

Õuikogude **KOOL**

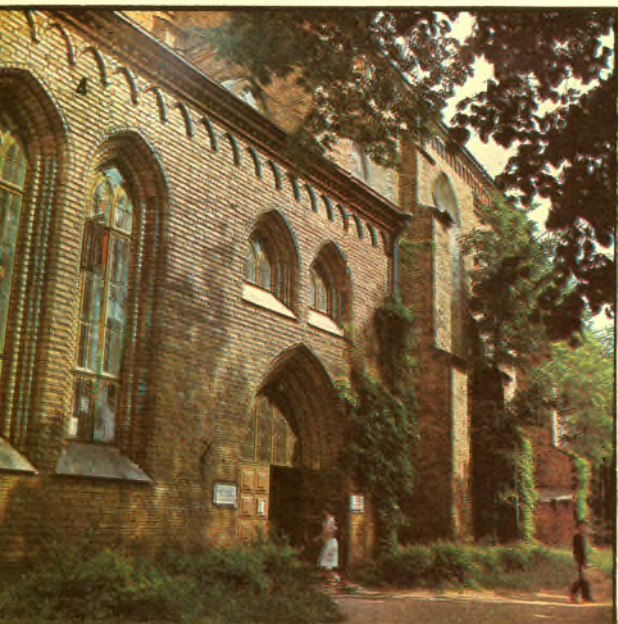
9 · 1982

Keemiahoone
ringauditoorium.





1. Tartu Riikliku Ülikooli peahoone (arhitekt J. W. Krause) valmis 1809. aastal.
2. Vana Anatoomikum Toomemäel on arhitektuurimälestisena riikliku kaitse all.
3. Nii näeb välja uus teadusliku raamatukogu hoone ...
4. ... ja nii endine (Tartu Toomkiriku varemete restaureeritud osa).
5. Õppehoone Vanemuise tänavas, kus asub zoologiamuuseum.



TARTU RIIKLIK
ÜLIKOOL
350



Kõrvalolevad
fotod
on tehtud
Tartu Riikliku
Ülikooli
Teadusliku
Raamatukogu
uues hoones.



Nõukogude Kool

9 1982

- 4 **A. KOOP** Tartu Riiklik Ülikool 350 ●
- 7 **H. PALAMETS** Tartu Riikliku Ülikooli sidemetest vennasvabariikide kõrgkoolide ja teadusasutustega ●
- 10 **V. HAAMER, P. KREITZBERG** Kool ja ülikool ●
- 13 **A. ELANGO, H. MUONI** Pedagoogika õpetamine ja õpetajate ettevalmistamine Tartu ülikoolis ●
- 17 **I. UNT** TRÜ ja pedagoogikateadus ●
- 21 *Metoodikute tööst TRÜ-s* ●
- 23 **A. JÄRV** Kirjandus ja kool ●
- 24 **T. ÕUNAPUU** Metoodika kaitseks ●
- 25 **L. HONE, H. TÕEVERE** Mõnda võorkeeleõpetajate ettevalmistamisest ●
- 26 **G. KARU** Füüsika õpetamise teoreetilisi aluseid ●
- 27 **A. TÕLDSEPP** Ideaaliks on terviklik keemiateadmiste süsteem ●
- 28 **V. MASING** Kodu, kool ja ülikool, loodusehuvi ja bioloogide erialavalik ●
- 31 **P. KENKMANN** Õppiva noorsoo kasvatusesotsioloogilise analüüsi probleeme ●
- 34 **P. KENKMANN, A. SUKAMÄGI** Kutse-suunitluse aktuaalseid probleeme seoses üldise keskharidusega ●



VIKTOR MASING, TRÜ loomemärgiteaduse ja geobotaanika kateedri professor. Lõpetas 1951. aastal TRÜ loodusteaduskonna bioloog-zooloogina. Aastal 1958 kaitses kandidaadidissertatsiooni, 1969 doktoridissertatsiooni, professorikutse kinnitati 1970. Mitme populaarteadusliku raamatu autor. Kohakaasluse korras ENE vanem teaduslik toimetaja, kuulus autorite kollektiivi, keda 1977 hinnati Nõukogude Eesti preemiaga.



VALTER HAAMER, TRÜ õppeprorektor, Eesti NSV teeneline õpetaja. Lõpetas 1957. aastal TPedi keskkooli ajalooõpetaja kutsega. Töötanud Elva keskkoolis ajalooõpetajana ja direktori asetäitjana, Elva rajooni haridusosakonna juhatajana. Aastail 1958—1962 õppis TRÜ aspirantuuris. Alates 1962. aastast töötanud TRÜ-s, algul õppeosakonna ülemana, siis kaugõppe prorektorina. 1978. aastast praegusel ametikohal.

Fotod
EDUARD SAKK

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XL AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, H. KLAAS, F. KUPP, E. LAANYEE, O. NILSON,
H. OKSA, J. ORN, H. PUHKIM, V. RATASSEPP, H. RAUK,
H. ROOTS, J. SEPP (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

- 36 **M.-I. PEDAJAS, R. URING** Üliõpilasest õpetajaks ●
- 42 **A. LUNGE** Koolisuhete psühholoogilisi aspekte ●
- 46 **K. KARLEP, J. KÕRGESAAR**
Arengupuuetega laste õpetamise ning kasvatamise üldpõhimõtted ja diferentseerimine ●
- 50 **J. JÜRISSE** Matkamees Hüpassaare radadel ●
- A. KOOP.** Tartusкому государственному университету 350 лет 4
- X. ПАЛАМЕТС.** О связях Tartusкого государственного университета с высшими заведениями и научными учреждениями братских республик 7
- В. ХААМЕР, П. КРЕЙЦБЕРГ.** Школа и университет 10
- A. ЭЛАНГО, X. МУОНИ.** Обучение педагогике и подготовка учителей в Tartusком университете 13
- И. УНТ.** Tartusкий государственный университет и педагогическая наука 17
- О работе методистов в ТГУ 21
- A. ЯРВ.** Литература и школа 23
- T. БУНАПУУ.** В защиту методики 24
- Л. ХЫУН, X. ТЫЭВЕРЕ.** О подготовке учителей иностранного языка 25
- Г. КАРУ.** Теоретические основы преподавания физики 26
- A. ТЫЛЬДСЕПП.** Идеалом является целостная система знаний по химии 27
- В. МАЗИНГ.** Дом, школа и университет, интерес к природе и выбор специальности биологами 28
- П. КЕНКМАН.** Проблемы социологического анализа воспитания учащейся молодежи 31
- П. КЕНКМАН, A. СУКАМЯГИ.** Актуальные проблемы профориентации в связи с всеобщим средним образованием 34
- M.-И. ПЕДАЯС, P. УРИНГ.** Из студента в учителя 36
- A. ЛУНГЕ.** Психологические аспекты взаимоотношений в школе 42
- K. КАРЛЕП, Я. КЫРГЕСААР.** Общие положения и дифференциация обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии 46
- Й. ЮРИССОН.** Путешествие в Хюпассааре 50

Ajakirja käesolev number on TRÜ erinumber, mis pühendatud ülikooli suurjuubelile, seetõttu on kaalukas koht antud fotoinformatsioonile. Erinumber sisaldab artikleid, mille kaudu saab heita pilku ülikooli minevikku, sidemetele teiste vennasvabariikide ja kõrgkoolidega, meie oma vabariigi üldhariduskoolidega, ülikooli metoodikute tööle.

Teaduslik uurimistö TRÜ-s on laialt ulatuslik ja paljutahuline, ülevaate andname pedagoogika alal tehtavast, sest ülikooli üheksast teaduskonnast kuues saavad lõpetajad õpetajakutse. Materjali valikul on arvestatud ajakirja põhilugejat — haridustöötajat, eelkõige üldhariduskooli õpetajat.

Tartu Riiklik Ülikool 350

ARNOLD KOOP,
rektor, professor

Käes on Tartu Riikliku Ülikooli suur juubel. Juubeli ajal on tavaks heita pilk minevikku, jälgides kas või kõige üldisemal kujul oma *alma materi* arenguteid, mõistmaks paremini tema tänapäeva, tema edasise arengu perspektiive. Tartu ülikooli ajalugu, mis algas 1632. aastal, oli keeruline ja vastuoluline. Kuid vaatamata kõigele etendas ülikool oma arengu kõigil etappidel suurt osa teaduse, hariduse ning eesrindliku kultuuri ajaloos. Ülikooli asutamiseürikus, mis kirjutati alla Rootsi kuninga Gustav II Adolphi poolt 30. juunil 1632. aastal, märgiti, et ülikool... «püsiks aegade kestel ja et seal tekiks õpetatuse niisutav allikas, mille küllusest ammutagu kõik, kes tahavad põhjalikult osa saada teaduse ehetest». Ülikooli ajalugu on tunnistajaks, et vaatamata rasketele oludele — sõdadele ja purustustele, ülikooli tegevuse ajutisele katkemisele — alustas ta uuesti tegevust, andes oma panuse inimkonna vaimse kultuuri varasalve. Oma arengu esimesel etapil (1632—1710), mis oli eriti keeruline ning vaevarikas, saavutas ülikool märkimisväärseid tulemusi teaduse arengus. Siin õpetasid oma aja kohta silmapaistvad teadlased, siin kaitsti teaduslikke kraade, ülikooli trükikojas publitseeriti teaduslikke töid. Tähtsat osa etendas ülikool Eesti ja naaberriikide kultuuriloos, kohalike rahvaste ajaloo kirjapanemisel, keele ja folkloori uurimisel. Ülikooli 4 teaduskonnas õppis kokku ligemale 1700 üliõpilast.

XVIII sajandil tegevuse katkestanud Tartu ülikool avati taas 1802. a. tsaar Aleksander I ukaasi alusel. Ülikooli arenguks tekkisid nüüd küllaltki soodsad tingimused. Et ta oli omapärane vahendusüli Lääne- ja Ida-Euroopa vahel, koondusid siia parimad teadlased Saksamaalt, Venemaalt ja teistest riikidest.

Ülikoolile eraldati soodsad koosseisud ja eelarve, tolle aja kohta ka suured summad ehitustegevuseks. Ülikooli tegevust sellel teisel etapil (1802—1917) iseloomustab eelkõige tema kõrge teaduslik potentsiaal ning teadustöö suur erikaal professorite ja õppejõudude tegevuses. Tartus väljakujunenud teaduskoolkonnad ning -suunad, eriti täppis- ja loodusteaduste ning meditsiini valdkonnas olid tolleaegse maailmateaduse tasemel. Teaduse arengu üks iseloomulikumaid jooni Tartu Ülikoolis oli tihe koostöö Peterburi Teaduste Akadeemiaga. Tartu Ülikool kujunes tähtsaks teaduskaadri ettevalmistamise keskuseks nii akadeemia teadusasutuste ja seltside kui ka Venemaa teiste ülikoolide jaoks. Olgu märgitud, et Oktoobrirevolutsiooni-eelsel perioodil valiti Peterburi Teaduste Akadeemia liikmeteks üle saja Tartu ülikooli õppejõu ja kasvandiku.

Ülikool avaldas laialdast mõju ka keskhariduse arengule. Juba sajandi esimesel poolel rajati Tartu õpperingkonnas 4 uut gümnaasiumi ja 16 kreiskooli. Ülikooli juures tegutsenud õpetajate instituudis valmistati ette keskkooliõpetajaid. 1828. a. rajati Tartusse ka õpetajate seminar.

Üliõpilaskonna koosseis oli Tartu ülikoolis alati internatsionaalne. Enne Oktoobrirevolutsiooni õppisid siin 40 rahvuse esindajad. Vaatamata sellele, et õppetöö keskastme koolides toimus saksa või vene keeles, ülikoolis aga algul saksa, 1889. a. alates vene keeles, avaldas Tartu ülikool juba tollal suurt mõju eesti rahvusliku intelligentsi kujunemisele, rahvusliku kultuuri arengule, hariduse levikule ning ühiskondlik-poliitilise mõtte kujunemisele. Ülikool on jätnud jälje ka ukraina, läti, leedu, poola, armeenia, gruusia ja teiste rahvaste kultuurilukku.

Tartu ülikoolist sai XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul ühiskondlik-poliitilise mõtte ja revolutsioonilise liikumise silmapaistev keskus. Siin õppisid mitmete Venemaa rahvaste revolutsioonilis-demokraatliku ning proletaarse liikumise esindajad.

1917. a. Veebruarirevolutsioon ei toonud haridusellu erilisi muudatusi. Suure Oktoobrirevolutsiooni väljakuulutatud murrangulise tähtsusega ümberkorraldusi katkestas Saksa okupatsioonivägede sissetung Tartusse 23. veebruaril 1918. a. Eesti Tõrerahva Kommuuni kavandatud ulatuslik programm eesti sotsialistliku rahvusliku ülikooli avamiseks jäi teostamata seoses nõukogude võimu kukutamise ning kodanliku diktatuuri maksmapanekuga.

1. detsembril 1919. a. avati Eesti kodanlik rahvuslik ülikool. Algas kolmas etapp (1919—1940) ülikooli ajaloos. Rahvusliku ülikooli teke avaldas suurt mõju teaduse, demokraatliku kultuuri ja eesrindliku ühiskondliku mõtte arengule kodanlikus Eestis. Esmajoones käib see rahvuslike teaduste kohta. Tähelepanuväärset tööd tehti oma

keele, kirjanduse, ajaloo, arheoloogia, geograafia jm. uurimisel, haridus-, kultuuri- ja teaduskaadri ettevalmistamisel. Kuid ülikooli arenemine kodanlikus Eestis oli seotud tõsiste raskustega, mis olid tingitud kodanliku valitsuse tagurlikust hariduspoliitikast ning piiratud majanduslikest võimalustest.

Sotsialistliku revolutsiooni võit Eestis 1940. a. suvel ning nõukogude võimu taaskihtestamine avasid uue ajajärgu eesti rahva ajaloos. Sai alguse ka uus, nüüdisaegne etapp ülikooli elus. Ajalooliselt lühikese ajaga toimus ülikooli ümbersünd nõukogude rahvuslikuks ülikooliks. Tartu Riiklik Ülikool säilitas ajaloolise järjepidevuse, oma ajaloo kuulsusrikkad traditsioonid ning jätkas neid uutest, sotsialismi tingimustes. Tsaariaegses ülikoolis oli emakeeles õppimine välistatud. Kuigi kodanlikus ülikoolis toimus õppetöö peamiselt emakeeles, oli ülikool kättesaamatu enamikule töölisklassi ning talurahva esindajatest kõrgkooli pürgijatele. Ülikooli tegevust iseloomustas regionaalne ning rahvuslik piiratus. Tänapäeva Tartu Riiklik Ülikool ühendab endas orgaaniliselt rahvusliku ja internatsionaalse. Ülikoolis õpib praegu ligi 7500 üliõpilast. 80% üliõpilastest on eestlased ning õppetöö toimub neil emakeeles. Vene õppekeelele rühmades õpib aga üliõpilasi enam kui veerandsajast NSV Liidu eri rahvusest. Nõukogude võimu ajal on ülikooli lõpetanud üle 25 000 spetsialisti, s. o. rohkem kui kogu tema eelneva ajaloo vältel. Ülikool on etendanud märkimisväärset osa sotsialistliku haritlaskonna ettevalmistamisel vabariigis. TRÜ on ainus keskus meie vabariigis, kus valmistatakse ette arste, stomatolooge, farmatseute, juriste, ajakirjanikke, psühholooge, defektolooge, ajaloolasi, biolooge, keemikuid, geograafe, geolooge, kaubandus-ökonomiste, majandusküberneetikuid, rakendusmatemaatikuid. Erakordselt suur on ülikooli osa teadusliku, teaduslik-pedagoogilise ja õpetajate kaadri ettevalmistamisel. Lisaks öeldule valmistab ülikool ette spordiarste kõikidele teistele liiduvabariikidele. Ülikooli kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonnas täiendavad ennast NSV Liidu kõrgkoolide kehakultuuriõppejõud.

Tartu Riiklikus Ülikoolis on välja kujunenud kõrgeltkvalifitseeritud teaduslik-pedagoogiline kaader, arenenud teadusasutuste võrk, tänapäeva tasemel teaduslikud koolkonnad ja suunad. Ülikooli 83 kateedris töötab ligemale 800 õppejõudu ning 300 teadurit. Nende hulgas on 13 NSV Liidu ja Eesti NSV Teaduste Akadeemia akadeemikut või kirjavahetajaliiget, 108 teaduste doktorit ja professorit, üle 450 teaduste kandidaadi ja dotsendi, 40 Eesti NSV teenelist teadlast, arsti, juristi, õpetajat, kunsti- ja kultuuri-tegelast. 40 ülikooli õppejõudu on valitud mitmesuguste teadusasutuste ja organisatsioonide liikmeks. Sõjajärgsel perioodil on üle poole õppejõududest kaitsnud kandidaadi-

ja doktorikraadi ülikoolis. Paljud õppejõud on lõpetanud aspirantuuri, kaitsnud teadusliku kraadi kümnetes juhtivates NSV Liidu teaduskeskustes ja kõrgkoolides. Enamik täiendab end teiste liiduvabariikide kvalifikatsiooni tõstmise institututes ja teaduskondades.

Peale üld- ja molekulaarpatoloogia instituudi on ülikoolis praegu 15 suurt uurimislaboratooriumi, nende hulgas 8 probleemlaboratooriumi. Kümnekonna uurimisgrupi kõrval on rajatud mitmed õppe-teaduslaboratooriumid, üliõpilaste teaduslik konstrueerimisbüroo ning üliõpilaste teaduslik ühing, kuhu kuulub üle 80% üliõpilastest. Suur osa ülikooli teadustöös kuulub uurimistööle lepingute alusel. Igal aastal täidetakse ametkondade, ettevõtete ning asutuste tellimusi 2,5–3 miljoni rubla ulatuses. Ülikoolil on laialdased teadusalased sidemed sadade NSV Liidu teaduskeskuste, tööstuskoondiste ning kõrgkoolidega alates Kaug-Idast ja lõpetades meie maa läänepiirkondadega. Enamik teadustöid on koordineeritud üleliidulisel ja vabariiklikul tasemel ja lülitatud rahvamajandusplaanidesse. Ülikool on hakanud osalema üleliidulistes sihtprogrammides, hakkab üha enam täitma teaduslik-tehnilisi ülesandeid, millel on suur rahvamajanduslik tähtsus.

Tartu Riiklik Ülikool on Rahvusvahelise Ülikoolide Assotsiatsiooni liige. Ülikooli teadlased osalevad uuringutega mitmes rahvusvahelises uurimisprogrammis. Ülikooli raamatukogul on vahetussuhted enam kui 350 välismaa teadusasutuse ja raamatukoguga. Ulatuslikud sidemed on ülikooli botaanikaalal nii NSV Liidu kui ka välismaa botaanikaeadadega.

Ülikool on oma mitmete teaduskoolkondade ja -suundadega leidnud nii üleliidulise kui ka rahvusvahelise tunnustuse. Nimetagem siin akadeemik Paul Ariste rajatud nõukogude fennougriatika koolkonda, prof. Juri Lotmani semiootikakoolkonda, vene ja slaavi keelte uurimise tulemusi (prof. S. Smirnov, prof. M. Seljakin, filoloogiadoktor A. Dulitšenko). Tartu Riiklik Ülikool on rahvusvaheliselt tuntud skandinavistika-alase uurimistöö keskus. NSV Liidus ja välismaal on tuntud TRÜ filosoofide, poliitilise ökonomia ja teiste majandusteadlaste tööd.

Kuulsaid traditsioone on jätkanud ning uusi teid rajanud ülikooli matemaatikud (G. Kangro, G. Vainikko ning Ü. Lepik), füüsikud (A. Kipper, H. Keres, P. Kard, F. Klement, K.-S. Rebane). Tartu ülikooli elektrokeemikutel (U. Palm, V. Past) on tihedad koostöösidemed juhtivate kodu- ja välismaiste teaduskeskustega. Silmapaistvaid tulemusi on saavutanud keemilise kineetika ja katalüüsi probleemlaboratooriumi kollektiiv (V. Palm). Märkimist vääriavad uurimused geobotaanika ja ökoloogia alal (H. Trass, V. Masing, T. Frey).

Tavapärastelt tugeva teadusliku tasemega on ülikooli arstiteaduskond, kes on saavutanud märkimisväärsed tulemused morfoloogilis-funktsionaalsetel teadusaladel ja kliinilise meditsiini alal. Arstiteaduskond kujutab endast ligi 1800 üliõpilase, 25 kateedri, 50 teaduste doktori ja üle 100 teaduste kandidaadiga meditsiiniinstituuti. Suure tähtsusega töid tehakse alles mõni aasta tagasi rajatud üld- ja molekulaarpatoloogia uurimisinstituudis. Vaatamata oma noorusele tuli instituut üleliidulises sotsialistlikus võistluses tublile III kohale. Suure teoreetilise ja praktilise tähtsusega on olnud spordiarstide uurimused ning uurimistööd, mis on tehtud lihastalitluse probleemlaboratooriumis (A. Viru, K. Kõrge).

Ülikoolis tehtav teadustöö on lahutamatu seotud õppetegevusega. Kõikides ülikoolis täidetavates uurimisprogrammides ning lepingulistest töodes osalevad ka üliõpilased. Nad võtavad aktiivselt osa ning on saavutanud suurepäraseid tulemusi ülevabariigilistel ja üleliidulistel kõrgkoolide konkurssidel.

Tähtsat osa tänapäeva kõrgkoolis etendab õppeprotsessiks uue tehnoloogia väljatöötamine ja rakendamine. Ülikool on kümnekonna aasta jooksul korraldanud uurimisi ja katsetusi, mis võimaldavad alustada õppetöö viimist kõrgemale astmele. Suurt osa õppeprotsessi efektiivsuse tõstmisel etendab unikaalsete, 3,8 miljoni kõitega raamatukogu, muuseumide, kunstikabineti, arvutuskeskuse ning arvutus-õppekabinettide kättesaadavus.

Tunduvalt on laienenud ülikooli põhifunktsioonid, teadus- ning õppe-kasvatustöö sisu. Olulised muutused on toimunud õppeasutuse struktuuris. Ülikool on juhtiv õppe-metoodiline keskus vabariigi kõrg- ja keskerihariduse süsteemis. Tema baaskateedrid koordineerivad teiste kõrgkoolide õppe-metoodilist ja uurimistööd ning osutavad neile abi. Ülikool koordineerib uurimistööd vabariigis ka pedagoogika ja sotsioloogia valdkonnas. Ta abistab metoodiliselt keskkooli ja keskeriõppeasutusi. Märkimisväärt on ülikooli osa spetsialistide kvalifikatsiooni tõstmisel, teadusliku mõtte levitamisel ning kultuurharidustöös elanikkonna hulgas.

Ülikoolil on rikkad sporditraditsioonid, TRÜ kasvandike seas on olnud ning on maailma-, euroopa- ja Nõukogude Liidu meistreid. Spordi ja kehakultuuri viljelemiseks on loodud soodsad tingimused. On rajatud moodsad spordikompleksid, baasid ning staadionid. Uusi võimalusi spordi ja kehakultuuri viljelemiseks pakub ehitatav uus õppe-spordikompleks.

Aastast aastasse paranevad ka üliõpilaste olmetingimused. On rajatud nüüdisaegne profülaktoorium ning arstipunkt. Käesolevast aastast lähevad käiku üliõpilasperekondadele ettenähtud ühiselamu, füüsikakorpuse juurde rajatav uus söökla jm.

Kiiresti arenev teadus ja tehnika ning nendega kaasnevad sotsiaalsed muutused esitavad kõrgharidusele palju uusi probleeme, nõudes haridussüsteemi täiustamist, tema struktuuri suuremat mobiilsust, tihedamat sidet eluga. Kõik see nõuab omakorda uusi vorme ja meetodeid kõrgkooli juhtimisel ja tema tegevuse planeerimisel, tema materiaaltehnilise baasi uuendamist ning täiustamist, vastavusse viimist tänapäeva nõuetega. Ülikooli kollektiiv on ka selles valdkonnas saavutanud märkimisväärsed tulemusi.

Kõrgeks tunnustuseks ülikooli kollektiivile oli NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ministrite Nõukogu, ÜLKNÜ Keskkomitee ja Ametiühingute Kesknõukogu rändpunalipu andmine saavutuste eest meie maa sotsialistlikus võistluses 1981. a.

Ülikooli ülesanded uuel arenguetapil tulenevad Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressil heakskiidetud NSV Liidu majanduse ja sotsiaalse arengu programmist. Aruandekõnes kongressile määras seltsimees L. Brežnev kindlaks meie maa majanduse arengu strateegia, mis näeb ette rahvamajanduse edasise stabiilse ja hoogsa arendamise, teaduse ja tehnika progressi kiirendamise ning majanduse üleviimise intensiivarengu teele. Siit tulenevad ka kõrgkoolide ülesanded.

Tartu Riikliku Ülikooli suur juubel langeb ühte Nõukogude Liidu moodustamise 60. aastapäevaga, mida kogu meie maa rahvas tähistab uute võitude ja saavutustega. Neil päevil tunnetame eriti eredalt selle suure sündmuse maailmaajaloolist tähtsust, mis pani kindla aluse meie maa rahvaste vankumatule sõprusele, koostööle ja üksteise rikastamisele. Neil päevil tunnetame ka, mida on meie *alma mater*'ile andnud töörahva võim, sotsialism, meie maa rahvaste ühtsus ja omakasupüüdmatu sõprus.



Tartu Riikliku Ülikooli sidemetest vennasvabariikide kõrgkoolide ja teadusasutustega

**HILLAR PALAMETS,
NSV Liidu ajaloo kateedri juhataja,
dotsent, Eesti NSV teeneline õpetaja**

Nõukogude Liidu ligemale 900 kõrgkooli hulgas kuulub Tartu Riiklikule Ülikoolile auväärne koht. Seda mitte niivõrd 350-aastase ülikooli silmapaistvate saavutuste eest minevikus, kui just Tartu suurkooli viljaka tegevuse eest tänapäeval nõukoguliku kõrgkooli ja teadusliku uurimise asutusena ning kultuurikeskusena. TRÜ edusammud teaduse ja hariduse alal olenevad paljudest teguritest, millest üks peamisi on tihe loominguiline koostöö teiste vennasvabariikide teaduskeskuste ja kõrgkoolidega.

Esimesed sidemed vanemate liiduvabariikide ülikoolide ja teadusasutustega sõlmis Tartu Riiklik Ülikool juba 1940/41. õppeaastal. Enne õppetöö algust külastas 1940. a. augustikuu lõpul Eesti NSV kõrghariduse juhtide viieliikmeline delegatsioon Leningradi ja Moskva kõrgkooli. Delegatsiooni kuulusid ka TRÜ tolaeagne rektor H. Riikoja ja tulevane rektor H. Kruus. Tollaegse kõrg-

haridust juhtiva organi — Üleliidulise Kõrgemate Koolide Komitee esimees S. Kaftanov asus seisukohale, et Eestis toimugu kõrgkoolide ümberkorraldamine üksnes kohalike võimuorganite korraldusega ja andis vastavad kirjalikud võlutused Eesti NSV hariduse rahvakomissarile Nigol Andresenile. Taolise suunast oli konkreetsete muudatuste elluviimisel palju kasu.

1940/41. õppeaastal kulus ülikooli kollektiivi energia peamiselt õppe- ja kasvatustöö ning teadusliku töö reorganiseerimisele. Kogemuste õppimiseks ja eeskujude saamiseks saadeti mitmed juhtivad professorid teiste liiduvabariikide ülikoolidesse sealsete tööga tutvuma. Enamiku õppejõudude sõidud teistesse kõrgkoolidesse olid planeeritud 1941. aasta suvele, kuid puhkenud Suur Isamaasõda tõmbas neile kriipsu peale. Realiseerimata jäi ka ulatuslik plaan kutsuda 1941/42. õppeaastaks Tartusse loenguid pidama mitmeid nimekaid nõukogude teadlasi.

Nõukogude tagalasse evakueerunud TRÜ kollektiivi liikmed andsid oma tööga panuse vihatud vaenlase purustamiseks. 1944. a. algusest peale, mil Nõukogude Eesti vabastamine oli muutunud lähemate kuude küsimuseks, hakkas Eesti NSV valitsus astuma samme vabariigi kõrgkoolide võimalikult kiireks taastamiseks ja uuesti käikulaskmiseks nõukogulike õppeasutustena. Rektor Hans Kruus külastas Moskvas mitmel korral Moskva Riikliku Ülikooli rektorit professor I. Galkinit, kellelt ta sai informatsiooni, nõuandeid, aga ka asjaajamiseks vajalikku dokumentatsiooni ja formulare ning kinnituse, et vajaduse korral abistab Moskva ülikool igati oma Tartu kolleege. Vastavalt Nõukogude Liidu valitsuse otsusele sõjast kannatada saanud ülikoolide abistamise kohta saadeti 1944. a. kevadtalvel äsja blokaadist vabastatud Leningradi E. Ertis koos M. Sokolovaga, et nad valiksid sealsetest raamatukogudest teaduslikku kirjandust ja õpikuid, mida Tartu Riiklik Ülikool vajas töö jätkamiseks. 1944. a. lõpul toodi tuhanded väljavalitud raamatud Leningradist Tartusse, kus nad said nõukoguliku õppe- ja teadusliku kirjanduse tuumikuks.

Meie maa teiste ülikoolide abi TRÜ-le ilmes õige omapärasel kujul Tartu vabastamislahingute käigus. Nimelt vabastas Toomemäe ja Tartu kesklinna 1942. a. talvel Kaasani formeeritud 146. laskurdiviisi, mille ohvitserkonnas oli küllaltki palju Kaasani ülikooli nooremaid õppejõude ja aspirante. Tartu linn ja sinne ülikool tähendasid neile meestele kaugelt enam kui tavaline asustatud punkt diviisi pikal sõjateel. Seepärast täideti erilise püüdlikkusega diviisikomandöri kindralmajor Sergei Karapetjani käsk: lüüa vaenlane peahoone piirkonnast välja ilma suurtükiväe ettevalmistuseta. Selleks moodustatud löögirühm automaatidest ja sapööridest tuli

neile pandud ülesandega hästi toime. Vabastatud peahoonesse seati kohe valve, et takistada ajaloolise hoone edasist kahjustamist. Neid sündmusi meenutab ülikooli peahoone tiibhoone seinale 146. diviisi auks kinnitatud memoriaaltahvel.

1944/45. õppeaastal sai TRÜ tõhusat abi üleliidulistelt organitelt ja meie maa teistelt kõrgkoolidelt. Arvestades õppejõudude napust, lubas NSV Liidu valitsus EK(b)P Keskkomiteel ja Eesti NSV valitsusel kutsuda Eestisse alalisele tööle spetsialiste NSV Liidu tagalast ja Nõukogude armeest. Seda võimalust kasutati küllaltki laialdaselt. Aasta jooksul tuli NSV Liidu teistest vabariikidest Tartu Riiklikku Ülikooli tööle enam kui 50 spetsialisti. Nende hulgas olid sellised hiljem tuntud õppejõud ja teadlased nagu Harald Haberman, Artur-Robert Hone, Viktor Hion, Gunnar Kangro, Fred Kudu, Artur Lombak, August Marland, Hilda Moosberg, Aleksander Pint, Ilmar Rebane, Lydia Roots ja Abner Uustal. Need seltsimehed osutasid suurt abi nõukogulike töövormide ja meetodite kasutuselevõtmisel TRÜ-s. Vajadus kaadri järele jäi aga endiselt teravaks. 1956. a. suvel anti TRÜ-le I järgu ülikooli staatus. Taas alustas tegevust aspirantuur. Neil erialadel, kus Tartus puudusid kvalifitseeritud juhendajad, hakati 1947. aastast suunama aspirante sihtaspirantuuri Moskvasse, Leningradi ning teistesse teaduskeskustesse. 1950. aastatel õppis Moskva ja Leningradi kõrgkoolides kokku 30 TRÜ sihtaspiranti. Eriti viljakaks kujunes koostöö Tartu ja Leningradi Riikliku Ülikooli juristide ja keeleteadlaste vahel.

Tihedad sidemed Nõukogude Liidu teiste kõrgkoolide ja teadusasutustega kõrgema kvalifikatsiooniga kaadri ettevalmistamisel on püsinud kogu vaadeldaval perioodil. Viimase 35 aasta jooksul on TRÜ kollektiivi liikmed kaitsnud mujal 60 doktori- ja 167 kandidaadidissertatsiooni. Samal ajal on Tartu Riikliku Ülikooli teaduslike nõukogude ees kaitsnud kokku 1660 väitekirja (neist 164 doktori- ja 1496 kandidaadikraadi saamiseks). Kandidaativäitekirja kaitsnutest on 1038 Nõukogude Liidu teiste kõrgkoolide ja teaduskeskuste esindajad, doktoridissertatsiooni kaitsnutest 93. Rohkesti on kraadi taotlejaid olnud Lätist ja Leedust, Valgevenemaalt ja Ukrainast ning Kasahhi NSV-st, samuti Mordva, Mari, Karjala ja Komi ANSV-st. Nendele autonoomsetele vabariikidele on Tartu Riiklik Ülikool tähtis keskus just soome-ugri filoloogia alal. Nii on professor Paul Ariste juhendanud 19 kandidaadidissertatsiooni, mille autoritest on 4 Karjala, 7 Mari, 3 Mordva ja 1 Udmurdi ANSV-st ning 4 Ukraina NSV-st.

Koostöö teiste liiduvabariikide teaduskeskustega on toimunud ka teaduskonverentside ettevalmistamisel ning läbiviimisel. Ajavahemikus 1956—1980 on TRÜ-s peetud

348 teaduskonverentsi, neist 71 üleliidulist, 157 ülevabariigilist ja 120 ülikoolisest. Arstiteaduskond on korraldanud kuus üleliidulist konverentsi biokeemia alal ja viis konverentsi psühhofarmakone puudutavate probleemide arutamiseks. Ülikooli juures tegutseb üks neljast üleliidulise tähtsusega kehakultuuriõppejõudude kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonnast, kus käivad õppimas erialaõppejõud ja kateedrite juhatajad kümnetest meie maa linnadest. TRÜ on praegu ainus kõrgkool kogu NSV Liidus, kus valmistatakse ette spordimeditsiinikaadrit.

Alates 1950. aastatest, mil TRÜ-s algas teadusliku uurimistöö uus tõus, on Tartu ülikoolil kujunenud viljakad teadussidemed meie maa järjest rohkemate teaduskeskustega. 1981. a. oli TRÜ-l püsivaid teadussidemeid 111 Nõukogude Liidu kõrgkooli ja 182 teadusasutusega. Kõige tihedam on olnud koostöö Vene NFSV teadlastega, kes töötavad Moskvast, Leningradis, Irkutskis ja Sverdlovskis. Püsiv koostöö on kujunenud Kiievi, Vilniuse, Minski ja Riia kõrgkoolidega. Tartu ülikooli kõigil teaduskondadel on sidemed oma lähema naabriga — Läti Riikliku Ülikooliga, mille allüksustega on ametlikud koostöölepingud sõlminud TRÜ ajaloolased ja arstiteadlased. Koostööleping on olemas ka TRÜ ja Vilniuse Riikliku Ülikooli vahel.

Vaadeldes teadussidemeid TRÜ teaduskondade lõikes, avaneb järgmine pilt. Filoloogiateaduskond teeb koostööd kolmekümne väljaspool meie vabariiki asuva NSV Liidu kõrgkooli ja kahekümne teadusasutusega. Soome-ugri keelte uurimisel on kujunenud viljakas koostöö Sõktõvkari, Mordva ja Udmurdi ülikoolide ning Mari ja Mordva pedagoogiliste instituutidega. Ajalooteaduskonnal on sidemed kaheksa kõrgkooli ja ühesteiskümne teadusasutusega teistes liiduvabariikides. Ülikooli ajaloolased panid aluse regulaarselt korraldatavatele Balti liiduvabariikide ülikoolide ajalookateedrite metoodika-konverentsidele, kus käsitletakse ajaloo õpetamise probleeme kõrgkoolides. 1980. aastate alguses ühinesid selle üritusega veel Valgevenemaa ja Kaliningradi ülikoolide ajalookateedrid.

