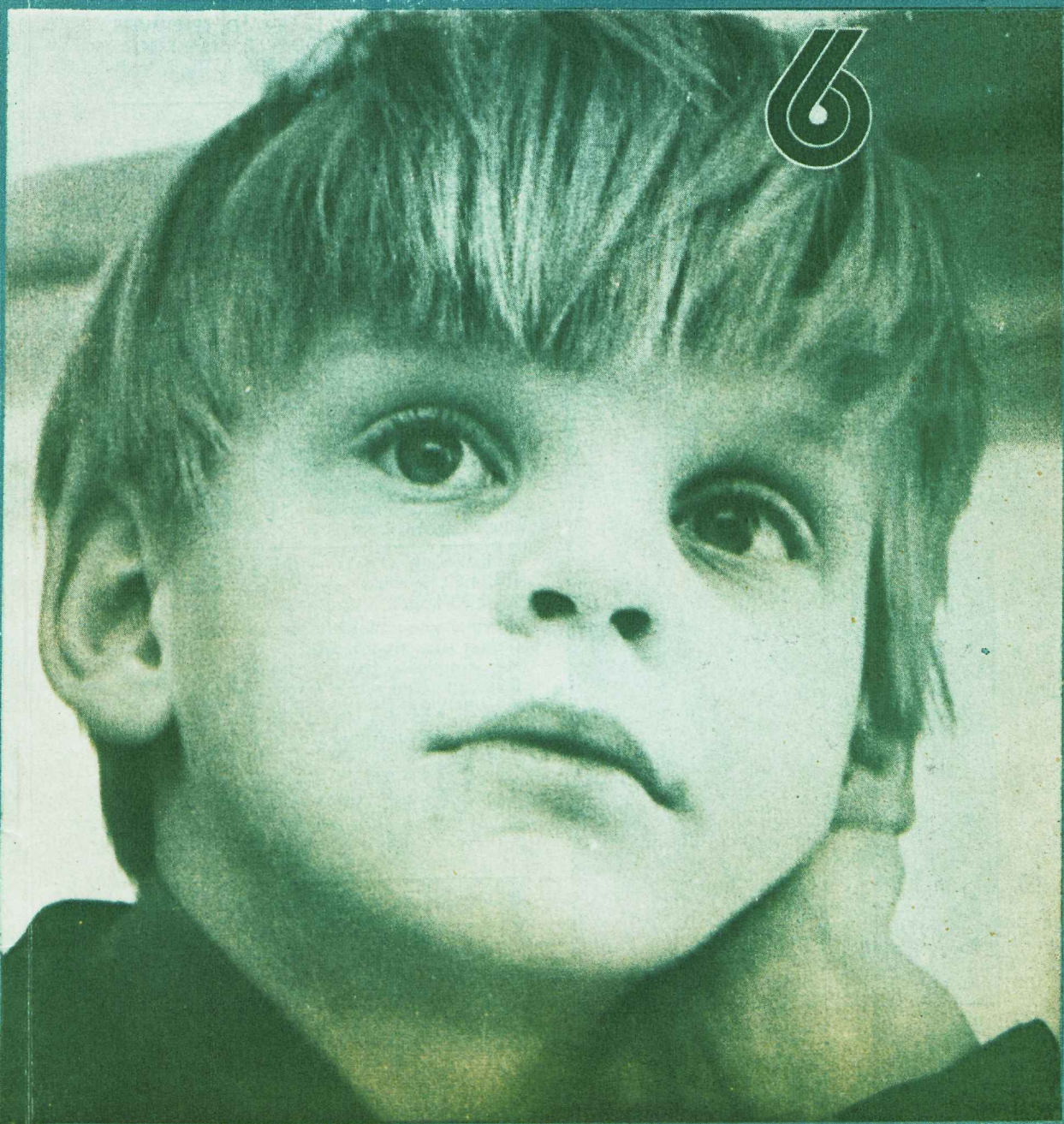
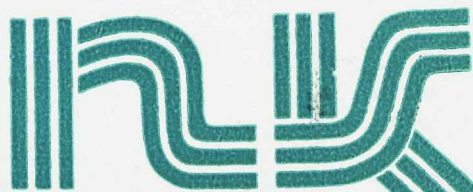
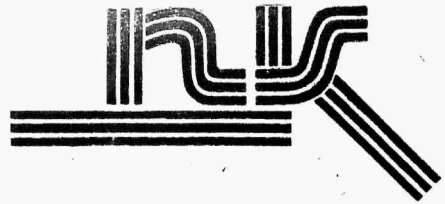


NÕUKOGUDE KOOL · 75





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

JUUNI NR. 6
XXXIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja V. LEHT

Tehniline toimetaja O. Leidmaa

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetäitja 433-18, toimetaja asetäitja ja algõpetuse ning koolieelse kasv. osak. 403-81, vastutav sekretär, reaalinete ja töökasvatuse osak. ning humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 404-47, ideoloogiaosak. ja koolikorralduse osak. 489-16, pedagoogikaosak. 493-97, korrektuur 429-35.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 483-37.

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

Ladumisele antud 15. IV 1975. Trükkimisele antud 28. V 1975. Trükiarv 5000. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,8. Arvestuspoognaid 9,14. MB-06443. Tellimise nr. 1218.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.



Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1975.

Esikaanel: Õppeaasta ongi läbi...

Tagakaanel: ...ning suvi kätte jõudnud.

MARGUS VIKMAA fotod.

KULTUURI- REVOLUTSIOONIST EESTI NSV-s

VIIVE KÜLAOTS

35 aastat tagasi taaskehtestati Eestis nõukogude võim. Selle aja jooksul on toimunud sotsialistliku kultuurirevolutsiooni ümberkujundav ja murranguline protsess. On saavutatud hiiglaslik tõus meie rahvusliku kultuuri kõigis valdkondades: kultuuriväärtuste loomises ja jaotamises vormides, vaimse kultuuri sotsiaalsetes funktsioonides. Meie rahvuslik kultuur on kujunenud sisult sotsialistlikuks kultuuriks, mille loomises osaleb otseselt kogu töötav rahvas. Kultuurirevolutsioon on andnud meile võimaluse luua ja tarbida vaimseid väärtusi, on lähendanud meid suurele kommunistlikule ja üldinimlikule ideaalile — igaükselt ja harmooniliselt arenenud isiksusele.

* * *

Mõiste *kultuurirevolutsioon* tõi marksistlikusse teooriasse ja sotsialismi ehitamise praktikasse V. I. Lenini, kes, arendades edasi K. Marxi ja F. Engelsi õpetust revolutsioonilise pöörde seaduspära-

sustest ühiskonna üleminekul sotsialismile, käsitles ka kvalitatiivset pööret ühiskonna vaimses elus. Analüüsides ühiskondliku arengu protsessi, töötas V. I. Lenin välja sotsialistliku revolutsiooni täieliku teooria, milles näitas, et sotsialistliku revolutsiooni lahutamatuks ja oluliseks koostisosaks poliitilise ja majandusliku pöörde kõrval on pööre vaimses kultuuris — kultuurirevolutsioon. V. I. Lenin nägi kultuurirevolutsiooni olemust ühiskonna vaimse elu ideelise sisu põhjalikus kvalitatiivses muutmises, rahva loominguliste jõudude piiramatust kasvus, iga inimese teadlikus osavõtus loominguilisest tegevusest.

Sotsialistliku kultuurirevolutsiooni eeldusteks on poliitikas proletariaadi diktaatori kehtestamine kommunistlike ja töölisparteide juhtimisel, majanduses — tootmisvahendite ühiskonnastamine. Need eeldused määravad ka kultuurirevolutsiooni loomuse, mis kvalitatiivselt erineb kõikidest teistest inimkonna vaimse elu pöörete olemusest. Kui varasemad muutused kultuuris jätsid kultuuri ikkagi ekspluateeriva vähemuse omandiks, siis sotsialistliku kultuurirevolutsiooni käigus lahendatakse esmakordselt inimkonna ajaloos kultuuriväärtuste jaotamise ja tarbimise küsimus töötava rahva kasuks. V. I. Lenin märkis, et «varem löi kogu inimhõimustus, kogu tema geenius ainult selleks, et anda ühtele kõik tehnika ja kultuuri hüved, teised aga jätta ilma kõige hädavajalikumast — haridusest ja arengust. Nüüd aga saavad kõik tehnikaimed, kõik kultuurisaavutused rahva ühisvaraks, ja nüüdsest peale ei muudeta inimhõimustust, tema geeniusi ialgi enam vägivalla vahendiks, ekspluateerimise vahendiks.»¹

Kultuurirevolutsiooni teostajaks on kogu sotsialismi ehitav rahvas sotsialistliku riigi ja Kommunistliku Partei juhtimisel. Töötavad rahvahulgad kujunevad teadlikeks ja sihipärasteks kultuuri loojateks ning tarbijateks. Mida enam saavad rahvahulgad osa vaimse kultuuri hüvedest, seda enam kasvab ka aktiivsus nende hüvede tarbimisel ja uute loomisel

EESTI

V. I. Lenin, Teosed, 26. kd., lk. 442.

ning kiireneb kultuurirevolutsiooni tempo. Sotsialistliku ühiskonna protsessina on kultuurirevolutsioonil plaanipärane iseloom, mis omakorda on aluseks kiirele arenemistempole.

Sotsialistliku kultuurirevolutsiooni käigus toimub kultuuri pidev ja järjekestev areng, proletaarselt kriitiline ja loov suhtumine maailma kultuuripärandisse. Purustades ja heites kõrvale reaktioonilise ja iganenu kultuuri, säilitab kultuurirevolutsioon kõik väärtusliku ja progressiivse eelnevast vaimsest loominguist, arendades loovalt ja kriitiliselt edasi varasemate põlvkondade parimaid traditsioone ja saavutusi. «Marksism kui revolutsioonilise proletariaadi ideoloogia võitis endale maailma-ajaloolise tähtsuse sellega, et marksism ei heitnud sugugi kõrvale kodanliku ajastu kõige väärtuslikumaid saavutusi, vaid vastupidi, omandas ja töötas ümber kõik, mis oli väärtuslikku inimõtte ja kultuuri rohkem kui kahe tuhande aastases arenemises.»²

Arenemise objektiivse seaduspärasusena on kultuurirevolutsioon omane kõigile sotsialismi ehitavatele maadele. Tema üldised jooned, nagu majanduslik-poliitilise elu ja vaimse kultuuri vahelise vastavuse kujunemine, vaimse kultuuri plaanipärane arendamine, kultuuri täielik kuulumine rahvale, kultuuri arenemise juhtimine sotsialistliku riigi ja Kommunistliku Partei poolt jne., avalduvad kõigis maades üleminekul kapitalismilt kommunismile. Koos nende üldiste joontega ilmnevad aga kultuurirevolutsiooni käigus kõige mitmekesisemad iseärasused igal sotsialismi ehitaval maal eraldi. Kultuurirevolutsiooni iseärasuste all mõistame neid erilisi jooni ja nähtusi, mis üldistele seaduspärasustele alludes ja üldiste seaduspärasuste ulatuses toimides on omased kas ainult ühele maale või maade grupile. Need iseärasused annavad iga rahva kultuurirevolutsioonile erineva ilme, muutes nimetatud protsessi ainult antud rahvale või rahvusele omaseks nähtuseks.

Kultuurirevolutsiooni lõppeesmärgiks on üldinimliku kommunistliku kultuuri loomine ning igakülgset ja harmooniliselt arenenud isiksuse kui kultuuri looja ja tarbija kujunemine. Selle eesmärgi saavutamiseks tuleb lahendada palju mitmesuguseid ülesandeid. Esmaseks on laiade töötavate hulkade ettevalmistamine ja kaasatõmbamine aktiivsele osavõtule poliitilisest ja majanduslikust ühiskondlikust tegevusest, marksistliku maailmavaate muutmine valitsevaks maailmavaateks, hariduselu ümberkorraldamine ja kõigile hariduse võimaldamine, kõigi kultuurivarade kättesaadavaks tegemine rahvale, sotsialistliku intelligentsi kasvatamine, teaduse arendamine, sotsialistliku kunsti ja kirjanduse loomine jne. Oma olemuselt on see kultuuri ideoloogilise sisu põhjaliku muutmise protsess.

Eelnimetatud ülesannete täitmine tähendab kultuurirevolutsioonis sotsialistliku kultuuri kujunemist. Kuid kultuurirevolutsioon ei lõpe sotsialistliku kultuuri tekkimisel, vaid kestab edasi ka kommunismi ehitamise perioodil.

Kultuurirevolutsiooni lõppetapil seisavad ees ulatuslikumad ja sügavamad probleemid: tööliste ja talurahva kultuurilis-tehnilise taseme tõstmine, kultuuriliste ja olustikuliste erinevuste likvideerimine küla ja linna vahel, elanikkonna kultuurilise teenendamise laiendamine, kommunistliku teadlikkuse ja kõlbluse kasvatamine, teaduse, kunsti ja kirjanduse tõus jne. Selles protsessis kujuneb ideoloogiliselt sisult kommunistlik, üldinimlik kultuur. Ühtlasi luuakse iga ühiskonnaliikme jaoks kõik võimalused oma loominguiliste võimete maksimaalseks arendamiseks. Iga inimene kujuneb mitte ainult vaimse rikkuse tarbijaks, vaid vaimsete väärtuste mõistjaks ja loojaks. «Kommunismile ülemineku tingimustes muutub loominguiline tegevus kõigil kultuurialadel eriti viljakaks ja saab kättesaadavaks kõigile ühiskonnaliikmetele.»³

³ Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm. Tallinn, 1961, lk. 119 ja 120.

² V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 284.

Kultuurirevolutsiooni käigus kujunev kultuur on sotsialistliku sisu ja rahvusliku vormi ühtsus. Sotsialistlik kultuur ühendab endas dialektiliselt internatsionaalse ja rahvusliku kui üksteist täiendavad ja vastastikku mõjustavad küljed. Internatsionaalne sotsialistlik sisu avaldub rahvuslikus vormis, omandades seetõttu spetsiifilisuse, rahvusliku omapära. Ühine sotsialistlik sisu teeb erinevate rahvuste kultuurid üksteisele mõistetavaks ja lähedaseks. Seega on kultuurirevolutsioonile iseloomulikuks avalduseks rahvustevaheline kultuurialane koostöö, vastastikune saavutuste tutvustamine ja kasutamine.

Rahvusliku vormi arengus võime näha erinevaid ja samal ajal üksteisega lahutamatu seotud tendentse: 1) rahvusliku vormi täiustumine koos sisu arenemisega; 2) rahvusliku vormi sobivate elementide propageerimine ja levitamine teiste rahvuste seas, mis soodustab nende elementide arengu intensiivistamist; 3) rahvusliku vormi avarustumine teiste rahvuste kultuuride sobivate vormielementide ülevõtmise kaudu ja erinevate rahvuslike vormide üksteisele lähenemine. Nii näeme kultuurirevolutsiooni käigus rahvuslike vormide muutumist, täiustumist, vabanemist kõigest iganenust, mis on vastuolus uute elutingimustega. Iga rahvuse kultuurivaramu täieneb üha enam teostega, mis omandavad internatsionaalse iseloomu. «Pidades otsustava tähtsusega ülesandeks NSV Liidu rahvaste kultuuride sotsialistliku sisu arendamist, jätkab partei nende edasise vastastikuse rikastumise ja üksteisele lähenemise soodustamist, aitab kaasa nende internatsionaalse aluse tugevnemisele ja seega kommunistliku ühiskonna tulevase ühtse üldinimliku kultuuri kujunemisele.»⁴

Kultuurirevolutsiooni lõppeesmärgi saavutamine nõuab visa ja pikaajalist ümberkorraldustööd vaimses elus. Kavandades revolutsiooni käigus lahendamisele tulevaid ülesandeid, märkis V. I. Lenin, et kultuurirevolutsioon on aeganõudev protsess ühiskonna elus: «Kul-

tuurilist ülesannet ei saa lahendada nii ruttu kui poliitilisi ja sõjalisi ülesandeid... Poliitiliselt võib võita kriisi teravnemise ajastul mõne nädalaga. Sõjas võib võita mõne kuuga, kultuuriliselt aga niisuguse ajaga võita ei saa, asja sisu enese tõttu läheb siin tarvis pikemat aega, ja on vaja kohaneda selle pikema ajaga, teostades oma tööd läbikaalutult, suurima püsivuse, visaduse ja süstemaatilisusega.»⁵

Kultuurirevolutsiooni lõpuleviimiseks on eelkõige vaja kõrgelt arenenud materiaalselt baasi, mis saab kujuneda alles arenenud sotsialismi tingimustes. Ühtlasi on vaja lahendada kogu rahva haridus-taseme probleem, luua rohkearvuline rahvaintelligents, kõrgeväärtuslik ja arenenud sotsialistlik kirjandus ja kunst, kiire progress teaduse vallas.

Kultuurirevolutsiooni lõpuleviimine tähendab, et koos kultuuri üldise tõusu ja tema kättesaadavaks tegemisega rahvale on lahendatud ka kultuuri tarbimise probleem. See on oma olemuselt eriti keeruline protsess. Kultuuri kättesaadavus on vaid aluseks tema omandamisele, mõistmisele, kättesaadavusega tuleb ühendada rahva kultuuriline kasvatamine, kõrgeväärtuslikule kultuuriloomingule orienteeruva tarbija kujundamine. See tähendab kultuuri subjekti kvalitatiivset muutust, harmooniliselt arenenud isiksuse kujunemist. L. I. Brežnev oma ettekandes Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooni 50. aastapäeva puhul märkis: «Partei taotleb seda, et kõik töölisel ja talupojal muutuksid intelligentseteks selle sõna kõige laiemas mõttes, rakedaksid täiel määral oma loovaid võimeid, võtaksid aktiivselt osa meie ühiskonna vaimsest elust.»⁶

* * *

Revolutsioonisündmused Eestis 1940. aasta juunis-juulis avasid sotsialistliku kultuurirevolutsiooni protsessi. Proletariaadi poliitilisele võimule ja kujunevale sotsialistlikule majandussüsteemile tugi-

⁵ V. I. Lenin, Teosed, 33. kd., lk. 56.

⁶ L. I. Brežnev, 50 aastat sotsialismi suuri võite. Tallinn, 1967, lk. 32.

⁴ Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm. Tallinn, 1961, lk. 106.

nedes algas Kommunistliku Partei juhtimisel meie ühiskonna vaimse elu põhjalik ümberkorraldamine.

Nõukogude võim taaskehtestati Eestis 1940. a. revolutsiooni rahuliku arengu käigus. Sotsialistliku revolutsiooni viis läbi töölisklass liidus töötava talurahvaga Kommunistliku Partei juhtimisel. Relvastatud võitluse puudumine lõi soodsad võimalused kultuuriliste ümberkorralduste alustamiseks. Säilisid kõik seni loodud ja kogutud kultuuriväärtused, mitmesugused kultuuriasutused, samuti kaader. Sellest tulenevalt olid kultuurirevolutsiooni olulisemad ülesanded Eestis 1) kultuuri ideoloogilise olemuse põhjalik muutmine ja 2) kultuuri kättesaadavaks tegemine laiadele töötavatele hulkadele.

Kapitalismi ajal on igas rahvuslikus kultuuris, sõltuvalt tema ajaloolistest arengutingimustest, kultuuri üksikute komponentide — kodanlik, proletaarne, demokraatlik jne. — osakaal erinev. Kodanlikus Eestis oli valdav ülekaal demokraatliku kultuuri suunal. Demokraatliku kultuuri arengule ja suure osa intelligenti maailmavaatele avaldas mõju eelkõige Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon ning nõukogude võimu periood Eestis aastatel 1917—1918, järjest tugevnev klassivõitlus kodanlikus Eestis 20-ndatel ja 30-ndatel aastatel, samuti üle piiri Eestisse levinud teated hiiglaslikest majanduslikest ja kultuurialastest edusammudest Nõukogude Liidus. See tõttu ei arenenud demokraatlik kultuur Eestis mitte üksikute elementidena, vaid arvuka ja tugeva vooluna, millel oli määrav tähtsus selle perioodi vaimsele elule.

Demokraatlikud kultuuritegelased paljastasid kapitalismi pahesid ja väljendasid rahva huve. Hoolimata oma ajutistest kõikumistest ja mõningasest tagasilangusest kodanlikele seisukohtadele, asusid demokraatliku kultuuri loojad põhiliselt töötava rahva poolel ja võitlesid reaktiooniliste ideede vastu.

Eesti rahvusliku kultuuri proletaarne osa arenes pidevas ja teravas võitluses kodanluse kultuuriga. Tema kindlad alused kujunesid 1905—1907 ja 1917. a. re-

volutsooniliste sündmuste mõjul, teda arendas hilisem proletariaadi võitlus kodanluse vastu. Eesrindliku tõusva klassi kultuurina oli ta sisult progressiivne, teenis töötava rahva huve ja eesmärke.

Ametlikult valitsevaks kultuuriks Eestis oli kodanluse natsionalistlik kultuur, mille ülesandeks oli tugevdada olemasolevat ekspuaterimissüsteemi, lämmatada klassivõitluse avaldusi ja mürgitada rahva teadvust. See kultuur saavutas juhtpositsiooni töörahva revolutsiooni mahasurumise tulemusena 1918. aastal. Oma olemuselt oli ta ekspuataatorlik, marurahvuslik, militaristlik.

Kahe kultuuri — kodanliku ja proletaarsete (koos viimasega ka demokraatliku) vaheline võitlus iseloomustab kogu kapitalismi perioodi Eestis. Kodanliku kultuuri vastas seisis märkimisväärselt tugev ja ulatuslik progressiivne kultuur, oma olemuselt proletaarne ja demokraatlik. See jäi ka kultuurirevolutsioonile vahetuks lähtealuseks. Sotsialistlik kultuur on otseses järjekestvuses selle rikkaliku kultuuripärandiga, mis loodi kodanluse diktatuuri päevil proletaarsete ja demokraatlike kultuuritegelaste poolt. Nende revolutsiooniliste ja demokraatlike traditsioonide jätkamine, laiendamine ja süvendamine vaimses loomingu oli sotsialistliku kultuurirevolutsiooni üks esimesi samme. Kogu varasema loomingu proletaarselt kriitiline hindamine on sellega lahutamatu seotud. Hoolimata omaaegselt kodanluse ideoloogilisest survest põhines demokraatlike kunstnike looming kriitilise realismi printsiipidel ja oli seega tugevaks aluseks sotsialistliku realismi juurutamisel Nõukogude Eestis.

Vaimse kultuuri sfääri ideoloogiline ümberkujundamine haarab endasse mitmeid protsesse. Eelkõige on see töötavates hulkades marksistliku maailmavaate levitamine. Kuigi Eestis oli kodanluse diktatuuri perioodil toimunud silmanähtav töörahva ideoloogilise karastatuse tõus ja marksistlike ideede ulatuslik omaksvõtmine töötajate seas, oli teatavates rahvakihtides, eriti osa maarahva hulgas levinud kodanluse natsionalistli-

kud, rahvusterviklikkust propageerivad rassistlikud jne. seisukohad. Seetõttu tuli aktiivselt võidelda kodanliku ideoloogiaga, vabastada teatavad sotsiaalsed grupid selle mõju alt, muuta marksistlik maailmavaade valitsevaks maailmavaateks.

Ideoloogilise ümberkujundamise protsessis haarab ka kõiki loodud ja loodavaid vaimseid väärtusi, kõiki kultuuriprodukte. Neis saavad määravaks humanistlikud, sotsialistlikud, internatsionaalsed ideed. Kultuur muutub sügavalt kõhbeliseks kultuuriks, järjekindlalt ateistlikuks kultuuriks, millele on omane sotsialistlik patriotism, rahvalikkus ja kollektivism.

Kultuuri kättesaadavaks tegemine töörahvale toimus mitmete konkreetsete ülesannete lahendamise kaudu. Eelkõige natsionaliseeriti ja korraldati ideoloogiliselt ümber kogu kultuuriasutuste võrk ning loodud kultuuriväärtused. Edasi asuti haridusvõrgu laiendamisele ja reorganiseerimisele. Koolivõrgu ümberkorraldamine algas 1940. aastal. Avati uusi alg- ja keskkooli nii linnas kui maal, mitmesuguseid õhtukursusi ja -kooli täiskasvanutele, suurendati üliõpilaste vastuvõttu kõrgematesse koolidesse. Võeti kasutusele uued õppeprogrammid. Üldhariduse alal mindi üle algul 7-klasstile, hiljem, 60-ndate aastate algul 8-klasstile kohustuslikule haridusele.

Nimetatud ülesande täitmine jätkus ka sõjajärgsetel aastatel. Üldhariduskoolide ja keskeriõppeasutuste õpilaste arv on pidevalt kasvanud. Sotsialismi täieliku ja lõpliku võidu saavutamise võimaldas asuda realiseerima järgmist etappi — üleminekut üldisele keskharidusele.

Olulist tähtsust omas ka kultuurikaadri, sotsialistliku intelligentsi kujundamine Eesti NSV-s. Sõltub ju suuresti kultuuriloojatest ja -levitajatest rahva lähendamine kultuuriväärtustele.

Sotsialistliku intelligentsi kujunemine kultuurirevolutsiooni käigus toimus Nõukogude Eestis teatava omalaadsusega.

Osa intelligentsist oli juba kodanluse diktatuuri päevil veendunud marksistliku maailmavaate õigsuses ja asunud

kaitsma töörahva huve ning ühinenud Kommunistliku Partei poolt juhitava tegevusega. See intelligentsistid asusid aktiivselt juhtima Nõukogude Eesti kultuurielu, seades oma eesmärgiks kultuurirevolutsiooni läbiviimise. Siia kuulus suur osa eesti kultuurimeistrite paremikust.

Teine osa intelligentsist oli täiesti reaktioonilise maailmavaatega, kuulus kodanluse leeri, oli kodanluse huvide väljendaja ja suhtus sotsialismisse vaenulikult. Tuleb aga märkida, et arvuliselt oli see grupp kõige väiksem ja tema mõju töörahva seas nõrgem.

Kolmanda grupeeringu moodustasid haritlased, kes kodanluse diktatuuri ajal olid kannatanud tööpuuduse ja eksploateerimise all, kuid kes ei leidnud teed proletariaadi juurde. Sotsialistliku revolutsiooniga avanesid neile nüüd piiramatud võimalused loovaks tegevuseks ning nad asusid võrdlemisi kiiresti sotsialismi ehitajate ridadesse, võttes peagi omaks marksistliku maailmavaate.

Seega oli Eesti NSV-s kultuurirevolutsiooni algusest peale võrdlemisi hea kultuurikaader. Kodanluse diktatuuri ajal väljakujunenud haritlaskonnast tuli enamik kiiresti ja kõhklemata kaasa sotsialistliku ülesehitustööga. See hõlbustas kultuurirevolutsiooni teostamist.

Kodanliku Eesti intelligentsi diferentseerumine väljendus eriti selgesti Suure Isamaasõja päevil. Kõige aktiivsem ja võitlusvalim osa intelligentsist evakueerus tagalasse, kus võttis oma loomingu tegevusega aktiivselt osa sotsialistliku kodumaa kaitsmisest. Osa haritlaskonnast, kes ei jõudnud evakueeruda, võitles koos töötava rahvaga okupeeritud Eestis fašistide vastu. Reaktiooniline osa eesti intelligentsistid asusid okupatsioonipäevil koostööle fašistidega ja enamik neist emigreerus enne Eesti NSV vabastamist. Koos nendega lahkus Eestist ka mõningane hulk kultuuritegelasi, kes ei olnud küll seotud fašistidega, kuid kes oli sattunud fašistliku propaganda mõju alla.

Juhtivaks ja määravaks jõuks meie kultuurielus sai see osa eesti intelligentsistid, kes oli sõja ajal Nõukogude Liidu

tagalas või armees, oli saanud tõelise ideoloogilise karastuse, omandanud rikalikult juhtimis- ja organiseerimiskogemusi, kogunud hulgaliselt materjali kunstiliseks, teaduslikuks, pedagoogiliseks jne. loominguks.

Intelligentsiprobleemi lahendamisele aitas kaasa marksismi-leninismi ülikoolide avamine, samuti õppetöö poliitringides ja -seminarides.

Üks Eesti kultuurirevolutsiooni erijooni on seotud Suure Isamaasõjaga. Kultuurirevolutsiooni takistamatu ja hoogne kulg sai kesta vaid aasta, mil Eesti territooriumile jõudnud sõda aetas kultuurielu erakordsetesse tingimustesse.

Eesti NSV okupeerimine saksa fašistide poolt ning kolm okupatsiooniaastat tähendasid progressiivse kultuuri seisakut. Hitlerlaste eesmärk orjastada eestlased nii füüsiliselt kui ka vaimselt tingis kõige progressiivse takistamist vaimses elus. Eesti ametlikus vaimses elus valitses reaktiooniline fašistlik ideoloogia.

Sellega kaasnesid suured materiaalsed kahjud, sest fašistid viisid ära või hävitasid hulgaliselt kogutud kultuuriväärtusi (ära veeti sõja-aastail üle kümne tuhande kunstiteose jne.), ühtlasi hävitati moraalselt ja füüsiliselt progressiivseid demokraatlikke kultuuritegelasi, kes ei jõudnud sõja algul evakueeruda.

Eestisse jäänud progressiivsed kultuuritegelased püüdsid oma loomingu siduda eesti töörahva võitlusega fašismi vastu, kutsuda rahvast üles võitlusele.

Kuid tõeline Eesti kultuurielu nimetatud aastatel toimus NSV Liidu tagalas ja Eesti Laskurkorpuses. Evakueerunud ja mobiliseeritud eestlaste loova töö tulemusena toimusid silmapaistvad edusammud kõigil kultuurialadel. Jätkus haridus- ja teadusalane tegevus, aktiivselt töötasid kunstnikud, kirjanikud jt. kultuuritegelased. Pingeline olukord tingis maksimaalseid jõupingutusi ka vaimsel alal, mille tulemuseks olid kõrgetasemelised ja sügavalt patriootilised teosed.

Nii on Eesti kultuurirevolutsiooni üheks iseärasuseks tema arengu teataval

perioodil lahus rahvuslikust territooriumist. Suur Isamaasõda ei katkesta Eesti kultuurirevolutsiooni, vaid loob selleks erilised tingimused NSV Liidu tagalas. Kuigi seal olid tunduvalt piiratud tema inimressursid (põhiline osa Eesti elanikkonnast ei jõudnud evakueeruda ja oli sunnitud elama okupeeritud territooriumil), saavutati kõigis kultuuri valdkondades silmapaistvat edu.

Eesti kultuurirevolutsioonile annab omapära ka kultuuriline koostöö teiste sotsialismi ehitavate rahvastega. Kultuurirevolutsiooni kulgemist hõlbustas võimalus kasutada teiste vennasvabariikide kogemusi sotsialistliku kultuuri loomisel ja hoidmisel vigadest, ühtlasi ära kasutada teiste vabariikide abi ja toetust kultuurilises ülesehitustöös. Eelkõige aga võimalus tutvuda teiste vennasrahvaste mineviku ja kaasaja parimate kultuurisaavutustega, parimate progressiivsete kultuuritraditsioonidega ja omandada neid, rikastada oma kultuurilist loomingu teiste rahvaste kultuuris esinevate vormielementidega, omandada ja õppida nõukogude rahva sotsialistliku ideoloogiaga kultuuriväärtustest.

Erilise etapi vennasrahvastega suhtlemises moodustavad Suure Isamaasõja aastad, mil põhiline osa eesti sotsialistlikust kultuurielust toimus Nõukogude Liidu tagalas. Kujunesid välja kindlad rahvustevahelised kultuurisidemed, üksteiselt õppimine ja kogemuste vahetamine. Ühtlasi tugevnes sellel perioodil eesti kultuuriloojate maailmavaateline küpsus, mis oluliselt mõjutab kultuurirevolutsiooni hilisemat kulgemist.

Sõjajärgset perioodi ning nüüdisaega iseloomustab vennasrahvaste kultuurisidemete tihenemine, küll teadusalase koostööna, kultuuripäevadena, kirjanduse tõlkimisena jne. See vastastikune suhtlemine on üheks teguriks ühtse üldinimliku kommunistliku kultuuri kujunemisel.

Kultuurirevolutsioonile Eesti NSV-s annavad omapärase ilme lisaks eeltoodule veel mitmed spetsiifilised jooned, nagu näiteks revolutsiooni arengu suhteliselt kiire tempo, mis on tingitud üldise kirjaoskuse olemasolust Eestis, varase-

mast suhteliselt tihedast koolivõrgust, marksistliku ideoloogia levikust töörahva seas kodanluse diktatuuri päevil jne.

Kultuurirevolutsiooni esmastes ülesannetes saavutati võit Eesti NSV-s 50-ndate aastate keskel. Tolle perioodi kultuurilist loomingut iseloomustab uus kvaliteet — sotsialistlik ideelisus. Sellega kaasnes seninägematu tõus kultuuriväärtuste loomisel ja levitamisel. Kultuurisaavutused muutusid täielikult rahva omaks.

Kultuurirevolutsiooni lõppetapp on seadnud meie ette mitmed kindlad ülesanded saavutamaks põhieesmärk — luua uus inimene ja kommunistlik kultuur. Olulisematena neist tuleks nimetada:

- 1) marksistlik-leninliku ideoloogia printsiipide muutumine iga inimese isiklikeks veendumusteks; inimestes oskuse kasvatamine lähtuda neist printsiipidest oma igapäevases praktilises tegevuses;
- 2) üldinimliku, internatsionaalse, kommunistliku sisuga kultuuriväärtuste loomine;
- 3) inimese kui kultuuri subjekti muutmine kultuuriväärtuste tarbijast kultuuriväärtuste omandajaks, mõistjaks; kultuuri tarbimisprotsessi muutmine omalaadseks loomisprotsessiks, loomingulise omandamise protsessiks.
- 4) järjekindlalt ja kompromissitult võidelda igasuguse pahem- ja parempoolse revisionismiga kultuurilise arengu küsimustes, kultuurirevolutsiooni leninlike seisukohtade moonutamisega.

Kultuurirevolutsiooni «sellel etapil tagatakse kõigi kommunismi võiduks vajalike ideoloogiliste ja kultuuriliste tingimuste loomine.»⁷

⁷ Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm. Tallinn, 1961, lk. 119.

TARVE, EESMÄRK, EMOTSIOON, TAHE

ILMAR EBBER

1. SISSEJUHATUS

Isiksus avaldub psüühilises ja füüsilises tegevuses. Isiksuse kujundamiseks peab hästi teadma, missugused nähtused on tegevuse aluseks. Tuleb teada, mis tõukab isiksust tegevusele ja missuguste psüühiliste ja füüsiliste vahendite abil tegevus toimub.

Asjaolu, et inimese tegevus on enamasti teadlik, mingi eesmärgi saavutamisele suunatud, on loonud arvamuse, et eesmärk ongi tegevuse algpõhjus. Sellest tuleneb omakorda praktika kujundada isiksust tema teadvusse õigete eesmärkide viimise teel. Loodetakse, et inimene, kes teab, mis on õige ja vajalik, ka toimib õigesti.

Kas see on nii?

Õpetajad, lasteaednikud ja lastevanemad ei ole enamasti hädas sellega, et laps ei tea, mida ta peaks tegema, ega isegi mitte sellega, et ta ei suuda toime tulla võetud ülesannetega. Hädas ollakse sellepärast, et laps ei taha toimida nii nagu vaja. Näiteks madala õpiedukusega

õpilane teab enamasti suurepäraselt, et õppimine on vajalik, et see on kasulik talle endale ja ühiskonnale. Sageli on tal ka küllaldased või isegi head õppimisvõimed. Puudub hoopis tahtmine õppida. Sellest hoolimata hakatakse niisugust õpilast tavaliselt kasvatama seletustega õppimise tähtsusest. Seda kõike teab see õpilane juba isegi. Tema suhtumist õppimisesse (tahtmist või mittetahtmist) see ei muuda ja edu niisugune mõjutamine ei too.

Eelöeldust ei tohi järeldada, et eesmärgi ei ole vaja. Teadlik tegevus ilma eesmärgita ei olegi võimalik. Peab teadma ainult seda, et väljastpoolt teadvusesse viidud eesmärgi teadmine ei tähenda selle omaksvõtmist ega muutumist tegevuse stiimuliks.

Missugustel tingimustel toimub eesmärgi omaksvõtmine, missugused psüühilised nähtused sunnivad inimest üht või teist tegevust ette võtma, sellest tulebki jutt.

2. TARBED

Isiksuse käitumist põhjustavad jõud kuuluvad motivatsiooni valdkonda. Motivatsiooni kohta on öeldud, et see on isiksuse tuumaks (7, lk. 264). Sellesse kuuluvad kõik tegevuse stiimulid: tarbed, motiivid, huvid, hoiakud, ideaalid jne.

Keskseks nähtuseks motivatsioonifääris on tarbed, mis on sügavaks sisemiseks aluseks igasugusele käitumisele (3, lk. 31). **Tarbena tunnetab inimene konkreetse olukorra mittevastavust vajalikule. Vajalik olukord on see, mis tagab indiviidi kui bioloogilise ja sotsiaalse olendi, aga samuti liigi säilimise ja arengu. Tarbed on isiksuse aktiivsuse aluseks** (6, lk. 94).

Iga käitumisakt on lihtsamalt või keerukamalt seotud mõne rahuldamata tarbega. Selle tõttu on isiksuse tarvete tundmine ülimalt tähtis.

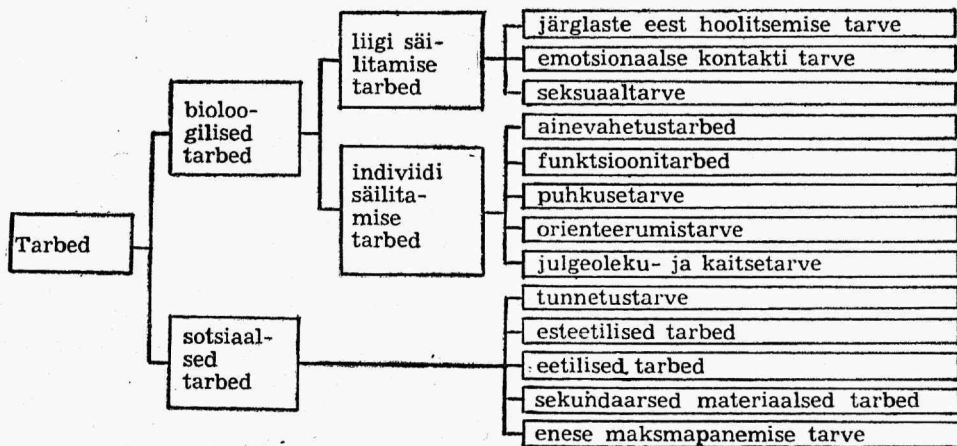
Tarvetega on otstarbekas tutvuda klassifikatsiooni abil (skeem 1).

Tarbeid nende päritolu järgi liigitades saame bioloogilised ja sotsiaalsed tarbed. **Bioloogilised tarbed** saab inimene sündides kaasa, kuigi need kohe pole lõplikult välja kujunenud. Nende tarvete loetelu on inimesel ja kõrgematel loomadega sama. **Sotsiaalsed tarbed** kujunevad elu jooksul selle tõttu, et inimene kasvab ja areneb ühiskonnas. Nende loetelu ja üksikute tarvete tugevus, aga samuti sisu sõltuvad ühiskondlikest tingimustest, milles inimene areneb.

Eesmärgi alusel liigituvad bioloogilised tarbed kaheks: **liigi säilitamise tarbed** ja **indiviidi säilitamise tarbed**.

Skeem 1.

ISIKSUSE TARVETE KLASSIFIKATSIOON



Kolmas tarvete liigituse alus on objekt, tegevus või olukord, mis tarvet rahuldab. **Järglaste eest hoolitsemise tarve** ja **seksuaaltarve** ei vaja lähemat tutvustamist. Mõlemad tarbed on ilmingimata vajalikud liigi jätkamiseks. Need on tähtsad ja tugevad tarbed, mis sageli suruvad maha indiviidi säilitamise tarbeid. Nii on hästi teada, et ema võib lapse pärast olla söömata, magamata, isegi oma elu ohtu asetada. Emotsionaalse kontakti tarvet rahuldavad soojad, südamlikud kahepoolsed suhted. Eristlised tähtsust omab emotsionaalse kontakti tarve varases lapsepõlves. Lastel, kel varajases arengustaadiumis puudub võimalus emotsionaalseks kontaktiks, kaob võime selleks ka tulevikus. Neist võivad kujuneda külmad, teiste inimestega ja isegi oma lastega suhtlemisraskustes olevad inimesed. Poola teadlane K. Obuchowski eristab emotsionaalse kontakti tarbe arengus kolme faasi. Esimene faas kestab lapse kolmeaastaseks saamiseni. Selles eas rahuldatakse lapse emotsionaalse kontakti tarve ainult ühe ja sama talle tuntud isikuga suhtlemise kaudu. Selle isiku vahetamine kutsub esile häireid lapse psüühikas. Teist faasi iseloomustab võimalus ja vajadus rahuldada seda tarvet, suheldes ema kõrval teiste laste ja täiskasvanutega. Pärast üheksa-aastaseks saamist algab kolmas faas. Laps hakkab eelistama eakaaslaste teistele täiskasvanutele ja oma vanematele. Tähtis on lapsele võimaldada emotsionaalse kontakti tarbe rahuldamist vastavalt arengufaasile. Laps, kellel kuni kolme aastani pole suhtlemisvõimalust ühe kindla isikuga või kellel pärast kolmeaastaseks saamist ei ole suhteid teiste täiskasvanutega või keda 10-aastasena ei lubata kuuluda eakaaslaste gruppi, võib omandada psühhopaatilisi iseloomujooni (5, lk. 160—177).

Kõigil **ainevahetustarvetel** on eesmärgiks saada väliskeskkonnast või eritada sinna aineid, mis on vajalikud või ülearused organismi sisemise tasakaalu seisukohalt.

Funktsioonitarbeid me tunnetame halvasti. Enamik inimesi ei tea, et niisugu-

sed tarbed üldse eksisteerivad. Nende tarvete olemust võiks väljendada nii: «Silmad «tahavad» näha, kõrvad kuulda, keel maitsta, käed-jalad liikuda. Kui meeleorganid ei saa funktsioneerida, tekib sensoorne nälg, mis ohustab organismi normaalset elutegevust.» (1, lk. 18.)

Kui meeleorganite vähese koormamise tagajärg — sensoorne nälg — tavalises olukorras väga harva ette tuleb, siis ühe funktsioonitarbe — liikumistarbe — mitterahuldamine on niivõrd krooniliselt puudulik, et selle olukorra tarvis on isegi eritermin välja mõeldud. See kõlab — liikumisvaegus (ka hüpokinees või hüpodünaamia).

Täiskasvanud inimese liikumisvaeguse põhjuseks pole mitte ainult nüüdisaegse tsivilisatsiooni elutingimused, mis ei võimalda inimesele küllaldast füüsilist koormust. Täiskasvanud inimene ei liigu ka siis, kui tal selleks võimalused on olemas. Tal nagu puuduks liikumistarve. Arvatavasti võib nähtust seletada kasvatuselõpuga kaasasündinud tarbele. Liikumistarvet märkame juba vastsündinul. Imiku- ja varajases lapseeas on liikumistarve tugev, kuid näib vähenevat lapse lähenemisel täiskasvanueale. Selle põhjuseks võib olla liikumistarbe süstemaatiline piiramine alates imikueast. Imik mähitakse mähkmetesse, kust teda vabastatakse mõneks minutiks päevas. Imiku elavad liigutused ja rahulolutunne neil minuteil reedavad, kui suurt puudust ta tunneb võimalusest end vabalt liigutada. Varajases lapseeas surutakse lapse ikka veel ülisuurt liikumistarvet maha pidevate keeldudega («ära roni», «ära hüppa», «ära jookse» jne.), aga ka mehhaaniliste tõketega (jalutusrihmad, «koplid»). Koolis on ideaaliks tunnis vaikselt istuv õpilane, kelle ainsateks lubatud liigutusteks on aeg-ajalt ühe käe tõstmine ja kirjutusliigutused. Ka vahetunnis on lubatud ainult mõõdukas kõnd. Teistsugust käitumist mõistetakse hukka ja selle eest isegi karistatakse. On tõenäoline, et selline sihikindel kasvatus ka mõju avaldab, mis väljendub selles, et pärast kooli lõpetamist enamikul õpilastest liikumistarve on jäänud arenemata, on kängunud või hoopis kadunud.

Puhkamistarve rahuldatakse puhkamisega (sealhulgas ka unega).

Orienteerumistarve eesmärgiks on ümbruse tunnetamine sel määral, et teha kindlaks uute, senitundmatute objektide ja nähtuste suhe indiviidi enesesäilitamisega. Tarve on rahuldatud, kui indiviid tunnetab, kas uus objekt või nähtus on talle kasulik, kahjulik või neutraalne.

Julgeoleku- ja kaitsetarve avaldub indiviidi püüdes luua välistingimused (olukord), mis paremini tagaksid homöostaatilise tasakaalu ja organismi terviklikkuse ning vigastamatuse.

Tunnetustarve näib olevat bioloogilise orienteerumistarve edasiarenduseks. Orienteerumistarve leiab rahulduse, kui uue nähtuse või objekti olemus on nii palju selgunud, et on teada, kas ta on ohtlik, ohutu või koguni kasulik. Tunnetustarve rahuldamiseks on vaja selgitada nähtuse või objekti olemuse neid külgi, millel bioloogiliste tarvetega pole mingit seost. Tunnetustarvet rahuldavad uued teadmised, vaatamata sellele, kas nendega on midagi peale hakata või mitte. Arenenud tunnetustarve tagab püsiva ja kõrge aktiivsuse, sest lahendamata probleemide hulk on lõpmatu. Eriti oluline on tunnetustarve õpilasel ja teadlasel. Tunnetustarbel põhinev õppimine või teaduslik töö ei vaja mingisuguseid muid stiimuleid, ei kiitust ega esiletõstmist, sest rahulduse saab õpilane või teadlane uute teadmiste ammutamisest, mis ju ongi õppimise ja teadusliku töö põhiline eesmärk. Selle tarve arendamine peaks olema kooli tähtis ülesanne.

Esteetilised tarbed ehk ilutarbed avalduvad aktiivsuses, mis on suunatud ilu nautimisele ja loomisele. Kuuludes sotsiaalsete tarvete hulka on nii nende kvaliteet kui ka kvantiteet selle ühiskonna poolt determineeritud, milles areng toimub. Esteetiliste tarvete kvaliteeti iseloomustab see, mida peetakse ilusaks, kvantiteeti aga see, kui palju peab seda ilu olema, et saabuks rahuldus. Nii näiteks võib inimesel olla tarve kuulata muusikat (see on kvaliteedinäitaja). Kas ta tahaks seda kuulata kord nädalas või iga päev, näitab tarbe kvantiteeti.

