist ning juhuslike probleemide sattumise koosolekute päevakordadesse.

Nagu autori kogemused näitavad, osutub ahelgraafik tõhusaks vahendiks ka koolitöö kontrollija käes. Seepärast oleks tarvis, et seda võtet, mida vennasvabariikides edukalt juba aastaid kasutatakse, õpiksid tundma ja rakendama ka meie vabariigi koolide juhid ja haridusorganid. See aitaks vähendada paraadlikkust, asjatut askeldamist ja formalismi koolitöös.

Kirjandus

1. В. Э. Рексин, Методы сетевого анализа в управлении производством. М., 1968.
2. Л. Алтаев, Системы сетевого планирования и управления. М., 1965.
3. Н. И. Ведуг и др., Сетевые методы планирования и контроля и применение их для управления производством и строительством, Киев, 1964.
4. И. М. Глазман, Основы сетевого планирования и управления. Харьков, 1966.
5. Ф. Биншток, Наука управлять, М., 1967.
6. В. Стрезикозин, Совершенствовать руководство учебно-воспитательным процессом. «Народное образование» 1966, № 8.
7. Ю. Кузнецов, Руководство школой. «Народное образование» 1967, № 3.
8. H. Liimets, Koolisese metoodilise töö süsteem. Kandidaadi väitekirj. Käsikirj. 1959.

8. KLASSIDE ÕPILASTE ÕPPEEDUKUS JA SELLE SEOS ELUKUTSE NING KOOLITÜÜBI VALIKUGA

A. KITS

8-klassilise kooli lõpetamisel tuleb noorukil otsustada, kas jätkata õppimist, kus seda teha või minna tööle ja kuhu. Koolitüübi või töökoha valikuga on seotud ka kutsevalik. Õige tööala valik valmistab noorukitele sageli suuri raskusi. Ta vajab kooli, vanemate ja ühiskonna abi. Kutsealase suunamise teadlikumaks korraldamiseks on oluline teada noorte kutsevalikut mõjustavaid tegureid.

Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudis valmis uurimus «Tallinna koolide 8. klasside õpilaste kutsevalikut mõjustavatest faktoritest». Selleks korraldati 1967/68. ja 1968/69. õppeaastal õpilaste anketeerimine ja intervjuerimine. Täiendavat materjali saadi koolide dokumentatsioonist (õpilaste aastahinded) ja ettevõtetest, kuhu 8. klassi lõpetajad tööle siirdusid. Võeti vaatluse alla mitmesugused tegurid, mis võisid mõjutada õpilase soovi valida üks või teine elukutse — soovitud kutsevalikuks, õpilaste õppeedukus, õppimise huvi suund, s. t. huvi reaals- või humanitaarainete vastu, harrastused, hinnangud elukutsetele jne.

Nendest käsitletakse käesolevas artiklis õppeedukust ja õppimise huvi suunda.

Kutset valides kaaluvad õpilased elukutseid ühelt poolt teatud eesmärgi saavutamise, teiselt poolt aga oma võimete seisukohalt. Õpilaste võimete üheks näitajaks on õppeedukus. Me ei või aga väita, et hea õppeedukusega õpilased on alati suurte võimete, ja vastupidi. Õpilase edasijõudmist koolis võivad mõjustada õppimistingimused, tema tervislik seisund, teatud iseloomujooned. Uurijad A. Budarnõi¹ ja S. Herman² väidavad, et hästi õpivad need õpilased, kelle võimed ühenduvad tööarmastuse ja hoolsusega. Tütarlaste puhul valitseb võimete ja õppeedukuse vahel tugevam korrelatiivne sõltuvus kui poistel.

Õpilaste õppeedukust vaadeldi eelmainitud uurimuses keskmiste aastahinnete alusel. Kõige enam levinud aastahindeks oli 3,2 või 3,3. Üldine õppeedukuse keskmine Tallinna koolide 8. klassides oli 3,4. Keskmiste õppehinnete alusel moodustasime järgmised rühmad:

halva õppeedukusega õpilased	—	keskmine hinne	3,1 ja vähem
keskmise	„	„	„
he	„	„	„
väga hea	„	„	„

Õpilased jaotusid eeltoodud rühmadesse järgmiselt:

halva õppeedukusega õpilasi oli	122, s. o. 11,3%
keskmise	„ „ „ 585, s. o. 54,6%
he	„ „ „ 80, s. o. 7,5%
väga hea	„ „ „ 285, s. o. 26,6%

kokku 1072, s. o. 100%

¹ A. Б у д а р н ы й. Индивидуальный подход в обучении. «Советская педагогика» 1965, № 7.

² S. H e r m a n, Klassikursuse kordamist põhjustavad tegurid ja nende vältimise võimalusi. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 10.

Nende andmete põhjal võime väita, et peaaegu pooled õpilased olid keskmise õppeedukusega. Väiksema osa (1/4) moodustasid hea edukusega õpilased. Ülejäänud olid kas väga hea või halva õppeedukusega, kusjuures halva edasijõudmisega õpilasi oli veidi enam. Puudulikke hindede aasta kokkuvõttes esines 15% õpilastel. Enamikul oli üks mitterahuldav hinne. Tütarlastel olid paremad hinned kui poistel, kuid hinnete erinevus ei olnud statistiliselt oluline.

Kõrvuti õppeedukusega püüti arvestada ka õpilaste suhtumist õppeainetesse, nende huvi teatud ainetesse vastu. Humanitaarala esindavaiks aineiks loeti kirjandus, võõrkeel ja ajalugu, reaalsuuna aineiks — matemaatika, füüsika ja keemia. Õpilased hindasid nimetatud ainetes meeldivust kolmeastmelise skaala järgi.* Peaaegu pooltel õpilastest ei olnud välja kujunenud huvide suunda. Humanitaarsuuna esindajaid oli 27,6% ja reaalsuunaga õpilasi 18,6% küsitletuist, kusjuures suurem huvi humanitaarainetesse vastu võib olla tingitud nimetatud ainetes suuremast erikaalust 8. klassis. Humanitaardistsipliinidega rohkem kokku puutudes elavad õpilased arusaadavalt nendesse ka rohkem sisse.

Õppeedukuse ja huvide suuna võrdlemisel selgus, et halva õppeedukusega õpilastest moodustasid suurema protsendi väljakujunemata huvidega õpilased. Reaalsuuna esindajate hulgas oli kõige enam väga häid õpilasi, reaalained meeldisid rohkem poistele kui tütarlastele.

Vaadeldi ka õppeainete meeldivuse ja õppeedukuse suhet. Selleks võrreldi õpilaste emakeele hindede ja selle aine meeldivust. Kui aine meeldis, oli hindeks tavaliselt «hea». Aine mitte-meeldivuse puhul esinesid peamiselt rahuldavad hinned.

Võrreldes õpilase poolt kutse soovidenähtud nimetatud elukutseid ja õppeedukust, ilmnes, et hea ja väga hea õppeedukusega õpilased soovisid tulevikus töötada kutsealadel, mis nõuavad kõrgemat haridust. Nad nimetasid sagedasti kutse soovidenähtud inseneri, telemehaaniku, lenduri, matemaatiku, füüsiku, loodusteadlase elukutset. Suurem osa halvema edukusega õpilastest tahtis tulevikus töötada madalamat haridust nõudvatel kutsealadel (õmbleja, kokk, lukksepp, treial). Teiste sõnadega — parema õppeedukusega õpilased tegid oma otsuse elukutsete kasuks, mida nad pidasid prestiižikateks. Elukutseid hindasid õpilased viiepallilise süsteemi järgi (kõige madalama prestiižiga elukutse — 1, kõige kõrgema prestiižiga elukutse — 5).

Õppeedukusest ja soovitud elukutsete prestiižist annab ülevaate järgmine tabel.

Õppeedukus	Õpilaste üldarv	Õpilaste jagunemine valitud elukutsete prestiiži järgi (% rühma üldarvust)				
		«1»	«2»	«3»	«4»	«5»
väga hea	32	—	—	12,5	37,5	50,0
hea	161	—	3,7	22,4	14,0	60,9
keskmine	287	5,2	8,4	24,0	23,7	38,7
halb	112	13,4	9,8	26,8	23,2	26,8

Eeltoodud materjal viitab õppeedukuse ja elukutse vahelisele seosele.

Õppeedukuse ja kutsevaliku vahekorda vaadeldi ka koos teiste teguritega

* Kui reaal- ja humanitaarainete punktide summa võrdlemisel oli vahe 2 või enam punkti, siis loeti õpilane vastava aine alase kallakuga. Vastasel korral (kui vahet ei olnud või oli ühepunktiline erinevus) loeti õpilane väljakujunemata suunaga rühma.

(elukutse prestiiž, tuntavus, õpilaste harrastused, kutsealased soovitusel jne.). Nende ühismõju uurimiseks kasutati faktoranalüütilist meetodit. Faktoranalüüs näitas, et õppeedukus etendab olulist osa elukutsete prestiiži ja seda kujundavate väärtuste kujunemisel (perspektiivikus, huvitavus, nõutav hariduslik kvalifikatsioon, vajalikkus ühiskonnale, palk). Õppeedukuses kajastuvatest faktulistest teadmistest sõltub õpilase võime hinnata elukutseid, teha sellest vastavaid järeldusi. Nii tähendab hea õppeedukus suuremat hulka teadmisi. See muudab õpilase maailmapildi täpsemaks ja annab paremad alused elukutsete hindamiseks.

Õppeedukusel oli oluline osa ka koolitüübi või töökoha valikul. Erineva õppeedukusega õpilased siirdusid kooli või tööle alljärgnevalt.

Õppeedukus	Koolitüüp				
	keskkool	tehnikum	kutsekool	töö	kokku
väga hea	98,5	1,5	—	—	100,0
hea	87,8	8,9	1,9	1,4	100,0
keskmine	68,5	16,3	2,5	12,7	100,0
halb	36,9	12,5	11,3	39,3	100,0

Märkus. Tabelist on välja jäetud klassikursuse kordajad, samuti õpilased, kes ei läinud õppima ja ei olnud veel tööle asunud.

Tabelist nähtub, et väga hea õppeedukusega õpilased jätkasid õppimist keskkoolis. Vastavalt õppeedukuse langemisele langes ka keskkooli astujate arv ja suurenes muudesse koolidesse ja tööle minejate arv. See tendents saavutas äärmuse tööle läinud õpilaste hulgas, kellest enamik oli madala edukusega.

Erinevatesse koolitüüpidesse siirdujate keskmised hinded olid analoogilised ülalloodud jaotusele: keskkooli astujate keskmine õppeedukus oli 3,88, tehnikumi astujatel 3,50, kutsekooli astujate keskmine hinne 3,25, tööle minejatel aga üksnes 3,04. Siinjuures olid $\frac{1}{3}$ tööle minna soovijatest puudulikud hinded, kutsekooli astujate hulgas oli $\frac{1}{4}$ puudulike hinnetega õpilasi. Vestlusest 8. klassist tööle siirdunud õpilastega selgus, et halb edasijõudmine koolis, huvi puudumine õppimisega vastu olidki peamisteks põhjusteks, miks koolist lahutati ja loobuti edasiõppimisest. Osa kutsekooli astujaid suhtus vastumeelselt üldhariduslike ainete õppimisse. Nad siirdusid kutsekoolidesse selleks, et võimalikult kiiresti vabaneda kooliskäimisest. Nende noorte tulevikuplaanid on seotud niisuguste erialade õppimisega, mida saab kiiresti omandada. Grupp kutsekooli või tööle siirdunud noortest oli nimetanud kutsesoovidena ka kõrgemat haridust nõudvaid elukutseid. Sügisel tegid nad aga otsuse madalamat hariduslikku kvalifikatsiooni nõudvate kutsete kasuks. Oma valikut põhjendasid nad väidetega «keskkoolis ei jõua edasi», «õppimine on ära tüüdanud». Halb õppeedukus oli siin põhjuseks, miks muudeti oma esialgseid kavatsusi. Uuriija H. Sukamägi³ märgib samuti, et halb õppeedukus võib takistada soovitud elukutse omandamist.

Huvi pakub ka küsimus, kuidas on õppeedukusega seotud kutsehuvide väljakujunemine. Andmed näitasid, et 8. klassi lõpetamise ajaks oli madalama õppeedukusega õpilastest suurem protsent teinud otsuse tulevase elukutse kasuks võrreldes edukamate õpilastega. Nagu varem märgitud, siirdus suur osa halvema õppeedukusega õpilasi tööle või kutsekooli. Neil oli kutsevaliku küsimus palju konkreetsem kui edukamatel õpilastel. Viimastest siirdus suurem osa keskkooli, mistõttu nende tulevikukavatsuste täpsustamine lükkus edasi.

³ A. Sukamägi, Õpilaste kutsehuvide arengust. «Nõukogude pedagoogika ja kool» II, Tartu, 1966.

Vaatluse alla oli võetud ka õppimise huvi suuna ja kutse- ning koolivaliku vahetõde. Võib oletada, et õpilastel, kellel on välja kujunenud huvide suund, on kergem elukutset valida. Seepärast arvasime, et reaali- ja humanitaarsuunaga rühmades on rohkem neid õpilasi, kes teavad oma tulevast elukutset. Küsitluse andmed seda aga ei kinnitanud. Kutsesoovidega õpilaste arvus statistiliselt olulisi erinevusi eri rühmade võrdlemisel ei esinenud.

Kutsevaliku ja huvide suuna võrdlemisel võib märgata seost mõnede elukutsete puhul. Õpilased, kellel olid lemmikaineteks reaalsuuna, valisid rohkem inseneri-, tehniku-, autojuhi-, mehaanikukutse. Humanitaarsuunaga õpilased tahtsid saada peamiselt õmblejateks, filoloogideks, meditsiiniõdedeks.

Huvide suuna ning kooli ja töökoha valikust annab ülevaate järgmine tabel.

Õppimise huvi suund	Koolitüüp							
	keskkool		tehnikum		kutsekool		tööle	
	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%
humanitaar	165	28,9	48	26,5	23	37,1	15	16,5
reaal	107	18,8	38	21,0	12	19,4	11	12,1
välja kujunemata	298	52,3	95	52,3	27	43,5	65	71,4
	570	100,0	181	100,0	62	100,0	91	100,0

Tabelist näeme, et tööle läinud õpilastest moodustasid valdava enamuse (71,4%) väljakujunemata huvi suunaga õpilased. Kuna tööle siirdus ka suhteliselt palju madalama õppeedukusega õpilasi, siis võime väita, et tööle lähevad pärast 8. klassi lõpetamist tavaliselt need õpilased, kellel on halb õppeedukus ega ole välja kujunenud huvi suunda õppimises. Väljakujunenud huvi suuna ja koolitüübi valiku vahel on täheldatav järgmine seos: kõige enam astus humanitaarsuuna esindajaid kutsekooli. Reaalsuuna puhul ei esinenud rühmade vahel olulisi erinevusi.

Kokkuvõttena huvide suuna ja kutse- ning koolivaliku kohta võib öelda järgmist: õppimise huvisuund on seoses ainult mõnede elukutsetega. Vaadeldavas eas pole nähtavasti õpilaste huvid sedavõrd välja kujunenud, et avaldaksid olulist mõju kutsevalikule. Küll on aga huvide suunal oluline seos õpilaste tööleminekuaga. Õpilaste õppeedukus oli aga tugevas seoses nii tulevase elukutse valikuga kui ka koolitüübi ning töökoha valikuga.

Ka faktoranalüüs kinnitas eelmainitud. Huvide suuna seletusvõime kõikidel faktoritel jäi niivõrd madalaks, et seda ei olnud võimalik tõlgendamisel arvestada.* Õppeedukus aga korreleerus nii tulevase elukutse valikuga kui ka koolitüübi ning töökoha valikuga.

Nagu eespool nägime, siirdus suur protsent madalama õppeedukusega õpilasi tööle ja ka kutsekooli. Need noored asuvad praktiliselt omandama teatud eriala. Seetõttu tuleks kutsekasvatustöös pöörata enam tähelepanu nimetatud kontingendile. Nad vajavad objektiivset informatsiooni kutsealade kohta. Pealegi kaasneb halva õppeedukusega mitteadekvaatne enesehinnang⁴, puudulik võime mitmesuguseid nähtusi analüüsida, mistõttu neil võib tekkida rohkesti raskusi oma tulevase elutee määramisel.

* Tõlgendamisel arvestati muutujaga, mille omaväärtus faktoril oli üle 0,30.

⁴ L. Päss, Normaalselt arenenud ja raskestikasvatatavate õpilaste enesehinnangu võrdlus. «Nõukogude pedagoogika ja kool» I, Tartu, 1966.

Sõnavälte ja astmevahelduse tundmise seos tüüpsõnade määramise oskusega

T. ÖUNAPUU

Eesti keele grammatika üheks raskemaks osaks peetakse üldhariduslikus koolis väldet ja astmevaheldust. Selle probleemiga on tegelnud mitmed autorid. Vähem pole meil ka uurimusi morfoloogia õpetamisest. Paraku on järeldused mõnikord liiga pessimistlikud.

Morfoloogia õppimiseks vajalikest eelteadmistest on olulised sõnavälte ja astmevaheldus, millel suurel määral rajaneb sõnade tüüpkondadesse paigutamine. Uurimused on näidanud, et õpilased ei suuda vajaliku kindlusega omandada ei väldet ega astmevaheldust, suuri raskusi on isegi silbitamise ja häälikute liigitamisega. Loomulikult jäädakse siis hätta ka tüüpsõnade leidmisega.

Väidetakse, et õpilased ei suuda abstraktselt mõelda, vaid lähtuvad tüüpsõna määramisel sõnade välistunnustest. Üle $\frac{2}{3}$ õpilastest ei määra tüüpsõna ettenähtud viisil, vaid võtab aluseks kirja pildi, sest põhjuslike seoste mõistmine jääb õpilastel väheseks ning tüüpsõnade määramise võtted on pikad ja keerukad. Vähe eksitakse nende sõnade määramisel, millel on ilmekas häälikuline tunnus. Üldiselt aga jälgivad õpilased kord üht, kord teist tunnust ega suuda haarata süsteemi. Sageli lähtutakse tüüpsõnade määramisel vääranalooogiast ja ebatunnustest kui analüüsi ja sünteesi seosest. Ebatäieliku või pealiskaudse analüüsi tõttu ei saa õpilane jõuda ka õigetele järeldustele. Selle põhjal järeldatakse mõnikord, et õpilased ei suuda kõike omandada, mida programm ja õpik pakuvad, kaheldakse, kas õpilased on võimelised omandama morfoloogiat nii **noorelt**.

Praeguses kooliprogrammis on jäänud üldkasutatavaks traditsiooniline süsteem. Pole erilist kahtlust, et antud süsteem on loogiline, väldib enamikel juhtudel juhuslikkust, näitab õpilastele keele süsteemipärasust ja arendab loogilist mõtlemist.

Ette heita õpilastele nende vähest abstraktset mõtlemist on aga asjatu. Kus seda siis arendatakse kui mitte koolis? Küllap peaks seda tegema ka **eesti keele õpetaja**. Ei saa ju emakeele õpetaja töö alata alles siis, kui õpilastel on abstraktne mõtlemine juba teataval määral välja kujunenud.

Probleeme morfoloogia käsitlemisel on palju. Seni kui programmi nõuded morfoloogias on jäänud endisteks, tuleb õpetajatel paratamatult otsida uusi võimalusi **metoodika täiustamiseks**. Võib-olla peitub üks edu saladusi 5. klassi kursuse teatud osa (sisehäälikud, sõnavälte, astmevaheldus) kindlalt omandamises? Käesolev artikkel püüabki määrata, kui võrd tugev on seos tüüpsõnade määramise oskuse ja sellele baasiks olevate teadmiste vahel.

1968/69. õ.-a. tehti Tartu ja Põltsamaa koolide 5. klassides ulatuslik pedagoogiline eksperiment. Peaaegu kogu õppeaasta jooksul mõõdeti mitmete testidega õpilaste teadmisi kaheksas klassis, millest 5 olid eksperimentaalklassid (edaspidised lühendid E₁, E₂, E₃, E₄, E₅) ning 3 kontrollklassid (K₁, K₂, K₃). Eksperimentaalklassides (edaspidi E-klassid) tagati mitmesuguste metoodiliste võtetega kogu õppeaasta jooksul **vahetu tagasiside**, seda nii õpetajale kui ka õpilastele. Sellega paranes informatsioon õppetöö kulgemisest ja kogu õppeprotsess muutus paremini juhitavaks. Kontrollklassides (edaspidi K-klassid) õpetati ja harjutati ilma vahetu tagasisideta. Kõik teised tingimused olid klassides enam-vähem võrdsed.

Teiste ainelõikude seas moodustas iseseisva tsükli sisehäälikute, sõnavälte ja astmevahelduse käsitlemine. Enesekontrolli eesmärges silmas pidades kasutati selle

osa harjutamisel E-klassides arvvastustega ülesandeid (vt. G. Laugaste, Harjuti tänapäeva eesti keelest I. Foneetika. TRÜ rotaprint, Tartu, 1969), mis ise korrigeerisid nende lahendajat. Nimetatud omaduse tõttu osutusid sellised ülesanded väärtuslikuks iseseisva töö materjaliks. Seda näitas ka kontrolltest (edaspidi test nr. 1), milles E-klassid saavutasid K-klasside ees olulise edu: 5 esimest kohta kuulus E-klassidele, 3 viimast aga K-klassidele.

Järgmisel, 1969/70. õ.-a. olid klassid juba kõigi tingimuste poolest võrdses olukorras, sest pedagoogiline eksperiment oli lõppenud. Et teha kindlaks, kuivõrd oli sisehäälikute, sõnavälte ja astmevahelduse süvendatud (s. o. tagasisidega) õpetamisest kasu tüüpsõnade määramise oskuse kujunemisele, selleks korraldati II õppeveerandi lõpul, kui oli lõpetatud noomeni tüüpsõnade käsitletu, kõigis vaatluse all olnud klassides uus test. Selles testis (edaspidi test nr. 2) tuli õpilastel määrata 45 noomeni tüüpsõna ning kirjutada 5 *ne-* ja *s-sõnal* mitmuse osastav kääne. Töö tehti mõlemal korral kahes võrdse raskusega variandis kokku 238 õpilasele, kellest kumbagi varianti kirjutasid 119 õpilast. Testiga nr. 1 oli võimalik saada maksimaalselt 100 punkti, testiga nr. 2 — 50 punkti. Tulemuste kõrvutamiseks on mõlema testiga saadud punktid hiljem väljendatud protsentides, s. t. 2 testi näitajad on korrutatud 2-ga.

Tüüpsõnu käsitleti traditsiooniliselt, nii nagu iga aineõpetaja seda aastaid on teinud. Mingisuguseid erivõtteid ei kasutatud. Andmeid on võrreldud klasside kaupa. Et õpilaste hulgas toimunud muutused paremini peegelduksid, jaotati õpilased testide tulemuste alusel tugevateks, keskmisteks ja nõrkadeks (vastavalt 25% — 50% — 25% õpilaste üldarvust, arvuliselt 60 — 118 — 60 õpilast.) Niiviisi rühmitati kahel korral. Test nr. 1 puhul tähistame neid grupe edaspidi lühenditega T, K, N, test nr. 2 puhul aga T', K', N'.

Järgmine tabel annab ülevaate klasside edukusest protsentides kummagi testi põhjal. Ülevaatlikkuse mõttes on klassid antud 1. testi paremusjärjestuses.

Klass	Test nr. 1	Test nr. 2 (sulgudes koht)	Langus	Korrelatsiooni koefitsent
E ₄	94,0	90,6 (1.)	3,4	0,70
E ₅	89,4	84,4 (2.)	5,0	0,62
E ₁	89,3	78,6 (3.)	10,7	0,29
E ₃	88,1	72,8 (5.)	15,3	0,55
E ₂	87,2	63,9 (7.)	23,3	0,70
K ₁	86,1	66,8 (6.)	19,3	0,77
K ₂	85,6	78,3 (4.)	7,3	0,72
K ₃	66,3	56,2 (8.)	10,1	0,56

Nagu edukuse võrdlemisest klasside kaupa selgub, on tulemused välte ja astmevahelduse tundmises ning tüüpsõnade määramises erinevad. Arvud näitavad aine omandamise väga erinevat astet ühes või teises klassis. Suurem ühtlus on saavutatud 1. testis, kuigi piirarvud 94,0 ja 66,3 on üsna kontrastsed (vahepealsed klassid püsivad see-eest enam-vähem võrdsel tasemel).