Psühholoogid uurivad mitmeid erialaseid küsimusi koos Moskva ja Tbilisi ülikooli ning Moskvast asuva optikainstituudi spetsialistidega.

TRÜ pedagoogika ja metoodika kateedril on kujunenud viljakas koostöö NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia mitme instituudiga. Meie ülikooli pedagoogikateadlased on korraldanud ühiseid seminare Leningradi Herzeni-nimelise Pedagoogilise Instituudiga, Läti ja Vilniuse riiklike ülikoolidega. Pidev teadusliku informatsiooni vahetus toimub Kaasani ja Kuibõševi pedagoogiliste instituutidega.

Ülikooli botaanikud eesotsas prof. Hans Trassiga uurivad õhu saastatust bioindikat-

siooni alusel Eestis ja koos Siberi teadlastega sealsete suurte tööstuskomplekside ümbruses, eelkõige Baikali järve piirkonnas. Ülikooli botaanikaal vahetab regulaarselt seemneid 150 Nõukogudemaa botaanikaal ja teadusasutusega.

Taolist loetelu võiks jätkata kõigi teaduskondade puhul, kuid juba nende fakulteetide sidemed kõnelevad selget keelt sellest suurest osast, mida etendab koostöö Nõukogude Liidu teiste teaduskeskustega Tartu Riiklikule Ülikoolile. Mitmed TRÜ nimekad teadlased, nagu P. Ariste, J. Lotman, R. Hagelberg, J. Saarma, V. Palm, U. Palm jt. võtavad osa üleliiduliste probleemkomisjonide, teaduslike nõukogude, koordinatsiooninõukogude, teaduslike väljaannete toimetuskolleegiumide ja teiste kollektiivsete teaduslike organite tööst. Suurt huvi meie maa teadlastele, eelkõige teadusloo uurijatele pakuvad TRÜ Teadusliku Raamatukogu unikaalsed fondid, mis on eriti kättesaadavaks muutunud pärast uue ja avara raamatukoguhoone käikuandmist.

Tartu Riikliku Ülikooli sidemed ei piirdu üksnes teaduse ja hariduse valdkonnaga. Laialdase ulatuse on omandanud kultuuri-kontaktid, seda eelkõige ülikooli kooride, sügiseste üliõpilaspäevade ja kevadiste rahvaste sõpruse päevade korraldamise ning külaliskollektiivide vastuvõtmise näol. Ülikooli vanim isetegevuskollektiiv — Tartu Akadeemiline Meeskoor, kes äsja tähistas oma 70. aastapäeva — tegi algust kontsertreisidega vennasvabariikides 1951. a., mil lauldi Riias, Vilniuses ja Kaunases. Kaks aastat hiljem esineti Moskvast ja Leningradis, 1954. a. Kiievis ja Lvovis, 1956. a. Krimmis ja Moldaavias. Moskvast, Lätis ja Leedus on esinetud õige mitmel korral ja alati suure menuga. 1961. a. anti Moskvast kuue päevaga kaheksa kontserti, nende hulgas kolmetunnine kontsert Moskva Riikliku Konservatooriumi saalis, kontserdid Moskva Riiklikus Ülikoolis ja Lihhatšovi-nimelises autotehases. Pikemad kontserdireisid jätkusid 1968. a., mil koor musitseeris Siberi linnades. 1974. a. käidi laulmas Taga-Kaukaasias, 1978. a. Kesk-Aasias.

Ülikooli naiskoor on laulnud paljudes Nõukogudemaa linnades — kõige rohkem Moskvast, Riias, Vilniuses ja Kaunases ning käinud pikematel kontserdireisidel Armeenias ning Siberis. Enamik kooride kontserte on toimunud ülikoolides või teistes kõrgkoolides sealsetele õppejõududele ja üliõpilastele. Sel moel on TRÜ koorid olnud meie muusikakultuuri headeks tutvustajateks vennasrahvaste muusikahuvilisele publikule.

TRÜ kooride sõprussidemetest vennasvabariikide kooridega kasvas välja Balti liiduvabariikide üliõpilaslaulupidude korraldamine, millega tehti algust Tartus 1956. a. suvel. Selleks peoks oli kohale tulnud üle 2000 esineja Balti liiduvabariikidest, Vene NFSV-st, Valgevenemaalt ja Ukrainast.

1967. a. suvel toimus Tartus Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäevale pühendatud III üliõpilaslaulupidu 3500 taitleja osavõtul. Kolmandat korda kogunesid Balti liiduvabariikide üliõpilaslauljad ja -tantsijad Tartusse 1974. a. suvel VI üliõpilaslaulupeole. Seitsmest liiduvabariigist saabus üle 4600 esineja. Kõigi nende majutamine, toitlustamine, proovide ja kontsertide organiseerimine oli TRÜ üliõpilastele tõsine ülesanne, millega aga hästi toime tuldi. Väga meeolukad, tõelised meie maa rahvaste sõpruse manifestatsioonid olid rahvarõivastes osavõtjate rongkäik läbi linna Tähtvere lauluväljakule ja suur sõpruskontsert, mida kuulas-vaatas üle 30 000 inimese.

1956. aastast loovad TRÜ kommunistlikud noored ja noored kaasa üldrahvalikus suur-ürituses — uudismaade ülesharimises. Esimesel suvel koristas Akmolinski oblastis uudismaavilja 119 noort. Järgmisel aastal töötas Kustanai oblastis juba 444 ülikoolipere liiget, kellest kuut autasustati tubli töö eest medalliga «Uudismaade ülesharimise eest». 1958. a. viibis uudismaadel 360 TRÜ üliõpilast — viljakoristamisele oli lisandunud ehitustöö. Pärast mõningat vaheaega töötasid TRÜ noored uudismaadel jälle 1964. ja 1965. aastal. Samal ajal pandi Eesti NSV-s kindel alus Eesti Üliõpilaste Ehitusmalevale, mille tegevusest võttis igal suvel osa üle 600 TRÜ üliõpilase. Peamiselt töötati koduvabariigi objektidel, kuid mõned rühmad ehitasid ka teistes liiduvabariikides ning Euroopa sotsialismimaades, kust omakorda tuli üliõpilasehitajaid Eestisse. TRÜ juubeli eel töötas Tartus ülikooli ehitustel ja linna heakorrastamisel (eelkõige Toomemäel ja teistes Tartu parkides) üliõpilaste ehitusrühmi Moskvast, Leningradist, Novosibirskist, Vilniusest ja Riiaist. Taoline ühine töö aitas liita ja tugevdada erinevatest rahvustest noori üheks suureks ja sõbralikuks kollektiiviks, Nõukogudemaa üliõpilaspereks.

Kokku võttes võime tõdeda, et NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva ja oma 350. juubeliaastat tähistav Tartu Riiklik Ülikool on selline haridus-, teadus- ja kultuurikeskus, mille tegevusel on vägagi laialdane kõlapind nii üleliidulises kui ka rahvusvahelises ulatuses. Seoses teaduse ja kõrghariduse edasise arenguga suureneb Tartu Riikliku Ülikooli osa meie suure kodumaa teaduselus veelgi ja ülikool annab kaaluka panuse üleliidulist tähtsust omavate probleemide ja ülesannete lahendamisse, tehes seda tihedas ja sõbralikus koostöös sadade teiste NSV Liidu kõrgkoolide ja teadusasutustega.

Kool ja ülikool

VALTER HAAMER,
õppeprorektor

PEETER KREITZBERG,
pedagoogika kateedri vanemõpetaja

Kooli ja ülikooli tegevus on vastastikku nii tihedasti läbi põimunud, et tihti on raske otsustada, kus lõppkokkuvõttes lõpeb ühe ja algab teise osa spetsialisti ettevalmistamisel.

On vaieldamatu, et üliõpilase kujunemine spetsialistiks sõltub tema ettevalmistuse, samuti kutseorientatsioonilase töö tasemest koolis. Need omakorda sõltuvad suuresti õpetaja ettevalmistuse tasemest ülikoolis.

Kooli ja ülikooli omavahelise koostöö avaldumise valdkondi on rohkesti. Olulisemateks peame neist järgmisi: **esiteks** — kool valmistab ülikoolile ette üliõpilaskontingendi; **teiseks** — ülikool valmistab koolile ette õpetajaskaadri ning harib kaugõppe teel töötavaid õpetajaid; **kolmandaks** — kool teenindab ülikooli õppeprotsessi pedagoogilise praktika baasina; **neljandaks** — ülikool abistab kooli õppeprotsessi õppekirjanduse koostamise, õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisele kaasaaitamise kaudu.

Mööda ei saa minna ka sellest tööst, mida ülikooli õppejõud teevad, osaledes õpilaste ülevabariigiliste aineolümpiaadide korraldamisel ja kutseõustamisel, samuti kaasa töötades Eesti NSV Haridusministeeriumi komisjonides. Mitmed ülikooli õppejõud töötavad kohakaasluse alusel ka ise õpetajana üldhariduskoolis. Alljärgnevalt espool märgitud koostöö valdkondadest lähemalt.

Üliõpilaskontingendi formeerimisest võtavad osa kõik meie vabariigi linnad ja rajoonid. Nii see peabki olema, sest iga linn ja rajoon vajab spetsialiste, keda valmistab ette Tartu Riiklik Ülikool. Milline on iga linna ja rajooni osa TRÜ üliõpilaskontingendi kujunemisel, selgub tabelist 1.

Tabel 1

Linn/rajoon	Üliõpilaste arv (1982)	Üldhariduskooli õpilaste arv (1980)	Üliõpilaste arv 10 000 õpilase kohta
Linnad			
Tallinn	1245	62684	199
Tartu	1171	16166	724
K.-Järve	192	13324	144
Pärnu	227	9435	241
Narva	54	13513	39
Rajoonid			
Haapsalu	64	5157	124
Harju	126	12858	98
Hiumaa	16	1528	104
Jõgeva	167	6523	256
Kingissepa	115	6213	185
K.-Järve	79	2619	302
Paide	94	6416	147
Põlva	154	5441	283
Pärnu	61	5746	106
Rakvere	221	12245	180
Rapla	89	5936	150
Tartu	250	6869	364
Valga	150	7006	214
Viljandi	256	10616	241
Võru	218	7283	299

Tabelis toodud üliõpilaste arv 10 000 õpilase kohta ei peegelda tegelikkust ammendavalt, sest pole arvesse võetud kutsekeskkoole ja keskeriõppeasutusi. Et aga viimaste osa üliõpilaste kontingendi kujunemisel on väike ja põhiline osa üliõpilaskontingendist tuleb siiski üldhariduskeskoolist, annab tabel 1 iga linna ja rajooni panusest TRÜ statsionaarsete üliõpilaste kontingendi formeerimisel siiski üsna tõepärase ettekujutuse.

Kahjuks ei tunne me veel piisavalt kõiki üliõpilaskontingendi kujunemise tegureid. Kindlasti võime küll väita, et olulist osa etendavad selles linna või rajooni geograafiline asend Tartu suhtes ja keskkooli õppekasvatustöö tase. Esimest väidet kinnitavad tabelis toodud arvud: Tartule lähemal asuvad rajoonid annavad üliõpilasi rohkem kui kaugemal asuvad. Viimaste hulgas on meeldiv erand Kohtla-Järve rajoon (302), aga ka Kingissepa ja Rakvere rajoon (185 ja 180).

Pole saladus, et õppekasvatustöö tase meie keskkoolides ei ole veel ühtlane. Seda kinnitavad mitte ainult ülevabariigiliste aineolümpiaadide tulemused, vaid ka õppetöö üli-

koolis. Viimast võib pidada küllalt objektiivseks keskkooli õppekasvatustöö taseme mõdupuuks, sest kõrgkooli pääsevad ja saavad seal õppida ainult hea ettevalmistusega õpilased. Millised keskkoolid on TRÜ andmeil käesoleval ajal tugevamad näiteks matemaatika, füüsika ja keemia alal, selgub alljärgnevalt toodud andmetest neil erialadel õppivate üliõpilaste arvu kohta keskkoolide järgi.

Matemaatika erialale üliõpilasi

Tartu 6. kk.	28
Nõo kk.	27
Valga 1. kk.	17
Viljandi 1. kk.	17
Tartu 1. kk.	13
Tartu 7. kk.	10
Kohtla-Järve 5. kk.	10
Rakvere 1. kk.	9
Tartu 2. kk.	9

7 üliõpilast on lõpetanud Keila 1., Kingissepa 1., Kohtla-Järve 1., Pärnu 2., Tartu 5., Tallinna 1. ja Põlva keskkooli.

Füüsika erialale üliõpilasi

Tartu 6. kk.	19
Nõo kk.	15
Tartu 1. kk.	15
Tartu 4. kk.	13
Viljandi 1. kk.	9
Tallinna 2. kk.	9
Tallinna 1. kk.	9
Võru 1. kk.	8
Tallinna 15. kk.	7
Tartu 7. kk.	7

Keemia erialale üliõpilasi

Tartu 5. kk.	18
Tartu 10. kk.	8
Tallinna 2. kk.	8
Tallinna 44. kk.	7
Tartu 2. kk.	7
Tartu 7. kk.	7
Tallinna 21. kk.	6
Tartu 1. kk.	6
Pärnu 2. kk.	6
Tõrva kk.	5

On selge, et iga keskkool ei suuda ülikooli üht eriala õppima saata nii palju õpilasi, kui eespool märgitud koolid. Kuid iga kool peaks endale seadma eesmärgi — igal erialal olgu vähemalt oma esindus.

Oma osatähtsus kõrgkooli üliõpilaste kontingendi kujunemisel on kindlasti ka kutse-suunitlusel, kuid see ei ole primaarne.

Õpetajate ettevalmistamisega Tartu ülikoolis on tegeldud kogu tema ajaloo kestel. Käesoleval ajal toimub see 14 erialal. Nagu selgub tabelist 2, suunati aastail 1977—1981 õpetajatena tööle 1016 TRÜ statsionaarse osakonna lõpetanut.

Tabel 2

Aasta	Vene keel	Eesti keel	Võõrkeel	Ajalugu	Psühholoogia	Matemaatika	Füüsika	Keemia	Bioloogia	Geograafia	Defektoloogia	Kõhakuultuur	Kokku
1977	24	18	27	13	2	18	10	11	16	12	19	18	188
1978	26	22	19	13	3	26	5	10	22	16	18	24	204
1979	20	10	30	14	3	18	9	7	18	14	20	16	179
1980	31	16	23	12	0	34	20	7	19	14	23	18	217
1981	30	14	28	15	1	43	20	11	21	15	15	15	228
Kokku	131	80	127	67	9	139	64	46	96	71	95	91	1016

Samal ajal õpib ülikoolis kaugõppe teel üle 400 õpetaja, kellest igal aastal ülikooli lõpetab keskmiselt 50. Aastail 1976—1980 lõpetanud jagunevad linnade ja rajoonide vahel järgmiselt (tabel 3).

Tabel 3

Linn/rajoon	Lõpetanute arv
Tallinn	28
Tartu linn	23
Rakvere rajoon	19
Tartu rajoon	18
Viljandi rajoon	18
Jõgeva rajoon	15
Harju rajoon	14
Põlva rajoon	14
Võru rajoon	13
Valga rajoon	12
Kingissepa rajoon	10
Pärnu rajoon	9
Paide rajoon	9
Kohtla-Järve rajoon	8
Rapla rajoon	8
Haapsalu rajoon	7
Pärnu linn	6
Narva linn	5
Kohtla-Järve linn	1
Hiumaa rajoon	1
Kokku	238

On seda vähe või palju, jääb iga linna ja rajooni haridusorganite otsustada. Ühte tuleb aga märkida: kaugõppe teel kõrgharidust omandavate õpetajate arv on aasta-aastalt vähenenud. Kui 1978. a. õppis TRÜ-s kaugõppe teel õpetajaid ja teisi haridussüsteemis töötajaid 498, siis 1980. a. oli õppijaid 459 ja 1981. a. vaid 421. Kui arvestada, et 13 rajoonis 15-st on kõrgharidusega õpetajaid suhteliselt vähem kui vabariigis keskmiselt, ei tohiks tähelepanu kaugõppevormile veel vähendada.

Peale õpetajate ettevalmistamise võtavad ülikooli õppejõud osa ka õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise alasest tööst. Ülikooli õppejõude on igal aastal lektoriteks Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi organiseeritud õpetajate suvekursustel, nad esinevad õpetajatele loengutega nii õpetajate nõupidamistel ja kokkutulekul kui ka otse koolides. Kvalifikatsiooni tõstmise eesmärgi teenivad ka ülikoolis 2—3-aastaste vaheaegadega korraldatud vilistlaste kokkutulekud. Nimetamata ei saa jätta ka ülikooli organiseerivat osa õpetajate uurimiskursuste asutamisel 1962. a. Käesolevaks ajaks on neist kujunenud praegu tegutsev ÕPUI, milles ülikooli õppejõud aktiivselt kaasa töötavad õpetajate-uurijate juhendajatena.

Kool teenindab ülikooli, olles üliõpilaste pedagoogilise praktika baasiks. Selles osas kannavad pearakust Tartu ja selle lähema ümbruse keskkoolid. Kahju, et Tartu linna koolivõrgu arendamine on kulgenud suhteliselt aeglaselt. Selle tagajärg on II vahetuses õppivate laste suur arv, kooliruumide väga suur koormus. See ei jäta oma negatiivset mõju avaldamata ka pedagoogilise praktika korraldamisele, seega õpetajate ettevalmistamisele. Õpetajate ettevalmistamise parandamise eesmärgil oleks vaja forsseerida koolimajade ehitamist Tartus.

Ülikool teenindab kooli eelkõige õppekirjanduse koostamise kaudu. Viimasel viiel aastal on ülikooli õppejõud koolidele õppekirjandust koostanud umbes 200 autoriproognat aastas. Aktiivsemad autorid koolidele õppekirjanduse koostamisel on TRÜ õppejõududest olnud O. Prints, K. Velsker, G. Karu, E. Vääri, K. Muru, T. Õunapuu, L. Hone, H. Tõevere jt.

Juba üle 20 aasta on ajaloo-alase õppekirjanduse koostamisel palju teinud H. Palamets. Tema koostatud õpiku järgi õpetatakse ja õpitakse ajalugu Eesti NSV üldhariduskoolide 4. klassis juba alates 1960. aastast. H. Palamets on kirjutanud ajalooõpetajatele ka metoodilisi soovitusi ning osalenud paljudes õpilastele määratud raadio- ja tele-saadetes.

Küllalt ulatuslikku tööd teeb ülikool õpilaste hulgas kutsesuunitluse alal.

Igal kevadel korraldavad kõik teaduskonnad «lahtiste uste päevi», kus keskkooliõpilastele tutvustatakse ülikooli teaduskondi, erialasid, mida seal on võimalik õppida. Neist päevadest võtavad abituriendid aktiivselt osa. Ülikooli õppejõud osalevad ka rajoonides ja linnades korraldatud abiturientide kokkutulekul ning esinevad koolides, et selgitada õppimisvõimalusi ülikoolis.

Ulatuslikku tööd noorte kutsenõustamisel teeb TRÜ kutsesuunitluskabinet. Seda külastab aastas ca 1000 abiturienti nii üksikult kui ka klassiti. Kabinetis tutvustatakse ülikoolis õpetatavaid erialasid ja tehakse mitmeid psühholoogilisi mõõtmisi, et välja selgitada abiturientide võimeid ja kalduvusi ning anda põhjendatud nõu eriala valikuks.

Üldhariduskool annab ülikoolile mitte ainult üliõpilaskontingendi, vaid kokkuvõttes ka **õppejõudude kontingendi**. Millised koolid on siis andnud ülikoolile kõige enam õppejõude? Täpne statistika ei ole kahjuks võimalik, sest aja jooksul on koolide nimetused muutunud, osa koole teistega ühinenud, nii et vanema generatsiooni õppejõude on küllalt raske liigitada ühe või teise tänapäeva kooli järgi. Kasutades mõningaid vastavaid uurimusi, püüdsime seda siiski teha, kuigi vead ei ole välistatud. Siinkohal loetleme vaid neid, kust on võrsunud vähemalt 10 või enam praegu töötavat ülikooli õppejõudu (õppejõudude koguarv on ülikoolis 770).

Tabel 4

Keskool	Õppe- jõudude arv	Keskool	Õppe- jõudude arv
Tartu 1.	66	Tallinna 7.	17
Tartu 5.	53	Pärnu 1.	17
Tartu 2.	51	Tallinna 10.	15
Tallinna 2.	23	Valga 1.	13
Võru 1.	22	Tõrva	13
Tartu 3.	19	Viljandi 1.	11
Kingissepa 1.	18	Tartu 7.	11
Viljandi 2.	17	Tallinna 1.	10

Muidugi ei näita toodud andmed koolide tõelist panust ülikooli õppejõudude kaadri kujunemisel, sest keskkoolide vanus on erinev. Kuid üks on kindel: Tartu keskkoolidest on võrsunud ülikooli õppejõude tunduvalt rohkem kui kuskilt mujalt. (Tartu keskkoolidest on pärit 1/3 kõigist ülikooli õppejõududest — täpsemalt 252.) Tallinna keskkoolid on andnud 132 õppejõudu. Üldiselt tõrkab silma, et peale Tallinna keskkoolide on Tartu ülikooli õppejõud enamikus pärit Lõuna-Eesti keskkoolidest.

Ülikool ja üldhariduskool on omavahel seotud paljude kanalite kaudu. Ühe tegevus mõjutab paratamatult teise oma. Mõlema eduka töö üheks eelduseks on tihe koostöö ka edaspidi.

Pedagoogika õpetamine ja õpetajate ettevalmistamine Tartu ülikoolis

ALEKSANDER ELANGO,
pedagoogika kateedri dotsent

HELGI MUONI,
pedagoogika kateedri
dotsendi kt.

Tsaariajal (1802—1917)

Tsaariaegses Tartu ülikoolis pedagoogikat eriaienana ei õpetatud. Sellepärast polnud seal ka profileerivat pedagoogika professori. Pedagoogikat õpetati vaid tulevaste keskkooliõpetajate ettevalmistamise huvides ja seda tegid enamasti filosoofia, mõnikord ka ajaloo või keeleteaduse õppejõud. Mõned nendest saidki kuulsaks just pedagoogidena, kasvatusteadlastena (L. Strümpell, N. Grunski).

Esimeseks filosoofiaprofessoriks vaadeldaval perioodil oli I. Kanti sõber ja ideaalkaaslane G. B. Jäsche (1762—1842), kes töötas ülikoolis 1802—1839. Ülikooli juures asunud Õpetajate Instituudis õpetas ta pedagoogilisi aineid ja juhtis praktilisi töid didaktikas ja meetodikas. Ühtlasi kuulus ta mainitud instituudi juhtkonda. Inimesena oli ta väga lugupeetud ja tema loengud avardasid kuulajate silmaringi ning andsid süstemaatilise ülevaate selle aja teaduste süsteemist.

Tsaariaegses Tartu ülikoolis töötanud pedagoogikaõpetajatest sai kõige kuulsamaks J. Fr. Herbarti kaastööline ja mõtteosaline L. Strümpell (1812—1899), kes siin töötas aastatel 1845—1870. Tema töötamise ajaks nimetati õppetoolgi filosoofia ja pedagoogika professoriks. Peale pedagoogika lugeda ka pedagoogika ajalugu, meetodikat, andis võrdleva ülevaate erinevatest kooli-

tüüpidest. Ta võttis osa hariduselu juhtimisest Tartu õpperingkonnas. Ta innustas G. Blumbergi ja lätlast A. Kronvaldi, kes ülikooli juures töötanud pedagoogilistel kursustel kuulasid tema loenguid, töötama kodu-uurimise alal. Pärast Tartust lahkumist töötas L. Strümpell Leipzigi ülikoolis peamiselt pedagoogilise psühholoogia ja patoloogia alal.

Pärast L. Strümpelli olid filosoofiaprofessoriteks Tartus G. Teichmüller (1832—1888) ja J. Osis (1860—1920), kes pedagoogika vastu vähe huvi tundsid.

1908. aastal alustas pedagoogika õpetamist vene keele ja kirjanduse professor N. Grunski (1872—1951), kes seda jätkas kuni siirdumiseni Kiievi ülikooli professoriks 1915. aastal. Tema pedagoogikaloengud olid heal teaduslikul tasemel. Ta asus üldiselt pedagoogilise positivismi positsioonidel. Loengutes kasutas ta ohrasti eksperimentaalse pedagoogika andmeid, armastas pidada loenguid ka pedagoogika ajaloo ja pedagoogilisest psühholoogiast. Kritiseeris sel ajal kulmineerinud «vaba kasvatuse» liikumist. Oma loengute põhiosa avaldas iseseisva pedagoogikaõpikuna trükis. N. Grunski õpetas pedagoogikat ka kohaliku naisgümnaasiumi vanemates klassides ja koostas selle jaoks ajakohase programmi.

Õpetajate ettevalmistamiseks loodi tsaariaja ülikoolide juurde autonoomsed asutused. Aastatel 1804—1820 töötas Tartu ülikooli juures üldine õpetajate ehk pedagoogiline instituut. Instituudi kursused olid 2-aastane. Esimesel aastal toimusid teoreetilised loengud, teisel aastal oli ette nähtud ka pedagoogiline praktika koolides. Instituuti astujatel pidi olema vähemalt poolaastane üliõpilasstaaz. Õppejõududena töötasid ülikooli professorid K. Morgenstern, G. Jäsche, G. Pöschmann jt. Instituudis said ettevalmistuse 70 õpetajat, kellest kooli tööle läks aga ainult 40.

Ülikooli uue, 1820. aasta põhikirja alusel reorganiseeriti instituut pedagoogilis-filoloogiliseks seminariks (1820—1855). Seminaris kursus oli 2-aastane, sealhulgas pool aastat pedagoogilist praktikat koolides. Seminaristid kuulasid loenguid pedagoogikas, metoodikas, osalesid seminaritöödes, koostasid kirjalikke referaate jne. Seminaris õppis selle eksisteerimise aja jooksul 117 üliõpilast. Seminaris likvideerimise peapõhjuseks oli tema mahajäämus — aastakümnete jooksul oli hariduse iseloom ja sisu muutunud, mis nõudis suurema tähelepanu pööramist täpisteadustele, millega peamiselt filoloogiale orienteeruv seminar toime ei tulnud.

Aastatel 1861—1867 töötasid Tartu ülikooli juures kaheaastased pedagoogikakursused. Kursustele võeti neid, kes olid lõpe-

tanud ülikooli usu-, ajaloo-, keele- või matemaatika-loodusteaduskonna. Erandina võeti vastu ka Tartu Elementaarkooliõpetajate Seminari lõpetanud ja eksternina ülemkooliõpetaja kutse omandanud isikuid. Kursused allusid otseselt õpperingkonna kuraatorile. Kursuslased kuulasid loenguid pedagoogikast, didaktikast, süvenesid oma aine õpetamisega seotud küsimustesse. Pedagoogilise praktika sooritasid kursuslased kohaliku gümnaasiumi õpetajate juhtimisel. Kursuse lõpul tuli esitada üks teadusliku, teine didaktilis-metoodilise sisuga kirjalik töö. Kursusel oli võimalik õpetajakutse omandada 8 erialal. On andmeid 23 isiku kohta, kes kursustel õppisid.

Pärast pedagoogikakursuste sulgemist ei võtnud Haridusministeerium 40 aasta jooksul midagi ette keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks ülikoolide juures. Ülikooli lõpetajad võisid keskkooliõpetaja kutseeksami sooritada eksternina komisjoni ees, mille määras õpperingkonna kuraator.

Tekkinud tühikut püüdsid õppejõud ja üliõpilased eraalgatuse korras täita. 1904. aastal loodi üliõpilaste algatusel pedagoogika ring, mis aga kaua ei tegutsenud. Aastatel 1908—1912 tegutses prof. K. Saint-Hilaire'i (1866—1941) poolt ellukutsutud pedagoogiline seminar, kus tutvuti keskkooli õppetööga seotud küsimustega.

1911. aastal avati Tartu ülikooli juures keskkooliõpetajate ettevalmistamise 1-aastased kursused, mis tegutsesid 1915. aastani. Kursustele võeti isikuid, kes olid ülikooli lõpetanud või lõpetamas. Üldainetena õppisid kõik kursused pedagoogikat (prof. N. Grunski), psühholoogiat (prof. V. Tšizj), pedagoogika ajalugu (prof. J. Osis) ja koolitervishoidu (prof. Sepilevski). Töö eriainetega seisnes 1) vastava aine metoodika omandamises ja õppekirjandusega tutvumises, 2) pedagoogilises praktikas, mille käigus kuulati ülikooli õppejõudude ja teiste juhendajate tunde, anti ja analüüsiti proovitudunde, analüüsiti õpikuid ja peeti referaate metoodika alalt. Kursuse lõpetas matemaatika, füüsika ja kosmograafia erialal 44, ajaloo erialal — 41, loodusloog ja geograafia erialal — 25 ja vene keele ning kirjanduse erialal — 23 isikut.

Kokku võttes võime märkida, et pedagoogika õpetamine ja õpetajate ettevalmistamine tsaariaegses ülikoolis oli äärmiselt ebaühtlane. Hoolimata sellest kandis mõningate nimekate teadlaste töö head vilja ja Tartu ülikool andis õpetajaid mitte ainult Balti kubermangule, vaid kogu Venemaale.

Kodanlikus Eestis (1919—1940)

Tsaariaegsed kõrgkoolid ei jätnud kodanlikule Eestile ühtki teadusliku kraadiga peda-

googi. Mõned (K. Ramul, A. Kuks, J. Tork, V. Raam jt.) olid kõrvuti peaaonega (psühholoogia, ajalugu, ladina keel) õppinud küll ka pedagoogikat, kuid mitte sellele spetsialiseerunud. 1919. aastal loodi Tartu ülikoolis võimalused spetsialiseeruda ka pedagoogikale, omandada sel alal magistri- ja doktorikraad. Filosoofiateaduskonna koosseisus nähti ette iseseisev pedagoogika professor. Selle täitjaks nimetati 14. sept. 1920. aastal teoloog P. Põld (1878—1930), kellel küll ei olnud akadeemilist ettevalmistust pedagoogikas, kuid kellel olid rikkalikud praktilised koolitöö kogemused ja kes oli end süstemaatiliselt täiendanud pedagoogika teoorias ning stažeerinud nimekate saksa pedagoogide juures. Eesti avalikkusele oli ta tuntud pedagoogikaalaste artiklite autorina ja uurimustega Eesti kooli ajaloo alalt. Postuumselt ilmus tema «Üldine kasvatusõpetus» (J. Torki toimetusel, 1932) ja «Eesti kooli ajalugu» (H. Kruusi toimetusel, 1933).

Pedagoogikat, nagu muidki filosoofiateaduskonna õppeaineid võis õppida alam-, kesk- ja ülemastme ulatuses.

Üliõpilastel, kes pedagoogikat õppisid alamastme ulatuses, tuli sooritada eksamid psühholoogias, loogikas, eetikas, pedagoogika ajaloo, Eesti kooli ajaloo, üldises kasvatusõpetuses, didaktikas, koolitervishoius ja ühe semestri jooksul osa võtta proseminarist (kirjutades referaadi õppejõu määratud teemal). Niisugune miinimum tuli omandada kõikidel, kes soovisid saada keskkooliõpetaja kutset; juhul, kui nad õppisid eriaina ka pedagoogikat, pidid nad eksamid selles aines sooritama vähemalt keskastme ulatuses.

Keskastmel tuli alamastme nõudmistele lisaks eksam pedagoogilises psühholoogias ja eksperimentaalpedagoogikas, jätkuvalt tuli süveneda didaktika ja üldise kasvatusõpetuse küsimustesse ning lugeda J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi ja G. Kerschensteineri teoseid (igalt üks). Kahe semestri jooksul tuli osa võtta pedagoogilisest seminarist (esitades kummalgi semestril kirjaliku referaadi).

Ülemastmel tuli lisaks keskastme nõudmistele sooritada eksam filosoofias alamastme ulatuses, võtta osa pedagoogilisest seminarist (kirjaliku tööga, mis pidi põhjenema iseseisval uurimistöö), osaleda praktilistes töödes eksperimentaalses psühholoogias ja pedagoogikas, jätkuvalt süveneda didaktika, kasvatusõpetuse ja koolialaloo küsimustesse, töötades läbi ka kolm J. Fr. Herbarti teost.

Iga õppeaine sisu sõltus kirjandusest, mis selle omandamiseks ette nähti. Programm nägi ette peamiselt saksa- ja prantsuskeelse, hiljem ka ingliskeelse pedagoogika õppekirjanduse. Eelistati sel ajal silmapaistnud reformpedagoogika ja eksperimentaalpedagoogika esindajate teoseid.

Pedagoogika õppejõuna töötas esialgu prof. P. Põld üksi. 1925/1926. õppeaastast alates abistas teda tunnitasu alusel J. Tork (1889—1980), 1928/1929. õppeaastast alates A. Koort. Pärast P. Põllu surma (1930) määrati õppetooli hoolidajaks K. Ramul (1879—1975), õppetööd tegid peale tema A. Koort, J. Estam (1891—1955), A. Elango (1902).

Teaduslikku uurimistööd pedagoogika alal tegi iga huviosaline individuaalselt, omal käel. Mingit organiseerivat, planeerivat ja finantseerivat keskust selleks polnud. Doktorikraadini jõudis vaadeldaval perioodil ainult J. Tork, kes 1939. aasta lõpul kaitses väitekirja teemal «Eesti laste intelligents» (ilmus trükis 1940). Kandidaadikraadi saavutasid 7 isikut alljärgnevatel teemadel kirjutatud väitekirjadega:

H. (A.) Roos: Rahvuslik kasvatus Eestis (1927), A. Elango: Õpilaste omavalitsus pedagoogilises teoorias ja praktikas (1927), E. Oissar: Ristiusk ja iseloomukasvatus (1928), (E. Oissar omandas 1935. aastal fašistlikul Saksamaal ka doktorikraadi tööga «Die politische Erziehung», mida aga Tartu ülikool (ka TRÜ mitte) ei tunnustanud), A. Kurvits: Autoriteet ja vabadus kasvatuses (1930), J. Estam: Koolijõudluste üleriigiline kontroll võõrkeeltes (1936), F. Olup: Eesti laste psüühilisest kooliküpsusest (1936), A. Kallits (Aret): Kool ja kutsenõustamine (1938).

Õpetajate ettevalmistamine toimus kodanlikus Tartu ülikoolis (nagu tsaariajalgi) lahus põhistuudiumist. Selleks otstarbeks loodi ülikooli juurde, kuid otseselt Haridusministeeriumile alluv Didaktilis-metoodiline Seminar. Seal õppides võisid isikud, kes ülikooli omal erialal olid lõpetanud, ühe (algul kahe) õppeaasta jooksul omandada keskkooliõpetaja kutse. Enamasti omandati õpetajakutse kahel naaberalal. Selleks oli vaja kuulata loenguid (eksami sooritamiseks) ja osaleda seminaritöodes eriaine õpetamise meetodikas ning sooritada pedagoogiline praktika. Eksamid ja arvestused pedagoogika alamastme ainetes tuli normaalselt sooritada enne Didaktilis-metoodilise Seminarist astumist (erandjuhtudel lubati seda teha ka seminaris õppimise ajal).

Õppimine Didaktilis-metoodilises Seminaris lõppes kutseksamiga riikliku komisjoni ees. Sellele järgnes töö õpetajaameti kandidaadina (stažöörina) ühe (täiskoormusega) või kahe (25%-lise koormusega) aasta jooksul. Õpetajaameti kandidaadid pidi esitama põhjaliku aruande oma tööst ja iseseisva uurimuse praktilise pedagoogika valdkonnast. Alles kõige selle järel sai ta kutsetunnistuse.