Eetilised tarbed aktiveerivad inimest tegevusele või käitumisele, mille tulemusel saab kasu ühiskond. Väliste tegevuse järgi pole sugugi lihtne öelda, kas inimest aktiveerib selleks eetilise või mõni muu tarve. Ühiskondlikku tööd võib ju teha hoopiski mitte ühiskonna kasu pärast, vaid kas või selleks, et isiklikult silma paista. Eetilised tarbed võivad avalduda aga samal ajal palgalise töö juures. Kui töötaja püüab oma tööd teha hästi, kvaliteetselt, vaatamata sellele, et tema palk selle all kannatab, siis toob ta kasu ühiskonnale oma huvide arvel. Sel juhul on tõesti tegu eetilise tarbega. Eetiliseks tarbeks on olla aus. Kui inimene võitleb töö eest, ise selle pärast kas või kannatades, on tegu eetilisel tarbel põhineva aktiivsusega. Kui kõrvalseisja läheb appi kaaskodanikule, keda ründab huligaan, on jälle tegu eetilise tarbega. Eetilist tarvet rahuldab inimene, kes sõja ajal läheb vabatahtlikult rindele. Aga eetilise tarbega on tegemist ka siis, kui noor inimene pakub vanemale bussis istet või aitab tal üle tänava minna. Olgu siiski öeldud, et peaaegu kõiki neid tegevusi võib esile kutsuda ka mõni teine tarve, kõige sagedamini tarve saavutada tähelepanu, tunnustust.

Eetiliste tarvete täielik puudumine või nõrkus on pinnaseks parasiitlikule eluviisile ja kuritegevusele.

Sekundaarsed materiaalsed tarbed on sotsiaalsed tarbed, mille objektideks on see tohtu materiaalsete esemete hulk, mis ei ole bioloogiliste tarvete objektideks (näiteks toit), kuid milleta inimene kui sotsiaalne olend ei saa eksisteerida. Siia kuuluvad enamikus need esemed, mida inimene ise enda jaoks toodab. Neid esemeid nimetatakse tarbeesemeteks, kuigi mitte kõiki. Siia kuuluvad korterisisustus, toidunõud, tööriistad, suvila, auto jmt.

Materiaalsete tarvete kiire areng on asetanud inimkonnale tõsiseid probleeme. On avaldatud arvamust, et iga inimese tarvete rahuldamiseks peab aastas maapõuest välja tooma 20 tonni toorainet. Edaspidi see kogus suureneb veelgi. Mitme tooraine varud on lõpukorral,

paljusid jätkub veel kauaks, kuid mitte lõpmatuseni. See on asja üks külg. Teine külg on looduse saastamine tooraine töötlemise ja produktide kasutamise läbi. Praegu käib looduse kaitsmine sel viisil, et püütakse tekkinud kahjusid kõrvaldada ja uute tekkimist vältida inimese tarvete rahuldamist takistamata. Tekib kahtlus, kas see on küllalt efektiivne. Võib-olla tasuks mõelda sellega seoses ka uue inimese kasvatamisele. Niisuguse inimese kasvatamisele, kelle tarbed oleksid vähem vastuolus looduse kui terviku, millesse kuulub ka inimene ise, huvidega. Me ju võitleme inimese selliste tarvete vastu, mis kahjustavad tema kui üksikindiviidi tervist (näit. alkoholitarbe). Oleks loogiline võidelda ka nende tarvete vastu, mis kahjustavad kogu loodust. Seda ei maksa võtta üleskutsena sotsiaalse arengu piiramisele. Eesmärgiks peaks seadma sellise inimese kujundamise, kelle tarbed ei oleks vastuolus ühiskonna arengu kaugema perspektiiviga, vaid hoopis viimase tagatiseks. See tähendab aga pearõhu pööramist tunnetus-, esteetiliste ja eetiliste tarvete arendamisele ja sekundaarsete materiaalsete tarvete arengu reguleerimist.

Enese maksmapanemise tarvet rahuldab situatsioon, mida inimene tunnetab kui oma staatuse tõusu mingi väärtushinnangu alusel. Et väärtusi võib olla väga palju, samuti nende hindamise skaalasiid, on ka enese maksmapanemise tarbe rahuldamise viise tohtu hulka. Nähtuseks, mille alusel inimene oma staatust hindab, võivad olla haridustase, edukus spordis, erudeeritus, õpiedukus, koht ametiredelil, majanduslik olukord, iga, välimus, julgus, kavalus, tugevus jne. Mõõdupuuk on harilikult teised inimesed — mõni sõber, töökaaslane, väljapaistev inimene. Ka inimene ise, tema varasem staatus, võib olla lähtekohaks oma uue staatuse hindamisel. Viimasel juhul saadakse enese maksmapanemise tarbe rahuldus eneseületamise teel.

Inimene tunnetab oma staatust sageli tunnustuse kaudu, mida talle osutab ühiskond, eriti lähemad kaaslased. Näiteks spordiga tegelevate poiste ja tüd-

rukute hulgas on kõige hinnatavam sportlik edukus, edu õppetöös ei anna sellist tunnustust. Järelikult poisid ja tüdrukud, kelle sõbrad on sportlased, püüavad end pingutada spordis, aga mitte õppimises.

Väga heaks, lausa klassikaliseks näiteks selle kohta, kuidas enese maksmapanemise tarve inimese käitumist mõjutab, on Tom Sawyeri planguvärvimise lugu. Tomile, nagu igale teiselegi poisile tema lähikonnas, oli lõputuna tunduva plangu värvimine kohutavalt vastumeelne. Sama tegevus muutus kõige naudingu-pakkuvamaks, mille eest oldi valmis isegi maksma, kui Tomil õnnestus teistele sisendada, et selle tegevusega nõutaval tasemel tuleb toime ainult üks poiss tuhandest. Iga poiss tahtis ennast maksma panna, näidates, et ta just on see üks, et ta on parem ülejäänud 999-st.

3. TARVE JA EESMÄRK

Tegevuse tõeliseks põhjuseks on rahuldamata tarve ja tegevuse lõplik eesmärk on selle tarbe rahuldamine. Samal ajal on hästi teada, et inimese teadlik tegevus toimub eesmärgi vahendusel. Missugune on seos tarbe ja eesmärgi vahel?

Me nimetame eesmärgiks ettekujutut lõppresultaadist, mida inimene tahab saavutada: näiteks sooritada eksam, täita plaan, tulla esimeseks võistlustel jne. (4, lk. 48). Pidagem silmas, et ettekujutus on alati teadvustatud, et inimene on eesmärgist teadlik. Ta on selle ise seadnud või omaks võtnud.

Eesmärki ei saa inimene valida suvaliselt. Eesmärgiks valitakse mingi **konkreets**e olukorra saavutamine või objekti omandamine, mis kas **rahuldab tarvet** või on üks tarbe rahuldamise vaheetappe. Viimasel juhul seab inimene lähemad ja kaugemad eesmärgid. Näiteks kaugem eesmärk — hariduse omandamine — saavutatakse paljude lähemate eesmärkide kaudu (käia iga päev koolis, teha kontrolltöid, sooritada eksamid jne.).

Äärmiselt tähtsaks eesmärgi omaduseks on seos tarvetega. Kasvatamise ja õpetamise ebaedu on sageli seletatav selle seose mittearvestamisega. Õpilasele õpetaja poolt eesmärgi seadmine, selle

viimine tema teadvusse ei taga veel eesmärgi õpilasepoolset omaksvõtmist. On vaja, et õpilane tunnetaks eesmärgi kui meeleepärast, ihaldatavat, mis ongi tunnuseks, et eesmärk vastab tarvetele.

Sageli näeme olukorda, et kaugem eesmärk vastab küll tarvetele (muidu poleks seda ju võetud), kuid lähemad eesmärgid kui paratamatud vaheetapid mitte. Ongi käes olukord, et kaugem eesmärk on meelitatav, aga vahepealsetest ei taheta kuulda. See olukord on tüüpiline paljude õpilaste puhul. Kooli tahe-takse lõpetada, sest selles tunnetatakse võimalust elus edasi jõuda, positsiooni saavutada ehk teiste sõnadega kooli lõpetamine rahuldab enese maksmapanemise tarvet. Lähemad, sellest paratamatult tulenevad eesmärgid — mitte «poppi teha», järgmiseks tunniks õppida jne. — ei tarvitse aga mingit tarvet rahuldada ja jäävad sellepärast omaks võtmata. Jäävad omaks võtmata, hoolimata sellest, et õpilane nendest eesmärkidest on teadlik ja nende tähtsust põhimõtteliselt tunnustab.

4. TARVE JA EMOTSIION

Eesmärgis ei tarvitse tarve otseselt kajastada (õpilane seab eesmärgiks õppida kontrolltööks — kus on siin tarve?). Inimene teab küll alati, missugune on tema tegevuse eesmärk, aga missugust tarvet see rahuldab, seda oskab ta hoopis harvemini seletada. Tekib küsimus, kuidas saab inimese teadlik, eesmärgistatud tegevus nendel juhtudel viia tarvete rahuldamisele, kui inimene isegi ei tea, mis tarve tal rahuldamata on.

Tarbe ja teadvuse vahemeheks psüühikas on emotsioon. Emotsioon hoolitseb selle eest, et inimese aktiivsus oleks suunatud alati tarvete rahuldamisele. Ta takistab teisesuunalist aktiivsust. Ta teeb seda nii, et tarbe enda teadvustamine polegi vajalik.

Mis on emotsioon? Kuigi emotsiooni ei liigitata tunnetusprotsesside hulka, on ta sisuliselt siiski teatud laadi tunnetusvahend. Emotsioon ei peegelda objektiivset reaalsust, s. o. välis- ja sisekeskkonna nähtusi ja objekte endid, vaid tarvete ja nende nähtuste ning objektide vahelist

suhet. Tunnetusprotsessid ja emotsioonid käivad käsikäes. Tunnetusprotsessi abil peegeldab inimene sisekeskkonna seisundit ja väliseskkonna nähtusi ning objekte. Emotsioon on elamus, mis saadab tunnetust. See on hinnang tunnetuse sisule tarvetest lähtudes. Kui olukord või nähtus ei rahulda tarvet või takistab koguni selle rahuldamist, on emotsioon negatiivne. Näiteks, kui sisekeskkonnas tunnetatakse mingite ainete puudujääki, tunnetab inimene seda kõigepealt negatiivse emotsioonina (alles seejärel võidakse negatiivse emotsiooni põhjus — toidutarve — teadvustada; väikelapse tarvete teadvustus ei lähe kaugemale emotsioonist). Kui tunnetatakse objekte, olukordi, mis tarvet rahuldavad, tekib positiivne emotsioon. Tähtis on aru saada, et emotsioon tekib ka siis, kui inimene ei teagi, mis tarve tal rahuldamata on, või mis tarvet ta parajasti rahuldab. See tagabki tarbe rahuldamise ka siis, kui tarvet ennast ei teadvustata. Olukord meenutab mängu: üks mängijatest peab leidma peidetud eseme, kusjuures ta ei tea, mis asi see on. Teised juhivad teda hüüetega «kuum» ja «külm» vastavalt sellele, kas ta läheneb või kaugeneb otsitavast esemest. Samuti juhib inimest emotsioon, kui ta otsib rahuldamata tarbele rahuldust.

Ka eesmärgi seadmine on üks tegutsemisviise, mille põhjustab rahuldamata tarve. Inimene tunnetab paljude võimalike eesmärkide hulgast selle, mis tarvet rahuldab, emotsiooni abil (ka siis, kui ta tarvet ei teadvustagi). Kuidas? Lihtsalt sel teel, et tarvet rahuldavad eesmärgid tunduvad meelepärased, ihaldatavad (positiivne emotsioon!), tarvet mitterahuldavad või tarvete rahuldamist takistavad eesmärgid aga ebameeldivad (negatiivne emotsioon!). Inimene seabki, võtab omaks eesmärgi, mis talle meeldib. Selle saavutamine aga rahuldab tarbe.

5. TARVE JA TAHE

Kui kogu inimese aktiivsust saab nii või teisiti siduda tarvetega, isegi taandada tarvete rahuldamisele, nagu see eespool kirjapandust järeldub, siis tekib parata-

matult küsimus, mis on tahe ja milleks teda üldse vaja on. Küsimuse tõsidusest räägib asjaolu, et leidub tuntud psühholooge, kes seda mõistet ei kasuta. Ka on üldtunnustatud seisukoht, et loomadel tahet ei ole. Võib-olla saab inimenegi sellela läbi?

Tahe ei ole inimesele kaasa sündinud. See areneb elu jooksul. Tahte kasvatamisest on olemas head eestikeelset materjali (2), mistõttu siinkohal tema arengu teadlikust suunamisest juttu ei tule. Märgime ainult seda, et inimene satub suurtesse raskustesse oma tarvete rahuldamisel, kui tal tahe ei arene või jääb nõrgaks. Loomal on ainult bioloogilised tarbed, mille rahuldamisele sunnivad teda negatiivsed emotsioonid ja mille rahuldamise tasuks on positiivsed emotsioonid. Selle mehhanismi tõttu rahuldab loom alati kõigepealt oma tugevaima tarbe. Kui loom tunneb nälga, sunnib sellega kaasnev negatiivne emotsioon tegema kõik, et toitu leida. Ta võib teha tohutuid pingutusi, et rahuldada oma tarvet. Kui aga järsku ilmub eluohu, teeb ta kõik elu päästmiseks, loobudes selleks ajaks toidutarbe rahuldamisest, sest uus tarve on tugevam. Täiesti võõras on aga loomale avaldada aktiivsust kunagi hiljem tekkiva tarbe rahuldamiseks.

Inimese tarvete maailm ja rahuldusviisid on hoopis erinevad loomade omadest. Kõigepealt on inimesel tarbeid palju rohkem kui loomadel, sest lisaks kõrgemate loomadega ühistele bioloogilistele tarvetele on inimesel veel üpris suur ja keerukas sotsiaalsete tarvete komplekt. Teiseks rahuldab inimene isegi oma bioloogilisi tarbeid, rääkimata sotsiaalsetest, hoopis teisiti, vist alati palju keerukamalt kui loomad. Kolmandaks on vaja, et inimene suudaks ette näha olukordi ja tegutseks niisuguste tarvete rahuldamiseks, mis hetkel üldse ei ole rahuldamata (näiteks kiskja läheb jahile nälja sunnil, inimene külvab vilja, köht täis). Seega on inimese tarvete rahuldamine väga komplitseeritud ülesanne. Tavaline on mitme rahuldamata tarbe üheaegne esinemine. Mingi tarbe rahuldamiseks püstitatud eesmärk

võib jääda saavutamata, sest vahepeal ilmub või tugevneb mõni teine rahuldamata tarve, mis võib anda tegevusele uue suuna jne.

Selles olukorras on hädavajalik mingi tarvete rahuldamist reguleeriva mehhanismi olemasolu. Selleks mehhanismiks ongi tahe. **Tahe on teadvuse reguleeriv külg, mille ülesandeks on tagada inimese poolt omaksvõetud eesmärgi saavutamine, kui seda takistavad teised, eesmärgiga mitteseotud, rahuldamata tarbed.** Tahte ülesandeks on seega olla «liiklus-reguleerijaks» tarvete rahuldamisel. Tahe määrab, missugune tarve saab eesõiguse, missugused peavad ootama. Kui meil on rahuldamata ainult üks tarve, pole tahet vaja, sest siis reguleerib käitumist edukalt emotsioon. Tahe astub tegevusse siis, kui emotsioonid ei tule toime. See võib juhtuda siis, kui emotsioonid esindavad mitut ühetugevust rahuldamata tarvet korraga, s.o. suunavad inimese aktiivsust üheaegselt mitmes suunas või takistavad kord vastu võetud kaugema eesmärgi saavutamist, tõugates inimest lähedase, tugeva tarbe rahuldamisele.

Tahte ja emotsioonide rolli erinevust tegevuse reguleerimisel aitab veelgi paremini mõista järgmine arutlus.

Emotsioonide tugevus on vastavuses käesoleva hetke rahuldamata tarvete tugevusega. Kui tahe puuduks, suunduks tegevus emotsioonide mõjul oleviku tugevaima tarbe rahuldamisele, millega kaasneks kõige tugevamast negatiivsest emotsioonist vabanemine ja positiivse emotsiooni tekkimine. Nii käituvad loomad, nii käituvad tahtejõuetud inimesed (näiteks nn. ühepäevaperemehed).

Teadvuse abil on inimene võimeline tulevikku ette nägema. Teadvus annab võimaluse võrrelda omavahel käesoleva hetke tarbeid tuleviku tarvetega. Kui mõni tuleviku tarve on tugevam oleviku tarvetest, lülitubki tegevusse tahe, mis juhib inimese tegevuse selle tarbe rahuldamisele. Teiste sõnadega: teadvuse reguleeriv funktsioon surub maha emotsioonide reguleeriva funktsiooni.

Tahte tunnused on teadvustatus, eesmärgi olemasolu ja segavate tarvete mahasurumine. Ta väljendub edasitegutsemises kord valitud eesmärgi nimel, hoolimata negatiivsetest emotsioonidest, mida see tegevus esile kutsub. Kõige olulisemaks tunnuseks on eesmärgi saavutamist segavate tarvete mahasurumine, sest eesmärk ise ega ka teadvustatus ei ole piisavateks tunnusteks. Eesmärgi teadlikuks seadmiseks ja selle poole liikumiseks jätkub täielikult tarbest ja emotsioonist. Tahe osutub vajalikuks alles siis, kui miski segab eesmärgi poole liikumist. See «miski» ei saa olla ka mõni väline takistus, sest selle ületamiseks piisab tarbe poolt esilekutsutud emotsioonist, nagu võime näha loomade juures. Tahet on vaja ainult siis, kui inimese paljudest tarvetest mõni «kutsub üles» tegevussuunda muutma.

Tahe on seega hädavajalik psüühiline funktsioon, mis tagab, et inimese psüühilised ja füüsilised pingutused oleksid suunatud inimese enda poolt kõige tähtsamaks peetavate eesmärkide saavutamisele. Et inimene seab eesmärgid tarvete mõjul, on tahe suunatud samal ajal tarvete rahuldamisele.

Tahte olemust takistab õigesti mõistmast sõna «tahtma». Arvatakse, et kui keegi midagi tahab, siis on see tahte avaldumine. See pole nii! Väljend — *ma tahan* — tähendab, et mul on tarve, mitte tahe. Näiteks: *ma tahan õppida, süüa, magada* tähendab tegelikult: *mul on tunnetustarve, toidutarve, puhkusetarve*. Tahe on mängus siis, kui öeldakse *ma ei taha*, aga pean. Näiteks: *ma ei taha õppida*, aga pean. Tingimuseks on muidugi see, et see «pean» väljendub ütleja, mitte teiste seisukohta.

6. LÕPETUSEKS

Isiksus on tervik — keerukas, paljutahuline, osadeks lahutamatu. See on käibetõde, mida me küll kõik teame, kuid millest me alati ei tee vajalikke järeldusi. Tähtsaim järeldus on, et isiksust ei saa kujundada tükiti. Ei saa arendada lapses ainult emotsioone, ainult tahet, ainult eesmärke. Ei saa last ainult õpetada, ainult kasvatada, ainult arendada.

Selleks et mingi üks omadus isiksuses areneks, tuleb kujundada võib-olla hoopis teisi omadusi. Näiteks õigete eesmärkide sisendamiseks tuleb lisaks nende teadvusse viimisele kujundada ja arvesse võtta tarbeid, tahet, võimeid, enesehinnangut jne.

Isiksusega kui tervikuga saab arvestada kasvataja ainult siis, kui ta tunneb selle sisemist struktuuri, tunneb koostisosade omavahelisi seoseid. Nende seoste mõningat tutvustamist taotleb ka sinne kirjutis.

Kirjandus

1. E. Koemets, L. Tamm, A. Elango, K. Indre, Psühholoogia ja pedagoogika alused. Tallinn, 1972.
2. V. Pinn, Tahte kasvatamisest. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 1 ja 2.
3. Д. А. Кикнадзе. Потребности как фактор поведения человека. «Вопросы философии», 1965, № 12.
4. В. С. Мерлин. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
5. К. Обуховский. Психология влечений человека. Москва, 1972.
6. Общая психология. Учебное пособие для педагогических институтов. Под ред. проф. А. В. Петровского. Москва, 1970.
7. С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. Москва, 1957.

HOIAKUTE KUJUNEMISE MEHCHANISMIDEST

VIIVI EKSTA

Kuidas leida tee kasvandikeni? Kuidas neid mõista ja panna neid ennast mõistma? Miks õpilane N. jäi ükskõikseks, kui enamik klassist elas õpetaja vestlusele kaasa? Miks... Neid küsimusi võiks esitada lõputult ja neile üheselt vastata pole võimalik, küll on võimalik lähemale jõuda õige vastuse tunnetamisele.

Isiksuse struktuuri dünaamilise aspektina, milles ilmnevad kõik teised psühholoogia uurimisvaldkonda kuuluvad isiksuse omadused, on käsitatud motiive, hoiakuid ja orientatsioone (9, lk. 23).

Selliselt mõistetud isiksuse kõige lihtsamaks ja pinnalisemaks elemendiks on käitumise motiveerimine. Tarbeid vaadeldakse isiksuse aktiivsuse alusena, mis määravad aktiivsuse suuna, sealhulgas motivatsiooniprotsessi, kuid ühtede või teiste tegevusmotiivide eelistamine on indiviidi sotsiaalse kasvatuse resultaat. Motiivide kordumise analoogilistes sotsiaalsetes tingimustes seostab J. Ossipova hoiakutega, mis määravad inimese valmisoleku eelistada ühtesid eesmärke ja tegevusvahendeid (9, lk. 24).

Ka K. Obuchowski on seisukohal, et hoiakud määravad tegevuse põhjendamise viisid antud situatsioonis (8, lk. 52 ja 53). Tema motiivide välistamise printsiibi kontseptsioon lähtub eeldusest, et indiviidi hoiakud välistavad automaatselt kõik motiivid, mis on vastuolus kas ühe hoiakuga või paljudega neist, jättes alles tema hoiakute seisukohalt lubatavad motiivid. Seega aitab motiivide välistamise mehhanism jalule seada ja hoida sisemist tasakaalu. Motivatsioonakti sõltuvana hoiakutest vaatleb ka V. Kemerov (6). P. Vihalemma käsituses kulgeb motiivi formeerumine situatiivse sotsiaalse seadumuse mõjul, mis omakorda on determineeritud tarvetest, huvidest, väärtusorientatsioonidest, isiksuse individuaalsühholoogilistest iseärasustest, aga ka fikseeritud sotsiaalsest seadumusest (eesti keeles rohkem käibel termin *hoiak* — V. E.), mis lülitavad välja vasturääkivad motiivid (3, lk. 47). Nimetatud käsituses vaadeldakse hoiaku mõistet diferentseeritult ja seepärast tuleks seda pidada kõige täpsemaks.

Eelöeldust lähtudes peaksid pedagoogi seisukohalt huvi pakkuma hoiakute kujunemise mehhanismid, sest tuleb ju tegelikult õpetaja- ja kasvatajatöös päev päeva kõrval kujundada õpilaste hoiakuid, olgu siis teadmiste, õppimise, kaasõpilaste, üldse inimeste või maailma kui terviku ja ühiskondlike nähtuste suhtes. Kuigi me räägime ühe või teise indiviidi hoiakutest (näiteks: õpilase X hoiak kooli suhtes on positiivne, kuid Y oma negatiivne), ei ole hoiak puhtal kujul subjektiivne faktor, vaid tekib teatud objektiivsete tingimuste mõjul, vastab neile ja on nende suhtes oluline. Tingimuste muutumisel avaldub hoiaku mõju selles, et uusi tingimusi tajutakse eelnenud kogemuse valgusel. Olgu meie näites õpilase Y negatiivne hoiak tingitud halvast staatusest klassikollektiivis, kus ta on tõrjutu. Kool on talle paljude negatiivsete emotsioonide allikas. Uude kooli sattunud, tajub ta ka seal kõike läbi oma negatiivsete hoiakute prisma ja nii võib tekkida oht taas sattuda tõrjutute hulka. Ühtlasi

tähendaks see, et negativism kooliskäimise ja üldse kooliga seotu suhtes süveneb. Õpilase loomulik tarvetunnetuse järele ei leia rahuldust koolis ning ta püüab seda kompenseerida väljaspool (kampades, püüas pääseda töökollektiivi vms.). Õppimata jätmist, kooli minemata jätmist motiveerib selline õpilane lähtuvalt oma hoiakust kooli suhtes. Et hoiakud on suhteliselt püsivad, nõuab nende ümberkujunemine (ja -kujundamine) tingimuste muutumist pikema aja jooksul. Toodud näites võib selleks olla õpilase staatuse paranemine klassikollektiivis (või sattumine uude kollektiivi).

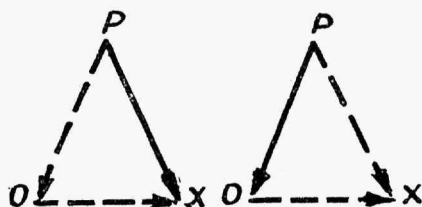
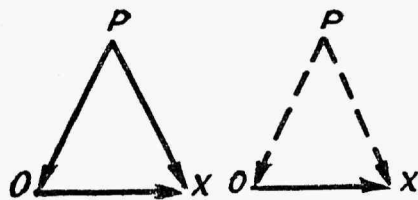
Meie hoiakud teiste ja enese suhtes on tingitud sotsiaalsetest faktoritest. Meeldivad ja ebameeldivad, vastuvõtu- ja tõrjehinnangud kasvavad välja meie kogemusest, mis on saadud suhtlemisel teistega. Meie oskus näha maailma ja iseennast sõltub sellest, kuidas seda näevad teised, eelkõige meie suhtlemispartnerid. Seega kujunevad meie hoiakud väga olulisel määral internaliseerimise teel.

Väikseim sotsiaalne ühik hoiaku kujunemisel kujutab struktuuri, mis koosneb kahest suhtlemispartnerist ja objektist. Selleks objektiks võib olla ese, idee, nähtus või kolmas isik. Nende elementide kasutamisel põhineb üks nüüdisaja viljakamaid sotsiaalpsühholoogilisi teooriaid — F. Heideri tunnetava terviku (struktuuri) tasakaalu teooria (vt. lähemalt 1; 2; 5, lk. 59—62; 7, lk. 152—154). Teooria saab esitada lihtsa matemaatilise mudeli abil, mis koosneb kolmest elemendist: meile huvi pakkuvast indiviidist P (persona), teisest isikust O (other) ja hoiaku objektist X. Need elemendid moodustavad kolmnurga tippudega P—O—X. Suhteid P ja O vahel vaadeldakse heakskiidu — mitteheakskiidu- (vastuvõtu — tõrje-)hinnangutena. P-le võib O ja X meeldida või mitte. Sama võime öelda O kohta. Öeldu alusel võib nimetatud elementidest moodustada triade mitmesugustes variantides. Kui näiteks P ja O meeldivad teineteisele, samal ajal P-le meeldib objekt X ja O-le samuti tekib P teadvuses (samuti kui O teadvu-

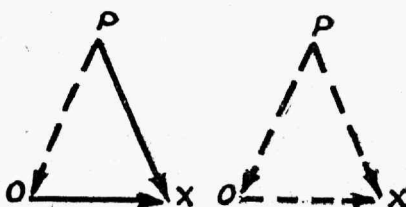
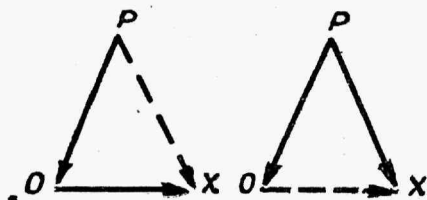
ses) tasakaalustatud psüühiline seisund. Kui aga suhtlemispartnerid on üksteise suhtes emotsionaalselt positiivselt häälestatud, üks neist suhtub kolmandasse positiivselt, teine aga mitte, tekib tasakaalustamata seisund, mis kutsub esile konflikti ja inimestel tekib tendents sellest vabaneda.

Kahe inimese vaheliste suhete uurinud on näidanud, et nende vahel võib eksisteerida 4 tasakaalustatud ja 4 tasakaalustamata seisundi varianti. Neid võib skemaatilisel kujutada järgmiselt: (pideva joonega on tähistatud teise inimese või objekti kohta antav vastuvõtu-, katkendliku joonega tõrjehinnang):

Joonis 1.
TASAKAALUSTATUD SEISUNDID



Joonis 2.
TASAKAALUSTAMATA SEISUNDID



Emotsionaalsetes suhtumistes ilmneb seaduspärasus suhtumise kujunemiseks asümmeetrilisest ja mittetasakaalustatust sümmeetriliseks ja tasakaalustatuks. Iga tasakaalustamata seisund sisaldab tendentsi muutuda harmooniliseks, konfliktituks (vt. ka Festingeri kognitiivse dissonantsi teooria: dissonants kahe või rohkema kognitiivse elemendi vahel tekitab psüühilise pinget, mis ajendab indiviidi tegutsema või välja töötama seisukohti, mis redutseerivad või kõrvaldavad pinget).

C. Osgood ja P. Tannenbaum on vaadelnud tasakaaluteooriat aspektist, kuidas määrata indiviidi hoiaku muutumise suunda (7, lk. 155 ja 156). Nende arvates on inimese psüühikas alati tendents kongruentsuse suunas, mis lõpptulemusena viib kooskõla ja harmoonia suurenemisele indiviidi ja keskkonna vahel. Indiviidil tekib inkongruentne, tasakaalustamata seisund juhul, kui ta võtab omaks vasturääkivaid, üksteist välistavaid vaateid, suhtub neisse positiivselt. Kui näiteks õpilasel on positiivne hoiak õpetaja suhtes ja samuti matkamise suhtes ja kui see õpetaja osutub matkamentusiastiks, tekib õpilase psüühikas kongruentne seisund. Tema positiivne hoiak matkamise suhtes kinnistub veelgi. Kui aga nimetatud õpetaja agiteerib matkamise vastu, tekib õpilase psüühikas inkongruentne, konfliktne seisund. Disharmonia likvideerimiseks peab üks hoiakutest (kas positiivne hoiak õpetaja või matkamise suhtes) muutuma sõltuvalt sellest, kumb neist on tugevam ja äärmuslikum. Muutusega äärmuslikuma hoiaku suunas taastub kongruentsus.

Heideri tasakaaluteooriat võib kasutada laia küsimuseringi mõtestamiseks. Elukõige peaks meid aga huvitama küsimus, mille esitas juba G. Mead: «Kes on need teised?» (s. t. kes on need, kelle hoiakuid me internaliseerime). Suhtlemisvaldkonnas tehtud arvukate uurin-gute põhjal võime nüüd juba kindlalt väita: esiteks, kõige tugevamat mõju avaldavad need, kes on meile sümpaatsed, teiseks — need, kes on meie kõrval. Isiklik mõju hoiakute kujunemisele on pöördvõrdeline sotsiaalse distantsiga.

Suurimat mõju avaldavad need, kes on meile sotsiaalselt lähedased, kuid prestiižikamad kui me ise. Järelikult on õpilased kõige enam mõjutatavad prestiižikamate õpilaste, nn. arvamuste liidrite poolt. Kui tal pole neid oma klassis või koolis, leiab ta nad väljastpoolt kooli ja sellisel juhul on tal oht libiseda välja kooli mõjupiirkonnast. Noored aktsepteerivad eelkõige noori — selles on põhjus, miks nii palju ja tulutulult on võideldud noorte maitse, moodide, žargooni ja maneeride vastu. Grupisiseste hoiakute kujunemist võib vaadelda kaksikprotsessina: ühelt poolt autoriteetide aktsepteerimine, nende hoiakute internaliseerimine (kusjuures mida tugevamad on sümpaatiasuhted, seda kiiremini toimub see protsess), teiselt poolt võivad arvamuste lahkuminekuks viia sümpaatiasuhete muutumisele vastastikuseks antipaatiaks (5, lk. 64 ja 65).

Kogu inimestevahelise suhtlemise võrku võib vaadelda väga paljudest eespool kirjeldatud triaadidest P—O — X koosnevana. Kooli tingimustes võime suhtlemispartneritena kujutleda õpetajat-õpilast, õpilast-õpilast paljudes variantides jne. Kooli seisukohalt on õpetaja-õpilase suhetes eelistatav mõlemapoolne positiivne suhtumine. Mõlemapoolselt negatiivsed suhted kujundavad sotsiaalse süsteemi, mis etendab kasvatusprotsessis destruktiiivset osa. Järelikult ei või õpetaja lasta sellisel struktuuril tekkida. Õpetaja ei või õpilaste vaenulikule suhtumisele reageerida negatiivsete tundmustega. Ta peab olema kannatlik ja oma asjaliku suhtumisega vallandama õpilaste ning klassi suhtumise muutumise (1, lk. 5 ja 6). Eelöeldu ei tähenda, et õpetaja positiivne tasandamine on sama kõigi õpilastega. Rohkem kui keegi teine peab õpetaja arvestama õpilaste individuaalsete iseärasustega, olema ühe suhtes rangem, teise suhtes sallivam.

Saksa DV sotsiaalpsühholoogide H. Hiebschi ja M. Vorwergi käsitluse kohaselt omandatakse hoiakud* matkimise,

* Hoiaku all mõistavad autorid siin ja edaspidi teatud gruppides väljakujunenud, grupinormidega tihedalt seotud hoiaku stereotüüpi.

identifitseerimise, õpetamise ja inst-
ruerimise protsessis (4, lk. 159—185).
Praktikas ei esine need mehhanismid
kunagi isoleeritult ja puhtal kujul.
Autorid rõhutavad, et need on sotsiaal-
psühholoogilised mõisted, mis ei ole
identsed positiivse ja negatiivse kin-
nistamise pedagoogilis-psühholoogiliste
mõistetega. Laps peab õppima kuuletuma,
kuid erinevatel gruppidel, elusfää-
ridel ja rahvastel on selleks erinevad
kinnistamisviisid.

Matkimise ja identifitseerimise puhul
on meil tegemist esmajoonelise indiviidi
enese aktiivsusega. Matkimine on see-
juures spontaanne ja matkimisvõime
kujuneb välja väga varakult. Me võime
elus sageli täheldada, et poeg matkib
tahtmatult isa, tütar ema, õpilane õpe-
tajat, kes on talle mingis suhtes auto-
riteediks. Väikeste lastega tehtud katsed
on lubanud N. Milleril ja J. Dollardil
järeltada, et matkitakse eelkõige endast
vanemaid, sotsiaalselt positsioonilt, intel-
lektilt või oskustelt üle olevaid isikuid
(4, lk. 162).

Teadliku matkimise puhul on tegemist
identifitseerimisega. Ennast võrreldakse
ja samastatakse mitte ainult elust võetud
eeskujudega, vaid ka ajalooliste isikute
ja kirjanduslike kangelastega või
mingi abstraktse üldideaaliga. Eeskujude
ring laieneb kogemuste kasvamisega.
Õpilastega (sealhulgas ka meie õpilaste-
ga) tehtud uuringud näitavad, et alg-
klassides on suurteks eeskujudeks vane-
mad, õpetajad, harvemini teised lähikond-
sedsed; vanemaks saades valitakse
eeskujusid filmidest ja raamatutest,
keskkooliklassides domineerivad abstraktsed
ideaalid. Need on osutunud väga
mõjusateks, kuigi sageli ei ole eriti selgelt
välja kujunenud, kes või mis on
meie identifitseerimise objekt. Sageda-
mini on selged antiideali piirjooned,
millesse on koondunud kõik see, mille-
ga ennast identifitseerida ei taheta. Kui
indiviid on seatud väärtuste konfliktite-
ette, kus tal üht ja sama objekti tuleb
erinevates situatsioonides tunnustada
kord väärtusena, kord mitte (näiteks
kooli ja kodu erinevad nõuded, eakaas-

laste ja vanemate erinevad töökspidami-
sed), kaob üldse usk positiivsetesse
väärtustesse ja antiideaalid pääsevad
mõjule. Väljakujunemata murdealase
nooruki negativismi põhjusi tuleb otsida
ka sellest valdkonnast.

Õpetamise ja instrueerimise puhul
kerkib subjekti aktiivsuse kõrval esile
uus aktiivne jõud — kasvataja selle
sõna kõige laiemas mõttes (4, lk. 169).
Õpetamise puhul saab üks indiviid teiselt
täpse informatsiooni, missugune
stereotüüp on ühe või teise probleemi
ja situatsiooni suhtes ühes või teises
grupis soovitatav, lubatud, nõutav, hukka-
mõistetav või isegi karistatav. Inst-
ruerimisel soovitatakse kasvandikule
käitumisviise või asetatakse ta olukorda,
kus ta on sunnitud käituma viisil, mis
paratamatult viib teatud stereotüübi
tekkimisele. Kuna see mehhanism on
seotud subjekti suurema aktiivsusega,
on ta järeltulekult efektiivsem (4, lk. 170).

Nii õpetamise kui ka instrueerimise
puhul on kasvataja osa suur. Et sellest
paremini aru saada, tuleks tungida kom-
munikatsiooniteooria ja semantika vald-
konda, sest õpetamine kui informeerimise
toimub sõnade abil, mille mõistmine
sõltub kontekstist, anford grupi
tähenduste süsteemist ja informatsiooni
afektiivsest varjundist.

Samavõrd, kuivõrd edasiantav info-
ratsioon on subjektiivse varjundiga,
sõltub ka informatsiooni tajumine ja
meelespidamine vastuvõtja varem välja-
kujunenud hoiakust teatud küsimuses.
Ilmekaks näiteks, mida sageli kasuta-
takse, on A. Edwardsi katse (4, lk. 173
ja 174). 144 üliõpilasele peeti loeng
Roosevelti majandusprogrammist («New
Deal»). Argumendid olid valitud nii, et
50% neist olid programmi poolt, 50%
vastu. Katseisikud olid valitud vahe-
korras $\frac{1}{3}$ programmi poolt, $\frac{1}{3}$ vas-
tu ja ülejäänud neutraalsed. Pärast
loengut paluti testis ära märkida väi-
ted, millele kuulajad olid tähelepanu
pööranud. Programmi pooldajatel olid
ülekaalus pooldaväited, programmi-vas-
tastel vastuväited, neutraalsel posit-
sioonil olijad märkisid mõlemaid enam-

vähem võrdselt (kuid pooltväiteid rohkem). See tähendab, et tajutakse ja mälus talletatakse paremini informatsioon, mis vastab põhihoiakule antud küsimuses. Vastupidine informatsioon võib kõrvust mööda minna ja mõjuta jääda. Kasvatustöös on väga oluline tunda kasvandike suhtumist, nende emotsionaalset hinnangut käsiteldavatele nähtustele. Kasvataja, kes seab noorte seisukohtadele vastu omad, vastupidised ja jäigalt taotleb nende omaksvõttu, võib vaevalt edu loota. Selles peitub ka üks põlvkondade konflikti põhjusi — vanemad ja lapsed on üles kasvanud erinevates tingimustes ning vaated ja töökspidamised erinevad sedavõrd, et paljud vanemate väärtused tunduvad noortele vastuvõtmatud. Rohkem tulemusi võib saavutada vastuagitatsiooni abil: korraldada diskussioone, andes õpilastele referaate teravates küsimustes, lasta neid kaitsta oma seisukohtadele vastupidiseid seisukohti, nii et nad oleksid sunnitud kaaluma kõiki poolt- ja vastuargumente. Üliõpilastega tehtud sellelaadilistes katsetes on enamikul juhtudel saavutatud katseisikute hoiakute muutumine soovitavas suunas. Väiksema osa katseisikute puhul aga on täheldatud bumerangiefekti, kust kinnistus veelgi tugevamini endine hoiak, mida sooviti muuta. Hoiakud muutusid rohkem neil katseisikutel, kelle omad olid kõige vähem seotud üldisema väärtuste süsteemiga ja olid vähem kinnistunud.

Kirjeldataud katsetest selgub, et hoiaku muutumine (s. t. ka uue hoiaku kujundamine) ei sõltu üksnes selleks kasutatavast meetodist, vaid veelgi suuremal määral indiviidi olemasolevatest hoiakutest, milles murduvad kõik välisärritajad, tema varem väljakujunenud väärtuste süsteemist, mis on suhteliselt sõltumatu agitatsiooni sisu suhtes. See kinnistunud väärtuste süsteem tuleb paranduseerida, vastupidisel juhtumil võib tulemuseks olla eespool nimetatud bumerangiefekt. Ja veel üks tingimus — ei saa midagi väljastpoolt peale suruda, kui indiviid ise seejuures passiivseks jääb ega oma iseseisvaid tegutsemisviisimaleusi ja valikuvabadust.

Kirjandus

1. Z. Zaborowski, Emotsionaalsete suhtumiste tasandamisest. Kogumik: Informatsiooniline materjal uurimistöö metoodika kursustele. VÕT-i rotaprindi väljaanne. Tallinn, 1975.
2. Z. Zaborowski, Emotsionaalsete suhtumiste tasandamine interpersonaalselt. Kogumik: Informatsiooniline materjal uurimistöö metoodika kursustele. VÕT-i rotaprindi väljaanne. Tallinn, 1975.
3. П. Вихалем м. Роль социальных установок в восприятии газетной информации. Диссертация. Тарту, 1974.
4. Г. Гибш, М. Форберг. Введение в марксистскую социальную психологию. М. «Прогресс», 1972.
5. Дж. Э. Дэвис. Социология установок. В. сб. Американская социология. М. «Прогресс», 1972.
6. В. Кемеров. Филосовские и социологические предпосылки теории мотивации. «Вопросы философии», 1972, № 5.
7. Ш. Надирашвили. Понятие установок в общей и социальной психологии. Тбилиси, «Мецниереба», 1974.
8. К. Обуховский. Психология влечений человека. М. «Прогресс» 1972.
9. Е. Осипова. Некоторые проблемы теории личности. В.: Социальные исследования, вып. 3 «Проблемы труда и личности», М. «Наука», 1970.

ÕPILASE NÕUDLUSTEST ENDA JA TEISTE SUHTES

VOLDEMAR PINN

*Ultra posse nemo obligatur**

Koolipraktikas on püsivalt juhtumeid, mis on jäänud ja jäävadki seletamata. Miks vihastab õpilane K. talle õiglaselt pandud hinde pärast? Või: miks on S. endast väljas talle tehtud ettepaneku pärast osaleda mitte kirjandus-, vaid spordiringis?

Need ja arvukad teised solvumise, vihavaenu, ärritumise juhud on õpetajale arusaamatud. Alljärgnevalt käsitleme üht põhjuse-tagajärje mehhanismi, selgitamaks nimetatud ja neile lähedasi nähtusi. Vaatleme, kuidas õpilase enesehinnangust sünnib tema pretensioon kätuda teatud tasandil (mida edaspidi nimetame nõudlusnivooks), ja mis juhtub, kui see käitumine või käitumiskavatsus leiab vastuseisu. Arutluse keskseks probleemiks ja ühtlasi mõisteks on **nõudlusnivoo** (*уровень притязаний, Anspruchsniveau*), mis peaks selginema käsitluse käigus.

* Kedagi ei saa kohustada üle tema võimete.

Nõudlusnivoo ja selle deformeerimise probleemi uuris esmakordselt saksa psühholoog F. Hoppe käesoleva sajandi 30-ndail aastail (4) ja sellest peale on nõudlusnivoo kui psühholoogiline kategooria pälvinud uurijate tähelepanu; tänapäeva tasemel arusaamad nõudlusnivoost pärinevad J. W. Atkinsonilt (1). Nõukogude psühholoogidest on seda probleemi uurinud M. Neimark (10; 11), A. Slavina (13; 14; 15), E. Savonkov (12), L. Božovitš (7), V. Merlin (9), V. Gerbatševski (8) ja A. Entina (17). Eesti-keelses pedagoogilises kirjanduses piirdub nõudlusnivoo käsitlemine tagasihoidliku brošüüri «Teaduse» väljaandes (6).

Õpilane lahknevates hinnangutes

Alustame olukordade kirjeldamisest, kus õpilane saab erinevate hinnangute osaliseks.

4. kl. õpilane Marina on pikemat aega mossis, pahur, närviline, tõrjeseisundis välismõjude suhtes. Ta on ümbritseva vastu teesklevalt üksikõikne, kirjutab räpakalt, ei kuula kedagi, õpetajatest räägib temale mitteomase terava tooniga. Kõigile jääb tekkinud muutus kauaks arusaamatuks. Lõpuks siiski hakkab midagi selguma. Marina oli välja jäetud õpilaskontserdil esinejate hulgast.

Kerkis küsimus, miks see asjaolu tekitas Marinas nii kauakestva negatiivse kompleksi? Polnudki ju Marina ümbritseva suhtes ülihell. Pealegi jäeti õpilaskontserdiilt välja teisiigi, kellel seesugust mõju ei täheldatud.

Reaalset ärritust tekitanud asjaolu oli kaugem ja selgus hiljem. Marina olid vanemad juba varasest lapsepõlvest peale kujutlenud muusikaliselt andeka lapsena, keda ootab kuulsus ja au. Marina uskus sellesse ja tema esimesed kooliaastad kinnitasid selle reaalsust. Ta laulis koorides, sai muusikatundides häid hindeid, ehkki pigem püüdlikkuse kui muusikalise võimekuse eest. Ja nüüd, kui oli võimalus avalikkuse ees esineda, kustutas õpetaja üheainsa sõnapaariga Marina suurlootuse. Ta hindas Marina otsustavalt teisiti, kui Marina ise. Seesugune oli põhjus (13).

Selle ja analoogiliste juhtude analüü-
sist ilmneb, et negatiivne elamus tekib
koolisituatsioonis põhimõtteliselt siis,
kui õpetaja hindab õpilast erinevalt õpi-
lastest endast. Õpilane, kes lahknemist
märkama hakkab, muutub tähelepane-
likuks ja rakendab esialgseid vahen-
deid, taastamaks endist seisundit. Kui
see ei aita, aktiveeruvad automaatselt
mitmed käitumisšabloonid, mida võik-
sime nimetada **mina** kaitsemehanismi-
deks. Sellest aga edaspidi. Ei kaitsta nii-
võrd bioloogilist **mina**, kui võrd kujutlust
endast, seda, et mina-väärtus isenda
silms ei langeks (16). Sisuliselt tekib
lahkumine selle vahel, mida inimene
on võimeline täitma ja mida ta täita
tahab. See on, nagu näitab V. Merlin
(9), terava psüühilise konfliktialus.

