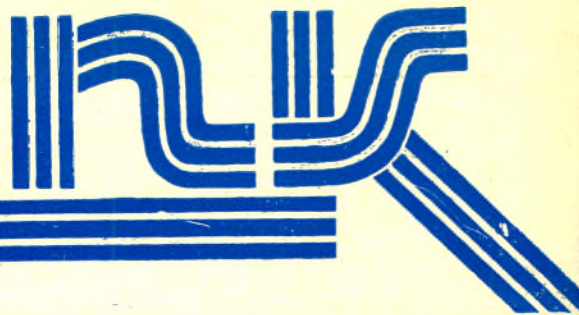
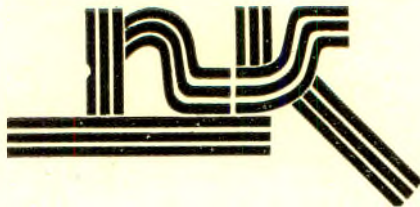


NÕUKOGUDE KOOL 3•77







EESTI NSV HARIDUSMINISTERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

MÄRTS NR. 3  
XXXV AASTAKÄIK

1977

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

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

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

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

Ladumisele antud 28. I 1977. Trükkimisele antud 28. II 1977. Trükiarv 4800. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,12. MB-01787. Tellimise nr. 361.

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» 1976.

Esikaanel: Kehra keskkooli õpetaja, Eesti NSV teeneline õpetaja Aino Kukk.

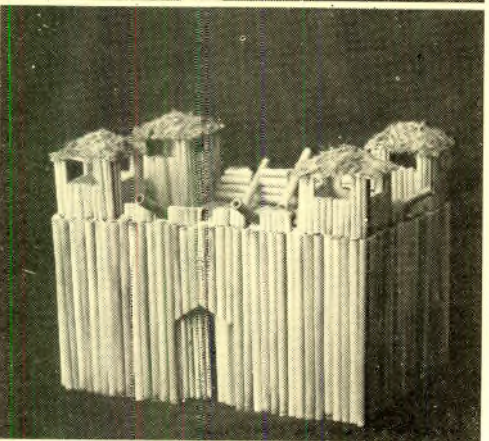
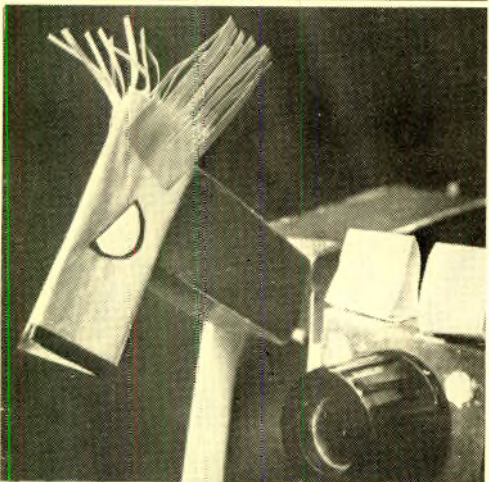
Esikaanesiseküljel: Suure-Jaani keskkooli 2. klassi õpilaste tööd. Õpetaja Kaarel Savi.

Tagakaane siseküljel: TPedi õppegrupp MF<sub>11</sub> analüütilise geomeetria loengul. Lektor dotsent Rein Kalde.

MARGUS VIKMAA fotod

Tagakaanel: TPedi spordifüsioloogia laboratooriumis. Laborant Marion Piisang katsealust jälgimas.

ARVI KRIISI foto





# VÕIDUKA OKTOOBRI LIPU ALL

Nõukogude inimesed, kogu progressiivne inimkond valmistuvad pidulikult tähistama Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni kuuekümnendat aastapäeva. See on suur tähis meie rahva elus ja kogu maailma vabadusliikumise arenemises, revolutsioonilise võitluse ja kommunistliku loometöö silmapais-  
tev pidupäev.

Eelmisel kuul avaldati ajakirjanduses NLKP Keskkomitee otsus «Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevast». See tähtis poliitiline ja ideelis-teoreetiline dokument iseloomustab selgepiirilisel Oktoobrirevolutsiooni kui XX sajandi peamise, inimkonna arengu käiku põhjalikult muutnud sündmuse maailmaajaloolist tähtsust, näitab veenvalt marksismi-leninismi ideede jõudu.

Keskkomitee otsus on Nõukogudemaa töötajais esile kutsunud suure huvi ja entusiasmi, suurendab nende aktiivsust NLKP XXV kongressil kavandatud X viisaastaku plaanide edu-

kal täitmisel. Ettevalmistused meie kodumaa juubeliks toimuvad üldise poliitilise ja töövaimustuse õhkkonnas, mille on esile kutsunud kongressi ideed ja otsused. See entusiasm demonstreerib aga uue jõuga meie ühiskonna moraalset ja poliitilist ühtsust, partei ja rahva ühtekuuluvust ning meie kodumaa kõigi rahvaste vääramatut sõprust ja koostööd.

Iga aasta, iga ajaloosamm näitab maailmale üha täielikumalt Oktoobrirevolutsiooni tähtsust, mille viis ellu Venemaa töölisklass liidus talurahvaga, juhitud bolševike parteist eesotsas V. I. Leniniga. Esmakordselt ajaloos lõppes töötajate võitlus ekspluateerimise, sotsiaalse ja rahvusliku rõhumise vastu nende täieliku võiduga, mille tulemusel tekkis maailma esimene sotsialistlik riik.

Rajanud maailma esimese sotsialistliku riigi, avas Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon uue ajastu, mil toimub inimkonna üleminek kapitalismilt sotsialismile, võitlus töötajate vabastamise eest imperialismist, rahvas-  
tevaheliste sõdade lõpetamise eest, sotsialismi ja kommunismi eest.

Suure Oktoobri võidus leidis kehas-  
tuse töölisklassi ülemaailmne vabastus-  
missioon. Proletariaadi diktatuuri ühe vormina tagas nõukogude võim tege-  
likkuses töötajatele tõelise vabaduse ja demokraatia, päästis valla rahvahulka-  
de võimsa loomeenergia. Kommunistli-  
ku Partei juhtimisel tuli meie rahvas edukalt toime sotsialistliku revolutsioo-  
ni kõige keerulisema ülesandega: on ellu viidud sotsialismi ehitamise lenin-  
lik plaan, mis hõlmab kõiki ühiskonna-  
elu valdkondi. Nõukogudemaa on saa-  
nud võimsaks sotsialistlikuks suurrii-  
giks, kes kaitses Suures Isamaasõjas oma vabadust ja sõltumatust ning andis ka otsustava panuse maailmatsivilisat-  
siooni päästmisse fašismist.

Oktoobri ideed elavad ja võidavad, NLKP Keskkomitee otsus avab sotsia-  
listliku ühiskonna dünaamilise arengu, teaduse ja kultuuri arendamise ja rah-  
va heaolu taseme tõstmise laialdase panoraami. Nõukogude Liit on nüüd



tugevam ja võimsam kui kunagi varem, tema autoriteet rahvusvahelisel areenil on erakordselt suur. Kõik see süvendab uhkustunnet oma kodumaa üle, tõstab veelgi kõigi töötajate revolutsioonilist patriotismi ning tööalast ja poliitilist aktiivsust.

Kuue aastakümne jooksul on Suure Oktoobri sünnimaa läbinud tee, mis võrdub sajanditega. Selle tähtsaim saavutus on arenenud sotsialistliku ühiskonna ülesehitamine, mida parteidokumendis on igakülgselt iseloomustatud.

Tundmatuseni on muutunud meie maa rahvamajandus. Hoolimata sellest, et Nõukogude riigi olemasolu 60 aastast on ligi kaks aastakümnet kulunud meie rahvale pealesunnitud sõdadeks ja nende järgseks majanduse taastamiseks, oli meie maa rahvatulu 1976. aastal revolutsioonieelsest 65 korda suurem. Nüüd annab tööstus kahe ja poole päevaga toodangut niisama palju, nagu seda valmistati kogu 1913. aastal. Enne revolutsiooni langes meie maa arvele ainult veidi üle 4 protsendi maailma tööstustoodangust, nüüd aga annab ta viiendiku sellest. Põllumajanduse kogutoodang on nõukogude võimu aastail kasvanud 4,4-kordseks.

Sotsialism avas töötajatele kõige avarama juurdepääsu haridusele ja kultuurile. Revolutsioonieelsel Venemaal olid ligi  $\frac{3}{4}$  täiskasvanuist kirjaoskamatud. Praegu aga on rohkem kui kolmel neljandikul rahvamajanduses töötajast kõrg- või kesk- (täielik või mittetäielik) haridus. Kõigi õppeliikidega on nüüd hõlmatud üle 93 miljoni inimese. Põhiliselt on lõpule viidud üleminek üldisele keskharidusele. Meie maal tegutseb ligi 1,3 miljonit teadustöötajat, mis on 108 korda rohkem kui 1913. aastal. Ühiskondlikus teadvuses valitseb teaduslik-materialistlik maailmavaade; õitsele on puhkenud nõukogude kirjandus ja kunst, mis annavad tohutu panuse kogu maailmakultuurisse.

Suured ja viljakad on saavutused meie maa sotsiaalses arengus. On kujunenud inimeste ajaloolise ühtekuuluvuse uus vorm — nõukogude rahvas.

Ühises töös sotsialismi ehitamise nimel on sepistatud NSV Liidu kõigi rahvaste vennalik ühendus ja sõprus. Sotsialistlik demokraatia loob tingimused isiksuse igakülgeks arenemiseks.

Nõukogudemaa kangelaslik ajalugu, meie rahva revolutsiooni-, lahingu- ja töösaavutused on lahutamatult seotud Kommunistliku Partei, sotsialistliku ühiskonna juhtiva ja suunava jõu tegevusega. Oktoobrirevolutsioon võitis seepärast, et seda juhtis suure Lenini loodud uut tüüpi partei. Tohutu suur tähtsus on viljakal looval tööel, mida teevad NLKP Keskkomitee ja tema Poliitbüroo eesotsas L. I. Brežnevig.

Tohutuid muutusi on viimase kuue aastakümne kestel toimunud mitte ainult meie maal, vaid kogu maailmas. Oktoobrirevolutsioon andis võimsa impulsi sügavatele sotsiaalsetele ümberkujundustele. On tekkinud ja tugevnenud ülemaailmne sotsialismimaa-de vennalike rahvaste sõprusühendus, mis on saanud maailmapoliitika juhtivaks teguriks. On tugevnenud ülemaailmse kommunistliku liikumise — tänapäeva kõige progressiivsema ja mõjukama poliitilise jõu positsioon. Tänapäeval on kõigi maailma töötajate kõige helgemad lootused seotud sotsialismiga.

Keskkomitee otsuses, milles on kavandatud üksikasjalik ja kõikehaarav organisatsiooniliste ja ideoloogiliste abinõude plaan eelseisvaks juubeliks valmistumisel, väljendub kindel tahe jätkata kõrvalekaldumatult leninlikku kurssi meie kodumaa majandusliku ja riigikaitse võimsuse tugevdamisele, meie maa rahvaste internatsionalistliku sotsialistliku ühtsuse süvendamisele ja tugevdamisele, rahva elujärje ja kultuuritaseme pidevale tõstmisele. Toetades üksmeelselt partei sise- ja välispoliitikat, viivad nõukogude inimesed energiliselt ellu NLKP XXV kongressi otsuseid. See väljendub ilmekalt üldrahvalikus sotsialistlikus võistluses X viisaastaku ülesannete täitmise ja ületamise eest.

NLKP Keskkomitee kutsub üles aren-



dama ulatuslikke ettevalmistusi Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevaks — meie maa töötajate ja kogu progressiivse inimkonna suureks pidupäevaks. Partei lähtub seejuures V. I. Lenini õpetusest, et parim viis tähistada suure revolutsiooni aastapäeva on koondada tähelepanu lahendamata ülesannetele. Keskkomitee otsuses on öeldud: «Kogu partei-, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonide ning nõukogude ja majandusorganite töö suure juubeli ettevalmistamisel ja läbiviimisel suunata töötajate loomeenergia mobiliseerimisele NLKP XXV kongressi ajalooliste otsuste elluviimiseks, kümnenda viisaastaku edukaks täitmiseks ning tööstusliku ja põllumajandusliku tootmise edasise kasvu tagamiseks, tehnilise progressi kiirendamiseks, töö efektiivsuse suurendamiseks ja tema kvaliteedi parandamiseks ning rahva ainelise heaolu ja kultuuritaseme kõrvalekaldumatuks täitmiseks.»

Keskkomitee otsus määrab täpselt kindlaks poliitilise organiseerimistöö ja ideelise kasvatustöö konkreetsed ülesanded ning põhisuunad pidupäevaks tehtavate ettevalmistuste perioodil. Selles töös peab partei tähtsaks sügavalt ja igakülgelt avada Oktoobrirevolutsiooni maailmaajaloolist tähtsust, seisukohti ja järeldusi, mida sisaldavad V. I. Lenini tööd, NLKP rahvusvahelise kommunistliku liikumise dokumendid, NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi ja teiste partei juhtide ettekanded ja sõnavõtted. Kommunistliku Partei tegevust maailma esimese sotsialistliku riigi loomisel ja tugevdamisel ning rahvahulkade otsustavat osa revolutsioonis ning uue ühiskonna rajamisel laialdaselt valgustades peab partei vajalikuks kasvatada noorsugu NLKP, töölisklassi ja kogu nõukogude rahva kuulsusrikaste revolutsioonide varal; kujukalt näidata nõukogude inimeste tööalast ja poliitilist aktiivsust, selgitada partei majandusstrateegiat ning sotsiaalpoliitikat. Samal ajal aga printsipiaalselt, asjalikult kritiseerida puudusi, energiliselt avas-

tada ja kasutada reserve, laialdasemalt levitada eesrindlikke kogemusi.

Partei peab ideelises kasvatustöös tähtsaks veenvalt kõnelda meie ajaloolistest saavutustest, sotsialismi eelistest kapitalismi ees. Samal ajal võitlevalt, argumenteeritult kritiseerida kodanlikku ideoloogiat, parempoolseid ja «pahempoolseid» revisionistlikke kontseptsioone, paljastada iga laadi ajaloo võltsijaid, anda resolootne vastulöökk antikommunismile ja antisovetismile, igasugusele oportunistismile. Igakülgelt valgustada NLKP tegevust sotsialismi maailmasüsteemi arendamiseks ja tugevdamiseks ning rahvusliku vabadusliikumise toetuseks, tema võitlust rahu, rahvaste koostöö ja julgeoleku tugevdamise ning erineva ühiskonnakorraga riikide rahuliku koos eksisteerimise printsiipide kindlustamise eest.

NLKP Keskkomitee andis meie kodumaa juubeliks valmistumiseks kindla orientatsiooni kõikidele parteiorganisatsioonidele ning riigiorganitele, üldsusele, ideoloogiarinde mitmesuguste lülidele, kõigile vabariikidele, oblastitele, rajoonidele ja linnadele ning igale töökollektiivile. Ees seisab suur organiseerimis- ja poliitiline töö juba konkreetsete plaanide alusel, milles on arvestatud kõiki kohalikke võimalusi ja jõude Keskkomitee otsuses antud ülesannete täitmiseks.

Keskkomitee otsusest tulenevad vastutusrikkad ülesanded ka koolidele, lasteasutustele ja haridusorganitele. Nagu igas töökollektiivis, peavad otsuses antud ülesanded poliitilise organiseerimistöö ja ideelise kasvatustöö korraldamise kohta olema kesksel kohal ka õppe- ja kasvatusasutustes eelseisvaks juubeliks valmistumisel. Kasutada tuleb seejuures laialdaselt Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäeva, V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva ja NSV Liidu 50. aastapäeva tähistamisel omandatud rikkalikke kogemusi. Mida teha tuleb, missuguseid põhimõtteid arvestada ja eesmärke taotleda — kõige selle kohta on otsuses üldised suunad ja ülesanded antud. Iga hari-



dusasutuse ülesanne seisneb selles, et kõik see kohandada oma asutuse konkreetsetele võimalustele ja vajadustele, konkretiseerida kollektiivi tegevuses.

Ajaks, millal ajakirja käesolev number lugejani jõuab, on NLKP Keskkomitee otsus igas kollektiivis kindlasti juba läbi arutatud ja konkreetne tegevusplaan Suure Oktoobri 60. aastapäeva tähistamiseks kavandatud. Mida tehakse kollektiivis tervikuna, mida õppe- ja kasvatusasutuse töö igas sektoris — õppetundides, klassivälises töös, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon, klassijuhatajatundides, parteialgorganisatsioonis, ülekoolliste üritusena — kõik see peab olema üksikasjalikult kavandatud, kavandatud ellu viima asutud. Hästi läbimõeldud ja sihipärase tegevusega suudame anda oma osa nende ülesannete täitmisel, mida ootab õpetajaskonnalt Kommunistlik Partei.

\*

Partei pöördub tööliste, kolhoosnikute ja haritlaste poole üleskutsega tähistada Suure Oktoobri 60. aastapäeva uute tööviisidega, saavutustega majanduse, teaduse ja kultuuri arendamisel, võtta vääriliselt vastu kuulsusrikas juubel. Vastates sellele üleskutsesele koonduvad nõukogude inimesed veel tihedamini armastatud partei ümber. Nad on kindlad oma otsuses viia lõpule 1917. aasta legendaarseil oktoobripäevil alustatud ajalooline üritus — rajada kommunistlik ühiskond.

---

## NLKP XXV KONGRESSI OTSUSED ELLU

---

---

# TARTU RAJOOINI HARIDUSELU X VIISAASTAKUL

---

### ENDLA ROO, EKP Tartu Rajoonikomitee sekrefär

EKP Tartu Rajoonikomitee analüüsis oma pleenumil m. a. juunis noorsoole hariduse andmise, eluks ning tööks ettevalmistamise olukorda rajooni koolides. Samal pleenumil kinnitasime hariduselu edasiarendamise plaani aastateks 1976—1980.

Millist edu on Tartu rajooni hariduselus saavutatud, mis ühtlasi on aluseks NLKP XXV kongressi otsuste täitmisel?

■ EKP Tartu Rajoonikomitee, haridusosakond ja koolide parteialgorganisatsioonid on loonud kindla süsteemi pedagoogide poliitilise ja erialase kvalifikatsiooni tõstmiseks. Plaanikohaselt korraldatakse koolide direktorite, õppealajuhatajate ja klassijuhatajate teoreetilisi seminare. Analüüsitud on kõlbelise kasvatusprobleeme, kollektiivi osa kasvatusprotsessis, kollektiivisestest suhetest kasvatusliku efektiivsuse tõstmise teid, algatuse ja vastutustunde kasvatamist, ateistliku, patriootilise ja internatsionaalsetliku kasvatamise probleeme.



Õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise kursustest osavõtuga võib rahul olla.

Soovida jätab aga pedagoogide hari- dustase. Kõrgharidusega pedagooge on vähem kui 60% õpetajate üldarvust. 1975. a. toimunud atesteerimisel anti hul- gale õpetajatele soovitus asuda edasi õppima. 1976. a. hakkas 19 pedagoogi omandama kõrgharidust, tänavu suuna- me õppima veel 20 õpetajat.

Positiivseid tulemusi on andnud sta- žeerimisaja kehtestamine noortele õpe- tajatele. Suuremat tähelepanu pööra- takse eesrindlike pedagoogiliste koge- muste tundmaõppimisele ja elluviimisele. Õppeprotsessi täiustamist ja tehniliste vahendite efektiivsemat kasutamist toe- tasid õpiekskursioonid Moskvasse, Le- ningradi, Kiievisse ja Riiga. Tublimate kogemuste kasutamine aitas vältida vigu üleminekul kabinetsüsteemile.

Teadmistega rikastamine ja olemas- olevate värskendamine väljendub õppe- ja kasvatustöö paremas planeerimises ja konkreetsetes töötulemustes. Oskusliku- malt on planeeritud kommunistliku maa- ilmavaate kasvatamine ja ühiskondlik- poliitilise aktiivsuse kujundamine, kom- munistliku töössesuhtumise, sealhulgas õpingutesse teadliku suhtumise kasvata- mine, vaimse töö kultuuri tõstmine, kom- munistliku kõlbluse ja käitumiskultuuri küsimused. On seatud konkreetset nõu- ded õppetundidele, klassijuhataja- ning pioneeri- ja komsomolitööle. Planeeritud on konkreetset üritused: temaatilised õhtud, koolidevahelised konverentsid, viktoriinid, konkursid, võistlused, kohtu- mised jmt. Nõo keskkool korraldab poliitiliste teadmiste kinnistamiseks ja tead- miste taseme kontrollimiseks huvitavaid üritusi, näiteks kord õppeveerandis poliitviktoriini «Orbiit» NLKP ja Nõuko- gude riigi sise- ning välispoliitika ak- tuaalsete küsimuste tundmises.

1976. a. veebruaris toimus Nõo kes- koolis juba traditsiooniline IX koolide- vaheline viktoriin «Meie planeedi eiline ja tänane päev». Selles osalesid Nõo keskkoolist 9 võistkonda, koondvõistkon- nad Elva keskkoolist ning Tartu linna 1., 2., 5. ja 8. keskkoolist.

Huvi teadmiste vastu poliitikast on äratanud konkursid nimetusele «Kooli parim noor poliitik».

Materialistliku maailmavaate ja nõu- kogude patriotismi kasvatamise võima- lusi pakuvad ainetunnid, eriti ühiskon- naõpetuse, ajaloo-, vene keele, füüsika-, bioloogia-, geograafia- jt. tunnid. Partei- organisatsioonid on analüüsinud ja ül- distanud õpilaste kasvatamise kogemusi üksikute õppeainete kaudu. Rõõmustav on märkida, et rajooni koolides töötab arvukalt pedagooge, kes oskavad iga tunni ideelist sisu kindlustada rikkaliku meetodilise materjaliga, tagada seose eluga (A. Tamm, R. Rosin, V. Muhhina, J. Kalling, H. Viru, T. Särg, A. Väinaste jpt.).

Alatskivi keskkooli ajalooõpetaja V. Muhhina juhendab õpilaste uurimistöid. Teemadeks on olnud Koosa ja Vara sov- hoosi ning Ranna kolhoosi juhtimise struktuur ja majandusnäitajad (omahin- na ja rentaabluse kujunemise mehha- nism, töötasustamise alused, tööviljakus). Saadud materjalidest koostavad õpilased referaadid, diagrammid, juhtimisstruk- tuuri skeemid. Teretulnud on, et majan- dusküsimusi on tundidesse selgitama kutsutud majandi spetsialistid — konk- reetse ainelõigu paremale omandamisele lisandub kutsesuunitluslik moment — vastava elukutse propaganda.

■ Rajooni kutsenõuandla (juhataja E. Tamm) töötab alles kolmandat aastat, kuid tema mõju üldhariduskoolide kut- sesuunitluses on juba tunda.

Kutsenõuandla on seadnud põhiees- märkideks koolide kutseorientatsiooniko- misjonide esimeeste ja klassijuhatajate juhendamise, abistamise ja kontrollimise, rahvamajandusele vajalikumate kutse- alade tutvustamise õpilastele ja nende vanematele. Seda ennekõike põlluma- janduse ja ehituse erialade popularisee- rimise teel.

Kutsenõuandlas on iga kooli kohta kaust kutseorientatsioonikomisjoni töö- plaanide, juhend- ja kontrollimaterjali- dega. Iga 8. ja 11. (10.) klassi lõpetaja kohta täidetakse perfokaart, millele mär- gitakse kutsekavatsused, -otsused ja



nende täitmine. Perfokaardid on ka ter-  
visehäiretega õpilaste jaoks, et hõlbus-  
tada nende kutsevalikut.

Kutsenõuandla juures töötav noorte-  
klubi «Elukutsevalik — raskeim eksam»  
korraldab arvukalt sisukaid ettevõtmisi,  
selgitamaks kodurajooni majandust, sel-  
le vajadusi ja perspektiive. Kutseala-  
päevade korraldamisel on nõuandlale  
appi tulnud Tartu näidissovhoos, EPA  
Ülenurme õppe-katsemajand, «Avan-  
gardi» kolhoos, Tartu Piimatoodete Kom-  
binaat, Tartu Tarbijate Kooperatiiv, tee-  
ninduskombinaadid «Täht» ja «Edu»,  
Tartu Teede Remondi- ja Ehitusvalitsus,  
Tartu KEK jt., samuti Eesti Põllumajan-  
duse Akadeemia, J. A. Gagarini nimeli-  
ne ja Kuremaa sovhoostehnikum. Mär-  
kimist väärib rajooni põllumajandusva-  
litsuse asjalik abi.

Häid tulemusi annavad ühiskonnaka-  
sulik ja tootmistöö: enamik rajooni õpi-  
lasi töötab suvevaheajal kodumajandis.  
Häid kogemusi on Rannu 8-kl. koolil  
töösuve korraldamisel V. I. Lenini nime-  
lises sovhoosis, Lähte keskkoolil Soota-  
ga sovhoosis, Kambja 8-kl. koolil Kamb-  
ja sovhoosis jmt. Kasu töö- ja puhke-  
laagritest on mitmekordne — õpilaste  
tööharrjumuste kujundamine ja kutse-  
propaganda, majand aga saab juurde  
virgad töökäed ning vanemadki on ra-  
hul: tegeleb ju laps kasuliku tööga ja on  
pideva kontrolli all.

Viimastel aastatel on märgatavalt tu-  
gevnenuid šefflussidemed koolide ja asu-  
tuste, ettevõtete, kolhooside ning sov-  
hooside vahel. Koolidel on oma šefffidega  
sõlmitud konkreetseid lepingud, hetkel  
ületavad šefffide kohustused koolide  
omad. Vara ja Ulila 8-klassiline kool  
ning Puhja keskkool said uue koolihoo-  
ne, 430 koolieelikul on koht uutes laste-  
asutustes. Nõo keskkool sai 140 kohaga  
internaadihoone, õpetajatele valmis 30  
korterit.

Kõige selle tulemusena koolide õppe-  
edukus tõusis, väljalangus aga vähenes.

■ NLKP XXV kongressi otsusest tule-  
nevalt vajaneb õppe- ja kasvatustöö  
kvaliteeti ning pedagoogilise töö efek-  
tiivsust veelgi tõsta.

Milliseid peamisi abinõusid on õppe-  
ja kasvatustöö taseme tõstmiseks, koo-  
lide töötingimuste ja materiaalse baasi  
parandamiseks kavandatud?

Võiks märkida, et käesolev, X viisaas-  
tak kujuneb meie rajooni sotsiaalse  
arengu viisaastakuks. Perspektiivplaan  
kohaselt ehitatakse 6 uut lastepäevako-  
du, neljale tuleb juurdeehitis. Valmima  
peavad Ülenurme keskkooli hoone ja  
võimla, uus koolihoone Võnnus, juurde-  
ehitised ja võimlad koolihoonetele Lae-  
val ja Mehikoormas, juurdeehitised  
Kolkjas ja Nõos, internaat ja võimla  
Lähtel, internaat ja õppetöökojad Kam-  
meris; rekonstrueeritakse katlamaju ja  
tehakse kapitaalremonti mitmetes koo-  
lides. Käesoleva aasta sotsialistlikes ko-  
hustustes on kirjas ka Luunja keskkooli  
hoone ehitustööde alustamine ja muud.  
Kapitaalremonti tehakse 137 000 rbl. ula-  
tuses ning sanitaarremonte on šeffma-  
jandite vahenditega planeeritud 15 koo-  
lis, nende maksumus — 50 000 rubla.  
Ehitatakse juurde 30 uut ainekabinetti.  
10 kooli ja 4 koolieelse lasteasutuse  
juurde rajatakse liiklusväljak. Kehakul-  
tuurialase ja spordimeisterlikkuse aren-  
damiseks ehitatakse 6 võimlemislinna-  
kut, 9 spordimängude väljakut, 2 VTK  
takistusriba. Rajooni haridusosakonna  
eelarvelistest ja šeffmajandite täienda-  
vatest summadest ostetakse juurde spor-  
diinventari.

Koolide materiaalse baasi paranemine  
loob eeldused õppe- ja kasvatustöö  
eduks.

Parteiorganisatsioonid on parandanud  
tööd koolide, komsomoli- ja pioneerior-  
ganisatsioonide juhtimisel, mistõttu nen-  
de ideelis-poliitiline mõju õpilaskollek-  
tiividele on suurenenud. Märgatav on  
koolide komsomoliorganisatsioonide võist-  
lus sügavate ja kindlate teadmiste eest.  
Enamik komsomoliorganisatsioonide saa-  
vutas 100%-lise õpiedukuse. Suurenes  
hinnetele «4» ja «5» õppijate arv. Seda  
soodustas osavõtt ülevabariigilistest kon-  
kurssidest, aineolümpiaadidest, võistlus-  
test jne.

Tänavustes sotsialistlikes kohustustes  
on eesmärgiks seatud tõsta pedagoogi-  
meisterlikkust, et selle tulemusel kas-



vaks koolides hinnetele «4» ja «5» õppijate protsent 30-le. Pedagoogimeisterlikkuse tõstmiseks on kujundatud abinõude süsteem. Siia kuuluvad ainealaste baaskoolide väljaarendamine, koolisised ja rajooniõlmpiaadid ning -konkurssid, osavõtt ülevabariigilistest konkurssidest, eesrindlike pedagoogide töökogemuste jätkuv tundmaõppimine ja kasutamine.

Kohustustes on planeeritud: suunata sihipärase kutseorientatsioonitööga vähemalt 98% 8-klassilise kooli lõpetanutest keskharidust andvatesse õppeasutustesse edasi õppima. Koostöös ettevõtete ja kolhooside ning sovhooside juhtkondadega kindlustada Elva õhtukeskkooli, selle filiaalide ja kaugõppekeskkooli komplekteerimise plaani — 450 töötava noore õppima suunamise ja eduka õppimise — täitmine.

■ Pedagoogid teavad, et kasvatustöö on loominguine protsess. Kasvatustöö plaanis kavandatu elluviimise efektiivsus oleneb sellest, kas plaani koostamisel on arvestatud õpilaste kasvatatuse taset, seda, kas klassijuhataja tööplaani on kooskõlas komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni, aine- ning klassiväliste ringide tööplaanidega. Kas see plaan on lastevanematel teada ning kas nad aitavad selle täitmisel kaasa.

Käesoleval, Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60-ndal aastal on koolide komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide töö eesmärgiks tähistada vääriliselt meie kodumaa sünnipäeva.

Edukalt kulgesid komsomoliorganisatsioonide üldkoosolekud teemal «Efektiivsuse ja kvaliteedi viisaastakule — hea ja väga hea õppimine». Võisteldakse õiguse eest alla kirjutada Leninliku Komsomoli raportile Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevaks.

Partei rõhutab, et noorsoole hariduse andmine peab olema tõeliselt üldrahvalik üritus, kus riik, perekond ja ühiskondlikud organisatsioonid, kõik töökollektiivid ühisel jõul tagavad sirguva põlvkonna õpetamise ja kommunistliku kasvatamise.

Et selleni jõuda, on vaja pedagoogilise propagandaga haarata rajooni kogu töö-

tajaskond. Perspektiivplaani kohaselt on elanikkonna pedagoogiliste teadmiste täiendamiseks meil rakendatud süsteem, et kuni 2-aastaste laste vanemate õpetamisega tegelevad Rajooni Sanitaar-Epidemioloogia Jaam ja rajooni meditsiinitöötajad, 2—5-a. laste vanemate õpetamisega — haridusosakond ja koolieelsete lasteasutuste töötajad, 6—16-a. laste vanematega — haridusosakond ja koolide pedagoogid, 16—18-a. noortega — pedagoogid, arstid, kultuuritöötajad, ELKNÜ Rajoonikomitee, 18—20-a. noortega — ELKNÜ Rajoonikomitee, kultuuritöötajad. Seega oleksid haaratud nii praegused kui ka tulevased lastevanemad.

Käesoleval õppeaastal õpib ainuüksi rajooni pedagoogika rahvaulikooli 76 õppegrupis 2606 lastevanemat. Õppeprogrammidesse on koondatud kõige aktuaalsemad kasvatusküsimused, mis peaksid huvi pakkuma igale kuulajale.

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäeva tähistamise ettevõtmistest nimetagem suuremaid: 15. mail Elvas toimuvat rajooni õpilaste laulu- ja tantsupidu (IV vabariiklikule õpilaste tantsu- ja laulupeole tahame saata 20 laulu- ja rahvatantsukollektiivi), 14. ja 15. mail eksponeeritakse Elvas õpilastööde näitus, seal valitakse välja ka suveniirid, mis saadetakse Tallinnasse näitusmüügile ja mille sissetulek kantakse rahufondi.

Märtsis peetakse koolide kodu-uurijate konverents, aprillis lastevanemate konverents. Suvel korraldame Kurepaalus rajooni koolide pioneeride kokkutuleku, mis on samuti pühendatud kodumaa juubelisünnipäevale. Novembrikuus toimuvad koolides pedagoogilised loengud.

Rajooni pedagoogidepere kõige väärlisem kohustus Suure Oktoobri juubeliaastal on õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmine, õppiva noorsoo õpetamise, ideelis-poliitilise, kõlbelse ja töökasvatuse kompleksse kindlustamine, NLKP XXV kongressil antud suundade jäägitu elluviimine.



# PEDAGOOGILINE KÕRGGKOOI JA VIISAASTAK

**KALEV KOGER,**  
TPedi rektor

NLKP XXIV ja XXV kongress esitasid kõigile õpetus- ja kasvatusüsteemi asutustele ning töötajatele senisest kaalukamad nõudmised. Nende peapõhjus peitub meie ühiskonna käesoleva arenguetaapi omapäras — vajaduses alustada arenenud sotsialistliku ühiskonna kui **terviku** ümberkujundamist kommunistlikuks. Õeldust tingituna omandas erilise tähsuse partei poolt pikemaks ajaks kavandatud **sotsiaalprogrammi**, sealhulgas õpetamise ja kasvatamise programmi eduka realiseerimise tagamine.

Meil oli juba varem võimalus (vt. «Nõukogude Kool» 1976, nr. 6) osutada mitmetele sõlmkõnustustele kõrghariduse progressis. Siinkohal veel mõned põhjapanevamad lähteteesid.

K. Marx ja V. I. Lenin lugesid tootlike jõudude tähtsaimaks ja **peamiseks** koostisosaks töötajaid, inimesi. Ent käesoleva sajandi teaduse ja tehnika progressi, eriti tehnika võidukäigu taustal tekki sid puhuti illusioonid tehnika ülivõimsusest ning ainumääravast osast ühiskondlikus tootmises, esmajoones töövõiljakuse kasvus. Töö iseloomu muutumine, uute tootmisviiside ja tööstusharude teke, töö intensiivistamisel lae saavutamise töötajate füüsilistes võimetes tõestasid praktikas raudse loogikaga, et töötajad **ei saa** enam jääda masinate «lisanditeks». Sel-

gus, et töö kvaliteet ja efektiivsus sõltuvad otseselt, ja mida edasi, seda enam, töötajate üldharidusest, initsiatiivist, nende võimekusest iseseisvalt ja loominguiliselt teha otsuseid, kvalifikatsiooni tõstmisest jne. Olulisteks kujunesid isegi sellised esmapilgul vähetahtsad tegurid, nagu meeleolu ja psüühiline seisund, töö tähtsuse mõistmine ja rahulolu tööga. Veelgi enam. Tänapäeva tehnoloogiliste protsesside projekteerimine osutus võimatuks **inimfaktori** (psühholoogilis-sotsioloogiliste mehhanismide ja struktuuride) üha aktiivsema lülitamiseta tootmisprotsessi.

Tänapäeva tootmis- ja tööprotsesside arenguloogika on niisiis veel kord vastuvaidlematult tõestanud, et töötaja on ja jääb tootlike jõudude **tähtsaimaks** komponendiks. Erinevalt teistest mittetootlikest ühiskonnaelu sfääridest avaldab haridus vahetut mõju töötajatele kui peamise tootliku jõu võimete formeerimisele ja rikastamisele. Töötajate kaudu on see mõju vahetu samuti töö efektiivsuse ning kvaliteedi tõusule.

Hoopis mõeldamatu inimesteta on teine ühiskonnaelu põhielement — **tootmissuhted**. Järelikult nõuavad nii sotsialistlike tootlike jõudude kui ka tootmissuhte areng **uue kvaliteediga** noore sugupõlve ettevalmistamist.

Lääne-Euroopas laialt levinud tehnokraatlikud utopiad püüdsid isegi tõestada, et teaduse ja tehnika revolutsioon, uute tehnoloogiate kasutuselevõtmine aitab automaatselt humaniseerida tööprotsessid, kujundada uue distsipliini, moraali jne. Käesolevaks ajaks on needki utopiad kokku varisenud. Muutunud on ideaalid. Kui orjanduslik ja feodaalühiskond tõstisid kanglaste-ideaalide seas filosoofid, rüütlid, usuteenrid; kapitalistlik **tööstuslik** tootmine insenerid, määndžerid, arstid, reaalteadlased, siis uue, kommunistliku ühiskonna pedagoogiliseks ideaaliks on üldtehniliselt haritud, algatusvõimeline, kõrge kultuuriga intelligentne ning suure moraalse vastutustundega **töötaja** ning tema kujundaja — **pedagoog**.

Ühiskonnateadustes kasutuselevõetud süsteemne uurimisviis võimaldab öeldu



taustal uues valguses näha hariduse ja pedagoogi kohta, osa ning ülesandeid. Uusimad uurimused töäjõu taastootmise, töötajate noore põlvkonna ettevalmistamise valdkonnas fikseerivad ajaloolise tendentsi — perekonna ajalis-ruumilise osakaalu vähenemise, töökollektiivide, eriti aga õpingukollektiivide osatähtsuse määrava tõusu. Ilmneb, et uue töölis-kaadri formeerimine läbib järgmised tsükliid: **koolieelne** (peamine on perekond), **koolid** (üld- ja eriharidus kestusega 12—17 aastat), **töökollektiivid** koos **koolidega** (diplomijärgne spetsialiseerumine, kvalifikatsiooni tõstmine, kogu tööaegne ümberõppimine ja õpetamine). Piltlikult võiks öelda, et õppimine ja iseõppimine ning enesekasvatus kujunevad esmaseks, kogu eluaeg kestvaks «elukutseseks», väga tõsiseks, vastutusrikkaks ja mitte kergeks «tööks». Järelikult kujunevad nüüdsest peale kool ja pedagoog kõigi töötajate elutegevuse struktuuri lahutamatuks koostisosaks. Ja sedagi mitte ainult noorpõlves, vaid kuni soliidse pensionärieni.

Lisagem veel, et nüüdisajal on alanud töö ja töövälise aja kokkusulamine, töö ja olme piiride kadumise protsess. Töö ja töövälise tegevus on juba praegu tugevalt teineteist mõjutavad nähtused. Tõdetu annab aluse järelduseks, et enam ei saa **edasi lükata** hariduse-kasvatuse ja kultuuri osatähtsuse **otsustavat** tõstmist olmes. Lühidalt. «Teise kiirenduse» saavutamine edasises tehnilis-majanduslikus progressis on võimalik vaid siis, kui me suudame nii tööprotsessis kui ka olmes vallandada kõikides inimestes peituvad potentsiaalsed võimed, kui me pedagoogiliselt õigesti suudame korrastada kogu töövälise tegevuse nii õppuritel kui töötajatel.

Perekonna mitmete varasemate funktsioonide üleminek kas osaliselt, domineerivalt, peaaegu täielikult või täielikult haridus- ja kasvatussüsteemi asutustele muudab omakorda oluliselt kõrgema pedagoogilise hariduse koha, osa ja ülesanded ühiskonnas. Selgub, et pedagoogiline kõrgkool omandab haridus-kasvatussüsteemis senisest **spetsiifilisema** ja väga **vastutusriikka** rolli. **Pedagoog** aga kuju-

neb paratamatult üheks **keskseks** figuuriks ühiskonna edasises progressis, sest ta aitab lahendada terve rea selliseidki ühiskondlikke ülesandeid, mis väljuvad kaugele traditsioonilise pedagoogika ja kooli raamidest.<sup>1</sup>

Juba praegu ilmneb seaduspärasus, et kõrgema pedagoogilise hariduse peavad omandama kõik õpetamise ja kasvatamisega tegelevad isikud sõltumata sellest, missugust ainet nad õpetavad või missuguses õppe- ja kasvatusasutuses nad töötavad. Teiseks tendentsiks on **kasvatuse** (sõna laias tähenduses) osakaalu otustava tõstmise vajadus teravlikus õppe- ja kasvatusprotsessis. Lisaks koolieelse ja üldhariduskooli psühholoogia-pedagoogika probleemidele on aktuaalseks saanud täiskasvanute psühholoogia ja pedagoogika kompleksse ning kiire väljarendamise tarvidus. Meie instituudi omapärasest lähtudes on täiskasvanute pedagoogikas keskseks tõusnud kõigepealt **kõrgkooli enda siseprobleemid** (üliõpilane, õppejõud, nende suhted). Seoses kultuuritöötajate ettevalmistamisega aga täiskasvanute problemaatika **töövälises** olmes ning koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna avamisega **pedagoogi** isiksus, **kooli, kodu ja töökollektiivide** suhete pedagoogilis-psühholoogilised aspektid.

Kuidas realiseerib oma traditsioonilisi ja uusi funktsioone instituut olukorras, kus V. I. Lenini sõnu kasutades kultuuri küsimused on üles tõstetud nii sügavalt ja nii järjekindlalt kui mitte kuskil mujal maailmas, olukorras, kus õpetaja tuleb meil tõsta niisugusele kõrgusele, millisel ta kunagi pole seisnud. Sellise kõrguse saavutamine, nagu tões V. I. Lenini, eeldab süstemaatilist, järjekindlat ja visa tööd nii õpetaja vaimsel arendamisel kui ka tema igakülgset ettevalmistamisel tema tõesti kõrge kutsumuse jaoks.<sup>2</sup>

Pedagoogikateadus ja ajaloolised kogemused on vastuvaidlematult tõestanud, et õpetamine ja kasvatamine põhinevad pe-

<sup>1</sup> Vt. A. Луначарский. Собр. соч., т. I, М., 1963, с. 374.

<sup>2</sup> Vt. V. I. Lenin, Teosed, 33. kd., lk. 423, 424.



pedagoogi isiksusel, tema isiksuse omadustel. Järelikult on edasise edu pandiks tulevaste õpetajate õpetamisel instituudi enda pedagoogide ja nende juhtide kaudu. Toimunud kvalitatiivseid muutusi kajastab esitatav tabel.

Tabel 1  
MUUTUSED TPEDI KAADRI  
KVALIFIKATSIOONIS

Aasta	Arv	Kutse	Kraad
<b>Dekaanid</b>			
1970	4	1	2
1975	4	2	3
1977	6	4	4
<b>Kateedrijuhatajad</b>			
1970	20	7	12
1975	22	14	18
1977	23	14	20
<b>Õppejõud</b>			
1970	191	20	41
1975	192	42	75
1977	210	38	85

Möödunud viisaastakul uuenes täielikult kogu instituudi juhtkond ning olulised muudatused toimusid dekaanide ja kateedrijuhatajate hulgas. Käesoleval ajal õpetavad instituudi koosseisus akadeemik H. Liimets, professorid O. Kuuli ja O. Raunam, teaduste doktorid L. Andersen ja E. Nirk ning 83 dotsenti ja teaduste kandidaati. Vabariigi haridussüsteemi tunnustuse on pälvinud teenelised õpetajad R. Virkus, E. Hiie, E. Isop, H. Roosvee, L. Palmse, R. Kalling, H. Saarsoo jt.

