N. LEVITOV

LAPSE- JA PEDAGOOGILINE PSÜHHOLOOGIA

Prof. N. D. LEVITOV

LAPSE- JA PEDAGOOGILINE PSÜHHOLOOGIA

E37
L503
A-29053

Prof. N. D. LEVITOV

LAPSE- JA PEDAGOOGILINE PSÜHHOLOOGIA

ÕPIK PEDAGOOGILISTELE INSTITUUTIDELE

KIRJASTUS «VALGUS» · TALLINN 1968

371
L50

Originaali tiitel:

Проф. Н. Д. Левитов
ДЕТСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.

Учебное пособие для педагогических институтов
Утверждено Министерством просвещения РСФСР
Третье издание, исправленное и дополненное
Издательство «Просвещение», Москва 1964

Retsensendid: J. Samarin, pedagoogikadoktor, Leningradi A. Ždanovi nimelise Riikliku Ülikooli professor, A. Venger, pedagoogikakandidaat, dotsent, Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia Koolieelse Kasvatuse Instituudi vanem teaduslik töötaja.

Vene keelest tõlkinud J. Sõerd

Kunstiliselt kujundanud T. Aru

Raamatus esitatakse laste- ja pedagoogilise psühholoogia põhiseisukohad ning räägitakse psühholoogia rakendamisest kasvatustöös. Teos on mõeldud käsiraamatuks õpetajatele ja õppevahendiks pedagoogiliste õppeasutuste üliõpilastele.

N. V Gogoli nim Tartu
Linna Keskraamatukogu
(RÄNDFOND)
Inv. nr. 58972

TARTU ÜLIKOOLI
RAAMATUKOGU

Tartu Riikliku Ülikooli
Raamatukogu
N

6—3
111—68

Тартуская Центральная
городская библиотека
им. Н. В. Гоголя
(Передв. фонд)

Eessõna

Seadus kooli ja elu sidemete tugevdamise ning haridussüsteemi edasiarendamise kohta NSV Liidus püstitas õpetajate ette uued ja keerukad ülesanded. «Ühiskonna kommunistlik ümberkujundamine,» märgitakse seaduses, «on lahutamatult seotud uue inimese kasvatamisega, kelles peavad harmooniliselt seostuma vaimne rikkus, moraalne puhtus ja füüsiline täiuslikkus.»[1]

NLKP XXII kongressil vastu võetud NLKP programmis on tõsist tähelepanu osutatud teadusliku maailmavaate kujundamisele, kommunistliku moraali kindlustamisele ja isiksuse igakülgsele harmoonilisele arendamisele. Kommunismiehitaja moraalikoodeksis sisalduvad need kommunistliku moraali uued printsiibid ja see uus sisu, mis peavad olema nõukogude inimese moraalse palge kujundamise aluseks.

NLKP Keskkomitee juunipleenumil (1963), mis oli pühendatud ideoloogilistele küsimustele, rõhutati partei üha kasvavat juhtivat osa kõikide nõukogude inimeste kommunistlikul kasvatamisel. Pleenumi otsustes on öeldud, et partei kindlaks toeks võitluses rahva kultuuri tõusu eest, tema kõige lähemaks abiliseks uue inimese kasvatamisel on nõukogude õpetaja.

Seega on nõukogude õpetaja ette seatud vastutusrikkad, suure poliitilise tähtsusega ülesanded. Et neid ülesandeid edukalt täita, tuleb tunda lapse- ja pedagoogilist psühholoogiat, mis peab aitama õpetajatel orienteeruda õpilaste vanuselistes ning individuaalsetes iseärasustes, andma võimaluse efektiivselt mõjutada laste psüühikat, valmistada neid ette tööks, rikastada neid vaimselt ja võidelda noore isiksuse moraalse puhtuse ning füüsilise täiuslikkuse eest.

---

[1] Seadus kooli ja elu sidemete tugevdamise ja haridussüsteemi edasiarendamise kohta NSV Liidus. Tallinn 1959, lk. 5.

Käesoleva raamatu esimese trüki ilmumise järel tehti selle kohta arvukaid märkusi, mida valdavas enamuses arvestati raamatu järgmise trüki ettevalmistamisel. Me püüdsime veelgi enam lähendada psühholoogiat kooli praktikale, lisasime palju materjali, mis toetub uuematele uurimustele, ning kirjutasime uued peatükid: «Tööõpetuse psühholoogilised alused» ning «Õpilaste iseseisva ja loomingulise töö psühholoogia».

Võrreldes teise trükiga sisaldab kolmas rea paranduste kõrval täiendusi peamiselt peatükkides «Tööõpetuse psühholoogilised alused» ja «Õpilaste psüühilised iseärasused». Uuesti on kirjutatud peatükk «Esteetilise kasvatuse psühholoogilised alused».

Autor on sügavalt tänulik neile, kes on raamatut tähelepanelikult analüüsinud ning väärtuslikke märkusi teinud, ja loodab, et uus trükk kutsub esile vastukajasid, mis osutavad abi raamatu edasisel täiustamisel.

N. Levitov

1. Lapse- ja pedagoogilise psühholoogia aine, ülesanded ning meetodid

18.—21. juunini 1963. a. toimunud NLKP Keskkomitee pleenumil arutati partei ideoloogilise töö järjekordseid ülesandeid. Paljude tähtsate probleemide seas osutas pleenum suurt tähelepanu rahvaharidusele ja koolis tehtava kasvatustöö küsimustele.

Pleenumi otsuses rõhutatakse, et nõukogude kool on tähtis õpetus- ja kasvatusasutus ja et nüüd pole enam kahtlust selles, missugust efekti annab õpetuse ja tootmistöö ühendamine.

Kuid «pleenum peab ebaõigeks mõnede haridustöötajate katseid piirata kooli ülesandeid ainult hariduse andmisega ning lõhkuda kunstlikult hariduse andmise ja kasvatamise protsessi orgaanilist ühtsust»[2].

«Asi pole siin selles,» ütles pleenumil oma ettekandes L. Iljitšov, «et tõsta kasvatuse tase õpetuse tasemeni. Mitte üht teiseni tõsta, vaid liita õpetus ja kasvatus **üheks süsteemiks** — selles seisab ülesanne.»[3]

Õppe- ja kasvatustöö psühholoogiline põhjendatus

Teaduste hulgas, millele peab baseeruma kooli õppe- ja kasvatustöö, on väljapaistev koht psühholoogial.

Nõukogude kooli ja perekonna ees seisvat ülesannet — lapse kui tulevase kommunistliku ühiskonna ehitaja isiksuse kujundamise keerukat probleemi pole võimalik lahendada ilma õppe- ja kasvatustöös ilmnevate psühholoogiliste seaduspärasuste arvestamiseta. Kogenud õpetajad paistavad oma töös silma mitte üksnes suure pedagoogilise meisterlikkuse, vaid ka psühholoogilise asjatundlikkuse poolest, mis kujuneb neil pedagoogiliste kogemuste ja psühholoogiaalaste teadmiste omandamise teel.

Meie kodumaise pedagoogika paremad esindajad on viidanud psühholoogia suurele tähtsusele pedagoogilises töös. Eriti kuju-

---

[2] NLKP Keskkomitee pleenumi otsused. Juuni 1963. Tallinn 1963, lk. 13.

[3] L. F. Iljitšov, Partei ideoloogilise töö järjekordsed ülesanded. Tallinn 1963, lk. 43—44.

kalt avaldas neid mõtteid K. Ušinski: «Üks kolmest: kas on psühholoogia nii kerge teadus, et iga tegelik pedagoog tunneb seda ilma igasuguse ettevalmistuseta, või on pedagoog masin, mis annab ülesandeid ja küsib õppetükke ning karistab neid, kes talle kätte satuvad (sest juba üleastumise fakti kindlaksmääramine eeldab psühholoogilisi teadmisi); või jälle peab pedagoog lõpuks palju õppima, selleks et aru saada hingeavaldustest, ja palju mõtlema kasvatuskunsti eesmärgist, objektist ning vahenditest enne kui see praktikaks muutub.»[4]

Esimesed kaks oletust K. Ušinski muidugi kummutab. Iga pedagoog peab tundma psühholoogiat kui teadmiste süsteemi.

Oma teose «Inimene kasvatuse objektina» kirjutas K. Ušinski pedagoogidele, kes — tema väljenduse kohaselt — mõistavad psühholoogia tundmise vajalikkust pedagoogilises töös.

Psühholoogia abistab pedagoogikat nii õpetamise kui ka kasvatamise küsimustes.

Kui võtta näiteks niisugune didaktiline teema nagu «Kuidas esitada õpilastele küsimusi», siis esineb selles palju materjali, mis nõuab psühholoogia tundmist. Küsimus, mis on esitatud liiga üldisel kujul, mitte päris selgelt, pidurdab vastamist isegi sellel õpilasel, kes on õppematerjali hästi ära õppinud. Suunavad küsimused hajutavad vastamisel õpilase tähelepanu, segavad temamõttekäiku, harjutavad iseseisvusetust ja ootama õpetaja etteütlemist. Kui küsimusi esitatakse ühel ja samal stereotüüpsel kujul, siis võib juhtuda, et õpilane pole suuteline vastama samale küsimusele, kui see on esitatud muudetud kujul.

Võitlus formalismiga õppetöös ei saa olla edukas, kui õpetaja ei tee endale selgeks, kuidas kõik see, mida ta õpilastele tunnis õpetab, peegeldub nende teadvuses.

Psühholoogia aitab lahendada mitte ainult ülddidaktilisi küsimusi, vaid ka küsimusi, mis on seotud eri ainete õpetamisega. Lugema õpetamisel peab õpetaja mõistma lugemise psühholoogilisi aluseid — seda, milline vastastikune suhe on lugemise kui motoorse akti, nägemis- ja kuulmistaju ning loetava teksti sisu mõtestamise vahel, kuidas kujuneb õpilastel lugemisvilumus. Õpilased võivad teadlikult omandada grammatikat ja ortograafiat ainult sel juhul, kui õpetaja tunneb vilumuste kujunemise seaduspärasusi, kui ta arvestab seda, missugune osa on vilumustes teadvusel ja automatismil ning võtab arvesse erilised nõuded, mida esitatakse lapsele ortograafiavilumuste kujundamisel.

Töö- ja polütehnilist õpetust koolis aitab paremini korraldada selliste ainealade tundmine nagu tööpsühholoogia, isiksuse kujunemise iseärasused tootmisõpetuse tingimustes, õpilaste iseseisvat ja loomingulist tööd käsitlevad psühholoogilised uurimused.

---

[4] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed, I kd. Tallinn 1957, lk. 109.

Et kasvatustöö küsimusi edukalt lahendada, tuleb õpetajal hästi tunda õpilase psühholoogiat ja tema mõjutamise psühholoogilisi tingimusi. Nii nõuab teadliku distsipliini kasvatamine teadmisi sellest, kuidas lapsed mõistavad käitumisreegleid ja kooli nõudmisi, kuidas kujuneb neil distsiplineeritus kui isiksuse kõlbeline omadus, kuidas nad omandavad distsiplineeritud käitumise harjumused jms.

Õpetajal on vaja tunda mitte üksnes üldisi psühholoogilis-pedagoogilisi seaduspärasusi (näiteks seda, millist osa etendab arusaamine õppematerjali edukal omandamisel või mis tähtsus on harjutamisel vilumuste kujunemisel), vaid ka ühte või teise vanusejärku kuuluvate laste psüühilise arengu seaduspärasusi (näiteks nooremate õpilaste kalduvust materjali sõnasõnaliseks omandamiseks, millest tuleb jagu saada, ning murdeealiste ja vanemate õpilaste negatiivset suhtumist materjali niisugusesse omandamisse, töö erinevat osa koolieelsete laste ja õpilaste isiksuse kujunemisel), et õppe- ja kasvatustöö oleks antud eale jõukohane ning et pedagoog arvestaks vahendite kasutamisel laste vajadusi ja huve.

Igal eal on oma iseärasused ning raskused. On esinenud juhtumeid, et õpetaja, kes on edukalt töötanud algklassides, ei suuda murdeealiste õpetamisele asudes toime tulla distsipliiniga, või et õpetaja, kellel on autoriteeti murdeealiste juures, ei saavuta seda vanemate klasside õpilaste juures. Asi ei seisa siin alati selles, et õpetajal ei piisaks erialaseid teadmisi tööks kooli teises astmes, vaid selles, et iga vanuseaste nõuab erilist lähenemist, mida arvestamata jättes ei saavuta ka oma ainet küllaldaselt tundev õpetaja õppe- ega kasvatustöös erilisi tulemusi.

Õpetaja peab tundma ka laste individuaalseid iseärasusi. Individuaalne lähenemine lastele, milleta iga kasvatuslik võte on abstraktne, nõuab antud õpilase psüühika igakülgset tundmist ning arusaamist sellest, kuidas üks või teine vahend, näiteks ergutus või karistus, mõjub lapse isiksusele.

Psühholoogia aitab õpetajal omandada ka pedagoogilist taktitunnet — peenetundelist, tähelepanelikku ja heasoovlikku suhtumist õpilastesse. Taktitunnet, millest suurel määral sõltub õpetaja töö edukus, peetakse mõnikord peaaegu et kaasasündinud «andeks». Selle kohta ütles K. Ušinski, et «psühholoogiaga tegelemine ja psühholoogilise kirjanduse lugemine võib tugevasti kaasa aidata psühholoogilise taktitunde kujunemisele sellega, et ta juhib inimese tähelepanu tema enda hinge peale»[5].

On vaja meeles pidada, et nõukogude pedagoogide ette püstitatud põhilised eesmärgid ning kasvatamise ja õpetamise printsiibid määrab ära marksistlik-leninlik filosoofia ja kommunistliku ühiskonna ehitamise praktika.

---

[5] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed, I kd. Tallinn 1957, lk. 142.

Lapsepsühholoogia uurib erivanuseliste laste psüühilist arengut ja psüühilisi iseärasusi. Lapsepsühholoogia peamiseks ülesandeks on lapse isiksuse kujunemise ja tema psüühilise tegevuse üksikute külgede seaduspärasuste kindlaksmääramine lapse arengu erinevatel vanusejärkudel. Selle ülesande lahendamisel järgib lapsepsühholoogia ka praktilist eesmärki: aidata kaasa õppe- ja kasvatustöö parandamisele. Õppe- ja kasvatustöö ei saa olla küllalt efektiivne, kui see toimub laste ealisi iseärasusi arvestamata.

Lapsepsühholoogia kui iseseisva teaduse tekkimine (umbes 19. sajandi keskel) on seletatav mitmete põhjustega.

1. Evolutsiooni idee, mis üha enam tungis teadusesse, kutsus esile vajaduse uurida ka psüühikat selle arengus. Niinimetatud geneetilise psühholoogia aineks on psüühika areng niihästi fülogeneesis (loomariigi evolutsioon erinevatel etappidel algloomadest kuni inimeseni) kui ka ontogeneesis (inimese psüühiline areng erinevatel etappidel sündimisest kuni vanaduseni).

2. Selle tunnustamine, et üldpsühholoogilised seaduspärasused pole piisavad lapse käitumise, tema psüühika iseärasuste seletamiseks, tema arengut mõjutava ühe või teise tegevuse toime väljaselgitamiseks.

3. Lapsepsühholoogia teoreetiline tähtsus. Teadusalade seas, millele peab rajanema tunnetusteooria ja dialektika, viitas V. I. Lenin psühholoogia kõrval ka «lapse vaimse arengu ajaloole».

4. Meditsiiniharude arenemine, mis tegelevad lapse organismiga: pediaatria ja lapse patopsühholoogia, mis nõuavad mitte ainult normaalse lapse füüsiliste, vaid ka psüühiliste iseärasuste tundmist.

5. Lasteasutuste töötajate praktilised vajadused. Need töötajad kogesid pidevalt ühte või teise vanusejärku kuuluva lapse omapära, mis kutsus esile vajaduse nende faktide teaduslikuks seletamiseks.

Sõltuvalt lapse psüühilise arengu vastavast etapist, mida lapsepsühholoogia uurib, võib seda psühholoogiat jagada järgmisteks harudeks: väikelaste psühholoogia, koolieelsete laste psühholoogia ja koolilaste psühholoogia.

Pedagoogiline psühholoogia uurib teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamise seaduspärasusi lastel, iseseisva ja loomingulise töö seaduspärasusi õppeprotsessis ning õpilase isiksuse kujunemise seaduspärasusi kasvatamisel, analüüsib (psühholoogilisest aspektist) *õppe- ja kasvatustööd selle parandamise eesmärkidel.*

Õpetaja jälgib ja õpib tundma õpilase, elava ning konkreetse isiksuse psüühikat, mistõttu ka pedagoogiline psühholoogia, uurides õpilaste psüühika kvalitatiivseid iseärasusi laste kasvatami-

sel ja õpetamisel, peab arvestama kõiki neid mõjutusi, mida lapsed on oma elu jooksul saanud.

Esitatud definitsioonis on rõhutatud psühholoogia praktilist eesmärki — pedagoogika abistamist, kuid see muidugi ei tähenda, et pedagoogiline psühholoogia kujutaks endast mingit õpetaja tööks vajalike valmisretseptide kogu. Selles seoses on asjakohane meelde tuletada K. Ušinski sõnu tema eessõnast teosele «Inimene kasvatuse objektina»:

«Me ei ütle pedagoogidele — tehke nii või teisiti, vaid ütleme neile: uurige juhtida tahetavate psüühiliste nähtuste seadusi ja talitage nende seaduste järgi, arvestades olukordi, mille puhul te neid rakendada tahate.»[6]

Pedagoogilise psühholoogia peamised ülesanded võime formuleerida järgmiselt:

1) avada kasvatamise ja õpetamise psühholoogiline sisu ning anda psühholoogiline analüüs neile nõuetele, mida esitatakse õppe- ja kasvatustöös õpilase isiksusele;

2) aidata pedagoogil seada õpetamist ja kasvatamist psühholoogilisele alusele ning soodustada sellega pedagoogilise töö arengut.

Pedagoogiline psühholoogia on sisult erinev vastavalt sellele, missugusesse vanusejärku kuuluv laps on kasvatamise ja õpetamise objektiks. Seega on meil tegemist väikelapse, koolieelse ning koolilapse pedagoogilise psühholoogiaga.

Paljud üldpsühholoogia seaduspärasused on rakendatavad ka pedagoogilises psühholoogias. Näiteks seisukohta, et omandamise kindlus sõltub õpitava materjali mõtestatusest, tuleb arvestada niihästi lasteaia kasvatustöös kui ka õppetöös koolis või kõrgemas õppeasutuses. Kuid kasvatamise ja õpetamise erinevatel etappidel avalduvad need üldised seisukohad erinevalt: mõnedel nendest on suur tähtsus ühe ea jaoks, teise ea jaoks on see tähtsus aga hoopis väiksem. Näiteks mängupsühholoogia, mis on nii tähtis koolieelsete pedagoogikas, on hoopis väiksema tähtsusega koolipedagoogikas ja jääb käsitluse alt üldse välja, kui on tegemist täiskasvanud inimese kasvatamise ning õpetamisega.

Üld-, lapse- ja pedagoogilise psühholoogia vastastikune seos

Lapse- ja pedagoogiline psühholoogia kui psühholoogia harud põhinevad üldpsühholoogial, mis kindlas süsteemis avab põhilised psühholoogilised seaduspärasused.

Üldpsühholoogia uurib täiskasvanud inimese psüühilisi protsesse ja seisundeid ning isiksuse individuaal-psühholoogilisi iseärasusi, tuues sageli näiteid ka kasvatamise ja õpetamise valdkon-

[6] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed, I kd. Tallinn 1957, lk. 146.

nast, kuid see ei uuri spetsiaalselt laste psüühilisi iseärasusi, pedagoogilise protsessi psühholoogilisi aluseid ega neid muudatusi õpilaste psüühikas, mis toimuvad õpetamise ja kasvatamise mõjul.

Pedagoogiline psühholoogia on tihedalt seotud lapsepsühholoogiaga. Nii pedagoogika kui ka pedagoogilise psühholoogia üheks põhiliseks printsiibiks on see, et iga õppe-kasvatusliku võtte rakendamisel tuleb arvestada ealisi iseärasusi. Juba 17. sajandil soovitas Jan Amos Komensky pakkuda lastele ainult niisugust tegevust, mis vastab nende eale ja võimetele.

Lapsepsühholoogia uurib lapse psüühilist arengut alates sündimisest kuni täiskasvanud inimeseks saamiseni. Siin pööratakse peamine tähelepanu psüühilise arengu etappidele, seda muidugi õpetamise ja kasvatamise konkreetsetes tingimustes, millest väljaspool pole arengut. Kuna lapse psüühiline areng sõltub mitte ainult sotsiaalsetest tingimustest, vaid on seotud ka bioloogiliste seaduspärasustega (näiteks sugulise küpsemise teatud perioodiga), siis arvestatakse lapsepsühholoogias ka lapse bioloogilist arengut.

Pedagoogilises psühholoogias pööratakse peamist tähelepanu õpetamisele ja kasvatamisele, mille käsitlemisel lähtutakse nende mõjust õpilase psüühikale.

Lapse- ja pedagoogilise psühholoogia suhe pedagoogika ning eri ainete metoodikatega

Lapsepsühholoogia on tihedalt seotud pedagoogikaga, sest pole võimalik tundma õppida laste psüühilise arengu etappe, tundmata õppe- ja kasvatustöö meetodeid ning võtteid, mille mõjul see areng ju esmajärjekorras toimubki. Teiselt poolt aga, kuigi lapsepsühholoogia ei anna retsepte pedagoogilise protsessi korraldamiseks, kasutatakse psühholoogiliste uurimuste tulemusi pedagoogilise protsessi õigeks läbiviimiseks. Kui lapsepsühholoogia on näiteks kindlaks teinud, et nooremasse kooliikka kuuluva õpilase mõtlemine on konkreetne ja emotsionaalne, siis pedagoogika leiab õpetamise vorme, mis samaaegselt arvestavad lapse mõtlemise iseärasusi ning kujundavad neid ümber vastavalt õppetöö eesmärkidele. Analoogiline on lapsepsühholoogia seos ka eri ainete metoodikatega. On teada, et murdeealistel esineb suur kiindumus seikluskirjanduse vastu. Metoodikute ülesandeks on kasutada seda õpilaste omadust geograafia, ajaloo ja teiste õppeainete õpetamisel, soovitades neil huvi tõstmiseks ajaloo vastu lugeda ajaloolisi romaane, õpetajal aga kasutada mõnikord tundides põnevaid lugusid jms.

Pedagoogiline psühholoogia avab õpilaste psüühika seaduspärasusi kasvatamisel ja õpetamisel, pedagoogika aga kasutab

andmeid õpilaste psüühikast sedavõrd, kuivõrd see on vajalik, et selgitada pedagoogilise protsessi efektiivsuse tingimusi. Pedagoogiline psühholoogia on näiteks kindlaks teinud, et õppematerjali omandamine sõltub suurel määral sellest, kuivõrd see on õpilaste jaoks motiveeritud. Pedagoogide ülesandeks on leida niisugused õppemeetodid, mille rakendamisel õpilased mõistaksid, miks seda materjali on vaja õppida. Samal kombel kujuneb ka pedagoogilise psühholoogia seos eri ainete metoodikatega. Pedagoogiline psühholoogia analüüsib näiteks lugemisprotsessi, tuginedes osaliselt üldpsühholoogiale (taju ja mõtlemise alal) ja tuues samal ajal esile lugemise spetsiifilisi psühholoogilisi iseärasusi selle vilumuse omandamise erinevatel etappidel.

I. Pavlovi õpetus kõrgemast närvitegevusest lapse- ja pedagoogilise psühholoogia loodusteadusliku alusena

I. Pavlovi õpetus kõrgemast närvitegevusest, mis on üldpsühholoogia loodusteaduslikuks vundamendiks, pakub samaaegselt palju materjali laste areneva psüühika füsioloogiliste aluste mõistmiseks. Determinismi printsiip, mida I. Pavlov ja tema õpilased järjekindlalt rakendasid, välistab inimese tegevusest igasuguse vaba tahte, spontaansuse; see printsiip nõuab lapse arengu seletamist temale mõjuvate väliste tingimustega.

Rõhutades närvisüsteemi plastilisuse tähtsust, põhjendas I. Pavlov sellega füsioloogilisest aspektist närvisüsteemi muutmise tohutuid võimalusi kasvatuse mõjul. «Tähtsaim, tugevaim ja alati püsima jääv mulje meie meetodiga kõrgema närvitalitluse uurimisest on selle talitluse erakordne plastilisus, tema hiiglasuured võimalused: midagi ei jää liikumatuks, järeleandmatuks, vaid kõike võib alati saavutada, muuta paremaks, kui vaid on täidetud vastavad tingimused.»[7]

Õpetamise ja kasvatamise psühholoogia on loodusteadusliku aluse aspektist vaadelduna ajutiste närviseoste tundmaõppimine, seoste, mida I. Pavlov nimetab kõige universaalsemaks nähtuseks. Kogu kasvatamine, õpetamine, distsiplineeritus ning igasugused harjumused kujutavad endast tingitud reflekside pikki ridu.

Kõiki muutusi õpilaste teadvuses ja tegevuses, mis toimuvad õppe- ning kasvatustöö mõjul, tuleb jälgida kõrgema närvitegevuse mehhanismide seisukohalt. Nagu allpool on näidatud, selgitab õpetus kõrgema närvitegevuse põhilistest protsessidest (erutusest ja pidurdusest ning nende kulgemise seaduspärasustest, tingimatutest ja tingitud refleksidest, ajukoore signaaltegevusest ning esimese ja teise signaalsüsteemi vastastikusest seosest, välise

---

[7] I. Pavlov, Valitud teosed. Tallinn 1955, lk. 276.

ja seesmise pidurduse mitmesugustest liikidest, ajukoore analüütilisest ja sünteetilisest tegevusest, tagasisidest — närviprotsesside aferentatsioonist —, ajukoore faasilistest seisunditest, süsteemsusest ja dünaamilisest stereotüübist, kõrgema närvitegevuse tüüpidest) õpetamise ja kasvatamise keerukaid nähtusi ning aitab leida teaduslikku põhjendust kasutatavatele pedagoogilistele vahenditele.

Õpetus kõrgemast närvitegevusest võimaldab kõrvaldada mitmeid seisukohti, mida psühholoogias peeti juba otsustatuiks, kuid mis siiski osutusid vääradeks. Nii näiteks eksisteeris väär seisukoht, et assotsiatsioon on ainult välise ja pinnapealse arusaamise aluseks ning et «sügavaks» mõtestamiseks, mis avab seesmise sisu, olemuse, on mingisugused seosed, mis eksisteerivad väljaspool assotsiatsioone ja nende mehhanisme. I. Pavlov tõestas, et kõik seosed, nii välised kui ka seesmised, kõik mõtlemisprotsessid on assotsiatsioonid, ajutised seosed.

Samuti väideti, et inimese vilumuste kujunemise seletamiseks on tingitud seoste kujunemise seaduspärasused sobimatud või rakendatavad väga piiratud ulatuses; toetudes Pavlovi õpetusele peame me aga lugema kogu vilumuste kujunemise protsessi tingitud reflekside kujunemise ja kinnistumise protsessiks.

Avades XV füsioloogide rahvusvahelist kongressi, märkis I. Pavlov, et füsioloogia õpetab meid mitte ainult õigesti töötama, puhkama, sööma jne., vaid ka õigesti mõtlema, aistima ja soovima. Nendest sõnadest ilmneb kõrgema närvitegevuse füsioloogia tähtsus mitte ainult inimese tegevuse seletamiseks, vaid ka selle muutmiseks, millega tegelebki pedagoogika ja sellega tihedalt seotud lapse- ning pedagoogiline psühholoogia.

Teadmiste, oskuste ja vilumuste rikastamine õpetamise ning kasvatamise protsessis tähendab assotsiatsiooniderингi laiendamist, kuid samal ajal ka mitte ainuüksi laiendamist, kuna progressi õppetöös saavutatakse ka sel teel, et assotsiatsioonid muutuvad süsteemipärasemateks ja et nende süsteemsus läheb järk-järgult üle ühelt teisele — kõrgemale tasemele. Andes õppe- ja kasvatustööle loodusteadusliku aluse, ei ava psühholoogia üksnes neid tasemeid, vaid annab ka tegevuse kvalitatiivse karakteristika, piirdumata ainult füsioloogiliste mehhanismide uurimisega, kuigi ilma nende tundmiseta ei saa ta olla küllalt põhjendatud.

Lapse- ja pedagoogilise psühholoogia meetodid

Lapse- ja pedagoogiline psühholoogia kasutab oma ülesannete lahendamiseks samu meetodeid, mis üldpsühholoogiagi: vaatlust, tegevuse produktide analüüsi ja eksperimenti.

Vaatlus kui meetod seisneb selles, et objektiivsete, väliselt

avalduvate näitajate, lapse tegude ja tegevusliikide, aga ka välimuse ning kõne järgi antakse hinnang tema psüühilisele seisundile, käitumisele, iseloomujoontele.

Laste vaatlemise efektiivsus sõltub eesmärgi täpsest formuleerimisest, eksperimendi plaanist ja vaatluse õigest protokollimisest.

Vaatlused võivad olla episoodilised ja süstemaatilised. Süstemaatiliste vaatluste näitena võib märkida lastevanemate päevikuid, kuhu on kronoloogilises järjestuses rea aastate jooksul kantud vaatlusandmed oma lapse arenemise kohta (näiteks N. Mentšinskaja päevik).

Lapse- ja pedagoogilises psühholoogias tuleb erilise ettevaatusega kasutada *enesevaatluse* meetodit, kuna lapsed ei oska hästi iseennast jälgida, kuid mõningatel juhtumitel (näiteks laste huvide või esteetiliste elamuste uurimisel) ei saa ilma enesevaatluseta siiski läbi — ta on siin vestluse koostisosaks. Kuid seda meetodit ei tohi rakendada mitte nooremate kui murdeealiste laste juures ning tingimata koos teiste meetoditega.

Lapse- ja pedagoogilises psühholoogias kasutatakse ka *vestlust* lastega, nende vanematega ning pedagoogidega. See meetod ei ole vaba subjektiivsusest, kuid selle rakendamine on vajalik isegi eksperimentaalsete uurimuste korral. Vestluse abil tehakse eelkõige kindlaks hulk fakte lapse elust, seejärel aga kontrollitakse neid teise meetodi abil. Näiteks ei saa uurida õpilase huvi ühe või teise tööliigi vastu, ilma et õpilasega sellel teemal ei vesteldaks.

Tegevuse resultaatide analüüsi meetodi alla kuulub näiteks õpilaste vihikute, laste joonistuste ja teiste loovate tööde psühholoogiline uurimine.

Nõukogude pedagoogilises psühholoogias on tähtis koht *loomuliku eksperimendi* meetodil, mille omal ajal töötas välja vene psühholoog A. Lazurski.

Võib eristada järgmisi loomuliku eksperimendi liike, mida rakendatakse lapse- ja pedagoogilises psühholoogias.

1. *Konstateeriv eksperiment,* mille ülesandeks on uuritava psüühilise funktsiooni või psüühilise tegevuse faktilise seisundi kindaksmääramine õpilastel. Organiseeritakse näiteks eksperimentaalne mäng niisuguse arvestusega, et selles ilmneksid laste ealised ja individuaalsed iseärasused vastupidavuse ning enesekontrolli alal. Või antakse eksperimentaalne tund, näiteks aritmeetikast, et välja selgitada need raskused, mis õpilastel tekivad teatud tüüpi aritmeetikaülesannete lahendamisel.

Konstateeriva eksperimendi korral kasutatakse sageli niinimetatud *lõikude* võtet. See seisneb selles, et õpitakse tundma neid või teisi objektiivselt registreeritavaid tegevuse liike laste õpetamise ja kasvatamise erinevatel etappidel. Niisuguse võttega võib näiteks kindlaks teha, kuidas muutub lugemise tempo las-

tel kahe esimese õppeaasta jooksul või kuidas muutub arvu mõiste I—V klassi õpilastel.

2. *Õpetav eksperiment*, mille jooksul eksperimentaator ise teeb katsealustega pedagoogilist tööd. Tänu sellele meetodile on võimalik jälgida õpetamise mõju õpilaste psüühilisele tegevusele, tuua välja individuaalset ja tüüpilist ning paremini aru saada uuritavate protsesside struktuurist. Psühholoog näiteks õpetab lapsi analüüsima õigekirjas tehtavaid vigu, et tõestada niisuguse analüüsi tähtsust ortograafiavilumuste omandamisel ja et teha kindlaks vigade psühholoogilised põhjused (tähelepanuvead, mittemõistmise vead, mäluvead jt.).

IV ja VI klassi õpilasi õpetati üldistatud kujul esitama ajaloo, geograafia ja loodusloo materjali sel teel, et lühendati seda materjali kuni $^1/_2$-ni, $^1/_4$-ni, $^1/_8$-ni ja $^1/_{12}$-ni esialgsest tekstist. Selgus, et valdav enamus IV klassi õpilastest hakkas materjali mehhaaniliselt lühendama, õppinud aga seejärel õigesti üldistama materjali sisu, pidasid nad siiski kinni materjalis esinevast järgnevusest. VI klassi õpilased lühendasid materjali algusest peale mitte mehhaaniliselt (näiteks sõnade arvu järgi), vaid mõtestatult ning õppisid seda lühendama kokkuvõtlikult, täpselt ja erinevas järgnevuses, ilma et nad mõttetult oleksid teksti järgnevust jälginud.

3. *Psühholoogilis-pedagoogiline eksperiment* seisneb selles, et uurimus tehakse õpetajate poolt kooli tavalistes õppetöö tingimustes.

Näiteks selleks, et selgitada võrdlemise osa õppematerjali omandamisel, kasutab õpetaja kindla plaani kohaselt ühes klassis ulatuslikult võrdlemist, teises (paralleelklassis) aga kas ei kasuta üldse või teeb seda väga vähe; ühes klassis õpetab lapsi analüüsima õigekirjavigu, teises aga seda ei tee.

Sellel eksperimendi liigil on terve rida eeliseid: koolitöö normaalsete tingimuste säilitamine, psühholoogiliste ülesannete seostamine pedagoogilistega, mis võimaldab uurimuse efektiivsust praktiliselt kontrollida, õpetajate kaasatõmbamine uurimistööle. Kuid niisuguse eksperimendi korral on vaja täpselt organiseerida pedagoogide ja psühholoogide koostööd, see aga nõuab eksperimendist osavõtvatelt õpetajatelt psühholoogiaalast kvalifikatsiooni, oskust täpselt näha psühholoogilisi seaduspärasusi pedagoogilistes faktides.

Loomuliku eksperimendi aluseks on alati üks või mitu hüpoteesi, mida tuleb kontrollida. Võib näiteks korraldada eksperimendi, et välja selgitada analüüsi ning sünteesi võrdlev osatähtsus eri tüüpi aritmeetikaülesannete lahendamisel, et kindlaks teha, milles seisnevad raskused analüütilis-sünteetilise meetodi kõikide komponentide rakendamisel.

Loomuliku eksperimendi rakendamisel kasvatuspsühholoogia küsimuste lahendamisel esineb teatud raskusi. Asi on selles, et

kasvatusvahendid, mida kasutatakse selleks, et kutsuda esile suuremaid muutusi õpilase isiksuses, nõuavad tavaliselt pikemat aega, mida uurijal igakord pole, ja tõsist süvenemist koolipraktikasse. Loomulikku eksperimenti võib edukamalt kasutada kas võrdlemisi kitsaste, konkreetsete kasvatusprobleemide lahendamiseks (näiteks selleks, et välja selgitada õpetaja poolt erineval kujul väljendatud ergutuse ja hukkamõistu kasvatuslikku mõju õpilastesse) või siis laiemas ulatuses, kuid psühholoogi poolt, kes töötab koolis või kes tõmbab oma uurimistööle kaasa pedagooge.

Lapse- ja pedagoogilises psühholoogias kasutatakse meetodina ka *laboratoorset eksperimenti*, mis tavaliselt toimub spetsiaalselt loodud (mõneti kunstlikes) tingimustes. I. Pavlovi õpilased I. Krasnogorski ja A. Ivanov-Smolenski tegid tingitud reflekside metoodika abil eksperimentaalselt kindlaks palju ajutiste seoste kujunemise seaduspärasusi väikelastel. Samuti võimaldab see metoodika uurida esimese ja teise signaalsüsteemi iseärasusi noorematel õpilastel, murdeealistel ning vanemate klasside õpilastel. Erinevatesse vanusejärkudesse kuuluvate laste puhul võib omandamise võrdlevaid iseärasusi (näiteks konkreetse ja abstraktse materjali omandamise korral) kindlaks teha spetsiaalselt valitud õppematerjali (kirjeldav, jutustav) lõikudega, arutluste, arvu- ja fraasiridadega. Paljud oskuste ja vilumuste kujunemise seaduspärasused on avastatud laboratoorse eksperimendi abil; see on andnud positiivseid tulemusi ka õpilaste väsimuse uurimisel ning vastavate järelduste tegemisel õppetundide jaotamiseks päeva tunniplaanis.

Uurimused on näidanud, et kõikidest ärritajatest, mis ühes või teises olukorras inimesele mõjuvad, võetakse eelkõige vastu need, mis on vahetult seotud püstitatud eesmärgi kohaselt toimuva tegevusega (A. Leontjev ja T. Rozanova).

Laboratoorse eksperimendi näiteks, mis oma tingimustelt läheneb loomulikule eksperimendile, võib olla õpilaste ealiste iseärasuste uurimine lihtsas konstrueerimisprotsessis. See uurimus seisnes selles, et õpilased monteerisid pärast sõnalise instruktsiooni saamist ja vastavate fotode vaatlemist tsentrifugaalaparaadi, mis kujutab endast süsteemi neljast teljele kinnitatud ja rihmadega ühendatud metallrattast. Eksperiment võimaldas kindlaks teha erinevused I, III ja V klassi õpilaste konstrueerimisprotsessis masina monteerimise erinevatel etappidel. Need erinevused puudutasid plaanipärasust, organiseeritust, püsivust töös, püstitatud tehnilise ülesande analüüsi, tehnilist arusaamist ja kontrolli (J. Šalamoni töö).

Komplitseeritud küsimuste suhtes, nagu näiteks isiksuse kujunemine ühes või teises vanusejärgus või kõlbelise kasvatuse psühholoogiline põhjendamine, on laboratoorsel eksperimendil piiratud tähtsus — siin võib seda rakendada vaid täiendava meetodina või abimeetodina. Nii näiteks võrreldakse õpilaste kõr-

Тартуская Центральная
городская библиотека
им. Н. В. Гоголя
(Передв. фонд)

gema närvitegevuse tüüpide uurimisel (mis on tähtis õige individuaalse lähenemise valikul) laboratoorsetes tingimustes saadud andmeid vaatluste ja loomuliku eksperimendi andmetega.

Pedagoogilise psühholoogia uurimusi tehakse tavaliselt mitmesuguste üksteist vastastikku täiendavate meetodite abil. Näiteks õigekirjutust käsitlevas psühholoogilise uurimuse käigus, milles toodi esile keeleliste üldistuste mõistmise tähtsus õpilaste õigekirja suhtes, kasutati loomuliku eksperimendi meetodit (eriliselt valitud etteütlus), tegevusproduktide analüüsi (ortograafiavigade uurimine õpilaste kirjalikes töödes) ja vestlusi õpilastega (L. Božovitš).

Ainult mitmekesiste ja esmajoones niisuguste meetodite rakendamine, mis kõige objektiivsemaid andmeid annavad, võib pedagoogilise psühholoogia uurimustele kindlaid tulemusi garanteerida.