Õpilastele langevate hinnangute üld-
arv on aga küllatki suur (hinnatakse
teadmisi, sportlikke, taidlusalaseid ja
kambamehevõimeid, vaateid, välimust,
seisukohti); hindab arvukas hulk eri in-
mesi — õpetajad, klassikaaslased, sõb-
rad, tuttavad, vanemad, need, kes õpi-
last tunnevad, ja needki, kes ei tunne;
seepärast on suured ka kriitiliste situat-
sioonide tekkimise võimalused. Juhuslik
väärhinnang võib vallandada ahela kaits-
vaid ning ründavaid tegevusi, millele
vastatakse samaga. Tekib teravate konf-
liktide müriaad, mis viib rivist õpilase
ja õpetajagi.

Asja olemus on selles, et iga enese-
hinnang sisaldab nõudluse õpilase ja
tema kaaslaste jaoks: õpilasele — käi-
tuda mitte alla enesehinnangut, kaas-
lastele — et nad ei hindaks oma kaas-
last alla sedasama enesehinnangut ehk:
milline on minu enesehinnang, nii nõuan
ma kõike endalt ja teistelt enda suhtes.
Marina hindas end muusikaliselt ande-
kaks lapseks ja järelikult nõudis, et ka
õpetaja teda sellisena kohtleks. Nõue
saada enda suhtes oma hinnanguga
adekvaatne hinnang on isiksuse üks
põhinõudeid. See on isiksust tiivustav
jõud nii koolielu positiivses kui ka nega-
tiivses sfääris. Ja seepärast on nõudlus-
nivoo, tase, millelt õpilane esitab oma
pretensioone koolielule, üks universaal-
semaid kategooriaid, mis selgitab palju

mõistatuslikku koolis ja mitte ainult
koolis.

Enesehinnang pole lihtsalt enese vää-
rustamine, vaid tasand, mis sünnitab
uue kvaliteedi: kindla nõudluse enda ja
teiste suhtes, nõudlusnivoo ehk teisiti
öeldes raskusastme, millest ülesaamisele
ta pretendeerib (9). Kui enesehinnang
on enda väärtustamine, siis nõudlusni-
voo on sellest lähtuv pretendeerimine
käituda ja nõuda adekvaatselt enese-
hinnanguga nii, et teised austaksid neid
käitumisenõudlusi. Enesehinnang on si-
semine nõudlusnivoo, mis «materia-
liseerub» välises käitumises.

Nõudlusnivool võib eristada mitu oma-
vahel seotud külge.

Kõigepealt püüd valida endale jõuko-
hased ülesanded ja saada nendega hak-
kama.

Teiseks, erinevuse olemasolu nõutava
ja täidetava vahel.

Kolmandaks, rahuldustunde tekkimine,
kui nõutav osutub täidetavaks (täide-
tuks). Need küljed ei pruugi esineda la-
hutamatus ühtsuses. On õpilasi, kes vali-
vad ületatavad ülesanded, kuid ei tunne
rahuldust, sest soovivad rohkemat. On
ka valikuid, milles esinevad proportsio-
naalselt koos nõutav ning täidetav, ja
üle jõu valikud.

Alates hetkest, mil kujuneb enesehin-
nang ja selle taustal nõudlusnivoo, kõr-
vutatakse sellega iga hinnang teadmiste,
oskuste ja käitumise kohta. On vaja
mõista, et laps ei reageeri märkustele
mitte nende õigluse või ebaõigluse järgi.
Tema reageeringud läbivad nõudlusni-
voo keeruka prisma kooskõlas enesehin-
nanguga ligilähedaselt kindlale nõudlus-
nivoole. Marina ei arvestanud õpetaja
õiglast ja vajalikku otsust jätta ta kõr-
vale õpilaskontserdilt (otsus langetati
kontserdi huvides), ta lähtus enesehin-
nangust tulenevaist nõudlusist.

Sellest kõigest järeldub, et koolielu
üks printsiipiaalseid probleeme on õpi-
laste nõudluste taseme, nõudlusnivoo
selgitamine, sest selle deformeerimine
on õpilasele traagiline elamus, mis ar-
vukal esinemisel võib tõsiselt halvata
koolitööd ja õpilases põhjustada negatiiv-
seid komplekse; ühekordne trots ja tige-

dus viivad arvukal kordumisel trotsivate ja tagedate inimeste kujunemiseni. Eriti drastilise ilme võtab asi siis, kui õpilase nõudlusnivoo tõuseb kõrgemale tema võimete piiritsoonist. Sel juhul on õpilane pidevalt negatiivsete elamuste ohver. Ta pole võimeline täitma endale esitatud nõudlusi. Samal ajal on taunitav ka nõudlusnivoo allpool õpilase tege-likke võimeid: siis ei realiseeri õpilane endas peituvaid potentsiaalseid võimeid.

Nõudlusnivoo tekkimise ja püsimise seaduspärasustest

Oma tegevuses kohtab õpilane nii või teisiti raskusi. Ta kogeb juba varajases lapsepõlves, et ühest raskusest saab üle, teisele jääb alla. Teatud keskkonnatingimused ja raskused on eduka, teised eba- eduka tegevuse eelduseks. Need tingi- mused, millest sõltuvad edu või edutus, muutuvad tavaliselt tegevuse käigus. Ja kui nüüd väliste tingimuste muutumi- sele vaatamata lapse käitumismotiiv ei muutu, on võimalik, et edu ei saabugi.

Esimesed tegurid, mis loovad enesehin- nangu ja sealt nõudlusnivoo, on edu ja ebaedu. Järjepidev edukus sünnitab ka eduelamuse, ebaedu aga selle vastassei- sundi. Just viimane loob vajaduse kas edasi tegutseda või tegutsemine lõpetada, vastava nõudlusnivoo otsustab emotsio- naalne faktor. Seoses sellega tuleb juh- tida tähelepanu väga olulisele asjaolule: mitte iga edu ei sünnita eduelamust, ja vastupidi — ebaedu sellele vastavalt eba- edu-elamust. Kui motiiv on nõrk, ei too ülesande täitmine või mittetäitmine ra- huldust või rahuldamatust. Kui näiteks eesti õpilane ei saa hakkama suaheeli- keelse teksti tõlkimisega, mille tundmi- seks tal puudub elementaarne vajadus, siis edukus või edutus selles töös ei sün- nita temas mingit elamust; kui õpilane ei huvitu matemaatikast, ei taha klassist klassi minna või keskkooli lõpetada, on talle üksipuha, kas antakse lahendata- vaid või lahendamata ülesandeid.

gevate tegutsemismotiivide loomine, olgu siis 8. kl. lõpetamiseks, keskkooli lõpeta- miseks, matemaatika õppimiseks, viisa- kaks käitumiseks v.m.

Veel enam — enesehinnangut ja nõu- lusnivood ei määra ka üksnes tegetsema paneva motiivi tugevus. On vaja, et pii- savalt tugeva motiivi korral saabuvat edu või ebaedu hinnatakse isiksuse kui ter- viku poolt nimelt eduna või ebaeduna, aga mitte lihtsalt õnnestumisena. Kui näljane inimene jõuab veel viimasel mi- nutil sööklasse, siis antud situatsioonis on tegu küllaltki tugeva motiiviga, kuid inimene käsitab seda mitte kui edu, vaid õnnestumist, mis on kõigiti loogiline. Lapsel, kes sai spikerdades või muul vii- sil õpetajat pettes «viie», ei teki samuti eduelamust (need tegevused kvalifitseer- ib õpilane õnnestumiste hulka). Sellist seost motivatsiooni ja isiksuse vahel võiksime käsitada kui «mina-ergutust», kusjuures edu või ebaedu on kirjeldata- vad üksnes **mina** kaasarääkimise korral.

On ka teisi tingimusi, millest sõltuvalt edu või ebaedu tekitavad elamuse või jätavad õpilase ükskõikseks. Märgime nende hulgas ühiskonnas väljakujune- nud ja konkreetse kollektiivis käibivaid edunorme (3). Nii võib ühes klassis ku- juneda hinne «4» matemaatikas saavu- tuseks, mida hinnatakse väga kõrgelt, teises aga peetakse seda hoopiski kesk- päraseks, mis ei tekitä eduelamust, või edukas esinemine koolisisesele, rajooni, vabariiklikul olümpiaadil (on klasse, kus üksnes vabariiklik tase on arvestatav, elamusena võetav). Teiste sõnadega: edu või ebaedu ja sellest johtuv nõudlusni- voo sõltuvad saavutatavate resultaateid ja edunormide kokkusattumisest.

Kolmas tingimus, millest edu või eba- edu sõltub. Seaduspäraselt kehtivad eri gruppides erinevad edunormid, mis sa- geli üksteisele risti vastu käivad. Ühes peetakse eduks neid, kes õpivad ees- kujulikult, teises aga hinnatakse neid, kes saavad ülesandeid lahendada ilma

õpilane end kuuluvaks loeb, kattuma, küll aga võivad kattuda. Siit ka järeldus, et me ei saa automaatselt grupi normidest tuletada iga sellesse kuuluva õpilase edu määrangut. Õpetajat aga sunnib see uurima, millisesse gruppi õpilane end kuuluvaks peab ja millised on selle edu- või ebaedunormid (9).

Edasi vaatleme, mis juhtub inimesega, kes esmakordselt asub mingit raskust ületama, kusjuures tal puuduvad selleks varasemad kogemused, samuti ei mõjuta teda ka grupp ega selle seadused. Tegu on näiteks uude kooli tulnud õpilasega, kes uutes tingimustes asub õppima keemiat, füüsikat jt. õppeaineid. Sellises olukorras, nagu näitavad uuringud, võtab isik aluseks antud nähtumusele lähedased kogemused. Matemaatikas edukas õpilane eeldab matemaatikas saavutatud tasemel edu ka füüsikas. Seda esialgset nõudlustaset, mida konkreetse tegevuse kogemused pole veel korrigeerinud, nimetab F. Hoppe algnivooks (4). Pärastine edu ja ebaedu muudavad seda mõjutavate motiivide ja grupi hinnangutega juba tunduvalt püsikindlamaks käitumisprentensiooniks.

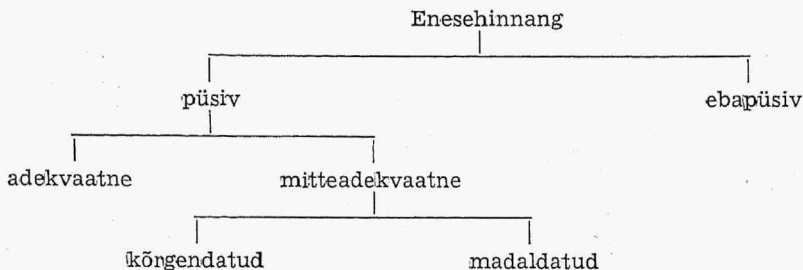
Kui probleemile läheneda konkreetse ülesande aspektist, tuleb meele pidada, et uut ülesannet täitma asudes annab õpilane sellele kaks hinnangut: kas see ülesanne on täidetav ja kas see on piisavalt raske, et teda rahuldada. Ei valita liiga kergeid, kindlalt täidetavaid ega ka liiga raskeid, kindlalt ületamatuid raskusi. Valitakse selline ülesanne, mis pakub mõningal määral riskivõimalust. Seejuures laseb riski määr otsustada motiivi jõu üle. Kui motiiv on väga nõrk, siis inimene kas ei püüagi riskida või valib lihtsa, kindlapeale lahendatava ülesande. Teatud tõenäosusega on mõeldav ka vastupidine variant. Nõrk motiiv viib selleni, et riskil pole väärtust, ja valitakse vabalt ning sundimatult lahendamatu ülesandeid. J. W. Atkinsoni järgi on tupeva motiivi kõige selgepiirilisemaks näitajaks see, kui õpilane valib keskmise raskusega ülesanded, ebaedu kartes ei julge ta riskida paljuga (1). On selge, et

jutt on siin subjektiivsest, aga mitte objektiivsest riskist.

Ülesande raskusastme valikul mängib oma rolli ka see, milliste ülesannete seeriaga õpilane kokku puutub. K. Lewini koolkonna psühholoogid on selgeks teinud, et kui algul anda õpilasele eduseeria, s. o. ülesandeid, mis ta kõik lahendab, ja minna siis üle ebaedu-seeriale, võtab katseisik kaua aega tunduvalt raskemaid ülesandeid, selliseid, mida ta pole võimeline lahendama. Vastupidises järjekorras tehtud katsed (algul antakse ebaeduseeria) aga muudavad nõudlusnivoo madalamaks (11). See näitab, et õpilase nõudlikkuse tõstmise psühholoogiliselt põhjendatud teeks on jõukohaste ülesannete andmine. Enam kui manitsused ja karistused aitab seemise nõudlikkuse loomine eduelamuse tekitamisega. Edu nõuab uut edu, kuni edu jätkub ning teatud aeg veel pärast seda; niisamuti tekitab ebaedu uut ebaedu. Et eduelamus ei kustuks ja õpilase nõudlikkus enda suhtes ei alaneks, peab iga järgmine ülesanne tema jaoks sisaldama vaid sel määral uut, et ta on selle võimeline omandama ning ülesande lahendamata. Nii saab ilmsemaks, kui oluline on antavate ülesannete järkjärguline üleminek raskematele; selline üleminek arvestab konkreetse isiksuse võimete dünaamikat.

On selgunud, et enesehinnangu järgi, mis on aluseks eri nõudlusnivoode tekkimisele, on õpilased liigitatud teatud rühmadesse. Võime täheldada homogeenseid õpilasgruppe, keda mitmesuguste kokkusaatumuste tõttu iseloomustab standardne lähenemine raskustele. Osal õpilastest on enesehinnang suhteliselt ebapüsiv, teistel püsivam. Püsiv enesehinnang on ühtedel adekvaatne, teistel mitteadekvaatne, kusjuures mitteadekvaatne omakorda jaguneb kõrgendatud ja madaldatud enesehinnanguks (vt. skeem 1.); iga isik loob endast püsiva perforfikatsioonini.

Võime öelda, et kindlate homogeensete õpilasgruppide tekkimine sõltub isiksuse



omaduste integraalist, selle sulami konsistentsist, millesse annavad oma osa nii bioloogilised eeldused kui ka sotsiaalne mõju. Iga inimene püüab saavutada edu ja saada rahuldust, samuti põgeneda ebaedust ja rahuldamatusest. Motiivi mitmed küljed tegutsevad eri õpilastel aga erinevalt: ühed püüdleavad teistest hoopiski enam edu ja kardavad palju rohkem ebaedu. Sellised inimesed lähevad välja riskile. Kui see esineb aga võimete madalseisus, lõpeb see raskete tagajärgedega. Õpilasarühmal, kes kardab enam ebaedu ja ihkab vähem edu, on vähem riski võimalusi. Sellisel varieeruvus tegevuses sünnivadki püsivad ja vähempüsivad enesehinnangud.

Edule püüdlamise erinevus, nagu selgitab V. Merlin, on oluliselt sõltuv veel temperamendi omadustest: introvertsed püüavad enam hoiduda ebaedust, ekstravertseid iseloomustab tugevam pürgimine edule (9).

Käsitleme veel puhtisikulist asjaolu-de rolli nõudlusnivoo formeerimisel. See on tegurite toime, mis läbi isiksuse psüühilise prisma mõjutab isiksuse enesehin-nangut, seda kunstlikult madaldades või tõstes.

Olgu märgitud mitmete illusioonide mõju. Inimesed ei hinda sageli seda, mis neil on, vaid seda, mida nad kujutlevad olevat. See seaduspärasus laieneb aga ka hinnangutele teiste inimeste kohta. Mees näeb oma naisest (ja vastupidi — naine mehes) mitte mis on, vaid mis puudub, kusjuures selle absolutiseerimine annab värvingu üldhinnangule (16). Sama nähtus esineb ka koolis: õpetaja näeb õpi-

last sageli üksnes temale silmatorkava puuduse (sageli teatud õppeaine, teatud iseloomujoon) valgusel ja see mõjustab õpilasele antavat üldist hinnangut ja ka õpilase enesehinnangut; siit hakkab õpilane sageli ennast hindama ja käituma talle omistatud puuduse valgusel, s. o. tunduvalt madalamal nõudlusnivool, kui on ta reaalsed võimed. Me oleme vähe õpetanud nähtusi integreerima ja selle alusel nägema ennast ja teisi.

Järeldusi

Nõudlusnivoo deformeerimine on tõsine oht õpilase isiksusele, pideva meeolehärmi ja kapriisete joonte tekkimise põhjus. Teiselt poolt on nõudlusnivoo psüühiline pingetasand ja õpilase arengu tingimus. Sellelt vaatekohalt peaks õpetajaskond pidevalt jälgima pedagoogilist protsessi. Eelkõige peab silmas pidama, et pedagoogiline situatsioon oma kõikide elementide koosluses ei tekitaks nõudlus-nivoosid, mis on oluliselt kõrgemal või madalamal õpilase võimetest.

Selle ärahoidmine eeldab kahe kompo-nendi arvestamist. Esmalt õpilaste võimete määratlemist antud momendil ja teisalt nende determinantide tundmist, mis sünnitavad konkreetse õpilase nõud-lusnivoo (eelkõige motiivid, referentse grupi mõjutused, illusoorseid faktorid). Neid kahte komponenti tundes ja neid omavahel reguleerides on võimalik viia nõudlusnivoo võimete piiritsiooni.

Siit järeldus: resultatiivsete, optimaal-sete tulemusteni on võimalik jõuda õpi-lasisiku ja teda ümbritseva keskkonna tundmise varal, kui valdame koolielu sot-siaalpsühholoogiat, nõudlusnivoo, isik-

suse, grupi ja võimete psühholoogiast ning selle valgusel suudame analüüsida tekkinud olukordi.



Kas pole praegu tendentse, mis viivad selleni, et lastele omistatakse võimeid, mida neil pole, ja vastupidi? Selleks on massikommunikatsiooni vahendusel pidevalt suunatav sisendus, et kõik on võimalised kõigeks, ja koolis kohtume vastupidise nähtusega. Teiseks, paljude lastevanemate sisendus, et nende lastel on erakordsed võimed (baleriin, laulja jne.). Või jälle olukorrad, kus laps on kodus tõrjutud seisundis ja talle räägitakse, juba maimikueast peale, et targa õevenna-sugulase kõrval on ta saamatu ja kääpär. Ebaolulised ei ole ka õpilase enesehinnangu ja nõudlusnivoo nihked jootuvalt sellest, et õppejõudlus langeb aines, milles nende võimed on tagasihoidlikud.

Lapsel tekib raske emotsionaalne seisund seetõttu, et ta ei täida pidevalt nõudmisi, mida endale esitab. Pidev ebaõnnestumine aga põhjustab nõudlusnivoo langemise, nii et õpilane ei nõua endalt edu ka tasandil, milleks tal võimed on olemas (4).

Millised on lapse võimalikud vastutegutsemise variandid eelmärgitud puhkudel?

Kõigepealt hakkab laps otsima uusi väljundeid tekkinud situatsioonist. Nõudlused lülitatakse ümber sinna, kus nad nõuavad vähem energiakulu ja on niiviisi täidetavad. Ebaedu matemaatikas kompenseeritakse eduka sportliku või muu tegevusega. Nõudlusel, et kõik peavad olema edukad kõigis õppeaines, on tihti kurvad tagajärjed. Kui laps saavutab, hoolimata ebaedust matemaatikas, tähelepanu mingi muu omadusega, ei soovigi ta sageli paremini õppida ja on rahul halva õpilase reputatsiooniga. Sellega aga pole õpetajad kuidagi rahul. Siia kuulub ka võimalus, et õpilane saavutab edu oma kamba mingi sotsiaalselt hukkamõistud tegevusega, mida kamp kõrgelt hindab ja mis tagab talle eduelamuse.

Võimetest kõrgemal asetsev nõudlusnivoo võib viia ka selleni, et laps asendab õiged eesmärgid pseudoeesmärkide ja pretensioonidega. Tarve «olla selline» asendub tarbega «näida sellisena». Võimetus ja kõrge nõudlus matemaatikas viivad välise põlguseni matemaatika vastu («Tean seda puru niigi, mis ma tast tuubin!»). Sellised õpilased eralduvad kergesti kollektiivist ja muutuvad kangekaelseks. Eelõeldu saab selgemaks, kui võtta omaks, et mitteadekvaatne enesehinnang ja kõrge pretensioonikus säilitatakse tegelikkuse ja inimeste omavaheliste suhete hävitamise tagajärjel. Sellesse seisundisse sattunud õpilased väidavad järjepannu absurdseid asju, mis on vastuolus reaalsusega, mistõttu kaasõpilased neid taunivad. Nemad omakorda vastavad põlgusega. A. Slavina nimetab selliseid lapsi afektiivseteks (13).

On ka võimalus, et õpilane, keda närib püsiv alaväärsustunne, ei püüagi midagi saavutada ja kujundab peagi eneseõigustuse: saavutatav ei väärigi saavutamist. Kummati on enesehinnangust tugevalt tingitud õpijõudlus (5).

Mõningail juhtudel püüab õpilane leida väljapääsu sel teel, et sugereerib endas omaduse, mis on vastuolus ta looduslike kalduvustega. Sisuliselt loob ta endalt idealiseeritud isiksusepildi, millega püüab end kooskõlla viia. Sel juhul tekiavad aga raskused — inimene peab oma jõu ümber asetama. Võõrkeeles nõrk õpilane rakendab kogu jõu selle lünga kõrvaldamiseks. Paljudel kordadel tuleb jõu sellist ümbergrupeerimist pidada positiivseks. On aga ka olukordi, et ühte punkti suunatud ülepingutuse tõttu jäävad välja arenemata lapse teised, loomupärased võimed, millega ta oleks tõelist ja silmapaistvat edu saavutanud, ja ka võõrkeeles jääb edu tagasihoidlikuks. Jõudude ümberasetamine, nagu näitab T. Shibusani, viib mitmete isiksuse kaitsemehhanismide aktiveerimisele. Sellised inimesed kurjustavad, riidlevad, pahandavad, valetavad (16). Et oma vigu varjata, püüavad valitseda teiste üle (2). Nad on erakordselt tundlikud ülemuste (siinkohal õpetajate) vigade suhtes, jälgivad ülepingutatult oma staatusrolli nih-

keid, mis võib välja viia haiglase häirituseni. Inimene kardab, et kõik ümberingi mõtleavad alalõpmata temast halvasti, teevad tema suhtes midagi halvasti. Enda päästmiseks püütakse sageli ennetavalt nunnata, tõestada oma puuduste esinemist teistel. Raskemal juhtudel võib enesehinnangu langus viia selleni, et isik depersonaliseerub. Suutmata säilitada vastuvõetavat mina-kontseptsiooni, muutub ta kellekski teiseks inimeseks, kellega suhtleb kui võõraga; oma häda võtab kui võõrast. Nõrgendatud kujul võime depersonaliseeringu ilminguid kohata pidevalt, nagu see avaldub lausetes «Ma ei tundnud end ära!», «Kas see tõesti toimub minuaga?»

Nagu näeme, etendavad enesehinnangu ja selle alusel kujuneva nõudlusnivooga seotud probleemides oma osa mitmed asjaolud, mis on erilise tähtsusega õpetamise ja kasvatamise protsessis. Nõudlusnivoo roll on koolisituatsiooni määravaid faktoreid, selle mõistmine on vajalik igale pedagoogile.

Kirjandus

1. J. Atkinson, An Introduction to Motivation. Princeton — New Jersey, 1965.
2. G. Clauss, H. Hiebsch, Kinderpsychologie. Berlin, 1962.
3. H. Hiebsch, Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Berlin, 1967.
4. F. Hoppe. Erfolg und Misserfolg. Psychologische Forschung. Zeitschrift für Psychologie und ihre Grenzwissenschaften, 1931, 14. B.
5. U. Ihlefeld, Zur Analyse des Leistungsfalles in Schulklassen. Probleme und Ergebnisse der Psychologie. 1969, 28/29.
6. V. Pinn, Nõudlusnivoo. Tln., 1973.
7. Л. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
8. В. Гербачевский. Уровень притязаний и характеристики интеллекта. Экспериментальная и прикладная психология. Выпуск 5. 1973. (Изд. Ленинградского Университета).
9. В. Мерлин. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
10. М. Неймарк. Аффекты у детей и пути их преодоления. «Советская педагогика», 1965, № 5.

11. М. Неймарк. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе. Сб. «Вопросы психологии личности школьника», М., 1961.
12. Е. Савоньков. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста — «Вопросы психологии», 1969, № 4.
13. А. Славина. Дети с аффективным поведением. М., 1966.
14. А. Славина. Изучение детей с эффективными формами поведения. Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Выпуск 5, М., 1963.
15. А. Славина. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., 1958.
16. Т. Шибутани. Социальная психология. М., 1969.
17. А. Энтина. Исследование уровня притязаний группы при коллективном выборе степени трудности цели. «Новые исследования в психологии», 1973, № 2.

ÕIGUS- KASVATUS KOO LIS

EDUARD RASKA

Ei tarvitse kahelda, et enamik õpetajatest peab noorte õiguskasvatust vajalikuks. Samuti võime olla veendunud, et noorte õiguskasvatuse küsimused ei ole praktiseerivale õpetajale uudiseks. Igapäevases kasvatustöös on nende küsimustega kas otseselt või kaudselt alati tulnud kokku puutuda.

Veel mõned aastad tagasi, kui noorte õiguskasvatusest spetsiaalselt ei räägitud, teadis iga vähegi kogenum pedagoog suurepäraselt, mida õiguskasvatust praktiliselt tähendab ja missuguseid eesmärke see teenib. Omaette küsimus on muidugi, kas õpetajad ise, kasvatades oma õpilasi seaduskuulekuse vaimus, mõtlesid selle peale, et nad tegelevad muu hulgas ka õiguskasvatusega.

Kuuekümnendate aastate lõpul, eriti aga seitsmekümnendate algul hakati pöörama veelgi suuremat tähelepanu noorte õiguskasvatusele. Muutus intensiivsemaks ja sihivärssemaks õiguspropaganda ajakirjanduses, raadios ning

televisioonis; paljudes vabariigi koolides viidi katseliselt sisse fakultatiivne Nõukogude õiguse aluste kursus.¹ Arvestades õiguskasvatuse praktika varasemaid kogemusi, võis loota, et tarvitusele võetud abinõud noorte õiguskasvatuse paremaks muutmisel realiseeruvad eriliste raskusteta. Tegelikult neid lootusi täies ulatuses ei kinnitanud. Isegi enam: noorte õiguskasvatuse nihkumine üldise tähelepanu keskpunkti tõstatas probleeme, millest paljudele ei ole tänaseni rahuldavat vastust leitud.

Üldisemalt võime lahendamist ootavad küsimused formuleerida kolme põhi-probleemina. Esiteks: mis on õiguskasvatuse, teiseks: kes (missuguse ettevalmistusega spetsialist) peaks õiguskasvatusega koolis tegelema ja kolmandaks: kuidas peaks õiguskasvatust koolis organisatsiooniliselt välja nägema.

Vastus küsimusele, mis on õiguskasvatuse, sõltub oluliselt neist eesmärkidest, mida õiguskasvatusega taotletakse. Peab ütleva, et just nimelt õiguskasvatuse eesmärgid, mis varem olid (intuitiivselt) selged igale pedagoogile, on nüüd muutunud vaieldavaiks.

Kui varasematel aastatel nägid pedagoogid noorte õiguskasvatuse eesmärgina seaduskuulekuse kasvatamist, siis viimasel ajal on õiguskasvatuse praktika üha enam orienteeritud õiguslike teadmiste andmisele.² On igati mõistetav, et niivõrd oluline muutus õiguskasvatuse orientatsioonis võis õpetajais tekitada mõningat segadust.

Eespool asusime seisukohale, et õiguskasvatuse sisu (olemus) sõltub eesmär-

¹ Siinkohal ja edaspidi kasutame vastava kursuse tinglikku nimetust. Tegelikult õpetatakse Nõukogude riigi ja õiguse aluseid (üldhariduskoolide 8. klassis), Nõukogude seadusandluse aluseid (11. klassis), Nõukogude õiguse aluseid (kutsekeskkoolides). Mõnedes koolides õpetatakse vastavat eksperimentaalkursust.

² Õiguskasvatuse orienteeritus õiguslike teadmiste andmisele ilmneb kõigepealt Nõukogude õiguse aluste kursuse programmi sisus. Peale selle on nimetatud orientatsioon ajakirjanduses, raadios ja televisioonis tehtava õiguspropaganda juhtmõtteks.

kidest, mida õiguskasvatusega taotle- takse. Mida siis noorte õiguskasvatus tegelikult taotleb? Kas tõepoolest ainult õiguslike teadmiste andmist, noorte ju- riidilist harimist? Või on õiguskasvatuse eesmärgid laiemad? Sellele küsimusele vastamiseks peame veidi lähemalt peatu- ma teoreetilisel kontseptsioonil, millele tänapäeva õiguskasvatuse praktika raja- neb.

Tänapäeva õiguskasvatuse praktika teoreetiliseks baasiks on kontseptsioon, mis vaatlleb inimese õiguspärase käitu- mise ühe peamise garantiina arenenud õigusteadvust. Siit tulenevalt ongi õigus- kasvatuse kõige üldisemaks eesmärgiks arenenud õigusteadvuse kujundamine. Arenenud õigusteadvus, s.o. õigustead- vus, mis tegelikult aitab inimesel orienteeruda õiguslikult tähenduslikes (relevantsetes) situatsioonides ja suunab inimest õiguspärasele käitumisele, aga ei ammendu kaugeltki mitte õiguslikes teadmistes, nende mahus ja kvaliteedis.³ Igapäevane elu pakub hulgaliselt näiteid, kinnitamaks, et õiguserikkujad ja kuri- tegusid toimepannud isikud on õigusli- kes küsimustes sageli kompetentsemad, kui on seda seaduskuulekad kodanikud. Samale järeldusele on tulnud ka mitmed uurijad, kes spetsiaalselt on uurinud õiguserikkumisi või kuritegusid toime- pannud noorte õigusteadvust võrdlevalt seaduskuulekate noorte õigusteadvusega.

Tõsiasi, et õigusteadvus ei ammendu õiguslikes teadmistes, sunnib uurijaid käsitleda õigusteadvust keeruka struk- tuurse nähtusena, milles võib erista- da vähemalt kolme põhikomponenti:

³ Meenutagem siinkohal, et antud ju- hul vaatleme probleeme kriminoloogi vaatevinklist. See tähendab — inimese õigusteadvus ja õiguspärase käitumine huvitavad meid üksnes nii- võrd ja selles mõttes, kui võrd nad seon- duvad kriminaalõigusega.

Mis puutub teiste õigusharude normi- desse, siis nähtavasti ei saa nende osas liialt kategooriline olla. Võib arvata, et kui üldse kõnelda õiguslike teadmiste (normi tundmise mõttes) vajalikkusest, siis tulevadki siin arvesse miisuguste õigusharude nagu töö- ja tsiviilõigus ning nendega vahetult piirnevate õigus- harude normid.

a) õiguslikke teadmisi; b) emotsioone ja suhtumisi ning c) valmisolekut õigus- päraseks käitumiseks.⁴

On ilmne, et õigusteadvuse struktuuri üksikelementide järsk eristamine esita- tud kujul on võimalik ennekõike teo- reetilises abstraktsioonis. Praktiliselt peame õigusteadvuse struktuuri kir- jeldama märksa üldisemate elementide kaudu ja nendeks on sotsiaalõigus- likud hoiakud. Just sotsiaalõigusli- kes hoiakutes väljendub indiviidi õigus- likult relevantne suhtumine teatavatesse sotsiaalsetesse hüvedesse (nagu seda on sotsialistlik vara, inimese elu ja tervis, kodanike isiklik vara jne.).

Sotsiaalõiguslikud hoiakud võime lii- gitada positiivseteks, negatiivseteks ja neutraalseteks. Positiivse sotsiaalõigusli- ku hoiakuga on tegemist siis, kui teatava sotsiaalse hüve subjektiivne väärtusta- mine ühtib sisult ja suunalt selle hüve objektiivse (s.o. õigusliku, sotsiaalse) väärtustamisega ning saab kõnelda sub- jekti valmisolekust käituda vastavalt antud hüve kaitsvate õigusnormide nõuetele. Ja vastupidi — negatiivsest sotsiaalõiguslikust hoiakust saame rää- kida juhul, kui esinevad lahkuminekul teatava hüve subjektiivse ja objektiivse väärtustamise vahel või kui subjekti käi- tumistendentsid ei vasta antud hüve kaitsvate õigusnormide nõuetele.

Neutraalseks nimetame sotsiaalõigus- likku hoiakut siis, kui puuduvad tunnu- sed, mis võimaldaksid selle liigitamist positiivseks või negatiivseks.

Käsitledes indiviidi õigusteadvuse struktuuri põhielementidena sotsiaal- õiguslikke hoiakuid, peame ühtlasi mär- kima, et viimased kujutavad endast omakorda struktuurseid moodustisi. Esi- algu võime sotsiaalõigusliku hoiaku struktuuris eristada: a) tunnetuslikke (kognitiivseid); b) emotsionaalseid ja c) käitumuslikke komponente. Siinkohal tuleb arvestada ka võimalusega, et ni- metatud struktuurielemendid on hoopis

⁴ Õigusteadvuse mõiste ja struktuuri küsimusi on üksikasjalikult käsitletud artiklis «Noorte õiguskasvatuse krimi- noloogilisi aspekte». — «Looming» 1974, nr. 12, lk. 2086—2094.

sotsiaalõigusliku hoiaku funktsioneerimistasandid. See tähendab, et sotsiaalõiguslik hoiak võib konkreetsel juhul esineda kas tunnetuslikul või emotsionaalsel tasandil. Käitumuslik tasand (tendents vastavaviisiliseks käitumiseks) ei saa esineda iseseisvalt, vaid tuleneb ühest eelnimetatud tasandist.

Eelöeldust on selge, et arenenud õigusteadvuse põhiliseks kriteeriumiks on õigusteadvuse struktuuri kuuluvate sotsiaalõiguslike hoiakute laad. Kui indiviidi sotsiaalõiguslikud hoiakud on valdavalt positiivsed ja vastastikku harmooniliselt seotud, saame kõnelda arenenud õigusteadvusega inimesest. Tõenäosus, et niisugune inimene võiks toimida õigusrikkumise või kuriteo, on väike.

Ning vastupidi: kui indiviidi sotsiaalõiguslikud hoiakud on valdavalt negatiivsed, samuti siis, kui esinevad sügavad vastuolud üksikute hoiakute intensiivsuses, peame rääkima õigusteadvuse madalast arengutasemest (ehk defektsest õigusteadvusest).

Juhul kui indiviidi sotsiaalõiguslikud hoiakud on neutraalsed või üldse välja kujunemata, saame kõnelda infantiilsest õigusteadvusest, õiguslikust infantilisemist.

Esitatu kokkuvõttena võime teha järelduse, et õiguskasvatuse eesmärgiks on positiivsete sotsiaalõiguslike hoiakute kujundamine noorte teadvuses. Õiguslike teadmiste levitamine peab kaasa aitama õiguskasvatuse selle põhieesmärgi realiseerimisele. Siinkohal väärib rõhutamist, et positiivsete sotsiaalõiguslike hoiakute kujundamine peaks algama emotsionaalsel pinnal, mitte aga õiguslike teadmiste andmisest. Ei ole välistatud, et õiguslike teadmisi, mida ei toeta sotsiaalselt positiivsed emotsioonid ja suhtumised, võidakse kasutada õigusvastastel eesmärkidel (näiteks karistusest kõrvalehiilimiseks).

Võib arvata, et nii mõnigi tulihingeline õiguslike teadmiste propagandist ei nõustu meie väidetega ja kinnitab: noorte õiguskasvatustevivad õigusli-

kud teadmised ja nende levitamine olulist tähtsust; kui positiivsete sotsiaalõiguslike hoiakute kujundamine on õiguskasvatuse kaugemaks eesmärgiks, siis õiguslike teadmiste levitamine, noorte juriidiline harimine on meie ees seisvaks vahetuks ülesandeks.

Tõepoolest, õiguslike teadmiste levitamist saab vaadelda väärtusena omaette, mis teenib põhiliselt kahte eesmärki. Kõigepealt elanikkonna (noorte) juriidilist harimist sõna otseses mõttes. Kuid siin tekib kohe küsimus: missugusel määral on igapäevases elus õiguslike teadmised (õigusnormide tundmine) vajalikud? Kahtlemata tuleb iga inimese elus ette olukordi, kus ta peab orienteeruma õiguslikes küsimustes. Sageli on aga need olukorrad niivõrd individuaalsed ning seotud elu-(töö-) praktikaga, et on raske leida mingit üldist juriidiliste teadmiste miinimumi, mis rahuldaks kõigi abivajajate nõudmisi. Sellepärast ei saagi ülesannet piirata nn. minijuristide koolitamise, vaid tuleb ühtlasi tagada efektiivne õigusteenindus.

Õiguslike teadmiste levitamise eesmärgiks võib olla ka õiguserikkumiste ja kuritegude toimepanemise ärahoidmine ning seda just õigusnormide täitmist kindlustavate sanktsioonide (sunnivahtedite, karistuste) tutvustamise kaudu. Hirm karistuse ees võib ebakindlaid inimesi tõepoolest tagasi hoida kuriteo toimepanemisest, kuid subjektiivne valmisolek õigusvastaseks käitumiseks jääb püsima. Kui niisugune ebakindel inimene leiab, et teatavas olukorras on tõenäosus karistusest kõrvalehiilimiseks küllalt suur, läheb ta kergesti õiguserikkumisele. Hirmule apelleerimine lahendab probleemi üksnes näiliselt. Seda järeldust kinnitab täiel määral ka kuritegevusvastase võitluse praktika: ranged karistused üksi ei likvideeri kuritegevust. Küll aga tõukavad need kurjategijaid sageli otsima rafineeritumaid võtteid kuritegude toimepanemiseks ja karistuse vältimiseks.

Niipalju vastuseks küsimusele, mis on õiguskasvatus. Analüüsides õiguskasvatuse olemust ja eesmärke, vastasime kaudselt ka teisele küsimusele. Nimelt,

missuguse ettevalmistusega spetsialist peaks õiguskasvatusega koolis tegelema. Meie tegelikke võimalusi silmas pidades tuleb siin arvesse alternatiiv: kas pedagoog või jurist. Keda nimetatud spetsialistidest eelistada, sõltub sellest, millele õiguskasvatuse on orienteeritud. Kui asetame õiguskasvatuse rõhu õiguslike teadmiste andmisele, tuleb kahtlemata eelistada juristi; kui aga eesmärgiks on positiivsete sotsiaalõiguslike hoiakute kujundamine noorte teadvuses, peame õiguskasvatuse usaldama pedagoogile.

Praktika näitab, et juristid õiguskasvataja rollis ei suuda harilikult minna kaugemale õiguslike teadmiste andmisest. See on ka igati mõistetav. Tavaliselt saab praktiseeriv jurist tegelda õiguskasvatusega koolis lisaülesande korras, oma põhitöö kõrvalt. Juba see asjaolu määrab oluliselt ära juristi poolt tehtava õiguskasvatuse laadi. Ei tohi ka unustada, et juristil puudub pedagoogiline ettevalmistus. Pedagoogikateadmiste ja -võimuste puudumine kajastub lõppastmes õiguskasvatuse väheses efektiivsuses või soovitud vastupidistes resultaates (eriti tuleb seda silmas pidada 8. klassi õpilaste õiguskasvatuse puhul). Nimetatud asjaolude toimele kujunebki olukord, kus juristipoolne õpilaste õiguskasvatustandub õiguslike teadmiste populaarses vormis esitamisele.

Usaldades õpilaste õiguskasvatuse pedagoogidele, peame arvestama, et nende õiguslikud teadmised on reeglipäraselt tagasihoidlikumad. Võib küsida, mis määral see asjaolu takistab edukat õiguskasvatust? Meie arvates mitte eriti. Seda muidugi tingimisel, et õiguskasvatuse on orienteeritud positiivsete sotsiaalõiguslike hoiakute kujundamisele või teiste sõnadega — seaduskuulekuse kasvatamisele. Asjaolu, et pedagoog ei tunne juriidilist terminoloogiat, ei takista edukat õiguskasvatust. Õigusliku terminoloogia mittetundmine sunnib pedagoogi käsitlema õiguslikult relevantseid nähtusi ja küsimusi õpilastele arusaadavas vormis. Seda, et positiivsete sotsiaalõiguslike hoiakute kujundamine (s. o. õiguskasvatust sõna täpses tähenduses) on võimalik, ilma et kasvataja eviks

kõrgemat juriidilist haridust, kinnitab kogu õiguskasvatuse varasem kogemus.

Kui praktilises töös selgub, et õiguskasvatusega tegelev pedagoog peaks omandama teatava õiguslike teadmiste varu, siis nähtavasti ei ole selle ülesande tegelik lahendamine kuigi raske. Iga pedagoog on hea tahtmise juures võimeline kiiresti ja suhteliselt väheste jõupingutustega vajaliku teadmiste varu hankima.⁵ Märksa keerulisem ülesanne oleks juristide kurssiviimine pedagoogika põhialustega.

Pedagoogi eelised õpilaste õiguskasvataja ilmnevad ka vastuses kolmandale küsimusele: kuidas peaks õiguskasvatust koolis organisatsiooniliselt välja nägema.

Probleemi tuum on selles, kas õiguskasvatust koolis ammendub Nõukogude õiguste aluste fakultatiivkursusega või tuleb õiguskasvatust vaadelda laiemas plaanis.

Käesoleval ajal on väbariigi üldhariduskoolides õpilaste õiguskasvatust organisatsiooniliselt kindlustatud ainult 8. ja 11. klassis (ja sedagi mitte kõigis koolides). Nimetatud klasside õpilastele õpetatakse fakultatiivselt Nõukogude õiguste aluseid. Ülejäänud õpilaste õiguskasvatust on organisatsiooniliselt kindlustamata ja kulgeb sageli stiihiliselt.⁶

On ilmne, et mõnekümnetunnine fakultatiivkursus moodustab õpilaste õiguskasvatuse terviklikust protsessist vaid teatava osa. Õpilaste õiguskasvatust kuulub orgaaniliselt kogu pedagoogilisse protsessi, peab läbima selle kõiki lülisid. Nõukogude õiguste aluste õpetamine iseenda õppeainena ei tähenda hoopiski, et nüüd kogu õiguskasvatust sellega piirduki. Vastupidi. Õiguskasvatust spetsiaalkursust tuleb vaadelda teatavas mõttes abistava distsipliinina. Selle kursuse ulatuses oleks mõeldav õiguskasvatust kui terviku mõningate sõlmprobleemide süvendatum käsitlemine, samuti

⁵ Materiaalne baas õpetajatele vajalike õiguslike teadmiste andmiseks on meil Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi näol olemas.

⁶ 1975/76. õ.-a. hakatakse Nõukogude riigi ja õiguste aluseid õpetama 8. klassis eraldi õppeainena. (Toim.)

varem õpitu süsteemi viimine ja selle kaudu kinnistamine.

Õpilaste õiguskasvatuse praktika liigubki selles suunas. Lisaks Nõukogude õiguse aluste fakultatiivkursusele püütakse teha õiguskasvatust klassiväliselt, ainetundides jm. Koolides toimuva õiguskasvatuse üheks põhiprintsiibiks peaks kujunema deviis: õiguskasvatusega tegelegu kõik pedagoogid igal selleks sobival juhul!

Võimalusi õpilaste õiguskasvatuseks leiab iga pedagoog. Kui humanitaarainete õpetajad saavad õiguskasvatust edukalt siduda ainetundides esitatava materjaliga (näiteks kirjanduslike kangelaste käitumise analüüs kehtiva õiguse põhimõtete valguses), siis reaalinete õpetajad peavad õiguskasvatuses põhirõhu asetama klassivälisele tööle.

Meil ei tarvitse anda konkreetseid näpunäiteid kasvatustööga päevast päeva tegelevale õpetajale. Küll aga tahaksime veel kord alla kriipsutada, et võrreldes juristiga, kes peab tegelema õpilaste õiguskasvatusega põhitöö kõrvalt, on õpetajal suuri eeliseid. Pidev kontakt õpilastega, õpilaste isiksuse ja kujunemistingimuste põhjalik tundmine — kõik see loob õpetajale edukaks õiguskasvatuseks niisugused võimalused, mis juristil puuduvad.

Lõpetuseks veel niipalju, et probleeme, mida me käesolevas kirjutises puudutasime, ei saa kaugeltki lõplikult lahendamaks pidada. Meie eesmärk on sootuks tagasihoidlikum: tutvustada praktilise õiguskasvatusega tegelevaid õpetajaid mõningate õiguskasvatuse teoorias diskuteeritavate küsimustega. Seda esiteks. Teiseks püüdsime näidata, et viimastel aastatel tarvitusele võetud abinõud noorte õiguskasvatuse parandamiseks ei tähenda õiguskasvatuse varasemate kogemuste eitamist. Need kogemused on täiel määral rakendatavad ka tänapäeva õiguskasvatuses; täpsemini — just need kogemused moodustavadki tänapäeva õiguskasvatuse tegeliku sisu.

Tahaksime veel märkida, et Tartu Riikliku Ülikooli Kriminoloogia Laboratooriumis on käsil uuring, mis peaks välja selgitama meie vabariigi noorte (sealhul-

gas õpilaste) õiguskasvatuse efektiivsuse ning võimalused noorte õiguskasvatuse edasiseks edendamiseks.

On väljaspool kahtlust, et nimetatud uuringu edukus sõltub oluliselt nende inimeste abist ja arusaavast suhtumisest, kes vahetult tegelevad noorte õiguskasvatusega. Sellepärast oleks laboratooriumi kollektiiv väga tänulik, kui õiguskasvatuse praktikud, pedagoogid vabariigi kõigist koolidest, jagaksid meiega oma muljeid ja tähelepanekuid õiguskasvatuse praktika kohta, aga samuti teeksid omapoolseid ettepanekuid esinevate puuduste kõrvaldamiseks.

Kirjandust

A. М. Яковлева. Правосознание как объект конкретно-социального исследования. — Ученые записки Всесоюзного научно-исследовательского института советского законодательства. Вып. 23, М., 1971.

Е. А. Лукашева. Социалистическое правосознание и законность. М., 1973. Право и социология. М., 1973.

Г. Х. Ефремова. Изучение правового сознания молодежи. — «Вопросы борьбы с преступностью». Вып. 19, М., 1973.

«LAPSEPÕLV JA NOORUSAEG PEAVAD SAAMA HEADUSE, INIMLIKKUSE JA TAKTITUNDE KOOLIKS...»

V. SUHHOMLINSKI

HELGI ROOTS

Viimasel ajal on tunduvalt kasvanud huvi isiksuse humaansete joonte kasvatamise vastu õpilastes. Mitmetes uuringutes, ajalehe- ja ajakirjaartiklites on püütud selle keerulise ja mitmetahulise pedagoogilise probleemi üksikosadele vastust anda. On ju humaansuse kasvatamine ühiskondlike suhete praegusel arenguetapil eriti aktuaalne.