Didaktilis-metoodilises Seminaris said aastatel 1923—1938 ettevalmistuse 1282 keskkooliõpetajat. Erialade järgi jagunesid nad järgmiselt: eesti keel 189, filosoofia 157, inglise keel 154, saksa keel 136,

ajalugu 129, loodusteadus, geograafia, keemia 102, matemaatika, füüsika, kosmograafia 98, pedagoogika 89, kodanikuõpetus 60, usuõpetus 40, inglise-saksa keel 32, põllumajanduslikud ained 27, kaubanduslikud ained 24, vene keel 12, ladina ja kreeka keel 12, joonistamine 11.

Kolmekümnendate aastate lõpul tekkis juhtivates ringkondades rahulolematust Didaktilis-metoodilise Seminari tegevusega — selle struktuuri peeti liiga lõdvaks ja tööd väheefektiivseks. 1. aprillist 1940. aastal reorganiseeriti seminar endiselt ülikooli juures asuvaks Pedagoogiliseks Instituudiks. Viimane ei saanud enne 1940. aasta revolutsiooni faktiliselt tööle asuda.

Nõukogude Eestis (1940. aastast alates)

1940/1941. õppeaastal töötati ülikoolis veel endise õppekorralduse kohaselt. 1944. aasta sügisel mindi üle Nõukogudema ülikoolides kehtivale töökorraldusele.

Kodanliku ajastu pärand nõukogude pedagoogikale polnud kaadri osas kuigi rikkalik. Kuni 1940. aastani pedagoogika alal teadusliku kraadi omandanud isikutest olid mõned langenud Suures Isamaasõjas (F. Olup 1943), mitmed emigreerinud välismaale või siirdunud muudele tegevusaladele. Aktiivselt olid rivis ainult A. Aret ja A. Elango. Esimene jäi tööle Haridusministeeriumi ja Tallinna Õpetajate Instituuti (siirdus 1951 Kirgiisiasse, kus sai 1968. a. pedagoogikadoktoriks), teine TRÜ-sse. Muidugi oli olemas ka A. Koort, kes põhiliselt töötas küll filosoofia alal, kuid tundis suurt huvi ka pedagoogika vastu.

Pedagoogika õpetamiseks ja õpetajate ettevalmistamise juhtimiseks loodi 1944. aastal 2 kateedrit: pedagoogika teooria ja ajaloo kateeder (juhat. prof. A. Koort) ning pedagoogika ja metoodika kateeder, mille juhatajaks kutsuti Sverdlovski pedagoogilise instituudi kateedrijuhataja dots. A. Pint (kaitstes 1951. aastal doktoriväitekirja ja sai professori kutse). Esimesena mainitud kateeder reorganiseeriti 1947. aastal loogika ja psühholoogia kateedriks. Teise kateedri õppejõududena on töötanud A. Pint (kat. juhat. 1945—1951), R. Ritsing (1948—1958), E. Jaanvärk (1949—1952), E. Koemets (1955—1961), H. Liimets (1956—1975, kat. juhat. 1963—1975), J. Püttsepp (1957—1962), B. Nedzvetski (1958—1975), V. Viires (1958—1962), K. Põllu (1962—1975), J. Orn (1968—1975), R. Uring (1971—1976), M.-I. Pedajas (1973—1976). Praegu, s. o. 1982. aastal kuuluvad kateedri koosseisu järgmised õppejõud: A. Elango (a-st 1944, kat. juhat. 1951—1963), H. Kurm (a-st 1954, kat. juhat. k.t. 1969—1971), I. Unt (a-st

1961, kat. juhat. a-st 1975), A. Taba (a-st 1962), A.-K. Indre (a-st 1966), J. Mikk (a-st 1970), I. Kraav (a-st 1971), K. Saks (a-st 1975), H. Muoni (a-st 1976), P. Kreitzberg (a-st 1978), T. Pedastsaar (a-st 1978) ja L. Vassiltšenko (a-st 1978).

Peale otseselt pedagoogika õpetamise organiseerib pedagoogika ja metoodika kateeder ka pedagoogilist praktikat ja suunab üldiselt eriainete metoodika õpetamist. Õpetajate ettevalmistamisega seotud küsimuste arutamiseks ja töö kooskõlastamiseks töötab 1963. aastast alates kateedri juhtimisel metoodikute nõukogu, kuhu kuuluvad peale pedagoogikakateedri liikmete kõik metoodikaõppejõud ja pedagoogilise praktika teaduskondlikud juhendajad.

Kuna sõjajärgsetel aastatel oli kiiresti vaja teadustöötajaid, hakkasid ülikoolid oma peaülesannet nägema nende ettevalmistamises. Matemaatika ja füüsika eriala üliõpilased said ainult matemaatiku või füüsiku kvalifikatsiooni. Pedagoogilise tsükli ained olid äärmiselt kokku surutud ja neid õpetati mainitud erialadel fakultatiivselt. Väikestes vabariikides (nagu Eesti NSV), kus ülikool oli mõnda aega (kuni 1952. aastani) ainsaks keskkooliõpetajate ettevalmistajaks, sattusid üldhariduskoolid selle tõttu üsna täbarasse olukorda. Näiteks oli 1951. aastal ülikooli lõpetanute ja õpetajatena töölesuunatute vahekord järgmine:

	Lõpetas	Suunati õpetajaks
Ajaloo-keeleteaduskond	64	35
Matemaatikaosakond	14	6
Füüsikaosakond	8	5
Bioloogiaosakond	9	5
Geograafiaosakond	6	5
Kehakultuuriteaduskond	26	18

Õppetöö korraldamise eripäraseks jooneks nõukogude ülikoolides, nende hulgas loomulikult ka TRÜ-s, on asjaolu, et õpetajate ettevalmistamine moodustab ülikooli üldise õppeprotsessi orgaanilise osa. Pedagoogilise tsükli aineid (pedagoogika koos pedagoogika ajaloo elementidega, psühholoogia, eriaine õpetamise metoodika, pedagoogiline praktika, pioneerilaagri praktika) õpetatakse hajutatult mitmel õppeaastal. Mahult on see tsükkel võrdlemisi väike — umbes 10% kogu õppetöö mahust (kuni 1940. aastani 20%). Õpetamine toimub praktilise kallakuga, nii nagu tulevased õpetajad seda vajavad. Erialade hulka pedagoogika ei kuulu. Ka kutseksamit pole ette nähtud.

Praegu valmistab ülikool õpetajaid ette järgmistel aladel: eesti keel ja kirjandus, vene keel ja kirjandus, inglise keel, saksa keel, prantsuse keel, matemaatika, füüsika, keemia, bioloogia, geograafia, ajalugu, defektoloogia, psühholoogia, kehaline kasvatus.

1960. aastatel õppis osa füüsika-, keemia-, bioloogia-, geograafia- ja matemaatikaosakonna üliõpilasi nn. teoreetilistes voorudes,

olles vabastatud pedagoogilise tsükli ainete omandamisest. Pedagoogilisele tööle neid ei suunatud. 1977. aasta õppeplaanidega likvideeriti selline hargnemine ja kõik vastavate osakondade üliõpilased peavad omandama ka pedagoogilise tsükli ained, sõltumata sellest, kuhu nad tööle suunatakse.

1978. aastal täiendati pedagoogilist tsükli 36-tunnise pedagoogika erikursusega, mis võimaldab üliõpilastele pakkuda just kasvatustöös vajalikke teadmisi ja oskusi (klassijuhatajatöö jms).

Pedagoogilise praktika mõju tõhustamiseks organiseerib kateeder praktika lõpul 3-päevase seminari, kus praktikandid üldistavad oma tähelepanekuid ja kogemusi praktika ajal. Et üliõpilasi ergutada pedagoogikat iseseisvalt omandama, on kateeder pidevalt hoolitsenud eestikeelse pedagoogilise kirjanduse publitseerimise eest. Kirjastuse «Valgus» vahendusel on eri aegadel ilmunud 4 pedagoogika õpiku tõlget, pedagoogika ajaloo õpik ja muud pedagoogilist kirjandust nii hästi tõlke- kui originaalteostena. TRÜ kirjastusosakonna vahendusel on rotaprindipaljunduses antud välja kolm sarja õpematerjale üliõpilastele: «Loenguid pedagoogikast» I—IV, «Abiks pedagoogikat õppijaile» I—III ja «Pedagoogika ajaloo küsimusi» I—III, peale selle hulk üksikväljaandeid.

Aratamaks üliõpilastes huvi pedagoogika õppimise ja õpetajakutse omandamise vastu, on nendes osakondades, kus õpetajaid ette valmistatakse, koostöös ülikooli komsomolikomiteega organiseeritud vestlusi pedagoogilistel teemadel, peamiselt seoses silmapaistvate nõukogude pedagoogide tähtpäevadega. Juba 6—7 aastat toimub kateedri baasil iga-aastane kolme kõrgkooli (TRÜ, TPedI ja TRK) vaheline üliõpilaste pedagoogika olümpiaad.

Et tulevaste õpetajate ettevalmistamine ei irduks tegeliku koolielu vajadustest, peavad kateedri liikmed tihedat sidet koolidega. Mõned nooremad õppejõud annavad tunde üldhariduskoolis, kogemustega õppejõud osalevad Haridusministeeriumi, PTUI, VÕT-i ja ühingu «Teadus» komisjonides, on sagedasteks lektoriteks õpetajate konverentsidel ja kursustel. 1962. aastal tehti algust õpetajate kasvatusteadusliku seminariga, millest hiljem kasvas välja ÜPUI.

Tähtsaks lüliks noore õpetaja pedagoogi-meisterlikkuse kujunemisel on stažööriaasta koolis. Kehtivad juhendid panevad selle lüli sisustamise koolide peale, kahjuks jäävad kõrgkoolide kateedrid sellest tööst eemale.

Kuna vabariigi koolide vajadus uute õpetajate järele lähematel aastatel tõenäoliselt kasvab, tuleks hariduselu juhtivatel organitel, samuti TRÜ juhtkonnal aegsasti mõelda, kuidas õpetajate ettevalmistamist laiendada ja selle sisulist efektiivsust tõsta.

TRÜ ja pedagoogikateadus

INGE UNT,
pedagoogika kateedri juhataja,
professor

Teaduslik uurimistöö on TRÜ-s laiaulatuslik ja paljutahuline, see tuleneb juba ülikooli kui *universitas*'e olemusest. Küllalt oluline koht ülikoolis tehtavas teadustöös on ka pedagoogikateadustel. See on põhjustatud kahest asjaolust: ülikooli üheksast teaduskonnast annavad kuus oma lõpetajatele õpetajakutse; ülikool kui kõrgkool peab pidevalt lahendama paljusid õppe-kasvatustöö probleeme, milleks vajab kõrgkoolipedagoogika abi.

Anname kõigepealt ülevaate pedagoogika-teadustega tegelevate allüksuste struktuurist ülikoolis. Neile teadustele on kogu põhiline uurimistöö pühendatud järgmistes üksustes: 1) pedagoogika kateeder; 2) spetsiaalsed kõrgkooli pedagoogika uurimiseks loodud laboratooriumid (mõlema teaduslik juhendaja rektor prof. A. Koop); need on kõrgkooli kompleksse uurimise laboratoorium (dots. V. Ruttas) ja kommunistliku kasvatuselaboratoorium (dots. P. Kenkmann); viimase alluvusse kuulub ka kutsesuunitluse kabinet (ped. kand. A. Sukamägi); 3) eripedagoogika kateeder (dots. K. Karlep); 4) kaks eriaine metoodika kateedrit — matemaatika õpetamise metoodika kateeder (dots. J. Reimand) ja vene keele kateeder (dots. A. Metsa). Uuritakse ka teiste ainete metoodika probleeme, kusjuures need metoodikud töötavad vastava ala kateedris. Enamiku nende üksuste uurimistööst on antud ülevaade ajakirja käesoleva numbriga eri artiklites. Kõrgkooli didaktika ja eriainete metoodikaga tegeldakse ka ülikooli metoodikanõukogus ja metoodilistes komisjonides. Viimaste aastate põhiprobleemideks on olnud üliõpilaste teadmiste kontrollimine, iseseisev töö õppekirjandusega ning selle normeerimine.

Kõrgkooli kompleksse uurimise laboratooriumi põhiline temaatika on olnud järgmine: kõrgkooli astujate kontingendi uurimine isiksuslikust aspektist ning selle areng kõrgkoolis; nõuded kõrgkooli lõpetanutele ning lõpetanute vastavus neile nõudeile; õppeprotsessi efektiivsuse tõstmine kõrgkoolis. Sellest temaatikast peaksid koolipedagoogikale ning -praktikale huvi pakkuma ülikooli astujate,

s. t. peamiselt äsjaste abiturientide, samuti õpetajate uurimisega seotud probleemid. Viimastest valdkonnast on olnud uurimise objektiks kõrgkooli astunute hoiakud õpetajakutse suhtes ning nende hoiakute arengudünaamika kõrgkoolis õppimise valtel, tulevaste õpetajate kutseunitsus kõrgkoolis, noore õpetaja töö efektiivsuse tegurid. Õpetaja uurimine toimub koostöös Tallinna Pedagoogilise Instituudiga, selle töö ühte tulemust tutvustavad laboratooriumi endine töötaja, praegune TPedI dotsent M.-I. Pedajas ja TRÜ vanemteadur R. Uring.

Kommunistliku kasvatuslaboratooriumis uuritakse üliõpilaskonna kui noorsoo ühe kontingendi spetsiifilisi iseärasusi, sealhulgas tema sotsiaal-professionaalseid hoiakuid, samuti üliõpilaste maailmavaate kujundamist. Toimub koostöö filosoofiadoktor M. Titmaga TA Ajaloo Instituudist, tehakse ühiseid sotsioloogilisi uurimusi; viimastel aastatel on toimunud koostöö ka teiste liiduvabariikide ning sotsialismimaadega. Koolipedagoogikale on eriti väärtuslikud nendest uurimustest saadud andmed keskkoolilõpetanute maailmavaate, väärtushinnangute ja kutseorientatsiooni kohta.

Ülikoolis töötab dots. E. Tiidu juhtimisel **perekonnauurimise** grupp, kus perekonnaga seotud probleeme uuritakse ka pedagoogilise aspektist. Selle grupi raames töötab pedagoogikateadlasena pedagoogika kateedri dots. H. Kurm, kes uurib seksuaalkasvatust ja perekonnaõpetuse metoodikat ning on koostanud koolile mitmeid metoodilisi materjale.

Koolipraktikaga tihedasti seotud probleeme on uuritud ja uuritakse ka **loogika ja psühholoogia kateedris**. Erilist huvi õpetajale pakuvad lapse- ja pedagoogilises psühholoogias tehtud tööd, sealhulgas eriti psüühiliste nähtuste diagnostika valdkonnast. Nende alade silmapaistev esindaja oli dots. E. Koemets, pikemat aega on nimetatud teaduste vallas tegutsenud kateedri dotsendid K. Toim ja A. Lunge.

Järgnevalt käsitleme lähemalt teadustööd **pedagoogika kateedris**, pöörame peatähelepanu neile küsimustele, mis on koolipraktika jaoks olulised.

Pedagoogika kateeder loodi pärast sõda esialgu väikesearvulisena, nõukoguliku pedagoogika rajajateks olid siin dots. A. Pint (kes töötab kohakaasluse alusel 1980. aastast alates taas kateedris) ja dots. A. Elango. A. Pint oli ülikooli juures doktorantuuris ning koostas siin oma doktoritöö teemal «Pedagoogilise hariduse põhietaapid Eestis 19.—20. sajandil». 1948. a. ilmus temalt brošüür «Õpetaja autoriteet», milles käsitletakse ülevaatlilikult autoriteedi komponente.

Dots. A. Elango asus töötama mitmete tollal esmavajalike probleemide kallal, eeskätt kasvatus valdkonnast (marksistliku kasvatus teooria alused, klassijuhatajatöö).

1954. a. ilmus temalt koolikogemuste üldistusena brošüür «Õpilaskollektiivi organiseerimine ja kasvatamine», see teema oli tollal uudne ja väga aktuaalne. Mõnda aega töötas kateedris kohakaasluse alusel tuntud õpikute autor E. Jaanvärk, kes tegeles peamiselt keeledidaktikaga ning sellega piirnevate pedagoogilise psühholoogia küsimustega. E. Jaanvärk on muide üks Eesti Psühholoogide Seltsi organiseerijaid (1960), samuti TRÜ psühholoogia osakonna loomise initsiaatoreid. Kahtlemata mõjutas pedagoogilist uurimistööd kateedris eriti uurimise metodoloogias psühholoogia kateedri prof. K. Ramul, kes oli kauemat aega ülikooli ainus pedagoogikadoktor (psühholoogia alal).

1950. aastate algul loodi TRÜ-s aspirantuur pedagoogika teooria ja ajaloo alal, kuni tänaseni on aspirantuur kateedri töö oluline lõik. Esimeseks aspirandiks sai Tartu Õpetajate Instituudi õppejõud H. Kurm, kes 1954. a. kaitses kandidaadidissertatsiooni Nõukogude Eestis ajaloo aastail 1940—1952. Järgmised aspirandid olid selle artikli autor ja H. Liimets. Minu teemaks oli õpilaste tundmaõppimine klassijuhataja poolt ning pedagoogiliste iseloomustuste koostamine (1955), dissertatsiooni materjalide alusel kirjutasime hiljem monograafia «Õpilase individuaalsus ja klassijuhataja» (1962). Aspirant H. Liimetsa kandidaadidissertatsiooni teemaks oli «Koolisisese metoodilise töö süsteem» (1959), milles ta käsitles selle töö printsiipe ja vorme, omistades tähtsa koha õpetajate iseseisvale metoodilisele tööle. Järgmine aspirant B. Nedzvetski uuris eesti kommunistliku lasteliikumise ajalugu (väite-kiri 1965. a.).

1960. aastate algul hakkasid kateedris välja kujunema selgepiirilised suunad. Üldse on kateedri teadustöö areng viimastel aastakümnetel kulgenud keskendumisele teatud kitsama probleemi ümber, järjest suurema kompleksuse suunas. Ilmseid ajamärke on ka selle ulatuslikum koordineeritus ja koostöö teiste pedagoogika uurimisasutustega. Siinjuures tuleb järjest ületada vastuolu: väikeses vabariigis on vähe kutselisi uurijaid, koolipraktika huvid nõuavad aga paljude küsimuste läbiuurimist ning kõikide põhilade kaetust spetsialistidega. Seepärast ei saa piirduda kitsa temaatikaga, vaid tuleb püüda leida kesktee kahe vastandliku tendentsi — killustumise ja kontsentreerituse vahel.

1962. a. loodi kateedri juhataja dots. A. Elango initsiatiivil kateedri baasil õpetajate uurimistöö kursused (esimestel aastatel nimetati neid kasvatus teaduslikuks seminariks), mis 1972. a. reorganiseeriti Ühiskondlikuks Pedagoogika Uurimise Instituudiks. Üldkättesaadavas juubelikogumikus «Kaks-kümmend aastat õpetajaid-uurijaid» antakse uurimiskursustest üksikasjalik ülevaade, mistõttu me seda valdkonda siinkohal ei käsitle.

Olgu aga märgitud, et kursuste tegevus on suures ulatuses ühtlasi pedagoogika kateedri tegevuse lahutamatu koostisosana, sest kateedri teadustöö on toimunud tihedas koostöös õpetajate-uurijatega, kelle seast on võrsunud 11 pedagoogikakandidaati. Kursused andsid avara uurimisvõimaluse mitte ainult õpetajaile, vaid kahtlemata ka juhendajaile (ürituse algusest peale A. Elango, H. Liimets ja allakirjutanu ning psühholoogia kateedrist E. Koemets ja K. Toim). Kursuste väljaanne «Nõukogude pedagoogika ja kool», mille esimene number ilmus 1966. a., laienes hiljem ühtlasi kateedri trükiseks, tema venekeelne variant «Sovetskaja Pedagogika i Skola» aga nii TRÜ kui ka PTUI pedagoogikalaseks väljaandeks ning hiljem tähtsaimaks vabariiklikuks pedagoogika teaduslikuks perioodiliseks publikatsiooniks.

Vaatleme kateedri kolme põhiala — kasvatuseteooria, didaktika ja pedagoogika ajaloo — teadustöö suundi.

Kasvatuse teoorias nihkus 1960. aastate algul esiplaanile raskestikasvatavuse uurimine. Nagu selle suuna algataja ja põhiline juhendaja H. Liimets (osalt ka E. Koemets) ise näitab, lähtuti hüpoteesist, et raskestikasvatav on selline õpilane, kelle psüühikas on välja kujunenud mitmesugused hälbed; sealjuures uuriti uudsetest metodoloogilistest seisukohtadest nende hälvete tekkepõhjusti: esiplaanile kerkisid perekond ja eakaaslased kui isiksuse üldist arengut mõjutavad tegurid (1, lk. 81—82). Hüpoteesi kinnituseks leidis kateedri laborant, hilisem aspirant L. Päss mitmeid nihkeid raskestikasvatavate psüühikas enesehinnangu alal, nimelt mitteadekvaatset enesehinnangut. Nimetatud teema raames hakkas H. Kurm uurima raskestikasvatavaid tütarlapsi. Siit kasvasid välja tema hilisemad tööd seksuaalkasvatuse ning edasi perekonnaõpetuse valdkonnas; tema töid on ilmunud ka vene ja tšehhi keeles. Aspirandid K. Saks (1967), S. Herman (1970) ja E. Vapper (1972) uurisid oma väitekirjades klassikursuse kordamist kui üht võimalikku arenguhäirete allikat; neist tööddest ilmnis perekonna kui isiksust kujundava teguri tähtis osa, samuti kursusekordamise madal efekt ning negatiivne mõju isiksuse arengule. Originaalse probleemina sai alguse laste kooliküpsuse uurimine, selle uurimise tõukeks oli oletus, et vähene küpsus kooli astumisel põhjustab hiljem mitmeid muid häireid isiksuse arengus.

Kooliküpsuse probleeme asus komplekselt uurima vanemõpetaja K. Indre. Tema teema laienes koolieelikute arendamise ja õpetamise probleemidele ning koolieelse õpetuse ja algõpetuse seostele, seega põhiliselt didaktika valdkonnale. Selle töö tulemusena on tal valminud mitmeid meetodilisi ja didaktilisi materjale ning diagnostilisi vahendeid laste-aedadele ja algklassidele.

1960. aastate teisel poolel saab kasvatus-

teoreetilises uurimistöös keskseks suhtlemise probleem pedagoogilises protsessis, samuti õpilaskollektiivi struktuuri ning õpilastevaheliste suhete tundmaõppimine, s. t. aktuaalseks muutus sotsiaal-psühholoogilise kallakuga uurimistöö. Vastavad teoreetilised kontseptsioonid töötas välja H. Liimets. Suureks tunnustuseks senisele tööle oli tema valimine NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia tegevliikmeks (1967). Ulatuslikuks tööks õpilastevaheliste suhete valdkonnas sai kateedri endise vanemõpetaja J. Orni kandidaadidissertatsioon (1975).

Tähelepanuväärseid tulemusi saadi õpilaskollektiivi uurimisel sotsiomeetriliste meetoditega, mille kasutamine nõukogude pedagoogikas oli tollal novaatorlik. 1968. a. toimus sellel teemal vabariikidevaheline sümposium. Nimetatud meetodite kasutamine on praegu teatavasti laialt levinud nii koolis kui ka üliõpilaste poolt pedagoogilisel praktikal. Tulemused õpetaja ja õpilaste suhete alalt tekitasid vajaduse lähemalt uurida õpetajaga seotud probleeme, teedrajavaks sai siin aspirant M.-I. Pedajase noorte õpetajate adapteerumisele pühendatud kandidaativäitekirja (1973). Samasse valdkonda kuulub ka vanemõpetaja P. Kreitzbergi õpetaja efektiivsuse uurimisele pühendatud väitekirja (1978). Õpilastevahelisi suhteid eriklasside õpilastel on pikemat aega uurinud vanemõpetaja I. Kraav, selle käigus on ilmnunud mitmed olulised erinevused eriklasside ja tavaklasside õpilaste isiksuses. Vanemõpetaja R. Uring uuris õpilaste informeeritust ja näitas selle seoseid õpilaste staatusega klassikollektiivis.

Õpilastevaheliste suhete uurimine tõi kaasa selle probleemi käsitlemise ka õppetöö aspektist, mis realiseerus eeskätt rühmatöö uurimisena H. Liimetsa juhtimisel. Märkimisväärsed tulemused tema juhendamisel andsid lepingulised tööd Eesti Raadiote, millest kasvasid välja õpihoiakute ja elulaadi probleemid (sel alal töötas aspirant U. Kala), mille läbitöötamist on H. Liimets TPedi-s töötades jätkanud ja süvendanud.

Mõnevõrra jätkas kasvatuseteooria küsimuste käsitlemist ka A. Elango, ulatuslikuma tööna olgu märgitud «Klassijuhataja töö koolis» (1959). Pedagoogika erinevaid harusid ühendavat suunda esindab koolis aspirant A. Sukamäe dissertatsioon, mis on pühendatud kutsevaliku meetodite efektiivsuse tõstmisele (1972).

Järgnevalt käsitleme pedagoogika kateedri uurimistööd didaktika valdkonnas. Põhiliselt algas see 1950. aastate keskel. Teatavasti võis sõjajärgsetel aastatel koolipraktikas täheldada õpilasi passiivseks jätvate õppemeetodite järjest suuremat levikut, õpetamise teoorias aga vastavalt peamiselt õpetajapoolse õpetegevuse uurimist. See asjaolu kutsus esile vajaduse hakata uurima õpilaste aktiveerimise võimalusi. Teedrajavate

artiklitega esinesid A. Elango ja E. Koemets, kes «Nõukogude Kooli» vastava diskussiooni raames kirjutasid õpilaste aktiviseerimisest teadmiste kontrollimisel, esimene peale veel 1958. a. õpilaste iseseisva mõlemise arendamisest uudest aspektist, nimelt õpilaste iseseisva töö abil. A. Elango kirjutas 1967. a. monograafia õpetajaile õpilaste teadmiste kontrollimisest. Tema juhendamisel kirjutas kateedri dissertant P. Kees väitekirja õpilaste aktiviseerimisest teadmiste jooksval kontrollimisel (1967). Käesoleva artikli autor naasis kateedrisse 1961. a. ja jätkas oma varem alustatud tööd õpilaste aktiviseerimise alal, esialgu hõlmas see õpilaste iseseisvat tööd tunnis ja kodus. 1966. a. ilmus seniseid uurimusi ja kogemusi üldistav käsiraamat õpetajaile «Õpilaste iseseisv töö tunnis». Sellest teemast kasvas välja õppetöö individualiseerimise probleem, mis oli nõukogude pedagoogikas tookord iseseisva töö aspektist käsitlemata valdkonnaks. Uurisime õppetöö individualiseerimise võtete kasutamise faktilist olukorda ning mitmesuguseid võimalusi individualiseerimiseks. 1969. a. korraldasime üleliidulise sümpoosioni teemal «Õpetamise individualiseerimise aktuaalsed probleemid», mis oli esimene üleliiduline nõupidamine sel alal. 1974. a. ilmus käsiraamat õpetajaile «Õpilaste aktiviseerimine tunnis», milles seda küsimust käsitletakse põhiliselt individualiseerimise aspektist. 1968/69. õ-a. toimus uurimiskursuste baasil kompleksne õpetav eksperiment 5. klassis individualiseeritud iseseisva töö uurimiseks, mis oli aluseks vastavateemalisele doktoritööle (1975). Õppetöö individualiseerimist uuris vene keele baasil aspirant J. Ots (väitekirja 1975. a.).

1960. aastate keskel oli aktuaalseks teemaks ka programmõpe, uurimiskursustel töötas vastav sektsioon K. Toimi juhendamisel. K. Toim, U. Siiman ja H. Kaidro (viimased samuti psühholoogia kateedrist) tegelesid innukalt programmõppe juurutamisega koolipraktikas, psühholoogia kateedris väljatöötatud perfokassetiga varustati Haridusministeeriumi vahendusel vabariigi kõik keskkoolid. 1967. a. kirjutasid U. Agur (tolleaegne TPI dotsent), K. Toim ja I Unt raamatu «Programmõpe ja õpimasinad», milles referatiivse üldistuse programmõppest nõukogude ja välismaa kirjanduse põhjal andsid vastavalt autorite erialale insener, psühholoog ja didaktik.

1970. aastatel laienes töö didaktika alal tunduvalt seoses sellega, et kateedrisse tuli tööle uusi didaktikaga tegelevaid õppejõude (J. Mikk, K. Saks), samuti meetodikuid, kelle teema on üld-didaktikaga tugevasti seotud (füüsikametoodik L. Vassiltšenko, geograafia-metoodik T. Pedastsaar). L. Vassiltšenko kaitses 1980. a. väitekirja teadmiste kontrollimise süsteemist füüsikas kaugõppekoolis,

Aspirant H. Lupp kaitses dissertatsiooni laste sõnavara arengu valdkonnast (1975), näidates tihedaid seoseid keele arengu ja kasvatustingimuste vahel perekonnas. J. Miku väitekirja (1970) käsitles õppeteksti arusaadavuse faktoreid. Selle teema uurimist on ta väga ulatuslikult jätkanud: on loodud õpikute optimaalse raskuse, keerukuse ja töömahukuse kriteeriumid ning välja töötatud süsteem keskkooliõpikute üldise omandatavuse tagamiseks. Ulatuslikust eksperimendist ilmnes, et õppeteksti keerukuse vahendamisega on võimalik tunduvalt tõsta õpilaste teadmiste taset. J. Mikul on valminud sel alal doktoridissertatsioon ning ilmunud venekeelne monograafia; brošüür «Teksti mõistmine» teeb osa selle töö tulemustest kättesaadavaks lugejaskonnale eesti keeles.

Üldse on kateedris viimastel aastatel laienenud õppekirjanduse kompleksne uurimine, mis hõlmab ka õpioskuste probleemi. Uudeks ja samuti aktuaalseks teemaks on õpetamise eesmärgid, sel alal töötavad P. Kreitzberg, K. Saks ja I. Unt.

Kogu sõjajärgsel ajal on pedagoogika kateedris uuritud ka **pedagoogika ajalugu**, selle varasematest etappidest oli juba juttu seoses A. Pindi ja H. Kurmi tegevusega. Aastakümnete vältel kuni tänaseni on eesti pedagoogika ajaloo uurimise alal tegutsenud A. Elango, laialdane on olnud tema tegevus selles valdkonnas aspirantide ja ÜPUI vastava sektsiooni juhendajana. A. Elango on oma ÜPUI juubelikogumiku artiklis toonud esile uurimistemaatika põhisuuna (1), millega ta ise on intensiivselt tegelnud: marksistliku pedagoogika levimine Eestis, kodanlik kooliuuendusliikumine ning mitmed üksikküsimused ja -autorid. Dotsendi k. t. H. Muoni kaitses 1975. a. väitekirja keemia õpetamise ajaloost Eestis, viimastel aastatel on ta tegelnud õpetajate ettevalmistamise ajaloos uurimisega tsariaegses Tartu ülikoolis. Ulatuslikult on TRÜ-s pedagoogika ajalugu uurinud mitmed dissertandid: kehalise kasvatuse ajalugu H. Tiik (1959) ja E. Mäepalu (1975), rahvamuusika ajalugu H. Rannap (1969), ainulaadset teemat — eesti rahvapedagoogikat G. Kaljuvee (1972). Eesti kooli ajalugu on pikka aega uurinud dots. A. Liim.

Pedagoogika kateeder on alati jõudumööda tegelnud **teaduse populariseerimisega**. Olgu nimetatud mitmesugused brošüürid, artiklid kõikvõimalikes asjakohastes väljaannetes, meetodiliste konverentside organiseerimine rajoonides, koolides jm., loengud haridustöötajatele, noorsoole, lastevanematele jm. pedagoogikast huvitatud auditoriumidele, ulatuslik õppetöö VÕT-i kursustel, kaastööd «ENE-le» jne.

Kirjandus

1. Kaksikümmend aastat õpetajaid-uurijaid. — «Nõukogude pedagoogika ja kool» XXX. Koost. L. Raudsepp. Tallinn, 1982.

Metoodikute tööst TRÜ-s

Nagu käesoleva väljaande artiklis «TRÜ ja pedagoogikateadus» on näidatud, on ülikooli üks uurimisvaldkondi ka eriainetes õpetamise metoodika. Anname ülikooli metoodikalasest tegevusest lühiülevaate, millele järgnevad artiklid ülikooli juhtivatelt metoodikutelt. Juhime lugeja tähelepanu ka sellele, et viimase viisaastaku tulemustest selles valdkonnas on antud kaunis hea ülevaade 1981. a. nn. Põlva-konverentsi kogumikes «Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976—1980» (väljaanded «Keel ja kool», «Reaalained ja kool» ja «Õpetamise metoodika»).

Tööks metoodikas olid soodsad eeldused juba sõjajärgses ülikoolis, kui tööle asusid mitmed seni gümnaasiumis töötanud õpetajad, kellest paljud olid juba varem tuntud õpikute autoritena. Ka töös õpilastega olid ülikoolil traditsioonid: loodusekspeetsioonidel, astronoomilistel vaatlustel, arheoloogilistel kaevamistel, rahvaluule ja keelematerjali kogumisel jm. osalesid peale üliõpilaste veel kooliõpilased.

Tänapäeva ülikoolis kohtame põhiliselt kahte liiki metoodikuid: ühtede teaduslik töö on täielikult pühendatud metoodikale; teised loevad küll metoodikakursust, koostavad õppekirjandust ja harrastavad muud metoodikaalast tegevust, ent teevad teadustööd põhiliselt oma erialateaduses. TRÜ metoodikuid on võrsunud nii oma aspirantuurist (TRÜ-s on aspirantuuris olnud ka mitmed mujal töötavad metoodikud) või olnud aspirandid teistes teaduskeskustes, põhiliselt Moskvas ja Leningradis.

Metoodika uurimisel on tähtis koht olnud diplomitöödel, mida erialakateedrites on õige palju tehtud. Diplomitööd on metoodikutel aidanud läbi töötada avaraid valdkondi, aändnud rohkesti faktilist materjali.

Ülikooli metoodikud on üldhariduskooli abistanud õige mitmel alal. Siia kuulub õppekirjanduse ja muude didaktiliste materjalide koostamine, töö Haridusministeeriumi ainekomisjonides, erialased ja metoodikaloengud VÕT-i ja muudel täienduskursustel, kus metoodikutel on muu hulgas avanenud võimalus tutvustada oma kontseptsioone, uurimuste tulemusi ja omakoostatud õppekirjandust. Vajalikuks tagasiside informat-

siooniks õpetajaile on saanud üliõpilaskandidaatide eksamitulemuste analüüs, mida on aastate jooksul paljudes õppeainetes süstemaatiliselt esitatud.

Sageli on ülikooli õppejõudude töö laienu- nud metoodikalt ka otsesele tööle kooliõpilastega. On kaasa aidatud ka mitmesugustes muudes õpilaste koolivälise töö löikudes: peetud kursusi ja muid õppusi ülikooli juures ja kaugõppe teel, õpetatud eriklassides õppeaineid, korraldatud nende klasside õpilastele praktikume ülikooli laboratooriumes, pidevalt esinevad ülikooli õppejõud «Telekooli» saadetes. Silmapaistev koht ainealases töös on olnud olümpiaadidel, millest enamik on pika aja jooksul olnud ülikooli kateedrite organiseerida.

On valdkondi, kus on raske eristada, kus lõpeb metoodiku tegevus ja algab teadlase, populariseerija ning rahvaalgustaja roll nii õpetajatele kui ka kogu rahvale.

Mitmes aines toimub ülikoolis lõpetanute regulaarne kvalifikatsiooni täiendamine. Pikaajalised traditsioonid on matemaatika-päevadel, samuti füüsikapäevadel, ajaloolaste kokkutulekuil jmt.

Esitame erialade kaupa lühiülevaate metoodikute tähtsamatest töösuundadest.