Mitmete lapse- ja pedagoogilise psühholoogia alaste uurimuste suhtes on olulise tähtsusega õpetajate eesrindlike kogemuste tundmaõppimine psühholoogilisest aspektist. Et koostada näiteks plaan õpilase psühholoogiliseks tundmaõppimiseks õppe- ja kasvatustöö protsessis, tuleb tõsiselt arvesse võtta seda, kuidas paremad õpetajad õpivad tundma oma õpilasi, missugustele isiksuse külgedele nad erilist tähelepanu pööravad.

Psühholoogia võib aidata õpetajatel üldistada väärtuslikku psühholoogilist materjali andvaid pedagoogilisi kogemusi, võib aidata õpetajaid niihästi nende igapäevases töös kui ka psühholoogiliste uurimuste tegemisel, mille puhul konsultandiks või juhendajaks on psühholoog. Näitena psühholoogia poolt pedagoogidele osutatavast esimest liiki abist võib tuua selle, kuidas ühes Moskva-lähedases lastekodus tehti kogu kasvatajate kollektiivi osavõtul päevikusse sissekandeid selle lastekodu kasvandike elust ja arenemisest, kusjuures psühholoog andis nõu selle töö metoodika ning arvestamise kohta. Päevik aitas kasvatajatel lastega individuaalselt töötada, psühholoogile pakkus see aga väärtuslikku materjali laste käitumise dünaamika ja nende individuaalsete iseärasuste tundmaõppimiseks. Näitena psühholoogi poolt pedagoogidele antavast teist liiki abist võiks olla psühholoogide koostöö õpetajatega viimaste valmistumisel pedagoogilistel loengutel peetavateks ettekanneteks.

Kõige efektiivsemad on tavaliselt need psühholoogilised uurimused, mille raamides toimub psühholoogi ja õpetaja tihe koostöö.

Kuni 18. sajandini esines Venemaal lapse- ja pedagoogilise psühholoogia küsimusi peamiselt kiriklik-kõlbelises kirjanduses sellele kirjandusele iseloomuliku tendentsiga kasvatada lapsi «jumalakartlikkuse vaimus» ja võidelda lastele omaste puudustega. See tendents ilmneb näiteks niisuguses 16. sajandi mälestusmärgis nagu «Domostroi», milles on tähelepanu pööratud sõnakuulmatu lapse psühholoogiale.

Üksikuid seisukohti lapsepsühholoogiast ja kasvatamise ning õpetamise psühholoogilisest põhjendamisest esines minevikus küllalt sageli. Alates 18. sajandist võib aga leida juba süstemaatilisi seisukohti laste psühholoogia kohta, näiteks esimese vene ajaloolase V. Tatištševi (1686—1750) raamatus «Kõnelus teaduste ja koolide kasust», tuntud valgustaja N. Novikovi (1744—1818) töödes, esmajoones tema töös «Laste kasvatamisest ja juhatamisest üldkasulike teadmiste ning üldise heaolu levikuks» ja A. Radištševil (1749—1802) tema tuntud raamatus «Reis Peterburist Moskvasse». Need autorid toetasid ideed, et kasvatajad peavad ette nägema, kuidas üks või teine pedagoogiline mõjutusvahend lapsele mõjub ja kas see vastab tema arengutasemele.

Kuid alles 19. sajandi teisel poolel ilmuvad (seoses mitmesuguste teadusalade, eelkõige aga bioloogiateaduse progressiga) fundamentaalsed tööd lapse- ning pedagoogilise psühholoogia alalt, kusjuures nende teaduste areng kulges erinevaid teid pidi.

Kõige tähelepanuväärsemaks tähiseks sel teel on K. Ušinski klassikalise teose «Inimene kasvatuse objektina» (1868—1869) ilmumine. See oli Venemaal esimeseks psühholoogia süsteemiks, mida on käsitletud õpetamise ja kasvatamise vajaduste seisukohalt. K. Ušinski teos pole, tänu tema mõttesügavusele, veel tänapäevalgi oma tähtsust kaotanud, teda kasutavad sageli nõukogude pedagoogid ja psühholoogid kui psühholoogilis-pedagoogiliste teadmiste hädavajalikku allikat. Järgides põhiliselt Ušinskit, kirjutas oma «Pedagoogilise psühholoogia» P. Kapterev (1877).

Kuigi mainitud töödes on süstemaatiliselt esitatud pedagoogilise psühholoogia küsimusi, pole neis siiski autorite iseseisvaid eksperimentaalseid uurimusi, vaid nad põhinevad arvukatel elulistel tähelepanekutel ning teadmistel, mida on saadud vastava ajajärgu kodu- ja välismaisest pedagoogilisest ning psühholoogilisest kirjandusest.

Umbes 19. sajandi 70-ndatest aastatest alates hakkas arenema eksperimentaalne lapse- ja pedagoogiline psühholoogia, mille tekkimise aluseks sai eksperimendi levimine loodusteadustes ning üldpsühholoogias. Kiievi professor I. Sikorski avaldas ulatusliku monograafia «Lapse hing» (1901) ja terve rea eksperimentaal-

psühholoogilisi töid. Hiljem oli lapse- ja pedagoogilise psühholoogia küsimuste eksperimentaalse lahendamise aktiivseks propageerijaks prof. A. Netšajev raamatutes «Kaasaegse eksperimentaalse psühholoogia suhetest kooliõpetuse küsimustega» (1901), «Psühholoogia põhijooned kasvatajatele ja õpetajatele» (1904—1908) ning mitmetes teistes teostes, millel oli omal ajal positiivne tähtsus eksperimentaalse psühholoogia arengule. Siia kuuluvad ka P. Efrusi, N. Rõbakovi ja K. Kornilovi tööd lapsepsühholoogia alalt.

Mõnevõrra eriline koht on teostel, mis on pühendatud laste individuaalsete ning tüüpiliste iseärasuste tundmaõppimisele seoses huvi kasvuga isiksuse psühholoogia probleemide vastu. Niisugusteks töödeks on K. Jelnitski «Tüdrukute iseloomustus» (1883—1887), eriti aga P. Lesgafti «Lapse kodune kasvatus ja selle tähtsus» (1910—1912) ja A. Lazurski «Koolikarakteristikad» (1908).

Nendes töödes on eksperimentaalselt kogutud lapse- ja pedagoogilise psühholoogia kohta palju väärtuslikku materjali; progressiivseks nendes oli tendents uurida lapse isiksust tervikuna ning leida objektiivseid meetodeid selle uurimiseks, kuid uurijate teoreetilised lähtepositsioonid olid enamasti kas eklektilised või ilmselt idealistlikud, nendes ei arvestatud küllaldaselt lapse psüühilise arengu ühiskondlikke tingimusi.

Alates 20. sajandi algusest suurenes järsult lapse- ning pedagoogilise psühholoogia alase kirjanduse hulk. Venemaal levisid Lääne-Euroopa ja Ameerika psühholoogide Tiedemanni, Preyeri, Amenti, Gauppi, Groosi, Sterni, Compayre'i, Binet', Baldwini, Drummondi ning teiste tõlketeosed, milles väärtusliku materjali kõrval (näiteks W. ja K. Sterni päevikutes laste kõne arenemise kohta) imporditi ka ilmselt idealistlikke ja ebateaduslikke vaateid, nagu näiteks lapse biogeneetilise arenemise «teooria», mille kohaselt laps peaks oma arengus kordama inimkonna arengu ajaloolisi etappe.

Venemaal tekkisid teaduslikud asutused lapse- ja pedagoogilise psühholoogia uurimiseks, näiteks rajati vastavad laboratooriumid V. Behterevi psühhoneuroloogia instituudis, G. Rossolimo lapseneuroloogia ja -psühholoogia instituudis ning teistes instituutides. Lapse- ja pedagoogilise psühholoogia küsimustele omistati tõsist tähelepanu pedagoogilistes ajakirjades «Vestnik vospitanija», «Russkaja škola», «Svobodnoje vospitanije» jt. Anti välja päevikuid lastevanematelt, kes olid jälginud oma lapsi rea aastate jooksul. Ulatuslikus kollektiivses teoses «Koduse kasvatuse entsüklopeedia» pühendati palju ruumi psühholoogiaküsimustele. See temaatika esines ulatuslikult ka psühholoogia ja eksperimentaalpedagoogika ülevenemaalistel kongressidel.

Sellel ajajärgul eksisteeris materialistlik suund, mis oma radikaalse progressiivsuse tõttu ei saanud ametlikult asuda lapse-

ja pedagoogilise psühholoogia alase liikumise etteotsa. Siia kuuluvad vene revolutsiooniliste demokraatide A. Herzeni, N. Tšernõševski, N. Dobroljubovi ja V. Belinski eesrindlikud seisukohad; nemad käsitlesid lapse kui ühiskondliku olendi arenemist muutuvate ühiskondlike tingimuste taustal ning omistasid esmajärgulise tähtsuse sellisele faktorile nagu ühiskondlikult kasulik töö ja töö kollektiivis. Revolutsioonilised demokraadid väljendasid materialistlikke vaateid lapse arengu kohta, lahutamata lapse psüühika kujunemist tema organismi füüsilisest arengust, ja käsitlesid väliseid tingimusi määravatena selles keerukas protsessis.

Märkimisväärselt edasiviiv tähtsus lapsepsühholoogia kui teaduse suhtes oli suure vene füsioloogi I. Setšenovi töödel. Ta ei asunud laste psüühilist arengut uurima mitte juhuslikult, vaid lähtus põhilisest seisukohast, et psühholoogia peab kogu oma sisult olema õpetus «psüühiliste tegevuste tekkimisest» ning et psühholoogia läbitöötamise allikmaterjaliks peavad olema psüühika arenemise varasemad etapid, mis esinevad loomadel ja lastel. I. Setšenov lõi psüühilise arengu reflektoorse teooria materialistlikul alusel. Avades arenguprotsessi füsioloogilised mehhanismid ning rõhutades väliste külgede otsustavat osa, andis I. Setšenov laste aistingute, mälu, mõtlemise, tundmuste ja eneseteadvuse arenemise peene analüüsi. Kuigi Setšenovi õpetus on põhiliselt eesrindlik, rangelt materialistlik ning teaduslik, ei olnud tema õpetus lapse psüühika kujunemisest siiski vaba ka puudustest, millest peamiseks oli inimese arengu uurimine väljaspool ühiskondlikke suhteid, mitte kollektiivi liikmena, vaid eraldi võetud psühhofüüsilise olendina. Materialistlik seisukoht lapse arenemise teoorias sai füsioloogilise aluse I. Pavlovi ja tema õpilaste töödes. Need tööd kuuluvad enamasti juba meie teaduse nõukogude perioodi, kui nõukogude psühholoogia hakkas kujunema dialektilise materialismi alusel.

Lapse- ja pedagoogilise psühholoogia kui teaduse kujunemine meie maal ei olnud lihtne ega sujuv protsess. See toimus esialgu pingelises ja raskes võitluses, mida uus pidas vanaga — metafüüsiliste ning idealistlike suundadega psühholoogias. Märkimisväärne koht selles võitluses oli niisugustel NSV Liidu lapsepsühholoogia tähtsatel esindajatel, nagu P. Blonski, L. Võgotski, M. Bassov, L. Zankov, A. Leontjev, A. Luria, N. Rõbnikov, kes väärtuslike uurimuste kõrval, milles muu hulgas töötati välja laste tõeliselt teadusliku tundmaõppimise meetodid ja lapse pedagoogilise mõjutamise psühholoogilised tingimused, tegid siiski mitmeid tõsiseid vigu, mis seisnesid kodanlike teooriate ebakriitilises ülevõtmises, mille hulgas toodi nõukogude pinnale ebateaduslik kodanlik pedoloogia.

Uue ajajärgu algus lapse- ja pedagoogilise psühholoogia arengus NSV Liidus on seotud ÜK(b)P Keskkomitee otsusega 4. juulist 1936. a. «Pedoloogilistest moonutustest hariduse rahvakomis-

sariaatide süsteemis», mis paljastas ebateadusliku pedoloogia. Selles määruses on selgesti näidatud pedoloogia tähtsaima «seaduse» — pärilikkuse mõjust ja mingist «muutumatust keskkonnast» tingitud laste saatuse fatalistliku determinatsiooni «seaduse» reaktsioonilisus. Määruses rõhutati selle «seaduse» vastuolu marksismiga, sotsialistliku ülesehitustöö praktikaga, nõukogude kooli edusammudega laste ümberkasvatamise alal.

Tuleb märkida, et mõned psühholoogid, kes tegelesid ka pedoloogiaga, lõid mitmeid kapitaalseid psühholoogilisi uurimusi. Sellisteks on näiteks L. Võgotski raamat «Mõtlemine ja kõne» ning P. Blonski «Mälu ja mõtlemine».

Algas lapse peamiste tegevuste — õppimise ja mängu — sügavam uurimine. Rühm psühholooge (A. Leontjev, A. Zaporožets, L. Božovitš ja teised) püstitas uurimustes, mis toimusid algul Harkovi Pedagoogilise Instituudi psühholoogia kateedris, seejärel aga Moskva Psühholoogia Instituudis, probleeme lapse tegevuse motiivide arengu ja teadliku õppimise arengu kohta. Teiselt poolt on aga A. Smirnovi ja L. Zankovi, samuti kui D. Uznadze juhtimisel valminud Tbilisi Psühholoogia Instituudi töötajate töödes ning S. Rubinsteini juhtimisel tehtud Leningradi A. Herzeni nimelise Pedagoogilise Instituudi psühholoogiakateedri töötajate uurimustes, mis on pühendatud lapse taju, mälu, mõtlemise ja kõne arengu probleemidele, näidatud nende protsesside täiustamise suuri võimalusi.

Pärast ÜK(b)P Keskkomitee otsust «Pedoloogilistest moonutustest hariduse rahvakomissariaatide süsteemis» hakati looma lapsepsühholoogiat kui lapsi käsitlevat tõeliselt marksistlikku teadust. Nõukogude psühholoogide töödes pühendati palju tähelepanu psüühilise arengu teooria väljatöötamisele ja selle vastastikustele suhetele kasvatuse ning õpetusega (S. Rubinstein, A. Leontjev, G. Kostjuk). Nõukogude psühholoogid esitasid seisukoha, et psüühilise arengu käiku ei saa vaadelda lahus lapse konkreetsest tegevusest ega tema eluviisist ning et psüühika kujunemisel kuulub otsustav tähtsus teadlikult suunatud kasvatusele ning õpetusele. Palju uurimusi pühendati laste eaga seotud psüühilistele iseärasustele (N. Štšelovanov, A. Zaporožets, A. Ljublinskaja, M. Volokitina, L. Božovitš, N. Levitov, V. Krutetski, N. Lukin).

Samal ajal ilmus arvukalt uurimusi pedagoogilise psühholoogia alalt: õppematerjali eduka omandamise tingimustest (A. Smirnov, L. Zankov, M. Šardakov, P. Zintšenko), tähelepanust (N. Dobrõnin, B. Ananjev, I. Strahhov), mõtlemisprotsessist aritmeetika- ja algebraülesannete lahendamisel (P. Ševarjov ja N. Mentšinskaja), koolivilumuste kujunemisest: lugemine (L. Švarts, T. Jegorov), kirja kalligraafiline külg (J. Gurjanov) ja ortograafia (L. Božovitš ja D. Bogojavlenski), geograafia- (J. Kabanova-Meller) ja ajalooalase õppematerjali omandamisest (A. Redko), uuri-

musi joonistamisoskuse (V. Kirejenko, J. Ignatjev) ja teiste õppeainete omandamise kohta.

Uurimused üksikute õppeainete omandamise eriküsimuste kohta võimaldasid püstitada õpetamise ja teadmiste omandamise psühholoogia üldisi probleeme: kasvatamise ja arengu suhe, sõna ja kaemusliku kujundi osa õpetamisel (L. Zankov), assotsiatsioonidesüsteemi tähtsus õppetöös (N. Mentšinskaja, B. Ananjev, P. Ševarjov, D. Samarin). Viimasel ajal on üles tõstetud uusi küsimusi, näiteks omandatava materjali tähtsusest (N. Dobrõnin ja tema kaastöölised) ja õpilaste psüühilise seisundi mõjust materjali omandamisele (N. Levitov, P. Raspopov). Mõningase hilinemisega asusid nõukogude psühholoogid käsitlema veel tähtsamaid, kuid koos sellega ka keerulisemaid küsimusi kasvatuse psühholoogilistest alustest, esmajärjekorras tahte, iseloomu ja kõlbeliste tundmuste kasvatamise alalt (A. Vedenov, K. Kornilov, N. Levitov, V. Selivanov, A. Kovaljov, A. Šnirman ja teised).

Uus etapp lapse- ja pedagoogilise psühholoogia arengus algab sellest, kui nendesse teadustesse hakati juurutama loodusteadusliku alusena I. Pavlovi õpetust kõrgemast närvitegevusest. Veel enne NSV Liidu Teaduste Akadeemia ja NSV Liidu Meditsiiniteaduste Akadeemia ühendatud sessiooni (28. juunist kuni 4. juulini 1950. a.), mis oli pühendatud akadeemik I. Pavlovi füsioloogiaõpetuse probleemidele, avaldati töid laste kõrgema närvitegevuse alalt, millel oli suur tähtsus ka lapsepsühholoogia suhtes. Siia kuuluvad eelkõige N. Krasnogorski, N. Štšelovanovi, N. Kassatkini ja A. Ivanov-Smolenski uurimused, mis käsitlevad varast lapseiga (peamiselt imiku- ja sõimeiga). Lapse- ja pedagoogilise psühholoogia alastes töödes hakati pärast Pavlovi õpetusele pühendatud sessiooni käsitlema elutingimuste ja kasvatamise ning õpetamise mitmesuguste meetodite ja võtete otsustavat mõju lapse isiksuse arenemisele, hakati uurima kõrgema närvitegevuse seaduspärasusi, mis on ühe või teise kasvatusliku või õpetusliku mõjutuse aluseks. Lapse- ja pedagoogilise psühholoogia alane uurimistöö arenes paljudes teaduslikes keskustes, nagu VNFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia Psühholoogia Instituudis Moskvas, Ukraina NSV Psühholoogia Teadusliku Uurimise Instituudis, VNFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia Leningradi Pedagoogika Instituudis, Gruusia NSV Teaduste Akadeemia Psühholoogia Instituudis, psühholoogia kateedrites (Leningradi A. Herzeni nimelises Pedagoogilises Instituudis, Saraatovi Pedagoogilises Instituudis ja mujal).

Meie lapse- ja pedagoogiline psühholoogia baseeruvad marksistlik-leninlikul õpetusel lapse arengust ning kasvatuse määravast osast selle arengus; nende edasine arenemine sõltub suurel määral psühholoogide tihedatest sidemetest koolidega ja teiste lasteasutustega, üksikute teadlaste ning teaduslike asutuste töö koordineerimisest.

2. Arengu probleem

Enne kui asuda laste psühholoogilisele iseloomustamisele nende psüühilise arengu erinevatel etappidel, tuleb kindlaks teha õiged printsipiaalsed seisukohad lapse arengu ja selle liikumapanevate faktorite käsituses. See on seda vajalikum, et tolles õppe- ja kasvatustöö korraldamise seisukohalt nii tähtsas küsimuses eksisteerib ebaõigeid seisukohti, mis tuleb kõrvaldada.

Lapse arengu dialektilis-materialistlik kontseptsioon ja ebaõigete arenguteooriate kriitika

Arengu dialektilis-materialistlik teooria on täpselt formuleeritud V. I. Lenini järgmistes sõnades: «Kaks põhilist (või kaks võimalikku? või kaks ajaloos esinevat?) arenemise (evolutsiooni) kontseptsiooni on: arenemine kui vähenemine ja suurenemine, kui kordumine, *ja* arenemine kui vastandite ühtsus (ühtse kahestumine teineteist välistavateks vastanditeks ja nende vastastikune suhe).

Esimese liikumiskontseptsiooni puhul jääb varju *ise*liikumine, selle *tõuke*jõud, selle allikas, selle motiiv (või see allikas viiakse *väljapoole* — jumal, subjekt etc.). Teise kontseptsiooni puhul pannakse pearõhk just «*ise*»-liikumise *allika* tunnetamisele.

Esimene kontseptsioon on elutu, kahvatu, puine. Teine — eluline. *Ainult* teine annab võtme kõige eksisteeriva «iseliikumise» mõistmiseks; ainult tema annab võtme «hüpete», «pidevuse katkestamise», «vastandiks muutumise», vana hävimise ja uue tekkimise mõistmiseks.»[8]

Antud teooria on suunatud arenguprotsessi niisuguse ebaõige käsituse vastu, mille kohaselt areng ise kui uute omaduste ja kvaliteetide avaldumine ning tema liikumapanevad jõud jäävad arusaamatuks või käsitatakse neid ebateaduslikult. Viimasel juhul nähakse arengus sünnipäraste eelduste, lapse loomusele omaste eelduste väljakujunemist või avaldumist.

Lapse arenemine on *seaduspärane*, mitte aga mingi saladuslik protsess, mida pole võimalik teaduslikult uurida. Arenguprot-

[8] V. I. Lenin, Teosed, 38. kd., lk. 354.

sess näib salapärasena ja tunnetamatuna ainult tema ebaõige käsituse korral, mille kohaselt see protsess on täielikult ette määratud sünnipäraste algmete poolt.

Vastavalt dialektilis-materialistlikule seisukohale toimub lapse areng nagu iga teinegi areng (näiteks ajalooline protsess) *vastandite võitluses*, milles uus võidab endale eluõiguse, ületades või hävitades vana. Areng ei ole sirgjooneline liikumine, vaid toimub mööda spiraali, kus on võimalik ka mõningane tagasiminek vana juurde, selleks et pärast selle ületamist liikuda kiiremini uue poole.

Lapse areng kujutab enesest tema *psüühika kvalitatiivseid muutusi*.

Kui käsitada lapse psüühilist arengut mitte ainult kvantitatiivsete, vaid, mis veelgi tähtsam, ka kvalitatiivsete muutustena, siis pole õige piirduda väitega, et näiteks koolieelse lapse mälu on parem või vastupidi, halvem kui koolialise oma, et koolieelsed lapsed on emotsionaalsemad kui koolialised vms. Mälu, tundmuste ja teiste psüühiliste protsesside areng, samuti kui lapse isiksuse kujunemine tervikuna seisneb selles, et selle arengu erinevatel etappidel toimub psüühiliste protsesside ning kogu isiksuse kvalitatiivne muutumine.

Lapse psüühilise arengu seadused on keerulised mitte ainult sellepärast, et areng ise on keeruliste ja vastuoluliste muutuste protsess, vaid ka sellepärast, et keerulised ja mitmekesised on selle arengu liikumapanevad jõud, esmajoones kasvatamise ja õpetamise tingimused, mis mõjuvad lapsele erinevalt ja sageli vastuoluliselt. Lapse arengu ja selle liikumapanevate faktorite komplitseerituse tõttu võib mõnedel inimestel tekkida arusaamatusi, teatud «segadus» lapse või tema üksikute tegude mõistmisel või siis loobumine teaduslikust käsitusest ja taolised väikekodanlikud seletused nagu «selline on ta sündimisest saadik», «täiesti isasse» jne.

Järgides lapse psüühilise arengu ainuõiget, dialektilis-materialistlikku kontseptsiooni, on nõukogude psühholoogia aktiivselt võidelnud ja võitleb väärvaadetega arengu küsimuses, millised on laialdaselt levinud kodanlikus psühholoogias.

Ühe niisuguse väärseisukoha järgi määrab lapse arengu täielikult tema bioloogilise küpsemise protsess. Ameerika psühholoog E. Thorndike näiteks redutseeris lapse isiksuse «geenide patareile», s. t. olemuselt muutumatutele sünnipärastele eeldustele. Austria psühholoog K. Bühler pidas isegi lapse kõlbelist arengut pärilikkuse poolt ettemääratuks. Teised välismaa psühholoogid annavad peamise tähtsuse lapse psüühilises arengus muutustele füüsilises konstitutsioonis, endokrinoloogilises süsteemis jne.

Need lapse psüühilise arengu *biologiseerijate* teooriad on sageli avaldunud ka pehmemal kujul, mil selle arengu mõjutajana teatud määral tunnustatakse ka keskkonna tähtsust, kuid kusjuu-

res nähakse seda tähtsust üksnes selles, et keskkonda ja selle huigas ka kasvatust ning õpetust peetakse ainult tõukejõududeks lapses peituvate sünnipäraste omaduste avastamiseks, soodsateks tingimusteks nende omaduste küpsemiseks.

Ebateaduslikuks tuleb lugeda ka mõnede välismaa psühholoogide katset pidada lapse psüühilise arengu aluseks *biogeneetilist seadust*. See katse väljendub selles, et põhjendamatult nähakse analoogiat lapse arengu ja inimsoo arengu vahel. Selle järgi sarnaneb koolieelne iga näiteks müütide ajastule, noorem kooliiga — antiikperioodile, murdeiga — kristluse epohhile, noorust aga peetakse «mineviku rasside avastajaks» (Ameerika pedoloogi S. Halli «teooria»).

Saksa psühholoog W. Stern võrdleb sama fantastiliselt imikuiga esimesel poolaastal imetaja arenguga, teisel poolaastal aga ahvi arenguga, lapse teist eluaastat «elementaarse inimliku seisundiga» (tõenäoliselt üleminekuga inimahvilt inimesele), kuni viieaastaste laste psüühilisi iseärasusi — ürginimese psüühikaga. Esimesed kooliaastad vastavad Sterni arvates antiiksele ja vanatestamentlikule maailmale, «keskmistele aastatele» on omane kristliku kultuuri fanatism ja alles küpsus peegeldab uusaja kultuuri.

Biogeneetilise seaduse psühholoogiasse ülekandmise katsete pseudoteaduslik ja reaktsiooniline iseloom seisneb selles, et see tähendab fataalsete, teadmata kustkohalt «seespoolt» tulevate kvaliteetide ning omaduste määrava mõju omistamist lapsele, ühiskondliku keskkonna määrava mõju alahindamist psüühika arengu suhtes. Biogeneetilise fantastika kohaselt on lapse kogu õpetamine ja kasvatamine passiivne kohanemine skemaatiliselt kindlaks määratud arengu staadiumiga, ilma et seejuures oleks piisavalt arvestatud ühiskondlike elutingimuste mõju lapsele. Biogeneetilist «teooriat» propageeris pedoloogia, mis paljastati ÜK(b)P Keskkomitee ajaloolises otsuses 4. juulist 1936. a. «Pedoloogilistest moonutustest hariduse rahvakomissariaatide süsteemis».

Lapse psüühiline areng on tihedalt seotud bioloogilise arenguga, kuid seda ei saa mingil juhul vaadelda mingisuguse sünnipäraste füüsiliste eelsoodumuste küpsemisena, nagu väidab näiteks Ameerika psühholoog A. Gesell. Muidugi on tähtis ka sünnipäraste bioloogiliste funktsioonide küpsemine, millest annab tunnistust näiteks sugulise küpsemise perioodi tähtsus murdeealise psüühikale — see periood peegeldub ühel või teisel määral murdeealise psüühikas ning käitumises. Selle kõrval areneb aastate jooksul, vastavalt ühtedele või teistele hügieenilise ning füüsilise kasvatuse tingimustele, erinevalt ka lapse organism, ning see, kas too organism on haige või terve, tugev või nõrk, pole sugugi mitte tähtsusetu lapse psüühilise arengu suhtes. Oleks ebaõige pidada lapse psüühilise arengu taset täiesti proportsionaalseks tema füüsilise arengu tasemega: esineb füüsiliselt väga tugevaid lapsi, kes on samal ajal vaimselt vähe arenenud, ja, vastupidi — vaimselt arenenud lapsi,

kes on füüsiliselt nõrgad, kuid igasugused häired ning raskused lapse füüsilises arengus kujutavad endast teatud raskusi ka õpetamise ja kasvatamise suhtes, s. t. lapse isiksuse kujundamise peamiste ning määravate tingimuste suhtes.

Väärad on ka lapse psüühilise arengu *sotsiologiseerijate* teooriad, mille kohaselt selle arengu määrab täielikult keskkond — ignoreeritakse arengu looduspäraseid aluseid, eitatakse igasuguste anatoomilis-füsioloogiliste algmete olemasolu, järelikult lahutatakse lapse isiksuse kujunemine kasvatuse ning õpetuse protsessis organismi küpsemisest ning arengust. Kõik see viib psüühilise arengu bioloogiliste tingimuste alahindamisele, lihtsustatud valemile: igast lapsest võib ühe ja sama aja jooksul teha keda tahes. Sotsiaalset keskkonda mõistetakse seejuures tavaliselt vääralt — seda vaadeldakse kui midagi muutumatut. Taoliste lihtsustamiste vastu keskkonna osa käsituses lapse arengu suhtes oli suunatud ka eespool märgitud ÜK(b)P Keskkomitee otsus.

Nõukogude psühholoogia kaitseb seisukohta, et lapse areng ja kasvatus on omavahel lahutamatult seotud. Ta näeb arengu alust kasvatamises ja õpetamises, mis on suunatud mitte ainult lapse rikastamisele teadmistega, vaid ka tema psüühilise tegevuse igakülgsele arendamisele, tema isiksuse kujundamisele — tema teadvuse ja eneseteadvuse, huvide, võimete ja iseloomu kujundamisele.

Lapse psüühilise arengu sünnipärased tingimused

Ei saa eitada mõningate sünnipäraste faktorite, nimelt lapse organismi kaasasündinud iseärasuste, eelkõige aga tema kesknärvisüsteemi tähtsust lapse psüühilisele arenemisele.

Teatavasti ilmnevad lastel juba esimestest elupäevadest alates teatud individuaalsed iseärasused: ühed lapsed on rahulikud, jäävad kergesti magama ega nõua emalt ülemäärast hoolt, teised seevastu on rahutud ja kärarikkad. Nähtavasti on olemas mingisugused orgaanilised sünnipärased iseärasused, millega on seletatavad erinevused vastsündinud laste käitumises.

Pärilike *algmete* tähtsusest kõnelevad ka faktid laste spetsiaalsete võimete varasest avaldumisest, näiteks muusikaliste kalduvuste avaldumine kahe-kolmeaastasel lapsel jne. Poleks õige neid varakult kujunenud võimeid seletada ainuüksi keskkonna, hooldamise või kasvatamise mõjuga — liiga silmatorkav on ebaproportsionaalsus olemasolevate mitteküllaldaste väliste mõjutuste ning selle tugevuse vahel, millega avalduvad spetsiaalsed anded.

Päritud terve füüsiline konstitutsioon on lapse psüühilise arengu tähtsaks eelduseks. Laps saab pärilikult aju ehituse, retseptorite ja liigutusorganite igale indiviidile omased iseärasused, samuti ka terve rea närvisüsteemi funktsionaalseid omadusi, seal-

hulgas ka selle suure plastilisuse kui võime muutuda õpetamise ja kasvatamise mõjul. I. Pavlovi poolt kindlaks tehtud närvitegevuse tüübid on pärilikud, kuigi mitte muutumatud. Laps pärib ka primaarsed bioloogilised tarbed (mitte päris selgete, väljakujunemata tegutsemisajenditena) — need on instinktid, millest igaüks kujutab enesest tingimatute reflekside ahelat.

Täiesti ebaõnnestunuks tuleb pidada mõnede kodanliku psühholoogia esindajate (McDougoll ja teised) katset võtta lapse psüühilise arengu, sealhulgas ka isiksuse kõrgemate vaimsete omaduste arengu aluseks sünnipärased instinktid, millega kahandatakse kasvatuse juhtivat osa. Instinktidel (näiteks toite- ja kaitseinstinkt) on teatud tähtsus lapse arengus, kuid neid reguleerib kasvatus ning mitte nemad ei määra inimese psüühika arengusuunda.

Algmete kui arengu sisemiste võimaluste päritavust ei tule mõista genotüüpide konservatiivse säilimisena. *Laps pärib mitte ainult muutumatu, vaid ka muutliku.* Ajaloolise arengu jooksul võivad inimese anatoomilis-füsioloogilised algmed muutuda, need muutused kinnistuvad põlvkondade jooksul ja antakse pärilikkuse teel edasi. Engels käsitles pärilikkust dialektiliselt, nähes positiivset selles, et see kujutab enesest «alalhoidvat külge» ja negatiivset selles, et see osutab vastupanu, ilmutades «passiivset, negatiivset tegevust», samuti nagu «kohanemisel» (elukogemused, õpetus, kasvatus) on positiivne tähtsus loova, aktiivse küljena ning negatiivne selle küljena, mis vahetpidamata pärilikke tunnuseid hävitab.[9] Väites, et on olemas printsipiaalne vahe sisemiste (sünnipäraste) ja väliste faktorite vahel, väljendatakse sellega metafüüsilist, mitte aga dialektilist arengu mõistmist. Eriti tuleb rõhutada algmete mitmetähenduslikkust: pole niisuguseid eelsoodumusi, algmeid, milles peituksid teatud võimed, iseloomujooned jms. Mitte ühelgi lapsel, kes on sündinud füüsiliselt normaalsena, pole «sünnipärast kalduvust» olla töökas või laisk, distsiplineeritud või distsiplineerimatu; kaasasündinud närvitegevuse tüübil, samuti algmetel, mis on seotud sensoorse ja motoorse sfääriga, on teatud tähtsus lapse psüühilise arengu suhtes, kuid need ei määra seda arengut ei tervikuna ega ka selle üksikuid külgi. Kõrgema närvitegevuse niinimetatud «taltsutamatusse» tüüpi kuuluv laps, kellel on erutusprotsess ülekaalus pidurdusprotsessi üle, kes headesse kasvatustingimustesse panduna käitub distsiplineeritumalt kui tugeva ja tasakaalustatud kõrgema närvitegevuse tüübiga laps, kes on kasvanud olustikus, mis sageli annab põhjust erutumiseks.

Uurimused erinevates tingimustes kasvanud kaksikute psüühilisest arengust (Mõeldud on identseid kaksikuid. — *Tõlk.*) on näidanud, et need tingimused mõjutavad oluliselt laste intellekti ning iseloomu.

Erinevates tingimustes kasvanud kaksikutel säilis suur sarna-

---

[9] Fr. Engels, Looduse dialektika, Tallinn 1962, lk. 157.

sus nendes joontes, mis kuuluvad temperamendi, kõrgema närvitegevuse sünnipärase tüübi valdkonda. Mõned psühholoogid (W. Stern, L. Terman, C. Burt ja teised) käsitlevad psüühilises arengus esinevate looduse ja keskkonna faktorite suhte probleemi arvestamata sotsiaalse keskkonna konkreetseid mõjutusi, lähenevad sellele probleemile sageli mehhaaniliselt, piirdudes näiteks üksnes looduse ja keskkonna mõju protsentuaalse arvutamisega. Laste jälgimine, kes sünnimomendist alates on arenenud ühtedes ning samades tingimustes, on näidanud, et nende psüühikas on palju sarnast, kusjuures individuaalsed erinevused on neil siiski säilinud. Viimased on seletatavad niihästi mõnede päritavate algmete olemasoluga, kui ka sellega, et kodus ja koolis valitsevate ühetaoliste kasvatustingimuste korral pole lastel siiski ühesuguseid elukogemusi, mida, nagu teada, mõjutab laiem sotsiaalne keskkond.

Niisiis, kuigi sünnipärastel algmetel on teatud tähtsus lapse psüühilisele arengule ning üks õpilane näiteks peab ühesuguse õppeedukuse taseme saavutamiseks rohkem jõupingutusi tegema kui teine, pole neil algmetel enestel siiski otsustavat tähtsust, mistõttu pedagoogidel pole alust tarbetult neile viidata juhtudel, kui õppe- ning kasvatustöös tõsisemaid raskusi esineb.

Kasvatuse otsustav tähtsus lapse psüühilises arengus

Areneva organismi ning esmajoones tema kõrgema närvitegevuse sünnipärased algmed muutuvad lapse konkreetseteks omadusteks organismi ja ümbritseva keskkonna vastastikuste suhete keerukas protsessis, kusjuures k a s v a t u s e l on selles protsessis suunav ja määrav toime. Eelkõige kasvatus on see, mis määrab lapse psüühilise arengu käigu — selle, kuidas ta hakkab õppima või käituma koolis, kuidas ta näitab ennast ühiskondlikult kasulikus töös.

I. Setšenovi ja I. Pavlovi uurimustes esineb füsioloogilisi andmeid, mis lubavad tunnistada väliste tingimuste (keskkonna, õpetamise ja kasvatamise ning elukogemuste) otsustavat tähtsust lapse arengule.

Defineerides teaduslikku psühholoogiat kui õpetust «psüühiliste tegevuste tekkimisest», läks I. Setšenov selle probleemi lahendamisel kaht teed pidi: uuris täiskasvanud inimese puhul keerukate psüühiliste aktide kujunemist lihtsamatest ja jälgis inimese psüühilist arengut sünnist alates, et teha kindlaks selle arengu peamised faasid.

Vastavalt I. Setšenovi reflektoorsuse teooriale pole võimalik ilma välise meelelise ärrituseta, mis alati kutsutakse esile materiaalsete objektide ja nähtuste poolt, «psüühilist tegevust kas või ühekski momendiks». Isegi kõige keerulisemad sihikindlad

tegevused on reflektoorse iseloomuga, s. t. nad kutsutakse esile objektiivselt mõjuvate põhjuste poolt.

Uute psüühiliste protsesside, samuti ka isiksuse omaduste kujunemise määravateks tingimusteks on *kasvatus- ja elutingimused.*

Lapse psüühika areng on tema reflektoorse tegevuse areng, kuna psüühika kujutab enesest Setšenovi järgi refleksi keskmist lüli ning on determineeritud inimese eksisteerimise tingimustega, «inimese kokkupõrkamisel eluga», s. t. kasvatamisega selle sõna laiemas mõttes. Seepärast pole lapse arengus midagi spontaanset.

Sisemise ja välise keskkonna mõjutuste poolt determineeritud psüühilise arengu reflektoorset käsitust arendas loovalt edasi I. Pavlov oma kaastöölistega.

Vastavalt I. Pavlovi ja tema järelkäijate õpetusele on kogu kasvatamine ja õpetamine oma füsioloogilise aluse poolest keeruliste tingitud reflekside kujundamine. «Inimese ja looma käitumise viis,» ütles I. Pavlov, «on tingitud mitte ainult närvisüsteemi kaasasündinud omadustest, vaid ka nendest mõjudest, mis langesid ja pidevalt langevad organismile tema individuaalse elu vältel, s. t. oleneb pidevalt kasvatusest või õpetamisest nende sõnade kõige laiemas mõttes.»[10] Puhtal kujul esineb tingimatuid reaktsioone (s. t. sünnipäraseid tingimatuid reflekse) väga harva. Kohe pärast sündimist astub organism kontakti ümbritseva keskkonnaga.

I. Pavlovi ja tema õpilaste poolt avastatud kõrgema närvitegevuse mehhanismid, nende hulgas ka see «erakordne lisand», mis seisneb teise signaalsüsteemi olemasolus inimesel puhtinimliku kõrgema mõtlemise spetsiaalse alusena, lõid kindla vundamendi selleks, et ümber lükata teooriad laste arengu kohta, mille järgi arengu määravad mingisugused sisemised jõud, mitte aga keskkonna tingimused.

Pavlovi õpetuse alusel uuriti kõrgema närvitegevuse esimesi avaldusi väikelastel, et välja selgitada, milline tähtsus on esimese ja teise signaalsüsteemi vastastikusel seosel lapse psüühilisele arengule, ning kindlaks määrata vahekord kõrgema närvitegevuse tüüpide ja muutuste vahel närvisüsteemis, milliseid on esile kutsunud keskkonna mõjutused.