Küllap on selle üle tulnud palju kordi mõelda ka igal õpetajal ja klassijuhatajal. Seda enam, et humaansuse kasvatamine pole kaugeltki mitte alati sirgjooneline protsess. Väga pikki ja keerulisi võib olla tee humanismi ja humaansuse kohta teadmiste saamisest ning humaansete tunnete tekkimisest humaanse teo kordasaatmise ja iseloomu humaansete joonte kujunemiseni.

Marksistlik-leninliku sotsioloogia seisukohast kujutab humanism endast õpetust inimese väärikusest ja väärtusest. Nõukogude pedagoogikateooria käsitleb humanismi eelkõige kui õpetust sirguvas põlvkonnas humaansete tunnete, humaansete veendumuste ja humaanse käitumise kasvatamisest. Humanismi printsiip on kinnistatud kommunismiehitaja moraalikoodeksis. «Inimene on ini-

mesele sõber, seltsimees ja vend», «Kõik ühe ja üks kõigi eest» — need normid on moraalikoodeksis aukohal. Need on aluseks, millele kool, komsomoli- ja pionieriorganisatsioon rajavad lastes ja noortes nõukogude humanismi, seltsimehelikkuse ja vastastikuse abistamise kasvatamise.

Kõlbelise teadvuse kasvatamisel on otsustav laste elu õige organiseerimine kõikjal. Ning selles on peamine mitte mingi steriilse keskkonna loomine (mis ka võimatu), vaid laste aktiivne kaasa- haaramine võitlusesse ebaõigluse vastu: ükskõiksuse ja inimese väärikuse alandamise vastu, tema alandamise vastu füüsilise jõu, võimete, rahvuse või nahavärvialusel.

Õpilastes humaansete tunnete kasvatamisega väldib kool neis niisuguste negatiivsete joonte, nagu ükskõiksus, julmus, jõhkрус ja egoism tekkimist.

Paraku pole me ilmselt siiski selleks kõiki võimalusi ära kasutanud, sest meie õpilaste hulgas esineb veel ikka eespool nimetatud jooni. Tooksin mõned sellekohased näited. Koolides käies on tulnud korduvalt kuulda, et meil on niisuguseid õpilasi, kellele meeldib nõrgematele liiga teha: kas jalga ette panna või võmm kuklasse anda, puruksvisatud akna- või kasvahuoneklaaski on nende tegu, samuti on neile nähtavasti mingit rahuldust pakkunud kaaslaste pintsakult äralõigatud nõõbid või koridoriaknale klaasi- noaga tehtud kõlvatud joonistused. Olgem ausad ja vaadake tõe silma: tegemist on laste julmusega. See tähendab, et valu tekitamine kaaslastele ja millegi lõhkumine pakuvad lapsele rahuldust. K. a. 18. märtsi «Noorte Häälest» võisime I. Muraka artiklist «Kooliteelt või koolist traumatoloogi juurde» lugeda: «Viimase kahe ja poole kuu jooksul on traumatoloogidel (Tallinnas — H. R.) tulnud abi anda 4 lapsele, kellel olid jäsemeil (õnneks mitte kõhul või näol) sügavad noahaavad. Masendav mõelda, et koolipoisid nägeldes lausa kaklema lähevad ja suure vihaga üksteist nugade ning kääridega pilduma hakkavad.»

Kommentaari asemel arvestatav märkus A. Makarenkolt: «End pidurdada —

see on väga raske asi, eriti lapseas, see ei tulene lihtsast bioloogiast, see võib ainult kasvatatud olla... End pidurdata on tarvis igal sammul ja see peab harjumuseks saama... Kui tihti tülitsevad lapsed sellepärast, et neil pole pidurdamisoskust.»

Muide, valikandmeil on iga neljas kuritahtliku huligaansuse sooritanud noorukist selle toime pannud püüdest näidata oma üleolekut nõrgematest. Siia lisandub ka julm ümberkäimine loomadega, mis hiljem kandub üle inimestele. B. Rjabinin oma raamatus «Armastusest elusa vastu» kirjutab: «Olen tutvunud paljude noorte korrarikkujatega ja järeldus on üks: algasid nad vähesest — murtud puudest, tapetud kassid, tuvist... Nii sündis julmus.»

Ent mis saab edasi? Ütleksin selle edasi ühe Moskva internaatkooli kasvataja ja õpetaja Ludmilla Demina sõnadega, mis on kirjas tema omalaadses žanris kirjutatud pedagoogilise päeviku peatükis «Galkin, keda ei armastata»: «Või veel halvem: leiab Galkin endale seltiks omataolisi — tõrjutuid, õigemini neid, keda ei armastata, ja hakkavad koos tegema julmuse, alates kassidest ja lõpetades inimestega... Kui tast koguni kurjategijat ei saa?! Hirmsaim on see, mida esimesel pilgul vahest ei hoomagi: kasvab kurjaks, kõiki vihkavaks inimeseks. Temast võib saada mees ja isa, tööline või õpetaja — kõik. Kuid kui ta lapsepõlves oli Galkin, võib ta Galkiniks edasi jääda. Kui ta ei hakka jalgrattaid varastama — hakkab ta varastama võõrast tervist, kui ta ei hakka kasse piinama — hakkab piinama hingi, kui ta ei hakka mööblit lõhkuma — hakkab lõhkuma saatusi.»

Kuidas siis õpetada last teisi inimesi austama, olema osavõtlik nende murede ja rõõmude suhtes? Kuidas teda kasvatada nii, et ta oskaks kaaslastele õigel ajal appi minna, oleks hea ja suuremeelne, leppimatu igasuguse julmuse ja ebaõigluse ilminguga, et ta oskaks võidelda inimese ja tema õnne eest?

Humanismist peab olema kantud kogu õpetamine ja kasvatamine koolis. Otse-sõnu ja kindlapiirilisel on seda kirjel-

danud V. Suhhomlinski järgmiselt: «Elementaarse inimlikkusest ei saa olla kommunistlikku moraali. Südametule inimesele, kes pole võimeline ergasteks elamusteks, on üllad ideaalid kättesaamatud. Süd ametus sünnitab ükskõiksuse inimese vastu, ükskõiksus — enesearmastuse, enesearmastus — julmuse.»

Mõni arvab, et kuna meie ajal on tarvis inimene kasvatada tugevaks, tahtejõuliseks, siis ei tarvitse rääkida headusest, südamlikkusest, taktitundest. See on suur viga. Jah, meie tähtsaim kasvatusülesanne on kinnistada meie kodaniku hinges leppimatust kodumaa vaenlaste vastu, valmisolekut võitluseks sellega, kes tungib kallale ta vabadusele ja sõltumatusele. Kuid õilsa vihkamise õppetunnid on mõistetavad sellele, kes teab headuse, südamlikkuse ja taktitunde õppetunde, sest et mehisus — see on ülim inimlikkus. Lapsepõlv ja noorusaeg peavad saama headuse, inimlikkuse ja taktitunde kooliks. Ainult sel tingimusel.. on inimese südames üllaste inimlike tunnete kogu gamma õrnimast, tundlikumast hoolest ema üle kuni vaenlase vihkamiseni, leppimatuseni ideelise vastasega.»

Seega on ülimalt oluline, et laps, nooruk ja noor inimene kogeksid humanisuse kaunist tunnet juba koolis, et nad lahkuksid sealt humanistidena. Et meie õpilased mõistaksid nüüd ja alati, et kõige tähelepanuväärsem ja kallim maa peal on inimene, tema süda — seda on kerge haavata — ja et mitte alati ei armistugi selle haavad. Las nad mõtleavad selle üle, et tähelepanelikkus ja delikaatsus on inimese kultuursuse üks osa, mis tast just inimese teebki.

Uuringud on sedastanud, et enamikul meie vanemate klasside õpilastel on üsnagi süstemaatilised ettekujutused humanismi mõistetest. Ons mõtet siis tööd humanismi kasvatamisel veelgi tõhusutada? On küll. Esiteks, üks osa õpilasi ei tea, kuidas talitada, et olla taktitundeline jne., s.o. nad ei oska oma teadmisi ellu rakendada. Teiseks, paraku on aga ka õpilasi, kes oskavad humanismist ilusasti kirjutada ja rääkida, kuid kelle suhtumine inimestesse sõltub sageli si-

tuatsioonist, isiklikust sümpaatiast või tujust. Sellepärast on nende käitumine kõikuv ja see ebapüsivus kutsub sageli esile konflikte ümberkaudsetega. Niisugusel ebapüsivusel ja ebakõladel käitumise ja kõlbeliste teadmiste vahel on palju põhjusi. Viimasel ajal on üha järjekindlamalt öeldud välja mõte, et jõhkrad ja kurjad lapsed, kes saavad korra ebahumaanseid tegusid, kasvavad «külma kasvatuuse», ükskõiksuse ja egoismi tingimustes nii perekonnas kui ka koolis. Nii et üheks põhjuseks võivad olla ebanormaalsed perekondlikud suhted. Lisagem siia veel needki lastevanemad, kes näevad oma laste õnne asjades ja rahas. Need, kes ei mõista, et kõige suurem varandus on laste ideaalid ja tunded.

Ent põhjuseks võivad olla ka negatiivsed nähted koolielus (pedagoogilise takti puudumine, õpilase mittemõistmine mõnede õpetajate poolt jne.). Kooliõhkkond ja suhete stiil õpetavad (peavad õpetama!) headust. Enamikul juhtudel rajanevad õpetaja ja õpilase suhted bumerangi tegevusprintsibil, kui nii võib määratleda tagasipõrget, mis eksisteerib selles vastastikuste suhete keerulises süsteemis. Kasutades professor I. Stahhovi kujundlikku väljendit XVIII rahvusvahelisel psühholoogide kongressil peetud ettekandes «Pedagoogilise takti psühholoogilised alused», võib õpetaja ja õpilase suhete kogu süsteemi nimetada «takti optimumiks», mis omakorda sünnitab vastastikuste suhete süsteemi — «takti ansambli». Ent püsime me alati selles «ansambli»? Muide, kõrvutades suhete iseloomu õpetajaskollektiivis õpilaste vastastikuste suhete iseloomuga, on kindlaks tehtud järgmine sõltuvus: sõbralikud suhted õpetajaskollektiivi liikmete vahel avaldavad õpilastele humaniseerivat mõju.

Põhjusena ei saa nimetamata jätta ka klassikollektiivis kujunenud antihumaanseid suhteid. Võtame näiteks suhtumise nõrgematesse õpilastesse. Õpilane sai kontrolltöö eest «kahe». Õpetaja noomib ja ütleb, et kontrolltöö oli kerge. Klass parastab: «Näe, kvaliteedimärgiga loll!» Õpetaja ei tee kuulmagi. Või: nõrk õpi-

lane kutsutakse tahvli juurde vastama, klass reageerib juba ette naerupahvaku-ga. Igaüks tahab näidata, et ta on vastama kutsutust parem, targem. Nõrk õpilane on häbi pärast valmis kas või maa alla vajuma, hiljem aga vaikib, et mitte anda põhjust uueks naeruks. Paremm juba «kaks», ainult et mitte naerualune olla. Vahel lisab õpetajagi: «Juba jälle sa ei tea!» Nii kirjutabki õpetaja V. Bezdenezhnoi Krivoi Rogist, et kaugegtki mitte harvad pole juhud, kus nõrgemad õpilased küll tahaksid vastata ja midagi teavdki, kuid kahvatavad juba õpetaja esimese küsimuse puhul ja kaotavad kõnevõime. Nähtavasti on õpetaja pöördumine nende poole ja õpetaja hääl nende teadvuses niivõrd seotud naerulagina, repliikide ja järjekordse läbikukumise ootusega, et nad momentaanselt «kõik unustavad». Kas ei pane mõtlema? Lapse õnn koolis sõltub ju sellest, mida kujutavad endast tema klassi- ja mängukaaslased. Missugused need on. Täpselt niisamuti, kui täiskasvanuna sõltub nende õnn paljuski sellest, missugused on nende töökaaslased, tuttavad ja naabrid.

Ja lõpuks veel üks põhjus: last ei ole lihtsalt õpetatud head tegema — ei kodus, lasteaias ega koolis. Õpilane ei lähe kaaslasele appi, ta ei aita vanakesel raskest pakki kanda, ei astu välja nõrgema kaitseks, ei too emale metsast lilli — ja hoopiski mitte sellepärast, et ta oleks julm või hoolimatu, vaid tal pole välja kujunenud humaanse käitumise harjumust.

Nii et ka näiliselt kõige lihtsamad asjad: oma värvipliiatseid kaaslasega jagada, kaasa tunda ebaõnnestunudlt vastanud kaaslasele, aidata tal raskest peatükist jagu saada, tunda rõõmu kaaslase edusammude üle — on väärt teemad jutuaajamisteks koolis ja kodus.

Vanemate klasside juhatajaile on pedagoogilises kirjavaras soovitatud õpilaste kõlbelise hariduse programmi võtta järgmised humanismi ja humaansuse teemad.

Kommunism ja humanism. Sotsialistliku humanismi revolutsioonilisus ja mõjujõud. Humanismi saatus kodanlikus

ühiskonnas. Kommunistliku moraali humanistlik iseloom. Rahvaste võitlus rahu ja vabaduse eest — humanismi lipukiri. Kangelaslikkus inimeste nimel, elu nimel maa peal. Humaansed suhted inimeste vahel — kommunistliku kõlbluse nõue. Isad ja lapsed. Loodus ja meie. Kas religioon õpetab headust? Teadus teenib inimest. Mehisus ja humanism. Kunst ja inimene. Headest inimestest.

Dispuute soovitatakse korraldada kahes plaanis.

1. Dispuudid mitmesugustel eetika teemadel, mille puhul käsitletakse ka humanismi ja humaansust.

2. Dispuudid, kus arutatakse humaansid suhteid inimeste vahel.

Esimeses tsükliis pakutakse järgmisi teemasid: XX sajandi probleemid ja noorsugu; Önn! Kuidas seda mõista; Mis on kangelastegu; Printsipiaalsusest; Noor inimene tänapäeva maailmas.

Teise tsükliisse on võetud teemad: Meie südame uhkus (taktitundest, austusest ja tähelepanelikkusest inimeste vastu); Ükskõiksuse ja ükskõiksete vastu; Headus ja printsipiaalsus; Elu üllad seadused.

Mõistagi pakuvad nimetatud teemade käsitlemiseks häid võimalusi ka paljud õppeained.

Kuid siinkohal on taas põhjust meenutada A. Makarenkot: «Meie ülesandeks ei ole kasvatada endas ainult õiget, arukat suhtumist käitumise küsimustes, vaid kasvatada ka õigeid harjumusi, s. o. niisuguseid harjumusi, et meie käitüksime õigesti mitte sugugi sellepärast, et istusime maha ja mõtlesime järele, vaid sellepärast, et me teisiti ei saa, et me oleme nii harjunud. Niisuguste harjumuste kasvatamine on palju raskem kui teadlikkuse kasvatamine.

...Niisugune on vastuolu teadlikkuse vahel, kuidas käituda ja harjumuspärase käitumise vahel. Nende vahel on mingi väike kraav, mis tuleb täita kogemusega...»

Ja need kogemused tuleb anda-saada kollektiivses tegevuses: õppimises, ühiskondlikult kasulikus töös, õpilasorganisatsioonide tegevuses. Kollektiivses tegevuses õpivad õpilased suhtlema teiste

inimestega, nende huve arvestama, oma eneseväärikustunnet säilitades järele andma, selles kujuneb nende harjumus ja oskus end pidurdada. Kas me lastest saavad head või halvad inimesed, sõltub paljuski sellest, missugused suhted tekivad ühisest tegevusest osavõtjate vahel, missugused suhted kujunevad töös, mida nad teevad. Kõik see oleneb aga vägagi meist, nende kasvatajaist ja õpetajaist. Õpilaste omavahelistes suhetes on kõike: keegi aitas kedagi hädast välja, keegi solvas kedagi, üks ilmutas ahnust, teine võitis ebaausal teel... Noid õpilaste kõnekatkeid kuuldes oleme lausa kohustatud kas või repliigi või pilgugagi osutama, kus on headus ja kus kurjus, kus inimlikkus ja kus ebainimlikkus. Kui me laseme niisugused asjad kõrvust mööda ega anna neile oma hinnangut, ei avalda omapoolset kiitust, arusaamatust või meelepaha — laseme käest reaalse võimaluse õpilase kõlbelseks täiustamiseks.

«Lapsepõlv ja noorusaeg peavad saada headuse, inimlikkuse ja taktitunde kooliks...» on öelnud V. Suhhomlinski. Kuidas seda saavutada — see peaks meile kõigile pakkuma ühist mõtlemis- ja arutlusainet nii klassijuhatajate nõupidamistel, õppenõukogu koosolekutel, mitmesugustel koolikonverentsidel ja mujalgi. Käesolev artikkelgi on mõeldud eeskätt mõtete äratamiseks.

Kirjandust

A. S. Makarenko, Kommunistlikust kasvatusel. Tallinn, ERK, 1954.

В. М. Коротов, Б. Т. Лихачев, Л. Ю. Гордин. Социалистический гуманизм в советской теории воспитания. «Советская педагогика», 1972, № 6.
В. С. Рябинин. О любви к живому. М., 1966.

В. С. Рябинин. Человек должен быть добрым. М., 1965.

В. А. Сухомлинский. Воспитание личности в советской школе. Киев, 1965.

В. А. Сухомлинский. Павлышская средняя школа. М., 1969.

В. Ханчин. О добрых и добреньких наших детях. «Учительская газета», 1973, 24 марта.

А. Ф. Шишкин, К. А. Шварцман. XX век и моральные ценности человечества. М., 1968.

ÕPETAJA JA OKTOOBRI- LAPSED

ÜLLE ASUR

Oktoobrilaste kasvatamine on üks tähtsamaid ülesandeid, mille komsomol on pioneeriorganisatsioonile andnud. Kuidas pioneeriorganisatsioon oma ülesannet täidab? Missugused on oktoobrilaste kasvatamise tähtsamad eesmärgid? Millistena tahetakse näha tulevase pioneere? On selge, et kõige kokkuvõtlikumalt kõlaks vastus neile ja paljudele siinkohal esitamata jäänud küsimustele nii: kasvatada vahetust meie maa kommunistlikule lasteorganisatsioonile, Vladimir Iljitš Lenini nimelisele Üleliidulisele Pioneeriorganisatsioonile.

Esmane ja kõige tähtsam printsiip, mis pioneeriorganisatsiooni tegevust iseloomustab, on selle ühiskondlik-poliitiline suunitlus. Oktoobrilaste töös tuleb silmas pida sama printsiipi ja kasvatustöö oktoobrilaste tegevuse kaudu kavandada selle täitmiseks. Süstemaatilise oktoobrilaste tegevuse korraldamisega ning õigeid kasvatustöö eesmärgi silmas pidades tuleks oktoobrilastele kavandada soovitud hoiak ühiskondliku töö tegevise, ühiskondliku elu sündmuste hindamiseks, panna alus kommunistliku maailmavaate algete ja püsivald väärtuslike kõlbeliste tõekspidamiste kujunemisele.

Üleminekuga uutele programmidele ja õpikutele on suurenenud kõikide õppe-

ainete kasvatuslik osatähtsus. Õpetajal on ainetunnis palju võimalusi ka kasvatamiseks. Kahtlemata ongi õppetöö algklassides esmane, mille kaudu seda tehakse. Autoriteetsed pedagoogid ja teadlased, kes lapsepsüühika mõjutamise teid on uurinud, väidavad, et isiksuse kujundamisele avaldavad mõju kõik õppeained, sealhulgas eriti kirjandus, muusika ja kunstikasvatus. Kuigi õppe- ja kasvatusprotsess on vastastikku väga tihedalt seotud, ei saa ainetundidega automaatselt lahendamaks lugeda kõiki kasvatusprobleeme, mida oktoobrilaste tegevuse korraldamine esitab.

Lapsi, kellele punaste tähekeste peol kinnitatakse rinda tähekesed, hakkame hüüdma oktoobrilasteks. Oktoobrilastele selgitatakse, et nad peavad täitma oma viit reeglit, mille tähendus (välja arvatud reegel «Oktoobrilapsed on tulevased pioneerid») on enam-vähem mõistetav ka äsja üle kooliläve astunud lastele. Kasvatajatena ongi meie ees ülesanne luua ja kindlustada sellised tingimused, et iga oktoobrilaps saaks täita oma reegleid. Sõnastuselt on reeglid ju lihtsad, täitmiseks esimesel pilgul nagu üliväga kergedki. Kui tähekeselapsed koondust pikisilmi ootavad, kui lastele meeldib koos oma juhiga raamatuid lugeda, meisterdada, joonistada, mängida ja lauda, kui «üks on kõigi ja kõik ühe eest», täidavad lapsed tööpoolest ühte oma reeglist. Lapsel pole sel juhul vaja pead murda: kas see, et ma laulutunnis laulan, kodus tugitoolis loen, et ma loomult lõbus ja tralli täis olen, on ikka oktoobrilaste reegli «Oktoobrilapsed on üksmeelsed lapsed, nad loevad ja joonistavad, mängivad ja laulavad, elavad lõbusalt» täitmine või mitte? Laste jaoks tuleb reeglid mõtestada, panna nad oktoobrilaste tegevuse kaudu elama. Alles siis võib laps ilgelt öelda, ilma et valeussike hinges kripeldaks: mina täidan oma reegleid.

Reegel «Oktoobrilapsed on töökad lapsed» vajab erilist tähelepanu. Tal on eriline tähtsus oktoobrilastele ka täitmise mõttes. Seda tuleb seostada 1.—3. klassi laste põhitegevusega, milleks on ja jääb õppimine. Niisiis ei tähenda selle

täitmine kaugeltki mitte ainult tööd kui füüsilist või ühiskondlikult kasulikku tegevust, vaid ka töökas ja kohusetundlikku suhtumist õppimisesse. Sellise töökuse loomulik tulemus on head ja väga head hinded.

Oktoobrilaste tegevus pakub suuri võimalusi klassikollektiivi kasvatamiseks. Eeltingimuseks on õpetaja hea tahe oktoobrilaste ja pioneeride koostööd juhendada ning vajaduse korral abistada. Kui õpetajal on aga passiivne hoiak oktoobrilaste tegevuse suhtes või kui ta pidevalt mõtleb ja kuulutab, et see töö on talle koguni üleliigne ja kunstlikult peale surutud, jääb see kasvatusvõimalus kasutamata. Tahtmatult kerkib küsimus, kas selline õpetaja tohikski olla nõukogude ühiskonna järgmise põlvkonna liikmete isiksuse ja maailmavaate kujundajaks. Algklassi õpetaja kasvatustööplaani loomulik koostisosa on kasvatuslike ülesannete (mitte ainult tähekoonduste!) planeerimine oktoobrilaste tähekesse ja tähe tegevuse kaudu.

Oktoobrilaste tegevus toimub valdavalt koos oktoobrilaste juhtidega — pioneeridega. Õpetaja, kes on siiralt huvitatud, et juhid oktoobrilastega hästi töötaksid ja et sellest tööst kasvatuslikus mõttes kasu oleks, mõtleb ka, kuidas pioneere tööks oma klassi oktoobrilastega ette valmistada, kuidas tagada oktoobrilaste valmisolek tööks pioneeridega.

Juba eelmise õppeaasta lõpul arutab ta koos tulevaste juhtidega (tavaliselt 4. kl. pioneerid), kuidas 1. septembril väikesi vastu võtta.

Mõned päevad enne õppetöö algust kohtutakse uuesti, siis täpsustatakse kõik, mis puutub esimesse kohtumisse tulevaste oktoobrilaste ja nende noorukete juhtidega. Esimese koolipäeva elamusel on eluaegse väärtusega. Kui sinna lisandub punarätis poisid või tüdrukud käest saadud lilleõis, raamatuke, kaardike või järjehoidja, on kindlustatud ka tutvuse ja sõpruse algus oktoobrilaste ja pioneeride vahel.

Esimesel koolipäeval võivad pioneerid saata 1. klassi aktusele, riidehoidu ja tutvustada koolimaja. Esimesele päevale järgnevad 1. klassi õpetajal töö- ja mure-

rohked nädalad. Hea on, kui nüüdki tulevad pioneerid ja koos väikeste sõpradega jalutavad vahetunnis, mängivad kooliõues, aitavad raamatule ümber panna paberi jne. Kindlasti võetakse ilusatel sügispäevadel ette jalutuskäike metsa, parki või lihtsalt koolimaja lähemasse ümbrusse. Jälle on kaasas ka pioneerid. Palju muret valmistab 1. klassi õpetajaile ja lastevanematele laste koolitulek ja äraminek, eriti veel siis, kui väikestel tuleb ületada sõiduteid. Pioneerid on meeleldi nõus oma väikeste sõpradega koos tulema ja võimaluse korral ka ära minema või tundide lõpuks neile vastu tulema. Kui soovitakse, võib pioneere kutsuda «liiklusjuhtideks» — on põnevam neil endil ja ka oktoobrilastel. Ühises tegevuses ja abistamises harjutakse üksteisega.

Vahemärkusena olgu öeldud, et normaalse oktoobrilaste töö tagamiseks on suured ülesanded ka malevanõukogul, kelle juurde moodustatakse vanempioneerijuhi juhendamisel töötav oktoobrilaste juhtide staap. Staabi korraldatud õppustel saavad juhid näpunäiteid koonduste, vestluste, mängude ja võistluste korraldamiseks. Täpseid juhtnõore ja näpunäiteid tähekesse koonduse tarvis võib anda ainult oktoobrilaste õpetaja, sest tema tunneb oma lapsi.

Eduka töö teiseks tingimuseks on oktoobrilaste valmisolek, s. t. oktoobrilaste ettevalmistamine koostööks juhtidega. Oktoobrilastele tuleb selgitada, miks pioneerid tulevad nende juurde, mis ülesannet nad sellega täidavad. Kasvatustult õigesti toimib õpetaja, kes ei mana väikestele silme ette mingisuguseid õhulosse. Lastele tuleb selgitada, et juhid täidavad tähekestes pioneerirühma ülesannet. Õpetaja teeb lastele ettepaneku aidata neil seda hästi täita. Selgitada võib nii: «Pioneerid tulevad teie juurde, et teil oleks lõbusam, nad mängivad teiega, võib-olla nad teavad isegi uusi mängu, mida võite koos mängida, nad loevad teile raamatuid, näitavad pilte, aga kõige tähtsam — pioneerid tutvustavad teile oma pioneerirühma tööd, aitavad kõiki oktoobrilapsi valmistada saama pioneeriks. Kõige tublimad teie hulgast

võetakse 3. klassis vastu pioneeriorganisatsioon.» Õpetaja peab lastes kasvatama harjumuse kuulata oma vanemat sõpra, alluda pioneerist juhile. Sel juhul on juhil rõõmu tööst ja tal on edaspidi võimalik oktoobrilapsi kasutada abilisena koonduste ettevalmistamisel ja läbiviimisel.

Septembrikuu lõpul moodustatakse 5—7-liikmelised tähekesed. Tähekeste moodustamisel on õpetaja sekkumine väga vajalik. Tema tunneb juba lapsi ja on saanud ettekujutuse nende harjumustest, huvidest ja võimetest. Oluline on arvestada tähekeste moodustamisel järgmist põhimõtet: kui lapsed on omavahel sõbrad, on neil vastastikune soov tegutseda ühes tähekeses. Muudel printsiipidel loodud tähekesed (pingiridade järgi, õppetöö tulemuste järgi, ainult tüdrukud, ainult poisid jne.) on taunitavad ja osutuvad varem või hiljem kasvatuslikult pidurdavaiks. Sellised tähekesed võivad koguni lakata tegutsemast.

Õpetajal ei ole kohustuslik viibida tähekeste koondustel, kuid tal ei ole õigust mitte teada, mis koondustel tehakse, kus koondus toimub, kuidas lapsed üksteisega suhtuvad, missugune on suhtumine juhisse ja vastupidi. Oluline on teada, et lapsel arenevad vaid need omadused, hoiakud ja suhtumised, mida tema kollektiivi (ka tähekesse kollektiivi) hindab.

Iga laps saab tähekeses ühe oktoobrilapse-ametiga ja hakkab seda täitma. Sisuliselt on see ühiskondlik ülesanne ja ühtlasi esimene ülesanne, mida oktoobrilaps täidab kollektiivi jaoks. Seega võimaldab nende ülesannete täitmine kollektiivsustunde kui isiksuse kujunemist mõjutava tunde arendamist. Õpetaja ja oktoobrilaste juhid peavad suutma kasvatada oktoobrilastes õige suhtumise ühiskondliku ülesande täitmisesse ja positiivse hoiaku kollektiivi heaks tehtava töö kohustuslikuks täitmiseks. Koondustel tuleb abilisena kasutada oktoobrilastest ametimehi, pidamata õigeks, et neile kõik ette ära tehakse ja näidatakse. Nii jääksid oktoobrilapsed passiivseteks vaatajateks-kuulajateks. Esialgu on abiks komandörid, hiljem kõik teisedki ametimehed.

Moskva uurijate kinnitust mööda on oktoobrilapse ametiga seotud ülesande täitmine ja mõistmine selge 60 protsendile küsitletud oktoobrilastest. (Nende vastuseid: «Täidan, sest see on oktoobrilapse ülesanne», «Igaühel peab olema ülesanne», «Seda on vaja täita, sest olen oktoobrilaps».) Ülejäänutest 30% täidavad ülesannet, kuid mõistavad seda kui enese töökuse näitajat, mis lapse seisukohalt ei ole ka küll vale. 10% küsitletuist andis negatiivse hinnangu ülesannet mittetäitva kaaslaste iseloomule («paha poiss»).

Niisiis tuleb kasvatada oktoobrilastes veendumus, et ülesande täitmine on vajalik tema enda ja tema tähekesse jaoks. Päril kindlasti on sel juhul kujundatud õiged alged suhtumises kollektiivi nõudmistesse ja iseendasse. Jäägu siinkohal arvamata, mida praegune ühiskondliku töö korraldus ja hindamine (seda aga fikseeritakse hindega algklasside õpilaste tunnistusel!) meie kasvandikes kasvatab, kuid väga paljudel juhtudel küll mitte oskust ja tahet märgata enda ümber seda, mis oma klassi või kooli huvides oleks vaja teha. Kas ei ole siin mõndagi, mis osa laste kõlbelist arengut edaspidi pidurdama hakkab?

Kui oktoobrilaps on saanud ülesande, tuleb selle täitmist jälgida, kontrollida, vajaduse korral last suunata ja abistada. Iga ülesandega on seotud konkreetsed tegutsemisvõimalused. Õpetaja või juht peab need oktoobrilapsele selgeks tegema ja vajaduse korral nõu andma. Oktoobrilaste nurgakeses peaks pidevalt olema rubriik «Olete tublid!» või «Kiitust!» või «Oktoobrilaps kiitusega!» Nende oktoobrilaste kohta, kes püüdliselt ja heameelega oma ülesandeid täidavad, peaks seal aeg-ajalt ka mõni tunnustus sõna või kiitev hinnang olema. Ka õppetöös hästi ja väga hästi edasijõudjaid märgitakse ära kiituse rubriigis. Ärgu õpetajad ainult mingu lihtsama vastupanu teed, mil veerandi lõpul tunnistuste järgi parimatest parimad õppurid (sageli on neid 4—5 kolme- või neljakümnest) välja selgitatakse ja kellel siis terve järgmise veerandi jooksul ainukestena on õigus selles oktoobrilaste nurgakeses

osas au sees olla. Ei tohi unustada — iga laps vajab tunnustust, ja oktoobrilaste tegevus pakub kasvatajale nende võimaluste nägemist ning äramärkimist.

Et oktoobrilaste töös on keerulisi probleeme, mis väga tihti on seotud ideoloogilise kasvatustööga, ei tohi tähe ja tähekeste tegevust pidada ainult aja viitmiseks või meelelahutuseks.

Kasvatustöö üldse pluss kasvatustöö oktoobrilaste tegevuse kaudu on tulemusrikas ja õige siis, kui noorema kooliea lõpuks võib oktoobrilaste vaimset ja kõlbelist arengut iseloomustada järgmistele näitajatega:

- lapsed on siiralt huvitatud neid ümbritsevast elust ja inimeste tööst;
- neil on kujunenud õige ja aus suhtumine ühiskonna (klassi, kooli) varasse, ühiskondlikku ja kollektiivsesse töösse;
- laste tegevusmotiivid on teadlikud ja ühiskondliku suunitlusega;
- oktoobrilaste kõlbelis-tahtelised omadused on tugevnenud;
- oktoobrilaste tegevuse kaudu on laienenud nende silmaring, õppetundides omandatud teadmised on suurenenud ja kinnistunud;
- lapsed huvituvad Nõukogudemaal toimuvatest sündmustest ja meie inimeste ühiskondlik-poliitilisest tegevusest ning reageerivad õigesti aktuaalsetele sündmustele;
- tulevaste pioneeridena on nad tutvavad pioneerorganisatsiooni ajaloo ja tänapäevaga ning oma kooli pioneerimaleva eluga;
- oktoobrilaste üldist arengutaset peaks iseloomustama ühiskondlik aktiivsus, omaalgatus, kollektivism ja seltsimehlikkus, osavõtlikkus ja ausus.

Kirjandus

1. Vanempioneerijuhi käsiraamat I. Tallinn, «Eesti Raamat», 1970.
2. Sinu täheke. Tallinn, «Eesti Raamat», 1972.
3. Творческая игра в воспитании младшего школьника. Москва, «Просвещение», 1974.
4. Акад. Пед. Наук. СССР, Содержание и организация деятельности октябрят, Москва, 1974.

LUGEMISOSKUSE DÜNAAMIKAST JA LUGEMISKIIRUSE ARENDAISEST

KALJU SAKS

Üks tähtsamaid õpilase intellektuaalseid oskusi on lugemisoskus. Nagu näitavad mitmed uurimused, nende hulgas ka S. Hermani oma, takistab lugemisoskuse madal arenemistase õpilase edukat edasijõudmist koolis (1). Mida kõrgem on õpilase keskmine hinne, seda kõrgem on tema lugemisoskus. Vaikse lugemise kiirus on õppe edukusega küllalt kõrges korrelatsioonis (+0,60) (2).

Lugemisoskus on komplitseeritud nähtus, mida võidakse uurida mitmest aspektist. Millist neist oluliseks pidada, sõltub lugemise eesmärgist, nimelt, kas loetakse üldise informatsiooni saamiseks, ajaviiteks, eneseharimiseks, kriitiliseks hindamiseks või mingil muul otstarbel. Vastavalt sellele erinevad nõuded isegi niisuguse üldise lugemisoskuse omaduse suhtes nagu lugemiskiirus.

Lugemise probleemidega on tegelnud väga paljud teadlased eri maades, nende probleemide pärast on kokku kutsutud rahvusvahelisi sümposioone. Õpilaste lugemisoskust on Eesti NSV-s ulatuslikult uurinud V. Maanso (1966, 1968, 1969), kes on koostanud ka metoodilise juhendi projekti 4.—8.

klassi õpilaste lugemisoskuse mõõtmiseks ja hindamiseks (3). Mõningaid artikleid on ilmunud K. Ramulilt (1958), E. Koemetsalt (1967), E. Hiielt (1968), P. Keesilt (1968, 1970), J. Nurmikult (1971), L. Madissoonilt (1973), S. Hermanilt (1974) jt.

Õpilaste koolijõudluse seisukohalt olulisemateks lugemisoskuse aspektideks on lugemiskiirus ja loetu mõistmine. Õppematerjali kordamisel, kinnistamisel ja iseseisval läbitöötamisel tuleb õpilasel juba keskastmes palju lugeda. Selge, et kui õpilane loeb äärmiselt vaevaliselt, aeglaselt, ei tule ta oma õppimisega toime. On tarvis loetut kiiresti haarata, leida vajalik informatsioon. Veel suurem tähtsus on lugemise mõtestatusel: õpilasel on tarvis lugemisel tekstist aru saada, eristada olulist ebaolulisest ja teha vastavaid järeldusi ja kokkuvõtteid.

Lugemisoskus areneb nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt. Alklassides õpivad lapsed lugema, nende lugemisoskust kontrollitakse valju (häälega) lugemise kaudu. Viimastel aastatel on igale klassile välja töötatud häälega lugemise kiiruse normid. Edaspidi hakkab suuremat tähtsust omandama vaikne lugemine, mis on palju kiirem. Vastavalt vajadustele kasvavad mahu ja mõtteliste operatsioonide nõuded, mida tuleb lugemisel täita: kord tuleb tabada detaile, kord üldmõtet jne.

Vaikse lugemise kiiruse mõõtmine on mõnevõrra komplitseeritum, eriti grupikatsel, sest on raske täpselt kindlaks määrata, kui kaugele on lugeja jõudnud teatava aja jooksul või millal ta jõudis läbi lugeda talle antud tekstiosa. Kindlamalt püütakse seda määrata lugemisel täitmisele kuuluvate või pärast lugemist täidetavate ülesannete abil.

PTUI koolijõudluse sektor on lugemisoskuse mõõtmisel kasutanud J. Nurmiku 1968. a. koostatud lugemisoskuse testi (4). Selles määratakse mõtestatud tähelepaneliku lugemise kiirus sel viisil, et lugeja peab seotud teksti paigutatud sobimatud sõnad maha kriipsutama. Loetuks arvestatakse ainult need trükiread, millel vastavad sõnad on maha tõmmatud, kui neid sõnu sellel real oli. Aega oli lugemiseks 5 minutit, mille jooksul ainult mõned 6. klassi õpilased suutsid kogu teksti lõpuni lugeda. Arusaadavalt on lugemise kiirus koos niisuguste täiendavate ülesannetega madalam kui tavalisel,

valbal lugemisel ja ei anna teistes uuringutes saadud tulemustega võrreldavaid andmeid.

Kirjeldatavas uuringus oli peamine tähelepanu pööratud lugemisoskuse arenemisele 4.—6. klassis. Lugemisoskuse dünaamikat on varem uurinud M. Mägi oma diplomitöös (5). Oli fikseeritud ühe ja sama teksti häälega lugemiseks kulunud aeg ja tehtud vigade arv, vaikselt lugemiseks kulunud aeg ja järgnenud küsimustele vastamise eest saadud punktid. Kõigi nende komponentide alusel arvutati välja iga klassi keskmine punktide arv, mis näitas lugemiskiiruse ja -õigsuse järjepidevat kasvu, kuigi erandlikult seni väljaselgitamata põhjustel tagasiminekuiga 7. klassis. Ka V. Maanso (6, lk. 26) esitab ristlõikelise uuringu alusel mitmesuguse lugemise keskmise kiiruse 5.—8. klassis (loetud tähti minutis).

Lisaks keskmistele näitajatele pakub huvi individuaalse lugemiskiiruse areng longitudinaalsel uurimisel, mis võimaldab selgitada teatud algtasemega õpilasgruppide lugemisoskuse dünaamikat. Lugemistest tehti aastatel 1972—1974 vabariigi kaheksa linna- ja maakooli 17 klassis kokku 420 õpilasega. Selle aja jooksul jõudsid testitavad õpilased 4. klassist 6. klassi, vahepeal mitmesugustel põhjustel väljalangenud õpilaste tulemusi ei arvestatud. Kasutati testi kaht varianti, millest anti kummalegi pinginaabrile üks variant. Järgmisel aastal peeti silmas, et iga õpilane sai uue, erineva variandi, samuti vahetus variant kolmandal aastal. Iga kord arvutati välja keskmine õigesti loetud ridade arv igas klassis ja kogu kontingendis kokku. Algtaseme järgi jaotati 4. klassis õpilased rühmadesse ja jälgiti nende tulemusi järgmistel aastatel. Nagu eelmisteski uuringutes, ilmnesis ka nimetatud lugemistestis väga suured mõtestatud lugemise kiiruse erinevused. 4. klassis oli 3 õpilast, kellel oli vastavalt fingimustele õigesti loetud ainult üks rida, kuid maksimum oli ühel õpilasel 51 rida. Need erinevused ei vähenenud 5. klassis (miinimum 2 rida, maksimum 73 rida) ega 6. klassis (4 ja 82). Samavõrd erinevaks osutusid klassid oma keskmise lugemiskiiruse poolest. 4. klassidest oli madalaim 7,8 rida, kõrgeim 17,8 rida. 5. klassidest vastavalt 12,6 ja 37,2 ning 6. klassidest 16,6 ja 47,9. Kõige madalamad olid tulemused tasandusklassides, kuid ka tavaliste klasside tulemustes oli

tunduvaid erinevusi ja need säilisid üldjoontes kogu uurimisaja jooksul. Nii jäi osal õpilastest lugemiskiirus kolme aasta jooksul ikka väga madalaks. 25 protsenti 5. klassi õpilastest ($Q_1=17$), luges aeglasemalt kui 25% juba 4. klassi õpilastest ($Q_3=17$), ka 6. klassis jäi 25 protsendil õpilastest lugemiskiirus ($Q_1=28$) madalamaks kui 50 protsendil 5. klassi õpilastel ($M=26$). Diferentside kasvamine minimaalse ja maksimaalse lugemiskiiruse vahel viitab lugemisoskuse selle aspekti ebaühtlasele arengule. Keskmise lugemiskiirus oli 4. klassis 13,9 rida ($\zeta=8,33$), 5. klassis 29,6 rida ($\zeta=14,12$) ja 6. klassis 39,5 rida ($\zeta=14,13$). Seega oli lugemiskiiruse kasv 4. klassis suurem kui 5. klassis (muut resp. +15,7 ja +9,9). 5. klassi õpilased lugesid samas ajaühikus (5 minutit) keskmiselt kaks korda rohkem teksti kui 4. klassis, 6. klassi õpilased aga ainult kolmandiku võrra rohkem kui 5. klassis.

Tabel 1.
ÕPILASTE LUGEMISOSKUSE TASE
4.—6. KLASSIS

	Alumine kvartil	Mediaan	Ülemine kvartil	Aritm. keskmise	Standard- hälve
	Q_1	M	Q_3	\bar{x}	ζ
4. kl. (1972)	7	11	17	13,9	8,33
5. kl. (1973)	17	26	36	29,6	14,12
6. kl. (1974)	28	38	48	39,5	14,13

Et lugemiskiiruse individuaalne kasv on ilmselt ebaühtlane, seda juba märkisime. Missugune oli aga täpsem kasv algfasemelt 4. klassi alguses, seda näitavad järgmised graafikud. Graafikutel on näidatud iga vastava lugemiskiirusega õpilasrühma keskmine tulemus järgmistel mõõtmistel. Arvestades võimalikku ebatäpsust, on seejuures võetud algfase mõõtmisveaga ± 1 rida.

Tabel 2.

1972. a. veeran- dikud	Jagunemine 1973. a. veerandikes ($\%_0$ -des)			
	I	II	III	IV
I	47	43	10	—
II	29	38	25	8
III	9	33	44	14
IV	1	5	20	74

Tabel 3.

1972. a. veeran- dikud	Jagunemine 1974. a. veerandikes ($\%_0$ -des)			
	I	II	III	IV
I	50	29	20	1
II	33	34	27	6
III	13	36	34	17
IV	—	5	23	72

Tabel 4.

1973. a. veeran- dikud	Jagunemine 1974. a. veerandikes ($\%_0$ -des)			
	I	II	III	IV
I	68	26	6	—
II	27	45	23	5
III	6	29	43	22
IV	—	5	26	69

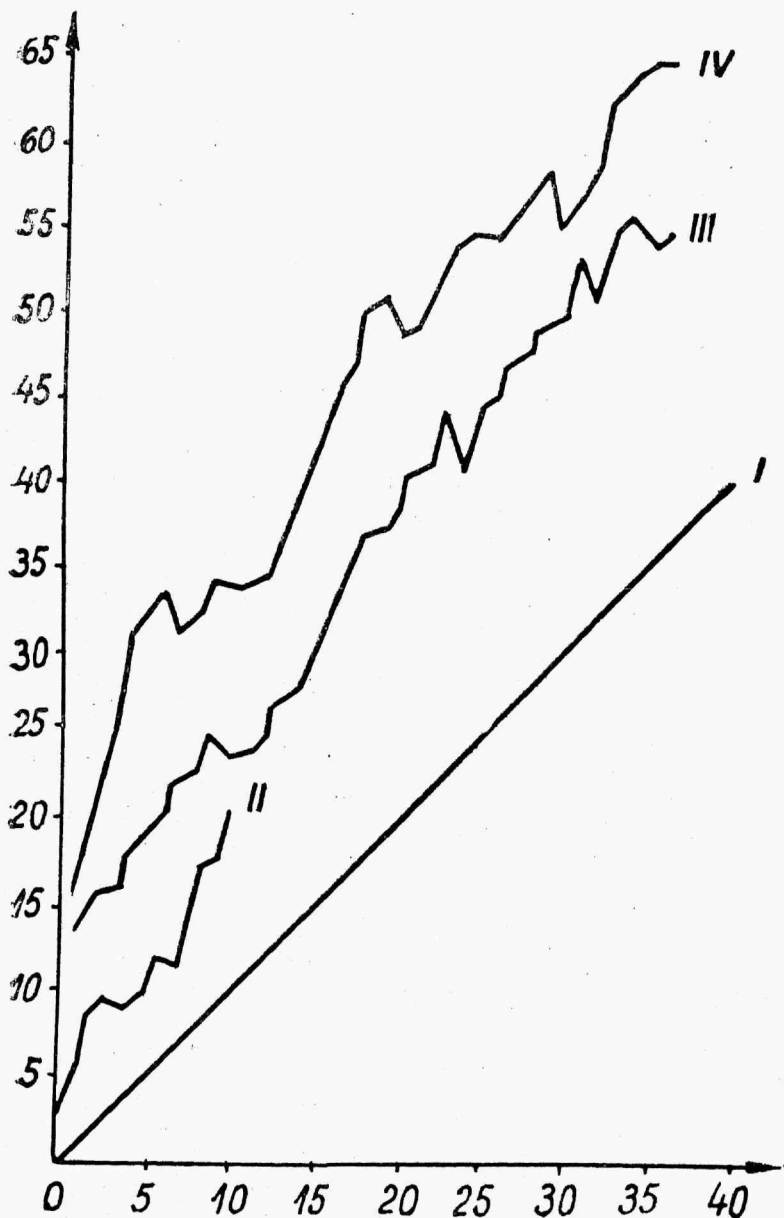
Graafikult 1 näeme, et 1973. aastal (5. kl.) võrreldes 1972. aastaga (4. kl.) on keskmine kasv küllaltki erinev, kõikides 12,1 ... 21,8 vahel. Märgatav on algfaseme kasvuga koos muudu järjekindel kasv, nii et diferentsid lugemiskiiruses on muutunud suuremaks. Seejuures on aga ühesuguse algfasemega õpilastel muut väga erinev. Üksikutel õpilastel oli testi tulemus järgmisel aastal täpselt endine või isegi mõne rea võrra väiksem. Selliseid õpilasi oli 5. klassis ainult 1,7%, kuid 6. klassis tunduvalt rohkem — 8,7. Tähelepanek diferentsi kasvu kohta kehtib täielikult ka 1972. a. algfaseme võrdlemisel 1974. a. tulemustega. Need õpilased, kes said madalamaid tulemusi mõtestatud tähelepaneliku lugemise kiiruse mõõtmisel 4. klassis, jäävad 6. klassis veel enam taha oma edukamatest klassikaaslastest. Kui aga võtta algfasemeks 5. klassi tulemused, siis näeme graafikult 2, et edasiminek on tunduvalt ühtlasem (muut +8,2... +13,5). Kuna kõrgem lugemiskiirus oli üksikuil õpilasil, ei ole nende tulemusi graafikus näidatud; neile on üldiselt iseloomulik lugemisoskuse väiksem kasv või selle puudumine. See lubab oletada, et teatud kiiruse saavutamisel ei ole enam oodata selle kvantitatiivse näitaja tunduvalt muutumist ja edaspidine lugemisoskuse areng on kvalitatiivset laadi. Kui kaugemale jõuab mahajäänute lugemiskiirus, see vajab uurimist.