Sisult uuele tasemele on jõudmas teaduslik ja õppe-metoodiline uurimistöo instituudis. Teaduslikule tööle on iseloomulikuks komplekssete uurimisrühmade kujunemine, pedagoogilis-psühholoogiliste teemade osakaalu tõus, lepinguliste uurimistööde osatähtsuse kasv. IX viisaastakul ilmus TPEDI õppejõudude poolt kirjutatuna 15 monograafiat, 30 õpikut ja 40 õppe- ja õppe-metoodilist vahendit.

X viisaastaku peasuunaks on kõigi kollektiivi liikmete võimete täielik rakendamine ja arendamine eesmärgiga saavutada nende tegevuses optimaalne efektiivsus ning resultatiivsus. Ennekõike ku-

juneb käesolev viisaastak meie pedagoogidele ja abiõppepersonalile kvalifikatsiooni ja kutsemeisterlikkuse tõstmise viisaastakuks. Õppejõudude osavõtt kvalifikatsiooni tõstmise instituutide ja kursuste tööst, osalemine kõrgkooli pedagoogika ja metoodika seminarides, suundumine aspirantuuri-doktorantuuri tagab pedagoogilise hariduse sisu moderniseerumise, õpetamise meetodite ja vahendite uuenemise. Et süvendada ideelis-teaduslikke teadmisi ja suunata üliõpilaste ühiskondlik-poliitilist tegevust professionaalsema meisterlikkusega, alustas TPEDI-s tööd Marksismi-Leninismi Ülikooli osakond.

Õppejõudude kvalifikatsiooni ja kutsemeisterlikkuse märgatav tõus võimaldab omakorda intensiivistada õppeprotsessi, suurendada kasvatusliku külje osatähtsust, tugevdada õpetamise ja kasvatamise ühtsust. Viisaastaku teiseks peasuunaks ongi üliõpilaste endi aktiivse, loominguilise iseseisva mõtlemise ja tegevuse arendamine.

Seda soodustab uute õppeplaanide kasutuselevõtmine käesoleval viisaastakul ning õppeprogrammide moderniseerimine. Pedagoogilise ettevalmistuse tugevdamiseks läheb sügisest ümberkorraldamisele kogu psühholoogilis-pedagoogiline tsükkel ning alustatakse uue kursuse «Sissejuhatus õpetaja erialasse» lugemist. Ühiskonnateaduste õpetamise täiustamine toimub ennekõike ühiskonnateaduslike ainete kasvatusliku osatähtsuse suurendamise teel. Kuid ka sellise uue kursuse, nagu «Nõukogude õigus» sissetoomise kaudu. Täieliku eluõiguse saab üliõpilaste teadusliku uurimistöö rakendamine õppeprotsessis. Senisest aktiivsema pedagoogilise keskkonna kujundamine instituudis võimaldab meil kasvatada spetsialiste, kes diplomijärgsel perioodil on võimelised iseseisvalt arenema, kes suudavad maksimaalselt arendada ka teisi, ennekõike oma õpilasi. Avaraid võimalusi niisuguste noorte spetsialistide kujundamiseks pakub edukalt tööd alustanud üliõpilaste ühiskondlike erialade teaduskond, teaduslik uurimistöö üliõpilaste teaduslikus ühingu, ühiskondlik-poliitilise praktika süs-



teem, osavõtt taidlus- ja spordiklubi tegevusest.

Tänavu valmistab TPedI spetsialiste ette 15 erialal.

Organisatsiooniliselt jaotuvad statsionaarsed üliõpilased 5 teaduskonda (keele-, matemaatika-füüsika, pedagoogika-, kehalise kasvatuse, kultuuri-). Mittestatsionaarsed üliõpilased on koondunud kaugõppeosakonda. Käesoleval õppeaastal alustas tööd koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskond üldkontingendiga 200 kuulajat aastas. Sügisel asus TPedI-s õppima 411 statsionaarset ja 234 kaugõppe üliõpilast. Neile lisandus 100 kuulajat ettevalmistusosakonnas. Üliõpilaste üldarv statsionaaris oli 1451 ja kaugõppes 1146.

Aastast aastasse on tõusnud üliõpilaste õpiedukus ja paranenud lõpetanute ettevalmistus kutsetöök. Õppe- ja kasvatustöö edasise edu pandiks on üha tihenevad sidemed üldhariduskoolide ja kultuuriasutustega. Ennekõike tähendab see pedagoogilise ja pioneerilaagri praktika sisukamat ettevalmistamist ning korraldamist. Üliõpilastelt saab tagasisidena huvitavat materjali, mis nii õppejõududel kui ka õppijatel võimaldab analüüsida stažeerivate lõpetanute töötulemusi rajoonides ning neid üldistada. Väga huvitavaks uueks koostöövormiks on kujunenud õppejõudude ja üliõpilaste ühiselt organiseeritud õpetajate päevad Harju, Rakvere ja Rapla rajoonis ning Tallinna Mererajoonis. Plaanipäraselt toimub koostöö koolijuhtidega nende kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna raames.

Uusi ja huvitavaid teadusliku ning õppe-metoodilise koostöö perspektiive töötavad anda näiteks niisugused instituudi ettevõtmised: uute uurimisgruppide loomine Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi juures algõpetuse, kehalise kasvatuse ja koolieelse pedagoogika erialal, teaduslike konverentside korraldamine, uute uurimislaboratoriumide avamine pedagoogika ja kehalise kasvatuse erialal, teadusala prodekaanide töölerakendamine kõigis teaduskondades.

Varasemate aastatega võrreldes avarduvad igakülgsest arenenud pedagoogi kasvatamise võimalused TPedI-s tunduvalt. Suure loomingu panuse selleks suudab anda instituudi juures loodud vilistlaste nõukogu eesotsas esimehe, Eesti NSV MN Riikliku Televisiooni ja Raadio Komitee esimehe R. Penu ja aseesimeeste, Eesti NSV teenelise õpetaja, Tallinna 2. keskkooli direktori H. Hiieaasa ning TPedI dotsendi L. Andrese-niga.

E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi kollektiiv on X viisaastakuks kavandanud õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi edasiseks parandamiseks, kogu meie tegevuse efektiivsuse kasvuks kaalukad ülesanded. Käesolev Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni juubeliaasta, millega ühtib ka meie instituudi 30. tööaasta, on ühtlasi senisaavutatu põhjaliku vaagimise aasta.



---

## KOMPLEKSSEST LÄHENEMISEST KASVATUSTÖÖLE

---

Sel teemal on keskajakirjanduses kor-  
duvalt ja ulatuslikult sõna võtnud filo-  
soofiadoktor **G. Smirnov**. Alljärgnevalt  
avaldame tema põhiseisukohad kokkuvõt-  
liku ülevaatenä. Aluseks on olnud ajakir-  
ja «Sovetskaja Pedagogika» m. a. 12.  
numbri juhtkiri «К вопросу о комплекс-  
ном подходе к воспитанию» ja «Prav-  
das» ning «Rahva Hääles» 17. sept. m. a.  
ilmunud kirjutis «NLKP XXV kongress  
komplekssest lähenemisest kasvatustöö-  
le». G. Smirnov rõhutab, et kompleksne  
lähenemine kasvatustööle on sügavas  
kooskõlas arenenud sotsialistliku ühis-  
konna loomusega, nende ülesannete ole-  
musega, mida lahendatakse kommunismi  
ehitamise nüüdisetapil, igakülgset are-  
nenud isiksuse kujundamise programm-  
eesmärkidega.

Iseenesest vastab komplekssus sotsia-  
listliku ühiskonnakorra olemusele —  
tootmisvahendite ühiskondlikule oman-  
dile, sotsiaal-majanduslike protsesside  
arenemise plaanipärasele iseloomule, ko-  
gu ühiskonna teaduslikul prognoosimi-  
sel rajanevale arenemisele. Kasvatus-  
töö valdkonnas tähendab kompleksne  
lähenemine kasvatuslike mõjutuste süs-  
teemi, mis eeldab elementide, antud juh-  
tumil kasvatustöö eesmärkide ja vahen-  
dite, mitmesuguste tegevusfaktorite ja  
-sfääride ühtsust. Võib nimetada terve  
hulga selliseid elemente, mis ühtekokku  
annavad ettekujutuse kasvatustööle  
kompleksse lähenemise põhijoontest. See  
on, esiteks, kasvatusliku mõju eesmärki-  
de ja suundade ühtsus; teiseks, tehnilis-  
majanduslike, organisatsiooniliste, ideo-  
loogiliste ja muude ühiskonnaelu teguri-  
te arvestamine; kolmandaks, kõigi kas-  
vatusvahendite töö planeerimise ja  
koordineerimise parandamine; neljan-  
daks, kogu elanikkonna hõlmamine kas-  
vatusliku mõjuga, võttes arvesse eri  
gruppide iseärasusi; viiendaks, hariduse  
ja õppimise järjekindel ühendamine  
kõigi inimeste lülitamisega sotsiaalsesse  
praktikasse, nende osavõtuga loovast  
tööst ja ühiskonnaasjade juhtimisest,  
kuuendaks, kasvatuslike jõupingutuste  
tulemusrikkuse pidev praktiline kontrol-  
limine, sellel alusel kasvatusprotsessi  
enda korrigeerimine, kasutades seejuu-  
res teaduslikke meetodeid.

NLKP Keskkomitee aruandes partei  
XXV kongressile märgiti, et ideelise  
kasvatustöö valdkonnas tervikuna on  
toimunud edasimineku. Kuid meil ei ole  
mingit põhjust rahuloluks. On olemas  
sotsiaalset ja ajaloolist laadi asjaolud,  
mis pidevalt toovad ellu märgatavaid  
muutusi, esitavad ideoloogiatööle uusi  
nõudeid. See on üha uute põlvkondade  
elluastumine, kes toovad endaga kaasa  
uued teadmised ja uued meeleolud, nen-  
de pale erineb nii või teisiti eelnenud  
põlvkondade palgest. See on sotsiaalsete  
ja majanduslike tingimuste uuenemine  
teaduse ning tehnika pideva arengu tu-  
lemusel. See on elanikkonna teadlikkuse  
ja informeerituse kasv, mis nõuab infor-  
matsiooni- ja propagandatöö operatiiv-



suse tõstmist. Ja lõpuks on need muutused rahvusvahelisel areenil: pingelõdvendus loob ühelt poolt soodsad võimalused marksismi-leninismi ideede ulatuslikuks levimiseks, kuid teiselt poolt toimub kahe sotsiaalse süsteemi vahelise ideelise võitluse aktiveerumine.

Kõik see nõuab kasvatustöö olulist parandamist. Ülesanne seisneb selles, et muuta kompleksne lähenemine üldparteiliseks poliitikaks kasvatuse valdkonnas, teha temast kõigi kasvatuslike mõjude metodoloogiline baas, suunata selle teostamisele teadlaste ja praktikute jõupingutused.

Komplekssuse idee järjekindel elluviimine kommunistlikus kasvatuses, märgib G. Smirnov, tähendab kõigi kasvatusemeetodite ja -vormide efektiivsemat kasutamist, õpetamise ja kasvatamise täiustamist, et täita meie partei programmis seatud ülesanded: kujundada kõigis töötajais teaduslikku maailma-vaadet, kommunistlikku töössesuhetumist, kommunistlikku moraali, proletaarset internatsionalismi ja sotsialistlikku patriotismi. Seejuures hoiatab ta, et tuleb vältida kahte äärmust. Ühest küljest ei tohi alahinnata meie sotsialistliku riigi kuue aastakümne jooksul kogunenud kasvatustöö kogemusi, pidades silmas, et nendes on juba olemas kompleksse lähenemise põhielemendid. Teisest küljest ei saa arvestamata jätta seatud ülesannete uudsust, nende teoreetilise ja praktilise lahendamise eelseisvat keerukust. G. Smirnov peab väga oluliseks, et kasvatustöö valdkonna olemasolevad suured kogemused ühendataks uute töövormide ja uute lahenduste otsingutega.

Komplekssuse rakendamine praktikas on üpris keeruline ettevõtmine, kuna nii vahendite koordineerimine kui ka kogu elanikkonna haaramise ülesanne, aga peamine — kasvatuslike jõupingutuste mõjukus — ei tule kätte lihtsalt. Need nõuavad nii kaadri kvalifikatsiooni tõstmist, nii teaduslike otsingute organiseerimist kui ka tunduvald materiaalseid kulutusi.

Partei ja riigi poolt selles suunas tehtud titaanlik töö on kandnud vilja, mis

avaldub rahvahulkade kõrges poliitilises teadlikkuses, kultuuri arengus, ühiskonna vankumatus sotsiaal-poliitilises ja ideelises ühtsuses.

Ja ikkagi on ilmne ebauhtlus teadmiste ja teadlikkuse arengus loomulik. See avaldub üksikute inimeste poliitiliste teadmiste madalas tasemes, ühiskonna üksikute liikmete haridus- ja kutsealase ettevalmistuse madalas tasemes, vastutustundetus suhtumises töösse, ühiselu normide rikkumises. Praegu, kui võimalusi on saanud rohkem, kui isiksuse igakülgse arendamise ülesanne on omandanud praktilise iseloomu kogu ühiskonna ulatuses, peab tähelepanu olema keskendatud efektiivsete vahendite otsingule elanikkonna nende gruppide mõjutamise tarvis, sirguva põlvkonna puhul aga taoliste nähtuste ärahoidmisele.

Pedagoogikateadus on nagu teisedki ühiskonnateadused kutsutud sügavuti läbi töötama spetsiaalsed abinõud ideelis-poliitilise, tööalase ja kõlbelise kasvatuses paremaks muutmiseks. Siinkohal nimetab G. Smirnov mitmeid sirguva põlvkonna kasvatusel kompleksse lähenemise üldisi tingimusi.

Esimene — ühtsete kriteeriumide järjekindel rakendamine nii kollektiivi kui ka üksikisiku kõlbelise palge hindamisel. Paraku võib kasvatustöö hindamisel kollektiivides, samuti üksikisikutele hinnangu andmisel kohata hämmastavat ühekülgset: märgitakse näiteks poliitilise ettevalmistuse tase, kuid ignoreeritakse tööalaseid omadusi, või siis ei pöörata tähelepanu moraalsele palgele jne. Niisugune ühekülgsus hinnanguis toob kasvatusel rohkesti kahju. Seejuures, ütleb G. Smirnov, ei ole oskus arvestada poliitilisi, tööalaseid või kõlbelisi omadusi tähtis omaette, vaid just selleks, et edukalt kujundada terviklikku isiksust, tuginedes nendele positiivsetele omadustele, mis on inimeses kõige enne ja kõige enam kinnistunud.

Peamiste kriteeriumide ühtsus ei tähenda sugugi inimeste arvamuste, tunnete ja käitumise ühekülgset. Vastupidi, just peamiste kriteeriumide järjekindel rakendamine loob soodsad tingimused püüdluste, initsiatiivi, võimete,



tegevuse ning tohutu suure — ja ühiskonnale vajaliku — mitmekülguse arendamiseks. Nimelt tagavad iga kodaniku kõrge teadlikkus, ettevalmistatus ja vastutus pidevalt täiustuva sotsialistliku demokraatia tingimustes tõelise isikuvabaduse.

Teine kasvatustööle kompleksse lähenemise tingimus puudutab õpetamise, hariduse ja karastuse ühtsust töö- ning ühiskondlik-poliitilise tegevuse protsessis. Seega üks vahendeid, ütleb G. Smirnov, mis otsustab kasvatus efektiivsuse saatus, on noore põlvkonna lülitamine töö- ja ühiskondlik-poliitilisesse praktikas, õpetamise ühendamine tööga ja ühiskondliku praktikaga.

Teatavat hoolt põhjustab G. Smirnovi arvates kooli ja perekonna osa õpilaste ettevalmistamisel tulevaseks töötegevuseks. See hool väljendub nendes parandustes, mida teeb üldsus õpilaste kutseorientatsioonis. Praegu tehakse palju selleks, et iga elluastuv noor inimene saaks mitte ainult kooli- või kõrgkooli programmis ettenähtud teadmiste summa, vaid teeks läbi ka töö- ja ühiskondliku praktika kooli.

Riigi mure sirguva põlvkonna eluks ja tööks ebapiisava ettevalmistatuse pärast avaldus ka uut tüüpi kutsetehnikakoolide avamises, mis annavad lõpetatud keskariduse.

Heakskiitu väärivad õpilasbrigaadide tegevus, kolhoosides ja sovhoosides vanemate klasside õpilaste töö- ja puhke-laagrid. Need on vaimse ja füüsilise töö ühendamise õnnestunud vormiks ja annavad väga palju sirguva põlvkonna ideelis-kõlbeliseks ja tööalaseks karastuseks, lisavad märgatava panuse tootmisse. Sellealased kogemused vajavad tundmaõppimist ja teaduslikku üldistamist.

G. Smirnov ütleb, et kogu seda tööd pole seni ikkagi krooninud vajalik edu. Pürgimine «puhtale» tööle, isegi kantseleitööle on ikka veel suur, tootva töö prestiiž ei ole veel kinnistunud paljude õpilaste ja nende vanemate teadvuses.

Nähtavasti seisneb ülesanne selles, et anda töökasvatusele suur järjekindlus, sihisuunitlus ja programmeerida see nii,

nagu on programmeeritud teadmised õpikuis ja tundides, et noored inimesed omandaksid perekonnas ja koolis praktiliste oskuste ning harjumuste kindla summa. Just niisuguse praktika protsessis muutub noor inimene pealtvaatajast aktiivseks osalejaks suurtes ettevõtmistes. Ja ainult nii muutub kommunistlik ideelisus teadmiste, veendumuste ja praktilise tegevuse sulamiks.

Kasvatustöö kompleksuse oluline tingimus on isiksuse aktiivsuse, tema distsipliini ja vastutustunde arendamine. «Mitte miski ei ülennda isiksust nii,» märkis L. I. Brežnev NLKP XXV kongressil, «nagu aktiivne hoiak elus, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohusesse, nagu see, et sõnade ja tegude ühtsus kujuneb igapäevaseks käitumisnormiks.» Siin on lühidalt ja kõikehõlmavalt väljendatud ühiskonna ja isiksuse vastastikuste suhete dialektika, nende nõudmiste tuum, mis inimesed peavad üksteisele esitama ja mida iga inimene on kohustatud isendale esitama. Meie partei lähtub sellest, et iga kodaniku vastutustundlik lähenemine oma kohustustele, rahva huvide õige mõistmine loovad ainukindla baasi sotsialistliku demokraatias, tõelise isikuvabaduse põhimõtete kõige täielikumaks elluviimiseks.

Kasvatamine ei tähenda seda, ütleb G. Smirnov, et kasvatatavad lihtsalt omandavad mingisuguse andmete ja reeglite summa, vaid see on ka inimese enda aktiivne tegevus, mille käigus teadmised ja ideed muutuvad veendumusteks ja harjumusteks, käitumise ning töö motiivideks, kujunevad inimeste ühiskondlikud vajadused ja võimed. Kasvatuse ees aga seisab omamoodi «üliülesanne» — arendada sirguvates põlvkondades välja püüd ja oskus tegelda enesekasvatusega, iseseisvalt täiendada oma teadmisi, orienteeruda teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas, oskus mõõta oma soove ja tegusid ühiskondlike printsiipide ja normide moodsuuga, elada suurte ühiskondlike eesmärkide nimel.

Kompleksne lähenemine on lahutamatu seotud kollektiivi osatähtsuse tõusuga nõukogude inimese isiksuse kasva-



tamisel. Sellele viidati NLKP XXIV kongressi materjalides, kui rõhutati, et igaühe vastutus kollektiivi eest ja kollektiivi vastutus iga töötaja eest on meie elulaadi lahutamatu koostisosa.

Sellest lähtuvalt on meie partei kavandanud abinõud, mis suunavad kõikide kollektiivide tegevust, haaravad miljoneid, ja näeb neis isiksuse kujundamise peamist vahendit. See on marksismi-leninismi aabitsatõde. Kumatigi näitavad viimase aja tähelepanekud, et huvi kasvamine kollektiivi ja isiksuse probleemide läbitöötamise vastu toimub noorte teadurite töödes mõneti ühekülgelt.

Väljendub see G. Smirnovi arvates mõõdutundetuse — õigel kohal ja kohatus — isiksuse mõiste tarvitamises, mis viib mõnikord masside ja kollektiivi asendamisele isiksusega. Seda võib tunduvalt täheldada kasvatusteemalistes kandidaadiväitekirjades, eriti propagandavahendite tegevust, määratletakse selle tulemused eelistatavalt mõjuga ühele eraldi võetud isiksusele. Mõistagi saab isiksus selle mõju osaliseks ja teda tuleb tunda õppida, kuid üksnes arvestades propagandavahendite mõju massidele, eri kollektiividele ja elanikkonna gruppidele. Teadur kogu oma kiindumuses isiksuseprobleemidesse ei tohi seda silmist lasta.

Ent kui seda laadi tendentsi võib nimetada arvutusveaks, võib-olla isegi ainult harrastuseks, siis keerukam on lugu teise tendentsiga, mis esineb meie kirjanduses, peamiselt publitsistikas. G. Smirnov peab silmas isiksuse «kõlbelise suveräänsuse» ja «moraalse sõltumatus» tähtsuse püsivat rõhutamist, mõtet sellest, et peamine isiksuses on tema truudus iseendale. Ta ütleb, et selliste väidetega on võimatu nõustuda, sest need ei ole ainult iseenesest illusoorid, vaid on vastuolus ka isiksuse olemuse ja arengusuundade teadusliku, marksistliku mõistmisega, kuna ära on jäänud tõepoolest peamine — isiksuse sotsiaalne sisu, tema ühiskondlik kuuluvus.

Iga indiviid, rõhutab autor, on isiksus,

kuid isiksusena esineb ta kui üldtähtsa, sotsiaalse kandja, kui üldise, erilise ja üksiku ühtsus. Kui omalaadne sügav ja originaalne, endakas või isegi geniaalne inimene ka oleks, väljendab ta alati seda sotsiaalset kogemust, mis oma olemuselt teebki ta isiksuseks, neid ühiskondlikke suhteid, milles ta tegutseb ja areneb.

Formuleeringud «kõlbeline suveräänsus», «moraalne sõltumatus» ja «truudus iseendale» lähevad mööda küsimusest, kes see isiksus on, keda ja mida ta teenib, mille nimel see «truudus iseendale». Praktikas on see tavalise individualismi varikate. Erinevalt individualismi pessimistlikust variandist, mille järgi kõik inimese elu ebakohad on seletatavad inimese loomupärase paratamatu patuseusega, näeb toda liiki individualism välja optimistlikuna. See väljendab kindlust isiklikus elus, aktiivsust, sihipüüdlikkust, kuid oma olemuselt ei muutu. Veel enam, tänapäeva ideoloogilise võitluse taustal on see individualismi eriliik veelgi kahjulikum oma sõjakuse poolest.

Hästi on teada, et isikuvabaduse ja loominguvabaduse küsimused on tänapäeval ideoloogilise võitluse keskpunktis. Välismaised kriitikud, iga liiki sovetoloogid ja antikommunistid moonutavad marksismi-leninismi, meie partei revolutsioonilis-ümberkujundava ja ideeliselt kasvatava tegevuse mõtet ning eelkõige püüavad nad asja kujutada nii, et kommunistliku kasvatus kõi kehaarav, massiline iseloom viib isiksuse oma «mina», tema vabaduse ja kordumatute, individuaalsete omaduste kaotusele, tema muutmisele millegi kollektiivse unifitseeritud, atomaarseks ühikuks. Seda eesmärki järgivad ka revisionistid, kes vastandades küpse K. Marxi teoseid tema varasematele töödele, püüavad nende kinnitusi mööda taastada «oma õigustes» nn. «tõelist», autentset marksismi, tegelikult aga revideerida K. Marxi õpetust «üldinimliku», klassidevälise humanismi vaimus.

Marksistlik-leninlik teadus tõendab veenvalt, et kodanlikud propagandistid, võideldes «vabaduse» eest sotsialismimaades, võitlevad tegelikult kodanliku



ideoloogia propaganda vabaduse eest, nende maade töötajatele võõraste huvide kaitsmise eest.

G. Smirnov ütleb, et nendes tingimustes tähendab «kõlbelise suveräänsuse» jutlustamine kas püüdu eemalduda kindlatest poliitilistest ja klassipositsioonidest või infantiilset soovi kaitsta isiksuse väljamõeldud sõltumatust ühiskonna eest, kindlate klasside ideoloogia ja poliitika eest, sotsialismi ja kapitalismi vahelise võitluse eest.

Teaduslikes uuringutes ja kirjanduses kujutab vildakus kollektiivi ja isiksuse probleemide käsitlemisel mitte vähemat ohtu. Autor rõhutab, et tänapäevalgi on kogu oma aktuaalsuse säilitanud A. Makarenko seisukoht, et ...õige nõukogulik kasvatus peab olema organiseeritud ühtsete, tugevate ja mõjukate kollektiivide loomise teel. Kool peab olema ühtne kollektiiv, kus on organiseeritud kõik kasvatusprotsessid, ja iga selle kollektiivi üksikliige peab tundma oma sõltuvust temast — kollektiivist, peab olema usstav kollektiivi huvidele, seisma nende huvide eest ja esmajoones neid huve kalliks pidama...

Kasvatusele kompleksse lähenemise üks tingimusi on hariduse täiustamine, õpilaste teadmiste taseme tõstmine. Teaduslik-tehnilise revolutsiooni tulemuseks ja informatsioonitulva kiire kasvu tõttu on õpetamiseks ja kasvatamiseks koolis kujunenud uued tingimused. Ei saa jätta arvestamata, et kõige varajasest lapsest on lapsed saanud tänu televisioonile ja raadiotele ning kirjandusele tohtu hulga teadmisi.

NLKP Keskkomitee aruandes XXV kongressile märgiti, et tänapäeval ei ole enam võimalik panna pearõhku teatud hulga faktide omandamisele. Tähtis on õpetada oma teadmiste iseseisva täiendamise ning teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas orienteerumise oskust.

Kasvatusele kompleksne lähenemine on mõeldamatu ilma kooli ja perekonna süstemaatiliste ja tihedate kontaktideta, rõhutab G. Smirnov. Meil on välja kujunenud ning järjest täiustuvad kooli ja kodu koostöö mitmekesised vormid. Kuid

ühelt poolt lastevanemate haridustaseme järsk tõus ja teiselt mõlema abikaasa suur hõivatus kutse- ja ühiskondliku tööga loovad kooli ja vanemate vastastikustest suhetest üpris kirju pildi.

Autor peab ilmseks tendentsiks lastevanemate aktiivset sekkumist pedagoogilisse praktikasse. Samal ajal tuleb koolil võtta enda kanda hoolitsus paljude õpilaste nii-öelda koduse aja eest, moodustada pikapäevavarühi. Meil on tegemist kooli ja lastevanemate suhete uute, mitte alati läbitöötatud vormidega. Pedagoogilise kollektiivi ja lastevanemate jõupingutused peavad vastastikku üksteist täiendama, mitte aga olema üksteisele vastukäivad, nagu seda praegu sageli juhtub. Ja selles suhtes saavad ning peavad palju ära tegema meie pedagoogiline propaganda, ajakirjandus, raadio ja televisioon, kirjandus, filmi- ja teatrikunst.

Sellega seoses tundub G. Smirnovile, et on küpsenud aeg luua spetsiaalne õppevahend eetika tarvis, mis annaks õpilastele ettekujutuse kommunistliku moraali printsiipidest ja elementaarsest käitumisreeglitest. Praegu on tekkinud koolides dubleerimise oht, hulga ühiskonnateaduslike ainete kihistumine. Õpetatakse ühiskonnaõpetust, sisse on viidud Nõukogude riigi ja õiguse alused, nüüd tekib küsimus eetika õpetamisest. Nähtavasti, ütleb autor, on kõige õigem teha ettepanek, et mõeldaks ühtse sünteeskursuse loomisele, mis lahendaks nende eri ainete ülesanded üheskoos.

Kompleksse lähenemise üht juurprobleemi näeb G. Smirnov kogu elanikkonnas haaramises positiivse pedagoogilise mõjuga, arvestades seejuures töötajate eri gruppide iseärasusi, kasvatustöö organiseerimises elukohajärgselt, puhkeajal. Just see valdkond on paljude ekstsesside allikaks noore põlvkonna käitumises, kuna nimelt siin tekib positiivse pedagoogilise mõju vajakajäämise tagajärjel vaakum, kus on soodus pinnas võõrmõjudele: teadvussfäär tühjust ei tunnista.

Võtame niinimetatud mitteformaalsed noortegrupid, kes reeglipäraselt tekivad elukohajärgselt. Mõistagi pole need ilm-



tingimata ühiskonnastaste hoiakutega grupid. Kuid nendes kollektiivides, juhib autor tähelepanu, leiab aset suhtlemine, pannakse alus harjumustele ja püüdlustele, kujunevad liidrid. Nendest teada- saamine ja nendes tungimine on üpris raske nii nende ajutise iseloomu tõttu kui ka muudel põhjustel. Nendest grupidest noorte eemalehoidmine ja nende hõivamine huvitava ja kasuliku tegevusega on põhiline ja üpris efektiivne vahend noorukite õigele teele suunamisel.

G. Smirnov ütleb, et täiesti õigesti pannakse praegu suuri lootusi šeflusele. Kuid šefid on põhiliselt tootmises. Seejuures on aga tohtu vajadus sellise institutsiooni järele, mis tegutseks elukohas, laste vabal ajal. Selles rollis ei pea ilmingimata olema eakad inimesed, vaid seal võiksid aktiivselt tegutseda kommunistlikud noored ühiskondlike organisatsioonide juhendamisel.

Töö mikrorajoonides omandab praegu nimetamisväärse sotsiaalse kõlajõu. Ülesanne seisneb selles, et välja töötada pedagoogiliselt põhjendatud süsteem, mille olemus rajaneks sellel, et elukohajärgne tegevus oleks kooli õppe- ja kasvatustöö, töökollektiivide laste ja täiskasvanutega tehtava töö jätkuks võitluses kommunistliku moraali eest.

Kompleksse lähenemise realiseerimisel, toonitab G. Smirnov, kuulub suur tähtsus kasvatusmeetoditele. Ajakirjanduses arutatakse sageli küsimust, mis on seotud mitmesuguste kasvatusmeetodite suhetega, eriti headuse ja nõudlikkusega, kollektiivi osatähtsuse ja laste individuaalsete iseärasuste arvestamisega. Asi läheb kuni otseste kallaletungideni Makarenko tähelepanuväärsele seisukohale nõudlikkuse ja lapse isiksuse austamise ühtsuse vastu. Mõnikord püütakse seda kujutada kui autoritaarsete ja demokraatlike kasvatusmeetodite võitlust. Selleks pole autori arvates mingit põhjust. Nõukogude kool ja pedagoogika on oma olemuselt sügavalt demokraatlikud kasvatusorganiseerimise printsiipide, tema eesmärkide ja meetodite suhtes. Ent mõnede perekondade ja koolitöötajate praktikas võivad valdavad olla rohkem või vähem erinevad meetodid.

Laialdaselt on näiteks käibel, nii praktikas kui ka kirjanduses, seisukoht, mille kohaselt tõeliselt õnnelik laps on hellitatud laps, ainult hellitatud lapsest kujuneb tõeline isiksus jne. Niivõrd kategoorilised arutlused, veelgi enam aga taoline praktika peale kahju muud kaasa ei too. Niisamuti kui perekonnas või koolis kultiveeritav karm nõudlikkuski, mille puhul lapsed jäävad ilma headusest ja hellusest. Kui esimesel juhul kasvab egotsentrilise suunitlusega isiksus, kes ei tunne ega taha tunnustada muid huve peale isiklike, siis teisel juhul kujuneb lapses võõrdumine, ebakindlus oma võimetes jne.

Nii nõukogude kui ka kogu maailma pedagoogika kogemused näitavad veenvalt, et kasvataja vajab kõige mitmekeelsimaid meetodeid ning et nende valik sõltub tingimustest, kohast ja ajast, selle kollektiivi iseloomust, kus kasvatus toimub, olukorra keerukusest.

Kirjanduses, mis puudutab kasvatus- töö kogemusi, jääb vahel kahjuks vajaka tähelepanust nende kogemuste sisule. Kirjeldatakse saavutatud tulemusi, kuid need pakuvad huvi ainult juhul, kui raamatust saab selgeks, kuidas need tulemused on saavutatud; kui puudub see «kuidas», vanemate, pedagoogide, juhendajate kasvatusliku käitumise ning kasvatusvõtete täpne ja üksikasjalik analüüs, veenmise ja nõudlikkuse, headuse ja ranguse dialektika avamine jne., s. o. kõik see, mis moodustab pedagoogilise mõjutamise kliima, minetab see või teine brošüür, raamat ja pedagoogiline propaganda tervikuna peamise — eeskuju jõu.

G. Smirnov ütleb, et kui me tahame, et tulevane kodanik tõepoolest kasvaks tõeliselt harmooniliselt arenenud isiksuseks, et ta teaks ja austaks meie ühiselu printsiipe ja norme, oskaks oma isiklike huvisid õigesti ühendada teiste inimeste huvidega, oma isiklike vajadusi ühiskonna vajadustega, peab kasvataja tegutsema ulatuslikku meetoditespektrit kasutades, nii headuse kui ka nõudlikkusega. Alles siis muutub kasvatus kunstiks.



Kompleksel lähenemisel kasvatusel ei saa välistada võõrmõjusid. Partei juhib tähelepanu sellele, et ideelis-poliitiline kasvatustöö leiab aset kahe süsteemi vahelises ideelise võitluse olukorras, kusjuures see muutub järjest aktiivsemaks ja imperialistlik propaganda järjest rafineeritumaks. Nendes tingimustes ei saa me leppida passiivse suhtumisega võõrmõjudesse, jäävad ju need siis ilma kriitikata, nende vaenulik olemus aga avamata.

Sellepärast on üks tähtsaid ülesandeid noores põlvkonnas kindlate ideeliste positsioonide kujundamine, oskuse kasvatamine oma õigete poliitiliste vaadete eest seista ja neid kaitsta, vastu seista meie vaenlaste ideoloogilistele diversioonidele. G. Smirnov ütleb, et mis tahes propagandakampaanias ja kasvatusaktisoonis peavad juba enne selle algust olema täpselt kindlaks määratud nii eesmärgid kui ka nende saavutamise vahendid: kellele tahetakse neid või teisi teadmisi anda; millises ulatuses; keda ja milles konkreetselt ning mil viisil on vaja veenda, millised eksi- ja eelarvamused on vaja kummutada jne. Kõiki neid aspekte on ideoloogiatöö perspektiivplaanide koostamisel eriti tähtis silmas pidada.

NLKP Keskkomitee on mitmetes oma otsustes üldistanud ideoloogiatöö kogemusi, määranud kindlaks selle töö peasuunad. Kasulikud olid NLKP Keskkomitee juhendi kohaselt korraldatud üleliidulised teaduslik-praktilised konverentsid ideoloogiatöö küsimustes: töödistsipliini kasvatamisest (Tuula), tootmiskollektiivi osa kommunistlikus kasvatuses (Sverdlovsk), ajakirjanduse osa sotsialistliku võitluse valgustamisel (Vilnius), olmekultuuri tõstmine ja kasvatus töö täiustamine maal (Taškent), sotsiaalne planeerimine ja ideoloogiatöö (Leningrad), noorte kasvatamisest (Minsk). NLKP Keskkomitee juhendi järgi valmistatakse praegu ette teaduslik-praktilisi konverentse internatsionalistliku kasvatus küsimustes — Tbilisis, sotsialistliku elulaadi propaganda alal — Kiievis, komplekses lähenemises —

Moskvas. G. Smirnov peab oluliseks, et nendel konverentsidel osaleksid aktiivselt nii pedagoogikateadlased kui ka praktilised koolitöötajad.

G. Smirnov rõhutab, et kasvatus tööle komplekses lähenemise omandamine ja selle üldine rakendamine pole lühiajaline üritus. Tuleb palju ja visalt tööd teha, et kompleksne lähenemine kui partei poliitika teaduslikult põhjendatud väljendus kasvatus töö valdkonnas saaks kogu uue inimese kujundamisel tehtava töö organiseerimise metodoloogiliseks aluseks, kasvatus töö praktika täiustamise ja sotsialistliku elulaadi normide ning printsiipide kinnistumise aluseks.



---

# SÕJALIS- PATRIOOTILISEST KASVATUSTÖÖST KOOLIS

---

**HEINO SAVI,**  
**Varstu keskkooli direktor**

Kommunistlikus kasvatuses tuleks peamine tähelepanu pöörata sellistele tegevusaladele, mis soodustavad õpilaskollektiivi ning pedagoogide ühendamist tervikuks.

Iga õpilane peab tundma ja mõistma, et tema tegevus on tähtis kogu nõukogude ühiskonna edasilikumises, siis on ta valmis jõupingutusteks kollektiivis. Kollektiivi aga tugevdavad kõige enam traditsioonid. Häid võimalusi traditsioonide väljakujunemiseks pakub sõjalis-patriootiline töö.

Patriotismitunne ei arene õpilastes välja iseenesest, selle kujunemine nõuab järjekindlat kasvatustööd, mis saab alguse perekonnas ja jätkub koolis. Kasvatustööd aitavad avardada sõjaline algõpetus, ALMAVÜ tegevus ja kogu sõjalis-patriootiline kasvatustöö koolis.

Kõige väärtuslikumaks sõjalis-patriootilise kasvatamise allikaks on meie kodumaa ajalugu. Noorte innustuse lätteks on Nõukogude sõjameeste kangelasteod Suures Isamaasõjas.

Varstu keskkoolis alustati shipärast sõjalis-patriootilist kasvatustööd 1966.

aastast. Tõukejõuks oli kooli pioneeri-malevale saadetud kiri Ivanovost. Jelizaveta Sinotova kirjutab, et Sõjakomis-sariaadi teate kohaselt on tema abikaasa, tankist Grigori Sinotov maetud Varstu keskkooli juures asuvasse ühishauda. Pärast andmete kontrollimist vastasid pioneerid: «Kallis ema! Meie kooli ees kasvavad suured männid ja palju noori kaski. Nende kaskede all puhkab Teie abikaasa. Kaskede kohin uinutab kõiki, kes ühishauas puhkavad, aga neid on siin palju. Ema, ärge muretsege, nüüd hoolitseme meie tema kalmu eest. Kui Teie tervis lubab, tulge, palun, meile külla.»

Pioneerid selgitasid välja, et Grigori Sinotov langes 17. augustil 1944. a. lahingus Kõrgepalus. Kohalikud elanikud mäletasid, et 1944. a. augustis langes Varstu vabastamisel noor ohvitser, kes maeti kooli aeda. 1959. a. maeti ümber kõik Varstu vabastamisel langenud sõdurid ja ohvitserid. Püstitati mälestussammas.

1966. a. võidupühaks, kui saabus külla Jelizaveta Sinotova, oli pioneeridel kogutud hulgaliselt andmeid Varstu vabastamise kohta. Kangelaskalmul korraldati leinamiiting, millest võtsid osa kogu koolipere ja kohalikud elanikud. Malevanõukogu otsusega anti 4. klassi pioneerirühmale Grigori Sinotovi nimi. Jelizaveta Sinotova võeti aupioneeriks.

Kuna esimene suurem ettevõtmine õnnestus, said kooli punased jäljekütid ülesande välja selgitada kõigi sõdurite ja ohvitseride nimed, kes andsid oma elu Varstu ja selle ümbruse vabastamisel.

Vanempioneerijuhi eestvedamisel vaadati läbi kõik Võru Sõjakomisariaadis olevad kartoteegid ja nimekirjad. Selgus, et Varstu vennaskalmus puhkab 129 sõdurit ja ohvitseri, leiti nende kodune aadress.

Alustati kirjavahetust, millest võtsid osa kõik klassid vene keele õpetaja juhendamisel. Varstust läksid kirjad Moskvasse, Leningradi, Ordžonikidzesse, Kiievisse, Vladivostokki ja mujale.

Pikisilmi odati vastuseid kirjadele, ent neid tuli vähe. Enamik saadeti tuli



tagasi märkusega, et vastav isik sellel aadressil ei ela. Ikkagi ei kaotatud lootust. Teele läksid uued kirjad, seekord lahtistel postkaartidel. Need rändasid enne sihtkohta jõudmist mitmel aadressil. Tänu meie sidetöötajate ja paljude inimeste mõistvale suhtumisele saadi lõpuks ligi 70 vastust.

Saabunud kirjad aitasid ja aitavad õpilastes kujundada õigeid seisukohti mõistmaks meie paljurahvuselise riigi võitlust rahu eest, võitude raskust ja nõukogude inimeste mehisust Suures Isamaasõjas.

Kirjavahetuse laienemine lõi soodsa pinna uute traditsioonide tekkimiseks sõjalis-patriootilises kasvatustöös. Kõik klassid (4.—11. kl.) valisid endale kirjasõbrad, et rohkem teada kodukoha vabastajate elust, tööst ja sõjateedest. Kõik pioneerirühmad hakkasid endale taotlema kodukohas langenud sõjamehe nime.

Kooli parteialgorganisatsiooni algatust — paigaldada kangelaskalmule memoriaaltahvel kõigi langenute nimedega — toetas igati rajooni juhtkond. 1968. a. maipühadeks kutsuti mälestustahvli avamisele ka langenute perekonnaliikmed. Kogu koolipere valmis- tus kaugete külaliste vastuvõtuks. Saabusid 72 langenu omaksed.

Meie uued tuttavad olid koolile tänu- likud tehtud töö eest, tänuelikud, et leiti nende poja või isa viimne puhkepaik, et seda peetakse kalliks.

Laienenud kirjavahetus ja isiklikud kontaktid langenute omastega nõudsid suuremat tähelepanu sõjalis-patriootilisele tööle, ennekõike just kogutud huvitavate materjalide süstematiseerimisele ja memoriaalmappidesse paigutamisele.

Pioneer- ja komsomoliorganisatsiooni algatusel moodustati «Punase Nelgi» klubi, mis kujunes kooli sõjalis-patriootilise ja internatsionalistliku kasvatustöö keskuseks ja tegutseb edukalt tänini. Klubi töö on jaotatud kolme osakonna vahel:

■ ajaloo-osakonna ülesandeks on uurida kodukoha ajalugu, vennashauas puhkavate Nõukogudemaa sõjameeste elulugu; ■ kirjasaatjate osakond peab sidet langenud sõjameeste perekonnaliikmetega

või nende sünnikoha koolidega, tähtpäevadel peab meeles sõjaveterane;

■ huvitavate ürituste osakond korraldab miitinguid, nende ülesandeks on ka tähtpäevade tähistamine.

Tänu klubi sisukale tööle sai 1973. a. teoks lahingukuulsuse klassi avamine, kuhu on koondatud kogu sõjalis-patriootilist kasvatustööd käsitlev materjal. Neid materjale kasutatakse pioneeri-koondustel ning arvukalt ka klassijuhataja- ja ainetundides.

Kooli sõjalis-patriootiline töö on tihe- dalt seotud internatsionalistliku kasva- tustööga, puhkab ju kooli territooriumil asuvas vennaskalmus 9 liiduvabariigi sõdureid ja ohvitsere, kes langesid Varstu ümbruses Suure Isamaasõja päe- vil. Siit ka sidemed ja tihe kirjavahetus vastavate liiduvabariikide õpilastega.

Varstu keskkooli sõjalis-patriootilise töö traditsioonid on kandunud enami- kusse rajooni koolidesse. Vahest saavad teisedki uusi mõtteid, tutvudes meie kooli sõjalis-patriootilise kasvatustöö planeerimisega tegevuse elementide kaudu. (Lähemalt lk. 200. — Toim.)