Reflektoorsuse teoorial, mille lõid I. Setšenov ja I. Pavlov ning mida arendasid edasi nende järelkäijad N. Krasnogorski, P. Anohhin, E. Asratjan ja teised, on lapse ning pedagoogilise psühholoogia loodusteadusliku alusena suur tähtsus. Kuid lapse arengu teoorias ei saa piirduda füsioloogiliste uurimustega, lai tegevusväli on siin ka puhtpsühholoogiliseks uurimistööks.

Tuleb rõhutada, et lapse areng toimub hoopis teistmoodi, sootuks teisel tasemel kui looma areng, mis väga suurel määral sõl-

---

[10] I. Pavlov, Valitud teosed, Tallinn 1955, lk. 196.

tub instinktist, sünnipärastest eelsoodumustest. Lapse õpetamine ei ole dresseerimine, mille abil loomad omandavad mõningaid oskusi ning vilumusi (seejuures alati stereotüüpseid ja kitsapiirilisi), vaid see on protsess, mis on suunatud teadmiste teadlikule omandamisele, mitte ainult kitsaste või spetsiaalsete, vaid ka üldistatud intellektuaalsete oskuste ning vilumuste kujundamisele; see on vaimsele arengule suunatud protsess, mis võimaldab lapsel saadud teadmisi iseseisvalt kasutada ja arendada. Arengu käigus laps mitte lihtsalt ei kohane teda ümbritseva tegelikkuse esemete ning nähtustega, vaid omandab ka aktiivselt inimkonna saavutusi, võtab need omaks.

Kuigi psüühika kujunemine sõltub lõppkokkuvõttes välistest tingimustest, ei mõjuta viimased last mingisugusel fataalsel viisil, vaid need mõjuvad alati nende sisemiste tingimuste prisma läbi, mis on seotud lapse isiksusega ja tema elukogemustega. Kui pedagoogilisel mõjutamisel ei arvestata lapse kogemusi, tema isiksuse iseärasusi, siis puudub laste vaimse kasvatamise ja iseloomu kujundamise tähtsatel pedagoogilistel ülesannetel küllaldane tugi, nagu märkis S. Rubinstein.

See, mida V. I. Lenin rääkis maailma protsesside «iseliikumisest», «spontaansest arenemisest», «elavast elust»[11], on kehtiv ka lapse arengu kohta. Teadmiste omandamise protsess sõltub mitte üksnes teadmiste sisust ja keerukusest, vaid ka lapse psüühika ettevalmistatusest nende omandamiseks, lapse individuaalsetest iseärasustest, antud momendi psüühilisest seisundist. Nihked lapse psüühilises arengus toimuvad sageli vastandlike tendentside võitluses, kui uus selles arengus kohtab teatud vastupanu vanalt, nagu see toimub näiteks üleminekul koolieelsest east kooliikka.

Seega uurib nõukogude psühholoogia lapse isiksuse arengut kui protsessi, millest laps aktiivselt osa võtab. Seejuures käsitlevad nõukogude psühholoogid kodu, kooli ja laialdasema sotsiaalse keskkonna mõju lapsele mitte lihtsalt kui tema arengu tingimust, vaid ka kui tema arengu allikat.

Rääkides kasvatuse määravast osast lapse psüühilises arengus, tuleb rõhutada *töö* osa.

Nagu märkis Engels, on töö loonud inimese. Armastuse kasvatamine vaimse ja füüsilise töö vastu, tööoskuste ning -vilumuste kujundamine, loomingulise külje stimuleerimine töös on kooli tähtsaks kasvatuslikuks ülesandeks. Puudused ning kõrvalekaldumised lapse psüühilises arengus on sageli seletatavad puuduliku tööalase õpetamise ja kasvatamisega. Juba A. Makarenko pööras omal ajal tähelepanu tootmisprotsessi esmajärgulisele tähtsusele isiksuse kõige tähtsama külje, iseloomu, kujunemisele. Õpetamise seostamisel tootmistööga ja eluga saavutatakse kasvava põlvkonna harmoonilisem areng.

---

[11] V. I. Lenin, Teosed, 38. kd., lk. 354.

Lapse isiksuse arengu vajalikuks tingimuseks on *kollektiiv*, milles arenev laps õpib vaatlema ennast ja oma tegevust kollektiivi liikme seisukohalt, astuma mitmesugustesse sotsiaalsetesse suhetesse, omandama vilumusi ühiskondlikuks tööks.

Igal inimesel on suhtlemisvajadus, mis realiseeritakse ja kujuneb inimeste tööalastes suhetes. Juba koolieelses eas otsib laps endale sõpru ja kaaslasi ning tunneb rahulolematust väljaspool teatud kollektiivi. Neil juhtudel, kui kodus tugevasti piiratakse lapse tarvet kollektiivi järele, protesteerib laps sageli selle vastu: ta tahab mängida, õppida ja töötada kollektiivis, koos kaaslastega, ning selles suhtes tuleb lapsele vastu tulla.

Kõige esimesed mõjutused saab laps kodus, tema esimeseks kasvatajaks on ema. N. Krupskaja rõhutas ema kui «loomuliku kasvataja» tähtsust, tema mõju tugevust lapse arengule, eriti aga lapse esimestel eluaastatel. A. Makarenko oma «Loengutes kodusest kasvatusest» nõudis vanematelt suurt vastutustunnet laste kui meie riigi tulevaste teadlike kodanike kasvatamise eest. Tema töödes kodusest kasvatusest on veenvalt näidatud, kui suur tähtsus on lapse isiksuse õige kujunemise suhtes tervel perekondlikul töökollektiivil, sõbralikel suhetel vanemate vahel, kodusel tööreŽiimil, õigel toonil suhtlemises lastega. Koduse kasvatuse positiivsete näidete kõrval toob A. Makarenko ka negatiivseid näiteid selle kohta, kuivõrd halvasti mõjub lapsele isa või ema lahkumine perekonnast, kasvatusvahendite kooskõlastamatus, vastastikuse austuse ja armastuse puudumine vanemate vahel, puudujäägid tõelises vanemaautoriteedis, läbimõtlemata sammud laste kasvatamisel.

Tähtsaimaks tingimuseks, mis kindlustab lapse õige kasvatuse ja koos sellega ka lapse isiksuse õige kujundamise, on perekonna side meie maa ühiskondliku eluga. Ordenite kätteandmisel naisühiskonnategelaste liikumise initsiaatoritele rääkis M. Kalinin suurest ülesandest, ideaalse perekonna loomisest, s. t. niisuguse perekonna loomisest, kes ei ela isoleeritult sotsialistlikust ühiskonnast, vaid on sellega tihedalt seotud. Just niisugused ongi paljud nõukogude perekonnad, kus vanemad mõistavad laste kasvatamise ühiskondlikku tähtsust.

Seitsmendast eluaastast alates algab nõukogude lastel kooliperiood, õppe- ja kasvatustöö koolis muutub lapse psüühilise arengu peamiseks faktoriks.

Juba laste suhtumine koolisse avaldab sügavat mõju nende vaimsele arengule, nende huvidele, tundmustele ja tahtele, kujundab valmisolekut jõupingutusteks, mis on vajalikud teadmiste, oskuste ning vilumuste omandamiseks. Hooletu või formaalne suhtumine õppetöösse on tavaliselt takistuseks lapse normaalsele (s. t. progressiivsele) arengule, seepärast ongi tehtud palju psühholoogilisi uurimusi, mille eesmärgiks on selgitada laste suhtumist koolisse, uurida õppimise motiive, lapse vaimse arengu

sõltuvust sellest, kuivõrd sügavat huvi on tas kasvatatud kooli vastu.

Teaduste aluste õpetamine on mitmekülgne protsess: see hõlmab õpilaste vaimset ja kõlbelist kasvatust, tähelepanu, taju, mälu, fantaasia ning mõtlemise, vaimse töö oskuste ja vilumuste, kõlbeliste tundmuste ja kõlbelise käitumise arendamist ning kasvatamist. Kool pakub õpilastele palju võimalusi iseseisvaks tööks, nende loomingulise initsiatiivi arendamiseks. Seda ülesannet täidavad ka koolis tegutsevad arvukad ringid, mis soodustavad laste vaimset arengut, kujundavad nende võimeid ja individuaalseid kalduvusi.

Kasvatades õpilastes distsiplineeritust, kujundab kool koos sellega neis ka tugevat iseloomu: vastupidavust, enesevalitsemist, püsivust, kannatlikkust. Distsiplineeritud klassis on igal õpilasel niisuguseid iseloomujooni kergem omandada kui sellises klassis, kus õpilaste käitumine annab tunnistust vastutus- ja kohusetunde puudumisest ja kus distsipliinirikkumine muutub omamoodi ebaterveks «traditsiooniks».

Kasvatustöö edu koolis ning sellega ka laste psüühilise arengu õige suunamine ja selle tulemused sõltuvad tolle töö organiseerimisest, meetoditest ja võtetest. Koolis valitsev kindel tööstiil, direktori, klassijuhataja ja õpetaja kõrge autoriteet, pioneerining komsomoliorganisatsioonide aktiivne tegevus — kõik see loob soodsad tingimused laste psüühiliseks arenguks.

Kasvatuse suunitlusest sõltub see, missugused iseloomujooned lastel koolis kujunevad.

Ka kõige paremini korraldatud kodune ning koolis toimuv kasvatustöö nõuab kõigil elu etappidel, sealhulgas ka kooliaastail, enesekasvatust. Kasvatustöö üheks ülesandeks koolis ja kodus ongi õpilaste suunamine enesekasvatamisele ning nende varustamine selle töö ratsionaalsete võtetega.

Mida vanem on laps, mida teadlikumaks ta muutub, seda enam töötab ta enese kallal. Kuid enesekasvatus lapsele jõukohasel kujul peab algama juba varasest east, et lapsed järk-järgult harjuksid mitte ainult kuulekalt täitma oma kohustusi, vaid ka teadlikult juhtima oma käitumist ja oma psüühilist tegevust.

Illustratsiooniks enesekasvatuse tähtsusest lapse psüühilise arengu suhtes võib tuua klassivälise lugemise kui ühe sedalaadi kasvatusvahendi. Sellest hetkest alates, kui laps on omandanud lugemisvilumuse, muutub raamat tema elu alatiseks kaaslaseks. Sellest, kas õpilane armastab lugeda, mida ta loeb ja kuidas loeb, sõltub teatud määral ka tema vaadete kujunemine, tema teadmishimu ning analüüsivõime, samuti kunstitaju ja esteetilise maitse arenemine. Kool püüdleb selle poole, et õpilased loeksid võimalikult palju, kuid ta võitleb niisuguste juhtude vastu, et õpilased «neelavad» raamatuid ilma nende sisusse süvenemata,

ilma et nad loetust endale kasulikke järeldusi teeksid. Mõnikord jäetakse niisuguse korratu lugemise puhul koguni hooletusse oma põhilised õppeülesanded. Seepärast on väga oluline laste enesekasvatust pidevalt juhtida, suunates seda vastavalt nõukogude kooli ja perekonna ees seisvatele kommunistliku kasvatuse üldistele eesmärkidele.

Laste areng ühtedes ja samades sotsiaalsetes tingimustes, ühe ning sama õpetus- ja kasvatussüsteemi korral toimub siiski erinevalt, kuna neil on erinevalt kulgenud *elutee*. Ühtedel lastel on soodsamad tingimused, näiteks näevad nad kodus häid eeskujusid ning sellega seoses omandavad palju kasulikke vilumusi ja harjumusi, teised seevastu niisuguse positiivse mõju osaliseks ei saa. Õpilased lõpetavad ühe ja sama kooli erineva õppeedukusega ning erinevate iseloomujoontega, mis sõltub sellest, milliseks kujunesid suhted õpilaste ja õpetajate vahel, millisel määral suunasid õppehuvid õpilaste elu ja kas neil polnud teisi huve, mis oleksid nende tegevuses kesksel kohal olnud jne.

Omapärased tingimused laste arenguks on internaatkoolides. Hea korralduse puhul organiseeritakse nendes koolides laste õppe- ja füüsiline töö, ühiskondlik tegevus, samuti ka vaba aja veetmine täpselt ning sihipäraselt, millega suurel määral kõrvaldatakse igasuguste stiihiliste faktorite mõju laste arengule. Nagu on näidanud uurimused, mida valgustasid ettekanded kõrgemate õppeasutuste vahelisel teaduslikul konverentsil Tambovi Pedagoogilises Instituudis (konverents toimus 18.—20. mail 1961. a.), on internaatkoolide peamiseks eeliseks see, et nendes saab luua kollektivistlike suhete süsteemi laste, laste ja pedagoogide, ühiskondlike ja tootmiskollektiivide, teiste liiduvabariikide ning rahvademokraatiamaade õpilaskollektiivide vahel. Veel pole tehtud uurimusi, mis valgustaksid laste suhtumist internaatkooli miljöösse, kuid pole kahtlust, et selle suhtumise iseloom sõltub koolikollektiivi organiseerituse tasemest, tema seosest ümbritseva eluga (mida ei olnud vanades niinimetatud kinnistes õppeasutustes) ning sellest, missugusel määral internaadis rahuldatakse mitte ainult laste üldisi, vaid ka individuaalseid vajadusi.

Nõukogude pedagoogika läheneb kasvatusele optimistlikust vaatepunktist, käsitades seda kui võimalust mõjutada kõiki lapsi, missugused ka ei oleks nende elutingimused, kaasa arvatud pedagoogiliselt hooldamata õpilased, kellel need tingimused pole olnud soodsad. A. Makarenko soovitas kasvatuses *projekteerida* lapse isiksust, s. t. näha ette kõikidel, isegi kõige raskematel juhtudel, missugune see isiksus võiks olla ja peaks olema selle sõna positiivses mõttes, uskuda kavatsetu teostamise võimalikkusse ja rakendada konkreetseid vahendeid isiksuse ümberkasvatamiseks, eelkõige töö ning kollektiivi kaudu. Samal ajal märkis Makarenko, et sageli esineb lapse kasvatuses sassis «sõlmi», mis on tekkinud individuaalse ja sotsiaalse keeruka põimumise tõttu

isiksuses ning mis teevad isiksuse projekteerimise üsna raskeks ja nõuavad ettevaatust pedagoogiliste võtete kasutamisel.

Sellepärast on lapse psüühiline areng edukas üksnes sel juhul, kui kasvatajatel pedagoogilise optimismi kõrval on tahet ka niisuguste «sõlmede» lahti harutamiseks. Suuresti aitab selles osas kaasa lapse lülitamine kollektiivi, kus ta saab võimaluse oma võimete arendamiseks. Pedagoogilist optimismi ei tohi ära vahetada heasüdamlikkusega, millega tavaliselt kaasneb pedagoogiliste vaadete lihtsustamine ning psüühilise arengu mitmesuguste tingimuste keerukuse alahindamine.

Psüühilise arengu üldised seaduspärasused

1. *Psüühika integratsioon.* Arenedes muutub lapse psüühika üha terviklikumaks ning ühtsemaks, ja see on *isiksuse* kujunemise vajalikuks tingimuseks. Väikelapse psüühika kujutab endast suurel määral mitmesuguste fragmentaarsete psüühiliste seisundite vähesüstematiseeritud ühendust, tema psüühiline areng avaldub selles, et järk-järgult toimub psüühiliste seisundite muundumine isiksuse omadusteks. Näiteks tööprotsessis tekkinud ja sagedase kordamise tulemusena kinnistunud üksikud rahulolu ning rõõmu seisundid muutuvad tööarmastuseks kui isiksuse omaduseks. Samal viisil kujuneb üksikutest seisukohtadest maailmavaade.

See integratsioon sõltub suurel määral sellest, missugustest motiividest laps oma käitumises juhindub. Seoses kasvatuse ja elukogemustega, sealhulgas ka kõlbeliste kogemuste laienemisega muutuvad lapse käitumise motiivid üha teadlikumateks, sotsiaalselt suuremat tähtsust omavamateks ja mõjuvamateks, need hakkavad üha enam väljendama isiksust. Koolieelne laps tegutseb ennekõike lõbu saamise motiivil, kusjuures see motiiv võib tal muutuda isegi ühe päeva jooksul; õpilased seevastu, eriti keskmises ja vanemas koolieas, juhinduvad oma käitumises ühiskonna teenimise, kohuse ning enda igakülgse kultuurilise arendamise motiividest.

2. *Lapse psüühika ebaühtlane arenemine.* See seaduspärasus seisneb selles, et ka kasvatuse kõige soodsamate tingimuste korral ei saavuta lapse mitmesugused psüühilised protsessid ning funktsioonid, samuti kui isiksuse psühholoogilised jooned ühesugust arengutaset, mis mõningal määral on seletatav sünnipäraste algmetega, peamiselt aga lapse psüühiliste iseärasuste kujunemise ebaühtlusega, sest igal lapsel on erinevad elukogemused. Mida vanem on õpilane, seda selgemalt avaldub mainitud seaduspärasus ning seda selgemalt tulevad esile ka individuaalsed erinevused laste vahel. Harmooniline kasvatus ei kõrvalda neid erinevusi, vaid reguleerib arengu ebaühtlust selliselt, et

oleks tagatud psüühika küllaldane integratsioon ning ei esineks kahjustavat mahajäämust ühtedes või teistes psüühilistes protsessides.

3. *Plastilisus.* Lapse närvisüsteem on väga plastiline ning sellel plastilisusel põhinebki võimalus muuta tema psüühikat õppe- ja kasvatustöö tingimustes. Üheks plastilisuse avaldumisvormiks on *kompensatsioon.*

Mingi füüsilise või psüühilise funktsiooni nõrga arengu korral toimivad intensiivselt teised funktsioonid, mis korvavad nõrgendatud või defektsete funktsioonide puudulikku tegevust. On teada, et pimedatel ja kurttummadel muutuvad teravamaks teised retseptorid: kuulmis-, naha-, kinesteetiline retseptor. Lapsed, kes ei suuda edukalt õppida või saavutada autoriteeti kaaslaste hulgas, püüavad mingil muul viisil silma paista, näiteks isetegevuses, spordis, mõnikord isegi lubamatute tempudega.

Närvisüsteemi plastilisust väljendab teatud määral *matkimine,* millel on aga ka sotsiaalsed alused ning mida seepärast ei saa seletada ainult füsioloogiliste seaduspärasustega.

Esimestest eluaastatest alates esineb lapsel teatud juhtudel vajadus korrata teiste inimeste tegevusi, teistel juhtudel aga — kopeerida neid; viimane avaldub selles, et laps võtab teise inimese tegevuse vaid oma tegevuse aluseks. Vastavalt lapse psüühilisele arengule muutub tema matkimine üha valivamaks ja teadlikumaks. Lihtsalt ja sageli pimesi kopeerimiselt läheb laps järk-järgult üle matkimisele kui teise inimese kogemuste rekonstrueerimisele oma käitumises.

Matkimise valivus sõltub käitumisreeglitest ja -normidest, kui laps näiteks mõistab, et matkida tuleb ainult häid lapsi. Kuigi matkimisel on lapse arengus suur osa, ei tohi seda siiski ülehinnata, nagu seda tegi näiteks V. Behterev, kes pidas matkimist liikumapanevaks jõuks lapse isiksuse arengus.

Peamise — kasvatuse ja keskkonna laialdasema mõju — suhtes on märgitud seaduspärasused sekundaarsed. Need seaduspärasused ei kujuta endast mingeid organismis või lapse sünnipärastes psüühilistes eelsoodumustes peituvaid sisemisi jõude, mis fataalselt määraksid tema arengu, vaid üksnes teatud tendentse, mille areng ning tekkimine sõltub elutingimustest, eelkõige aga kasvatusest.

Kapitalistliku ühiskonna valitsevad klassid annavad kasvatusele ja koos sellega lapse psüühilisele arengule ühe suuna, sotsialismimaades aga antakse sellele hoopis teine, vastupidine suund. Kapitalistlikes riikides on valitsevate klasside esindajate lapsed tavaliselt eelistatud tingimustes hariduse saamiseks selles ulatuses, mida peetakse selles ühiskonnas vajalikuks, koos sellega aga kultiveeritakse lastel selle ühiskonna äriringkondades niisuguseid kõrgelt hinnatavaid omadusi nagu karjerism, igakülgne kaalutlemine, kavalus, äärmine egoism.

Meie sotsialistlikus ühiskonnas kasvatatakse niihästi kodus kui koolis tulevasi kommunismiehitajaid. Õpilaste varustamine teaduste alustega, polütehniline õpetus, õpilastes dialektilis-materialistliku maailmavaate ja kommunistliku moraali kasvatamine, kehaline ja esteetiline kasvatus — kõik see on isiksuse igakülgse arenemise hädavajalikuks tingimuseks, mis on kasvatuse eesmärgina esitatud teadusliku sotsialismi rajajate töödes.

Psüühika arengu sisemiste tingimuste sõltuvust välistest võib illustreerida integratsiooni näite varal. Kui kasvatuse suund ja tingimused kodus ning koolis pole ühesugused, kui pedagoogidel ja lastevanematel puuduvad ühtsed kasvatuslikud seisukohad, võib lapsel kujuneda lõhestunud iseloom.

Matkimise osa lapse arengus sõltub suurel määral sellest, kui-võrd last on harjutatud ühelt poolt iseseisvusele, teiselt poolt aga positiivsete eeskujude järgimisele.

Üksikutel juhtudel võib esineda lapse arengu mittevastavust kommunistliku kasvatuse eesmärkidele. Lapse arengujoone ajutisel kõrvalekaldumisel võib siin olla kolm põhjust: a) õige suund on küll olemas, kuid see on kas ebatäielik või nõrk, mistõttu selle arengu tempo aeglustub; b) lapse arengus esineb kaks suunda, mis omavahel ei ühti — üks neist lähtub näiteks kodust, mille kasvatusvahendid ei ole kooskõlas kooliga, teine on aga kooli mõju; c) kodune kasvatus on põhiliselt väär, kooli ja teiste lasteasutuste osa on nõrgenenud, mille tõttu laps langeb välja vajaliku kontrolli alt.

Näitena võib tuua õpilase, kelle vanemad on last üldiselt õigesti kasvatades teinud tõsise vea, alahinnates kehalise kasvatuse tähtsust. Tunnustades sõnades küll kehalise kasvatuse tähtsust on nad tegelikult last sellest eemal hoidnud, mistõttu laps kogu koolieelse ea ja osaliselt ka noorema kooliea jooksul oli füüsiliselt nõrgalt arenenud.

Teine näide. Õpilase elu kodus kulgeb korratult, puuduvad töörežiim ja vanematepoolsed kindlad nõuded. Lapse sõnakuulmatus ja närvilisus kodus avaldavad tema käitumisele mõju ka koolis.

Toome veel ühe näite. X klassi õpilane S. lõpetas kooli hõbemedaliga, kuid nii koolis kui ka kodus ilmnes ta iseloomus palju egoistlikku.

Taolisi juhtumeid ei esine palju, kuid need ei tohi jääda tähele panemata. Negatiivsed faktid (lohakad maneerid, ebamoraalsed teod jms.), millest kirjutatakse ka ajalehtedes, viivad segadusse lastevanemaid ja õpetajaid, kes ei saa aru, millest ja kuidas võisid küll tekkida noorukites niisugused negatiivsed omadused. Kuid samal ajal on õpetajad ja lastevanemad ise süüdi selles, et peamist tähelepanu nende õpilaste õppeedukuse ja käitumise formaalsetele näitajatele pöörates jätsid nad silmapaari

vahele asjaolu, et nii üks kui teine neist näitajaist olid pigem järk-järgult demoraliseeruva isiksuse maskeeringuks.

Kasvatuse ja väliste tegurite mõjul, mis avaldub lapse isiksuse kujunemises, arenevad tema algmed, kujuneb tema individuaalne tee.

Laste ealine iseloomustus ja individuaalsete iseärasuste arvestamine

Ealine iseloomustus peab alati peegeldama lapse psüühika kvalitatiivseid muutusi, mida on esile kutsunud uued tarbed, tema tegevuse uued vormid, uus seisund kodus ja koolis, uus etapp tema organismi küpsemises.

Igale eale on iseloomulik *kindel tegevuse liik.* Millisesse vanusejärku laps ka ei kuuluks, tal on tarvidus tegevuse kolme põhilise liigi — töö, õppimise ja mängu järele, kuid erinevail eluperioodidel on need põhilised tarbed erinevad ning täidetud erineva konkreetse sisuga. Nii on koolieelne iga peamiselt mänguiga, kuigi selleealised lapsed tegelevad neile jõukohases vormis ka õppimise ja tööga. Kooliaastatel omandab õppimine laste tegevuses keskse koha. Sellel perioodil muutub lapse kohusetruu suhtumine õppeülesannetesse tema elu peafeljeks, see määrab tema kõlbelise palge. Mängul on õpilase elus veel küllaltki suur tähtsus, kuid see kaotab oma juhtiva osa. Koolieelse eaga võrreldes kasvab koolieas töö osatähtsus.

Kogu koolis õppimise aja jooksul muutub õpilase õpingute sisu ning iseloom ja iga aastaga kasvavad nõuded tema õpingute suhtes; kõik see on oluliseks tingimuseks tema üldisele arengule.

Õppetöö erinevatel etappidel muutuvad suhted õpilaste mängu, õppimise ja töö vahel. Algklasside õpilaste seas on mängul veel tähtis koht, samal ajal kui keskmises ja eriti vanemas koolieas jääb selleks palju vähem aega ning mil ka mängu iseloom oluliselt muutub. Õpingute kestel tõusevad üha enam nõuded õpilase töö suhtes; koolis õppimise käigus omandavad õpilased niisuguseid tööalaseid teadmisi, oskusi ning vilumusi, mis annavad neile üldise ettevalmistuse järgnevaks tööks elus.

Igale eale on iseloomulik vastav *seisund* ehk *asend elus.* Koolieelses eas on lapse seisund niisugune, et tema eest perekonnas veel igati hoolitsetakse, ta on alles «väikseke», temale ei panda kohustusi väiksemate järele valvamiseks, tema kaaslaste ring on veel suhteliselt kitsas. Kooli astumisega omandab laps uue asendi elus, mis avaldub ka tema suhetes kodus. Lastel tekib kodus ka kohustusi. Isegi algklasside õpilased abistavad mõningal määral vanemaid väikeste vendade või õdede järele vaatamisel, ruumide koristamisel jne. Murdeeas, veel rohkem aga vanemas koolieas, muutuvad lapsed perekonnas palju iseseisvamaks, neile pannakse palju vastutusrikkamaid ülesandeid. Õpilaste ette ker-

kib eluline probleem — elukutse valik, mis sunnib neid ja ka nende vanemaid pöörama tõsist tähelepanu sellele, et see valik oleks kõige otstarbekohasem, et selle juures arvestataks riiklikke vajadusi kaadrite järele ja õpilaste isiklikke kalduvusi.

Laste ealine iseloomustus peab kajastama muutusi nii psüühilistes protsessides ja psüühilistes seisundites, kui ka isiksuse psüühilistes iseärasustes, kusjuures neid ei tohi vaadelda lahus teatud vanusejärku kuuluvate laste tüüpilistest elutingimustest ning nende füüsilise arengu seisundist.

Õpilaste *ealiste iseärasuste arvestamine* õppe- ning kasvatustöös tähendab niisuguste pedagoogiliste vahendite valikut, mis vastaksid antud ea nõuetele ja võimalustele.

Ealiste iseärasuste arvestamisest ei tule aru saada kui nõrkuste või puuduste virgutamisest (näiteks matkimine lastel, millel sageli on ebateadlik iseloom). Nõrkuste ja puuduste kinnistamine kasvatusprotsessis viib sageli lapse arengu seiskumisele. Kuid laste eale iseloomulikke iseärasusi reguleerides ning suunates peavad lastevanemad ja õpetajad meeles pidama, et lastele esitatavad nõuded oleksid viimastele alati jõukohased. Vastupidisel juhul võivad tekkida niisugused negatiivsed nähtused nagu organismi ja psüühika kahjulik ülepingutus, formalism teadmistes, passiivsus, võimalus, et lapsed ei ela läbi neid rõõme ega lõbusid, mis on omased nende eale.

Iga ea piirides esineb laste vahel suuri *individuaalseid erinevusi,* mis eelkõige on seletatav erinevustega lapse elutingimustes, ennekõike aga kasvatuses, mõningal määral aga ka tema algmetega. Pedagoogidel tuleb arvestada mitte ainult laste ealisi, vaid ka individuaalseid iseärasusi, vastasel korral osutub ealine skeem liiga kohmakaks, et antud lapse jaoks kõige otstarbekohasemaid pedagoogilisi vahendeid valida.

Pedagoogilises töös on vaja arvestada ka laste soolisi iseärasusi, kuid mitte selleks, et poistele ja tüdrukutele erinevaid õppeülesandeid anda või erinevaid nõudeid esitada, vaid selleks, et nende suhtes paremini üldisi ülesandeid realiseerida. Näiteks algab suguline küpsemine tütarlastel 1—$1^1/_2$ aastat varem kui poistel ning see võib mingil määral põhjustada erinevusi murdeealiste poiste ja tüdrukute psüühilises arengus, näiteks nende lugemishuvides. Kui mõningad suuremat kehalist pingutust nõudvad tööd jäetakse poiste õlule, siis tehakse seda tüdrukute tervise hoidmise eesmärgil, seejuures oleks aga väär kasvatada tüdrukutes suhtumist enesesse kui «nõrgemasse» sugupoolesse. Nõukogude Liidus on tütarlastel samasugused võimalused õppimiseks ning kasvatuse saamiseks kui poistel ning pole olemas mingeid laste psüühilise arengu piire, mille määraksid nende soolised iseärasused.

Sõltuvalt lapse elutingimuste ja tegevuse olulistest muutustest, samuti tema organismi küpsemise bioloogilistest tingimustest eristatakse mitmeid põhilisi perioode sirguva põlvkonna arengus, mida võiks jaotada alljärgnevalt. *Väikelapseiga* (kuni 2 kuud); *koolieelne* iga (kuni 7. eluaastani); *kooliiga*, kuhu kuulub noorem kooliiga (7.—8. kuni 10.—11. eluaastani), keskmine kooliiga ehk murdeiga (11.—12. kuni 14.—15. eluaastani) ja vanem kooliiga (15.—16. kuni 18.—19. eluaastani).

Koolieelsete laste kasvatamise parandamiseks võtsid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 21. mail 1959. a. vastu määruse «Koolieelsete lasteasutuste edasiarendamise, eelkoolialiste laste kasvatamise ja meditsiinilise teenindamise parandamise abinõudest».

Selles määruses nähakse ette ühendatud koolieelsete asutuste loomist 2-kuuste kuni 7-aastaste laste kasvatamiseks.[12] VNFSV Pedagoogikateaduste Akadeemiale ja NSV Liidu Meditsiiniteaduste Akadeemiale tehti ülesandeks nende jaoks programm välja töötada.

Koolieelsete laste kasvatamise programm on välja töötatud esmakordselt.

Koolieelse kasvatuse ühtse süsteemi korral (sõimest kuni koolini) jagatakse kogu lapsepõlve periood kuni kooli astumiseni, s. t. koolieelne iga *varaseks koolieelseks eaks* ning *päris koolieelseks eaks.*

Lastesõimes vastab varasele koolieelsele eale esimene rühm, kuhu kuuluvad lapsed kuni ühe aasta vanuseni ja teine rühm — lapsed kuni kahe aasta vanuseni.

Päris koolieelsele eale vastab lasteaias viis rühma: esimene rühm — lapse kolmas eluaasta; teine noorem rühm — lapse neljas eluaasta, keskmine rühm — lapse viies eluaasta, vanem rühm — lapse kuues eluaasta ja kooliks ettevalmistamise rühm — lapse seitsmes eluaasta.

Kõige olulisemaks muudatuseks selles periodiseeringus on asjaolu, et sõimeiga (1 aastast kuni 3 aastani) on jagatud kaheks osaks, millistest üks kuulub varase koolieelse ea, teine aga päris koolieelse ea juurde. Iseloomustades 1 kuni 3 aasta vanuseid lapsi tuleb arvestada seda, et kui lapsi kahest aastast alates kasvatatakse lasteasutuses, siis omandavad nad teatud määral koolieelse lapse jooni, kuid seejuures ei tohi unustada, et selles vanuses säilib veel palju jooni varasemast east.

Eespool märgitud lapse psüühika arengu staadiumid on üldiselt aktsepteeritud, kuid neid ei saa pidada millekski absoluut-

[12] Meie vabariigis nimetatakse neid laste päevakodudeks. *Tõlk.*

seks ega alatiseks fikseerituks nii oma piiride kui ka kestuse suhtes. Elutingimused, mõnikord aga ka bioloogilised iseärasused, võivad soodustada lapse arengu kiirenemist või aeglustumist ühes või teises vanusejärgus.

Bioloogiliste ning sotsiaalsete tingimuste tähtsus lapse arengus on erinevates vanusejärkudes erinev. Bioloogiliste faktorite mõju on kõige tugevam varases lapseeas — lapse esimesel eluaastal ja sõimeeas, kuid ka sellel perioodil pole laps ainult bioloogiliseks olendiks: tema aju peegeldab ümbritsevat tegelikkust, laps omandab neid elukogemusi (selle sõna laiemas mõttes), millest nii suurel määral sõltub ka psüühiline areng.

Iga staadium lapse arengus on ette valmistatud eelnenud staadiumi poolt. Näiteks arenevad väikelapseeas skelett, muskulatuur ja närvisüsteem ning koos nendega ka tajud ning liigutused, mis on vajalikud lapse üleminekuks järgmisse vanuseperioodi, kus lapsel tekib esmajärjekorras kõneline suhtlemine ümbritsevate inimestega kui täielikum suhtlemisvorm.

Kasvatuse ülesandeks on arendada lapsel neid omadusi, mis on iseloomulikud kõrgele arengutasemele antud etapil ning mis samal ajal valmistavad ette üleminekut psüühilise arengu järgmisele kõrgemale staadiumile.

3. Lapse areng enne kooli

1. Lapse psüühiline areng sündimisest kuni 1 aastani

Laps sünnib ilmale abitu olevusena, kuid õige hooldamise ja kasvatamise korral astub ta ümbritseva maailmaga mitmesugustesse suhetesse ning eriti oma esimese eluaasta jooksul kasvab ning areneb kiiresti.

Vastsündinud lapsel on olemas kõik eluks vajalikud anatoomilised süsteemid ning organismi funktsionaalsed omadused, nende hulgas ka närvisüsteem, millel on eriline tähtsus psüühilise arengu suhtes organismi seoste süsteemina sise- ja väliskeskkonna vahel.

Kuigi *väikelapse organismil* on kõik eluks vajalikud süsteemid, erineb tema organism suurel määral täiskasvanud inimese omast.

Rinnalaps hingab umbes kolm korda sagedamini kui täiskasvanu; alveoolid, kuhu hingamisel õhk satub, on vastsündinul läbimõõdult kolm korda kitsamad kui täiskasvanul, nende üldpindala on aga kaheksa korda väiksem. Niinimetatud hingamise minutimaht on rinnalapsel umbes 2000 cm^3, samal ajal kui see täiskasvanul on umbes 6000—10 000 cm^3. Väikelastel on eriline vajadus kopsude energilise ventilatsiooni järele — asjaolu, mis kahtlemata on seotud lapse kiire kasvuga ja kehakaalu suurenemisega, samuti kudede ehituse ja arenguga lapse organismis.

Südame kokkutõmbumise sagedus on väikelapsel suurem kui täiskasvanul, kuid pulss on ebapüsiv, arütmiline, mis suurel määral on seletatav südametegevuse mitteküllaldase reguleerimisega närvisüsteemi poolt.

Mao muskulatuur on lapsel nõrgalt arenenud, toiduvajadus seevastu aga üsna suur: toitu on vaja nii põhiainevahetuse täiendamiseks kui ka kudede kasvuks. Kuna mao seedevõime on väikelapsel nõrk, siis toitub ta üldreeglina esimese 6—12 kuu jooksul kergesti omastatavast emapiimast.

Väikelapse skelett ei ole tugev, luude ehitus on kiuline, kiududes on palju veresooni, kohati esineb luukoe mitteküllaldase arengu tõttu kõhrkude.

Lapse keha proportsioonid on teistsugused kui täiskasvanul. Pea moodustab väikelapsel $^1/_4$ üldpikkusest, täiskasvanul on see vastavalt $^1/_8$, jalad moodustavad väikelapsel $^1/_3$ keha pikkusest täiskasvanu $^1/_2$ vastu. Lapsel on suur pea, lühikesed jalad ja suhteliselt pikk kere.

Kõik need väikelapse organismi iseärasused võivad ebasoodsalt mõjuda psüühilisele arengule, kui puudub vajalik hoolitsus lapse eest, kui ei rahuldata tema bioloogilisi nõudeid. Kui väikelaps ei saa piisavalt talle nii vajalikku värsket õhku või süüa või toidetakse teda ebaregulaarselt, siis muutub ta põduraks, ükskõikseks väliste ärritajate vastu või siis kapriisseks ning kärarikkaks. Lapse organismi vähene või oskamatu karastamine võib kaasa tuua selle, et laps on pikemat aega füüsiliselt kängunud, asjaolu, mille tunnetamine edaspidi mõjub negatiivselt tema üldisele enesetundele.

Suurel määral areneb lapse esimese eluaasta jooksul ka tema *närvisüsteem*. Vastsündinu peaaju kaalub 400 g, s. t. $3^1/_2$ korda vähem kui täiskasvanud inimesel. Kuid aasta jooksul suureneb lapse aju kaal 900 grammini, s. t. üle 2 korra.

Laste suurajul e. ajukoores on esimestel elupäevadel vaod märgatavad, kuid mitte sügavad, käärud on nõrgalt arenenud; närvirakkude arv on niisama suur kui täiskasvanul, kuid nende ehitus on kujult ühetaolisem, neil on väga vähe jätke.

Suur osa närvikiududest ei ole veel kaetud valge müeliinkestaga, mille tõttu väliskeskkonnast tulevad ärritused hõlmavad rohkem kiude kui tarvis, seepärast ei saa ajukoores kujuneda kuigi kindlapiirilisi ega püsivaid erutuskoldeid.

Väikelapsel on peaaju kõikidest osadest kõige vähem arenenud ajukoor, eluprotsesse reguleeritakse peamiselt koorealuste keskuste poolt. Lapsel on olemas terve rida tingimatuid reflektoorseid reaktsioone: toite-, kaitse-, haaramis-, orienteerumis- ja uurimisrefleks.

Kuigi sünnimomendiks ei ole lapse aju suured poolkerad saavutanud veel oma maksimaalset arengutaset kaalu ja mahu, eriti aga funktsioonide suhtes, on nad siiski valmis tingitud seoste moodustamiseks.

Esimese kahe kuu jooksul on laps ärkvelolekus umbes 6 tundi, esimese aasta lõpuks aga 9—10 tundi ööpäevas. Suurema osa ajast väikelaps magab. Esimesel elukuul on tingitud seoste kujunemine üsna piiratud. N. Krasnogorski seletab seda asjaoluga, et väikelapse ajukoore suhtes on enamik ärritusi ülitugevad, mis kutsuvad esile kaitsepidurduse — laps langeb füsioloogilisse unne.