Kokkuvõttes võib saadud tulemuste põhjal pidada välte ja astmevahelduse kui ühe raskema ainelõigu omandamist **keskmisele viienda klassi õpilasele jõukohaseks**. 25% õpilastest (s. o. targemad õpilased) suutsid lahendada õigesti 96% ülesandeid, mida võib pidada väga heaks näitajaks raske ainelõigu omandamisel. Teemat arvestades ei näi olevat ka 80%-line edukus (K-õpilaste alampiir) hirmuäratav. Seega ainult 25% õpilastest ei saanud pärast ainelõigu omandamist 80%-list taset. Võib väita, et **suur osa õpilasi omandab juba 5. klassis teatava abstraktse mõtlemise alused ja süstematiseerimisoskuse**. Peaks jätkuma ainult aega edaspidiseks kordamiseks!

Tüüpsõnade määramises on tulemused ebahütlasemad ja üldise seaduspärasusena ka kõikides klassides 1. testi tulemustest halvemad. See on ka loomulik. Tuleb ju tüüpsõna leidmisel tunda välte ja astmevahelduse kõrval ka sõna teisi tunnuseid (silpide arvu, sageli lõpuhäälikut kord nimetavas, kord osastavas). Mõttetöö on tublisti keerustunud, õpilane läheb aga sageli kergemat teed, vaadeldes ainult mõningaid tunnuseid. Küllalt alla on nihkunud K'-õpilaste piir — 62⁰/₀, mis tähendab seda, et õpilane, määranud 50 sõnast 31 õigesti, kuulub veel keskmiste õpilaste hulka. Ja seda kohe pärast aine käsitlemist, kui tüüpsõnade loetelu on silme ees!

Kui arvestada hindamisel juba küllalt madalat protsendimäära, s. t. et 75⁰/₀-lise õigsuse korral saab õpilane «rahuldava», siis kuuluks suur arv puuduliku hinde saanud õpilasi K'-rühma, teiste sõnadega: neljal klassil oleks keskmine hinne «2».

Langustendentsi põhjal saab teha ka huvitavaid üldistusi. Eelkõige võib märgata, et mida paremini omandasid õpilased välte ja astmevahelduse, seda paremini määratakse tüüpsõnu (vt. E₄ ja E₅). Kuigi E₁ teise testi tulemused langesid veidi enam, säilitas klass 3. koha. Küllap on see tingitud sellestki, et nende klasside õpilastel on juba teatavad vaimse töö vilumused, ning niisugusel juhul noomeni tüüpikondade käsitlemine süvendab ja kinnistab ühtlasi ka välte ja astmevahelduse määramise oskust, mis omakorda on eelduseks tüüpsõnade määramiseks.

Kõige rohkem on langenud 1. testi alusel **keskmistel** kohtadel olnud klassid. Suurima langusega E₂ on nagu omamoodi sümmeetriateljeks, millest kahele poole võib täheldada arvude peaaegu korrapärasest kahanemist. Keskmiste klasside suur langustendents on tõsiseks hoiatuseks, et ka nn. keskmist õpilast ei tohi õppeprotsessis kahe silma vahele jätta, sest tänasest keskmisest võib saada homme mahajääja. Keskmiste rühma aga moodustab ju **valdav osa** õpilastest, kellele materjal on **kuidagi** selgeks tehtud, et oleks võimalik ikka hinne «rahuldav» välja panna. Õpetajad nimetavad tihti seda osa õpilastest «halliks kolmeliseks massiks». Õpilane ise rahuldub «kolmega», pahatihti rahuldab see õpetajaidki. Sageli tähendab aga «kolm» seda, et materjal on omandatud äärmiselt pealiskaudselt ja lünklikult. Muidugi ei saa siis enam juttu olla mingite püsivate seoste kujunemisest või süsteemi loomisest. Ja mida klass edasi, seda suurematesse raskustesse see endine keskmine õpilane satub. Pidev unustamisprotsess ja õppeülesannete keerustumine põhjustavad materjalile allajäämise, mis tekitab õpilastes käegalöömise meeleolu. Lõhed teadmistes aina süvenevad ja õppeedukus langeb. Kuhu on aga võimalik «kolmelt» langeda? Seepärast ei tohikski järgnevale baasiks olevaid teadmisi õppida-õpetada **kuidagi** ega piirduda ainult «rahuldavaga».

E₂ ja K₁ tagasimineku on mõtlema panev. Pedagoogilise eksperimendi algul oli määratud kõigi klasside algtaase ühes või teises ainelõigus. See diagnoos klassifitseeris E₂ äärmiselt nõrgaks klassiks, K₁ aga tugevamate hulka. 5. klassis õpetas neis klassides sama õpetaja, kes eriti E₂-ga nägi ränka vaeva. Kogu kursus läbiti väikeste sammude kaupa, järjekindlalt seostati uut ainet vanaga, järjepidevalt korraldi sõlmküsimusi, kontrolliti tihedalt, aga mis peasi: lakkamatu tagasiside kogu õppeaasta jooksul juhtis õpilasi ning informeeris ka õpetajat klassi edasijõudmisest. See tagasiside võimaldas õpetajal keskenduda tähelepanu enam raskusi valmistavatele küsimustele. K₁-s õpetati samuti intensiivselt (tagasisidet neil ei olnud), kuid tänu õpilaste võimekusele saavutati kõik väiksema vaevaga. Eksperimendi tulemusena nivelleerusid mõlemad klassid välte ja astmevahelduse tundmises keskmisele tasemele, kusjuures E₂ saavutas K₁ ees koguni mõninga edu.

(Järgneb.)

TÖÖKOGE MUSI JA metoodilisi artikleid

Teema «POOLKÕRB» käsitlemine geograafiatundides

O. NILSON,
geograafiakandidaat

Uue programmi kohaselt käsitletakse poolkõrbe 7. klassis ühenduses teemadega «Ida-Euroopa tasandik» ning «Kesk-Aasia ja Kasahstan». Poolkõrbe kui loodusliku kompleksi käsitlemine on osutunud küllaltki raskeks, kusjuures peamine puudus seisneb selles, et õpetamise praktikas kipub kaduma poolkõrbe spetsiifika, selle erinevus naabervöönditest — stepist ja kõrbest. Alljärgnevalt püütakse avada selle omapärase geograafilise vööndi iseärasusi.

Poolkõrb ehk kõrbestep on meie maa maastike põhitüüpe. Seda iseloomustab hõre puudeta taimkate, kus üksikuid taimi või väikesi taimegrupe eraldab taimkattevaba maapind. Poolkõrbe vööndid on nii paraskliimavöötmes kui ka lähistroopilises ja troopilises vöötmes. NSV Liidu piires asub paraskliimavöötme poolkõrbevöönd, mis hõlmab ulatusliku territooriumi Kaspia madalikul ja Sise-Kasahstanis.

Poolkõrbe kontinentaalset kliimat iseloomustab külm talv, lühike kevad ja pikk suvi, kuum ja kuiv. Poolkõrbevöönd saab keskmiselt 120 kcal/cm² aastast (Eesti NSV territoorium umbes 80 kcal/cm²). Keskmised jaanuarikuu temperatuurid kõiguvad —10°-st kuni —20°-ni, kuna juulikuu keskmised temperatuurid 22°-st kuni 27°-ni. Sademeid on vähe: aastane hulk on 200—300 mm piires. Aurustumine on aga väga suur ning ületab sademete koguhulga 3—6-kordselt.

Märgitud kliima iseärasustel on oluline tähtsus selle vööndi taimkatte ja mulastiku spetsiifikale.

Poolkõrbe tsonaalseteks muldadeks on kastanmullad. Need on saanud oma nimetuse ülemise kihi tumepruuni, valminud kastanit meenutava värvuse järgi. Huumushorisont on neil üsna õhuke (20—30 cm), huumusesisaldus selles kõigub 3—5% piires. Sügavamal huumusesisaldus aegamisi väheneb, seepärast muutub heledamaks ka mulla värvus. Niisama paks väga tihe üleminekuhorisont (B) on küllastatud karbonaatidest ning 30—45 cm sügavuselt alates «keeb», kui tilgutada peale soolhappe 10%-list lahust. Beežikas horisont C algab 50—60 cm sügavuselt, selles sisalduvad rohked karbonaadid tulevad esile valgete laikudena. Sügavamal (alates 120—150 cm-st) võib täheldada kipsi kristalle. Kastanmuldade lähtekivimiteks poolkõrbes on peamiselt liivsavid ja saviliivad. Suuremat osa poolkõrbest kasutatakse karjamaadena: et sinne muld on kuiv ja sisaldab ülemääraselt kultuurtaimi kahjustada võivad soolasid, nõuaks nende ülesharimine peale kunstliku niisutuse ka rohkesti maaparandustöid (kipsimist, orgaanilisi väetisi jne.).

Madalamates kohtades, ka järvede ümbruses, on mullad suurel määral sooldunud; siin on arenenud solontšakid ja solonetsid. Solontšakid (soolakud) on tugevasti sooldunud mullad, mille ülemistesse kihtidesse kontsentreerub suurel hulgal vees kergesti lahustuvaid soolasid (näit. keedusool, glaubrisool jt.). Soo-

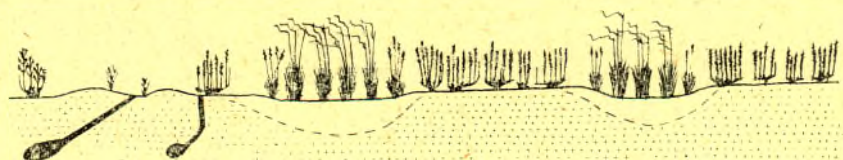
lade kogunemist põhjustab peamiselt soolase põhjavee kapillaarne tõus ning selle intensiivne aurustumine. Kuid solontšaki tekkimist soodustavad ka muud tegurid. Nii on tehtud kindlaks, et olulist osa soolade kogunemisel maapinnale etendavad soolajärved, kust tugevad tuuled kannavad minema veesakesi (koos neis lahustunud sooladega). Väiksem ei ole ka soolalembeste taimede osa. Need sisaldavad 40—60% oma kuivast kaalust mitmesuguseid vees lahustuvaid soolaid. Pärast taimede surma ning mineraliseerumist satuvad neis sisalduvad soolad mulda. Sooldumist soodustab ka näriliste tegevus urgude kaevamisel.

Solontšakkide hulgas eristatakse mitmeid liike; neist huvitavaim on nn. puhev solontšak, mille tekkimist põhjustab Na_2SO_4 kogunemine ja kristalliseerumine ülemises kihis ning selle kobestumine 5—20 cm paksuseks tolmukihiks.

Solonetsid erinevad solontšakkidest omapärase kihilise ehituse poolest (nad koosnevad kolmest kihist). Hallikas ülemine horisont (paksusega kuni 30 cm) on kobe ja struktuuritu; niiskumisel saab ta ujupinnase omadused, kuivamisel moodustab kooriku. Sellele järgneb tume sisseuhtehorisont, kuhu on kogunenud huumuseosakesed ja huumuse mineraliseerumisel tekkinud soolad. Niiskena see kiht pundub, muutub sitkeks ja veekindlaks, mistõttu pärast vihmastu või lumesulamist seisavad veeloigud solonetsidel kauem kui naaberaladel. Kuivamisel muutub sisseuhtekiht kivikõvaks, nii et seda ei suuda purustada ükski ader, ning omandab tulpja struktuuri (sealt nimetus tulpjas solonets). Kolmas kiht sisaldab suurel hulgal vees lahustuvaid sooli.

Pujud on kõige tüüpilisemateks esindajateks poolkõrbe taimestik. Sellest mõnikord nimetuskki — pujustepp.

Poolkõrbe taimkate võõndi põhjaosas hämmastab oma laigulisuse või, täpsemalt, mosaiiksusega. Kuigi taimekooslusi pole siin palju, vahelduvad need väga tihti, paiguti igal sammul. Selline erakordne taimekoosluste vahelduvus seletub kohaliku taimkatte erilise tundlikkusega mikroreljeefi, seega aga ka mulla erimite vahelduvuse suhtes. Isegi kõige väiksemad kahe-kolme sentimeetrise amplituudiga ebataasasused üldiselt tasasel maapinnal mõjustavad soola sisaldust muldas ja koos sellega loomulikult ka taimkatte iseloomu ja koosseisu.



Joon. 1. Läbilõige poolkõrbe põhjaosa «mosaiiktaimkatted». Lohkudes on soolad uhutud mulla sügavamate kihtidesse ja seal kasvab niidustepile iseloomulik taimestik.

Tüüpiline on poolkõrb suuremal või vähemal määral sooldunud saviste kastanmuldadega, millel kasvab iseloomulik musta puju (*Artemisia pauciflora*) taimekoosluste kompleks, mis sõltuvalt kasvukoha tingimustest jaguneb paljudeks taimekooslusteks.

Tulpjail solonetsidel kasvavad puhtad musta puju kooslused. Eemalt paistavad need mustjas-rohelistena, selle tooni annab must puju. Üldfoonil eralduvad tumedamad laigud laiuva kohhia (*Kochia prostrata*) ja kamforosmaga (*Camphorosma monspeliacum*) ning stepi taimkattega lohkuude heledad laigud. Esineb ainult varakevadel õitsvaid tulpe (*Tulipa biflora*) ja kamjat orasheina (*Agropyron cristatum*). Maapinda katavad tihedalt vetikad (*Nostoc commune*) ja samblikud (*Parmelia vagans*). Põhjavesi on siin sügaval ning taimkate eksisteerib põhiliselt sademete arvel. Seepärast on taimelehtedel ja -vartel tihe karvkate. Seega tulpjad

solonetsid paistavad silma eriti kuivade kasvukohatingimuste poolest ning neid asustavad kserofüüdid, mida oleks õigem nimetada kserofiilseiks halofüütideks.

Teatud erandiks on sagedased lohud tüüpilise stepitaimkattega. Need lohud, sügavusega 20—50 cm ja läbimõõduga 10—60 m, täituvad talvel lumega, mille sulamisest tekib kevadel lühikeseks ajaks väike järv. Ajutine vee üleküllus põhjustab soolade väljauhtumise mulla sügavamatesse kihtidesse ning turbasarnase aine kogunemise maapinnale. Lohkude taimkate on ümbritseva ala taimkattest liigirikkam, tihedam ning kõrgem. Lohkude taimkattes valitsevad kõrrelised: stepi-aruhein (*Festuca sulcata*), stepirohi (*Stipa capillata*, *Stipa sareptana*); esinevad samuti segarohttaimed, mille hulka segunevad stepilutsern (*Medicago romanica*), stepinelk (*Dianthus polymorphus*), austria puju (*Artemisia austriaca*). Suuremates lohkudes on sagedane enelas (*Spiraea hypericifolia*). Lohke ääristavad ülemineku kooslused; tavalisemaks on siin aruheina-püreetri assotsiatsioon.

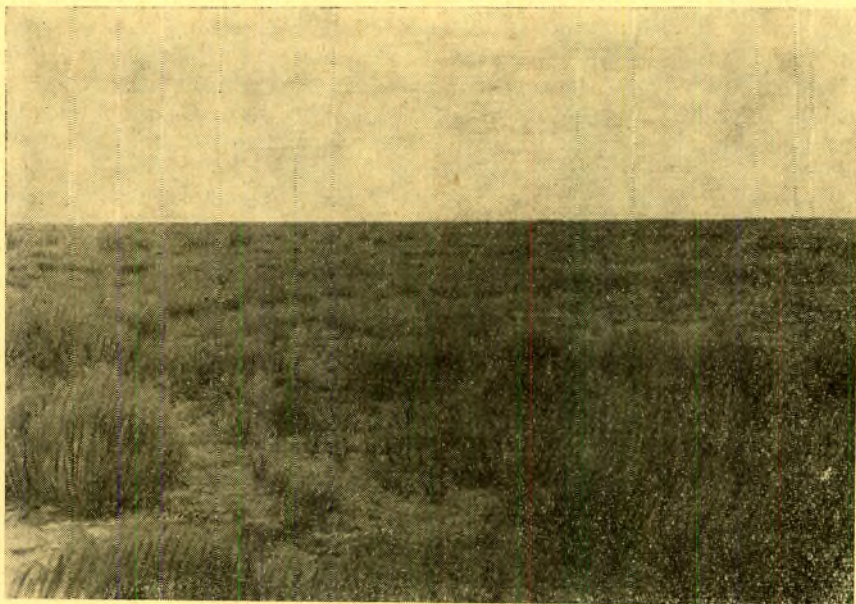


Foto 1. Poolkõrb Kaspia madalikul.

Sama huvitavad on suuremad nõod, kus sulavesi jääb püsima kauemaks, isegi suve keskpaigani. Niisuguseid nõgusid nimetatakse kohapeal *limaanideks*. Arvatakse, et nendeks on mudaga täitunud ürgjärved, mis pole veel kaotanud sidet põhjaveega. Madalad keskosad limaanides on enamasti soostunud ning seal kasvavad pilliroog (*Phragmites communis*) ja kõrkjad (*Scirpus lacustris*). Ka limaanile ülejäänud osad märksa erinevad neid ümbritsevast taimkattest ning meenutavad niidusteppe. Selle koosseisu kuuluvad harilik orashein (*Agropyron repens*) ning tarnad (*Carex nutans*); madalamates rohurinetes valitsevad segarohttaimed ja austria puju. Perifeersetes osades kaob aegamisi orashein ning seda asendab stepi-aruhein (*Festuca sulcata*), austria puju kõrvale ilmub aga valge puju (*Artemisia incana*), orashein (*Agropyron ramosum*), tulbid (*Tulipa biebersteini*), mugulnurmikas (*Poa bulbosa* var. *vivipara*), stepinelk (*Dianthus polymorphus*).

Limaanide mullad elasid üle pikaajalise magestusstaadiumi ning kaasajal valitsevad neis soostunud kamarmullad, kuigi perifeersetel aladel on tavalised pankja

solonetsi jäänukmulla erimid, mida märgistab soolakupuju (*Artemisia salina*) esinemine.

Savise poolkõrbe mikroreljeefi mitmekesisistavad lohkude ja limaanide kõrval rohkearvilised kühmukesed — näriliste tegevuse jäljed.

Sügavaid urge kaevates ning neid maskeerides kannavad poolkõrbe närilised, eriti suslikud, mulda urust 10—60 m kaugusele väikestesse hunnikutesse. Sooldunud mulda sügavamatest kihtidest sedaviisi mööda maapinda laiali kandes soodustavad närilised mulla sekundaarset sooldumist. Näriliste kokkukantud mullakühmukestel kasvavad soolakutaimed (*Salsola brachiata*) ning kidurad musta puju põõsad.

Madalamatel aladel, kus soolane põhjavesi on suhteliselt lähedal, levivad omapärased khakivärvilised kokpeki (*Atriplex canum*) massiivid kollaste bijurguni (*Anabasis salsa*) laikudega.

Tugevasti sooldunud solontšakkidel, näiteks puhevatel solontšakkidel, kohtame sarsasani (*Halocnemum strobilaceum*) mättaid ning soolases tolmukihis vaevumärgatavaid soolarohu (*Salicornia herbacea*) võsusid; harvem kohtame teisi soolakutaimi (*Petrosimonia crassifolia*, *Obione verrucifera* jt.).

Poolkõrbe sisealadel ja lõunaosas, kus põhjavee sügavus on märksa suurem, ei reageeri taimkate mikroreljeefi muutustele nii resoluutselt nagu vööndi põhjapoolsetel äärealadel. Iseloomulik mosaiiksus aegamööda kaob ning taimekooslused esinevad suurte, kümnete ja sadade hektariteni ulatuvate massiividena. Valitsevateks muutuvad musta puju hiiglakooslused liivsavistel muldadel ning valgepuju (*Artemisia incana*) kooslused vähem sooldunud saviliivastel muldadel.

Musta puju massiivide foonil avarates lohkudes (läbimõõduga 300—500 m ja suhtelise sügavusega 1—2 m) hakkavad kaugelt silma roostepunase *Artemisia maikara* — musta puju ühe vormi, hõbehalli soolakupuju (*Artemisia salina*) ja khakivärvilise kermeki (*Stactis gmelini*) laigud. Valge puju kooslused on aga palju monotoonsemad ning hõlmavad veelgi suuremaid alasid.

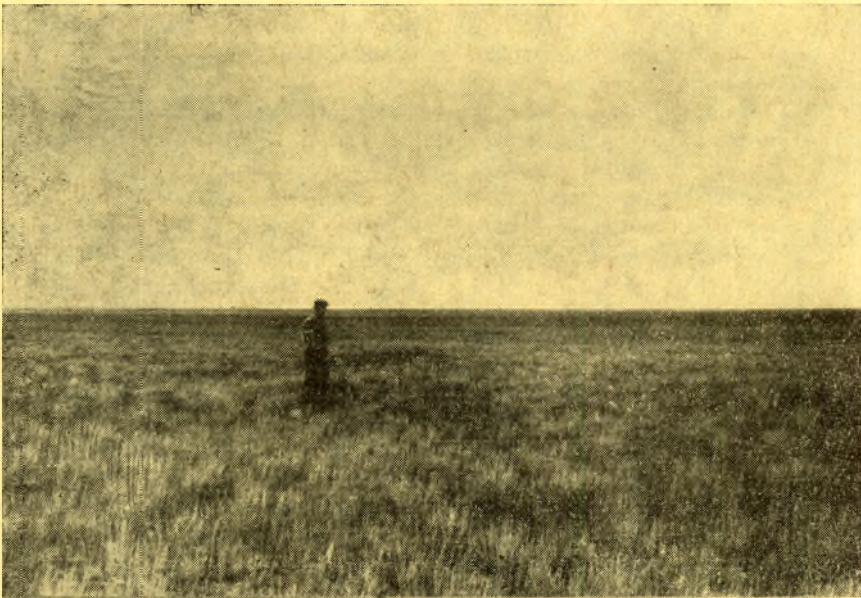


Foto 2. Musta pujuga kooslus savistel muldadel.

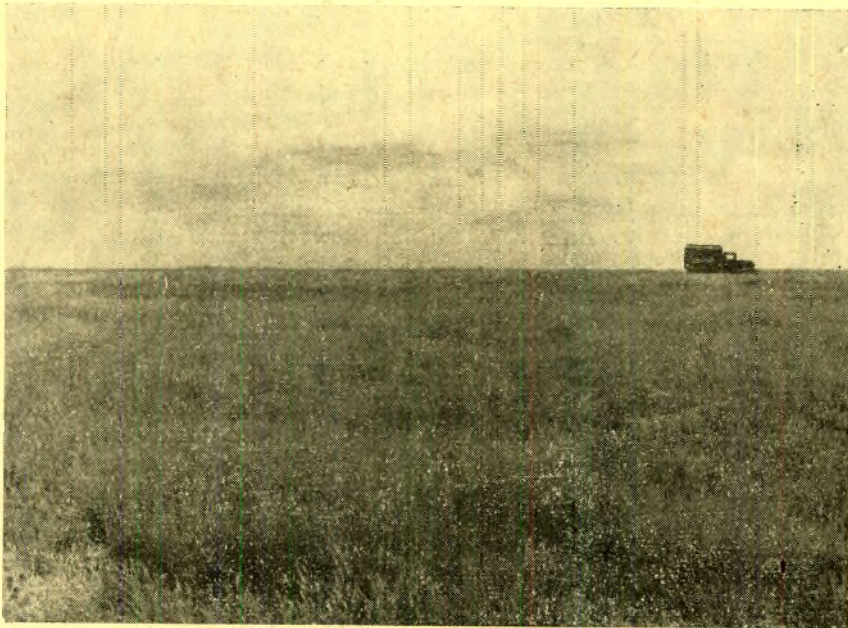


Foto 3. Valge pujuga kooslus liivastel muldadel.