Eesti keele metoodika alal töötas juhtiva metoodikuna pikka aega vanemõpetaja G. Laugaste, õppekirjanduse tuntud autor. Mitmeid aktuaalseid ja ülddidaktilist huvi pakkuvaid probleeme on uurinud aspirandid: V. Maanso õpilaste lugemisoskusteskimestes klassides ja selle seoseid ortograafiaoskustega, T. Üunapuu õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimise võtteid ning nende efektiivsust emakeeles, M. Rõigas süntaksi individualiseeritud õpetamist algoritmide alusel (viimane on muide ainus õpetuse algoritmimise alane dissertatsioon Eestis). Dotsent T. Üunapuu on koostanud mitmesugust õppekirjandust ning didaktilisi materjale tehnilistele vahenditele ning käsitlenud vastavaid teoreetilisi küsimusi; vanemõpetaja M. Rõigas on uurinud kirjandite jm. õpilaste kirjatöödega seotud küsimusi. Eesti kirjanduse valdkonnas on ülikooli õppejõudude seas mitmeid õpikute autoreid (professorid V. Altoa, K. Muru, H. Peep, dots. A. Järv). Prof. K. Muru ja dots. A. Järv on kirjutanud artikleid kirjanduse õpetamise aktuaalsetest küsimustest.

Vene keele metoodikas on uurimistöö koondunud vastavasse kateedrisse, vene keele ja kirjanduse õppekirjanduse koostamisest võtavad aga osa ka vene keele ja kirjanduse kateedrite õppejõud, sealhulgas professorid J. Lotman ja S. Issakov, dotsent

V. Bezzubov jt. Varasematel aastatel juhtis vene kirjanduse metoodika alast tööd ülikoolis vanemõpetaja T. Murnikova. Vene keele metoodika alane uurimistöö toimub kateedri juhataja dots. A. Metsa juhtimisel, temalt pärineb väitekiri individualiseerimisest programmõppes. Praegu on põhilisteks uurimissuundadeks õpimotivatsioon vene keele õppimisel ja selle arendamine (A. Metsa), emakeele arvestamine vene keele grammatika õpetamisel (dotsent E. Vassiltšenko), audeerimise ja sünkroontõlke probleemid (vanemõpetaja K. Allikmets) jt.

Inglise keele metoodika alal on töö pikemat aega toimunud vanemõpetaja L. Hone'i juhtimisel. L. Hone ja vanemõpetaja A. Kriit on koostanud mitmeid õpikuid; koos pedagoogikakandidaat I. Sotteriga PTUI-st koostati mitmekesine originaalne õppekomplekt ja korraldati pikaajaline eksperiment keskkooli vanemates klassides selle komplekti efektiivsuse määramiseks. Mitmeid metoodikaalaseid kirjutisi on ilmunud ka dotsentide O. Muti, H. Liivi ja N. Tootsi ning vanemõpetaja L. Kostabi jt. sulest, suurt tööd õpetajate täiendamisel tegi kadunud A. Hone.

Saksa keele metoodikas oli varem juhtivaks metoodikuks F. Kibbermann, kellelt on ilmunud terviklik saksa keele metoodika kursus; praegu täidab juba pikemat aega seda rolli vanemõpetaja H. Tõevere. Viimane on koos PTUI vanemteaduri R. Seljaga koostanud õppekomplekti 9. klassile. Tema põhiliseks uurimissuunaks on erinevate õppemeetodite efektiivsuse kindlaksmääramine ning õppetekstide raskusastme mõõtmine.

Prantsuse keele metoodikas juhtis metoodilist tööd pikka aega dotsent K. Kann, kes on tuntud õpikute autorina, ent samuti ka kui tarmukas võitleja prantsuse keele osatähtsuse tõstmise eest võõrkeelte õppimisel. Lootust selleks annabki taasavatud prantsuse filoloogide osakond TRÜ-s.

Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajate ettevalmistamine toimub dotsent H. Palametsa ja dekaani dotsent A. Liimi juhtimisel. H. Palamets on kirjutanud seeria väljaandeid ajaloo metoodika põhiküsimustest, tema uuringute objektiks on olnud ka õpilaste klassi- ja koolivälise tegevuse, eriti filmikunsti alal. Eesti NSV ajaloo õpikute autoriteks on olnud professorid K. Siilivask ja S. Vahtre, dotsendid H. Palamets ja M. Lõhmus. H. Palamets on tuntud ka kui audiovisuaalsete vahendite koostaja ja propageerija.

1965. a. loodi dots. O. Printsita algatusel eraldi **matemaatika õpetamise metoodika** kateeder, ent selle ala arendamisel olid ülikoolis juba varem kindlad traditsioonid, seotud eeskätt professor G. Rägoga. Viimane tegeles aastakümneid koolimatematika sisu reformimisega, koolimate-

matika terminoloogia väljatöötamise ja õppekirjanduse koostamisega. Tema tööd jätkas dotsent O. Prints, kelle dissertatsioon (1959) käsitles kõrgema matemaatika elementide õpetamist keskkoolis. Ta on tegelnud mitmete nüüdismatemaatika õpetamise metoodika põhiküsimustega, eriti matemaatika sisu moderniseerimisega, uurinud koolimatematika ajalugu. Kateedris on kujunenud tugev metoodikute kollektiiv, keda praegu juhib dotsent J. Reimand. Lisaks viimasele on kandidaadikraad matemaatika metoodika alal õppejõududel K. Velskril, J. Afanasjevil ja E. Mitiil; tuntud õpikute autor oli kadunud K. Ariva. Kateedri põhiprobleemiks on olnud koolimatematika sisu reformimine, praegu on peamiseks uurimiselaks matemaatikaülesannete süsteemi modelleerimine ja optimeerimine õppekirjanduses.

Füüsika metoodika valdkonnas töötasid ülikoolis pikka aega õpikute jt. õppevahendite autorid dotsendid J. Lang, A. Mitt, P. Prüller jt. Praegu suunab füüsikaõpetajate ettevalmistamist dotsent G. Karu, kes koos oma õpilastega uurib õpilaste vaimse tegevuse juhtimist füüsikatunnis. G. Karu on koostanud komplekti füüsika redelteste, samuti töövihikuid.

Keemia õpetamise metoodikaga on ulatuslikumalt tegeledud viimasel aastakümnel dotsent A. Tõldsepa juhtimisel. Põhiprobleemiks on olnud õppematerjali struktureerimine keemias, mis on laienenud süstemaatiliste teadmiste kujundamise uurimiseks. Äsja ilmus A. Tõldsepalt metoodiline käsiraamat «Keemia õpetamise alused üldhariduskoolis». Keemia metoodika alalt pärineb ka kõrgeim tunnustus ülikooli üliõpilastele pedagoogikas — M. Rannikmäele NSV Liidu PA medal (1978. a.).

Bioloogia metoodika probleemide lahendamiseks võttis minevikus osa eesti bioloogia patriarh professor J. Piiper, zooloogiaõpiku autor. Bioloogiaõpetajate ettevalmistamist juhtis varem pikka aega vanemõpetaja S. Aul, temal on ka suuri teeneid näitvahendite valmistamises. Praegu on bioloogia juhtiv metoodik dotsent R. Ling. Mitmesugust metoodilist materjali on koostanud professor V. Masing, tuntud on ka tema koolile suunatud kirjutised.

Geograafia õpetamise metoodikas oli minevikus silmapaistvamaid metoodikuid kadunud E. Ilomets, temalt ilmusid trükised geograafiaväljaku ja geograafiakabineti kohta, tema pikemaajalise uurimuse teemaks oli geograafiaekskursioonide metoodika. Tema tööd jätkab vanemõpetaja A. Benno, kes on pikka aega uurinud õpilaste iseseisvat ja rühmatööd ning koostanud mitmesuguseid selleks tööks vajalikke õppevahendeid.

Ja lõpuks tuleb tingimata märkida looduskaitse ja kodu-uurimise kabineti juhataja

J. Eilarti, tuntud looduskaitse- ja kultuuri-
tegelase teeneid kooli ees, paljud tema
kirjutised on pühendatud laste ja looduse
suhetele, ta on andnud palju otseses
suhtlemises õpilastega selle kõikvõimalikes
vormides.

KIRJANDUS JA KOOL

ANTS JÄRV, eesti kirjanduse ja rahvaluule kateedri dotsent

Kirjandus üldhariduskoolis on emakeele kõr-
val olulisemaid ja õpilaste kommunistliku
kasvatuse seisukohalt kesksemaid õppeai-
neid.

Ühelt poolt vaatleme kirjandust koolis
kui kunstispetsiifilist õppeainet, teiselt poolt
aga on väga raske hõlmata seda tähendust
ja tähtsust, mida suudab koolis anda
kirjandus noorte kasvatamisel kõigekül-
selt arenenud isiksuseks. Isiksuse kujunda-
mine eeldab paratamatult suhtumise kujun-
damist ümbritsevasse ja iseendasse. Suhtu-
mise kujundamine on koolitöö huvitava-
maid, keerulisemaid ja raskemaidki külgi,
kuid on ka määravam, kõige enam püsima
jääv alus, mille kool eluks annab. Kui sageli
seda aspekti ei mõisteta! Reaalainete õpeta-
jad, eriti klassijuhatajatena, on kirjandus-
õpetajatega sageli konfliktis oma pragma-
tilistest seisukohtadest tulenevalt. Samal
positsioonil on paraku arvukas hulk õpilasi,
kes keskkooli tulnutenäna sõjakalt väidavad —
milleks kirjandus ja vanaaegsete lugude
tarbetult aega nõudev lugemine, kui kaas-
aegsem on kosmos, geograafia jm. Ühe-
külgne algharidus ja kunstimaitse madalus,
suurustlev huvipuudus, näiline ratsionalism
jm. on seejuures üldtuntud faktorid, mis
sageli saavad alguse just koolist.

Sugugi kergem pole kirjanduse kui kunsti
väärtusi avada ja viia õpilaskontingendi
teise äärmuse — nn. tuupijate teadvusse.
Enamik neist võtab kirjanduse õppimist
kui kooliga kaasnevat paratamatust, tuu-
bivad kuhjaga fakte, ütlevad neid veatult
üles, teavad väga täpselt õpiku kontsept-
sioone, kuid kirjandus ise jääb neist kaugelt.
Tegelikult peaks kirjandusõpetaja koolis just
selle kategooria õpilastega hoopis rohkem te-
gelema, kuid aeg kulub paraku nõrgematele
ning tuupijad saavad kergesti, aga ühekül-
selt head hinded, mis sisuliselt ei peegelda
sugugi kirjanduse head tundmist.

Kui sageli kiputakse õppeprogrammi ja
teadmisi võrdsustama, mis praktiliselt tä-
hendab alati seda, et mida rohkem on prog-
rammis, seda suuremad olevat ka teadmised.

Mälu omadusi, unustamisprotsessi, erinevaid
iseloomusid jm. arvestades seda kuidagi
kinnitada ei saa. Ometi soovivad õpilased
ise, lastevanemad, jt., et programmis oleks
aina uut, tänapäevast, et oleks lisatunde
nüüdiskirjandusele, välja jäetud vanu kirja-
mehi või viidud mõne teise klassi prog-
rammi. Asja see muidugi ei lahenda. Liiga
sageli kipume vajalikkuse nimel programme
pilgeni täis tuupima, jätmata sinna nn. hin-
gamisruumi ja suhtumise kujundamise või-
malusi. Tühisemgi õhuauk kulub koolis kor-
damiseks, sisuliselt tuupimiseks, mille tule-
museks on kõikide õpilaste üsna ühetaoliseks
vormimine. Kusagilt siit tuleb hakata ot-
sima õpilaste teadmiste formaalse omanda-
mise alust, nende omamoodi vastuseisu
programmikuhjale, teadmiste põgusust ja suhtu-
mise pealiskaudsust. Tuubitud on pelgalt
vastuseid, mis kirjanduse õppimise juures
pole võrreldavad näiteks füüsikaga. Ja nii
pole olnud ka aluste ja eelduste iseseisvat
vaatlemist, võrdlemist, seoste loomist, loomingu-
list mõtlemist ja iseseisvat otsustamist.
Sisseastumiseksamite kirjanditest ilmneb vä-
ga sageli, et kirjanduse õpetamisel-õppimi-
sel on äraütlemata palju tegu valmisvas-
tustega.

Tänapäev eeldab ja nõuab, et üldhari-
duskool loob kirjandustundides (ja mitte
ainult nendes!) loomingulise mõtlemise alused.
Iseseisvalt ja loominguliselt mõtlema õppi-
nud ning õpetatud õpilane tuleb vaevata
toime kirjandusteose analüüsiga, oskab näha
probleeme, neid vaagida tänapäeva noort
erutavast vaatepunktist jne. ning sellisele
noorele pole näiteks Pearu lihtsalt minevikus
ärpleja, vaid inimene, kelle mõtted ja teod
on üldinimlikult mõtlemapanevad ning nõua-
vad oma seisukohavõttu.

Vajalikuks eelduseks on piisav teoreeti-
line tagamaa, mis võimaldaks iseseisvalt mõt-
lema õpetatud noorel luua kindel ja teadlik
alus kirjanduse sügavamaks mõistmiseks.
Vormi tundmaõppimine ning selle kaudu ka
kirjanduse liikide ja žanride täpsem tun-
netamine tugevdab kunstiteose ideelis-estee-
tilist mõju. Sisseastumiseksamitel jäävad
üliõpilaskandidaadid ikka hätta elementaar-
setegi kirjandusteooria küsimustega, päris
abitud ollakse aga kirjanduse kui prot-
sessi mõistmisel. Siit paistab läbi ka intel-
lekti võõristus koolis. Küllalt üldine nii
andja kui ka võtja töös kipub olema ske-
maatilisus, mille üheks avaldusvormiks on
lihtsalt lugemisele-kommenteerimisele rajatud
käsitus (kahjuks on seda laadi näidis-
tundide kirjeldusi pedagoogilises ajakirjan-
duseski ilmunud). Koolis on kummalisel kom-
bel maksev empiiriline vaatame-mis-välja-
tuleb ja see tingib olulises osas ka kuh-
jamisi programmidesse, mis soodustavad
sisulise töö pealiskaudsust. Elluastunud noorel
tuleb paratamatult sattuda olukordadesse,
kus lihtsalt kommenteerimise või tuubitud

valmistõdedega läheb väga raskeks, tuleb kulutada liiga palju aega uuesti õppimiseks.

Nüüd, praktiliselt juba üldise kohustusliku keskhariduse olukorras, peab iga noor olema teoreetiliselt senisest tublisti teadlikum, kogenum ja haritum. Nii peab koolitöö üheks määravamaks suunaks tänapäeval pidama õpilaste suhtumise ja iseseisva ning loomingu- ja mõtlemise kujundamist. Kirjan- dusõpetaja töö selles on kaalukamaid.

METOODIKA KAITSEKS

TOOM ÕUNAPUU, eesti keele kateedri dotsent

Viimasel ajal on mitmetel nõupidamistel, koosolekutel, keelepäevadel ja ajakirjanduses muutunud harjumuseks, heaks tooniks või lausa normiks kurta küll halva keelekorralduse ja kooliõpetuse, aegunud programmide ja keeleõpikute, meetodikute ja kee- lemeeste ühisrinde puudumise ning mitme muu «surmapatu» üle. Küllap on nurin olnud ka asja eest, sest meie õpilaste emakeeleoskus ja eneseväljendus jätvavad tõesti soovida.

Ometi oleme mõneti tagaplaanile jätnud kaks otsustavat poolust õppeprotsessis — s. o. õpilase ja õpetaja tegevuse **koolitunnis** ning selle ettevalmistamisel. Et lapsed õppida ei taha, on muutunud aksioomiks, aga kuidas õpilased tööle panna, sellest kipume vaikides mööda minema, kuigi just suhtumine õpita- vasse määrab suuresti lõpptulemuse. Naivne oleks arvata, nagu võiksid ainuüksi liberaal- semad keelenormid, täiustatud õppeprogram- mid ja nüüdisajastatud keeleõpikud olukorda kardinaalselt parandada.

Teisest küljest pole juhtunud kuulma ega lugema, et mõni sõnavõtja oleks kriitiliselt või enesekriitiliselt tunnistanud emakeele- tundide **metoodilist küündimatust**. Metoodika paistab olevat umbes midagi seesugust nagu lastekasvatus või meditsiingi, kus igaüks on iseenesest tark, metoodika oleks nagu inime- sele midagi igiomast, mida õppida ja milles end täiendada polegi vaja, sest see on meile hällist hauani kaasa antud. Varmad hinnanguid andma on pahatihti ka need, kes kõrg- koolis õppisid individuaalplaani järgi, millest tulevase teadustöö huvides oli kogu pedagoogiliste ainete tsüklil välja jäetud. Saamata pedagoogilis-metoodilist ettevalmistust, ei tunne nad tänapäeva kooli vajadusi, praegust koolilast ega ole selles valdkonnas just kõige pädevamad lõplike tõdede kuulutamiseks.

Metoodika ei ole muidugi ainuvõimas. Suur õpetajaisiksus võib teha ka ridamisi metoodi- lisi vigu (või vähemalt metoodilises plaanis kahtlase väärtusega samme), ometi on tema töö tulemusi, sest õpilased kuulavad teda hardunult; või surub seesugune õpetaja-

natuur piltlikult öeldes end lastele lausa jõuga peale, sundides õpilasi arvestama ennast ja oma ainet. Et niisuguse hingejõuga õpetajaid on siiski väga üksikuid, peaks kõi- gil teistel pedagoogilise meisterlikkuse saavu- tamiseks isiklikele omadustele appi tulema professionaalne metoodika, olgu see siis vas- tavalt õpetaja temperamendile kas mõtleja- või kunstnikutüüpi metoodika. Aga metoodi- kata siiski ei saa. Kõrgkool peaks andma selleks vastava eelsoodumuse ja vundamendi, millele iga õpetaja rajab endale sobiva metoo- dilise süsteemi. Kui noore spetsialisti peda- googiline praktika on kõrgkoolis hinnatud «väga heaks», ei tähenda see veel, et ülikool on välja lasknud väga hea valmisõpetaja. Küll antakse «väga heaga» märku, et oma kutseteed alustaval noorõpetajal on olemas kõik eeldused järgmiste tööaastatega väga heaks õpetajaks **kujuneda**. Ülikool eeldab koolitöös just loomevõimelist ja loomingu- nõudlikku pedagoogi. Selleks peab koolis valitsema soodne mikrokliima ja noor õpetaja tegema vanemate kolleegide toetusel omalt poolt kõik, et leida isikupärane tööstiil ning metoodiline käekiri. Antud õpetajale ainu- omast lähenemisviisi õppematerjali vahenda- misel ei maksaks pilada ka siis, kui see on sügavalt individuaalne ja vahel seotud mõningate veidrustegagi. Tähtsam on ju ikkagi lõpptulemus, mitte niivõrd vahendid, millega õppematerjal lastele selgeks tehti ja mällu talletati.

Õpetaja vajavat kaitset, ent praeguses olu- korras vajavat kaitset ka eesti keele õpeta- mise metoodika ja selle senised saavutused, eriti nende keelemeeste ja teiste koolist kau- gemal seisvate asjameeste eest, kes on valmis kummardama kõike, mis hetkel on popp, mida reklaam välja pakub, kuid unustavad seejuures aabitsatöed, millest lõpptulemus hoopis enam oleneb. Aabitsatöed unustatakse ikka kõige kiiremini, sest uus võlub. Põhi- mõtteliselt ei tohiks kellelgi olla midagi ka uue vastu, kuid see uus peaks kindlasti arves- tama didaktika sajanditevanuseid kogemusi ja võtma sealt kõik väärtusliku.

Teisest aspektist kätkeb emakeeleõpetuse praegune situatsioon ohtu, et õpetajad, kelle senine töö pole andnud soovitud resultaate, võivad oma saamatusele leida eneseõigustuse ja veeretada kogu süü neist mittesõltuvale. Ometi hõivavad aineolümpiaadidel kõrge- maid kohti ikka ühtede ja samade õpetajate kasvandikud, kõrgkoolide sisseastumiseksa- mitel näitavad paremaid teadmisi ikka samade koolide lõpetajad. Keelekorraldus, kooliprogrammid ja õppekirjandus võivad küll kergendada või raskendada emakeele- õpetaja tööd, kuid vastustust õppetöö tule- muste eest ei võta õpetajalt keegi. Lõpp- kokkuvõttes sõltub kõik ikkagi õpetaja hin- gestatusest ja tema kutseosavusest. Ande- rikkad ning töökad pedagoogid saavutavad silmapaistvaid tulemusi ka nigelavõitu õppe-

kirjanduse kasutamisel, võimetud või muga-
vad õpetajad ei jõua kuhugi ka täiusliku
õpikirjandusega töötamisel.

Lihtne on hädasid mujalt otsida, hoopis
raskem oma tööd igakülgset analüüsida.
Küllap on mõttekas kõigepealt isennast
kontrollida ja püüda oma tunde kõrvalt vaa-
data: kas tegeleme laste õpetamise ja kasva-
tamisega ikka kogu 45-minutilise koolitunni
jooksul või kaotame kallist aega tunni algu-
sest ja lõpust; kas meie metoodiline arsenal
on ikka piisavalt rikas või ajame tunnist
tundi läbi harjumuspärase ja rutiinsega; kui-
võrd reljeefselt suudame välja tuua kõige
olulisema õppematerjali; millise tiheduse ja
põhjalikkusega kontrollime õpilaste kirja-
töid; kuivõrd järjekindlad oleme oma nõud-
mistes; mil määral armastame ise oma ainet
ning suudame olla õpilastele eeskujuks
jne. jne.

Kõik see tundub olevat nii tavaline, aga
päev päeva kõrval seda ellu viia on ometi
tavalut raske. Raske on kogu õpetajatöö,
eriti emakeeleõpetaja töö.

Niisuguste töekspidamiste valgusel ver-
mib uusi emakeeleõpetajaid ülikool ja sellistena
võtku neid vastu kool.

MÕNDA VÕORKEELEÕPETA- JATE ETTEVALMISTAMISEST

LAINE HONE,
inglise filoloogia
kateedri vanemõpetaja

HELME TÕEVERE,
saksa filoloogia
kateedri vanemõpetaja

Aastate vältel on üliõpilaste pedagoogi-
list praktikat juhendavatel TRÜ inglise ja
saksa filoloogia kateedrite metoodikute
kujunenud mitmete koolidega tihed side, mis
on tulnud kasuks mõlemale poolele. Ko-
gemused näitavad, et üliõpilasi juhendades
arenevad enamasti õpetajad ise, nad püüa-
vad hoiduda langemast rutiini, rikastavad
oma metoodilist arsenalit, püsivad kursis
nüüdisaja võorkeeleõpetuse võtete ja nõue-
tega.

Pedagoogilise praktika puhul, õpetajatega
seminarides ja nõupidamistel vesteldes, Ha-
ridusministeeriumi ülesandel koole külasta-
des on aga ilmsiks tulnud mõningaid aru-
saamatusi. Viimastel aastatel on olnud mit-
meid suuri muudatusi nii õppeplaanides,
õpikutes, metoodikas kui ka võorkeeleõpetu-
sele seatavates eesmärkides. Sellega seoses
on õpetajatele korraldatud kursusi ja semi-
nare, pedagoogilises perioodikas on aval-
datud selgitavaid artikleid, iga õpiku metoo-

dilises juhendis on antud põhjalik ülevaade
vastava klassi õppekomplektist, metoodika
rakendamise põhimõtetest ja sihiasetusest.
Kahjuks ei arvesta veel kõik õpetajad uute
õpikute metoodikat ja metoodilisi näpu-
näiteid. Rakendades võtteid, mis olid kasu-
tusel siis, kui võorkeeleõpetuse oli rohkem
eesmärgid teised, ei suudeta saavutada praegusi
eesmärke. Just vanemates klassides
jätkavad mõned õpetajad töötamist vana
metoodika järgi, mil loeti valjusti kogu tekst
ja tõlgiti see siis kõik emakeelde. Selliselt
töötades tundub õpik liiga raske ja selle
läbitöötamiseks jääb aeg väheseks. Vanemates
klassides on aga nüüd põhiline lugemisviis
vaikne, arusaamisele orienteeriv. Tõlget ema-
keelde kasutatakse ainult üksikute sõnade,
fraaside, lausete sisu avamiseks või nendest
arusaamise kontrolliks. Muidugi tuleb lek-
sikaalne ja grammatiline eeltöö teha klassis,
anda kätte raskuspunktide mõistmise võti.
Õpilased loevad teksti enamasti kodus ise-
seisvalt ja loetust arusaamist kontrollitakse
klassis mitmesuguste võtete ja harjutuste
abil. Koduseid ülesandeid tuleb anda dife-
rentseeritult, arvestades nende eripära (kee-
leline ja sisuline raskus, pala lugemise ees-
märk jm.). 9. klassi saksa keele õpiku üks
põhiprintsiipe on õppetükkide valitavus,
õpetaja võib vastavalt õpilaskontingendile
valida sobivaid lugemispalu. Kui neid põ-
himõtteid rakendatakse, ei tohiks õpikud
keskmisele õpilasele liiga rasked olla. Praktika
on näidanud, et õpetajad, kes soovitatud
metoodikast kinni peavad, suudavad ette-
nähtud materjali läbi võtta ja seatud ees-
märgid saavutada. Tihti aga teeb õpetaja
vale metoodikat kasutades raskeks nii enese
kui ka õpilase elu. Tulemused ei rahulda
õpilast ega õpetajat. Sellise õpetaja juures
praktilal viibivad üliõpilased aga ei näe
seda, mida vaja ja seega ei hakka nad ka
ise hiljem nõuetekohast metoodikat kasu-
tama. Teame, et üliõpilastega on nagu õpi-
lastegagi: ülikoolis metoodikaloengul kuulnud
õpetamisvõtetest kinnistuvad ainult need,
mida nad koolis praktika ajal näevad ja
proovida saavad.

Üliõpilaste praktika on praeguste õppe-
plaanide järgi liiga lühike. Seetõttu oleks
hädavajalik, et koolid püüaksid neile selle
aja vältel anda nii palju kui võimalik, vaa-
data ka nende aineõpetajate tunde, kelle
parajasti praktikanti ei ole. Praktikantidelt
tuleb nõuda tunnikonspektide õigeaegset
esitamist, nende põhjalikkust. Need tunnid,
kus kohal pole metoodikut, peaks aineõpetaja
üliõpilastega põhjalikult läbi arutama. Tunni-
konspekti koostamise juhtnõuroid anda selged,
kuid jätta üliõpilastele siiski enesealgatus.

Igas koolis on vaja korraldada mitme-
suguseid õpilaste võorkeelehuvi tõstvaid üri-
tusi (raadiosaated, võorkeeleõhtud või -hom-
mikud, konkursid, tähtpäevade tähistamine,
seinalehtede väljaandmine). Üliõpilaspakti-

kandid saaksid siis ka võõrkeeelase klassivälise töö kogemusi.

Praegu valitseb koolides õpetatavates võõrkeeltes teatav disproportsioon. Tarvis oleks suurendada saksa ja prantsuse keele õppijate arvu. Hea oleks, kui soovijad saaksid õppida kahte võõrkeelt. Selle vajalikkust tõestab Tallinna keeltekursuste õpilasarühmade suur populaarsus. Loodetavasti järgnevad pealinna eeskujule lähemal ajal ka meie teised suuremad linnad. Koolid võiksid soovijatele võimaldada kohustusliku võõrkeele kõrval vanemate kulul ka veel teist võõrkeelt õppida.

Väga loodame, et kõik koolid leiavad võimaluse järgida Haridusministeeriumi soovitusi ja anda 10. ja 11. klassis lisaks ühele kohustuslikule nädalatunnile ka veel ühe fakultatiivtunni nädalas.

Et Tallinnas ja Tartus meie lõpetajatele kortereid ei anta, ei saa ülikool oma parimaid õpetajavõimetega üliõpilasi baaskoolidesse tööle suunata. Tahaks vähemalt loota, et nende koolide juhtkonnad (eriti Tartus) uute õpetajate töölevõtmisel nende sobivusest huvituksid ja võimaluse korral meie meetodikute arvamusi arvestaksid. Hea õpetajaskaadri saamisele saaksid koolidki kaasa aidata, selgitades välja vastavat huvide ja eeldustega õpilasi oma koolist. Neile võiksid siis võõrkeeleõpetajad anda suuremaid diferentseeritud ülesandeid ja suunata neid teadustööd tegema Õpilaste Teaduslikus Ühingus.

Vahel kuulduv pessimistlikke häali, et praeguse vähese tundide arvu juures ei olegi võimalik võõrkeelt tulemuslikult õpetada. Selliste meeolude süvenedes ei pinguta mõned õpetajad enam üldse. Need meeolud kanduvad praktika ajal edasi ka üliõpilastele ja äsja lõpetanud stažööridele, võttes neilt tahtmise töötada valitud erialal õpetajana. Nähtud tunnid aga kinnitavad, et meie vabariigi õpetajate enamik suudab saavutada siiski väga häid tulemusi.

FÜÜSIKA ÕPETAMISE TEOREETILISI ALUSEID

GUNNAR KARU,
üldfüüsika kateedri
dotsent

Füüsika õpetamist võime modelleerida avatud süsteemina (joonis 1), mille funktsioneerimise aluseks on inforinglus, mis kindlustab nii süsteemi moodustavate elementide vastasmõju keskkonnaga (sotsiaalne tellimus, füüsika, pedagoogika, psühholoogia, jne.).

Süsteemi arengu peamine edasiviiv jõud on elementidevahelised vastuolud. Nii ei kajastu eesmärkides küllalt täpselt ühiskonna vajadused vaadeldaval ajalooperioodil. Eesmärgid ei määra üheselt koolifüüsika teaduslikku ja ideelist sisu, mis omakorda ei peegeldu vajaliku terviklikkusega õppekomplektis ja õppevahendites. Kõige selle tulemuseks on füüsika õpetamisel saadud tegelike teadmiste ja kujunenud isiksuseomaduste mittevastavus etalonile. Selles seisnebki süsteemi arengudialektika, ta iseregulatsiooni alus. Ülalöeldus peitub ka põhjus, miks füüsika õpetamise tulemusi võime prognoosida vaid teatud tõenäosusega.

Õpetaja strateegia selles süsteemis määrab asjaolu, et mis tahes psüühilised struktuurid kujunevad õpilase teadvuses vaid tema aktiivse õpitegevuse tulemusena. Järelikult peab õpetaja püüdma asetada õpilase tegevuse subjekti positsioonile.

Õpilane kui tegevuse subjekt astub teata vasti kahesugustesse suhetesse: suhetesse tegevuse objektiga ja suhetesse inimestega, kellega ta koos tegutseb (teiste õpilaste ja õpetajatega). Neid suhteid peabki õpetaja kujundama ja reguleerima.

Siit kasvab välja üldfüüsika kateedris viljeldav uurimissuund — õpilaste vaimse tegevuse juhtimine füüsikatunnis.

Õpilase tegevuse juhtimine sisaldab kaks põhilist funktsionaalset aspekti: 1) informatsiooniline, mis on seotud õpilase tegevuse ainealase sisu määramisega, mille puhul õpetaja esineb kui teabevahetuse ekspert, 2) organisatsiooniline, mis on seotud õpilaste tegevuse vormide valikuga, kus õpetaja esineb kui tegevuse organisatsioon.

Infoaspekti uurimisel täpsustasime kõigepealt tegevuse objekti: analüüsisime koolifüüsika loogilist struktuuri. Tulemuste kõrvutamisel teadmiste omandamise neljatasemelise mudeliga saime etalonteadmiste nomenklatuuri, mis on kirja pandud iga klassikursuse jaoks. Selliselt avanes võimalus tegelike teadmiste võrdlemiseks etalonteadmistega ja vajalike korrektiivide tegemiseks.

Paralleelselt määrasime kindlaks etalonteadmiste kujundamise aluseks olevate vaimsete toimingute sisu.

Infoaspekti kuulub samuti õpilaste vaimse tegevuse juhtimiseks vajalike vahendite väljatöötamine. Klassitunni tingimustes ei ole kõigi õpilaste vahetu juhendamine võimalik. Seetõttu on hädavajalik vahelüli — õppekomplekti sisu määramine. Oleme sellega jõudnud üheksanda klassi kursuseni. Ees seisab töö 10. ja 11. klassi õppekomplekti koostamisel.

Organisatsioonilise külje uurimisel lähtusime vaimsete tahete etapiviisilise kujundamise teooriast, mis kirjeldab ammendavalt interiorisatsiooni. Eksteriorisatsiooni mõnin-

gatele tahkudele saime anda seletuse õppimise assotsionistlik-reflektorse teooria alusel.

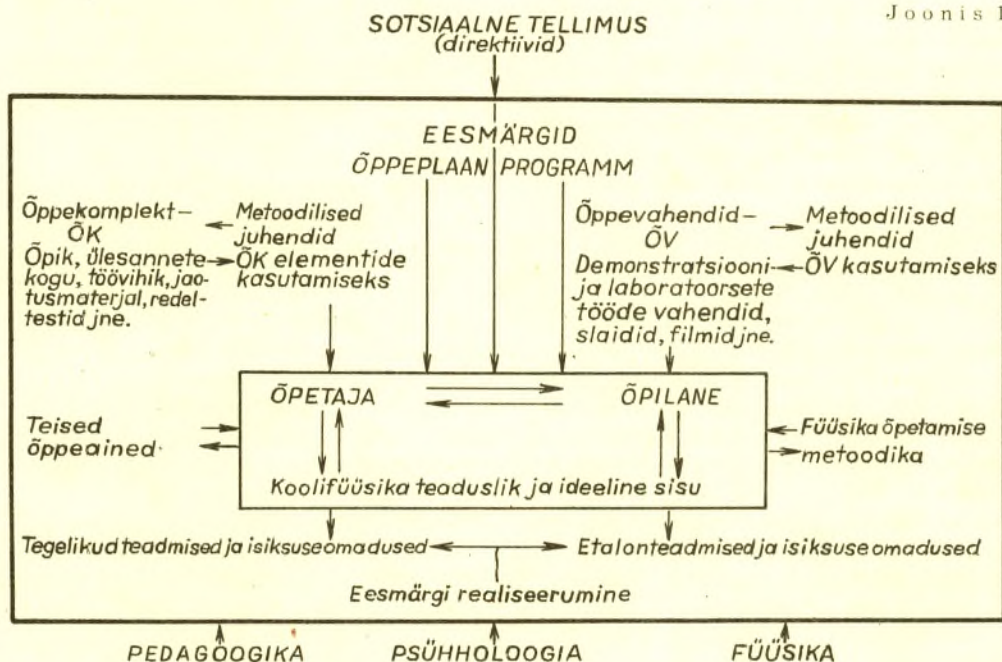
Erinevatele tegevusvormidele vastavate õppemeetodite valikul lähtusime M. Mahmudovi ja I. Lerner klassifikatsioonidest, mida kohandasime füüsika kui õppeaine iseärasustele.

Õpetaja ja õpilaste koostegevuse iseloomu alusel eristasime õpilase kui tegevuse subjekti nelja aktiivsustaset: 1) tavalise aktiivsuse tase, 2) poolisesesiva aktiivsuse tase,

3) iseseisva aktiivsuse tase, 4) loova aktiivsuse tase. Õppekomplekti kuuluv jaotusmaterjal abistab õpetajat neist esimese kolme taseme realiseerimisel.

Ülalkirjeldatud süsteemi komponentide ja nende suhete täpsustamiseks on vajalik ulatusliku empiirilise materjali kogumine. Loodame seejuures «Nõukogude Kooli» lugejate, füüsikaõpetajate abile ja mõistvale suhtumisele, sest oleme ju kõik huvitatud, et õpilaste tegelikud teadmised ja isiksuseomadused oleksid eesmärgile võimalikult lähedased.

Joonis 1



IDEAALIKS ON TERVIKLIK KEEMIA TEADMISTE SÜSTEEM

AARNE TÖLDSEPP,
anorgaanilise keemia kateedri dotsent

Õpetamise ideaaliks ei ole ammugi enam teadmiste summa, vaid, nagu märkis NLKP Keskkomitee peasekretär L. Brežnev, «tähtis on õpetada oma teadmiste iseseisva täiendamise ning teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas orienteerumise oskust». Sellised isiksuse vajalikud omadused nagu oskus arukalt ja veenvalt esitada oma teadmisi ning neid edukalt rakendada muutunud või uutes tingimustes nõuavad ka uut tüüpi teadmisi. Seostamata üksikteadmiste baasil neid kujundada ei õnnestu. Ainult omavahel seostatud terviklik teadmiste süsteem loob eeldused kõige mitmekesisemaks tunnetustegevuseks, tagades ühtlasi õpilaste kiireima vaimse arengu.