#### SÕJALIS-PATRIOOTILISE KASVATUSTÖÖ PLANEERIMINE TEGEVUSE ELEMENTIDE KAUDU

Plaani koostamisel on lähtunud järgmis- test sõjalis-patriootilise kasvatustöö tulemustest:

- 1) on välja uuritud kodukoha vabasta- mise käik ning langenud sõjameeste nimed,
- 2) loodud kirjaside langenud sõjameeste perekonnaliikmetega,
- 3) paigaldatud memoriaaltahvli lange- nute nimedega ühiskalmule,
- 4) avatud lahingukuulsuse klass,
- 5) pioneermialev kannab kodukoha par- tisani nime,
- 6) loodud sidemed kodukoha sõjavetera- nidega,
- 7) kõik pioneerirühmad ja klasside kom- somoliorganisatsioonid on nimelised.

**Märkus:** Üritused on planeeritud tege- vuse elementide kaudu nii, et iga üritus kajastaks ühte või teist tegevuse ele- menti kõige täpsemalt. Sisuliselt on aga igal üritusel vähemalt kahe tegevuse elemendi väärtus.



Kasvatustöö sisu *	Tegevuse elemendid	Tunnetuslik tegevus	Hinnanguline tegevus	Ümberkujundav tegevus	Suhtlev tegevus
--------------------	--------------------	---------------------	----------------------	-----------------------	-----------------

### ■ Suures Isamaasõjas kodukoha vabastamisega seotud traditsioonid.

#### Tunnetuslik tegevus.

1. Parteilorganisatsiooni lahtisel koosolekul sõjalis-patriootilise kasvatustöö plaani arutamine ja kinnitamine. Ülesannete jaotamine kommunistide vahel.
2. Plaani arutamine malevanõukogus, malevanõukogu omaplaani koostamine ja ülesannete jaotamine malevanõukogu liikmete vahel.
3. Plaani arutamine komsomolikomitees, komsomolikomitee omaplaani koostamine ja ülesannete jaotamine komitee liikmete vahel.
4. Miitingud ühiskalmul (pärgade ja lillede asetamine) 5. novembril, 23. veebruaril ja 9. mail.
5. Koolisisesed klassidevahelised sõjalis-sportlikud võistlused (laskmine, tsiviilkaitse, VTK).
6. Sõjalis-sportlike mängude «Põuavälg» ja «Kotkapoeg» organiseerimine.
7. Lahtine pioneerikoonudus «Ta andis oma elu minu sünnimaa eest».
8. Täpsustada uued andmed Varstu ümbruses Suures Isamaasõjas langenute kohta ja taotleda nimede jäädvustamist ühiskalmul.
9. Temaatiline õhtu «Enese ja selle teise noormehe eest».

#### Hinnanguline tegevus.

1. Pioneerimaleva ja komsomolikomitee koostatud plaanide tutvustamine klassikollektiivides.
2. Pioneerirühmades ja klasside komsomoliorganisatsioonides sõjalis-patriootilise töö planeerimine ja ülesannete jaotamine.
3. Kirjavahetuse jätkamine Suures Isamaasõjas kodukoha vabastamisel langenute perekonnaliikmetega (eriti nimikangelase perekonnaliikmetega).
4. Miitingud ühiskalmul (pärgade ja lillede asetamine) 2. oktoobril, 8. veebruaril (pioneer- ja komsomoliorganisatsiooni sisesed üritused).
5. Kirjaside loomine nende langenute perekonnaliikmetega, kelle kohta koolil puuduvad täpsed andmed (eelnevalt nimed täpsustada Sõjakomissariaadi

\* Trükitehnilistel põhjustel on plaani tabeli vormist loobutud.

kaudu). 6. Kollektiivse kirjaside loomine klassiti langenu kodukoha lähima kooliga. 7. 11. kl. noormeeste kohtumine Sõjakomissariaadi esindajaga (kutsevaliku eesmärgil). 8. Täiendavate andmete kogumine kodukoha vabastamise kohta sõjaveteranidelt, kes võtsid osa kooli mikrorajooni vabastamisest. 9. Sõjalis-patriootilise töö tutvustamine näitagitatsiooni kaudu (klassiti). 10. Ühiskalmu pidev hooldamine (klassiti ja kuude kaupa).

#### Ümberkujundav tegevus.

1. Kontrolli ja arvestuse pidamine sõjalis-patriootiliste ülesannete täitmise üle.
2. Lahingukuulsuse klassi materjalide täiendamine. Kogunenud kirjade ja saadetiste süstematiseerimine ning vitriinidesse ja memoriaalmappidesse paigutamine.
3. Patriootilise sisuga montaažide, luuletuste ja laulude õppimine miitinguteks.
4. Pioneerirühmades ja klasside komsomoliorganisatsioonides oma nimikangelase sünni- ja surma-aastapäeva tähistamine ühiskalmul.
5. Kirjavahetuse kaudu nimikangelase kodukohta, tema rahva ja rahvuskommete tundmaõppimine.
6. Õppida tundma lahingukuulsuse klassi materjale teiste klasside nimikangelaste kohta.
7. Parimate nimeliste rühmade väljaselgitamine ja osavõtt rajooni parimate nimeliste rühmade kokkutulekust.
8. Lahingukuulsuse klassi materjalide seostamine ja kasutamine patriootilises kasvatustöös.
9. Nimikangelase õpingute, tööaastate ja võitluste tutvustamine kogu koolikollektiivile.
10. Sõjalis-patriootilise sisuga filmide tellimine ja demonstreerimine (1.—3., 4.—8., 9.—11. kl.). Filmide arutelu klassijuhatajatundides (situatsioonide loomise kaudu).

#### Suhtlev tegevus.

1. Ekskursioonide ja matkade marsruudid koostada nii, et külastataks Suure Isamaasõjaga seotud paiku.
2. Indivi-



dualne kirjavahetus langenute kodukoh-  
tade koolide õpilastega. 3. Korraldada 2  
vene keele nädalat õppeaastas (suhtle-  
mine ainult vene keeles). 4. Korraldada  
suuline ja kirjalik konkurss igas klassis  
(4.—11.) vene keele õppimisele innusta-  
miseks. 5. Korraldada patriootiliste lau-  
lude ja luuletuste konkurss. 6. Koolial-  
manahhi väljaandmiseks korraldada pat-  
riootiliste kirjandite konkurss 5.—8. ja  
9.—11. kl. 7. Kutsuda külla oma nimi-  
kangelase perekonnaliikmeid (kord õp-  
peaastas). 8. 8. ja 9. kl. õpilased viivad  
lilli ühiskalmule (pärast lõpuaktust).  
9. Korraldada konverents teemal «Olen  
patrioot». 10. Kirjavahetuse kaudu koge-  
muste vahetamine sõjalis-patriootilises  
töös.

#### ■ Pioneerimaleva nimikangelane

Tunnetuslik tegevus.

1. Jätkata pioneerimaleva nimikangelase  
võitluskaaslaste ja tuttavate abil täien-  
davate andmete kogumist tema võitlus-  
tee kohta. 2. Nimikangelase kalmu pidev  
hooldamine.

Hinnanguline tegevus.

1. Kirjavahetus pioneerimaleva nimi-  
kangelase abikaasa ja poegadega. 2. Ni-  
mikangelase eluloo tutvustamine noore-  
matele pioneerirühmadele ja uutele pio-  
neeridele. 3. Rõivivõistlus.

Ümberkujundav tegevus.

1. Pioneerimaleva pidulik koondus nimi-  
kangelase sünnipäeva tähistamiseks.  
2. Pioneerimaleva nimikangelase mäles-  
tuspäeva tähistamine (kalmul). 3. Poiste-  
nädal (iga päev on pühendatud mingile  
eesmärgile — osavus spordis, tsiviilkait-  
se, laskmine, viktoriiin sõjalistest tead-  
mistest jne.). Kokkuvõtte noore kangelase  
päeval (8. II).

Suhtlev tegevus.

1. Kohtumine pioneerimaleva nimikan-  
gelase abikaasa ja poegadega (pioneerirüh-  
mades). 2. Uute pioneeride pidulik  
vastuvõtt ja 7. kl. pioneerirühma viima-  
ne koondus «Hüvasti, kaelarätt!». 3. Üle-  
kooliline matk kodukoha lahingupaika-

desse ja pioneerimaleva nimikangelase  
kalmule.

#### ■ Sidemed sõjaveteranidega

Tunnetuslik tegevus.

1. Koostada kartoteek kõigi kodukoha  
sõjaveteranide kohta.

Hinnanguline tegevus.

1. Helilindistada sõjaveteranide mäles-  
tusi. 2. Sõjaveteranide meelepidamine  
õnnitluskaartidega riiklike pühade ajal.

Ümberkujundav tegevus.

1. Sõjaveteranide mälestuste tutvusta-  
mine näitagitatsiooni ja kooli raadiosõl-  
me kaudu. 2. Stendil «Tähtpäevade  
kännisel» hakata valgustama Oktoobri-  
revolutsiooni 60. aastapäevaga seotud  
üritusi. Kasutada ära sõjaveterani mä-  
lestused revolutsioonilisest võitlusest  
1917. aastal Petrogradis.

Suhtlev tegevus.

1. Kohtumised sõjaveteranidega klassiti.  
2. Paluda sõjaveteranid osa võtma mi-  
tingutest ühiskalmul. 2. Võidupüha hom-  
mikul viia kõigile kodukoha sõjavetera-  
nidele koju õnnitluskaart ja lillekimp  
(pioneerid vastavalt elukohale).

#### ■ Kohtumised tegevälastega

Tunnetuslik tegevus.

1. Ühine miiting ühiskalmul (23. veebr.,  
9. mai) Tallinna garnisoni sõjameeste  
osavõtul.

Hinnanguline tegevus.

1. Suveniiride valmistamine tegevväe-  
lastele.

Ümberkujundav tegevus.

1. Kohtumised spordis tegevvälastega.

Suhtlev tegevus.

1. Ühine kontsert, puhkeõhtu. 2. Kohtu-  
mised kooli vilistlastega, kes on valinud  
sõjameheks. 3. Ekskursioon Tallinna  
garnisoni sõjameeste juurde.



---

# ÕPILASLIKUST ELUVIISIST TULENEVAID KASVATUSTAOTLUSI JA ÜLESANDEID

---

**SILVIA KERA,**  
pedagoogikakandidaat

Seoses ühiskonna arenguga kerkib kooli ette üha uusi nõudeid noorsoo kasvatamisel. Küllaltki määrav on kooli osatähtsus õpilastes sotsialistlikule elulaadile iseloomulike isiksuse omaduste kujundamisel.

Siit tuleneb küsimus, kuidas eesmärki sihipärasemalt ja efektiivsemalt realiseerida. Veelgi enam, missugune on kasvatus ja hariduse osa NLKP seatud ülesande — tagada sotsialistliku elulaadi edasine areng — täitmises.

Elulaadi all mõistame inimeste elutegevuse oluliste joonte sulamit, s.t. inimeste elutegevuse püsivaid, tüüpilisi vorme konkreetsete sotsiaalsete suhete jaoks, mis tegelikkuses suhtlemise, käitumise ja mõtlemislaadi normidena väljenduvad (10, lk. 26).

Elulaad isoomustab ühiskonda tervikuna, selle elutegevuse olulisemaid jooni. Elulaadi determineerib eelkõige see ühiskondlik süsteem, milles inimene elab.

Sotsialistlikku elulaadi determineerivad arenenud sotsialistliku ühiskonna põhihood: inimeste põhitegevuseks on töö, seejuures mitte kui elatusvahend, vaid kui vajadus meeldiva tegevuse järele elus, inimest iseloomustab ühiskondlik aktiivsus, kollektiivsustunne, inimsuhete humanism, mis seltsimeheliikul vastastikusel abil põhineb, jne. Sotsialistlik elulaad on ideaalne elulaad, mille poole me püüdleme.

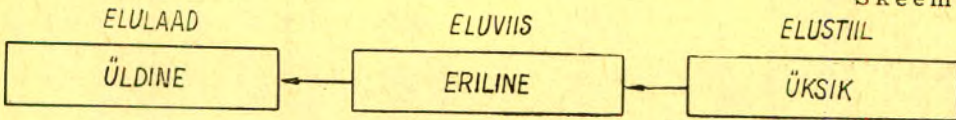
Ühiskonnas on mitmesuguseid sotsiaalseid grappe, erinevaid regioone, milles elulaadi üldised tüüpilised jooned avalduvad erilises vormis ning mida me eristaksime vastava grupi eluviisina.

Eriline on seotud grupi diferentseeritusega (grupi koha ja funktsiooniga ühiskonna süsteemis), ta põhitegevuse iseloomuga, mis viib olulistele erinevustele grupi elulaadis. Nii võime eristada õpilaste eluviisi kui elulaadi erilist vormi, mille põhitegevuseks on õppimine kui sihipäraselt planeeritud ja juhitud tegevus.

Üksikisiku elutegevus toimub mitmesugustes sotsiaalsetes gruppides. Lülitundes mingisse sotsiaalsesse gruppi, peab ta kohanema selle uute tingimustega. Isiksuse kohanemine on selle grupi eluviisi vastuvõtmine. Üksikisik puutub kokku mitmete eluviisidega. Sõltuvalt oma individuaalsetest iseärasustest, suhtegrupist ja veel muudestki teguritest võtab ta vastu teatud eluviisi ning rikastab seda oma isikupärasusega. Kujuneb välja konkreetse isiku vastav elustiil.

Elulaad, eluviis ja elustiil on üldise, erilise ja üksiku vahekorra väljendus (3).





Elulaad on omane ühiskonnale, kuid ei eksisteeri väljaspool üksikut, on selle tuumaks. Üldine avaneb üksiku ja erilise kaudu.

Eluviis on üksiku ja üldise ühtsus.

Elustiil on indiviidi tegevuse omaste tunnuste kogum, mis eristab indiviidi teistest ja moodustab individuaalsuse. Elustiili kaudu leiavad väljenduse üksikisikus nii üldine kui ka eriline.

Elustiil väljendub ühete väärtuste eelistamises teistele, oluline osa selles on väljakujunenud hoiakutel (hoiak on valmisolek mingiks aktiivsuseks). Elustiil reguleerib inimese harrastusi, käitumist, ta hinnanguid kõigele sellele, mis tema ümber toimub. Kujunenuna mõjutab elustiil isiksuse omadusi.

Järelilikult tuleks sotsialistliku elulaadiga kooskõlas olevate elustiilide kujundamist vaadelda kui kommunistliku kasvatus üht aktuaalsemat ülesannet (3, lk. 18).

Isiksuse arengu juhtimiseks on vaja teada neid tingimusi, mille abil kool saab kõige efektiivsemalt mõjutada üksikõpilaste niisuguste elustiilide kujunemist, mis vastaksid sotsialistlikule elulaadile. Need on elustiilid, mida iseloomustavad kollektivism, altruism, humanism, aktiivne eluhoiak jne.

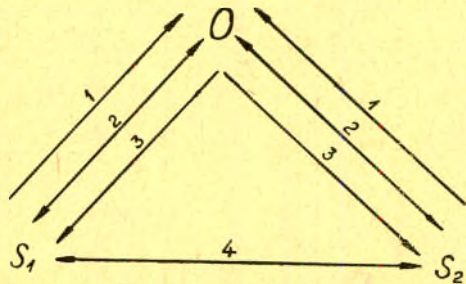
Kõik õpilased ei võta aga koolis pakutavat eluviisi vastu, või võivad sõltuvalt kooli- või klassikollektiivis väljakujunenud eluviisist õpilastel kujuneda üsna erinevad elustiilid (2).

Elustiilid väljenduvad inimestevahelises suhtlemises, tegevuste valikutes ja hinnangutes. Elustiilide tuumaks on väärtusorientatsioonid, mille alusel inimene valib vastava talitusviisi. Ühe või teise isiksuse väärtusorientatsioon tinglevad indiviidi kogemused, mida omandatakse tegelikus elus oma tegevuse kaudu.

Meil on vaja arvesse võtta, mida tegevus koolis õpilase isiksuse kujunemisele annab. Siinjuures peaksime lähtuma

inimtegevuse struktuurist üldse. M. Kagan eristab inimtegevuses järgmisi elemente: tunnetuslik (informatsiooni, teadmiste saamine), väärtusorientatsiooniline e. hinnanguline (hinnangute andmine, väärtustamine), ümberkujundav (praktiline töö, loov tegevus) ja suhtlemine (1).

Skeem 2  
INIMTEGEVUSE ELEMENTID  
M. KAGANI JÄRGI



O — objekt, S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub> — üksikindiviidid.  
1 — tegevuse ümberkujundav element,  
2 — väärtusorientatsiooniline, 3 — tunnetuslik, 4 — suhtlemise element.

On oluline teada, missuguses vahekorras on kooli pakutavas tegevuses need elemendid ning missuguseid väärtusi kooli tegevus õpilastes kujundab. Näiteks ühiskonnakasulik töö. Kas õpilased peavad töö väärtuseks töö eest saadud ühiskondliku töö tundide arvu või on väärtuseks töö ühiskondlik kasulikkus, rõõm ühiselt tehtud tööst?

On uurimusi, mis eriti osutavad tunnetusliku elemendi ülekaalule kooli te-



gevuses ning tegevuse kõlbelise mõju tagasihoidlikkusele. Tunnetuslik element prevaleerib nii tundides valmisteadmistele andmisel kui ka kõlbelises ja ideelis-poliitilises kasvatustöös. Tunnetusliku elemendi ülekaal kõlbelises kasvatuses muudab selle kas moraliseerimiseks või kaldub rigorismi (6). Esimesel juhul põhineb kasvatamine moraaliprintsiipide nämmutamisel, ilusatel fraasidel, teisel — administreerival mõjutamisel käskude-keeldude abil. Mõlemad meetodid lähevad kasvatuseprobleemidele formaalselt, mille tagajärjeks on kasvatatava näitlemine, silmakirjalikkus käitumises. Nii ei etenda kool olulist osa õpilaste väärtusorientatsioonide kujundamisel. Võib õpilastele palju pakkuda, ilma et seejuures nende arengut oluliselt vastavas suunas mõjutataks. Erilist tähelepanu vajab tegevuse väärtusorientatsiooniline element just kõlbelises ja ideelis-poliitilises kasvatustöös. Kool peaks täitma juhtivat osa õpilaste väärtushinnangute kujundamisel. Seda mitte niivõrd valmishinnangute kätteandmise teel, vaid arutelude ja dispuutidega, kooli kogu tegevuskorraldusega nõnda, et õpilased oma mõtlemise kaudu jõuaksid õigetele väärtushinnangutele. Näiteks klassijuhatajatund teemal «Mida tähendab õppida, töötada ja elada kommunistlikult?» ei paneks õpilasi mõtlema ja oma hinnanguid andma, neid võib-olla muutmagi, kui esitada valmistõdesid ja -seisukohti. Diskussiooni vormis kutsub probleem õpilastes esile elava mõttevahetuse, ilmnevad nende vastandlikud arvamusedki, kus vaidluses jõutakse väärtusotsustustele. Olulisem on aga see, et nii jõutakse ise tõeni. Ühiskonnakasulikku tööd, mille eesmärk ja ülesanne jääb välja selgitamata, väärtustavad õpilased eelkõige tundide arvuga, mida nad selle eest saavad. Üldised ühiskondlikud huvid, millest me räägime, võivad õpilaste tundemaailma mitte jõuda. Seevastu selgitus, mis lähtub oma lähema ümbruse, kollektiivi huvidest, suunab õpilast kergemini ühiskonnakasulikku tööd kollektivistlikelt alustelt väärtustama. Mitte väiksema tähtsusega ei ole tehtud tööle või mis tahes üritusele järgnev

kokkuvõtte tegemine sellele hinnangu andmise näol, toetudes õpilaste endi arvamusetele.

Arvestada tuleb suhtlemise suurt mõju õpilaste isiksuse kujunemisele (7). Suhtlemine seob õpilasi mitmesuguste sotsiaalsete gruppidega ja kujundab nendes väärtushinnanguid. Suhtlemine mõjutab nii õpilase suhtumist õppimisesse (sõltuvalt näiteks klassi suhtumisest) kui ka teadmistesse üldse (sõltuvalt kodu, muu ümbruse hinnangust haridusele). Tunduval määral suhtlemise kaudu mõjutavad isiksust kino ja televisioon. Koolil on teatri, kino ja televisiooni mõjustuse integreerimisel ja õpilastes õigete väärtuste kujundamisel täita oluline osa. Seda näiteks teatri- ja filmiõpetuse kaudu ning arvustuste-aruteludega. Ei saa lootma jääda sellele, et õpilane niikuinii kõike ise väärtustab. Tema väärtushinnanguid tuleb teadlikult mõjutada. Ainult siis saame rääkida kasvatusaktiivsusest ja juhtivast osast isiksuse arengus.

Õpilased võtavad kooli poolt pakutava eluviisi vastu erinevalt. Üks põhjusi on ümbritsevas keskkonnas esinevate erinevate eluviiside ja elustiilide mõju õpilastele. Õpilased puutuvad kokku erinevate eluviisidega kodus, koolis ja väljaspool. Perekonnaelu mõju õpilase arengule on suur ja see mõjutab tugevasti koolis pakutava eluviisi vastuvõtmist õpilase poolt.

K. Tarro uurimus näitab erinevust meie õpilaste elustiilide eelistustes maal ja linnas: maaõpilased on kollektiivsemad, abivalmimad kui linnaõpilased (9). Järelikult on asustuse iseloomuga seotud mõningad mõjutused, mis isiksuse arengus oluliselt kajastuda võivad. Kasvatustöös on vaja neid tingimusi arvestada.

Koolile kui kasvatusinstitutsioonile langeb erinevate mõjutuste integreerimise ülesanne (3, 20). Selleks on koolil vaja hästi teada keskkondade iseärasusi, seda, kuidas sõltuvalt erinevate keskkondade tingimustest kujuneb õpilaslik eluviis. Sellest sõltub sotsialistlikule elulaadile omaste joonte kasvatamise edu ning sotsialistliku elulaadi edasine areng koolis.



Meil tuleb lähtuda ka sellest, et iga õpilane kujutab endast terviklikku süsteemi, kes mõjutusi teistest erinevalt vastu võtab.

Õpilane võtab koolis kergemini vastu seda, millel on tema silmis väärtus, mis on seotud tema vajadustega, samuti siis, kui tal on eeldusi tegevusega hästi toime tulla. Tegevust saadab edu või ebaedu, mida elatakse üle rahuldatusena. Õpilased, kellel on eeldusi teatud tegevuseks, tahavad koolis sel alal tegelda ning see tegevus muutub nendele õpilastele väärtuseks. See loob eeldused kooli poolt pakutava eluviisi omaks võtmiseks. Leidmata koolis temale rahuldust pakkuvat tegevust (kas häiritud suhete või vajalike eelduste puudumisel), õpilane seda eluviisi vastu ei võta.

Edu toovat tegevust püüab ta korrata. Tegevuse kordumisel kujuneb välja isiksuse elustiil, mille genees on seletatav rahuldatusena.

Võib oletada, et just murdeas etendab olulist osa rahuldust pakkuva tegevuse leidmine, mis saab õpilasele väärtuseks ja kujundab tema elustiili. Elustiilis ja eluviisis avaldub enese ja sotsiaalse grupi vastandamine, mille alusel kujuneb eneseteadvus.

Meie uurimus (2) näitab, et varakult, üldhariduskooli lõpetamata tööle siirdunud noored osutusid hiljem oma tegevuse vabas valikus väljaspool tööd passiivseiks ja eelistasid meelelahutuslikku ajaviidet. Niisugune elustiil oli nendel välja kujunenud murdeas.

Murdeas kutsekooli või tehnikumi siirdunud «rasked» õpilased, kes üldhariduskoolis kõrvalseisjateks jäid, leidsid uutes tingimustes oma võimetele ja huvidele vastavat tegevust ning nende elustiil muutus positiivses suunas.

Õpilased vajavad omavahelisteks sotsiaalseteks kontaktideks ühist tegevust, mida pakub koolis klassiväline tegevus. Väheste võimete õpilased jäävad sellest sageli kõrvale, sest kool on võistlusmomendi tõttu (näiteks spordis, isetegevuses jne.) oma edust huvitatud. Ühiskondlikud ülesanded langevad nendele,

kes hästi ja kiiresti nendega toime tulevad. Kõrvalejäänud õpilasi peetakse üldiselt passiivseteks.

A. Rudzite väidab, et õpilane on aktiivne siis, kui ta tunnetab oma aktiivsuse tähtsust kollektiivis. Seda tunnet aitavad kujundada tingimused, kui tal tuleb tema jaoks väärtust omava ülesande täitmise eest kollektiivi ees vastutada (8). Sotsialistlikule elulaadile iseloomulikke omadusi on aktiivne eluhoiak. Järelikult tuleb koolil silmas pidada selle omaduse kasvatamist igas õpilases. Kuna õpilased ise seavad tegevuses esikohale suhtlemise, hinnatakse ühiskondlikku ülesannet kui vahendit kontaktide loomiseks eakaaslastega ja suhtlemiskogemuse saamiseks (4, 5). Ühiskondliku ülesande suhtes ei olda kaugeltki nii ükskõiksed, kui see võib mõnikord näida.

Õpilased, kes ei saavuta oodatut, on koolis vähem tegevad: nad eralduvad klassikollektiivist, noorteorganisatsioonidest ja ringide tööst — nad ei võta omaks kooli pakutavat eluviisi. Oma rahuldamatust püütakse kompenseerida tegevusega mõnes teises sotsiaalses grupis. Võivad kujuneda ebaterved väärtushinnangud, ühiskonnale ebakohane elustiil, või kulgeb viimase kujunemine komplitseeritult. Kõik see mõjutab vastavalt ka isiksuse omadusi.

#### Järeldusi

1. Sotsialistlikule elulaadile omaste isiksuse omaduste kujundamises ja sotsialistliku elulaadi edasiarendamises on arvestatavaks tingimuseks koolis **õpilase** eluviis.
2. Kasvataja peaks hästi tundma õpilase eluviisi. Õpilase eluviisi iseloomustamisel võiks eristada selle järgmisi indikaatoreid:
  2. 1. Õppimine kui põhitegevus. Missugune on õpilaste suhe põhitegevusega? Kuidas seostuvad õppimine ja vaba aeg?
  2. 2. Kuna õpilased on vanuseliselt rühmitatud, tuleb arvestada nende vanuselist struktuuri.
  2. 3. Ühiskonna teadlikustatuse määr: suhe teiste inimestega (individualistlik või kollektivistlik), aktiivsuse-passiivsuse dimensioon tegevuses (missugune on



dominantne suhe tegevusega — aktiivsus või passiivsus).

2. 4. Kultuuriliste väärtuste osakaal ja nende omandamine.

3. Õpilasklik eluviis peaks olema niisugune, et sellel oleks soodne kasvatuslik mõju õpilastele. See ei eelda niivõrd rabelemist, tormamist koolitöös, vaid niisugust tööd, mis teadlikult lõpuni viiakse ja mille eesmärgid on teaduslikult põhjendatavad, s.t. kasvatajal on vaja selgelt mõista, mida üks või teine tegevus kasvatuslikult annab.

4. On vaja saavutada, et eluviis koolis oleks õpilastele vastuvõetav. Selleks tuleb õpilastega tehtavat tööd diferentseerida, arvestades:

4. 1. teiste eluviiside iseärasustega, mis õpilasi veel mõjutavad (kodu, sõbrad jne.);

4. 2. õpilaste arenemistaseme, nende individuaalsete iseärasuste ja olemasolevate vajadustega (eelkõige eneseteostuse, tunnustuse, iseseisvuse vajadused).

5. Kui kool kõike seda arvestab ja oma tööd vastavalt korraldab, integreerib ta erinevate keskkondade mõjutusi ning võib täita juhtivat osa uue põlvkonna isikuse kujundamises.

5. Мальковская. Духовные интересы старшеклассников. В сб.: «Человек и общество» (Социальные проблемы молодежи). Ученые записки ЛГУ, вып. VI, Ленинград, 1969.

6. В. Момов. Методологические проблемы теории воспитания. «Вопросы философии», 1976, № 7.

7. А. Мудрик. К вопросу о влиянии общения на формирование образа жизни старшеклассников. В сб.: «Воспитание личности» (Материалы конференции «Развитие личности в процессе учебно-воспитательной работы школы» Таллинского пед. института им. Э. Вильде). Таллин, 1976, с. 21—29.

8. А. Рудзите. О воспитании общественной активности у учащихся. В сб.: «Материалы VI конференции психологов Прибалтики». Латв. ГУ, Рига, 1970.

9. К. Тарро. Стиль жизни личности в рамках социалистического образа жизни на основе эмпирического исследования школьников ЭССР. В сб.: «Воспитание личности». Материалы конференции. Таллинский пед. институт им. Э. Вильде, Таллин, 1976, с. 37—43.

10. В. Толстых. Образ жизни (Понятие. Реальность. Проблемы). Политиздат. М., 1975.

## Kirjandus

1. М. Каган. Опыт системного анализа человеческой деятельности. «Философские науки», 1970, № 5, с. 43—53.
2. С. Кера. Влияние различного характера деятельности подростков на развитие их личности. Автореферат дисс. Тарту, 1975.
3. Х. Лийметс. Социалистический образ жизни и развитие личности учащегося в школе. В сб., «Воспитание личности» (Материалы конференции «Развитие личности в процессе учебно-воспитательной работы школы» Таллинского пед. института им. Э. Вильде). Таллин, 1976, с. 17—20.
4. В. Лунева. К проблеме общения и общительности в юношеском возрасте. «Вопросы психологии», 1972, № 5.



---

# SOTSIALISTLIK ELULAAD JA PEREKONDLIK KASVATUS

---

## LINDA NURMOJA

Sotsialistlik elulaad lülitab endasse kõik sotsialismi olemusele omased elutegevusvormid, sealhulgas ka perekonnaeluprobleemid. Perekonna loomine ja laste kasvatamine on inimese üks loomulikumaid vajadusi. Pedagoogika peab hea seisma, et inimkonnale säiliksid naine ja mees oma soo iseärasustega, oma vajaduste ja tundekülgedega.

Perekondlikes suhetes on valdkondi, mida endast ja oma perekonnast lugupeidav inimene kunagi teistega ei jaga. Samal ajal on perekondlikes suhetes palju psühholoogilisi, seksuoloogilisi, kõlbelisi jne. probleeme, mis, kuuludes küll intiimelu sfääri, vajavad siiski selgitamist. Niisuguste teadmiste puudumisel võib inimene mõnikord perekondlikes suhetes eksida, võib neid suhteid kahjustada. Sotsialistliku elulaadi põhjal on vaja luua kasvatussüsteem. Laps tuleb kujundada perekonnainimeseks, elukaaslaseks, oma laste kasvatajaks.

Seni oleme õpetanud lastevanemaid siis, kui neil lapsed juba on. Tõenäoliselt oleks otstarbekam alustada perekonnaõpetust juba üldhariduskoolis ja seda viivitamatult. Lastevanemate ülikoolis, seminarides, nõupidamistel koolis toimuks hiljem kasvatustöö täiendamine, konkretiseerimine. Tegelikkus on ammu näidanud, et abielu ja perekond ei saa

olla moeküsimuseks, vaid et need on inimsoo eksisteerimise küsimused. Järelkult peame kõikide suurte tarkuste ja kunstide kõrval õpetama lapsi lugu pidama ja armastama kodu, vanemaid, perekonnatraditsioone, siit edasi aga ühiskonda, elu, oma planeeti; olema tähelepanelikud, hellad, siirad. Ainult nii võib praegune põlvkond kindlustada elujõulise järelpõlve, mitte ainult füüsiliselt tugeva, vaid ka vaimselt kauni.

Kahjuks ei ole aga sotsialistlik elulaad veel kõikides perekonnasuhetes asunud määravale kohale. Just perekonnasuhetest on visad kaduma minevikuigandid, väikekoodanlik mentaliteet. Võitlus uue inimese kujunemise eest tähendab suuresti ka tõeliselt kommunistlike suhete kujunemist perekonnas.

Isiksuse elu kõlbeliste aluste kujunemise ülesanne ei ole mitte ainult kõlbelise arengu probleem üldse, vaid eelkõige kõlbeliste ideaalide ja eeskujude loomise probleem vastastikustes intiimsuhetes. Soovides kindlustada ühiskonna liikmetele hea elu, ei piisa üksnes majandusliku heaolu tõusust. Tuleb luua alus soodsa psühhosfääri tekkimiseks. Selle saavutamise pedagoogiliste vahenditega, inimese õpetamisega. Kasvatamisel ja õpetamisel saavutame soovitatavaid tulemusi, kui osatakse ka vanemad rakendada selle ühiskondlikult tähtsa ülesande täitmisele.

Kuigi sotsialistlik perekond on veel mitmeti välja kujunemata, on tal siiski määrav osa kasvava põlvkonna sotsialiseerumisel. NLKP programmis on rõhutatud, et perekonna kasvatuslik mõju lastele peab järjest orgaanilisemalt seostuma nende ühiskondliku kasvatussega.

Lapse esimestel eluaastatel on perekond ka peaaegu ainus kasvatajategur, keda võivad täiendada lastekollektiiv ja suhtlemine teiste täiskasvanutega. Lapse esimesed sotsiaalsed kontaktid kujunevad perekonnas. Perekonna kaudu kasvab laps üle ühiskonda. Lapse kujundamisel perekonnas tuleb esikohale seada perekonna kui terviku mõju, atmosfäär perekonnas, millega kaasneb vanematepoolne vahetu kasvatuslik mõjutamine. Perekondlikust psühhokliimast sõltub,



kuivõrd laps ise on võimeline tulevikus armastama, kaaslaste vastu tähelepanelik olema, perekonda looma, järeltulijaid kasvatama.

Tänapäeval esitavad nii mehed kui ka naised abielule üha suuremaid nõudmisi. On tekkinud vastuolu abielu reaalsuse ja selle vahel, mida inimesed abielult ootavad. Noortel assotsieerub abielu õnne ja armastusega. Mida kõrgem on abiellujate tase, seda suuremad on nõuded partnerile. Mida arenenum on inimene, seda tundlikum on ta iga-suguste häirete suhtes. See tõstab abieluharmonia psüühilist kaalu. Sellest tuleneb vajadus noori inimesi abieluks ja perekonnaeluks paremini ette valmistada. Järelikult tuleb tõsta ka ühiskondlikku hinnangut perekonna funktsioonidele, eriti laste kasvatamisele.

Siia kuulub eelkõige materiaalne külg, emaduse stimuleerimine. Ühiskonnale oleks odavam ja kasulik, kui lapsi kasvatataks esimestel eluaastatel kodus. Ema ja lapse lähikontakti puudumine imiku- ja väikelapseas, millal tuntakse erilist vajadust kaitstuse ja kindluse järele, toob kaasa emotsionaalse rahuldamatuse, mis võib põhjustada arenguhäireid. A. Makarenko märkis, et «kui tahate, et teil oleksid head lapsed, olge ise õnnelikud!» Perekonnaliikmete sõbralik suhtlemine, usaldus laste ja vanemate vahel loob lastes kaitstuse tunde, mille rahuldamine on neile sünnipäraselt vajalik. See määrab laste hilisema käitumise ja suhtumise oma tulevasesse partnerisse, töökaaslastesse. Suhtlemisest partneriga sõltub aga sageli inimese kogu eluõnn ja isegi elu. Headest suhetest elukaaslasega ammutab inimene jõudu ja inspiratsiooni tööks ning loominguks. Häiritud suhted tekitavad passiivsust, ükskõiksust; loomupärane tegutsemistung annab järkjärgult maad üldisele apaatiale või isegi agressiivsusele. Normaalse emotsionaalse tausta puudumine vajutab pitseri isikuse arengule.

Ema, isa ja lapsed peavad moodustama ühtse terviku, selleta ei ole mõeldav ühegi perekonnaliikme harmooniline areng. Kodutunne tekib siiski ainult

omas kodus, millel on oma kordumatu atmosfäär, kodulõhn, hoolitsevad, armastavad vanemad. Kõik see moodustab olulise pedagoogilise faktori, mis suudab ära hoida laste hulkumise. Siit tuleneb ka ema rolli sotsiaalne tähtsus, sest laps vajab sooja, südamlikku suhtlemist esialgu ühe täiskasvanuga, ja selleks on just ema. L. Brežnev oma ettekandes NLKP XXV kongressil märkis, et partei peab oma kohuseks pidevalt hoolitseda naiste eest, selle eest, et paraneks naise seisund tööprotsessis osalejana, emana, laste kasvatajana ja perenaiesena.

Ema osatähtsuse rõhutamine ei tähenda sugugi isa rolli alahindamist. Perekonna siseelu, eriti lapse arengut mõjutab väga suurel määral isa puudumine või eemalejäämine perekonnaelust. Paraku on isa osavõtt meie perekonnaelust äärmiselt tagasihoidlik nii laste kasvatamisel kui ka kodustes töödes. Uurijate hinnangute kohaselt on umbes 20% peredest sellised, kus siseelu on korraldatud demokraatlikel alustel. Enamikus peredes on seni veel mõõduandvad vanad traditsioonid, see aga tingib ka naise ülekoormuse. Isa eemalejäämine laste (eriti koolilaste) kasvatamisest tekitab noore põlvkonna kujunemisel tõsiseid raskusi. Isa positiivse rolli puudumine põhjustab konfliktseid situatsioone ning viib perekonnaelu desorganiseerumisele: lapsed ei tunnetata enam neile vajalikku harmooniat.

Inimesel pole kaasasündinud inimpsüühikat, inimene tuleb inimeseks kasvatada. Seega ei täida lastevanemad isiklikult meeldivat või mittemeeldivat kohustust, vaid kõige tähtsamat ühiskondlikku ülesannet. Üksnes õigesti korraldatud perekondlik kasvatus loob eeldused ja aluse terve, võimeka, kohusetundliku sotsialiseerunud isiksuse kujunemiseks.

Kõige eelõeldu põhjal võib rõhutada, et perekonnasuhete edasine tugevdamine, perekonna osatähtsuse suurenemine temale omaste funktsioonide täitmisel on objektiivselt vajalik. Perekond jääb ka edaspidi tõenäoliselt ühiskonna raskestijuhitavaks lüliks. Riik sekkub perekonnaellu vaid erandjuhtudel. Mää-



ravaks jääb perekonna siseelu kujundamine perekonnaliikmete endi poolt ja mõjutamine ühiskonna poolt isiksuse arendamise kaudu. Perekonna mikrokliima kujuneb abielupoolte arusaamade (maailmavaade, veendumused), väärtusorientatsioonide (intellektuaalsed, emotsionaalsed, eetilised jne.) alusel.

Nõukogude perekonna edasine aremine ja tugevdamine eeldab ühiskonna, sealhulgas ka kooli täit tähelepanu.

Oleks väga vajalik:

**1. Tugevdada kasvava põlvkonna ettevalmistamist abieluks ja perekonneluks.** Kuigi ettevalmistamine perekonneluks algab esimestest eluaastatest ning põhiliseks teguriks on perekondlik kasvatus, on siiski äärmiselt vaja lülitada teadmiste miinimum keskkooli, kõrgkooli jt. kasvatusasutuste plaanidesse.

**2. Tugevdada avalikkuse mõju perekonnale.** See tähendab ühelt poolt suuremat tunnustust laste heale kasvatamisele, nende kasvatatusele, teiselt poolt ka hukkamõistu. See ehk aitaks tõsta isa osatähtsust laste kasvatajana.

Meie vabariigis antakse küll minimaalseid teadmisi seksuaalkasvatusest, mille sisu on kindlaks määratud isikliku hügieeni kursuse programmis. Lastekasvatamise tõdedega viiakse noor inimene kurssi pedagoogika fakultatiivkursuse raames. Kuid kõike seda on liiga vähe, et selle kaudu perekonnaõpetuse alust luua. Seni kui perekonnaõpetuse küsimus pole positiivselt lahendatud, peavad kool, kooli juhtkond ja klassijuhatajad tööd planeerides arvestama kõige olulisemaid kitsaskohti.

**MIDA ERITI SILMAS PIDADA?**

**1. Perekond kui maailmavaatelistele veendumuste kujundaja.** Perekonna kaudu kasvab laps sisse ühiskonda, siin puutub ta kokku nii sotsiaalsete kui ka kultuuriväärtustega. Olulised ei ole mitte üksnes kasvatusmeetodid, vaid ka perekonna olmetingimused, vanemate kultuuri- ja haridustase ning ühiskondlik suunitlus, vanemate ja laste suhted. Olulised on nii vanemate vastavasisulised eakohased vestlused, käitumine kui ka nende hinnangud teatud nähtustele. Kõlbeline käitumine eeldab vastavate

reeglite ja normide tundmist, mida tuleb ka praktikasse rakendada. Tähtis on õigete käitumismotiivide sisendamine. Kindla maailmavaate lõplikuks väljakujunemiseks on vaja küllaltki kõrget moraalse, intellektuaalse ja psüühilise küpsuse astet. See ei tule automaatselt. Olukord on seoses nüüdislapse tunduvalt kiirema arenemisega praegu märksa keerulisem. Nooruk saab informatsiooni paljudest allikatest, selle läbimõtlemiseks ja hindamiseks jääb aga aeg napiks. Iga välismõju võib sõltuvalt sellest, milline on indiviidi moraalne ja vaimne pale, anda erineva efekti. See sõltub ka tema elukogemustest, tegevusest, kohast, mistal on perekonnas, koolis või töökollektiivis. Siit — meie perekonna ja kooli üks tähtsamaid kasvatustöö ülesandeid — kujundada noortes õiged arusaamad ühiskonna elust, tema arenguperspektiividest ja eesmärkidest, sisendada talle ideaale ja väärtusi, kodanikutunnet, et idee muutuks tegevusjuhendiks, käitumise regulaatoriks.

**2. Seksuaal-kõlbeline kasvatus** — noored peavad teadma, kuidas hoida õnne ja armastust kui perekonna alust. Abielu ei saa rajada kirele. Abielu ei ole ka seksuaalsuhete legaliseerimine, vaid kahe inimese eesmärgipärane, kindel liit looduseseaduse, soojtkamise nimel, üksinduse ja liigi väljasuremise vastu. Armastus täiustab abielu. Kooseluharjumus kujuneb aastate jooksul, samuti teineteise mõistmine, austamine, toetamine, vastastikune lugupidamine. Abielu põhifunktsioon peab noortele selge olema.

**3. Kõlbelis-psühholoogiline faktor,** s.o. kuidas ennast ja teist paremini tunda, kuidas saavutada, et perekonnas valitseks vastastikune austus, usaldus, kodusoojus. Abikaasade vastastikune sobivus peaks olema iga sõlmitava abielu eelduseks. Väga oluliseks osutub siin lapsepõlvkodu, kus kujundatakse inimese peamised iseloomuomadused, vajadused, väärtushinnangud, suhtumine teistesse inimestesse, ka vastassoo esindajasse kui tulevasesse abielupartnerisse; kooseluks enesevalitsemise ja -kontrolli oskus. Kodu on koht, kus laste tulevase abielu



müürid üles laotakse. Kool peab õpetama nägema inimisiksust mitte staatilisena, vaid dünaamilisena, arenevana. See areng viib teatud kindla isiksuse-tüübi kujunemisele. Sotsiaalne tegelikus kujundab inimese ideaale, suhtumisi, paneb inimest tegutsema ühel või teisel viisil, selle aluseks on inimese vajadused. Mitmete inimlike vajaduste rahuldamine toimub kõige täiuslikumalt abieluliste suhete raames. Eeskätt peetakse siin silmas just psüühilisi vajadusi. Kui väärtused on omandatud pealiskaudselt, nende sisu tunnetamata, siis ei kujune nad inimese edaspidise käitumise regulaatoriks. Väärtuste pinnapealset omandamist esineb sagedamini noortel, kellel puuduvad praktilised elukogemused ja kelle kodune kasvatus maailmavaate kujundamisel ei ole olnud järjekindel. Tänapäeval oienteeritakse abielulistes, abikaasade suhetes eelkõige **eeetilistele** (lugupidamine, mõistmine, usaldus jne.), **emotsionaalsetele** (õrnus, hellus, armastus, seksuaalharmoonia, vaba aja ja puhkuse veetmine), **intellektuaalsetele** (ideelis-poliitiliste vaadete ja maitsete ühtsus jne.) **väärtustele**, alles siis majanduslikele. Kõiki väärtusi abielus, eriti aga esimestena nimetatuid, kaldub naine kõrgemalt hindama kui mees. Sellest aga tuleneb omakorda naiste, eriti haritud naiste, suurem rahulolematuse. Väga oluline kõlbeline kasvatusfaktor on humaansete tunnete kasvatamine kõikjal, nii koolis kui ka kodus, kusjuures enam tuleks arvestada soolisi iseärasusi.