Olgu märgitud, et samal ajal saadi võrdlusandmeid 32 õpilase kohta, kes jäeti Tallinna ja Tartu koolides 3. klassi klassikursust kordama, olles seega põhikontingendi eakaaslased. Nende keskmine mõtestatud luge-

mise algkiirus oli ainult 5,0 rida, s. o. pea-aegu 3 korda madalam kui üleviidutel. Aasta hiljem lugesid nad 5 minutiga keskmiselt 10,5 rida (muut $+5,5$). Nendegi mõtestatud lugemise kiirus kasvas küll kaks korda, kuid

Graafik 1.

LUGEMISOSKUSE DÜNAAMIKA 1972.—1974. A.



I — 1972 (algtaase); II — 1973 (klassikordajad);
 III — 1973 (5. klass); IV — 1974 (6. klass).

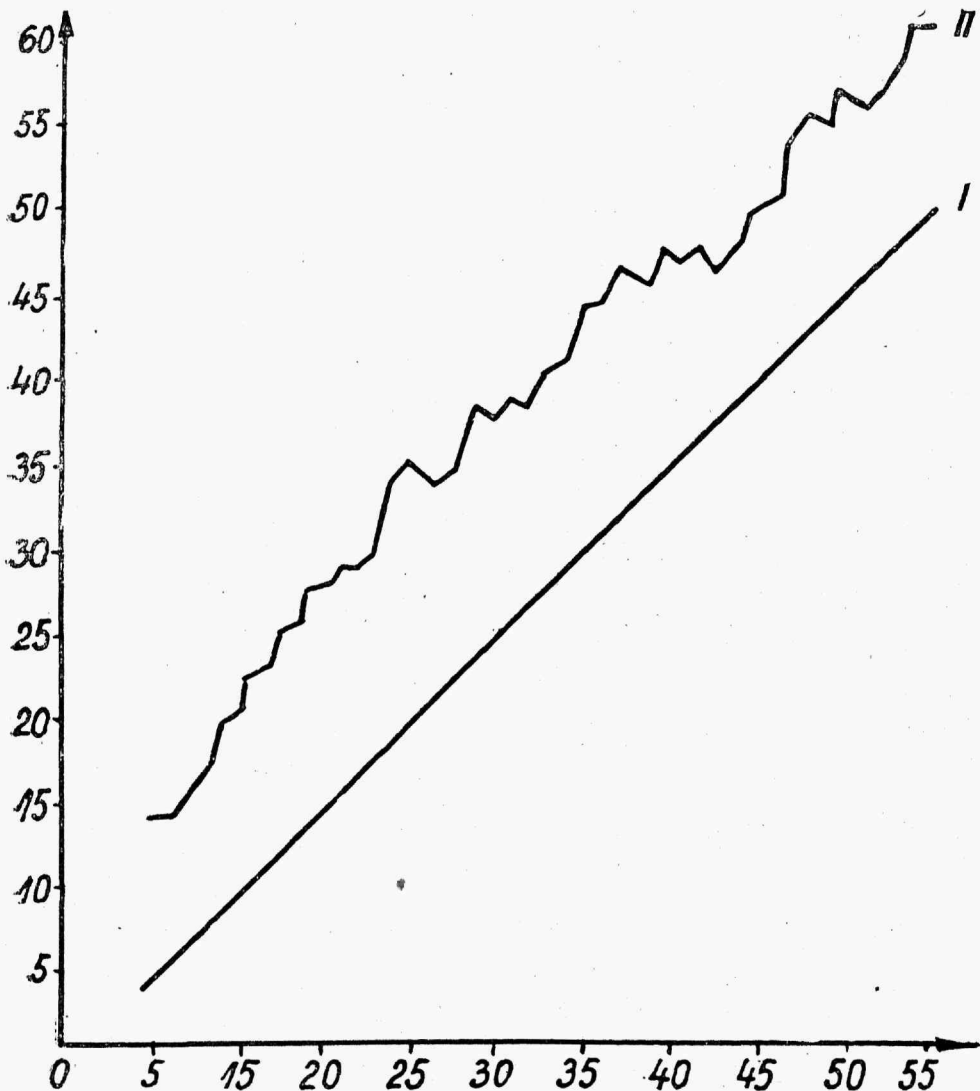
arvestades muudu absoluutsuuruse väiksust, võime järeldada, et nende mahajäämus lugemisoskuses on kasvanud. Selgus ka, et mis tahes algtaseme puhul oli keskmine muut klassikursuse kordajatel väiksem kui edasiviidudel (graafik 1). Teatavasti leidis S. Herman 1968. a. (7) klassikursuse kordamise efektiivsust uurides, et klassikursuse kordajad ei saavutanud esimest aastat klassis õppinutega võrdset taset vaimse töö oskustes, kusjuures

ei olnud mõõdetud algaset. Meie andmed kinnitavad, et klassikursuse kordajad jäävad edasiviidutest lugemisoskuses enam maha isegi siis, kui nende ja edasiviidute algase on olnud võrdne.

Lugemisoskuse dünaamikat mõtestatud lugemiskiiruse alusel iseloomustavad ka tabelid, mis näitavad ümberpaigutusi veerandikes. Võttes kvartiilid (tabel 1) veerandike piirides, näeme tabelite 2—4 horisontaalridades

LUGEMISOSKUSE DÜNAAMIKA 1973 JA 1974. A.

Graafik 2.



1 — 1973 (algfase); II 1974 (6. klass).

1972. a. ja 1973. a. algtaseme järgi veerandikesse rühmitatud õpilaste jagunemist protsentuaalselt järgmistel mõõtmistel. Ligikaudu pooled neist õpilastest, kes 4. klassis kuulusid lugemisoskusele madalaimasse (I) veerandikku, jäid samasse veerandikku ka 5. ja 6. klassis. Pärast üleminekut 5. klassist 6. klassi oli selline suhteline mahajäämus säilimine veel püsivam (68%). Kõige püsivam, nagu eelnevast analüüsist oligi oodata, oli lugemisoskuse avangard. 74% kõige kiirematest lugejatest 4. klassis oli kõrgeimas veerandikus ka 5. klassis ja 72% ka 6. klassis. Ainult 14—17% II veerandikust ja 6—8% III veerandikust jõudsid neile järele. Keskmistes veerandikes olid ümberpaigutused ootuspäraselt suuremad ning haarasid 55—66% nende veerandike kontingendist.

Kogutud andmed kahjuks ei võimalda ulatuslikumat ja mitmekülgsemat lugemisoskuse dünaamika analüüsi kogu keskkooli ulatuses. Tõenäoliselt tuleks vanemates klassides kasutada teist laadi ülesannetega lugejatest. Esitatud analüüs kinnitab, et lugemisoskuse tase on ebaühtlane ja osal õpilastest väga madal. Dünaamika uurimine aga näitas, et just aeglasematel lugejatel on ka edasimineku lugemisoskuses väiksem kui kiirematel lugejatel. Lugemisoskuse arendatavuse probleem lahutatuna lugema õppimise probleemidest, s. t. kas näiteks 5.—6. klassis on võimalik otsustavalt muuta väljakujunenud lugemisharjumusi ja -vulumusi, on üldiselt lahendamata. Siiski on ilmunud mitmeid raamatuid õpetustega lugemisoskuse parandamiseks isegi täiskasvanuna, millest mõned siin esitame (8; 9).

Esimeseks sammuks on vabanemine huulte liigutamise vaikesel lugemisel, mis on omane veel mõnedele 5.—6. klassi õpilastele kui mitte hiljemgi. Mõnikord on sellised lugejast aeglustavad suuliigutused avastatavad ainult sõrme asetamisega kõrile.

Kuna üheks suuremaks takistuseks lugemise kiirendamisel on liiga suur silmaliigutuste sagedus, mis iseloomustab sõna-sõnalt lugemist, soovitatakse laiendada pilgu haaret, fokuseerides pilgu esialgu kahe sõna vahele. Üleminekul fraasilugemisele, kus tuleb haarata rohkem kui 2 sõna, aitavad harjutused, milles iga fraasi keskele rea kohale pannakse punktike, millel lugemisel peatutakse. Kitsaste veergude lugemisel

tuleks fokuseerida 2. või 3. sõnal veeruservast. Laiade veergude lugemisel võib harjutamiseks tõmmata ülalt alla 3 püstjoont võrdsete kaugustega ja lugemisel peatuda ainult nende joonte kohal.

Sõltuvalt lugemise eesmärgist võib lugemise kiirust veelgi tõsta. Otsides teatud pärisnimesid, aastaarve jm. fakte, võib asetada pliiaatsi veeru keskele, siis esimesel real vaadata pliiaatsist vasakule, teisel paremale, kolmandal vasakule jne. Püüdes kiiresti tabada loetava peamisi mõtteid, peetakse silmas taandridu, mis alustavad löike. Esimesed paar lauset lõigu algusest tavaliselt annavad märku, millest lõigus juttu tuleb. Kui selgub, et on satunud olulisele lõigule, aeglustatakse lugemise kiirust ja loetakse vastav osa hoolikalt analüüsides läbi. Seejärel võib taas minna üle kiiremale lugemisele.

Keskkooli lõpetamisel peaks õpilane oskama varieerida oma lugemiskiirust olenevalt loetavast materjalist ja lugemise eesmärgist, vallates nii viimati kirjeldatud kiirloomemise kui ka mõtestatud analüüsiva lugemise tehnikat.

Kirjandus

1. S. Herman. Edukuse aluseks on intellektuaalsed oskused. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 8, lk. 599—604.
2. E. Koemets. Lugemise ja õigekirjaoskuse probleeme. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 12, lk. 901—908.
3. Metoodiline juhend IV—VIII klassi õpilaste lugemisoskuse mõõtmiseks ja hindamiseks. Koostanud V. Maanso. Tallinn, 1973. 52 lk.
4. J. Nurmik. Õpilaste lugemisoskuse mõõtmise ja hindamise probleeme. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 11, lk. 822—825.
5. M. Mägi. Lugemisoskuse dünaamika üldharidusliku kooli IV—VIII klassini. Diplomitöö TRÜ pedagoogikakateedris. Tartu, 1964. 79 lk.
6. V. Maanso. Õpilaste lugemisoskusest ja selle arendamise võimalustest V—VIII klassis. Tallinn, 1966. 107 lk.
7. S. Herman. Edasiviidud ja klassikursust kordama jäetud õpilaste vaimse töö oskuste erinevusi. Kandidaadidissertatsioon TRÜ pedagoogikakateedris. Tartu, 1970. 212 lk.
8. Read Faster For Better Comprehension. Prepared by The Reading Laboratory. Cleveland and New York, 1968. 91 p.
9. John E. Hamblett. Advancing in Reading. Ontario, 1968. 143 p.

ÕPIKUTE OBJEKTIVSE HINDAMISE MÕNINGAID PROBLEEME*

ANTS KÖVERJALG

Õpetajatelt saadud hinnangud on soovitav kanda alljärgnevasse tabelisse.

* Algus «Nõukogude Koolis» 1975, nr. 5.

Tabeli 1 alusel, kasutades märgitesti (3, lk. 187—191), on võimalik mõningal määral prognoosida õppematerjali kasvatustlikku efektiivsust. Veelgi usaldusväärsem tulemus saadakse aga siis, kui samasugune hinnang lastakse õppematerjali kohta anda kogenud metoodikutel.

Eeltoodud eksperthinnangute kõrval tuleks õpiku kasvatustliku väärtuse hindamiseks kasutada ka õpilaste intervjuerimist ja ankeetküsitlust.

Ka õpikute üksikteemade teaduslikkuse ja metoodilise ülesehituse hindamiseks võib edukalt kasutada teadlaste, metoodikute ja õpetajate eksperthinnanguid.

Õppematerjali mahtu ja struktuuri saab hästi analüüsida risttabeli vahendusel. Õppematerjali esitatakse õpikutes väga mitmel viisil: tekstina, katsete kirjeldusena, skeemidena, joonistena, valemitena, ülesannetena jne. Ühe ja sama õppematerjali esitamist on võimalik väga mitmeti kombineerida ja varieerida. Analüüsimeks õppematerjali mahtu ja struktuuri, on soovitatav kanda see õppematerjal kindla koodi järgi risttabelisse ja märkida, milliste metoodiliste võtetega üht või teist osa (teemat) õpikus selgitati (vt. tabel 2).

Tabel 1.

Õpetaja nimi	Õpikus käsitletud teemade järjekorranumber					Kokku märke			
	1	2	3	...	10	+	—	0	Kokku
1. ...	+	—	+		+	5	4	1	10
2. ...	—	0	+		+	4	4	2	10
3. ...	0	+	+		+	2	8	0	10
4. ...	—	+	—		+	8	1	1	10
5. ...	—	—	+		—	4	6	0	10
...									
Õpetajate arv, kes andsid märgi +	15	12	6		20	120	44	36	200
Õpetajate arv, kes andsid märgi —	2	7	12		0				
Õpetajate arv, kes andsid märgi 0	3	1	2		0				
Kokku	20	20	20		20				

Tabeli lahtritesse märgitakse iga õppematerjali esitamise meetoodiliste võtete järjekord. Näiteks Ohmi seaduse selgitamisel kasutati katset, tabelit, teksti, valemite ja ülesannet. Sel juhul märgitakse tabelisse Ohmi seaduse selgitamise meetoodiliste võtete järjekorranumbrid. Järgmise seaduse selgitamisel toimitakse samamoodi. Niisuguste tabelite alusel on kerge võrrelda õppematerjali esitamise struktuuri.

Õppematerjali esitamise meetoodilisi võtteid hinnatakse ka meetoodilise õnnestumise järgi. Näiteks, kui tekst on meetoodilisel viisil väga hea, võib teksti lahtris esitatud numbriks tõmmata ümber ringi, hea puhul ruudu, rahuldava puhul kolmnurga, puuduliku puhul aga rombi. Võttes kokku tabeli veergudes ja ridades esitatud arvude sagedused, võib teha järeldusi selle kohta, kui sageli on õpikus ühe või teise teema puhul kasutatud üht või teist õpetamise viisi, mitut eri võtet on rakendatud mõne teema õpetamiseks. Kui õppematerjali esitamise viisidele on antud sellised eksperthinnangud, võib saada küllaltki objektiivse pildi nende sobivusest, samuti nende omavahelisest vahekorrast õpikutes.

Niisuguse tabeli alusel on kerge koostada ka struktuuranalüüsiks vajalikke graafe.

Õpiku hindamise kõige olulisemaks probleemiks ongi leida selles esitatud õppematerjali optimaalne struktuur, mille puhul õpetatav omandatakse kõige kiiremini, täpsemalt ja kindlamalt.

Õppematerjali esitamise struktuuri analüüsimisele on hakatud pöörama täit tähelepanu alles viimastel aastatel. Ent seejuures kerkib esile mitmeid küsitavusi.

Materjali esitamise loogiline struktuur õpikutes on siiani sõltunud peamiselt nende koostajate kogemustest ja intuitsioonist; samuti üldtuntud pedagoogilistest tõdedest.

Tõsisemalt saadi asuda õppematerjali esitamise loogilise struktuuri uurimisele pärast seda, kui matemaatikas töötati välja nähtuste struktuuranalüüsi meetodid, eriti aga graafide teooria (5). Õpikute loogilise struktuuri teaduslikule analüüsile aitas kahtlemata kaasa ka algoritmide ja mudelite teooria areng, eriti aga võimaluste leidmine nende teooriate rakendamiseks pedagoogikas (4).

Et graafide teooria rakendamise võimaluste kohta õppematerjali loogilise ülesehituse analüüsimisel on ka eesti keeles ilmunud esimesed mõtteavaldused (1) ja vene keeles põhjalikum monograafia (6), siis siinkohal teeks ainult

Tabel 2.

Õppe- materjal	Õppematerjali esitamise viis								
	Selgitav tekst	Näited elust	Katse	Valem	Foto	Joonis	Ülesanne	Tabel	Kokku
Nähtused									
Määrangud ja seadused	3		1	4			5	2	5
Mõisted									
Nähtustevahelised seosed	3	1				2	4		4
Faktid									
Seadmete konstrukts.	2			1			3		3
Seadme töö põhimõte									
Kokku	3	1	1	2		1	3	1	

mõningad märkused nende ülehindamise kohta nimetatud töodes.

A. Sohhor (6, lk. 10) märgib oma töösissejuhatuses, et õppematerjali võib igas situatsioonis vaadelda kahest aspektist, mida võib tinglikult nimetada loogiliseks ja psühholoogiliseks. Esimese all ta mõistab õppematerjali osade esitamise järjekorda ja omavahelist seost, teise all aga õppimise motivatsiooni ja õpilaste iseseisvust õppimisel. Samas ta märgib, et need aspektid moodustavad lahutamatu terviku ja neid võib vaadelda eraldi ainult teaduslikus uurimistöös.

Allakirjutanu arvates ei või ka uurimise eesmärgil õppematerjali loogilist ja psühholoogilist külge vaadelda lahus. Õppematerjali loogiline struktuur on ju alus, millest sõltub selle vastuvõtmine õpilaste poolt. Seetõttu tuleks pedagoogilistes uuringutes osutada peamist tähelepanu õppeprotsessi loogilise ja psühholoogilise külje vahekorrale, nende omavahelisele seosele. Iga õpilane võib reageerida ühele ja samale õpetamisprotsessile erinevalt ja õpilasi võib vastavalt õppimisvõimele tüpiseerida. Iga selline tüpiseeritud õpilasgrupp (või õpilane) nõuab aga õppematerjali parema omandamise eesmärgil individuaalset tööviisi.

Et aga igale sellisele õpilasgrupile ei ole praktiliselt võimalik koostada eri õpikut (või küll õppetunnis anda erinevat õppematerjali), tuleks eksperimenteerida erineva loogilise struktuuriga õppematerjali erinevate individuaalsete õppimisomadustega õpilaste puhul ja leida iga õpilasgrupi psüühilistele omadustele kõige enam sobivama struktuuriga õppematerjal. Nende materjalide üldistamise alusel tuleks luua kõigile enam-vähem sobiva loogilise struktuuriga õppematerjal.

Kahjuks on A. Sohhoori monograafia puuduseks eksperimentidest osavõtnud õpilaste väike arv ja tulemuste statistiliselt ebakorrektnes esitamine. Seetõttu panevad kahtlema just tema eksperimentide alusel tehtud järeldused.

Nii väidab ta (6, lk. 120), et mida väiksem on õppematerjali struktuurivalemis kõikide kontuuride arv ning suletud kontuuride arv, seda jõukohasem on õppematerjal õppijale.

Ent tuleb arvestada, et iga kontuurelement struktuurivalemis võib koosneda väga erinevatest komponentidest, tingimata aga seda, et õpilasepoolne õppematerjalist arusaamine ei sõltu sugugi ainult selle õppematerjali elementide arvust ja järjestusest, vaid sellest, kuidas neid elemente ja nende komponente meetoodiliselt esitatakse, milliseid ajutiste seoste süsteeme need loovad õpilaste ajukoos esimese ja teise signaalsüsteemi koostöö alusel.

Meie tähelepanekute järgi ei ole omandamise seisukohalt oluline õppematerjali lakooniline ja lihtsustatud esitamine, vaid see, milliseid mõtlemis- ja mälu-protseesse kutsub esile õppematerjali ülesehitus õpilaste teadvuses.

Meie arvates loob õppematerjali omandamiseks kõige soodsamad eeltingimused selle loogilise struktuuri elementide niisugune esitus, mis kutsub esile igale õpilasele kõige omasema aktiivse õigesti suunatud ja püsiva mõtletegevuse.

Kuid sellele küsimusele võivad anda vastuse ainult erinevate loogiliste struktuuridega ülesehitatud õppematerjalide korrektsed pedagoogilis-psühholoogilised eksperimendid.

Tuleb täiesti nõustuda Z. Kalmõkova (2), kes märgib, et intuiitivse-praktilise mõtlemisega õpilastel ja õpilastel, kellel domineerivad mõtlemise sõnalis-loogilised komponendid, esinevad olulised erinevused õppimisel.

Eeltoodut tuleb tingimata arvestada ka õppematerjali loogilise struktuuri analüüsimisel. Rõhutaksin veel kord, et õppematerjali analüüsimisel tuleks peaarõhk asetada igale õppetöös peamiste individuaalsete omaduste poolest erinevale õpilasgrupile sobiva loogilise ülesehitusega õppematerjali struktuuri leidmisele, mitte aga mingile universaalsele õppematerjali loogilise struktuuri leidmisele.

Õppetöö efektiivsuse seisukohalt ei olekski nähtavasti õige kasutada igas koolis ainult üht õpikut, kasutusel võiks olla 2—3 sama sisu ja mahu, kuid õppematerjali erineva loogilise struktuuriga õpikut ja töövihikut. See võimaldaks ka erineva õpetatavusega õpilastele korral-

dada erineval viisil õppematerjali omandamist.

Nähtavasti tuleks tuleviku koolis lähendada deviisist: **igale erineva omandamislaadiga õpilasgrupile kõige sobivama loogilise struktuuriga õpik.**

A. Tõldsepp (1, lk. 562) märgib, et õppematerjali optimaalseks järjestamiseks tuleb kasutada lisaks õppematerjali struktuuri analüüsile graafide meetodil veel täiendavaid kriteeriume — didaktilisi ja psühholoogilisi, sest ainult loogikast ei piisa. Omaltpoolt lisaksin, et õppematerjali analüüs graafide vahendusel on väga aeganõudev töö ning graafide koostamisel võib tekkida palju vaieldavusi. Allakirjutanut ei ole siiani olnud võimalust näha ühtegi enam-vähem korralikult programmeeritud õppematerjali, rääkimata mõne õpiku korralikust analüüsist graafiteooria alusel. Ei ole siis midagi imestada, et programmöpe on visa juurduma, sest puuduvad head programmid ja ka graafide teooria jääb ilmselt lähematel aastatel ainult teoreetiliseks (ja ka ühekülgses) õpikute analüüsi aluseks. Praktikasse peaksid teadlased juurutama reaalsemaid kriteeriume.

Selleks et anda õppematerjalile objektiivne hinnang pedagoogilis-psühholoogilisest aspektist, peaks kasutama erineva õppimisvõimega õpilaste antavaid hinnanguid ja õpitu omandamise kontrolli. Seejuures ei tule ära segada erineva õppimisvõime ja erineva õpiedukusega õpilasi. Näiteks võib väga hea õppimisvõimega õpilane jõuda õppetöös halvasti edasi, sest tal puuduvad elementaarsed

tööharjumused, kesise õppimisvõimega õpilane võib aga jõuda väga edukalt edasi, sest ta teeb õppematerjali omandamisel palju tööd.

Selliste hinnangute analüüsimisel võib jällegi väga edukalt kasutada märgitesti.

Näiteks võib hea õppimisvõimega õpilased klassis (klassides) paigutada õpetajate hinnangu järgi ühte gruppi, nõrgema õppimisvõimega õpilased teise gruppi ja lasta neil eraldi hinnata mingi raamatus esitatud õppematerjali raskustaset 10-punktilises süsteemis, kusjuures 1—2 punktiga hinnatakse õpilasele väga raskesti omandatavat, 3—4 punktiga rasket, 5—6 punktiga rahuldavalt omandatavat, 7—8 punktiga hästi omandatavat, 9—10 punktiga väga hästi omandatavat õppematerjali.

Tulemused kantakse tabelisse paari viisi juhusliku reana. Selle aluseks võib olla näiteks õpilaste järjekorranumber klassi nimestikus (vt. tabel 3).

Nagu tabelist selgub, võivad iga arvu paari x_1 ja y_1 vahel olla seosed $x_1 > y_1$ (märk +); $x_1 < y_1$ (märk -) ja $x_1 = y_1$ (märk 0).

Tulemuste kokkuvõtmisel jäetakse iga märk «0» vaatlusest välja ning vähendatakse seejuures ka vastavalt võrreldavate arvupaaride arvu. Edasi märgitakse välja «+» ja «-» märkide sageduste arv ning kontrollitakse nullhüpoteesi abil, kas pluss- ja miinusmärkide erinevus on juhuslik või mitte. Nullhüpoteesile võib kõige paremini leida vastuse z-testi abil. Seejuures kehtib valem

$$z = \frac{(\frac{f_{«+»} - n \cdot P\{+}}{n} - 0,5)}{\sqrt{P\{+} \cdot P\{-}}}, \text{ kus}$$

Tabel 3.

Õpilase järjekorranumber nimestikus	1	2	3	4	5	6	...	n
Hea õppimisvõimega õpilaste hinnangud x_1	8	5	7	4	5	6	...	6
Nõrgema õppimisvõimega õpilaste hinnangud y_1	4	6	2	3	5	7	...	6
Märk ($x_1 - y_1$)	+	-	+	+	0	-	...	0

$f_{\leftarrow+}$ on sagedamini (või $f_{\leftarrow-}$ — harvemini) esinevate märkide arv,
 n — võrreldavate arvupaaride arv,
 $P\{+\}$ — «+» märgi sageduse oletatav tõenäosus,
 $P\{-}$ — «-» märgi sageduse oletatav tõenäosus,
 $0,5$ — koefitsient.

Märkus: Märkide «+» ja «-» esinemine on võrdtõenäoline ja võrdne poolega, s. t. $P=0,5$.

Oletame, et vaadeldi 40 arvupaari, kusjuures märk «+» esines 25 korral, märk «-» 10 korral, märk «0» 5 korral.

Seega

$$z = \frac{(\sqrt{25-35 \cdot 0,5}) - 0,5}{\sqrt{35 \cdot 0,5 \cdot 0,5}} = \frac{7}{\sqrt{17,5}} \approx 2,4$$

Tabelist (3, lk. 97, tabel 22) leitud z väärtus 2,3 näitab, et ühel pool aritmeetilist keskmist asub z väärtuse ja aritmeetilise keskmise vahel 49,18% juhte. Teisel pool asub samuti 49,18% juhte, seega kokku 98,36% juhte. Jääktõenäosus (p) on antud näite puhul $100 - 98,36 = 1,64\%$. Seega $1\% < p < 5\%$, mille alusel võib väita, et erinevus juhuslike ridade vahel on 5% olulisuse nivool usaldatav, 1% olulisuse nivool aga mitteusaldatav.

Eeltoodu alusel võib öelda, et on küllaltki usutav, et hea õppimisvõimega õpilastele on esitatud õppematerjal tunduvalt paremini omandatav kui vähem võimekatele õpilastele. Järelikult tuleks õppematerjali mõningal määral lihtsustada või teisiti üles ehitada, et see

saaks paremini omandatavaks ka nõrgema õppimisvõimega õpilastele.

Parema võrdluse saamiseks oleks soovitatav võrrelda ka hästi ja halvasti edasijõudvate õpilaste vastavaid hinnanguid.

Näiteks huvitab õpiku autorit, kuidas üksikteemad on pakkunud huvi õppetöös hästi edasijõudvatele õpilastele ja halvasti edasijõudvatele õpilastele. Kui teema aktiveerib õpilase mõtetegevust ja äratav huvi õpitava vastu, märgitakse tabelisse õpilase ja vastava teema ristumiskohale märk +, kui see ei paku huvi, siis — (vt. tabel 4).

Võrdleme näiteks esimesele teemale antud vastuseid hästi ja halvasti edasijõudvate õpilaste grupis. Kui vastuste märgid on ühesugused, jätame need vaatlustest välja. Kui hästi edasijõudev õpilane on andnud teema kohta positiivse hinnangu (märk +), halvasti edasijõudev õpilane aga negatiivse hinnangu (märk —), siis töötluslahtrisse 1. teema alla kirjutame plussi. Vastupidiisel juhul aga miinuse.

Näiteks saadakse sellise arvutuse alusel esimese teema kohta üldse vaatlusandmeid 13, millest märgiga «+» on 7, märgiga «-» 6 vastust. Vastavast tabelist (3, lk. 189, tabel 52) selgub, et vastav kriitiline väärtus $m_{13}^{50\%} \approx 2$, mistõttu ei saa tõenäoseks pidada, et esimene teema pakuks tugevatele õpilastele rohkem huvi kui nõrgematele.

Tabel 4.

Õpilase järk nr.	Hästi edasijõudvad õpilased					x_1	Halvasti edasijõudvad õpilased					y_1	Andmete töötlemine		
	Teemad						Teemad						Kokku	Teemad	
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5			1	2
1.	—	+	+	+	+	4	—	—	+	+	—	2	+		+
2.	—	—	+	+	—	2	+	—	+	+	—	3	—	—	
3.	—	+	+	+	+	4	—	+	+	+	+	4			
4.	—	+	—	+	—	2	—	—	—	+	—	1	+		+
5.	—	+	+	+	—	3	+	—	—	+	—	2	+	—	+
...	...														
n	+	+	—	—	+	3	—	—	+	+	+	3		+	+
							n					22	13	15	
							märk (+)					14	7	13	
							märk (—)					8	6	2	

Selliselt võib eraldi võrrelda kõiki teemasid.

Teise teema puhul võib vaatlusandmeid näiteks kokku tulla 15, millest märgiga «+» on 13 vastust, märgiga «—» 2 vastust. Tabelist selgub, et $m_{15}^{50\%} = 3$. Seega võib märkida, et selle teema hinnang erineb kahe õpilasgrupi puhul oluliselt. Järelikult äratab see teema usaldatavalt rohkem huvi tugevates õpilastes kui nõrkades.

Edasi tuleb jõuda iga teema puhul juba sisuliselt selgusele, miks üks või teine teema äratab ühes õpilasgrupis rohkem huvi kui teises. Seda tuleks selgitada õpilaste küsitlusega, õppeprotsessi teadusliku vaatlusega ja didaktiliste ja psühodiagnostiliste eksperimentidega.

Väga olulist osa õppematerjali omandamise aspektist etendavad ka õpikute illustatsioonid ja nende seostamine õpetekstiga, samuti ka ülesanded ja küsimused õppematerjali korraldamiseks ja kinnistamiseks. Nende probleemide analüüsimise mõningaid võimalusi püüame käsitleda edaspidi.

Kirjandus

1. A. Tõldsepp, Õppeaine ülesehituse loogilisi probleeme. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 7, lk. 557—562.
2. З. И. Калмыкова. Вопросы диагностики умственного развития школьников. В сб. «О диагностике психического развития личности». Таллин, 1974, с. 21—34.
3. А. А. Кыверялг. Вопросы методики педагогических исследований, часть II. Таллин, «Валгус», 1971.
4. Л. Н. Ланда. Алгоритмизация в обучении. Москва, «Просвещение», 1966.
5. О. Оре. Теория графов. Москва, «Наука», 1968.
6. А. М. Сохор. Логическая структура учебного материала. Москва, «Педагогика», 1974.

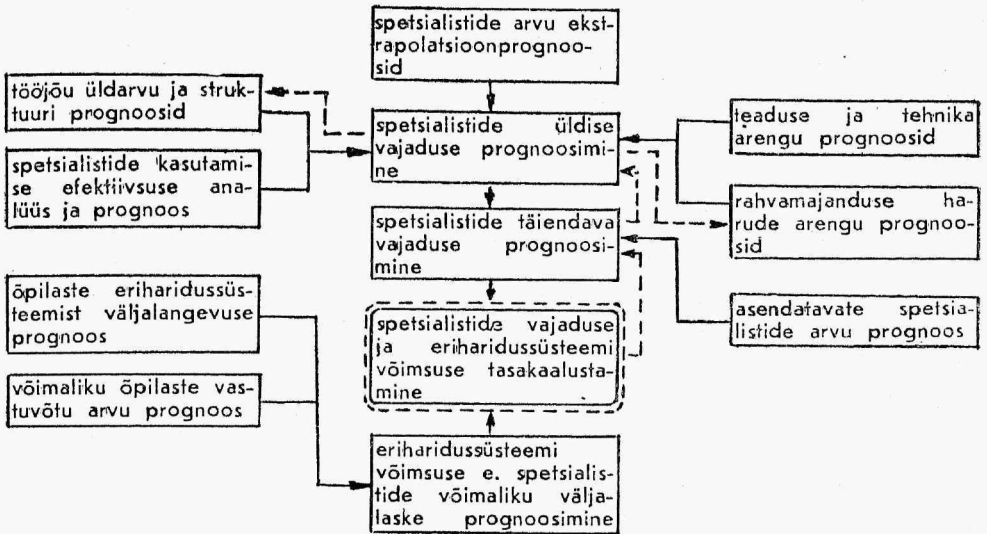
SPETSIALISTIDE RAHVAMAJANDUSLIKU VAJADUSE JA ERIHARIDUSSÜSTEEMI VÕIMSUSE TASAKAALUSTATUD PROGNOOS

MARI MEEL

Artiklis vaadeldakse spetsialistide rahvamajandusliku vajaduse prognoosimist seostatuna eriharidussüsteemi planeerimisega. Kirjeldatakse üldkujul nende kahe objekti tasakaalustamise ühte võimalikku optimeerimismudelit. Rõhutatakse mudeli tõenäosuslikkust.

K. Marxi järgi (1) mõistame me tööjõu ehk töövõime all isiku (ühiskondlikus ulatuses — ühiskonda moodustavate isikute hulga) füüsiliste ning vaimsete võimete kogumit, mida ta võib rakendada tarbimisväärtuste loomiseks. Tööjõus seostuvad tootlikud jõud tootmissuhetega — ta taastoodab nii ühtesid kui ka teisi nende ühtsuses, tootmisviisis. Tööjõu laiendatud taastootmises on põhiline selle kvalitatiivne areng, mis väljendub eelkõige teadmiste, oskuste, vilumuste kasvus. Ühiskondlikus ulatuses aval-

SPETSIALISTIDE RAHVAMAJANDUSLIKU VAJADUSE TASAKAALUSTATUD
PROGNOOSI KUJUNEMINE



dub töötajate kvalitatiivne areng kvalifitseerituse tõusuna: suureneb kõrgema üld- ja erialase haridusega töötajate osatähtsus töötajates, kasvab kvalifitseeritud töötajate, sealhulgas eriti selle kõrgelt kvalifitseeritud osa — spetsialistide* osatähtsus ning nende mõju tootmise arengule. Sedamööda kasvab aga ka spetsialistide tähtsus majandusteadusliku uurimise objektina.

Majanduslik prognoosimine kui üks majandusteaduse haru püüab ette ennustada objekti tulevikuseisundeid. Spetsialistide puhul prognoositakse näiteks nende üldarvu ja osatähtsust töötajates, nende hariduslikku, erialast ja sotsiaalset koostlust jms. Meie piirdume alljärgnevas spetsialistide üldarvu kõrval nende erialase vajaduse prognoosimise meetoditega. Sealjuures vaatleme me prognoosimist pika aja peale.

Mis on spetsialistide pikaajase vajaduse prognoosimise eesmärk? Spetsialistide väljaõpetamine on aeganõudev protsess (2; 3; 4). Seetõttu tuleks rahvamajanduse vajadust

nende järele pika aja peale ette hinnata (vähemalt 10 aastat) ja tasakaalustada see aegsasti eriharidussüsteemi võimsusega.* Me peaksime varakult teadma, milliste eriharidusliikide arendamiseks eraldada rohkem vahendeid, millistele vähem. Säärane «ettefedeamine» on vajalik, sest ressurside suunamine eriharidussüsteemi või nende süsteemisise ümberpaigutamine (kas või näiteks vastava eriala õpetajate väljaõpetamine või ümberkvalifitseerimine) nõuab omakorda aega. Nii on meil siin üheks eesmärgiks lähteandmete (spetsialistide väljalaske) hindamine eriharidussüsteemi planeerimiseks.

Juba eelõeldust nähtub, et pikaajane spetsialistidevajaduse prognoosimine on kompleksne ülesanne, mis seostub ühelt poolt rahvamajanduse arengu prognoosimisega ja teiselt poolt eriharidussüsteemi planeerimisega. Püüame siin prognoosimise käiku kujutada skemaatilisel (vt. joonis 1):

Nähtavasti võime spetsialistide tulevase vajaduse prognoosimist alustada nende

* Spetsialistide all me mõistame seda osa töötajatest, kelle töö eeldab üldharidusest kõrgemat eriharidust. Nõnda loeme me siin spetsialistideks eriharidussüsteemi poolt väljundatud töötajaid.

* Eriharidussüsteemi võimsuse all me mõistame siin spetsialistide arvu, mida süsteem on võimeline ajaühikus (näiteks õppeaasta või õppeperioodi jooksul) väljastama.

senise arvu analüüsist — statistikaperioodi üldiste arengutendentside (trendide) määramisest ja nende lihtsast ekstrapoleerimisest* prognoosiperioodile. Neid nn. puhtaid ekstrapolatsiooniprognose peaksime täiendama teaduse ja tehnika ning rahvamajandusharude arengu prognoosidega, et ennustada (ekspertlikult) seniste trendide muutumise võimalust ning tõenäosust. Pidevalt peame me tasakaalustama spetsialistide vajadust tööjõu üldarvu ja struktuuri prognoosidega: ilmselt on mingi küllastumispunkt, mida spetsialistide osatähtsus tööjõus ei saa ületada; tasakaalustamiseks võime me siin kasutada bilansimeetodit, logistilisi arengukõveraid jms. Samas peame seostama spetsialistide vajaduse prognoosimise nende kasutamise efektiivsuse analüüsiga, mille kaudu võime leida võimalusi spetsialistide paremaks kasutamiseks tulevikus ning selle arvel võib spetsialistide arvu prognoositud juurdekasvutemposid ümber arvestada. Nii palju spetsialistide üldise vajaduse prognoosimise kohta. Selle seostamiseks eriharidussüsteemiga tuleb prognoosida spetsialistide täiendav vajadus. Viimane sisaldab endas lisaks spetsialistide arvu juurdekasvule veel asendatavate või ümberkvalifitseeritavate praktikute arvu, ealist väljalangavust jms.

Spetsialistide täiendava vajaduse tasakaalustamiseks eriharidussüsteemi suhtes tuleb teiselt poolt prognoosida eriharidussüsteemi maksimaalne võimsus. Tõkkeks on siin esiteks võimalik maksimaalne õpilaste vastuvõtt eriharidussüsteemi. Too sõltub elanikkonna juurdekasvust; tööjõu tulevases struktuurist, mis määrab ära, kui suure osa elanikkonna juurdekasvust võib suunata eriharidussüsteemi, nii et tööjõubilanss jääks tasakaalu; maksimaalselt võimalikust süsteemi varustatusest õppejõududega, -ruumidega, -vahenditega jm. ressurssidega. Teiseks ei läbi mitte kõik vastuvõetud õpilased eriharidussüsteemi: väljundatavate spetsialistide leidmiseks tuleb vastuvõetud õpilaste arvu vähendada proportsionaalselt spetsialistide väljalangevuskoefitsiendiga eriharidussüsteemist. Leidnud viimaks eriharidussüsteemi oodatava võimsuse ja tasakaalustanud selle spetsialis-

tide prognoositud täiendava vajadusega, võime tagasisides arutada spetsialistide tasakaalustatud üldise vajaduse ning ahelatpidi veelgi tagasi minnes (joonisel tähistatud katkendliku joonega) võime arvestada tasakaalustamise mõju rahvamajandusharude ja kogu tööjõu arengule.

Peatume nüüd lähemalt spetsialistide täiendava vajaduse tasakaalustamisel eriharidussüsteemi võimsusega. Tasakaalustamiseks peaks sobima kasutada mingit optimeerivat mudelit, kus minimeeritakse hälbeid vajaduse ja katteallika vahel või hälvetest tekkivat kahju. Sisendparameetriteks, nagu näeme jooniselt, on ühelt poolt spetsialistide prognoositud täiendav vajadus ja teiselt poolt — võimalik spetsialistide väljalase eriharidussüsteemist ehk eriharidussüsteemi võimsus.

Nihked spetsialistide üldarvu ja nende erialases struktuuris sõltuvad rahvamajanduse struktuuri nihetest, mida omakorda oluliselt mõjutab tehnika progress. Viimase mõjul ühtede erialade ja rahvamajandusharude areng kiireneb, teised aga taandarenevad. Teaduse, tehnika ja tootmise areng on tõenäosuslik protsess, mida me täpselt ette näha ei saa. Seetõttu on meie mudeli esimene sisendparameeter — spetsialistide vajadus — tõenäosusliku iseloomuga.

Teine parameeter — spetsialistide väljalase — sõltub õpilaste planeeritud vastuvõtust eriharidussüsteemi ning nende prognoositud väljalangevusest süsteemist õppeaja jooksul. Esimene neist tegureist, õpilaste planeeritud vastuvõtt, on loomult juhuslik suurus, sest ta sõltub elanikkonna oodatavast juurdekasvust ja oodatavast tööjõustruktuurist, mis omakorda on juhuslikud suurused, s. t. üheselt piiritlematud. Siiski, kuna eriharidussüsteem on riiklikult juhitud ning planeeritav, võime me praktikas kujutada õpilaste vastuvõttu determineeritud suurusena: me ei pea võtma õpilasi vastu planeeritust rohkem (vastupidiselt üldharidussüsteemile, kus me peame kõigile noortele garanteerima õppimisvõimaluse). Seepärast võime õpilaste vastuvõtu tema tõenäose hälbimisintervalli alumisel piiril determineerida — see ei ole jääme lihtsustus. Teist tegurit — väljalangevust — me muidugi suurendada ei taha, meelevaldselt (s. t. mingi otsusega) me seda aga vähendada ei

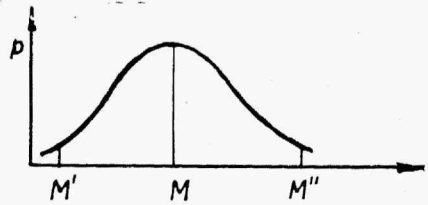
* Ekstrapoleerimise all me mõistame siin senikehtinud tendentside laiendamist tulevikku.

saa. Võime küll kahandada tema oodatavat keskvärtust, tõstes erihariduse ihaldusväärsust moraalse või materiaalse stimuleerimisega; lisaks sõltub aga väljalangevus ka erialale sobimatuses, haigestumisest, surevusest ja muudest juhuslikest teguritest, mis otsesele planeerimisele ei allu.

Nõnda näeme, et mudeli mõlemad sisendparameetrid, nii spetsialistide vajadus kui ka nende väljalase, on juhuslikud suurused, millena neid tuleks ka käsitada. Seni ilmunud hariduse planeerimiselalastes töödes valdab aine determineeritud käsitlus (5; 6; 7). Determineeritud käsitlusviis on lihtsam, seetõttu on sel puhul ka praktilised arvutused lihtsamad ja vähem aeganõudvad ning süsteemi enda struktuuri saab täpsemalt kirjeldada. Teiselt poolt aga suureneb majanduslike prognooside endi informatiivsus kui esitada prognoositavad näitajad nende tõenäose täitumise intervallis. Teades nähtuste tegelike väärtuste tõenäoseid hälbeid oodatavaist keskvärtustest, saame põhjendatult planeerida varusid võimalikest hälvetest tulenevate kahjude hüvitamiseks. Pealegi hõlbusub tõenäosusliku käsitlusviisi rakendamine planeerimise-prognoosimise praktikas vastavalt arvutustehnika täiustumisele. Seetõttu arvame, et hariduse planeerimise ja prognoosimise alastes teoreetilistes töödes peaks suurenema aine tõenäosusliku käsitlusviisi kaal. Alljärgnevalt püüamegi vaadelda spetsialistide vajaduse ja väljalaske tasakaalustamise ning õpilaste eriharidussüsteemi vastuvõtu planeerimise ülesannet tõenäosuslikuna. Siinjuures ei kaldu me praegu üksikasjadesse, vaid visandame lihtsustatult oma mõttekäigu ülesande lahendamisel.

Kujutame praegu ülesannet, mis meil tuleb lahendada, spetsialistide üldarvu suhtes, eristamata erialasid. Jätame algul kõrvale ka kulutused haridusele, s. t. jätame vaatamata kahjud, mis tulenevad ülekulutustest, kui spetsialistide väljalase ületab vajaduse nende järele. Nõuame vaid, et rahvamajanduse vajadused spetsialistide järele oleksid kaetud.

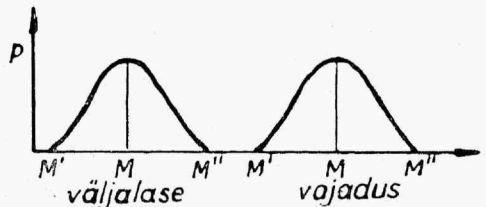
Nagu juba leidsime, on mõlemad tasakaalustatavad suurused, vajadus ja väljalase, juhuslikud, s. t. nende prognoosiperioodi tegelikud väärtused võivad nende prognoositud keskvärtustest hajuda. Hajuvust võib graafiliselt kujutada jaotuskõvera abil (vt. joonis 2):



Enam tõenäoliselt omandab nähtuse tegelik väärtus prognoositud keskvärtuse (M); tõenäosus (p), et säärane sündmus toimuks, on suurim. Väiksema tõenäosusega võib nähtuse prognoosiperioodi tegelik väärtus omandada mingeid prognoositud keskvärtustest suuremaid või vähemaid väärtusi. Punktid M' ja M'' tähistavad piire, kus nähtuse prognoosiperioodi tegelik väärtus tema oodatava keskvärtuse (M) ümber tõenäoliselt hajub.