M. Koltsova uurimused on näidanud, et esimene vaadeldav *tingitud refleks* väljendub järgmises: kui laps seatakse toitmisasendisse, siis ta rahuneb ja hakkab seejärel huultega otsima rinda. See refleks tekkis 5% vaatluse all olnud lastest ühek-

sandal elupäeval; selgemal kujul, imemisliigutustena (vastuseks toitmisasendile) avaldub tingitud refleks teise elunädala lõpul 66% lastest. Tingitud refleks kujuneb tingimatu toiterefleksi alusel vastusena kompleksärritajale, kuhu esialgu kuuluvad taktiilsed, propriotseptiivsed ja vestibulaarsed ärritajad ja millega hiljem ühinevad ka nägemis- ning kuulmisärritajad. Teisel elukuul kujunevad lapsel tingitud refleksid juba kõigi meeleorganite kaudu. Kuid kõik uurijad märgivad lapse tingitud reflekside ebastabiilsust, vähemalt esimesel kahel elukuul.

Alates teisest elukuust hakkab väikelapsel ilmnema aju pidurdav funktsioon kustumispidurduse kujul; tingitud ja hilinemispidurdust õnnestus eksperimentaalsetes tingimustes saada lapsel mitte enne neljandat elukuud.

Diferentseeringute kujundamine lastel pole esimestel elukuudel samuti stabiilne. Olemasolevate andmete kohaselt on laps teisel elukuul võimeline diferentseerima kaht järsult erinevat tooni, lõhna, maitset; kolmandal kuul saab ta diferentseerida kaht valgus- ehk värviärritajat (rohelist kollasest või punasest), eraldada kaht tooni intervalliga üks oktaav, samuti naha kahele piirkonnale mõjuvaid naha-taktiilseid ärritajaid, ta eraldab küllalt peenelt magusa, hapu ja soolase maitset ning tal muutub täpsemaks lõhnade eristamine. Väikelapse kasvades muutuvad diferentseeringud üha püsivamateks.

Analüsaatorite areng lastel toimub küllalt kiiresti. See ilmneb eelkõige propriotseptiivses, taktiilses, haistmis- ja maitsmistundlikkuses. 3. elukuul reageerib väikelaps keha jahtumisele (lapse reaktsioone temperatuuri järskudele muutustele esineb ka juba varem). Veidi hiljem avaldab ta rahulolematust liiga sooja või liiga külma piima puhul, vee temperatuuri muutmise korral vannitamisel. 7.—8. kuul eraldavad lapsed kampri ja lõhnaõli lõhna. Lapse suurenenud tundlikkuse tõttu mitmesuguste maitsete suhtes hakkavad mõned emad kõnelema lapse kapriisidest («ei tea, mis talle vaja on»).

Esimestel elupäevadel vastsündinu peaaegu ei kuule, sest kõrva trummikäik on täidetud limaga. Teisel nädalal sulgeb laps järskude helide korral silmad ja liigutab pead ning käsi, mida võib vaadelda kui tingimatut kaitserefleksi. 40. päeval kuulatab laps helisid, eraldades nende hulgast selliseid, mis on talle meeldivad, mis valmistavad lõbu. 2.—3. kuu lõpuks pöördub ta heli suunas, mis nähtavasti kujutab endast tema reflektoorse orienteerumistegevuse avaldust. 3. kuu lõpuks hakkab laps silmadega heli «otsima», s. t. püüab heli lokaliseerida.

Silmade liigutused ei ole vastsündinul koordineeritud, ta ei fikseeri veel oma pilku. 15—20 päeva vanune laps vaatab üksisilmi tema ette pandud küünalt, kui see aga eemaldada, siis säilib pilgu sama fikseering kohas, kus oli küünal. Veidi hiljem omandab ta oskuse jälgida silmade ees aeglaselt liikuvaid ese-

meid, muidugi väga kitsas nägemisväljas. 3. kuul tajub laps eset palju aktiivsemalt, otsib seda silmadega, eristab talle kõige enam meeldivaid objekte (naeratab nähes ema). Värvide ja vormide eristamine algab 4.—5. kuul. Vastsündinu liigutused kujutavad endast tingimatuid reflekse, mis tekivad automaatselt ning mille keskused asetsevad seljaajus ja piklikus ajus. Nagu märkis I. Setšenov, oskab laps sünnipäraselt avada ja sulgeda silmi, imeda, neelata, karjuda, aevastada jne.

Esimesed peahoidmise katsed algavad umbes 1. elukuul, istumiskatsed $3^1/_2$—4. kuul, seismiskatsed 5.—6. kuul, käimiskatsed 8.—9. kuul. Kuid need on vaid «katsed», ja üksnes nende mitmekordsel kordamisel omandavad lapsed vähehaaval oskuse vastavaid liigutusi teha. «Tõeliselt» istub laps alles 6-kuuselt, seisab 10-kuuselt, käima aga ei hakka enne 11.—12. kuud.

Võrdlemisi energiliselt toimub haaramisliigutuste areng. Umbes 3-kuuselt hakkab laps sirgu ajama rusikasse pigistatud sõrmi, seejärel hakkab puudutama ja kompima oma käsi, jalgu, mähkmeid, 4. kuul ta teeb pingutusi, et puudutada tema kohal rippuvaid lelusid, 6. kuul vehib laps vapralt kõristiga, 9.—10. kuul aga teeb katseid (mitte ilma eduta) sulgeda ning avada karpi.

Väikelapse paljudes liigutustes võib märgata mänguelemente. Laps «mängib» tema kohale riputatud mänguasjadega, viskab esemeid, avab ja suleb karbi jms.

Umbes pärast 9.—10. kuud hakkab laps lõbu tundma üleskeeratavatest mänguasjadest ning vaatab mitte väiksema lõbuga täiskasvanute poolt instseneeritud «etendusi» mänguasjadega, nagu näiteks «karujõmmi magamapanekut». Väikesed lapsed eelistavad mänguasju, mis on suured, eredavärvilised, helitekitavad, liikuvad, aga ka pehmeid, mida on hea katsuda. Esimese eluaasta lõpuks avaldub lastel valiv suhtumine mänguasjadesse, s. t. teatud mänguasju eelistatakse, kuid see «armastus» ei ole püsiv ning senise lemmikmänguasja võib kergesti eemale tõrjuda uus, mis on näiteks suurem või eredam.

Lapse esimest eluaastat on nimetatud kõne-eelseks perioodiks, kuid selle aja jooksul toimub suur töö, mis valmistab lapse aju ette teise signaalsüsteemi tegevuseks. Paljud lapsed hakkavad hääldama *sõnu* ja niinimetatud «ühesõnalisi lauseid» juba 10.—11. elukuul.

Lapse esimeseks häälitsuseks on kisa, mis väljendab tema bioloogilisi vajadusi ja enesetunnet, näiteks seda, kui ta tahab süüa, kui tal hakkab külm või on valus.

Umbes kahekuuselt hakkab laps lallama, s. t. hääldama ebamääraselt artikuleeritud häälikuühendeid, esialgu täishäälikuid («au», «ua»), siis täishäälikuid koos kaashäälikutega («khi», «kha», «khe») jt. Need häälikud ei ole suhtlemisvahendiks, vaid väljendavad pigem lapse head enesetunnet ning on peale selle lapse

areneva hääleaparaadi omapäraseks harjutamiseks. Lallamine ei ole seoses selle sisuga, mida laps kuuleb, vaid üldiseks reageeringuks välistele signaalidele.

7.—8. elukuul hakkab laps aru saama teise inimese kõnest; kõne mõtestatud tajumine on protsess, mis pidevalt areneb. Esialgu reageerivad lapsed mitte niivõrd sõna tähendusele, kuivõrd intonatsioonile, millega antud sõna öeldi. Nii näiteks püüab laps naerdes piiluda lina taha, kuhu on peitunud temaga mängiv täiskasvanu, kes kordab: «Uu, Niina, uu!» Kuid maksab ainult muuta sõnade intonatsiooni või siis lapse keha asendit, kui lapse käitumine näitab, et ta enam «ei saa aru» öeldud sõnadest. Kui aga «kuku» asemel öelda sama intonatsiooniga «kiki» või «tutu», järgneb kohe sama reageering.

Esimese aasta lõpuks omandab sõnaline ärritaja suure jõu: laps reageerib juba sõnale, mida häälda takse erinevates tingimustes ja erineva intonatsiooniga (M. Koltsova uurimused). Kuid seejuures seostavad lapsed sõna alati mingi konkreetse situatsiooniga — sõna pole nende jaoks veel iseseisva, teisele signaalsüsteemile omase tähenduse kandjaks, nad ei piiritle veel sõnu üksteisest, ei erista neis foneetilisi ega morfoloogilisi elemente.

Pärast lallamist algab periood, mil häälda takse häälikuühendeid, mis esialgu meenutavad sõnu, hiljem aga kõlavad juba peaaegu nagu «päris» sõnad, kusjuures tuuakse välja mõtteliselt kõige tugevamad silbid. Nii tekivad niinimetatud «ühesõnalised laused»: «em-it» («ema istu»), «täh-kuuk» («aitäh kooki») jms. Lapse esimesed sõnad on summaarse tähendusega (vähe diferentseerivad), näiteks sõna «ki» käib mitte ainult kassi, vaid ka karusnahkse krae ja plüüškaru kohta.

Lapse esimesed sõnad tähistavad seda, mis on talle kõige lähedasem, kõige huvitavam; tema sõnavara mõjutab täiskasvanute matkimine ning täiskasvanute kõneline suhtlemine lastega. Tavaliselt on lapse esimeseks sõnaks «ema» ja mitte ainult sellepärast, et see tähistab talle kõige kallimat olendit, kellega on seotud kogu tema elu, vaid ka sellepärast, et ta sageli kuuleb seda sõna, kusjuures teda ergutatakse seda kordama.

Emotsionaalsed reaktsioonid — nutt, rahulolematuse miimika — avalduvad lapsel varakult, peamiselt seoses tingimatute refleksidega. 2. kuust alates hakkab laps naeratama meeldiva enesetunde korral või vastuseks täiskasvanu hellitavale pöördumisele tema poole («elavnemise» reaktsioon N. Štšelovanova terminoloogia järgi). 3-kuune laps väljendab juba rõõmu, kui näeb ema (naeratab, sirutub tema poole, teeb «rõõmsat» häält) ja rahulolematust, «muret», kui ema lahkub. Nendes viimastes reaktsioonides võib näha sümpaatiatunde algmeid, mis muidugi kujutab endast tingitud refleksi.

1. eluaastal on märgatud ka hirmu avaldumist, näiteks järsu

müra, valguse äkilise kustumise jms. puhul. Selle tundmuse psühholoogilist olemust on veel vähe uuritud, igal juhul väljendab see kaitsereaktsiooni ja tugevneb ebaõigete kasvatusvõtete mõjul, kui last hirmutatakse.

Raske on kõnelda mingite rangelt diferentseeritud psüühiliste protsesside ja seisundite arengust lapse 1. eluaastal. Võib arvata, et rinnalapse *tähelepanu* püsivus isegi 11.—12. kuul pole veel kuigi suur (mitte üle 15—20 sekundi). Erutuskolded lapse ajukoores on nõrgad ja vähepüsivad, millega ongi seletatavad lapse tähelepanu kerge kõrvalekaldumine ja samuti võimalus ruttu millegi uue vastu huvi tunda.

On täheldatud (A. Jarmolenko), et liikuvate objektide suhtes on väikelapse tähelepanu kolm-neli korda suurem kui liikumatute objektide suhtes.

Otsustades selle järgi, et laps 1. eluaasta teisel poolel tunneb ära mõningaid esemeid, võib rääkida *mälu algmetest*, mis avalduvad aga veel üsna nõrgalt, sest erutuskolded on vähepüsivad, need pidurdatakse kiiresti, mis toimub selle fakti tõttu, et sõna, kõne ei esine veel kujunevate ajutiste seoste kinnitajana.

Lapse *mõtlemise* esimestel avaldustel 1. eluaastal on N. Mentšinskaja tähelepanekute kohaselt väga piiratud iseloom — need on tegelikult alles mõtlemisvormide eod ja nad põhinevad väljakujunenud assotsiatsioonidel tegelikkuse tajutavate faktide ja teatud tegevuste vahel. Näiteks 10-kuune tütarlaps, kes käe kuuma teekannu vastu ära põletas, hakkas kätt ära tõmbama kõikidelt läikivatelt esemetelt — mitte ainult tuliselt teekannult, vaid ka tuliselt ahjult ja peeglilt. Hiljem, sedamööda kuidas kogunesid praktilised kogemused, toimus selle tegevuse diferentseerimine: tütarlaps hakkas kätt ära tõmbama ainult kuumalt teekannult, ahjult ja lambilt ning puudutas rahulikult peeglit ja isegi teekannu, kui see oli külm.

Suurt osa lapse *vaimse tegevuse* arengus tähistab oskus matkida 1. eluaasta lõpul täiskasvanute liigutusi, iseseisvalt korrata mingit liigutust. Seejuures on iseloomulik, et liigutuse jäljendamine ei toimu kergelt ega otsekohe, vaid nõuab teatud harjutamist.

N. Mentšinskaja päevikus on kirjeldatud, kuidas ta püüdis korduvalt oma 8-kuulisel pojal esile kutsuda tahtelist matkimist (käte plaksutamist), kuid seda ei õnnestunud korrapealt saavutada. Alles rea ebaõnnestunud katsete järel läks see tegevus korda. «Poiss liigutas väga aeglaselt käsi, tema nägu väljendas seejuures pingutust. Minu ja tema tegevuse vahel esines selgelt tajutav paus.»

Kui käe tulest eemaletõmbamise liigutusel oli tahtmatu iseloom, siis matkimisliigutused on juba tahtelised ja sõna üldises tähenduses mõtestatud. Kuid nii ühtede kui teiste aluseks on üks

ja sama seostamise, ajutiste seoste kujunemise mehhanism. See seostamine on aluseks ka järgnevatele, keerulisematele tegevustele, mis omandavad intellektuaalsete tegevuste iseloomu.

Võrreldes vastsündinut aastase lapsega on ilmne, missugune suur protsess esineb laste arengus sellel elu algperioodil. Laps omandab mõningaid kogemusi, tal kujuneb rida ajutisi seoseid. Siiski on veel väga tähtis osa tingimatutel seostel, mis on nii olulised lapse organismi eluvõimelisusele. Laps tunneb ära ja hakkab meeles pidama sageli esinevaid objekte, omandab palju lihtsaid liigutusoskusi; käimahakkamine ja kõne algmete omandamine on tähtsaimateks tähisteks lapse arengus. Kuid aastane laps on veel nii abitu, et ta esmajärjekorras vajab head hooldamist ning ainult ühenduses selle hooldamisega muutuvad otstarbekohasteks kasvatuslikud vahendid, mis seisnevad tema arengut soodustavate väliste tingimuste loomises.

2. Lapse areng 1 aastast kuni 2 aastani

Lapse areng 2. eluaastal on tähtsaks etapiks lapse elus, see on ulatusliku suhtlemise alguseks ümbritseva maailmaga, sest sel ajal omandatakse käimis- ja kõnelemisvilumused. Seoses sellega kasvab märgatavalt lapse aktiivsus esimese eluaastaga võrreldes, hakkab ilmnema eneseteadvus: laps leiab oma kehaosi (annab kätt, näitab oma jalale), vastab oma nimele; lapse kogu käitumine näitab, et ta oskab eraldada ennast teistest inimestest, neist, kellega ta on mitmesugustes suhetes.

Märgatavad muutused toimuvad *laste füüsilises arengus.* Oma ehituselt on 3-aastase lapse luud sarnased täiskasvanu luudega. 2. eluaasta alguseks lõpeb lõgemete kinnikasvamine ja kujunevad koljuõmblused. Hingamise ja vereringe kiirus muutuvad aeglasemateks, südametegevus veidi rütmilisemaks. Kõige selle juures on tolleealine laps kehaliselt väga labiilne, tema organism pole küllaldaselt kohanenud igasuguste keskkonna muudatustega, on väga vastuvõtlik haigustele, kui ei täideta vajalikke hügieeninõudeid ja, mis eriti oluline, kui ei karastata organismi antud eale jõukohasel kujul.

Sellel vanuseperioodil areneb kiiresti närvisüsteem. Peaaegu kõik juhtmeteede piirkonnad peaajus müeliniseeruvad, selle tagajärjel muutub erutusprotsess rohkem kontsentreerituks. Toimub ajutiste seoste areng kõikide retseptorite ulatuses ning nende kujunemise mehhanismid muutuvad hulga täiuslikumateks. Sellealisel lapsel mitte ainult ei kujune üha uued tingitud seosed, vaid tal tekivad ka tsentraalse pidurduse lihtsamad vormid. Esimese signaalsüsteemi kõrval, mis lapsel 2. eluaastal ikka veel prevaleerib, hakkab üha enam ilmnema ka teise signaalsüsteemi tegevus.

Oluliselt muutuvad lapse elutingimused ja eelkõige tema päevarežiim. Ajavahemikus 1 aastast 1 aasta 6 kuuni magavad lapsed ööpäevas umbes 14 tundi ja on 10 tundi ärkvel. Reeglipäraselt peavad lapsed alla $1^1/_2$ aasta magama kaks korda päevas, alates 1 aastast 6 kuust aga üks kord päevas.

Imikuga võrreldes esineb 1-aastasel lapsel suur progress *liigutustes.* See käib eelkõige käimisvilumuste kohta. Kuni $1^1/_2$ aastani ei oska veel kõik lapsed iseseisvalt hästi käia, mistõttu neid sageli veetakse vankrites, kuid siit peale omandavad olulise koha lapse päevarežiimis jalutuskäigud «omil jalul». Nendel jalutuskäikudel pole mitte üksnes hügieeniline tähtsus lapse tervise suhtes, vaid need soodustavad ka ulatuslikumat ning aktiivsemat tutvumist ümbritsevate esemete ja nähtustega.

Iseseisva liikumisvõime ja kontakti laienemise tõttu ümbritseva keskkonnaga laienevad ja elavnevad ka märgatavalt lapse huvid — need ei piirdu enam esemetega, mida ta hoiab käes või mis on talle voodisse pandud, vaid kanduvad ka objektidele, mis asetsevad kaugemal: teises toas, õues, tänaval jne.

See on laste kasvava *liikuvuse* periood.

Selleealine laps käib kindlalt, jookseb, ronib, suudab ületada ka mõningaid takistusi: hüppab üle teeraja või väikese kühmu. Ta teeb palju liigutusi kätega, viib esemeid ühest kohast teise, viskab ja veeretab palli, asetab ühe eseme teise peale, rullib esemeid kokku ja lahti jms.

Sageli on selleealised lapsed ülemäära liikuvad, näiteks kui neid riietatakse või kui nad söövad. Nende pidurdusmehhanismid pole veel küllaldaselt arenenud, mispärast nende tegevusel on suurel määral impulsiivne iseloom. Selles eas esineb ka liiga «vaikseid», väheliikuvaid lapsi, kusjuures nõrk liikumisvajadus sageli räägib valesti korraldatud kasvatusest.

Laste liigutuste arendamiseks ning reguleerimiseks on sõimede mängutubades ja -väljakutel spetsiaalsed mäed ja redelid, veerevahendid, võrud, suured kummipallid. Lapsed õpivad kõndima muusika järgi, armastavad liikumismänge.

2. eluaasta lõpuks (umbes 1 aasta 8 kuu vanuselt) paraneb lastel mõningal määral liigutuste koordinatsioon, liigutused muutuvad sihikindlamateks ja kuuluvad tegevuste komplitseeritumatesse kompleksidesse. Näiteks laps riietub, peseb ja võtab kapist riideid, ronib toolile, et saada laualt kätte mänguasja jms. Laste püüd ronida, hüpata, küünitada asjadeni, ületada takistusi ei tohi leida vanematelt vastuseisu; ei tohi nõrgendada laste liikumisvajadust, kuid nende tegevust tuleb jälgida, laste järele on vaja valvata ning nende käitumist vajalikul määral reguleerida.

Selleealistel lastel hakkavad kujunema *esemelised tegevused* selle sõna täpses mõttes, s. t. laps kasutab esemeid vastavalt otstarbele, just selliselt, nagu neid tuleb käsitseda. Niisuguste ese-

mete hulka kuuluvad töövahendid (pliiatsid, kühvlikesed, joonlauad jms.) ning mänguasjad. P. Galperini töödes on näidatud, kuidas selleealistel lastel (aga ka vanematel) täiustuvad esemelised tegevused ja kuidas nende tegevuste käigus kujuneb mõtlemine kui määrav vaimne operatsioon ning kuidas see aegamööda muutub iseseisvamaks.

2. eluaastal armastavad lapsed väga täita täiskasvanute korraldusi. «Nataša! Hakkame koos lauda katma», ütleb ema oma kaheaastasele tütrele. Tuleb silmas pidada, et sageli püüavad lapsed oma tegevustes lahendada ka neile mittejõukohaseid ülesandeid. Näiteks võtab tüdrukuke väikesesse pihku mitu lusikat (selle asemel, et neid ühekaupa laua juurde viia), ei saa aga sellega hakkama ning puhkeb nutma.

Selles eas armastavad lapsed korrata seda laadi liigutusi, milles esineb kindel rütm. Me jälgisime 1 aasta 10 kuu vanust poissi, kes kakskümmend korda järjest sulges ust, umbes sama vana tütarlaps veeretas viisteist korda käru edasi-tagasi. Niisugustes ühetaoliselt korratavates liigutustes laps otsekui harjutab, täiustab ja täpsustab neid liigutusi.

Märkimisväärne progress esineb 2. eluaastal laste mängus. Õieti öelda algab just sel perioodil *mäng* kui *sihikindel tegevus*. 1. eluaasta lõpul seevastu võib rääkida ainult mõningatest mängu algmetest, mis avalduvad puhtmanipulatiivses tegevuses, millel pole kujutavat iseloomu. Nüüd aga hakkab laps mängima teatud süžeeliste mänguasjadega, didaktilise materjaliga ja ehitusmaterjaliga.

Mängu tegelikkust kujutav funktsioon avaldub selles, et mängides sooritavad lapsed nukkudega või teiste mänguasjadega tegevusi, mida nad on tähele pannud täiskasvanute juures, kusjuures nad sageli teevad seda ilma täiskasvanute näpunäideteta. Nii näiteks pestakse nukku, pannakse ta magama, söödetakse, pannakse riidesse, võetakse riidest lahti jms. Need pole enam lihtsad manipulatiivsed korduvad liigutused, vaid tegelikkuses esineva iseseisev järelemängimine.

Lapsed eelistavad nüüd niisuguseid mänguasju, mis sarnanevad originaaliga, s. t. objektiga, mida mänguasi kujutab. On iseloomulik, et selleealised lapsed eelistavad mänguasjade asemel sageli mängida igapäevaste tarbeesemetega. Näiteks üks 1 aasta 2 kuu vanune tütarlaps, nähes laual tassi, mängib sellega vaatamata sellele, kas see on täis või tühi.

2. eluaastal areneb märgatavalt laste *musikaalsus*. Nad oskavad juba kuulatada laulu meloodiat, teevad mõningaid liigutusi (näiteks paigalsammumist, paigaljooksu rütmis laulu sõnadega), armastavad marssida laulmise või muusika järgi. Mõned laste mängud toimuvad koos lauluga («Kits ja laps», «Kükita» jt.).

2. eluaastal ei esine lastel veel kujutavat tegevust, s. t. nad ei oska veel joonistamisel või voolimisel mingeid kindlaid objekte

kujutada. Kuid pliiatsi või saviga manipuleerides teevad lapsed läbi ettevalmistava staadiumi kujutavaks tegevuseks, mille edukus sõltub täiskasvanutepoolsest juhendamisest, joonistamisnäidiste demonstreerimisest, õpetusest, kuidas õigesti hoida pliiatsit, sooritada joonistamiseks või voolimiseks vajalikke liigutusi, tabada sarnasust kujutatu ja objekti vahel.

Periood 1 aastast kuni 2 aastani on *kõne* «tormilise» arenemise iga. Umbes 2. eluaasta keskpaigast alates eraldab laps juba sõnalist ärritajat vahetust kaemuslikust esemelisest kompleksist, sõna omandab tõeliselt teisele signaalsüsteemile omase iseloomu, üldistatud ärritaja iseloomu. Laps nimetab nukuks mitmesuguseid nukke mitmesugustes situatsioonides; selle perioodi lõpul ta juba naerab, kui näidata karu ja nimetada seda nukuks. Laps nimetab sõnaga mitte ainult objekte, vaid ka objektide osi ja omadusi, omandades selliselt mõningaid oskusi objekti analüüsimiseks, selle omaduste abstraheerimiseks ning üldistamiseks, kuid kõik see toimub muidugi väga primitiivses vormis ja pole küllaldaselt püsiv.

G. Rosengart-Pupko uurimuses kõne ja taju arengu erinevatest etappidest selgus, et lapsele on eriti oluline kõneline suhtlemine täiskasvanutega.

Selles osas ilmneb 2. eluaastal selgelt kaks perioodi: 1. eluaasta lõpust kuni $1^1/_2$ aastani ja 2. aasta teine pool. Esimest perioodi iseloomustab kõne suhteliselt aeglane areng (mõned uurijad nimetavad seda perioodi isegi kõne seisaku perioodiks), $1^1/_2$-aastase lapse kõnes paistab silma nimetuste ulatuslik ülekandmine ühelt objektilt teisele. Näiteks nimetab laps «nööpnõelaks» leivaraasu, ussikest, kõike väikest, mida võib võtta sõrmede vahele. Lapsed saavad aru täiskasvanute sõnalistest juhtnööridest, lähimate tarbeesemete nimetustest. Vaatluse all olnud lapsed kasutasid kümneid sõnu (10 kuni 91), eriti neid sõnu, mis on tugeva emotsionaalse värvinguga ja seotud tegevuste sooritamisega. Kuid ehkki lapsed oskavad sõnu hääldada, kasutavad nad neid harva olulistel momentidel. Näiteks 1 aasta ja 4 kuune laps, kes on endale võru kaela pannud ja ei oska seda enam ära võtta, viriseb ja vaatab kasvataja poole, kuid ei lausu seejuures sõnagi. Mänguasja valib laps selles eas kergemini nimetuse kui eeskuju järgi. Otsides mänguasja sõna «tita» järgi, peab laps meeles pidama selle temale tuttava sõna ja sellega seotud nuku kujutise, mis võib olla kaugeltki mitte täielik, mõningal määral koguni skemaatiline (laps annab ükskõik missuguse nuku); kui aga laps peab valima mänguasja eeskuju, näidise järgi, peab ta teadvuses olema objekti kujutis kogu selle konkreetsuses ning ta peab valima sellele vastava kindla konkreetse objekti. Viimasel juhul nimetab laps eeskuju omamoodi ja tegutseb nii, nagu oleks talle antud ülesanne valida mänguasja mitte näidise, vaid sõna, nimetuse järgi.

TARTU ÜLIKOOLI

Seega omandab sõna lapsel vahendi tähtsuse, mille abil ta suunab oma psüühilisi protsesse.

2. eluaasta teisel poolel esineb lapse kõnes suur progress, mida iseloomustab sõnavara tunduv suurenemine, suurem täpsus ja järjekindlus sõnade tarvitamisel; peale nimisõnade ja verbide ilmuvad kõnesse lühikesed laused. Kõne muutub suhtlemise vahendiks: laps palub, nõuab, käsib, näitab, teatab, kusjuures suhtlemine kõne abil eeldab emotsionaalset kontakti lapse ja täiskasvanu vahel.

Kõnel on tohutu suur tähtsus väikelapse taju ja mõtlemise arengule. Näiteks juhtudel, kui objekte õige nimega nimetati, määrasid lapsed nende samasuse kindlaks 75% juhtudest; ebaõige nimetamise korral või siis, kui objekti nimetust üldse ei teatud, määrasid lapsed samasuse kindlaks vaid 10% juhtudest. Lapsed üldistasid ühetaolisi objekte ja erivärvilisi kujundeid nende nimetamisel 45% juhtudest, ilma nimetamata või ebaõigete nimetuste kasutamisel aga mitte ühelgi juhul.

Üldistades ühesuguseid erinevast materjalist tehtud objekte ja ühest materjalist valmistatud erinevaid objekte saadi tulemuseks vastavalt 25% ja 0%, üldistades aga ühesuguseid erineva suurusega objekte ja kujundeid või ühesuguse suurusega erinevaid objekte, oli tulemuseks vastavalt 75% ja 0% (G. Rosengart-Pupko uurimused).

Täiskasvanu kõne muutub N. Mentšinskaja tähelepanekute kohaselt laste tegevuse rikkalikuks allikaks, mis arendab lapse mõtlemist. Seejärel aga loob laste eneste kõne, mis muutub suhtlemisvahendiks ümbritsevate inimestega, laialdased võimalused üha keerukamate mõtlemisülesannete lahendamiseks, mida püstitab lapse ette elu.

2-aastane poiss püüdis kord lampi kätte saada. Selleks ronis ta toolile, kuid ei ulatunud ka sealt. Siis osutas ta kõrvalolevale toolile ja ütles: «See kah». Kõne tõttu võis ta seega pöörduda abi saamiseks täiskasvanute poole isegi ilma tegevust sooritamata, mis oli vajalik tema püstitatud ülesande täitmiseks. Teine kord, kuni isa valmistas poisile sinepiplaastrit, tiris poiss, kes neid ettevalmistusi nägi ja seda ebameeldivat protseduuri edasi püüdis lükata, isa kättpidi diivani poole: «Sohva palanda», s. t. «sohvat parandama» (mida isa just enne tegi).

Seoses käimis- ja kõnevilumuste omandamisega ning tänu laialdasematele sidemetele ümbritseva keskkonnaga hakkab lastel arenema *vaatlusvõime*. Lapsed vaatlevad tähelepanelikult pilte, objekte, eriti elusaid ja liikuvaid, ning uurivad teiste laste ja täiskasvanute tegevust. Väga tugev on selleealiste laste huvi loomade vastu, kusjuures lapsed püüavad sageli loomi hoida ja kaitsta. Lapsi huvitavad ka instseneeringud elust, mida kantakse ette nukkudega («Tita käib vannis», «Tita sööb», «Tita heidab

magama ja jääb kohe magama» jms.) ja kus lastel on avarad võimalused vaatlusteks.

Kogu väikelapse elu on täis *emotsioone*. Tema tegevuse põhiliseks motiiviks on lõbu- ja mõnutunne: ta püüab selle poole, et tal oleks meeldiv, mugav, huvitav. Samaaegselt hakkavad lapsel sellel eluaastal tekkima kohusetunde algmed. Laps teab, et pole sobiv voodis lamades enam kõnelda, vaid et tuleb kohe magama jääda, nagu seda nõuab kasvataja või ema. Laps tahaks küll võtta enne lõunasööki laualt õuna, kuid ei võta, sest seda «ei tohi teha», või kui salaja siiski võtab, siis sellise ilmega, mis näitab, et ta selle teo lubamatust tunneb.

Laste emotsioonid ei ole püsivad. Lõbus naer vaheldub kergesti kibeda nutuga, pisaratele järgneb kohe rõõmus elevus. Last ei ole raske kõrvale juhtida ebameeldivast tundmusest — kas mõne huvitava mängu alustamise või meeldiva eseme näitamise teel.

Raske on rääkida lapse tahtest kui mingist teadlikust, sihikindlast tegevusest. Väikelapse tegevused on veel väga impulsiivsed, ta ei suuda neid küllaldaselt kontrollida. Kuid mõningad *tahtelise tegevuse algmed* on siiski juba olemas; need avalduvad pärast teist eluaastat ja eriti tegevustes, mis on mõneks ajaks edasi lükatud (viimane asjaolu nõuab plaanitsetud, kuid veel mitte sooritatud tegevuse teadvuses hoidmist); need avalduvad ka valivas tegevuses, kusjuures selle tegevuse eel võib laste juures tähele panna midagi motiivide võitluse sarnast; samuti avalduvad tahtelise tegevuse algmed tegevustes, mis sooritatakse vastusena täiskasvanute nõuetele, kui ka tegevustes, mis väljendavad omapoolseid nõudeid. Kuid kõik need tegevused on väga ebapüsivad, teadlikkuse osa nendes on väga väike ja kõige sagedamini toimuvad need pimesi matkimise teel.

Selles eas ilmnevad laste vahel selgemini kui imikueas individuaalsed psühholoogilised erinevused, mis avalduvad näiteks nende erinevas taiplikkuses, liikuvuses, seltsivuses. Muidugi ei saa neid 1—2-aastaste laste erinevusi käsitleda kui püsivaid võimeid või iseloomujooni, kuid sõltuvalt kasvatusest võivad need erinevused edaspidi kinnistuda laste individuaalsete iseärasustena.

3. Lapse areng koolieelses eas (2 kuni 7 aastani)

Koolieelse ea üldine iseloomustus

Koolieelses eas toimub lapse psüühika edasine tunduv areng. See areng sõltub tervest reast tingimustest: lapse tegevussfääri laienemisest ja sidemete laienemisest ümbritseva keskkonnaga, täiskasvanute poolt lapsele esitatavate nõuete kasvust, ülemine-

kust keerulisemale ja iseseisvamale tegevusele — loovmängule, samuti ka õppimise ning töö lihtsamatele vormidele.

Koolieelse ea jooksul arenevad intensiivselt mitmesugused *tunnetusprotsessid* — taju, mälu, mõtlemine, loov fantaasia. Aegamööda õpib laps tegutsema tahteliselt vastavalt teadlikult püstitatud eesmärkidele. Ilmnevad kõrgemate tundmuste — kõlbeliste, esteetiliste ja intellektuaalsete tundmuste algmed.

Toimub lapse isiksuse kujunemine, arenevad tema võimed, hakkavad välja kujunema kindlad iseloomujooned.

Koolieelse lapse *füüsilises arengus* võib tähele panna järgmisi nähtusi. Energiliselt toimub skeleti luustumine, kuigi skelett veel edaspidigi jääb elastseks, lülisammas ja teised luud paindlikuks. Samaaegselt toimub luu- ja lihassüsteemi tugevnemine. Kõik see loob tingimused lapse liigutuste arenguks, mis koolieelses eas muutuvad mitmekesisemateks, koordineeritumateks ja tugevamateks kui sõimeeas. Samal ajal pole selleealise lapse skelett veel täielikult luustunud, mistõttu liigutusi tuleb talle õpetada ettevaatlikult ja järk-järgult, vältides lapse pikemaajalist koormamist jõuharjutustega ning mitte lastes tal teha järske liigutusi.

5-aastasel lapsel on südame kaal neli kuni viis korda suurem kui vastsündinul. Järjekindlalt areneb südametegevust reguleeriv närviaparaat, pulsi sagedus mõnevõrra väheneb, kuid see on siiski palju suurem kui täiskasvanul. Tõuseb vererõhk, kasvab vereliblede hulk veres ja nende hemoglobiini protsent, suurel määral kasvab (eriti 6. eluaastaks) kopsumaht. Kõik see on lapse organismi kasvava töövõime näitajaks, kuid seda töövõimet ei tohi ülehinnata, pidades silmas lapse suurt labiilsust, vastuvõtlikkust haigustele väliskeskkonna tingimuste (näiteks õhutemperatuuri) järsul muutumisel.

6-aastase lapse aju kaalub umbes 1350 g, s. t. üle kolme korra rohkem kui vastsündinul. Peaaegu kõik juhtmeteede piirkonnad aju poolkerades on kaetud müeliinkihiga, suurenevad peaaju mõõtmed ning toimub koore rakuelementide edasine diferentseerumine.

Intensiivselt areneb närvisüsteemi tegevus. Tingitud reflekside kujunemine toimub üsna kiiresti ning muutub koolieelse ea jooksul üha kiiremaks. Suurt progressi võime täheldada ajutiste seoste keeruliste süsteemide kujunemises. Suuresti areneb ka tingitud pidurdus kui enesevalitsemise ja distsiplineerituse füsioloogiline alus.

Kasvab ajukoore reguleeriv funktsioon koorealuste keskuste suhtes, millega on seletatav lapse käitumise suurem vaoshoitus. Kuid koorealuse osa lapse kõrgemas närvitegevuses on ikkagi veel suur, mispärast osutubki vajalikuks süstemaatiline ja kannatlik kasvatustöö, et õpetada koolieelset last kontrollima oma

emotsionaalseid reaktsioone ja kõrvaldama nende desorganiseeriv mõju käitumisele.

Koolieelsetel lastel kasvab suurel määral teise signaalsüsteemi tähtsus ning seetõttu areneb tal ka oma käitumise juhtimine vastavalt täiskasvanute sõnalistele instruktsioonidele ja seletustele, koolieelse ea lõpus aga ka iseenda sõnalistele nõuetele (sisemise kõne abil). Kuid esimese signaalsüsteemi ärritajatel on koolieelses eas, eriti nooremate laste juures, siiski veel esmajärguline tähtsus ning teise signaalsüsteemi ärritajad mõjuvad vaid sel juhul, kui neid vahetult kinnitatakse tajuga või elavate, kaemuslike kujutlustega, s. t. kui need on vahetult seotud esimese signaalsüsteemi ärritajatega.

Koolieelse lapse mäng

Koolieelse lapse põhiliseks tegevuseks on mäng, mis muutub tema vaimse, kõlbelise, esteetilise ning füüsilise arengu tähtsaimaks vahendiks.

Välismaises kirjanduses esinevate lapse mänguteooriate peamiseks puuduseks on asjaolu, et nendes ei käsitleta mängu sisu mõjutavaid ühiskondlikke tingimusi.

Nii väidab K. Groos õigesti, et mäng on ettevalmistus inimese edaspidiseks tööks, kuid mängu allikat näeb ta vääralt ebateadlikus instinktis ning seetõttu ei leiagi olulist erinevust lapse ja looma mängu vahel. Samal kombel arendas Herbert Spencer edasi Schilleri mõtet, et mängus leiab väljapääsu kulutamata energia. Kuid see teooria ei anna mingit selgitust, miks kulutamata energiat rakendatakse just mängus, ja veelgi enam, kui Groosi teooria kannatab see teooria biologiseerimise all. Sellele on omane tegelikkuse nende faktide ja nähtuste alahindamine, mis kujundavad mängu sisu. Eksib ka K. Bühler, nähes mängu kogu motivatsiooni lõbu saamises mängu protsessist. Juhtub muidugi ka nii, et lapsed mängivad ainult selleks, et lõbu saada, sõltumata mängu sisust, kuid enamikus laste mängudes on motiivid siiski mitmekesisemad ja keerukamad. Mõnikord tuleb lapsel mängus sooritada ka mõningaid talle ebameeldivaid tegevusi — ainuüksi selleks, et vajalikku tulemust saavutada. Laste mängu allikad ja motiivid on mitmekesised; nagu inimese igas tegevuses, on ka neis teatud osa bioloogilistel tarvetel (mängud puhkuseks, selleks et «pidurdusest vabaneda» jms.), kuid põhiline tähtsus mängus on siiski ühiskondlikel faktoritel.

Lapse mängul on eelkõige suur tunnetuslik tähtsus. M. Gorki kirjutas: «Mäng on laste tee maailma tunnetamisele, milles nad elavad ja mida nad on kutsutud muutma». Sellepärast esinebki laste mängudes alati ühel või teistsugusel kujul tegelikkuse matkimist ning muutused selles tegelikkuses peegelduvad ka laste

mängude sisus. Mängus avaldub lapse teadmishimu, tema vajadus endale jõukohases vormis lahti mõtestada täiskasvanute elu ning tegusid.

Kuid mäng mitte ainult ei peegelda tegelikkust, vaid väljendab ka lapse sügavat vajadust aktiivsuse, loomingu ja iseseisvuse järele, vajalike oskuste ning vilumuste omandamise järele. K. Ušinski ütles, et laps, kes tavalises elus ei avalda mingit iseseisvust, muutub mängus elavamaks, algatusvõimelisemaks, proovib oma jõudu ning avaldab oma iseseisvust sellega, et kasutab mängus oma tegevuse tulemusi.