Antud teadmiste hulgast teevad teadmiste süsteemi üksikteadmiste vahelised seosed. Terviklikuks osutub vaid selline teadmiste süsteem, kus seosed annavad antud teadmiste hulga uue kvaliteedi. Terviklikku süsteemi moodustavad teadmised on seejuures teistsuguste omadustega kui samad teadmised väljaspool süsteemi. See uus terviklikku süsteemi kuuluvate teadmiste omadus on süsteemsus.

Kujutagem nüüd korraks ette, mida tähendab terviklik teadmiste süsteem keemia õpetamisele esitatud ülesannete realiseerimisel. Õpilased suudavad mis tahes aine korral avada selle ehituse ja koostise, ehituse ja omaduste, omaduste ja rakendusala j.t. struktuurielementide vahelised seosed. Igale keemilisele nähtusele leitakse tingimata põhjendus omandatud teooriate ja seaduspärasuste hulgast. Õpilastele veel tundmatute ainete omaduste või tundmatute nähtuste kulgemise kohta esitatakse võimalik prognoos hüpoteesi vormis. Hüpoteesi kinnitamine või ümberlükkamine toimub juba kas kirjanduse andmete või katsetulemuste alusel. Ja siit ei ole vist enam raske tulla järeldusele, et ülalkirjeldatud viisil toimiv õpilane on omandanud keemiale iseloomuliku

mõtlemisstiili, mille vundamendi moodustab terviklik teadmiste süsteem.

Ent kuidas jõuda välja terviklike keemia-teadmiseni, millest iga üksikteadmist ise-loomustaks süsteemsuse kategooria? Kõigepealt tuleb muidugi põhjalikult tunda süsteemsete teadmiste kujundamise-kujunemise seaduspärasusi. Eksperimentaaluuringud näitavad, et teoreetiliste teadmiste süsteemsuse tagavad eeskätt õppematerjali sobiv valik ja ülesehitus. Valides konkreetseid aineid ja keemilisi protsesse, peab alati silmas pidama, et ühe ja sama aine või ühe ja sama keemilise reaktsiooniga saaks selgitada võimalikult palju õpetatavat materjali. Keemiateadmiste süsteemi moodustamisele aitab kõige paremini kaasa selline õppematerjali järjestus, kus ajaline intervall omavahel seotud struktuurielementide käsitlemise vahel oleks võimalikult minimaalne. Seejuures peab iga kahe järjestikku õpetatava küsimuse vaheline üleminek olema alati orgaaniliselt seostatud.

Palju on koolikeemias selliseid teadmisi ja oskusi, mis nõuavad pidevat kordamist ja kinnistamist harjutuste ja ülesannete lahendamise näol. Siia kuuluvad reaktsioonivõrandite koostamine ja tasakaalustamine, reaktsiooni võimaliku suuna ennustamine, tasakaalu nihutamine jne. Katseandmed ja koolipraktika kinnitavad, et sellise õppematerjali puhul saab seostatud teadmiste kujundamisel määravaks harjutuste-ülesannete süsteem, milles põhirõhk on asetatud õppematerjalise esinevatele seostele. Huvi tõstmiseks õpitava vastu võib harjutuste ja ülesannete koostamisel varieerida nende vormi, luua õpilastele enesekontrollivõimalusi, rakendada didaktiliste mängude elemente jne.

Tervikliku teadmiste süsteemi kujunemisele viivad õige suuniluse puhul praktiliselt kõik keemias kasutatavad õppemeetodid. Mis tahes keemiline eksperiment kindlustab juba oma olemusel seose lähteainete ja reaktsioonisaaduste vahel. Ka mitmesuguste õppevahendite demonstreerimisel tuleb ikka ja jälle meenutada, et nii graafikud, joonised, skeemid, tabelid kui ka mudelid esitavad seose vähemalt kahe suuruse, mõiste vms. teadmiste elemendi vahel.

Seades keemia õpetamise põhiülesandeks keemiateadmiste tervikliku süsteemi kujundamise, tuleb mõelda ka selle kontrollimisele. Katseandmetele toetudes võib väita, et õppematerjalise esinevate seoste kontrolliks mõeldud küsimustele antud vastustes peegeldub täielikult õpilaste teadmiste kvaliteet, küsimustele saadud õigete vastuste arv korreleerub hästi testi kui tervikuga. Seejuures osutusid ka kõige informatiivsemateks seoste omandatuse kontrollile suunatud küsimused. Järelikult, parima ülevaate õpilaste keemiateadmiste kvaliteedist annavad õppematerjalise leiduvate seoste kontrollile suunatud küsimused.

Tuginedes oma kogemustele ja loomingu- lisele lähenemisele, tuleb keemiaõpetajal rakendada kõiki õppemeetodeid ja meetoodilisi võtteid, sest tervikliku teadmiste süsteemi kujundamine nõuab ka terviklikku õpetamise meetodikat. Viimase loomisele on olnud pühendatud kogu TRÜ anorgaanilise keemia kateedris tehtav meetoodikaalne teaduslik uurimistö, mis jätkub ka tulevikus.

KODU, KOOL JA ÜLIKOOL, LOODUSEHUVI JA BIOLOOGIDE ERIALAVALIK

VIKTOR MASING,
taimesüstemaatika ja geobotaanika
kateedri professor

Ülikool saab järelkasvu bioloogia-geograafia- teaduskonnale vastavalt sellele, kuidas kodu ja kool, raamatud ja massiteabevahendid on kujundanud noortes loodusehuvi ja soovi töötada mõnel loodusteaduslikul erialal.

Suheldes 25 aasta vältel bioloogiaosakonna esimeste kursuste üliõpilastega, on autor püüdnud selgitada, kust ja kuidas on neil tulnud huvi loodusteaduste vastu. Vestlused ei anna eriti täpset, objektiivset vastust, kuid arvestades suurt küsitletute arvu, peaksid mõned olulisemad jooned siiski välja kooruma.

Kui võtta viimase viiesaja (kindla skeemi kohaselt küsitletud) esmakursuslase vastused, siis saame järgmised tulemused. Ligi kaks kolmandikku mõnis kooli bioloogiaõpetaja suunavat mõju; umbes veerand tunnistas es- kujuna vanemate ja lähisugulaste bioloogia- alase tegevuse olulisust; ligi viiendik osales bioloogiaolümpiaadidel ja muudes klassi- välistes üritustes; ligi kuuendik on suviti maalt saanud looduselamustest innustust; seitsmendik on tegelnud kodus aiandusega; kaheksandik on koolipõlves huviga kogunud taimi või putukaid; umbes samapaljud on pidanud mõnd kodulooma. Vähem on olnud neid, kes enne ülikooli astumist on juba töö- tanud mõnes bioloogialaboratooriumis, osale- nud ekspeditsioonidel või muudel välitöö- del — need mõjud olevat olnud eriti tugevad.

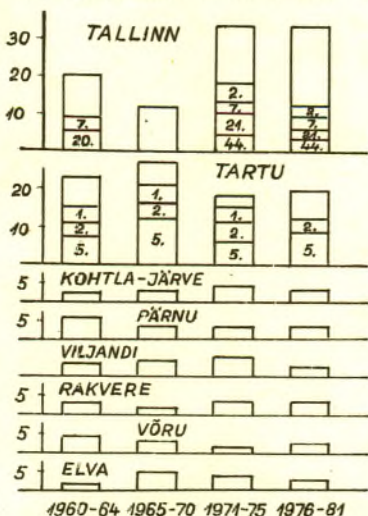
Ankeetküsitlus, mille korraldas diplomand A. Raa 1975. a. 242 lõpuklassiõpilasele, andis peamiste loodusehuvi arenemist mõjuta- nud teguritena järgmised: 68% küsitletuist nimetas kooli, 64% — matku loodusse, 57% — nähtud filme, 56% — loetud raa- matuid, 50% omistas sellist tähtsust televi- sioonile, 29% — raadiole. Vähem oli neid, kes pidasid loodusehuvi tekkimisel oluliseks ka vanemate (23%), sõprade (19%) ja sugu- laste mõju. Neist andmetest jääb mulje, et

õpilane ei erista huvide tekke varasemaid põhjusi hilisematest meeldejäädud impulssidest. Vaevalt saabki õpilane objektiivselt hinnata oma vanemate, kodu ja lähiümbruse varasemat mõju. Nii pannakse tekkinud erialahuvi kooli, matkadest või massiteabevahendeist meeldejäädud elamuste, raamatuteadmiste või hoopiski isepäinis leitud kaatluste arvele.

Raamatuist saadud loodusehuvi on raske kvantitatiivselt hinnata. Üle poole esmakurslastest väidab lugevat «Eesti Loodust» või «Horisonti». Ligi kolmandik nimetab meeldejäädud kirjandusest eeskätt Akimuškini, Durrelli ja teiste populaarseid loomalugusid. Suur osa vastajaist ei suutnud meenutada huvi tekitanud teoste autoreid ja pealkirju, või nimetas vaid äsjaloetuid. Seetõttu võib arvata, et tõsiset erialakirjandust geneetika, entomoloogia, ornitoloogia ja teiste huvipakkuvamate bioloogiaalade kohta on lugenud koolipõlves umbes kümnendik esmakurslasi, tulevase biolooge.

Massiteabekanalite kaudu kanduv mõju on veelgi raskemini hinnatav. Pealegi, see mõjutab mitte ainult õpilasi, vaid ka vanemaid ja õpetajaid, kujundab avalikku arvamust ning võimendab ajakajaliste probleemide tähtsust.

Kooli osatähtsus õpilaste huvide arendamisel selgub ilmekalt, kui võrrelda eri koolide panust bioloogiaosakonna iga-aastase vastuvõtu komplekteerimisel. Juba põgus pilk (1. joonis) näitab, et veerandi kõigist sisseastujaist annab ainult 5–6 peamist, pidevalt kõige rohkem üliõpilaskandidaate ette valmistanud kooli.¹ Selline vahekord oli



1. joonis. TRÜ bioloogiaosakonna astunute jagunemine linnade lõikes. Tulbad tähistavad osakaalu protsentides esmakurslaste koguarvust 5–6 aasta jooksul. Numbrid tulpades näitavad eraldi keskkooli, kust tulnud üle 2,5% vastaval perioodil sisseastunuist.

¹ Selle ja järgneva diagrammi koostamisel on järjest kokku võetud viie-kuue aasta andmed, et kõik keskmised arvud tugineksid vähemalt 250-le üksikvastusele.

kujunenud juba 1950. ja 60. aastail, kui veel polnud bioloogia eriklasse, ning püsib praeguseni, kus bioloogiliste fakultatiivainetega koolide suurem osatähtsus on täiesti loomulik. Kahekümne lähemalt vaadeldava aasta jooksul on bioloogialembeste koolide edetabelis püsinud Tartu 5. ja 2. keskkool ning Tallinna 7. keskkool. Viimasel aastakümnel on esimese kuue hulgas pidevalt Tallinna 2., 21. ja 44. keskkool. Kümne esimese hulgas (viisaastakute lõikes) on korduvalt ka Tallinna 20., Tartu 1., Pärnu 1. ja Võru 1. keskkool.

Millest on nende koolide edukus bioloogide ettevalmistamisel? Millest on üldse bioloogia maine koolis, selle aine eelistamine õpilaste poolt? Pole kahtlust (ja vaadeldav andmestik kinnitab seda veenvalt), et peamiseks õpilaste innustajaks on hea aineõpetaja. Pidevalt esikohal olevas Tartu 5. keskkoolis õpetas bioloogiat kauemat aega Hans Kõiva, õpiku autor, võrratu metoodik ja suurte teadmistega oma ala entusiast, kes pani aluse bioloogiakultuuridele selles koolis, mida jätkavad edukalt praeguse põlvkonna õpetajad K. Järviste ja E. Saks.

Kool avaldab õpilasele koondmõju, mida määravad selle kollektiivis valitsevad väärtushinnangud, õpilasarühmituste huvialad ja palju muud. Et eraldi välja tuua õpetaja suunav mõju, küsitleti esmakurslasi: kes bioloogiakunde andnud õpetajaist on suutnud tekitada rohkem huvi selle aine vastu. Vastustes nimetati nii keskmise kui ka lõpuklasside õpetajaid. Muidugi kordusid kõige sagedamini eelnimetatud koolides kuu aega õpetanud pedagoogide nimed, kuid korduvalt mainiti ka mõningaid noori õpetajaid. Saadud korduvad nimed järjestati viisaastakute kaupa, et paremini kajastada õpetajaskonna koosseisu muutusi.

Sellist tagasisidet üliõpilaste kaudu aluseks võttes võime viimase viie aasta jooksul bioloogide kõige tulemusrikkamate ettevalmistajate hulka lugeda järgmised pedagoogid (sulgudes kool ja kõrgkooli lõpetamise aasta): õpetaja Maila Kivisalu (Tartu 2. kk., TRÜ 1950), vanemõpetaja Tiiu Saava (Tallinna 44. kk., TRÜ 1958), õpetaja Kaupo Järviste (Tartu 5. kk., TRÜ 1969), vanemõpetaja Milvi Tamm (Tallinna 10. ja 43. kk., TPEDI 1959), õpetaja-metoodik Lidia Kaitsmaa (Jõgeva kk., TRÜ 1952), õpetaja Ingui Tamm (Tallinna 7. kk., TPEDI 1957), õpetaja Tiit Laasberg (Tartu 10. ja Tallinna 2. kk., TRÜ 1977), õpetaja Silvi Kihu (Tallinna 21. kk., TRÜ 1955), õpetaja Tiiu Kupper (Räpina kk., TRÜ 1968) ja õpetaja Tiina Värton (Põlva kk., TRÜ 1964). Kahjuks see võrdlemisi vaieldava järjestusega individuaalarvestus ei kajasta nende väikeste koolide tublisid õpetajaid, keda meenutavad lugupidavalt kõik vastavast koolist tulnud üliõpilased. Olgu lisatud, et eelnimetatud ei pidanud oma meelisõpetajaks mitte kõik

selles koolis õppinud üliõpilased; suurtes koolides on ju mitu sama aine õpetajat.

Kui vaadelda bioloogide juurdekasvu linnade lõikes, siis nähtub, et linnad ei ole esindatud kaugeltki võrdeliselt elanike arvule (joonis 1). Peale kooli ja õpetaja otsese mõju lisandub igas linnas oma iseärasusi. Tartu suurt osakaalu võib seletada ülikooli kaudmõju (lapsi paeluv zooloogiamuuseum, botaanikaaed jm.) ja bioloogia-asutuste suurema osatähtsusega, mis perekonnašeeeste kaudu mõjutab õpilasi. Bioloogide perekondades on rohkem eeldusi omandada loodusehuvi. Noorte loodusesõprade maja ja seltside noorteseksioonid koondavad õpilasi, kellele koolis ei ole huvialaringi.

Tallinna puhul etendavad samuti oma olulist osa teadusasutused ja kõrgkoolid; otseselt suunavad õpilasi Noorte Loodusesõprade Maja, Loodusmuuseum ja loomaaed. Pärnu koolide suurem panus 1960. aastateni seletub peale võimeka õpetajaskonna ka loodusesõprade linnuvaatlejate elava tegevusega.

Teistest linnadest on suuremat, kuid ebaühtlast bioloogide juurdekasvu andnud Viljandi, Võru ja Kingissepa keskkoolid. Viimasel ajal tõuseb vähehaaval Rakvere ja Kohtla-Järve osakaal.

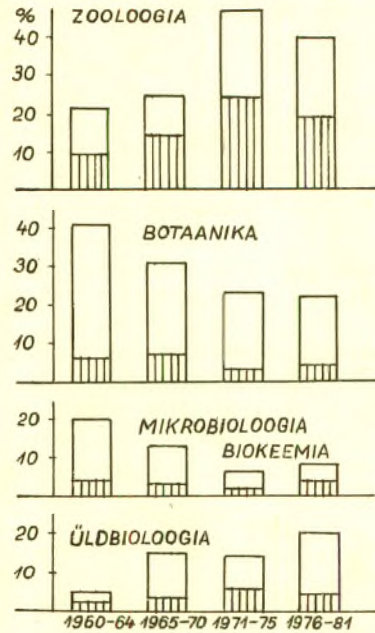
Märkimisväärne on, et mõned väikesed asulad, nagu aianduslembene Räpina, metsaja järverohke Elva ning sordiaretuse pooltest kuulus Jõgeva, viimasel ajal ka Abja, Põlva ja Otepää edestavad palju suuremaid linnu. Kas nende asulate looduskaunis ümbruskond mõjutab õpilaste meelistegevusi, soodustab kodu ja kooli taotlusi loodusehuvi arendamisel? Siit võiks tulla ka järeldustele geograafilise determinismi vaimus, kuid peame arvestama, et kõikides nimetatud kohtades töötavad võimekad pedagogid, siin on eskujulikke kooliaedu ja kabinette. Ja vastupidi, neis linnades, mida pole siin üldse nimetatud, on õpetajaskaader olnud liikuv ja bioloogia õpetamise tase jätnud soovida.

Kui küsida bioloogiaosakonda astujailt, missugune bioloogia eriala neid kõige rohkem huvitab, ning need alad jaotada nelja rühma (vastavalt bioloogia osakonna nelja kateedri profiilile), siis on üldpilt järgmine (joonis 2).

Huvi loomariigi vastu on suur ja avaldub ühevõrra nii neidudel kui noormeestel. Alati on neid, kellele pakuvad huvi loomade käitumine, linnuvaatlused, jahindus või kalapüük. 1970. aastate alguses toimus järsk tõus zooloogide vastuvõtus — see on seletatav ihtüoloogide-kalakasvatavate rühma loomisega, mis mõistagi paelub praktilisema meelega noori; vastavalt on vähenenud teiste bioloogiaalade (peale üldbioloogia) populaarsus.

Taimede, kaasa arvatud ilutaimede vastu on huvi naissool 4 kuni 6 korda suurem. Samasugune on suhe ka koondrühmas, kuhu lähevad noored, kes huvituvad taimede ja

mikroobidega eksperimentaalselt tegelevatest aladest.



2. joonis. TRU bioloogiaosakonda astunute huvide jaotus nelja aineala lõikes: zooloogia (kaasa arvatud loomaökoloogia, -füsioloogia, etoloogia), botaanika (ka geobotaanika, maastikuökoloogia), mikrobioloogia koos taimefüsioloogia ja -biokeemiaga, üldbioloogia (geneetika, tsütoloogia, molekulaarbioloogia, evolutsiooniõpetus). Tulbad tähistavad osakaalu protsentides esmakursuslaste koguarvust. Viirutatud — noormehed, viirutamata — neiu.

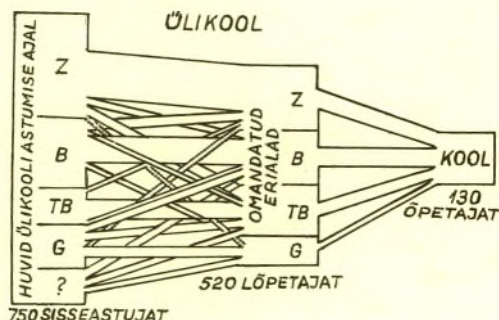
Üldbioloogiliste alade, eeskätt geneetika, tsütoloogia ja molekulaarbioloogia vastu on huvi tõusnud alates kuuekümnendate aastate lõpust; viimastel aastatel lisandub neidki, kes kohe tahaksid arendada teoreetilist bioloogiat. Nais- ja meessoos on selles rühmas keskmiselt 3:1. Lisagem, et 10–16% esmakursuslastest (nendest 3/4 neiusid) esialgu ei tea (või ei taha) täpsustada oma erialahuvi.

Erialahuvi edasine areng tudengipõlves on nii üliõpilastest endist kui ka suundadest, kus on suurem eriteadlaste vajadus. Eksperimentaalalade «leidmine» toimub alati hiljem, kui nendega on juba praktiliselt tutvutud. Kuigi enamik üliõpilasi valib kitsama eriala oma suva kohaselt, jääb siiski järele osa vähemveendunud, keda suunatakse kateedrite juurde vastavalt asutuste poolt avaldatud nõudlustele.

Kui erialavalikut tagasi vaadata ülikooli lõpetamise ajal, siis selgub, et 3/4 zooloogidest ja 2/3 botaanikutest on truusk jäänud oma algul, tihti juba koolist peale valitud suunale. Üldbioloogilistele ainetele on jäänud kindlaks umbes pooled, kuna pooled tulevad juurde mujalt. Taimefüsioloogia ja -biokeemia kateeder saab ligi 2/3 oma koosseisust hiljem, kui alaga on tutvust tehtud. Üleminekute suhtelist osatähtsust erialade vahel

näitab joonis 3; tuleb arvestada, et eriala või vastava kateedri muutmist tingivad peale erialahuvide ka õppejõudude soovitud ning isiklikku laadi kaalutlused.

Kõik bioloogiaosakonna kateedrid valmistavad ette õpetajaid, ja seda suureneval hulgal. Viimase 15 aasta jooksul (joonis 3) on



3. joonis. Erialade muutumine ülikooli õppimise vältel ja õpetajaks siirdunute arv viimase 15 aasta vältel TRÜ kateedrite lõikes (Z — zooloogia kateeder, B — taimesüsteemaatika ja geobotaanika kateeder, TB — taimefüsioloogia ja -biokeemia kateeder, G — geneetika ja tsütoloogia kateeder).

kõige rohkem õpetajaid (50) tulnud taimesüsteemaatika ja geobotaanika, veidi vähem (44) zooloogia alal, kuna laboratoorsema iseloomuga erialade kateedritest tuleb kokku 40 pedagoogi. Võib arvata, et õpetaja enda erialahuviala avaldab omakorda mõju õpilaste huvide suunamisele, mis ilmselt aitab kaasa senise erialade vahekorra säilimisele. Kümnekond õpetajat meie lõpetanuist on hari-dussüsteemis edutatud juhtivale tööle.

Koolide kõrval on suuremaid eriteadlaste vajajaid rakendusasutused (kalakasvatused, keskkonna- ja looduskaitseorganid jt.) ning teadusasutused. Sõjajärgsel ajal on bioloogiaosakonnast võrsunud 113 teaduskandidaati ja 12 doktorit, viimastest on kaks valitud ENSV TA korrespondentliikmeiks. Kraadi kaitsnud teadurite arv kateedrite lõikes on ligikaudu võrdeline kateedrites lõpetanute arvuga, olles suurim zooloogiaharu lõpetanute hulgas (40 kandidaati ja 7 doktorit).

Kui tagasi vaadata meie osakonna edukamate lõpetanute loodusehuvi arengule, siis küsitluse andmeil on enamikul juhtudest olnud tegemist varase kiindumusega loodusesse, mille juuri tuleb otsida, nagu nägime, juba kodust ja koolipõlvest. Varane erialahuvi annab kaheksaüksel eeliseid: mitmeaastase edumaa praktilises loodusetundmises ning kindlamalt motiveeritud kutsevaliku. Varane spetsialiseerumine midugi ahendab edasisi valikuvõimalusi, kuid oma erialavalikus pettunud ei ole bioloogide hulgas kuigi palju. Lõpuks on neil, kellel loodusehuvi ei ole realiseerunud kutsetegevuses, see enamasti jäänud paeluvaks harrastusalaks, millel on kodus, järglaspolve kasvatamisel jällegi oma positiivne tähtsus.

Õppiva noorsoo kasvatusesotsioloogilise analüüsi probleeme

PAUL KENKMANN,
kommunistliku kasvatustöö
laboratooriumi juhataja, dotsent

Nüüdisajale on tunnuslik kasvatusesotsioloogilise analüüsi tugevnev seostamine laiemas sotsiaalse keskkonnaga, noorsoo kasvatuses käsitlus konkreetseis ühiskondlikes tingimustes kulgeva massiprotsessina — nn. sotsiaalsepedagoogiline lähenemine (9).

Üha suurema kaalu omandab tänapäeval noorsoo- ning kasvatusprobleemide sotsioloogiline uurimine. Noorsoosotsioloogia analüüsib noore põlvkonna sotsiaalse ilme kujunemist, noorsoo poolt oma kohta «sissevõtmist» ühiskonna elus tervikuna, ühiskonnasuhete taastootmist uues põlvkonnas. Nii-suguses kontekstis vaadeldakse kasvatust kui ühiskondliku kogemuse sihipärast edastamist noorele põlvkonnale eesmärgiga kujundada teatud sotsiaalseile eesmärkidele ja ideaalidele vastav isiksuse tüüp. Sotsioloogiline analüüs seab kasvatuses seosesse noore põlvkonna kujunemise ühiskondliku tingitusega tervikuna (vt. näiteks 3).

Sotsioloogilisele käsitlusele on praegu iseloomulik suuremahuliste esinduslike uurin-gute teostamine noorsoo teatud rühmade sotsiaalse liikumise ning nende ilme kujune-mise kohta. Näiteks sobivad Eesti NSV Tea-duste Akadeemia Ajaloo Instituudi noorsoosotsioloogia sektori ja TRÜ kommunistliku kasvatuses labori ühisuuring vabariigi keskharidusega noorte enesemääratluse kohta (2260 keskkoolilõpetanu elutee jälgimine aastail 1966—1979) ning üleliiduline ja rahvusvaheline uuring kõrgkooli osast intelli-gentsi kujunemisel (vastavalt aastail 1973—74 ja 1977—78), millega hõlmati ENSV kõigi kõrgkoolide I ja lõppkursuse üliõpilasi (8; 10).

Teiseks iseloomustab noorsoosotsioloogia praegust arenguetappi mõistete ja kontsept-sioonide arenguprobleemide mitmekülgsema haaramise suunas. Seda laadi integratiivseks mõisteks, mille kasutamine on viljakas hari-

vastutust nõudvaile tegudele. Nii kasvab kooli osa, ke'el tuleb olla seda järjekindlalt nõudlik kõige koolisse puutuva suhtes ning seada õpilased olukorda, kus nad kannavad konkreetset vastutust kogu oma tegevuse eest.

Praegusele ajale on iseloomulik õppiva noorsoo **kontsentratsiooni kasv**: asustus tihe- neb, koolikollektiivid suurenevad (kui 1970. aastal oli meie vabariigis ühe üldhariduskooli kohta keskmiselt 260 õpilast, siis aastakümne lõpul juba üle 360). Noori seob omaealistega klassi- ja kooliväline tegevus, õppureil on eri koht massikommunikatsioonis (noorsooajakirjandus, noortesaated, raamatutarjad noortele), levib noortemood. Nähtust, et noorte tegevus ja suhtlemine on suures osas suunatud iseendasse ning kujunevad välja suurtele noorterühmadele (näiteks õpilastele) omased käitumise ja vaimsuse mallid, nimetatakse noorsoo **subkultuuriks**. Viimase arengust võib kõnelda ka meil, soodsas pinna on selleks loonud kõrvuti massikommunikatsiooni üldlevikuga õppivat noorsugu üle vabariigi ühendavad ettevõtmised, nagu EÕM, EÜE, üliõpilaspäevad.

Nimetame mõne siit sugeneva probleemi seoses kasvatustööga. Noorel põlvkonnal peab vaadeldaval eluetapil kujunema arusaam täiskasvanute maailmast, tekkima peab teatud täiskasvanu stereotüüp. Kui suhtlemine on valdavalt suunatud iseendasse, kujuneb see stereotüüp moonutatult ja noortele saavad olulisteks täiskasvanu välised tunnused, mis on kergemini omandatavad-jäljendatavad, seisavad aga tihti kaugel täisealiste maailma olemuslikest tunnusoontest. Siit võime leida näiteks õppivate noorte seas joomise ja suitsetamise leviku põhjusi.

Kool saab niisugust objektiivset olukorda kasvatuspoliitika suunamisel arvestada, luues võimalusi põlvkondade lähendamiseks ning ühendamiseks õpilaste ja vanemate ühistevõtte kaudu. Kõne alla tuleb lastevanemate rakendamine kutseorientatsioonis, heakorrastus ja klassiruumi remont õpilaste ja nende vanemate ühistööna, vaba aja sisustamine õpilastel koos vanematega jne.

Noorte subkultuurile on tunnuslik tihe, noorte endi keskkonda suunatud **suhtlemine**. Viimases ringleva sotsiaalse kogemuse ahtus tingib ka hulga noorte suhtlemisringis kultiveeritavate käitumis- ja mõttestampide primitiivsuse. Näiteks selgus noorte kurjategijate ning õiguskuulekate noorte eluhoiakute võrdlemisel (4), et esimesed erinevad ennekõike vaimsuse ühekülgselt orienteeritusest füüsilisel jõule ja meelelahutusele.

Noorte suhtlemises on kaalukamal kohal kui varem meelelahutus. Sellele on suunitlud ka oluline osa noorte massiteabest, õpilaste klassivälisest aktiivsusest ja harrastustest. Meelelahutuse esiletõusuga kaasneb selle tegevusliigi esinemine etalonina mitmete teiste erineva loomuga tegevuste hinda-

misel. Ollakse ju juba üsna harjunud seadma nõuet, et ka koolitund ning isegi töö peab olema kõigepealt huvitav, põnev, vaheldust võimaldav, küllalt kerge jne., kaalumata, kas näiteks õppetöö saab ja peab just niisugune olema. On eriti halb, et koolielu praktika mõnigi kord niisugust suhtumist kinnitab: siis, kui õppetundide arvel leitakse kõige sobivam aeg taidlusülevaatuks valmistumiseks, koolihoonete ümbruse korrastuseks jms.

Primitivism tegutsemises ja vaimsuses kandub teatud osas ka tunnetesfääri. Puutume sellega kokku, muretsedes õpilaste kunstitunnetuse puudulikkuse või neidude ja noormeeste suhete labasuse pärast. Nüüdisnoorte subkultuuri kujunemise olud (linnaelamurajooni tingimused!) ning selles ringlev vaimsus ei tekita kuigi tugevalt kodutunnet. Viimase väljakujunemisel põhineb aga olulisel määral kodumaatunne, patriotism.

Esitasime vaid mõned vaated muutustele noore põlvkonna ühiskondlikus seisundis, kes astub ellu läbi haridussüsteemi. Viitasime mõnede probleemide tekke allikaile, mis avalduvad raskustena kasvatustöös — küllap on nende analüüs kasvatustöö tõhustamiseks olulisemgi kui selle valdkonna kordaminekute esiletõõtmine.

Noore põlvkonna kujunemise sotsioloogiline analüüs viib järeldusele, et selles valdkonnas sugenevate vastuolude allikaid tuleb näha objektiivselt paratamatute ning oma põhiloomuselt **positiivsete protsesside võimalikes negatiivses külgedes**. Nii on linnastumine ühiskonna arengu vältimatu komponent, mis loob ka laiadele noortehulkadele mitmekesiseid arenguvõimalusi. Ometi tõdesime, et linnalik elulaad ei kujunda noortel praegustes tingimustes välja vajalikku töösesuhtumist. Töötajate materiaalse heaolu kasv on meie ühiskonna programmiline siht, mille tähtsus noortele arenguvõimaluste loomises on ilmne. Samas võib ainliste hüvede suurem kättesaadavus kujundada noortel tarbijalikkude eluhoiakut, muretust jms.

Niisuguse olukorra sügavamad juured peituvad arenenud sotsialismi enese iseloomus. Arenenud sotsialism on ühiskonna arengu kõrge aste, mis loob seniolematud võimalused sotsiaalse progressi kõigis valdkondades, sealhulgas ka noorsoo arenguks. Selles suunas saab **võimalikuks** ka teaduse ja tehnika revolutsiooniga loodavate eelduste laialdane kasutamine. Ometi pole arenenud sotsialismgi veel täielikult teaduslikule juhtimisele alluv ühiskond, kus kõik arenguprotsessid on prognoositavad ja sel alusel soovitavas suunas juhitud. Nii saavadki sugeneda negatiivsed kõrvalefektid ja kogu ühiskonna arengu seisukohalt progressiivsete protsesside ebasoovitavad küljed.

Kasvatustöö probleemide sotsioloogiline analüüs annab lisa ka noorsoo sotsiaalse ilme kujundamise tõhustamise võimaluste mõist-

misele. Kõigepealt lubab selline vaatenurk hüljata arusaama, et kasvatusraskuste tekke ainualluseks on konkreetse «kasvataja» (kodu, lasteaiakasvatavate, õpetajate, eakaaslastest sõprade ringi jne.) tegevuse puudujäägid või ebasoovitav mõju ning et probleeme lahendada on võimalik nendesamade konkreetsete mõjutajate tegevusele õige suuna andmisega. Lõppastmes tulenevad nii kasvatusprobleemid kui ka kasvatusvead siiski kogu ühiskondlike tingimuste kompleksist, milles noor põlvkond ellu astub.

Sotsioloogilise analüüsi tulemuste juurutamise kõrgeim vorm on uurimistöös loodud lähenemisviisi rakendamine sotsiaalses juhtimises. Antud juhul tähendaks see lähenemist kasvatus tööle noorsoo enesemääratluse protsessi seaduspärasusi aluseks võttes. Kasvatus on edukas siis, kui ta kujundab noorte enesemääratluse tingimusi ja arvestab paindlikult siin asetleidvaid objektiivseid muutusi. Nii tuleks õpilaste töökasvatuses seada üheks ülesandeks kompenseerida seda, mis jääb puudu tööhoiakute kujunemisel praeguses elusituatsioonis, ning kavandada sellest tulevalt õpilaste mõjutamist, tööd lastevanematega, elukohajärgset tegevust jne. Töösuhetumise formeerimist ei saa seejuures lahutada kogu tööalastest enesemääratlusest, mis kulgeb väga konkreetsetes ruumis ja ajas: rahvamajanduse tervikolukorra, edasi aga antud asula, linna või rajooni tööjõu struktuuri, tööjõuressursside, kättesaadavate tööning õpikohtade, siin levinud avaliku arvamuse (viimane tavaliselt soosib mõned tööala ja käitist ega pea eriti lugu mõnedest teistest) jne. tingimustes. Viimased määravad ära ka kasvatusliku mõjutuse efekti. Kui töökasvatus neid tingimusi ei arvesta, saavutatakse vaid näiline efekt.

Noorte enesemääratluse juhtivaks mõjuks olla suudab kasvatus seega siis, kui tunatakse enesemääratlusprotsessi seaduspärasusi ja konkreetseid tingimusi ning suudetakse neid sihikindlalt arvestada. Siin on otsetee ka sotsioloogiliste uuringute lülitamiseks kasvatus tööle täiustamiseks. Sotsioloogiline analüüs annab mitmekülgse pildi noori kujundavaist tegureist ning lubab seega kindlalt kui harjumusel ning spekulatsioonil põhinev «näpuga näitamine» välja tuua ka kasvatus nõrgimad lülid, mille suunamise kaudu saab edendada kogu kasvatusprotsessi. Eelduseks on aga see, et haridus- ja kasvatusjuhid suudavad hinnata noorsoo arengu situatsiooni oma tegevustasandil: õpetaja oma klassis, koolidirektor koolis, rajooni haridusjuhid kogu rajooni tasandil jne. Tähtis on ka sotsiaalsühholoogia meetodite ning järelduste rakendamine (5; 7), mis ulatub kooliklassi tundmaõppimisest noorte psüühika kujunemise ulatuslikumate seaduspärasuste mõistmise ja rakendamiseni.

Kutsesuunitluse aktuaalseid probleeme seoses üldise keskharidusega

PAUL KENKMANN,
kommunistliku kasvatus töö
laboratooriumi juhataja

AIMI SUKAMÄGI,
kommunistliku kasvatus töö
laboratooriumi vanemteadur

Viies ellu NLKP XXVI kongressi otsuseid, arendatakse edasi kutsehariduse süsteemi. Sellega seoses suundub juba lähemal ajal 40—50% kaheksanda klassi lõpetanud keskharidust ja eriala omandama kutsekeskkoolidesse ja keskeriõppeasutustesse. See muutus hakkab oluliselt mõjustama tööliikaaatri kujunemist ning ka kõrgkoolide kontingendi formeerumist.