**4. Organisatsioonilis-praktiline faktor.** Noor inimene peab igapäevaelus oskama mitmesuguste tööde ja ülesannetega toime tulla. Noorte inimeste enesekindlus ja enese ülehindamine loovad mõningaid illusioone, mis aga perekonnaelus kiiresti kaovad. Järelikult abielu püsimisel ei või pidada kaugeltki ebaoluliseks oskust koostada perekonna eelarvet, korraldada majapidamist. Paljud noored aga hõljuvad pilvedes. Tänapäeva suurimaks hädaks kodus kasvatuses on, et ei teata, kuidas perekonna ülalpidamiseks vahendeid saadakse — ei võeta osa perekonna majapidamismurede lahendamise-

sest. Kõike saadakse liiga kergesti. Peamine ellusuhtumise kujundaja on perekonna meelsus. Töökasvatus perekonnas on tõsine probleem. Töö ja töödistsipliin, mõistlikud vajadused ja võimaluste arvestamine on kasvatustöös tõsiselt arvestatavad tegurid. On tõde, et raskuste ühisel ületamisel mikrokliima paraneb.

**5. Pedagoogiline suund** — siia kuuluvad teadmiste alused laste kasvatamisel. Abielu eeldab ühiskondlikult tähtsa ülesande — laste kasvatamise — täitmist, selleks tuleb anda tulevastele emadele-isadele eelteadmisi.

Kõigi kasvatusena tegelevate isikute ülesanne on tulevast põlvkonda võimalikult hästi ette valmistada eluks, et ta oleks mitmekülgsest haritud, ideeliselt karastatud, moraalne, psüühiliselt tasakaalustatud, füüsiliselt terve. Sotsialistlikud suhted ei avaldu mitte ainult tootmistegevuses, vaid leiavad väljenduse eelkõige inimestevahelises suhtes ja eri sugupoolte — partnerite vahekorras. Sugupoolte vahekorra probleem on sügavalt sotsiaalne. Mida täpsemalt ja teadlikumalt see lahendatakse, seda kindlamini saame vastu astuda pidurdamatusele, küünilisusele, vääradele perekonnasuhetele. Kodu ja kool ei pea ette valmistama üksnes tulevast kodanikku, vaid ka tulevast perekonnainimest, meest ja isa, naist ja ema.

Kasvava põlvkonna ettevalmistus eluks on keerukas terviklik protsess, mis teostub mitmete faktorite mõjul. Kodul, koolil ja üldsusel tuleb harmoonilise isiksuse kujundamise eest kooskõlastatult võidelda.

#### **Kirjandus**

1. L. I. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas, Tln., 1976.
2. H. Grassel, Miks kurejutud. Tln., 1970.
3. S. Herman, Kõlbelisest kasvatuses, «Nõukogude Kool» 1976, nr. 5.
4. A. Lunge, Tundmuste kasvatamine, Tln., 1972.
5. G. Naan, Kas tagasi matriarhaati? «Looming» 1976, nr. 4, 5.
6. Kodusest kasvatuses, Tln., 1967.
7. Perekonna probleemid II, Tartu, 1975.



---

# KESKKOOLIÕPILASTE HOIAKUTEST VABA AJA KASUTAMISEL

---

**INGRID ERME,  
ENSV TA Ajaloo Instituudi  
nooremteadur**

«Peale kooli puhkasin, kuulasin raadiot. Läksin Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Paleesse näiteringi, kus oli väike pidu. Pärast läksime sõbraga «Kungla» baari.» (Kümnenda klassi noormees.)

\*

«Peale laulukoori jalutasin koju. Lugesin «Noorust», «Edasit», «Leonardo da Vinci elu». Läksin oreliõhtule: tõusikud domineerisid publiku hulgas, Bach muusikas. Kõik kõhisid kõige ilusama koha peal. Läksin varakult magama.» (Kümnenda klassi tütarlaps.)

\*

Traditsiooniliste vaba aja uurimise meetodite puhul, kus tähelepanu pööratakse põhiliselt vaba aja tegevuste arvule ja yältusele, oleksid kaks ülaltoodud laupäevaõhtu kirjeldust üpris sarnased. Erinevus oleks fikseeritud ainult ühes vaba aja kasutamise elemendis. Vaba aja hoiakute vaatlemisel aga osutuksid need õpilased küllaltki erinevaiks.

Üheks vaba aja uurimise aktuaalseks probleemiks praegu ongi vaba aja hoiakute väljaselgitamine. Vaba aja kasutamise optimiseerimisel ei saa piirduda üksnes vaba aja tegevuste sageduse registreerimisega, vaid teada tuleb ka, millest tegevuste valikul üldse juhendatakse. Kuigi sotsiaal-majanduslikud tingimused loovad inimtegevusele omamoo-

di raamistiku, sõltub konkreetne tegevus antud diapasoonis siiski eelkõige inimesest endast, tema huvidest, soovidest ja väljakujunenud hoiakutest. Viimastel aastatel on nõukogude uurijate huvi käitumise subjektiivsete regulaatorite vastu märgatavalt tõusnud (2; 6; 7; 8, 11; 15). Mõste hoiak oma erinevates modifikatsioonides on üldkasutatavaks muutunud. Hoiak kujutab endast eelneva kogemuse mõjul tekkinud isiksuse psüühilist valmisolekut reageerida teatud sotsiaalsete objektide suhtes kindlal viisil. Kuigi valdav osa teadlasi on lõpuks jõudnud hoiaku kolme komponendi (emotsionaalsed üleelamised, ratsionaalsed vaated ja käitumuslikud tendentsid) tunnustamiseni, on nii mõnedki uurijad hakanud kahtlema selles nn. kolme komponendi printsibiis. On leitud, et hoiakute puhul on põhiline emotsionaalne külg ja hoiakute käsitlemine mitmemõõtmelisena ainult kisub tähelepanu kõrvalle teistelt käitumist mõjutavatelt teguritelt (1; 3). Uurinud põhjalikult hoiaku eri komponentide seoseid, jõuab W. McGuire järeldusele, et hoiaku kolm komponenti seostuvad nii tihedalt, et teoreetikud, kes nõuavad nende eristamist, peavad ennekõike tõestama selle eristamise vajaduse (5). Nõukogude teadlaste hulgas on poolehoiu leidnud mõte toodud komponentide suhteliselt suurest iseseisvusest (11). Hoiaku eri aspekte vaadeldakse iseseisvate hierarhiliste moodustistena. Milline aspekt (komponent) kujuneb valdavaks, sõltub eelkõige hoiaku objektist endast. On alust oletada, et hoiakutel vaba aja tegevuste suhtes on põhiliselt emotsionaalne iseloom. Vaba aja tegevusele aga on omased eelkõige vabatahtlikkus (kohustuse puudumine) ja positiivsed emotsioonid.

1975. aastal korraldati TA Ajaloo Instituudis sotsioloogiline küsitlus selgitamiseks Tallinna keskkooliõpilaste hoiakuid vaba aja veetmise erinevate võimaluste suhtes ja ka õpilaste tegelikku käitumist vaadeldavas sfääris. Küsitlusega haarati 787 Tallinna eesti õppekeelega üldhariduskooli 9.—11. kl. õpilast. Eeldati, et Tallinn kui vabariigi administratiiv- ja kultuurikeskus pakub õpilas-



tele ka suuremaid võimalusi vaba aja sisustamiseks. Pealegi tuleb urbanisatsiooni kiirenemise tõttu selgitada vaba aja probleeme eelkõige suurtes linnades, kus vastuolud vaba aja kasutamisel ilmnevad kõige selgemini. Enne põhiküsitlust täpsustasime kolmes prooviküsitluses esitatavate küsimuste vormi, uuritava vaba aja tegevuste arvu ja hinnanguskaalade töökõlblikkust. Prooviküsitluses osales 389 keskkooliõpilast.

Käesolevas kirjutises vaatlemegi Tallinna keskkooliõpilaste hoiakuid vaba aja kasutamisel. Kõige ilmekamalt peegeldasid seda küsitletute meeldivushinnangud vaba aja tegevustele.

Vaba aja tegevuste meeldivust mõõdeti viiepallisel intensiivsuse skaalal: hinne «1» — «ei meeldi üldse», hinne «5» — «meeldib väga». Tinglikult võib tegevused hinnete alusel jaotada kolme rühma: esiteks — väga meeldivad tegevused, teiseks — keskmiselt meeldivad ja kolmandaks — vähe meeldivad.

Keskliste hinnete (vt. tabel 1) analüüs viitab looduse viibimise suurele populaarsusele. Ilmselt on tegemist teatud vastureaktsiooniga urbaniseerumise mõjutustele. Kõige meeldivamate tegevuste hulgas nimetati ka mõningaid kultuurist osasaamise vorme, nagu teatri, kino ja estraadikontsertide külastamine, ilukirjanduse ja ajakirjanduse lugemine. Teised populaarsemad tegevused on lõbustuslikku laadi (külaskäigud ja külaliste vastuvõtt, olengud eakaaslastega, magnetofoni ja plaadimuusika kuulamine).

Keskmiselt meeldivate vaba aja veetmise vormide hulka arvati tantsupeod, kohvikus käimine, puhkus perekonnaringis, tegelemine spordiga, käsitöö, huvialaringidest osavõtt, populaarteadusliku ja teadusliku kirjanduse lugemine.

Vähemeeldivateks osutusid: ühiskondlik tegevus, aiatöö, kollektioneerimine, fotografeerimine, omaalgatuslik tegelemine õppeainetega, mitmesugused omaloomingu vormid ja taidlusringidest osavõtt.

Murelikuks teeb, et iseseisev sportimine on keskmiselt meeldivate tegevuste hulgas ja et omalooming, taidlusringid

ja ühiskondlik tegevus jäävad vähemeeldivate tegevuste kilda.

Analüüsides vaadeldud hoiakute omavahelisi seoseid maksimaalse korrelatsiooni tee meetodil (10), mis toob välja nende tugevaimad seosed, leidsime omavahel kõige lähedasemad hoiakud. Sel moel tekkinud hoiakute struktuuris võib eristada viit suhteliselt eraldi asetsevat rühma, mida võib käsitleda kui üldisemaid orientatsioone ehk suunitlusi vaba aja sfääris. Ilmnesid järgmised orientatsioonid:

- 1) üldkultuurilisele, eriti aga kunstialasele enesetäiendamisele\*;
- 2) ühiskondlikule tegevusele ja ümbritseva elu paremale tunnetamisele\*\*;
- 3) füüsilisele aktiivsusele;
- 4) kodusele ajaviitele;
- 5) lõbusale meelelahutusele.

Et antud hoiakustruktuuride kirjeldamist lihtsustada ja ülevaatlikumaks teha, esitame ilmnenuid seosed joonisena (vt. joonis 1).

**Kultuuriorientatsioon** on üks kesksemaid. Tal on sidemed kolme teise orientatsiooniga, nimelt ühiskondlikule tegevusele, kodusele ajaviitele ja lõbustustele suunatud orientatsioonidega. Kultuuriorientatsiooni keskne element on suhtumine teatrisse. Teatrihinnangust lähtuvad kolm erinevat orientatsiooni: kinohinnangu kaudu lõbustustele suunatud orientatsioon, huvialaringide hinnangu kaudu kodusele ajaviitele ning ajakirjanduse hinnangu kaudu ühiskondlikule tegevusele ja enesearendamisele suunatud orientatsioon.

Huvitav on märkida, et kultuuriorientatsiooni plokis on kinohinnangu ümber grupeerunud passiivsemad ja vahendatumad kultuuri tarbimise vormid, hoiakuga omaloomingu suhtes seostub aga aktiivsem kultuuriväärtustest osasaamine. Võib järeldada, et kino, estraadikontserdid, raadio- ja telesaated täidavad keskkooliõpilaste jaoks sagedamini meelelahutusfunktsiooni. Teater, ilukirjan-

\* Edaspidi tekstis «kultuuriorientatsioon».

\*\* Tekstis «orientatsioon ühiskondlikule tegevusele ja enesetäiendamisele».



dus, kunstinäitused, sümfooniakontserdid, eriti aga omalooming ja mitmesugused ringid omavad loomefunktsiooni.

Teiseks keskseks orientatsiooniks on ühiskondlikule tegevusele ja ümbritseva elu sügavamale tunnetamisele suunatud orientatsioon, mis ühendab hoiakuid populaarteadusliku ja teadusliku kirjanduse lugemise, loengutel käimise, ühiskondliku tegevuse ja eneseharimise suhtes. Huvitav on antud orientatsiooni tihe seos hinnangutega sellistele harrastustele, nagu fotograafia, kolleksioneerimine ja iseseisev sportimine.

Kolmandana on eristatav füüsilisele aktiivsusele suunatud orientatsioon. Sel-

les rühmas torkab silma, et keskne koht on hoiakul iseseisva sportimise suhtes. Ilmselt on vaja spordi populaarsuse tõstmiseks propageerida eelkõige iseseisvat, mitte aga organiseeritud sportimist.

Kodusele ajaviitele suunatud orientatsioonis osutub keskseks hinnang aiatööle. Võib oletada, et puhkus perekonnaringis on noorte jaoks meeldivam siis, kui sellega kaasneb mingi ühine praktiline tegevus, mitte aga ainult passiivne teleri jälgimine.

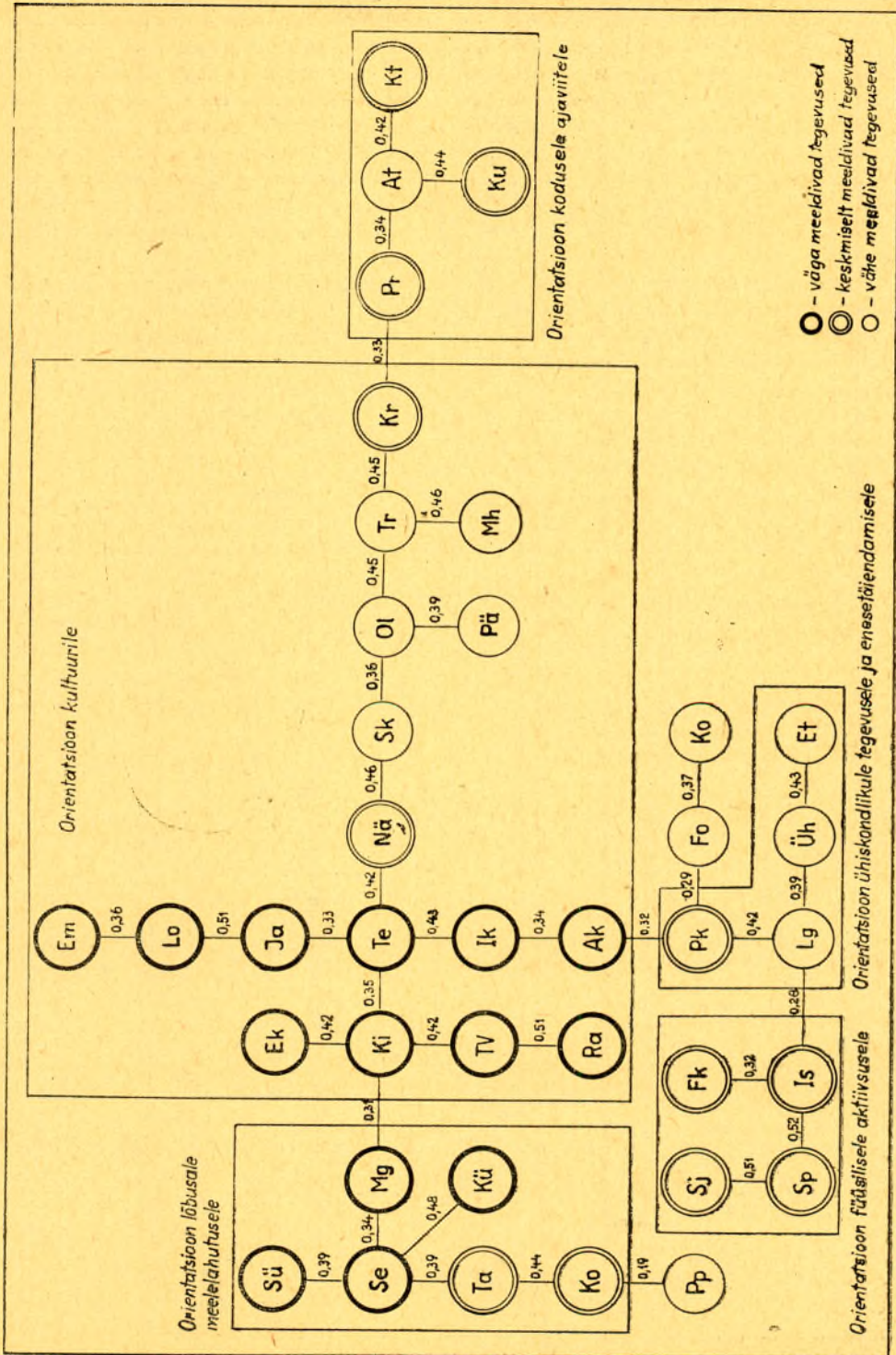
Kodusele ajaviitele suunatud orientatsioon on keskkooliõpilaste puhul põhiliselt perekonnas valitseva positiivse emotsionaalse õhkkonna tunnuseks.

KESKKOOLIÕPILASTE MEELDIVUSHINNANGUD  
ERINEVATELE VABA AJA TEGEVUSTELE

Tabel 1

Nr.	Tegevus	Tähis joonisel 1	Keskmine hinne
1.	Looduses viibimine (sõidud, jalutuskäigud linnast välja)	Lo	4,63
2.	Plaadi- ja magnetofonimuusika kuulamine	Mg	4,59
3.	Osavõtt seltskondlikest koosviibimistest.	Se	4,55
4.	Telesaadete jälgimine	TV	4,43
5.	Matkamine, ekskursioonidel käimine	Em	4,39
6.	Kohtumised oma sümpaatiaga	Sü	4,36
7.	Teatris käimine	Te	4,34
8.	Kinos käimine	Ki	4,26
9.	Jalutuskäigud linnas	Ja	4,21
10.	Raadiosaadete kuulamine	Ra	4,21
11.	Ilukirjanduse lugemine	Ik	4,20
12.	Estraadikontsertide külastamine	Ek	4,17
13.	Külaskäigud, külaliste vastuvõtt	Kü	4,10
14.	Ajakirjanduse lugemine	Ak	4,03
15.	Tantsupidudel käimine	Ta	3,75
16.	Füüsiline töö	Fk	3,66
17.	Kunstinäituste külastamine	Nä	3,62
18.	Sportivõistlustel käimine	Sj	3,55
19.	Puhkus perekonnaringis	Pr	3,54
20.	Kohvikus käimine	Kk	3,50
21.	Iseseisev sportimine	Is	3,50
22.	Käsitöö, meisterdamine	Kt	3,43
23.	Osavõtt huvialaringidest	Hr	3,39
24.	Sportimine spordiseksioonides	Sp	3,31
25.	Teadusliku ja populaarteadusliku kirjanduse lugemine	Pk	3,15
26.	Tegelemine kulinaariaga	Ku	3,13
27.	Aiatöö	At	2,98
28.	Omalooming	Ol	2,95
29.	Kolleksioneerimine	Ko	2,85
30.	Enesetäiendamine	Et	2,75
31.	Sümfooniakontsertide külastamine	Sk	2,74
32.	Passiivne puhkus	Pp	2,72
33.	Fotografeerimine	Fo	2,66
34.	Taidlusringidest osavõtt	Tr	2,57
35.	Ühiskondlik tegevus	Üh	2,53
36.	Isikliku päeviku pidamine	Pä	2,25
37.	Loengutel käimine	Lg	2,05







Puhkust perekonnaringis loetakse seda meeldivamaks, mida kõrgemalt hinnatakse kontakte isa-emaga (korrelatsioonikoefitsient  $r$  vastavalt 0,48 ja 0,52). See seletab ka, miks õpilastel on mainitud orientatsioon seotud eelkõige aktiivsete ja loominguliste kultuurist osalemise vormidega, täiskasvanutel aga seostub tugevamini passiivse ja vahendatud kultuuritarbimisega.

**Lõbusale meelelahutusele** suunatud orientatsiooni keskmeks on hoiak seltskondlike koosviibimiste kui kõige vähem reglementeeritud ajaviite suhtes, mis seega peegeldab ka orientatsiooni olemust. Iseloomulik on ka passiivse puhkuse side lõbusa ajaviitega.

Nagu iga klassifikatsioon, on ka ülaltoodu teatud määral tinglik. Moodustunud hoiakutüpoloogia piirid ei ole jäigad. Nii kohtame õpilastel, kellel domineerib orientatsioon lõbusale meelelahutusele, mõningate kultuuritarbimisevormide kõrgeid hinnanguid. Nendeks on meelelahutuslikule orientatsioonile kõige lähemal (vt. joon. 1) seisvad kultuuriorientatsiooni elemendid (hinnangud kinole, tele- ja raadiosaadetele, estraadikontsertidele). Mida kõrgem on orienteeritus lõbusale meelelahutusele, seda eitavamalt suhtutakse aga loomefunktsiooni omavatesse kultuuriorientatsiooni elementidesse, kodusse ajaviitesse, ühiskondlikku tegevusse ja enesetäiendamisse ning isegi füüsilisse aktiivsusesse.

Orientatsioon kodule seostub teiselt poolt kultuuriorientatsiooniga, kuid sel juhul on jälle välistatud lõbusa ajaviite, ühiskondlikule tegevusele ja füüsilisele aktiivsusele suunatud orientatsioonid.

Orienteeritus füüsilisele aktiivsusele seostub suunitlusega ühiskondlikule tegevusele ja enesetäiendamisele, kuid sama rühm on negatiivselt häälestatud nii kultuuri, lõbusa ajaviite kui ka kodu suhtes.

Kõigis neis kombinatsioonides on tunda teatud ühekülgust. See väljendub ka vaba aja reaalses kasutamises. Õpilased, kes orienteeruvad lõbusale meelelahutusele, veedavad sagedamini

vaba aega tänaval ja istuvad kohvikutes. Tähelepanuväärne on ka asjaolu, et orientatsioon lõbusale meelelahutusele seostub halva õpiedukusega. Väga harva on neil õpilastel ühiskondlikke ülesandeid. Ilmneb tunnetuslike huvide väheusus. Torkab silma halb läbisaamine vanematega. Näiteks kirjeldab üks lõbusale meelelahutusele orienteerunud kümenda klassi tütarlaps oma laupäevaõhtut järgmiselt: «Jõudsin koolist koju, söin, riietusin ja läksin kohvikusse. Sain kokku tuttavatega ning selgus, et peole minek jääb ära. Ühel tüdrukul oli sünnipäev. Ostsime 10 peale 2 «Rieslingit» ja kolm šampust. Läksime Toompeale, kus seda sünnipäeva siis tähistasime. Üldiselt oli väga tore. Oli vähemalt tunne, et ma olen sellest koolist kaugel. Läksime siiski kõik peole. Üks mu kõige parem sõbratar solvus, et mul olid lõhnad juures, aga see oli sellest, et ta ise ei saanud. Tantsisin kogu aeg. Koju läksime tüdrukutega koos. Vanemad polnud muidugi rahul ja väljendasid seda isa käte ja ema uue kleidivöö vahendusel. Olles kõik maha rahunenud, läksime magama». Sealjuures hindab see tüdruk oma kontakti vanematega madalaima hindega.

Spordile orienteerunud õpilased suhtuvad tihti negatiivselt esteetilistesse väärtustesse, samuti lõbustustesse ning puhkusesse perekonnaringis. Siiski on hea meel märkida, et sportlane, kes suhtub üleolevalt teadmiste omandamisse ning ühiskondlikku tegevusse, ei osutunud tüüpiliseks. Selgus, et füüsilisele aktiivsusele orienteerunud õpilased loevad isegi keskmisest rohkem populaarteaduslikku kirjandust ning käivad tihedamini loengutel.

Kodusele vaba aja veetmisele orienteeritud õpilased tegelevad sagedamini käsitöö ning meisterdamisega. Nad veedavad rohkem vaba aega perekonnaringis. Klassikaaslastega on nende suhted enamasti head. Pidusid ja olenguid kaaslaste juures nad väldivad. Ühiskondlikust tegevusest jäävad nad kõrvale põhiliselt tagasihoidlikkuse tõttu. Õpiedukus on keskmine, siiski veidi kõr-



gem kui lõbustustele orienteerunud õpilastel.

Meie uurimismaterjal näitab, et ühiskondlikule tegevusele ja enesetäiendamisele suunatud orientatsioon seostub küllalt sageli kultuuriorientatsiooniga. Sealjuures on õpilased, kellel domineerivad need kaks kesket orientatsiooni, ka spordihuvilisemad. Sellest võime teha järelduse, et ühiskondlikule aktiivsusele suunatud orientatsioon ei vaesesta vaba aja struktuuri nagu kodule, lõbustustele ja füüsilisele aktiivsusele suunatud orientatsioonid, vaid vastupidi, **mida rohkem indiviid kulutab aega sotsiaalseteks vajadusteks, seda laiemad on tema kultuurihuvid, kõrgem nende rahuldatusaste ning tugevam kaldumus pühendada oma vaba aega aktiivsetele tegevusliikidele.** Seega näeme, et osavõtt ühiskondlikust tegevusest tekitab vajadusi sisukaks vaba aja veetmiseks.

Toome siinkohal mõningad võrdlusandmed ühiskondlikult aktiivsete ja passiivsete õpilaste vaba aja kasutamise kohta.

Näiteks käivad ühiskondlikult aktiivsed õpilased teatris poolteist korda, huvialaringides koguni kaks korda rohkem kui ühiskondliku tööga mittetegelejad. Samuti loevad nad rohkem ilukirjandust ja ajakirjandust. Kodune õhkkond on neil enamasti parem — suhtlemist vanematega hindavad meeldivamaks. Perekonnal on suuremalt jaolt välja kujunenud kindlad vaba aja veetmise traditsioonid.

Tuleb rõhutada eriti **kodu ja perekonna** osa ühiskondlikule tegevusele ja enesetäiendamisele suunatud orientatsiooni kujundamisel. Vanemate suhtumised ja kogu kodune atmosfäär peegeldub ilmekalt õpilaste hoiakutes. Peale ühiskondlikule tegevusele ja enesetäiendamisele suunatud orientatsiooni tugevnevad perekondlike vaba aja traditsioonide olemasolul ka orientatsioonid kodusele ajaviitele ja kultuurile. Lõbusale meelelahutusele suunatud orientatsioon perekondlike vaba aja veetmise traditsioonide olemasolul aga, vastupidi, nõrgeneb. Näiteks märgivad perekondlike traditsioonide olemasolu peaaegu poo-

led kultuurile ja ühiskondlikule tegevusele ning enesetäiendamisele orienteerunud õpilased. Meelelahutusele orienteerunud õpiliastest on aga ainult veerandi perekonnas mingid väljakujunenud vaba aja veetmise traditsioonid. Uuringu andmetest ilmneb ka seos lõbusale meelelahutusele suunatud orientatsiooni ja igakuuse taskuraha hulga vahel. Nende õpilaste seas, kelle igakuune taskuraha ületab kaksikümmend viis rubla, on lõbusale meelelahutusele orienteerunud õpilasi üle kahe ja poole korra rohkem kui ühiskondlikule tegevusele orienteerunud. Taskuraha suurendamine, ilma et püütaks laiendada laste ja noorukite silmaringi, toob kaasa põhiliselt meelelahutusliku aktiivsuse kasvu (nii orientatsiooni kui ka tegeliku vaba aja kasutamise tasemel).\*

Ühiskondlikult kõige soovitamama vaba aja suunitlusena tuleb vaadelda orientatsiooni ühiskondlikule tegevusele ja enesearendamisele. Tekib küsimus, kuidas mõjutada ka teiste põhiorientatsioonidega õpilasi selles suunas. Kõige lähedasemad antud orientatsioonile on kultuurile ja füüsilisele aktiivsusele suunatud orientatsioonid. Taoliselt orienteeritud õpilastel saab kujundada positiivset hoiakut ühiskondliku tegevuse suhtes, ergutades neis tunnetusaktiivsust ja lei-des neile huvidega seostuvat ühiskondlikku tegevust. Tunduvalt keerukam ülesanne on ühiskondliku tegevuse ja enesetäiendamise suunitluse kujundamine kodusele ajaviitele ja eriti lõbusale meelelahutusele orienteeritud õpilastel. Kodusele ajaviitele orienteeritus on omasem noorematele õpilastele, siin on meil tegemist põhiliselt tunnetuslike huvide väljakujunematausega — esmajärjekorras on vaja need huvid äratada. Sellised õpilased vajavad oskuslikku suunamist täiskasvanute poolt, neile on väga olulised kontaktid nii vanematega kui ka

\* Leningradi ja Moskva pedagoogika-teadlased täheldasid noorukite küsitlemisel huvitavat tendentsi: kulutuselastele on suurenenud viimastel aastatel kaks korda kiiremini kui elanikkonna üldised sissetulekud (14).



õpetajatega ja ringijuhendajatega. Kodusele ajaviitele orienteeritud õpilaste tunnetushuvide väljakujunemisel viiks suure sammu edasi osavõtt mõne huvialaringi tööst.

Kui kodusele ajaviitele orienteeritud õpilasi leidub rohkesti üheksandates klassides, siis orienteeritus lõbusale meelelahutusele on rohkem levinud ühe-teistkümnendates klassides. Vanuse tõusuga lõbustuslik suunitus isegi tugevneb. Orienteeritus lõbusale meelelahutusele kujuneb välja kergesti ja stiililiselt. Mõningane rahulolematum klassikollektiivi või koduga võib saada esialgseks tõukeks meelelahutusliku tegevuse intensiivistumisele, hiljem aga juba vastavate hoiakute kinnistumisele. Kasutades ära meelelahutusliku orientatsiooni seostatust kultuuriorientatsiooniga, tuleks neil õpilastel hakata järk-järgult välja kujundama positiivseid hoiakuid kino, teatri, ilukirjanduse ja ajakirjanduse suhtes. Loomulikult nõuab see pedagoogidelt suuri pingutusi, sest meelelahutusliku suunitlusega õpilastel on enamasti selgelt välja kujunenud eitav suhtumine nii koduse ajaviite, ühiskondliku tegevuse ja enesetäiendamise kui ka füüsilise aktiivsuse orientatsioonidesse. Hoiakute muutmine on aga ikka raskem kui hoiakute loomine neutraalsete objektide suhtes. Sellest lähtuvalt tuleks juba murdealistel õpilaste hoiakutele vaba aja veetmisel rohkem tähelepanu pöörata ja mitte oodata, kuni lõppklasside õpilaste kasvatamisega tekivad tõsised probleemid. Orienteeritus valdavalt lõbusale meelelahutusele võib saada omajagu ohtlikuks ühiskonnale — kriminoloogide uurimused on näidanud sellise orienteerituse eriti laia levikut noorte kurjategijate hulgas (8).

Kokku võttes tuleks rõhutada, et vaba aja rikastamist ei saa vaadelda lahus teistest õpilase elu külgedest. Sisukas vaba aeg on vastastikusel seoses aktiivsusega õppetöös ja ühiskondlikus tegevuses. Teadlased on leidnud, et vaba aja probleemide käsitlemine on tähtis ka elulaadi (12) ja elustiili (4; 9; 13) tundaõppimisel ja kujundamisel. Meie poolt väljaselgitatud keskkooliõpilaste vaba

aja hoiakute vahelised seosed aga aitavad eelkõige näha nende huvide põhilisi suunitlusi ning juba olemasolevate huvide kaudu tõsta vähempopulaarsete tegevuste mainet.

## Kirjandus

1. B. E. Collins, The Concept and Measurement of Attitudes. In: Collins B. E. Social Psychology, Reading, Mass., 1970, p. 67—103.
2. V. Eksta, Hoiakute kujunemise mehhanismidest. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 6.
3. M. Fishbein, Attitudes and the Prediction of Behavior. In: Fishbein M. (ed.). Readings in Attitude Theory and Measurement. New York, Wiley, 1967.
4. S. Kera, Kooliliku eluviisi mõju õpilastele. «Nõukogude Kool» 1976, nr. 3.
5. W. J. McGuire, Nature of Attitudes and Attitude Change. In: Lindzey G. a. Aronson E. (eds.) Handbook of Social Psychology, 2-nd ed. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1968, p. 136—314.
6. P. Vihalemm, Seadumus ja hoiak. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 12.
7. Активность личности в социалистическом обществе. Москва—Варшава, 1974.
8. Высшая школа и социально-профессиональная ориентация учащейся молодежи. Тарту, 1975.
9. И. В. Бестужев-Лада. Прогнозирование образа жизни (некоторые методологические проблемы). «Социологические исследования», 1974, № 2.
10. Л. К. Выханду. Об исследовании многопризнаковых биологических систем: В сб.: «Применение математических методов в биологии», ЛГУ, 1965, № 3, стр. 19—22.
11. Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
12. Л. А. Гордон, Э. В. Клопов. Человек после работы. Социальные проблемы быта и внерабочего времени. М., 1972.
13. Х. Й. Лийметс. Социалистический образ жизни и развитие личности учащегося в школе. В сб.: Воспитание личности. Материалы конференции. Таллин, 1976.
14. А. В. Мудрик. О воспитании старшеклассников. М., 1976.
15. Ш. Надирашвили. Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси, 1974.



---

# MÕNED KOOLI ISEÄRASUSED JA ÕPILASLIK ELUVIIS

---

**ULVE KALA,  
TPedl pedagoogika ja  
psühholoogia kateedri  
vanemteadur**

Sageli täheldatakse, et eri koolide õpilaste õpitulemused on erinevad. Seda näitavad eriti ilmekalt ülevabariigilised kontrolltööd ning ainekonkursside tulemused. Tihti on ainekonkurssidest osavõtjad tulnud mitu aastat järjest ühest ja samast koolist (7). See annab alust öelda, et igal koolil on vähemalt mingil määral oma ilme, mis mõjutab ka üksikõpilaste käitumist ja tingib teatud järjepidevuse koolis mõnede harrastuste ning tegevuste valdkonnas. Võime rääkida kirjanduse alal silmapaistvatest koolidest, koolidest, kus töötab pidevalt hästi kooli raadiosõlm jne. Need erinevused on eelkõige kirjutatud õpetajate arvele. Osalt on see kahtlemata nii, ent kool kui tegur on kompleksne. Seetõttu on kooli näo ja mõju mõistmiseks oluline analüüsida kooli igakülgset, sealhulgas ka seda, millises keskkonnas see kool asub; kui suur ta on; milline on õpetajate ja õpilaste koosseis jt. faktoreid.

Egglestone'i (2) järgi mõjutavad kooli kui sotsiaalset keskkonda kolm tegurit: a) üksikõpilase sotsiaalne keskkond. Laps tuleb kooli oma intellektuaalsete eelduste, käitumise, hoiakutega, mis on

kujunenud varasema arengu keskkonnas. Ta peab kohanema kooli oludega, ent ta mõjutab ka kooli oma kujunenud joonte ja oma koduste olude alusel. Nagu meie vabariigis tehtud uurimused ongi näidanud, mõjutavad kodus omandatud käitumismallid küllaltki koolikäitumist (3); b) kooli sisemine sotsiaalne keskkond; siin on tähelepanu keskpunktis õpilaste omavahelised ning õpetajate ja õpilaste suhted ja koolielu organiseeritus; juhtkonna, õpetajate ja õpilaste rollide ja väärtuste süsteem; c) kooliväline keskkond, s. t. keskkonna variaablite koguhulk, mis mõjutab kooli kui tervikut. Kooliväline keskkond on ilmselt suuresti erinev, sõltuvalt asustustüübist. Suurem linn pakub õpilasele rohkem oma vajaduste rahuldamise alternatiive väljaspool kooli, väikelinn või maa-asula annavad neid märgatavalt vähem. Tuleb eeldada, et teatud mõju on õpilastele sellel, milline on ümbritseval alal inimeste põhiline tootmistegevus. Alljärgnevas artiklis kujunebki peamiseks nende näitajate mõju jälgimine. Kõiki neid kolme tegurit peame aga võtma ühtsuses (10). Üksikõpilane on seotud isiksusena klassiga ja on oma klassi kaudu suhetes teiste klasside ja kooli kui tervikuga, kooli kaudu, antud kooli õpilase rolli täites, võivad tekkida seosed ümbritseva keskkonna teiste kollektiividega. Niisugust lähenemist eeldavad süsteemse käsituse alusel ka A. Kurakin ja L. Novikova.

Kõige olulisem on koolisisene sotsiaalne keskkond, mis alati sellel või teisel määral integreerib väliskeskonna mõjud, üksikõpilase taotlused ja iseärasused. Kooliliku eluviisi kvaliteet, õpilase rahulolu oma kooli ja klassiga sõltub eriti just sellest, kui võrd konkreetsele koolil on õnnestunud kõik mõjutegurid integreerida ja anda igale õpilasele küllaldased võimalused eneseteostuseks. Mitmed psühholoogid väidavad, et õpilase — õpetaja suhtel rajanevad õpilase distsiplineeritud käitumine, emotsionaalsed seosed kooliga, edukus, töövõime, mahajäämus, aga ka üksikõpetaja ja kõigi õpetajate autoriteet (11).



Oluline element koolis on ka mitte-ametlik sotsiaalne süsteem, s. o. igas koolis oma, teistest mõneti erinev väärtustesüsteem, normid (näit. spordi, kirjanduse jne. eelistamine mõnes koolis).

Tuleb arvata, et kõik üksikõpilase mõjud, ja koolivälise keskkonna omad, murdudes läbi koolisestest tegurite, kujundavadki kooli oma näo, õpilasliku eluviisi erijooned antud koolis.

Kui indiviidi põhitegevuseks on õppimine, üldine valmistumine eluks ja kutsevalikuks (üldhariduskooli puhul) või kutsetegevuseks ja osavõtuks ühiskondlikust elust (kutsehariduse puhul), siis võime rääkida õpilaslikust eluviisist. Õpilaslikku eluviisi on käsitatud kui õpilastele iseloomuliku ja kooli poolt võimaldatud erinevate tegevuste struktuuri, mis on neil sisemiselt aktsepteeritud (3, 9, 10), ning kindlustab õpilaste individuaalsete ja grupiliste põhivajaduste rahuldamise, tagades koos sellega kooli keskse koha nende väärtuste süsteemis (10).

Vaba aja harrastuste side õpingute ja kooliga loob soodsad eeldused arenguks, lõhe kahe erineva tegevussfääri vahel võib kaasa tuua häireid kogu arengus. Tuleb arvata, et õpilasliku eluviisi, nende elutegevuse peamised elemendid on: 1) õppimine, 2) mitmesugused vaba aja tegevused ja suhtlemine, 3) koduste kohustuste täitmine. Õpilased osalevad eri tegevustes erinevalt, erinevad ka nende huvid ja püüdlused.

Ankeedi «Pingist pinki» abil uuriti õpilaste tegevusi: õppimist, ühiskondlikku tööd, harrastusi, koduste tööde tegemist, teatris ja kinos käimist, suhtumist muusikasse, vaba aja veetmist, lugemist, raadio ning teleri osa, suhtlemist klassi ja sõpradega, õppimishoiakuid, riietumise probleemidele mõtlemist, tulevikukavatsusi, osalemist spordis.

Esitame empiirilise uurimuse mõningaid tulemusi, mis kajastavad eri koolide õpilaste eluviisi erinevusi. Lähtudes eeldusest, et õpilaste eluviisi peaksid keskkonna iseärasustest eriti mõjutama asustustingimused, valisime ankeedile «Pingist pinki» vastajaiks 887 9.—11. klasside õpilast kolmest erinevast asulatuübist (pealinn, regionaalne keskus, maa-asula). Eksperiment tehti 1975/76. õ.-a.

Meie uurimuses tuli õpilastel anda hinnang mitmesuguste erinevate tegevuste (muusika, sport, filmid, teater, õppetöö, ühiskondlik töö, raamatud, raadio, teler, sõbrad, riietus, kunst) olulisusele nende elus. Selgus, et kolmeks olulisemaks tegevuseks koolilikus eluviisis olid suhtlemine sõpradega (88,6%), õppetöö (85,9%) ja raamatud (80,9%). See, et õppetööd nii kõrgelt hinnati, ei tähenda veel, et kõik õpilased tegeleksid õppetööga ühtviisi innukalt. Edasised andmed iseloomustavad koolide õpilaste õppimisharjumusi. Tabeli nr. 1 andmed näitavad, kuidas täidavad koduülesandeid eri koolide õpilased. (Kõik andmed esitatakse protsentides.)

Tabel 1

KODUÜLESANNETE TÄITMINE

	Pealinna koolid		Regionaalsete keskuste koolid		Maa-asula koolid	
Tihti peale jäävad kõik hoopis tegemata	1,4	6,4	2,3	—	2,3	3,1
Sageli jäävad mitmes aines tegemata	18,0	15,9	5,3	6,3	6,1	7,3
Õpin teatud ained alati ära, teised jätan sageli tegemata	16,5	18,4	13,5	9,9	5,3	16,7
Mõnes aines jäävad teinekord ka tegemata	59,7	57,3	73,7	76,4	76,5	67,7
Alati kõigis ainetes õpitud	4,3	1,3	4,7	6,8	9,8	5,2
Vastamata	0,1	0,7	0,5	0,6	—	—
	100,0	100	100,0	100,0	100,0	100,0



Esitatud tabeli järgi on selge, et suhteliselt vähesed õpivad kõik nõutu korralikult ära. Tabelis esitatud kahe esimese kategooria puhul võib öelda, et need õpilased pole õpilasklikku eluviisi omaks võtnud. Nagu näeme, kõigub nende protsent kooliti 6,3—22,1% vahel. Kuidas seletada sellist «kõige äraõppijate» väikest protsenti? Võib oletada, et teatud osa etendab siin õpilaste ülekoormus; sellele on tähelepanu juhitud ka kirjanduses. Kui õpilane püüab kõik ülesantu ära teha, siis paratamatult väheneb tema vaba aeg. Need aga, kes püüavad intensiivselt tegelda ka harrastustega, peavad vähendama liikumist jne., see aga mõjub halvasti tervisele. Osa õpilasi jätab lihtsalt muist õppimata. Mitmete meie vabariigis tehtud meditsiiniuuringuste (12 jt.) põhjal on selgunud tõsiasi, et õpilaste tervis on võrreldes varasemate aastatega halve-

nenud. Kõrgenenud vererõhk esines 1971/72. õ.-a. algklassiõpilastel 3 korda rohkem kui 10—15 aastat tagasi. Ka kõrgkooli astujatel on registreeritud hüpertooniast põhjustatud haiguslike nähtuste kolmekordistumist.

Nagu näeme, jätavad pealinna õpilased koduülesanded sagedamini tegemata kui teiste linnade ja rajoonide omad. Tuleb oletada, et suurema linna võimaluste rohkus, mõjude hulk võib siin olla otsustavaks teguriks.