Soolajärvede (suvel on need enamasti kuivad) ja solontšakkidega hõivatud suuremate nõgude keskel taimkate puudub. Neid taimkattevabasid alasid ümbritseb järjekorras soolarohu (*Salicornia herbacea*) ja mõnede teiste üheaastaste soolakutaimede võõnd, seejärel sarsasani (*Halocnemum strobilaceum*) mätaste võõnd, mis läheb üle valge või musta puju koosluseks.

Poolkõrbe kõige lõunapoolsemas vöötmes sagenevad kõrbemaastike sissetungid, sealhulgas ka tuiskliiva alad tõeliste barhaanidega (need on eriti märgatavad liivase ja saviliivase pinnakattega aladel). Teadupärast kujunevad tuiskliivad põhiliselt liialt intensiivse lambakarjatamise tulemusena.

Eriti rohkesti esineb tuiskliiva Kaspia madalikul. Liivakiht pole siin paks ja see lasub enamasti veekindlal savil. Seepärast on põhjavesi siin maapinna lähedal ning liivaküngaste vahel, tuultest süvendatud nõgudes; esinevad isegi väikesed soolajärved.

Tuiskliiva kinnistajaiks-pioneerideks poolkõrbes on kuni 1,5 m kõrgune hiiglaslik vareskaer (*Elymus giganteus*) ja džuzgunipõõsas (*Calligonum*). Neile lisanduvad peatselt — künkliku liiva staadiumis — suuri põõsaid moodustav liivapuju (*Artemisia arenaria*) ja punasevarreline punane puju (*Artemisia scoparia*). Nõgudes levib aga tavaline soolakutaimedest koosnev taimkate.

Poolkõrbe loomastikus on esikohal närilised: suslikud, hüpikhiired, hamster. Suurematest imetajatest on tavalised väle antiloop saiga ning väike rebane korsk (*Vulpes corsac*), kelle leviku areaal hõlmab ka kõrbealasid. Kuid esineb ka stepituhkur, hermeliin, nirk, mäger, hunt, tavaline rebane.

Poolkõrbe võõndit iseloomustab roomajate rohkus, kõige sagedamini võib kohata stepirästikut, stepiboad ja noolmađu, samuti mitmesuguseid sisalikke (ümarpea-sisalik, agaam jt.) ning kilpkonna (*Testudo horsfieldi*). Linde on poolkõr-

bes vähe ning nad hoiavad jõgede ja teiste veekogude ligi. Veekogudest eemal kohtame aga peaaegu eranditult ainult lõokesi ja stepikotkast.

Poolkõrb kujutab enesest iidsetest aegadest väärtuslikku karjamaad eksten-siivse karjakasvatuse tarbeks, kuna põllumaad muldade liigsoolsuse tõttu on siin suhteliselt vähe. Karjamaadena on poolkõrb kõige enam sobiv karakulli lammaste pidamiseks. Sajanditepikkune praktika on näidanud, et ainult poolkõrbele ise-loomulikes keskkonnatingimustes kasvanud karakulli lammastel sünnivad kvali-teetse karusnahaga talled; teistesse looduslike vöönditesse (näiteks steppi) viidud lammastel täheldatakse aga tõuomaduste degradeerumist. Poolkõrbes kasvatatakse ka rasvasabalambaid, veiseid, kaameleid.

Põllunduses on tähtis koht põuakindlatel nisusortidel ja hirsil; liivastel aladel kasvatatakse laialdaselt arbuuse ja meloneid.

Ülalõeldud arvestades tuleb poolkõrbe käsitlemisel koondada õpilaste tähele-panu peamiselt järgmiste sõlmküsimuste lahendamisele:

- 1) aurustumise tunduv ülekaal sademete suhtes ja selle mõju poolkõrbe mulda-dele ning taimede iseärasustele;
- 2) reljeefi (sealhulgas isegi mikroreljeefi) mõju muldade ja taimkatte levikule;
- 3) solontšaki ja solonetsi olemus;
- 4) poolkõrbe peamised taimekooslused: musta pujuga kooslused savistel aladel ja valge pujuga kooslused liivastel aladel;
- 5) poolkõrbe tähtsus karjamaadena.

Kirjandus

1. Л. С. Берг, Природа СССР. М., 1955.
2. Л. С. Берг, Географические зоны Советского Союза, т. II. М., 1952.
3. В. А. Келлер, Краткий вводный очерк растительности. Прикаспия. М.—Л., 1939.
4. Программы средней общеобразовательной школы. М., 1968.
5. А. В. Прозоровский, Полупустыни и пустыни СССР. «Раститель-ность СССР», т. II. М., 1950.
6. А. И. Соловьев и др., Физическая география СССР. Учебное пособие для 7 класса. М., 1970.

RAHVA ELATUSTASEME TÕUS

● Paraneb elanikkonna meditsiiniline teenindamine. Ehitatakse uusi tervis- hoiuasutusi, sanatooriume ja puhkekodusid. Haigla- kohtade arv kavatakse viia viisaastaku lõpuks 3 miljonini, kusjuures tõste- takse neis tootlustamise kulunorme. Arendatakse edasi sanatooriumi- ja kuurordiravi ning töötajate organiseeritud puhkust.

● Suure ulatuse võtab viisaastakul elamuehitus. Viie aasta jooksul on kav- das ehitada elumaju üld- pinnaga 565–575 miljo- nit ruutmeetrit. See või- maldab parandada umbes 60 miljoni inimese korteri- olusid.

● Elamuehitust haka- takse järjest suuremal määral arendama uute projektide järgi, mis näe- vad ette korterite mugava- mat planeerimist, paremat sisustamist ja viimistlust.

● Suureneb elektri- energia ja majapidamis- gaasi kasutamine elukond- likeks vajadusteks. Viie aasta jooksul kavatakse gasifitseerida 17–18 mil- jonit korterit. Elamufond saab viisaastaku lõpuks gasifitseeritud linnades 65–75% ja maal 40–50% ulatuses.

● Viisaastak kujuneb uueks etapiks rahva vaim- sete vajaduse täielikumal rahuldamisel ja kultuuri- lise teenindamise paranda- misel:

— arendatakse edasi aja- kirjandust, televisiooni, raadiot, kirjandust ja kunsti ning tugevdatakse kultuuriasutuste materiaal- tehnilist baasi;

— suurendatakse raa- matute väljaandmist ning ajalehtede ja ajakirjade ti- raaži, parandatakse nende kujundust ja temaatikat;

— laiendatakse kinode ja teiste kultuuriasutuste võrku. Viieks põhiliselt lõpule kultuurimajade chi- tamine rajoonikeskustes ja kultuurhariduslike asutus- te rajamine kõigis suurtes asulates.

TUNNE OMA ÕPILAST, OMA KLASSI

E. HERMAN, S. HERMAN

Oma õpilaste tundmaõppimiseks ja õpilaste arengumuutuste registreerimiseks, selle dünaamika diagnoosimiseks on klassijuhatajale vaja objektiivset materjali. Viimase alusel saab kujundada oma kasvandike maailmavaadet, iseloomu ja teisi meile vajalikena tunduvaid omadusi ning nende arenemist õigel ajal vajalikus suunas korrigeerida. Samuti on oma klassikollektiivi kujunemisest suhteliselt objektiivse pildi saamiseks või 11. klassis iseloomustuste kirjutamiseks vaja teatud hulk niisugust informatsiooni, mida kolme klassijuhatajate aasta jooksul on kogutud ja fikseeritud.

1. MILLEGA ARVESTADA

Asudes oma kohustusi täitma 9.—11. klassi kollektiivi organiseerijana ja juhina, peab klassijuhataja silmas pidama mitmeid iseärasusi, mis teevad tema töö kordumatuks, aga ühtlasi ka huvitavaks ning loomingurohkeks. Peaaegu täiesti puuduvad uurimused, mida endast kujutavad meie tingimustes selle ea noored. Tartus on uuritud noorukite ideaale, kuid sellest on veel vähe vajalike kasvatusmeetodite kujundamiseks.

On teada, et noorema ea õpilastele on õpetaja vaieldamatu autoriteet, aga vanemate klasside õpilased suhtuvad õpetajaisse kriitiliselt. Eelkõige hinnatakse õpetajat kui isiksust. Tema sotsiaalsetest omadustest aga kodanikutunnet, õiglust ja siirust. Usaldades õpilasi, võidab ka klassijuhataja laste usalduse.

Kahjuks tekib klassijuhataja ja õpilaste vahel küllalt palju vastuolusid. H. Lahe andmetel ei ole 26% vanema klassi õpilastest rahul oma klassijuhatajaga. Koolipraktikas on esinenud juhtumeid, kus 10. või 11. klassi õpilased pöörduvad direktori poole avaldusega uue klassijuhataja saamiseks. Põhjuseks mainitakse mitteusalduslikku suhet, ebaharilike sündmuste ja õpilaste halvaks pidamist.

Psühholoogiaõpik ütleb, et vanema klassi õpilased erinevad keskmisest koolieast oma avarama tunnetustegevuse ja mõtteilma poolest. Selles eas jõutakse kodanikuküpse lävele. Paljud samaealised on juba töölised, teenistujad, mõnedel on loodud perekondki. Milliste nõudmistega aga suhtume samavanasesse keskkooliõpilasesse? Muidugi on terve hulk nõudmisi õigustatud, kuid kõiges peab arvestama õpilaste eneseväärikust ja õpetaja-õpilase suhetes peaks kajastuma vastastikune lugupidamine, kasvatajapoolne loobumine käsu-keelu vormis tegutsemisest. Oluline on õige juhtimisstiili valik õpetaja poolt. Võimupoliitika kasutamine viib vaid vastuolude süvenemisele või siis variseride tekkimisele. Tänapäev vajab aga ausaid, algatusvõimelisi noori.

Nooruki isiksuse muudab keerukaks see, et ta pole enam laps, talle ei saa läheneda lapsele sobivaid kasvatusmeetodeid rakendades, kuid ta pole ka veel täiesti täiskasvanu. Kõik see asetab kasvataja ette probleemsituatsioone, mille lahendamisel kordagi pole lubatud eksida.

Klassijuhatajal tuleb arvestada oma töös peale õpilaste ealiste iseärasuste ka tänapäeva noorsoo erijooni. Teaduse kiire progress, töötajate materiaalse heaolu tõus, ühiskondlike suhete täiustumine on muutnud meie noorsoo vaimse maailma võrratult rikkamaks. Selle tõttu peab kasvataja palju aega leidma enesetäiendamiseks, suutma ja oskama kaasa minna elu arenguga. Paljudel on kalduvus oma noorusaega idealiseerida. Kuid sellele püsima jäämine tähendaks arengu seiskumist, dialektikaseaduste mahaääretamist. Noorte hinnangute ja arvamuste liigne piiramine, vaadete respektseerimata jätmine võib tekitada vastuolu.

Küsitlenud abituriente, selgus, et siirus ja julgus on omadused, mida õpilased klassijuhataja juures hindavad. Õpilasi huvitavad meie elu aktuaalsed probleemid, ka puudused. Kui õpetaja ei taha neist kõnelda, hoidub vestlusest kõrvale, siis tunnetab õpilane kohe tema ebasiirust. Kui õpetaja ei suuda veenda õpilasi oma mõtete õigsuses, ei jää õpilased tema argumentatsiooniga rahule ja õpetaja püüab paljasõnaliselt peale suruda oma seisukohta, siis on ta kui kasvataja oma usalduse ja autoriteedi kaotanud.

2. ÕPILASTEVAHELISTE SUHETE TUNDMAÕPPIMINE

Vastu võtnud 9. klassi, on klassijuhataja esimene ülesanne klassikollektiivi kujundamine ja õpilaste psüühiliste omaduste objektiivne tundmaõppimine meie käsituses olevate mõõduriistade mõõtmispiirides.

Selleks et klassijuhataja saaks neid ülesandeid täita ja ühtlasi olla kollektiivi juht, peavad õpilased teda usaldama, ta peab olema neile autoriteet. Autoriteet sõltub aga nii objektiivsetest kui ka subjektiivsetest teguritest. Kõigepealt tuleb arvestada kõige sellega, millest eelnevalt juttu oli, ning muidugi õiglustundega, oskusega mõista kasvandikke, realiteeditunde ja otsustusvõimega jms. Väga tähtsaks tuleb lugeda ka klassijuhataja võimet tajuda muutusi oma kasvandike psüühikas ja füsioloogias ning sellest tulenevaid avaldusi.

Oskusliku juhtimise aluseks on õpilaskollektiivis aktiivi leidmine. Esimesed kaks nädalat kulub õpilastel omavaheliseks tundmaõppimiseks. Et vältida vigu, ei maksa juhtide valimisega kiirustada. Tavaliselt suunatakse aktiivi valimisi õpetajate poolt neile meelepäraste kandidaatide soovitamisega. Kuid õpetajale igati meelepärane kandidaat ei pruugi olla õpilastele vastuvõetav. Väga värske on näide, kus 9. klassi grupisekretäriks valiti klassijuhataja vihjel õpilane, kes esimesel poolaastal madala õppe-
edukuse tõttu välja langes ning kellel ei olnud mingit autoriteeti oma klassikaaslaste hulgas. Selle tulemusena langes ka klassijuhataja autoriteet.

Klassis on mitmesuguseid sotsiaalseid tüüpe, kelle avastamisel abistab klassijuhatajat sotsiomeetria. Sotsiomeetriline uurimine peaks välja selgitama juhid, kaasaminejad, kõrvalseisjad. Juhtide aktiivne rakerdamine ja kasvatamine on klassijuhataja otsene ülesanne. Juhtidest koolis kujunevad tulevased aktiivsed ühiskonnategelased, organisaatorid ja tootmisjuhid.

Kogemuste varal võime soovitada teha 9. klassi õpilastele 3—4 nädala möödumisel õppeaasta algusest esimene sotsiomeetriline test tugevate kriteeriumide alusel. Kasutada võib J. Orni poolt esitatud testi (vt. Psühholoogia ja kaas-aeg, lk. 178), testi, mille kohandasid autorid. (Vt. testi näidis.) Või tundes ise huvi sotsiomeetria vastu, püüda koostada sotsiomaatriksi (vt. joonis 1), mille alusel saab koostada sotsiogrammi (joonis 3), mis väga näitlikult ja selgelt esitab kollektiivi staari, abilised, soosikud, pealtvaatajad, eraldud, kõrvalejäänud, tõrjutud. Siit kogutud teadmised võimaldavad juba mõelda klassi aktiivi valimisele. Senini võis kõiki ülesandeid täita klassijuhataja.

Joonis 1.

Hinnatav

Nimi	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A	+	○		+		+		○		
B	+	+		○	+			○	+	
C	○		+			○	+		+	
D	+	○		+		○				
E	+				+				○	
F	+	+	+	+	○	+	+	○	+	+
G	○	○	+			+	+	○	+	
H	+	○	+		+	○		+		
I	○	+		○		+		+	+	○
J		+		○			○			+

+ positiivne hinnang
○ negatiivne hinnang

Testi näidis

Nimi Kuupäev

Oletame, et teie klassi õpilastele organiseeritakse suvevaheajal kahepäevane jalgsimatk mööda ENSV-d. Matkagrupi suuruseks oleks lubatud 12 liiget. Kui sa oleksid matkagrupi organisator, keda valiksid Sa oma klassist matkagruppi?

- | | |
|------------|-------------|
| 1. | 7. |
| 2. | 8. |
| 3. | 9. |
| 4. | 10. |
| 5. | 11. |
| 6. | 12. |

1. Keda nendest valiksid oma telgikaaslaseks?

- | | |
|------------|------------|
| 1. | 3. |
| 2. | |

2. Kellest Sa arvad, et ta valib Sinu oma telgikaaslaseks?

- | | |
|------------|------------|
| 1. | 3. |
| 2. | |

3. Kirjuta lühike iseloomustus õpilasele, kelle nime sa märkisid esimesele küsimusele vastates nr. 1 järel!

Iseloomustus:

4. Kirjuta siia uuesti välja nimi, mille märkisid esimesele küsimusele vastates nr. 2 järel:

Kas sa valisid ta oma telgikaaslaseks sellepärast, et ta

<i>on lahke ja abivalmis,</i>	<i>on tugev,-</i>
<i>käitub hästi,</i>	<i>on julge,</i>
<i>on omakasupüüdmatu,</i>	<i>on valitsemishimuline,</i>
<i>sööb vähe,</i>	<i>on lõbus ja jutukas,</i>
<i>töötab hästi,</i>	<i>on järeleandlik ja alistuv,</i>
<i>on sinu vastu sõbralik,</i>	<i>arvestab alati teistega,</i>
<i>on meeldiva välimusega,</i>	<i>õpib hästi,</i>
<i>on korralik,</i>	<i>mõni muu põhjus</i>
<i>on seltsiv,</i>	

(Tõmba põhjusele joon alla! Kui siin puudub see põhjus, miks Sina ta oma telgikaaslaseks valisid, siis kirjuta see sõnade «mõni muu põhjus» järel!)

5. Miks Sa valisid oma telgikaaslaseks õpilase, kelle nime Sa kirjutasid esimesele küsimusele vastates nr. 3 järel?

6. Milliseid õpilasi Sa mitte mingil juhul ei valiks oma telgikaaslaseks?

- | | |
|------------|------------|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

7. Kirjuta siia uuesti välja nimi, mille märkisid eelmisele küsimusele vastates nr. 2 järel:

Kas Sa ei vali teda oma telgikaaslaseks sellepärast, et ta

<i>on upsakas,</i>	<i>on lohakas,</i>
<i>on omakasupüüdlik,</i>	<i>on argpüks,</i>
<i>on räpane,</i>	<i>töötab halvasti,</i>
<i>käitub võimatult,</i>	<i>on tujutu ja vaikne,</i>
<i>on enesessetõmbunud,</i>	<i>on inetu,</i>

söõb palju,
on nõrgake,
vihkab Sind,

mõtleb vaid endale,
õpib halvasti,
mõni muu põhjus,

(Tõmba põhjusele joon alla! Kui siin puudub põhjus, miks Sina teda oma telgi-
kaaslaseks ei vali, siis kirjuta see põhjus sõnade «mõni muu põhjus» järele!)

8. Miks Sa ei vali oma telgikaaslaseks õpilasi, kelle nimed märkisid küsimusele nr. 6
vastates esimesele ja kolmandale kohale?

Sotsiomeetrilise testi abil selguvad ka klassis kujunenud rühmitused, keda klassi-
juhataja saab oskuslikult abilistena kasutada.

3. PERFOKAART KUI KÄEPÄRANE INFORMAATOR

9. klassi juhataja tutvub 8. klassist kaasaantud iseloomustustega. Nende lühikene
sisu on soovitatav märkida õpilase isikliku perfokaardi tagumisele küljele, kuhu kantakse
ka 9., 10. ja 11. klassis tehtud tähelepanekud. Perfokaardi esimesele küljele saab kanda
kõik 8. klassi hinded, aga hiljem ka 9., 10. ja 11. klassi lõpuhinded, et oleks võimalik
hinnata õpilase õppeedukuse dünaamikat ja vajaduse korral vajalikke otsuseid vastu
võtta. Perfokaardi esiküljele võiks kanda

- | | |
|--|-----------------------------|
| a) ankeediantmed; | d) huvid; ringid; |
| b) füüsilised muutused; tervislik olukord; | e) klassikursuse kordamine; |
| c) majanduslik olukord; | f) psüühilised omadused. |

Tagaküljele sobiks veel kanda

- ekskursioonid, millest 8. klassi lõpetamiseni osa võetud;
- ühiskondlik kasulik töö suvevaheajal;
- kiitused ja laisused klassipäevikus, direktori käskkirjas;
- side lastevanematega (osavõtt lastevanemate koosolekutest jne.);
- vanemate amet, töökoht, telefoni number jne.;
- ühiskondlikud ülesanded, nende täitmise hinnang;
- osavõtt koolisisesest üritustest (olümpiaadid, viktoriinid jne.), saavutatud
tulemused.

Märkus. Perfokaardi näidist pole võimalik trükitehnilistel põhjustel tuua.

3. ÜRITUSED KUI ÕPILASE TUNDMAÕPPIMISE VAHENDID

Et klassi tundma õppida, peab klassijuhataja astuma õpilastega tihedasse kontakti,
mille avaldusvormiks on ühised üritused. Viimaste all on mõeldud ettevõtmisi kogu
klassikollektiivile, mis kiidetakse klassiliikmete enamiku poolt esialgu heaks. Ürituste
käigus võib olukord kujuneda ka selliseks, et tuleb kokku puutuda tõsiste ja mõne-
dele õpilastele koguni ületamata näivate takistustega (matkad, laagrid, spordivõistlu-
sed, ühiskondlik kasulik töö jne.). Sellistes situatsioonides eriti ilmnevad õpilaste oma-
dused. Samal ajal kui klassijuhataja õpib tundma kasvandikke, toimub ka vastupidine
nähtus: õpilased õpivad tundma oma klassijuhatajat. Siin avaldub klassijuhataja mit-
mekülgsus: juhina, sõbrana, spordimehena, teadlasena jne. Juhtimisstiili valikul peab
arvestama, et selles vanuses õpilased on tegutsemishimu piiramise vastu. Klassijuha-
taja saab olla kui delikaatne nõuandja, vanem sõltimees, kes suunab õpilaste tegutse-
mistahet õigetele rööbastele. See on nagu toormaterjal, millest tahutakse ja lihvitakse
inimisiksus meile vastuvõetavas vormis. Selleks kuulub kogu õpetaja meisterlikkus.

Individuaalsete ülesannete jagamisel on väga vaja teada õpilaste koormatust kooli-
sisestes ja koolivälistes ringides, muusikakoolis, spordikoolis, pioneeride majas, kultuu-
rimajas jne.

Nimi	Klass	E S M A S P Ä E V											T E I S I P Ä E V							K O L							
		12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23	12-13	13-14	14-15	
A	9								KP	KP																	
	10																										
	11																										
B	9					RT	RT	F	F	F																	
	10																										
	11																										
C	9																										
	10																										

Joonis 2.

Et kogu klassi õpilaste koormusest käepärast ülevaadet saada, on väga piltlik koostada tabel (vt. joonis 2). Tabelisse märgitakse kõik nädalapäevad, kellaajad, õpilaste nimed, ja klass. Andmete märkimisel tabelisse on sobiv neid grupeerida, kasutada sümboloid ja värvilisi pliiatseid. Näiteks nii: muusikakoolis käimist märgitakse punase värviga. Kui klassijuhataja soovib veel ka märkida eriala, loob ta enda jaoks sümboolika: K-klaver, F-flööd, Vi-viul, Ak-akordion, O-orkester jne. Spordikoolis käimist märgitakse sinisega. Seejuures V-võrkpall, KP-korvpall, KJ-kergejõustik, VÕ-võimlemine jne.

Tabeli alusel selgus, et kõige koormatumateks päevadeks kogu klassil oli teisipäev, kolmapäev, neljapäev. Pühapäeval korraldas treeninguid vaid spordikool. Koostatud tabel annab ülevaate ka õpilase päevarežiimist, mis kõik on klassijuhatajale aluseks töö planeerimisel.

Klassijuhatajal on vaja teada ka oma õpilaste vaimse ja füüsilise arenemise dünaamikat 9.—11. klassis. Et kokkuvõtete tegemine 11. klassis oleks maksimaalselt objektiivne, on sobiv koostada spordiüritustel saavutatud tulemuste tabelid, mis peegeldavad õpilaste füüsilist arenemist.

Staatusehinne	5-4	4-3	3-2
Staar	△ ₁	△ ₂	
Eelistatu	△ ₁		
Neutraalne			
Talutav		△ ₂	
Kõrvalejäetud	△ ₂		
Tõrjutu			

----- negatiivne hinnang
 ————— positiivne hinnang

Joonis 3.