Nii kujuneb olukord, et valikusituatsioon, mis seni seisis keskkoolilõpetajate ees (tööle — keskeriõppeasutusse — kõrgkooli?), tekib ka kõigil 8. klassi lõpetajatel: tuleb otsustada, kas minna üldhariduskeskkooli, kutsekeskkooli või keskeriõppeasutusse. Millele peaks nüüd tuginema kutsesuunitlus ja -soovitus 8-klassilises koolis? Kas võiksime piirduda põhiliselt õppe- edukuse arvestamisega? Milline kaal anda õpilase isiksuseomadustele (huvidele, võimetele, tahtemadustele jne.)?

Praegu on 8. klassi õpilaste valikule suunatud kutsenõustamise peapuudus, et püütakse orienteerida noori teatud õpivormile: antakse nõu jätkata õppimist üldhariduskoolis, soovitatatakse kallutada valik kutsekeskkooli kasuks jne. See on aga tegelikult õpilase orienteerimine mitte õppetöö sisule, vaid selle sotsiaalsetele tagajärgedele. Tähendab ju üldhariduskooli 9. klassi astumine suundust edasi õppida kõrgkoolis või asuda tööle keskharidusega teenistujana; kutsekeskkooli astumine aga viib noore tööliiklassi hulka. Niisugusel otsustamisel reeglina ei arvestata tulevase töö sisu, kogu õpilase võimete suundust jms. Kriteeriumiks on pahatihti õpiedukus (hea õppija jäägu meile, nõrk mingi kutsekeskkooli).

Et nooruk suudaks kaheksanda klassi lõpul teadlikult valida eriala, on tähtis

õpilaste kutsehuvide kujundamine. Valdavalt toimub see elukutsete ning erialade tutvustamise teel. Siin peaksid kõrvuti koolide ja kutseõuandlatega rohkem initsiatiivi näitama töölisi vajavad asutused ja ettevõtted. Koolipoolne ülesanne oleks laiendada õpilaste võimalusi mitmesuguste tegevusala-dega kokkupuutumiseks, nii et selguksid paremini nende huvid ja võimed. Selles mõttes on koolides viljeldav klassivälise ainealane tegevus veel ühekülgne. 1981. a. keskkoolilõpetajate küsitluse andmeil oli vaid iga kümnes õpilane tegutsenud tehnikaringis, täppisteaduste ringis koguni alla 5%. 8-klassilise kooli kohta niisugused andmed puuduvad, juhuvaatlused lubavad järeldada, et tehnika, matemaatika jmt. aladega on saanud tegelda väga vähesed.

Lisaks kutsealal tehtava töö tundmisele on vaja teada, milliseid nõudeid see esitab isiksuseomadustele ning kas eriala valijail neid vajalikul tasemel on — nii eriala õppimiseks kui ka tööks.

TRÜ kutseõuandluse kabinetis on alates 1974. aastast läbi viidud sellesuunalisi uurimusi, peaaesjalikult kõrgkoolis õppimisest huvitatud noorte ja ka üliõpilastega. Andmed näitavad, et erialati on noorte üldvõimete struktuur erinev. Matemaatika eriala üliõpilastel on oluliselt kõrgemad numeraalne võime ja matemaatiline mõtlemine, TPI tehnikaerialade üliõpilastel ruumiline kujutusvõime ning matemaatiline mõtlemine. Filoloogiateaduskonnas õppijatel on oluliselt kõrgemad taju eristamisvõime ja sõnaline arusaamine. Loodusteaduslike erialade üliõpilaste üldvõimete struktuuris nii selget eripära ei ole, kuid võimete üldine tase on keskmisest kõrgem.

Töölisgruppide hulgas tehtud uurimused näitavad, et parematel töölistel on ka erialatööga seotud võimete näitajad oluliselt kõrgemad (näiteks trükiladujatel sõnalised ja tajuvõimed).

Tehnikumiõpilaste võimete struktuur on sarnane kõrgkooli sama ala üliõpilaste võimete-ga, kuid tase on madalam. Ka kutsekeskkoolide õpilaste üldvõimetes on erialati olulised erinevused, mis lähenevad samadel aladel töötajate võimete struktuuri erijoon-tele.

Kutsevaliku tingimuste keerukamaks muutumisega on õpilaste üldvõimete arvessevõtt kutseõuandluse oluline reserv. Rajoonide (linnade) kutseõuandlad peaksid olema suutelised õpilasi testima ning tulemusi kutseõuandluse jaoks tõlgendada. Praegu see aga nii pole. Põhjusti on siin kaheksa- ja üheksa-klassiliste koolide õuandluse kaader pole komplekteeritud nii, et igas nõuandlas oleks nimetatud tööd tundvaid psühholooge. TRÜ töötajate

osavõtul korraldatud seminaridel on paljud kutseõuandluse töötajad kurtnud, et nad on muudetud haridusosakonna inspektorite sarnasteks ametnikeks, kellelt nõutakse pigem andmete kogumist lõpetanute õppima- ning tööleasumisest kui tegelikku kutseõuandlusest. Märgitud ebakohad on kõrvaldatavad, see aga oleks eeldus kutseõuandluse sisulise töö kaalu tõusuks.

Kutseõuandluse peamiseks hästi mõtlema, millised erinevused on ühel või teisel eriala omandamise viisil. Ka kõrgkoolis omandatakse eriala, samuti nagu tehnikumis ja kutsekeskkoolis, kuid see baseerub kõrgemal üldhariduslikul tasemel ning teistsugune on ka erialaste teadmiste ulatus ja sügavus. Õpilastel, kellel üldhariduslike ainete omandamisega sisulisi raskusi, on õigem õppida eriala koolitubis, kus üldained on väiksema ulatusega. Õige pole aga suunata neid noori põhimõttel: ükskõik kuhu, peasi et üldhariduskoolist ära. Võimete ja valitava eriala vastavus pole antud juhul vähem oluline kui kõrgkooli eriala valikul.

Aktuaalseks probleemiks kutseõuandluses on kõrgkooli reaal- ja tehnikaerialade komplekteerimine, eriti füüsika-, matemaatika- ja keemiaõpetajate probleem. Kas meil ei ole vastavate võimete õpilasi? Uurimuste andmed näitavad, et 1/4—1/3 keskkooliõpilaste matemaatilised võimed on oluliselt üle eeskäigese, kuid teadmised paraku ei vasta alati võimetele. Mõjub ka ülal-märkitud ühekülgne klassivälise ainealase tegevuse korraldamisel. Tehnika- ja füüsikaerialade komplekteerimine on raskendatud sellegi tõttu, et üldhariduskeskkool, kust tuleb kõrgkooli põhikontingent, on seni valdavalt tütarlaste kool, kuid need erialad on rohkem noormeestele.

Võimekuse ja õpiõnneluse seoste uurimine näitab, et keskmise võimekusega õpilased on suutelised õppima «neljajale». Poiste ja tütarlaste üldvõimete struktuur on erinev, võimete tase oluliselt ei erine. Paljud poisid õpivad siiski tütarlastest halvemini. Seetõttu suunatakse poisse tütarlastega võrreldes sagedamini peale 8. klassi lõpetamist kutseõuandluse süsteemi, arvestamata paljusid teisi õigeid valikuks tarvilikke asjaolusid.

Peale kutsevalikul etendava osa — õppimise suhtumine on seotud ka hilisema töösuhtumisega — kuulub võimete kohane õppimine üldise kohustusliku keskkooliõppimise kesksete probleemide hulka. Olukord, kus kõik noored peavad saama keskkooli, on alles uus. Vajalik on seda muutust arvestav õppeprogrammide, metoodika, kasvatustöö jne. uuendamine. Sageli kurdetakse, et kõik õpilased ei suuda programmi ettenähtud omandada ning õpetajad peavad seetõttu nõudmisi alandama. Vahel see nii ongi. Massiliselt esineb aga olukord, et õpilased ei pea edasijõudmiseks võimetele vastavalt pingutama. Neil endil

pole sellist suundust ning õpetajadki ei nõua seda. Õppemetoodika ja kasvatustöö, kus võimete taseme arvestamine ühitatakse igapäevase nõudlikkusega, loob aluse keskkoolikursuse kvaliteetsemaks omandamiseks. Õpilastel on selleks võimeid enam, kui kool neid seni kasutab.

Kõik koolihinded 2.—11. klassini seostuvad statistiliselt oluliselt omavahel. Järelikult on õppeedukus aastate vältel küllaltki püsiv. Üldvõimete testi ja koolihinnete seosed on samuti tugevad.

Kõrgkooli õpiedukuse prognoosimisel kasutatud regressioonanalüüs näitab, et kõrgkooli õpiedukus on oluliselt seotud keskooleasutuste õpiedukuse (eriti reaal- ja humanitaarainetes) ning üldvõimetega. Järelikult on kõrge õpiedukus oluline tegur eriala valikul. Pole aga õige teha sellest ainumääravat tingimust ühe või teise eriala, õppeasutuse jne. valikuks või siis (mida tege-likkuses ka sageli juhtub) mingite valikuvariantide väljalülitamiseks. Kujunenud kutsehuvid, võimed, väärtushinnangud ja paljud teised isiksuseomadused mõjustavad samuti valikut. Vaja on arvestada ka kujunenud iseloomuomadusi ja tervist, samuti seda, kuidas mõjub nooruki kujunemisele õppimine kodust eemal.

Viimane asjaolu vajab eriti äramärkimist. Kutsekeskkoolide osa kasv tähendab, et paljudel noortel tuleb asuda õppima mõnes kodukohast eemal asuvas kutseharidusasutuses. Väiksemate keskuste oskustöölise kaadri täiendamiseks on see paratamatu, eriti veel praegu, kus kutseharidusasutuste võrgu väljakujunemine alles kestab. Uurimisandmed lubavad teha üldistuse, et lastevanemad peavad ebasoovitavaks laste õppima asumist kodukohast eemal asuvasse kutsekeskkooli, eriti veel väheprestiižikate alade õppimiseks. Viimased võivad aga kodulinna või -alevi arengule olla väga tähtsad. Peale vanemate hulgas tehtava selgitustöö üldse on selles olukorras tähtis kutsekeskkooli kui hariduse ja kutsettevalmistuse omandamise viisi prestiiži tõstmine. Ettevalmistuse oluliste külgede väljatoomisele ülesehitatud propaganda abil saavad oma prestiiži tõsta kutsekeskkoolid ise.

Maarajoonide kaadriprobleemid on suuremate keskustega võrreldes teravamad. Maa- ja linnaõpilaste võimete tase oluliselt ei erine. Seega saaks suunata rohkem õpilasi elukohajärgselt vajalike erialade omandamisele, sest linnanoor asub maale tööle harvemini kui maalt päritolev. Ülikool on huvitatud konkreetsematest sidemetest rajoonidega kindlate alade spetsialistide ettevalmistamise ning maapiirkondadesse töölesuunamise nimel. Eriti vajalikud oleksid mõlemale poolele kontaktid, kus maakoolid saadaksid pedagoogikakalduvustega lõpetanuid ülikooli, ülikool aga valmistaks nad ette õpetajaametisse oma kodupiirkonnas.

Üliõpilasest õpetajaks

MILLI-IRENE PEDAJAS,
TPeDi pedagoogika ja psühholoogia
kateedri dotsent

REET URING,
TRÜ kõrgkooli kompleksse uurimise
laboratooriumi vanemteadur

Tartu Riiklik Ülikool on meie vabariigi tõeline *alma mater*: igal aastal saadab ta üldhariduskoolidesse üle 200 noore õpetaja, noorele põlvkonnale kultuuririkkuste vahendaja. Need on inimesed, kes suures osas vormivad meie lapsi õpetades-kasvatades kogu ühiskonna tulevikku, sealhulgas ka meie rahvusliku teaduse ja ülikooli enda tulevikku. Üle 60%* pedagoogilist ettevalmistust andvate osakondade lõpetanuist suunatakse igal aastal kooli tööle ja ülikool on huvitatud, et neist saaksid head õpetajad. 70. aastatest alates ongi ülikoolis asutus uurima mitte ainult seda, kuidas saab üliõpilasest õpetaja, vaid ka seda, milline on üliõpilane olnud enne kõrgkooli astumist ja milliseks ta kujuneb koolis töötades. Esimeseks nimetatud probleemidele pühendatud uurimuseks oli 1973. a. ülikoolis kaitstud M.-I. Pedajase kandidaadiväitekirja «Mõningate arengufaktorite osa õpetaja professionaalses kohanemises». Praegusajal tegeldakse õpetajate ettevalmistamise ja üldse õpetaja-probleemide uurimisega terves reas ülikooli allüksustes (kõrgema kooli kompleksse uurimise laboratoorium, pedagoogika ja metoodika kateeder, matemaatika õpetamise metoodika kateeder, kommunistliku kasvatuse laboratoorium jt.). Järgnevas antakse ülevaade sellest, mida kokkuvõtvalt lubab sel alal esile tuua kõrgkooli uurimise laboratooriumis tehtu.

Õpetajakutse on kutsevaliku seisukohalt üsna eriline: peaaegu ühtki teist elukutset ei tea tänapäeva abiturient nii põhjalikult kui õpetajakutset, suhtumine sellesse kujuneb temas välja üldhariduskoolis õpitud aja jooksul kogemuslikul ja väga emotsionaalsel alusel. Peale kodu ja kogu üldsuse kujundavad seda absoluutselt kõik õpetajad mitte

* Protsent kõigub aastati ja ka osakonniti: näiteks bioloogidel kõigub see 40, võõrfiloloogidel 70, matemaatikutel 90 lähistel.

niivõrd õpetajakutsest rääkides kui oma igapäevatööd ükskõik kas hästi või halvasti tehes. Peale suhtumise on üldhariduskooli läbinute isiksuses kodu, kooli ja kogu üldsuse poolt kujundatud või kujundamata jäetud mitmed õpetajakutse seisukohalt väga tähtsad jooned: tööarmastus, vastutus- ja kohusetunne, austus ning lugupidamine teise inimese ja elu vastu üldse, abivalmidus jne. Seda laadi omaduste kujunemata jäämist või väärastunud kujunemist on 5 kõrgkooli-aastaga äärmiselt raske (kui mitte võimatu) korrigeerida. Kui abiturienti suhtumine õpetajakutsesse kujuneb negatiivseks ja sellele lisaks tunnetatakse, et isiksuslikud eeldused ei võimalda õpetajana töötamist praeguses koolisituatsioonis, välditakse üldreeglina haridustee jätkamisel võimalusi, mis viiksid õpetajakutse valikule.

Üldhariduskoolile valmistatakse kõrgharidusega õpetajaid ette põhiliselt pedagoogilistes instituutides ja ülikoolide nendes teaduskondades, mis annavad ka pedagoogilise ettevalmistuse. Nendesse õppeasutustesse astujate lähtekohad on erinevad. Pedagoogilisse instituuti astuja valib kõrgkooli valikuga nii elukutse (õpetaja) kui ka eriala (võõrkeel, füüsika, matemaatika vmt.), ülikooli astuja valib eelkõige eriala, mille baasil on hiljem võimalik pidada mitmeid elukutseid (teadustöötaja, insener, toimetaja, õpetaja jne.). Teisisõnu: kõrgkool peaks andma ja kujundama erialast, kutse-, ameti-, töö- ja ühiskondliku töö alast kvalifikatsiooni, motivatsiooni, eruditsiooni jne. afilatsiooni. TRÜ annab-kujundab kõike eelnevat erialast lähtuvalt. Kuna eriala võimaldab pidada mitmeid erinevaid kutseid, töötada mitmetel erinevatel ametikohtadel, jääb mitteerialane ettevalmistus paratamatult nõrgemaks. Kummagi pole ülikoolide õppeplaanid õpetajakutseks vajaliku ettevalmistuse andmiseks antud momendil sugugi soodsad (4). Kõik see kajastub üliõpilaste suhtumistes, hoiakutes, väärtustes, ülikooli poolt antava ettevalmistuse vastuvõtus. TRÜ pedagoogilise ettevalmistusega osakondade üliõpilaste erialavaliku motiivide uurimisel 1978/79. õ.-a. selgus, et eriala valikul pidas ainult ~30% uurituist silmas mingit konkreetset elukutset. Ligikaudu 40% enda kohta vastavat informatsiooni andnud uurituist samastas eriala ja elukutse (märkisid küsimustikku tulevase elukutsena näiteks inglise keel, biokeemia, füüsika, matemaatika jmt.). Eriala valikul orienteeruti eelkõige tulevasele teaduslikule tegevusele ja tunnetushuvide rahuldamisele, mis TRÜ spetsiifikat arvestades on täiesti loomulik. Silma torkas noorte orienteerumine saaja-rollile, õpetajakutse eeldab aga andja-rollis olijat (detailsemalt vt. 8). Seega on ülikooli astunu õpetajakutse suhtes juba suures osas väljakujunenud hoiakute-suhtumistega ja ees seisab mitte õpetajakutsesse suhtumise kujun-

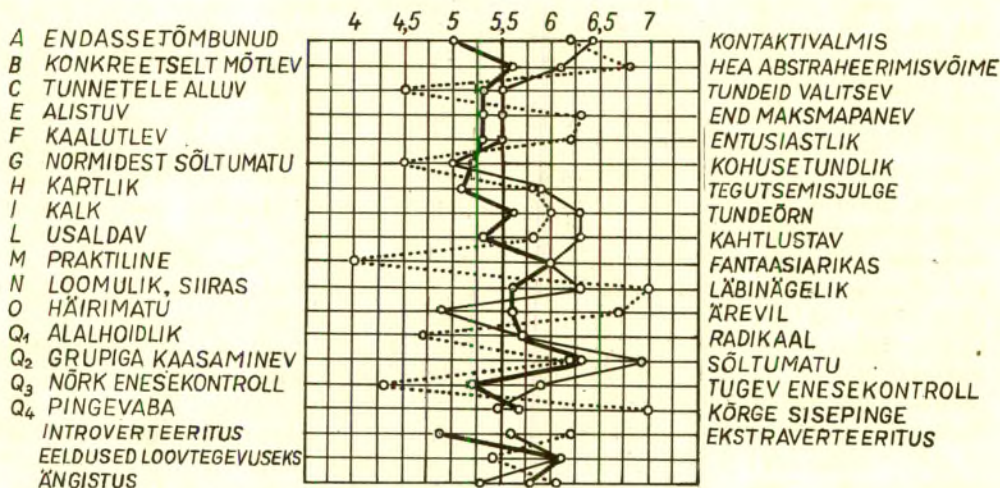
damine null-punktist alates, vaid midagi hoopis keerukamat ja aeganõudvamat: varasemate hoiakute muutmine (hoiakute muutmist on põhjalikult uuritud massikommunikatsiooniteoorias). Kõigepealt eeldab see aga kujunenud hoiakute selgitamiseks vajaliku meetodika väljatöötamist: TRÜ-s on konkreetse kõrgkooli eripära arvestav meetodika olemas. Vastav uurimus näitas, et TRÜ üliõpilaskonnas võime eristada kolmelaadset suhtumist õpetajakutsesse: 1) positiivne suhtumine, õpetajatöö pidamine kutsumuseks (~20% uurituist); 2) täiesti eitav ja vaenulik suhtumine (väga rangelt võttes ~10% uurituist, kui silmas pidada vaid neid, kes ütlevad lapsed endale närvidele käivat ja kes mingi hinna eest ei soostu valima õpetajakutset); 3) indiferentne suhtumine (~70%), soostumine õpetajakutsega, kuna meeldivama kutse valik ei õnnestunud. Niigi ebasoodus suhtumine õpetajakutsesse muutub studiumi vältel veelgi ebasoodsamaks (detailsemalt vt. 8), sest kujunenud hoiakud mõjustavad informatsiooni vastuvõttu ja selle interpreteerimist. Tuleb arvestada võimalusi, et ligi 70% uurituist suhtub pedagoogilise tsükli kaudu antavasse ettevalmistusse pealiskaudselt ja otsib saadud informatsioonist toetust oma ebsoodsatele hoiakutele. Õpetajakutsesse suhtumise korrigeerimise teeb ülikoolis eriti raskeks see, et üliõpilaste professionaalne (elukutseline, antud juhul siis õpetajakutsega seonduv) enesemääratlus jääb lubamatult hiljaks. Meie uurimiskontingendi V kursuse üliõpilastest ~10% ütlevad V kursuse kevadsemestril, et neil on elukutse veel valimata. Kui lisada ka need 45,3%, kes enda kohta vastavat informatsiooni andnud V kursuse üliõpilastest ikka veel samastavad eriala ja elukutse, siis võime öelda, et umbes pooltel pedagoogilist ettevalmistust andvate osakondade lõpetajatel on professionaalne (mitte ainult õpetajakutsega seonduv) enesemääratlus puudulik või täiesti kujunemata. Tagajärjeks on, et vähemalt 30% üliõpilastest teeb suunamiskomisjonis õpetajakutse suhtes sundvaliku. Nende professionaalne enesemääratlus aga nihkub kõrgkoolist stažööriaastale ja esimestele tööaastatele.

Üliõpilaste ning õpetajate karakteri- ja temperamendiomaduste võrdlus (isiksuseküsimustiku 16 PF alusel) näitas, et võrreldavad kontingendid on teatud faktorite osas statistiliselt oluliselt erinevad. Meie vabariigi õpetajaskonnale on eriomased A+*, I+, N+, Q₂+, Q₄+ ja H- (detailsemalt vt. 5; 6). Eesti NSV õpetajate kutsekohanemise longituduuriuuringu andmetel on erinevusi praeguses koolisituatsioonis edukalt ja edutult töö-

* R. B. Cattell tähistab 10-pallilise skaala vahemikku 1-5 *-mürgiga, vahemikku 6-10 *+-mürgiga.

tavate õpetajate isiksuse profiilides. Ekspert-hinnangute** põhjal edukaks tunnistatud õpetajate isiksuse profiilis (joon. 1) domineerib edutute õpetajatega võrreldes isiksusekarakteristikute hulgas seesmine rahulikkus, suhteliselt pingevaba seisund. Edutute õpetajate sisepinge (Q_4) on isegi üle ENSV keskmise õpetaja kõrge sisepinge (7,0). Sellest lähtuvalt on edukad õpetajad suhteliselt häirimatud (O—), edutud aga rõhutatult ärevil, rusutud, ebakindlad (O+). Edukat õpetajat iseloomustab fantaasiarikkus (M+), mida

edutul ei ole — ta on silmapaistvalt praktilisem (M—). Edutu õpetaja on leplikum, võib-olla isegi pretensioonitum (L—) vastupidiselt eduka õpetaja valvsusele ja nõudlikkusele (L+). Edutu õpetaja on endast lähtuv, tahab olla normidest vaba, seepärast tihti hooletu (F+), kuid ka tõrges, kangekaelne, tahab ennast maksma panna (E+). Edutu õpetaja annab sagedamini oma tundmustele voli, võib minna konfliktiks (C—), on nõrga enesekontrolliga, ei vaevu end pingutama hea mulje nimel.



Joonis 1. TRÜ V kursuse üliõpilaste _____, edukate _____ ja edutute õpetajate isiksuse profiilid.

Joonisel 1 toodud TRÜ V kursuse üliõpilaste isiksuse profiil on lähedasem eduka õpetaja profiilile, eriti torkab see silma 16-le faktorile lisaks toodud teiseste näitajate (introverteeritus-ekstraverteeritus: eeldused loovtegevuseks, ängistus) osas. TRÜ üliõpilasi iseloomustab A—, N—, teatud osakondades ka I—, H+ jmt.; üliõpilased on õpetajatest introvertsemad, pingevabamad, rohkem uuedustele orienteeritud, nende isiksuslikud potentsiaalid loovtegevuseks (püsivus, iseisvus, intuiitiivsus, fantaasiaküllus, endassesüüvimine jne.) on suuremad kui õpetajatel (detailsemalt vt. 7). Seega võiksid ülikoolist tulnud noored õpetajad meie vabariigi suhteliselt homogeenset õpetajaskonda täiendada ja mitmekesistada. Kahjuks on üliõpilaste isiksuses halbadele kutsehoiakutele lisaks mõningad sellised jooned — eelkõige kompromissitus, õpetajatest madalam kontaktteeruvus (A—, N—) jne. —, mis raskendavad nende kutsekohanemist praeguses koo-

lisituatsioonis. Iseenesest on A— ja N— õpetaja teatud kutserollide täitmise seisukohalt väga positiivsed (detailsemalt vt. 7). Kuigi partei-, valitsus- ja haridusorganid on viimasel ajal hakanud eriti rõhutada pedagoogitöö loominguilisust, näib meie üliõpilaste suhteliselt hea loovpotentsiaal praeguses koolisituatsioonis (õpetajatöö suur reglementeerimine, ülejuhtimine, ülekontrollimine) kujunevat samuti kohanemiskursi tekitavaks asjaoluks: loovtegevus nõuab teatavasti otsustamisvabadust, pinge- ja hirmuvaba keskkonda (3) (NB! meie õpetajate kõrge ängistus).

Kõigest eelnevast tingituna võib TRÜ-st tulnud noor õpetaja vahetada enne elukutset, kui ta kohaneda jõuab. Eriti kergesti teevad seda nende erialade lõpetanud, keda mujalgi rahvamajanduses vajatakse (füüsikud, bioloogid, matemaatikud, keemikud) ja keda ootavad seal paremad olme- ja ka töötingimused (väiksem suhtlemiskoorumus ja närvipinged, suuremad ametialase tõusu võimalused, parem töötasu jne.), kui kool seda pakkuda suudab.

Eelnimetatud longituuduuringuse andmetel on uuritud kontingendist 10 aasta jooksul lahkunud 1/3 õpetajaid, TRÜ ja TPedI kasvandikke võrdselt vastavalt 32% ja 33%.

** Ekspertideks olid direktorite asetäitjad ja nende poolt edukaks peetav õpetaja on eelkõige praeguses koolisituatsioonis koolijuhi ootustele vastav õpetaja (loomulikult kajastavad need ootused ka «ideaalselt heaks» peetava õpetaja jooni).

Andmed kinnitavad, et see 2/3, kes õpetajatoole on jäänud, on oma kutset tubli. See ei tähenda aga, et TRÜ ei tunneta vajaka jäämisi õpetajate ettevalmistuses. Kummagi on alust oletada, et just TRÜ lõpetanutel on eeldusi kasvatada aktiivsete tunnetushuvidega ja hea loovpotentsiaaliga kodanikke (sealhulgas ka tulevase TRÜ üliõpilasi).

Ülikool on asunud otsima võimalusi olukorra muutmiseks (4): taotletakse senisest varasemat diferentseerumist pedagoogilise ja teoreetilise kallakuga rühmadeks, otsitakse praeguste õppeprogrammide ja vastuvõtukorra kohaldamise võimalusi õpetajate paremaks ettevalmistamiseks jmt. Lisaks aga oleme kohustatud antud probleemile palju laiemalt lähenema.

Noorte kutseuunitluses tuleks ümber orienteeruda kasvatuslikule kutseuunitluse kontseptsioonile ning loobuda majandusliku, diagnostilise vmt. kontseptsiooni **absolutiseerimisest** (1; 2). Muu hulgas järelbub sellest kontseptsioonist orgaaniliselt, et meid huvitava probleemi seisukohalt (õpetajate ettevalmistus TRÜ-s) ei lõpe kutseuunitlus kõrgkooli astumisega, vaid kõrgkooliski tuleb sellega tegelda. Kutseuunitlus kõrgkoolis peab olema diferentseeritud. Lähtuda tuleb üliõpilaste suhtumisest õpetajakutsele (positiivse suhtumisega üliõpilased vajavad seda suhtumist säilitavat ja süvendavat lähenemist, teatud osakondades lausa kaitset õpetajakutse-vaenuliku keskkonnas, ülejäänute osas tuleks selgitada, kas ja kuidas on võimalik kujunenud hoiakuid muuta) ja nende isiksuslikest ressurssidest. Kõik see on tehtav vaid uurijate, kursusejuhendajate ja kõigi erialaõppejõudude väga tihedas koostöös. Koostöö omakorda tuleb realselt arvesse vaid siis, kui on ellu rakendatud õppejõudude psühholoogilise, sotsiaalsühholoogilise ja pedagoogilise kvalifikatsiooni andmise/tõstmise süsteem.

Kui kutsehoiakud teatud tingimustel (vajalik aeg, meetodika, positiivne õhkkond kõrgkoolis jne.) on suunatavad, siis tuleb meil endale aru anda, et sellised omadused nagu võimete struktuur, temperamendiomadused, mõningad karakterijooned jne. pole kõrgkoolis enam muudetavad. Kõrgkool peab inimest õpetama tulevase kutse seisukohalt oma isiksuslike vajakajäämisi ja tugevaid külgi tundma ja siit edasi oma puudusi tugevate külgedega **kompenseerima** (7) — s. t.: kõrgkool peab orienteeruma kompensatsioonipetusele. See eeldab muudatusi õppeplaanides. Õpetajate ettevalmistuse parandamiseks, nende kutsekohanemise kergendamiseks ning kutsekindluse tõstmiseks peaksid ülikoolide õppeplaanid sisaldama senisele lisaks kõige esmasemalt veel pedagoogilise psühholoogia, koolielu sotsiaalsühholoogia ja õpetajapsühholoogia kursusi. Neid peaksid toetama praktikumid üliõpilaste suhtlemisvõimete tõstmiseks (enesekasvatusele ja oma

isiksuslike ressursside otstarbekale kasutamisele — kompensatsioonile — suunav eneseanalüüs, suhtlemistreeningud jne.). Kõik see eeldab, et üliõpilast (ja ka õppejõudu) arvestatakse õppeprotsessis mitte kui objekte (kõigile on kõik ühtemoodi, ühel ajal jne. ette nähtud), vaid kui subjekte, kellel on oma huvid, hoiakud, väärtused, võimete struktuur, karakteri ja temperamendi eripärasused jne. ning sellest tulenev teatud aktiivsusaste. Selline lähenemine on ühtlasi kõrgkooli õppeprotsessi efektiivistamine seda mõjustavate subjektiivsete faktorite (9) arvestamise ning suunamise kaudu. Kõrgkooli pingutused jäävad aga ilma ühisrindeta viljatuiks: lisaks on vajalik korrektsioon nii üldhariduskoolis (kõrgkoolile ettevalmistatava kontingendi osas ja noore õpetaja vastuvõtu- ja teemakujundamises esimestel tööaastatel) kui ka kogu ühiskonnas (õpetaja kutsepresitiigi ja hariduse väärtuse tõstmise).

Kirjandus

1. Ruus, V. Kutseuunitlus kommunistliku kasvatusesüsteemis (metodoloogiline aspekt). — Rmt.-s: Pedagoogikateadus ja kool. Kommunistliku kasvatuseteooria ja praktika. Tallinn, PTUI, 1981, lk. 49—65.
2. Ruus, V. Kutseinformatsiooni sisust (lähtuvalt kutseuunitluse kasvatuslikust kontseptsioonist). — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 12, lk. 13—15.
3. Unt, I. Veel kord probleemõppest. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 11, lk. 23—26.
4. Unt, I., Kenkmann, P. Õpetajate ettevalmistamisest TRÜ-s. — «Rahva Häälel», 1982, 11. veebr.
5. Uring, R. Eesti NSV õpetajate isiksusest. — Rmt.-s: Õpilase isiksuse arengu teguritest. Nõukogude pedagoogika ja kool XXIII. Tallinn, 1980, lk. 87—108.
6. Uring, R. Veel kord üldhariduskooli õpetajate isiksuseomadustest. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 4, lk. 33—35.
7. Uring, R. Noore õpetaja isiksusest ja kutsekohanemisest. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 12, lk. 18—23.
8. Uring, R. Üliõpilaste kutsehoiakutest õpetajakutse suhtes. — Rmt.-s: Pedagoogikateadus ja kool. Didaktika ja psühholoogia. Tallinn, PTUI, 1981, lk. 75—90.
9. Рутас В. И. Факторы развития учебного процесса высшей школы. — В кн.: Проблемы высшей школы. 3. Тарту, 1979, с. 38—52.



**Esmakursuslaste
keemikuks
lõõmise
õhtu 1979. aasta
sügisel.**

J. Laane foto



**Dotsent
ARVED LUTS
juhendab praktikumi
Etnograafia-
muuseumis.**



**Filoloogia-
teaduskonna
üliõpilased
foneetikakabinetis.**

J. Laane foto



Lõpuaktus aulas.

Vabariikliku
juubelikomisjoni
esimene istung
TRÜ Nõukogu
saalis 1980. a.



Koolisuhete psühholoogilisi aspekte

AINO LUNGE,
loogika ja psühholoogia kateedri dotsent

Eakaaslastega suhtlemine on sotsialiseerumise faktor

Suhtlemisvajadus on iga inimese põhilisi sotsiaalseid vajadusi. Eakaaslastega suhtlemise vajadus tekib juba 4–5-aastaselt. Oma vanuste kollektiivi puudumine avaldab negatiivset mõju isiksuse kommunikatiivsetele võimetele ja eneseteadvusele alates koolieelsest east.

Esimesest koolipäevast peale astub laps kaheksandasse suhetesse. Suhtesüsteemis laps – õpetaja, laps – klassikaaslased on esimene tähtsam, sest õpetaja esitab põhilised nõudmised (teadmiste omandamine, ülesannete täitmine, distsipliin). Täiesti loomulik, et õpilastes tekib terve võistlusvaim, kõik tahavad õpetaja nõudmisi paremini täita. Enne kooli olid võistluses võidu põhitingimusteks osavus, jõud ja kiirus, s. t. füüsilised omadused, nüüd nõutakse aga intellektuaalseid. Ja võib juhtuda, et füüsiliselt tugevamad lapsed, kes on harjunud olema liidriteks, osutuvad mahajääjateks, tagasihoidlikud, häbelikud ja jõu poolest nõrgad aga hoivavad juhtivad kohad. Juba siin peituvad esimeste pettumuste ja ootamatuste alged. Selle tulemusena segunevad lapse maailmamõistmises kummalisel kombel täiesti erinevad hinnangute tasemed: «Kah asi, sina lahendasid ülesande kõige paremini! Aga sa oled punapea, sul ei ole niisuguseid viltpliiatsid, ma peksan sind ühe käega läbi...» Väikesel koolipoisil on raske sellist hinnangute vahel vahel kooskõlla viia. Ja tahes-tahtmata hakkab ta mõtlema: «Mis on tähtsam, vastata tundi hästi või et sul oleksid sellised viltpliiatsid?» Püüdes võrrelda võrreldamatut, otsib laps väljapääsu ja ei tea, mida ette võtta. Küsida õpetaja käest? Selle eest võidakse nimetada kaebajaks. Vanematelt? Ta teab juba ette, mida nad vastavad: «Kõige tähtsam on õppimine. Ära tee väljagi.» Aga kuidas mitte välja teha, kui väärtuste maailm ei ole veel kindlaks kujunenud, kui iga päev tuleb koolis kokku puutuda ebaõnneliste suhetega.

Selliste piinavate otsingute tulemusena tekivad ärrituvus, kiire väsimine, une- ja isuhäired. Ja seda heade intellektuaalsete võimega lapsel, kel pole õpiraskusi. Veel raskem on sotsiaalsete rollide valik lastel, kellel õppimine pole kerge. Milline tee valida, et omandada väärikas koht klassis, et vabaneda enesearmastust alandavast ebatäisväärtuslikkuse tundest? See sõltub koolieelsest kasvatusesest, vanemate suhtumisest, kasvatajate abist ja paljudest, teinekord puhtjuhuslikest faktoritest.

Juba esimese kooliaasta jooksul jaguneb klass selgesti mitmeks õpilaste kategooriaks. Peamiseks formaalseks kriteeriumiks on loomulikult õpiedukus ja distsipliin. Ilmnevad edukad, keskmised, mahajääjad, eeskujulikud ja «huligaanid». Kui õpetaja seda jaotust avalikult toetab, siis võtavad ka õpilased tema suhtumise omaks. Kuid mis kõige tähtsam, aga ka kõige kurvem – paljud õpilased võtavad omaks neile määratud rolli. Viimemehed püüavad kogu aja tasemel olla, jälgides kadedalt üksteise edusamme, kahemehed aga lepivad alistunult oma asendiga.