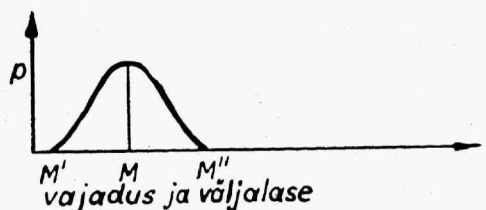
Kujutame lihtsuse mõttes suuruste hajuvusi mingite lõplike jaotusfunktsioonidega (s. t. eeldame, et nähtuste tegelikud väärtused ei välju prognoosiperioodil mingil juhul piiridest M', M''). Halvim võimalus, mida me vastavalt seatud eesmärgile (vajadus olgu kaetud) peame tingimata vältima, on esitatud joonisel 3:

Joonis 3.



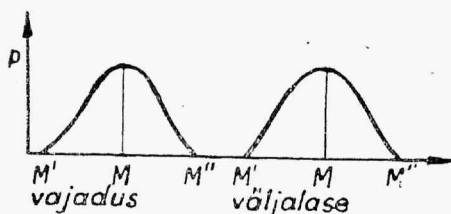
Siin on kindel, et rahvamajanduse vajadus spetsialistide järele jääb rahuldamata: spetsialistide väljalaske suurim võimalik väärtus ei ulatu nende vajaduse vähima võimaliku väärtuseni. Kuna meil on tegemist juhuslike suurustega, ei piisa ilmselt ka sellest, kui me tasakaalustame nende oodatavad keskvärtused (vt. joonis 4):

Joonis 4.



Tegelikuses võib vajadus omandada väärtused M kuni M'' , väljalase aga väärtused M kuni M' . Seega jääb siin pooltel juhtudel oht, et vajadus siiski ületab väljalaske. Ohtu ei ole meil üldse vaid juhul, kui väljalase ületab vajaduse nii palju, et nende hajuvused ei kattu (joonis 5):

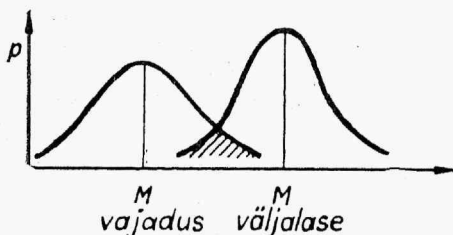
Joonis 5.



Tähendab, spetsialistide väljalaske prognoositud keskvaartus peaks ületama nende vajaduse prognoositud keskvaartuse nende mõlema suuruse hälbivuse summa võrra.

Üldjuhul ei ole meil tegemist lõplike jaotusfunktsioonidega. Teoreetiliselt võivad prognoositud suurused omandada tegelikkuses mis tahes positiivse reaalarvulise väärtuse (joonis 6). Praktiliselt on nende suuruste võimalikul väärtusel muidugi mingi piir, kuid me võime öelda, et mingi väga väikese tõenäosusega võivad nad omandada väga väikseid või väga suuri väärtusi, mis ületavad «mõistlikkuse» piiri. Kehtima jääb aga tendents, et mida rohkem ületab väljalaske prognoositud keskvaartus vajaduse prognoositud keskvaartuse, seda enam tõenäoselt ületab ka väljalaske tegelik väärtus vajaduse tegelikku väärtust prognoosiperioodil.

Joonis 6.



Teiseks peaks jooniselt ka paistma, et mida väiksem on suuruste hajuvus nende prognoositud keskvaartuste ümber, seda väiksem on ka tõenäosus, et vajadus võiks

väljalaske ületada. Joonisel esitatud näite puhul on väljalaske hajuvus väiksem vajaduse hajuvusest. Tõenäosus, et vajadus ületaks väljalaske, avaldub joonisel viirutatud pinnana. Kui ka vajaduse puhul oleks hajuvus väiksem (jaotuskõver oleks kokkusurutum), siis oleks viirutatud pind väiksem. Suuruse hajuvust tema keskvaartuse ümber iseloomustab tema dispersioon. Nõnda võime üldjuhul esitada tõenäosuse, et vajadus ületab väljalaske nende mõlema suuruse prognoositud keskvaartuste ning dispersioonide funktsioonina, ning nõuda, et selle funktsiooni väärtus oleks võimalikult väike, minimaalne.

Funktsiooni väärtust me saaksime nähtavasti vähendada ühelt poolt väljalaske prognoositud keskvaartuse tõstmise ja dispersiooni vähendamise teel või teisalt vajaduse prognoositud keskvaartuse ning dispersiooni kahandamise teel. Võib eeldada, et spetsialistide vajaduse oodatav keskvaartus ja dispersioon on juba eelnevalt antud rahvamajanduse ja tööjõu arengu prognoosidega. Seega jääb erihariduse prognoosimise ja planeerimise ülesandeks ning võimaluseks spetsialistide väljalaske oodatava keskvaartuse ja dispersiooni hindamine, või õigemini — keskvaartuse võimaliku maksimumi ja dispersiooni võimaliku miinimumi hindamine. Keskvaartuse tõstmiseks tuleb suurendada õpilaste vastuvõttu eriharidussüsteemi. See on aga tõkestatud mitmete teguritega, nagu elanikkonna oodatav juurdekasv, tööjõu prognoositud struktuur, õpperessursid jms. Seega me ei saa väljalaske oodatavat keskvaartust piiramatult tõsta. Dispersiooni oleks võimalik kahandada näiteks erihariduse ihaldusväärsuse tõstmisega moraalise ning materiaalse stimuleerimise teel; kuid ka selleks on meie käsutuses vaid piiratud vahendeid.

Kokku võttes on väljalaske oodatava keskvaartuse suurendamine ja dispersiooni kahandamine seotud mitmesuguste ressursside kulutustega. Ressursid aga on piiratud: elanike arv, mida on üldse võimalik haarata eriharidussüsteemi, pole piiratu; tõkestatud on eriharidusse suunatavate rahaliste vahendite määr; piiratud on õppe- ja teenindava personali arv jne. Me püüame leida nende kulutuste optimaalset jaotust, nii et spetsialistide vajakajäämise võimalust väljendava sihifunktsiooni väärtus oleks minimaalne.

Säärane oleks üldjoontes spetsialistidevajakadust ja eriharidussüsteemi võimsust tasakaalustav optimaalse planeerimise ülesanne, mille lahendamisele meie vabariigi näitel on asutud Eesti NSV TA Majanduse Instituudis.

Kirjandus

1. K. Marx, Kapital, I kd., Tallinn 1953, lk. 150.
2. B. Ahmad, M. Blaug, The Practice of Manpower Forecasting, Elsevier 1973, 345 pp.
3. R. Hagelberg, Spetsialistide ettevalmistamine ja ühiskonna arengust tulenevad nõuded. «Tehnika ja Tootmine» 1973, nr. 5, lk. 230—232.
4. M. Saat, Töajõu haridusliku ja erialalise struktuuri prognoosimisest. ENSV TA Toimetised — Ühiskonnateadused, nr. 4, 1974, lk. 349—355.
5. J. Kovács, A Model for Planning School Enrolment. Acta Oeconomica Vol. 4, No 2, 1969, 37 pp.
6. A. Lukka, Optimal Enrolment Policy for Higher Education. Zeitschrift für Operations Research, 8. 18, No. 4, 1974, pp. 121—129.
7. T. Thonstad, A. Mathematical Model of the Norwegian Educational System. Mathematical Models in Educational Planning, OECD, Directorate for Scientific Affairs, 1967, pp. 125—158.

KUTSUMUS ON ÕPETAJA SUBJEKTIIVNE KOHANEMISTEGUR

MILLI-IRENE PEDAJAS

Probleem ja metoodika

Õpetajale võib tema kutse meeldida või mitte meeldida, õpetamine võib tema jaoks olla kõitev või eemaletõukav. Kõik see on tihedas seoses õpetaja kutsealase rahulolu või rahulolematusega ja väljendub suuresti selle kaudu. Rahulolu või rahulolematust näitab omakorda õpetaja kutseadaptatsiooni teatavat astet (1). Seega võib kutsemeeldivust käsitada kui subjektiiv-objektiivset kohanemistegurit, mis on mõjustatud veel teistestki sellistest teguritest, mis olenevad küll õpetajast endast, kuid ei sõltu ainult temast. Peale selle võib kutsemeeldivus olla

veel seotud nii objektiivsete, õpetajast mitteolenevate faktoritega kui ka subjektiivsete, peamiselt õpetaja isiksusest tulenevate faktoritega.

Õpetajakutseks vajalike omaduste e. kutseomaduste lõrval on üks subjektiivseid kohanemistegureid kutsealane andumus e. kutsumus. Meie varasemas uurimistöös on selgunud, et peale kutsemeeldivuse (r kutsumusega 0,579, $p=0,001$) on kutsumus tugevalt seotud kutsekõitvuse, kutsesoovi ja kutsekindlusega (r vastavalt 0,596, 0,557 ja 0,592; $p=0,001$), mõningal määral prestiižihoiakuga, kutseootustega jne. (1). Suurima korrelatsiooni tee õpetaja rahulolu kesksete faktorite hulgas näitab, et kutsumuse ja kutsemeeldivuse vahel valitseb 3. astme seos: 1. astme seos on kutsemeeldivusel kutsekindlusega, 2. astme seos kutsekõitvusega (2). Kui osakorrelatsiooni meetodi abil kutsumuse ja kutsemeeldivuse vahelisest seosest elimineerida kutsumuse kõige tugevam seos (s. o. kutsekõitvusega), jääb korrelatsioonikordaja väärtuseks 0,347, mis on arvestatav tõenäosuse 0,001 tasemel. Teiselt poolt elimineerime kutsumuse ja kutsemeeldivuse vahelisest seosest kutsemeeldivuse kõige tugevama seose (s. o. kutsekindlusega). Selgub, et r väärtus on 0,302, samuti arvestatav tõenäosuse 0,001 tasemel. Nendest arvutustest nähtub, et kutsumus on väga lähedalt seotud õpetaja rahulolu peamise faktori — kutsemeeldivusega ja tal on oluline koht teiste kohanemistegureid hulgas. Kõik see annab alust probleemi lähemaks uurimiseks.

Kõige tõenäolisemad tendentsid peaksid avalduma ekstreemsete gruppide vaatlemisel. Selleks eraldasime uuritavate üldarvust ($N=730$), keda anketeerisime, 2 äärmuslikku gruppi: need, kes loevad õpetajaametit täiesti oma kutsumuseks ($N=90$), ja need, kes seda üldse oma kutsumuseks ei pea ($N=83$). Nimeetatud ekstreemsed grupid olid korrelatsioonianalüüsi aluseks.

Esiteks arvutasime seosed ühelt poolt õpetaja kutsumuse ja teiselt poolt teisi olulisi õpetaja kutsehoiakuid väljendavate parameetrite vahel (rahulolu väljendavad muutujad e. rahulolumuutujad).

Teiseks leidsime korrelatsiooni õpetaja kutsumuse ja koolidirektorite poolt avaldatud arvamuste vahel õpetaja töö kohta olulisemates koolitöö lõikudes. Direktorite arvamusi ei käsitata kui hinnanguid, vaid kui õpetaja rahulolupotentsiaali kujundavaid tegureid, mis soodustavad või tõkestavad õpetaja kutseadaptatsiooni (1. 1973, lk. 52). Seega nime-tame neid arvamusi rahulolupotentsiaali väljendavateks muutujateks e. rahulolupotentsiaali muutujateks.

Käesolevas kirjutises esitame kokkuvõtte kutsumuse seostest teiste kutseadaptatsiooni olulisemate teguretega ekstreemsete gruppide alusel ning püüame määratleda tendentsi rahulolu avaldumisel ja rahulolupotentsiaali kujunemisel kutsumuse olemasolu või selle puudumise kaudu.

Tulemused

Korrelatsioonianalüüs näitab kutsumust jaatava grupi (plussgrupp) ja kutsumust eitava grupi (miinusgrupp) võrdlemisel samade muutujate vahelistes seostes huvitavaid erinevusi. Eriti palju omanäolisi seoseid annab miinusgrupp, seda peamiselt rahulolupotentsiaali muutujate puhul. Rahulolumuutujate hulgas on rohkem erinevaid seoseid plussgrupis. Näiteks on plussgrupis kasvatustöö tulemuslikkust väljendav hoiak («Õpetajatöös on võimalik säilitada kõigutamatu usk kasvatustöö tulemuslikkusesse») olulises seoses kutsekindlusega ($r>0,217$, $p=0,05$) ja kutsekõitvusega ($r>0,283$, $p=0,01$). Statistiliselt arvestatavad seosed samade parameetrite vahel, miinusgrupis hoopis puuduvad. Küll on aga korrelatsioon miinusgrupi puhul kasvatustöö tulemuslikkust väljendava ja prestiižihoiaku vahel ($r=0,327$, $p=0,01$), mis pluss-

* Uurimismetoodika ja ankeedid on peale dissertatsiooni avaldatud veel kogumikus «Советская педагогика и школа» VIII, Тарту, 1973, lk. 63-144.

grupi puhul ei ole üldse arvestatav ($r < 0,217$). Huvitav on, et kutsumuse olemasolu või selle puudumise põhjal moodustunud ekstreemsete gruppide järgi ei ole statistiliselt arvestatavaid seoseid kutsesoovil, mis üldmassiivi korreleerimisel näitas väga palju olulisi tendente. Kontrollisime kutsumuse seoseid teiste rahulolumuutujatega kutsesoovi pluss- ja miinusgruppides. Selgub, et siin annab kutsumus samuti olulisi seoseid (vt. tabel).

Tabel.

KUTSUMUSE SEOS KUTSESOOVI ALUSEL MOODUSTUNUD ÄÄRMUSGRUPPIDES

Äärmusgrupid	N	Kutsumuse seos (r)		
		prestiižihoiakuga	kutsekindlusega	kutsekõitvusega
+ grupp	249	0,202	0,475	3,076
- grupp	77	—	0,600	3,386

Oletatavasti on kutsesoovi seoste kadumine kutsumuse äärmusgruppides* tingitud sellest, et samasuunalised muutused toimuvad mitte äärmus-, vaid teistes, arvuliselt suuremates gruppides.

Kutsumuse alusel moodustunud plussgrupi rahulolumuutujatel (nagu kutsekindlus, kutsekõitvus, prestiižikust ja kasvatustöö tulemuslikkust väljendavad hoiakud) ei ole statistiliselt arvestatavaid seoseid rahulolupotentsiaali muutujatega (näiteks aine tundmisest või kasvatuslikust mõjususest sõltuv asend, autoriteetsus), v. a. kutsekindlust väljendava hoiaku ja direktori poolt avaldatud arvamuse vahel õpetaja kommunikatiivsete võimete kohta ($r = 0,273$, $p = 0,05$). Seevastu on miinusgrupil selles valdkonnas hulgaliselt seoseid, mis plussgrupil puuduvad. Nii näiteks toimuvad samasuunalised muutused õpetaja kutsekindluse

korreleerimisel mõningate rahulolupotentsiaali muutujatega, nagu aine tundmisest või kasvatuslikust mõjususest sõltuv asend kolleegide hulgas (r vastavalt 0,244 ja 0,303), autoriteetsus ($r = 0,278$), töökus ($r = 0,284$), kriitiline suhtumine oma töösse ($r = 0,313$). Kasvatustöö tulemuslikkust väljendav hoiak on korrelatsioonis õpetaja kasvatusliku mõjususega ($r = 0,253$), klassijuhatamise oskusega ($r = 0,243$), õpetaja ja õpilaste vahelise mõistmisega ($r = 0,265$) ja kriitilise töösse-suhtumisega ($r = 0,250$)*.

Lisaks kutsesoovi alusel moodustatud äärmusgruppidele vaatlesime veel ekstreemseid gruppe, mis kujunevad teiste rahulolumuutujate alusel (kutsekindlus, kutsekõitvus, prestiižikust ja kasvatustöö tulemuslikkust väljendavad hoiakud) ja rahulolupotentsiaali muutujate alusel (aine tundmisest või kasvatuslikust mõjususest sõltuv asend, autoriteetsus). Kõigi nende muutujate puhul jälgisime taas kutsumuse seoseid. Selgus üldine tendents, mille järgi rahulolumuutujate puhul annavad rohkem statistiliselt arvestatavaid seoseid miinusgrupid, rahulolupotentsiaali muutujate puhul aga plussgrupid. Huvitav on täheldada, et kutsekindluse alusel moodustatud gruppide puhul on kutsumusel arvestatavad samasuunalised seosed kõigi õpetaja kasvatuslikku mõjusust määravate arvamustega ainult miinusgrupil. Järelikult on nende õpetajate kutsumus, kes on nõus võimaluse korral kohe oma ametit vahetama, samasuunaline nende kasvatusliku mõjususega. See tähendab, et kutsumuse puudumisel on kasvatuslik mõjususe direktorite arvates negatiivne. Kuna korrelatsioon ei avalda põhjuslik-järelduslikke seoseid, võib seda interpreteerida ka vastupidiselt: kasvatuslikult vähemõjusaks arvatud õpetajatel puudub kutsumus.

Kasvatustöö tulemuslikkust väljendava hoiaku põhjal moodustatud ekstreemsete gruppide võrdlus näitab sama: kõik rahulolupotentsiaali kujundavad faktorid

* Skaalagruppide jaotus: kindlalt jaatav (siin plussgrupp) — 90, peaaegu jaatav — 167, kahtlev — 242, peaaegu eitav — 148 ja kindlalt eitav (siin miinusgrupp) — 83.

* Kõigi selles lõigus toodud seoste puhul $p = 0,05$.

on kutsumusega statistiliselt olulises seoses ainult miinusgrupi puhul.

Ekstreemsetes gruppides, mis kujunesid rahulolupotentsiaali muutujate põhjal, on pilt vastupidine. Kui rahulolu-muutujate korreleerimisel on nüüd seosed nii pluss- kui ka miinusgrupiga (rohkem küll plussgruppides), siis rahulolupotentsiaali muutujate puhul on seoseid kutsumusega peaaegu ainult plussgrupil. Näiteks aine tundmisest sõltuva asendi põhjal tekkinud gruppides, samuti autoriteetsuse alusel moodustatud gruppide puhul on kutsumusel arvestatavaid seoseid õpetaja kasvatusliku mõjususega ainult plussgrupis.

Järeldused

■ Kutsumuse ja teiste kohanemistegurite vahel esinevad tugevad, statistiliselt olulised seosed. Kutsumuse kaal nendes seostes on arvestatav ja märkimisväärne. Seega on kutsumus üks määravatest kohanemisteguritest.

■ Seosed üksikute kohanemistegurite vahel on tugevamad ekstreemsete gruppide puhul. Statistiliselt oluliseks muutuvad mõningad seosed, mis üldmassiivi korral ei ole statistiliselt arvestatavad.

■ Ekstreemsete gruppide moodustamisega muutuvad selgemaks kutsumuse seosed rahulolupotentsiaali muutujatega. Järelikult on äärmuslike hoiakutega õpetajate rahulolupotentsiaalil tendents jaotuda samuti äärmuslikult.

■ Kutsumuse korreleerimisel rahulolu- või rahulolupotentsiaali muutujatega esinevad kvantitatiivsed ja kvalitatiivsed seaduspärasused. Rahulolumuutujate puhul annab kutsumusega rohkem statistilisi seoseid miinusgrupp, rahulolupotentsiaali muutujate puhul aga plussgrupp.

Kui õpetajad on jaotunud gruppideks nende endi poolt esitatud rahulolumuutujate põhjal, on direktorite arvamused õpetaja kasvatusliku mõjususe kohta kutsumusega selgemini seostunud miinusgrupis. Seega on negatiivsetel hoi-

akutel tugevam mõju samasuunalise rahulolupotentsiaali kujunemisele.

Kui õpetajate jaotumise aluseks on direktorite arvamused, mis loovad õpetaja rahulolupotentsiaali, on kutsumuse ja õpetaja kasvatusliku mõjususe vahelised seosed tugevamad plussgrupis. Järelikult on direktorite arvamuste põhjal kujunenud jaotused kutsumusega adekvaatsed ainult kutsumust jaatavate õpetajate puhul. Õpetajatele antud negatiivne hinnang, mille alusel moodustub miinusgrupp, ei olene kutsumuse olemasolust. Siin võib ühe põhjusena märkida rahulolupotentsiaali muutujate järgi moodustunud gruppide ebaproportsionaalsust.

Kirjandus

1. M.-I. Pedajas, Mõningate arengufaktorite osa õpetaja professionaalses adaptatsioonis. Kandidaadidissertatsioon. Tartu, 1973.

2. M.-I. Pedajas, Õpetaja rahulolu kesksed faktorid. Käsikiri. Tartu, 1974.

MUUTUSTEST JA TENDENTSIDEST INGLISE KEELE PRAEGUSES HÄÄLDAMISES*

NORA TOOTS

6. /ɒ/ — D. Jones'i ajal /ɒ/ ei erine-
nud palju /ɔː/-st oma kõrguse poolest,
kuid nüüd erinevad need kaks järjest
rohkem, kusjuures /ɒ/ muutub ikka
madalamaks ja /ɔː/ järjest kõrgemaks,
huuled on rohkem ümardatud, sest /ɒ/
puhul pole huuled peaaegu üldse ümar-
datud.

Paljudes vöörsonades, kus varem
hääldati /ov/, hääldatakse nüüd /ɒ/ nii
rõhulises kui ka rõhuta asendis: "cognac,
sopó'rifíc, 'yoghóurt, 'Sonia, 'coquet,
'compote, 'brioche" jne.

Õpetamisel tuleb silmas pidada, et
foneem /ɒ/ ei oleks ülemäära ümarda-
tud ja huuled ei lükkuks ettepoole, et
lõug vajuks järsult allapoole.

7. /ɔː/ — on muutunud kõrgemaks ja
asendab tänapäeval igal pool diftongi
/ɔə/, mis on lakanud olemast. EPD uues
väljaandes on vaid mõningatel harvadel
juhtumitel antud /ɔə/ kui lisavariant.
Isegi sõnaühend 'you're' hääldatakse
/jɔː(r)/ ja sõnad 'sure', 'poor' võib hääl-
dada /ɔː/-ga.

Paljudel juhtudel toimub muutus
/ɔː/ > /ɔːv/[ɪ] ees ja teiste kaashäälikute
gruppide ees, millest osa häälikuid

jääb hääldamata, nagu sõnades 'fall',
'caught', 'daughter', 'born', 'horse' jne.

Sõna 'off' hääldamine on muutunud,
varasema /ɔːf/ asemel on maad võtnud
/ɒf/ ja seoses sellega kõik liitsõnad
sõnaga 'off': 'offset, offhanded, offtimes,
left-off, kick-off' jne. Sõnades 'off' ja
'often' /ɔː/ asemel antakse esmajärjekor-
ras /ɒ/.

Rõhuta asendis /ɔː/ muutub lühemaks
ja vahel asendatakse isegi /ə/-ga, näi-
teks sõnas "corridor".

/ɔː/ õpetamisel on vaja jälgida, et ta
oleks küllaldaselt kõrge ja et diftong /ɔə/
oleks temaga asendatud kõikjal.

8. /v/ — väga püsiv foneem. Pole mingi-
suguseid märkimisväärseid muudatusi.
Äramärkimist väärib vaid /v/ ja /u/
vahelduv kasutamine mõningates sõna-
des (õigekirjas «oo» kaashäälikute va-
hel), nagu sõnades 'room, groom, broom'.
EPD uus väljaanne annab esimeses jär-
jekorras /v/, siis alles /u/, välja arvatud
sõna 'broom', kus on /u/ antud esime-
sena ja /v/ lisavariandina. CPD annab
/v/ ainult esimese sõna puhul, /u/ kahe
viimase sõna puhul. Õpetamisel tuleb sil-
mas pidada, et keele asend on eespool-
sem kui eesti /u/ moodustamisel ja huu-
led on vähem ümardatud. /v/ hääldami-
sel võib sageli märgata kerget diftongi-
seerumist [v(ə)], eriti heililiste kaashää-
likute vahel.

9. /u/ Et inglise keeles pole häälikut
[ü], omab /u/ väga laia liikumise diapa-
sooni ja koknis on ta väga /ü/ sarnane.
On olemas ka teine tendents — /u/
diftongiseerimine — [əu], eriti sõna-
lõpulisel asendis, nagu sõnades 'who,
boo, shoo' jne. Vahel võib seda tendentsi
märgata ka sõna keskel (Ch. Barber,
lk. 45) ja see diftongiseeritud variant
muutub järjest enam kasutatavaks.

Koolis õpetamisel tuleks vahest roh-
kem tähelepanu pöörata diftongiseeritud
variandile.

10. /ʌ/ — on teinud läbi üsna suured
muudatused, ta on muutunud eespoolse-
maks ja madalamaks, on peaaegu kokku
langenud [a] häälikuga, mis on difton-
gide /aɪ/, /aʊ/ esimeseks komponendiks.
Rõhutus asendis juhtub, et neutraalne
/ə/ asendatakse foneemiga /ʌ/, eriti

* Algus «Nõukogude Koolis» 1975, nr. 5.

sageli sõnades, mis lõpevad liitega 'duct': 'by-product, safeconduct, mis-conduct' jne. Sõnas 'walnut' on toimunud sama muutus. Kuid võib märgata ka vastupidist muudatust, rõhutu /ʌ/ asendub neutraalse foneemiga /ə/: 'sawdust, income' (uus EPD väljaanne). CPD annab [ˈsɔːdʌst] ja [ˈɪnkʌm].

Õpetamisel tuleb kindlat kvalitatiivset vahet teha [ɑ:] ja /ʌ/ või [a] vahel, sest tavaliselt teevad eestlased vahet ainult nende pikkuses. Foneem /ɑ:/ on tagahäälik, mis sarnaneb eesti pika häälikuga [ɑ:], kuna /ʌ/ või [a] ei sarnane eesti lühikese häälikuga [a], sest nad on eespoolsemad ja sarnanevad rohkem häälikuga [ä]. /ʌ/ ja [a] vahel ei ole enam mõtet vahet teha, nad hääldatakse praktiliselt ühtmoodi.

11. /s:/ ehk /ə:/ — on väga püsiv, mitte kuhugi poole kalduv foneem. Šoti RP-s teda ei olegi, tema asemel hääldatakse kas /eːr/ või /iːr/ vastavalt kirjapildile 'er' või 'ir'.

/s:/ hääldamisel ei tohi huuli ümarada, sest tavaliselt püütakse /s:/ asendada eesti häälikuga /õ/.

12. /ə/ — on väga ulatusliku diapasoniga ja varjundirikas foneem. Ta on kõige levinum rõhutus asendis ja tema esinemissagedus kasvab järjest teiste rõhutute foneemide arvel. Selle foneemi kõige tugevamini eristatav variant on sõna lõpus, seal ta läheneb häälikule /a/, nagu sõnades 'sofa, teacher, director' jne.

Šoti RP-s /ə/ hääldamine oleneb palju 'r' tähe hääldamisest peaaegu igas positsioonis, kus ta iganes esineb. Nii võib /ə/ asemel kuulda häälikuid, mis on sarnased [e] või /ɒ/ häälikuga: 'others' /'ʌðərs/, 'person' /'peːrs(ə)n/, 'neighbours' /'neɪbərs/ jne.

Prof. D. Abercrombie mainib uut /ə/ allofooni, nimelt helitut [ə] häälikut, mis võib esineda helitute sulghäälikute vahel, nagu näiteks sõnades ja sõnaühendites 'potato' /pə'teɪtəv/, 'come to tea' /'kʌm tə ti:/, 'go to town' /gəv tə taʊn/ jne. Seda allofooni kasutatakse põhiliselt kiirkõnes ja sellele tuleks õpetamisel tähelepanu pöörata.

2. Diftongid

Kõikidel diftongidel on ühiseid jooni: (1) kõigil esimene komponent (nn. tuum — nucleus) muutub järjest pikemaks ja teine komponent (glaid) muutub järjest lühemaks ja ebaselgemaks, s. t. läheneb neutraalsele [ə] häälikule. Sageli selline tendents viib diftongide monoftongiseerumisele; (2) peaaegu kõikide diftongide esimesed komponendid omavad väga suurt diapasoni, mille tõttu kerkib esile palju erisuunalisi tendentse diftongide hääldamisel.

Erinevalt Londoni RP-st, kus diftongi teine komponent ehk glaid on alati lühike ja ebamäärane, Šoti RP-s on glaid pikem ja selgem.

1. /eɪ/ — hääldatakse nagu [e·(I)ə], [e:ə] või [eːIə], sageli kiirel rääkimisel see diftong monoftongiseerub ja muutub kas häälikuks [e:] või [eː]. Koknis diftongi esimene komponent [e] on avardunud kuni [æ]-ni ja seega võime kuulda [æ·Iə], mis kaheldamatult avaldab oma mõju ka Londoni RP-le.

Õpetamisel peetagu silmas esimese komponendi pikenemist ja teise komponendi mittetäielikku hääldamist, seega [e·(I)ə].

2. /aɪ/ — hääldatakse umbes nii [a·(I)ə], [a:ə] või [aːIə]. Selle diftongi esimene komponent võib varieeruda [a]-st kuni [ɑ]-ni, tavaliselt olenevalt sellest, kuidas hääldatakse diftong /eɪ/. Kui diftongis /eɪ/ [e] on kõrge, siis diftongis /aɪ/ esimene komponent varieerub [e] ja [a] vahel, kui aga diftongis /eɪ/ [e] on madalam ja hääldatakse nagu [e], siis diftongis /aɪ/ toimub varieerumine [a] ja [ɑ] vahel. Tähtis on see, et nad fonoloogiliselt ei ühtiks, vaid oleksid rangelt lahus. Märkusena võib öelda, et diftongid /eɪ/ /aɪ/ enne tumedat [ɪ] sageli hääldatakse monoftongidena [e:], [a:].

Õpetamisel on lubatud esimese komponendi varieerumine [æ] ja [ɑ] vahel, seega [aæ], [a] ja [ɑ] on lubatud, kuigi mitte päris selge [æ]. Teise komponendi puhul on kõige vajalikum meele pidada, et ta on lühike ja ebaselge, s. t. ta pole selge /I/, vaid on tendentslik /ə/ suunas.

3. /ɔɪ/ — on kõige stabiilsem, omab

kõige vähem igasuguseid kõrvalekaldu-
misi. Samad tingimused kehtivad ka
selle diftongi teise komponendi suhtes,
s. t. ta on lühike ja ebaselge [ɔ·(I)ᵒ].
See on eriti tuntav enne 'tumedat' [l]
häälikut, nagu sõnades 'toil, soil, coil,
boil' jne.

4. /əv/ — tegi läbi muudatuse, mis on
Londoni RP-s fikseeritud, nimelt dif-
tongi esimene komponēt [o] > [ə]. Dif-
tongi uus hääldamine [əv] on norma-
tiivne, kuigi võib kohata veel ka [ov]
varianti. Šoti RP-s aga on valitseval
kohal [ov], sest Londoni RP-s on tunda,
et [ə] muutub veelgi [e] või [ɛ] suunas.
Praegu tundub see olevat kokni mõju,
kus diftong [əv] hääldatakse nagu
[ə·v] > [e·v]. Mõned keeleteadlased ar-
vavad, et selle diftongi edasine areng
võib viia uute homonüümide tekkimisele,
sest kiirel rääkimisel diftong [əv] hääl-
datakse lihtsalt nagu [ɜ:] ehk [ə:]. Sel
teel võime saada homonüümid

goal	}	/gɜ:l/ ehk /gə:l/
girl		
so	}	/sɜ:/ ehk /sə:/
sir		

Seoses selle diftongi hääldamise muu-
tumisega [ov] > [əv] langes esimene
komponent kokku foneemiga /ə/. See
foneem aga ei asetse kunagi rõhulises
asendis, kuid nüüd, esinedes diftongi
esimese komponendina, sattus ta rõhu
alla. See tõik iseenesest toetab ka seis-
ukohta, et foneemi /əv/ praegune häälda-
mine on vaid üleminekuvorm mõnele
teisele hääldamisele. Kuid need on vaid
oletused, kindlat ei või midagi öelda.

Pole teada, mis põhjusel, kuigi arva-
takse, et foneemide /ə/ ja diftongi /əv/
suure lähenemise tõttu, suur protsent
sõnu hakati hääldama diftongiga /əv/,
kus varem oli /ə/ (umbes 50% kõikidest
uutest omaksvõetud hääldamistest, mis
kajastuvad EPD uues väljaandes). Need
muudatused esinevad peamiselt seal, kus
õigekirjas esineb täht 'o' kaashäälikute
vahel, väga vähestel juhtudel muutunud
täishäälikule kas eelnevad või järgne-
vad täishäälikud.

Kõige sagedamini on toimunud need
muudatused kas rõhueelses või rõhu-
järgses silbis: 'admo'nition, cosmo'logi-

cal' (huvitav on fakt, et kõik tei-
sed samast tüvest tuletatud sõnad
hääldatakse eranditult foneemiga /ə/):
pro'gress (v.) -ion, -ional, -ionist,
-essist, -ive, panto'mimic, interro'gation,
bio'logical, Corio'lanus.

Muudatused pärast rõhulist silpi:
'arrogance, 'collocate, 'cymograph jne.

Palju vähem on neid sõnu, milles
/ə/ > /əv/ muudatus esineb teises silbis
pärast rõhulist: 'balletomania, 'palato-
gram, 'heterodyne.

Teises silbis enne pearõhulist silpi
esineb see muudatus ka harva ja me
võime teda liigitada muudatuste hulka
pärast rõhulist silpi, sest kõik need
juhud esinevad pärast teisejärgulist
rõhku: atomi'zation, idoli'zation, litho-
gro'matie jne.

Väga harva võib märgata ka vastupi-
dist muudatust /əv/ > /ə/: o'mission, sub-
'stratosphere, Ro'berta, pho'netic jne.

Paljud taolistest muudatustest olid ära
märgitud ka EPD vanas väljaandes,
kuigi teisel kohal. Suur hulk neist oli
aga märkimata. Ka uues väljaandes säi-
litavad veel hulk sõnu lisavariantidena
hääldamise foneemiga /ə/, kuid paljudel
puudub variant /ə/-ga täiesti, nagu näi-
teks sõnades 'admo'nition, sto'machic,
stro'bolion, ro'mance, ro'bust, ago'nistic'
jne. CPD eelistab enamikel juhtudel
rõhutus positsioonis /ə/ häälikut difton-
gile [əv].

Rõhutute silpide õige hääldamise
pärast ei peaks eriti muret tundma, sest
(1) sobib praegu veel vana variant, (2)
on muudatused toimunud põhiliselt
keskkoolis mittekasutatavas sõnavaras,
s. t. sõnades, mille üldine esinemissage-
dus on üsna väike.

5. /av/ — suure diapsooniga on dif-
tongi esimene komponēt, ta võib va-
rieeruda [æ] ja [a] vahel, Londoni RP-s
on tal suur tendents [æ] suunas.

Sellisel juhul muutuvad väga lähedas-
teks oma iseloomult diftongi /əv/ mada-
lam allofoon [əv] ja [æv] ning mõned
foneetikud arvavad, et tulevikus on või-
malik nende kahe diftongi liitumine
üheks, näiteks:

no	}	[nɛ(v)ə],
now		

mis on siiski vaevalt usutav. Kui aga peaks süvenema teine tendents, s. t. /av/ > [av] > [a:(v)ə] > [a:], siis on selge, et tekivad uued homofoonid, nagu

loud	}	[lɑ:d]
lard		
cow	}	[kɑ:],
car		

mis on samuti väga vaieldav, sest tänapäevani on veel teadmata häälikuliste muutuste seaduspärasused.

Šoti RP-s diftongi /av/ esimene komponent hääldatakse veidi tagapoolsemana ja ta läheneb häälikule [ɑ], harvemini esineb neutraliseeritud [Λ].

Koolis võib tegelikult esimene komponent olla /æ/-le sarnanev [a] või veidi tagapoolsem variant, sellel ei ole erilist tähtsust, kuid teine komponent [v] peab olema tugevasti redutseeritud, mis on eestlasele eriti raske, sest eesti kõrged tagavokaalid ei redutseeru.

6. /Iə/ — ka selles diftongis esimene komponent omab üsna suurt diapasooni, võib varieeruda [Ij] ja [e⁽¹⁾] vahel, teine komponent varieerub häälikute [ə] ja [Λ] vahel olenevalt positsioonist sõnas. EPD uue väljaande järgi paljudes sõnades, kus /Iə/ asetseb sõna lõpus, on diftong muutunud [jə] ühendiks, näiteks 'dubious, nausea' jne., kuid ka CPD järgi on kasutatud diftongi [Iə]. Šoti RP-s, kus esineb 'r' täht pärast diftongi [Iə], on diftong muutunud [i:] + [r] ühendiks, nagu näiteks sõnades 'here, years'.

7. /eə/ kasutamises võib märgata kahte tendentsi. Need, kes hääldavad diftongi /Iə/ esimest komponenti kõrgemana, hääldavad ka diftongi /eə/ esimest komponenti kõrgemana, ja need, kes hääldavad diftongi /Iə/ esimest komponenti madalamana, s. t. [eə] või koguni [eə], neil võib diftongi /eə/ esimene komponent kõlada isegi [æ]-taolisena, kuigi see on siiski suhteliselt harva esinev variant. Selle diftongi teine komponent muutub järjest nõrgemaks ja paljudes rõhututes positsioonides ta kaob ja isegi esimene komponent kõlab väga lühikesena, nagu näiteks sõnaühendites 'there are' [ðe'ra:]. Kuid omane mõlemale variandile on esimese komponendi pike-

nemine, teise ebaselgeks muutumine. Šoti RP-s kasutatakse peaaegu alati ainult [ɜ:] diftongi /eə/ asemel.

Meie koolides on soovitatav õpetada enam kinnist varianti [eə] kui lahtist varianti [æə], sest viimasel puhul kalduvad õpilased kasutama eesti [ä]-häälikut, mis raskendab diftongi äratundmist. Hääldamisel pöörata tähelepanu sellele, et esimene komponent oleks pikem ja teine lühike ning vaevumärgatav [ɛ·(ə)].

8. /və/ Et diftong /və/ on lakanud olemast inglise keeles (vt. EPD uut väljaannet ja CPD-d) ja on asendunud igal pool foneemiga /ɔ:/, siis diftongil /və/ on suur diapasooni vabadus ja sageli hääldatakse esimene komponent [v] madalamalt ja saadakse [oə] > [və]. Seda võime sageli kuulda sõnades 'poor, sure, you're', kuigi taoline hääldamine pole normatiivne ega kajastu EPD uues väljaandes ja CPD-s. Kuna diftong /və/ on kadumas, siis juhtub sageli, et need eelmaitud sõnad hääldatakse ka foneemiga /ɔ:/ ja niiviisi tekivad uued homofoonid:

sure	}	[ʃɔ:]
shore		
you're	}	[jɔ:]
your		

Šoti RP-s, kus /r/ hääldatakse selgelt, diftong /və/ kaotab oma teise komponendi /r/ ees ja esimene komponent lihtsalt pikeneb — [v:r].

Koolis õpetamisel peame säilitama [və] hääldamise, kusjuures tuleb jälgida, et üleminek esimeselt komponendilt teisele oleks sujuv, seotud, mitte hüppeline.

Üldkokkuvõttes võib diftongide kohta öelda, et neil kõigil on esimene komponent tunduvalt pikenenud, välja arvatud diftong /və/, teine komponent aga tugevasti redutseerunud. Ta on alati oma artikulatsioonilt madalamal kui teemale lähedane puhas häälik (vrd. joon. 1, 2, 3). Diftongide teine komponent on väga ebapüsiv, kiirel kõnel ta võib isegi täiesti kaduda täishääliku ees, nagu näit.: playing ['pleɪŋ], buy it ['baɪt], plough up ['pləʊp], they eat it [ðe'ɪtɪt], by all means [ba'ɔ:l mi:nz], my uncle ['ma'ʌŋkl].

Tuleb märkida, et foneemi /s:/ ees diftong /əv/ ei kaota oma teist komponenti, näiteks 'how early' [ha·(və) 'z:ɪ], 'so earnest' [sə(və) 'z:nɪst] jne.

3. Täishäälikute ühendid

A. C. Gimson nimetab täishäälikute kombinatsioone diftongideks, millele on juurde lisatud neutraalne [ə] (lk. 132). Selliseid kombinatsioone on inglise keeles viis: [eɪ], [ɔɪ], [aɪ], [avə] ehk [ʌvə] ja [əvə]. Neil kõigil on üks iseloomulik joon: kaob keskmine komponent ehk diftongi teine komponent (A. C. Gimsoni järgi), kuid ajaliselt ei kao midagi, sest esimene komponent pikeneb teise arvel, viimane komponent hääldatakse aga väga nõrgalt. Sel moel saadakse järgmine pilt: [e:ə], [a:ə], [ɔ:ə], [a:ə] ehk [a:ə] ja [ə (v) ə] (viimasel juhul mingisugune rudiment [v] häälikust jääb). Selline hääldamine on väga tüüpiline Londoni RP-le, kuid see pole veel kajastust leidnud ei EPD uues väljaandes ega CPD-s.

Esineb ka täishäälikute kombinatsioonide hääldamise kolmas variant. Analoozilisel diftongidega kaotavad nad neutraalse hääliku [ə] ja järele jääb vaid pikk täishäälik [e:], [a:], [ɔ:], [a:] ehk [ɑ:] ja [ɜ:] (väga harva).

Seega näeb täishäälikute ühendite üldpilt välja järgmine:

[eɪ] > [e:ə] > [e:], [aɪ] > [a:ə] > [a:], [ɔɪ] > [ɔ:ə] > [ɔ:], [əvə] > [ə(v)ə] > [ə:] ehk [ɜ:], [avə] > [a:ə] > [a:].

Muidugi peab silmas pidama, et viimane variant pole kaugeltki läbi löönud, seda võib üsna harva kohata kiirkõnes, kuid tõsiasi on see, et ta on olemas. Mõned lingvistid teevad prognoose, et juhul kui viimane variant mõjule pääseb, on tagajärjeks uute, äärmuslike homofoonide teke, nagu:

tyre	}	[ta:] ehk [tɑ:]
tower		
tar		
buyer	}	[ba:] ehk [ɑ:]
bower		
bar		
shire		
shower	}	[ʃa:] ehk [ʃɑ:] jne.
shah		

Häälikute ühendi [eɪ] puhul esimene

komponent omab üsna suurt diapasooni ja võib seega koguni [e] häälikuks muududa, tekitades teatud kokkulangevuse [eɪ] > [e:ə] > [e:(ə)] ehk [ɛ:(ə)]; [ə] > [ɛ:(ə)] > [e:(ə)], mis annab jällegi võimaluse uute homonüümide tekkeks, nagu näiteks 'lair' — 'layer', 'prayer' (palve) — 'prayer' (palvetaja). Mõned foneetikud oletavad, et isegi [əvə] > [ə:(ə)] > [ə] ehk [ɜ:] langeb kokku pika vokaaliga /ɜ:/. Ka selle tagajärg on uute homofoonide 'slower — slur', 'mower — myrrh' jne. teke.

Erandi moodustab häälikuühend [ɔɪ]. Ta muutub analoogiliselt teiste häälikulist ühenditega, kuid ei tekita homofoone. A. C. Gimson (lk. 134) arvab, et [ɔ:], mis tekib häälikuühendist [ɔɪ], erineb oma kvaliteedilt foneemist /ɔ:/. Kuid arvatavasti on siin ka teisi põhjusi. Teatavasti diftong /ɔɪ/ on väga väikese tarbimissagedusega, võrreldes teiste diftongidega. Sellega seoses on ka tema funktsionaalne koormus väga väike ning see lihtsalt ei anna võimalusi homofoonide tekkimiseks. CPD järgi on aga võimalik ka viimase komponendi kadumine, jääb järele vaid diftong, s. o. juhtudel, kus sõna lõpeb konsonandiga, näit. [ɪ] sõnades 'dial, loyal, towel, trial' [da·(ɪ)], [lɔ·(ɪ)], [tə·(v)], [trə·(ɪ)], kus [ɪ] on silpi moodustav.

Täishäälikute ühendite õpetamisel ei tohi lubada keskmise komponendi esiletoomist ja isegi mitte samaväärsust esimese ja viimase komponendiga. Ka teine variant, s. o. ilma teise (keskmise) komponendita ei ole päris sobiv, sest see pole veel kujunenud normatiivseks hääldamiseks. Õigem oleks keskmise komponendi äärmiselt nõrk (vaevumärगतav) hääldamine: [e·(ɪ)ə], [a·(ɪ)ə], [ɔ·(ɪ)ə], [a·(v)ə], [ə·(v)ə].

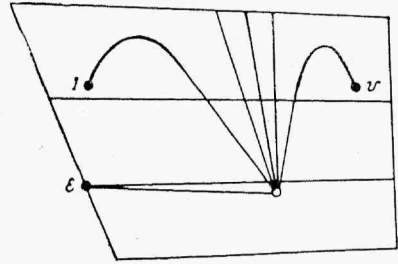
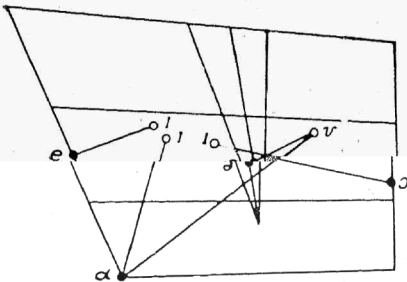
Rõhutates silpides esineb sageli [ə] kadumist. Sufiksis '-al' hääldatakse ainult [ɪ]: 'mineral' ['mɪnərə], 'literal' ['lɪtrɪ], 'biological' [ba(ɪ)ə'lɔdʒɪkəl], 'classical' ['klæsɪkəl] jne. Sufiksites '-ery', '-ory', '-ary' hääldatakse ainult [-rɪ]: 'discovery' [dɪs'kʌvrɪ], 'contrary' ['kɒntrɪ], 'anniversary' [ænrɪ'vɜ:srɪ], 'dictionary' ['dɪkʃ(ə)nərɪ], 'library' [laɪbrɪ], 'history' ['hɪstrɪ] jne. Sufiksi-

tes '-ance', '-ence' hääldatakse ainult [-ns]: 'reference' ['refrns], 'conference' ['kɔnfɪns]. Sufiks 'ful' hääldatakse ainult konsonante [-fl]: 'beautiful', 'powerful', 'peaceful' jne. Liitsõnades esinev sõna 'berry' hääldatakse [-brɪ]: 'strawberry' ['strɔ:brɪ], 'goosberry' ['gʊzbrɪ] jne.

Kokku võttes võib öelda, et rõhulised täishäälikud omavad rõhkem mitmekesiseid ja erinevaid tendentse kui rõhutud täishäälikud. Rõhututel täishäälikutel on kõigil vaid üks üldine — tsentraliseeruv tendents, välja arvatud mõned üksikjuhud. Mida kaugemal asub foneem rõhulisest silbist, seda suurem on tema tsentraliseeruv tendents ja hääliku ebaselgeks muutumine. Rõhututes silpides esinevad kõige sagedamini foneemid /ə/ ja /ɪ/. Veidi harvemini /e/, üsna harva /ʌ/, /ɒ/ ja /ʊ/. Pikad täishäälikulised foneemid esinevad väga harva rõhututes silpides ja kaotavad esinemisel palju oma pikkusest, muutudes poolpikkadeks ja isegi lühikesteks. Kõige sagedamini võib seda nähtust märgata foneemi /i:/ puhul.