Mäng koolieelses eas on ettevalmistus tööks ja ühiskondlikuks tegevuseks. Nagu ütles A. Makarenko, kasvavad mängus tulevase töötaja ja kodaniku omadused ning samal ajal on mäng lastevahelise suhtlemise kooliks. Mängukollektiiv on esimeseks kollektiiviks, milles laps astub kindlatesse suhetesse teiste lastega, tal on nende laste ees kohustusi, ta allub kollektiivi reeglitele.

Lapse mängul on mõned ühised jooned tööga: sihiteadlikkus, tulemuste saavutamiseks vajalike jõupingutuste tegemine, loomingurõõmu läbielamine edusammude ja võidu korral. Mäng nõuab sageli, nagu töögi, teatud reeglitest kinnipidamist ja see toimub terve kollektiivi osavõtul, mille liikmed oma tegevust omavahel kooskõlastavad. Samal ajal on mängul ka oma iseärasused, mis teda tööst eristavad: mängus ei looda mingeid materiaalseid ega kultuuriväärtusi, suhtumine tegelikkusesse avaldub mängus tinglikes olukordades, laps mängib isiklikul initsiatiivil, lähtudes lõbu saamise soovist. Mängus esineb palju omapäraseid emotsioone, mida ei tohi ära segada töös esinevate emotsioonidega.

Laste mängud on üpris mitmekesised, mistõttu on raske anda nende täpset klassifikatsiooni. Koolieelsete kasvatusasutuste praktilises töös eristatakse tavaliselt alljärgnevaid mängude liike:

a) *liikumismängud,* mis on mitmekesised oma sisult, laste poolt sooritatavate liigutuste iseloomult, mängijate kollektiivi ja reeglite poolest. Need mängud soodustavad laste tervise tugevdamist, arendavad ja täiustavad nende liigutusi, kasvatavad tahet ning kõlbelisi omadusi;

b) *süžeelised* mängud e. rollimängud, milles lapsed matkivad täiskasvanute olustikulist, tööalast ja ühiskondlikku tegevust, näiteks mängivad «ema ja tütart», «kooli», «raudteed», «kauplust». Need mängud võivad olla loovmängud (laste idee järgi) või täiskasvanute idee järgi eelnevalt kindlaksmääratud reeglitega. Süžeelised mängud annavad oma tunnetusliku väärtuse kõrval palju laste initsiatiivi, loomingu, vaatlusvõime ja kõlbeliste omaduste arendamiseks;

c) *didaktilised* mängud, mis kujutavad endast spetsiaalselt laste jaoks välja töötatud mänge, näiteks loto loodusteaduslikel teemadel, mis on ette nähtud teadmiste rikastamiseks ja teatud

psüühiliste omaduste, nagu vaatlusvõime, mälu ja tähelepanu arendamiseks;

d) *ehitusmängud* liivaga, klotsidega või spetsiaalse ehitusmaterjaliga, mis arendavad laste konstruktiivseid võimeid, on omamoodi ettevalmistuseks edaspidiseks tööoskuste ja -vilumuste omandamiseks.

Mõnedel laste mängudel on peamiselt meelelahutuslik iseloom, mis ei nõua lastelt mingite kohustuste täitmist, vaid algavad ja lõpevad suvaliselt. Need on lõbustusmängud.

Teistel laste mängudel on sihipärasem iseloom, nendes on mingil määral kohustusi ning nad nõuavad mõningaid jõupingutusi. Need on tegevusmängud. Lõbustusmängud pole lapsele väsitavad, tegevusmängud seevastu võivad kogu oma meeldivuse juures olla üsnagi väsitavad. Sageli võib märgata, kuidas laps pärast tegevusmängu (näiteks mäng ehitusmaterjalidega) lõpetamist sihitult jookseb ja kargleb, sel kombel puhates.

Koolieelses eas muutuvad laste mängud varasema perioodiga võrreldes mitte ainult keerulisemateks ja mitmekesisemateks, vaid kasvab ka mitmesuguste mänguasjade kasutamine, viimased on otsekui rekvisiidiks, mis laste mänge rikastavad. Ühe liigi moodustavad valmis mänguasjad (näiteks poest ostetud nukud), teise — poolvalmis (paberist väljalõigatud nukud), kolmanda — omavalmistatud mänguasjad. Mänguasjade valikul kasutavad kasvatajad kõiki neid liike, esitades neile järgmised nõuded: mänguasjad olgu hügieenilised, õpetuslikud, jõukohased, paeluvad (huvitavad), mitmekesiselt kasutatavad, esteetilised. Juba ammu on tähele pandud, et lapsed eelistavad kaunile mänguasjale hoopis inetumat omavalmistatud mänguasja, kuna viimast on huvitavam ise teha ja teiseks võib seda mängus kõige mitmekesisemalt kasutada.

J. Arkini täiesti õige arvamuse kohaselt pole mänguasi mitte lihtsalt mängu vahend ehk instrument, vaid ka partner, kellega laps mängib ja kes koos lapsega võtab osa mängu loomisest.

Koolieelse perioodi jooksul toimuvad laste mängus suured muutused.

Peamine erinevus kolme-, kuue- ja kaheaastaste laste mängude vahel seisneb selles, et nooremad koolieelsed lapsed reprodutseerivad üksikuid, väliseid, silmatorkavaid tegevusi, ilma nende sisu või elulist tähtsust lahti mõtestamata. Mängides näiteks «raudteed», piirduvad nooremad koolieelsed lapsed sellega, et nad kogu oma energiaga püüavad edasi anda veduri pahvimist ja vilet, koguvad pihku palju mitmesuguseid paberitükke, mis kujutavad pileteid, kuid ei ava näiteks vedurijuhi ja konduktori, konduktori ning reisijate vahelisi suhteid. Koolieelse ea keskmise ja vanema rühma lapsed allutavad mängu protsessuaalsed küljed üha enam selle mõttele ja tegutsevad ühelt poolt

vastavalt endale võetud osale, teiselt poolt aga — vastavalt reeglitele.

Fantaasiat mängu komponendina ei kohta enne 3. eluaasta algust. Alljärgnevalt esitame kaks mängu näidet kujuteldavate asjadega.

«Petja (2 aastat 3 kuud vana) segab pulgaga kausikeses ja ütleb kasvataja poole küünitades: «Võta, söö putru!»

Liida (2 aastat 3 kuud vana) võtab nuku ja tüki paberit. Pannes kägardatud paberi nuku nina juurde, ütleb: «Tita, nuuska nina». Võtab siis kastruli, ja paberiga sellest midagi otsekui kogudes, viib selle nuku suu juurde ja ütleb: «Tita, võta rohtu! Joo mahla!» (F. Fradkina uurimusest).

Fantaasia avaldub mängus mitte ainult sel kombel, et lapsed mängivad kujuteldavate esemetega, vaid ka selles, et nad mängivad kujuteldavates seisundites. Näiteks äiutab tütarlaps «haiget» nukku, noomib «jonnakat» nukku jms.

Järk-järgult kasutavad lapsed üha rohkem teatud esemeid täienduseks süžeelistele mänguasjadele (näiteks tikke ja keppe kammidena juuste kammimiseks), seejärel annavad nad neile tinglikele mänguasjadele nimetused, kuid mitte enne, kui nendega tegutsemise käigus. Näiteks 2 aasta 4 kuu vanune tütarlaps ütleb tikuga mööda nuku pead vedades: «Nukut kammima», «Kamm»; pärast aga, seda uuesti tehes: «Tital juukseid lõigata», «Käärid».

Aegamööda toimub ettevalmistus rollimängudeks. Lapse arengu vaadeldaval etapil rollimänge selle sõna otseses mõttes ei esine, esineb vaid see, mida F. Fradkina nimetas «rolliks tegevuses». See tähendab, et lapsed ei täida rolli täielikult, ei kujuta näiteks õpetajat, kasvatajat, vedurijuhti jms., vaid sooritavad nende üksikuid tegevusi. Neid tegevusi sooritades ei anna lapsed endale aru sellest, et nad tegutsevad nagu täiskasvanud ega anna endale vastavate isikute nimetusi, kelle tegevusi nad sooritavad. Aegamööda hakkavad lapsed juba mõistma oma tegevuse sarnasust täiskasvanute tegevusega, kuid see mõtestamine on eelkõige juhuslik ja ebapüsiv, on veel kaugel sihikindlast mängust jaotatud osadega.

3- ja 4-aastaste laste mängud on sisult väga mitmekesised. Tähtis koht on liikumismängudel (püüdmis-, peitmismängud), manipulatiivsetel mängudel esemetega (liikuvate mänguasjadega, veeretamisesemetega jt.). Väikesed lapsed armastavad väga mänge liiva ja veega. 4. eluaastaks lapsed ei soorita mitte ainult mõtestamata liigutusi ehitusmaterjaliga, vaid püüavad juba ka midagi konstrueerida.

3. eluaastal avaldub selgelt laste püüd kollektiivseks mänguks. Esialgu, mängukaaslasi vajades, unustavad lapsed mängides sageli, et nende lähedal on kaaslased, pärastpoole aga omandab kogu mäng juba kollektiivse iseloomu, kuigi osade ranget jao-

tust veel ei esine ja lapsed tavaliselt ei märkagi, et mängijate koosseis muutub: ühed lapsed lahkuvad mängust, teised tulevad asemele.

Tuleb märkida, et selleealiste laste mängud ei ole püsivad: laps võib kergesti unustada isegi lemmiklelu, kui teda haarab teise mänguasja uudsus; sageli ta otsekui unustab, millega mängima hakkas. Lastele meeldib, kui nende mängudest võtavad osa täiskasvanud, sest nad vajavad tuge ja ergutust; sageli on lapsed väga kurvad, kui täiskasvanu lahkub mängust.

Mängus arenevad liigutuste osavus ja koordinatsioon, tähelepanu, vaatlusvõime, taiplikkus, fantaasia, kollektivismitunne, esteetilised tundmused. Mäng on laste hea enesetunde allikaks, nende aktiivsuse ilmekaks avaldumisvormiks.

Nooremate koolieelsete laste mäng on mõnes suhtes sarnane eelmisesse vanuseperioodi kuuluvate laste mänguga; sarnane on tähelepanu pööramine rohkem tegevuse välise külje kui selle sisu vastu. Kuid selles eas ei rahuldu lapsed protsessi mõttetu kordamisega, näiteks käru edasi-tagasi veeretamisega, vaid nad püüavad sellesse protsessi ka mingi mõtte panna, näiteks seavad kärusse nukud ja ütlevad, et «sõidutavad nukke lasteaeda» jms. Noorem koolieelne valib rollimängus endale osa mingi eseme nimetuse mõjul. Laps näeb toru, võtab selle ja ütleb: «Ma olen arst». Konfliktid 7-aastaste laste mängus tekivad kõige sagedamini mingi eseme valdamise pärast, milles oleks nagu kehastunud kogu mänguline roll. Lapsed on meeleldi nõus niisuguse mänguolukorraga, kui ühe haige juures on mitu toruga varustatud arsti, kuid ilma toruta ei taha laps arsti osas olla minutitki (F. Fradkina uurimus).

Noorematel koolieelsetel on ülekaalus matkimis-protsessuaalsed mängud. Reeglid ununevad selleealistel lastel mängus kiiresti, ühe ja sama mänguga tegeleb ta enamasti lühikest aega — see tüütab teda kiiresti ning ta kaldub sellelt kõrvale, millegi taolise poole, mis tähelepanu paelub.

3-aastasena eelistab umbes 70% lastest individuaalset mängu või lühiajalist koosmängu teiste lastega (S. Voktšani ja Z. Utšiteleva uurimused). Laste arv mängus on väike (2—3 last) ja mäng ise vähese kestusega (3—5 minutit) (A. Ussova uurimus).

Koolieelse ea keskmises astmes hakkab lastel selget ülekaalu omandama loovalt süžeeline mäng, kusjuures nii nende mängude teemad kui ka nende sisu (sisu avavad tegevused) muutuvad üha mitmekesisemateks, reprodutseerides olustikulisi, tootmis- ja ühiskondliku elu alaseid nähtusi, samuti muinasjuttude ning jutustuste materjali.

Mängides püüavad selleealised lapsed juba osasse süveneda, mitte piirdudes osa täitmisel ainult neid paeluvate mänguasjade või esemetega manipuleerimisega, nagu seda sageli teevad nooremad koolieelsed lapsed. Kui noorem koolieelne laps nii suure

kaasaelamisega nõusid peseb või vedurit mängides susistab, et unustab oma kaaslased ning kooskõlastatud tegevuse mängus, siis koolieelsete keskmisesse astmesse kuuluv laps peseb mängus nõusid näiteks nukkude jaoks, kaaslaste jaoks, kes neid lauale kannavad, susiseb vedurina selleks, et mängukaaslased teaksid rongi peatsest saabumisest või ärasõidust. Tegevused mängus ei ole enam omaette eesmärgiks, vaid esinevad koos teatud osa täitmisega, mis on seotud teiste mängijate osadega, kusjuures nooremate koolieelsetega võrreldes laieneb mängukollektiiv tunduvalt.

Keskmises koolieelses eas algab laste mäng tavaliselt osade jaotamisest ning konfliktidki tekivad kõige sagedamini osade pärast: kõik lapsed tahavad huvitavamat osa saada. Laps võib juba palju kauem tegelda ühe mänguga (A. Ussova andmete kohaselt 40—50 minutit).

Kuid ka selles eas ei oska lapsed veel hästi eraldada mängu reegleid mängu konkreetsetest situatsioonidest; sageli nad unustavad reeglid, käivad osaga «vabalt» ümber.

Tänu suurematele kogemustele, uute ning suhteliselt püsivamate huvide, fantaasia ja mõtlemise arengule muutuvad 6—7-aastaste laste mängud sisukamateks (sisult mitmekesisemateks ja laiahaardelisemateks) ning muutuvad vormilt keerulisemateks.

Mängude teemadeks on sageli sündmused täiskasvanute ühiskondlikust elust ja tööalasest tegevusest, samuti ka koolielust, mis on vanemate koolieelsete laste lähedaseks perspektiiviks. On iseloomulik, et 5—6-aastased lapsed mängivad meelsamini «kooli» kui «lasteaeda», püüdes üldse mängus peegeldada mitte niivõrd oma olevikku kui lähemat tulevikku.

Vanemad koolieelsed mõistavad palju paremini kui keskmised või nooremad koolieelsed mängureegleid, mida nad kasutavad üldisematena ja mida rakendatakse erinevates olukordades: mängijate erineva koosseisu korral, mängurekvisiitide muutumisel jne. Lapsed suhtuvad reeglite täitmisesse väga rangelt, mõnikord isegi norivalt, kuigi teevad reeglite suhtes mõnikord kriitilisi märkusi (näiteks selle kohta, miks võitja alati esimesena mängu alustab).

Toimub ka mängu motiivide ümberkujunemine. Vanemad lapsed ei mängi ainult lõbu pärast, mida pakub mänguprotsess, vaid ka uute teadmiste ja oskuste omandamise pärast.

Vanemad koolieelsed lapsed kasutavad mängus palju suuremal määral kui nooremad mitmesugust tinglikkust, asendavad ühtesid esemeid teistega, annavad neile väljamõeldud nimetusi, muudavad kujutletavate tegevuste järjekorda jne. Näiteks 2—3-aastased lapsed keeldusid kategooriliselt mängimast nii, et mitte kassid ei püüa hiiri, vaid hiired kasse, või et konduktor juhib trammi ja juht müüb pileteid jne. Vanemad koolieelsed aga, kuigi nad ülihästi mõistavad, et tegelikult see nii ei ole, nõus-

tusid meeleldi sellise tinglikkusega. Neile näis erakordselt lõbusana, et mängus ei toimu midagi nii, nagu tegelikkuses (D. Elkonini uurimus).

Vanemad koolieelsed lapsed võivad ühe mänguga tegelda mitme päeva jooksul, saavutades mängus teatud tulemusi ja võisteldes selles sageli kaaslastega; nad katkestavad mängu vastumeelselt, kui neid kutsutakse näiteks õhtust sööma. Mängust võtab osa palju rohkem lapsi kui keskmises astmes, selgelt avaldub valiv suhtumine mängukaaslastesse.

Otsustav osa laste mängude arengus on kasvatajal. Kasvataja tutvustab lapsi ümbrusega, rikastab mängu sisu, loob mänguks vajalikud tingimused ja valib sobivad mänguasjad ning materjalid, organiseerib mängu ja juhib seda.

Mängu oskuslik pedagoogiline juhtimine, mis sõltub vaimse, kõlbelise ning esteetilise kasvatuse eesmärkidest ja mis toimub vastavalt laste ealistele ning individuaalsetele iseärasustele (nende võimetele, maitsetele ja mõtetele), on koolieelses eas tähtsaimaks vahendiks igakülgselt arenenud isiksuse kasvatamisel.

Koolieelse lapse tegevuse muud liigid

Kuigi koolieelses eas on ülekaalus mäng, esineb selle kõrval ka laste tegevuse teisi liike.

Koolieelsed lapsed pühendavad palju aega *kunstialasele* tegevusele selle sõna laiemas mõttes: nad joonistavad, voolivad savist, lasteaedades harjutatakse liikumist muusika järgi, lauldakse.

Lapsepsühholoogias pööratakse tõsist tähelepanu laste joonistustele. Joonistamisvajadus on lapsele sügavalt omane. Juba 2. eluaastal katsub mudilane midagi väljendada veel väga ebaselgete joonte ning kujundite abil, kusjuures laps on valmis oma kritseldusi tõlgendama täiskasvanu iga ettepaneku järgi: üks ja sama kritseldus võib olla tütarlaps, hobune, karumõmm, lill või maja.

2. eluaastal suudab laps kasutada juba pliiatsit, ehkki ta sellega veel ei joonista, vaid kritseldab paberile mingeid ebaselgeid jooni. Ettekavatsetud joonistamist ei esine lastel enne $2^1/_2$ aastat. Sellel perioodil hakkab laps juba märkama sarnasust oma joonise ning objekti vahel. Joonistanud ringi ja joone, ütleb laps: «Mul on koer». Kui talle tehakse ülesandeks joonistada näiteks lind, siis püüab ta oma joonisel kujutada midagi, mis meenutab lindu, ehkki see tal veel halvasti õnnestub.

Kasvatajate juhtimisel õpivad lapsed aegamööda mitte üksnes k a s u t a m a pliiatsit joonistamiseks ja savi voolimiseks, vaid omandavad ka h u v i niisuguse tegevuse vastu. Lastel ilmneb vajadus mitte ainult manipuleerida pliiatsi või saviga, vaid

ka soov midagi kujutada. Kui 2-aastased lapsed rõõmustavad, kui nende tegevuse tagajärjel tekib paberile lihtsalt joon või muutub savitüki kuju, siis 3-aastased lapsed on eriti rahul, kui nende eneste või täiskasvanute arvamuse kohaselt on joonistus või savist vooling sarnane mingile esemele.

D. Elkonin näitas, et laste joonistustes toimub omapärane suhte muutumine kavatsuse ja selle teostamise vahel. Esialgu laps enne joonistab ning alles pärast annab joonisele nime, seejärel antakse nimetus joonistamise ajal ning lõpuks mõtleb laps kõigepealt välja nimetuse, siis aga alles joonistab.

Laste joonistused on väga skemaatilised: objektides tuuakse esile see, mis lapsele eriti suurt mõju avaldab; näiteks võib laps joonistada nööbid kujutatava inimese ülikonnale, kuid seejuures mitte joonistada tema käsi ega jalgu. Tuleb harva ette, et laps maja joonistades ei joonistaks suitsu.

Koolieelsed osutavad vähe tähtsust joonise kontuuride täpsusele, neid huvitavad rohkem detailid ja värv.

Kõige rohkem armastavad lapsed joonistada inimest, kusjuures nad sageli kujutlevad, et see inimene nende joonistusel tegutseb teatud situatsioonis, näiteks: «See on Tanja. Ta läheb lasteaeda». Joonistades räägivad lapsed sageli sinna juurde midagi, sest nad märkavad, et see nende joonistus ei anna täielikult edasi nende kavatsust. Seega omandab joonistamine lastel mõnikord mängu iseloomu.

Koolieelse ea jooksul toimub laste joonistamisalane arenemine mitte ainult sellepärast, et kavatsus ja vastav nimetus eelnevad joonistamisele, vaid ka sellepärast, et kasvab nõudlikkus joonise vastu: laps tahab, et tema joonistus oleks sarnane kujutatavale objektile, et see oleks õigete ning ilusate joontega. 6- ja 7-aastastel (vanemas rühmas ja kooliks ettevalmistavas rühmas) on joonistuste teemad juba palju laialdasemad ning mitmekesisemad, selles eas suureneb lapse vajadus natuurist joonistamise järele.

Koolieelses eas hakkab teatud tähtsust omandama ka *õppetöö*. Enne kuut aastat omandavad lapsed teadmisi mittesüstemaatiliste õpingute vormis. Nad jälgivad looduse objekte ja nähtusi ning inimeste tegevust, vaatavad pildiraamatuid, kuulavad muinasjutte ning luuletusi; nagu eespool märgitud, on palju tunnetuslikke elemente laste rollimängudes.

Koolieelses eas esineb õppimine juba iseseisva protsessina. Lasteaias algavad 6-aastaste lastega süstemaatilised tegevused nende kooliks ettevalmistamiseks.

Kuna laps on muutunud vanemaks, tema kogemused suuremaks ning psüühiliste protsesside areng saavutanud kõrgema taseme, võib talle anda juba lihtsamaid õppeülesandeid ja harjutada teda aja jooksul sellega, et ta neid süstemaatiliselt täidaks. Lasteaedades organiseeritakse tegevusi, kus lapsed omandavad

algteadmisi ümbruskonnast, kus neid õpetatakse arvutama ja joonistama ning kus arendatakse nende kõnet. Niisuguse organiseeritud õpetamise käigus omandavad lapsed mitte ainult üksikuid teadmisi ja oskusi, vaid õpivad ka loogiliselt mõtlema ning oma käitumist kontrollima. Neil ilmnevad uued tunnetuslikud huvid. Koolieelse ea erinevatel astmetel omandab õppeprotsess erinevad kvalitatiivsed iseärasused.

Laste 3. ja 4. eluaastal on õppimine lahutamatult seotud mänguga ja lapsed püüavad isegi saadud õppeülesandeid mänguks muuta. Õppimises paelub neid sageli üksnes tegevuse protsess, see aga, kas too protsess on edukas ja kas ta viib teadmiste omandamisele või mitte, ei oma selleealistele lastele mingit erilist tähtsust.

5. eluaastal hakkavad lapsed kasvatajate mõjul eristama õppimist ning töödki mängust, kuigi neile meeldib teadmiste saamine mängulises vormis.

Vanema rühma ja kooliks ettevalmistava rühma lapsed harjuvad juba oma tegevuses juhinduma õppeülesannetest: nad jälgivad tähelepanelikult kasvataja seletusi, omandavad tema poolt antavaid teadmisi, neis ilmneb püüd teadmiste rikastamiseks, uute vilumuste ning oskuste saamiseks.

Kui nooremad koolieelsed lapsed omandavad arvutamist kõige efektiivsemalt didaktilises mängus, siis koolieelse ea keskmises, eriti aga vanemas astmes, toimub uue õppematerjali omandamine edukamalt tegevustes, kus lapsele antakse kindel õppeülesanne (J. Korzakova uurimus).

Teadmiste omandamise protsessil koolieelsete laste juures on oma iseärasused. Laste tunnetustegevuse uurimine mängus (Z. Boguslavskaja töö) näitas, et koolieelsete laste puhul tuleb teadmiste eduka omandamise eesmärgil eelkõige rakendada nende meelelisi kogemusi, kuhu kuulub mitte ainult uue materjali tajumine, vaid ka tegevus sellega. Ainult sel tingimusel lähevad lapsed järk-järgult üle tegelikkuse objektide ja nähtuste tunnetamisele mitte kaemuslik-motoorsel, vaid ka piltlik-abstraktsel teel. See seaduspärasus jääb jõusse ka koolieelsete õppetöö suhtes, milles on palju mängumomente.

Selliselt muutub koolieelse ea jooksul teadmiste omandamise viis, tekivad õppetöö lihtsaimad vormid.

Tööd laste 2. eluaastal ei esine peaaegu üldse. See piirdub üksnes oskuste omandamisega käsitseda söömisel lusikat ja pärast 2. aastat — iseseisvalt süüa. Tuleb märkida, et isegi iseseisev lusika kasutamine söömisel on lastele tööks, mis sageli nõuab suuri pingutusi.

Selle perioodi lõpus hakkavad lapsed tähele panema täiskasvanute tööd ja, nagu me juba märkisime, täitma mõningaid nende ülesandeid. Edaspidi annab see lastele võimaluse tegutseda

mitte ainult enese, vaid ka teiste huvides ja tunda rahulolu tegevusest teiste hüvanguks.

Edaspidi omandab töö koolieelsete laste elus järjest tähtsama koha.

Koolieelsed saavad hakkama lihtsama tööga. See käib ennekõike eneseteenindamise kohta: lapsed panevad end iseseisvalt riidesse, võtavad riidest lahti ja pesevad. Seejärel hakkavad nad teenindama ka teisi: katavad lauda, pühivad tolmu. 5—6-aastased lapsed täidavad täiskasvanute ülesandeid: toovad täiskasvanutele tööks vajalikke kergemaid esemeid, pesevad tasse jms. Lasteaedades on lapsed korrapidajateks, valmistavad mitmesuguseid esemeid paberist, papist, savist, puust jms.

Koolieelsed lapsed teevad meeleldi jõukohast tööd, aidates täiskasvanuid näiteks suvel õues ja aias: külvavad maha seemneid, rohivad peenraid, võtavad osa saagi kogumisest jms. Selle töö käigus nad tutvuvad sellega, kuidas kasutada labidat, kõblast, reha, kastekannu ja teisi tööriistu ning -vahendeid.

Tööülesannete täitmisel kannavad nooremad koolieelsed nendesse veel palju üle mängust, last lõbustab töö ja tööprotsess ise on neile seejuures huvitavam kui selle tulemus. 4-aastane laps rebib hoolikalt ära lehed igal väljatõmmatud umbrohul ja ta oleks valmis koos umbrohuga välja tõmbama ka kultuurtaime, kui vaid lubataks seda välja katkuda ja eemale visata. 3-aastastele lastele pole jõukohane keeruliste ülesannete täitmine, mis nõuavad mitmeid üksteisele järgnevaid operatsioone.

5-aastane laps eristab juba palju paremini tööd mängust. Ta saab aru, kui talle öeldakse: «See pole mäng». Ta on võimeline juba oma tööd planeerima, kuid mitte pikaks ajaks, kuna ta sageli muudab oma esialgseid kavatsusi või unustab need. Selleealise lapse töös esineb rohkem iseseisvust, julgust ja initsiatiivi, kuid ei piisa veel püsivusest.

Vanem koolieelne laps eristab veelgi paremini tööd mängust ning töös ei huvita teda enam mitte protsess, vaid tulemused, töö produkti saamine ja oskuste ning vilumuste omandamine selles protsessis. 6-aastane laps hakkab oma töös juhinduma ka ühiskondlikest motiividest, püüdes teha midagi kasulikku mitte ainult endale, vaid ka ümbritsevatele.

Et kasvatada koolieelses lapses positiivset suhtumist töösse ja arendada nende tööprotsessi, on vaja, et lapsed võtaksid osa täiskasvanute tööst. Niisugustes tingimustes töötades tunnevad lapsed end osavõtjatena tähtsast tegevusest (J. Neverovitši uurimus).

Mängus, õppimises ja töös toimub koolieelse lapse psüühika igakülgne areng.

Taju, mis noorematel lastel on lahutamatult seotud praktilise tegevusega, muutub iseseisvaks, seejärel aga sihikindlaks ning organiseeritud protsessiks — muutub *vaatluseks.*

Lapsed vaatlevad lasteaia elavnurgas, jalutuskäigul metsas, õues, põllul («looduses»), aias jne., vaadates pilte, võttes osa täiskasvanute tööst taimede ning loomade eest hooldamisel. Eriti tähtsad laste vaatlusvõime arengu seisukohalt on jalutuskäigud ja ekskursioonid, kus lapsed kasvatajate juhendamisel õpivad märkama uut, tähtsat ja huvitavat neid ümbritsevates esemetes ning nähtustes. Võrreldes omavahel noorema, keskmise ja vanema rühma lapsi, võime kergesti märgata, kuidas koos vanusega muutuvad lapse vaatlused üha objektiivsemaks, organiseeritumaks ja kestvamaks, ehkki lastele kogu koolieelse ea jooksul on omased niisugused puudused nagu järelduste ennatlikkus, mõjutatavus (iseseisvuse vähesus), püsimatus (sagedased üleminekud ühelt vaatluse objektilt teisele), tähelepanu pööramine objekti silmatorkavatele, eredatele, kuid sageli mitteolulistele tunnustele.

Nooremad koolieelsed lapsed ei oska veel juhtida oma taju vastavalt püstitatud eesmärgile, nende taju on fragmentaarne; lapsed vanemas koolieelses eas oskavad esemeid tajuda juba teatud plaani järgi (A. Nekljudova uurimus). Alla $5^1/_2$-aastased lapsed ei püüa eseme tajumisel luua veel eelnevat kujutlust sellest esemest, mida on vaja ära tunda ja eraldada teiste esemete seast (N. Aganossova uurimus).

A. Ljublinskaja pööras tähelepanu kõne väga suurele tähtsusele koolieelsete laste nägemistaju arengus objekti tunnuste diferentseerimise ja üldistamise vahendina. Oluliselt täiendasid seda õiget teesi oma uurimuste tulemusena A. Zahharov ja L. Ruzskaja, näidates, et sõna on ainult sel juhul objektide eristamise ja üldistamise efektiivseks vahendiks, kui ta on lahutamatult seotud meelelise taju rikastamisega, s. t. kui teise signaalsüsteemi tegevus on tihedalt seotud esimesega.

Õige tajumise korral areneb lastel värvide, helide jne. eristamise suur täpsus. Väga oluline on lastel õigeaegselt avastada nägemis- ja kuulmisdefekte, mis tekivad, kui jäetakse tähele panemata laste tervishoiu elementaarsed reeglid.

Võrreldes 2. eluaastaga tugevneb lapsel 3. eluaastal märgatavalt mälu. 3-aastane laps võib midagi juba mitme kuu jooksul meeles pidada. Tuleb märkida koolieelsete laste mälu tugevust eredate muljete suhtes, mis jäävad meelde kogu eluks. N. Krupskaja meenutab, kuivõrd tugevalt mõjus temale, 4-aastasele tütarlapsele lapsehoidja etteheide selle eest, et ta viskas põrandale

ilusa nuku, samal ajal kui selle lapsehoidja väike õde polnud kunagi nukku näinudki. Fakt, et on olemas lapsi, kes pole kunagi nukku näinud, jäi sügavalt tütarlapse teadvusse.

Koolieelse lapse mälu on peamiselt kaemuslik, piltlik; eriti hästi jääb lapsele meelde konkreetne materjal, mis on emotsionaalse värvinguga. Samal ajal tekib ja areneb koolieelse ea jooksul sõnalis-loogiline mälu, meeldejätmisel osatakse välja tuua objekti olulisemaid tunnuseid. 5., eriti aga 6. eluaastal hakkab lastel arenema tahteline omandamine ja meenutamine; vanem koolieelne laps püüab kasutada omandamise mõningaid võtteid, nagu kordamist, omandatava materjali rühmitamist jms.

Mälu arengut soodustavad mängud, tegevused, luuletuste õppimine, kuuldud muinasjuttude ja luuletuste jutustamine, vestlused jalutuskäikude ajal tehtud vaatlustest. Tavalises mängus omandavad koolieelsed lapsed sõnu palju paremini kui kunstlikes, laboratoorsete katsete tingimustes. Koolieelsetel on raske omandada seda, mis pole seotud tema aktiivse tegevusega.

Laienevate meeleliste kogemuste alusel ja kõnelisel suhtlemisel täiskasvanutega areneb koolieelse lapse *mõtlemine*. Teadmisteringi laienemisega täiustuvad lapsel samal ajal ka mõtlemise mitmesugused vormid.

Sõnavara suurenemine ning kogemuste rikastamine mitmesuguste esemete käsitsemisoskusega tingib mõistete kujundamiseks vajalike üldistamis- ja abstraheerimisprotsesside tekkimise ning nende edasise arenemise. 3-aastane laps nimetab mängukaru kui erilist, «individuaalset» mänguasja «mõmmiks», kõiki teisi loomi kujutavaid asju aga «kutsaks». See üldistamisprotsess sõna «kutsa» kaudu nõuab nii analüüsi (üksikute tunnuste eraldamist objektis), kui ka sünteesi (nende ühendamist mingis suhtes).

Üldistamisele sõna abil eelneb tavaliselt üldistamine tegevuses, eelkõige mängus.

Koolieelse lapse arengus esineb järkjärguline üleminek üldistustelt, mis põhinevad objekti välistel tunnustel (värvil, suurusel, vormil), üldistustele, mis põhinevad olulisematel tunnustel.

Lastel esineb otsustuste ja järelduste lihtsamaid liike, kusjuures koolieelse lapse otsustused käivad esialgu ainult üksikute ja vahetult tajutavate objektide kohta, arengu järgnevatel astmetel võivad need aga käia ka üldistatud objektide kohta, mis on mitte ainult tajutavad, vaid ka kujutletavad.

Laste mõtlemises esineb nii induktiivseid kui ka deduktiivseid järeldusi, kuid need järeldused ei välju esialgu konkreetsete situatsioonide ja lapse vahetute kogemuste raamidest ning on sageli mõnel määral ennatlikud. Nii näiteks 3-aastane tütarlaps, kes mingi puust mänguasjaga mängides endale veidi sõrme torkas, hiljem aga ühe teise — samuti puust — mänguasjaga mängides veidi haiget sai, korjas pärast seda välja kõik mänguasjad,

mis sarnanesid värvilt, vormilt ja kujult nendega, mis talle ebameeldivusi põhjustasid ja ütles: «Teiega ma ei mängi». Mõne minuti pärast aga võttis sama tütarlaps vaimustusega uue mänguasja, ehkki ka see oli puust ja sarnanes värvilt tema poolt kõrvalejäetutega. Kui tütarlapselt küsiti: «Aga kas see mänguasi sulle haiget ei tee?», korrigeeris ta oma endist järeldust ja võttis kõikide nende mänguasjade hulgast, mis ta «puhkusele saatnud» oli, ainult need kaks, mis talle ebameeldivusi põhjustasid, ja pani need kõrvale.

Koolieelse lapse mõtlemine on konkreetne, kujundiline ja emotsionaalne. Küsimusele «Missuguse tütarlapse või missuguse poisi kohta te ütlete, et ta on hea?» vastasid 3-aastased lapsed: «Veera kohta», «Miša kohta», nimetades lähimaid sõpru või isegi iseennast. 4-aastastele lastele on tüüpilised niisugused vastused: «Head on need, kes ei kakle, aga Šurik ei ole hea, tema kakleb». Vanemad koolieelsed lapsed toovad juba esile hea lapse omadused, kuid peavad silmas konkreetseid olukordi, öeldes: «Head on need, kes on kuulekad, head ... nagu Leena», kui neilt aga küsitakse: «Aga Tanja?» vastavad: «Noh, Tanja on naljakas», demonstreerides sellega mõistete mitteküllaldast diferentseerimist, mõnikord aga lihtsalt selle unustamist, millisest küljest oli vaja oma kaaslast iseloomustada.

Koolieelse ea jooksul avaldub suur progress laste mõtlemises. Kui 3-aastase lapse üldistamis- ja abstraheerimisvõime on äärmiselt piiratud ning lahutamatult seotud konkreetsete situatsioonidega, siis 6-aastasel lapsel kujuneb avarate elukogemuste ja täiskasvanutega suhtlemise mõjul teatud vajadus väljuda oma mõtlemises konkreetse situatsiooni raamidest. 3-aastane tütarlaps ütleb: «Minu ema on kõige parem», tema 6-aastane õde aga parandab: «Kõik emad on kõige paremad».

Koolieelsel lapsel areneb kõigepealt kaemuslik-motoorne mõtlemine, mille baasil aegamööda kujuneb piltlik mõtlemine, seejärel aga diskursiivne, tõeliselt arutlev mõtlemine. Selleealine laps suudab edukalt üle minna praktiliste ülesannete efektiivselt lahendamiselt analoogiliste ülesannete lahendamisele kujutluste ning seejärel sõnaliste arutluste plaanis. Seejuures on tähtis, nagu näitab G. Minskaja uurimus, organiseerida lapse praktiliste ülesannete lahendamine kõrgemas vormis (tähelepanu juhtimine objektide olulisematele ja üldisematele iseärasustele) ja kõneline suhtlemine täiskasvanutega.

A. Zaporožetsi ja G. Lukovi uurimus näitas, et koolieelsetele lastele on jõukohased loogilise arutluse lihtsamad vormid, kui nende ette on püstitatud selge ning huvitav ülesanne ja selle lahendamiseks vajalikud andmed on arusaadavad.

Lihtsaimate põhjuslike seoste mõistmisele jõuavad koolieelsed lapsed aegamööda. A. Vengeri andmete kohaselt tõuseb see mõistmine võrdlemisi järsult alates 5. eluaastast. See sõltub

mitte ainult selgitatava nähtuse keerukusest, vaid ka sellest, missuguseid põhjuslikkuse mõistmise võtteid on täiskasvanud lastele õpetanud.

Koolieelse lapse mõtlemise areng on kõige tihedamalt seotud *kõne* arenguga.

3. eluaastal toimub tõsine edasiminek lapse kõnes. Järsult suureneb sõnavara, laps muutub üsna jutukaks, püüab korrata kõike, mida räägivad täiskasvanud, sageli isegi siis, kui ei saa aru sõnade tähendusest. J. Arkini andmete kohaselt kasutab 3-aastane laps oma kõnes 800 sõna (kusjuures esinevad kõik sõnaliigid), ta tarvitab pikemaid lauseid ja käändelõppude muutmist.

Laste kõne täienemine sellel perioodil ilmneb sõnavara olulises laienemises (3-aastase lapse 1000—1200 sõnalt 6—7-aastase 3000—4000 sõnani), laste kõne suuremas selguses ja täpsuses, laste nõuete kasvus seostatud kõne ja grammatiliste vormide omandamise suhtes; vanemas koolieelses eas aga avaldub see kriitilises suhtumises nii iseenda kui ka kaaslaste kõnesse. Kui varasemal perioodil on lapse kõne lahutamatult seotud sellega, mida ta tajub või teeb, siis koolieelses eas omandab kõne rohkem üldistava iseloomu.

Suur tähtsus nii koolieelsete laste passiivse kui ka aktiivse kõne arendamise ja sõnavara rikastamise suhtes on jutustamisel. Selles tegevuses esitavad lapsed küsimusi ning jutustavad ise, seejuures oma individuaalseid huve avaldades.

Jälgides kõne õiget konstruktsiooni, seejuures ka sõnade ja häälikute õiget hääldamist, pöörab kasvataja tähelepanu ka laste kõne sisule, s. t. nõuab selle mõtestatust, mõtete täpset väljendamist sõnadega. Kui laps näiteks ütles: «Ma tulin täna mütsiga», küsis kasvataja: «Kas sa kandsid mütsi käes või oli see sul peas?» ja saanud vastuseks: «Peas oli», parandab ta poissi: «Tähendab, sa tulid, müts peas».