Enamikul (68,4%) küsitletuist kulub 1—3 tundi päevas tundide ettevalmistamisele. Koolide vahel siin statistiliselt arvestatavaid erinevusi ei täheldatud.

Õpilase eluviisile iseloomulikuks tuleks lugeda ka koduste õpingute kindlat korda. Tabeli nr. 2 andmed näitavad, millal meie õpilased harilikult koduülesandeid täidavad.

Tabel 2

KODUÜLESANNETE TÄITMISE AEG

Koduülesannete täitmise aeg	Pealinna koolid		Regionaalsete keskuste koolid		Maa-asula koolid	
Kohe pärast kojujõudmist	4,3	2,5	5,9	3,1	7,6	2,1
Pärast söömist ja väikest puhkust kohe	23,7	21,0	30,4	27,2	43,2	29,1
Pärast mõnetunnist puhkust ja muid toimetusi	16,5	19,1	26,3	19,9	19,7	29,2
Päris õhtul, kui kõik muu kodune ja huvialane tegevus seljataga on	15,5	15,3	15,2	14,7	5,3	5,2
Kord nii, kord teisiti, mul pole selles osas kindlat reeglit	38,8	41,4	22,2	35,1	23,5	34,4
Vastamata	1,2	0,7	—	—	0,7	—
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Mitmetelgi õpilastel (ligi  $\frac{1}{3}$ ) ei ole kodune õppimine kindlalt ajastatud. Enamik eri koolide õpilasi tavatseb pärast söömist ja väikest puhkust kohe õppima asuda. Hügieenikute arvamuse järgi peaks õpilane pärast koolist koju jõudmist vähemalt paar tundi puhkama, enne kui koduseid ülesandeid tegema asub. Erinevused kooliti ilmnevad juhtudel, kus õppimine päris õhtuks jääb. Tabeli nr. 2 andmetel õpivad linnaõpilased päris õhtul, kui kõik muu kodune ja huvialane tegevus seljataga, statisti-

liselt arvestataval määral rohkem kui maaõpilased. Tõenäoliselt on see erinevus seletatav maa-elulaadi omapäraga, aga samuti ka sellega, et paljud maaõpilased elavad internaadis, kus nende iseseisvat tööd reguleerib kehtestatud kodukord. See võib olla mõneti tingitud ka õppimise kõrgemast prestiižist maaõpilaste seas. Paljud linnakoolide õpilased tõenäoliselt ei pea õppimist enda jaoks küllalt tähtsaks ning täidavad koduülesandeid alles siis, kui pärast teisi tegevusi aega üle jääb. Kodu-



ülesannete täitmise ebakorrapärasus viitab ka režiimi puudumisele.

Õpilase elutegevuses on olulisi lüüsid ühiskondlik töö. Selle tähtsust rõhutab ka koolides esinev ühiskondliku töö arvestus. Ankeedis «Pingist pinki» on kü-

simusi, mille abil selgitasime ühiskondlike ülesannete olemasolu ja jaotumist, nende meeldivust ning nendega tegelemise sagedust. Tabelist nr. 3 näeme, kuidas eri koolide õpilased ühiskondlike ülesannetega hõivatud on.

Tabel 3

ÜHISKONDLIKU ÜLESANDE OLEMASOLU

Kas on ühiskondlik ülesanne	Pealinna koolid		Regionaalsete keskuste koolid		Maa-asula koolid	
	I	II	I	II	I	II
Ei	19,4	23,6	10,5	46,6	28,0	38,6
Klassis pidevalt	34,5	49,7	48,5	24,6	37,1	29,2
Koolis pidevalt	44,6	24,2	39,2	24,6	31,1	27,1
Vastamata	1,5	2,5	1,8	4,2	3,8	5,1
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabelist nr. 3 näeme, et peaaegu  $\frac{1}{3}$  õpilastel pole mingit ühiskondlikku ülesannet. Kooliti on pilt ühiskondlikust tööst suuresti erinev. Kui linnakoolides on  $\frac{3}{4}$  või rohkem (erandiks on vaid üks linnakool, kus ainult pooltel õpilastel on ühiskondlik ülesanne) õpilasi hõivatud ühiskondliku tööga, siis maakoolides üle poole õpilastest. Ühiskondlikke ülesandeid on kõige rohkem Pärnu 2. keskkooli õpilastel, nimelt 87,7% -l. Teame, et selles koolis eksisteerib aastaid edukalt õpilaste omavalitsus, mis on kõik õpilased hõivanud ühiskondliku töö süsteemiga. Ühiskondliku töö mahtu mõjutavad nähtavasti ka objektiivsed asjaolud, näiteks kooli suurus.

Ankeedis «Pingist pinki» olid küsimused õpilaste vaba aja veetmise kohta. Edasi analüüsimise vaba aja tegevustest sporti, muusikat, pidudel, kinos ja teatris käimist, raadiokuulamist, suhtlemist sõpradega. Lisaks ülevaatele konkreetsetest vaba aja tegevustest selgitasime ka kindla korra olemasolu vaba aja veetmises. Ainult ligi  $\frac{1}{3}$  õpilastest on vaba aja veetmine korrapärane, on kujunenud kindel süsteem,  $\frac{1}{4}$  ei osanud selles küsimuses seisukohta võtta. Näib nii, et vaba aja veetmine varieerub õpilastel üldse suuresti ja iseloomustab nende eluviisi suhteliselt vähem.

Huvialaringides osalemine oli meil uuritud õpilastel väga vähene, haaratud

oli ainult  $\frac{1}{4}$  (27,6%). Teistega võrreldes võttis tööst huvialaringides mõneti rohkem osa Pärnu 2. keskkooli õpilasi. Tundub nii, et ringide tegevus pole praegu õpilasliku eluviisi elemendiks kuigi olulisel määral.

Kooli ja klassi suurus ei mõjuta üksnes õpilaste käitumist, õpiedukust, vaid ka nende suhteid kaaslastega. Väiksemad klassid soodustavad suhtlemist, neis tajutakse kaaslasti adekvaatselt. Väiksemas klassis (ka koolis) on tõrjutute hulk väiksem kui suuremas kollektiivis (4). Ankeedis «Pingist pinki» oli terve blokk küsimusi, mis puudutasid suhteid klassikaaslaste ning sõpradega. Küsimusele «Kas Teie klass meeldib Teile?» vastamisel väljendas oma positiivset suhtumist 38,2% Tallinna, 60,3—69,6% regionaalsete keskuste, 75,7—83,3% maaõpilastest. Näeme, et erinevus maa- ja teiste (eriti pealinna) koolide vahel on suur. Ka on klassi ettevõtmistes ja mitmesuguste asjade otsustamisel maakoolides üksmeel suurem. Kuivõrd see on ilmselt suhe, mis mõjutab kooliga rahulolemist, siis pälvib see aspekt erilist analüüsi.

Maakoolides on õpilaste suhted paremad kui linnakoolides, sellele viitab vastus teiselegi ankeediküsimusele: «Oletame, et Teile antaks valida endale klassikaaslased. Kui paljud Te oma praegusest klassist sinna valiksite?».  $\frac{3}{4}$



ja rohkem maaõpilastest valiks id uude klassikollektiivi enamiku praegustest kaaslastest, linnakoolides teeksid seda kolmandik õpilastest kuni pooled.

Esitatud andmed ja erinevused koolide vahel lubavad järeldada, et oluline osa nende erinevuste tekkes on kooli asukohal — pealinnas, teistes linnades või maal, s. t. õpilaste elutegevust mõjutavad objektiivsed välised tingimused.

#### Kirjandus

1. V. Aaviksoo, Keskkooli IX klasside õpilaste kunstialased eelistused, orienteeritus ja selle tegurid. — «Nõukogude pedagoogika ja kool» III. Tartu, 1969.
2. S. J. Egglestone, The Social Context of the School. London, 1967.
3. S. Kera, Kooliliku eluviisi mõju õpilasele. — «Õpilaste mahajäämuse ennetamise teedest». Tallinn, 1975, lk. 31—36.
4. P. Lehestik, Tõrjutud asendis õpilaste hilisemast arengust. — «Nõukogude pedagoogika ja kool», III. Tartu, 1969.
5. P. Lokk, Laste vaimne ja muusikiline arenemine muusikakallakuga 1. ja 2. klassis. — «Nõukogude pedagoogika ja kool», III. Tartu, 1969.
6. V. Relvik, Alklasside õpilaste laulmisoskus ja seda mõjutavad tegurid. — «Nõukogude pedagoogika ja kool», III. Tartu, 1969.
7. M. Titma, Professionaalne orientatsioon kõrgemat haridust nõudvatele kutsetele. Tartu, 1972.
8. H. Voore, Muusikalise kasvatus mõju õpilase arengule. — «Nõukogude pedagoogika ja kool», III. Tartu, 1969.
9. X. Лийметс. О некоторых исходных положениях в исследовании ученических групп и коллективов. В сб. «Измерения в исследовании проблем воспитания», Tartu, 1973, с. 21—25.
10. X. Лийметс. Социалистический образ жизни и развитие личности учащегося в школе. В сб. «Воспитание личности», Таллинский педагогический институт им. Э. Вильде, Таллин, 1976, 17—20.
11. Н. Полежаина. Взаимоотношения учителей и учащихся старших классов и их роль в учебной деятельности. Автореф. канд. дисс. Ленинград, 1972.
12. С. Тамм. Состояние здоровья и школьная успеваемость. В сб. «Õpilaste mahajäämuse ennetamise teedest», Tallinn, 1975, lk. 121—125.

## PIKAPÄEVA- RÜHM — KASVATUS- RÜHM

HARRI JÖGISALU,  
Märjamaa keskkooli direktori  
asefäitja õppetöö alal

Pikapäevarühmadel on koolis täita oluline osa. Sellepärast on nende avamiseks antud ka lahkelt võimalusi. Koolitöö organiseerimise juhendeis on üksikasjalikult selgitatud rühmade töö sisu ja planeerimist, plaanide realiseerimist. Käesolevas on kirja pandud mõningad mõtted, mis on saadud rühmade ja kasvatajate töö jälgimisel ning korraldamisel — seega osalt töökogemuslikud, osalt soovid edaspidiseks.

#### Organiseerimisprobleemidest

Pikapäevarühma esmaseks ülesandeks pean õpilaste aja kasutamise parandamist. Osal õpilastest jääb liialt palju tühja aega, eriti maalastel. Väga palju on ootamist. Oodatakse õpilaste bussi, mis ei lähe kõigile klassidele sobival ajal, näiteks nooremad saavad ju varem vabaks; ringide töö või fakultatiivtundide algust — tagasi kooli tulla on eriti raske talvel, ja veel muudki. Kui näeme õpilasi koolis tegevusetult istumas ja



ootamas, peab arvama, et midagi on kor-  
rast ära. Rohkem kahju kui praegune  
otsene ajakulu toob harjumine tegevus-  
setuse ja asjatu ootamisega. Ootajad  
peaksid oma rühmas tegevust leidma.

Peamine pikapäevarühma tegevuses  
on kasvatustöö, õppetööst vaba aja si-  
sustamine ja puhkuse võimaldamine.  
Sellele vaevalt keegi vastu vaidleb, kuid  
mõnegi tunni rühmas viibinud ja siis  
bussiga koju sõitnud õpilasel oodatakse  
harilikult kodus, et järgmise päeva koo-  
litükid on õpitud. Raskustega edasijõud-  
vate õpilaste vanemad heidavad ette, et  
pikapäevarühmas viidetakse aega, nii-  
kuinii tuleb õppida ka kodus.

Niisuguse arvamuse muutmiseks aitab  
vaid õpilase päevarežiimi ja rühma te-  
gevuse kannatlik tutvustamine vane-  
matele.

Pahatihti jääb kaugelt sõitvate õpilaste  
pikapäevarühmas õppimine pooli-  
kuks sellepärast, et bussid sõidavad ära  
ebasobival ajal ja õpilased, algklassidest  
kuni keskkooli lõppklassideni, lahkuvad  
koolist üheaegselt, mis iseenesest pole  
loomulik. Pealegi sõidetakse ära siis, kui  
keskastmel pikapäevarühmatöö algab.

Õeldu on probleemiks sellepärast, et  
paljude nende õpilaste kodused tingimused  
ja edasijõudmine nõuavad õppimist  
pikapäevarühmas. Lähimõeldud töökor-  
ralduse juures kindlustab töö rühmas  
õpilaste normaalse kasvatuse ja edasi-  
jõudmise, selle, mida koolilt ootavad  
laste kodud, mille eest peab kandma  
vastutust kogu pedagoogiline kollektiiv,  
eeskätt kasvatajad ja õppealajuhatajad.

Paljude asjaolude kokkusattumise  
tõttu on õpilasi, kellel puuduvad sihipä-  
rase iseseisva töö harjumus ja õppimis-  
huvi. Nende lastega on hädas kool ja  
nende pärast mures kodu. Pikapäeva-  
rühma tulevad nad vastumeelselt, kõi-  
gepealt klassijuhataja ja aineõpetajate  
ettepanekul ja pealekäimisel. Sageli  
peab ka vanemaid veenma kooli juures  
õppimise vajalikkuses.

Ei ole siiski midagi ebaloomulikku, et  
pikapäevarühmadesse suunatakse õpila-  
si, kellel on õppetöös raskusi. Kus siis  
veel, kui mitte koolis aidatakse õpilaste  
sihikindla ja oskusliku abi ning õpe-

tamisega raskustest üle saada. Mingi  
retsepti järgi pole see võimalik, seda  
teab iga õpetaja, kuid on palju moodu-  
seid hästi teha, ja kahju, et neid ei ka-  
sutata.

### Oma ruumist

Vähestes koolimajades on pikapäeva-  
rühma jaoks oma ruum. Enamasti toi-  
mub töö mõnes ainekabinetis. Sellel pin-  
nal võib tulla arusaamatusi: ruum ei saa  
õigeks ajaks vabaks või ei jää pärast  
rühma lahkumist soovitud korda, see  
aga tähendab, et rühm on vaevalt soo-  
vitava allüürniku osas. Kuid siin peab  
asjast üle saama vastastikuse mõistmise  
ja kooli juhtkonna kindla sõna abil.

Pikapäevarühmale ei piisa sellest, et  
talle on mingiks ajaks kätte juhutatud  
klass, kus üks-kaks tundi istuda, ja siis  
uus ruum otsida. Seoses kabinetsüsteemiga  
on kahetsusega räägitud «oma ko-  
duklassi» puudumisest. Olgu sellega kui-  
das on, aga rändav pikapäevarühm on  
küll viimane asi. Mitte et rühmal ei  
võiks mõni spetsiaalne tund või üritus  
toimuda mujal. Häda on hoopis muus.

Pikapäevarühma jääb või suunatakse  
suur osa õpilasi, kellel pole kodus pärast  
koolipäeva lõppemist ootajaid: vane-  
maid, vanavanemaid, nooremaid õdesid-  
vendi — kõik on tööl või lasteaias ja tu-  
levad alles õhtul. Koduste, eriti täiskas-  
vanute tähelepanelikkus koolist tulija  
vastu on väga vajalik. Hea sõna, ootav  
soe toit, värsked ajalehed, laste telesaa-  
ted, nõuanne puhkamiseks ning spor-  
diks, mänguks või kodusteks toimetus-  
teks kuni õppima asumiseni on nooru-  
kile vajalikud.

Pisutki kodusema, klassitundidest eri-  
neva ümbruse loomist peaks alustama  
juba enne pikapäevarühma kokkukut-  
sumist. Vastupidisel juhul on õpilasele  
rühma jäämine niigi pika ja pingutava  
koolipäeva pikendamine, üksluine raske  
kohustus, mis tingib vastumeelsuse õp-  
pimise ja koolielu vastu üldse.

Mis aitaks niisugust kodusust luua?  
Vaevalt midagi erilist pakkuda on ja  
oodataksegi, kuid õpilastele meeldib, kui  
neile on mõeldud, nende heaks midagi  
tehtud. Ka ainekabinetti, kus pikapäe-



varühm töötab, peaks mahtuma rühma elu kajastav stend, sein- või fotoleht. Siit võiks lugeda pisutki head nendegi õpilaste kohta, kellest kooli «suured» seinalehed ja raadiosaated vaevalt räägivad. Rühma teadetes antakse ülevaade õppimise tulemustest, plaanis olevatest huvitavamatest pioneeriüritustest, kino- ja teatrikülastustest, sellest, kes on paremad males, kabes või muudes mängudes jne.

Nagu kabineti õppevahenditele, tuleb ka rühma õpperaamatutele ja -vahenditele ette näha paigutamise koht ning kord, samuti õpilastele võimalus osa õpikuid koolis hoida. Ka uktsel peaks olema silt rühma nime ja numbriga.

### Kasvatajate ja õpetajate koostööst

Pikapäevarühma edukaks tööks on vaja kasvataja, aineõpetajate ja klassijuhatajate hea koostöö. Kui kontakt võetakse alles mitmesuguste pahanduste, käitumis- või õppimishäirete ilmnemisel, olakse ühise töö korraldamisega hilinenud. Kahjuks kipub see sageli nii olema.

Võib üles lugeda palju niisuguse koostöö elemente; üksikasjalikumalt peatugin sellel õppetöö organiseerimise puhul.

■ Õppeainete kaudu toimuva kasvatus- töö korraldamine rühmas — õiged töö- võtted ja tööde järjekord, vormistamise kord, ühtsete nõuete täitmine vihikuis, õpikute hoidmisel ja nendega töötamisel, kord tööpaigas.

■ Lugemis-, kirjutamis- ja arvutus- oskuse pidev arendamine. Ilma et kasvataja tunneks spetsiaalselt õppeainet, kuuleb ja näeb ta juba esimestes õppetundides, kuidas keegi loeb, milliseid vi- gu teeb õigekirjas, kuidas arvutab. Mida lünkade kõrvaldamiseks ette võtta, selle üle peab kasvataja aineõpetajatega aru, kuulab nende tunde.

■ Konsultatsioonide korraldamine, õp- petöös mahajääjate järeleaitamine, õpi- laste koduülesannete koormuse ja nen- dega toimetulemise jälgimine.

■ Õppevahendite kättesaadavaks tege- mine, nende kogu komplekteerimine pi- kapäevarühma juurde, laenuamine ka- binettidest — teiste sõnadega: koolis

õppimise eeliste ärakasutamine. Selle eest, et vahendid õigeaegselt õpilaste kasutuses oleksid, kannavad hoolt aine- õpetajad, olles kasvatajale nõu ja jõuga abiks. Et vältida üleaarust kaartide, ta- belite ja muu toomist-viimist, on häda- vajalik mõningate seinakaartide, gloo- buste, grammatikatabelite ning ülesan- nete kogude koondamine rühma kasu- tusse, seda kõigepealt kordamiseks, jä- releõppimiseks ja oivikutele andmiseks. Ülearune ei oleks ka õpikute laenu- mine, et õpilastel jääks ära mitme päe- va raamatute kaasaskandmine.

■ Tehniliste vahendite kasutamine. Lasteraadio ja telekooli saadete kuula- mise-vaatamise võimalused tuleb luua ja need kindlasti ära kasutada. Sama kehtib koolikino kohta. Aineõpetajatega peaks filmide nimestik olema kooskõlas- tatud, et vältida ühe filmi näitamist mitmel pool. Filmi, raadio- või telesaate, kuulatud helilindi kommenteerimine vastava aine õpetaja poolt tuleks kasuks ja näitab omakorda kasvataja sisukat tööd.

### Õppetunnist

Pikapäevarühma tööle paneb hinde õpi- laste edasijõudmine. Palju oleneb õp- petunni efektiivsusest.

Alustada tuleb õppima õpetamisest, nende õpilaste püsivast juhendamisest, kes millegipärast veel ei tea, mida või kuidas teha, õppida.

Kasvataja ei saa võrdset tähelepanu pöörata kõigile rühmas õppijaile. See oleks isegi viga. Eesmärgiks olgu pan- na õppijad iseseisvalt töötama, ise otsus- tama, kas ülesanne on täidetud, hinda- ma, kui hästi see on tehtud. Kes sellega toime tulevad, neile piisab vaid julgus- tavast või kiitvast pilgust, neid võib usaldada ise oma aega sisustama. Üle- jäänutele on kasvataja nõuandja ning põhjalik kontrollija.

Frontaalne, kogu rühma õpiülesannete täitmise ja üksikasjalik individuaalne kontroll tuleb algusest peale viia mõist- likku tasakaalu. Õpetaja reageerimine olukorrale ja järeldused peavad olema sellised, et need, olgugi pikkamööda aga



kindlalt, viivad õpilaste iseseisva ja rühmatöö harjumustele. Siit algab teadlik distsipliin, õige suhtumine koolitöösse, kaasõpilastesse ja täiskasvanutesse. Tähtsamat kasvatuslikku eesmärki pikapäevarühma töös vaevalt välja mõtleb. Nihked paremusele võib kasvataja julgesti oma arvele kanda, sest kasvatustöös ei toimu midagi iseenesest.

### Toitlustamine

on rühma igapäevases elus küllalt oluline. Seda mitmes mõttes: kasvataja on menüü ja toidu kvaliteedi esimene hindaja; õpetab lauaktmist ja lauakombeid, austust leiva vastu kõige üldisemas mõttes. Rühmas peab jääma aega einestada ruttamata, viisakalt, lauakombeid silmas pidades. Siin on teha veel palju.

### Vabast ajast

Ette kirjutamatagi on selge, et pikk koolipäev ise määrab õppimisest vabade minutite tegevuse: võimalikult palju õues viibimist, sportimist. Vaba aeg olgu mitmekülgne ja kõiki, ka ilmast olenevaid võimalusi kasutav. Õppekäigud ja kohtumised töötajatega on meelde jäävad ja kasvatuslikud.

Kuid ka võimalik ja laumängudel on oma koht. Pikapäevarühmas viibijail on hõlpus osa võtta aine- ja huvialaringide tööst.

Vaba aja sisustamine rühmas nõuab kasvatajalt samavõrd tähelepanu kui õppetöö. Huvitav tegevus rühmas seob õpilasi ja on kollektiivsustundele toeks.

Vabal ajal külastab rühma ka pioneerijuht: tore, kui pikapäevarühmal oleks rühmajuht kommunistlike noorte hulgast.

Oleme järjest enam kõnelnud looduse hoidmisest. Sellega seoses tahaks rõhutada võimalusi, mis loodust nägema ja vaatlema õpetamisel on pikapäevarühmas.

Koostöös bioloogia- ja geograafiaõpetajatega peaks korraldama järjepidevaid ilma-, fenoloogilisi ja ornitoloogilisi vaatlusi, saadud andmete registreeri-

mist ja läbitöötamist. Hinnatav on sellise kollektiivse töö usaldusväärus. Talvekuudel hooldab rühm lindude söögi-maja, teeb märkmeid talikülaliste kohta, viib metsloomadele lisatoitu, meisterdab lindudele kevadeks pesakaste. Tööd peaks leiduma elavnurgas, õpperuumis olema lilli ja ehk nägus akvaariumgi. See kõik aitab luua meeoleolu, on õpetlik ja täiesti hea tahte asi.

\* \* \*

Nõuetekohase planeerimise, mitmesuguste soovitude ja isegi töö mõistliku korralduse juures jääb pikapäevarühmade puhul siiski püsima oluline vastuolu. Nimelt see, et lapsed peavad väsitavalt kaua viibima koos, väheneb võimalus omaette olla. Hea, et on loobutud nõudest, mille järgi rühma töö-aeg pidi olema kuus tundi. Siiski on osa probleeme — näiteks lastele puhkuse võimaldamine — alles jäänud. Püüame peletada peamiselt üksluisust ning klassitundide jätkamist ennekõike vahelduse organiseerimise, värskes õhus viibimise, spordimängude jne. abil. Kodu paneme tähele, et koolist tulnud lapsed eriti ei hooli kollektiivsetest mängudest, otsivad vaiksemat huvialast tegevust, loevad; pole midagi halba selleski, kui nad pikutavad ja teevad uinaku.

Mõni aeg tagasi oli võimalus ühes Itaalia filmis näha episoodi, kus üsna rahutu lastegrupp, sarnane meie pikapäevarühmaga, korraldas puhkehetke imelihtsalt: lapsed panid õppevahendid kokku, igamees seadis end mugavalt istuma, asetaskäed vaheliti lauale, pani pea kätele ja sulges silmad, õpetaja pimendas klassi.

Kaua niisugune tukkumine kestis, ei tea; kui filmi uskuda, tuli õpetajal pärast pimendamise lõpetamist ja äratust käia mitut last õlast sakutamas, et nad ärkaksid.

Kas nii teha ka meil, ei oska öelda, kuid mõelda selle üle, kuidas internaatides ja pikapäevarühmades korraldada vaikne puhkehetk, tuleks küll.



Kas ei ole laste rahutu olek, lärma-  
kus, keskendumise puudumine, omava-  
helised nägelemised, mis meil tihti ette  
tulevad, osalt tingitud liigväsimumest?

### Distsipliinist

Õppetöö rühmas ei lõpe ega alga vaba  
aeg kellelgi enne, kui kõik tööülesanded  
on täidetud ja töökoht eeskujulikus kor-  
ras. Oleme tähele pannud, et distsipliini  
lagastavad igasugused «preemiaks» rüh-  
mast äralubamised või «raskete» õpilaste  
omapead tegutsema laskmised. Õpila-  
ne sellest «kergemaks» ei muutu, kasva-  
taja hiilib mööda otsesest ülesandest —  
tegelda just niisuguse õpilasega.

«Raskete» õpilaste probleem on pika-  
päevarühmas kahtlemata olemas, mõni-  
kord koguni nii suur, et kasvataja üks-  
sinda seda ei lahenda. Kuid lahenduse  
otsimist tuleb siiski alustada temal. Esi-  
algu mitte tigidalt ja karistusi jagades,  
pigem sõbralike individuaalsete vestlus-  
tega, milles sõelutakse läbi nii kodune  
olukord kui ka koolis ettetulev, huvid  
ja sõbrad.

Käitumist ei paranda ühe jutuajami-  
sega ega maksa loota, et kõik hoobilt  
saab korda. Enam kui kasvataja ise kas-  
vatavad tema poolt kujundatud kollek-  
tiiv, asjalik töömeeleolu ja edasijõud-  
mine õppimises.

---

## KESKKOOLILÕPETANUTE MATEMAATIKAALASE ETTEVALMISTUSE TASEMEST

---

**OLAF PRINITS,**  
**TRÜ matemaatika õpetamise**  
**kateedri dotsent**

Koolimatemaatika reformimine, mis  
Eesti NSV-s on kestnud juba ca 10 aastat,  
aga samuti õppeedukuse oluline tõus  
koolides nõuavad hinnangu andmist keskkoolilõpetajate matemaatikaalase ettevalmistuse tasemele. Hinnangute aluseks võivad olla lõpueksamite või kõrgkooli vastuvõtuksamite tulemused. Järgnev analüüs tuginebki Tartu Riikliku Ülikooli 1975. a. vastuvõtuksamite tulemustele.

Peaaegu igal aastal on mitmetes vabariiklikes komisjonides arutatud ja ka ajakirjanduses valgustatud vastuvõtuksamite tulemusi. Nendes analüüsides jääb aga mõnevõrra vajaka objektiivsusest ning liigne rõhk on asetatud erandlikele vigadele. Hinnangute objektiivsust kahandasid erineva raskusega ülesannete variantide ning nihutatud hinnete skaalade kasutamine.

Tartu Riiklikus Ülikoolis püüti 1975.



a. augustis matemaatika kirjalikul eksamil viimati nimetatud puudusi vältida. Loobuti erineva raskusega ülesannete variantide kasutamisest ning puudujääkide selgitamisel tuginedi iga ülesande lahendusele antud punktide arvule, mitte hindale. Et vältida subjektiivsust punktide andmisel ühele või teisele ülesandele, selleks usaldati üht liiki ülesannete hindamine ikka sama isiku kätte. Kasutati ka valikulist järelkontrolli. Nii saadud tulemused ongi aluseks mõningate hinnangute andmisel meie praeguste keskkoolilõpetajate matemaatikaalasele ettevalmistusele.

Vastuvõtuksamitel seatakse mõnikord eesmärgiks selgitada üliõpilaskandidaatide hulgast välja kõige tugevamad, mõnikord aga kõige nõrgemad. Esimene neist sobib suure, teine väikese konkursi tingimustes. Mõnikord jäetakse aga see aspekt tähele panemata ning siis ollakse sunnitud hindama rahuldavaiks töid, mis seda kaugeitki ei vääri. Sel juhul ei ole garanteeritud ka vajalik selektsioon, ei selgitata välja kõige nõrgemaid sisseastujate hulgast.

TRÜ 1975. a. sisseastumiseksamitel

matemaatikateaduskonnas ja füüsika-keemiadateaduskonnas konkurss praktiliselt puudus. Majandusteaduskonnas ja bioloogia-geograafiateaduskonnas oli aga kõigisse osakondadesse soovijaid mõnevõrra rohkem, kui oli võimalik vastu võtta. Sellest tingituna sobisid konkursieksami ülesanneteks keskmise ja madalama raskusega ülesanded.

Et ülesannete jaotamiseks kategooriatesse raskuse järgi pole vastavaid juhiseid ega etalone olemas, siis pöördui eksamikomisjoni liikmete poole palvega esitada nende arvates kõige optimaalsemad ülesannete variandid matemaatika sisseastumiseksamiks.

TRÜ 1975. a. vastuvõtuksamitel sooritas matemaatika kirjaliku eksami 750 üliõpilaskandidaati, neist eesti õppekeelega koolidest 1975. a. lõpetanuid 435, varem lõpetanuid 185 ning vene õppekeelega koolidest 130. Ülesannete variandid eesti õppekeelega koolide 1975. a. lõpetanutele sisaldasid vastavalt vastuvõtu eeskirjadele ülesandeid ka tuletise, integraali ja vektorite kohta. Kirjalikul eksamil sisaldas iga variant 8 ülesannet, üldse kasutati 20 ülesannete varianti, seega kokku 160 ülesannet.

Tabel 1

Teema	Ül. arv	M	δ	N
1. Tehted murdudega, protsentarvutus, negatiivne ja murruline astendaja	8	3,25	1,10	401
2. Algebraised teisendused	12	3,08	1,31	338
3. Võrrandite koostamine ja lahendamine	8	2,31	1,68	212
4. Juurvõrrandid	4	2,43	1,59	102
5. Progressioonid	8	2,11	1,80	401
6. Murdvõrratused	4	2,54	1,36	312
7. Võrratusesüsteemid	4	2,22	1,46	199
8. Logaritmilised võrratused	4	2,44	1,64	430
9. Logaritm- ja eksponentvõrrandid	12	2,64	1,65	338
10. Trigonomeetrilised teisendused	12	2,09	1,58	401
11. Trigonomeetrilised võrrandid	8	1,71	1,82	199
12. Vektorid	4	1,92	1,62	304
13. Funktsiooni uurimine	4	2,54	1,76	126
14. Piirväärtus	4	1,35	1,66	126
15. Funktsiooni tuletis	4	1,53	1,77	110
16. Ekstreemumülesanded	8	2,05	1,71	309
17. Integraal	4	2,50	1,52	435
18. Pindala ja ruumala arvutamine integraali abil	12	2,10	1,66	328
19. Planimeetria	8	2,35	1,70	841
20. Keha pindala ja ruumala arvutamine	24			



## MATEMAATIKATEEMADE OMANDATUSEST

Antud 160 ülesande jagunemist teemade kaupa näeme tabelist 1. Selles on esitatud ülesannete arv iga teema kohta. Kõige enam ülesandeid (24) oli 11. klassi programmi kuuluvale teemale «Kehade pindala ja ruumala arvutamine». Küllalt suurearvuliselt (à 12) olid esitatud algebraliste ja trigonomeetriliste teisenduste, samuti eksponent- ja logaritmvõrrandite lahendamise ning integraali rakendamise abil lahenduvaid pindala ja pöördkeha ruumala arvutamise ülesandeid. Suhteliselt vähe (à 4) oli ülesandeid teemadele: piirväärtus, funktsiooni tuletis, ekstreemülesanded ja juurvõrrandid. Võrratusi oli kokku 12, neist 4 sisaldasid logaritmi, 4 olid kahest võrratusest koosnevad süsteemid ja 4 ühe muutujaga murdvõrratused.

Lisaks ülesannete arvule on tabelis 1 esitatud iga ülesande rühma lahenduste eest saadud keskmine punktide arv ( $M$ ). Iga ülesande lahenduse hindamisel kasutati 4-pallilist süsteemi. Et anda hinnangut nende keskmiste erinevuste kohta, s. t. selgitada, missuguste teemade puhul on keskkoolilõpetanuil enam raskusi ülesannete lahendamisel ning missuguste teemade puhul kulgeb see ladusamini, selleks kasutati matemaatilise statistika vastavaid meetodeid. Tabelis 1 on seepärast antud ka standardhälbed ( $\delta$ ) ja lahenduste arv ( $N$ ).

Keskliste vaheliste erinevuse olulise arvutamise tulemused lubavad esitatud 20 teemat jaotada viide klassi üleannete lahendatuse järgi. See jaotus on toodud tabelis 2.

Tabel 2

Klass	Teemade numbrid
I	1., 2., 10.
II	6., 7., 14., 18., 9., 4., 20.
III	3., 8., 5.
IV	19., 11., 17., 13., 12.
V	16., 15.

Ülesannete lahendatust erinevates klassides võib iseloomustada koolis kasutatavate hinnetega väga hea, hea, rahuldav, puudulik, nõrk.

Niisiis, ülesanded tehetele murdudega, protsentide ning negatiivse ja murrulise astendajaga astme kohta, samuti algebraliste ja trigonomeetriliste teisenduste kohta lahendati väga hästi. Hästi tuldi toime murdvõrratuste ja võrratusesüsteemide lahendamisega, piirväärtuse leidmisega, integraali abil ja ilma lahenduvate pindala ja ruumala arvutamise ülesannetega ning logaritmi- ja eksponentvõrrandite ja juurvõrrandite lahendamisega. Enam-vähem rahuldavaks võib tunnistada ruutvõrrandi koostamise ja lahendamise, logaritmilise võrratuse lahendamise ning progressioonide kohta käivate tekstülesannete (tegelikult ka ruutvõrrandi koostamisele taanduvad ülesanded) lahendamise oskust. Olulisi puudujäake ilmneb planimeetria ülesannete, trigonomeetriliste võrrandite, määratud ja määramata integraali, funktsiooni uurimise ning vektorite kohta käivate ülesannete lahendamisel. Päris nõrk on aga ekstreemülesannete lahendamise ja liitfunktsiooni diferentseerimise oskus. Esitatust selgub, et juba aastaid vastuvõtuksamitel traditsiooniliselt nõrgalt lahendatavate planimeetria ülesannete ja trigonomeetriliste võrrandite kõrvale on rivistunud ka peaaegu täielikult see uus aine, mis keskkooli lõppklasside programmi on koolimatematika reformi käigus sisse toodud. See tulemus sunnib lähemalt uurima matemaatika õpetamise olukorda lõppklassides.

Ilmnenud puudujääkide põhjusi võib olla mitu, näiteks õpetajaskonnale mitteküllaldase abi osutamine uue aine programmi realiseerimisel, õpikute meetodilise ülesehituse puudulikkus, aine mittevastavus õpilaste enamiku võimele. Käimasolev ulatuslik eksperiment meie mitmete keskkoolide lõppklassides van-õpetaja K. Ariva juhtimisel aitab õpetajaskonna hulgas juba varem tuttavale, nüüd ka vastuvõtuksamitel esilekerkinud probleemile vastust leida.

(Järgneb.)



---

# KIRJANDIST JA KIRJANDI- ÕPETUSEST ALG- KLASSIDES

---

**VIIVI MAANSO,  
SALME UNT**

Kui algklasside õpetajatega jutuks tuleb, missuguses emakeeleõpetuse lõigus nad kõige enam meetodilist abi vajavad, on vastus enamasti üks ja sama — kirjandiõpetuses. Seesugune vastus on mõistetav: emakeeleõpetuse programm õpilaste väljendusoskuse arendamise osas on küllaltki nõudlik; kindla kirjandiõpetusliku süsteemi puudumine käibivas õppekirjanduses ja samal ajal väljendusoskust arendavate tööliikide mitmekesisus tingivad, et heade tulemusteni viiv töö nõuab hoolikat läbimõtlust, palju jõu- ja ajakulu kogenudki õpetajalt.

Algklasside õpilaste väljendusoskuse arendamises, sealhulgas kirjandiõpetuse

vajalikkuses pole kummati põhjust kahelda. Järjest enam on taandumas varasemast meetodilisest kirjandusest pärinev hoiak, nagu oleks oma mõtete iseisvat ja loogiliselt järjestatud väljendamist nõuda 1.—3. klassi õpilastelt, kelle keelendite varu ja sõnavara alles piiratud, kel kirjutamine ise võtab palju aega ning ortograafiaga veel tükk tege mist, liiga vara. Mõistetakse, et nagu koolieelses eas on laps omandanud emakeele morfoloogilise struktuuri ja põhilised lausekonstruktsioonid kõneldes — keelelises suhtlemises kaasinimestega, nii toimub ka kõne edasine arenemine täpsuse, ilmekuse ja selguse, sisukuse ja loogilisuse suunas seesugust kõnet viljeldes, kasutades.

Kirjandiõpetus algklassides peab andma enamatki. Õigesti korraldatud töös valdkonnas eesmärgistab grammatika ja ortograafia õppimise lapse tarvis, aga ka õpetab järele mõtlema nähtukogetu üle ja sellele hinnanguid andma, tähele panema põhjuslikke seoseid, kõrvutama ja võrdlema mitmesuguseid elunähtusi, tegema järeldusi jne. Kirjutamine eeldab ning ühtlasi arendab iseisvust ja aktiivsust; oskuslik suunamine äratab fantaasiat ja loomislusti; kordaläinud töö valmistab lapsele rahuldust ja sisendab enesekindlust, mis on ka aluseks esinemistahte ja -harjumuse kujunemisele. Nii tuleb kirjandis ja sellega kaasavas töös näha mitte üksnes õpetuslikku väärtust, vaid pidada seda ka oluliseks kasvatusvahendiks.

## Mida mõista kirjandi all algklassides?

Pedagoogilised teatmeteosed määratlevad kirjandit kui õpilase **iseisvat kirjanduslikku tööd** antud või valitud teemal (Педагогический словарь, т. 2, М., 1960, с. 88; Педагогическая энциклопедия, т. 4, М., 1968, с. 47). L. Villand, analüüsid ja summeerides paljude eri autorite seisukohti kirjandi mõiste avamisel, käsitab kirjandit spetsiifilise kooliterminina, «...mis tähistab õpilase kirjalikku loovtööd erinevates liikides, žanrites ja laadides»: kirjandiks võib nimetada niihästi jutustust



kui kirjeldust, kahekõnet ja stsenaariumi, sõnumit, kirja jms. (4., lk. 8 ja 9).

Algklasside seisukohalt näib termini *kirjand* kasutamine olevat veelgi avaram, piiritõmbamine kirjandi ja teiste väljendusoskust arendavate tööliikide vahel keerukam. Nii kõneldakse kirjandiõpetuse metoodikas sageli *suulisest* kirjandist (vt. näit. 6, lk. 5 jj.; 3, lk. 119 jj.). Eesmärgilt ja teostusviisilt võivad teineteisele väga lähedased olla näiteks laiendatud e. loov ümberjutustus ja analoogiakirjand või kirjand etteantud alguse (lõpu) põhjal. J. Käis pidas lühilookeste koostamist üksiksõnadest ja nende kirjutamist töövihikusse 1. klassis juba väikeseks kirjandiks, sest kirjutamisele eelneb siin üsna suur mõttetöö (2, lk. 263).

Kuid praktilises töös ei olegi ehk täpne piiritõmbamine see kõige olulisem. Õpetaja poolelt nähtuna on kirjand eelkõige mitmete osaoskuste rakendamist nõudev, õpilaste iseseisvat mõtlemist, väljendust ja loovust arendav harjutus, mida teistest samalaadsetest eristab sisuline ja kompositsiooniline terviklikkus. Algklasside õpilase jaoks jäägu aga kirjand ennekõike loominguks katsetuseks, milles püütakse võimetele vastavalt lugejale edasi anda oma mõtteid ja elamusi, suhtumisi ja hinnanguid.

### Milliseid oskusi eeldab kirjand?

Hea kirjand tähendab sisukaid ja hästi väljendatud mõtteid. Sisukus eeldab kõigepealt oskust antud **teemat lahti mõtestada**, seda piiritleda, mõista, millest sobib sellega ühenduses jutustada. Näiteks teemal «Muri tegi pahandust» ei saa kirjutada oma koerast üldse, sellest, missugune kutsu on ja kui tore temaga hullata, vaid peab kindlasti kõnelema, missuguse pahateo Muri korda saatis, mis seda ajendas ja millised tagajärjed lool olid. Kuid arusaamisest, missuguseid küsimusi on vaja käsitleda, üksi ei piisa, kui teemakohaseid teadmisi on napilt. Vaevalt sünnib hea kirjand, kui toda Murit kodus ega ka lähematel tuttava-

tel ei ole ja laps ette ei kujutagi, missuguse pahandusega koer võib hakkama saada.

Et teemat õnnestunult käsitleda, on vaja õppida teemakohast **materjali koguma ja valima**. Materjali kirjandiks pakuvad õpilase vahetud kogemused — vaatlused ning tähelepanekud tunnis ja vaheajal, töötamisel kooliaias, jalutus-käikudel ja ekskursioonidel jne., samuti kõik isiklikult läbielatu (mäng, töö, õpingud jms.), millest kirjutama asudes tuleb vaid sobilikku meenutada. Kuid materjali võib saada ka teiste inimeste vahendusel — raamatuist ja filmidest, õpetaja, vanaema, sõjaveterani jt. jutustustest, raadio- ja telesaadetest. Kirjandit kirjutades kasutab õpilane kord seesugust, kord teistsugust materjali. Sedamööda, kui teraselt õpitakse ümbritsevat vaatlema ja kuulama, materjalist kõige olulisemat kasutama, kasvab kirjandi sisukus. Peagi jõutakse ka oskuseni ühendada isiklikult kogetu loetu ja kuulduga (näiteks kirjandis «Linnatornid jutustavad» ei anna 3. klassi õpilane edasi üksnes muljeid hiljutisest ekskursioonist Tallinna, vaid kasutab ka andmeid, mis ta saanud Tallinna-albumi vaatamisel, vanaisa jutustust tema nooruspäevade Tallinnast jm.).

Ka muinasjutu-taoliste väljamõeldud lugude loomisel ei tulda toime konkreetse materjalita. Mida võiks kosmosnaudi elukustest unistav poiss kirjutada oma tulevikulennust teistele planeetidele, kui ta poleks midagi lugenud ega kuulnud raketidest, kosmoselaevadest jms.? Hea muinasjutu ainekski on kuuldu-loetu-nähtu, mida ergas fantaasia lubab varem tundmaõpitud muinasjutude eeskujul vaid tegelikkusest sootuks erinevalt seostada.

Küsimusest *mida kirjutada?* pole vähem oluline probleem *kuidas kirjutada?* Esijoones sisaldub selles oskus **materjali korrastada**, esitada see vajalikus, loogilises, algklasside õpilaste jutustustes enamasti sündmuste ajalises järjestuses, omavahel seostatuna. Kolme esimese õppeaasta kestel õpivad lapsed keskendama jutustust ühe sündmuse üm-



ber, õpivad ka kirjandit lühidalt ja eakohaselt sisse juhatama ning lõpetama, omandavad kirjapandava põhilõikudeks liigendamise oskuse.