Õpilaste rahuldavaid hindmeid. Seejuures märgiti ära nende positiivseid iseloomujooni: sõbralik, aus, seltsiv jne. Seevastu osa heade ja väga heade hinnetega õpilasi jäid kõrvalejäetute hulka. Joonisel on kolmnurga sisse märgitud õpilase järjekorranumber nimekirjas. Positiivne ja negatiivne hinnang on sobiv märkida sotsiogrammis erinevate värvidega.

Et täpsemalt kõigilt lastevanematelt teada saada, mis eesmärgil nad oma lapsed kooli saatsid ja mida sooviksid näha klassi ühisüritustena, on soovitatav koostada lühike ankeet. See võiks olla järgmine:

Et uurida ja jälgida kollektiivi kujunemist, korratakse 10. klassis sotsiomeetrilist testi, kus arvestatakse ka õpilaste õppe edukust (vt. joonis 3). Praktiliselt selgusid mõningad muutused. Staaride hulka arvati ka neid õpilasi, kellel esines

Ankeet 9. klassi lapsevanemale

Missuguse kavatsusega Te saatsite lapse keskkooli:

edasiõppimise eesmärgil

TPI-s

TRU-s

tehnikumis

kunstiinstituudis

.....

töole:

linna

maale

Mida soovitate ette võtta klassil ühisüritustena:

küllastada spordivõistlusi

teatri ühisküllastusi

käia ekskursioonil

Tallinnas

Leningradis

Moskvas

Riias

Kiievis

küllastada näitusi

kujutatav kunst

tarbekunst

.....

matkata

suuskadel

jalgsi

autostopiga

.....

küllastada muuseumie

ajaloo

zooloogia, botaanika

eesti rahva ajalugu

.....

Äskursioonid kohalikesse ettevõtetesse

juustutehas

gaasianalüsaatorite tehas

Teiepoolne võimalik abi soovitatud ürituste korraldamisel

saan abistada transpordiga

olen nõus mõne grupiga kaasa minema

ei ole võimalik abistada

Saan abistada õpilasi isetegevusliku kava

ettevalmistamisel

klaverisaatega

õpetada deklamatsioone

" laule

" näidendeid

" rahvatantse

" peotantse

.....

4. KUTSEORIENTATSIOON

Hea klassijuhataja annab juba 9. klassis kutseinformatsiooni. Klassijuhataja ülesanne on teha katsete abil kindlaks, kuhu õpilane sobib. 10. klassis saab ta luua kutseuunitluse ja 11. klassis tegelda juba kutsevalikuga. Alata tuleks õpilaste psühholoogiliste omaduste tundmaõppimisest. Selle sfääri tundmine võimaldab õpetajal abistada noort õige koha leidmisel elus ja ühiskonna vajadusi arvestades õigesti suunata kutsevalikut. Et langetada õige otsus, tuleb õpilastega teha hulk teste ja katseid. Esialgu võib neil lasta avaldada arvamust oma isiklike omaduste kohta ise. Valikvastuste korras võib lasta hinnata neil oma järgmisi omadusi: Näiteks.

A. Psühhosensoorse välja määramine.

1. Nägemisteravus: väga hea, hea, keskmine, halb.

Lähemalt soovitate lugeda A. Kõverjala artiklit «Nõukogude Koolis» nr. 9, 1970. Testide korraldamine suunab ka õpilased enda omadusi täpsemalt jälgima ja tundma õppima. Testi andmete analüüs võimaldab grupeerida õpilasi nende omaduste järgi. Objektiivsuse kindlustamiseks peaks korraldama sellekohaseid katseid gruppidele eraldi. Appi võib tulla füüsikaõpetaja katseesemete, psühholoogiaõpetaja testidega, tööõpetuse õpetaja treipingi jt. mehhanismidega, mis võimaldavad mõõta õpilaste mitmesuguseid omadusi ja oskusi. Kui testi tulemuste objektiivsuses ollakse veendunud, on võimalik õpilasi grupeerida esialgselt elukutsete sobivuse järgi, arvestades meie vabariigi tingimusi ja ka õpilaste huve. Saadud andmed kooskõlastatakse ka vanematega. 10. klassis tutvustatakse elukutseid juba põhjalikumalt. Tehakse selgeks tööprotsessi põhimõtted, töö organiseerimise alused, töö hügieen, ohutustehnika, majanduslikud tingimused jne. Tutvustatakse tööeesrindlastega mitmesugustelt elualadelt. 11. klassi lõpuks peaks vastandina seni levinud praktikale sellealane töö lõpetatud olema.

Kõiki neid andmeid on klassijuhatajal soovitatav säilitada ühes kaustas, mis on alati käepärast objektiivse informatsiooni saamiseks nii oma töö planeerimisel kui ka kollektiivi arukaks juhtimiseks. Siis võikime ka rääkida kasvatustöö teatud objektiivsusest.

KLASSIJUHATAJA - KOMSOMOLI-JA PIONEERITÖÖ

Kommunistliku ühiskonna rajamise edukus ei olene ainuüksi materiaalsetest, vaid ka vaimsetest väärtustest. «Suurt ülesannet — kommunismi ehitamist», märgitakse L. I. Brežnevi ettekandes NLKP XXIV kongressil, «ei ole võimalik edasi viia inimese enda igakülgse arenemiseta. Ilma kultuuri, hariduse ja ühiskondliku teadlikkuse kõrge tasemetä, inimeste sisemise küpsuseta on kommunism võimatu, nii nagu ta on võimatu ilma vastava materiaalse baasita». Sellest johtub pakiline vajadus kõrvaldada senised ebakohad ja leida uusi reserve kommunistliku kasvatusel kõikides lüülides, sealhulgas ka üldharidusliku kooli õppe- ja kasvatustöös.

Üldharidusliku kooli peaülesanded — anda õpilastele ühiskondliku ja teaduslik-tehnilise progressi praegusaja nõudmistele vastav üldine keskharidus, kujundada neis välja marksistlik-leninlik maailmavaade ning tagada noorsoo igakülgne arenemine ja ettevalmistus eluks — realiseeruvad eelkõige programmi-kohases õppetöös. Kuid noorsoo kasvatamist ei saa rajada ainuüksi õppetunnile, sest kasvatusprotsessi pedagoogiline juhtimine ei tähenda üksnes teatud hulga teadmiste andmist ja kontrolli nende omandamise üle. Teadmised peavad muutuma veendumusteks, veendumuste baasil aga kujuneb maailmavaade. Selle saavutamiseks on vaja õppe- ja kasvatusprotsessi kõigi lüülide (programmikohane õppetöö, õpilasorganisatsioonide tegevus, klassijuhatajatöö, klassi- ja kooliväline tegevus) range kooskõlastatus, loogiline järjekestvus ja sihipärasus.

Paraku ei vaevu me tegelikus koolitöös kuigi sageli järele mõtlema selle üle, missugune on kõigi toimuvate ürituste osa ja koht koolitöö terviklikus süsteemis ning nende kasvatuslik väärtus, seda eriti just ettevõtmiste puhul, mille ulatust ei määra riiklikud õppeprogrammid ja mille tulemusi ei kajasta viiepalliline hindamissüsteem klassipäevikus.

Üheks niisuguseks kasvatustöö lõiguks on ilmselt klassijuhatajatunnid, mis toimuvad reeglipäraselt igal nädalal 4. klassist kuni keskkooli lõpuklassini, kuid mille sisu ja kasvatusliku kasuteguri vastu on pedagoogilise avalikkuse huvi aastaid põhjendamatult tagasihoidlik olnud. Klassijuhatajad ise loevad aga neid tunde kõige raskemateks.

Analüüsides õpilaste suhtumist klassijuhatajatundidesse, märgib H. Laht oma artiklis «Klassijuhataja, klassijuhatajatund ja õpilane» («Nõukogude Õpetaja», 13. juuni 1970), et näited, kus õpilased klassijuhatajatundidega rahul ei ole, on ülekaalus. Samas toodud arvamustest ilmneb, et õpilased peavad klassijuhataja-

Klassijuhatajatund ja selle kasvatuslik kasutegur

H. KELDER,

Tallinna 24. keskkooli direktor

tunde igavateks, kuna nende peamine sisu on «moraalilugemine», «vanade arvete klaarimine», distsipliiniküsimused jne. Paljude klassijuhatajatundide vaatlus viib paratamatult järeldusele, et õpilastel on suurelt osalt õigus ning üsna sageli ei anna klassijuhatajatund soovitud kasvatuslikku resultaati.

Alguse saab see sellest, et ilmselt ei ole päris selge klassijuhatajatunni osa ja koht koolikasvatuse süsteemis. Artiklist «Nädal klassijuhatajaga» («Nõukogude Õpetaja», 12. det. 1970) loeme: «Klassijuhatajatunnis arutati, kuidas ülesandeid nii jaotada, et koolis valitseks hea kord — ollakse üldkorrapidajad. Peeti plaane, kuidas detsembri lõpul leninliku arvestuse käigust kokkuvõtteid teha. Mõeldi, mida veel võiks ette võtta... Räägiti koolivaheaja ürituste kavandamisest. Ja muidugi olid enne poolaasta lõppu jutuks ka edasijõudmise küsimused». Kahtlemata on klassijuhataja töös palju sellist, mis vajab lahendamist ja arupidamist kogu klassiga: korrapidamise või mõne ürituse organiseerimine, aineõpetajailt laekunud kaebused, puudumised, hilinemised jne., ja selleks tuleb paratamatult mõnikord kasutada ka klassijuhatajatundi. Kuid siit-sealt kogunenud juhuslike (ehkki oluliste) küsimuste muutmine klassijuhatajatunni valdavaks sisuks on lubamatu ja ilmses vastuolus koolikasvatuse sihipärasuse ja järjekestvuse printsiibiga.

Igasuguse eduka töö aluseks on läbimõeldud plaan. Sama kehtib ka klassijuhatajatundide kohta, mille temaatika peaks kajastuma klassijuhataja poolt koostatud kasvatustöö plaanis ja olema allutatud neile eesmärkidele, mida klassijuhataja antud kindlal ajamomendil sõltuvalt klassi koosseisust, õpilaste vanuseastmest ja arenemistasemest on kasvatustöös seadnud. Ülesanne ei ole kergete killast. Kui aineprogrammidega on täpselt kindlaks määratud, mida ühes või teises klassis õpetada tuleb, ei ole klassijuhatajal midagi seesugust plaani koostamisel aluseks võtta. Mõnesugust abi võib pakkuda V. Viireti koostatud klassijuhatajatundide ja klassikoosolekute näidistemaatika (Abiks klassijuhatajale: Artiklite kogumik. Tallinn, 1968). Metoodilise juhendmaterjali vähesus ongi nähtavasti üks põhjus, miks klassijuhatajatundide temaatika ei kujuta endast sageli terviklikku süsteemi, rääkimata klassist klassi kulgevast järjekestvuslikust seosest. Mõneti aitab asja parandada klassijuhataja ühtse plaan-päeviku sisseseadmine, nagu seda on tehtud näiteks Tallinna 24. keskkoolis. Kujutab see endast paksu kaustikut, kuhu klassijuhataja kannab sisse kasvatustöö plaanid koolis kehtestatud ühtse vormi kohaselt, samuti märkmed plaanide täitmise ja kasvatustöö tulemuste kohta mitme õppeaasta jooksul. Nii koguneb klassijuhatajale väärtuslik materjal oma töö kriitiliseks hindamiseks ja perspektiivide seadmiseks. Klassijuhataja vahetumise korral antakse plaan-päevik üle uuele klassijuhatajale.

Oluline on ühtlasi temaatika valikul põhjalikult läbi mõelda kasvatustöö seisukohalt otstarbekad rõhuasetused, sest kõiki kasvatuslikke probleeme pole võimalik ega vajalikki võrdse kaaluga käsitleda igas klassis. Seetõttu on loomulik, kui näiteks 9. klassi klassijuhatajatundides pööratakse suuremat tähelepanu sõpruse, seltsimehelikkuse ja kollektiivi kujundamisele, lõpuklassides aga kutsevaliku probleemidele jne.

Lisaks sellele on igal õppeaastal sündmusi, mis kujunevad keskseteks kogu kooli õppe- ja kasvatustöös, ja peaksid seega andma ideelise suunitluse ka klassijuhatajatundide temaatikale. Mullu oli selleks V. I. Lenini 100. sünniaastapäevaks ettevalmistumine ja tähistamine, käesoleval õppeaastal andis suunitluse poliitilisele kasvatustööle EKP ja ELKNÜ 50. aastapäev ning NLKP XXIV kongress, eeloleval kooliaastal aga kujuneb rahvaste sõpruse ja nõukogude patriotsmi kasvatamisel oluliseks ettevalmistus NSV Liidu moodustamise 50. aastapäeva tähistamiseks.

Teiselt poolt ei saa ka õigeks pidada kogu plaani ülesehitamist arvukate täht-

päevade äramärkimisele, kusjuures pole isegi arvestatud ülekoollisi üritusi, kooliraadiosaateid, aineringide ja -klubide tegevust. Dubleerimine ja tarbetu kordamine võib aga kasu asemel kahju tuua.

Hoopiski halb on, kui plaani koostaja suhtub oma ülesandesse formaalselt, teeb seda mitte tööperspektiivide kavandamiseks, vaid juhtkonnale esitamiseks. Sellest ka niisugused klassijuhatajatunni teemad, nagu vestlus seoses Nõukogude armee aastapäevaga, vestlus kultuursest käitumisest, vestlus kutsevalikust jne. Seetõttu pole sugugi ülearune nõue, et juba kas teema sõnastuses või siis lisatud kommentaarides oleks avatud planeeritud ürituse pedagoogiline olemus.

Kasvatustlike eesmärkidele vastava ainevalla kindlaksmääramine on siiski alles eeldus täisväärtuslikuks klassijuhatajatunniks. Niisama oluline on sobiva vormi ja meetodilise käsitlusviisi valik, sest kasvatustöö edukuse otsustab sageli mitte niivõrd see, mida tehakse, vaid see, kuidas tehakse, s. o. konkreetse kasvatustöö ülesande organisatsiooniline ja meetodiline lahendamine. Siin nähtavasti peitub üks põhjustest, miks klassijuhatajatunnid ei anna sageli soovitud kasvatustöö resultaatid ja on õpilastepoolse hinnangu kohaselt «tarbetuks ajaraiskamiseks».

Viimased aastad on toonud palju uut kooli ellu ja seadnud esiplaanile loovalt mõtleva ning tegutseva inimese, igakülgset ja harmooniliselt arenenud isiksuse kasvatamise. Selle põhiolemusega on ilmses vastuolus «traditsiooniline» klassijuhatajatund, kus õpilased on asetatud passiivse kuulaja ossa, üksikud õpetajapoolsed küsimused õpilaste «aktiveerimiseks» ei nõua neilt midagi rohkemat, kui esitatud tõe kinnitamist. Mida aga mõtleb õpilane ise või kas üldse mõtleb kõnealuse küsimuse üle, ei huvita kedagi. Veendumuste ja tõekspidamiste kujundamiseks sellest kahjuks ei piisa, sest see, mis on nähtavaks väärtuseks meile, pedagoogidele, ei pruugi seda alati olla meie kasvandikele. Elunähtuste kohta laekub õpilasele informatsiooni väga mitmesugustest allikatest ja üsna sageli satub õpilane olukorda, kus eakaaslastelt või kodust saadud informatsioon on vastuolus sellega, mida räägib õpetaja. Järelikult on otstarbekohased niisugused töövormid, mis võimaldavad, isegi sunnivad õpilasi oma mõtteid ja arvamusi avaldama, kahtlusi esile tooma, vaidlema. Pole põhjust karta ka teravaid küsimusi ega resolutselt sekkuda arutlusesse, kui mõne õpilase mõtteavaldused ei kulge täiesti õiget rada. Õigetele seisukohtadele jõuavad tavaliselt õpilased ise oskuslikult juhitud arutelus. Liigne ruttamine võib aga lämmatada avameelsuse ja kutsuda esile kollektiivse vastuseisu.

Vanemates klassides, aga mõnikord juba ka keskestmes sisustatakse klassijuhatajatunde õpilaste endi koostatud ettekannete ja referaatidega. See on vajalik ja otstarbekas töövorm, sest niiviisi luuakse õpilastele võimalus aktiivse ühiskondliku positsiooni ilmutamiseks, kogemuste omandamiseks propagandatöös ja on seega ühiskondlik-poliitilise tegevuse, aktivistide kasvatamise kooliks. Seda moodust kasutatakse tavaliselt klassijuhatajatundides poliitiliste päevasündmuste, aga ka kõlbeline kasvatuse mitmesuguste probleemide käsitlemisel. Paraku aga juhtub, et õpilase ettekanne on üldsõnaline ja igav, ei ava arutletavat küsimust kogu mitmekülguses ega kutsu esile mõttevahetust, kaasaelamist klassikaaslaste hulgas. Enamasti tuleneb see sellest, et klassijuhataja luges oma kohustused lõpetatult ülesande andmisega õpilasele, tundmata huvi ülesande täitmise sisulise külje vastu. Mõnikord põhjendatakse taolist talitusviisi isegi vajadusega kasvatada õpilastes iseseisvust ja enesealgatust, unustades, et enesealgatus, iseseisvus, oskus probleeme õiges valguses näha ja neid teistele esitada on kasvatustöö resultaat. Pole ülearune siinkohal korrata kogenud koolimehe A. Kuldsepa sõnu, kes märgib: «... kui täiskasvanu ei osuta noorele vajalikku abi, siis vae-

valt noorte ettevõtmistest midagi head tuleb, kui üldse midagi tuleb» («Nõukogude Kool» 1971, nr. 1, lk. 49).

Kahtlemata on õpilaste juhendamine aeganõudvam ja tülikam kui kasvatusliku vestluse ettevalmistamine pedagoogi enda poolt ja seetõttu valitakse sageli lihtsam lahendus. Loobutakse aga mõjukast kasvatusvahendist — tegevusest kindlas situatsioonis, kindla eesmärgi nimel, sest aktiivsele tegevusele klassijuhatajatundide ettevalmistamiseks võib hõlmata oskusliku juhendamise ja organiseerimise korral paljusid õpilasi, kui mitte kogu klassi. Näitena olgu siinkohal toodud klassijuhatajatund ühes üheksandas klassis teemal «Missugune peaks olema sinu klassikaaslane, missugune oled sa ise». Et kõnealusel klassis asusid sügisel õppima paljudest koolidest tulnud õpilased, oli ühtse klassikollektiivi kujundamine esmaseks probleemiks. Kontaktidest klassiga ja üksikute õpilastega kerkis klassijuhataja ette vajadus aidata kaasa õigete kollektiivisestest suhete kujunemisele ja ta otsustas seda teha õpilaste endi abiga, loobudes traditsioonilisest teest (eetilise vestluse vastaval teemal). Peamistele küsimustele («Missuguseks ma tahaksin näha oma klassikaaslast?», «Kas klassikaaslane saab olla tõeline sõber?») koguti arvamusi (seda tegid õpilased ise) mitte ainult oma klassist, vaid erinevate klasside õpilastelt alates esimesest klassist kuni keskkooli lõpuklassini, need salvestati intervjuu vormis magnetofonilindile, tehti vastavad järeldused ning üldistused ja kogu selle materjali aktiivne kollektiivne arutelu klassijuhatajatunnis sundis niihästi õpilasi kui ka tunnis viibinud õpetajaid (tegemist oli lahtise tunniga) tõsiselt järele mõtlema kollektiivisestest suhete keerukuse üle ja mõndagi väljakujunenud seisukohtadest revideerima.

Eespool mainitud artiklis märgib H. Laht, et õpilased, suhtudes üldiselt eitavalt klassijuhatajatundidesse, annavad samas positiivse hinnangu üliõpilase-praktikandi klassijuhatajatunnile. Sellest võib järeldada, et üliõpilane-praktikant, kes annab vahest ehk esimest-teist klassijuhatajatundi, pealegi võõrale õpilaskollektiivile, oskab kasvatuskõnet käsitleda paremini kogenud pedagoogist. Oleks see tegelikult nii, siis peaks ju algajal õpetajal klassijuhatajatöö igati edukalt kulgema. Tegelikult kõneleb aga vastupidist ja asja tuum peitub ilmselt mujal.

Juhatades mitme aasta vältel ühte ja sedasama klassikollektiivi, hakkab klassijuhataja vestlustes, eriti aga konkreetsete kasvatusprobleemide lahendamisel ennast kordama. Raske on leida uusi lähenemisviise, kui probleemid korduvad aastast-aastasse. Õpilased tüdinevad, langeb huvi ja koos sellega klassijuhatajatunni kasvatuslik väärtus. Pealegi on õpilastele kättesaadav väga laialdane informatsioon mitmesugustelt elualadelt ja ka kõige töökam klassijuhataja ei suuda võrdse põhjalikkusega kursis olla kõigi eluvaldkondadega.

Sellest peaks aitama üle saada külaliste kutsumine klassijuhatajatundi. Olgu nendeks tööeesrindlased, sõjaväelased, revolutsioonilise võitluse ja Suure Isamaasõja veteranid, kunstnikud, kirjanikud, sportlased jne. Pole sugugi ülearune, kui klassijuhatajatunnis vestlevad õpilastega mõnikord ka kooli direktor, õppealajuhataja, partei-algorganisatsiooni sekretär, esinevad lektoritegrupi liikmed. Ehkki külalised esitavad mõnikord samu mõtteid, mida võinuks pakkuda ka oma klassijuhataja, etendab olulist osa soodsama kõlapinna tekkimises mõneti erinev esituslaad, eriti aga kohtumine ja suhtlemine uute inimestega.

Veelgi muljeterikkamaks, aga ka kasvatuslikult väärtuslikumaks kujuneb klassijuhatajatund siis, kui see ei toimu samas klassiruumis, kus õpilased nagu nii viibivad kuus-seitse tundi päevas. On klassijuhatajaid, kes avavad oma õpilastele revolutsioonilise võitluse kuulsusrikkad leheküljed muuseumisaalis, Nõukogude armee aastapäeva eel külastatakse sõjamehi otse väeosas, elukutsete tundmaõppimiseks minnakse aga ettevõttesse, et saada ühest või teisest tööalast võimalikult konkreetne ettekujutus. Mõnel juhul aga võetakse appi film, ilukirjan-

duslik teos, teatrilavastus, et viia oma õpilased elunähtuste sügavama mõistmiseni.

Kasvatustliku ürituse, sealhulgas ka klassijuhatajatunni vorm ei saa olla jäik, trafareetne, muutumatu.

Koolielu spetsiifikast tingituna kõneldakse klassijuhatajatundides sageli õppeedukusest, käitumisest ja distsipliinist, kuid soovitud kasvatustlik efekt jääb enamasti tulemata. Kuna nende tundide sihiks on väljakujunenud käitumisnormide, töösse- ja ellusuhtumise muutmine, nõuavad vestlused neis küsimustes õpetajalt põhjalikku ettevalmistust ja suurt pedagoogilist takti ning liialdada nendega pole mõtet. Traditsiooniline pöördumine kogu klassi poole halva õppeedukuse või korrarikkumise puhul on tavaliselt tulutu, kuna kaugeltki kõik õpilased ei ole korrarikkujad ja kõik ei õpi ka halvasti. Sama viljatu on üksikute «kahe-meeste» järjekestev noomimine kollektiivi ees, sest kaaslastele muutub see tüütavaks, ja õppetöös mahajäämuse, samuti distsiplineerimise põhjused on tunduvalt komplitseeritumad, et neid niisuguste meetoditega kõrvaldada. Märksa paremaid tulemusi annab hoopiski individuaalne kasvatustöö. Klassijuhatajatundides on aga otstarbekas käsitleda õpilase päevarežiimi ja vaimse töö kultuuri küsimusi, samuti probleeme, mille sihiks on kasvatada kohuse- ja vastutustunnet ning suurendada huvi õppimise vastu.