3-aastastel ja osaliselt ka 4-aastastel lastel esineb iseseisvaid sõnamoodustusi, näiteks «liblikas» asemel ütleb laps «libisak».[13] Uusi sõnu moodustab laps objektide silmatorkavate tunnuste või analoogia põhjal.

Lapse sõnaloomingu füsioloogiline mehhanism on sama, mis keele grammatilise ehituse omandamiselgi. See on üksikute ärritajate generaliseerumise mehhanism. Kui laps näiteks mõtleb välja sõna «savistaja» (inimene, kes teeb midagi savist), siis üldistab ta sellega talle tuntud tüve ja sufiksi vahelise suhte näiteid niisugustes sõnades nagu «vilistaja» või «koristaja». Sõnaloomingu kadumine lastel on seletatav mitte keeletunde kadumisega, mis säilib inimestel kogu elu, vaid selle progressiga suhete

[13] Siin on venekeelsed sõnad asendatud analoogilise näitega eesti keelest. *Tõlk.*

diferentseerimises, mis takistab nende väära generaliseerimist (F. Sohhini uurimus).

Väikelaste sõnamoodustused on sageli nende loomingu väljendajaks, kuid see võib tähendada ka seda, et lapsed ei oska kasutada oma sõnavara, et neil on raskusi «keerulise» sõnaga ja nad asendavad selle lihtsamaga. 4-aastasel lapsel on raske öelda «pooleliolev aiamaja» ja ta väljendab seda mõtet ühe sõnaga «poolmaja».

Koolieelses eas toimub järkjärguline üleminek *situatsioonilise*lt kõnelt *kontekstilise*le kõnele (A. Leušina uurimus).

Situatsiooniline kõne on lahutamatult seotud konkreetse situatsiooniga, ta ei peegelda täielikult kõne sisu kõnevormis ja ta sisu on mõistetav kaasvestlejale ainult sel juhul, kui viimane tunneb situatsiooni, millest laps räägib, ja kui lapse kõnega kaasnevad vastavad žestid ning intonatsioon. Mudilased näiteks räägivad: «Nokkisid seal», «Võtavad niimoodi», «Seal hakkab vesi», «Siis veeretame seal lumel memme».

Kontekstiline kõne on arusaadav väljaspool antud situatsiooni, kuna tema sisu avatakse kontekstis. Üleminek situatsiooniliselt kõnelt kontekstilisele kõnele ei tähenda seda, et seostatud kõne üks vorm kaob ja asendatakse teisega. Vanemad koolieelsed lapsed ja isegi täiskasvanud inimesed kasutavad situatsioonilist kõnet, kui seda nõuavad kõne sisu ja kaasvestlejaga suhtlemise tingimused. Tuleb märkida vaid seda, et nooremad koolieelsed lapsed tavaliselt ei suuda ületada situatsioonilise kõne piire. See asjaolu on lahutamatult seotud nende mõtlemise üldise konkreetse iseloomuga.

Mängudes, jutustamisel ja lastele jõukohastes kunstiloomingu vormides areneb reprodutseeriv ning loov *fantaasia*. Fantaasial on tähtis koht selleealise lapse vaimses tegevuses. Sageli asendab see selles eas mõtlemist, kuid koolieelse lapse fantaasia on koolieelise fantaasiast nõrgem selle poolest, et see on vähem sihikindel, vähem tahteline, vähem kontrollitav ja võtab — nagu lapse kogu tunnetustegevus — materjali oma võrdlemisi vähestest vahetult omandatud kogemustest.

Fantaasianõrkus on eriti märgatav 2—3-aastastel lastel. See avaldub nende mängu sisuvaesuses ja süžeelistes kordamistes, laste fantaasia väheses iseseisvuses ning algatusvõimes, fantaasia ja tegelikkuse ärasegamises. Need laste fantaasia nõrgad küljed kaovad suurel määral keskmises, eriti aga vanemas koolieelses eas, kui fantaasia hakkab funktsioneerima suhteliselt sõltumatult lapse vahetust tegevusest. 6-aastane laps võib juba kujutleda ennast rändurina kaugetel maadel, tuletõrjujana, kes päästab lapse jms.

Koolieelsed lapsed armastavad väga muinasjutte. Nad otsekui elavad läbi muinasjututegelaste seiklusi, dramatiseerivad muinasjutu sisu mängudes ning oma kujutavas loomingus. Aja jooksul

kujuneb lapsel omamoodi «realistlik positsioon» suhtumises muinasjutusse, oskus eraldada tõde väljamõeldisest; väiksemad lapsed aga on sageli valmis nõustuma igasuguse väljamõeldisega (A. Zaporožets).

Koolieelse lapse tundmuslik-tahteline sfäär ja tema isiksuse kujunemine

Võrreldes nooremate lastega on kooliealiste laste emotsionaalne elu märgatavalt rikkam. Tundmuste areng lapsel koolieelse ea jooksul on seotud tundmuste füsioloogilise aluse ümberkujunemisega — ajukoore kasvava mõjuga koorealustele keskustele ja teise signaalsüsteemi reguleeriva tegevusega.

Koolieelse lapse *emotsioonid* on üsna mitmekesised.

Loodusevaatlustega, muinasjuttude ja jutustuste kuulamisega, muusikaga, laulmisega, joonistamisega, voolimisega ning dramatiseeritud mängudega tegelemise tõttu tekib lastel armastus ilusa vastu ümbritsevas elus, looduses ja kunstis, neil hakkavad arenema esteetilised tundmused. Esialgu pole need tundmused veel püsivad, neis on palju matkivat, veel ei kujune välja esteetiline maitse, mis oleks teatud normis, kuid lastel koguneb palju esteetilisi elamusi ja hinnanguid, mis koolieelse ea lõpuks omandavad suhtelise püsivuse ning objektiivsuse.

Selles eas hakkavad märgatavalt ilmnema intellektuaalsed tundmused: uudishimu, teadmishimu, imestus ootamatu, tundmatu või ebatavalise ees, rõõm leitud lahendusest ja rahulolematus raskuste puhul, mis tekivad teatud ülesannete lahendamisel (näiteks mängus), kindlus ning kahtlus.

Koolieelsetel lastel arenevad ka kõlbelised tundmused: armastus ümbritsevate inimeste vastu, seltsimehelikkus ja kohusetunne, tekib armastus kodumaa vastu.

Koolieelsetel lastel (alates 3-ndast eluaastast) tekivad sümpaatiaalgmed üksteise ja täiskasvanute (ema, õe, pedagoogi, lapsehoidja) vastu, kusjuures täiskasvanute suhtes avaldub see sümpaatia varem kui teiste laste suhtes. Esialgne sümpaatiatunde avaldumine teiste laste vastu tekib peamiselt mängus, emotsionaalses suhtlemises. Väikelapse sümpaatiatunne, mis aegamööda läheb üle kiindumuseks ja armastuseks, avaldub konkreetselt: valivas suhtumises täiskasvanutesse, kaastundes, elementaarses hoolitsuses ja vastutulelikkuses, teise inimese kaitsmises; laps tunneb lõbu ja jagab seda teistega, laps loobub temale määratud lõbust teise inimese kasuks (N. Lõssenko uurimus).

Esimesed vaevumärgatavad kohusetunde algmed ilmnevad lapse 3.—4. eluaastal (rahuldustunne täiskasvanutelt saadud kiitusest hea teo eest, ebamugavus- ja häbitunne hukkamõistu korral lubamatute tegude eest). 5. ja 6. eluaastal hakkab laps neid

emotsionaalseid seisundeid läbi elama juba oma tegudes ning toimingutes, seejärel muutuvad need lapse käitumise motiivideks. Kohusetunde tekkimine ja arenemine on koolieelsetel lastel lahutamatult seotud nende isiksuse arenemisega, sellel on suur tähtsus nende käitumise suhtes ja tihe side teiste moraalsete tundmustega, eriti sümpaatia ja kaastundega inimeste vastu ning tööarmastusega. Lapse kohusetunde tekkimise ja arenemise tähtsaks tingimuseks on ümbritsevate lugupidav suhtumine lapse isiksusse, hoolitsus tema eest, kuid ilma liigse hooldamiseta (R. Ibragimova uurimus).

Kõneldes niinimetatud «kõrgemate» (esteetiliste, intellektuaalsete, moraalsete) tundmuste arenemisest koolieelses eas, ei tohi seejuures üle hinnata lapse võimeid isegi kõige ideaalsemate kasvatustingimuste korral. Kõik mainitud tundmused on koolieelsetel lastel veel vähepüsivad, vajavad sageli kinnitust ning avalduvad naiivselt, kuid avaldudes ka suhteliselt primitiivsel kujul, on need tundmused üheks oluliseks tingimuseks, et vanemad koolieelsed lapsed omandaksid psühholoogilise küpsuse õpinguiks koolis.

Tihedas seoses koolieelse lapse vaimse ja emotsionaalse arenguga kujuneb ka tema *tahe*. Laps hakkab aegamööda omandama kõlbelisi norme ja käitumisreegleid ning õpib nendest juhinduma oma tegevuses. Lapsel kinnistuvad üha enam tegevused, mis on teadlikult suunatud mitte ainult oma isiklike, vaid ka teiste isikute, kollektiivi, vanemate ja mängukaaslaste vajaduste rahuldamisele. Lapse tegevus sõltub nüüd mitte ainult vahetult tajutavatest objektidest (meeldejäävatest faktidest, mida pimesi järjendatakse), vaid ka täiskasvanute nõuetest ja lõpuks nõuetest iseenese vastu. Koolieelsete laste tahte arengu füsioloogiliseks aluseks on muutused kahe signaalsüsteemi koostöös: aegamööda kasvab sõnaliste signaalide osa lapse käitumise reguleerimisel. Selles eas areneb intensiivselt pidurdus, mis võimaldab koolieelsetel lastel hoiduda ebasoovitavate tulemusteni viivatest tegudest või mis on vastuolus ümbritsevate inimeste nõuetega.

Noorematel koolieelsetel lastel on veel ülekaalus toimingud, millel on impulsiivne iseloom, need lapsed ei oska tagasi hoida oma soove ega tundmusi. Näiteks «unustab» 3-aastane laps mängu ajal sageli oma osa ja jookseb mänguasja juurde, mis on tema tähelepanu paelunud. Kasvataja nõuab, et lapsed läheksid pärast jalutuskäiku lõunat sööma, lapsed aga tahavad jätkata mängu, mida nad varem mängisid. Üks kasvataja toimis valesti, lubades lastel mängida veel 10—15 minutit, ajendades seega lapsi rikkuma neile kasulikku režiimi.

Umbes viieaastaselt suudab laps juba paremini talitseda oma liigutusi ja toiminguid, allutada neid eesmärgile, ülesandele, täiskasvanute nõuetele. Samal ajal hakkab laps rohkem suunama oma psüühilisi protsesse, tal areneb märgatavalt tahteline taju

(vaatlus), tahteline tähelepanu, tahteline mälu, tahteline fantaasia. Kuid ka selles eas vajab lapse tahe elavaid, huvitavaid stiimuleid, milleks on selged ja arusaadavad ülesanded, kujutlus tegevuse huvitavatest tulemustest, haarav eeskuju. Nii näiteks huvitavas mängus, kus tulemuste saavutamiseks on vaja tahtepingutust, on laps palju püsivam, kui siis, kui talle lihtsalt öeldakse: «Nüüd oota, ära jookse, ära aja juttu».

Vanemas koolieelses eas on laps oma toimingutes vähem sõltuv vahetutest olukordadest mängus, õppimises ja töös — ta õpib tegutsema vastavalt kaugematele eesmärkidele ja talitsema ennast pikema perioodi vältel. Samal ajal on kooliastujate hulgas lapsi, kes on oma tahteomaduste poolest kooliõpinguiks halvasti ette valmistatud: nad ei oska hästi tagasi hoida oma impulsse ja vahetuid emotsioone ning tegelevad tundides esialgu kõrvaliste asjadega, nende taju on nõrk, ülesandeid täidavad nad halvasti. G. Tkatševaja ja teiste uurimuste tulemused näitasid, et laste võimeid arvestades võib mängude, õppimise ja töö organiseerimise abil last kooliks paremini ette valmistada, kujundades temas seda, mida võiks nimetada tahtealaseks koolikÜpsuseks.

Koolieelses eas hakkab kujunema *isiksus* selle põhilistes psühholoogilistes joontes ning eelkõige selle suunitlus. Kujunevad uued, sisult ühiskondlikud käitumismotiivid. Laps õpib vaatlema iseenda ja oma kaaslaste käitumist täiskasvanute poolt esitatavate nõuete valguses ning juhinduma nendest oma tegevuses. Muidugi pole lapse ühiskondlikul suunitlusel (isegi vanemas koolieelses eas) veel suuremat püsivust ja see vajab sagedast kinnitust mitte väikestele lastele omase egoismi tõttu, nagu vääralt arvavad mõned välismaised psühholoogid, vaid koolieelsete laste suure vastuvõtlikkuse ning tundlikkuse tõttu, mis juhivad neid mõnikord kõrvale kollektiivi nõuete täitmisest, muudavad sageli nende huve ja maitset.

Koolieelsetel lastel esineb märgatavaid individuaalseid erinevusi temperamendis ja iseloomus. Doktor Vireniuse poolt (1904. a.) väljendatud seisukoht, et selleealised lapsed on sangviinikud, on ilmne lihtsustus. Uurimused on näidanud, et koolieelsete laste seas esineb kõigi nelja kõrgema närvitegevuse ja seega ka nelja temperamenditüübi esindajaid. Kuid juba selles eas esineb kasvatuse mõjul lapse kõrgema närvitegevuse sünnipärase tüübi maskeerimist ja hakkab välja kujunema lapse individuaalne iseloom. Isegi 3-aastastel lastel märkavad kasvatajad individuaalseid erinevusi seltsimehelikkuses ja kollektiivsustundes, korralikkuses ja täpsuses, püsivuses, vastupidavuses ja julguses jne., selgelt avalduvad ka niisugused puudused nagu endassesuletus, ägedus, sõnakuulmatus. Nähtavasti kujunevad kõige varem iseloomujooned, mis on lähemalt seotud temperamendiga ning lapse primaarsete bioloogiliste ning sotsiaalsete tarvete rahuldamisega (V. Gorbatšova ja A. Davõdova).

Kui koolieelse lapse kujunevas iseloomus leidub puudusi, siis tuleb kasutusele võtta abinõud, mis väldiksid nende kinnistumist ja sel eesmärgil igal individuaalsel juhul leida puuduse tekkimise põhjus. Sellisteks põhjusteks on: hügieeninõuete rikkumine lapse päevarežiimis (laps magab vähe, on vähe värske õhu käes jms.), materjali puudumine, mis rahuldaks lapse loomulikku uudishimu või vastupidi — lapse närvisüsteemi ülekoormamine muljetega, halb eeskuju, mängu halb organiseerimine või mittejõukohane töö.

Koolieelse ea jooksul kujuneb lapsel aegamööda sihikindlus kui vahend takistuste ületamiseks eesmärgi saavutamisel. Noorema rühma lastel ilmneb sihikindlust väga harva ning selle kõige tugevamaks motiiviks on lapse huvi antud tegevuse vastu viimase tugeva emotsionaalsuse tõttu (tore on rohkem võita värvilisi lippe). Sotsiaalsetel motiividel, samuti nagu edul või ebaedul pole siin mingit mõju. Koolieelse ea keskmises rühmas esineb sihikindlust sagedamini seoses rahulduse saamisega hästi tehtud tööst, uhkusest, kui tehtud tööle on loota positiivset hinnangut jms. Selleealised lapsed suudavad tulemuste saavutamiseks võidelda väsimusega, nende sihikindlus tekib sageli sotsiaalsetel motiividel (soov võita mängus, et kindlustada meeskonnale edu), soovist saavutada edu. Vanemas koolieelses eas avaldub sihikindlus veelgi sagedamini ja teadlikumalt; mõnda last paelub koguni raskuste ületamise protsess ise. Selleealised lapsed hindavad paremini takistusi ja oma jõudu, mida on vaja nende ületamiseks, tihti ei kahanda ebaedu nende sihikindlust, vaid koguni stimuleerib seda, nad võitlevad väsimusega teadlikumalt ja aktiivsemalt. Kõikidele koolieelsetele lastele avaldab positiivset mõju ergutamine, mis tõstab lapse usku oma jõusse ja võimetesse, seetõttu terav, eitav hinnang lapse tegevusele, tema töö oskamatu hukkamõist paralüseerib nende sihikindluse avaldumist (A. Golubeva uurimus).

Tuleb märkida, et koolieelses eas hakkavad ilmnema ka sellised negatiivsed jooned nagu kangekaelsus ja jonnakus, mis tekivad hellitamisel, järeleandmisel lapse mõttetutele nõudmistele, tema liigsel kiitmisel teiste laste ja täiskasvanute ees või siis vastupidi — kui lapsele ei osutata vajalikku tähelepanu, kui puudub hellus ja õrnus. Kui kõrvaldada mainitud vead laste kohtlemisel, siis välditakse sellega kangekaelsuse ning jonnakuse üksikute avaldumiste muutumist püsivateks käitumisjoonteks. Viimaste vastu on aga hiljem hoopis raskem võidelda.

4-aastane Rita liigutab korratult mängukuubikuid ja -klotse ning naerab valjusti — tema käitumises avaldub tüüpiline organiseerimata aktiivsus. Isa hakkab klotsidest ehitama «raudteed» (vedur ja vagunid) ning kohe hakkab tüdruk temaga koos ehitama. Isa ütleb: «Aga jaama ma klotsidest teha ei oska». Rita vastab: «Aga mina oskan» ja püüab meisterdada midagi jaama-

taolist. Lapse aktiivsus on nüüd organiseeritud, ta on saanud eesmärgi.

6-aastase Mura aga on ema nii ära hellitanud, et kui tema väsinud isa viivuks puhkama heidab, siis «mängib ta isaga»: kisub jalust, viskab teki pealt ära jms. Ema aga naerab kõige selle peale ja ergutab tema käitumist veel takka, öeldes tuttavatele: «Ta on mul väga elav ja liikuv tüdruk — ise nuputab mänge, mida mängib isaga». Antud juhul on lapse aktiivsus saanud negatiivse suuna.

Mõnedel koolieelsetel lastel ilmnevad teatud erilised võimed, näiteks muusikas või joonistamises. Puudujäägid lapse hooldamises ja kasvatuses koolieelses eas võivad esile kutsuda teatud mahajäämuse lapse vaimsetes võimetes, mis võib avalduda ka lapse õpinguis koolis.

7-aastaselt koolimineva koolieelse lapse vaimne pale sõltub mitte ainult kasvatuse organiseerimisest, meetoditest ja võtetest, vaid ka kasvataja isiksusest.

4. Õppematerjali teadlik omandamine tunnis ja selle psühholoogilised alused

1. Omandamine ja selle psühholoogilised komponendid

Õppematerjali omandamine

Kooli põhiliseks hariduslikuks ülesandeks on kindlustada, et õpilased omandaksid kõik õpitavad teadmised.

Teadmiste omandamine ei toimu stiihiliselt, vaid see on rangelt sihikindel ja plaanipärane protsess. Õpetaja viib ellu kindlat programmi, esitades õppematerjali kindlas järgnevuses ja süsteemis ning samal ajal selliselt, et õpilased ei omandaks teadmisi formaalselt, vaid töötaksid need läbi teadlikult.

Omandamine on mõtlemisprotsess, mis algab õppematerjali esialgse tutvumisega ja lõpeb sellega, et see materjal saab õpilase «omaks», tema omanduseks. Selle tulemusena suudab õpilane õppematerjali selgitada, seostada saadud teadmisi nendega, mis tal varem olemas olid ning rakendada saadud teadmisi praktikas (näiteks aritmeetikaülesannete lahendamisel, töös kooli õppekatseaias).

Õpilane võib ainult klassis istuda, ilma et ta tööst aktiivselt osa võtaks; ta võib küll tähelepanelikult kuulata, kuid õpetaja seletustest siiski mitte aru saada, mistõttu ta ei suuda neid korrata; lõpuks võib ta neid isegi korrata, kuid mitte omandada. Esineb juhtumeid, et õpilane annab küll täpse definitsiooni (näiteks feodalismi kohta), toob näiteid, mis on õpikus, kuid pole mainitut siiski teadlikult omandanud; ta lihtsalt õppis definitsiooni ja näited pähe, selgitada ta seda definitsiooni aga ei suuda ega ka omapoolseid näiteid sinna juurde mõelda.

Omandamine on alati teadlik protsess, samal ajal kui kordamine võib olla ka mehhaaniline. Omandamise teadlikkus avaldub eelkõige selles, et õpilane oskab saadud teadmisi selgitada omapoolsete näidetega, antud reegli võrdlemise teel teiste reeglitega või siis omapoolse formuleeringu esitamisega. Teadlik omandamine pole kunagi isoleeritud, vaid on seotud varem omandatud teadmistega, paljudel juhtudel aga õpilaste elutähelepanekute

ning kogemustega. Edasi: seni kuni õpilane ei oska teadlikult oma teadmisi rakendada, ei saa kõnelda teadlikust omandamisest. Seni kuni teadmised pole praktikas rakendatud, ei saa neid lugeda täiel määral omandatuks. Õpilane, kes teab murdude korrutamise reeglit, kuid ei oska lahendada ülesannet selle reegli abil, on reegli küll «pähe õppinud», kuid mitte omandanud.

Õppematerjali omandamine koolis toimub alati konkreetses õppetöös, õpetaja ja õpilase vahelises kontaktis. Õpilane kuulab õpetaja seletusi ja oma kaaslaste vastuseid, vastab küsimustele, jutustab, loeb (näiteks kirjandusteoseid), vaatleb näitlikku materjali (kaardid, tabelid, maketid), teeb visandeid, praktilisi töid, mitmesuguseid harjutusi.

Kodusel teadmiste omandamisel ja kinnistamisel loeb õpilane õpikust, jutustab loetud paragrahvide sisu, loeb ka teisi soovitatud raamatuid, vaatab pilte ning teisi näitlikke õppevahendeid (näiteks gloobust), kogub ise näitlikku materjali, teeb praktilisi töid (taimede eest hoolitsemine jm.) ning harjutusi (lahendab ülesandeid).

Seega on omandamine alati *aktiivne protsess*, tegevus, milles õpilased mitte passiivselt ei taju õpetaja seletusi, vaid lahendavad tunnetuslikke ülesandeid ning seostavad saadud teadmisi oma kogemuste ning elupraktikaga, kujundades seega teadlikku suhtumist tegelikkusesse.

Püüdes abistada nõukogude pedagoogikat ja kooli õpetamise meetodite ning võtete väljatöötamisel, tegeleb pedagoogiline psühholoogia väga ulatuslikult teadmiste omandamise probleemiga. Ta püstitab järgmised küsimused: mida kujutab enesest teadmiste teadlik omandamine? Missugused on selle psühholoogilised komponendid? Missuguseid psühholoogilisi seaduspärasusi peab õpetaja arvestama, et õpilased omandaksid antud aine teadlikult? Milles seisnevad üksikute õppeainete ja üksikute teemade materjali omandamise iseärasused õppetöö erinevatel staadiumidel? Missugune on kasutatavate õppemeetodite mõju omandamise teadlikkusele? Missugune osa on õppematerjali omandamise protsessis õpilaste teadmiste kinnistamisel ning loovatel töödel?

Füsioloogilisest küljest kujutab teadmiste omandamise protsess enesest ajutiste seoste kujunemist, milles peamine osa on ajukoore analüütilis-sünteetilisel tegevusel, esimese ja teise signaalsüsteemi koostööl, kusjuures kinnituseks on esmajoones õppetöö tulemused, nende hindamine õpetaja poolt või kontrollimine õpiku järgi ja omandatud uute seoste praktiline rakendamine.

Analüüsi ja sünteesi ei saa käsitleda ainult eraldi lahusolevate intellektuaalsete operatsioonidena, võrdväärselt võrdlemise, abstraheerimise, konkretiseerimise ja üldistamisega. Analüüsi ja

sünteesi iseärasuste avamine teadmiste omandamise protsessis võimaldab esile tuua omandamise tähtsaid neurodünaamilisi seaduspärasusi. Rida uurimusi on näidanud, et teadmiste nõrk omandamine tähendab füsioloogilisest aspektist «primaarset» (ilma eelneva analüüsita) üldistamist või niisugust üldistamist, milles objekti mitteolulistele tunnustele on antud oluline tähtsus (N. Mentšinskaja, D. Bogojavlenski).

Suur tähtsus omandamise neurodünaamilistes mehhanismides on ka peaaju töö süsteemsusel ning eelkõige esimese ja teise signaalsüsteemi õigel koostööl. Asjaolu, et õpilased mõistete omandamisel annavad sageli olulise tähtsuse eredatele, kuid mitte olulistele tunnustele, on seletatav nende tunnuste kui tugevate esimese signaalsüsteemi ärritajate «pealetükkivusega», millega kaasneb teise signaalsüsteemi mitte küllalt aktiivne tegevus (näiteks lille suhtes peetakse oluliseks tunnuseks tema eredat värvust). Teistel juhtudel aga vastupidi — oskamatus välja tuua olulist tähendab teise signaalsüsteemi tegevuse eraldamist esimese signaalsüsteemi tegevusest (näiteks võetakse nimisõna omandamisel aluseks ainult formaalne tunnus — vastus küsimustele «kes? mis?», millega tekib võimalus vigadeks lausete grammatilisel analüüsimisel).

Ajutiste seoste kujunemine teadmiste omandamisel nõuab kinnitamist, ilma milleta ei saa õpilane endale selgeks teha, kas ta on materjali omandanud edukalt või mitte. Kinnitusteks võivad olla õpetaja, mõnikord ka kaaslaste hinnangud ja näpunäited, teadmiste iseseisev kontrollimine õpiku järgi. Kinnituse eriliseks vormiks on niisugused juhud, kui omandatud teadmised aitavad lahendada mingit elulist probleemi. Kinnituste sisust ja vormist sõltub teatud määral diferentseerimise ja üldistamise (generaliseerimise) täpsus, koos sellega aga tekib ühtlasi kindlus, mis on õpilastele vajalik teadmiste omandamiseks. Kui näiteks õpetaja ütleb õpilasele: «Üldiselt sa tead, tuleb ainult oma mõtteid täpsemalt väljendada», siis pole niisugune hinnang sugugi mitte heaks kinnituseks, kuna see ei anna õpilasele alust oma vastuse vooruste või puuduste leidmiseks ning oma töö edasiseks parandamiseks, õppeedukuse tõstmiseks.

Omandamise psühholoogilised komponendid

Omandamise psühholoogiline analüüs võib toimuda erinevaid teid pidi. Võib lähtuda konkreetsest pedagoogilisest protsessist ja selle lülidest, kõnelda näiteks uue materjali esitamise ning selle materjali kinnistamise psühholoogiast, õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise psühholoogiast, koduste ülesannete andmise psühholoogiast jne., kuid sellise käsitluse korral jäävad omandamise teatud psühholoogilised komponendid ebaselgeteks

ja läbi analüüsimata. Seega tuleb lähtuda omandamise psühholoogilistest komponentidest, s. t. nendest õpilase psüühika mitmesugustest külgedest, mille aktiviseerimiseta ja vastava suunitluseta ei saavuta õpetamine oma eesmärki. Neid komponente tuleb vaadelda vastastikuses seoses, kuid seejuures on vaja neid küllalt selgelt eristada, et igal konkreetsel juhul hästi tunda materjali nõrga omandamise põhjusi. Allpool esitatavad komponendid on oma psühholoogiliselt struktuurilt selged, nendest kõnelevad sageli praktilised õpetajad, nende kujundamisele pööratakse õpetamise protsessis suurt tähelepanu. Need komponendid, mis peaksid olema ka tunni psühholoogilise analüüsi aluseks, on järgmised.

1. Õpilaste *teadlik suhtumine* õppimisse, mis väljendub tähelepanus, huvis ja valmisolekus raskuste ületamiseks vajalikeks tahtepingutusteks.

Õpilane omandab materjali teadlikult sel juhul, kui see omandamine on tema jaoks millegagi motiveeritud ning tal tekib seetõttu huvi õpitava materjali vastu, sel juhul koondab ta sellele kogu oma tähelepanu, ületab raskused ega jää nende ees seisma. Kui aga õpilane suhtub õppimisse kui ebameeldiva kohustuse täitmisse, siis puuduvad tal vajalikud stiimulid teadlikuks ning sügavaks omandamiseks.

2. *Materjaliga vahetu, meelelise tutvumise protsessid:* aisting, taju, vaatlus. Kui õppetöös puudub näitlikkus, kui õpilane ainult kuulab ja loeb, kuid ei näe reaalseid esemeid ega nende kujutisi, siis võivad tema teadmised jääda eraldatuks tegelikust elust. Algkoolis, kus õpilaste mõtlemist iseloomustab konkreetsus, kus nende elus on väga tähtsal kohal eredad muljed, on õppetöös eriti oluline rakendada vaatlust.

3. *Mõtlemine.* Omandamine tähendab kõigepealt arusaamist, sügav arusaamine baseerub aga sisemistel, mitte välistel assotsiatsioonidel. Materjali omandamisel peab õpilane mõtlema, et õigesti mõista omandamise ülesandeid ning eesmärke, et vajaduse korral võrrelda ja üldistada, analüüsida, järeldada, suhtuda kriitiliselt oma vigadesse.

Ilma arusaamiseta võib küll materjali korrata, kuid omandada seda ei saa. Mõned esimeste klasside õpilased ütlevad: «Esialgu ma õpin reegli pähe, siis alles saan sellest aru». Pähetuupimine ei vii teadlikule omandamisele. Seepärast pööratakse koolis erilist tähelepanu mõtlemise arendamisele õppetundides kui tähtsale tingimusele võitluses formalismi vastu õpilaste teadmistes.

4. *Mälu- ja fantaasiakujutlused.* Mälu on teadmiste omandamiseks hädavajalik. Selleks et jälgida õpetaja seletuste käiku, peab õpilane meeles nii nende seletuste põhituuma kui ka reaalkonkreetseid näiteid.

Paljudel juhtudel (näiteks kirjanduse, ajaloo ja geograafia

õppimisel) pole teadlik omandamine võimalik ilma elavate mälu-ning fantaasiakujutlusteta.

Oleks ebaõige piirata omandamise protsessi ainuüksi intellektuaalse sfääriga. Sellest protsessist võtavad märgatavalt osa ka psüühika teised küljed. Juba üksnes teadlik suhtumine omandamisesse pole ainult «külm» tähelepanu, vaid ka armastus antud tegevuse vastu, millega kaasneb tahteline valmisolek raskuste ületamiseks. Õppematerjal tekitab teadliku omandamise käigus õpilastel teatud *elamusi*, mis näiteks ilukirjanduse lugemisel väljenduvad emotsioonides ja tahte aktiivsuses.

Sõltuvalt materjali sisust ja õpetamise metoodikast esinevad mainitud omandamise psühholoogilised komponendid omandamise erinevatel etappidel ja õppetöö erinevate liikide puhul erinevates vahekordades. Omandamise mingi külje alahindamine muudab omandamise mittetäisväärtuslikuks, teeb õppeprotsessi ühekülgseks ning ebaefektiivseks.

Nii näiteks ei saa kogu õppetööd üles ehitada ainult huvile ja tähelepanule. Oleks väär arvata, et piisab üksnes sellest, kui tekitada õpilastes teadlik distsiplineeritud suhtumine õppetöösse ja et siis kõik muu laabub iseenesest. Kuigi motiivid on omandamise suhtes väga tähtsad, ei saa ainuüksi nendele toetuda, alahinnates meelelise tunnetuse ja mõtlemise osa ning vähendades seega näitlikkuse ja arusaamise tähtsust õppetöös. Samuti oleks ebaõige ülehinnata taju ja vaatluse tähtsust omandamisel ning seega ülehinnata ka näitliku õpetamise meetodeid. Omandamise aluseks on mõtlemine, arusaamine. Seda alust ei saa aga olla, kui õppimine ei ole motiveeritud, kui õpilased ei suhtu õppetöösse teadlikult.

Tähelepanu, mälu, mõtlemine jms. ei esine omandamisel isoleeritult, vaid on omavahel tihedalt seotud kui tervikliku isiksuse avaldumisvormid konkreetses tegevuses. Kuid keeruka omandamisprotsessi psühholoogilisel analüüsimisel vaadeldakse tähelepanu, mõtlemise jms. osa eraldi. Ilma selleta ei saaks kindlaks teha ei omandamise üldisi seaduspärasusi ega ka läheneda õpilastele individuaalselt — et välja selgitada üksikute õpilaste edukuse või ebaedukuse põhjusi. Lõpuks, nagu allpool on näidatud, arenevad omandamise protsessis ka isiksuse need omadused, ilma milleta poleks võimalik õppematerjali sügavalt omandada.

Teadmiste rakendamine praktikas

Kooli ja elu lähendamise printsiip, mis on kooli ümberkorraldamise aluseks, nõuab õpetajatelt erilise tähelepanu osutamist õpilaste poolt *omandatud teadmiste praktilisele rakendamisele*.

Praktilise ülesande seadmine muudab õpilaste teadmiste

omandamise elavamaks ja tõstab märgatavalt selle efektiivsust. A. Lipkina töös, mis käsitleb teadmiste omandamist IV klassis eluta loodusest, on näidatud, kuidas läbivõetava materjali praktiline suunitlus tõstab selle omandamise taset. Näiteks anti ühes klassis tunni algul järgmine ülesanne: «Kuidas tuleb paigutada topeltaknad — kas tihedalt teineteise vastu või jätta nende vahele vahe? Anna lahendus ja põhjenda seda.» 90% selle klassi õpilastest lahendas ülesande õigesti, märkides ära õhu halba soojusjuhtivust; teises klassis aga, kus sama ülesanne anti tunni lõpus, lahendas selle ainult 40% õpilastest, kuna õpilased omandasid tunnis teadmisi ilma nende praktilise rakendamiseta.

J. Kudrjavtseva töös on kindlaks tehtud, et õpilaste töö kooli õppe-katseaias (taimede kasvatamine) tõstis märgatavalt teadmiste omandamise efektiivsust botaanika alal. Seejuures selgus oluline fakt, et ainuüksi agrotehniliste operatsioonide teostamise oskus ei tähenda veel, et õpilased kasutaksid siin teadmisi, mida nad on saanud botaanikakursusest: neid operatsioone võivad nad teostada ka matkimise teel. Tuleb spetsiaalselt õpetada teadmiste rakendamist, selleks et valitseks sügav sisemine seos teoreetiliste teadmiste ja nende praktilise rakendamise vahel.

Praktilise ülesande andmine soodustab omandamist, äratades õpilastes elavamat huvi teadmiste omandamise vastu. Õpilased tunnevad suurt rahuldust, nähes teadmiste praktilist rakendamist, ja omandavad samal ajal kasulikke intellektuaalseid ning praktilisi vilumusi.

Teadmiste praktilisel rakendamisel esineb mitmeid astmeid. Uurides teadmiste rakendamist füüsikaülesannete lahendamisel, tuli Z. Kalmõkova järeldusele, et kõrgemaid astmeid iseloomustab teadmiste rakendamise paindlikkus ja liikuvus, nende kasutamine ülesannete mitmesuguste variantide puhul, nende kerge lülitumine juba olemasolevate teadmiste süsteemi.

Tehes kindlaks saadud teadmiste praktilise rakendamise vajalikkuse ja pidades selle rakendamist mitte õppematerjali formaalse äraõppimise, vaid teadliku omandamise kriteeriumiks, tuleb samal ajal rõhutada, et teadmiste praktilise rakendamise metoodika sõltub õppematerjalist ning õpilase elukogemustest.

E. Flešneri uurimus näitas, et praktiliste füüsikaülesannete lahendamisel on suur tähtsus abstraheerimisel. Selleks et õpilastes seda abstraheerimisprotsessi arendada ja täiustada, tuleb neile anda rohkem üleandeid, mis nõuavad abstraheerumist konkreetsest tegelikkusest, sest füüsikaseaduste rakendamiseks antud praktilise ülesande lahendamisel tuleb abstraheeruda teiste ülesannete lahendamise konkreetsetest tingimustest. Tuleb välja, et teadmiste rakendamine, s. t. nende konkretiseerimine sõltub treeninguist abstraheerimise alal. Mil määral see järeldus on rakendatav teiste õppeainete omandamisel, on kindlaks määratav spetsiaalsete uurimustega.

Raskusi teadmiste praktilisel rakendamisel võib sageli seletada õpilaste oskamatusega ümber lülituda ühelt vaimselt tegevuselt teisele (näiteks töölt abstraktse materjaliga tööle konkreetse materjaliga, ühelt ülesandetüübilt teisele ülesandetüübile jms.). T. Kudrjavtsev näitas materjali varal, mis oli seotud algklasside aritmeetikaülesannete lahendamisega, missugune tähtsus on laste valmisolekul ümberlülitumiseks, samuti ümberlülitumisel tehtavate vigade ennetamisel ja neist jagu saamisel.

N. Dobrõnini ja tema kaastööliste töödes selgitati küsimust omandatavate teadmiste tähtsusest (mis praktiliselt seostub küsimusega nende rakendamisest elus), praktiliste ülesannete lahendamisele suunatud omandamisprotsessi aktiviseerimisest.

T. Korman oma töös näitas, kuidas saab kõrvaldada formalismi geograafia õpetamisel, kui selles aines saadud teadmised omandavad õpilase suhtes kindla, konkreetse tähtsuse, kui ta kasutab neid faktide analüüsimiseks, geograafilise kaardi lugemiseks, geograafiliste nähtuste vahelise vastastikuse seose mõistmiseks, iseseisvaks juurdlemiseks geograafiaprobleemidest. Head geograafiaõpetajad kasutavad sel eesmärgil õpilaste kogemusi, nende olemasolevaid teadmisi, milles avaldub õpilaste elav huvi aine vastu.

G. Vorobjov tegi kindlaks, et paljud raskused geomeetria omandamisel langevad ära, kui teadmised saavad praktilise tähtsuse. Geomeetriliste vormide aktiivne eristamine, nendevaheliste suhete aktiivne otsimine võimaldab õpilastel iseseisvalt lahendada praktilisi ülesandeid, eriti looduse lihtsamat plaanistamist.

Teooria ja praktika seostamine teadmiste omandamisel mitte ainult ei soodusta teadlikumat ja kindlamat omandamist, vaid kergendab ka õppeprotsessis õpilase isiksuse nende külgede arendamist ning tema vaimse tegevuse nende liikide täiustamist, mis iseloomustavad õpilase vaimset arengut.

Head õpetajad näevad oma töö efektiivsust mitte üksnes selles, et nende õpilased omandasid õppematerjali, vaid ka selles, et nad arenevad selle sõna laiemas mõttes. Ilma vaimse kasvuta, lakkamatu üldise arenguta oleks õpilastel elus raske kasutada koolist saadud teadmisi, täiendada neid eluliste tähelepanekute või lugemisega.

Piisab selle meenutamisest, missuguse tähtsuse andis K. Ušinski emakeele õpetamisele lapse vaimses kasvatuses. Omal viisil mõjutab iga õppeaine õpilase arengut, teadmiste omandamine kooli õppeplaani ja programmide järgi paneb aluse õpilase igakülgsele vaimsele arengule.

Teadmiste omandamise protsessis õpilane areneb. See areng toimub eelkõige intellektuaalsete protsesside osas, viimane aga ongi lapse vaimse kasvatamise ülesandeks.