Nimetatud algelised kompositsiooninõuded moodustavad õpilaskirjandi vormilisest küljest ühe poole; teiseks pooleks on väljendusoskus kitsamas mõttes, kirjandi keel. Normikohase keeletarvituse kõrval nõuab loometöö keele ilmekust, mis on saavutatav mitmekesise ja kirjandi sisuga kokkusobivate **keelevahendite** (sõnavara, lausestus) **valikuga**. Näib, et senisest suuremal määral peaks koolis — mõistagi mitte ainult hea kirjandi huvides — arendatama ka õpilaste omavahelist dialoogilist kõnet. Tõsi, algklasside õpilaste kirjatöodes leiab see kõneliik otsekasutust harva, kuid organiseeritud vestlus kindlal teemal (küsimuste esitamine, oma seisukohtade argumenteerimine jne.) loob eeldused probleemide nägemiseks mis tahes teemas, õpetab arutlema, tõestama, järeldama.

Viimaseks tööetapiks kirjandi kirjutamisel on selle **viimistlemine**. Oskusele ja harjumusele kriitiliselt suhtuda enda poolt kirjapandusse, seda parandada ja täiendada, rajatakse alus algklassides.

Sisulise ja kompositsioonilise tervikteksti loomiseks vajalike oskuste kujundamine moodustab **algklasside kirjandiõpetuse peamise sisu**. Nagu iga teise õskuse kujundamine nõuavad needki oskused harjutamist ja küllalt pikka aega. Paljugi ses osas tehtavast on igapäevaste lugemis- ja keeletundide enesetmõistetav koostisosa: õpilaste sõnavara ja lausestusoskust arendatakse emakeeletundides järjekestvalt; lugemistekstide kohta käivatele küsimustele vastamine, palade kavastamine ja jutustamine teenivad nii või teisiti õpilaste väljendusoskuse arendamist. Seda kõike on tehtud alati. Viimastel aastatel algklassiõpetajaile määratud metoodiline kirjandus on pakkunud üsna ohtrasti ka eri liiki spetsiaalseid kõnearendusharjutusi koos metoodiliste nõuannetega nende korraldamiseks (1, lk. 12—17; 3, lk. 47—105). Põhjust, et õpilaste kõne, eriti oskus koostada väljendusilmekat tervik-

teksti ei vasta sellest hoolimata loodetud tasemele, tuleb näha süsteemi puudumises õpilaste kõne arendamisel.

**Süsteemipärasus** kirjandiõpetuses ei tähenda mitte üksnes nn. tavaliste ümberjutustuste ja kirjandite regulaarset kirjutamist. Iga tööga kinnistub küll kirjutamis- resp. jutustamisoskus, kuid olemasolevate oskuste rakendamine endisele ligilähedases situatsioonis ei taga edasiliikumist. Iga ülesanne, mis mõistagi seostub eelmistega ja mille lahendamisel õpilane saab tugineda varem omandatud teadmistele ja oskustele, peab olema **läbimõeldult eesmärgistatud**, sisaldama ka midagi uut: teatava kompositsiooninõude järgimist, kirja paigutamist paberipoognale, vaadeldava eseme kirjeldamist vms.

Õpilaste väljendusoskuse arendamise süsteem kõige elementaarsemast ülesandest — üksikasjalikest suulistest vastustest küsimustele teataval teemal — nõudliku kirjandini välja olgu kõigis klassides üles ehitatud õpilaste **iseseisvuse järkjärgulisele suurenemisele**. Alustatakse näidise eeskujul tehtavatest töödest (tekstilähedane ümberjutustus, lihtsamad tarbekirjad), minnakse üle konstruktiivsete ülesannete juurde, mis nõuavad valmismaterjali ümbertöötlust (valik- ja loovümberjutustused, analoogiakirjandid, jutustuste instseneeringud jms.), ning jõutakse välja täiesti iseseisvate loovtöödeni (süzeeline kirjand, kiri, sõnum jt.). **Tööd varieerugu** nii temaatikal, vormilt kui ka lähtealuseks olevalt materjalilt. Kord tuleb kirjandis tugineda nähtule õppekäigul veisefarmi, teine kord pere piires läbielatud või teatrikülastusest saadud muljeile, kolmandal korral saab õpilane kirja panna oma kujutluspildi elust saja aasta pärast või seni avastamata maal. Mõnikord ergutavad õpilase mõttelendu õpetaja antud tugisõnad, teinekord poolhäämaras klassis eksponeeritud värvikas diapositiiv või koguni heliplaadilt kuulatud muusikapala, vahel aga tuleb toime tulla üksnes lakooniliselt sõnastatud kirjanditeemaga. Enamasti vormistatakse tekkivad mõtted jutustusena, vahel aga verbaalselt edasiantava piltidereana (elemen-



taarne stsenaarium) või dialoogina; tublimad — kes aga väikestest seda olla ei tahaks! — võivad katsetada oma hetkemuljet kirja panna värssides.

Paljudel algklasside õpilastel läheb kirjutamine aeglaselt, nii aeglaselt, et tekkinud mõte või kujutluspilt võib enne meelest minna, kui seda üles kirjutada jõutakse. Seepärast (aga ka suulise väljendus- ning esinemisoscuse kujundamise huvides) on mitte ainult 1., vaid ka veel 3. klassis rööbiti kirjalike kõnearendusharjutuste ja kirjanditega omal kohal **suuline mõteteavaldus** teatud kindlal teemal (pildi, pildiseeria või diafilmi järgi, antud alguse või lõpu järgi, vaatluse põhjal jne.). Juba 2. klassi kuuluvad lihtsamate esemete või nähtuste kirjeldamisharjutused (suulised ja kirjalikud). Ajuti nõudku ülesanded ka erinevat keekekastutust (näiteks poiste omavaheline dialoog spordivõistlustel — kiri emale haiglasse — lühiteade seinalehte).

Niihästi kirjandiks vajalikke osaoskusi kujundavate harjutuste kui ka viljeldavate kirjandite mitmekesisus arendab suuresti õpilaste kõnet ja mõtlemist, kuna enamik ülesandeid nõuab erisugust mõttetööd, aga ka erinevaid leksikaalseid ja grammatilisigi vahendeid. Lisaks tagab mitmepalgeline töö väljendusoscuse arendamisel huvi loometegevuse vastu. Viimast muidugi ainult tingimusel, kui õppimine ja omandamine toimub praktilises tegevuses, kui ülesannete täitmisel saab õpilane tõesti omaenda mõtteid ja suhtumisi väljendada, ise valida, iseseisvalt luua. Ülearused teoreetilised selgitused ja etteütlev juhendamine toovad siin lootetust märksa vähem tulu.

## Kirjandus

1. H. Hellerma, Etteütleri ja ümberjutustusi algklassidele. 2. parandatud ja täiendatud trükk. Tallinn, «Valgus», 1974. 201 lk.
2. J. Käis, Lugemis- ja kirjutusõpetus. — Rmt.: Johannes Käis, Valitud tööd. Tallinn, 1946, lk. 213—269.

3. S. Truus, Algklasside õpilaste kirjaliku väljendusoscuse parendamiseks. (ENSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministerium. E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut.) Tallinn, 1974. 123 lk.
4. L. Villand, Kirjandiõpetuse teooria ja praktika. Tallinn, «Valgus», 1975. 298 lk.
5. М. Р. Львов. Речь младших школьников и пути ее развития. Пособие для учителей. Москва, «Просвещение», 1975. 176 стр.
6. Н. С. Черноусова. Сочинения в начальных классах. Пособие для учителя. Москва, «Просвещение», 1976. 176 стр.



---

## **TEHNILISED ÕPPEVAHENDID NÜÜDISAEGSES ÕPPEPROTSESSIS \***

---

**ANTS KÖVERJALG,**  
**pedagoogikadoktor, NSV Liidu**  
**Pedagoogika Akadeemia**  
**Kutsepedagoogika Teadusliku**  
**Uurimise Instituudi õppe-**  
**vahendite laboratooriumi**  
**juhataja**

Ka liigutusvilumuste kujundamisel laialdaselt kasutatav **biheivioristlik õppimisteooria** (C. L. Hull, E. L. Thorndike jt.), mille puhul vilumus omandatakse nn. katsete ja eksimuste kaudu, ei ole tänapäeval efektiivselt rakendatav ilma tehniliste õppevahendite, eriti aga trenaažöörideta. B. E. Skinner, programmõppe rajaja, tugines selle loomisel just nn. kinnitamisteooriale, mille alusel kinnitused mingile tegevusele soodustavad sellele järgneva tegevuse efektiivsust. Selliseid kinnitusi tagavad aga operatiivselt mitmesugused sisemise tagasisi-

de kanalisse lülitatud enesekontrolli võimaldavad tehnilised õppevahendid.

I. P. Pavlovi tingitud reflekside teooria selgitab assotsiatsioonide tekkimise füsioloogilisi aluseid. Võttes aluseks selle teooria, panid nõukogude psühholoogid D. N. Bogojavlenski ja N. A. Mentšinskaja aluse õppimise **assotsiatiiv-reflektoorsele teooriale**. Nad kasutavad terminit «assotsiatsioon» laias tähenduses inimese mitmekülgse vaimse tegevuse selgitamiseks. Lähtudes nende õppimisteooriast, ei tohi õpilane olla ainult õppeprotsessi objektiks, milles ta võtab õppematerjali vastu valmiskujul. Ta peab olema õppeprotsessi subjektiks, milles ta ise aktiivselt omandab teadmisi ja oskusi ning teadlikult suunab oma õppimistegevust. Sellist tegevust on võimalik kõige paremini korraldada jällegi mitmesuguste tehniliste õppevahendite vahendusel.

Nõukogude psühholoogid P. J. Galperin, N. F. Talõzina jt. löid nn. **vaimse tegevuse etapilise kujunemise teooria**. Selle alusel tuleb teadmisi ja tegevusi vaadelda tihedas vastastikususes seoses. Teadmised on tegevuse juhtimise tähtsamad elemendid, aga iga tegevus on mingi teadmise praktiline rakendamine. Seejuures peab aga teadmiste omandamine toimuma kindlate orientiiride alusel ja etappide viisi. Täpseid ja kindlaid orientiire ja etapivisilist õppimist tagavad aga kõige efektiivsemalt mitmesugused tehnilised õppevahendid nii otse- kui ka tagasiside kanalites.

Nagu ülalkirjeldatud väga kokkusu-  
rutud ülevaade õppimisteooriatest näitab, tõstavad eri teooriad esile õppimisprotsessi eri külgi või eri õppimisliike. Õppimisel esinevad kõik vaadeldud teooriad, ainult kord on pearõhk katsel-eksitusel (töövõtete harjutamine), kord assotsiatsioonide kujundamisel (uuest õppematerjalist arusaamine), kord vaimsel tegevusel (loominguliste ülesannete lahendamine). Millisel määral õppeprotsessis aluseks võetakse üks või teine õppimisteooria, see oleneb õppeprotsessi eesmärgist, õppeülesannete keerukusest, õpilaste arengu tasemest, õppetöö tingimustest jm. Võib märkida, et traditsioo-

---

\* Algus «Nõukogude Koolis» 1977. a., nr. 2.



niline õppimine baseerub peamiselt asotsiatsiooniteoorial, programmõpe aga vaimse tegevuse etapilise kujunemise teoorial. Üks teooria arendab rohkem ühtesid õpilase psüühilisi protsesse ja omadusi, teine teooria aga teisi.

Ühest küljest võib küll omada häid õppimisteooriaid, kuid teisest küljest on sellest vähe kasu omandamisprotsessile, kui puuduvad vahendid ja meetodid nende teooriate realiseerimiseks. Üks õppimisteooriate efektiivset realiseerimist takistavaid põhjusi on kahtlemata asjaolu, et õppeprotsessis ühekülgsest ja isoleeritult kasutatakse õppemeetodeid ning nende süsteemis ei osata optimaalselt rakendada olemasolevaid tehnilisi õppevahendeid.

Ühe või teise õppemeetodi ja sellega seoses ka tehnilise õppevahendi valiku tingivad eelkõige järgmised asjaolud: 1) Õppetegevuse eesmärgid ja ülesanded. 2) Õppeprotsessi astmed, millega õppetegevuse eesmärgid ja ülesanded on tihedas seoses. 3) Õppematerjali sisu. 4) Tehniliste õppevahendite didaktilised võimalused ja kasutamise otstarbekus konkreetsetes õppesituatsioonides. 5) Õppijate ja õpetajate individuaalsed iseärasused õppetegevuses. 6) Õppetegevuse organisatsioonilised vormid.

Viimase paarikümne aasta jooksul on pedagoogilise perioodika veergudel ja metoodilises kirjanduses toimunud ulatuslik diskussioon õppemeetodite, nende klassifitseerimise ja kasutamise efektiivsuse üle. Diskussioonist on osa võtnud ka tuntud pedagoogikateadlased N. Verzilin, M. Danilov, B. Jessipov, I. Lerner, M. Skatkin, S. Šapovalenko jt. Õppemeetodite täiustamisele on tõhusalt kaasa aidanud ka psühholoogide J. Kabanova-Melleri, V. Mentšinskaja, Z. Kalmõkova jt. tööd õpilaste vaimse tegevuse arengu uurimise alal, samuti P. Galpenini ja N. Talõzina uurimused teadmiste omandamise juhtimise valdkonnast. Vaatamata diskussiooni ulatusele ei ole pedagoogikateaduses siiani leitud ühist keelt õppemeetodite klassifitseerimisel ja nende kasutamise efektiivsuses. Seda on ka raske saavutada, sest mee-

todite määratlemisel ja klassifitseerimisel on aluseks võetud erinevad lähtekohad. Mõned teadlased (E. Golant, L. Lordkipanidze) võtavad aluseks tunnetusliku informatsiooni allikad. M. Danilov ja B. Jessipov väidavad, et õppemeetodid erinevad üksteisest õpetamise juhtimise viisidelt ja õppijate tunnetusliku tegevuse iseloomult. Teised autorid (I. Lerner ja M. Skatkin) klassifitseerivad õppemeetodeid õppijate tunnetusliku aktiivsuse tasemest lähtudes.

Erinevate seisukohtade loetelu võiks veelgi jätkata, kuid meie arvates ei ole õppeprotsessi seisukohalt oluliseks faktoriks mitte niivõrd õppemeetodite määratlemine ja klassifitseerimine, kuivõrd efektiivsete kombinatsioonide leidmine ja tehniliste vahendite selline kompleksne kasutamine õppemeetodite süsteemis, mis õppeprotsessi vastaval astmel kõige enam soodustab õppetegevuse eesmärkide ja ülesannete täitmist.

Tuleb igati nõustuda N. Šahmajevinga (4, lk. 224), kes märgib, et õpetajale on õppeprotsess eelkõige tootmisprotsess, milles ta täidab kahte omavahel seotud funktsiooni. Esimene seisneb õppeprotsessi organiseerimises ja õpilaste tunnetusliku tegevuse juhtimises, teine õppeinformatsiooni edasiandmises selles protsessis. Neid funktsioone täites kasutab õpetaja mitmesuguseid töömeeteid.

Nagu varem märgitud, on õppeprotsessi õpilastele eeskätt tunnetusprotsessiks ning seetõttu tuleb siin eelkõige kasutada ka tunnetusmeetodeid — abstraherimist, konkretiseerimist, analüüsi, sünteesi, induktsiooni, deduktsiooni, modelleerimist, võrdlust jt. Õpetaja peab olema selle protsessi aktiivne juhtija. Et õppetegevuse juhtimine toimuks efektiivselt, peab õpetaja tundma ka juhtimistegevuses kasutatavaid meetodeid.

Juhtimisprotsess kuulub inimese vaimse tegevuse valdkonda, see ei ole otseselt nähtav, mistõttu üldiselt on seda ka raske uurida. Kuid praktikast teame, et juhtimise tulemus, eriti aga halva juhtimise tagajärg, on kergesti märgatav. Seda võib ilmekalt näha ka mahaäänud õpetajate töö tagajärgedes.



Seega tuleks õppetöös esineva maha-  
jäämuse põhjusi otsida kahel tasandil:  
1) kuidas õpetaja suudab õppeprotsessis  
õpilaste tegevust organiseerida; 2) kui  
selgesti ja õpilastele arusaadavalt oskab  
ta selles protsessis õppeinformatsiooni  
mitmesuguste õppevahendite abil edasi  
anda.

Juhtimine kujutab endast kompleksset  
tegevust, mille koosseisu kuuluvad mit-  
mesugused osategevused (planeerimine,  
organiseerimine, koordineerimine, moti-  
veerimine, otsustamine, kontroll jt.).  
Juhtimismeetodid kujutavad endast juh-  
timise osategevuste täideviimise viise (2,  
lk. 55). Juhtimismeetodid on näiteks  
veenmine, ergutamine, käsutamine,  
hoiatamine jm.

Õpetaja kasutab õppeprotsessi juhti-  
misel mitmesuguseid osategevusi, juhti-  
mismeetodeid ja nende kombinatsioone.  
Osategevused ja meetodid, mida õpeta-  
ja õppeprotsessi juhtimisel eelistab, te-  
ma arusaamad ja suhtumine oma tege-  
vusesse moodustavad selle õpetaja õpe-  
tamisstiili.

Meie arvates tuleks tunnetusmeetodid  
ja õppeprotsessi juhtimismeetodid lu-  
geda **primaarseteks** ehk **üldisteks õppe-  
meetoditeks**. Ilma nende meetoditeta ei  
saa eksisteerida ükski õppeprotsess.

Õpetaja ja õppija tegevusviise õppe-  
protsessis, mis tulenevad üldistest õppe-  
meetoditest ja tagavad õpilaste tunne-  
tusliku tegevuse normaalse kulgemise  
ning selle otstarbekohase juhtimise, tu-  
leks lugeda **sekundaarseteks** ehk **konk-  
reetseteks õppemeetoditeks**. Konkreet-  
sete õppemeetoditeta ei ole võimalik õp-  
peprotsessis normaalselt kasutada pri-  
maarseid õppemeetodeid.

Kui siiani vaadeldi õppeprotsessi pea-  
miselt õpetaja tegevuse seisukohalt, siis  
viimastel aastatel rõhutatakse üha enam  
õpetaja ja õpilase kahepoolse tegevuse  
igakülgse analüüsi vajadust selles prot-  
sessis (K. Platonov, M. Mahmutov jt.).  
Kujutab ju õppeprotsess kahepoolset  
protsessi — õpetamis- ja õppimisprot-  
sessi. Õppetegevuse efektiivsus sõltub  
nii õpetaja kui ka õppija tegevusest sel-  
les protsessis. Eeltoodut aluseks võttes  
tuleks õppemeetodite vaatlemisel teha

selge vahe õpetamis- ja õppimismeetodi-  
tegi vahel. **Õppemeetodid** tuleks dife-  
rentseerida **õpetamis- ja õppimismee-  
toditeks**. Et muuta õppetegevus tõhu-  
saks, peaks eelkõige leidma kõige opti-  
maalsema õpetamis- ja õppimismeetodi-  
te seose igas konkreetses õppesituatsioo-  
nis.

Õpetamis- ja õppimismeetodite nor-  
maalne süntees ei ole aga tänapäeval  
mõeldav ilma korraliku tehniliste õppe-  
vahendite baasita, samuti nii õpetajate  
kui ka õppijate oskusteta seda baasi ots-  
tarbekalt kasutada. Õppetegevuse rat-  
sionaalseks organiseerimiseks on vajalik  
tehnilisi õppevahendeid orgaaniliselt  
seostada nii õpetamis- kui ka õppimis-  
meetoditega. Üksnes tehnilise vahendi  
olemasolu õppeprotsessis, kui puudub  
oskus selle orgaaniliseks lülitamiseks  
õpetamis- ja õppimismeetodite süsteemi,  
osutub õppeprotsessi seisukohalt vaid  
liiglihaks, mis õppetegevuse kasu ase-  
mel vaid kahju toob. Õpetamis- ja õp-  
pimismeetodid muutuvad aga hoopis re-  
sultatiivsemaiks, kui õppeprotsessis osa-  
takse otstarbekohaselt ja komplekselt  
kasutada nüüdisaegseid tehnilisi õppe-  
vahendeid. Pedagoogikateadus peakski  
lähemal ajal ulatuslike eksperimentide  
alusel leidma teaduslikult põhjendatud  
optimaalsed variandid, et olulisemate  
õppeteemade käsitlemisel lülitada teh-  
nilised vahendid õppemeetodite süs-  
teemi.

Tehniliste õppevahendite kasutamisel  
tuleb arvestada, et igal neist on oma di-  
daktilised võimalused. Tehniliste õppe-  
vahendite rakendamisel tuleb lähtudes  
õppetegevuse eesmärkidest ja ülesanne-  
test, teha valik ühe või teise vahendi  
kasuks. Et tehnilise õppevahendi valik  
oleks efektiivne, peab õpetaja tundma  
kõigi nüüdisaegsete tehniliste õppeva-  
hendite tehnilisi ja didaktilisi võimalusi.

Pedagoogikas eristatakse õppetegevuse  
üldisi (materialistliku maailmavaate ku-  
jundamine, vaimsete võimete arendami-  
ne, kõlbeline kasvatamine jm.) ja konk-  
reetseid eesmarke (teadmiste või vilu-  
muste kujundamine mingil alal, tead-  
miste rakendamine praktikasse, tead-  
miste kontroll jm.).



Õppetegevuse eesmärgid ja ülesanded on õppeprotsessi igal konkreetsel astmel erinevad, tihtipeale aga langevad õppeprotsessi astmed ise ühte õppetegevuse eesmärkide ja ülesannetega (vt. tabel 1).

Nüüd vaatleksime lühidalt mingi õppematerjali õppimisel esinevaid õppeprotsessi olulisemaid astmeid ja tehnilisi vahendeid, mis õppemeetodite süsteemis meie kogemuste ja esialgsete vaatluste ning eksperimentide alusel kindlustavad õppetegevuse edukuse.

1. Iga õppetegevus on mõeldamatu siis, kui õppija ise ei tunne õpetatava vastu vähematki huvi, kui tal õpitava suhtes puudub positiivne hoiak. Seega tuleb õppeprotsessi esimeseks astmeks pidada **õpitava vastu huvi äratamist**. Viimast on võimalik teha efektiivselt vaid siis, kui õpilaste tahteline tähelepanu suudetakse võimalikult kiiresti kujundada tahtmatuks tähelepanuks. Praktika näitab, et seda saab teha elavate piltide loomisega õpitavast, huvitavate näidete ning õpetaja ilmeke jutustuse ja selgitusega. Õpilaste tähelepanu saab edukalt haarata kinoaparatuuri, kodoskoobi või diaprosjektoritega demonstreeritavate liikuvate ja liikumatute kujutustega. Sel etapil on mõneski õppeaines omal kohal ka magnetofonilindilt kuulnud kirjanduspala ilmekas esitus mõnelt tuntud näitlejalt. Tingimata peab aga tehniliste vahendite abil edasiantav õppeinformatsioon orgaaniliselt seostuma õpetaja selgitustega, mis panevad õpilased aktiivselt vaatlema, kuulama ning tekitavad neis probleeme mõtiskluseks.

2. Kui õpilastel on kujundatud huvi õpitava vastu ja nad on õppeülesande n.-ö. omaks võtnud, algab õppeprotsessi teine aste — **õppematerjali vastuvõtmine**. See võib olla nii visuaalne, auditiivne kui ka audiovisuaalne. Millist neist esitusviisidest kasutada, sõltub eeskätt õppematerjali sisust ja õpetamise eesmärkidest. Küllaltki oluliselt peaks õppematerjali esitusviiside valik olenema ka õpilaste individuaalsetest iseärasustest. Viimast arvestatakse meil kahjuks üsna vähe. Psühholoogiast on aga teada, et inimeste taju iseärasustes esineb küllalt-

ki suuri erinevusi. Ühtedel õpilastel domineerib õppematerjali vastuvõtmisel esimene signaalsüsteem («kunstnikud»), teistel teine signaalsüsteem («mõtlejad»), vastavalt sellele võib rääkida kas nägemis- või kuulmistaju prevaleerimisest õppimisel.

Ka sellel õppeprotsessi astmel etendavad olulist osa mitmesugused tehnilised vahendid, mis innustavad vastavalt vajadustele aktiivsele tegevusele õpilaste kuulumis- või nägemismeele või mõlemad korraga.

3. Üksnes õppematerjali mehaaniline vastuvõtmine ei taga nüüdisajal veel õppetegevuse edukust. Meie õppetegevuse peamiseks üldeesmärgiks on õpilaste vaimsete võimete arendamine. Seda ei ole aga võimalik teha automaatselt kujundatud mälpiltide baasil. Õpilasel on näiteks vähe kasu sellest, kui talle jääb mällu ilus värviline pilt mingist vooluringist, kuid ta ei saa aru, miks üks või teine seade või mõõteriist on paigutatud vooluringi just nii, nagu nähtub demonstreeritavalt skeemilt. Seetõttu tuleb õppeprotsessi kolmandat astet — **õpetatavast arusaamist** — lugeda mingi õppematerjali omandamisel eriti oluliseks.

Esitatava mõtestatud tajumine ja selle mõistmine olenevad ent mõttetegevuse individuaalsetest omadustest — mõtlemise sügavusest, pindlikkusest ja mõttepüsivusest. Olene arvamusel, et alates sellest astmest tuleb just sisemise otsesja tagasiside kanalisse lülitada mitmesuguseid õppeinformatsiooni edasiandvaid ja kontrollivaid tehnilisi vahendeid. Neid tuleks kasutada välise otseside kanalisse rakendatud õppeinformatsiooni edasiandvate tehniliste õppevahenditega paralleelselt. Esimesed peavad õpilastele tagama individuaalse õppimisviisi, teised aga aitavad õpetajal igakülgsest avada õpitava olemuse ja aktiveerida õppijate vaimset tegevust. Kolmandal astmel tuleb õppematerjali näidata osade kaupa ja iga osa eraldi analüüsida. Sageli on sellel astmel vaja demonstreerida mitmesuguseid nähtusi nii dunaamiliselt kui ka staatiliselt. Õpetatavast arusaamisest etendab erilist osa õpetaja hästi läbi mõeldud tegevus nii õppeprotsessi kor-



ÕPPEPROTSESSI ASTMED JA TEHNILISED VAHENDID  
ÕPPEMEETODITE SÜSTEEMIS

Õppeprotsessi astmed	Õpetaja tegevus		Õppija tegevus	
	Peamised õpetamis- meetodid	Kasutatavad tehnilised va- hendid	Peamised õp- pimismeeto- did	Kasutatavad tehnilised vahendid
1	2	3	4	5
1. Õpitava vastu huvi äratamine	loeng, jutustus, seletus	õppeinfor- matsiooni eda- siandvad (pro- jektsiooni- seadmed, te- leviisorid, magnetofo- nid)	kuulamine, vaatlemine, mõtisklus	
2. Õppema- terjali vas- tuvõtmine	selgitus, demonstrat- sioon	õppeinfor- matsiooni eda- siandvad	kuulamine, lugemine, vaatlus, arutlus	
3. Õpetata- vast aru- saamine	selgitus, demonstrat- sioon, küsit- lus	õppeinformat- siooni edasi- andvad (pea- miselt ring- filmid ja stoppkadrid kinos, mag- netofonid)	vaatlus, mõtisklus, vastamine	informatsiooni edasiandvad ja kontrolli- vad (filmos- koop, magne- tofon, lihtsad õpimasinad)
4. Õpetatava omandami- ne (meel- dejätmine)	vaatlus, vest- lus, küsitlus, juhendamine		iseseisev töö, kordamine, harjutamine	enesekontrolli võimaldavad, trenažöörid
5. Omandatu kontroll	vestlus, küsitlus, suunamine	kontrollivad (eksaminaa- torid)	vestlus, vas- tamine, enese- kontroll, kaasõpilaste kontroll	kontrollivad (õpimasinad ja seadmed), trenažöörid
6. Omandatu kinnista- mine	vaatlus, küsitlus, vestlus, selgitus		ülesannete lahendamine, kordamine, laboratoorsed ja praktilised tööd	informatsiooni edasiandvad ja kontrollivad (kino, dia- ja filmoskoobid)
7. Omandatu meeldetule- tamine ja aktualisee- rimine	vestlus, suunav küsit- lus		iseseisev töö, ülesannete lahendamine, praktiline tegevus	enesekontrolli võimaldavad seadmed
8. Õpitu praktiline kasutamine	vaatlus, küsitlus		ülesannete lahendamine, ülesannete koostamine, praktilised tööd	informatsiooni edasiandvad ja kontrolli- vad, trenažöö- rid (filmos- koobid, õpi- masinad)



raldamisel kui ka õppeinformatsiooni kompaktsel edasiandmisel.

**4. Õpetatava omandamine (meeldejätmine)** sõltub peamiselt sellest, kuidas õppimisel on organiseeritud sisemine tagasiside. See garanteerib nii õpitava kinnistamise kui ka selle parema mõistmise. Neljandal etapil on oluline see, et võimalikult väikese kordamiste arvuga saavutataks õpitu maksimaalne meeldejätmine. Seda tagavad efektiivselt organiseeritud kordamisviis mitmesuguste enesekontrolli võimaldavate tehniliste vahendite abil, samuti õpilaste hästi organiseeritud iseseisev ja individuaalne töö kordamisel ja harjutamisel. Teisejärguliseks ei saa pidada ka seda, kui täpselt õpetaja saab sel astmel informatsiooni õppijate omandatu kvantiteedi ja kvaliteedi kohta. Seda aga võimaldavad välise tagasiside kanalisse lülitatud kontrollivad tehnilised õppevahendid ja õpetaja oskuslikult korraldatud vaatlus, vestlus, küsitlemine ja juhendamine.

Tahaks rõhutada, et sellel astmel peaks õppetegevuses toimuma oluline kvalitatiivne muutus — aktiivne tegevus õppeprotsessis kanduma õpetajalt õpilasele. Seda kindlustavad mitmesugused tehnilised vahendid (dia- ja filmskoobid, magnetofonid jm.), mis võimaldavad organiseerida individuaalset ja gruppitööd õppeprotsessis. Neljandal astmel on õpetaja peamiseks ülesandeks nimetatud töö otstarbekohane korraldamine.

**5. Omandatu kontrolli.** Psühholoogid on ammu täheldanud, et kord valesti omandatud on tunduvalt raskem ümber õppida, kui omandada uut. Seega tuleb õpetajal ja õppijal enne omandatu kinnistamisele asumist selgusele jõuda, kas õpetatav materjal on omandatud õigesti. Seejuures peaks maksimaalselt kasutama mõlemat tagasiside kanalit. Paljude töötegevuste õppimiseks on tänapäeval konstrueeritud hulgaliselt trenaažööre, mis võimaldavad täpse sisemise tagasiside juba iga töövõtte või operatsiooni sooritamise ajal. Ka neid seadmeid tuleks tööõpetuses, kutsealasel väljaõppel ja liigutusvilumuste kujundamisel sportlikus tegevuses praegu rohkem kasutada.

**6. Omandatu kinnistamine** on vajalik õpitu pikemaajaliseks meeldejätmiseks. Sellel astmel peab oskuslikult organiseerima õppetegevuse kordamise, ülesannete lahendamise, laboratoorsed ja praktilised tööd. Õpetajal tuleb aga vaatlusele, vestlusele ja küsitlusele tuginedes suunata õpilaste tegevust. Paljudes õppeainetes etendavad kinnistamisel küllaltki olulist osa mitmesugused kontrollivad ja enesekontrolli võimaldavad tehnilised õppevahendid.

**7. Õppimine** ei tohi piirduda õpitava meeldejätmisega. On vaja, et õpilane suudaks õppimisel mällu talletatud ka operatiivselt meelde tuletada ja aktualiseerida, s. t. meenutatu orgaaniliselt lülitada omandatud teadmiste ja oskuste süsteemi. On vähe kasu, kui õpilasele tuleb küll meelde füüsikas õpitud Ohmi seaduse valem, kuid ta ei oska seda seostada voolutugevuse, pingega ja takistuse füüsikalise olemusega. Sel etapil etendavad olulist osa õpilaste meenutamisoskus ja õpetaja oskuslikult suunavad küsimused. Seitsmendal astmel on otstarbekas kasutada dia- ja filmskoobe ning individuaalseid magnetahvleid õpilaste mõtetegevust suunavate mitmesuguste mitetäielike sisendmaterjalidega. Sel juhul peab õpilane ekraanile projitseeritud jooniseid, valemid ja skeeme mitmel viisil täiendama. Operatiivne sisemine tagasiside peab tagama tehtu õigsuse kontrolli.

**8. Õpitu praktiline kasutamine.** Viimaseks ja varajasema õppetegevuse edukust näitavaks õppeprotsessi astmeks on õpitu produktiivne kasutamine praktilikas. Õpitakse ju peamiselt selleks, et omandatud kas uute õppeülesannete lahendamisel või mingis praktilises töös esilekerkinud probleemide lahtiharutamisel vajaduse korral praktikasse rakendada. Eriti oluline on, et õpitut osataks kasutada loovalt uutes situatsioonides. Professor K. Platonov märgib, et meisterlikkus ükskõik mis alal avaldub selles, et inimene oskab varem omandatud uutes olukordades loominguiliselt kasutada. Neid omadusi aitavad aga arendada mitmesugused probleemsed õppeülesanded, mis on seotud praktilise elu prob-



leemidega. Iseseisvaks tööks õpilastele saab selliseid ülesandeid kiiresti ja operatiivselt anda individuaalseks kasutamiseks ettenähtud filmskoopide abil, samuti mitmesuguste lihtsate õpimasinatega.

Kokkuvõtteks märgiksin, et nüüdisaja õppeprotsess eeldab õpetamis- ja õppimismeetodite süsteemis selliste tehniliste õppevahendite kompleksset kasutamist, mis lubaksid maksimaalselt aktiveerida õppijate tunnetuslikku tegevust, arvestades nende individuaalseid omadusi. Tehniliste õppevahendite baas koolis tuleks eelkõige kohandada õpilastele, mitte ainult õpetajale, nagu seda sageli tehakse. Eriti oluline on, et tehniliste õppevahendite abil oleks võimalik nii edasi anda õppeinformatsiooni kui ka kontrollida õppijate tegevust informatsiooni omandamisel (tagasiside). Seda võimaldab tehniliste vahendite otstarbekohane

kombineeritud kasutamine õppeprotsessi erinevatel astmetel ning oskuslik sisendmaterjali (diapositiivid, diafilmid, transparendid jm.) didaktiline ülesehitus.

#### Kirjandus

1. U. Agur, K. Toim, I. Unt, Programmõpe ja õpimasinad. Tallinn, «Valgus», 1967.
2. R. Üksvärv, Organisatsioon ja juhtimine sotsialistlikus majanduses. Tallinn, «Valgus», 1974.
3. А. А. Кыверялг. Технические средства в системе методов обучения. Материалы Всесоюзной научной конференции «Комплексное применение технических средств обучения в учебном процессе средних профессионально-технических училищ». М., 1977.
4. Н. М. Шахмаев. Дидактические проблемы применения технических средств обучения в средней школе. М., «Педагогика», 1973.



Keila-Joa internaatkooli õpilased uudistavad X viisaastakut tutvustavat stendi.

ARNOLD RAMMO foto



## KOOLI

# MUUSIKAKABINETI SISUSTAMISEST

### RIHO PÄTS

Et kooli muusikakasvatust otstarbekalt organiseerida, selleks aitab kaasa nüüdisaja vajadustele vastavalt sisustatud muusikakabinet. Suurt tähelepanu tuleb pöörata muusikakabineti sisustamisele niisuguste ajakohaste õppevahenditega, mis töö edukusele võiksid kõigiti kaasa aidata ja mis nõuavad nüüdisaja muusikaõpetajalt laitmatute muusikaalaste teadmiste ning oskuste kõrval ka nende vahendite **meisterlikku ja operatiivset käsitsemisoskust**.

Oleks ekslik lootä, et kõik vajalik ku-sagilt ametlikus korras kätte saadetakse; kabineti kujundamist, ka tehniliste va-hendite hankimist oleks mõistlik alusta-da õpilaste ja šeffide kaasabil vastastik-ku abistamise põhimõttel.

Milliseid nõudeid muusikakabineti rajamise aluseks seada? See peaks või-maldama:

■ märgatavalt tõsta nii muusikaõpetuse teaduslikkuse taset kui ka emotsionaal-set suhtumist muusikasse,

- õppeprotsessi täiustada seoses ees-rindlike kogemuste rakendamise-ga,
- aktiveerida õpilasi,
- operatiivselt ja ajakadudeta teha kõi-ki praktilisi töid,
- kujundada õpilastes pidevaid tööhar-jumusi,
- otstarbekalt korraldada diferentseeri-tud ja individualiseeritud õppetööd,
- kõiki õppevahendeid ja tehnikat rak-endada õppe- ja kasvatustöö huvides,
- näit- ja didaktiliste materjalide käe-pärasust,
- õpilastepoolset abi näitvahendite ja muusikamaterjalide käsitsemises.

Muusikakabineti kui ruumi juurde peaks kuuluma avar, õhu- ja valgus-rikas, rohkete seinavitriinidega varusta-tud, kuid mehaaniliselt pimendatav auditoorium. Neid kaht ruumi võiks lahutada suur kaheosaline nooditahvel-sein, mis oleks kasutatav vajalike motii-vide, noodinäidiste, temaatika jm. mär-kimiseks. Et aga sellist ruumi pole tõe-näoliselt kõikides koolides võimalik ra-jada, tuleksid vajalikud õppevahendid kabinetis korrastada käepäraselt.

Muusikakabineti sisustuse võiksime jaotada järgmistesse põhilikesse:

- muusikainstrumentid ja nende abi-vahendid,
- õppekirjandus ja noodivara,
- näit- ja didaktiline materjal, tabelid, skeemid, stendid,
- tehnilised ja audiovisuaalsed vahen-did.

Vajalikest **muusikainstrumentidest** tu-leks nimetada: klaver, «Pille», plokkflöö-tide komplekt, viiulpillid või mandoliin-id, ka kandleid, rütmipillide komplekt koos statiividega.

**Noodivarast** peaksid olema koolilauli-kud, kooriliteratuur vajalikus eksempla-ride arvus, muusikakasvatuse metoodi-line kirjandus, heliloojate monograafiad ja muusikaajalooline kirjandus, muu-sikapedagoogiline publitsistika, teatme-teosed ja muusikaleksikon, kunstialbu-mid.

**Seinatabelid** võimaldavad rütmi luge-da, rändnoodi järgi tabada heli (liikuvä Jo-ga); mitmesugustes helistikes tabada rändnoodi järgi heli, klaviatuur.



**Pilttabelid** suunavad väikelapsi rütmi lugemisele ja piltnotide abil viisi moodustamisele. Noodiladumise tahvel koos «káo»- ja Jo-võtmega ning taktijoonte ja nootidega soodustab individuaalset tööd. Vaja on tabeleid olulisemate harmooniliste järgnevustega mitmesuguseis helistikes ja homofoonina ning polüfoonina näitlikustamiseks.

**Käsitabelitest** on vaja rütmi lühimotiivikesi — kiirlugemiseks (rütmsilpidega) või koputamiseks, meloodilisi lühimotiivikesi — kiirtabamiseks, motiive tuntud laulu mõistatamiseks, operatiivseks rütmiliseks improvisatsiooniks (tühikutega), operatiivseks meloodiliseks improvisatsiooniks (tühikutega).

**Jaotusmaterjalidest** on vaja käsikaarte (erikomplektidena ümbrikes) motiivikestega rütmilisteks ja meloodilisteks ülesanneteks (täiendused, lünkülesanded, improvisatsioon).

**Skeemid** käemärkide kohta, vormistruktuuri näitlikustamiseks (a, a+b, a+b+a, jt.), fuuga ekspositsiooni visuaalseks näitlikustamiseks, helistikulise kaldumise näitlikustamiseks, intervallide näitlikustamiseks, intervallide määratlemiseks.

Tuntud kooride, rahvapillide ja nende mängijate, orkestripillide ja nimekate orkestrite, heliloojate, tähtsamate muusikasündmuste (laulu- ja rahvatantsupeod jne.) **fotosid**.

**Stendid** tähtsamate muusikasündmuste valgustamiseks ja välkekspositsiooni korraldamiseks.

**Tehnilised ja audiovisuaalsed vahendid:** järjekindlalt täiendatav fonoteek (nii heliplaadid kui ka magnetofonilindid), radioola, magnetofon, televiisor, filmoskoop, epidiaskoop, projektor, filmi-aparaat, automaatne akende pimendamise seadeldis, rändnoodid (kaks eri värvi).

Loetletud õppevahendid on korrapärase ja edukas õppetöös vajalikud. Need on auditiivsed (kuuldelsed) ja visuaalsed (nähtavad) ning ka audiovisuaalsed õppevahendid, mis tõhustavad õpilaste tähelepanu kontsentreerimist olulisele, ka teadmiste ja oskuste kinnistamist,

aktiivsust, iseseisva mõtlemise arendamist. Kõige selle kõrval võimaldavad need **ajakadudeta** kontrollida, kuidas on õpilased käsiteldud aine omandanud ja seda praktikas rakendavad.

Tasuks mõelda selle üle, kuidas luua muusikaalaste õppevahendite kasutamises selline süsteem, mis aitaks õpetajal tema ainet huvitavalt, elulähedaselt ja niivõrd kinnistavalt käsitleda, et see õpilastele omaseks saaks. Selles suhtes on meil ees nii meetoodilist kui ka organisatsioonilist tööd. Kuid sellega on vaja toime tulla, sest tehniliste vahendite ja didaktiliste materjalide käepärasest paigutamiseks ning nende otstarbekast kasutamiseks oleneb õppetöö ladus kulg ja huvipakkuvus. Kuid ei tohi unustada, et töö selliste õppevahenditega saab täisväärtuslik olla vaid entusiastliku ja oma ainet tundva muusikaõpetaja käes.

Järgmiseks mõningaid kommentaare ja soovitusi eeltoodu kasutamise kohta.

Klaverit ja «Pillet» soovitatakse kasutada mitte niivõrd häälepartiide õpetamiseks (see toimugu peaaugulikul käemärkide ja noodi abil ning analüütilis-sünteesilisel teel), kuivõrd käteõpetatud laulu **saateks**.

Plakkflöödi või viulimängu harrastajail õpilastel võiks laulutunniks lasta pillid kaasa võtta. Rütmi pillile ja teisi meloodiapille (kellamäng, ksülofon, klaasimäng) tuleks julgelt ja operatiivsemalt laulude saateks kasutada, seda enam, et need on soodsad abivahendid ka diferentseeritud ja individualiseeritud töös.

Muusikakabinetis peaksid alaliselt käepäraselt olema kõik koolilaulikud ja muusikaalased trükised mõnekümnes eksemplaris (vastavalt koori vajadustele).

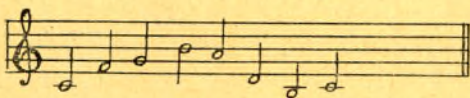
Seinatahvliks esitatavad noodinäidised on soovitatav enne tundi valmis kirjutada, et tööaega võita. Töökäsi rütmi- ja meloodiakaardikestega tuleb need enne tundi järjestada.

Helitabamisel rändnoodi järgi välditagu formaalseid järjestikke ja püütagu moodustada **loogiliselt mõtestatud** ja **vormilt selgesti tajutavaid meloodiaid**.



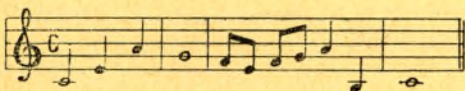
Imetult ja ebahuvitavalt, koguni mõtte-  
tuna kõlaks näit. alljärgnev helitabamis-  
harjutus:

Joonis 1



Kahtlemata parem on kindla vormi-  
struktuuriga ja lihtsa rütmilise liiku-  
misega harjutus, eriti veel siis, kui see  
arvestab õpitavaid ja seostatavaid me-  
loodilisi mudeleid ja järjestikke, näit.:

Joonis 2

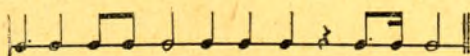


Hea muusikalise kujutlusega õpetaja  
suudab sellega tavaliselt improviseerides  
toime tulla. Jätab aga õpetaja improvi-  
satsioonivõime soovida, on seda tegevust  
vaja treeningus hästi ette valmistada.