Väga sageli võib märgata /ɪ/ ja /a/ ning /e/ ja /ə/ vahelduvat kasutamist rõhututes silpides. Selline foneemide vahelduv kasutamine, muutmata sõna tähendust, on omaette probleem, mis vajab spetsiaalset uurimist. Tõenäoliselt /ɪ/ kui ka /e/ kalduvad rõhututes silpides /ə/ poole. Kõik need eelmainitud muutused näitavad, et me elame vokaalide suure nihke perioodil. Kuid teiselt poolt võib arvata, et igasugused nihked on toimunud järjepidevalt ja meie ei saa kindlat piiri tõmmata nihete perioodide vahel.

Joonis 2.



Viimastel aastatel on järjest teravamalt esile kerkinud probleem foneetilise transkriptsiooni märkide mittevastavusest tegelikule hääldamisele. USA foneetikud on ammu üle läinud väga lihtsale süsteemile, mis pole Euroopa koolkondades kajastust leidnud oma liialdatud lihtsuse pärast. Kuid nüüd, seoses muudatustega hääldamises ja täishäälikutele iseloomulike joonte kindlakstegemises eksperimentaalselt, on tekkinud vajadus korrigeerida D. Jones'i poolt loodud transkriptsioonimärkide süsteem. Seda ongi teinud J. Windsor Lewis CPD-s: ta on ära jätnud pikkust tähistava sümboli [:], sest pikkus on vaid sekundaarse tähtsusega iseloomulik joon inglise täishäälikutes, muud kvalitatiivsed jooned on palju olulisemad õige hääldamise omandamisel. Seega täishäälikud märgitakse järgmiselt: [i], [ɪ], [e], [æ], [a], [ɒ], [o], [ʊ], [u], [ɔ], [ə], [ʌ].

Kuigi juba A. C. Gimson tegi ettepaneku viia ühe sümboli alla foneem /ʌ/ ja esimene komponent [a] diftongidest [aɪ] ja [aʊ], pole J. Windsor Lewis seda teinud. Samas sõnastikus kasutatakse sümbolit [o] [ɒ] asemel, mida on kritiseeritud, sest foneem /ɒ/ on jäänud peaaegu ümardamata madalaks tagavokaaliks. Kui me nüüd hakkame kasutama sümbolit [o], võib tekkida mulje, et foneem /ɒ/ on muutunud, sest [o]-ga tähistati käesoleva ajani diftongi /əʊ/ esimest komponenti. Selline ühe sümboli asendamine teisega võib tekitada arusaamatusi. Mis aga puutub pikkust tähistava sümboli kaotamisse, siis see on tõesti ainult teretulnud muudatus, eriti inglise keele õppijatele.

FUNKTSIOONI MÕISTE ARENGUST KOOLIMATEMAATIKAS

AUGUST UNDUSK

Viimase saja aasta jooksul on matemaatika läbi teinud tormilise arengu. On muutunud paljud tema põhimõisted ja meetodid. Hulgateooria ja aksiomaatilise meetodi laialdase rakendamise tõttu paljudes matemaatikaharudes on põhjalikult muutunud matemaatika iseloom. Kui varem, näiteks, vaadeldi klassikalise matemaatika üksikosi — algebrat, geomeetriat, matemaatilist analüüsi jt. — üksteisest eraldi ning enam-vähem sõltumatutena, siis praegusaegses matemaatikas, tänu hulgateoreetiliste ideede ja mõistete laialdasele rakendamisele, on üksikosad ikka enam ja enam üksteisele lähenenud. Loomulikult peavad muutused matemaatika kui teadusharu arengus kajastuma ühel või teisel määral ka koolimatemaatikas.

Nagu teada, ei kujuta koolimatemaatika endast ühtset tervikut. Õigustatult märgitakse, et ta kujutab endast üksikute matemaatiliste distsipliinide, nagu algebra, matemaatiline analüüs, analüütiline geomeetria jt. paladest koosnevat

«konglomeraati», milles üksikud teemad on omavahel halvasti seotud. Et üksikute mõistete, teemade, ainelõikude vahelist isoleeritust kõrvaldada, on tarvis neid valgustada üldistest seisukohtadest, kasutada üldisi meetodeid; on vaja, et kursust läbiksid üldised juhtiideed.

Laialdane koolimatemaatika reformimist taotleb rahvusvaheline liikumine, mis algas käesoleva sajandi algul, on esitanudki üheks nõudeks tiheda sideme loomise koolimatemaatika üksikosade vahel. Seejuures peeti juhtideeks, mis võimaldaks luua seost matemaatika üksikmõistete, teemade ja osade vahel, funktsionaalse sõltuvuse ideed. Nagu teada, saavutas see reformliikumine oma esimesel etapil, s. t. käesoleva sajandi esimese poolteise kümnendi jooksul vaid osaliselt oma eesmärgi. Ja kuigi kahe maailmasõja vahelisel perioodil liikumine jätkus, saavutas see õige hoo alles 50-ndail aastail. Ning jällegi tõstatati teiste seas küsimus ühtsest koolimatemaatikast. Ehkki seejuures kursust siiduvate mõistetena esmajoones nimetatakse nüüd hulka, relatsiooni, rühma jne., rõhutatakse peaaegu kõikides matemaatika õpetamise rahvusvahelise uuendusliikumise dokumentides funktsiooni mõiste tähtsust koolimatemaatikas. Seda mõtet on toetanud ka meie maa juhtivamad matemaatikud. Nii märgib A. I. Markuševitš, et ühtse matemaatikakursuse loomise nõue, kus tähtsaimaks on funktsionaalse sõltuvuse idee, on aktuaalne ka tänapäeval (7).

Seega tuleb funktsiooni mõiste tähtsust koolimatemaatikas hinnata esmalt tema tähtsuse seisukohast tänapäeva matemaatikas üldse ning teisalt koolimatemaatika ühe olulise juhtmõistena. Sellest, missugust osa etendab funktsiooni mõiste, oleneb suurel määral, kuidas ta kujundatakse, milline on tema üldistatuse aste, millistel mõistetel ta baseerub jne. Matemaatika-alases kirjanduses teatavasti defineeritakse funktsiooni mõistet kui ühest vastavust kahe hulga elementide vahel, kui teatavat liiki relatsiooni, kui hulga kujutust hulgal jne. Iga definitsiooni puhul, hoolimata sõnatuse erinevusest, on funktsiooni mõiste

oluliseks tunnuseks ühene vastavus kahe hulga elementide vahel.

Peatume alljärgnevas sellel, kuidas on viimase 25 aasta jooksul defineeritud funktsiooni mõistet meie vabariigi koolides käibelolnud matemaatikaõpikutes ning millist osa on ta etendanud meie koolimatemaatikas.

Nagu teada, algas 1948.—49. õppeaastal Eesti NSV koolides üleminek Vene NFSV-s sel ajal kehtinud matemaatika-programmidele ja -õpikutele. Nende programmide järgi tuli funktsiooni mõiste anda 8. klassis. A. Kisseljovi õpikus [6], mis võeti meil kasutusele, anti funktsiooni definitsioon järgmiselt: «Seda kahest teineteisega seotud muutuvast suurusest, millele võib anda mistahes arvulisi väärtusi, nimetatakse sõltumatuks muutujaks ehk argumendiks. Seda muutuvat suurust, mille arvulised väärtused muutuvad sõltuvalt teise suuruse arvulistest väärtustest, nimetatakse sõltuvaks muutujaks ehk selle teise muutuva suuruse funktsiooniks» [6, lk. 30].

Definitsioonis ei sisaldu ühese vastavuse nõue, temas ei ole midagi märgitud ka argumendi lubatavate väärtuste hulga (määramispiirkonna) kohta. Seejuures väljend «võib anda mistahes arvulisi väärtusi» võib kergesti viia valele järeldusele, et kõigil funktsioonidel on üks ja sama määramispiirkond, milleks on kogu reaalarvude hulk. Väljend «mille arvulised väärtused muutuvad sõltuvalt teise suuruse arvulistest väärtustest» võib aga luua mulje, et näiteks järjestatud paaride hulk $\{(2; 1), (3; 1), (5; 1), (6; 1)\}$ ei esitagi funktsiooni.

Ilmselt selline definitsioon ei soodustanud funktsiooni mõiste tõelist omandamist. A. Kisseljovi õpikus käsitleti funktsioone teistest teemadest lahus. Võrrandeid, võrratusi, progressioone, logaritme ei seostatud vastavate funktsioonide uurimisega. See võib-olla oli isegi seaduspärane õpiku kohta, mis «Elementaaralgebra» (I ja II osa) nime all ilmus esmakordselt trükist 1888. a. Juba enne 1917. aastat anti seda välja üle 30 korra. 1933. a. kinnitati selle õpiku ümbertöötatud variant (kaasautor A. Barsukov) stabiilse õpikuna ja oli käibel Vene NFSV

koolides kuni 60-ndate aastate alguseni. Hoolimata ümbertöötlustest oli see õpik siiski aegunud ning oleks tulnud juba palju aastaid varem asendada moodsamaga.

1957. a. algas Eesti NSV-s matemaatika õpetamise ümberkorraldamine. Asuti välja töötama uusi matemaatika õppeprogramme ja õpikuid. Järk-järgult ilmusid uued õpikud ning 1965./66. õ.-a. alustasid juba kõik keskkooliklassid matemaatika õppimist uute, oma vabariigis koostatud õpikute järgi. Uute programmide järgi toodi funktsiooni mõiste sisse 8. klassis.

8. klassi matemaatikaõpikus (2) anti järgmine funktsiooni definitsioon: «Kui ühe suuruse iga antud väärtuse järgi (lubatud väärtuste hulgast) on võimalik leida teise suuruse vastavat väärtust, siis öeldakse, et teine suurus on sõltuv esimesest ehk teine suurus on esimese funktsioon» (2, lk. 13). Nagu näha, vihjatakse selles definitsioonis juba funktsiooni määramispiirkonnale, kuid puudub ikkagi ühese vastavuse nõue. Väljend «teine suurus sõltub esimesest» võib põhjustada samasuguseid vigu, mis A. Kisseljovi õpikus toodud definitsioongi. Samamoodi nagu A. Kisseljovi õpikus alustatakse konkreetsete funktsioonide käsitlemist *sõltuvuste*, s. o. võrdelise ja pöördvõrdelise sõltuvuse tundmaõppimisest. Selline tee oli metoodikas traditsiooniline. *Sõltuvuse* mõiste ilmus juba aritmeetikas, kus funktsionaalse sõltuvuse propedeutika huvides vaadeldi aritmeetiliste tehete tulemuste sõltuvust komponentidest (näiteks kahe arvu summa olenevus liidetavatest). Seejuures mõisteti *sõltuvust* selles mõttes, et tehete tulemuse muutuse kutsub esile komponentide muutus. Algebras süvendati *sõltuvuse* mõistet sellega, et vaadeldi algebralise avaldise väärtuse muutumist avaldises esineva tähe (tähtede) väärtuse muutumisel. Loomulikuks jätkuks sellisele eeltööle oli võrdelise ja pöördvõrdelise sõltuvuse tundmaõppimine. Mitmetes uurimustes (8 jt.) aga rõhutatase, et funktsiooni mõiste olemusest arusaamisel osutub segavaks asjaoluks just *sõltuvuse* mõiste. Nimelt *sõltuvuse*

all mõistab õpilane seda, et «ühe suuruse muutumine tingimata kutsub esile teise suuruse (sõltuva suuruse) muutuse». See asjaolu varjutab õpilase teadvuses funktsiooni mõiste kõige olulisema külje — ühese vastavuse kahe hulga elementide vahel — ning nihutab esiplaanile funktsiooni muutumise omaduse. Teist korda anti funktsiooni definitsioon 9. klassis järgmises sõnastuses: «Kui ühe muutuva suuruse igale väärtusele vastab teise muutuva suuruse üks kindel väärtus, siis viimast suurust nimetatakse esimese suuruse funktsiooniks» (3, lk. 5). Selles definitsioonis on ühese vastavuse nõue selgelt esile toodud. Kuid samal ajal võib märgata, et see definitsioon oluliselt ei täpsusta ega üldista 8. klassi matemaatikaõpikus (2) antud funktsiooni definitsiooni. Seetõttu muutus sellisel kujul antud funktsiooni definitsiooni vajalikkus 9. klassis küsitavaks. 9. klassi õpikus (3) olid vaatluse all olevad võrrandid ja võrratused tihedalt seotud vastavate funktsioonidega nullkohtade ning positiivsus- ja negatiivsuspiirkondade leidmisega. Aritmeetilist progressiooni vaadeldi kui lineaarfunktsiooni väärtuste jada argumendi väärtustel 1, 2, 3, ... Pärast aastatepikkust õpetamist «Kisseljovi vaimus» oli selline käsitlus värsken-davaks tuulepuhanguks.

Märgitud saavutused matemaatika õpetamise ümberkorraldamisel olid vaid n.-ö. vahepealseteks tulemusteks. Juba 1965. a. algul avaldati ajakirjas «Математика в школе» uus üleliiduline matemaatika programmi projekt, mis ümber-töötatuna ja täiendatuna ning NSV Liidu Haridusministeeriumi poolt kinnitatuna avaldati ametliku programmina sama ajakirja 1968. a. teises numbris. Ka meie vabariigis otsustati 1967. a. seoses uue üleliidulise matemaatikaprogrammi koostamisega viia kehtivasse programmi sisse uuendused. Algas ka uute õpikute koostamine. 1970. a. ilmunud uues 8. klassi matemaatikaõpikus [1] anti funktsiooni definitsioon hulga ja vastavuse mõistete baasil järgmiselt: «Kui muutuja x igale väärtusele tema väärtuste hul-gast X vastab mingi eeskirja järgi muu-tuja y üks kindel väärtus tema väärtuste

hulgast Y , siis muutujat y nimetatakse x funktsiooniks» [1, lk. 15].

Nagu näha, märgitakse selles definit-sioonis nii ühest vastavust kahe hulga elementide vahel kui ka määramispiir-konda. Funktsiooniks nimetatakse siin küll muutujat, mille mõiste on aga laie-nenud. Ta võib omada ka mittearvulisi väärtusi. Selles õpikus on täielikult loo-butud «sõltuvuste» vaatlemisest. Räägi-takse funktsioonidest $y=ax$, $y=\frac{a}{x}$ $y=$
 $=ax + b$ jne. Harjutusülesanded on koostatud nii, et võimalikult mitmekesi-semalt varieeruksid funktsiooni mõiste mitteolulised tunnused [esitusviisid, tä-hised jne.]. Suurt tähelepanu pööratakse üleminekule ühest funktsiooni esitusviisist teise. Kõrvuti traditsiooniliste funktsiooni esitusviisidega vaadeldakse ka funktsiooni esitamist nooldiagrammi ja järjestatud paaride hulga abil. Esimene nendest võimaldab selgemini välja tuua kahe hulga elementide vahelise vasta-vuse mõistet, teine aga valmistab ette pinda hulkade ristkorrutise ja relatsiooni käsitlemiseks 9. klassis. 1971. a. ilmunud 9. klassi matemaatikaõpikus [4] antud funktsiooni definitsioon «Erinevate esi-meste elementidega relatsioon on funktsioon» [4, lk. 35] on loomulikuks jätkuks 8. klassis tehtud eeltööle. Siinjuures tuleb märkida, et antud sõnastus ei ole meetoodilisest seisukohast kuigivõrd õn-nestunud. On ju relatsiooni kui järjestatud paaride hulga elementideks paarid. Toodud definitsioonist võib õpilane aru saada ka nii, et paarid peavad olema erinevad. Ometi on autor mõelnud seda, et **paaride esimesed elemendid on erinevad**. Seega anti meie koolis esmakordselt funktsiooni mõiste definitsioon relatsiooni mõiste baasil.

Hiljem tuldi aga järeldusele, et ei ole otstarbekas anda keskkoolis funktsiooni definitsiooni kahel korral, vaid anda see juba algselt relatsiooni mõiste abil 7. klassis. 1973. a. koostatud 7. klassi mate-maatikaõpikus [5] saabki see mõte teoks. Funktsiooni mõiste defineeritakse seal järgmiselt: «Funktsioon on relatsioon, millesse kuuluvate paaride esimesed ele-mendid on erinevad» [5, lk. 143].

Niisiis on funktsiooni mõiste koolima-
temaatikas nihkunud ühe klassi võrra
allapoole ning juba algselt antakse see
küllaltki abstraktsel kujul. Seoses sellega
tekib mitmeid metoodilisi probleeme.
Peatume mõnedel nendest.

Teema «Funktsionaalne sõltuvus» kä-
sitlemiseks on 7. klassi matemaatika-
programm ette nähtud 28 tundi. Teema
mahutab 26 alateema käsitlust, seega
peaaegu igas tunnis üks alateema; õpitu
süvendamiseks ja harjutamiseks jääb
aega vähe. Funktsiooni mõiste defineeri-
mise eel tuleb anda õpilastele kahe hulga
elementide vahelise vastavuse mõiste,
kahe hulga riskorrutise ning relatsiooni
mõisted. Seega suur eeltöö lühikese aja
jooksul.

Eesti NSV Haridusministeeriumi küsit-
luslehele laekunud õpetajate vastustest
selgub, et see teema on 7. klassis jõuko-
hane. Seda kinnitavad ka teema kohta
tehtud kontrolltöö tulemused. Ent pea-
aegu kõik õpetajad kurdavad ajanap-
puse üle.

Nähtavasti on üks väljapääs funktsiooni mõiste propedeutika õiges korraldamises. Propedeutika peaks eelnevates klassides olema sihipärane ja järjekindel, et funktsiooni mõiste defineerimine 7. klassis oleks ainult kokkuvõtteks ja üldistuseks eespool tehtud sellealastest tööst. Et kogu töösüsteem funktsiooni mõiste kujunemisel on muutunud, tuleb ka funktsionaalse sõltuvuse propedeutika süsteem põhjalikult läbi vaadata. Ühenduses eeltooduga kerkib muidugi päevakorrale ka veel üldisemat laadi probleem — matemaatika õpetamise järjepidevus üldse. On ju meie koolide matemaatikaõpikud ilmunud mitme aasta jooksul ning klassist klassi on muutunud autorite kollektiiv.

Nüüd, kus kõikide klasside jaoks on õpikud ilmunud (või ilmumas), on aeg järjepidevuse rikkumise juhtumid välja selgitada, sümboolika ühtlustada jne.

Üheks metoodiliseks probleemiks on funktsiooni mõiste ja geomeetriliste teisenduste vahelise seose avamine ja seega silla loomine algebralise ja geomeetrilise loomuga materjali vahel. See võimaldaks luua terviklikuma pildi kooli matemaat-

tikakursusest ning õpetada nägema üht ja sama nähtust mitmest aspektist, mis on iseloomulik nüüdisaegsele matemaatilisele mõtlemisele.

Kirjandus

1. K. Ariva, E. Etverk, A. Telgmaa, A. Undusk, A. Vihman, Matemaatika VIII klassile. Katseõpik. Tln. «Valgus», 1970.
2. E. Etverk, A. Vihman, Matemaatika VIII klassile, Tln., «Eesti Raamat» 1965.
3. E. Etverk, O. Prinitis, A. Vihman, Matemaatika IX klassile. Tln., «Valgus», 1970.
4. E. Etverk, O. Prinitis, K. Velsker, Matemaatika IX klassile. Katseõpik. Tln., «Valgus», 1971.
5. E. Etverk, A. Telgmaa, A. Undusk, A. Vihman, Matemaatika VII klassile. Katseõpik. Tln., «Valgus», 1973, 299 lk.
6. A. Kisseljov, Algebra II. Õpik keskkooli VII—XI klassile. Tallinn, ERK, 1955.
1. А. И. Маркушевич. Понятие функции, «Математика в школе», 1964, № 6, стр. 4—8.
8. И. А. Марьянский. Психологическая характеристика усвоения школьниками понятия функции. Новые исследования в педагогических науках, М., «Просвещение», 1965, стр. 79—86.
9. А. А. Столяр. Методы обучения математике. «Высшая школа», Минск, 1966.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

КОММЕНТАРИИ К УЧЕБНИКУ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ 5 КЛАССА (РАБОТА С ТЕКСТОМ)

ИЯ БАТАРИНА

Работа с текстом учебника представляет для учителей большие трудности, она особенно сложна для молодых специалистов и для тех, кто в силу каких-либо обстоятельств преподает русский язык, не имея для этого соответствующего образования.

Учебный текст (точнее тематику текста) следует рассматривать как отправной источник для развития речи учащихся, на основе которого расширяется лексический запас учащихся, активизируются в речи определенные грамматические конструкции, вырабатываются умения воспринимать речь со слуха, говорить, читать и писать по-русски. При этом каждый текст помогает учителю решать не только образовательные, но и воспитательные задачи обучения.

Подготовка к уроку складывается из следующих основных компонентов: анализ самого текста и упражнений (подготовка должна вестись не к отдельному уроку, а ко всем занятиям по данному тексту), определение цели уроков, продумывание приемов введения и закрепления новых слов и методики выполнения упражнений учебника с учетом особенностей класса, подбор или составление дополнительного материала.

Для конкретизации сказанного остановимся на § 45 («Сюрприз»), работа с которым ведется в течение двух уроков. Тематика текста: Международный женский день, помощь родителям, выполнение «каждодневных маминых» дел. З. 547 — продолжение рассказа, оно направлено на привитие навыков самостоятельного чтения. В З. 548 частично повторяется лексика § 9, а по содержанию продолжается работа, начатая в З. 546. Из четырех последующих упражнений З. 552 — основное, его цель привитие навыков диалогической речи по указанной ситуации, конкретнее — проверяется умение вести беседу в форме диалога на тему «В магазине». З. 549, 550 и 551 носят подготовительный характер и их выполнение необходимо только в том случае, если ученики недостаточно прочно усвоили ранее проработанный материал (стр. 59, зад. 148, 149, 150, 159, 203, 204, 389, 391, 445, 446, 448, 449) и не приобрели еще достаточных навыков в составлении диалогов.

З. 553 носит обобщающий характер (помощь взрослым, домашние обязанности). На эту тему выполнялось уже достаточное количество упражнений, укажем хотя бы на некоторые из них: З. 24, 25, 27, 28, 28, 85, 86, 87, 151, 152, 218, 220, 506 (частично), 430, 527, 531, 541. Однако в отличие от перечисленного мулировка и предусматривает употребление некоторых трудных в отношении спряжения глаголов.

З. 554 предполагает работу над ор-

фозепий (оглушение звонких согласных) и правописанием. З. 555 и 556 самостоятельного значения не имеют, они связаны с закреплением и активизацией лексики. З. 557 (повторение родительного и винительного падежей на базе текста) и З. 558 (лексическая работа над видовыми парами глаголов) являются подготовительными к З. 559, 560 и 561 приучают учащихся выходить за рамки текста, прививают навыки монологической и диалогической речи.

В З. 562 продолжается работа по привитию навыков грамотного письма. См.: З. 37, 113, 126, 129, 249, 252, 337, 427, 435, 461, 463, 554).

З. 563 — привитие интонационных навыков.

Подобный анализ упражнений дает возможность учителю правильно определить цель урока и в соответствии с целью отобрать и дополнительно составить упражнения.

Обычно в качестве темы урока учителя отмечают название соответствующего параграфа, однако, на наш взгляд, при определении темы целесообразнее учитывать общую направленность текста. В данном случае тема урока может быть определена так: Помощь взрослым или обязанности детей. И уже исходя из темы урока, учитель формулирует основную цель урока. Цель первого урока:

1. Привитие навыков высказывания на тему «Помощь взрослым».
2. Подготовка учащихся к рассказу о маме.
3. Повторение правописания числительных.
4. Введение и закрепление новой лексики.

Примерное содержание первого урока.

Проверку выполнения домашнего задания следует организовать так, чтобы обеспечить плавный переход к новому материалу. Таким связующим звеном может быть беседа о том, как дети

помогают взрослым. После беседы можно перейти к выполнению задания 553, при этом учитель должен подчеркнуть, что помощь родителям, помощь взрослым — это обязанность всех школьников. Чтобы рассказ получился более плавным, необходимо предупредить возможные ошибки и повторить с этой целью спряжение некоторых наиболее трудных глаголов (глаголы могут быть заранее написаны учителем или дежурным учеником на доске). Рассказ учащегося оценивается. Затем, обобщая сказанное, учитель как бы перекидывает мостик к следующему заданию: У вас есть свои обязанности, все вы помогаете маме, убираете комнату, моете пол, ходите в магазин. Что вы покупаете в магазине? Чтобы придать работе большую целенаправленность, ускорить темп работы и подчинить ее З. 549, целесообразно использовать аппликации или картинки. Затем ученикам предлагается «решить задачу»: Марика пошла в магазин. У нее в кошельке был один рубль. Она купила полкилограмма крыжовника. Килограмм крыжовника стоит 50 копеек. Марика отдала в кассу один рубль. Сколько копеек она получила сдачи? Далее каждый ученик составляет свою задачу. Ученики открывают учебники на стр. 178 (З. 549 и 550) и тетради. Задание выполняется письменно, предварительно учитель напоминает о правиле правописания числительных. Нескольким учащимся зачитывает свои «задачи», другие — решают их. Работа двух-трех учеников может быть оценена. — *Магазин, где продают булку и хлеб, называют булочная.* На доске и в ученических словариках записывается:

булка
булочная.

Далее ученики выполняют З. 555, попутно выясняется, почему мы иногда предлог «из» произносим с «с», иногда

— с «з». Затем ученики в парах составляют диалог «В магазине» (З. 552).

— Мы с вами сейчас учились «покупать по-русски» овощи, булку, хлеб, ягоды, продукты. Что вы еще покупаете в магазине? Какие подарки вы покупаете? Когда вы дарите маме подарки? Кому вы еще дарите подарки или цветы восьмого марта? Какие у вас уже есть подарки для мамы?

Наверняка в качестве подарка ребята назовут и книгу. Учитель записывает это слово на доске и, отталкиваясь от него, вводит новые слова:

книга

книжка (почему произносим глухой согласный?)

— Можно подарить еще записную книжку

Записная книжка

записывать

записать

записка

письмо

письменная работа

— Маме можно еще подарить

фарфук — передник

— Теперь вы прочитаете рассказ об одном мальчике и о том, как он хотел сделать маме подарок. Откройте учебники на стр. 177, прочитайте § 45 и З. 547. Значение неизвестных слов найдите в алфавитном словаре учебника.

Понимание прочитанного учитель проверяет вопросами (Что Боря подарил маме? Что он еще сделал? Что он написал в записке? Почему Боре вдруг стало неприятно? Что Боря сказал учительнице? Почему мальчик не успел сделать уроки? Почему этот рассказ называется «Сюрприз»? Как можно было бы назвать этот рассказ по-другому?)

Домашнее задание: § 45 (читать и слова), З. 553 (п) и 554.

В заключение ученики выполняют З. 551, учитель подводит итог уроку: На какие темы мы учились с вами разговаривать по-русски? Кто помнит, какие слова мы записали в словарики?

Примерное содержание второго урока.

Цель урока. Подготовить учащихся к пересказыванию текста и к рассказу на тему «Моя мама».

1) Проверка умения правильно использовать в ответах на вопросы существительные столовая, мастерская, булочная, пирожная.

Ученики по очереди читают вопросы из задания 555, отвечает на них один ученик. Ответ оценивается.

2) Дополнение и запись предложений (в тетрадах и одним учеником на доске) с целью проверки усвоения новых слов и их правописания.

Боря сделал на уроке ручного труда
Он . . . маме цветы. Мальчик надел . . .
и вымыл пол. Булку и хлеб он купил
в На стол он положил . . .

3) Проверка орфографических навыков. Написать под диктовку несколько сочетаний, а затем подчеркнуть те согласные, которые мы пишем не так, как произносим: полкилограмма морковки, маленькая коробка, белая блузка, вкусный обед, интересная записка, он пришел из магазина, она принесла из кухни.

4) Проверка техники чтения. Выборочное чтение:

а) прочитайте, как Боря мыл пол и работал в кухне

б) сколько записок написал Боря (4 записки). Прочитайте, что он написал.

5) Работа над интонацией (З. 563) и проверка навыков связного высказывания на тему «Мои обязанности» (З. 553).

6) Подготовка к пересказыванию текста по плану (З. 559). З. 557 (три ученика) и фронтально З. 588 (процесс и законченность действия).

7) Подготовка учащихся к рассказу на тему «Моя мама» (Вместо темы «Моя мама» могут быть и такие темы как «Моя бабушка», «Моя тетя»).

— Найдите в тексте (З. 547) слова, где Боря объясняет учительнице, почему

он сегодня все хотел сделать для мамы.

— Найдите слова, где Боря объясняет, почему он не успел выучить уроки (Я не думал, что это так долго...).

Как вы понимаете слова: Я не думал, что это так долго.

— Давайте поговорим сегодня о маме. В IV кл. мы учили с вами стихотворение «Наши мамы». Вспомним его (IV кл. стр. 197, 202). Далее работа может вестись примерно по такому плану:

МОЯ МАМА

1. Внешность мамы, возраст (на материале §§ 27, 28, 42).

2. Мамин день (Когда мама встает? Что она делает? Когда мама идет на работу? В котором часу мама приходит с работы? Что она делает дома? Чем она занимается дома?).

3. Мои обязанности дома.

Домашнее задание: 562 (п), 559 или составить рассказ на тему «Моя мама».

Задания 560 и 561 предусмотрено для выборочного выполнения (560 или 561) и могут быть даны более сильным учащимся вместо З. 559*.

Расширять кругозор учащихся необходимо и на уроках русского языка. Так, например, работа над текстом «Как Непоседа себе главное дело искал» (§§ 21, 22) может быть подчинена теме: «Все люди друг для друга работают, каждый занят важным делом».

Примерное содержание первого урока.

Цель урока: 1. Привитие навыков слушания и понимания русской речи (Сообщение о значении сланца).

2. Введение новой лексики и подготовка учащихся к восприятию текста.

На базе ранее проработанных З. 101, 156 и З. 229, 232 непосредственно предстоящих новой теме, можно прове-

сти беседу о Советской Эстонии, о своем городе, районе или своем сельсовете. Однако более интересной формой работы для учащихся будет викторина на тему: Знаешь ли ты свою республику (свой город, свой район или свой сельсовет). Учитель заранее сообщает учащимся тему, что даст им возможность подготовиться и, если нужно, собрать еще дополнительный фактический материал. Вопросы составляет и задает учитель, учащиеся отвечают письменно. При выявлении победителя учитывается не только знание фактов, но и правильное в языковом отношении оформление ответов. Затем учитель вывешивает карту Эстонской ССР и предлагает найти на ней Кохтла-Ярвский район, города Кохтла-Ярве и Кививыли. Далее выясняется, чем Кохтла-Ярвский район отличается от других районов республики, попутно учитель объясняет слова *шахта*, *шахтер*, *добывать сланец* и рассказывает учащимся о значении сланца. Естественно, что из-за языкового барьера учитель не сможет полностью раскрыть значение сланцевой промышленности. И в то же время, прибегая в некоторых случаях к родному языку, можно рассказать о том, что здесь в Кохтла-Ярвском районе сосредоточено 75 % общесоюзной добычи сланца, что сланец используется на электростанциях и промышленных предприятиях, что в Кохтла-Ярве есть газосланцевый завод, что такие города как Таллин и Ленинград получают газ из Кохтла-Ярве, что из сланца вырабатывают бензин, серу, олифу, масло для шпал, что продукты сланца используются при изготовлении пластмассы, строительных материалов и что из сланца получают препараты, которые используются в сельском хозяйстве. Цель информации — показать, что шахтеры помогают многим людям, в том числе и тем, кто работает в сельском хозяйстве. Далее учитель переходит к беседе о колхозе.

* О методике работы с подобными упражнениями см. в журнале «Ныукогуде кооль», 1974, № 6.

— Расскажите, что у нас растет на поле (3.241). Чтобы ускорить темп работы, можно демонстрировать картинки, при этом с каждой картинкой рекомендуется составлять самостоятельные предложения. (Задание можно и усложнить: составлять предложения с количественным оборотом «много»).

— Куда колхозники привозят овощи?

— Что еще растет на колхозном поле? (рожь, пшеница). — Пшеница, рожь — это хлеб. Хлеб едят все люди. А пекут хлеб пекари. — В колхозах разводят овец и коров. Что дают коровы? Что делают из молока? Что дают овцы? Что делают из мяса? Что делают из шерсти? Что вяжут из ниток? Из шерсти и льна делают материал, ткань. Материалы ткут ткачи. Материалы ткут еще из хлопка (хлопок). Покажите на карте, где у нас в Советском Союзе растет хлопок? Что делают из материала? Кто шьет одежду? (портниха, портной, портные). Какую одежду шьют портные? Расскажите, какую одежду вы носите осенью, зимой, весной и летом?

Далее в целях закрепления лексики и подведения первоначальных итогов по теме учащиеся выполняют 3.244 и отвечают на вопросы: — Как шахтеры помогают колхозникам? Как колхозники помогают шахтерам?

На первом уроке не следует читать текст. Если учитель будет располагать временем, целесообразнее активизировать лексику (ответы на вопросы при открытых словариках).

Домашнее задание: новые слова, записанные в словариках, 3.242, 243 (п).

Подведение итогов урока.

Примерное содержание второго урока.

Цель урока: 1. Работа с текстом.
2. Привитие навыков грамотного письма (правописание Б).

При опросе домашнего задания учитель разрешает ученикам пользоваться словариками, а темы для рассказа могут быть сформулированы так:

Расскажите, 1. Что делают колхозники и как они помогают городу (3.241, 242);
2. Что делают шахтеры, пекари, ткачи, портные.

— Как вы думаете, кто делает самое главное дело?

— Откройте учебники на стр. 88 и прочитайте рассказ о том, как мальчик Непоседа себе дело искал.

Чтению текста предшествовала большая устная работа, поэтому ученики сами могут прочитать текст вслух. В процессе чтения (в конце абзацев) учитель дополнительно объясняет и записывает слова: средний брат, средняя школа; пора (пора спать, пора идти, пора кончать); давайте (давайте играть); руда, уголь (м. р.).

Под руководством учителя ученики выполняют 3.239, 247.

Во второй части урока учитель обобщает известное ученикам о правописании мягкого знака, проводит обучающий диктант. Предварительно вместе с учениками может быть составлена таблица о правописании мягкого знака.

Б	_____	шьет, сыновья
	_____	мальчик, деньги
	_____	восемнадцать, восемьдесят
	_____	ты читаешь
	_____	учиться
	_____	дочь, ночь, вещь (женский род)

Диктант может быть составлен с включением следующих слов:

1) воскресенье, деревья, листья, ночью, осенью, платье, семья, белье, сыновья, друзья, третье, третья, шью, пью;

2) письмо, письменная работа, восьмилетняя школа, деньги, маленький мальчик, медведь, гость, картофель, морковь, нельзя, неправильно, ноябрь (название месяцев), осень, площадь, понедельник, портфель, постель, рубль, сколько, словарь, теперь, тетрадь, только, фильм, опять, обувь, холодильник, раньше, больница, соль, пусть, сильный, уголь, дальше;

3) учиться, заниматься, причесываться, бояться, встречаться, закаляться, засмеяться, испугаться, кататься, кончаться, купаться, находиться, начинаться, нравиться, обрадоваться, оставаться, простудиться, умываться, закаляться, заниматься, готовиться;

4) рожь, вещь, дочь, ночь; карандаш, нож и др.

Домашнее задание: 248, 249, 252 (п).

Подведение итогов уроку.

Примерное содержание третьего урока.

Цель урока: 1. Привитие навыков восприятия речи учителя на слух.

2. Подготовка учащихся к восприятию 2-й части рассказа «Как Непоседа себе главное дело искал».

3. Привитие навыков грамотного письма (правописание Ъ).

1) Проверка техники чтения. Текст ученики читают по ролям: автор, три брата, портной, ткач, пекарь (7 учеников). Предварительно ученики находят слова автора и зачитывают их вслух (ведется фронтальная работа с классом).

2) Проверка умения пересказывать текст: на оценку выполняются задания 239 (учебники у всех учащихся открыты, однако вопросы вслух не зачитываются, отвечающий должен в темпе ответить на них) и 3. 248.

3) Привитие навыков восприятия речи учителя на слух.

...И пошел Непоседа искать людей, которые делают на свете самое главное дело. Скажите, кого Непоседа мог встретить? (учащиеся смогут назвать по-русски около 20 профессий, одновременно закрепляются формы винительного падежа). Непоседа пошел на завод, где делают автомобили. Это автомобильный завод. Там работали кузнецы, токари и слесари. И решил Непоседа, что делать автомобили — это самое главное дело, что работа кузнеца, токаря, слесаря — самая главная, самая важная работа.

— Как вы думаете, почему Непоседа решил, что делать машины — это самое важное дело? — Назовите все виды транспорта. — Скажите, на каком транспорте (на чем) вы ездите? (ездить, я едзу, ты еддишь).

— Конечно, кузнецы, токари, слесари делают важное дело. Но вот что они ответили Непоседе: нам нужны сталевары, без сталеваров мы ничего не можем делать. Пошел Непоседа к сталеварам. Как вы думаете, что нужно сталеварам для работы? (руда и уголь). Кто добывает руду и уголь? Что еще добывают шахтеры? Руда — это железо, сталь, чугуны (перевод слова). В. И. Ленин говорил, что уголь — это настоящий хлеб промышленности. Из угля получают топливо для реактивных самолетов, керосин, пластмассу, нафталин, синтетический каучук, искусственный шелк, духи, грампластинки, асфальт для шоссе, таблетки пирамидона и т. д. (Во время рассказа учитель часть предметов может показать, значение некоторых слов раскрывается переводом). — Значит, кто помогает сталеварам?

— И решил Непоседа, что его братья самое главное, самое важное дело на свете делают. Пошел он к братьям и спросил: «Какая работа самая главная на свете?» — Как вы думаете, что ответили братья? Учитель подводит учеников к тому, что все люди друг для друга работают, друг другу помогают.

Далее учитель читает текст, учащиеся следят по учебнику, затем выполняется 3. 254.

4) Продолжение работы по привитию навыков грамотного письма. В текст обучающего диктанта включаются такие слова, как деревья—деревня, обязанность, учителя.

Домашнее задание: § 22, 3. 258, 259 (п).

Подведение итогов уроку.

На четвертом уроке учитель ведет подготовку к выполнению 3.262 и 263 (3.260, :61). Вторую часть сказки ученики также могут прочитать по ролям, затем весь рассказ в целом может быть инсценирован. На этом же уроке в течение 10, 15 минут ученики пишут контрольный диктант (правописание мягкого знака).

Ряд текстов учебника объединен единой темой «Кем быть?». Это такие рассказы, как «Будь готов!», «Девочка с камнем», «Кошелек», «Честное ленинское», «Телевизор», «Два пирожных», «Сюрприз», «Задача», «Дуб». Покажем один из возможных вариантов работы над текстом «Задача» (первый урок).

Тема урока: Каким быть?

Цель урока: 1. Обобщение материала по теме, подготовка к составлению характеристики.

2. Привитие навыков работы с книгой.

Примерное содержание урока.

1. Ученики открывают учебники на стр. 111, бегло просматривают ранее выполненное 3.318 и отвечают на вопросы: «Почему Юн Су не мог учиться в школе? Как он научился читать и писать? Как бы вы могли по-эстонски охарактеризовать такого мальчика? По-русски мы говорим упорный, старательный, прилежный. Как мы говорим о девочке? (упорная, прилежная, старательная). Слова записываются.

2. — *Вспомните рассказ, в котором мы читали о старательной, упорной и прилежной девочке. Как назывался этот рассказ? Как звали девочку? Какой была дорога в школу? Почему Аня приходила в школу раньше всех? Почему она хотела разговаривать с учительницей по-русски? Почему Ане хотелось хорошо говорить по-русски? — Если человек упорный, старательный, его все уважают.*

3. — *Откройте учебники на стр. 127. Как называется рассказ? Найдите са-*

мое главное предложение (Так ведь быть честным — это твоя обязанность).

4. — *Как называется рассказ о Володе Ульянове? Почему Володя не стал есть вишни? (К ранее записанному добавляется слово честный).*

5. *Вспомните, почему Дина однажды испортил маме настроение? Да, маме было неприятно. Она сделала Диме замечание.*

6. — *У нас в учебнике есть одна шутка. Вы ее уже раньше читали, но теперь прочитайте еще раз и скажите, Витя был вежливый или невежливый мальчик (3.363). Да, Витя был невежливый мальчик, он не уступил место своей бабушке. Витя думал, Вите казалось, что своей бабушке не надо уступать место.*

7. Самостоятельное чтение рассказа «Задача».

8. Подтверждение сказанного предложениями из текста (ученики отыскивают в тексте и зачитывают подтверждение).

Саша Головин был хороший шахматист. Он был упорный, прилежный и настойчивый спортсмен. Он очень этим гордился. Саша не умел себя вести. Саше казалось, что все должны его уважать, он ведь шахматист первого разряда. Саша сначала не понимал, что он невежливый мальчик. И все же Саша был неплохой мальчик.

9. Обобщение материала: Какого человека называют вежливым? (Что такое вежливый человек). Ученики смогут составить примерно такие предложения: Вежливый человек всегда хорошо себя ведет, он всегда здоровается, он всегда уступает место (дорогу), он никогда не опаздывает, он не разговаривает громко, он всем помогает.

В заключение считаем необходимым подчеркнуть, что в данной статье мы показали лишь некоторые приемы и что они не являются единственно возможными даже при работе с рассмотренными нами текстами.

KÄITUMIS- HARJUMUSED JA NENDE KASVATAMINE KOOLIS

VALDUR LULLA

Tänapäeva teadus- ja tehnikarevolutsiooni ajastul on õigete käitumisharjumuste kasvatamine ülivajalik nii ühiskondliku tootmise arengu kui ka kogu ühiskonna arengu kindlustajana.

Mida me mõistame käitumisharjumuse all? Inimesel kasvatusprotsessis kujundatud oskust automaatselt reageerida ja tegutseda kõige erinevates olukordades kooskõlas antud ühiskonnas kehtivate normide ja väärtustega.

Vastsündinul ei ole käitumismudelit. Käitumismudeli annab arenevale inimesele ühiskond oma normide ja väärtuste näol. Ümbritseva materiaalse ja sotsiaalse keskkonnaga suhtlemise tulemusena kujunevad käitumisharjumused. Nende kujunemisel ei etenda aga ainumääravat osa väliste mõjutuste iseloom. Kõik välsed mõjutused murduvad läbi indiviidi sisemiste tegurite, mis, olles omavahelistes seostes, mõjutavad omakorda välistegurite vastuvõttu. Lapse käitumisharjumuste kujundamine algab juba imikueas, kuid eriti hoogsalt lasteajaeas — 3.—6. eluaastani. Nagu on märkinud rumeenia teadlane K. Nad ja nõukogude pedagoog N. Štšurkova oma ühisuurimuses, loovad täiskasvanute teod lapse teadvuses omalaadse käitumismudeli (7). Selle teadvuses kujunenud mudeli alusel asubki laps tegutsema. Lapse käitumisaktidele annavad täiskasvanud emotsionaalse hinnangu — kiidavad või laidavad. Käitumisakti, mille lõppresuldaadina saab laps rahuldus- ja mõnutunde, püütakse uuesti korrata. Nende esmaste elamuste alusel kujunebki korduvalt samalaadse käitumise korral püsiv tunne, mis omakorda saab käitumisyiiside valikul motivatsioonina määravaks ja kujundabki esialgse harjumuse samas situatsioonis uuesti niimoodi käituda, et sellega kaasneks või sellele järgneks täiskasvanu positiivne hinnang — kiitus.

Kuigi maimikueas kujundatakse esmased käitumisharjumused tavaliselt täiskasvanu manuaalse suunamise abil (lauanõude kasutamine, tervitamine),

omandab juba sel ajal eeskujumudel tähtsa koha. Koos lapse arenemisega suureneb üldistava mudeli osatähtsus pidevalt ja sellele lisandub nüüd vajadus vastava käitumisharjumuse nõuet sõnaliselt põhjendada.

Kolmandast eluaastast peale algab lastel täiskasvanute tegevuse ja käitumise matkimine mängu kaudu. Rollimängus kujunevad ka esimesed sisemised pidurid, s. t. oskus oma tarbeid rahuldada kooskõlas vastavate mängureeglitega, hiljem vastavate ühiskondlike normide ja nõudmistega. Üks esmaseid sisemisi pidureid on oskus kasutada viisakussõnu *palun* ja *tänan*. Seda oskust tuleb teadlikult kasvatada eriti 3. ja 4. eluaastal. Selleaastast lastel on suur tarve tegelda esemetega. Samal ajal teevad lapsed alates 3. eluaastast selget vahet neile endile kuuluvate ja võõraste esemete vahel (10). Siin algabki esmase sisemise piduri kujundamine sellega, et laps peab luba küsima, «*palun*» ütleva, kui ta tahab tegelda mõne temale mittekuuluva esemega. Palumine ja tänamine kujunevad käitumisharjumuseks, lapse tarvete rahuldamise viisiks, mis vastab kehtivatele normidele. Psühholoogid loevad sellise esmase käitumisharjumuse kujundamise optimaalseks perioodiks 3.—6. eluaastat. Kooli astuvad lapsed peaksid seega kõik oskama alati ütelda «*palun*» ja «*tänan*». Kahjuks ei ole see alati nii. 1974. a. septembrikuus hindasid Tartu rajooni üldhariduskoolide 1. klasside õpilaste käitumisharjumusi nende õpetajad. Kokku hinnati 344 1. klassi õpilase käitumisharjumusi. Esimeseks käitumisharjumuseks, mida hinnati, oli «*tänan*» ja «*palun*» ütlemise oskus. Hinnati 5-pallilises süsteemis, kusjuures skaala oli järgmine: 5 — alati, 4 — enamasti, 3 — vahetevahel, 2 — harva, 1 — mitte kunagi. 344 õpilasest kasutasid «*palun*» ja «*tänan*» alati 138 (40,1%), enamasti 121 (35,1%), vahetevahel 65 (19%), harva 20 (5,8%).

Küsitluses tehti märge ka selle kohta, kas õpilane on tulnud kooli kodust või

lasteaiast. Kui tulemusi vaadelda sellest aspektist, oskasid lasteaialapsed tunduvalt paremini tänada ja paluda.