Teadmiste omandamise protsessist võtab osa kogu õpilase isiksus, kusjuures õpilane mitte ainult ei omanda teadmisi, vaid väljendab ka oma suhtumist nendesse ja muutub selles protsessis ka ise. Õieti öelda muutub teadmiste omandamine täiel määral teadlikuks sel juhul, kui teadmised omandavad õpilase jaoks kindla elulise mõtte: rahuldavad ja arendavad tema tunnetuslikke huve, mõjutavad tema tegevust, kasvatavad teda vaimselt ja kõlbeliselt.

K. Ušinski ütles, et kui õppematerjal ei ole seoses laste tundmuste ja püüdlustega, siis pole sellel otsest mõju laste kõlblusele, kui aga lugemine või õppimine «puudutab südant», elavnevad tundmuste ja kujutluste kombinatsioonide jälgede elavnemisel mitte ainult kujutlused, vaid ka nendega seoses olevad tundmused, püüdlused ja soovid.

Teadmiste omandamisel kujunevad ja arenevad õpilaste tunnetuslikud huvid: teadmishimu, armastus üldse õppetöö ja üksikute ainete vastu, arenevad ka isiksuse jooned, mis iseloomustavad õpilase töövõimet: tööarmastus, plaanipärasus, süstemaatilisus ja enesekontroll töös. Teadmiste omandamine on üheks peamiseks vaimse kasvatamise teeks, vaatlusvõime, mälu, fantaasia ja mõtlemise arendamise teeks.

Teadmiste omandamise protsessis kujuneb õpilastel teadlik suhtumine tegelikkusesse. V. I. Lenin soovitas koostada kooli jaoks niisuguse programmi, milles võib-olla ka ilma sõna «marksism» meenutamiseta oleks siiski avatud nähtuste seos, kus looduses, majanduses ja ühiskonnas esinev mitmesuguste suhete seos annaks selge kujutluse nende nähtuste arengust. Nõukogude kool peab andma mitte ainult teatud teadmiste summa, vaid ka näitama, kuidas need teadmised on seotud tegeliku eluga ja kuidas need võivad mõjustada elu muutumist.

Omandatavad teadmised annavad nii oma sisult kui ka omandamise vormilt palju materjali laste kõlbeliseks kasvatamiseks. «On tarvis,» ütles V. I. Lenin komsomoli III kongressil, «et kogu tänapäeva noorsoo kasvatamine, haridus ja õpetamine oleks temas kommunistliku moraali kasvatamine.»[14]

Printsipiaalseid küsimusi õpetamise (ja sellega koos ka teadmiste omandamise) ning arendamise vahelise suhte kohta püstitas L. Võgotski 1934. a. artiklis «Õpetamise ja vaimse arengu probleem koolieas». Selles artiklis, mis pole vaba ka ekslikest seisukohtadest, on positiivseid mõtteid, mis pole kaotanud täht-

[14] V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 259.

sust ka tänapäeval. Eelkõige fikseeritakse tähtis seisukoht, et õpetamine ja arenemine ei ole omavahel kokkulangevad protsessid, kuigi nad on omavahel tihedalt seotud, et hea õpetamine ei käi arengu järel nagu mingi lisand, vaid juhib arengut.

Edasi võttis L. Võgotski kasutusele termini «lähima arengu tsoon», mille mõtteks oli, et õpilase vaimset arengut ei määra mitte ainult saadud teadmised, vaid ka need, mis on kujunemisstaadiumis, mida alles oodatakse. See mõte vaimse arengu dünaamilisest seisundist õpetamisel on väga progressiivne, kuna see võimaldab õpetajal seda arengut paremini projekteerida.

Lõpuks tuleb viljakaks pidada ka L. Võgotski mõtet mõtlemise omapäraste etappide (milles suur tähtsus on õpilaste konkreetsel tegevusel) eristamise vajadusest.

Jälgides vastastikust seost õppematerjali omandamise ja vaimse arenemise vahel, näeme, et teadmiste omandamise protsessis osutuvad mitte ainult vajalikuks, vaid ühtlasi ka areneva tähelepanu, vaatlusvõime, mõtlemine, mälu ja fantaasia, et õpilased samaaegselt õppimisega omandavad ka vaimse tegevuse üldisi vilumusi, mis on teadliku omandamise ja iseseisva töö üks tähtsamaid tingimusi.

Teadmiste omandamisel (kui see pole just passiivne protsess) arenevad õpilase iseloomu tahtelised jooned: sihikindlus, püsivus, vastupidavus, enesevalitsemine. S. Rives näitas oma raamatus «Õpilase tahte kasvatamine õpetamise protsessis», et ainult mainitud tahteliste joonte esinemise korral saavutavad õpilased oma õpingutes märkimisväärset edu, sest teadmiste omandamise aluseks olev sihikindel mõttetöö on tahteliseks tegevuseks.

Tundides esitatakse palju materjali nõukogude patriotismi ja sotsialistliku humanismi ning koos sellega kohuse- ja vastutustunde arendamiseks; lapsed õpivad tunnetama oma õpilaskohustusi kui kodumaa-armastuse väljendust, mis nõuab neilt kohusetruud suhtumist õppimisse.

Õige, kasvatava õpetamise korral tähendab teadmiste omandamine alati õpilaste vaimset kasvu, oma kasvu tunnetamine samal ajal on aga ühtlasi ka õppetöösse järjest teadlikuma suhtumise stiimuliks. Seejuures toimuv õppimismotiivide muutumine üksikutelt ja juhuslikelt motiividelt üldisematele ning põhjendatumatele, kitsastelt ja individuaalsetelt ulatuslikele ning sotsiaalselt tingitud motiividele vajutab oma pitseri õpilase eneseteadvusele ja tema elulisele enesemääramisele.

Teadmiste omandamine on esmajoones seotud vaimse kasvatusega, kasvatustöö teiste lõikudega (eelkõige kõlbelise kasvatusega) aga sedavõrd, kuivõrd teadvuse mõjutamine kujutab endast käitumise ja tegude mõjutamist.

Eespool märgitud omandamise komponendid ehk küljed sõltuvad *õppematerjali sisust,* mille eelkõige määrab õppeaine. Vaatlusvõimet näiteks on õpilasel vaja niihästi grammatika- kui ka füüsikatunnis, kuid grammatiliste vormide vaatlemisel on oma iseärasused võrreldes füüsikaliste nähtuste vaatlemisega.

Mälu on vaja nii aritmeetikareeglite (näiteks teheteks algarvudega ja nimega arvudega) kui ka korrutamistabeli omandamiseks, kuid omandamise protsessid on nendel kahel juhul erinevad. Aritmeetikareeglit peab õpilane mitte ainult hästi analüüsima, vaid ka alatiseks meeles pidama, korrutamistabeli omandamiseks piisab ainult selle põhimõtte äraõppimisest.

Arusaamine aritmeetikaülesande küsimusest ja arusaamine uuest terminist, näiteks terminist «kliima» on samuti erinevad protsessid, kuigi mõlemal juhul baseerub see arusaamine sisemistele, mitte aga välistele seostele.

Seega peab õpetaja alati arvestama, missuguseid nõudeid esitab antud materjal tähelepanule, vaatlusvõimele, mõtlemisele, mälule ja fantaasiale, et sellele vastavalt valida õppemeetodeid. Näiteks äratab ere ja huvitav materjal iseenesest tähelepanu ja huvi, teist materjali aga tuleb õpetajal mitmete võtetega elavamaks muuta, et see õpilasi huvitaks.

Omandamisele mõjub ka *õpetamise metoodika.* Vanas koolis olid ülekaalus formalism ja mälu koormamine; nõuded teadliku omandamise ning õpilaste iseseisva töö suhtes olid madalad. Nõukogude õpetajad kasutavad tundides mitmesuguseid õpilaste aktiivsust, teadmishimu ja taiplikkust tõstvaid meetodeid. Sõltuvalt õppemeetodist võib grammatikatund olla kas igav ja õpilastelt suurt pingutust nõudev või lõbus, nii et õpilased saavad pealiskaudseid teadmisi ka ilma tähelepanu vajaliku koondamiseta ja tarviliku vastutustundeta, kuid tund võib olla ka tõsine ja huvitav, nii et õpilased tunnis kontsentreeritult töötavad ning samal ajal, tänu huvitavatele näidetele, aktiivsele osavõtule ja õpitava oskuslikule seostamisele eluga, tõsist rahulolu tunnevad.

Ühe aine omandamine aitab mõningal määral kaasa ka teise aine omandamisele, eriti kui need ained on lähedased oma sisult, õpetamise metoodikalt ja õpilaste vaimsele tegevusele esitatavatelt nõuetelt. Kui näiteks õpilase lugemisvilumus on nõrk, siis takistab see tavaliselt ka aritmeetika, ajaloo ja geograafia omandamist. Pole juhus, et paljudel õpilastel on kõikides õppeainetes ühesugune õppeedukus.

Selle kõrval esineb sageli seda, et õpilane jõuab ühes aines paremini edasi kui teises, näiteks matemaatikas ja füüsikas hästi, ajaloos aga halvasti. Kui õpilane õpib üht ainet tähelepanelikult ja huviga, siis ei saa sellest teha järeldust, et ta ka teisi aineid

samuti õpib. Iga õppeaine, iga metoodika, iga tööliik seab omandamisele oma nõuded.

Õppeaine omandamisel on eriti tähtis esimene staadium, kui õpilased esmakordselt tutvuvad antud ainega. Metoodilised ebaõnnestumised ja vead esimestes tundides jätavad sageli pikaks ajaks jäljed, mida on raske kõrvaldada. Õpetajad peavad esimestel tundidel püstitama endale järgmised küsimused: kuidas selgitada antud aine õppimise eesmärki ja kuidas kohe algusest peale tekitada lastes huvi aine vastu, kas selgitamisel võib toetuda õpilaste teadmistele ja vilumustele, ning kui võib, siis kuidas neid kasutada aine esialgsel tutvustamisel. Tuleb märkida, et on väga raske juba esimestel tundidel avada õpilaste ees antud õppeaine kogu tähtsust — seda hakatakse mõistma alles pikkamööda, aine õppimise käigus. Väga kasulikud on niisugused selgitused, mis võimaldavad uute teadmiste lülitamist juba olemasolevate teadmiste ja elukogemuste ringi.

Oma iseärasused on ka üleminekul õppeprogrammi ühelt osalt teisele. Siin tekib küsimus seosest läbivõetu ja uue osa vahel. On oluline, et ühele või teisele osale leitaks koht antud õppeaine üldises teadmiste süsteemis. Mõned õpetajad teevad ülemineku ühelt osalt või teemalt teisele liiga märkamatuks, mistõttu õpilased hästi ei mõista erinevusi õppematerjali lõikude vahel ja erinevate teemade suhteid üksteisega.

Mõnedes tundides üldistab õpetaja läbivõetud materjali, mis võimaldab õpilastel mõista omandatud teadmiste vastastikuseid seoseid. Nimetades niisuguseid tunde kordamistundideks, unustatakse sageli, et nende eesmärgiks pole ainuüksi omandatud õppematerjali kordamine, vaid ka selle üldistamine.

Õpilaste psüühiline seisund tunnis

Õpetaja peab jälgima niihästi üksikute õpilaste kui ka kogu klassi psüühilist seisundit arvestusega, et viimane oleks soodne teadmiste edukaks omandamiseks. Pestalozzi kirjutas: «Hea inimlik kasvatus nõuab, et kodus ema silm veatult iga päev ja iga minut loeks lapse silmist, suult ja näolt tema hingelise seisundi mistahes vaheldumist.»[15]

Need šveitsi suure pedagoogi sõnad on täiesti rakendatavad ka õpilaste jälgimisel õppetunnis.

Üheks klassi töövõime iseloomustavaks seisundiks on *aktiivsuse seisund.* Selle seisundi puhul peab esinema küllaltki tugev erutus mitte ainult ajukoores, vaid ka allpool asetsevates koorealustes keskustes, kus asuvad emotsionaalsete reaktsioonide tsentrumid.

---

[15] И. Г. Песталоцци, Избранные педагогические произведения, т. 2, изд. АПН РСФСР, М. 1963, k. 138.

Õpilaste aktiivsus tunnis peab sisaldama ka aktiivse pidurduse momente, mis väljenduvad välises korralikkuses, õppematerjali väikeste erinevuste tajumises, tundmuste välise avaldumise vaoshoidmises.

Mõnikord on tunni ülesandeks õpilastes teatud psüühilise seisundi loomine. Näiteks seadis Lipetski õpetaja M. Kotšerina kirjandustunnis M. Lermontovi poeemi «Mtsõri» õppimisel peamiseks ülesandeks saavutada, nagu ta ise märkis, «niisugune psühholoogiline emotsionaalne kontakt õpetaja ja õpilaste vahel, mille puhul kõik klassis tunnetavad kirjaniku mõtteid, tundmusi ja kujundeid»[16]. M. Kotšerina nõuab kirjandustunnilt loogilise kooskõla, terviklikkuse ja sisukuse kõrval, et seda «seestpoolt otsekui valgustaksid tundmused».

Emotsionaalset hoogu nõuab õpilastelt mitte ainult kirjandustundides omandatav materjal, vaid palju materjali selle psüühilise seisundi aktiviseerimiseks pakuvad ka ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse tunnid.

Halvasti mõjuvad teadmiste omandamisele õpilaste sellised psüühilised seisundid, mis on seotud erutus- ja pidurdusprotsesside õige koostöö rikkumisega.

Niisugusteks on näiteks seisundid, mida kutsuvad esile nõuded, mis pole jõukohased õpilaste närvisüsteemile. Ühe kooli 5. klassis olid õpilased enne matemaatika kontrolltööd, mis pidi toimuma neljanda tunni ajal, ülierutatud. See on seletatav sellega, et õpilastel oli raske kirjutada seda kontrolltööd pärast seda, kui nad eelmisel tunnil olid teinud kontrolltöö vene keeles. Kaks kontrolltööd järjestikku, pealegi õppepäeva lõpus, on liiga raskeks nõudeks 5. klassi õpilaste närvisüsteemile.

Tunnis on lubamatud ka niisugused psüühilised seisundid, mille füsioloogiliseks aluseks on *pidurdusprotsessi inertsus*. Kõige sagedamini väljendub see igavlemise seisundis, mida I. Pavlov nimetas uneks lahtiste silmadega. Siia kuuluvad ka hirmu, murelikkuse ja ebakindluse seisundid.

Teadmiste omandamiseks on ebasoodsad õpilaste psüühilised seisundid, mille füsioloogiliseks aluseks on erutus- ja pidurdusprotsesside kokkupõrge, kui näiteks pedagoogilised võtted vahelduvad tunnis liiga kiiresti, ilma igasuguse «üleminekuta». Niisuguseid seisunded esineb õpilastel mõnede üliõpilastest praktikantide proovitundides, kui praktikant kardab, et ei jätku aega ega lase õpilastel «hinge tõmmata».

Õpilastel esineb niisuguseid psüühilisi seisundeid, mil on raske tajuda õpetaja sõnu. Sellisteks on näiteks *afektiivsed seisundid*, mille puhul ajukoor ei kontrolli koorealuseid keskusi.

---

[16] М. Д. Кочерина, Об эффективности урока литературы в старших классах, «Липецкий опыт рациональной организации урока», Учпедгиз, 1963. lk. 166.

Need väljenduvad naermises, lõbususes, tigeduses, mille põhjused kas ei sõltu õpetajast (näit. mingid sündmused vahetunnis), või peituvad õpetaja ebaõiges tegevuses (näiteks põimis õpetaja ühes klassis tunni käiku liiga palju lõbusaid momente ja kutsus õpilastes esile lustaka, ebatõsise meeleolu).

Ebasoodsalt mõjub teadmiste omandamisele õpilaste *väsimus*, mis on seletatav erutuse ja aktiivse pidurduse ülepingutusega. See seisund esineb kõige sagedamini õppepäeva, -nädala ja -veerandi lõpus, kuid seda ei pruugi esineda, kui tunniplaan on õigesti koostatud, kui materjal esitatakse tunnis huvitavalt ning jõukohaselt, kui vaba aega kasutatakse sisukalt (vahetund, vaba aeg väljaspool kooli jne.).

Tähelepanelik pedagoog märkab alati õigeaegselt õpilastel tekkivat ning pedagoogilist reguleerimist nõudvat psüühilist seisundit. «Mul oli millegipärast klass distsiplineerimatu, polnud töötuju,» seletas üliõpilasest praktikant oma ajalootunni ebaõnnestumist VIII klassis. «Aga kas te märkasite, millal klassis selline seisund maad võttis?» esitas talle küsimuse praktika juhendaja. «Jah, algul oli kõik korras, siis aga läksid õpilased kuidagi käest ära.» Kogenud pedagoog ei satu klassi niisugusest seisundist segadusse, vaid võtab selle esimesi sümptoome märgates kasutusele abinõud selle kõrvaldamiseks. Toetades positiivseid psüühilisi seisundeid ja võideldes negatiivsete vastu, loob pedagoog sellega soodsa pinnase õpilaste töövõime arendamiseks.

Teadmiste omandamine ja nende kinnistamine ning õpilaste loov tegevus

Teadmiste kindlat omandamist on võimalik saavutada ainult siis, kui neid *kinnistada süstemaatilise kordamise* abil. Õpetajad kirjutavad sageli oma päevikutes: «Õpilased on materjali omandanud, nüüd tuleb seda kinnistada kordamise teel.» Ilma kinnistamiseta võib omandamine osutuda ebakindlaks.

Kinnistamine toimub tunnis, kui õpetaja ise kordab uut, äsja seletatud materjali kas üldiste järelduste või põhiliste seisukohtade esitamise näol, kuid sagedamini esitab õpetaja õpilastele küsimusi, millele vastamine mitte ainult näitab, missuguseid uusi teadmisi lapsed omandasid, vaid aitab neid teadmisi ka kindlamalt kinnistada.

Koolipraktikas kasutatakse väljendeid teadmiste «omandamine» ja «kinnistamine», mis viitavad kinnistamise spetsiifilistele iseärasustele võrreldes omandamisega. Kinnistamisel ei pakuta uut materjali (välja arvatud uued näited või ülesanded) juba omandatud üldiste seisukohtade ning reeglite kohta, vaid tähelepanu pühendatakse peamiselt nende mõtestatud omandamisele, samuti ka õppematerjali reprodutseerimisele küsitlemisel. See-

pärast kõneldakse teadmiste kinnistamise psühholoogilistest seaduspärasustest alalõigus, mis on pühendatud mälule.

Materjali omandamisel töötab õpilane sageli iseseisvalt ja seejuures ka loovalt. Kuid tehakse vahet ainult teadmiste omandamise eesmärke teenivate iseseisvate tööde ja sõna otseses mõttes loovate tööde vahel; viimased on niisugused tööd, milles õpilased avaldavad iseseisvust ja loovad enda jaoks midagi uut, mis ühel või teisel määral peegeldab nende individuaalseid huve ning võimeid. Õpetajatel on õigus, kui nad ütlevad: «See õpilane mitte ainult ei omanda õppematerjali hästi, vaid ta suudab ka iseseisvalt töötada.» Siin vastandatakse teadmiste omandamist teatud määral loovale tööle — asjaolu, mis muidugi mingil määral ei kahanda nõudeid õpilaste iseseisvusele ja aktiivsusele teadmiste omandamisel. Samal ajal ei saa õpilaste mingisugune loov tegevus, isegi mitte luuletuste kirjutamine, olla edukas, kui see ei toetu kindlalt omandatud teadmistele ja vilumustele.

Teadmiste omandamine programmõppe abil

Käesoleval ajal propageeritakse meil laialdaselt ja rakendatakse edukalt *programmõpet,* mille eesmärgiks suurel määral on teadmiste omandamise protsessi täiustamine. Programmõpe kujutab enesest matemaatika, matemaatilise loogika ja küberneetika rakendamist üksikteadustes. Nendest teadustest on võetud kõige tähtsam mõiste programmeerimise jaoks — algoritm.

Algoritm on operatsioonide kindel järjestus, mille täitmine viib teatud tüüpi ülesannete lahendamisele. Programmõppe korral toimub õppematerjali struktuurilis-loogiline analüüs elementide või operatsioonide kaupa, mis esitatakse ranges järjestuses. Programmõpe algoritmide rakendamisega võib toimuda ka ilma eriliste tehniliste vahenditeta, selle kõrgemaks vormiks on aga kas eriliste *programmeeritud õpikute* või mitmesuguse keerukusega *õpetavate masinate* kasutamine, kaasa arvatud ka niisugused, milles rakendatakse elektroonikat.

Niisuguse õpetamise väärtused on mitmesugused. See stimuleerib õpilasi õppematerjali sihikindlamalt omandama, loob võimaluse kontrollida mitte ainult tagajärgi, vaid ka omandamise protsessi üldse, aktiviseerib õpilaste vaimset tööd, arendab mõtlemist. Selline õppeviis kergendab märgatavalt õpetamist, kuna see annab võimaluse pakkuda õpilasele täiesti täpses terminoloogias uusi teadmisi, mis on vajalikud antud õppeülesande lahendamiseks; see annab võimaluse välja töötada ajaliselt kõige ökonoomsema andmete edasiandmise viisi, võimaluse analüüsida õppematerjali elementide kaupa; õpilasel on nüüd võimalik saada õigeaegset informatsiooni töö tulemustest ja õppimise edusammudest, tal on võimalik töötada kõige sobivamas tempos.

Programmõppe psühholoogiline uurimine on alles algstaadiumis, kuigi ta annab juba väärtuslikke tulemusi. Nii näiteks demonstreeris L. Landa ühes oma töös (lihtlause liikide omandamine), kuidas algoritmide õpetamine õpilastele võimaldab muuta teadmiste omandamist kiiremaks, kergemaks ja kvaliteetsemaks. Niisugune õpetamine aitab parandada õpilaste eneste poolt stiihiliselt koostatavaid algoritme.

Algoritmide abil õpetamine ei vabasta õpilast iseseisvast tööst ega iseseisvast mõtlemisest, vaid loob selleks paremad tingimused.

Kõik eespool märgitud omandamise psühholoogilised komponendid esinevad ka programmõppe korral, kuid sel juhul tunnetavad õpilased neid kui kindla programmi järgi toimuva tegevuse komponente, kusjuures selle programmi täitmist suunatakse ja kontrollitakse selliselt, et õpilane ise näeb oma töö edukuse objektiivseid näitajaid.

Programmeerimisega ei saa siiski kogu õppeprotsessi piirata. Muutes küll oluliselt õppemeetodeid, ei asenda programmõpe siiski pedagoogi elavat kontakti lastega; see ei arvesta õpilaste psüühilisi seisundeid, nende individuaalseid huve ega vajadusi. Kuid üldine järeldus on selline, et programmõppe sisseviimine meie kooli on progressiivne samm, õpetamise oluline täiustamine, mis kergendab õpetajate ja õpilaste tööd.

2. Õpilaste suhtumine õppetöösse

Õppematerjali omandamise kiirus ja kindlus sõltuvad suurel määral õpilase suhtumisest õppetöösse. Et õpetamine oleks edukas, peab õpetaja õpilastes esile kutsuma vastava suhtumise õppimisse.

Õpilaste positiivne suhtumine õppetöösse väljendub tähelepanus, huvis ja valmisolekus teha jõupingutusi raskuste ületamiseks.

Kõik need kolm õppetöösse suhtumise vormi kujutavad enesest psüühika keerukaid külgi, mida ei saa taandada mingiks üheks psüühiliste protsesside rühmaks: tunnetusprotsessideks, tundmusteks või tahteks. Need vormid iseloomustavad pigem psüühilise tegevuse *suunitlust.*

Need suunitluse vormid esinevad kas ajutiste, mõnikord isegi väga lühiajaliste seisunditena, või siis isiksuse püsivate joontena. Tuleb näiteks vahet teha tähelepanu vahel, mis esines õpilasel ainult antud tunnis (eriti paeluva ja huvitava ainekäsitluse tõttu) ja niisuguse tähelepanelikkuse vahel, mis esineb õpilasel pidevalt kõikides tundides. Õpetaja ülesandeks on kasvatada õpilastes vajalikku suhtumist õppetöösse kui nende isiksuse püsivat joont.

Võib arvata, et õpilase positiivse töössesuhtumise, õppetöösse niinimetatud psüühilise valmisoleku füsioloogiliseks aluseks on orienteerumis- ehk uurimisrefleks, erutuskollete kontsentreerumine ajukoore vastavates piirkondades ning esimese signaalsüsteemi ja koorealuse närvitegevuse reguleerimine teise signaalsüsteemi poolt. Õpilasel tekib tahe õppematerjali omandamiseks — aktiivne ning positiivne töössesuhtumine —, kui tal kutsuti tundides esile küllalt tugev orienteerumis-uurimisrefleks mis I. Pavlovi sõnade järgi avaldub teadmishimus, ning mis aitab orienteeruda ümbritsevas maailmas. Kui ajukoores on tekkinud vastavad optimaalsed erutuskolded ja kui on pidurdatud koore teised piirkonnad, millede erutus tähendaks õpilase kõrvalekaldumist õppetööst, ning kui koorealune ja esimese signaalsüsteemi tegevus on allutatud teise signaalsüsteemi reguleerivale funktsioonile, siis suudab õpilane valitseda tunnis oma käitumist ja tundmusi — ta ei lase end segada asjasse mittepuutuvatest muljetest, ei allu antud õppetööle kahjulikult mõjuvatele meeleoludele.

Tähelepanu kui omandamise tingimus

Tähelepanu on vajalik igasuguse õppematerjali omandamiseks. Ušinski väljenduse kohaselt on tähelepanu «see uks, mille kaudu läheb läbi kõik, mis välismaailmast inimese hingesse tuleb»[17]. Kui õpetajal ei õnnestu suunata klassi tähelepanu sellele, mida ta tunnis selgitab, siis teeb ta tühja tööd, nagu see, kes näitab pilti inimestele, kes on tema poole seljaga.

Õpilaste kurtmised, et nad «ei saa aru», et neil «ei jäänud meelde», viitavad sageli mitte taiplikkuse ja mälu nõrkusele, vaid tähelepanu puudumisele. Tähelepanu on vaimse töö distsiplineerituse ja organiseerituse vajalikuks tingimuseks, ning mida varem saavad õpilased aru selle tähtsusest, seda kiiremini õpivad nad valitsema seda «teadvuse tööseisundit».

Õpetajal on väga tähtis õigesti kindlaks teha, kas õpilane on tähelepanelik või mitte. Tähelepanust kõneleb sageli õpilase välimus: poos, näoilme, miimika, eriti aga kontsentreeritud ja elav pilk. Tähelepanematuse tunnusteks on tööks mitte kontsentreerunud õpilase lodev poos, osavõtmatu või millelegi kõrvalisele suunatud pilk.

Kuid mitte alati ei saa välimuse järgi kindlaks teha, kuivõrd tähelepanelik on õpilane. Esineb näiteks väga elavaid õpilasi, kes on rahutud osaliselt oma sangviinilise temperamendi tõttu ja kes samal ajal oskavad tähele panna ka õpetaja seletusi.

[17] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed, I kd., Tallinn 1958, lk. 151.

Esineb ka selliseid õpilasi, kelle miimika nagu kõneleks keskendunud tähelepanust, kes aga samal ajal mõtlevad hoopis millestki kõrvalisest. Õpilaste tähelepanelikkust kontrollib õpetaja sel kombel, et esitab küsimusi uue materjali käsitlemise käigus.

Kui õpilaste tähelepanematus tunnis on massiline, siis tuleb selle põhjust otsida peamiselt puudustest õpetamises: aine käsitluse raskusest või kuivusest. Õpilased ütlevad mõnikord, et nad «ei suuda kuulata» mõnda õpetajat, kuna too seletavat uut materjali segaselt või üksluiselt. Kui õpetaja ei arvesta tunnis käsitlemisele tuleva teema raskust ning ei püüa teema sisu küllalt elavalt ja selgelt esitada, siis kaldub õpilaste tähelepanu kõrvale, kuna nad veenduvad selle kasutuses.

Õpetaja peab ka õigeaegselt märkama, millal õpilaste tähelepanu nõrgeneb — kas uue aine esitamisel, küsitlemisel või praktilises töös. Kui see on kindlaks tehtud, saab õpetaja avastada oma töös puudusi, mis annavad õpilastele võimaluse tähelepanematuseks.

Sagedamini esineb seda, et klassis on tähelepanematud ainult üksikud õpilased. Sel juhul tuleb selgusele jõuda, kas tähelepanematud on ühed ja samad või erinevad õpilased. Kui tavaliselt tähelepanelik õpilane on mõnes tunnis hajameelne, siis võib põhjus peituda kas õpetajas, kes on selle õpilase oma vaatlusväljast kõrvale jätnud, või siis õpilases endas — tingituna tema haigusest, väsimusest või mingisugustest sündmustest tema elus, mis tema tähelepanu õppetööst eemale kisuvad. Õpilase hajameelsuse põhjuse väljaselgitamine aitab õpetajal seda kõrvaldada või vähemalt selle mõju sedavõrd nõrgendada, et see enam õpilase tähelepanu ei sega.

Toome ühe näite. Üldiselt distsiplineeritud ja tähelepanelik VI klassi õpilane on täna tunnis loid ning osavõtmatu. Ilmselt ta siiski püüab tähelepanelik olla, kuid ilma erilise eduta. Õpetaja küsib: «Mis sinuga on, Olja? Miks sa täna nii hajameelne oled?» Tütarlaps esialgu vaikib, siis aga vastab teatava kohmetusega: «Ema on raskesti haige ja ma mõtlen kogu aeg temale.» Õpetaja talitab õigesti, pärides tütarlapselt ema haiguse kohta ja rahustades teda ning öeldes lõpuks: «Su emal on kindlasti hea meel, kui sa jutustad talle, et sa koolis hästi töötasid.»

On küllalt sagedane see nähtus, et oma tähelepanematusega paistavad silma ikka mõned üksikud õpilased, kuid ikka ja alati ühed ja samad õpilased. Kogenud õpetajad oskavad ennetada tähelepanematuse arenemist ja see on väga oluline, sest tähelepanematus võib muutuda õpilase negatiivseks iseloomujooneks. Mõnikord pole andekad õpilased tunnis küllaldaselt tähelepanelikud sellepärast, et nad omandavad materjali kergesti ja et neil pole tunnis, nagu nad ise ütlevad, «mitte midagi teha». Niisugustele õpilastele on kasulik anda täiendavaid ülesandeid, vastasel

korral hakkavad nad tundma igavust, tegelevad kõrvaliste asjadega ja rikuvad distsipliini.

Tavaline on tähelepanematus ka nende õpilaste juures, kellel õppematerjali omandamine on väga raske ja kes mingil põhjusel on kaotanud usu edusse oma õppetöös. Selliseid õpilasi tuleb õnnestunud vastuste korral ergutada ja neile järeleaitamist organiseerida.

Õpetajad peavad silmas pidama, et tähelepanu nõrgeneb kergesti nendel õpilastel, kellel esineb nägemis- või kuulmishäireid (lühinägelikkus, nõrk kuulmine) ning kes kannatavad peavalude või mingite krooniliste haiguste all. Niisugustel juhtudel tuleb arsti poole pöörduda.

Õppetöös tuleb rakendada mitmekesiseid tähelepanu liike. Kuid asja ei tule kujutleda selliselt, nagu eksisteeriks mitu üksteisest sõltumatut «võimet» tähele panna. Kui pedagoogilises psühholoogias räägitakse tähelepanu liikidest, siis mõeldakse sellega õpilaste oskust suunata ja organiseerida oma tähelepanu vastavalt nende ees seisvatele ülesannetele.

Õppematerjali selget ja täpset tajumist võib sageli märgata õpilaste *tahtmatu* tähelepanu korral, mida äratavad eelkõige objekti iseärasused: suurus, eredus, erinevus, uudsus, ebatavalisus, muutlikkus ja huvipakkuvus. Niisugune tähelepanu ei nõua õpilastelt jõupingutusi, kuna objekt otsekui «haarab» õpilasi, tõrjudes eemale kõik teised muljed ning hõlmates kas või ajutiseltki õpilase teadvuse. Isegi need õpilased, kes tavaliselt tunnis tähele ei pane, kuulavad tahtmatu tähelepanuga õpetaja huvitavat jutustust, vaatlevad eredat, värvikat pilti või omandavad õppematerjali laboratoorse töö käigus.

Tugev ärritaja haarab tähelepanu. Sellepärast peab õpetaja hääl olema küllaldaselt vali, demonstreeritavad näitlikud vahendid küllalt suured ja teravate kontuuridega. Seejuures tuleb silmas pidada, et tähelepanu äratamiseks pole oluline mitte niivõrd ärritaja absoluutne, kuivõrd suhteline tugevus. Kui klassis on vaikne, siis äratab tähelepanu ka õpetaja tasane, rahulik hääl. Tähelepanu võib äratada mitte ainult hääle kõvendamisega, vaid ka tasandamisega.

Kuid ka tahtmatut tähelepanu peavad õpilased oskama suunata. Tähelepanu kasvatamise üheks ülesandeks on luua õpilastes valmisolek tahtmatult pöörata tähelepanu olulisele, mitte aga ainult silmatorkavale, sisulisele uudsusele ja mitte ainult vormilisele. Selleni jõutakse mitmel viisil: mittesilmatorkava olulise ja silmatorkava mitteolulise võrdlemise teel (näiteks taimede perekonna määramisel võrreldakse õie värvuse ja kuju tähtsust), näidete toomise teel, millest selgub, et oluline objektis võib esineda varjatult, maskeeritult, mitteoluline aga — silmatorkavalt (näiteks tugevate hingeliste elamuste maskeerimine sellise välise käitumisega, mis suunab teiste inimeste tähelepanu nendelt elamus-

telt kõrvale), tõsiste, sihikindlate huvide kasvatamise teel, mis soodustavad harjumust süveneda tajutavasse objekti, kusjuures tähelepanu kandub tahtmatult olulisele, ehkki see ei avaldu väliselt silmatorkavalt.

Seega tahtmatu tähelepanu, mis tekib juhuslike asjaolude mõjul (välised objektid või ootamatult tekkinud soovid või tundmused) ning mis avaldub vahetult ja võib olla meelelahutusliku iseloomuga ja mõjuda seega negatiivselt õppetööle, erineb niisugusest tähelepanust, mis on seotud püsivate, sügavate huvidega.

Tahtelist tähelepanu vajab õpilane selleks, et ettekavatsetult täita õppeülesandeid (eriti raskeid), et mitte kalduda tööst kõrvale, vaid püüdlikult kuulata ka niisugust materjali, mis ei paista olevat huvitav, et teatud määral jagu saada väsimusest. Pole õige arvata, et selline tähelepanu ei saa olla suunatud mingile huvitavale objektile. Vastupidi — sageli on õpilane just suure huvi tõttu suuteline tegema suuri tahtepingutusi. Kui õpetaja äratab lastes ainult tahtmatut tähelepanu, siis ei harjuta ta neid tõsisemaks, suuremaid pingutusi nõudvaks tööks. Vastupidisel juhul, kui õpetaja pedagoogiline töö baseerub ainult õpilaste tahtelisel tähelepanul, loob ta õpilastele ülearuseid raskusi, muudab õppematerjali omandamise protsessi mittejõukohaseks ning ebahuvitavaks.

Nagu näitavad N. Dobrõnini tööd, võib tahteline tähelepanu üle minna tahtmatuks. Esialgu õpilane sunnib ennast kuulama õpetaja seletusi, pärast aga, materjalisse süvenedes, kuulab seda juba täie tähelepanuga ning seejuures ilma mingi pingutuseta. Niisugune *sekundaarne tahtmatu* tähelepanu on, erinevalt primaarsest, sihikindel. See sihikindlus võib aga olla suunatud mitte käesolevale, vaid eelnenud tööetapile. Õpilane seadis endale eesmärgiks olla tähelepanelik õpetaja raske seletuse kuulamisel; esialgu nõuab see õpilaselt jõupingutusi, kuid siis haarab teda õppematerjali huvitav sisu ja ta kuulab ilma selle pingutuseta, millega on seotud tahteline tähelepanu.

Tahtmatu tähelepanu võib omakorda üle minna tahteliseks. Esialgu huvitab õpilast õpetaja poolt demonstreeritav huvitav õppevahend, hiljem aga peab ta tegema jõupingutusi, et sügavamalt süveneda nende õppevahendite sisusse, mis illustreerivad õpetaja seletust. Niisugune *sekundaarne tahteline tähelepanu* erineb primaarsest selle poolest, et tema lähtepunktiks on objekti sellised küljed, mis tahtmatult äratavad tähelepanu.

Tahtelise tähelepanu äratamine on tihedalt seotud tahte kasvatamisega. Just puudujäägid enesevalitsemises ja püsivuses takistavad tihti õpilaste tähelepanu koondamist õpetaja seletustele ning suunavad neid kõrvalistele tegevustele.

Tahteline tähelepanu areneb siis, kui õpilane saab aru, et raskete ning mõnikord mitte just eriti huvitavate, kuid vajalike

ülesannete täitmiseks on vaja jõupingutusi teha. Seejuures peavad need tähelepanu pingutused olema õpilasele jõukohased, vastasel korral võib tekkida üleväsimus.

Õppetöö mitmesugused liigid nõuavad õpilaselt erinevat *tähelepanu mahtu*, s. t. tähelepanu ulatust, mitme objekti üheaegset haaramist. Tähelepanu see omadus on väga oluline selleks, et osata mõista objektide hulka kui tervikut. Nii peab õpilane tihti nägema kogu tervest reast detailidest koosnevat pilti, et selle mõtet mõista. Tähelepanu maht on alati suurem nende objektide suhtes, mis asetsevad kindla struktuuri järgi, mis asetsevad süsteemis, samuti selle suhtes, mis on tuttavam. Seepärast ongi võimalik õpilase tähelepanu mahtu suurendada, kui esitada ja demonstreerida materjali süsteemipäraselt ning seostada seda õpilase varasemate teadmistega.

Õpilasel tuleb tunnis väga sageli oma tähelepanu *kontsentreerida* teatud piiratud objektide ringile, näiteks õpetaja seletuste kuulamisel, aritmeetikaülesannete lahendamisel, joonestamisel, töös geograafiakaardiga. Tähelepanu kontsentreerimine ühele objektile või objektide väiksemale hulgale toimub selle üksikasjalikuma ja täpsema uurimise eesmärgil. Seega tuleb tähelepanu mahu ahenemist kontsentreerimisel mõista suhteliselt, kuna, koondades tähelepanu isegi ainult ühele objektile, on õpilasel tähelepanu all tegelikult siiski palju objekte, s. t. objekti mitmed küljed ja detailid.

Tihti peab õpilane oskama oma tähelepanu *jaotada*, s. t. suunata seda samaaegselt mitmele tegevusele. Tähelepanu jaotamine esineb näiteks etteütluse ajal. Õpilased peavad siis samal ajal kuulama õpetajat ja kirjutama ilma õigekirjavigadeta.

Tähelepanu jaotamise peamisi tingimusi on kaks. Esimeseks tingimuseks on, et need kaks või enam tegevust, millele tähelepanu on suunatud, peavad olema allutatud ühele selgelt tajutavale eesmärgile. Niisugusel juhul nagu näiteks etteütluse kirjutamisel, jaguneb tähelepanu mitte niivõrd kahe erineva tegevuse vahel, kuivõrd ühe ja sama komplitseeritud tegevuse erinevate külgede vahel. Teine tingimus — üks nendest tegevustest, mille vahel tähelepanu on jaotatud, peab olema harjumuslik ja toimuma teatud määral automaatselt. Nii suudab õpilane, kes on täielikult omandanud kirjutamisvilumuse, kuulata kirjutamise ajal õpetaja seletusi. Kui tegevus toimub täiesti automaatselt, siis pole mingit tähelepanu jaotamist. Kui inimesed näiteks kõnelevad käimise ajal, siis ei saa öelda, et nende tähelepanu on jaotatud käimise ja kõnelemise vahel. Jaotatud tähelepanu on vaja siis, kui tegevused pole veel täielikult automatiseeritud, vaid seda kontrollib ja reguleerib veel suurel määral teadvus.