Seesama on kehtiv ka rütmiharjutuste  
kohta. Need ei tohiks kunagi jääda  
ainult juhuslikeks helivälvuste järje-  
korraks, vaid nõuavad alati selget met-  
ro-rütmilist vormistruktuuri.

Näiteks:

Joonis 3



Kõik see nõuab õpetajalt aktiivset  
kujundlikku mõtlemist ja enesetreenin-  
gut.

Mis puutub sellistesse tehnilistesse  
vahenditesse nagu epidiaskoop, filmo-  
skoop, projektor jne., siis nende kasuta-  
mine hõlbustab tööd ja võimaldab arves-  
tatavat aja kokkuhoidu, muidugi eel-  
dusel, kui demonstreerimiseks vajalikud  
materjalid (noodinäidised, harjutusüles-  
anded, skeemid, piltkujutised jne.) on  
vajalikus formaadis ette valmistatud.  
Sama on kehtiv ka radioola, magneto-  
foni ja filmiapaaraadi suhtes. Seejuures  
oleks vaja õpilased eelnevalt häälestada

ja õpilastest huvilisi koolitada, et õpeta-  
mises neid abilistena kasutada. See teeb  
töö elavaks ja huvitavaks. On soovitav,  
et aine käsitus kulgeks hästi läbimõel-  
dud ja kindlalt piiriteldud vestluse kor-  
ras, nii et see kõigile hästi jälgitavaks  
ja praktiliste näidiste kaudu mõistetava-  
ks saaks. Sellises kombineeritud töös  
tuleks hoiduda kiirustamast ja toimida  
mõõdukas tempos ning intonatsiooniri-  
kkalt, taotledes kuulajaskonna aktiiv-  
set osavõttu. Ka ei tarvitseks materjali  
andmisega liialdada.

Tööviljakuse võtmeks on tähtsal mää-  
ral ka moodsate tehniliste vahendite  
kasutamine.

Kabinetsüsteemile üleminekul tuleb  
arvestada, et korraga pole võimalik  
lahendada **kõiki** sisustamise vajadusi.  
Seepärast oleks vaja osata seda teha  
läbikaalutult ja järk-järgult. Mõistagi  
jääb õpetaja hooleks järjekindel mate-  
riaalse baasi täiustamine täpsemalt mää-  
ratletud **perspektiivplaani** järgi. Tõenäo-  
liselt on otstarbekas alustada muusika-  
kabineti sisustamist oma kooli seesmis-  
test reservidest, tabelite, kaardikeste,  
skeemide jm. valmistamisest. See nõuab  
järjepidevalt täiendamist, rakendades ka  
õpilasi ühiskonnakasulikule tööle.

Kuigi kooli muusikakabineti rajamine  
pole lihtne töö, vaid rohkesti aega ja  
paljude raskuste ületamist nõudev töö,  
võime sellest peagi silmanähtavat tulu  
mürgata.

Lõpetuseks märkigem, et õpetamine  
edeneb vaid tingimusel, kui õpetaja ja  
õpilased oskavad neid materjale **loomin-  
guliselt** kasutada. See aga eeldab niisu-  
gust töömeetodit, milles kõik vajalik  
leiab rakendamist. Oleks tore, kui iga  
muusikaõpetaja suudaks selleks oma  
väärtusliku panuse anda.



**РОМАН  
Н. ОСТРОВСКОГО  
«КАК  
ЗАКАЛЯЛАСЬ  
СТАЛЬ»  
В ЛИТЕРАТУРНОМ  
РЯДУ  
30-х ГОДОВ**

**НИНА ЗЕЛЕНЦОВА,  
заведующий кафедрой рус-  
ской литературы Таллинского  
пединститута**

Начало 30-х годов. Выходят в свет «Время, вперед!» В. Катаева, «Энергия» Ф. Гладкова, «Соть» Л. Леонова, «День второй» И. Эренбурга, «Гидроцентраль» М. Шагинян — книги о социалистическом строительстве, проникнутые пафосом изменения, перестройки жизни и человека.

В эти же годы опубликован и роман Н. Островского «Как закалялась сталь». Обращение писателя к эпохе гражданской войны и начала 20-х годов, романтически укрупненный характер главного героя, да и сами принципы использования автобиографического материала как документальной основы произведения<sup>1</sup>, казалось бы, выводят его за пределы литературного ряда своей эпохи. Но это впечатление обманчиво.

Прочность связей, соединяющих книгу Н. Островского с литературным процессом тридцатых годов раскрывается уже в том, с какой публицистической заостренностью поставлена писателем столь важная для тех лет тема воспитания нового человека. Тема эта диктовалась самой жизнью, приходила в литературу с комсомольских собраний, дискуссий и диспутов, проводившихся в молодежных клубах, где горячо и страстно обсуждались проблемы: «Герой нашего времени», «Кто строитель социализма?», каковы приметы нового в жизни.

Эту проблематику еще в конце 20-х годов подняла молодежная проза, комсомольские писатели: Н. Богданов, М. Колосов, Г. Шубин. Обращаясь, как и Н. Островский, к начальному периоду жизни советского государства, они стремятся проследить истоки формирующегося нового характера, выявить

<sup>1</sup> Принципы, которые характерны для созданных в 20-е годы произведения Д. Фурманова «Чапаев», «Мятеж», романа Зарубина «Два мира», прослеживаются в «Конармии» И. Бабеля и др.



тот комплекс качеств, который закладывался в нем в годы решительных классовых сражений.

При некоторой наивности и подчас схематичности художественных решений, рассказы и очерки этих писателей интересны стремлением проникнуть в психологию, трудно уловимые изменения микромира героев. Поэтому событийный сюжет чаще всего уступает место внутреннему, а излюбленным композиционным принципом становится контрастное сопоставление ситуаций, эпизодов и характеров — один из первичных приемов психологического анализа.

Написанные в конце 20-х годов рассказы М. Колосова, наиболее духовно близкого Н. Островскому писателя<sup>2</sup>, по структуре напоминают взятый в миниатюре роман «Как закалялась сталь» — с его стремительной сменой эпизодов разного характера и плана, создающей ощущение внутренней напряженности повествования и ускоряющего движения времени.

Рассказы «Тринадцать», «Три встречи», «Укрощение строптивой» строятся как панорама эпизодов, ситуаций потока жизни. Кульминацией их становятся моменты выявления новых свойств, особенностей психологии и характера героев.

В рассказе «Тринадцать», действие которого приурочено к началу 20-х годов, показан тринадцатилетний рабочий паренек Ванюшка. Он жадно тянется к комсомольцам, к их интересной и яркой жизни.

Две системы, два разных принципа отсчета времени сталкиваются в сюжете: неторопливое и утомительно однообразное течение привычного суще-

ствования, ритмы старого быта, и взвихренное, насыщенное движением, время нового уклада.

Все сходится здесь к одной точке, одному кульминационному моменту — дню осуществления мечты, когда Ваню принимают в комсомол, и он окончательно приобщается к жизни комсомольской ячейки, погружается в «бучу, боевую, кипучую» (В. Маяковский).

Действие другого рассказа «Три встречи» относится к эпохе гражданской войны. Трижды встречаются его герои, трижды сталкивает их поток бурных революционных событий. Эти встречи выявляют полярность их позиций. Но интересно отметить, что, опираясь на опыт развивающейся советской литературы, автор пересматривает принципы природно-социальной психологической характеристики, присущие литературе начала 20-х годов. Социально-контрастные типы не разведены им на разные классовые полусы, а очерчены в пределах одного лагеря: комиссар Пашка — общительный, открытый в мир человек новой психологии и морали, живущий общими великими целями революции, и мрачный, замкнутый собственник Пахом, оказавшийся в рядах Красной гвардии, но еще далекий от нравственных норм новой жизни.

За ситуациями встреч встает суровая, напряженная, полная трудностей и лишений эпоха.

Тифозные бараки. Маршевая рота. Атака. Герои гибнут. И изображая последний, смертный их час, писатель раскрывает контраст разных форм сознания, стремится утвердить красоту новой, коллективистской психологии.

Новые переживания, стремления, тяга к новым формам быта и человеческих отношений, человеческого общения, нравственная сила людей, обретающих новые общественные идеалы, — вот что, в первую очередь, при-

<sup>2</sup> В своих письмах Н. Островский часто называет Колосова «братишкой». Ласковое это слово подчеркивало их общую близость к комсомольской среде, где подобное обращение было особенно распространено в 20-е годы.



влекает внимание писателя. И именно эти ростки нового он стремится бережно донести до сознания читателя.

Так, обращаясь к микросрезам общественной жизни, стремилась малая проза очертить контуры нового характера, наметить важнейшие его качества.

Опираясь на опыт малой прозы, истоки этого характера исследуют и писатели, создававшие романы и повести о героическом поколении первых комсомольцев. Но, решая эти задачи, они уже не задаются актуальными для литературы 20-х годов вопросами о месте человека в исторических процессах, о выборе пути. Их занимают проблемы формирования новой личности, выявление ее качеств в быту, повседневности, во взаимоотношениях с людьми.

Литература 30-х годов поставила в центр художественного исследования созидательную деятельность человека, процессы формирования социалистического сознания в глубинах жизни. А это значит, что нужно было найти такие принципы анализа характера, которые позволили бы раскрыть его в складывающихся новых отношениях со средой, выявить соотношенность этого характера с главными социальными процессами эпохи.

В романах Н. Островского «Как закалялась сталь», В. Авдеенко «Я люблю» (1933), повести Б. Горбатова «Мое поколение» (1933) и отражаются эти искания. Постараемся проследить главное их направление, обратившись к своеобразию принципов типизации, изображения отношений героя со средой, и к тому, как показываются среда и быт в этих произведениях.

В основе интересующих нас книг лежат факты реальных биографий комсомольцев гражданской войны, поэтому часто они рассматриваются как произведения автобиографического жанра. Но вспомним, как восставал

Н. Островский против отождествления его с героем романа, всегда подчеркивая типичность образа Павла Корчагина, и задумавшаяся над тем общим смыслом, который несут в себе эти образы, и над теми глубокими связями, которыми эти «идеальные характеры»<sup>3</sup> соединены с литературой 30-х годов, с самой эпохой и ее проблемами.

Сюжеты этих трех произведений — истории формирования подростка, его воспитания революционной действительностью. И авторы обращают внимание, прежде всего, на выявление тех качеств, которые определяются новыми социальными устремлениями, новой структурой личности.

Главным для них в герое становится социальная активность, которая проявляется не только в классовой борьбе, но раскрывается и как умение перестраивать окружающее, подчинять себе обстоятельства, изменять человеческие отношения.

Обратимся ли мы к роману Н. Островского или повести Б. Горбатова, — именно эти черты выделены как главные и ведущие в характерах героев. Но ведь как раз эти качества новой личности так полно и массово проявлялись в годы великих строев, кардинальных изменений окружающего мира, развития стахановского движения.

<sup>3</sup> Знаменательны неоднократные указания Н. Островского на то, что Павлик Корчагин — идеальный, безупречный характер. См., например, письмо К. Д. Трофимову от 2 июля 1935 года, Н. Островский. Собр. соч. в трех томах, т. 3, М., ГИХЛ, 1956. Это утверждение как будто идет вразрез с принципами изображения характера в романе, стремлением писателя снять исключительность поступков и ситуаций, показать героя не только лучшим представителем, но и частью своего поколения. Заявления эти можно рассматривать, видимо, как отражение намерения писателя отделить героя от себя, заставить воспринимать его как характер, внеположенный автору.



И именно выявление этих качеств рассматривал М. Горький как свидетельство необратимых процессов преобразования человеческих характеров, раскрепощения творческих возможностей личности, что и позволило совершить в эти годы столь грандиозные, «почти геологические процессы» преобразования жизни (3, т. 26, стр. 70).

Проследим, как раскрывается одно только это качество новой личности в интересующих нас романах и повести.

Но перед этим нам придется вернуться к литературному процессу 20-х годов, потому что за четыре года до книги Н. Островского вышел роман В. Кина «По ту сторону» (1928), на страницах которого мы встречаемся как бы с прототипами героев Островского и Горбатова.

Эта книга об отважных людях, подвиге, риске была столь же любима молодежью тридцатых годов, как и произведение о корчагинцах. Герои романа, отважные подпольщики Матвеев и Безайс, стали примером мужества, стойкости, верности долгу. И уже в этой книге оба героя раскрывались автором как люди нового типа, нового психологического склада.

Больной и раненый, попадает Матвеев в тихую семью Вари. Отец Вари флегматичный человек пассивного склада, сопоставляется со страстными, энергичными натурами Матвеева и Безайса, кипучими и неуемными, способными во имя идеи, осуществления революционного долга подчинить себе, овладеть обстоятельствами, даже самыми неблагоприятными.

Роман В. Кина в большой мере связан еще с художественными принципами литературы двадцатых годов. В нем показан человек, разбуженный историей, люди, неожиданно ощутившие в себе новые силы и новые возможности.

Революция, преображающая мир и людей, закладывающая основы нового

характера — главная тема книги В. Кина. Вот как размышляет об этом Безайс, вспоминая о тех изменениях, которые революция принесла в его родной городок: «...На этой Дворянской, где раньше грызли семечки и продавали ириски, один парень из Наробраза выпустил в белых шесть пуль, а седьмой убил себя... он косил глазами и рассказывал глупейшие анекдоты. Живи он в другое время, из него вышел бы уездный хлыщ, а впоследствии степенный отец семейства. А в наше время он умер героем...» (4; стр. 41).

В книгах Н. Островского и Б. Горбатова показаны глубинные преобразования жизни, бытовой среды, т. е. внимание обращено на те «геологические процессы», о которых писал Горький, и которыми характеризуется эпоха тридцатых годов.

Герои их книг — люди, творческая активность которых выражается как в революционной борьбе, так и в стремлении к изменению окружающего, бытовых форм жизни, человеческих отношений.

Таким и предстает в романе Н. Островского, буквально с первых страниц, Павка Корчагин. Деятельный, страстный, наделенный неисчерпаемой энергией, он активен с самого начала, не может и не умеет мириться с социальной несправедливостью, искажающими человека условиями жизни. Но обретает возможности реального воздействия на окружающее, лишь пройдя школу революции и большевистского воспитания (Жухрай, Токарев, Устинович).

Герои Горбатова — второе поколение комсомольцев. Их сознательная жизнь начинается в двадцатые годы, и на их плечи ложится задача кроить, перестраивать жизнь с азов, изменять окружающее, вторгаться в бытовые отношения. Об Алеше Гайдаш автор скажет, что он познал ненависть раньше



любви, и в первые классовые бои вступил в школе.

Стремление перевернуть и перетрясти вековой уклад — вот что воодушевляет героев повести Б. Горбатова. И воюя против старых форм жизни, они все чаще осознают себя строителями новой действительности, новых человеческих отношений, которые осмысливаются не только с этической, но и с эстетической точки зрения. Ребята хотят света, простора в жизни, красоты во взаимоотношениях людей. Не случайно в рассуждениях, мечтах, спорах героев так часто встречается само слово «красота». Это слово произносит и старший друг ребят — секретарь горкома партии Марченко. «Жизнь должна быть красивой», — говорит он Юльке, которая обращается к нему со своими сомнениями: не буржуазна ли мечта о красоте быта, жизни.

Жизнь должна быть красивой. И высший смысл этой красоты ребята находят в труде, работе по восстановлению, перестройке разрушенной войной страны.

Благодаря этим своим качествам герои Островского и Горбатова могли быть восприняты не только как идеальные характеры, как высокий эталон героической истории прошлого, но они были обращены к главным социальным процессам эпохи тридцатых годов, типизировали комплекс качеств, который так важен был для этого времени.

Это отмечал и критик М. Серебрянский в статье, написанной вскоре после публикации романа Н. Островского, видя достоинство романа в том, что писатель: «...правдиво нарисовал те психологические черты, которые становятся все более и более характерными для огромных масс людей, поднятых к новой жизни большевистской партией и пролетарской революцией» (8; стр. 293).

Связаны с эпохой и исканиями ли-

тературы 30-х годов и принципы типизации в романе Н. Островского и повести Б. Горбатова.

Отражая психологические и социальные процессы, приобретающие такой размах в тридцатые годы, Н. Островский и Б. Горбатов показали формирование нового психологического типа: человека, духовный мир которого складывался в опоре на происходившие в те годы процессы преобразования социальных условий и перерождения многомиллионных масс (9). И этой связью с массовыми процессами рождения нового человека определяются, отчасти, принципы типизации в названных выше произведениях. Герой в них изображается как представитель коллектива, как часть его, выразитель лучших его качеств.

Впервые познакомившись с романом Н. Островского и высоко оценив это произведение, А. Фадеев все же писал автору, что, по его мнению, одним из недостатков романа является бледность фигур фона по сравнению с главным образом (10; стр. 698). Однако затем он снял этот упрек, а в последующих оценках романа и творчества Н. Островского более к нему не возвращался.

И тем не менее это замечание А. Фадеева о многом говорит. Создавая свой роман «Разгром» (1926), отталкиваясь, в какой-то мере, от романтических принципов литературы начала 20-х годов, писатель обращался к тщательной разработке психологии не только главных персонажей, но и персонажей фона. Характерно даже то, что главы романа названы по фамилиям отдельных героев: Обобщенному образу массы, «революционных множеств», который вставал со страниц романов Артема Веселого, повестей А. Серафимовича и А. Мальшклина, Фадеев противопоставил дифференцированный, многоликий образ массы, отряда, революционного единства.



Н. Островский, показывая поколение Корчагина, вновь обращается к художественному опыту литературы начала 20-х годов, вычлняя отдельное из общего по принципу характера-тропа персонажа, выделенного из массы и являющегося носителем лучших качеств этой массы. Однако писатель значительно трансформирует этот художественный принцип, лежавший в основе лирического эпоса гражданской войны. Характеры в романе более индивидуализированы, особенно это касается характера главного героя, который раскрыт в большой полноте и богатстве качеств. Есть у писателя и свои принципы индивидуализации характеров фона.

Подробно и многосторонне разрабатывая главный характер, добиваясь постоянным сопоставлением с фоном снятия представления об исключительности судьбы Корчагина, писатель в эпизодах и сценах с большой живостью рисует персонажи фона, судьбы которых как бы дополняются и углубляются сопоставлением с судьбой главного героя.

Еще дальше идет в этом направлении Б. Горбатов, создавая коллективный образ представителей одного поколения и одновременно изображая разнообразие судеб, характеров, индивидуальностей.

Повесть «Мое поколение» состоит из сплетения ряда сюжетных линий — истории Алеши Гайдаша, Павлика Гамаюна, Юли Сиверцевой, Ковбыша и др.

Мироощущение героев книги Горбатова, выраженное в одном из лирических отступлений, раскрывается как коллективистское: «С детства я ощущаю себя патроном, закатым в обойме и ожидающим нажима курка. Я не умею иначе жить».

Я знаю: мне жить, мне работать, мне умирать в коллективе. Я не умею иначе» (1; стр. 204).

Однако в повести Б. Горбатова коллектив начинает осознаваться скорее как условия, в которых формируется личность, а не как социальное единство, носителем свойств которого эта личность является (литература 20-х годов, лирический эпос). Пути и судьбы героев становятся все более многообразными, обретая черты особого, индивидуального. (С подобными принципами изображения мы столкнемся в «Педагогической поэме» А. Макаренко).

Так эстетический принцип выделения личности на фоне коллектива, за которым просматриваются процессы формирования массового сознания 30-х годов, в романе Н. Островского и повести Б. Горбатова постепенно начинает преобразовываться в принцип изображения личности, для которой коллектив становится сферой типических обстоятельств — принцип, нашедший полное выражение в таких произведениях литературы второй половины 30-х годов, как повесть Ю. Крымова «Танкер «Дербент»», роман А. Мальшкина «Люди из захолустья» и др.

\* \* \*

Н. Островский создал образ нового героя, включенного в поток истории, в созидательный порыв народных масс, и благодаря этому получившего возможность изменять и историю и обстоятельства жизни. Но для того, чтобы показать вторжение процессов преобразования в сферу быта, повседневности, писателю нужно было снять противостояние быта и истории, характерное для эстетических принципов литературы 20-х годов.

Быт изображался неподвластным истории, он был вмещителем всего застойного, косного, всего, что мешало изменению, развитию жизни. И в этом была какая-то доля правды, потому что в сфере общественных отношений быт,



опирающийся на традиции, нормы, вековой уклад и привычки, наиболее устойчив, консервативен. Недаром В. Маяковский, в поэме «Про это» (1925), воюя против всего, что мешает людям строить новую жизнь, писал:

*Вот так и стоит столетья,  
как было.  
Не бьют —  
и не тронулась быта кобыла*  
(6; стр. 161).

30-е годы давали все больше примеров проникновения в быт новых социалистических качеств, преобразования среды, жизненных обстоятельств. Однако литература не сразу пришла к осознанию этих процессов.

Противопоставление быта и истории встречается даже в такой талантливой поэме, как «Моя Африка» (1934—35) Б. Корнилова, где вырисовываются как бы две плоскости изображения.

Героическая история:

Война

*из петербургских переулков  
рванулся дым, прозрачен и жесток,  
через мосты,  
на Зимний,  
и на Пулков,  
на Украину,  
к Югу,  
на Восток.*

*Все боевые батальоны класса  
во всей своей законченной красе...*

(5; стр. 420).

И обычное, повседневное, тусклое существование:

*У нас темнеет в Ленинграде рано,  
густая ночь — владычица зимой,  
оконная надоедает рама,  
с пяти часов подернутая тьмой.  
Хозяйки ждут своих мужей усталых...  
Они домой приходят до шести...  
И дворники сидят на пьедесталах  
полярными медведями в шерсти...*

(5; стр. 424).

Правда, это противопоставление Б. Корнилов снимает затем в сфере фантастической. Высокая идея прони-

кает в быт через видения героя и осуществляется затем в его конкретном деянии.

В романе Н. Островского быт и среда подвижны. Меняются наставники (священник, старший по цеху — перестают быть авторитетами; учат люди, связанные с историей, революционной борьбой, учит сама жизнь, классовая борьба). Писатель изображает вторжение больших событий в жизнь каждого человека, выработку новых социальных и нравственных ориентиров, новых отношений между людьми. «Малый» мир у Н. Островского все время открыт в сторону «большого». Герой, воспитанный историей, может менять и сферу быта, изменять соотношения внутри среды, человеческие взаимосвязи (вспомним отношения Павла с семьей Кюдам).

Еще более ярко выражена эта подвижность быта и среды в повести Б. Горбатова.

В суровые годы гражданской войны боевой матрос Хворост, подружившийся с ребятами Заводской улицы, мечтал: «По-людски будут люди жить. И сыто, и светло, и весело!» (2; стр. 70). И вот уже ребята сами вторгаются в жизнь, рушат и ломают негодное и старое, меняют и перекраивают обстоятельства на новый лад.

А в конце повести один из ее героев, Алеша Гайдаш, жадно наблюдает первые признаки перемен, нетерпеливо подгоняет время и одновременно удивляется стремительности его движения: «Как время бежит! Оно как поезд. Как километры. Как голубая влага пространства. Вчера еще голод, вода в шахтах, грачи в трубах, биржа. Сегодня хлеб, дым, работа» (2; стр. 361).

И чувство хозяина жизни, ощущение того, что человек все может, что жизнь податлива, как ком глины, надо мять, формировать ее — главное чувство героев книги «Мое поколение».



Но ведь именно эта подвижность отношений человека со средой, бытом, благодаря которой рушатся преграды, и история, вторгаясь в быт, поднимает его на уровень бытия, изображалась в романах о социалистическом строительстве («Время, вперед!», «Соть», «Гидроцентральный» и др.). Вспомним хотя бы образ гостиницы — корабля, продуваемого ветром странствий, в романе В. Катаева или изображение вторжения новых ритмов жизни в застойный, убогий быт скита и деревни Макарихи у Леонова.

Так книга Н. Островского встает в литературный ряд своей эпохи.

Создавая роман, в котором был показан «идеальный образ» комсомольца, воспитанного революцией, писатель акцентирует внимание на процессах проникновения нового в жизнь и сознание людей, поражающих своей массовостью и отражавшихся литературой 30-х годов во всей их грандиозности и значимости.

Это и сближало роман «Как закалялась сталь» с исканиями современной ему литературы: поисками таких художественных принципов, которые позволили бы показать «необычное в обычном», соединить романтическую укрупненность характера с изображением процесса накопления новых качеств, выявляющихся в сфере повседневного, бытовых и личных отношениях; изобразить подвижные и обратимые связи героя со средой и динамике самой среды, быта.

Книга Н. Островского как бы связывала два исторических и литературных периода, являясь книгой о неисчерпаемости революционных традиций, о наследниках поколения Корчагина, которые входили в жизнь и приступали к великой работе по ее переделке, коренному преобразованию.

В этом причина ее длительной жизни и заразительного оптимизма. «Вы стали одним целым с вашим великим

освобожденным и воскресшим народом. Вы сделали своей его мощную радость и его неустойчивый порыв. Вы — в нем, он — в Вас», (7; стр. 154) — писал Н. Островскому Ромен Роллан, искренно восхищаясь его писательским и человеческим подвигом.

## Л и т е р а т у р а

1. Б. Горбатов. Собр. соч. в пяти томах. М., 1955.
2. Б. Горбатов. Мое поколение.
3. М. Горький. Собр. соч. в 30 томах. М., 1951.
4. В. Кин. По ту сторону. М., «Советский писатель», 1956.
5. Б. Корнилов. Стихотворения и поэмы. «Советский писатель», М., 1966.
6. В. Маяковский. Полн. собр. соч., М., ГИХЛ, 1954, т. 4.
7. Н. Островский. Сборник материалов. Краснодар, Крайиздат, 1951.
8. М. Серебрянский. Литературные очерки. М., «Советский писатель», 1948.
9. А. Смородин. «Становление социалистической личности в литературе 30-х гг.», сб. «Проблемы психологизма в советской литературе», Л., 1970.
10. А. Фадеев. «За тридцать лет», «Советский писатель», М., 1957.



## KOOLIEELNE KASVATUS

# LAULULISE TEGEVUSE DIFERENTSEERIMISEST KOOLIEELIKUTE RÜHMAS

MAIE VIKAT,  
TPedi koolieelse kasvatus  
kateedri vanemõpetaja

Käesolev kirjutis jätkab samal teemal varem ilmunud käsitlust (3, 4). Uuringud näitavad, et muusikalised eeldused ja võimed arenevad soodsate tingimuste korral kõige viljakamalt koolieelses eas (6, 8, 9). See kohustab tegema kõikvõimalikku, et muusikaline kasvatus töölasteaias kujuneks produktiivseks. Töö on tulemusrikkam, mida rohkem on lastele esitatavad ülesanded diferentseeritud ja individuaalsetele iseärasustele kohandatud.

On teada, et diferentseeritud laululine tegevus loob optimaalsed tingimused iga lapse edukaks muusikaliseks arenguks. Selle teesi põhjenduseks oliigi katse välja selgitada 6—7-aastaste laste laululise tegevuse diferentseerimise võimalusi lasteaias.

Eksperiment korraldati Tallinna 139. lastepäevakodus 1974/75. ja 1975/76. õ.-a. Katsealuseid oli 163 (vt. tabel 1).

Tabel 1

Rühmad	Tüdrukud	Poisid
Eksperimentaalarühm	41/48%	44/52%
Kontrollrühm	47/60%	31/40%

Töö eesmärgist lähtuvalt seadsime järgmised ülesanded:

- 1) eksperimentaalselt tundma õppida 6—7-aastaste laste hääleomadusi ja muusikalisi võimeid;
- 2) välja töötada diferentseeritud laululise tegevuse metoodika muusikakasvatuses;
- 3) koostada diferentseeritud tööks süstemne laulurepertuaar ja tagada selle järjepidevus printsiibil — lihtsamalt keerulisemale, tuntult tundmatule. Katsetada seda süsteemi;
- 4) anda teaduslikult põhjendatud juhtnööre muusikajuhatajatele laululise tegevuse diferentseerimiseks.

Nende ülesannete realiseerimine osutub võimalikuks üksnes kompleksset metoodikat kasutades. Toetusime oma töös väljapaistvate muusikapsühholoogide ja



-pedagoogide (B. Teplov, N. Vetlugina, T. Jendovitskaja jt.) põhiseisukohtadele. Viimasel aastakümnel on teadlaste tähelepanu üha enam kõitnud muusikaliste võimete arendamise probleem koolieelses eas. Põhjalikult on uurinud ja analüüsinud lapse üldist muusikalist arengut selles eas N. Vetlugina (5), helikõrguse eristamise tundlikkust, intonatsioonini A. Voinova ja T. Repina (6, 11), muusikalise kuulmise arendamise psühholoogilist aspekti A. Zaporozets (8), 5–7-aastaste laste laululise tegevuse formeerimise tingimusi A. Katiniene (9) jpt. Need uuringud on, kokkuvõetult öelduna, suunatud laste muusikaliste võimete maksimaalsele arendamisele.

Diferentseeritud tööks koostasime vastava laulurepertuaari, mille planeerisime ühele aastale ja mis koosneb järgmistest osadest:

1. Harjutusmaterjal laululiste kogemuste kujundamiseks, muusikalise mõtlemise arendamiseks ja hääleulatuse avardamiseks.
2. Laulumaterjal (klaveri- ja lastepillide saatega, lastepillide saatega, ilma saateta).
3. Improvisatsioon muusikaliste dialoogidena (rütmilised ja meloodilised) ja mingil konkreetsel teemal.
4. Lasteriimid ja liisusalmid rütmitunde arendamiseks ja selge diktsiooni saavutamiseks.

Aasta jooksul õpiti diferentseeritult 26 uut laulu, neist 4 ilma saateta, 10 klaveri- ja lastepillide ning 12 laulu ainult lastepillide saatega. Laulurepertuaari koostamisel pidasime silmas laulude eakohasust, temaatikat ja diferentseerimise võimalusi, arvestades muusikaliste võimete arenguperspektiivi. Nii kasutasime programmimaterjalist viit laulu, mis võimaldasid diferentseerimist, ülejäänud tuli leida väljastpoolt. Kahjuks on laste-aia praeguses muusikakasvatuse programmis liialt väike osakaal eesti rahvalaulul. Peab aga ütleva, et rahvalaul oma lihtsusega on lastele huvipakkuv,

kergesti omandatav ja pealegi soodustab muusikalise emakeele mõistmist.

Kuna laululine tegevus eeldab muusikalise kuulmise arengut, oli meie esmaülesandeks kindlaks määrata katsealuste muusikalise kuulmise tase. Seejuures lähtusime N. Vetlugina meetoodika põhiprintsipiidest, mis on koostatud B. Teplovi (12) musikaalsuse struktuuri alusel, kus autor tõstab esile 3 järgmist põhi-võimet:

- 1) helilaadi tajumine — ilmneb meloodia vastuvõtt, meloodia äratundmises ja intonatsioonilise täpsuse tundlikkuses;
- 2) kuuldekujutusvõime — ilmneb meloodia reprodutseerimises kuulmise järgi;
- 3) muusikaline rütmitunne — see on võime muusikat aktiivselt läbi elada, tunda muusika emotsionaalset väljenduslikkust ja seda reprodutseerida.

Musikaalsuse põhitunnusena tõstab B. Teplov esile elamusliku momendi. Ta väidab, et muusikalised põhivõimed ei eksisteeri kunagi üksikestest sõltumatult, s. t. ei saa olla üht muusikalist võimet teise võime täielikul puudumisel. Kõik muusikalised võimed tekivad ja arenevad muusikalises tegevuses.

Mõõtnisülesannete koostamisel toetusime N. Vetlugina, A. Katiniene ja R. Pätsi sellealasele meetoodikale, kohandades eristavaid muusikaliste võimete teste meie oludele.

Koolieelikute lauluhääle kujundamisel peab iga pedagoog tundma hääleaparaadi füüsilise arengu seaduspärasusi, et laulmise protsessis selle tegevust aktiviseerida. Igal vanuseetapil on hääle arendamise seisukohalt oma individuaalsed iseärasused. Nagu näitasid meie praktilised vaatlused ja katsetulemused, võivad hääle ulatus, tämbrilised omadused ja tooni tekitamine ühe aasta jooksul järsult muutuda. Laululiste kogemuste ja hääle ulatuse kindlaksmääramisel kasutasime N. Vetlugina väljatöötatud meetoodikat.

Hääleaparaadi tegevus on tihedasti



sõltuv anatoomilis-füsioloogilistest ise-  
 ärasustest, millest lähtuvalt lülitus meie  
 töösse ka otorinolarüngoloog. Meetodika  
 koostas arst, toetudes M. Gratšova (7) ja  
 N. Lebedeva (10) uuringutele. Eesmär-  
 giks oli välja selgitada iga lapse hääle-  
 aparaadi omapära ning tervislik seisund.

Oma uurimistöös kasutasime ka sotsio-  
 loogilist uurimismeetodit, anketeerides  
 rühmakasvatajaid laste huvist laulu-  
 de, laulmise ja lastepillidel mängimise  
 suhtes iseseisvates tegevustes, huvist esi-  
 nemiste vastu pidudel ja tunnis, väljen-  
 duslikkusest mängulises tegevuses jm.

Muusikapsühholoogid ja -pedagoogid  
 (P. Michel, E. Szöny jt.) on avaldanud  
 arvamus, et muusikalistel võimel on  
 seos vaimsete võimetega, millest lähtu-  
 valt korraldasime ka vaimsete võimete  
 mõõtmise. Selleks kasutasime ülemaa-  
 ilmselt tuntud Raveni lasteteste, mis või-  
 maldasid kindlaks määrata ruumilise  
 kujutlusvõime ja loogilise mõtlemise  
 taseme, ning P. Keesi koostatud kooli-  
 küpsuse teste 6—7-aastastele lastele, mis  
 võimaldasid kindlaks määrata taju kii-  
 ruse ja täpsuse, mälu kiiruse, kujutus-  
 võime, mõtlemise loogilise aspekti ja  
 kombineerimisoskuse.

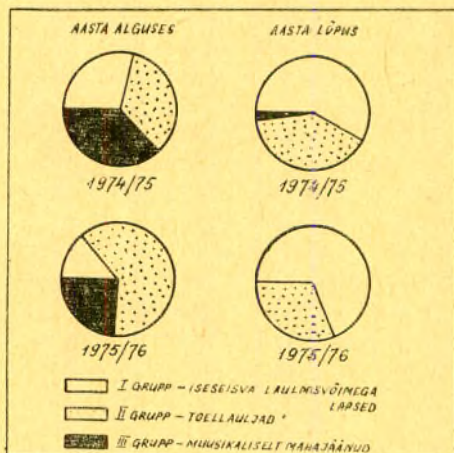
Püüdsime oma töös iseloomustada laste  
 muusikalisi võimeid komplekselt, eri-  
 nevatest aspektidest lähtuvalt (iga lapse  
 kohta oli 26 näitajat).

Uurimistulemused on läbi töötatud  
 E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Ins-  
 tituudi arvutusgrupis elektronarvutil  
 NAIRI-2. Kasutatud on sealsamas koos-  
 tatud järgmisi statistikaprogramme:  
 1) tunnuste analüüs, 2) histogrammid,  
 3) tõenäosusjaotuste võrdlus, 4) ühefak-  
 toriline dispersioonanalüüs, 5) korrelat-  
 sioonanalüüs, 6) korrelatsioonitee ja  
 7) faktoranalüüs (1; 2).

Joonisel 1 näeme eksperimentaalrüh-  
 ma jaotumist kolme võimetekohasesse  
 gruppi muusikalise kuulmise ja hääle  
 ulatuse alusel 1974/75. õ.-a. ja 1975/76.  
 õ.-a. alguses ja lõpus.

Joonis 1.

**EKSPERIMENTAALRÜHMA LASTE  
 JAOTUMINE GRUPPIDESSE  
 MUUSIKALISE KUULMISE JA HÄÄLE  
 ULATUSE ALUSEL 1974/75. JA  
 1975/76. Õ.-A. ALGUSES JA LÖPUS**

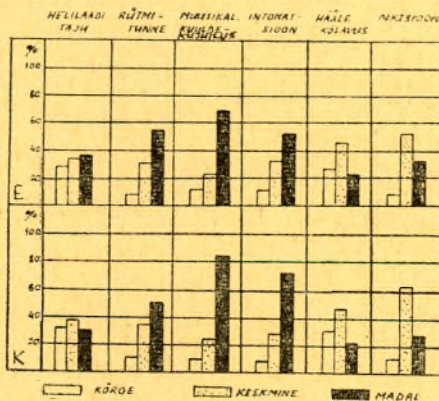


Oma töö planeerimisel lähtusime sel-  
 lest, et iga grupp saaks täita võimete-  
 kohaseid ülesandeid (4). Diferentseeritud  
 töö, põimunult individuaalse lähenemi-  
 sega, võimaldas pidevalt jälgida laste  
 muusikalise arengu taset. See tagas dü-  
 naamilisuse — gruppide koosseis muutus  
 aasta jooksul. Esimesel katseaastal suu-  
 renes tunduvalt I grupi lauljate, s. t. ise-  
 seisva laulmisvõimega laste arv — 30%,  
 teisel aastal suurenes see veelgi — 55%,  
 kusjuures kolmanda grupi lauljate laul-  
 mistase paranes sedavõrd, et kõik olid  
 kevadeks võimelised laulma väikese  
 terts-intonatsiooniga puhtalt, iseseisvalt ja  
 kasvataja või I grupi lauljate toetusel  
 lihtsaid meloodiaid kvindi ulatuses. Esi-  
 mesel aastal jäi kolmandasse gruppi 1  
 laps (poiss). Selle põhjuseks oli aga tema  
 haiglane hääleaparaat (lauljasõlmed), mis  
 takistas tal aktiivselt laulda. Kaasmän-  
 gudest ja muust rütmilisest tegevusest  
 võttis ta innukalt osa, see aitas tundu-  
 valt kaasa tema muusikalisele arengule.



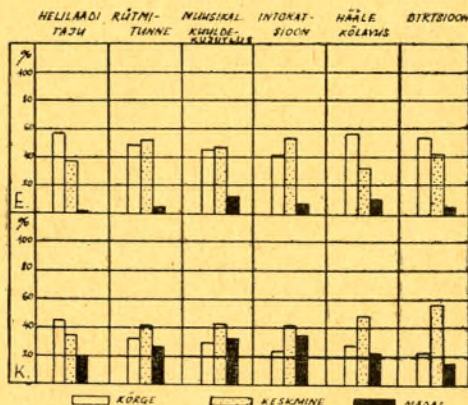
Kontrollrühmade töö toimus samal ajal traditsiooniliselt, programmi materjalile toetudes ja enamat tähelepanu osutades peokavade ettevalmistamisele. Mõlema katseaasta alg- ja lõppetapil määrasime kindlaks laste üldise muusikalise arengu taseme joonisel 2 toodud tunnuste põhjal (tulemusi hindasime kolmepallisüsteemis). Jooniselt nähtub, et katse- ja kontrollrühmade muusikaliste võimete tase on üldiselt madal, eriti aga (alla 20%) rütmitunde, muusikaliste kuuldekujutluste, intonatsiooni ja diktsiooni osas. Lõppetapi andmete järgi (joon. 3) ületab aga katserühma muusikalise arengu tase kontrollrühma taseme ( $p < 95\%$ ). Ligi 60% lastest on võimelised seksti ulatuses õpitud laule laulma iseisvalt. Peaaegu poodel lastel on tõusnud rütmitunde, intonatsiooni ja diktsiooni tase, üle 30% muusikaliste kuuldekujutluste tase. Tunduvalt paranes hääle kõlakvaliteet (ühel neljandikul), kontrollrühmas jäi see aga algetapi tasemele.

Joonis 2  
EKSPERIMENTAAL- (E) JA KONTROLLRÜHMA (K) LASTE MUUSIKALIST ARENGUT ISELOOMUSTAV HISTOGRAMM (algetapp)



Joonis 3.

EKSPERIMENTAAL- (E) JA KONTROLLRÜHMA (K) LASTE MUUSIKALIST ARENGUT ISELOOMUSTAV HISTOGRAMM (lõppetapp)



1975/76. õ.-a. katseandmetest toome ära muusikalise arengu nihked (tabel 2) katse- ja kontrollrühma vahel, mille küllalt kõrge usaldusväärse protsent näitab katserühma arengu efektiivsust. Võrreldes eksperimentaal- ja kontrollrühma muusikalist arengut õppeaasta dünaamikas, võime märgata ilmset erinevust. Eksperimentaalrühma nihked kõikides tannustes, v.a. helilaadi tajumise, ületavad mitmekordselt kontrollrühma nihkeid usaldusväärse nivoole ( $p < 95\%$ ) juures. Helilaadi tajumise usaldusväärse nivoole on tendentsi tasemel, mis on arvatavasti seletatav sellega, et kontrollrühma helilaadi tajumise tase oli peaaegu poole kõrgem juba algetapil.

Katse tulemuste põhjal võime öelda, et süsteemikindole võimetekohane muusikaline tegevus (tavalise tundide mahu juures) soodustab ka vaimsete võimete arengut. Seda iseloomustab tabel 3, millest näeme eksperimentaalrühma vaimsete võimete intensiivsemat kasvu võrreldes kontrollrühmaga.



Tabel 2

EKSPERIMENTAAL- (E) JA KONTROLLRÜHMA (K) MUUSIKALISE ARENGU  
SUMMAARNE ANALÜÜS 1975/76. Ö.-A. JOOKSUL

Tunnused	E(N=29) $\bar{x} \pm \sigma$	K(N=29) $\bar{x} \pm \sigma$	p %
1. Rütmitunne	1,00±0,38	0,28±0,45	100,0
2. Helilaadi tajus	0,34±0,48	0,14±0,35	93,2
3. Kuuldekujutlusvõime	0,79±0,41	0,07±0,46	100,0
4. Intonatsioon	0,66±0,55	0,25±0,44	99,6
5. Hääle kõlavus	0,52±0,51	0,14±0,36	99,7
6. Diktatsioon	0,90±0,67	0,29±0,46	99,9

Korrelatsioonanalüüs võimaldas sedastada positiivsete seoste olemasolu muusikaliste ja vaimsete võimete vahel. Eksperimentaalrühmas moodustab Raveni lastetesti tugeva seose muusikalise rütmitundega ( $p < 99\%$ ). Rütmitunne seos-

tub veel omandamise kiirusega ( $p < 95\%$ ). Kontrollrühmas moodustub samuti seos muusikaliste kuuldekujutluste ja Raveni testiga kui ka mõtlemisvõimega (kombineerimisoskus), mis on vähemal määral väljendunud kui eksperimentaalrühmal.

Tabel 3

EKSPERIMENTAAL- JA KONTROLLRÜHMA VAIMSETE VÕIMETE  
ARENGU DÜNAAMIKA 1975/76. Ö.-A.

Tunnused	E(N=29) $\bar{x} \pm \sigma$	K(N=29) $\bar{x} \pm \sigma$	p %
1. Raveni lastetest	5,24±4,28	1,93±3,84	99,8
2. Tajus kiirus	14,17±8,79	4,72±3,69	100,0
3. Tajus täpsus	8,86±9,01	6,31±4,73	81,8
4. Omandamise kiirus	6,00±4,47	2,21±2,93	99,9
5. Kujutlusvõime	3,48±2,38	1,24±1,64	99,9
6. Mõtlemine (loogiline aspekt)	7,07±4,85	3,97±4,51	98,5
7. Mõtlemine (kombineerimise oskus)	6,45±4,08	2,31±2,74	99,9

Resümeerides katse tulemusi, võime teha mõningaid järeldusi ja ettepane-

kuid muusikaliste võimete kõigekülgse arendamise huvides.