Ehkki eeltoodud mõtted tulenevad ühe kooli konkreetsest olustikust ja ei pretendeeri üldistusele, võib neist siiski järeldada, et klassijuhatajatundide kasvatustlikud võimalused ei leia sageli maksimaalselt kasutamist. Inimese kasvatamine, tema isiksuse kujundamine on keerukas ühiskondlik protsess, mida mõjutavad paljud faktorid. Sellest tulenebki taotlus, et kõigi meie poolt juhitavate kasvatustlike abinõude mõjusfäär oleks võimalikult ulatuslik ja efektiivne, sest seda suuremad on eeldused seatud eesmärgini jõudmiseks.

Pioneerorganisatsiooni kui laste ja noorukite kommunistliku massiorganisatsiooni põhiülesanne on kasvatada pioneeridest ustavaid võitlejaid Kommunistliku Partei ürituse eest. See on kirjas V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni põhimääruses ning seega kõigi pioneeritöötajate ja pedagoogide igapäevaseks tööjuhendiks.

Nii see ka praktikas vaieldamatult on, kuid mõnigi kord jääb vajaka süvenemisest nende sõnade mõttesse, nende sisu viimist igat pioneerini, pioneerorganisatsiooni käsutuses oleva küllaltki rikkaliku meetodite, töövormide, traditsioonide jms. arsenalist kasutamist selle põhiprintsiibi avamiseks.

Võtame kas või seesuguse näite. Kolmanda klassi oktoobrilapsed valmistuvad pioneeriks astuma. Nendega vestleb klassijuhataja, neid abistavad tähekesejuhid, nad õpivad selgeks pühaliku töötuse, kuulevad

Kasvatada lastes võitlejaloomust

J. RENZER

pioneeride seadustest, kangelaspioneeridest. Pioneerorganisatsiooni põhimäärust neile lähemalt ei tutvustata — see oleks tervikuna neile ka raske mõista ja meelde jätta. Peagi läheb kõik argielu rööbastesse: koonduvad, kohtumised, mängud, võistlused. Nii kestab see aastaid, kuni tuleb aeg pioneerorganisatsiooniga hüvasti jätta. Jälle pidulikud tseremooniad, unustamatu elamus. Kui aga vestelda nende kommunistlikeks noorteks astuma valmistuvate noorukitega pioneerorganisatsiooni põhimäärusest, tehakse sageli suured silmad: mis see veel on? Tä-

hendab, viie pioneeriaasta jooksul ei tulnud kordagi tagasi selle tähtsa dokumendi juurde ning paljugi sellest jäi pioneerile teadmata, dokumendi mobiliseeriv jõud kasutamata.

Niisama harjunud oleme sellega, et pidulikul rivistusel ja koondusel vastavad pioneerid organisatsiooni deviisile „Võitluseks Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei ürituse eest ole valmis!“ — „Alati valmis!“. Meil on hea meel, kui see tuleb hästi ja ühtlaselt välja, kõlab selgelt ja rõõmsalt. Nii see peabki olema. Aga... Küsisin kord viienda klassi pioneeridelt, kuidas nad mõistavad seda võitlust, deviisi täpsemat tähendust. Lapsed ei osanud anda seletust, nende jaoks oli jätud see lahti mõtestamata.

Olla võitleja — see on kommunismiehtaja, kommunisti tähtsaim iseloomuomadus. Pöördudes Venemaa Kommunistliku Noorsooühingu III ülevenemaalise kongressi delegaatide poole, ütles Vladimir Iljitš Lenin, et ilma võitluseta ei ole raamatulikel teadmistel kommunismist mitte mingit väärtust.

Kasvatada meie lastes kommunistile omast võitlejaloomust on üllas ülesanne. Kuidas seda täita?

1967. a. märtsikuus kinnitas ÜLKNU Keskkomitee büroo „Nõukogude Liidu pioneeride seadused“. Need pole juriidilised, vaid eetilised seadused ning nende täitmise tagab eelkõige ühiskondlik arvamus, südametunnistus.

Loomulikult tagab pioneeride seaduste täitmise leninliku komsomoli suur autoriteet — on ju pioneeride seadused Kommunistliku Noorsooühingu poolt esitatavad nõudmised pioneerorganisatsioonile, täiskasvanute nõudmised oma vahetusele — pioneeridele.

Pioneeride seaduste autoriteetsus tagatakse samuti pühaliku töötusega, mille annab oma seltsimeeste ees iga pioneeriks astuja.

Ka on hüglasuure tähtsusega pioneerikollektiivi (maleva, rühma, salga) avalik arvamus. Just sellest viimasest, pioneerikollektiivi tugevusest, tema elujõulisusest, oleneb pioneeride seaduste kasvatuslik mõjujõud, efektiivsus. Tugevas kollektiivis muu-

tuvad pioneeride seadused tõepoolest maleva ja rühma elu seadusteks, avaldavad mõju kollektiivi igale liikmele. Nõrgas kollektiivis, kus pioneeride seadused on vaid pioneeritoas seinal, kus laps puutub nendega lähemalt kokku ainult kord — pioneeriks astudes, on seaduste kasvatuslik mõjujõud minimaalne.

Lõpuks määrab pioneeride seaduste autoriteedi, otsustab nende täitmise ka see, kuivõrd Kommunistliku Noorsooühingu poolt pioneeridele esitatud nõudmised on muutunud iga pioneeri nõudmisteks iseene vastu, tema käitumisnormiks.

Pioneeriseadused on sõnastatud väga konseptiivselt, nende mõte on öeldud välja äärmiselt napisõnaliselt. See on igati põhjendatud — peavad need ju olema lastele arusaadavad, hästi meelde jääma.

See aga ei tähenda, et iga seaduse mõistet poleks vaja lastele hoopiski sügavamalt avada. Mõnikord avaldavad pioneeritöötajad arvamust, et seadused olevat liiga kitsad, ei esitavat pioneerile igakülgseid nõudmisi (näit. looduse kaitsmine). Ent just selles „ühekülgsuses“ peitubki pioneeride seaduste olemus: nad rõhutavad veel kord pioneerorganisatsiooni kui laste massiorganisatsiooni poliitilist iseloomu. Seadused kätkevad endas nimelt ainult neid nõudmisi, mis kuuluvad laste poliitilise kasvatamise sfääri. Muud õpilastele esitatavad nõuded sisalduvad „Õpilaste käitumise reeglites“, üldkehtivates käitumisnormides.

Just pioneerorganisatsiooni poliitilise iseloomu pärast, tema kaudu kasvatatavate veendumuste pärast valasid nõukogude võimu vaenlased oma viha välja ka pioneeridele. Meenutagem, kuidas tapeti Kolesnikovos pioneer Kolja Mjagotin, kes avastas kolhoosivara riisujad.

„Onu, mille eest?“ sosistas juba haavatud Kolja mõrtsukatele küsimuse.

„Pioneer, aktivist! Selle eest!“

Meenutagem Pavlik Morozovi, Griša Akopjani, Kõtsan Džakõpovi lugu... Olla pioneer, tähendas olla võitleja. Pioneeridele on tarvis selgitada, et pioneerorganisatsioon on kasvanud ja kasvab tugevaks just võitluses ning võitluseks kommunismi ürituse eest peab valmis olema igaüks, kes on andnud pühaliku töötuse.

Pioneerorganisatsioon on viimastel aastatel teinud palju suurt, tõeliselt kasulikku: pioneeride kaksaastak, üleliiduline ülevaatus „Helkige, Iljiti tähekesed!“, marss „Alati valmis!“ Nende suurte ettevõtmiste varjus nõrgenes mõnevõrra lähenemine kasvatus- ja probleemidele pioneeride seaduste vaatenurgast. Ent just seadused peavad tagama pioneeritöös järjepidevuse, kasvatus- ja tegevuse efektiivsuse. (Muud, väga vajalikud ja tõsised ülesanded ning tööd võivad vahelduda, muutuda.) Hinnatakse ju lõppude lõpuks pioneerorganisatsiooni (ka maleva, rühma) tegevust mitte selle järgi, kui palju ühiskondlikult kasulikku tööd tehti, koonduki või võistlusi peeti, vaid selle järgi, kuidas suudeti igas pioneeris kasvatada neid kommunistlikult iseloomuhooni, mis on pioneeride seaduste aluseks.

Kuidas siis jõuaksid pioneeride seadused igale pioneerile?

„Ilmselt nii, et seaduse alusel organiseeritakse maleva ja rühma tegevust. Selle protsessis luuakse pioneeritraditsioonid. Traditsioonid korduvad, kutsudes ajapikku esile antud kollektiivis vajaduse ühe või teise tegevuse järele, panevad pioneere ühes või teises olukorras vastavalt käituma. Laps ei mõtle sellele, et ta täidab üht või teist pioneeride seadust, vaid seadus on saanud tema käitumise motiiviks. Järgneb iseloomuomaduste kujunemine, s. o. see, mida seadustega taotletaksegi.“ arvas Moskva pioneeritöötaja I. Lukenberg.

Võtame näiteks seaduse „Pioneer on aus ja ustav seltsimees, seisab alati julgelt tõe eest“.

See annab suurepäraseid võimalusi pioneeridele mitmesuguste ülesannete usaldamiseks, ilma neid täiendavalt kontrollimata. Võib-olla läheks siis pisut paremini, kui vanempioneerijuht või õpetaja kontrolliks või lihtsalt ise teeks (mida paraku sageli juhtub), kuid kuidas kasvab siis ausus, kui pole usaldust? Kui pioneer tunneb, et teda ei usaldatud küllalt koonduseks vajalike materjalide muretsemisel ja külaliste kutsu- misel, siis ta ei loodagi, et talle võidak- s usaldada midagi suuremat. Kuidas sünnib siis ustavus? Kontrollida on vaja, aga kas pole selle meetodi liiga agar rakendamine sünnitanud meie pioneeritöötajate (vastu-

pidi meie soovile) liiga palju vastutustunde- tust, surmanud tõelise, usaldusest sündinud aktiivsuse juba ees?

Pioneeriseaduste sisu põhjalikumaks ava- miseks võib neid teataval määral rühmi- tada:

1) seadused, mis määravad kindlaks ees- märgid, mida seab endale pioneer;

2) seadused, mis näitavad, kellest võtta eeskujusid, kust leida oma ideaal;

3) seadused, mis kõnelevad pioneeride tegevusest, iseloomuomadustest, mis peavad selles ilmnema;

4) seadused, mis määravad pioneeride suhtumise oma eakaaslastesse.

Piiratud ruum ei võimalda tuua küllalt näiteid malevate praktikast ühe või teise seaduse kasutamisel kasvatus- ja tegevuse, kuid püüame sellele siiski lühidalt peatuda.

ESIMESISE RÜHMA kuuluvad seadused: „Pioneer on ustav kodumaale, parteile, kommunistlikele“ ja „Pioneer valmistub saama kommunistlikuks nooreks“.

Esimese seaduse juures on tarvis tingi- mata rõhutada, et see on eriti tähtis, on sees juba pioneeri pühalikus töötuses, et ta sisaldab nõude, mis on ühine pioneerile, kommunistlikule noorele ja kommunistile, et selles väljendub kommunismi eest võitle- jate kolme põlvkonna vankumatu ühtsus. Seda seadust saavad pioneerid täita hästi, kui pedagoogid ja komsomoliorganisatsioon suunavad neid vahetult osa võtma kõige tähtsamast tööst, mida teevad kodukoha kommunistid ja kommunistlikud noored, aitavad neil leida oma koha selles. Võib- olla on see koduümbruse (kolhoosi keskuse, asula, linna) heakorrastamine, kus pioneerid saavad konkreetse ülesande, võib-olla staa- dioni ja spordilinnakese rajamine. Algab ju armastusest kodukoha vastu armastus kodu- maa vastu, osavõttus Kommunistliku Partei juhtimisel tehtavast tööst sünnib ustavus, ühtekuuluvustunne. Loomulikult tuleb tao- lisi ülesandeid seades arvestada laste vanust.

Teine seadus annab lähima perspektiivi: viie pioneeriaasta jooksul kasvada vääri- liseks Kommunistlikku Noorsooühingusse astuma. Täita ülesandeid, järjest vastutus- rikkamaid, omandada organisatsioonilise töö ja organisatsioonilise kogemuse, kasvatada eneses organisatsioonilist distsipliini — valmisole-

kut igaks ülesandeks, võitluseks raskustega, saada selgeks, et kommunistlikul noorel on teiste noortega võrreldes suur eelis — eelis olla alati seal, kus kodumaal kõige rohkem tarvis on, et see on suurim au.

TEISE RÜHMA kuuluvad kaks järgmist seadust: „Pioneer joondub lahingu- ja töökangelaste järgi“, „Pioneer austab langedud võitlejate mälestust ja valmistub saama kodumaa kaitsjaks“.

Siia kuulub kasvatus V. I. Lenini ja tema võitluskaaslaste eeskujul, Suure Isamaasõja kangelaste eeskujul, kommunistide eeskujul.

Silmas tuleb pidada aga seda, et mineviku võitlustraditsioonidega **tutvumine** üksi ei taga küllaldast kasvatuslikku efekti. Selleks on vaja pioneeri vahetut osavõttu sündmusest. Kuna ajaloolise sündmuse puhul on see võimatu, tuleb malevas ja rühmas endas luua traditsioone, mis seoksid minevikusündmuse tänapäevaga. Piirduksin vaid ühe näitega.

Tallinna 1. keskkooli pioneerimalev kannab Nõukogude Liidu kangelase Jevgeni Nikonovi nime.

Pioneeritoas seisavad kangelase portree juures auvalves maleva kõige nooremad, need, kes alles eile andsid pühaliku pioneeritootuse. Saluut nimikangelasele on selle maleva iga uue liikme esimene samm pioneeriteel. Uue rühma esimene koondus on samuti temale pühendatud...

Malev sai nime 1956. a. Seda vastu võttes andis tookordne malevanõukogu esimees Airi Tammerik tootuse nime au sees hoida. Nüüd on malevast läbi käinud mitu põlvkonda pioneere, kuid tootust pole keegi murdnud.

Alles hiljuti korraldas 1. keskkool üleilulise suurürituse: Tallinnas olid koos üle 200 pioneeri Gorkist, Leningradist, Togliattist, Kiievist, Nikolajevist, Dzeržinskist ja mujalt, Jevgeni Nikonovi nimeliste pioneerimalevate esindajad.

On kokkutuleku lõpuminutid. Sinkjasmustas novembriõhtus põlevad pahinal tõrvikud. Puhkpilliorkester mängib Chopini „Leinamarssi“. Langetatud päi mööduvad kokkutulekust osavõtjad kangelase hauast. Siis seisatub kõik: leinaminut. Togliatti pionee-

rid asetavad kangelase hauale peotäie tema kodupaiga mulda... Sõnu pole vaja.

Keegi neist lastest polnud näinud sõda. Ent igaüks neist kohtus kangelasega oma südames ja tuletas meelde maleva nimel antud tootust. Seda kohtumist oli oodatud paljudes linnades. Selle jaoks sõideti maha tuhandeid kilomeetreid. See toimus ja ei unune iialgi.

Külalised sõitsid ära. Aga 1. keskkooli pioneerid tulevad siia sageli: kangelase sünnipäeval, armee aastapäeval, võidupühal, maleva pidulikul rivistusel, uute pioneeride vastuvõtmisel. See rada ei rohtu kunagi.

Kui palju on malevaid, kangelasi. Aga nii tugevaid traditsioone? Nii lähimõeldud ja -tunnetatud pioneeriseaduse täitmist?

Või töökangelased? Tõelisi, pidevaid sidemeid töölikollektiividega, kommunistliku töö eesrindlastega, mis ulatuksid vestlustest ja ekskursioonidest sügavamale, suudaksid avaldada tõsist kasvatuslikku mõju? Kipub rohkem pühapäevase pealiskaudsuse poole, tundub.

Head, üllad eeskujud on suurepäraselt abilised kasvatajale. Ainult mõnikord kipub kujunema nii, et hoogu sattudes ülistame kangelasi nii kõlavalt, tõstame nad nii suurde kõrgusse, et ei märkagi, kuidas muudame nad lastele kaugeks ja teeme kättesaamatuks. Eeskuju varal kasvatades ei või lasta silmast kangelases ka tavalise inimese jooni ja omadusi, mis teevad ta lapsele lähedaseks, aitavad mõista inimese kangelaseks kujunemise protsessi.

KOLMAS RÜHM koosneb õieti ühest seadusest: „Pioneer on visa õppimises, töös ja spordis“. See seadus hõlmab kolme tähtsat tegevusala pioneeri elus. Oluline on, et pedagoogid ja pioneerijuhid asetaksid selle seaduse puhul rõhu õigele kohale. Kui sageli võib koolis kuulda etteheidet: „Ise pioneer, aga näe, said kahe.“ Vaevalt õpetaja seesugune märkus aitab tõsta pioneeriorganisatsiooni autoriteeti või abistab pioneeri seaduse täitmisel. See seadus ei nõua pioneerilt tingimata spordijärku, tööoskust mõnel kitsal erialal ega ka parimaks õpilaseks olemist. Mõnikord ei saa pioneeri isegi süüdistada selles, et ta seadust rikub, seda ei täida. Kõige tähtsam selles seaduses on vi-

sadus. Kui on teada, et pioneer püüab, ütlemine, kehalises kasvatuses, aga tal pole eeldusi, tal ei õnnestu, ei aita laitmise, vaid pigem ergutamise. Saab seesugune pioneer temale raskes aines viisa tööga rahuldava hinde, väärib ta kõigiti kiitust kui seaduse tubli täitja. Samal ajal võib mõne teise pioneeri „rahuldav“ olla seaduse rikkuamiseks. Lapsi tuleb õpetada seda mõistma ja just selle mõistmise najal kasvatada. See pioneeride seadus annab suurepäraseid võimalusi tahtejõu kasvatamiseks, laiskusest ja mugavusest lahtisaamiseks.

NELJANDASSE RUHMA võib paigutada kolm seadust: „Pioneer on aus ja ustav seltsimees, seisab alati julgelt tõe eest,“ „Pioneer on oktoobrilaste seltsimees ja juht“, „Pioneer on kõigi maade pioneeride ja töörahva laste sõber“. Eriühtsust tähelepanu nõuab neist esimene. Pioneeridele on tarvis selgitada, et seda seadust polegi alati nii lihtne täita, tõe eest tuleb mõnikord mehiselt võidelda.

Seda kinnitavad ka pioneeride kirjad oma ajalehele. „Ma teatasin õpetajale, et võitsime vanaraua kogumises esikoha ja preemia ebaausalt: poisid võtsid kaalumise ajaks b-klassi hunnikust rauda. Õpetaja ütles, et see on inetu küll, aga kellel neid sekkeldusi vaja. Preemia-ekskursioon juba ettevalmistamisel. Ma rääkisin isale, tema jälle direktorile. Tuli suur pahandus. Ekskursioonile me ei saanud. Kõik süüdistavad mind. Kas ma tegin õigesti?“ Kirju, kus räägitakse tõe pärast kannatada saamisest, polegi nii vähe. Ilmselt nõuab see pioneeriseadust suuremat tähelepanu ning selle muutmine iga pioneeri käitumisnormiks annab kasvatuses maksimumi kasu. „Sinu tõest oli kõigil ainult halba,“ öeldi tollele tütarlapsele. Mitte halb, vaid raskem. Seda küll. Aga kokkuvõttes siiski parem — puhas südametunnistus on ükskõik millise eesikohast mõõtnatult väärtuslikum.

Sageli puudutavad laste kirjad ka selle rühma teist seadust: sõprust oktoobrilastega. Meenub, kuidas ühe täheke lapse pidid minema talvel metsa loomade jälgi vaatama, lõket tegema. Tähejuht ise kutsus. Kokkulepitud kohta tulid ainult oktoobrilapsed. Nad ootasid pool tundi, tunni. Hakkas külm, tõusis tuisk, tähejuhte aga polnud

kusagil. „Ah, meelest läks ära,“ ütlesid nad teisel päeval. „Lepime ära, läheme järgmisel pühapäeval.“ Lepitust ei tulnud, järgmist metsaretke ka mitte. Tähejuhte, kõiki rühma pioneere, kelle šeffluse all täht, tuleb õpetada täitma iga lubadust, olema väikesetele tõeliseks eeskujuks. Sõltub ju sellest suurel määral oktoobrilaste soov saada pioneeriks, nende käitumine tulevikus tähejuhtidena.

Pioneeride kaheksas seadus annab kasvatajaile suurepäraseid võimalusi vennaliku sõprustunde kasvatamiseks. Mõnikord arutletakse kodudes, et kas on ikka vaja nii väga aidata teisi maid, näe, endal ei jätku seda-teist piisavalt. Seda küsimust ei tule karta, sellele ühesõnalise „peab“ abil vastata. Lastele on tarvis selgitada, kuidas toetasid noort Nõukogude riiki tema olemasolu esimestel päevadel teiste maade töölisel, aidates purustada välismaiste interventide ja kodumaiste kontrrevolutsionääride kallale tungi. Sellest, et Nõukogudema ei unusta, kuidas teda toetati rasketel hetkedel ja on alati valmis ulatama sõbrakätt kõigile, kes võitlevad oma vabaduse ja sõltumatus eest. Kui lapsed seda mõistavad, siis pole allkirjade kogumine sõja lõpetamiseks Vietnami, kreeka patriootide kaitseks vms. formaalne akt, vaid Nõukogudema noorte kodanike internatsionaalse kohuse täitmine, südamlük soov aidata.

Sõprussidemed paljude maade lastega on võitnud malevates kindla koha. Tahaks ainult rõhutada, et kauguste õhinas ei või unustada lähedast: Nõukogudema rahvaste laste omavahelist sõprust, vahetuid kontakte külaskäikude, sõpruslaagrite näol.

Iga seaduse täitmise kohta meie pioneerimalevates võiks tuua hulga näiteid, kuid see kipub artikli mahust üle kasvama. Teema on aga oluline ning küllap tulevad pedagoogid ise meelsasti selle juurde tagasi, jagades oma huvitavaid töökogemusi.

Lõpetuseks võib öelda, et mida kindlamiini suudavad pioneerijuhid ja pedagoogid muuta pioneeride seadused pioneerikollektiivi iga üksiku pioneeri elu seadusteks, seesmiseks vajaduseks, seda kergem ja parem on töö malevas, seda tulemusrikkamad on jõupingutused laste kommunistlikul kasvatamisel.

Metoodilisi võtteid, mis soodustavad ning tõstavad vestluste efektiivsust, vaatlesime «Nõukogude Koolis» nr. 6, 1970. a. Alljärgnevalt arutleme põgusalt neid tegureid, mis vestluse efekti vähendavad, ja mida seepärast peab vältima. Need on üldjoontes järgmised.

Vestluste kõige suurem pahe on pealiskaudsus. Pealiskaudne on vestlus, milles puudub probleemi küllaldane analüüs, käsiteldava materjali põhjalikum lahtimõtestamine ja igakülgne arutlemine vastavalt õpilaste eale. See on tingitud sellest, et mis tahes probleemi põgus arutlemine ei pane õpilasi vajalikult mõtlema, ei kutsu neis esile emotsioone ega jäta seetõttu nimetamisväärsed jälgi. Pealiskaudsed vestlused ei veena õpilasi, ei võimalda esitatud väiteid küllaldaselt tõestada ja jäävad seega õpilaste teadvusse ebakindlate argumentidena. Vilunud õpetajad on seda oma töös korduvalt kogunud. On tarvis, et õpetajad igati väldiksid pealiskaudseid vestlusi, teades, et need kahjustavad õpetaja autoriteeti.

Pinnapealseid vestlusi põhjustab eeskätt nõrk ettevalmistus või selle täielik puudumine. Seetõttu jääb vestluse eesmärk lähemalt kindlaks määramata ja selle saavutamiseks vahendid valimata. Õpetajad ei suuda ettevalmistamatult jaotada probleeme mõtestatud osadeks, mis kergendaksid ja soodustaksid õpilaste loogilist mõtlemist. Samal põhjusel jäävad esitatavad väited õpilastele tõestamata, illustreerimata ning näitlikustamata. See aga põhjustab vestluse nurjumise.