Mõistagi, mitte kõik edukad ja kahemehed ei fikseeru oma rollis: on andekaid lapsi, kellel õppimine on kerge ja kes ei pööra erilist tähelepanu hinnetele – neil on huvitav õppida. Täpselt samuti on kahemeeste hulgas väheandekaid või kergemeelseid, kes eriti ei kannata halbade hinnete pärast. Kuid on õpilasi, kellele kõrge hinne on silmapaistmise vahendiks, selleks, et näidata oma üleolekut. Need lapsed on väga armukadedad teiste edu suhtes, võivad õpetajalt häid hindende tingida ja nutta või vihastuda kolme pärast, mis on nende arvates ebaõiglane. Need auahned ja kadedad olendid, kui elu neid edaspidi ümber ei muuda, on vääriiline reserv tulevastele karjeristidele, bürokratidele, pugejatele, sest nende peadeviisiks on: «Olla esimeste hulgas ükskõik mis hinna eest.»

Lõpuks on viiemehi «mitte oma tahtel». Need on dresseeritud, vanemliku nõudlikkusega hirmutatud lapsed, keda kodus kõige hoolsamalt kontrollitakse ja kes seepärast on sunnitud kõik ära õppima. Need lapsed on sageli närvilised, sest kogu nende elu on ainult keelud ja karistused.

Ebaedukate õpilaste grupp on samuti üsna eripalgeline: siin on heasüdamlikke laisku ja üleliia argu ning häbelikke lapsi, kes kardavad iga küsimust, ja hajameelseid, tähelepanematuid. Paljud neist kannatavad oma ebaedu pärast, kahemehe roll tekitab sisetist protesti ja otsib kompensatsiooni. Üheks kompensatsiooni variandiks võib olla süstemaatiline kaasõpilaste, eriti hästi edasijõudvate klassikaaslaste terroriseerimine. Siin läheb tööks ütlus: jõudu on, mõistust pole vajagi. Kuigi agressor aeg-ajalt oma tegusid kahetseb, muutub ta lõppkokkuvõttes üha tigemaks.

Ka keskmistel õpilastel on omad prob-

leemid, ja kaugeltki igaüks ei ole rahul oma asendiga, kuid üldiselt on siin harvemini neurootilisi plahvatusi, hälbeid käitumises.

Seega ei peegelda õpilaste formaalne jaotumine õpi edukuse järgi kaugeltki klassi mikrostruktuuri. Seepärast ei saa õpetaja piirduda ainult hinnete arvestamisega. Õpilaste käitumine meenutab talle pidevalt rollijaotuse teiste tasemete olemasolu, mis juba algklassides mõjustavad laste omavahelisi suhteid. Heasüdamlikust, laisast, kehaliselt tugevast, kuid õiglasest kahemehest võivad kaasõpilased palju rohkem lugu pidada kui üleolevast viiemehest. Esimesest õhkub hingelist soojust, mis köidab teisi lapsi. Peale selle on ta asendamatu jalgpallis ja hokiväljakul ja tal on terve rida teisi võimeid, mis teevad suhtlemise temaga huvitavaks. Viimees on aga argpüks ja kaebaja ning sõbrustada temaga ei ole mingit tahtmist. Nii selgub vähehaaval, et ainult hästi õppida ei olegi nii lugupidamistvääriv klassikaaslaste silmis ja kahemeeste hulgas on isegi väga huvitavaid inimesi. Esialgssed hoiakud hakkavad laiali valguma. Teenid õpetaja kiituse mõne teo eest, kuid see võib olla halb sõprade vaatevinklist. Või vastupidi, kaklesid, sest sind solvati. Selle eest saad õpetajalt range noomituse, aga kaasõpilased kiidavad teo täielikult heaks. Võib juhtuda, et ka vanemate hinnangud ei ole ühesugused. Ema ütleb, et pojast kasvab huligaan, aga isa toetab poega, öeldes, et ennast solvata ei tohi lasta, enda eest peab oskama seista.

Juba algklassides lõheneb lapse maailm kaheks: üks osa on ofitsiaalne, formaalne, teine aga varjatud, seal valitsevad teised seadused ja teised väärtused. Ümbritseva vastuolulisus tekitab ka sisemisi vastuolusid. Kui laps on kasvanud perekonnas, kus valitseb sõbralikkuse ja vastastikuse mõistmise õhkkond, toimub uute sotsiaalsete rollide omandamine kergesti. Olulist abi saab anda õpetaja, kui ta oskuslikult ühendab formaalsed ja mitteformaalsed nõudmised. Tunduvalt raskem on koolis nendel lastel, kes on kasvanud üleüldise imetluse atmosfääris. Sellistel perekonna ebajumalatel on reeglina väga kõrge enesehinnang, sest neid on üle-määra kiidetud. Õpetaja käitub aga kõikidega võrdset, väljendamata kellegi suhtes erilist sümpaatiat või antipaatiat. Klassikaaslased ei kaldu ka kohe kedagi niisama liidriks tunnistama, enne on vaja nende lugupidamine võita. Ja endise ebajumala jaoks algab väljapääsu otsimise aeg. Ta püüab endale iga hinna eest tähelepanu tõmmata. Ilmuvad kohatud tembud tundides või mõtetu agressiivsus vahetundides. Viimane roll on ebapüsiv, sest «agressor» saab enamasti vastulöögi, kuid «narr» roll fikseerub kauaks. Selles elab õpilane kõik üksteist õppimise aastat ja mõnikord kogu edaspidise elu. Välise kergemeelsuse, naljatamise ning palaganitsemise taga peitub haavatud enese-

armastus, igavesti rahulolematu kuulsusejanu.

Mõnikord võib õpilane, kes on harjunud varasest lapsepõlvest peale olema kõikide tähelepanu keskpunktis, ka teise tee. Üks tüüpilisi variante on eriliste kontaktide otsimine õpetajaga. Sel juhul langeb kollektiivi arvamus tagaplaanile. Sellistel õpilastel ei ole koolis kerge. Ühelt poolt on vaja leida võimalusi õpetaja tähelepanu endale tõmbamiseks, teiselt — kuidagi vältida konflikte klassikaaslastega. Ainult kodus heidab ta endalt «ideaalse» õpilase maski ja annab voli oma ärritusele, väljareageerimata solvumistele, vaigistamata enesearmastusele. Vanemad hakkavad arvama, et nende lapsukesse suhtutakse koolis halvasti. Laps elab kõiki neid konflikte raskesti üle ja tulemuseks on närvilisuse tunnused: ärrituvus, põhjuseata tigidus, hüsteerilised nutuhood.

Katsumusi langeb osaks ka nendele lastele, keda on kasvatatud ranguse, pidevate keeldude ja vastuvaidlematu sõnakuulmise vaimus. Sellistel lastel puudub eneseusk ja iseseisvus. Nemad ei tahagi hõivata klassis liidripositsiooni, nad ei taha silma paista, võivad olla väga võimekad, kuid neil puudub initsiatiiv. Nad tunnevad hirmu vastamise ja kontrolltööde ees. Süüdi selles on vanemad, kes taotledes majas vaikust, korda ja distsiplineeritust, surusid alla oma lapse «mina», tema sisemise aktiivsuse. Kui nad äkki tunnevad vanemate hüperhoolduse nõrgenemist, hakkavad sellised lapsed sõna otseses mõttes möödalastut tagasi tegema, kõikidest keeldudest üle astuma. Selline «vallatu lapsepõlve» hilinenud tagasipöördumine võib langeda murdeale või isegi üliõpilasaastatele, kus tembutamised hakkavad sageli piirnema asotsiaalsete tegudega.

Sellised on äärmuste põhivariandid. Mis puutub «keskmistesse», siis nemad on möödukalt hoolsad, möödukalt laisad, möödukalt vallatud, kuid see ei räägi sugugi nende keskpärastest võimetest. Pigem ei ole need lapsed end veel avastanud, sotsiaalse rolli valiku probleem ei seisa nende ees veel teravalt, nad ei tunne vajadust kohese eneseteostuse järele ja võivad vahetada oma rollihoiakuid vastavalt situatsioonile. Nende raskused seisavad sageli ees.

Millised on eakaaslaste funktsioonid murde- ja noorukieas?

Esiteks, suhtlemine eakaaslastega on tähtis informatsioonikanal, mille kaudu murdealised ja noorukid saavad teada asju, mida täiskasvanud teatud põhjustel neile ei teata. Teiseks on see spetsiifilise tegevuse ja omavaheliste suhete liik, mis kujundab vajalikke

oskusi, oskust koos töötada, alluda kollektiivsele distsipliinile ja samal ajal kaitsta oma õigusi. Eakaaslaste kollektiivita, kus vastastikused suhted kujunevad printsiipiaalselt võrdsetel alustel ja kus staatus on vaja ära teenida ja seda hoida osata, laps ei suuda kujundada täiskasvanule vajalikke kommunikatiivseid omadusi.

Kolmandaks, see on emotsionaalse kontakti spetsiifiline liit. Gruppi kuulamise, solidaarsuse, vastastikuse seltsimeheliku abi tunne kergendab nooruki iseseisvumist täiskasvanust ja annab talle erakordselt olulise emotsionaalse heaolu ja kindluse tunde. Kas ta oskas ära teenida kaaslaste austuse ja tunnustuse, sellel on otsustav tähtsus ka nooruki enesest lugupidamisele (3, lk. 93).

Kui algklassides sõltub lapse asend kollektiivis põhiliselt õpiedukusest, käitumisest ja ühiskondlikust aktiivsusest, sellest, kuidas ta täidab täiskasvanu nõudmisi, siis murdealisele saavad oluliseks teised väärtused — kaaslaste ja sõbra omadused, taiplikkus ja teadmised (mitte ainult õpiedukus), julgus, tahtemadused. Esikohal seisavad hea kaaslaste omadused. Et saavutada mitte lihtsalt populaarsust, vaid tõelist lugupidamist ja tunnustust murdealiste hulgas, on vaja eelkõige olla hea kaaslane. Seepärast 5.—6. klassis asenduvad endised autoriteetid uutega.

Murdealise «seltsimehelikkusekoodeksi» kõige tähtsamad nõuded on austus, võrdsus, ustavus, kaaslaste abistamine, ausus. Igaühe tegusid hinnatakse nende normide seisukohalt. Üksmeelselt mõistetakse hukka kaaslaste ja grupi «reetmine», kokkuleppe rikumine, abist keeldumine, egoism ja auahnus, esikoha taotlus ja kamandamispuudlus, upsakus ja kiitlemine, kaaslaste arvamuse mittearvestamine, tema eneseväarikuse alandamine sõnade, jõu või kavalusega, silma all või seljataga. Kaaslaste juures mõistetakse hukka ka eneseväarikuse puudumine, oskamatust seda kaitsta ja solvajale vastulööki anda, samuti tekitavad antipaatiat peugejad, lipitsejad, silmakirjatsejad. Vastupidised omadused moodustavad murdealise kujuneva eetilise ideaali aluse, mis määrab nõudmised kaaslaste omadustele ja vastastikuste suhete normid.

Näeme, et «seltsimehelikkusekoodeksi» kõlbelis-eetiline sisu ühtib täiskasvanute vastavate suhete normidega. Seega on eakaaslastega suhtlemine sotsiaal-kõlbelise küpsuse arenemise kooliks. Just kaaslastega suheldes omandatakse see moraal kõige enne.

Et murdealine on huvitatud eakaaslaste lugupidamisest ja tunnustusest, paneb ta eriti hästi tähele nende arvamusi ja hinnanguid. Kaaslaste märkused, rahulolematust ja solvumine sunnivad teda järele mõtlema, aitavad tal näha ja teadvustada oma puudusi. Vajadus hea suhtumise ja lugupidamise järele tekitab soovi puudustest

vabaneda ja olla esitatavate nõudmiste kõrgusel. Murdeas areneb intensiivselt suhtlemisele väga oluline joon: oskus lähtuda eakaaslaste nõudeist ja neid arvestada. See on vajalik positiivsete suhete säilitamiseks. Negatiivsete suhete esmaseks põhjuseks on sageli murdealise kõrgendatud enesehinnang, mis teeb ta ükskõikseks kaaslaste kriitika ja nõudmiste suhtes (1, lk. 96—97).

Vanemate klasside õpilaste kollektiivse elu tase on kõrgem kui murdealistel. Eesmärkide sotsiaalne tase on kõrgem, ühise tegevuse sisu rikkam. Suhtumine kollektiivi ja enda asend selles on üks nooruki kaaslaste hindamise ja enesehinnangu tähtsamaid kriteeriume. Noorukile ei ole tähtis mitte lihtsalt mingi sotsiaalse rolli täitmine, vaid ka see, et see roll vastaks tema individuaalsusele.

Kriteeriumid, mis määravad vanemate klasside õpilaste sotsiomeetrilise staatuse klassikollektiivis, on keerukad ja mitmetähenduslikud. J. Kolominski andmetel seisab siin esikohal mõju eakaaslastele ja, nagu noorematel murdealistelgi, füüsiline jõud; teisel kohal on kõlbelised omadused ja ühiskondlik töö, alles siis tulevad intellektuaalsed omadused ja hea õpiedukus. B. Volkovi andmetel hindavad 10. klassi õpilased kõige kõrgemalt isiksuseomadusi, mis avalduvad suhtlemises kaaslastega; teisel kohal seisavad tahtemadused, kolmandal — intellektuaalsed väärtused. A. Lutoškini uurimuses antakse teistsugune eelistuste järjekord: intellektuaalsed omadused, suhtumine inimestesse, moraalsed omadused, tahtemadused ja väline meeldivus.

Nende andmete vasturääkivus tuleneb ilmselt uurimismeetodite erinevusest, samuti ka katsealuste kontingendist ning eksperimendi tingimustest. Millega ka ei määrataks noorukite staatust klassikollektiivis, see avaldab väga suurt mõju nooruki käitumisele ja eneseteadvusele. Ebasoodus asend klassikollektiivis on koolist enneaegse lahkumise üks peamisi põhjusi, sageli langevad sellised noorukid halva mõju alla väljaspool kooli. Seda kinnitab raskete murdealiste uurimine. M. Alemaskini uuritud alaealistest õigusrikkujatest, kes olid registreeritud miilitsa lastetoas, olid 1/10 oma klassis isoleeritud, peaaegu ükski neist ei olnud rahul oma asendiga klassis, paljud suhtusid klassikaaslastesse negatiivselt.

Ilmselt on siin tagasiside. «Raske» nooruki isoleeritus klassis võib olla mitte ainult põhjus, vaid ka selle tagajärg, et ta seisab kollektiivist eemal, põlastab selle eesmärke ja käitumisnorme. Seda tähtsam on õpetajal selgesti näha klassi omavaheliste suhete struktuuri. Kahjusi kalduvad õpetajad subjektiivselt optimeerima klassi staatust-struktuuri, vähendama äärmiste kategooriate tähtsust. Seejuures langeb õpetajate prognoosi täpsus õpilaste psühholoogilise isolee-

rituse hindamisel rohkem kui kaks korda just üleminekul keskmistest klassidest vanematesse. Klassijuhatajate hinnangud õpilaste omavaheliste suhete kohta vastavad tegelikele 25–40% ulatuses (2, lk. 15–18). Aga oskusest hinnata õpilase staatust kollektiivsete vastastikuste suhete süsteemis on õpetajal tunduvalt raskem leida individuaalse lähenemise teed õpilasele ja aidata tal leida väljapääsu raskest olukorrast.

Et suhtlemisvajadus murde- ja noorukieas on väga suur, siis koolis kasutatavad suhtlemise organiseerimise vormid noorukeid ei rahulda. Nad väidavad, et «koolipeod on igavad ja halvasti organiseeritud», «õpetajad peavad korda», «muusika ja tantsude valik on piiratud» jne. Nad vajavad vaba, täiskasvanute poolt reglementeerimata suhtlemist. Seda rahuldavad spontaanselt tekkivad ning väljaspool pedagoogilist kontrolli ja juhtimist eksisteerivad stiihilised grupid.

Vaba suhtlemine ei ole lihtsalt vaba aja veetmise viis, vaid ka isiksuse eneseväljendamise vahend, uute kontaktide loomine, millest järkjärgult kristalliseerub midagi intiimset, enda oma. Stiihilise grupi kuulumine tõstab nooruki eneseusku ja annab talle täiendava eneseteostusvõimaluse.

Stiihilised grupid on seotud noorukite subkultuuri iseärasustega. Selle püsivateks komponentideks on väärtuste ja käitumisharjumiste, maitsete, riietuse ja välimuse spetsiifilisus, oma grupi solidaarsustunne, iseloomulik käitumisharjumine jne. Noorukid tahavad väga olla kaasaegsed. Kaasaegsust mõistetakse kui väliste tunnuste summat, pimedat momendimoe järgimist.

Noorukite eelistustes ilmneb ja realiseerub kujuneva isiksuse jaoks erakordselt tähtis gruppi kuuluvuse tunne: et olla täiesti «oma», on vaja ka välja näha «nii nagu kõik». Ka mood on eneseväljendusvahend: nooruki stiil pretendeerib unikaalsusele ja eksperimentaalsusele, igati rõhutades oma erinevust «täiskasvanulikest». Nooruse mood on kommunikatsiooni ja identifitseerimise vahend: nähtavad (riietus, soengud) või kuuldamad (keel, muusika) märgid on noorele inimesele vahendiks, et näidata, kes ta selline on, ja aitab ära tunda «omi». Lõpuks on see ka staatuse omandamise vahend oma keskkonnas: kuivõrd noorukite subkultuuri normid ja väärtused on grupilised, muutub nende omandamine (näiteks oskus orienteeruda popmuusikas) kohustuslikuks ja on eneseteostusvahend. Samuti on riietus ja kogu välimus kommunikatsioonivahend, mille abil inimene informeerib ümbritseva staatusest, nõudluste tasemest, maitsest jne. Üsna imelik on muidugi teostada oma individuaalsust püüdes «välja näha nii nagu kõik». Targemale ei saa see vastuolu märkamatuks jääda.

Sama võib öelda noorukite argoo kohta. Väikelapse sõnalooming meeldib täiskasvanu-

tele oma naiivse, ereda kujundilisusega. Nooruki sõnaloomingut peavad täiskasvanud aga keeleväanamiseks. Murdealaste sisetoodud terminid on jämedad, rõhutatult tinglikud, sõnale omistatakse selle normaalsele tähendusele vastupidine tähendus. Kuid see tinglik noorukite žargoon on eksisteerinud kõikidel aegadel ja täidab väga tähtsaid kommunikatiivseid funktsioone (3, lk. 104–105).

Isiksuse kujunemine ei piirdu kooliklassi seintega. Pedagoogilise mõju efektiivsus sõltub mitte ainult koolikollektiivi suundusest, vaid ka sellest, kuidas kool oskab mõjustada oma kasvandike vaba suhtlemist ja selles tekkivate spontaansete gruppide suundust.

Kirjandus

1. Ealine ja pedagoogiline psühholoogia. Tln., «Valgus», 1979.
2. Orn, J. Kooliklassi sotsiaalsühholoogiline tundmaõppimine. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 10, lk. 15–18.
3. Кон И. Психология юношеского возраста. М., «Просвещение», 1979.

(34. lk. järg.)

Kirjandus

1. Elulaad ja elukeskkond. Tln., «Eesti Raamat», 1981.
2. Kenkmann, P. Isiksuse kujunemise käsitlusest sotsialiseerumisprotsessina. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 1.
3. Kommunistlik noorsooühing noorte elus. Tln., «Eesti Raamat», 1980.
4. Raska, E. Seadusega pahuksis. Tln., «Eesti Raamat», 1980.
5. Sotsiaalsühholoogia. Tln., «Eesti Raamat», 1978.
6. Titma, M., Kenkmann, P. Noore põlvkonna probleemid. Tln., «Eesti Raamat», 1977.
7. Андреева Г. Социальная психология. М., МГУ, 1980.
8. Высшая школа как фактор изменения социальной структуры социалистического общества. М., «Наука», 1978.
9. Гурова Р. Выпускник средней школы. М., «Педагогика», 1977.
10. Социальные перемещения в студенчество. Вильнюс, «Минтис» 1982.

Arengupuuetega laste õpetamise ning kasvatamise üldpõhimõtted ja diferentseerimine

KARL KARLEP,
eripedagoogika kateedri juhataja

JAAN KÖRGESAAR,
eripedagoogika kateedri assistent

Eripedagoogika (ka ravi- ja rehabilitatsioonipedagoogika) kui teadus mitmesuguste arengupuuetega laste õpetamisest ja kasvatamisest on ühtse teooriaga valdkonnaks hakanud kujunema suhteliselt hiljuti. Millist praktilist kasu võiks olla ühisjoonte väljatoomisel seni üksikest üsnagi lahus arenenud oligofreno-, surdo-, tüflo- ja teistest eripedagoogikatest? Püüame käesolevas artiklis põhjendada eripedagoogika ühiste seisukohtade vajadust meie vabariigi tingimustes.

Defektoloogia üks suund ongi kõigi arengupuuetega laste arengu ühiste seaduspärasuste väljaselgitamine. Dialektilises vastuolus sellega on maksimaalselt diferentseeritud erikoolide ja -klasside, -lasteaedade ja -sõimede rajamine, kooli- ja klassisisene diferentseeritud töö. Näiteks võib tuua koolide organiseerimist nürmikutele (kahe osakonnaga), nõrgaltnägijatele, ajuhalvatusega ehk CP-lastele, arengupeatusega lastele, eriklasside loomist vaimselt alaarenenud nürmikutele ja nõrbikutele, samuti vastavate lasteaedade või erirühmade avamist. Maksimaalselt diferentseerimisest annab tunnistust ka abikoolisene võimetejärgsete paralleelklasside komplekteerimine Ukraina NSV-s ja SDV-s. On seatud eesmärk uurida psühhoopaatide, akalkuulikute ja mitme teise esmase puudega laste diferentseeritud õpetamise võimalusi (2), klassisisest töö diferentseerimist abikoolis (3; 8). Võib julgesti väita, et Nõukogude Liidus tervikuna on arengupuute eristamine ja vastavate koolitüüpide loomine olnud tulemusrikas.

Arengupuuetega laste eri gruppide ühiste seaduspärasuste väljaselgitamise tulemused on aga tagasihoidlikumad. Siiski leiame vii-

teid sellistele ühistunnustele nagu puudulik orienteerumine keskkonnas (L. Vögotski), hälbed isiksuse arengus ja piiratud verbaalsuhtlemise võimalused (Ž. Šiff), puuded info vastuvõtmises, töötlemises, säilitamises ja rakendamises, mõistete aeglane kujunemine (7, lk. 189–190). V. Lubovski nimetab ka positiivset ühistunnust, millele saab toetuda korrektsioonitöös — võimalust kujundada uusi tingitud seoseid verbaalsete vahenditeta või ainult keele osalisel vahendusel (7, lk. 191).

Interpersonaalsete suhete uurijad võivad lisada, et arengupuuetega laste staatused on normiga võrreldes püsivamad, kuid isiklikud suhted õpetaja ja koolitöö poolt kergemini mõjutatavad. Enesehinnang on sageli aluse-tult kõrge, ülehinnatakse ka oma asendit, aeglasemalt kujuneb kaaslaste käitumise mõistmine ja kaasõpilaste omavaheliste suhete adekvaatne hindamine.

Mitmed nimetatud eripsühholoogia seisukohad on oluliseks põhjenduseks ühtsete nõuete väljatöötamisel kõikide anomaalsete laste õpetamiseks ja kasvatamiseks. Seda on vaja, sest mitte alati pole praktiliselt võimalik eriõpetust ja -kasvatust maksimaalselt diferentseerida. Väiksemates populatsioonides, sealhulgas Eesti NSV-s on teatud hälbegate laste arv (loomulikult ka teadlasdefektoloogide arv), samuti võimalused õpemetoodilise kirjanduse koostamiseks ja avaldamiseks piiratud. Näiteks on üsna ebatõenäoline, et Haapsalu Sanatoorne EIK, Tartu I või II EIK oleksid kunagi täielikult varustatud originaalse teaduslikult läbitöötatud õppekirjandusega. Reaalsem oleks varustada õpikute, töövihikute ja metoodilise kirjandusega abikoolid (lähitulevikus ka arengupeatusega laste koolid). Hiljem saab lisada metoodilised juhendid samade vahendite kasutamiseks teistes koolitüüpides. Selleks on kogemusigi: abikooli õppematerjali ja metoodilisi võtteid kasutatakse edukalt kõnehälvikute ja arengupeatusega laste, osaliselt ka nõrbikute ja nürmikute õpetamisel. Loomulikult peab ühiste materjalide ja metoodiliste võtete rakendamisega kaasnema töö diferentseerimine klassis. Eeskujuga leiame kauge-malki. Nimetada sobib siinkohal nn. otsese õpetamise (Direct Instruction) mudelit, mis töötati välja Oregoni ülikoolis USA-s kõrge edutusriskiga laste õpetamiseks (tasandamiseks) ja mida kasutatakse edukalt Austraalias, USA-s ja mujalgi erinevate arengupuuetega laste õpetamisel. Lisagem, et nimetatud mudel kujunes suuremahulise kümneaastase võrdluseksperimenti raames ja selle tulemusena koorus välja üks oluline pedagoogiline seisukoht: nõrga õpimotivatsiooni, madalate vaimsete võimete ja kõrge edutusriski puhul annab suhteliselt häid tulemusi frontaalne töö kogu klassiga või osaga sellest, kusjuures üksikute õpilaste vastused vahelduvad kooskõne vormidega (1).

Tundub, et üldkasutatavate õppekomplektide ja metoodikate väljatöötamine on meil isegi mõneti lihtsam kui suurtes liiduvabariikides, kus takistuseks võivad olla ametkondlikud barjäärid ja traditsioonid.

Eelisena sobib vaadelda ka meie noorust. Erikoolide, -klasside ja lasteaias erirühmade võrk kujunes Eesti NSV-s välja viimase 20 aasta jooksul, veelgi lühem on kohapealse teadustöö iga. Traditsioonide vaesus võib osutada aga voorusekski. Kui ei sega traditsioonid, seostub uus pedagoogiline mõte paremini olemasolevate võimalustega, ühe koolitüübi tarbeks loodud metoodiline materjal leiab tarbijaid ka mujal. Nii on meie vabariigi defektoloogid leidnud eeskujuga ja arendamist vääri vaid seisukohti, võtteid jmt. nürnikute kooli tarvis loodud kõne ja praktilise grammatika õpetamise metoodikast (K. Korovin ja A. Zikejev), arengupeetusega laste kooli materjalidest (N. Tsõpina grupi tööd), logopeediast ja mujalt. Seda nii emakeele kui ka loodusõpetuse õpetamise metoodikate koostamisel abikoolile (K. Karlep, A. Reinmaa) kui ka nende ainetega seotud ja nendest laiemas ulatuses probleemide uurimisel: õpilaste aktiveerimine (J. Kõrgesaar), skemaatilis-sümboolne näitlikkus ja vaimse tegevuse materialiseerimine tundides (K. Karlep, A. Reinmaa), õpiülesannete raskusastmete määratlemine (K. Karlep, K. Plado, A. Reinmaa).

Uus seostub ka traditsioonidega, nagu seda on meie vabariigis töövihikute koostamine (K. Karlep, A. Reinmaa koos kolleegidega koolist).

Keskne on õpilaste aktiveerimise probleem, mille teenistuses on otseselt või kaudselt kogu metoodiliste võtete süsteem. Kindlustanud õpilaste aktiivsuse, suudab õpetaja peaaegu alati saavutada tunni eesmärgi (aktiivsus langeb üle jõu käivate ülesannete korral). Aktiveerimisprobleemi võib liigendada järgmiselt: **õpihuvi** (-soovi) loomine üldise ja sealhulgas konkreetse teema suhtes; **õpilaste mõttekäigu** optimaalne **suunamine**; laste **tähelepanu** (huvi) **säilitamine** kogu töö vältel. Nimetatud ülesannete täitmisel põimuvad praktiliselt kõik teised psühholoogilis-pedagoogilised probleemid, nagu õppematerjali sisu, töövõtete raskusastmed ja süsteem, sõna ja näitlikkuse vahekord, õpetaja käitumine ja kõne, õppekirjanduse sobivus jne.

Üks võimalusi õpihuvi kujundamiseks arengupuuetega lastel on kinnipidamine käitumise modifitseerimise põhiskeemidest ja vastavate võtete rakendamine, seda eriti lasteaias ning algklassides. Oluline on leida tegevusi, mis rahuldavad lapse tarbeid, tagada kiituse ja eduga positiivseid emotsioone. Samavõrd tähtis on praktilise tegevuse osa, kogu õppe-kasvatustöö ja eriti kutseõpetuse elulähedus. Üks lähimate aastate uurimistöö sihte ongi kinnitusprintsipi ja

modifitseerimisvõtete rakendusvõimaluste täpsustamine, arvestades laste vanust ja arengupuude vormi.

Õpilaste **mõttekäigu** suunamiseks on õpitoimingud vaja jaotada konkreetseteks operatsioonideks (näiteks operatsioonid kirjutamisel, arvutamisel, sõnavormi analüüsil ning koostamisel jne.), kasutada õpitoimingu operatsioonide modelleerimist ja materialiseerimist skeemide, tabelite ning küsimuste-korralduste-suunamiste vahendusel. Tähtis on seejuures õigeaegselt tõsta harjutuste raskusastet. Üldpõhimõte (kõiki erikoolitüüpe ühendav) on seejuures tõik, et toimingute operatsioonaalne koostis on põhimõtteliselt ühesugune* (vt. Galperini-Talõzina toimingu etapilise kujundamise teooria). Erinevused peegelduvad harjutuste mahus, vajalike näitvahendite hulgas, tekstide keerulisuses jmt. Ainete õpetamise erimetoodikate ülesanne ongi leida kõigi õpetatavate toimingute koostis, seejärel koostada diferentseeritud harjutusmaterjal ning metoodiline aparaat. Üks edaspidise uurimistöö ülesandeid on samuti leida vahendid toimingute kõigi etappide (orienteeruv, täidesaatev, kontrolliv) materialiseerimiseks. Rõhk asetub seejuures orienteeruvale ja kontrollivale etapile, mis pedagoogika üldteoorias on seni jäänud piisava tähelepanuta.

Õpilaste **tähelepanu säilitamiseks** kasutatakse individuaalse töö kiiret vaheldumist frontaalse ja rühmatööga, seejuures kooskõne vaheldumist üksikküsimuste-vastustega, õpetaja küsimusi ja repliike märkuste, vihjete, ütluse alguse või võtmesõna etteütlemisena. Loetellu kuuluvad ka operatsioonide modelleerivad tugiskeemid ja näitvahendid, mis ühtlasi kuuluvad ka kujutuspiltide loomise ja täpsustamise vahendite kilda. Senine koolipraktika on selles osas sageli ebateadlik ja -järjekindel. Erikoolis on aga nende töövormide ja võtete õige valik ja vahekord eriti tähtis, mistõttu jätkub uurimistöö nende diferentseeritud rakendamissoovituste väljatöötamisel. Meie ülesanne on samuti täiendada õpetajate ettevalmistust suhtlemiskeskkuses, sõna ja keha valitsemises. Seegi teenib õpilaste tähelepanu köitmise eesmärki.

Üks nimetatud uurimissuundade rakendusi oleks õppekomplekti kuuluvasse õpetaja käsiraamatusse (lisaks teemakäsitlemise põhijuhistele) laste mõttekäiku suunavate algoritmide siseseviimine koos põhiküsimuste ja -korraldustega erinevatel raskusastmetel, samuti soovitud töö individualiseerimiseks.

Peatugem veidi eraldi emakeele õpetamise küsimustel. Tänapäeval ei tekita enam kahtlust tees töö praktilisest suunitlusest ning kõnearenduse juhtivast osast erikoolides.

* Erinevused tulenevad sensoorsetest defektidest (kurtus, pimedus), mille tõttu võib erineda kogu toiming.

Keeleliselt analüüsilt on rõhk nihkunud kõne kujundamisele ja seoses sellega süntaktiliste üksuste omandamisele. Seetõttu leiame nimeetatud aines ja ka logopeedias kõige rohkem spetsiifilist (erikoolide jaoks ühtlasi üldist) ning samal ajal diferentseeritud, sest kõne alaarengu avaldumisvormid ja põhjused sõltuvad oluliselt esmases defektist. Üsna palju ühiseid jooni avaldub nürmikute, vaimse arengu puuetega ning arengupeetusega laste ja logopaatide õpetamisel. Lähedaste eesmärkide püstitamine ja sarnase meetodika kasutamine on põhjendatud mitmete konstateerivate uuringutega. Näiteks leidis K. Jermilova, et 2. klassi vaimse alaarenguga õpilased, nürmikud ja alaalikud täidavad peaaegu samaväärselt paljusid verbaalülesandeid (lausete kordamine, koostamine ja mõistmine) (4). Seepärast kajastavad ka A. Zikejevi ja K. Korovini (5; 6) uurimused (sooritatud nürmikute koolides) kõike ühist, mis on iseloomulik kõne alaarengu ületamisel erikoolides. Huvi pakuvad nüisugused seisukohad nagu materjali korraldamise struktuuraal-semantiline printsiip, erinevate keeleühikute (sõnavorm, sõnaühend, lause) rolli määramine õpetamisel, situatsioonide kasutamine kõnearenduses, keele- ja kõneharjutuste diferentseerimine, sõnavara ja morfoloogia omandamine süntaksi kaudu, keeleühikute semantika rõhutamine, skeemnäitvahendite kasutamine ja õpitoimingute materialiseerimine. Nimetatud seisukohti ongi püütud rakendada emakeele õpetamisel eesti õppekeelelega abikoolides. Võrdluseks märgime, et vene õppekeelelega abikoolides on töö tunduvalt traditsioonilisem, suunatud põhiliselt keeleliste teadmiste ja õigekirja õpetamisele.

Arvestada on aga võimalik ainult põhilisi seisukohti. On päris selge, et abikooli kontingendiga võrreldes nõuavad nürmikud või kõnehälvikud küllaltki palju spetsiifilist tööd (kuuldetöö nürmikutega, võitlus sõna silbistruktuuri puuete ja agrammatismiga alaalikutel jne.). Logopeedide ning arengupeetusega ja kõne alaarenguga laste õpetajate kogemused näitavad siiski, et abikoolide tarvis koostatud õppematerjal ning meetodika on neis koolitüüpides rakendatavad.

Kuid õpetamine ei saa toimuda lahus kasvatamisest. Kõikide erikoolide üks probleeme on õpetada lapsi õigesti suhtlema ka oma normaalse eakaaslastega. Interpersonaalsete suhete adekvaatsete uurimismetoodikate väljatöötamine (V. Vääränen, T. Aunapuu, T. Puik, E. Viitar) võimaldab õpetajatel juba lähemas tulevikus teadlikult korrigeerida õpilaste asendit kollektiivis, muuta nende suhtlemist teadlikumaks, õpetada mõistma oma staatust jm. Kuigi nimetatud eesmärgid on üldiselt kõikide erikoolide jaoks, avaldub ka siin defektist tulenev spetsiifika.

Kokkuvõtteks märgime, et Eesti NSV tingimustes sõltub eripedagoogika rakenduslik

efektiivsus kõigepealt ühiste seisukohtade väljatöötamisest erinevate anomaalsete laste õpetamiseks ja kasvatamiseks. Kuid õpetaja tegevuse lõpliku resultaadi määrab siiski oskus korrigeeritööd diferentseerida.

Kirjandus

1. Rosenshine B. Classroom Instruction. — In: The Psychology of Teaching Methods. Chicago, 1976, pp. 336—371.
2. Власова Т. А. Проблема дифференциации обучения аномальных детей. — В кн.: Шестая научная сессия по дефектологии. Тезисы докладов. М., 1971.
3. Воронкова В. В. Проблема дифференциации учащихся вспомогательной школы. — В кн.: Тезисы докладов VI всесоюзных педагогических чтений /секция дефектологии/. М., 1982, с. 4—5.
4. Ермилова К. Г. Особенности построения предложений в устной речи младших школьников с отклонениями в развитии. Диссерт. канд. пед. н. М., 1979.
5. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. «Педагогика», 1976.
6. Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. М., «Педагогика», 1976.
7. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей /в норме и в патологии/. М., «Педагогика», 1978.
8. Мирский С. Л. Индивидуализация учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе. — «Дефектология», 1981, № 2, с. 8—16.