1. Diferentseeritud laululine tegevus loob soodsad võimalused iga lapse muusikaliseks arenguks temale jõukohase materjali omandamise teel.
2. Diferentseeritud töö on seotud laululise tegevuse eri vormidega: a) laulu õpetamise ja laululiste kogemuste omandamisega; b) lastepillidel mängimise protsessiga; c) muusikaliste teadmiste ja oskuste omandamisega laululisest materjalist lähtuvalt. Kõik need vormid on üksteisega tihedalt seotud ja täiendavad üksteist, mis veel kord annab tunnistust sellest, et võimed arenevad õigesti organiseeritud muusikalises tegevuses ning süstemaatilise laululise repertuaari kasutamisel.
3. Diferentseeritud laululine tegevus loob soodsa pinna koolieelses eas laste muusikaliste võimete tõhusamaks arenguks, selle kaudu ka nende vaimsete võimete arenguks.
4. Tulevikus on vaja teha mõningaid korrektiivse lasteaegade muusikalise kasvatus töö programm (eriti repertuaaris), see võimaldaks teha diferentseeritud laululist tööd koolieelikutega edukamalt ja tulemusrikkamalt.

## Kirjandus

1. Statistika programmid arvutile NAIRI-2, I, II köide. E. Vilde nim. TPedi arvutusgrupp. Tallinn, 1976.
2. H. Tammet, Statistikameetodid arvuti NAIRI-2 kasutajale. Tallinn, 1976.
3. M. Vikat, Muusikaliste võimete kujundamise mõningaid aspekte lasteaias. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 8, lk. 690—695; nr. 10, lk. 859—861.
4. M. Vikat, Laululise töö diferentseerimise võimalusi lasteaias vanemas rühmas. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 7, lk. 606—610.
5. Н. Ветлугина. Музыкальное развитие ребенка. М., «Просвещение», 1967.
6. А. Войнова. Развитие чистоты интонации в пении дошкольников. Автореферат канд. дисс. М., 1960.
7. М. Грачева. Материалы о возрастных особенностях морфологии иннервации гортани и мягкого нёба. В кн. «Развитие детского голоса», М., 1963.
8. А. Запорожец. Некоторые психологические вопросы развития музыкального слуха у детей дошкольного возраста. В кн. «Развитие детского голоса», М., 1963.
9. А. Катинене. Педагогические условия формирования певческой деятельности детей 5—7 лет. Автореферат канд. дисс. М., 1974.
10. Н. Лебедева. Различные отклонения от нормы, мешающие правильному голосообразованию. В кн. «О детском голосе», М., «Просвещение», 1966.
11. Т. Репина. О некоторых условиях формирования звуковысотного различия в дошкольном возрасте. В кн. «Развитие детского голоса», М., 1963.
12. Б. Теплов. Психология музыкальных способностей. Изд. АПН РСФСР, М.-Л., 1947.



---

### J. H. PESTALOZZI — KÖLBELISEST KASVATUSEST

---

**HELGA KURM,  
TRÜ pedagoogikakateedri  
dotsent**

17. veebruaril 1827. a. suri oma ajastu üks silmapaistvamaid isiksusi, pedagoog Johann Heinrich Pestalozzi. Kogu oma pika elu jooksul (ta suri 82. eluaastal) otsis ta vastust küsimusele: kuidas abistada vaeseid, et neile inimväärne olemasolu kindlustada, mida selleks teha? Pestalozzi arvas vahendi leidnud olevat kasvatuses. Kasvatus peab aitama inimesel, ka kõige kehvemal, kujuneda nii, et ta oma tööga ennast elatada võiks. Arvestades, et inimene sünnib teatud tingimustes, teatud seisuse liikmena, peaks kasvatus aitama tal igas olukorras õnnelik olla ja inimväärset elada. Inimene ise ei või aga passiivseks jääda. Nähes, et olud kujundavad inimest, mõistis Pestalozzi varsti ka seda, et inimene kujundab olusid, et tal on võime olusid mitmeti oma tahtmise järgi seada. Selles seadmises peaks teda abistama kasvatus.

Kasvatus, nii nagu seda mõistab Pestalozzi, on sünnipäraste võimete arendamine vastavalt inimese loomuse loomulikule käigule ja inimese alalise täiendamise suunas. «Tõelise inimsuse» nähtavale toomine, täiusliku inimese kujundamine on Pestalozzi järgi kasvatuses eesmärk. Olla inimene, see tähendab viia oma vaimuanded võimaliku täiuslikkuseni, kusjuures inimeses peavad harmooniliselt ühinema ja arenema mõistus, tahe ja tunded. Inimsuse ideesse paigutas Pestalozzi suure sotsiaalse sisu: inimese eneseareng pole tähtis üksnes kui indiviidi arenemine, vaid peamiselt kui kogu inimkonna liikme arenemine. Inimene peab teadlikuks saama, et ta on suure inimpere poeg, teiste inimeste vend.

J. H. Pestalozzi pedagoogilise süsteemi selgroots on eetilise kasvatus, n.-ö. südameharidus, eelkõige inimlikkuse kasvatamine. Kõlbeline kasvatus on kasvatus ülim aste, millele kõik muu tuleb subordineerida. Taotledes kasvatada harmoonilist inimest, aidata vaeseid, eriti nende lapsi niiviisi, et ka armetus hürtsikus säraks kõrge inimlikkuse päike, pidas ta vajalikuks anda keskne koht eetilisele kasvatusel (kd. 1, lk. 7, 8). Ta tuletas selle oma üldisest pedagoogilisest kontseptsioonist. Rahvakooli põhiliseks ülesandeks pidas ta talupoegade laste varustamist eluks vajalike teadmistega, õpetades neid arukalt ja produktiivselt töötama, kujundades neis tööarmastust, säästlikkust, lugupidamist inimese väarikuse suhtes ja teisi positiivseid kõlbelisi väärtusi. Realiseerides neid eesmäärke, muutuvad vaeste lapsed enesekindlamaks, oskavad ennast ise aidata ja leida väljapääsu kõige kibedamaski hädas. Siis ei pöördu nad inimest alandava, rikaste poolt organiseeritud heategevuse poole (4, lk. 9). Selline seisukoht peegeldab ühelt poolt Pestalozzi demokraatlikku ja humaanset suunitlust, ent ka tema ajaloolist piiratust, mille kohta N. K. Krupskaja märkis, et Pestalozzi



sajand oli ajastu, kus omand oli ümbritsetud pühaduse oreooliga ja inimesed naiivselt uskusid, et selle juurde viib kokkuhoidlikkus, tööarmastus ja teised analoogilised voorused (6, lk. 268). Pestalozzile ei tulnud mõttessegi, et võiks eksisteerida ekspluateerimisvaba ühiskond.

Kõlbelse kasvatusel vajadust rõhutas Pestalozzi kõigis oma töödes. Ta toonitab, et mõistuse ja käte areng peavad olema allutatud südamele (5, kd. 3, lk. 9). Töötades Burgdorfis osutas ta korduvalt neile rasketele tagajärgedele, millele paratamatult viib inimese ühekülgne vaimne arendamine. Ta väitis: «Nii nagu okastel ei kasva viigimarju, nagu karuohakale ei kasva viinamarjad, nii ei too ka armastuse vilja ühekülgne vaimne haridus, mis on lahutatud südamekasvatusest» (5, kd. 1, lk. 10). Kasvatuse tulemusena peavad arenema nii intellektuaalsed kui ka kõlbelised jõud ja neid tuleb kujundada kõige tihedamas ühtsuses.

Need seisukohad on väga lähedased K. Ušinski omadele, kes omal ajal hoiatas ühiskonda, et kui see eranditult hoolitseb ainult mõistuse harimise eest, teeb ta suure eksisammu, sest inimene on rohkem inimene selles, kuidas ta tunneb, kui selles, mida ta mõtleb. See probleem on eriti oluline tänapäeval, teaduse ja tehnika revolutsiooni ajal. 1963. a. Euroopa kirjanike foorumil tuletas Leonid Leonov kõigile meelde, et progressi kõrgete kiiruste juures võib iga liivatera katki rebida tsivilisatsiooniturbiini haprad juhtmed. Sellise surve juures võib ainult kõige rangem leninlik enesekontroll, absoluutne moraalne puhtus — nagu pooljuhtides — ära hoida paljusid ebasoovitavaid tagajärgi. Seega on meie päevilgi omandanud erilise aktuaalsuse ja kaalu arenenud tunnetega inimese, kõlbelse inimese kujundamine.

Kõlbelse kasvatusel võrsed peituvad Pestalozzi arvates lapses endas, taotluses

rahuldada tema elulisi vajadusi. Kõlbelus peaks välja kasvama lapse elust, tema tööst ja suhtlemisest inimestega. Parimaid eeldusi selleks pakub perekond, kodune kasvatus. Kõlbelse kasvatusel algelemendiks on Pestalozzi arvates lapse armastus ema vastu, mis tekib lapse organismi igapäevaste vajaduste rahuldamise pinnal. Ta kirjutas: «Ma küsin eneselt seega: kuidas jõuan ma niikaugemale, et inimesi armastada, inimesi usaldada, inimesi tänada, inimeste sõna kuulda. Ja ma leian, et nad lähtuvad peamiselt suhetest, mis on väeti lapse ja ta ema vahel» (4, lk. 136). Suur pedagoog väidab, et armastus laste ja inimeste vastu, usaldus, distsipliin, tänulikkus, kannatlikkus, kohusetunne jne. — kõik need tähtsavad väikese lapse suhetest emaga. Kui me tänapäeval rõhutame isiksuse, eriti tema emotsionaalse arengu seisukohalt eluaastaid esimesest kolmandani, siis on suurel kasvatuseteadlasel olnud õigus, kui ta emadelt nõuab aega ja oskust oma väikestege tegelemiseks. Uusimad uurimused kinnitavad, et esimestel eluaastatel hakkab laps mõistma, mida ema heaks kiidab, mida mitte. Kui ema on lapse teadvuses kõige hea andja, kõige lähedasem inimene, siis tekib lapsel tarve teha nii, nagu ema nõuab, teha isegi seda, mis ei meeldi. Selleks sunnivad last mitte käsu karmus ja alaline kordamine, vaid soov olla oma ema, s. t. lähedase isiku sarnane, emaga identifitseerumine. Nii rajatakse alus südame-tunnistuse tekkele, see aga peab toimuma enne 5. eluaastat. Paljude lapsepsühholoogide ühine veendumus on, et lapse sotsiaalse ja emotsionaalse arengu määravad eelkõige ema ja lapse suhted vahepealsetes lapseas. Oma empiiriliste tähelepanekute alusel jõudis Pestalozzi neile vaadetele väga lähedale.

Kõlbelse mõistete kujundamisel peatub suur kasvatuseteadlane nn. sisemisel kaemusel. Ta on arvamisel, et kõlbelisi vahekordi ei ole laps võimeline mõistma oma tähelepanekutest lähtudes, kuigi



ta seda suudab esemete ja teda ümbritseva maailma nähtuste täpsete ja selgete mõistete väljatöötamisel. Sellega seoses kinnitab Pestalozzi, et elementaarne vaimne haridus tuleneb küll välisest vaatlusest, elementaarne kõlbeline haridus aga sisemisest kaemusest. Selle juures nõuab ta õigesti, et nii ühe kui teise teostamisel peavad lapsel algul olema välja kujunenud õiged kujutlused ja mõisted: ühel juhul esemetest ja ümbritseva maailma nähtustest, teisel puhul kõlbelistest suhetest, — alles pärast seda on võimalik kujundada vastavad kõlbelised otsustused (5, kd. 3, lk. 12). Pestalozzi seisukohtades «sisemisest kaemusest» ilmnevad idealistlikud tendentsid, tema lähedus I. Kantile. Ent pälvivad tähelepanu tema väited selle kohta, et lapse kõlbeliste jõudude arendamiseks peab tingimata toimuma tema loomulike vaimsete võimete stimuleerimine, tema iseseisvuse arendamine otsustuste langetamisega (5, kd. 1, lk. 13).

Pestalozzi nõudmine lapse enese aktiivsuse kasutamisest ei ole oma tähtsust kaotanud tänapäevalgi. Ka nüüdisajal rõhutame, et väärtushinnanguid ei saa mehaaniliselt üle kanda ega automaatselt omandada, need tuleb seesmiselt omaks võtta. Esmakordselt käsitles Pestalozzi lapse aktiivsuse vajadust kõlbeliste normide omandamisel oma kirjas sõbrale Stansist ja lõpetas selle probleemi käsitlemise oma «Luigelaulus», öeldes: «Inimene arendab vastavalt oma loomusele kõlbelise elu aluseid — armastust ja usku, kui ta toimib nende kohaselt. Inimene ise arendab loomupäraselt oma vaimsete jõudude aluseid, oma mõtlemist — ainult mõtlemise akti enda kaudu» (5, kd. 3, lk. 343). Kõlbeliselt teadvuselt on vaja välja jõuda kõlbeliste veendumusteni. Otsustavalt astub ta nende oma kaasaegsete moraalijungrite vastu, kes moraalsete veendumuste kasvatamisel arvasid vajaliku olevat paljusõnalise jutlustamise, kes nõudsid lastelt põhiliselt religioossete tekstide

pähetuupimist (3, lk. 84). Kuidas inimene on kõlbeliselt arenenud, selle kriteeriumiks ei ole tema oskus moraalist kõlavalt kõnelda, vaid seda näitavad tema teod. Inimese käitumine näitab, kas ta tunnustab kõlbelisi norme, mis Pestalozzi sõnade järgi seisnevad «absoluutses headuse mõistmises ja soovis ning oskuses teha head» (5, kd. 3, lk. 418).

J. H. Pestalozzi avab täpsemalt ka kõlbelise kasvatuse koostisosad. Need on: tööarmastus, enesevalitsemine, viisakus, mehisus, inimväarikuse austamine, püsivus, valmisolek täita endale võetud kohustusi, vastastikune abistamine, sügav vastutustunne.

Nende joonte kujundamine on efektiivne ainult siis ja juhul, kui seda suunatakse eesmärgistatult ja süsteemikindlalt. Põhilised institutsioonid kõlbelise kasvatuse teostamisel on kodu ja kool. Juba oma teostes «Lienhard ja Gertrud», «Kuidas Gertrud õpetab oma lapsi», «Raamat emadele» annab ta tulevastele emadele selleks olulisi juhtnööre. Kõigi kõlbeliste joonte kujundamisel peab ta oluliseks vanemate eeskuju. Seejärel käsitleb Pestalozzi kõlbeliste harjumuste kujundamist. Ta peab vajalikuks laste rakendamist heategevuses, laste osavõttu inimestele vajalikes ja heades tegudes, mis nõuavad lastelt enesevalitsemist, tahet ja püsivust. Loobumine meeldivast, teinekord isegi hädavajalikust, et anda see neile, kes on veelgi raskemas olukorras, seda õpetas ta vaeslastele Stansist ka ise.

Perekondlikku kasvatust peab täiendama ühiskondlik kasvatuse. Pestalozzi märgib õigesti, et eriti kõlbelise kasvatuse sfääris ei saa kool isa ja ema poolt tegemata jäetud tasa teha. Tema sõnade järgi ei saa koolidelt kunagi loota, et nad hõlmaksid inimese kasvatamise teraviklikult, et nad isa ja ema, kodukolde ja perekonna eest teeksid kõik lapse südame ja mõistuse arendamiseks, küll aga võivad nad aidata koduse kasvatuse lünki korrigeerida (5, kd. 3, lk. 150).



Suure kasvatusteadlase arvates peaks kool võimalikult sarnanema hästikorraldatud perekonnale, suhted õpilaste ja õpetaja vahel olgu südamlikud. Juba Neuhofer, veel enam aga Stansis püüdis ta lastekodude tegevust korraldada perekonna eeskujul (kõlbeline kasvatus saavutatakse elavate muljete ja eeskujude kaudu), töökasvatases (2, lk. 57—60). Yverdonis taotleti, et kasvandikud üksteist armastaksid ja hoiaksid. Mitte juhuslikult ei olnud seal lipukirjaks «*In amore virtus*» (armastuses on voo- rus). Õppetöö korraldus pidi mõjuma samal viisil kui «heas perekonnas, et iga sõna, mis öeldakse kasvatuslikul eesmärgil, kätkeks endas ka õpetust, aga õpetus oleks samal ajal kasvatuslik» (5, kd. 3, lk. 190). Pestalozzil on kasvatusel üldiste ülesannete elluviimisel — inimlikkuse kasvatamisel, mis eeldab isiksuse harmoonilist arendamist, mõistuse, südame ja käte arendamist, teisiti öeldes, — vaimset, kõlbelist ja töökasvatust nende ühtsuses, suur tähtsus õpetamisel.

Kooliga seoses on Pestalozzi käsitlenud ka distsipliiniprobleeme. Ta taunis paljudes tolaegsetes kasvatusasutustes kehtivat režiimi, mille kindlustamiseks kasutati kehalisi karistusi, kartserit, toiduta jätmist jne. Koolis peab küll valitsema mõistlik kord, ent selline, millest laps suudab aru saada. «Pestalozzi päevik oma poja kasvatamisest» sisaldab väite, et «ei tohi olla mingit ebaselgust suhtumises sellesse, mis on keelatud... Me ei pea kujutlema, et laps ise võib taibata, mis võib olla kahjulik ja mis temale on vajalik» (5, kd. 1, lk. 124). Ühiskondlikud kasvatusasutused ei saa eksisteerida distsipliinita, ent see peab olema «armastuse distsipliin», mis toetub kõlbelistele veendumustele.

Aktiivse armastuse idee võtab Pestalozzi ka oma religioonis. Kritiseerides kultuslikku religiooni, kõneleb Pestalozzi loomulikust religioonist, mida ta mõistab kui kõrgete moraaliomaduste kujunemist inimesel. Kui inimene armas-

tab jumalat, siis armastab ta ka kõiki inimesi, kes on talle vennad ja õed, on nagu ühe ja sama isa lapsed. Eelöeldu põhjal on Pestalozzit korduvalt süüdistatud, et ta on usu vastane, kolleegid on talle ette heitnud ebakristlikku meelsust tema õppeasutustes. Kuigi Pestalozzi taunis vaimulikke, püsis ta siiski nn. «loomuliku religiooni» tunnustamisel. Pestalozzi suhtumine religioonis kõneleb tema idealistlikust maailmavaatest ja sotsiaalsest piirastest.

Pestalozzi vaadete piiratus on tingitud tema ajastust. Ta ei mõistnud rahva viletsuse tõelisi põhjusi ja püüdis — aga see oli utopia! — abistada rahvast laste õige kasvatamise teel, eriti nende kõlbelise mõjustamise kaudu. Ta tegi seda sügava veendumusega, andes endast kõik, tehes teiste heaks kõikvõimaliku.

N. Krupskaja kirjutab, et «igaühele, kes soovib tutvuda demokraatliku mõtte ajaloo, pakuvad Pestalozzi teosed tohutut huvi, need on kantud palavast armastusest rahva vastu, neis avalduvad erakordne vaatlusvõime, mõtete sügavus ja originaalsus» (6, lk. 267).

#### Kirjandus

1. A. Heub a u m, J. Heinr. Pestalozzi. Leipzig, 1929.
2. F. Hof m a n, Johann Heinrich Pestalozzi. Berlin, 1966.
3. P. N a t o r p, Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen. Berlin, 1919.
4. P. Põld, Pestalozzi elavad sõnad. Tartu, 1927.
5. Иоганн Генрих Песталоцци. Избранные педагогические произведения в трех томах. Под редакцией М. Ф. Шабаевой. Москва, т. 1, 1961; Т. 2, 1963; т. 3, 1965.
6. Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 1. Москва, 1957.



---

# SOOVITAME

---

Peaaegu igast ajakirja «Вопросы психологии» numbrist peaksid koolitööajad leidma endale vajalikku lugemismaterjali. Neile, kes ajakirja pidevalt ei jälgi, pakume valiku 1976. a. publikatsioonidest.

1976. a. esimene number abistab õpetajat kõige rohkem, kuna selles sisaldub rubriik «Abiks õpetajale». L. **Božovič** ja L. **Slavina** (lk. 130—139) annavad ülevaate lapse vääradest suhetest kollektiiviga ja nende mõjust isiksuse arenemisele. Iga kooliealise lapse üks olulisemaid sotsiaalseid vajadusi on vajadus leida oma koht eakaaslaste kollektiivis. Koht lastekollektiivis määrab lapse suhted eakaaslaste ja täiskasvanutega. Häiritud suhted on sageli afektiivse käitumise põhjuseks. Autorid kirjeldavad kolme gruppi käitumishäiretega lapsi, keda nende uurimuste andmetel esineb kõige sagedamini.

Esimesse gruppi kuuluvaid lapsi iseloomustab kõrgendatud enesehinnang ja nõudlusnivoo, mis ei vasta nende tegelikele võimetele. Nad pretendeerivad erilisele asendile kollektiivis, tunnustusele, püüavad olla alati esiplaanil, käsutada teisi, pälvida heakskiitu.

Teise gruppi kuuluvatel õpilastel puudub enesekindlus ja püüd saavutada kollektiivis vähegi silmapaistvamat positsiooni. Nad tahavad elada vaikselt, eriliste pingutusteta. Sattudes uude kollektiivi, kus on rangemad ja kõrgemad nõudmised, häirub nende harjumuslik käitumise stereotüüp ja vastuseks võib olla afektiivne protest nii neile esitatavate nõuete kui ka nende inimeste vastu, kes uusi nõudeid esitavad. Need lapsed võivad samuti muutuda agressiivseteks ja kergesti solvuvateks nagu esimese grupi lapsedki, sattuda konflikti ümberkondsetega, neil võib välja kujuneda negativism ümbritseva suhtes. Selles grupis on eriti palju alklasside nn. raskeid lapsi.

Kolmanda grupi õpilasi on koolis suhteliselt palju, kuid neid on kergem ümber kasvutada. Nende enesehinnang ja nõudlusnivoo on adekvaatsed tegelikkusega, sejuures ei ole nende hinnang oma võimalustele tavaliselt kõrge. Nad lepivad keskmise õpilase positsiooniga, väheste ühiskondlike kohustustega ning neil tekib vajadus nende järele. Uues kollektiivis, uutes tingimustes paindlikumad neist kohanevad. Kui aga uute tingimuste täitmine osutub piisavalt raskeks, tekib konflikt lapse harjumusliku enesehinnangu ja teiste antava hinnangu vahel. Sellisel juhul võivad rahulikud ja tasakaalukad lapsed muutuda fundmatuseni. See periood võib kesta lühemat või pikemat aega. Viimasel juhul on vaja pedagoogide abi.

Iga õpilastüübi iseloomustamiseks on esitatud praktilisest elust võetud näited, kust selguvad ilmekalt kasvatusvead, mis õpilase afektiivse seisundini on viinud. Nagu uurimused näitavad, on afektiivsed lapsed reeglina individualistlike joontega, mitte kollektivistliku suunitlusega. Individualismi on soodustanud kodune kasvatus. Seega on ümberkasvatamisel oluline lülitada õpilase huvi eneselt ümber mingile produktiivsele fegevusele, seejärel kollektiivile. See on parim tee afektiivse lapse sisekonflikti ületamiseks, mis vastasel korral võib aluseks saada vääranstunud isiksuse kujunemisele.

**B. Štepanišin** (lk. 140—142) kirjutab õpilaste tähelepanu arendamise kogemustest õppetundides. Tähelepanu arendada võimaldab palju tegureid, eelkõige ratsionaalsed õpetamismeetodid. Tahtelist tähelepanu aitaavad arendada spetsiaalsed harjutused. Näiteks andis Lvovi ühe kooli õpetaja õpilastele koduteele niisuguseid tähelepanu treenivaid harjutusi: jälgida nädala jooksul puude lehtede värvuse muutumist, lindude käitumist, vastutulijate riietust jne. Kodus märkigi nähtu üles, et hiljem selle põhjal kirjand teha.



Tahtetud tähelepanu häirivad ka sellised «pisiasjad», nagu klassi kujundus, õpilaste paigutamine pinkidesse, tänavamüra ja isegi õpetaja riietus. Eriti häirivad õpilaste tähelepanu isiklike huvidega seotud ärritajad. Palju sõltub sellest, kuidas suudab õpetaja õpilaste tähelepanu kõita tunni esimestest minutitest. Kui õpetaja alustab tundi puudujate märkimise ja päeviku täitmise, hajub õpilaste tähelepanu kohe.

Oht olla küsitud mobiliseerib õpilasi tähelepanema. Artiklis ongi juttu küsitlusest ja tunni tempost. Uue materjali käsitlemisel on õpilased alati tähelepanelikumad siis, kui neile pakutakse välja loominguline, mitte reproduktiivne tee. Et kinnistamisel õpilaste tähelepanu säiliks, on tarvis siingi materjali käsitleda uutes seoses. Artiklis on pikemalt juttu neist ja ka teistest meetoditest, mis aitavad tunnis säilitada õpilaste tähelepanu ja seda edasi arendada.

Samas numbris on veel **N. Sudakovi** maaõpilaste kõlbeliste eeskujude uurimuse tulemusi (lk. 65—71) ja **M. Klevtšenja** ning **V. Oleškevitši** (lk. 127—129) õpilaste lemmikluuletuste valiku motiive analüüsivad artiklid.

«Вопросы психологии» nr. 4 toob lugejani **V. Davõdovi** artikli arengu- ja pedagoogilise psühholoogia põhiprobleemidest nüüdisajal (lk. 3—14), mis ei anna küll ainet ofseseks praktikasse rakendamiseks, küll aga ülevaate arengu- ja pedagoogilise psühholoogia uuematest uurimissuundadest ja tulemustest. **V. Voitko** ja **J. Gilbuhi** artiklis «Mõningatest psühhodiagnostika põhimõistetest» (lk. 16—29) on analüüsitud õppetöös mahajäämise pedagoogilisi, psühholoogilisi ja neurofüsioloogilisi põhjusi. **V. Tšudnovski** käsitleb õpilase isiksuse kujundamist tema east lähtudes (lk. 41—54). Kiirlugemise mudelit ja õppimise meetodikat tutvustab **O. Kuznetsovi**, **A. Kornejevi** ja **L. Hromovi** artikkel (lk. 90—102). Artiklis on lugejat abistavad skeemid ja joonised. Autorid soovivad kirjeldatud meetodikat rakendada kõrgkoolides ja fakultatiivkursusena.

Ajakirja 5. number sisaldab **N. Danilitševa** ülevaate «Õpilaste psühholoogilise uurimise meetodid õpetajate praktikas 20.—30. aastatel» (lk. 143—147). Et probleem on väga aktuaalsena tõstatunud ka tänapäeval, peaks tagasipilk ajalukku huvi pakkuma.

Aasta viimasest numbrist («Вопросы психологии» nr. 6) tahaks meie lugejatele soovitada **L. Božovitši** «Isiksuse kujunemise ontogeneesi psühholoogilised seaduspärasused» (lk. 45—53) ja **V. Morguni** «Õppimise

motivatsiooni psühholoogilised probleemid» (lk. 54—67). Matemaatikakursuse ülesehituse psühholoogilistest probleemidest algkoolis annab ülevaate **Ho Ngok Dai** artikkel (lk. 69—80). Õpetegevuse erinevusi seoses närviprotsesside liikuvusega käsitleb **V. Gerassimov** (lk. 108—113), «Liikuvaid» ja «inertseid» õpilasi võib praktilises õppetöös eristada järgmiselt: 4. klassi «liikuvad» õpilased tõstavad käe enne, kui õpetaja jõuab küsimuse lõpetada, nad ei formuleeri vastust eelnevalt, vaid konstrueerivad selle vastamise ajal. «Inertsed» tõstavad käe siis, kui nad on jõudnud eelnevalt formuleerida vastuse, seetõttu vastavad nad lodusamalt, komistuteta. «Liikuvad» loobuvad kergemini vanadest lahendusvariantidest, pakuvad välja uusi, ei pea täpselt kinni õpiku ja õpetaja esitatud sõnastusest. Süstemaatilise harjutamisega on õpetajal võimalus mõningal määral tõsta «inertsete» töötamist, kuid autor märgib, et mõlemal tüübil on oma eelised ning õppetöös ei tule üht teisele eelistada.



---

## BIBLIOGRAAFIA

---

---

# PEDAGOOGIKAKIRJANDUST AINEKABINETTIDE SISUSTAMISE JA TÖÖ KOHTA

---

---

## EESTI KEEL. KIRJANDUS

Anderkopp, E. **Kabinet õhtukoolis.** — «Nõukogude Õpetaja» 23. okt. 1976.

**Eesti keele ja kirjanduse kabinet koolis.** Koost. V. Rukki. Tln., 1975. VÕT-i rotaprint, lk. 53.

Kokla, M. **Silmale, südamele, mõistusele.** — «Nõukogude Õpetaja» 27. okt. 1976.

Maasik, A. **Tehiust kirjanduskabinetis.** — «Nõukogude Õpetaja» 5. det. 1976.

Rukki, V. **Emakeelekabinetist.** — Rmf. Emakeeleõpetuse küsimusi V. Tln., 1975, lk. 7—29.

## VÖÖRKEELE

**Vöörkeelte kabinet koolis.** Koost. K. Toom. Tln., 1975. VÕT-i rotaprint. 21 lk.

Blumtritt, R., Kausch, E. **Grundsätze und Empfehlungen zur Einrichtung von Fachunterrichtsräumen für den Fremdsprachenunterricht.** — «Fremdsprachenunterricht» 1972, Nr. 5, S. 201—205; nr. 6, S. 259—262/297.

Библиография статей о технических средствах обучения и кабинете иностранного языка, напечатанных в журнале с 1970 до 1974 г. — «Иностранные языки в школе» 1975, № 1, стр. 69—71. Горчев А. Ю. **Программирование для языковой лаборатории: анализ зарубежного опыта.** — «Иностранные языки в школе» 1976, № 1, стр. 66—71. Иващенко Г. П. **Мебель для кабинета иностранного языка.** — «Иностранные языки в школе» 1976, № 3, стр. 87—90.

## VEENE KEEL

Борисова М. Н. **Формирование речевых навыков с помощью технических средств.** — «Русский язык в национальной школе» 1975, № 5.

Власова М. Т. **Кабинет русского языка.** (Министерство просвещения Литовской ССР). — «Русский язык в национальной школе» 1976, № 2, стр. 37—44.

Зельманова Л. М. **Оборудование учебного кабинета русского языка в школе.** М., «Просвещение», 1971.

**Использование средств звукозаписи в учебном процессе.** Методическое пособие. — «Высшая школа» 1975.

---



Прессман Л. П. Кабинет литературы в школе. М., «Просвещение», 1975.  
Прессман Л. П. Технические средства на уроках русского языка. М., «Просвещение» 1976.

#### KUNSTILINE KASVATUS

Kirber, K. Kooli muusikakabinet. — «Nõukogude Kool» nr. 8, 1974, lk. 617.  
Remmel, A. Kunstilise kasvatuse klass ja õppekabinet. Tln., «Valgus», 1968. 40 lk. ill.

#### KEHALINE KASVATUS

Кульказоров А. Школьный центр методической работы. — «Физическая культура в школе» 1976, № 6, стр. 43.  
Городничева М. И. Кабинет физической культуры. — «Физическая культура в школе» 1976, № 7, стр. 14—15.

#### KUTSEORIENTATSIOON

Käskkirjad ja juhendid 9 (18). Tln., 1974, lk. 9.  
Üldhariduslike koolide töö organiseerimise õiguslikud alused. (Juhendmaterjale koolidirektoritele). Toim. H. Lindaru. Tln., 1973, lk. 159—161.

Содержание профориентационной работы в школе. (АПН СССР) «Валгус», Таллин 1976 г. стр. 6, 73.

Путинцев А. В. Методические разработки по планированию профориентационной работы в школе и оформлению кабинета или урока профориентации. «Валгус», Таллин 1976 г. стр. 17.

#### AJALUGU

Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse kabinet koolis. VÕT-i rotaprint. Tln., 1973, 27 lk.

Аппарович Н. И., Полторац Д. И. Место кабинета истории и обществоведения в учебно-воспитательной работе. — «Преподавание истории в школе» 1973, № 3, стр. 57.

Бычков А. И., Смоленцев Ю. М. Кабинет истории и обществоведения, его роль в изучении основ диалектического и исторического материала. — «Преподавание истории в школе» 1976, № 6, стр. 57.

Заводье А. С. Кабинет истории и обществоведения в школе. М., «Просвещение», 1975. Каждой школе — кабинет истории и обществоведения. — «Преподавание истории в школе» 1976, № 1, стр. 2.

Костюков А. А. Как хранить диафильмы. — «Преподавание истории в школе» 1971, № 6, стр. 86.

Никитина С. В. Кабинет обществоведения. — «Преподавание истории в школе» 1973, № 6, стр. 38.

#### BIOLOGIA

Kiis, E. Bioloogiakabinet koolis. VÕT-i rotaprint. Tln., 1975. 52 lk.

Roonurm, J. Näitlikustamine zooloogia tundides. «Valgus», Tln., 1976. 254 lk.

Roost, V. Toalilled. «Valgus». Tln., 1973. 172 lk.

Rute, M. Bioloogiakabineti osa loodusarmastuse kasvatamisel. — «Nõukogude Kool» 1966, nr. 9.

Usatenko, B., Allikas, V., Roosileht, A. Akvaarium. ERK. Tln., 1963. 383 lk.

Блюм Б. А. Картотека учебных пособий. — «Биология в школе» 1973, № 2.

Городничева В. В. Коллекция живых растений в биологическом кабинете. — «Биология в школе» 1974, № 1.  
Городничева В. В. Каким должен быть школьный биологический кабинет? — «Биология в школе» 1971, № 6.  
Городничева В. В. Системный подход к созданию оборудования кабинета биологии средней школы. (АП НИИ) М., 1971.

Зотнова К. Л., Кругликова А. Т. Методика составления определительных карточек. — «Биология в школе» 1975, № 5.

Лавинская В. А. Самодельные натуральные пособия по анатомии человека. — «Биология в школе» 1975, № 2.

Соколов Е. Е. Самодельная кодоскопическая приставка к диапроектору. — «Биология в школе» 1975, № 4.

#### KEEMIA

Randmaa, S. Keemiakabinet koolis. (Eesti NSV HM) Tln., 1974. 42 lk.



Дубынин Л. А. Химический кабинет средней школы. (АПН—Москва) 1955. 161 с.

Глориозов П. А. Опыт организации школьного кабинета химии. Учпедгиз, 1953. 172 с.

Грабецкий А. А., Назарова П. С. Кабинет химии. М., «Просвещение», 1974. 175 стр.

Грабецкий А. А. Оборудование кабинета химии. М., «Просвещение» 1971. 110 с.

Кротков В. И. Опыт оборудования химического кабинета в средней школе. Учпедгиз, 1953. 46 стр.

Ситкевич Л. И. Химический кабинет в школе. Народная света, Минск, 1967. 53 с.

## FÜÜSIKA

Kabarov, S. Füüsikakabinet keskkoolis. (ENSV NM, VÕT) Tln., 1973. 48 lk.

Материалы всесоюзной конференции по кабинетной системе в общеобразовательной школе 31 октября — 2 ноября 1972 г. Секция физики. М., 1972, 46 с. (Министерство просвещения СССР АПН).

Об оснащении школьных кабинетов физики. Информационно-инструктивные указания. Сост. Т. И. Воронков. М., 1969. 24 с. (Московский гор. 040, Московский гор. ИУУ).

Постников А. В. Кабинет физики восьмилетней и средней школы. М., «Просвещение», 1966, 96 с.

Учебное оборудование по физике в средней школе. Под ред. А. А. Покравской. М., «Просвещение», 1973, 478.

Школьные кабинеты физики. Сборник статей. Сост. Лысихин С. С. М., «Просвещение», 1969. 104 с.

Шилов В. Ф., Мукин Л. Ф., Волкова Е. В. Оборудование комплексного кабинета естествознания в восьмилетней сельской малокомплектной школе. — «Физика в школе» 1976, № 3, стр. 71, № 4, стр. 79, № 5, стр. 68.

## MATEMAATIKA

Lepand, H. Missugune peab olema ma temaafikaklass! — «Nõukogude Õpetaja», 31. märts 1973.

Luts, J. Juurdlemine, otsimine ja katsetamine. — «Nõukogude Kool» 1974, nr. 8, lk. 645—650.

Luts, J. On töötatud usina mesilase kom

bel. — «Nõukogude Õpetaja» 29. nov. 1975. Mõfuste, M. Matemaafikakabinet koolis. Tln., 1974, lk. 28—31.

Антоновский М. Я. Простота воспитания — важнейшая часть понятия наглядности. — «Математика в школе» 1971, № 4, стр. 164.

Болтянский В. Г. Оборудование кабинета математики и его использование для совершенствования учебно-воспитательного процесса. — «Математика в школе» 1973, № 4, стр. 46—51.

Болтянский В. Г. Применение кодоскопа на уроках математики. — «Математика в школе» 1971, № 6, стр. 27.

Букятов Я. Об эффективности обучения в автоматизированном математическом кабинете. — «Математика в школе» 1973, № 6, стр. 52.

Волович М. Б., Левитас Т. Т. Кинофильмы на уроках математики. — «Математика в школе» 1973, № 6, стр. 49.

Гикаревич Э. Кабинет математики. — «Математика в школе» 1973, № 1, стр. 37—39.

Гуль С. М. Каждому школьнику — глубокие и прочные знания (о направлениях работы кабинета математики) Моск. гор. ин. ус. уч. — «Математика в школе» 1972, № 5, стр. 26—27.

Болтянский В. Г. Диафильмы и диапозитивы на уроках математики. — «Математика в школе» 1971, № 3, стр. 59.

Кабинет математики. Под редакцией чл. корр. АПН СССР Болтянского В. Г. М., «Педагогика», 1972.

Левитас Т. Т. Об оформлении материалов с индивидуальными заданиями. — «Математика в школе» 1975, № 3, стр. 70.

Метерцкий А. У. Технические средства на уроках математики. — «Математика в школе» 1972, № 2, стр. 44.

Михалевская Т. И. Урок по математике с применением технических средств. — «Математика в школе» 1973, № 6, стр. 55.

Оборудование кабинета математики. Пособие для учителей. М., 1975.

Пакулова Е. М. Кодоскоп на уроках математики. — «Математика в школе» 1974, № 5, стр. 63.

Пустовойтов В. П. Об изготовлении кодопозитивов и электретных аппликаций. — «Математика в школе» 1975, № 3, стр. 73.



Сорокин Н. Н. Кабинет математики на международной выставке. — «Математика в школе» 1973, № 5, стр. 67.  
Стратилатов П. В. Использование технических средств на уроках геометрии. — «Математика в школе» 1975, № 1, стр. 44.  
Черненко К. Н. Математический кабинет школы. — «Математика в школе» № 4, 1972, стр. 48—51.  
Хохленко Ю. И. Больше внимания наглядности. — «Математика в школе» 1974, № 3, стр. 40.

#### ALGÖPETUS

Kivi, L. Algõpetuse kabinet koolis. — «Nõukogude Kool» 1971, nr. 7.  
Kivi, L. Õppekabinettidest algklassidele. Tln., 1975. 24 lk.  
Tõldsepp, A. Kabinet ja selle perenaine. — «Nõukogude Õpetaja», 12. jaan. 1974.  
Siimaste, L. Teha saab, kui on tahet. — «Nõukogude Õpetaja» 1974, 26. jaan.  
Õppekabinettid algklassides. (tõlge) — «Nõukogude Õpetaja», 19. mai 1973.

Денисов З. В., Ковалева Е. В. Как оборудована наша школа. — «Начальная школа» 1974, № 3.  
Ивашкова Р. С. Оборудование класса-кабинета для начальной школы. Таллин, 1975. 30 стр.  
Кузнецов В. М. Важнейшие компоненты учебного класса-кабинета малокомплектной школы. — «Начальная школа» 1967, № 7.  
Метелника А. И. Классы-кабинеты нашей школы. — «Начальная школа» 1973, № 2.  
Минчук Т. Г. Еще раз об оборудовании помещений для начальных классов. — «Начальная школа» 1973, № 6.  
Павлик А. В. Комбинированный шкаф для хранения наглядных пособий. — «Начальная школа» 1974, № 1.  
Сонин Н. С. Классы-кабинеты начального обучения. — «Начальная школа» 1973, № 2.  
Увайсов М. З. Кабинет природоведения для начальных классов. — «Начальная школа» 1973, № 5.

Koostanud LINDA RAUDSEPP



## SISUKORD

177. Võiduka Oktoobri lipu all.
180. E. Roo. Tartu rajooni hariduselu X viisaastakul.
184. K. Koger. Pedagoogiline kõrgkool ja viisaastak.
188. Komplekssest lähenemisest kasvatus-tööle.
195. H. Savi. Sõjalis-patriootilisest kasvatus-tööst koolis.
199. S. Kera. Õpilaskiiklaste eluviisist tulenevaid kasvatusmeetmeid ja ülesandeid.
204. L. Nurmoja. Sotsialistlik elulaad ja perekondlik kasvatus.
208. I. Erme. Keskkooliõpilaste hoiakutest vaba aja kasutamisel.
215. U. Kala. Mõned kooli iseärasused ja õpilaskiiklaste eluviis.
219. H. Jõgisalu. Pikapäevärühm — kasvatus-rühm.
223. O. Prints. Keskkooliõpetanute matemaatikaalase ettevalmistuse tasemest.
226. M. Maanso, S. Unt. Kirjandus ja kirjandusõpetusest algklassides.
230. A. Kõverjalg. Tehnilised õppevahendid nüüdisaegses õppeprotsessis.
237. **R. Päts.** Kooli muusikakabineti sisustamisest.
240. H. Зеленцова. Роман Н. Островского «Как закалялась сталь» в литературном ряду 30-х годов.
248. M. Vikat. Laululise tegevuse diferentseerimisest koolieelikute rühmas.
254. H. Kurm, J. H. Pestalozzi — kõlbelisest kasvatusesest.
258. Soovitame.
260. Pedagoogikakirjandust ainekabinettide sisustamise ja töö kohta.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

177. Под победным знаменем Октября.
180. Э. Роо. Перспективы развития народного образования в Тартуском районе в X пятилетке.
184. К. Когер. Педагогический вуз и пятилетка.
188. Комплексный подход к воспитательной работе.
195. Х. Сави. Военно-патриотическое воспитание в школе.
199. С. Кэра. Цели и задачи воспитательной работы, вытекающие из ученического образа жизни.
204. Л. Нурмоя. Социалистический уклад жизни и семейное воспитание.
208. И. Эрме. Ориентация учащихся на проведение свободного времени.
215. У. Кала. Некоторые особенности школы и ученический образ жизни.
219. Х. Йыгисалу. Воспитательная работа в группе продленного дня.
223. О. Приниц. Уровень подготовленности выпускников средней школы по математике.
226. В. Маансо, С. Унт. Сочинение и обучение сочинениям в начальных классах.
230. А. Кыверялг. Технические средства в современном учебном процессе.
237. **Р. Пятс.** Оборудование школьного кабинета музыкального воспитания.
240. H. Зеленцова. Роман Н. Островского «Как закалялась сталь» в литературном ряду 30-х годов.
248. M. Викат. Дифференциация музыкальных занятий в группе дошкольников.
254. X. Курм, И. X. Песталоцци о нравственном воспитании.
258. Рекомендуем.
260. Педагогическая литература по вопросам оборудования и работы предметных кабинетов.







代器以10、系10、加器以10

77-225a

12.5.77