Mõnikord on pinnapealsete vestluste põhjus klassijuhatajatundide ülekoormamise mitmete mahukate teemadega. Nii arutleti ühe Tallinna kooli 7. klassi klassijuhatajatunnis järgmisi probleeme: konflikt Iisraeli ja Araabia riikide vahel; automaatjaama saatmine Kuule; kuidas meie kodumaa valmistub oktoobripühadeks; kokkuvõtte spordialastest nädalasündmustest; mitmesugused teadaanded. Süvenedes selle klassijuhatajatunni teemadesse, silmas pidades

MÕNINGAID VESTLUSE EFEKTIIVSUST VÄHENDAVAD TEGUREID

A. ILVES

nende tähtsust ja mahukust, siis on pikematagi selge, et need teemad võinuksid pakkuda materjali mitmeks klassijuhatajatunniks. Klassijuhataja aga haaras kõiki neid küsimusi ühe tunniga, mille paratamatuks tagajärjeks oli äärmine pealiskaudsus ja muidugi ka eesmärgi luhtumine.

Esineb sedagi, et klassijuhatajatundide paljuteemalisuse põhjuseks on üksikküsimuste arutlemiseks vajalike materjalide puudus. Kartusest, et tunnis aega üle jääb, võetakse teadlikult rohkem küsimusi päevakorda, mõtlemata seejuures, mida nende küsimuste põgus arutamine õpilastele annab. Tegemist on formalismiga. Selge peaks olema seegi, et klassijuhatajatunni sellist planeerimist väldib parem valmistumine vestluseks.

Teine oluline vestluse mõju vähendav tegur on moraliseerimine. Sellega on tegemist, kui vestluse teemaks on sageli korduvad probleemid, näiteks õppeedukus ja käitumine, mida arutatakse mitmel korral õppeveerandis, ilma et osataks midagi uut öelda või läheneda uuest aspektist. Piirduktakse vaid ühtede ja samade kõlbeliste normide meenutamisega, moraliseerimisega ja tüütu noomimisega, mis mõnikord võtab õpilaste näägutamise ilme. Moraalitsevad vestlused on sageli üld-

sõnalised, neis heietatakse ammukuuldud mõtteid, surutakse peale õpetaja arvamust. Kuid sellest hoolimata ei küüni need õpilaste teadvuseni sellepärast, et moraalitsevais vestlustes harilikult puudub sügavam käsitlus, väidete tõestamatus, aga ühes sellega ka veenmisjõud. Moraalitsevad vestlused on õpilastele vastumeelsed, nad ei taha neid kuulda ega võta vastu pakutavat moraalit.

Õppeedukust ja käitumist, mis kõige sagedamini põhjustavad moraliseerimist, muidugi tuleb klassijuhatajatundides käsitleda, kuid üldreeglina piisab sellest, kui seda tehakse üks kord õppeveerandis. Kuid siis tuleb neid küsimusi käsitleda ammendavalt, tuues esile klassi kui terviku vooresed ja pahed ning nende õpilaste teod, kes teevad klassile au või häbi. Erandjuhtudel võib neid probleeme käsitleda muidugi ka terve klassiga, olgu näiteks avaliku arvamuse kujundamiseks või üksikute õpilaste mõjutamiseks. Kui aga neid küsimusi on vaja käsitleda sagedamini, siis on parem, kui õpetaja vestleb individuaalselt nende õpilastega, kelle õppimine ja käitumine jätab soovida.

Sageli vähendab klassijuhatajatunnis vestluste pedagoogilist väärtust vajaliku distsipliini puudumine. Õpetajad lubavad mõnikord õpilastel läbisegi rääkida, reageerida vahelehelüetega õpetaja ja kaasõpilaste väidetele ja tegelda kõrvaliste asjadega, mistõttu vestluse jälgimine on kas raskendatud või isegi võimatu.

Teatavasti on inimese suurajus üheaegselt tegevuses mitmed erutuskolled, mida kutsuvad esile mitmesugused ärritajad. Klassijuhatajatunnis võivad need olla õpetaja seletus, kaasõpilaste vastused, vahelehelüüded, kolistamine asjadega, kodused mured, juhtumid vahetunnis vmt. Vene füsioloogi A. Uhtomski määratletud dominandi-printsipi järgi võtab suurajus kõige tugevam erutuskolle ülekaalu teiste erutuskollete suhtes. See kutsub nõrgemates erutuskolletes esile pidurduse ja tugevam erutuskolle nagu võtaks enesele nõrgemate

energia, muutudes ise seejuures veelgi tugevamaks. Missugune ärritaja muutub õppetunnis dominandiks, see sõltub ärritajate suhtelisest tugevusest igas olukorras. Kui tugevamaks ärritajaks on õpetaja seletus ja kaasõpilaste vastused, siis on õpilaste tähelepanu keskendunud nendele ja kõigil õpilastel on võimalus tunnis kaasa töötada. Kui aga tugevamaiks ärritajaiks osutuvad mis tahes muud tegurid — läbisegi valjusti rääkimine, vahelehelüüded vms., siis kujunevad tunni dominandiks need, ja õpilaste tähelepanu on suunatud nendele. Niisuguses olukorras läheb õpetaja seletus oluliselt kaduma, sest õpilased ei saa õpetaja mõtteid jälgida, kuna nad kuulevad teda õpilaste suminas halvasti. On selge, et sellistes tingimustes jookseb vestlus tühja.

Siit järeldub, et õpetajatel tuleb igati hoolitseda, et vestluse dominandiks oleks klassis õpetaja hääl või kindla korra alusel vastajate õpilaste hääl, mitte aga mis tahes kõrvaline faktor.

See aga tähendab luua tunnis distsipliini, hoolitseda selle eest, et vestlus oleks kergesti kuuldav kõigile õpilastele (ka tagumistes ridades), rääkimist kordamööda, lubamata seejuures repliike, vahelehelüüdeid, õpilaste omavahelist valjusti rääkimist ja üldse tegelemist kõrvaliste asjadega.

Mõnikord kutsuvad õpetajad küsimuste esitamisega ise esile läbisegi rääkimise. Küsimused ja käsud «Kas kõik on sellega nõus?», «Kas kõik teavad seda?», «Tooge näiteid!» jpt. provotseerivad õpilasi vastama meelevaldselt ja üheaegselt, eriti kui märkavad, et õpetaja sallib seda ja neid pole harjutatud kätt tõstma. Seepärast on vaja vältida niisuguseid küsimusi, keelata loata vastamine ja rangelt nõuda käetõstmist.

Sageli juhtub, et õpetajad annavad enn. valmis retsepte ja ettekirjutusi, mille mõttest õpilased aru ei saa. Selline mõtete pealesurumine õpilastele harilikult ei meeldi, kutsus esile vastureaktsiooni ja vähendab vestluse efekti. Selle puuduse vältimiseks on tarvis juhtida vestlust nii, et õpetaja mõtted

tunduksid õpilastele oma mõtetena, mitte aga pealesurutuina «ülevall» poolt.

Kõneldes esinemistest koosolekutel, töönõupidamistel ja vestlustel, soovib M. I. Kalinin meeles pidada, et kuulajaile ei meeldi, kui propagandist või juht on läbi imbunud õpetamise vaimust.

Ta ütleb: «Te olete kindlasti isegi tähele pannud, et kui kõnemees ühtelugu räägib: vaja seda ja seda, me peame ja me oleme kohustatud, et siis on niisugust kõnemeest kuidagi ebameeldiv kuulatagi... On hoopis teine asi, kui väljendad oma mõtte, sõnavõtu või üleskutse arutluse ja analüüsi abil, selle või teise ürituse vajalikkuse tõestamisega. Võib ju pöörduda kuulajaskonna poole, nagu temalt nõu küsides: «Mis te arvate, kui teha nõnda?», «Mulle tundub, et parem oleks lahendada see küsimus niiviisi», «Antud juhul oleksin toiminud niiviisi». Siis võetakse see ka teisiti vastu.» (M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatuses. RK «Poliitiline Kirjandus», Tallinn, 1947, lk. 124—126.)

Seda nõuannet on kasulik meeles pidada ka õpetajail, kui nad vestlevad õpilastega. Õpilastele ei meeldi liialt dotseeriv vorm ja nad on meelitatud, kui neid koheldakse arukaina ning nende arvamustest peetakse lugu. Hea on ka, kui õpetaja, justkui kuuludes õpilaste hulka, pidades end nende kollektiivi vanemaks liikmeks, tarvitaks väljendeid «Me oleme kohustatud», «Meil on parem teha», «Meil on veel nii- ja niisugused puudused» jne., mitte aga väljendeid «Te olete kohustatud» jt.

Sageli esitavad õpilased õpetajale küsimusi, millele vastamine teeb raskusi. Neil juhtudel soovib M. I. Kalinin vastustest mitte kõrvale põigelda. «Ärge tehke seda mingil juhtumil, ärge keel-

duge vastamisest, ärge mätsige kinni esitatud küsimusi. Kui te sellele või teisele küsimusele ei saa kohe vastata, öelge otseselt: «Küsimus on huvitav ja tähtis, ma oleksin meeleldi vastanud, aga ma ei ole praegu selleks ette valmistatud, ma ei ole seda läbi mõelnud, mul on raske vastata. Ma selgitan seda... ja siis vastan teile.» See on hoopis teine asi.» (M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatuses, lk. 125.)

Vestluse efektiivsust vähendab sageli ka eksimine arenemise astme ja eakohasuse printsiibi vastu. Õpilaste suhtes näiteks kehtib üldreegel, et mida nooremad on lapsed, seda konkreetsam on nende mõtlemine. Vastavalt sellele peab ka vestlus olema näitlikum ja emotsionaalsem. Need nõuded kehtivad seda rohkem, mida abstraktsem on käsitletav teema. Kõlbelised ja ideelis-poliitilised probleemid on aga sageli vägagi abstraktsed. Et need jõuaksid õpilaste teadvusse ja muutuksid nende endi mõteteks ja veendumusteks, on tingimata tarvis lähtuda õpilaste eest ja vastavalt sellele kasutada näitlikkust ja emotsionaalsust. Niipea kui see unustatakse või seda ignoreeritakse, hakkab varsti ilmne õpilaste vaimne väsimus, tähelepanu hajub, mõtted libisevad kõne all olevalt teemalt ära, hakatakse tegelema millegi muuga, tõuseb lärm ja vestlus jookseb tühja. See on tavaline ja täiesti loomulik eakohasuse printsiibi ignoreerimise tagajärg.

Need on peamised koolides esinevad vestlusmetoodika vead, mis oluliselt vähendavad vestluse mõjulepääsu. Kõiki neid puudusi saab edukalt vältida ja mis tahes vestlus pääseb mõjule, kui õpetaja eelnevalt mõtleb vestluse põhjalikult läbi ning juhendub vestlusmetoodika eeskirjadest.

KOOLIEELNE KASVATUS

Hingamiseldundite haigusi esineb lastel sagedamini kui mingeid muid haigusi. Selleks loovad eelsoodumuse laste hingamiseldundite iseärasused. Haigestumise põhjuseks peetakse nakkust ja külmetust. Küllaltki tähtsat osa etendab ka lastevanemate ja kasvatajate mitteküllaldane teadlikkus hingamiseldundite haiguste profülaktikast.

Imik hingab minutis 32—46 korda, 5-aastane laps 26—30 korda, 14—16-aastane 20 korda ja täiskasvanu 16 korda. Peamiseks hingamislihaseks imikul on vahelihas. Väikelapsel aitavad rindkere mahtu suurendada ka roietevahelised lihased. Viimased prevalenceerivad juba 4—7-aastastel lastel. Seega on koolieelikul võimalik suhteliselt sügavalt sisse hingata, mistõttu hingamissagedus minutis väheneb. Imik aga ei saa suurendada hingamisekskursiooni roietevaheliste lihaste abil. Rohkem hapnikku on võimalik saada kopsudesse ainult hingamise sageduse suurenemisel. Seetõttu hingabki imik kõrgenenud temperatuuri puhul 80 kuni isegi 100 korda minutis.

Nina õõned on imikul väikesed ja välja arenemata. Nina limaskest on õrn ja väga rikas veresoontest. Nohu puhul tursub limaskest ja ninakäik sulgub kergesti. See on imikule väga ebamugav. Ta ei saa hästi imeda ega rahulikult magada, sest ninahingamine on raskendatud ning suu kaudu imik hingata ei oska.

Neelu ja hingetoru limaskest on veresoonterohe, mistõttu põletiku tekkimine on soodustatud. Mitmesuguse ärrituse (tolm, mikroobid, riknenud õhk jne.) tagajärjel rikalik veresoonestik laieneb, vereringe aeglustub, tekib verepais. Limaskestal alaliselt paiknevad või sinna sattunud haigustekitavad mikroobid saavad soodsad tingimused paljunemiseks. Nii võib mikroobide arv limaskestal lühikese aja jooksul mitmekordistuda.

Laste hingamiseldundid, nende haigused ja profülaktika

E. LAIDO,

Vabariikliku Sanitaarhariduse Maja
arst-metoodik

Ka kopsutorud ehk bronhid on kitsad ja limaskest veresoonterikas. Põletiku puhul tekib bronhides valendiku ahenemine, mis takistab hingamist.

Laste kopsudes on kopsusombukeste e. alveoolide hulk väiksem ja need ummistuvad põletiku puhul kergesti limaga. Sombukeste vahel on sidekudet suhteliselt rohkem kui täiskasvanuil ja neis on tihe veresoonte võrk. Elastseid kiude on sidekoos aga vähem, mistõttu kergemini tekib verepais, samuti kopsukoe kokkulangemine. Kõik see soodustab kopsupõletiku tekkimist.

Hingamisteede haigustest lastel on sagedaim nina-neelu põletik. Sel puhul on lapsel väiksem või kõrgem temperatuur, nohu, kõha ja kurgukatarri nähud.

Haiguse põhjustajaiks on enamasti viirused. Neid on ligi 30 eri tüüpi. Kui laps põeb läbi üht tüüpi viirushaiguse, siis tekib tal selle tüübi suhtes küll mõneks ajaks immuunsus, kuid teiste viiruste tõttu võib ta uuesti haigestuda. Meie lasteasutustes põhjustabki just viirusnakkus kõige sagedamini laste haigestumist.

Viiruse asukohaks on suu- ja hingamisteede limaskest. Kõnelemisel, aevastamisel ja kõhimisel lenduvad viirused koos sülje- piiskadega haiget ümbritsevasse õhku ja nakatavad teisi. Siit järeldus: ülemiste hingamisteede katarri puhul tuleb lapsed teistest lastest isoleerida, seega haige laps jätta koju ja mitte viia lasteasutusse. Võimalikult varakult tuleb õpetada last kõhimisel ja aevastamisel katma nina ja suud taskurätiga.

Kuna inimesed igapäevases elus tegutsevad rohkem parema käega (kätlemine, asjade haaramine, töötamine), siis on otstarbekas harjutada lapsi nina ja suud katma vasaku käega. Nii on infektsiooni edasikandumise võimalus väiksem.

Viirusnakkus on väga leviv. Sellesse võib nakatuda laps, viibides kas või lühikest aega ruumis, kus leidub viirusi (autobussis, trammis, kaupluses).

Eesti NSV ebasoodne ilmastik soodustab hingamisteede katarride teket lastel. Külmetuse tõttu väheneb organismi vastupanuvõime ja hingamisteede limaskestal elutsevad pisikud paljunevad ning põhjustavadki põletikunähte ülemistes hingamisteedes.

Sageli hingavad lapsed õues olles suu kaudu. Jahutades kurgu ja kõri limaskesta, põhjustab külm õhk vereringe halvenemist ning laps haigestub.

Ka jalgade ja käte külmetamine põhjustab reflektorselt nii nina kui ka kurgu limaskesta vereringe halvenemist. Nii avaneb seal leiduvaile või sinna äsja sattunud mikroobidele soodus arenemis- ja paljunemisevõimalus.

Kui laps on karastatud, siis ei reageeri nina-kurgu limaskest nii intensiivselt külmetamisele veresoonte ahenemise ja verevarustuse halvenemisega ning mikroobide kasvaks ei teki soodsat pinda.

Põletik võib ülemistest hingamisteedest levida ka bronhidesse või kopsudesse, kuigi viimaste põletik esineb ka omaette.

Kopsutorude põletiku ehk bronhiidi puhul on haigel kõikuv kehatemperatuur, kõha, peavalu, unehäired, vahel ka oksendamine ja kõhulahtisus. Tavaliselt kestab bronhiit 1–2 nädalat. Halbades tingimustes, samuti ka teisi haigusi põdevatel lastel võib

bronhiit jääda krooniliseks või üle minna kopsupõletikuks.

Hingamiselundite raskeimaks haiguseks tuleb pidada kopsupõletikku. Eriti ohtlik on see vastsündinuil, enneaegseil ja mingit muud haigust põdevail lastel. Kopsupõletiku eri liike on mitu, olenevalt tekitajaist, lokaliseerimisest kopsukoos ja lapse reaktiivsusest. Ka haiguse kliiniline pilt on erinev.

Enamasti on haigel palavik 38°–39°, kõha, raske hingamine — ninatiivad liiguvad hingamise rütmis. Võib kaasneda kõhulahtisus ja oksendamine. Raskematel juhtudel on häiritud lapse närvisüsteem, südametöö, maksa ja teiste elundite tegevus.

Kopsupõletik võib olla gripi, hingamisteede põletiku ja laste nakkushaiguste komplikatsioon, samuti külmetuse tagajärg. Nii ägeda hingamisteede põletiku kui ka kopsupõletiku puhul on vaja rangelt hoida lapsele arsti poolt määratud režiimi ja ravi. Hooletu või poolelijäänud ravi soodustab haiguse krooniliseks muutumist või tüsistuste tekkimist.

Et lapse hingamiselundite haigusi vältida, on vaja suurt rõhku panna sanitaar-hügieenilistele tingimustele ja värsketele õhule nii kodus kui ka lasteasutustes. Lasteasutuste töötajad peavad olema teadlikud nakkuse levimisteedest, leviku vältimisest, ruumide desinfitseerimisest ja isikliku hügieeni nõuetest. Kõiki neid teadmisi omandavad lasteasutuste töötajad kohustuslikel sanitaarmüünimise kursustel, mida on vaja läbi teha vähemalt iga 2 aasta järel. Lasteasutuse ruumide desinfitseerimiseks on soovitatav kasutada bakteritsiidseid lampe.

On vaja tõsta lapse organismi vastupanuvõimet haigustele. Siin on suur tähtsus lapse õigel, ratsionaalsel toitlustamisel, karastamisel ja kehalisel tegevusel.

Lasteasutuses peavad söögiajad olema rangelt korrapärased. Toit peab sisaldama küllaldaselt vitamiine, valku ja mineraalaineid.

Eesti NSV koolieelsete lasteasutuste kontrollimine näitas, et laste toitlustamine ei vasta alati tervisliku toitumise nõuetele. Kaloreid saavad lapsed toiduga küllalt, kuid toiduratsioonide keemiline koostis jätab palju soovida (M. Uibo, Laste toitlustamisest. 1970). Nii on meil ikka veel mitmeid

lasteasutusi, kus toidus on liialt vähe valku, rasvu ja süsivesikuid aga ülemäära. Seepärast on lasteasutuse arstil ja õel peale toidu kalorsuse vaja kontrollida ka toiduratsioonide koostist. Eriti sobivad toiduained lastele on piim, kohupiim, juust, munad, liha, värsked kala, juur- ja puuvili.

Parim külmetushaiguste profülaktika on laste karastamine. Sellega tuleb alustada järkjärgult ja siis, kui laps on täiesti terve. Lasteasutuses määrab karastusmeetodi arst, arvestades laste tervislikku seisundit, kohapealseid tingimusi, aastaaega ja kahtlemata ka personali võimeid. Olgu öeldud, et oskamatult karastamine võib lapsele tuua rohkem kahju kui kasu. Seega on lasteasutuse juhatajal ja rühmakasvatajatel vaja laste karastamisel pidevalt juhendada arsti nõuanne-dest. Karastamist võib korraldada rühmade kaupa või mõne lapse puhul isegi individuaalselt. Lastevanemaile tuleb rohkem selgitada laste karastamise vajadust ja neid seda kodus oma lastele õigesti tegema õpetada.

Lihtsaim karastamisviis, mida iga lasteasutus saab päevarežiimi lülitada, on laste viibimine õues. Õues karastatakse vabastatud nahapinna ja ülemiste hingamisteede kaudu. Aiarühmad peaksid, kui ilmad vähegi lubavad, iga päev 2 korda à 2 tundi õues viibima. Kui õhutemperatuur on madalam kui -15° , pole vaja lapsi õue viia. Külmemal ilma puhul tuleb kasvatajal jälgida, et lapsed õues hingaksid sisse nina kaudu. Suviti peaksid võimalikult kõik tegevused ja õppetunnid olema vabas õhus.

Raskusi tekib söömisel imikute ja noorema rühma väljaviimisega talvisel ajal. Sel juhul tuleks püüda vähemalt laste päevane magamine organiseerida värskes õhus (lahtine veranda või avatud akendega ruum). Ka suviti on päikese suure kiirguse tõttu see probleemiks, kui õues puuduvad katusealune või varju pakkuvad puud.

Õues olgu laste riietus otstarbekas ja ilmastikule vastav. Talvel olgu soe mantel ja müts ning villased või kui nahast, siis voodriga kindad, jalas villased karupüksid ja soojad saapad. Talvel ei tohi lubada lastel kummisäärikuid kanda. Suud ja nina ei tule õues katta salliga. Lapse riietus väljas või-

maldagu lapsel liikuda, joosta, mängida. Mida liikuvam ja aktiivsem on laps õues, seda enam tuleb talle õhukarastus kasuks.

Suvel päikese käes olgu lapsel seljas kerge riietus ja pea kaetud heleda mütsiga. Eriti palju peaksid õues viibima sanatoorsed ja õõ-päeva rühmad, kuna neil lastel hommikune ja õhtune kodutee ära jääb. Seetõttu on soovitatav need rühmad peale hommikust ülestõusmist ja pesemist õue viia kas jalutamiseks või, kui ilmastik lubab, hommikuvõimlemiseks.

Karastamise eesmärgil on väga oluline last õigesti riietada ka ruumis. Rühmaruumi õhutemperatuur peaks olema $+18^{\circ}$ – $+22^{\circ}$ C. Sellistes tingimustes ei tohi laps kanda villast kampsunit, sukkpükse, villaseid sukki ega imikud mütsi. Tervislik on viibida sokkides, lühikeste käistega pluusides või kleitides.

Võimlemis- ja muusikatunnid toimugu hästi õhustatud või avatud aknaga ruumis spetsiaalseis rõivais või kerges riietuses.

Magamiseks kasutatav ruum kuulub eelnevalt õhustamisele. Magamise ajal on tervislik jätta aken avatuks nii viisi, et lastele jahe õhk peale ei puhu. Mida rohkem saavad lapsed värsket õhku, seda vähem põevad nad hingamisteede katarre ja kopsupõletikku.

Tugevama toimega on õhuvannid suvel õues, talvel hästi õhustatud ruumis (alasti või väikestes pükstes), kuna siis mõjub õhk lapse kogu lahtiriietatud keha pinnale. Õhuvanne võetagu süstemaatiliselt. Lasteasutuses on selleks sobiv aeg enne lõunauinakut ja õõ-päeva rühmas enne õist und. Kuid igal konkreetsel juhul tuleks lasteasutuse arstil nii õhkkarastuse aeg kui ka meetod kooskõlastada juhatajaga. Näiteks Tartu linna lasteasutuses võtavad lapsed õhuvanne üheaegselt virgutusvõimlemisega pärast lõunauinakut. Söömisel antakse imikule õhuvanne mähkimise ja massaaži ajal. Massaaži teevad õed-kasvatajad arsti ettekirjutuste järgi.

Et õhuvannid lastele meeldiksid, aktiveerime neid tegevusele või mängule ning ühtlasi rakendame alljärgnevat vajalikke hügieenireegleid.