Tabel 1.
OSKUS ÜTELDA «TÄNAN»
JA «PALUN»

	Lasteaiast tulnud	Kodust tulnud
1. Ütleb alati	49,2%	35,9%
2. " enamasti	43,0%	33,5%
3. " vahetevahel	6,3%	20,7%
4. " harva	1,5%	9,9%

KOKKU: 79 õpilast 265 õpilast

Seega võiks 92,2 protsendil lasteaiast lastel ja ainult 69,4 protsendil kodust tulnutel vastavat käitumisoskust harjumuseks pidada.

Teine käitumisharjumus, mis on lasteaias käinud õpilastel märgatavalt paremini välja kujunenud, on kaaslaste abistamine.

Tabel 2.
KAASLASTE ABISTAMISE OSKUS

	Lasteaiast tulnud	Kodust tulnud
1. Abistab alati	44,3%	37,1%
2. " enamasti	48,1%	41,4%
3. " vahetevahel	7,6%	19,5%
4. " harva	—	3,0%

Kui lasteaiast tulnud õpilastel oli 92,4%-l välja kujunenud kaaslaste abistamise harjumus, siis kodust tulnud lastel ilmnes see 78,5%-l.

Teiste käitumisharjumuste kujunemisel, mis ei ole vahetult seotud lastekollektiivi tegevusega, sellist märgatavat erinevust ei olnud. Nii olid tervitamis- ja abistamise andmed järgmised.

Tabel 3.
OSKUS TÄISKASVANUT TERVITADA

	Lasteaiast tulnud	Kodust tulnud
1. Tervitab alati	51,9%	44,5%
2. " enamasti	32,9%	35,8%
3. " mõni- kord	11,4%	16,6%
4. " harva	3,8%	3,1%

Siin oli lasteaiast tulnud õpilastel vaid 4,5-protsendiline edemus.

Viimase käitumisharjumusena hindasid klassijuhatajad õpilaste oskusi teiste jutule mitte vahele rääkida. Siin ilmnis koduste laste paremus. Tulemused olid järgmised:

Tabel 4.
OSKUS TEISTE JUTULE
MITTE VAHELE RÄÄKIDA

	Lasteaiast tulnud	Kodust tulnud
1. Alati	26,5%	39,6%
2. Enamasti	44,3%	38,4%
3. Mõnikord	29,2%	18,4%
4. Harva	—	3,6%

Nagu nähtub tabelist, oli 78% kodust tulnud lastest omandanud selle harjumuse, lasteaiastest seevastu 70,8%. Seda võis põhjustada ka asjaolu, et kodused lapsed, olles harjumata lastekollektiiviga, on esimestel koolinädalatel arglikumad ja tagasihoidlikumad kui lastekollektiiviga harjunud, lasteaiast saabunud õpilased. Ühtlasi näisid need andmed veel kord kinnitavat tööka, et käitumisharjumuse kasvatamine võib kulgeda üksnes harjutamise teel, konkreetsetes tegevuses. Kui lapsel puudub võimalus teisele midagi pakkuda või teiselt midagi paluda, kui tal ei ole kaaslast, kellele abi pakkuda, siis vaevalt

saab temas kasvatada ka vajalikke käitumisharjumusi.

Missugustele käitumisharjumustele tuleks juba koolieelses eas alus panna? Ulatusliku empiirilise uurimuse alusel soovitab SDV teadlane K. Otto alustada 3-aastaselt «täna» ja «palun» ütlemise, enda pesemise ja soengu korrastamise ning vastastikuse abistamise oskuse kasvatamist. 4.—5. eluaastal lisanduks veel selliste oskuste omandamine, nagu küünte ja riietuse puhtuse hoidmine ja õige kehahoid, kaaslastega suhtlemise oskus, tähelepanelikkus, teiste arvestamine ning seltsimehelikkus, hoolikus ja hoidlikkus esemete suhtes ja ühiskondliku omandi hoidmine. Täiskasvanutega suhtlemisel tuleb osata tervitada, kasutada sõbralikku tooni, olla aus ja mitte vahele rääkida nende jutule. 5.—6-aastastel lastel lisanduks nendele veel järgmiste käitumisharjumuste aluste kujundamine, nagu täpsus, tagasihoidlikkus jt. Oskus teiste saavutusi tunnustada, lugu pidada töötavatest inimestest ja tunda uhkust tööliiklasi saavutuste üle — kõigi nende kõlbelises käitumises nii oluliste oskuste esmane kujundamine algab juba koolieelses eas.

Seega saabuvad lapsed kooli juba teatud hulga käitumisharjumustega. Kuid see ei tähenda, et koolil ei oleks käitumisharjumuste kujundamisel enam midagi teha. Eriti noorem kooliga on käitumisharjumuste kasvatamisel väga soodus aeg. Lapse uus sotsiaalne kooliõpilase roll on tähtis sisemine tegur õigete käitumisharjumuste omandamisel. Nimelt on nooremale koolieale omane püüd olla eeskujulik õpilane. Seda õpilaste sisemist eelsoodumust ei osata aga alati optimaalselt ära kasutada. Põhjustused peituvad sagedasti selles, et pedagoogid, samastades õpetamist kasvatamisega, ei tunnetata kasvatusprotsessis toimuvat õppimist, s. t. käitumisharjumuste kujunemise erinevust õppeprotsessis toimuvast õppimisest — teadmiste omandamisest. Erinevused on aga küllaltki olulised (4).

Õppimine õppeprotsessis

Õppimine kasvatusprotsessis

■ on intellektuaalselt aktsentueeritud (teadmised, tunnusust)

■ lihtne struktuurilt ja ülevaatlikum

■ tegevus on hästi liigendatud üksik-etappideks

■ kulgemine on suhteliselt kiire

■ tulemused kergemini kindlakstehtavad ja hinnatavad (enamasti kvantitatiivne hindamine)

■ **peameetodid:**

õpetamine, informeerimine, näitlikustamine, argumenteerimine

(ratsionaalne probleemiasetus ja -lahendus)

Selline liigitus toob ilmekalt esile kasvatusprotsessi tunduvalt suurema keerukuse ja koos sellega ka tema juhtimise raskuse. Käitumisharjumuste kujunemise protsessi keerukus seisneb aga veel selleski, et indiviidi käitumisharjumuste väljakujunemine kulgeb meie psüühika kahes erinevas alasüsteemis, mis vastastikkult teineteist mõjutavad (2). Esimene on nn. tunnetuslik-motoorne alasüsteem, kuhu kuuluvad: a) omandatud motoorsed käitumismudelid (reageerimisviisid); b) teadmised nõutavate konkreetsete käitumisviiside kohta kehtivatest normidest ja ettenähtud sanktsioonidest; c) tunnetuslik eeldus nõudmissituatsiooni hindamiseks.

Seega kujuneb esimeses alasüsteemis välja sisemine mudel ühiskonnas kehtivatest normidest ja normikohasest käitumisest — kas aga antud mudeli kohaselt ka käituma hakatakse, see sõltub juba teisest alasüsteemist ja nimelt — motiivide alasüsteemist. Siin toimub käitumisviisi valik. Kui on olemas mitu edu pakkuvat käitumisviisi, valitakse kõige edukam. Käitumisviisi valik sõltub alati motiivide struktuurist, mis kujuneb ühiskondlike sanktsioonide (ergutuste ja karistuste) alusel.

Inimese käitumise probleemidering on tohutult ulatuslik. Selleks et edukalt käitumisharjumusi kasvatada, tuleks kindlaks määrata kõige olulisemad käitumisharjumused ja nende kasvatamise teed.

■ on emotsionaalselt aktsentueeritud südametunnistus, läbielamine)

■ kompleksse struktuuriga

■ tegevuse üksiketapid on raskesti eristatavad

■ kulgemine suhteliselt aeglane

■ tulemusi on raske registreerida ja hinnata (enamasti kvalitatiivne hindamine)

■ **peameetodid:**

käitumise nõudmine, elamuste vahendamine, konfliktide ületamine, vastuolude lahendamine, hinnangute andmine

(sotsiaalne konfliktiasetus ja -lahendus)

Oma artiklis «Kasvatuspsühholoogia ülesanded NLKP XXIV kongressi otsuste valgusel» märkisid meie silmapaistvad kasvatusedlased L. Božovitš ja V. Tšudnovski, et inimisiksuse püsivuse määrab esmajoones tema kõlbelise eneseregulatsiooni tase. Seega tuleb kasvatusprotsessi raskuspunkt asetada sisemiste eneseregulatsiooni mehhanismide väljakujundamisele, mitte aga väliste regulaatorite täiustamisele. Mille nimel siis peaksid need sisemised eneseregulatsiooni mehhanismid tegutsema? Vestluses N. Krupskajaga märkis V. I. Lenin, et arenenud sotsialistlikus ühiskonnas on inimsuhete tähtsaimaks printsiibiks iga inimese huvitatus teise ühiskonnaliikme hüvangust. Selles lihtsas, aga sisuliselt sügavas seisukohas on kätketud kogu meie nüüdisaja kasvatusel põhiprobleem — tõelise kollektivisti kasvatamine. See on selliste käitumisharjumuste kasvatamine, mis võimaldab tulevasel ühiskonnaliikmel edukalt osa võtta ühisest tööst ja loominguist (1). Professor Ššurkina toimetatud õpikus «Kommunistliku kasvatusel teooria ja meetodika koolis» (9) on nimetatud neid käitumisharjumusi viisakusharjumusteks ja liigitatud 4 alarühma:

a) käitumisharjumused, mis on seotud suhtlemisoskusega: tervitamine, õige tooni kasutamine, «tänan» ja «palun» ütlemine;

- b) harjumused, mis on seotud teiste arvestamise oskusega: orienteerumisoskus (nagu mittevahelerääkimine), oskus vabandada, luba küsida jne.
- c) harjumused, mis on seotud aktiivse tähelepanelikkuse ja teiste eest hoolitsemisega: nõrgemate abistamine, teiste saavutuste tunnustamine jne.
- d) nn. head kombed: oma keha ja riie-tuse puhtuse eest hoolitsemine, oskus kollektiivis loomulikult käituda, lihtsus ja väarikus, tagasihoidlikkus, täpsus, külalislahkus jne.

Kuidas on Tartu rajooni algklassides eelmainitud käitumisharjumustega? Esimese klassi õpilaste käitumisharjumuste taseme kohta esitasime andmed juba eespool. 2. klassis hinnati riiete ja jalanõude puhtust, küünte puhtust ja korrashoidu, täpsust ning ausust. Tulemused olid järgmised.

Tabel 6.
KÄITUMISHARJUMUSTE TASE

	Alati	Enamasti	Mõnikord	Harva	Üldse mitte
1. Riiete ja jalatsite puhtus	54,8	27,3	14,9	2,6	0,4
2. Küünte korrasolek	40,5	31,1	24,2	4,2	—
3. Täpsus	29,3	34,7	27,3	8,4	0,3
4. Ausus	53,3	31,0	12,1	3,1	0,3

Kokku hinnati 380 õpilast ning keskmised hinded olid järgmised: 1) ausus — 4,33, 2) riiete ja jalatsite puhtus — 4,32; 3) küünte korrasolek — 4,0, 4) täpsus — 3,8.

Kokku hinnati 340 õpilast.

Et käitumisharjumuste hindajaks olid klassijuhatajad, tingis see kindlasti ka suurima kriitilisuse nende harjumuste hindamisel, mis on vahetult seotud õppetööga ja mille kohta õpetajatel on ka rohkem informatsiooni. Nii oli 2. klassi

Tabel 7.
KÄITUMISHARJUMUSTE TASE
3. KLASSIS

	Alati	Enamasti	Mõnikord	Harva	Keskmine
1. Ühiskonna vara hoidmine	37,9	39,4	20,7	2,5	4,11
2. Tagasihoidlikkus	35,5	39,7	22,0	2,8	4,08
3. Kaaslaste arvestamine	31,2	39,7	26,6	2,5	3,93
4. Vastutustunne	26,6	39,7	30,2	3,5	3,92
5. Püüdlikkus	22,0	39,7	33,2	5,1	3,77
6. Hoolsus	20,5	36,7	36,7	6,1	3,72

täpsusharjumuse keskmine hinne 3,8; 3. klassis aga hinnati püüdlikkust ja hoolsust kõige kriitilisemalt (3,77; 3,72 keskmine). Samasugust hindamise iseärasust täheldati ka VNFSV-s korraldatud uurin-gutes, kus klassijuhatajad pidasid õpilaste raskestikasvatavuse põhjuseks sääraseid iseloomujooni, mis kõige selgemi-ni ilmnevad õppeprotsessis.

Mida peaks silmas pidama käitumisharjumuste kasvatamisel? Esiteks, pedagoogi ja õpilaste usaldusliku vahekorra olemasolu, mis rajaneb ühisele «meie»-elamusele — indentifikatsioonile ning muudab pedagoogi sõna lastele oluliseks. Teiseks, käitumisnõuete selline esitamine, et need oleksid õpilastele endile sisemiselt olulised ja leiaksid nende endi poolt sisemist heakskiitu. Kolmandaks, oskusliku ergutuse abil positiivse moti-vatsioonilise aluse loomine nõutava käitumishoiaku kujundamiseks, sest hirmu abil ei kujunda harjumusi.

Seega algab käitumisharjumuse kasvatamine pinnase loomisest uue harjumuse vastuvõtmiseks. Edasi kulgeb kasvatusprotsess antud käitumisviisi hädavajalikkuse selgitamiselt vastava käitumise

harjutamisele tegevuses. Soovitud käitumist kinnistatakse positiivse hinnanguga.

Milliseid vigu siin tehakse? L. Božovitš ja V. Tšudnovski on oma eespool märgitud artiklis maininud, et «meil valitseb veel lõpmata suur usk kõbeliste teadmiste määravasse tähtsusesse. Meie koolides tegeldakse liigselt selgitamise, veenmise, moraali lugemise ja vestlemisega, kuid vähe organiseeritakse õpilaste tegevust ja käitumist» (1) — ometi kinnistuvad käitumisharjumused üksnes tegevuses omandatud kõbeliste kogemuste alusel.

K. Ušinski on märkinud, et lapse moraalised teadmised, mis ei innusta teda vastavale käitumisele, on vaid kattevarjuks silmakirjalikkusele ja valevagadusele.

Teadvuse ja käitumise seose loomine algab juba enne kooli ja jätkub koolieas. Õige käitumisviisi järgimisel saadud positiivne kogemus kujundabki vajaduse samal viisil käituda. Kui algklasside õpetajad oskavad muuta normikohase käitumisharjumuse omandamise kogu klassikollektiivi huvi ning positiivse elamuse allikaks, kujunevad vastavad harjumused püsivaks ning 4.—5. klassis on märgatavalt vähem kasvatusraskusi (12).

Käitumisharjumuste kujundamisel tuleb vältida kasvatusprotsessi killustamist. Miski ei ole kahjulikum kui suur hulk poolikuid kasvatusvahendeid. Lapsed harjuvad tühiste märkuste ja väheefektiivsete vestlustega niivõrd ära, et need kutsuvad neis esile vaid tülpumuse ja säärasel negatiivsel foonil kujunebki välja uus rumal harjumus — jonnakalt vastu seista positiivsete käitumisharjumuste kujundamisele. Eriti noorema kooliea puhul peaks pedagoog silmas pidama lihtsat tõde, et tark laitus ei ole kunagi lõpliku otsustuse vormis. See on positiivse käsu, mitte negatiivse küsimuse vormis. Lisaks sellele peab silmas pidama laituse täpset sõnastamist. K. Otto uurimuste alusel jäi SDV üldha-

riduskoolides ligi 40% märkustest õpilaste poolt arvestamata, sest need olid liiga üldised (8).

Kasvatusteaduse normaalse resultaadina peaksid põhilised käitumisharjumused olema välja kujundatud 6.—7. klassis. Siitpeale algab nooruki enesekasvatuse, sest kogu eelneva kasvatustööga on sellele kindel alus pandud ja kasvatusprotsess astub uuele, kõrgemale astmele.

Kirjandus

1. Л. И. Божович, В. Э. Чудновский и др. Задачи психологии воспитания в свете решений XXIV съезда КПСС. «Вопросы психологии», 1971, № 6.
2. W. Friedrich, Einige Aspekte der Verhaltensdetermination. «Deutsche Zeitschrift für Philosophie» 1966, nr. 1.
3. W. Friedrich, Jugend heute. Berlin, 1966, lk. 105—110.
4. A. Kossakowski, Erziehung zur Disziplin und Persönlichkeitsentwicklung. «Psychologische Beiträge» Heft 7, 1967.
5. Н. К. Крупская. Избранные педагогические произведения. М., 1948.
6. W. Meier, Die Anerziehung von Tischsitten bei Dreijährigen in Kinderkrippen. 1969.
7. К. Надь, Н. Шуркова. К вопросу становления нравственного отношения. «Советская педагогика», 1974, № 6.
8. К. Otto, Alters- und geschlechtsspezifische Bedingungen der Verhaltensentwicklung — kogumikust «Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. 1971.
9. Теория и методика коммунистического воспитания в школе. Под ред. Г. И. Шуркиной. М., 1974.
10. А. Валлон. Психическое развитие ребенка. М., «Просвещение», 1967.
11. Е. И. Петухов. К вопросу о диагностике воспитанности подростков. «Советская педагогика», 1974, № 5.
12. Л. С. Славина. Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений. В сб.: «Вопросы психологии личности школьника», М., 1961.

KESKHARIDUS

EESTIS

19. SAJANDI

20 — 40-NDAIL

AASTAIL

ALLAN LIIM

19. sajandi algusaastaile omased liberaalsed suunad, mis hariduselus olid kajastunud 1803.—1804. aastate kooliseadusandluses, asendusid üsna peatselt märksa reaktsioonilisematega, tuues kaasa ka muudatusi koolikorralduse alustes. Läänemere-kubermangude avalikud koolid ja eraõppeasutused said uue põhimääruse 4. juunil 1820 kinnitatud «Tartu Keiserlikule Ülikoolile alluvate õppeasutuste statuudi» näol.¹ See dokument jäi koolikorralduse aluseks kuni 19. sajandi 80-ndate aastate reformideni.

Uus põhimäärus hülgas varem tunnustatud ühtluskooli põhimõtte ning nägi ette rangelt seisuslike koolide loomise. Selle kohaselt olid elementaarkoolid määratud füüsilise tööga seotud linnaelanike alamkihtidele, kreiskoolid kaubanduse ja käsitööga tegelevatele keskkihtidele ning gümnaasiumid elanikkonna jõukamale osale, kes pühendab enast teaduslikule tegevusele või riigiteenistusele. Erandina peeti siiski võimalikuks, et madalamatest seisustest pärinevad andekamad õpilased saaksid õppida ka privilegieeritud seisustele määratud koolides. Gümnaasiumide põhiülesandeks kuulutati õpilaste ettevalmistamine ülikoolile. Kõige selle tõttu arenes keskharidus kõnealusel ajajärgul oma radu pidi, millel oli vähe ühist rahvakooliga laiemas mõttes.

Gümnaasiumide õppetöö sisust ja korraldusest

Uue korra kohaselt pidi gümnaasiumikursus nüüd algama nendest hariduse algetest, mida seniajani oli pakkunud kreiskool gümnaasiumi eelastmena. Sellega seoses tuli õppeaega gümnaasiumides pikendada. 1821. aastal muudetigi senised Tallinna ja Tartu 3-klassilised kubermangugümnaasiumid 5-klassiliseks õppeasutusteks. Kolmas tolleaegne keskõppeasutus — Tallinnas tegutsenud Eestimaa Rütli- ja Toomkool oli juba varem 5-klassilise kursusega. Klasside nimetused alates madalamast olid *quinta* (V), *quarta* (IV),

¹ Vt. Полное Собрание Законов Российской Империи с 1649 года (edaspidi ПСЗ), т. XXXVII, 1820—1821. [СПб.] 1830, № 28303, lk. 283—342.

GÜMNAASIUMIDE 1820. AASTA ÕPPEPLAAN²

Õppeained	Nädalatundide arv klassides					Kokku tunde
	V	IV	III	II	I	
Kohustuslikud ained						
Ladina keel	4	4	8	10	12	38
Kreeka keel	2	3	4	7	8	24
Heebrea keel*	—	—	—	—	2	2
Vene keel	4	4	4	4	3	19
Saksa keel	3	3	2	2	2	12
Usuõpetus	4	4	4	3	2	17
Ajalugu	3	3	3	2	—	11
Geomeetria	3	3	2	—	1	9
Loodusõpetus	2	2	—	—	—	4
Füüsika	—	—	—	—	2	2
Matemaatika	4	4	5	4	2	19
Ilukiri	3	2	—	—	—	5
Kokku	32	32	32	32	34	162
Fakultatiivsed ained:						
Prantsuse keel	—	—	4	3	3	10
Joonistamine	2	2	2	—	—	6
Laulmine ühiselt kogu koolile						3
Kokku						181

* Heebrea keele õppimine oli kohustuslik ainult tulevastele teoloogidele.

tertia (III), secunda (II) ja prima (I). Õppeaeg igas klassis pidi kestma vähemalt ühe aasta.

Gümnaasiumi quintasse astujatelt nõuti eelteadmistena ilmeka lugemise ja diktaadi järgi kirjutamise oskust saksa keeles ning aritmeetika nelja tehte tundmist. Jõukamatest perekondadest pärinevad noored omandasid need teadmised tavaliselt erakoolides või koduõpetajate juhtimisel. Neile, kes soovisid pärast kreiskooli lõpetamist astuda gümnaasiumi tertia sse, nähti ette põhjalik ladina ja kreeka keele ning matemaatikaeksam.

1820. aasta koolistatuut kehtestas gümnaasiumides uue õppeplaani, mis nagu eelmise, 1806. aastast pärinev, oli klassikalise suunilusega. Õppekeeleks jäi endiselt saksa keel.

Kuni 1828. aastani püsis see õppeplaani muudatusteta. Siis lisati kõikidele klassidele eraldi ainetena Vene riigi ajalugu ja Venemaa geograafia, kumbagi üks tund nädalas.³ Neid aineid tuli õpetada vene keeles. 1834. aastal tegi Tartu Ülikooli Koolikomisjon ettepaneku vähendada gümnaasiumides antiikkeelte õpetamiseks ettenähtud aega ning laiendada selle arvel teiste õppeainete õpetamist.⁴ Selle kohaselt muudetud õppeplaani rakendatigi katseliselt alates 1837. aastast Tartu Kubermangugümnaasiumis ning 1842. aastast ka Tallinna Kubermangugümnaasiumis.⁵ Võrreldes 1820. aasta õppeplaaniga suurenes nüüd vene keele, saksa keele, ajaloo- ja matemaatikatundide arv. Õppetöö

³ ENSV RAKA, f. 405 (Tartu Kubermangugümnaasium), nim. 1, s.-ü. 376, l. 31—33.

⁴ ENSV RAKA, f. 384 (Tartu õpperingkonna kuraator), nim. 1, s.-ü. 679, l. 2 jj.

⁵ ENSV RAKA, f. 405, nim. 1, s.-ü. 399, l. 40.

² ПСЗ, т. XXXVII, 1820—1821. [СП6.] 1830, № 28303, lk. 298.

muudeti paindlikumaks ka veel sellega, et kolmes vanemas klassis loodi nendele õpilastele, kelle edasine tegevus ei eeldanud kreeka keele tundmist, võimalus õppida selle asemel nn. kollateraali- ehk kõrvklassides sama tundide arvu ulatuses kohustuslike ainetena prantsuse keelt, masinaõpetust ja joonistamist ning täiendavalt ka vene keelt. Kolmes nooremas klassis loodi aga vene keele õpetamise tõhustamiseks paralleelrühmad. Niisuguste muudatustega jäi õppeplaani kehtima kuni Tartu õpperingkonna gümnaasiumide reorganiseerimiseni 1861. aastal.

Eestimaa Rüütli- ja Toomkoolis 1831. aastal kehtestatud uus õppeplaani erines mõneta gümnaasiumide omast. Prantsuse keel kuulus seal kohustuslike õppeainete hulka. Vene keele, matemaatika ja loodusõpetuse õpetamiseks oli eraldatud rohkem tunde.⁶

Koos õppeplaani muutmisega täiendati ja täpsustati 19. sajandi 30—40-ndail aastail ka õppetöö korraldust ja hindamise aluseid. Olulisemaks kujunes üleminek 5-pallilisele hindamissüsteemile, kusjuures: I=väga hea, II=hea, III=rahuldav, IV=puudulik ja V= nõrk. Kooli sisekorra kindlustamiseks ning õpilaste üle järelevalve hõlbustamiseks nähti 1834. aastal ette kohustuslik vormiriidetud — tumerohelised püksid ja kuub punase krae ning läikivate nõõpidega. Gümnaasiumiõpetajad ise kandsid kuldsete nõõpidega sinist frakki.

1820. aasta koolistatuut nägi ette ka gümnaasiumikursuse lõpetamise ning ülikooli pääsemise korra. Abiturientid, kes soovisid edasi õppida, pidid sellest 4 nädalat enne õppetöö lõppemist teatama direktorile. Viimane laskis seepeale õpetajatel koostada eksamiteemad ja -ülesanded. Kirjalik eksam tuli sooritada ladina, kreeka, saksa ja vene keelest ning matemaatikast, suuline eksam samadest ainetest ning usuõpetusest ja ajaloo-st. Eksamid edukalt sooritanuile anti avalikul lõpuaktusel küpsustunnistused, millega pääses otsekohe ülikooli. Kellel niisugust

⁶ ENSV RAKA, f. 90 (Eestimaa kubermangu koolide direktor), nim. 2, s.-ü. 486, l. 79.

tunnistust polnud, pidi vastavad eksamid sooritama ülikooli juures.

Gümnaasiumiõpetajatest

Klasside arvu suurenemine ning õppeplaani laienemine tõi kaasa ka muudatusi gümnaasiumiõpetajate koosseisus. 1820. aasta koolistatuudi järgi pidi kummaski kubermangugümnaasiumis olema kuus ülemõpetajat, kaks teaduste õpetajat, üks vene keele õpetaja, üks prantsuse keele õpetaja, üks joonistamis- ja ilukirjanduse ning üks laulu- ja muusikaõpetaja.⁷ Alates 1828. aastast anti täiendavalt juurde üks vene keele ülemõpetaja ametikoht. Uue korra kohaselt pidi direktor andma nädalas 4, ülemõpetaja 15—17, vene keele õpetaja 19 ning teaduste õpetajad 20 tundi. Muudatused õppeplaanis tingisid hiljem kõormuse suurenemise.

Kui 19. sajandi kahel esimesel aastakümnel põhiline osa gümnaasiumi- ja toomkooliõpetajatest olid tulnukad Saksamaalt, vähemal määral ka Prantsusmaalt või Šveitsist, siis 20—40-ndail aastail hakkas järk-järgult suurenema kohaliku päritoluga ning siin hariduse omandanud õpetajate osatähtsus. Näiteks 1846. aastal töötas Tallinna Kubermangugümnaasiumis, Eestimaa Rüütli- ja Toomkoolis ning Tartu Kubermangugümnaasiumis ühtekokku 47 ülemõpetajat ja õpetajat.⁸ Neist oli sündinud Venemaa Läänemere-kubermangudes 18, Sise-Venemaal 6, Saksamaal 19, Prantsusmaal 2 ja Šveitsis 2 isikut. Kõrgema haridusega pedagooge oli 41, kellest oli Tartu ülikoolis õppinud 16, Sise-Venemaa kõrgemates õppeasutustes 6, Saksamaa ülikoolides 17 ning mujal välismaal 2 isikut. Ilma kõrgema hariduseta olid üksnes joonistamis-, muusika- ja õigeusuõpetajad. Eestlasi tolleaegsete gümnaasiumiõpetajate hulgas teadaolevalt veel polnud. Küll aga valdas osa õpetajatest kas eesti keelt või huvi-tus eestlaste elust, näiteks Tallinna Kuber-

⁷ ПСЗ, т. XXXVII, 1820—1821. [СПб.] 1830, № 28303, lk. 286.

⁸ Arvutatud «Das Inland» 1847, nr. 8 veergude 172—174 ja nr. 16 veeru 354 andmeil.

GÜMNAASIUMIÕPILASTE ARV 19. SAJANDI 20.—40-NDAIL AASTAIL¹⁰

Aasta	Tallinna Kubermangu- gümnaasiumis	Tartu Kubermangu- gümnaasiumis	Eestimaa Rüütli- ja Toomkoolis
1820	71	116	...
1824	211	176	120
1828	145	187	104
1832	...	188	...
1837	143	158	113
1842	113	170	113
1847	135	129	143
1850	170	164	...

mahgugümnaasiumi kreeka keele ülemõpetaja Ferdinand Johann Wiedemann ning Tartu Kubermangugümnaasiumi vene keele õpetaja Vassili Blagoveštšenski. Huvipakkuvaks isikuks oli kahtlemata ka parun Christoph von Stackelberg, kes pärines Eestimaalt, oli õppinud Saksamaal Göttingeni ülikoolis ja täendanud ennast Šveitsis Yverdonis (Ifertenis) Pestalozzi juures.⁹ Tallinna Kubermangugümnaasiumi (ühtlasi Eestimaa kubermangukoolide) direktorina aastail 1819—1834 pidas ta muuhulgas pansioni, kus kreiskooliõpilasena sai prii ülalpidamise Friedrich Reinhold Kreuzwald.

Gümnaasiumiõpilastest

Seoses gümnaasiumide muutmisega 1821. aastal 5-klassilisteks kasvas esialgu ka õpilaste arv nendes. Pärast seda jäi gümnaasiumiõpilaste arv aga paari aastakümne vältel

⁹ G. v. Hansen, *Geschichtsblätter des revalschen Gouvernements-Gymnasiums* zu dessen 250 jährigem Jubiläum am 6. Juni 1881. Reval, 1881, lk. 217.

¹⁰ NSVL RAKA, f. 733 (Rahvahariduse Ministeeriumi Rahvahariduse Departemang), nim. 56, s.-ü. 329, l. 15; s.-ü. 287, l. 24; s.-ü. 371, l. 13, 16, 17; s.-ü. 455, l. 57, 59, 76; nim. 95, s.-ü. 287, l. 57, 91; s.-ü. 315, l. 40, 56; s.-ü. 330, l. 43, 61; s.-ü. 348, l. 85, 105; ENSV RAKA, f. 90, nim. 2; s.-ü. 486, l. 163; f. 386 (Tartu koolide direktor), nim. 3, s.-ü. 17, l. 182; Einladungsschrift zu den öffentlichen Prüfung in der Ritter- und Domschule am 22. Juni 1843. Reval /1843/, lk. 33; Schulnachrichten von der Ehstländischen Ritter- und Domschule am Schlusse des Cursus 1847—48. Reval /1848/, lk. 21.

üsna stabiilseks. 40-ndate aastate keskpaiku võis täheldada koguni selle arvu ajutist vähenemist. Enam-vähem ühesugusel tasemel püsis kõnealusel perioodil õpilaste arv ka Eestimaa Rüütli- ja Toomkoolis.

Alates 19. sajandi 30-ndaist aastaist on aruannetes ka õpilaste seisusliku päritolu andmed, mis võimaldavad heita pilku õpilaskonna sotsiaalsele koosseisule.

Kubermangugümnaasiumide kasvandikud pärinesid enamasti pastorite, ülikooli õppejõudude, gümnaasiumi- ja kreiskooliõpetajate, arstide, ametnike, sõjaväelaste, kaupmeeste, käsitöömeistrite, köstriite, mõisavalitsejate, mõisarentnike jt. jõukamatest perekondadest.

Vähesel määral oli gümnaasistide hulgas aga ka talupoegi ning linna lihtrahvast. Nii võeti näiteks ajavahemikus 1837—1848 uute õpilastena vastu Tallinna Kubermangugümnaasiumi 41 nn. vaba inimest ja Tartu Kubermangugümnaasiumi 15 talupoega.¹¹ Talupojaseisusest gümnaasistid olid enamaltjaolt köstriite, mõisaametnike ja -teenijate, koolmeistrite ning üksikutel juhtudel ka talupere-meeste pojad. Vabadeks inimesteks nimetati maalt pärinevat linnarahvast, kes tavaliselt tegutses käsitöölise, manufaktuuritöölise,

¹¹ Arvutatud NSVL RAKA, f. 733, nim. 95; s.-ü. 287 l. 56, 90; s.-ü. 296, l. 66, 90; s.-ü. 304, l. 63, 84; s.-ü. 315, l. 39, 55; s.-ü. 317, l. 252, 269; s.-ü. 319, l. 253, 271; s.-ü. 323, l. 51, 67; s.-ü. 327, l. 46, 62; s.-ü. 330, l. 42, 60; s.-ü. 336, l. 56, 74 ja ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 190, l. 48; s.-ü. 193, l. 144; f. 386, nim. 3, s.-ü. 9, l. 182, 246 andmeil.

Tabel 3.

GÜMNAASIUMIÕPILASTE SOTSIAALNE KOOSSEIS 1837. AASTAL¹⁴

Vanemate seisuslik kuuluvus	Tallinna Kubermangu- gümnaasium		Tartu Kubermangu- gümnaasium		Eestimaa Rüütli- ja Toomkool			Kokku
	õpilasi	0/0	õpilasi	0/0	õpilasi	0/0	õpilasi	0/0
Põlis- ja isiklik aadel	17	11,9	19	12,1	67	59,3	103	24,9
Maksuvabad kodanikud	39	27,3	88	55,7	12	10,6	139	33,6
Kaupmehed	25	17,4	13	8,2	34	30,1	72	17,4
Käsitöölised	45	31,5	25	15,8	—	—	70	16,9
Talupojad ja vabad inimesed	17	11,9	13	8,2	—	—	30	7,2
Kokku	143	100,0	158	100,0	113	100,0	414	100,0

voorimeeste ning maja- ja äriteenijatena.¹² Tallinna Kubermangugümnaasiumi aruannetes olid nende hulka vististi arvatud ka talupojad. Väikesel osal talupoegadest ja linna lihtrahvast õnnestus gümnaasium lõpetada, suurem osa pidi aga õpingud enne p r i m a s s e jõudmist katkestama.

Põhjastena, mis takistasid talupoegadel ning linna lihtrahval gümnaasiumi pääsemist ja keskhariduse omandamist, tuleb märkida esiteks tollaegset seisuslikku haridussüsteemi, teiseks keskkõppeasutuste äärmiselt piiratud arvu ning kolmandaks gümnaasiumis õppimise suurt kulukust.

Eestikeelsed luteri usu valla- ja kihelkonnakoolid maal ei andnud vähematki ettevalmistust gümnaasiumi astumiseks. Vajakajäämist oli selles osas ka saksakeelsete elementaarkoolide tegevuses linnades. Liitigi suutsid kolm tollaegset keskkõppeasutust igal aastal vastu võtta vaid tühise arvu poeglapsi. Osaliselt leevendasid gümnaasiumide vähesust küll erakoolid, kuid neisse oli lihtrahval veelgi raskem pääseda kui kroonuõppeasutustesse.

Milliseid kulutusi nõudis keskhariduse omandamine, sellest kõnelevad andmed kubermangugümnaasiumides 1820. aasta kooli-

statuudiga kehtestatud määradest. Uute õpilaste registreerimisel tuli maksta nn. sissekirjutamisraha: noorematesse klassidesse astujatelt 5 ja vanematesse klassidesse astujatelt 10 rubla. Õppemaks oli vanemates klassides 40, nooremates 20 hõberubla aastas.¹³ Sellele lisaks nõuti igalt õpilaselt veel 4 vaskrubla tindi, küünaalde, seebi ja käsna ühiseks muretsemiseks. Raamatud, kirjutussuled, paberi ja muud õppetööks vajalikud vahendid pidi iga gümnaasist endale ise hankima. Koos kostirahaga ning vormirõivaste ostmisega läks gümnaasiumis õppimine aastas maksmata 250—300 rubla. Pole raske järeldada, et keskharidus oli ainuüksi juba selle tõttu kättesaadav üksnes varakatele kihtidele. Väikese arvu talupojaseisusest kasvandike õppimine gümnaasiumides kujutas endast ikkagi vaid erandlikku nähtust, mis sai harilikult võimalikuks mõne rikkama perekonna toetuse tõttu. Näitena gümnaasiumiõpilaste sotsiaalsest koosseisust on toodud andmed 1837. aasta kohta (vt. tabel 3).

Kõige suurema hulga keskharidusega noori andis kõnealusel perioodil Tartu Kubermangugümnaasium. Ajavahemikus 1821—1850

¹³ ПСЗ, т. XXXVII, 1820—1821. [СПб.] 1830, № 28303, lk. 302.

¹⁴ Arvutatud NSVL RAKA, f. 733, nim. 95, s.-ü. 285, l. 56, 91 ja ENSV RAKA, f. 90, nim. 2, s.-ü. 486, l. 163 andmeil.

¹² Vt. R. Pullat, Eesti linnad ja linnalised XVIII sajandi lõpust 1917. aastani. Tallinn, 1972, lk. 64.

alustas selles koolis õpinguid 1648 poeglast, kellest 380 lõpetas küpsustunnistusega ning 362 ilma selleta.¹⁵ Kooli lõpetanute hulgas olid pärasised Peterburi Teaduste Akadeemia liikmed ja korrespondentliikmed botaanik Alexander Bunge, geoloog Gregor Helmersen, keemik Hermann Heinrich Hess, astronoom Otto Wilhelm Struve jt.¹⁶

Tallinna Kubermangugümnaasiumi õpilaste ja lõpetanute arv oli tagasihoidlikum. Ajavahemikus 1821—1850 võeti seal vastu 1109 uut õpilast.¹⁷ Aastail 1836—1846 sai küpsustunnistuse 63 noormeest.¹⁸ Selle kooli nimekamateks kasvandikeks 19. sajandi 20.—40-ndail aastail olid keeleteadlane akadeemik Ferdinand Johann Wiedemann, eesli rahvusliku liikumise tegelane arst Philipp Jakob Karell, geoloog akadeemik Friedrich Carl Schmidt, publitsist Friedrich Nikolai Russow jt.

Eestimaa Rütli- ja Toomkooli selleaegsete lõpetanute hulgas olid pärasised nimekad teadlased Alexander Theodor Middendorff, Franz Anton Schiefner jt.

Kõrgemate kreiskoolide ja eraõppeasutuste osast keskhariduse arengus

Gümnaasiumide väike arv ning piiratud õppimisvõimalused nendes koolides sundisid alates 19. sajandi 30-ndaist aastaist otsima teisi teid keskhariduse omandamiseks. Tulemuseks oli kõrgemate kreiskoolide ja gümnaasiumikursusega eraõppeasutuste ellukutsumine poeglastele.

Kõrgemad kreiskoolid loodi Kuressaares 1839. ja Pärnus 1840. aastal tsaari poolt kin-

nitatud sellekohaste määruste alusel.¹⁹ Sisuliselt tähendas see kohalikele 3-klassilistele kreiskoolidele täiendava neljanda klassi lisamist ning kreiskoolikursuse kohandamist gümnaasiumide õppeplaanile ja -programmidele. Kõrgemate kreiskoolide lõpetajad said õiguse astuda gümnaasiumi primaasse, mõnel erialal koguni ülikooligi, kui nad olid suuteliselt sooritama sellekohased eksmaid. Kõrgemate kreiskoolide õpilaste seas oli ka liht-rahva lapsi. Näiteks võeti ajavahemikus 1842—1849 uute õpilastena vastu Kuressaare kõrgemasse kreiskooli 18 ja Pärnu kõrgemasse kreiskooli 25 talupojaseisusest kasvandikku.

Üheks esimeseks gümnaasiumikursusega erakooliks oli alates 1832. aastast Võrus asunud Heinrich Krümmeri pansion. 1833. aastal oli seal juba 5 klassi 10 õpetaja ja 66 kasvandikuga.²¹ Kooli kuulus ulatus väljapoole Läänemere-kubermangusidki. Nii õppis seal hilisem vene luuleklassik Afanassi Fet-Senšin, pärit Orjoli kubermangust. Tartus tegutsesid möödunud sajandi 30-ndail aastail Carl Eduard Raupachi ja Carl Gustav Girgensohni 4-klassilised pansionid. 40-ndail aastail astus nende asemele Gustav Muyscheli pansion. Viljandis töötas 1844. aastast peale Gustav Schmidt pansion, kus sajandi keskpaiku õppis 75 poeglast. Erinevalt avalikest õppeasutustest seisid kõik need pansionid-erakoolid peamiselt aadliringkondade teenistuses.

1847. aastal õppis kõrgemates kreiskoolides 185 ja gümnaasiumikursusega eraõppeasutustes 137 poeglast.²² Need koolid andsid märkimisväärset lisa gümnaasiumiõpilaste arvule (vt. tabel 2) ning koos sellega ka keskhariduse arengule Eestis.

¹⁵ Arvutatud Schüler-Album des Dorptschen Gymnasiums von 1804 bis 1879. Dorpat, 1879, koondtabeli andmeil.

¹⁶ Vt. A. Liim, Tartu Kubermangugümnaasiumist (hilisemast Aleksandri Gümnaasiumist) ja tema nimekatest kasvandikest. A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkooli almanahh «Sulesepad» 1974, nr. 8, Tartu, lk. 3—10.

¹⁷ Arvutatud Schüler-Verzeichnis des Revalschen Gouvernements Gymnasiums 1805—1890. Reval, 1931, lk. 44—123 andmeil.

¹⁸ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 840, l. 99 ja 100.

¹⁹ Vt. ПСЗ, второе собрание, т. XIV, 1839, СПб., 1840, № 12425, lk. 547 ja т. XV, 1840, СПб., 1841, lk. 785.

²⁰ Arvutatud ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 12, l. 96, 98, 162, 164, 232, 234, 301, 303, 377, 378, 445, 446, 514, 516, 572 ja 577 andmeil.

²¹ ENSV RAKA, f. 403 Tartu Ülikooli Koolikomisjon, nim. 2, s.-ü. 90, l. 93.

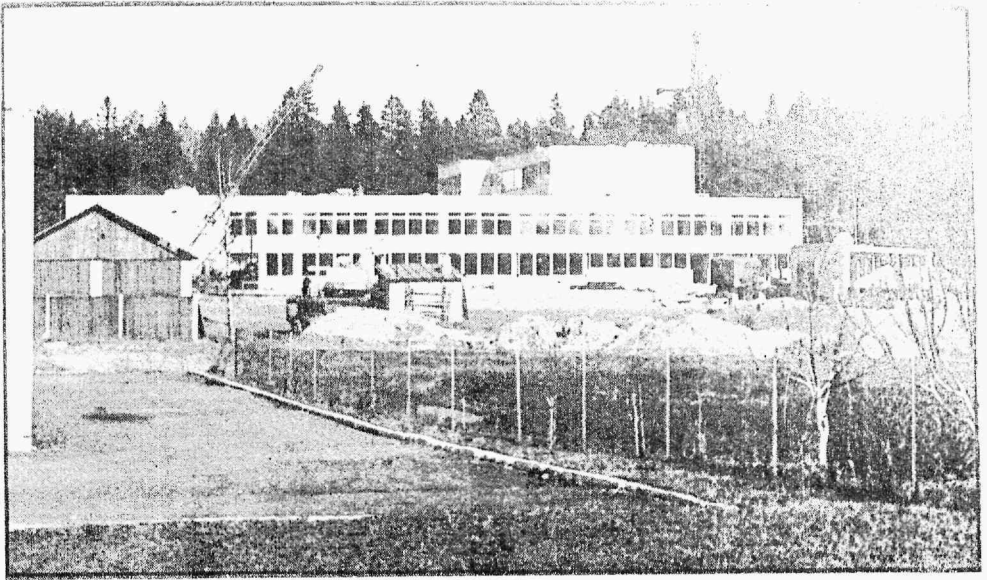
²² ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 18, l. 127 ja 128.

SISUKORD

441. V. Külaots. Kultuurirevolutsioonist Eesti NSV-s.
447. I. Ebber. Tarve, eesmärk, emotsioon.
455. V. Eksta. Hoiakute kujunemise mehhanismidest.
460. V. Pinn. Õpilase nõudlustest enda ja teiste suhtes.
467. E. Raska. Õiguskasvatus koolis.
472. H. Roots. «Lapsepõlv ja noorusaeg peavad saama headuse, inimlikkuse ja taktitunde kooliks...»
476. Ü. Asur. Õpetaja ja oktoobrilapsed.
479. K. Saks. Lugesõpetuse dünaamikast ja lugesõpetuse arendamisest.
485. A. Kõverjalg. Õpikute objektiivse hindamise mõningaid probleeme.
490. M. Meel. Spetsialistide rahvamajandusliku vajaduse ja eriharidussüsteemi võimsuse tasakaalustatud prognoos.
496. M.-I. Pedajas. Kutsumus on õpetaja subjektiivne kohanimistegur.
499. N. Toots. Muutustest ja tendentsidest inglise keele praeguses hääldamises.
505. A. Undusk. Funktsiooni mõiste arengust koolimatemaatikas.
509. И. Батарина. Комментарии к учебнику русского языка для 5 класса (работа с текстом).
516. V. Lulla. Käitumisharjumused ja nende kasvatamine koolis.
522. A. Liim. Keskkooliõpe Eestis 19. sajandi 20—40-ndail aastail.

ОГЛАВЛЕНИЕ

441. В. Кулаотс. О культурной революции в Эстонской ССР.
447. И. Эббер. Потребность, цель, эмоция.
445. В. Экста. О механизмах формирования установок.
460. В. Пинн. О требованиях учащихся к себе и к другим.
467. Э. Раска. Правовое воспитание в школе.
472. Х. Роотс. «Детство и юность — пора воспитания доброты, человечности и чувства такта...»
476. Ю. Азур. Учитель и октябрюта.
479. К. Сакс. О динамике умения читать и о развитии скорости чтения.
485. А. Кыверялг. О некоторых проблемах объективной оценки учебников.
490. М. Меель. Прогноз по приведению в соответствие потребностей народного хозяйства в специалистах с возможностями системы специального образования.
496. М.-И. Педаяс. Призвание как субъективный фактор адаптации учителя.
499. Н. Тоотс. Об изменениях и тенденциях развития произносительных норм английского языка.
505. А. Ундуск. О развитии понятия функции в школьной математике.
509. И. Батарина. Комментарии к учебнику русского языка для 5 класса (работа с текстом).
516. В. Лулла. Навыки поведения и их воспитание в школе.
522. А. Лийм. Среднее образование в Эстонии в 1920—1940 гг.



Uueks õppeaastaks on valmimas Vastseliina keskkooli uus hoone.

ALBERT IVASKI foto



Tallinna Spordiinternaatkool võttis aprillis vastu üleliidulise spordiinternaatkoolide sõprusfestivali külalisi, kes saabusid Moskvast, Murjanist [Läti NSV], Minskist, Alma-Atast, Bakuust ja Taškendist. Pildil: Taškendi Spordiinternaatkooli esindajad.

MARGUS VIKMAA foto

30 kop.

Р.Е. $\frac{7}{18}$ 75,6

Индекс
78 189



А. 6. 75.
Роза махровая
75-650а