Uue teadusliku raamatukogu avaaktus 1982. aasta veebruaris.



Tartu Ülikooli
pitsatid
XVII sajandist.





KOOLIMUUSIKA NR. 9

Matkamees Hüpassaare radadel

**JOHANNES JÜRISSEON,
TRK õppejõud,
muusikateadlane**

Autoturist, keda meelitavad Eesti loodus ja muusika, pääseb helilooja Mart Saare sünnitalu kaht teed pidi, ühest otsast Suure-Jaani, teisest Vändra kaudu. Mõlemal juhul möödub ta paikadest, mis tuletavad meelde sündmusi ja inimesi meie kultuuriloost. Suure-Jaanis käite ära heliloojate Kappide muuseumis, kalmistul, endise kihelkonnakoolimaja juures, meenutate Kappide osa meie muusikaloos. Mõned kilomeetrid Vändra poole sõites on paremat kätt endine Lahmuse mõis, kuhu sõja-aastatel oli evakueeritud Tallinna Konservatoorium. Siis veel mõned kilomeetrid ja taas paremat kätt tee, mis viib Põhjaka külla. Sealt on pärit A. H. Tammsaare isapoolsed esivanemad. Vändrast tulles külastate endist Kadaka koolimaja, kus asub E. Säreava muuseum, panete lilli M. Lüdigi ja L. Suburgi haudadele, peatute kunagise Kaansoo koolimaja juures, kus sai oma esimese koolihariduse Mart Saar. K. Leichter raamatust «Mart Saar» leiate mõnusaid kirjutisi ajast, mil helilooja siin orelit mängis, kuuse otsa ronis, et vaadata, kas metsade tagant ei paista viimaks isatalu, kuhu süda ja hing tagasi ikkasid. Kilomeetrit viis Suure-Jaani poole sõites pöördub tee Kootsi bussipeatuse juurest metsa. Seal, seitsme kilomeetri taga, ongi helilooja kodupaik.

Kui olete toda liivast teed pidi sõitnud kilomeetrit kolm, ärge laske silmist esimest teed, mis pöördub paremale. See viib A. H. Tammsaare emapoolsete esivanemate elupaika, sinna, kus Vargamäe Krööt nooruses metsa hõigates oma heledat häälekõla kuulatas. Kui olete aga juhuslikult matkamees seljakotiga, siis hakake Hüpassaarde tulema C. R. Jakobsoni talumuuseumi juurest. Tee viib küll läbi metsa, kus palju eksimisvõimalusi, aga mis matk see muidu on, kui eksimisi ette ei tule. Pealegi juhtus siin ka C. R. Jakobsoniga mitmeid viperusi, kui ta siitkaudu Viljandis oma «Sakalat» toimetamas käis. Tallinna Kultuuriülikool on seda rada pidi Hüpassaares käinud juba üle kahekümne aasta.

Küsite, mis sellel kõigel on ühist M. Saarega?

Ühist on palju. Suure-Jaani kihelkonnakoolis õppis omal ajal ka M. Saar, Hans ja Artur Kapp aitasid tal muusikas edasi jõuda. Siin kuulis ta esimesi heasisulisi kontserte, hiljem esines orelikontsertidega, oli pianistina kaastegev «Ilmatari» seltsi piduõhtutel jpm. Tammsaare suguvõsaga on M. Saare esivanemad mitme põlvkonna kaudu abieluliste sidemetega seotud: Põhjaka külast Kolgioja talust leidis endale elukaaslase helilooja vanatädi, M. Saare vanaisa omakorda abiellus Tammsaare emapoolsest suguvõsast pärineva Kadri Backhofiga. Lisaks kõigele oli M. Saar kirglik metsahulkaja ning matkamees, käis metsaradu pidi Kurgjal, Tammsaare esivanemate mail, oli suur C. R. Jakobsoni ning «Tõe ja õiguse» autori austaja.

Hüpassaarde minnes ärge looge endale illusioone ilusast loodusest ja ebaharilikest vaatepiltidest. Siin pole kõrgeid mäekünkaid, orgusid ja jõekääre. Viimaseid leiata ehk Kaansoo koolimaja juurest, mis jäävad aga helilooja sünnitalust umbes kümme kilomeetrit eemale. Hüpassaare maastik on ühetasaselt madal, soine ja vesine. Õhtul ja hommikul ründavad teid sääseparved, keskpäeval parmud, öösel telgis magades hiilib kontide kallale külm ja niiske udu, mida toodab M. Saare talu lähistel asuv kümne kilomeetri pikkune Leetva raba. Kui olete asfaldi, kohvikusuitsu ja parkettpõrandaga harjunud, peate Hüpassaarde minekut tõsiselt kaaluma. Iseasi oli M. Saarega. Tema ei vahetanud seda paika ühegi teisega, isegi mitte kuningalossiga, oleks keegi talle sellist pakkunud. Siin oli tema sünnikoht ja kodupaik. Miljon sooja ja helget mälestust kutsusid heliloojat tagasi Hüpassaarde. Võimatu oli vastu panna. Sääsed, parmud ja rästikudki pidasid teda omameheks, lausa kallale ei kippunud. Ainult niiske sooaur oli ebasõbralik, näris seni, kuni helilooja sai närvipõletiku. Asi olekski halb olnud, poleks sipelgad vannide näol appi tulnud.

Kui olete siiski ohtudest hoolimata,

otsustanud Hüpasaares ringi hulkuda, vaa-
dake sealset loodust M. Saare silmadega.
Sel juhul pole pettumist karta. Raamatu-
pidaja tüüpi inimene, kel puudub avar fanta-
taasialend, muidugi Hüpasaares aega viitma
ei hakka. Neile jääb sinne loodus suletud
raamatuks.

M. Saar oli suur fantaseerija, avara
luulelennuga mees. Ainult temataolisele avas
sinne loodus oma peidetud võlud. «Loodus
elab, loodus mõtleb,» on kusagil öelnud
J. Liiv. Ka M. Saar mõtles koos loodusega,
ajas puudega juttu, helistas kasesest kannelt,
pani männid metsas tantsisklema, luges
ussisõnu, lasi tuulel tuba ehitada, kutsus
leelo pilvepiirilt, et seda puudutades loom-
mingulist inspiratsiooni saada. Ka põhja-
vaimuga, selle Eesti metsade hea kaitsjaga,
olid heliloojal sõbralikud suhted. Seda selle-
pärast, et M. Saargi hoidis ja kaitses loodust,
tundis südamevalu mahasaetud puude ja
metsade risustamise pärast. Igat puud ja
pöösast tundis helilooja eraldi. Viimaste seas
olid tal ka omad lemmikud, nende all armastas
ta istuda, raamatut lugeda või lihtsalt pu-
hata ja liikuvaid pilvi vaadata. Sealgi oli
oma elu, hiigelsuured skulptuurid, portreed,
millel maapealsete inimeste ja loomadega
oli vähe ühist. Neid interpreteeris helilooja
kui erakordseid kunstiteoseid. Siin kusagi
laanesügavuses asub suur kivi, mida M. Saar
nimetas müstiliseks. Kindlasti kujutas ta ette,
et selle all on mingi ebarealne võluviik,
ebaharilike elanike ja elulaadiga, võib-olla
trollid, kääbused, maavaimud või midagi
sellist, millel inimeste keeles isegi nimetus
puudub. Omaette elamust pakkusid sügis-
ööd, sügisene loodus, vihmasajud, tuule ulgu-
mised ahjulöörides. Vanematel inimestel olid
kõigi nende kohta omad seletused, mis tõu-
kasid fantaasia taas avarale ulgumerele.
Tulid tumedad mõtted, silme ette sünge-
värvilised pildid: kalmukünkad, palvetajad,
kes kiiguvad nagu puude ladvad sügis-
rajus, tundus, nagu seisaksid Toonela raskete
väravate ees. Silmapiirile kerkivad apoka-
lüptilised planeedid mustade kiirte krooni-
dega, sünged orud täis kasvanud altilma
flooraga, kusagil kaugel müstiline tempel,
mis ehitatud infernaalse kaljurahnust looma
pea peale. Sellised olid M. Saare fantaasia-
lennud, täis elamusi, värve, kujutlusi. Ühe
sellise mõttekujutluse korral ütles M. Saar:
«Nüüd saaks ma hästi komponeerida, olen
niisuguse asjaga üles kruvitud.» Too iseenda
emotsionaalne üleskrüvimine oligi peamine
eesmärk. Sellise ekstaasi puhul oli sulg nobe
noote paberile panema. Nii sündisid M. Saare
soolo- ja koorilaulud, millest enamik on just
Hüpasaares kirjutatud, täpsemalt lausa met-
sas paberile pandud, hiljem kodus klaveri
taga viimistletud.

On veel üks koht, mis heliloojat võlus,
mis aga meie päevade asjalikule teoinimesele
tundub ebahuvitava, tüütu ja ohtlikunagi.

See on suur Leetva raba. M. Saar oli tollesse
lausa armunud. Kõik oli siin ebaharilikult
huvitav: saja-aastased männijäserikud, suru-
ge nad maha, kohe tõusevad nad taas püsti,
neis oli jonn, uhket trotsi ebaõigluse ja
karmi saatuse vastu. Siis need rabalaukad,
üksteisel käest kinni hoides moodustavad
nad terve järvede süsteemi. M. Saarele olid
need mõnusaks supluspaigaks. Ja see lausa
impressionistlik värvigamma, heledamad ja
tumedamad värvilaigud sulavad ühtseks
sujuvate toonidega kangaks, mis on kootud
imepeentest varrekestest, mikrotaimestikust.
Kokku on see kõik M. Saare muusika, tema
väljenduslaad, stiil. Ta on väikevormide meis-
ter, tema muusika olulisemaks komponen-
diks on detail, neid värvib ta sageli imp-
ressionistlike värvitsoonidega, eriti varase loom-
minguperioodi teostes. Tema teostes esineb
harva sentimentaalset tundetooni. Helilooja
on nagu põhjamaine loodus, nagu soomänd
või rabalaugas, kes ei pihi, ei halise oma
saatuse pärast. Oma intiimsed mõtted ja tun-
ded on tal rohkem enese kui teiste jaoks,
ehk nagu ütleb A. Haava: «Jääb lumekargelt
pöue me südame sügavaim õnn ja südame
sügavaim valu vaid ainult aimata on.»

Olete juba kord Hüpasaarde tulnud, käige
ära ka majamuuseumis. Siin tutvute heli-
looja elu ja loomingut kajastava ekspo-
sitsiooniga, näete M. Saarele kuulunud ese-
meid, ruume, kus tema ja ta suguvõsa on
elanud. Muuseumi trepil võtab teid vastu
Hilda Toomsalu, M. Saare õetütar. Kõik sugu-
võsa liikmed on tema ümbert lahkunud, ük-
sinda elab ta siin kesk laanesügavusi.
Kujutage ette lummetuisanud teedega talve
või vihmaderohket sügist, teed läbipääsmatud.
Lähim pood, kust minimaalsel määral toitu
saab, asub 10 kilomeetri kaugusel. Käib vahel
ka «lavka», aga see peamiselt ilusate ilmade
aegu suvel. Nii valvab ta oma esivanemate
kunagist kodu, hoolimata enesest. Ta on lahke
jutu ja hea mälu, küsige tema käest näi-
teks, millal M. Saar suvitas Haapsalus,
millal on ehitatud see või teine maja, millal
istutatud üks või teine puu, te saate täpse
informatsiooni. Hüpasaarde tasub tulla just
nimelt helilooja juubeliaastal, nüüd on siin
üht-teist sätitud, parandatud, majal ja lau-
dalgi uus katus peal, endine auklik tee sile-
damaks tehtud. Ikkagi veidi pidulikum.
Mida aga külalisraamatusse märkida, eks see
selgu siis, kui hakkate Hüpasaarest lahkuma.

Küllap tulete siia tagasihoidlikku metsa-
nurka taas tagasi, eriti siis, kui olete ära
kuulanud kõik juubeliks ilmunud plaadid,
läbi lugenud raamatud ja artiklid. Siis saab
see mittemidagiütlev loodus teilegi omaseks.

TUUDUR VETTIK

4. I 1898 — 20. V 1982

Kevade ärkamise kaunimal ajal, lehekuu 20. päeval vaibus igavesse unne eesti koorikultuuri nestor, ENSV rahvakunstnik prof. **Tuudur Vettik**. Ta sulges silmad sel ajal, kui oli just lõppenud tema parima õpetaja ja suurima sõbra Mart Saare 100. sünniaastat tähistav taidluskooride võistlus. Kuigi raske haigus oli ta surunud surivoodisse, elas ta viimse teadliku minutini kaasa võistluse käigule.

Tuudur Vettik on pärit Virumaalt Väike-Maarjast. Sealsest Avispea algkoolist ja Väike-Maarja kihelkonnakoolist algas ka tema haridustee. Nagu paljude vaeste vanemate lapsi, viis hariduse jätkamine teda õppemaksust vabasse õpetajate seminari. Ja nii võttis Tartu Õpetajate Seminar vastu vaimuerksa noormehe, kes eriti säravalt sooritas muusikalised katsed. T. Vettiku muusikaline andekus ning seminaris saadud teadmised võimaldasid tal pärast üheaastast tööd Narva-Jõesuus vastu võtta muusikaõpetaja koht Tallinna Westholmi gümnaasiumis ja anda muusikatunde ka Tallinna Pedagoogiumis. Kui 1919. a. avati Tallinna Kõrgem Muusikakool (hilisem konservatoorium), kuulub ka T. Vettik esimeste õpilaste hulka. Ta alustas õppimist Pappmehli viiuliklassis, jätkas siis A. Kapi kompositsiooniklassis, lõpetas aga muusikapedagoogika eriala J. Aaviku ja A. Topmani juures. 1926. a. alustas ta professionaalse muusikuna oma laiaulatuslikku tegevust muusikaõpetajana, koorijuhina ja heliloojana.

T. Vettikul on meeskoorilaul, ilmunud 1968. aastal väljaantud kogumikus, mille pealkiri on «Elu moto». Teksti laulule on kirjutanud T. Vettik ise ja see kõlab nii:

«Eks põrmu põuest alga maine ränd,
 eks põrmu põuest tõuse vaimu lend.
 See kasvab lõõmaks meie eluteel,
 saab võimsaks töös ja teos,
 lööb välja eluvõitluses.»

Ja teine salm:

«Nii üürike on meie elutee,
 viib kiirelt üle elumere vee,
 siis olgu suur ja leegirikas see!»

Need sõnad, mis T. Vettiku poolt on edasi antud kirglikus muusikalises väljenduses, sobivad paljudele elumotoks, ent otseselt käivad need autori enda elutee kohta. T. Vettiku vaimu lend, mis väljendus musikaalsuses,

ilmnes tema juures üsna varakult. Oma vanaonu Saare Karla viiulimängust vaimustatuna küpses tal kindel soov saada viiulimängijaks. Isa ostetud viiulil algas ta mänguõppimist kodus, jätkas seda Väike-Maarja kihelkonnakoolis ja Tartu Õpetajate Seminaris. Selle loomulikuks jätkuks oligi konservatooriumi õppima asumine viiuli erialale.

Viiulimängu kõrval ilmnes varakult tema anne ka koorimuusikas. Juba Väike-Maarja kihelkonnakoolis asutas ta kaasõpilastest sega- ja meeskoori ning andis nendega kontserte kohalikus rahvamajas. Just tegevus koorijuhina «kasvas lõõmaks eluteel», kui kasutada tema elumoto sõnu. T. Vettik on juhatanud üldse 27 koori, nendest 20 enda asutatut. Koorid, keda ta on juhatanud, on kujunenud kõrgetasemelisteks kontsertkollektiivideks. Nimetagem siin noorteühingu sega- ja meeskoori «Tungal», Tallinna Rahvaülikooli Segakoori, kes laulis tema juhatusel 15 aastat, siis Tallinna Koolinoorsoo Muusikaühingu Segakoori, meeskoori «Eesti laulumehed», nõukogude ajal ENSV Filharmoonia segakoori, raudteelaste segakoori ja «Eesti Energia» Meeskoori.

Eriti võimsalt lõõmas T. Vettiku vaimuleek laulupidude organisatori ning üldjuhina. Hoidnud üldjuhi dirigendikeppi käes esmakordselt 1923. a. Viru-Ingeri laulupeol Narva-Jõesuus, on ta seisnud üldjuhi puldis kuuel üldlaulupeol ja arvukatel maakondlikel ning rajoonide laulupidudel.

Tihe kontakt kooridega juba varasest noorusest peale viis teda nagu iseenesest kooriloomingu juurde. Täieõiguslike heliloojate ridadesse võeti ta aga vastu 1926. a., kui tema laul «Unele — hällilaul» sai 9. üldlaulupeo uute laulude võistlusel preemia. See laul oli ka 9. üldlaulupeo kavas 1928. a. Sellest ajast peale on T. Vettik kirjutanud üle 400 helitöö, millest põhiline osa kuulub kooriloomingusse. Ka üldlaulupidude kavast pole puudunud T. Vettiku koorilaulud. Neist on jäänud praeguseni repertuaari «Su Põhjamaa päikese kullast», «Hõiskame kooris», «Laul, helise», «Noorte laul» jt. Juba need laulud iseloomustavad T. Vettiku loomingulise natuuri üht olulist joont: võrratut optimismi ning nooruslikku energiat, mis kulmineeruvad otse hõiskelistes kujundites. Ent T. Vettiku loomingule on omane ka sügavalt lüüriline väljenduslaad, mis eriti avaldub sellistes tuntud lauludes nagu õhkõrnalt läbipaistev «Kuu», meeoleolukas «Nokturn» ja «Põhjamaa lapsed», «Merellä on sinine» jpt.

T. Vettik on paljudele lauludele, neid on üle 30, loonud ise ka teksti. Tuntumad neist on «Kuu» ja «Noorte laul». Ka Türrpu «Lahkumise

lauku lauldakse T. Vettiku tekstiga. Algul ilmusid sellised laulud tagasihoidlikult teksti autorit mainimata, siis Saariku varjunime all ja viimastes kogumikes juba õige nimega. Varjunimi Saarik on loodud Mart Saare ja Vettiku nime viimase silbi kombinatsioonina. Saare nime kasutamine Vettiku poolt ei ole juhuslik. M. Saarega on T. Vettikul olnud kõige tihedamad sidemed kui õpetajaga, kui sõbraga. Saarelt on T. Vettik oma kooriloomingus mõndagi eeskujuks võtnud, eriti aga rahva viiside kasutamises. T. Vettik on omalt poolt palju kaasa aidanud M. Saare laulude populariseerimisele.

T. Vettiku elutöö tähtsaks löiguks on pedagoogiline tegevus. Ta oli Tallinna Riikliku Konservatooriumi dirigeerimise kateedri asutaja ja selle esimene juhataja. Tema õpilaste hulgas on rahvakunstnikud Ants Üleoja ja Roland Laasmäe, teenelised kunstitegelased Ants Kiilaspea, Uno Taremaa, Ülo Pajur ja Aksel Pajupuu, siis Voldemar Rumessen, Arno Kallikorm, August Lüüs ja paljud teised, kes kasutavad oma õpetaja praktilisi kogemusi ja teoreetilisi teadmisi kutsetöös.

Ka kooritöö teoorias on T. Vettik öelnud oma veenva sõna. Tema «Laulukoorijuhataja käsiraamat», mis on nõukogude ajal parandatud ja täiendatud kujul välja antud, on praegu kõige autoriteetsem teos eestikeelsete koorialaste käsiraamatute hulgas.

T. Vettiku elutöö on olnud ulatuslik, mitme-palgeline ja tulemusrikas. Ei saa jätta meenu-tamata tema elumoto sõnu: «Nii üürrike on meie elutee, viib kiirelt üle elumere vee, siis olgu suur ja leegirikas see!»

Tuudur Vettiku elutee on olnud tõesti suur ja leegirikas.

ARTUR VAHTER



KROONIKA



**16. juulil sai 60-aastaseks
ARNOLD KOOP,
Tartu Riikliku Ülikooli rektor,
NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia
kirjavahetajaliige,
Eesti NSV teeneline teadlane,
professor, NSV Liidu Ülemnõukogu
saadik ja EKP Keskkomitee liige.
Õnnitleme!**

EESTI NSV ÜLEMNÕUKOGU PRESIIDIUMI SEADLUS SM. A. KOOBILE EESTI NSV TEENELISE TEADLASE AUNIMETUSE ANDMISE KOHTA

Teenete eest teaduse arendamisel ja kõrge kvalifikatsiooniga spetsialistide ettevalmistamisel anda Tartu Riikliku Ülikooli rektorile NSV Liidu Pedagoogikateaduste Akadeemia korrespondentliikmele professor Arnold Viktori p. Koobile Eesti NSV teenelise teadlase aunimetus.

Eesti NSV Ülemnõukogu
Presiidiumi esimees
J. KÄBIN

Eesti NSV Ülemnõukogu
Presiidiumi sekretär
V. VAHT

Tallinn, 13. juulil 1982.

Noikogude KOOL

Настоящий номер журнала — специальный номер ТГУ, который посвящается юбилею университета, поэтому много места отводится фотоинформации. Специальный номер содержит статьи о прошлом университета, о его связях с вузами братских республик и общеобразовательными школами ЭССР, о работе методистов университета. Научно-исследовательская работа в ТГУ обширна и многогранна. Журнал дает обзор работы, проводимой в области педагогики, т. к. на шести факультетах из девяти выпускники получают квалификацию учителя. Материал выбран с учетом потребностей основного читателя нашего журнала — работника просвещения, прежде всего учителя общеобразовательной школы.

А. КООП. Тартускому государственному университету 350 лет.

Автор статьи, ректор ТГУ, дает обзор развития университета начиная с 1632 года. Сегодняшний Тартуский университет — это ведущий учебно-методический центр в системе высшего и среднего специального образования ЭССР, органически объединяя в себе национальное и интернациональное. За годы советской власти университет окончили 25 000 специалистов. На 83 кафедрах университета работает почти 800 преподавателей и 300 научных сотрудников. Ученые университета участвуют в нескольких международных исследовательских программах. Университет принимает участие также в общесоюзных целевых программах, выполняя научно-технические задания большого народно-хозяйственного значения.

Х. ПАЛАМЕТС. О связях Тартуского университета с высшими учебными заведениями и научными учреждениями братских республик.

Первые связи с университетами и научными учреждениями братских республик ТГУ установил еще в 1940/41 учебном году. С тех пор плодотворное сотрудничество из года в год все укреплялось. Это проявляется в связях по подготовке кадров высшей квалификации, по организации научных конференций. Широки также культурные контакты. Автор дает обзор научных связей ТГУ с вузами братских республик по факультетам ТГУ.

В. ХААМЕР, П. КРЕЙЦБЕРГ. Школа и университет.

Статья дает обзор наиболее важных областей сотрудничества школы и университета: подготовка студенческого контингента; обучение педагогических кадров для школ; школа как базис педагогической практики студентов; помощь университета по составлению учебной литературы и повышению квалификации учителей. Изложенное конкретизируется таблицами.

А. ЭЛАНГО, Х. МУОНИ. Обучение педагогике и подготовка учителей в Тартуском университете.

Статья дает обзор обучения педагогике и подготовки учителей в Тартуском университете в царское время (1802—1917), в годы буржуазной Эстонии (1919—1940) и в Советской Эстонии (начиная с 1940 г.). В царское время и в буржуазной Эстонии подготовка учителей проходила после окончания основного курса университета в автономных учреждениях, созданных при университете (Общий учительский институт 1804—1820, Педагогико-философский семинарий 1920—1855, двухгодичные педагогические курсы 1861—1867, одногодичный курс подготовки учителей для средних школ 1911—1915, Дидактико-методический семинарий 1923—1940). В советском университете педагогическая подготовка проводится вместе с основным курсом учебы. В университете работали выдающиеся преподаватели педагогики Г. В. Яше, Л. Стрюмпелл, Н. Грунский, А. Пинт и др.

И. УНТ. Тартуский государственный университет и педагогическая наука.

Статья рассказывает о структуре подразделений университета, занимающихся педагогикой. Наиболее подробно характеризуется научная работа кафедры педагогики в послевоенные годы и позднее. Особое внимание уделяется трем основным областям: теории воспитания, дидактике и истории педагогики. Перечисляются наиболее важные темы исследований как лаборатории комплексного исследования высшей школы, так и лаборатории коммунистического воспитания.

О работе методистов в ТГУ.

Одной из областей исследований университета является методика преподавания отдельных предметов. В статье дается краткий обзор методической работы, проводимой в университете, деятельности известных методистов и преподавателей, а также традиций на различных кафедрах. Далее следуют статьи ведущих методистов университета.

А. ЯРВ. Литература и школа.

В современной общеобразовательной школе важно раскрыть в аспекте коммунистического воспитания учащихся ценности литературы как вида искусства, заложить на уроках литературы основы творческого мышления, не забывая при этом теоретические основы.

Т. БУНАПУУ. В защиту методики.

Университет хочет видеть в школе деятельного и творческого педагога, который владеет подходящей только ему методической системой, который талантлив и трудолюбив.

Л. ХЫУН, Х. ТЫЭВЕРЕ. О подготовке учителей иностранного языка.

Из приемов обучения, о которых говорится на лекциях по методике в университете, закрепляются только те, с которыми студенты знакомятся во время практики и которые они сами могут опробовать на подработке, поэтому необходимо организовать короткое время практики продуманно и результативно.

Г. КАРУ. Теоретические основы преподавания физики.

На кафедре общей физики ТГУ основным

направлением исследований является управление умственной деятельностью учащихся на уроках физики. Рассматриваются два основных функциональных аспекта: 1) информационный, который связан с определением содержания деятельности учащегося по предмету, 2) организационный, который связан с выбором форм деятельности учащихся.

А. ТЫЛЬДСЕПН. Идеалом является целостная система знаний по химии.

Экспериментальные исследования показывают, что системность теоретических знаний по химии гарантируется выбором подходящего учебного материала и его целесообразным построением, а также при правильной направленности практически всеми применяемыми на уроках химии учебными методами, целостной методикой обучения.

В. МАЗИНГ. Дом, школа и университет, интерес к природе и выбор специальности биологами.

Общаясь в течение 25 лет со студентами первых курсов отделения биологии, автор старается выяснить, откуда и как появился у них интерес к естествознанию. Ответы, полученные при опросе 500 первокурсников и 242 абитуриентов, показывают большую роль школы в формировании интереса к природе. В статье рассматривается пристрастие биологов и выбор ими специальности, связи между отдельными школами и кадрами учителей, а также роль различных городов.

П. КЕНКМАН. Проблемы социологического анализа воспитания учащейся молодежи.

В статье характеризуется социологическая точка зрения на воспитание молодежи. Показывается, что для социологического рассмотрения сейчас характерно: большие представительные исследования о молодежном движении, развитие концептуального аппарата по направлению связи изучаемой области с обширными социальными изменениями, стремление моделировать существенные аспекты формирования молодежи. С опорой на результаты исследований, проведенных в ТГУ и Институте истории АН Эстонской ССР, анализируются проблемы воспитания в связи с изменением роли юности (как этапа жизни) в общественных отношениях и в связи с новыми чертами в образе молодого поколения.

П. КЕНКМАН, А. СУКАМЯГИ. Актуальные проблемы профориентации в связи с всеобщим средним образованием.

Статья основывается на исследованиях, проделанных в течение ряда лет в кабинете профориентации ТГУ. Рассматриваются структура общих способностей молодежи, пути усвоения специальностей, связи между способностями и успеваемостью, а также проблемы кадров в сельских районах.

М.-И. ПЕДАЯС, Р. УРИНГ. Из студента в учителя.

ТГУ каждый год направляет в общеобразовательные школы свыше 200 молодых учителей. Статья приводит данные о различиях профилей личности учителей, работающих в современной школьной ситуации успешно или без особого успеха. Данные получены в результате многолетнего исследования приспособления учителей ЭССР к своей профессии. Делаются предложения для улучшения подготовки учителей, для их приспособления к профессии и для обеспечения устойчивости кадров.

А. ЛУНГЕ. Психологические аспекты взаимоотношений в школе.

Автор более подробно рассматривает взаимоотношения учащихся различных категорий, формирующиеся уже в течение первого учебного года, описывает поиски ролевых установок. Во второй части статьи перечисляются и характеризуются функции сверстников в подростковом возрасте. Автор подчеркивает важную роль коллектива сверстников в формировании личности молодого человека, показывая в то же время его отрицательные и положительные стороны.

К. КАРЛЕП, Я. КЫРГЕСААР. Общие положения и дифференциация обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии.

В статье рассматриваются два взаимосвязанных пути развития специальной педагогики в СССР, в том числе и в ЭССР. В нашей стране создана дифференцированная сеть спецшкол и других детских учреждений, выяснены также некоторые общие закономерности развития всех аномальных детей или групп детей. Последнее направление имеет особое значение в маленьких республиках, где ограниченность популяции затрудняет дальнейшую дифференциацию спецшкол-интернатов и спецклассов. Опора на общие закономерности аномального развития позволяет разрабатывать единые методы обучения и воспитания, составлять также одни и те же учебные пособия для нескольких типов школ. Дифференцированный подход реализуется в этом случае внутри школы или класса.

И. ЮРИССОН. Путешествие в Хюпассааре.

Статья, посвященная юбилею Марта Саара, знакомит читателей с личностью композитора и его родными краями, является путеводителем для тех, кто посещает Хюпассааре.

V e a v a b a n d u s . Palume ajakirja eelmises numbris lugeda tagakaane siseküljel oleva teksti kaks esimest rida järgmiselt: «Esimese foto tutvustab ajaloo metoodika ja esteetilise kasvatuse ning kasvatustöö üldprobleemide sektorite teadureid, parteialgorganisaatsiooni sekretäri...»

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiasak 601-447, pedagoogika- ja teadusosak 448-916, koollkorralduse osak 448-916, töökasvatuse ja õhtukoollide osak 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak 601-447, algõpetuse ja koolileelse kasv. osak 440-381, korrektor 601-935.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk t. 73, tel. 601-337.

Ladumisele antud 30. 07. 1982. Trükkimisele antud 27. 08. 1982. Trükiarv 4500. Ofsetpaber nr. 1 60x70/8. Fotoladu. Kiri skolnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,4. MB-08704. Tellimise nr. 2594.

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

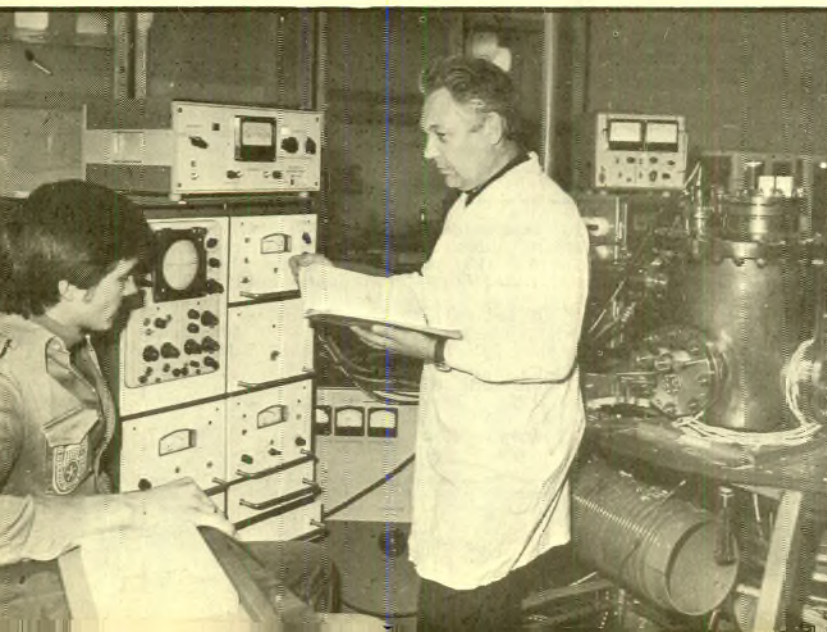
Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.

Organ min. provs. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Ньюкуде кооль» («Советская школа»).



Professor
HANS TRASS
õppetööl.



▲Pedagoogika-
teadlane
dotsent
ALEKSANDER ELANGO.

▲Professor **INGE UNT.**

▲Eesti NSV
teeneline arst
professor
ERNST RAUDAM.

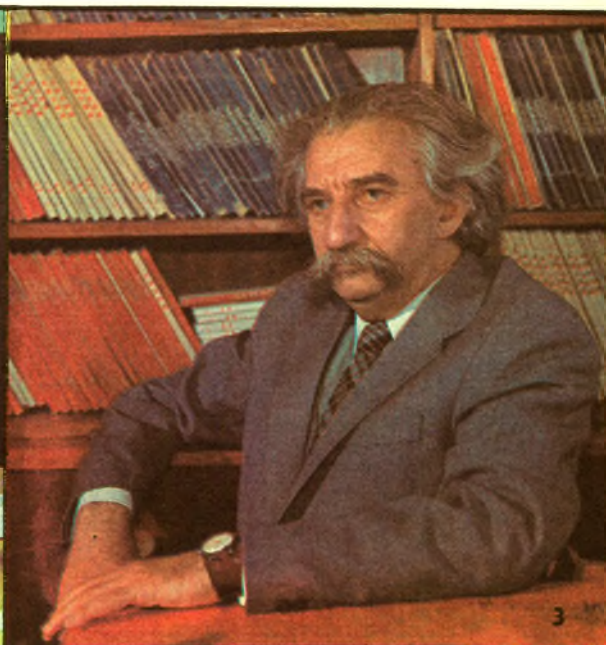
▲Professor
KARL-SAMUEL REBANE
füüsikahoones
katseid tegemas.



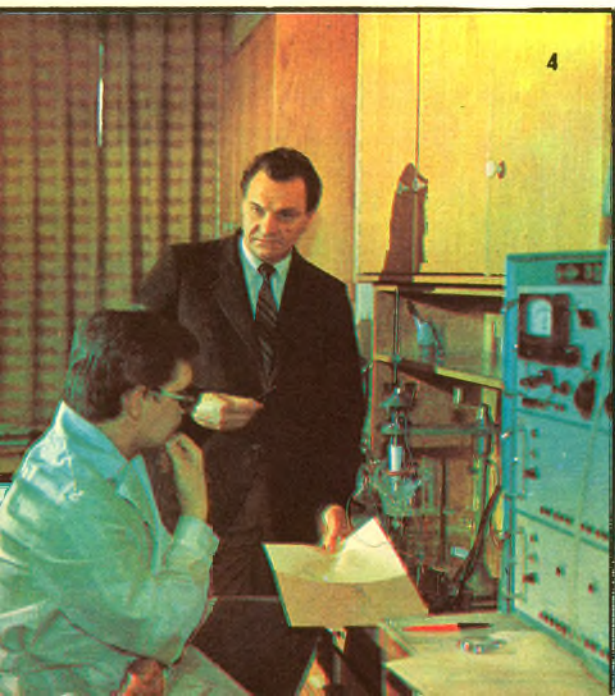
1. Tartu Riikliku Ülikooli rektor,
NSV Liidu Pedagoogika
Akadeemia kirjavahetajaliige,
Eesti NSV teeneline teadlane
professor
ARNOLD KOOP
on NSV Liidu Ülemnõukogu saadik
ja EKP Keskkomitee liige.



2. Eesti NSV
Teaduste Akadeemia
akadeemik,
Eesti NSV teeneline teadlane
professor
PAUL ARISTE.



3. Professor
JURI LOTMAN.



4. TRÜ õppeprorektor,
Eesti NSV
teeneline teadlane
professor **UNO PALM.**

Üliõpilaste
kasutuses on
uued
tänapäevased
ühiselamud.



82-10300
14.09.82