Lapse vanus	Õhuvanni kestus	Õhu t ^o hästi õhustatud ruumis
2 kuust — 6 kuuni	algame 1 minutist kuni 10 min.	20–22 ^o
6 kuust — 12kuuni	kuni 15 min.	19–20 ^o
1–3 a.	kuni 20 min.	18–19 ^o
3–6 a.	20–25 min.	18 ^o

Veega karastatakse lapsi peamiselt kodus hommikul ja õhtusel pesemisel, öö-päeva rühma kasvandikke ka lasteasutuses. Alaealine peab harjuma ise oma käsi, nägu, kaela ning ülakeha toaleige veega pesema.

Õhuvannidelt üleminekuks spetsiaalsele veega karastamisele on soovitatav laps üle hõõruda kuiva froteekindaga, ning alles mõne aja pärast märjaga. Eriti tugeva karastava toimega on veega ülevalamine. Sellega on lubatud alustada aastastel lastel, olenedes lapse tervisest ja harjumisest teiste karastusvõtetega. Vee temperatuur peab olema samasugune kui ülehõõrumise puhulgi. Üle võib valada tavalise või kaste-kannuga 0,5–1 min. jooksul 30 cm kauguselt. Hiljem võib ülevalamise asendada kümbelusega duši all. Väga kasuliku toimega on jalgade ülevalamine või jalavannid kuni põlvedeni. Eriti on see vajalik lastele, kes sageli põevad ülemiste hingamisteede põletikke. Alata tuleks 35^o ja minna kuni 23^o-ni. Vanni kestus olgu 1 minut. Jalgu võib karastada ainult soojade jalgade puhul hommikul või pärast lõunast magamist.

Karastamist vee abil, eriti talvel, meie vabariigi enamikes lasteasutustes päevastes rühmades ei tehta. Peamisteks takistavateks teguriteks seejuures on nii laste päevakava tihedus kui ka personali vähesus. Seda enam peaksime lastevanemaile propageerima laste karastamist kodus. Ometi on ka lasteasutusi, kus veega karastamist suudetakse teha aastaringselt. Nii valatakse Narva lasteasutustes pärast lõunauinakut laste jalad 0,5 min. jooksul veega üle, seejärel

kuivatatakse jalad. Seda võiks soovitada ka teistele lasteasutustele. Hea tahtmise korral on siiski võimalik laste veekarastuseks personali mobiliseerida ja välja õpetada.

Huvitavam ja lapsele lõbupakkuvam veekarastus on suplemine ja ujumine. Suplemisega võib harjutada lapsi juba 2. eluaastast alates basseinis, jões või järves; alates 3. eluaastast ka meres. Lasteasutustel on soovitatav korraldada 2–3 korda nädalas väljasõite veekogude juurde.

Suur on ka päikesevannide tervistav ja karastav mõju. Päikesevannide ettevaatlik ja mõõdukas võtmine tugevdab ja tervendab last.

Päikesevanne võivad võtta lapsed alates 2 aasta vanusest. Selleks riietatagu laps lahti järk-järgult: enne käed-jalad ja lõpuks keha. Päikesevanne alustatagu 1–2 minutist, selle kestust järjest pikendada. Päikesevannide ajal on vaja lastel liikuda. Päikesevanni pidev kestus on sõltuv lapse vanusest, muudest ilmastikuteguritest (tuul, õhuniiskus, kiirguse intensiivsus jne.). Ka koolielikute rühmas ei tohi päikesevanni kestus ületada 1 tundi, kuigi vabas õhus viibimine on soovitatav terve päeva vältel.

Kehalised harjutused on lapse normaalseks arenemiseks väga vajalikud. Hingamiselundite haiguste profülaktika eesmärgil on vaja erilist rõhku asetada neile võimlemisharjutustele ja sportlikele mängudele, mis arendavad lapse rindkeret, tugevdavad hingamislihaseid, suurendavad kopsu mahtu ja parandavad hingamiselundite vereringet ning gaasivahetust.

MITMESUGUST

Lapse isiksuseks kujunemise teravikliku protsessi mõistmiseks on vaja indiviidi tegevus ja sotsiaalsed tingimused sünteesida ühtseks teoreetiliseks süsteemiks. Selle süsteemi põhielemendid on: 1) lapse tegevuse sisu; 2) suhtlemisfäär, mis väljendub tema sotsiaalsete rollide struktuuris; 3) tema eneseteadvuse sisu ja struktuur.¹

Kõik need kolm elementi sõltuvad tervest hulgast üldistest kui ka spetsiifilistest sotsiaalsetest tingimustest. Nende elementide tähtsus sotsialiseerimisprotsessi üksikutel etappidel on erinev. Kahjuks pole meie sotsioloogid ja psühholoogid isiksuseks kujunemise protsessi olemust kogu selle keerukuses veel küllaldaselt käsitlenud.

Sotsialiseerimisprotsess, s. t. inimese ühiskondlikuks olendiks kujunemise protsess, haarab meie arvates järgmisi aspekte: 1) isiksuse adapteerimist teda ümbritseva keskkonnaga (võimete arendamine, väärtuste ja sotsiaalsete rollide omandamine); 2) objektiivsete faktorite, reaalse elu mõju isiksusele; 3) kasvatust; 4) noorsoo ettevalmistamist abieluks (mis on laste eduka sotsialiseerimise üks tingimusi).

Vastavalt eale muutuvad mitte ainult lapse sotsialiseerimise mehhanismid (keel, jäljendamine, identifikatsioon, rollide ja väärtuste omandamine), vaid ka vormid. Isiksuse esmane sotsialiseerimise koht on perekond, hiljem lisanduvad sellele veel mitmed teised insti-

* Täienduseks «Nõukogude Koolis» 1970, nr. 8 avaldatud artiklile: H. Mõttus, — «Perekond kui isiksuse sotsialiseerimise üks vahendeid.»

¹ И. С. Коп, Социология личности. М., 1967, стр. 123.

Lapse kujunemine isiksuseks*

H. MÕTTUS

tutsioonid. Kooli tuleb laps juba küllaltki väljakujunenud individuaalsusega. Lapse järgi võime enamasti ise loomustada nii perekonda üldiselt kui ka tema esteetilisi ja kõlbelisi tõekspidamisi. Perekonda vajab nii väikelaps kui ka alaealine ja nooruk (kuigi võimalik kriteeriumid on erinevad). Sealjuures mõjutab perekond oma liikmeid sisemiste suhete ja sotsiaalsete püüdluste ühenduse — perekonnaelu atmosfääri kaudu. Lapse esmane tutvus ümbritseva keskkonnaga toimub kas emotsionaalselt või täiskasvanute vahetu jäljendamise kaudu.

**SÜNNIMOMENDIST KUNI KUEN-
DA ELUKUUNI.** Uurimused² on näidanud, et sel perioodil ei tunne lapsed veel ära konkreetseid isikuid, kuid on võimalik, et nad tunnevad ära ema hooldeviisi, lõhna jm. Lapse kokkupuude täiskasvanutega piirdub põhiliselt emaga. Ema toidab last, annab talle oma keha soojust, kõneleb ja mängib temaga, hooldab teda. Ühesõnaga, teeb kõike seda, mida me saame viia ühise

² Vt. Aase Gruda Skard, Maternal Deprivation: The Research and Its Implications. «Journal of Marriage and the Family», vol. 27, N 3, aug., 1965.

termini «emadus» alla. Mis siis on sel perioodil kõige tähtsam lapse arenemise seisukohalt? H. Harlow³ eksperiment näitas, et ahvipojad vajasisid eriti just ema hellust, hoolt. Ka teised katsed⁴ loomadega kinnitasid seda fakti. Analoogiliselt loomadega vajavad ka väikelapsed selles eas eelkõige midagi sensuaalset (liikumist enda ümber, laulu, kõnet jm.). Kuid kes otseselt «stimuleerib» last nõnda, pole oluline. Selles vanuses laps on pigem n.-ö. hoollele orienteeritud (care-oriented) kui isikule orienteeritud (person-oriented)⁵.

6-KUUSEST KUNI 3—3,5-AASTASENI. Olukord tunduvalt komplitseerub. Kui siiani oli pearõhk asetatud lapse hooldamise meetodeile, siis nüüd hakkab üha enam etendama tähtsat osa perekonna üldine emotsionaalne atmosfäär. Laps hakkab tundma ja eraldama asju, inimesi. 5—7-kuusele lapsele on tähtis, et üks vanematest oleks pidevalt tema läheduses: ta vajab tõeliselt lähedast isiklikku kontakti. Väikelaste uurimine⁶ haiglas näitas, et alla ja üle seitsme kuu vanused lapsed olid rabavalt erinevad; üleminek ühest arengustaadiumist teise tõi kaasa kvalitatiivseid muutusi. Lapsed alla seitsme kuu avaldasid vähe protesti või üldse mitte, kui nende eest hoolitsetesid erinevad inimesed (tähtis oli ainult, et hoolitsetaks hästi). Üle seitsme kuu vanused lapsed aga olid tasakaalust täiesti väljas, kui nende eest ei hoolitsetud inimene, kellega nad olid harjunud. Nad karjusid, keeldusid söömast või leidsid mõne muu mooduse oma rahulolematuse avaldamiseks.

³ Vt. lähemalt H. Mõttus, Perekond kui isiksuse sotsialiseerimise üks vahendeid. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 8, lk. 631.

⁴ Donald O. Hebb, A Textbook of Psychology. Philadelphia, 1958.

⁵ H. R. Schaffer, Some Issues for Research in the Study of Attachment Behavior», in «Determinants of Infant Behavior», ed. by B. M. Foss, London, 1963, vol. II, pp. 179—196.

⁶ H. R. Schaffer and W. M. Callender, «Psychological Effects of Hospitalization in Infancy», Pediatrics, 24 (1959), p. 538 ff.

seks. Teised uurimused⁷ näitasid, et mida soojemad ja südamlikumad olid ema ja lapse suhted, seda raskem oli last emast eemaldada.

6—7-kuused ja vanemad lapsed on tavaliselt seotud ühe või mitme täiskasvanuga, kes hoolitsevad nende eest. Erinevad isikud, kes kannavad lapsel eest hoolt sel perioodil, aitavad lapsel mõista uut ning tundmatut enda ümber. Näiteks võivad erinevad täiskasvanud reageerida lapse nutule erinevalt: üks pakub lapsele süüa, teine laulab või räägib temaga, kolmas hoopis karistab teda, neljas ei osuta talle üldse tähelepanu.

Kuude ja aastate möödudes kasvab lapsel vajadus aktiivse tegevuse järele. Laps vajab liikumisvabadust, ta tahab hüpata, joosta, ronida jne. Kaugeltki mitte kõik tänapäeva kodud saavad rahuldada laste aktiivsuse vajadust. Väikesed moodsad korterid ei võimalda seda (mõningal määral aitavad siin hädast välja lasteaiad, pargid).

Samal ajal laps, omandanud minimaalse kõneoskuse, vajab kedagi, kelle poole võiks pöörduda mitmesuguste selgituste saamiseks. Täiskasvanute abiga läheb laps üle juhuslikult tegevuselt esemelisele, eesmärgistatud tegevusele, hakkab end 'kui tegijat eraldama tegevusest. Täiskasvanute erinevad reageeringud aitavad lapsel selgusele jõuda, kas ta toimib õigesti või mitte. Need täiskasvanute reageeringud ja laste vastureaktsioonid (põhiliselt biopsüühilised) koos jälgendamisega moodustavad lapse eneseevolutsiooni baasi. Algul see jälgendamine on juhuslikku laadi, kuid aja jooksul omandab juba sotsiaalse värvingu. H. Mead⁸ eraldab selles protsessis kolme põhistaadiumi:

1) lihtne jälgendamine — laps imiteerib täiskasvanute tegevust, kuid ei mõista veel selle mõtet;

2) mäng, mille käigus laps järjekind-

⁷ Vt. Aase Gruda Skard, Maternal Deprivation: The Research and Its Implications, lk. 339.

⁸ Vt. G. H. Mead, Mind, Self and Society. Chicago, 1934.

lalt võtab endale erinevaid rolle (isa, ema jt.). See teiste osade mängimine laiendab lapse elukogemust; mängu käigus vaatleb ta end kõrvalseisja pilguga, kuid need sageli vahelduvad rollid ei ole integreeritud vastavasse süsteemi;

3) organiseeritud kollektiivne mäng, milles laps õpib vaatama endale terve grupi, n.-ö. «üldistatud teise» seisukohalt, omandades niimoodi vastava käitumissüsteemi ja sellega seotud enesetunnetuse.

3—3,5-AASTASEST KUNI 7-AASTASENI. Vanem koolieelne iga. Suhted täiskasvanutega on sel ajal lastele küllalt tähtsad. Laps hakkab end identifitseerima täiskasvanutega, võtma üle rolle, käitumismorme, väärtuselisi hinnanguid, nende kõnet, žeste jne. Ta õpib tundma oma soole iseloomulikke jooni, s. t. saab teada, mida tähendab olla poiss või tüdruk.

Suurtes lasteasutustes üleskasvanud laste uurimine⁹ on näidanud, et kui lastel puuduvad vahetud sidemed täiskasvanutega, kellega nad saaksid end identifitseerida, hakkavad nad seda tegema üksiteisega. See aga tähendab, et neile jääb tundmatuks hulk väärtusi ja norme, mille kandjateks harilikult on vanemad.

Teiselt poolt kasvab sel perioodil huvi ja vajadus sotsiaalsete suhete järele teiste lastega. Ühe või mitme täiskasvanu kõrval vajavad nad kindlasti ka eakaaslast. Selles suhtes annavad lasteasutused lastele tunduvalt rohkem väärtusi, kui seda on võimalik saada ühelapselistes või väikese lastearvuga peredes. Kuid side täiskasvanutega on siiski tähtsam. Head suhted vanematega on eelduseks headele suhetele teiste individidega. Normaalseks arenguks vajavad lapsed mõlemast soost täiskasvanuid.

7-AASTASEST KUNI 12—13-AASTASENI. Näiliselt vajab laps nüüd vähem vanemate hoolt kui varem, kuna ta suu-

dab kergemate asjadega ise toime tulla. Üha suuremat mõju hakkavad avaldama perekonnavälised institutsioonid (kool, pioneeride palee, klubi jt.). Samal ajal suureneb tunduvalt lapse huvi ümbritseva maailma ja selle üksikute nähtuste vastu. Tema kokkupuude erinevate individidega suureneb. Siin on tegemist mitte ainult ealiste iseärasustega, vaid eelkõige lapse ühiskondliku seisundi põhjalike muutustega. Mängu kõrvale tuleb õppetöö.

13—14-AASTASEST KUNI 16—18-AASTASENI. Laieneb ühiskondlike rollide ja kohustuste ring, hakkab välja kujunema maailmavaade. Vanemate klasside õpilastel kerkib esiplaanile veel elukutsevaliku probleem. Nad ei rahuldu enam lapse passiivse osaga, kuid pole veel suutelised täitma täiskasvanute rolle. Kiire füüsilise kasvu ning sugulise küpsemisega kaasneb ka sotsiaalne küpsemine; need protsessid aga ei käi alati käsikäes. Nooruk püüdleb mingi eesmärgi, ideaali poole, kuid ei mõista veel suhete kogu keerukust ja mõnikord ka vastuolulisust. Tähtis on vanemate eeskuj: nende käitumist kas siis võetakse eeskujuks või talletatakse negatiivse eeskujuna. Sugulise küpsusega kerkib esile veel üks tähtis probleem — nimelt seksuaalsuhted. Sotsiaalpsühholoogiliselt võttes on noorsoo sugulises moraalis toimunud suured muutused. Suuresti tuleneb see vanematekodu mõju nõrgenemisest, «kääridest» füsioloogilise ja sotsiaalse küpsuse vahel. Kui varem algas aktiivne suguelu peamiselt abielus, siis on kaasajal ka siin oma mõju. Tehniline progress ja üha suurenev informatsioonitulev nõuavad pikemat ettevalmistusaega elukutse omandamisel. Sellega praktiliselt pikeneb nii vanematest majandusliku sõltuvuse periood kui ka abiellumisiga. Seksuaalsuhete vajadus on aga jäänud. Küsimus pole ainult füsioloogilistes vajadustes — nooruki erootiline vajadus ja teise inimesega hingelise läheduse vajadus pole teineteisega veel kokku viidud. Alaealise arusaamad armastusest on vastuoluli-

⁹ Vt. Aase Gruda Skard, *Maternal Deprivation: The Research and Its Implications*, lk. 341.

sed. Siin annab end tunda nooruki halb informeeritus taolistest tunnetest. Kuna noored selles vanuses on enamasti veel kodu kontrolli all, saaks viimane paljugi ära teha.

Lapse erinevate vanuseastmete võrdlemine üldiselt kinnitab fakti emade kodusolemise kasulikkusest väikelastele. Koolieelses eas sõltub palju sellest, kuidas laste elu on organiseeritud. Just selles vanuses on lastel raske kogu aeg viibida väikeses korteris. Sellistele lastele on tervislik mõned tunnid päevas viibida teistsuguses miljöö, kus elu on teisiti organiseeritud. See rikastab märgatavalt laste siseelu. Laste arengu seisukohalt on tähtis, et ema oleks õnnelik, — kas ta töötab väljaspool kodu või mitte, näib olevat vähetähtis (praeguses olukorras küll aga tähtis emade seisukohalt).

Et emad tahavad teha ka midagi muud peale laste eest hoolitsemise, pole uudis. Juba ammustest aegadest peale on naised peale emafunktsiooni täitnud paljusid muidki funktsioone, ainult et nendel leidus mitmesugust tööd kodus või kodu ümbruses (tegelesid kudumise ja õmblemisega, kasvatasid koduloomi ja hoidsid kodu korras, valmistasid toitu jne.). Kaasajal on olukord tunduvalt muutunud. Kodune tööpöld on paljus redutseerunud — mitmed funktsioonid on kodult üle läinud teistele institutsioonidele, teised aga on märgatavalt kergegenenud. Oslos¹⁰, kus korraldati sotsioloogiline uuring, mille eesmärk oli selgitada emade olukorda ühiskonnas, leiti, et emad olid õnnelikud, kui

võisid katkestada professionaalse töö esimese lapse ootamise ajal, kuid laste 3—4-aastaseks saades tundsid paljud emad end muust elust isoleerituna. Nad tahtsid teha tööd mitte niivõrd raha pärast, kuivõrd soovist kokku puutuda teiste inimestega. Kuid enamik neist tahtis tööd, mis haaraks ainult ühe osa päevast. Emad tahavad olla nii professionaalsed töötajad kui ka laste kasvatajad, kuid ei soovi valida nende kahe vahel. Mõningad uurimused¹¹ on näidanud, et töötav naine leiab siiski rohkem aega oma laste jaoks, et ta võtab aktiivsemalt osa oma laste tegevusest, kui see ema, kes on kodune. Kodune naine on enim nõus jätma lapsi üksi päini välja mängima või võtma neid just sinna kohta kaasa, millest ta ise on huvitatud.

Perekonnas on vaieldamatult toimunud suured sotsiaalsed muutused. Varem oli perekond mitte ainult tähtsam, vaid ka peaaegu ainus laste kasvatamise koht. See funktsioon on tal ka praegu, kuid tunduvalt väiksemas ulatuses. Mõlemate vanemate ning kodu osatähtsust on raske ülehinnata lapse isiksuseks kujunemise seisukohalt, kuna: 1) ainult vahetu vanematearmastus ja hool võivad kindlustada seda emotsionaalset soojust, mille järele laps puudust tunneb, eriti esimestel eluaastatel; 2) perekond kujutab endast esmast gruppi, kus valitseb intiimne kontakt mitte ainult vanemate ja laste, vaid ka eri vanuses laste endi vahel. Perekonnas puutuvad lapsed kokku täiskasvanute keeruka maailmaga; 3) vanemate tunded ja hoolitsus laste eest on loomulikud inimlikud tunded, mis rikastavad indiviidi kui isiksust.¹¹

¹⁰ Aase Gruda Skard, Maternal Deprivation: the Research and Its Implications, lk. 341.

¹¹ И. С. К о п, Социология личности, lk. 127.

AMFOTEERSUS

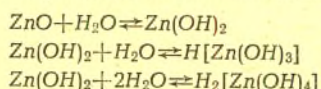
H. VILBOK,

TPI anorgaanilise keemia kateedri dotsent

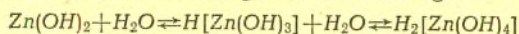
Ajakirjas «Nõukogude Kool» 1969, nr. 2 avaldatud F. Feldmanise artiklis, samuti üldhariduslike koolide keemiaõpikute varasemates väljaannetes on amfoteersuse mõistet laiendatud ka elementidele. F. Feldmanise järgi peaks olema elementide liigitamisel kolm kasti; ühte kasti paneksid õpilased metallilised, teise mittemetallilised ja kolmandasse amfoteersed elementid. Lähtudes elementidest berüllium (*Be*), tsink (*Zn*), alumiinium (*Al*), tina (*Sn*), plii (*Pb*), antimon (*Sb*), kroom (*Cr*), mangaan (*Mn*), molübdeen (*Mo*), volfram (*W*) jt., on need ikkagi ainult tüüpilised metallilised elementid ja amfoteersete elementide kasti keegi neid ei liigitaks. Viimaseid neist — molübdeeni ja volframi — peaksime ühendite põhjal liigitama mittemetallideks, kuna nende oksiidid MoO_3 , WO_3 on tüüpilised happelised oksiidid ning tuntumad soolad on nende hapete (H_2WO_4 , H_2MoO_4) soolad. Näiteks element mangaan: selle oksiid *MnO* on aluseline — seega oleks mangaan metall, tema oksiid MnO_2 nii happeline kui ka aluseline. Järeldus: mangaan on amfoteerne element, tema oksiidid MnO_2 , Mn_2O_7 happelised, seega oleks mangaan mittemetall. Missugune element siis õieti mangaan on? Mangaan on ainuüksi metall. Või kui võtame kooli keemiakursuses esinevad elementid tsingi ja alumiiniumi ning väidame, et need on amfoteersed elementid, siis see väljendus pole korrektne. Tsingil ja alumiiniumil kui lihtainetel pole mingit sarnasust mittemetallidega (näiteks halogeenidega) ei füüsikalistes ega ka keemilistes omadustes.

Esitatust järeldub, et pole õige amfoteersuse mõistet laiendada elementidele. Amfoteersuse mõistet tohime rakendada ikkagi ainult ühenditele. Kui mingi ühend reageerib happena aluse suhtes ja alusena happe suhtes, siis see ühend on amfoteerne.

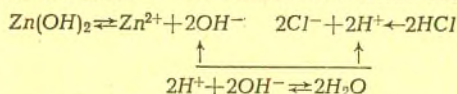
Tsinkoksiidist lähtudes võiks seletus olla järgmine. Vees absoluutselt lahustumatuid ühendeid ei ole, on ainult raskesti lahustuvaid. Vähesel määral vees lahustudes ja veega reageerides annab tsinkoksiid tsinkhüdrosiidi, mis omakorda reageerib veega, andes nõrku happeid. Võrranditena väljenduvad need reaktsioonid:



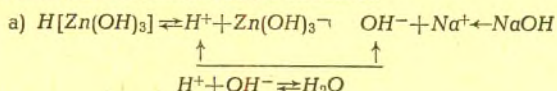
Seega moodustub tasakaaluline süsteem, kus tahke faasiga — tsinkoksiidiga on tasakaalus küllastunud lahus ja lahuses on tegemist tasakaaludega:

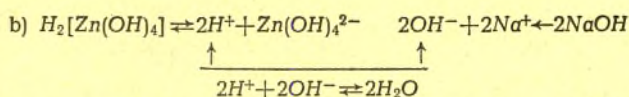


Kui lisada sellele vesisüsteemile happeid või leelisi, siis reageerivad tasakaalust kas hüdrosiid või hape, moodustades soolasid, ja reaktsiooni kulgemise põhjuseks on mõlemal juhul vähedissotsieeruva ühendi — vee tekkimine. Näiteks soolhappe lisamisel:

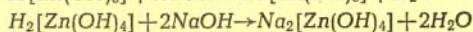
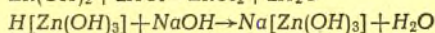
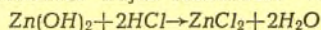


ja naatriumhüdrosiidi lahuse lisamisel:

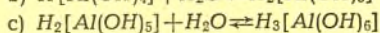
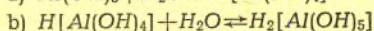
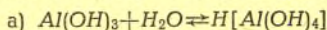




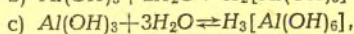
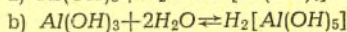
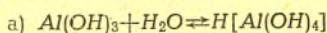
Molekulaarses kujus reaktsioone väljendavaid võrrandeid lihtsamalt kirjutades saame:



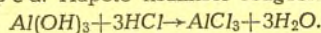
Alumiiniumhüdrosiidide korral tahke faasiga alumiiniumhüdrosiidiga on tasakaalus küllastunud lahus ja lahuses järgmised tasakaalud:



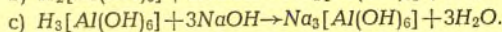
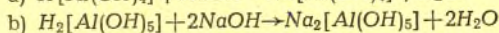
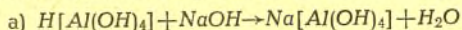
või teisiti väljendatuna:



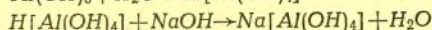
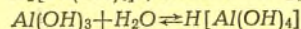
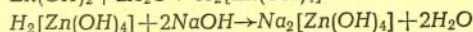
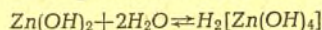
kus alumiiniumhüdrosiidide reageerimisel veega tekivad nõrgad happed — hüdrosokhapped. Hapete lisamisel reageerib tasakaalust hüdrosiid:



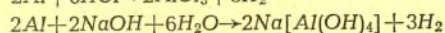
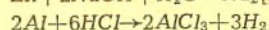
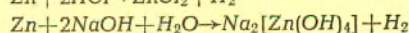
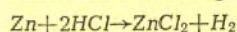
Leeliste lisamisel reageerivad tasakaalust happed:



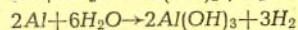
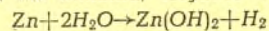
Keskkooli keemiakursuses piisab ainult üht tüüpi hüdrosokhapete tekkimise käsitlemisest ja nende reageerimist leeliste vesilahustega. Näiteks:



Tavaliselt väljendatakse tsingi ja alumiiniumi reageerimist hapete ja leeliste vesilahustega reaktsioonivõrranditega:



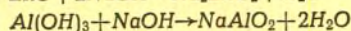
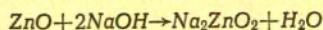
Nendest järelduks, et oleks nagu täidetud üks amfoteersuse tingimusi; need metallid reageerivad nii hapete kui ka leelistega soolasid moodustades, ja neid võiks nimetada amfoteerseteks elementideks. Kuid need reaktsioonivõrrandid, mis väljendavad leeliste vesilahustega reageerimist on brutovõrranditeks ja nendes ei avaldu reaktsiooni tõeline kemism. Leeliste vesilahustega reageerimisel reageerivad tsink ja alumiinium primaarselt veega kui metallid, tõrjudes veest vesiniku välja:



Tekkinud hüdrosiidid amfoteersete ühenditena reageerivad edasi leeliselega, nagu on eespool kirjeldatud. Seega ei saa ka siin väita, et tsink ja alumiinium on amfoteersed elemendid.

Kui amfoteersete oksiidide või hüdrosiidide reageerimisel veega hüdrosokhapete tekkimise põhjusi keskkooli keemiakursuses ka küllaldaselt põhjendada ei saa (seletuvad koordinatiivse sideme tekkimisega), on nende tekkimise näitamine siiski vajalik, et anda seletust, miks nad reageerivad kui happed.

Varasemas kirjanduses esitati amfoteersete oksiidide, hüdroksiidide reageerimist leelistega väljendavaid reaktsioonide võrrandeid ja seejuures tekkivaid ühendeid järgmiselt:



Neid reaktsioone tuleb õigetena võtta ainult siis, kui reaktsioonid toimuvad sulas faasis, s. o. kui sulatada tahkeid okside, hüdroksiide leelistega. Vesilahustes aga mitte. Eeltoodut kokku võttes iseloomustame amfoteersuse kaudu ainult ühendeid, aga mitte elemente.

Kirjandusolümpiaad 1971

A. JÄRV, K. MURU

Haridusministeeriumi ja Tartu Riikliku Ülikooli koostöös korraldatavaist Hemakeele ja kirjanduse olümpiaadidest lõppes viimane, järjekorras üheksas, märtsivaheajal Tartus. Nagu kogemuste varal viljakaks osutunud, teatati olümpiaadi ainepiirkonnad varakult, enne eelmise õppeaasta lõppu, et õpilastel oleks piisavalt aega süveneda ja olümpiaadiks valmistuda.

Seekord piirati aine J. Semperi elu ja loominguga, vahetust kaasajast jäädi peatuma 1970. a. kirjanduse juurde. Ainult esimese voo temaatikat avardati: pakuti võimalusi kirjutada töö kohapealse kirjandusliku traditsiooni põhjal, rahvaluulest või hoopiski oma äranägemise järgi.

Miks nimelt need ainealad?

J. Semperi juurde jäädi mitmel põhjusel. Kuigi autor pole õpilastele lähedasimaid, on tal eesti kirjandus- ja kultuuriloos oluline koht. Ta silmapaistvalt mitmekülgne tegevus kestis pikka aega, sajandi algusest viimaste aastateni, ning mõjutas pidevalt meie kirjanduse ja kultuuri arengut. Võis eeldada, et Semperi loomingu eritahulisus ning kirjaniku asjatundlikkus paljudel aladel suudab süvenemisvõimelisi õpilasi köita. 1970. a. kirjandusega loodeti õpilasi juhtida uusima kirjanduse juurde õige avaralt, virgutada lugema ka artikleid ja arvustusi kirjanduslikust perioodikast. Ei J. Semper ega uudiskirjandus ole ulatuslikumalt kooliprogrammis. See tagab värskuse ja huvi ning võimaldab avastamisrõõme, mida siis, kui piirduda klassis põhjalikult õpitavaga, on raske saavutada.

ESIMESEST VOORUST

Eelmise kirjandusolümpiaadiga võrreldes oli osavõtjaid esimesest voorust kaks korda enam. Võistlustõid saadeti 27 koolist kokku 55. Nõnda oli esindatud ligikaudu iga neljas keskkool. Seda ei ole liiga palju, ent kui arvestada, et esimese voo töö kirjutamine nõuab õpilaselt palju head tahet ja tõsist kiindumust kirjandusse, ei tohiks ka nuriseda. Kõige arvukamalt saabus esimese voo tõid Pärnu 2. keskkoolist — 8, Kohilast 5, Keilast 4, Kundast, Märjamaalt, Nõost ja Viljandist 3, mujalt tavaliselt üks, harvemini kaks.

Taas on vabariigi suurimad keskused esindatud hõredalt: Tartust kolm, Tallinnast kaks tööd. Kas sellepärast, et seal leidub niigi küllaga õpilast kõitvat tegevust, või ei anna linlik elurütm mahti kestmamaks süvenemiseks? Suhe on igatahes halb.

Vähim sõandati kirjutada **rahvaluulest**. Teemat «Mida on ilusat vanas eesti rahvalaulus?» käsitles viis õpilast. Huvi äratas Peeter Volkonski (Keila keskkool), kelle töös tundus isikupärast mõtlemist, omapära ja leidlikkust; küllalt soodsa mulje jättis ka Tiiu Kuldsepp (Pärnu 2. keskkool).

Viis õpilast valis ülesande vabalt, väljastpoolt komisjoni soovitatud teemasid, saavutamata nimetamisväärt enamat tublist koolikirjandist. Erandiks on Peeter Olesk (Tallinna 1. keskkool). Tema «Kirjanduslik mõte» (pisut uduse alapealkirjaga «Läinud kümnendi suundi lehitsetud lehekülgedes») üritab suuri üldistusi ega löögi tihti mõõda. Kuid käsitleda võetud on raske mahutada 8,5 masinakirjaleheküljele, liiati üldise informatsiooni, nime, pealkirjade ja oma mõtetega lõdvalt seotud tsitaatide tulpas. Tegemist on aga ebatavalise koolipoisiga, kes on hämmastavalt hästi kursis kirjandusliku perioodikaga, artiklite, retsensioonide ja muu säärasega, millega õppur end naljalt ei vaeva. Kuid noormees on end täpse faktoloogina varemgi tutvustanud.

Kirjandusliku traditsiooni rubriiki võib kanda seitse tööd, enamik neist suuremal või vähemal määral huvitavad.

Märjamaa keskkooli 9. klassi õpilase Viio Aitsami ülevaade «Mihkel Aitsami elust ja tegevusest ajakirjanikuna, kirjanikuna ja kodu-uurijana» on omas laadis laitmatu. 53 masinakirjaleheküljel esitatakse 1) korralik ülevaade M. Aitsami elust ja tegevusest, 2) arvukalt fotosid, 3) tööde bibliograafia, 4) käsikirjaliste luuletuste koopiad. Küllap võib väita, et hea materjal oli hõlpsasti käes, et töö on tähelepanelikult juhendatud (viimane on pigem voores kui puudus). Ent olümpiaadi lõppvoorus tõestas tütarlaps, et ta suudab mõndagi: jaksas edestada tervelt kümnekond 10. ja 11. klassi õpilast, seejuures sai hästi hakkama raske analüüsimisülesandega, näiteks pälvis ühena kolmest maksimaalsele lähedase hinde luuleinterpretatsiooni eest.

Mustvee keskkooli kollektiivne töö «Heino Küigest ja «Tondiõomajast» (103 lk.) on tehtud suure hoolega. Lisaks andmetele kirjaniku elust ja kujunemisest vaadeldakse romaani «Tondiõomaja» väga mitmest küljest, käsitletakse isegi keelt, stiili ja sõnavara (lisatud on ligi 1000 süstematiseeritud sõnasedelit). Tunnustavat märkimist väärivad veel Margit Mäe «Kihermeid Eduard Vilde elust Karjakülas ja Keilas» (Keila keskkool), Tiiu Treimanni «Uderna kool minevikus ja tänapäeval» (Elva keskkool) ja Marje Mäe «Endla Tegova elu ja looming» (Kingissepa keskkool).

Lõviosa I voores töid (arvult 39) oli J. Semperist.

J. Semperi romaane või novelle käsitlesid viis õpilast, neli neist õnnestunult, mingi iseseisva lähenemisnurga alt. Tiiu Roostna (Tartu 8. keskkool) «Johannes Semperi romaanide peategelaste arengulugu» (39 lk. masinakirja) kõitis meeldiva analüüsi- ja sünteesimisvõimega, olgugi et käis süsteemi huvides mitmes kohas üle nurga ja tegi sirgjoonelisemaid järeldusi, kui aine lubas, ning ei muretsenud eriti sõna stiiliväärtuse pärast. Epp Tamman (Pärnu 2. keskkool) arendas teemat «Mida pakub J. Semperi teos «Kivi kivi peale» noorele lugejale» ning sundis end huviga lugema, seda enam, et töö oli laitmatult vormistatud, käekirjalt kaunis ja sõnastuselt nauditav. Inge Künsar (Pärnu 2. keskkool) ja Krista Mälgi (Kohila keskkool) vaatlesid romaani «Punased nelgid», K. Mälgi arvustas teost nooruslikult tuliselt, küll mitte tuulepäiselt, sest tütarlaps ei unusta oma seisukohti põhjendada ning tegi seda veenvalt. Ka I. Künsar oskas romaani kriitiliselt kaaluda, kuid enamgi: suutis samas olla delikaatne, autorit mõistev lugeja, kes peale absoluutväärtuste aimab neid tinginud tegureidki.

Vähem õnne oli õpilastel, kes üritasid võrrelda J. Semperi teoste redigeerimist. Analüüsiti redaktsioonilisi muutusi romaanides «Armukadedus» ja «Kivi kivi peale», luuletustes ja reisikirjades. Väga hea tasemega üllatas L. Säärits Tallinna 21. kesk-

koolist, kes tegi ilusa ülevaate J. Semperi luuletuste redaktsioonidest. Erinevalt teistest oskas ta olla mõõdukas võrdlustekstide esitamisel ning asetaski pearõhu autori tehtud paranduste interpreteerimisele. Seejuures oli analüüs luuletundlik. Riina Loo (Viljandi 1. keskkool) võrdles «Kivi kivi peale» kahe trüki sõnastust ja piiras nõnda oma ülesannet. Sirje Iljina (Ahja keskkool) ahendas vaatlust sel määral, et ta töö kuulus pigem keele kui kirjanduse valdkonda, samal ajal kui K. Lehtsalu (Tapa 1. keskkool) taotles selgitada, kuidas kuivõrd on autori parandused ulatunud näiteks karakterikujundussegi. Ilmne ebaõnnestumine oli H. L. katse analüüsida reisikirjade redigeerimist. Töö oli ulatuslik (61 lk.), kuid piirdus sellega, et andis paralleelselt algseid ja muudetud tekstilõike. See jäi siiski vaid materjaliks, millest analüüs võinuks alata. Näis, et ülesanne oli õpilasele liiga raske: neli järeldust, mis töö viimasel leheküljel sõnastatakse, on üsna naiivsed ja vastuolulised.

J. Semperi ja kunsti suhteid käsitleti 25 võistlustöös. Nõnda osutus see teema produktiivsemaks, aga vist ka tulusaimaks õpilastele, kes selle tõsiselt ette võtsid. Mitmed olid lausa pihtinud, et enne tööd teadsid nad J. Semperist õige vähe. Imestati koguni, miks pole nii mitmekülgne ja peen kunstide tundja põhjalikult kooliprogrammis. Kuid need on eri asjad, sest kooli käsitluskava ei suuda kunagi sundida niisugusele süvenemisele kui iseseisev, uurimuslikku laadi olümpiaaditöö. Nõnda siis võime olümpiaadide üht kasutegurit näha selles, et need ergutavad õpilasi vaatama kirjandusse sügavuti ja avastama enda jaoks seda, milleni kooliargipäevas enamasti ei jõuta.

Tihti lahendati teema sel kombel, et püüti anda ülevaate J. Semperi suhetest kunstidega üldse. Mõistagi on see raskeim lahendusvariant, sest see eeldab tugevat sünteesisvõimet, oskust olulist haarata ja tööd õigesti kavandada, vältimaks ohtu laiali valguda. Nendele tõketele komistasidki üsna paljud, kes haarasid materjali siit ja sealt, ega suutnud tervikut kujundada. Valdavalt opereerisid õpilased teemat arendades J. Semperi raamatutega «Mõtterännakud» I ja «Matk minevikku» I. Nende kõrval oli kasutatud teisigi, mõistagi ka kogumikku «Johannes Semper elus ja kirjanduses» ning E. Siiraku lühimonograafiat «Johannes Semper». Väärrib tunnustada, et õpilased püüdsid analüüsi teha esmajoones kirjaniku enda tööde põhjal; sekundaar-kirjanduse liigset või isegi kuritarvitamist juhtus harva.

Neist, kes taotlesid hõlmata J. Semperi ja kunsti vahekordi tervikuna, paistis eriti silma Heli Nagelmaa (Tartu 5. keskkool). Tema suutis oma töös luua täiesti selge süsteemi, lähenes aina analüüsivalt, ei lasknud end ahvatleda ülearusesse tsiteerimisse, oskas olulise esile tõsta ning lõpetas nii üksikud osad kui ka kogu töö ilusate kokkuvõtivate lõikudega. Väga iseseisvalt ja selgesti oli oma võistlustöö läbi mõelnud Katre Ligi (Tartu 2. keskkool); puudus ainult vääriline kokkuvõte ning ka vormistatud polnud töö laitmatult (ruudulised koolivihikud kokku köidetud, mõlemale lehepoolele kirjutatud). Inna Liimets (Keila keskkool) oli sõandanud lisaandmeid hankida A. Semperilt. Põhjaliku töö oli teinud veel Ivar Sinimets (Võru 1. keskkool), kuid taas segasid vormistamisvead, raske käekiri ja halb pastapliiats.

Leidus neidki, kes vaatlusmaterjali otstarbekalt piirasid ja mingile üksikule suhetele keskendusid. Malle Lennup (Loksa keskkool) tegi ilusa ülevaate J. Semperi seostest muusikaga, suutis haarata kogu olulise materjali ning asjalikuks tööks vormida. Piirduti ka J. Semperi ja arhitektuuri või kujutava kunsti vaatlemisega, ja kui neist pole siin põhjust kedagi esile tõsta, siis muidugi pole selles süüdi vaatlusnurgavalik.

Teenimatult kõrvale jäi J. Semperi ilukirjanduslik looming, milles samuti peegelduvad kirjaniku mitmekülgsed kunstihuvivid. Vaid üksikuis olümpiaaditöödes, ja neiski enamasti areldi, riskiti neid seoseid vaadelda.

Eelnevalt pidi ilmne, et üldpilt esimese voo töödest on rõõmustav. Tööd olid enamasti tehtud põhjalikult ja mõndagi head leidus neiski, mida siin polnud võimalik eraldi esile tõsta. Pole kahtlust, et õpilased nende tööde varal arenesid. Mõnel tööl

(näiteks V. Aitsami ülevaade) on aga iseseisvatki kirjandusloolist väärtust. Märkimisväärtuse ja tänuga sedagi, et suuremat osa töödest olid õpetajad kenasti ning ilmselt kannatlikult juhendanud, mistõttu ka õnnestumised suuremad ning vormistamiskultuur üldiselt kõrge. Häid ja väga häid töid saabus rohkem kui kunagi varem. Meie õpilaste paremik on suutlikum, kui me igapäevaste töökogemuste najal tihkaksime tunnistada.

Meeldiva taustal hakkavad teravalt silma puudusedki, millest märkimisväärtuse oluliseid ja üldisemaid.

1. Koormavamaid hädasid oli **tsiteerimistõbi**. Leidus töid, mis koosnesid aina väljakirjutistest primaar- ja sekundaarkirjandusest; õpilane ise tihkas lisada vaid mõne harva siduva või kommenteeriva märkuse. Nõnda olid kaks õpilast koostanud 102-leheküljelise töö, andnud väljakirjutised J. Semperi teostest musta, omapoolsed kommentaarid (vaevalt ei need 10 lk. ületasid) sinise tindiga. Mõte oli ju huvitav — kommentaaridele võib esituse rajada, kuid proportsioonid pidanuksid olema hoopis teised. Enese uputamist tsitaatidesse harrastasid paljud, ja olgugi ebavõrdse mõttepartnerluse puhul mõistetav, ei saa seda heaks kiita, sest nõnda saavutatakse materjali kogu, mitte iseseisev käsitlus.

2. **Terviklikku, mõttekat kompositsiooni** ei leitud liiga sageli: puudus selgem probleemiseade, vaatluse eesmärgi selgitamine, tööde üksikosa polnud küllaltki ilmekalt eraldatud ja liigendatud, väga tihti jäi vajaka tulemusi summeeriv kokkuvõte.

3. Märkatavat osa võistlustöist kahjustas **tehniliselt saamatu vormistamine**. Kaante vahele panemata lehed, mis kirjaklambritega kinnitatud; mõni poogen ruudulist kantseleipaberit, mis erilise leidlikkuse märgiks värvilise isolatsioonipaela tükikestega kokku kleebitud; töö lõppu peidetud märke kooli ja autori nimega; noorema kooliastme vaimus «illustreerimiskatse» esteetiliselt võigaste väljalõigetega perioodikast — seda ja mõnda muudki häirivat tuli ette. Olümpiaaditöö on aga mõndapidi pidulik ja peaks olema selle vääriliselt ka vormistatud.

4. Viis-kuus tööd tundusid pigem **igapäevased koolikirjandid** kui olümpiaaditööd. Ärgu olgu mahukus eesmärk omaette, aga asjasse süvenemist peaks võistlustöö ometi tõestama.

5. **Keelelt ja stiililt** olid tööd heal tasemel, välja arvatud üks väga drastiline juhtum, mis ei lase end unustada. Esitame siin ainult mõne üksiku lauseproovi:

«Semperil on nii, et kunst tuleb kunsti pääle./ Ta kunst algab lüürikuna jõuab aga välja prosaistlikuks, esteetikuks ja kirjanduskriitikuks./ Talle ei meeldi kirik koos muusikaga./ Ta ei salli kunsti kullatud katetraalis koos roosikrantsidest munkadega./ Semperi teostes ja artiklites on igal sammul pilt-pildist./ Semperi arvates inimele pole rohkemat kui sipelgas või konn./ Muusika on see, mis väljendab hääli, linnulaulu, jahvatab jahu veskites.../ Kui inimesele midagi meeldib, siis ei saa ta öelda, et ei meeldi.»

Mida sest arvata? Ega ometi seda, et koolis, kust niisugune töö läkitati, polegi (emakeele) õpetajat?

Eripreemiate vääriliseks tunnustati järgmised õpilased:

1. **Heli Nagelmaa** (Tartu 5. keskkool), «Johannes Semper ja kunst»,
2. **Lagle Säärits** (Tartu 5. keskkool, 11. kl.), «Johannes Semper oma luule redigeerijana».
3. **Viiu Aitsam** (Märjamaa keskkool, 9. kl.), «Mihkel Aitsami elust ja tegevusest ajakirjanikuna, kirjanikuna ja kodu-uurijana».
4. **Malle Lennup** (Loksa keskkool, 11. kl.), «Johannes Semper ja muusika».
5. **Tiiu Roostna** (Tartu 8. keskkool, 11. kl.), «Johannes Semperi romaanide peategelaste arengulugu».

(Järgneb)

SISUKORD

...Kahekümne neljas	321	E. Herman, S. Herman. Tunne oma õpilast, oma klassi	368
Uurimusi ja üldistusi			
M. Pevzner. Oligofreenia variantide eristamisi	326	Klassijuhataja-, komsomoli- ja pioneeritöö	
J. Nurmik, K. Saks, A. Telgmaa. Õpetajate suhtumine koolitöö probleemidesse	331	H. Kelder. Klassijuhatajatund ja selle kasvatuslik kasutegur . . .	374
...Rahva elatustaseme tõus 334, 335, 340, 341, 350, 367		J. Renzer. Kasvatada lastes võitlejaloomust	378
H. Laht. Õpilased õpetajast . . .	338	A. Ilves. Mõningaid vestluse efektiivsust vähendavaid tegureid .	383
J. Reimand. Küberneetilise mõtteviisi arendamine keskkoolis . . .	346	Koolieelne kasvatus	
L. Tärnpuu. Ahelgraafiku kasutamine koolitöö planeerimisel . .	351	E. Laido. Laste hingamiseldid, nende haigused ja profülaktika .	386
A. Kits. 8. klasside õpilaste õppe- edukus ja selle seos elukutse ning koolitööbi valikuga . . .	355	Mitmesugust	
T. Õunapuu. Sõnavälte ja astme- vahelduse tundmise seos tüüp- sõnade määramise oskusega . .	359	H. Möttus. Lapse kujunemine isik- suseks	390
Töökogemusi ja metoodilisi artikleid		H. Vilbok. Amfoteersus	394
O. Nilson. Teema «Poolkõrb» käsit- lemine geograafiatundides . . .	362	A. Järv, K. Muru. Kirjandusolüm- piaad 1971	396

**Toimetuse kolleegium: K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik,
H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Valsiner.**
Tehniline toimetaja O. Leidmaa. Korrektor V. Leht.

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitja — 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad — 404-47. Ladumisele antud 9. IV 1971. Trükkimisele antud 3. V 1971. Trükiarv 5000. Trükipaber nr. 2, 70×108/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 8,33. MB-04335. Tellimuse nr. 715. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.
Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. просв. ЭССР

На эстонском языке

Выходит один раз в месяц,



30 kop.

Индекс
78189

Resmatupalat
71-524a