Koolis tuleb õpilasel sageli oma tähelepanu *ümber lülitada* ühelt tunnilt teisele, õpetaja seletustelt vastusele, vaatlustelt

märkmete tegemisele, küsimuselt tunni teema kohta küsimustele, mis puudutavad eelmisi tunde.

Tähelepanu ümberlülitamise füsioloogiliseks aluseks on ajukoore erutus- ja pidurdusprotsesside suur liikuvus, esmajärjekorras E. Asratjani poolt uuritud ümberlülitamise nähtused tingreflektoorses tegevuses. Need seisnevad selles, et tingitud ärritaja võib ühtedes tingimustes esile kutsuda positiivse tingitud refleksi, teistes aga negatiivse, või võib ühtedes tingimustes antud ärritajale esile kutsuda ühe reaktsiooni, teistes tingimustes aga teistsuguse. Tänu ümberlülitamise võimele omandab suurte poolkerade koore tingreflektoorne tegevus suurema paindlikkuse ja suure mitmekesisuse, piltlikult öeldes — selle elavuse, mis on iseloomulik tähelepanu ümberlülitamisele.

Jaotamine ja ümberlülitamine väljendavad tähelepanu *liikuvust* (dünaamilisust), kuid see liikuvus peab tundides olema alati allutatud üldisele eesmärgile, s. t. peab olema suunatud ja organiseeritud. Vastupidisel juhul takistab see õpilastel tähelepanu ühe tähtsama omaduse — *püsivuse* kujundamist.

Tähelepanu võib olla pikemaks ajaks koondatud ühele objektile eelkõige sel juhul, kui see koondamine on seotud tegevusega. Nii näiteks on õpilase tähelepanu püsivam siis, kui ta joonistab eset, võrreldes sellega, kui ta ainult tajub seda, ilma et ta seda joonistaks.

Tähelepanu püsivuse teiseks tingimuseks on selle nähtuse muutuvus, millele tähelepanu on suunatud. Kui õpetaja näiteks räägib monotoonselt, siis võib tema kõne kas lapsi uniseks teha või siis kandub nende tähelepanu kõrvale, samal ajal kui õpetaja elav, moduleeritud kõne äratab õpilaste tähelepanu pikemaks ajaks.

Kõneldes õpilase tähelepanelikkusest või tähelepanematusest peavad õpetajad alati silmas pidama, missugused tähelepanu omadused on õpilasel rohkem, missugused vähem arenenud. Ühtedel õpilastel on tähelepanu kergem koondada kui jaotada, teistel aga vastupidi, esinevad suured raskused koondamisel, ühtedel on tähelepanu ülearu liikuv, teistel äärmiselt liikumatu, «veniv».

Kogenud õpetajad oskavad õpilaste tähelepanu selliselt suunata, et vajalikul momendil tekiksid just need tähelepanu omadused, mis on tarvilikud. Ühes ja samas tunnis peavad õpilased sageli ilmutama tähelepanu püsivust ja liikuvust, selle laia mahtu ning kitsast kontsentratsiooni.

Huvil on õppetöös üsna tähtis osa. Sageli õpilased ei suuda või ei taha omandada uut õppematerjali sellepärast, et seda esitatakse kuivalt ja ebahuvitavalt. Kui õpilased õpetajat positiivselt hindavad, siis ikka ja alati on selle üheks kriteeriumiks asjaolu, et õpetaja «õpetab huvitavalt».

Huvi väljendab valivat suhtumist objektisse või tegevusse. Õpilane eelistab ikka seda, mis teda huvitab: esiplaanile jäävad tal huvitavad ained, huvitavad tegevused, peamiselt nendele on suunatud ka tähelepanu. Seepärast ongi huvi üheks tähelepanu tähtsamaks tingimuseks — ja seda mitte ainult tahtmatu, vaid ka tahtelise tähelepanu korral.

Huvil on alati emotsionaalne värving, ja kui seda huvi rahuldatakse, kaasneb sellega tavaliselt rahulolutunne. Juba õpilaste nägudelt võib lugeda, kas tund on neile huvitav või mitte, sest huvil nagu igal teiselgi emotsionaalsel seisundil on küllaltki ilmekas väline avaldumisviis.

Tähelepanu ja huvi äratamiseks on väga oluline anda õpilastele võimalus tunda mõnu sellest, mille vastu tuleb huvi tekitada. Esmakordselt koolipinki istuvatele lastele korraldatud sõbralik ja meeldejääv vastuvõtt nende esimesel koolipäeval aitab kindlasti süvendada neis huvi kooli vastu. Hea hinne tõstab sageli püüdliku õpilase huvi õppimise vastu.

Selleks et hakata huvi tundma mingi asja või tegevuse vastu, on vaja mingil määral mõista, kujutleda või aimata tolle asja või tegevuse tähtsust. Õpilases ei teki huvi selle vastu, millel puudub tema jaoks kindel mõte. Seega on huvi seotud mitte ainult inimese emotsionaalse, vaid ka vaimse sfääriga, ta sõltub õpilase arusaamisest, leidlikkusest, mõtestamisvõimest, suurel määral ka õpetaja seletuste selgusest ning arusaadavusest; huvi ei saa täiel määral areneda formaalse õpetamise korral.

Seepärast tähendabki huvi äratamine mingisuguse õppematerjali vastu esmajärjekorras selle materjali tähtsuse selgitamist — kas vahetult või seoses sellega, mis õpilasi huvitab. Olulist osa huvi arengus õppematerjali vastu mängib asjaolu, kuivõrd õpilased mõistavad nende õpingute praktilist tähtsust. Harva võib kohata õpilasi, kes ei tunne huvi lugemisvilumuse omandamise vastu, teiselt poolt aga esineb veel õpilasi, kes ei saa täiel määral aru ortograafia tähtsusest. Õpetajatel tuleb teha vastavat selgitustööd, et õpilased mõistaksid kirjutamisoskuse vajalikkust.

Huvi tõstab õpilaste aktiivsust, kutsub neis esile soovi teatud alal rohkem töötada, rohkem teadmisi omandada. Huvi jõud ja tõsidus avalduvad enamasti selles, kuivõrd tugevad on õpilase püüdlused aine omandamiseks.

Mida aktiivsemad on õppemeetodid, seda kergem on äratada

õpilastes huvi õppematerjali vastu. Õpilased on tähelepanelikumad neis tundides, kus neid sageli küsitakse või tehakse harjutusi ja praktilisi töid.

Õpetajal tuleb äratada õpilastes nii otsest kui ka kaudset huvi õppematerjali vastu. *Otsesed* huvid on need, mille tekitab juba üksnes mingi teadusala või tegevuse sisu ise. Niisugusteks on näiteks huvi lugemise, aritmeetikaülesannete lahendamise, katsete tegemise vastu. Kõigil neil juhtudel paelub õpilast tegevus ise, selle sisu. Kuid tihti tuleb õpetajal toetuda õpilaste *kaudsetele* huvidele, mida ei kutsu esile tegevus, vaid asjaolu, et see tegevus on seotud millegi säärasega, mis huvitab õpilast. Näiteks võib õpilane tunda huvi aritmeetika vastu sellepärast, et ta tahab kõikides ainetes õppida «viitele». Selleks et tõsta õpilaste huvi geograafia vastu, räägib õpetaja õpilasi huvitavate reisikirjelduste tähtsusest selle aine õpetamisel.

Huvi võib olla mitmesuguse tugevusega. Huvi tugevus väljendub püsivuses, mida õpilane ilmutab teda huvitaval alal. Matemaatikahuvilised õpilased armastavad lahendada raskeid ülesandeid — sageli lahendavad nad neid isegi rohkem, kui õpetaja teha andis; eriti paelub neid «huvitav matemaatika», milles on palju vaimset pinget nõudvaid küsimusi.

Huvid erinevad ka ulatuselt. Laia huvi mitmesuguste teadmiste vastu nimetatakse *teadmishimuks.* Teadmishimuline õpilane suhtub aktiivselt ja tõsiselt ümbritsevasse, ta püüab olla kursis tähtsaimate ühiskondlike sündmustega, tema juurdlev vaim otsib seletust loodusenähtustele. Niisugune õpilane on tavaliselt teravapilguline ja erudeeritud.

Mõnedel õpilastel on huvid küll laiad, kuid ilma kindla suunitluseta ja pealiskaudsed. Niisuguste õpilaste kohta öeldakse: «Neid huvitab kõik ja mitte midagi.» Nad haaravad ahnelt kõike uut, kuid tüdinevad sellest peagi, üks huvi segab neil sageli teist.

Esineb ka niisuguseid õpilasi, kellel juba algkoolis ilmneb huvide teatud kitsus ja koos sellega ka sügavus. Õpetajatel tuleb arendada õpilaste *spetsiaalseid huve,* mis sageli kõnelevad võimetest oma huvialal, ning arendada samal ajal õpilaste huvi ja tähelepanu kõikide õppeainete vastu.

Spetsiaalse huvi kasvatamisel, näiteks muusika, tehnika jms. vastu, tuleb eelkõige kindlaks teha, kuivõrd sügav see huvi on, kuidas see on seotud õpilase teadmistega vastaval alal, tema võimetega ja valmisolekuga arendada oma eeldusi visas töös. Taoliste huvide kultiveerimisel tulevad koolile appi paljud koolivälised lasteasutused (pioneeride paleed ja majad, laste tehnikajaamad jne.). Kui spetsiaalne huvi mõjub halvasti õpilase õppeedukusele, tuleb talle selgitada, milline tähtsus on üldharidusel igale kutuursele inimesele, samuti ka seda, et too üldharidus mõjutab ka tulemusi tema lemmikalal. Teisest küljest oleks ebaõige nõuda õpilaselt, kel on ilmsed muusikaalased võimed ja

kelle aeg kulub peamiselt muusika õppimiseks, et ta eranditult kõikides ainetes väga kõrgeid tulemusi saavutaks.

Suur tähtsus on õpilaste *huvide püsivusel,* aga samuti ka nende põhjendatusel ning motiveeritusel. Psühholoogiliste uurimuste tulemused (A. Leontjevi ja L. Božovitši uurimused) näitavad, et õppimise *motiividel* on esmajärguline tähtsus õppimise produktiivsusele ning et motiivide arengust sõltub õppeedukuse tõus ning samal ajal õpilaste õppimisvalmiduse kui isiksuse püsiva joone kasvatamine.

Õppimise motiivide kujunemist mõjutavad kooli ja kodu nõuded, õpetamise kvaliteet, omandatava õppematerjali tähtsus praktika seisukohalt, õpilase kohusetundlikkus, edusammud, aga sageli ka ebaedu õppetöös. (Üks õpilane õpib väga hästi sellepärast, et ta, nagu ta ise ütleb, on «harjunud edusammudega», teine aga otsustas «end kokku võtta» pärast mitterahuldavate hinnete saamist.)

Tuleb kummutada mõnede kodanlike psühholoogide (MacDougalli, C. Burti ja teiste) seisukoht, et õppimismotiivide aluseks on instinktid. See seisukoht teeb tühiseks õpetamise ja kasvatamise osa õpilaste õppesuunitluse kujundamisel, nende huvi arendamisel ja õppimismotiivide tugevdamisel.

Võitlus hajameelsusega

Õpetajal on vaja vahet teha õpilaste hajameelsuse kolme liigi vahel. Õpilane võib mitte kuulata õpetaja seletusi või vastata ebatäpselt õpetaja küsimustele mitte sellepärast, et ta pole tähelepanelik, vaid sellepärast, et tema tähelepanu on suunatud teisale, näiteks mõtetele sellest, mida praegu tehakse kodus. Teist liiki hajameelsust iseloomustab asjaolu, et õpilane on väga loid ja ei suuda millelegi kontsentreeruda. Lõpuks võib õpilasel olla liiga pinnapealne ja liikuv tähelepanu, mis kergesti kaldub ühelt objektilt teisele. Hajameelsuse esimene liik tähendab füsioloogiliselt õppimisega mitte seotud erutuskollete esinemist ajukoores, teine liik — tugevate erutuskollete puudumist, kolmas — nende püsimatust.

Esimest liiki hajameelsuse esinemise korral on õpetaja ülesandeks suunata õpilase tähelepanu eemale kõrvalistelt asjadelt; teist liiki tähelepanu põhjuseks võib olla igav õpetamisviis, aktiivsete õppemeetodite ebapiisav rakendamine, samuti ka õpilaste haiguslikud seisundid; kolmanda hajameelsuse liigi korral tuleb õpilasi tunnis suunata tõsisemalt ja süvenenumalt töötama.

Eelkõige on vaja kõrvaldada välised põhjused, mis võiksid õpilastes hajameelsust esile kutsuda. Niisugusteks põhjusteks

võib olla õhutamata ruum, liiga kõrge või madal temperatuur klassis, kära, mis kostab väljast või koridorist, ülearused (tunniga mitte seotud ja õpilastele uued) esemed klassis. Kõik need ebasoodsad tingimused nõuavad ülearuseid pingutusi püsiva tähelepanu säilitamiseks. Üksikjuhtudel tuleb sellega leppida, kuid see ei tohi muutuda reegliks, vaid peab olema üksnes erandjuhtumiks.

Õpilaste tähelepanelikkuse saavutamine ja seega hajameelsuse ennetamine sõltub õpetamise metoodikast, samuti õpetaja isiksusest ning tema psüühilisest seisundist tunnis.

Väga tähtis on juba esimestest tundidest peale äratada õpilastes huvi antud õppeaine vastu, et õppimise motiivid poleks õpilastel juhuslikud (sõltudes näiteks õpetaja huvitavast jutustusest antud tunnis), vaid püsivamad, üldisemad ja printsipiaalsemad, et need oleksid seotud arusaamisega antud aine tähtsusest ja sooviga kindlaid teadmisi omandada.

Hajameelsuse vältimiseks on oluline tunni hästi organiseeritud algus, õpilaste täielik distsiplineeritus. Juba Komensky õpetas, et tuleb «rääkida ainult nendele, kes kuulavad, õpetada ainult siis, kui õpilased on tähelepanelikud». Tunni ebaõige (näiteks liiga loid või liiga pingutatud) algus hajutab õpilaste tähelepanu, seejärel on aga raske seda taastada ja õpilasi aktiviseerida.

Hajameelsust esineb õpilastel vähem, kui nad teavad tunni eesmärki. Sellepärast on õpetajal kasulik enne materjali selgitama asumist formuleerida teema ja anda töö lühike plaan. On hea, kui õpilased saavad uue materjali selgitamise või tunnis teostatud harjutuste ja laboratoorsete tööde tulemusena vastuse eelnevalt nende ette püstitatud küsimustele.

Nõrk distsipliin tunnis tekitab ikka ja alati hajameelsust. Tähelepanelik ja klassi juhtida oskav õpetaja seostab üldised distsiplineerivad vahendid üksikute distsipliinirikkujate jälgimisega. Üldiste vahendite hulka kuuluvad: tunni huvitav ja sisutihe ning laste tähelepanu paeluv ülesehitus, tunni õige toonus (ilma loiduseta ja liigse pingeta), õpilaste kaasahaaramine aktiivsesse töösse tunnis, distsipliinirikkumiste algatajate väljaselgitamine.

Eksperimentaalsed uurimused näitavad, et tähelepanu hoidmisel on tähtis osa õppetöö tempol, sealhulgas ka lugemise tempol. Aeglane tempo hajutab tähelepanu, kahandab õpilaste aktiivsust, takistab ajutiste seoste kujunemist. Kuid lugemise tempot ei tohi kiirendada sedavõrd, et aeg ajutiste seoste kujunemiseks (loetava teksti mõtestamiseks) jääb väheseks. Kui viiele katsegrupile loeti üht teksti ette erineva tempoga (2 kuni 10 minutini), siis oli antud juhul 6 minutit kõige optimaalsemaks tempoks, mille puhul suudeti reprodutseerida kõige rohkem mõtteid. Kui aga tempot aeglustati 10 minutini, olid tulemused halvemad kui isegi kõige kiirema tempoga lugemisel (M. Šardakovi uurimus). Pole kahtlust, et neis eksperimentides oli tähelepanu oluliseks

faktoriks loetud materjali reprodutseerimisel, seepärast mõjutavad tempo variandid esmajärjekorras katseisikute tähelepanu, seejärel aga mälu.

Lugemise tempo, nagu üldse töö tempo tunnis sõltub materjali sisust ja raskustest selle omandamisel, samuti õpilaste east. Mida noorem on õpilane, seda raskem on tal kohaneda tempo muutustega tunnis.

Õpilaste tähelepanu hajub sageli küsitlemise ajal, kui õpetaja tegeleb vaid vastava õpilasega ja kogu klass jääb passiivseks. Väga oluline on kasvatada kõikides õpilastes valmisolekut vastamiseks küsimustele, mis on esitatud väljakutsutud õpilasele. Selleks tuleb õpetajal sagedamini kasutada küsimusi, mis on esitatud kogu klassile. Mida aktiivsemalt õpilased töötavad, seda vähem jääb võimalusi hajameelsuseks.

Mõnikord muudavad õpilasi hajameelseteks õpetajad ise oma flegmaatilise ja igava ilmega, monotoonse ja veniva kõnega või siis vastupidi — köitvate võtete kuritarvitamisega. Materjali esitamise süsteemitus, kuivus ja segasus hajutavad isegi nende õpilaste tähelepanu, kes tahavad olla distsiplineeritud ja tähelepanelikud.

Õpetaja ei tohi klassis lubada isegi ajutist tähelepanematust, sest nii võivad õpilased arvata, et alati ei peagi tähelepanelik olema, mistõttu aegamööda muutub selline tähelepanematus neil harjumuseks.

Võitluses õpilaste hajameelsusega on vaja neile individuaalselt läheneda. Ühel õpilasel on hajameelsus juhuslik, teisel — harjumuspärane, ühel on see seotud õpilase elavusega, teisel aga vastupidi — tema flegmaatilise temperamendiga. Ühtedel juhtudel on selle juured ebasoodsates koduse kasvatuse tingimustes, teistel juhtudel — distsiplineerimata kaaslaste jäljendamises. On tähtis teada, kas õpilasel pole häireid füüsilises arengus, mis võiksid olla takistuseks kontsentreerumisele tunnis.

Kunagi ei tohi õpilasele rääkida tema hajameelsusest sel kombel, nagu oleks see tema igavene pahe. Alati tuleb talle mõista anda, et ta mitte ainult ei pea, vaid ka saab olla tunnis tähelepanelik. Nii väldime hajameelsuse muutumist harjumuslikuks.

Et kasvatada vajalikku suhtumist õppetöösse ja vältida hajameelsust, selles on suur osa kaasa rääkida õpetaja isiksusel, eelkõige aga õpetaja enese sügaval huvil selle vastu, mida ta õpetab, mille vastu ta tahab õpilastes huvi äratada. Õpetaja autoriteet on õpilaste huvi ja tähelepanu arendamise kindlaks aluseks, ilma nendeta pole aga õppematerjali omandamine üldse võimalik.

3. Meelelise tunnetuse protsessid õppematerjali omandamisel ja õpetamise näitlikustamise psühholoogilised alused

Meelelise tunnetuse osa õppematerjali omandamisel

V. I. Lenin näitab, et tunnetamise tee läheb «elavalt kaemuselt», s. t. aistingutelt ja tajudelt abstraktsele mõtlemisele ning selle juurest praktikale, mis on tõe tunnetamise kriteeriumiks.

Meelelise tunnetuse alla kuuluvad kõik psüühilised protsessid, mis tekivad esemete ja nähtuste vahetul mõjumisel meie meeleorganitele. Meeleline tunnetus, olles objektiivse maailma vahetuks peegelduseks ajus, on igasuguse tunnetuse allikaks.

Märgitud psüühilisteks protsessideks on *aisting, taju* ja *kujutlus.*

Meeleline tunnetus kujutab enesest eelkõige esimese signaalsüsteemi tegevust, mis saab signaale vahetult tegelikkuse esemetelt ja nähtustelt. Kuid teatud osa selles, eriti taju ja vaatluse korral, on ka teisel signaalsüsteemil, mis pole tegelikkusega seotud vahetult, vaid nende üldistuste kaudu, mis antakse edasi sõnas, kõnes. Mingi eseme tajumisel inimese poolt ei teki ajus mitte lihtne peegelpilt, vaid taju on mõtestatud, siin esineb üldistamise elemente, taju tähistatakse sõnaga ning sellega kantakse tajutav objekt ühte või teise objektide rühma. Veelgi suurem on teise signaalsüsteemi üldistav ja reguleeriv tegevus vaatlusprotsessis, kus ilmneb sõnalise instruktsiooni ja koos sellega sihikindluse, plaanipärasuse, olulise eraldamise ning kontrolli tähtis osa.

Meelelise tunnetuse edukus sõltub esimese ja teise signaalsüsteemi õigest koostööst. Eseme tajumine ilma piisava mõttetööta võib viia selleni, et inimene ei näe «puude tagant metsa», see teeb tajumise stiihiliseks ja pealiskaudseks. Teisest küljest aga võib ka arutelu — kui puudub täielik ja täpne taju objektist — viia vääradele ning meelevaldsetele oletustele, taastundmise vigadele ja illusioonidele. Rõhutades esimese ja teise signaalsüsteemi koostöö tähtsust meelelises tunnetuses, tuleb siiski märkida, et peamine osa selles tunnetuses on muljetel, mis saadakse vahetust tegelikkusest. Selle poolest meeleline tunnetus erinebki mõtlemise abil toimuvast tunnetamisest, mis samuti pole lahutatud tegelikkuse vahetutest signaalidest, kuid milles kesksel kohal on need üldistused, mida väljendatakse sõnas ja mis on võimalikud ainult tänu teise signaalsüsteemi tegevusele.

Õpilased omandavad tunnis uusi teadmisi eelkõige õpetaja seletuste tajumise teel. Seepärast sõltub õpetamise kvaliteet suurel määral sellest, kuivõrd õige, selge, arusaadav, huvitav ja sisukas on õpetaja kõne.

Õpetaja kõne tajumisel funktsioneerivad õpilaste kuulmisretseptorid. Kuulmishäiretega õpilastel on õpetaja kõne tajumine

raskendatud. Kuid õpetaja seletuste tajumine sõltub teatud määral ka õpetaja kõne välistest omadustest. Nii võib osutuda õpetaja vaikne ja segane kõne alaläviseks, mida õpilased ei suuda tajuda; ülemäära vali kõne võib aga esile kutsuda niinimetatud ülepiirilise pidurduse, mille puhul tugev ärritus ei tõsta erutusprotsessi aktiivsust, vaid kutsub esile vastupidise protsessi — pidurduse. Samuti võib õpetaja monotoonne, küllaldaselt moduleerimata (hääle kõrgendamine ja madaldamine, tugevdamine ja nõrgendamine) kõne kutsuda õpilastes, eriti nooremates klassides, esile unisust, pidurduse irradieerumist. Õpetaja liiga kiire kõne ei jäta vajalikku aega ajutiste seoste tekkimiseks, liiga aeglane kõne sagedaste õigustamatute pausidega ei võimalda õpilastel keskenduda, kahandab erutusprotsessi aktiivsust ja takistab vajalike erutuskollete kujunemist ajukoores.

Õpiku või muude raamatute lugemisel (kas õppetunnis või väljaspool seda) funktsioneerivad õpilastel nägemis-, kinesteetilised ja kuulmisretseptorid (viimased valjusti lugemise korral). Raamatuteksti edukaks tajumiseks on vaja, et see tekst oleks vastavalt kujundatud. Algkoolis, eriti aga kahes esimeses klassis, peab õpperaamatute šrift olema küllalt suur, vahed sõnade ja ridade vahel suuremad kui täiskasvanute raamatutes, read ei tohi olla liiga pikad. Kooli esimestes klassides ei ole õpilastel kujunenud veel niisugust kindlat lugemisvilumust, milles trükimärkide eristamine oleks suurel määral automaatseks protsessiks. Kuigi materjali omandamisel on väga olulised niihästi õpetaja kõne kui ka raamatuteksti tajumine, ei saa ainuüksi nendega piirduda. Õpetamise *näitlikkuse* printsiip nõuab, et õpilased tajuksid teadmisi omandades konkreetseid esemeid ja nähtusi või nende kujutusi, et nende teadmisi rikastaksid konkreetse elulise materjali vaatlused, et nad omandaksid konkreetseid kujutlusi.

J. J. Rousseau mõistis nördimusega hukka temaaegsete (18. saj.) koolide erakordse raamatulikkuse, kui õpilasi õpetati ainult sõna abil. Ta hüüab: «Asjad, asjad on tähtsad! Ma ei jõua küllalt korrata, et me anname liiga palju tähtsust sõnadele. Endi lobiseva kasvatusega me kasvatame ainult lobisejaid.»[18] Tunnustades raamatu kogu tähtsust sirguva põlvkonna arendamisel, tuleb märkida, et meie kool pole veel üle saanud õpetamise sõnalis-raamatulike meetodite kuritarvitamisest ning Rousseau üleskutse õpetada lapsi vaatlema tegelikkuse reaalseid esemeid pole kaotanud tähtsust ka meie päevil.

K. Ušinski selgitas õpetamise näitlikustamise tähtsust ja psühholoogilist olemust järgmiste sõnadega: «See on niisugune õpetus, mis on üles ehitatud mitte abstraktseile kujutlustele ja sõnadele, vaid konkreetseile kujudele, mida laps tajub vahetult, olgu siis õppimise enda jooksul õpetaja juhtimisel või varem, lapse ise-

[18] J. J. Rousseau, Elulugu. Pedagoogilised vaated. Émile, Tartu 1930, lk. 162.

seisva vaatluse teel, nii et õpetaja leiab lapse hinges juba valmis kuju ja ehitab sellele õppimise.

See õppimise käik konkreetselt abstraktsele, kujutluselt mõtte juurde on nii loomulik ja põhineb nii selgeil psühholoogilistel seadustel, et selle vajadust võib eitada ainult see, kes üldse eitab vajalikkust õpetuses arvesse võtta inimloomust üldse ja lapse oma eriti.»[19]

Nendes sõnades avaldub selgelt õpetamise tee: konkreetselt abstraktsele, püüd põhjendada näitliku õpetamise loomulikku vajadust, mis vastab laste psühholoogia nõuetele.

Tõepoolest, õppematerjali näitliku omandamise vajadus on inimesele sügavalt omane. K. Ušinski ei tundnud veel inimloomuse seadust, mille avastas I. Pavlov ja mis seisneb selles, et kindlad tingreflektoorsed seosed kujunevad inimesel ainult esimese ja teise signaalsüsteemi koostöö korral. Teise signaalsüsteemi tegevuse edukus sõltub sellest, kuivõrd pidevalt ja õigesti on see seotud esimese signaalsüsteemi kui tegelikkuse lähima juhiga.

Aine omandamine toimub kergemalt ja kindlamini, kui sellest võtab osa mitu analüsaatorit. Kui õpilane tajub õppematerjali mitte ainult kuulmise, vaid ka näitlike vahendite vaatluse teel ja lisaks sellele teeb veel mingisugust praktilist tööd, siis kujuneb tal püsiv tingreflektoorsete seoste süsteem, mille puhul on tegevuses mitmesugused analüsaatorid. Eksperimentaalselt on tõestatud, et vigade arv õppematerjali omandamisel väheneb märgatavalt, kui seda materjali ei tajuta ainult ühe analüsaatori abil (kuulmine või nägemine), vaid mõlemaga samaaegselt.

Õppematerjali omandamine ainult kuulmise abil (õpetaja kõne tajumine) võib muutuda väsitavaks, põhjustada kuulmisanalüsaatori ülekoormuse ning sellega esile kutsuda pidurduse. Mitte juhuslikult ei kasuta õpetaja õppematerjali seletamise ajal näitlikke vahendeid, mitte juhuslikult ei esita ta õpilastele küsimusi ega kutsu neid tahvli juurde, ühesõnaga — mitte juhuslikult ei kasuta ta mitmesuguseid aktiivseid meetodeid, vaid ta teeb seda selleks, et närvitegevus laste ajus toimuks mitmetes piirkondades ja samal ajal võimalikult ladusalt.

Polütehnilise õpetuse põhimõtte rakendamine koolis püstitab veelgi suuremaid nõudeid näitlikkusele kui kooli ja elu sidemete tugevdamise vajalikule tingimusele, seejuures niisugusele tingimusele, mille puhul I. Pavlovi väljenduse kohaselt tuleb «pea ühendada kätega», s. t. teha mingil määral ka füüsilist tööd.

Õpilaste jälgimine näitlike õppevahendite demonstreerimise ajal või mingite praktiliste tööde juures näitab, kuidas see kõik tõstab laste huvi õppimise vastu. Tuleb silmas pidada, et isegi pärast seda, kui õpetaja on mingit objekti küllalt ilmekalt kirjeldanud, kutsub antud eseme või selle kujutuse demonstreerimine

[19] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed, II kd., Tallinn 1958, lk. 470.

õpilastes esile uudsustunde; nähes eset või selle kujutust, ilmutavad õpilased mõnikord imestust, otsekui leidnuksid nad selles midagi ootamatut. Mitte mingisugune, ka kõige kunstipärasem loodusekirjeldus ei saa asendada muljeid, mida saadakse vahetutest loodusevaatlustest.

Näitlikkus pole õppetöös omaette eesmärgiks ja selle kasutamine annab häid tulemusi ainult siis, kui see aitab elavalt, aktiivselt ning teadlikult materjali omandada. Näitlikkuse kasutamise eesmärgid võivad igal konkreetsel juhul olla eripärased.

Näitlik materjal aitab õpilastel luua kujundeid, mis on omamoodi taustaks õppematerjali omandamisele. Näiteks vaadeldakse kirjandustundides enne Nikolai Ostrovski kirjandusliku pärandi tundmaõppimist tema portreed ja tabeleid, mis demonstreerivad selle suure nõukogude kirjaniku teoste levikut.

Palju suurem on aga näitlikkuse osa nendel juhtudel, kui näitlikkus kuulub orgaaniliselt tunnetuslike ülesannete lahenduskäiku, mille näiteks võiksid olla mitmesugused demonstratsioonid ning katsed füüsika- ja keemiatundides. Siin pole ilma näitlikkuseta võimalik aru saada käsitletavate nähtuste olemusest — see osutub vajalikuks seaduspärasuste tundmaõppimisel.

Näitlikkus võib ka lõpule viia omandamise protsessi, kui ta kas kujundites kinnistab saadud teadmisi või laiendab kujundite ringi, mis pärineb eelmistest tundidest. Näiteks võib kirjandustundides Gogoli käsitlemise lõpetada piltide näitamisega, mõne Gogoli näidendi lavastamisega või näituse korraldamisega teemal «Gogol maalikunstis».

Uurimused on näidanud, et näitlikkus võib olla kasutu või isegi kahjulik, kui tema poolt loodavad kujundid suunavad õpilase mõtte ebaõigele teele. Nii näiteks takistab geograafilise materjali omandamist niisugune näitlik materjal, mis demonstreerib üht nähtust väga suure arvu variatsioonidega või siis üldse ilma variatsioonideta. On kindlaks tehtud, et kui õpilased omandasid mõiste «taiga» ainult ühe pildi abil, mis kujutas Siberi taigat, siis takistas see mällu talletatud pilt kujutluse loomist Karjala taigast. Kujundid, mis tekivad õpilastel töös näitliku materjaliga, avaldavad positiivset mõju geograafiaalaste teadmiste omandamisele ainult sel juhul, kui kujund ja mõiste kujunevad õige üldistamise protsessis, mille juures tuuakse välja niihästi olulised kui ka mitteolulised tunnused. Kujund peab olema selliselt mõtestatud, et õpilased teadlikult eristaksid, mis selles kuulub objekti oluliste ja mis mitteoluliste tunnuste juurde (J. Kabanova-Melleri uurimused).

Näitliku õpetamise peamiseks eesmärgiks nõukogude koolis peab olema õppematerjali teadlik ja kindel omandamine ning materialistliku maailmavaate kujundamine. Seejuures ei tohi unustada, et koos sellega tuleb saavutada ka teine eesmärk: vaimsete võimete, sealhulgas ka vaatlusvõime, arendamine.

Psühholoogilisest aspektist tuleb eelkõige vahet teha e s e m e l i s e n ä i t l i k k u s e, k u j u t a v a n ä i t l i k k u s e j a s õ n a l i s e n ä i t l i k k u s e vahel.

Kõneldes *esemelisest näitlikkusest,* mõistetakse selle all õpilaste vahetut tutvustamist tegelikkuse esemete ja nähtustega. Selle näitlikkuse liigi eesmärgiks on kooli lähendamine elule, kuna see liik eriti hästi aktiviseerib õpilasi ning kutsub neis esile suurema huvi õppematerjali omandamise vastu.

Ennekõike kuulub sellesse liiki reaalse tegelikkuse esemete *demonstreerimine* klassis, näiteks demonstreeritakse looduslootundides mitmesuguseid taimi ja mineraale. Pärast üldist demonstratsiooni võib taolisi objekte laiali jagada kõikidesse pinkidesse, et õpilased saaksid neid paremini jälgida.

Sageli on võimalik lasta õpilastel enestel niisugust demonstratsiooniks vajalikku materjali koguda. See võte tõstab laste aktiivsust ja esitab neile teatud nõudeid sellise materjali valikul, mis omakorda soodustab tutvumist materjaliga ja arendab vaatlusvõimet. Õpilased, kes peavad klassi tooma kase, tamme, papli, pärna, vahtra ja haava lehti, on korjamisel sunnitud neid vaatlema, eraldama ühtesid teistest ning leidma iseloomulikke erinevusi.

Esemelise näitlikkuse valdkonda kuuluvad ka tundides demonstreeritavad katsed, näiteks katsed lume ja metallide sulamise ning keha paisumise kohta soojendamisel jms. Õpilased tutvuvad nende katsete jälgimisel konkreetse protsessiga, neil on võimalus vaadelda toimuva protsessi etappe ja mõnikord võrrelda seda analoogiliste protsessidega looduses (lume sulamine katsetingimustes ja lume sulamise jälgimine kevade saabumisel). Siia kuuluvad ka kestvamad katsed, nagu taimede kasvatamine seemnetest, niisuguste taime kasvu mõjutavate faktorite nagu pinnase omaduste, valguse, niiskuse jne. mõju uurimine.

Esemelise näitlikkuse eri liigiks on *ekskursioonid.* Sisu järgi tehakse vahet ekskursioonide vahel, mis toimuvad muuseumi või näitusele, ja ekskursioonide vahel, mis toimuvad loodusesse, vabrikutesse ja tehastesse, ühesõnaga — tegeliku elu vaatlemiseks.

Ekskursiooni edukus sõltub selle ettevalmistamisest ja läbiviimisest. Ettevalmistamisel esineb sageli kaks vastandlikku viga: kas selgitatakse ekskursiooni eesmärki, plaani ja oodatavaid tulemusi liiga lühidalt ja ebamääraselt, või siis vastupidi — instruktsioonis pakutakse niisuguseid üksikasju, mis ei suuna õpilasi iseseisvale vaatlusele. Selleks et õpilased vastutustundega suhtuksid ekskursiooni ajal toimuvatesse vaatlustesse, on vaja, et nad teatud vormis fikseeriksid resultaadid.

Ekskursioonimeetodi edukus sõltub suurel määral ka ekskursiooni juhist, kelleks koolitingimustes on sageli õpetaja; see sõltub

sellest, kuivõrd ta oskab lapsi juhtida, vaatlust suunata ja kõige selle juures nende initsiatiivi säilitada.

Ulatuslikke võimalusi ekskursioonideks pakub ka pioneeritöö. Pioneeride matkadel on oma spetsiifilised eesmärgid, kuid neid saab kasutada ka kui näitliku õpetamise vahendit laste tutvustamisel looduse ning ühiskondliku eluga.

Koolis on tähtis koht *kujutaval näitlikkusel*, mis toimub piltide, tabelite, makettide, mulaažide ja filmide abil.

Klassis demonstreeritavaid pilte ja tabeleid võib jaotada kahte rühma. Ühte rühma kuuluvad need vahendid, mille vaatlemine ei nõua mingisuguseid pingutusi ning mille sisu torkab kohe silma. Need on plakatitüüpi vahendid, mille eesmärgiks on äratada huvi õppematerjali vastu ning kergendada materjalist arusaamist selle rõhutamisega, millele on vaja erilist tähelepanu pöörata.

Plakat täidab oma ülesande sel juhul, kui ta tahtmatult haarab tähelepanu oma ereduse, huvitava sisu, lihtsuse ning kujutuse selgusega. Plakatil ei tohi olla palju kujutisi, detaile ega teksti.

Plakatitüüpi näitlike vahendite hulka kuuluvad niihästi «päris» plakatid (näiteks värvikad 1. mai ja oktoobripühade plakatid), kui ka spetsiaalselt õppe-eesmärkidel valmistatud pildid ja tabelid, mis skemaatiliselt, kuid ilmekalt rõhutavad objekti teatud osi ning külgi. Niisugune on näiteks pilt, mis reljeefselt kujutab taime õie või varre ehitust. Plakatitüüpi vahendeid on kerge tajuda, need jäävad hästi meelde, kuid need ei arenda eriti vaatlemisvõimet, sest nende tajumine ei nõua jõupingutusi, mis on vajalikud hoolika vaatluse korral.

Muud klassis demonstreeritavad pildid ja vahendid nõuavad tahtelist tähelepanu, teatud plaani vaatlemisel ning sageli ka teravat ning täpset vaatlusvõimet. Niisuguste vahendite vaatlemisel tuleb tihti eristada olulisi detaile, võrrelda, määrata kindlaks üksikosade tähtsus terviku suhtes või siis hinnata tervikut osade järgi. Niisugustel vahenditel võib olla palju objekte ja palju allkirju. Kuid siingi pole soovitav ülekuhjamine detailide ega allkirjadega, samal ajal aga on lubamatu ka ülemäärane lihtsustamine.

Eriline koht kujutavas näitlikkuses on *filmidel*, mis võimaldavad tajuda protsessi, tegevuse või sündmuse järjestikulisi etappe. Multifilmidel on oma lihtsuse ja teatud skematismi tõttu plakatlik iseloom, teised tundides demonstreeritavad filmid on mitmesugused — vastavalt sisu ja kujutavate vahendite komplitseeritusele. Filmide hariduslik ja metoodiline tähtsus sõltub sellest, kuivõrd nad tõstavad huvi õppematerjali vastu ja kergendavad selle omandamist.

Lõpuks kuuluvad kujutava näitlikkuse hulka veel *skitsid* ja *joonised*, mida teevad niihästi õpetaja kui ka õpilased. Õpetaja oskamatud, eriti aga ebatäpsed skitsid ning joonised klassitahvlil on paremal juhul üksnes kasutud. Õpilasi tuleb rohkem suunata iseseisvalt skitseerima. Õpetaja jälgigu seejuures töö korralikkust

ja andku juhendeid — näiteks proportsioonidest kinnipidamise kohta. Õpilaste skitsidele ei tohi esitada ülemäära kõrgeid nõudeid, näiteks ilu või maalilisuse osas.

Selleks et näitlike vahendite kasutamine oleks maksimaalselt efektiivne, tuleb nende valmistamisel arvestada aistingu ja taju mõningaid seaduspärasusi.

1. *Kontrasti* seadus. See seisneb selles, et sisult või tugevuselt kontrastsed ärritused või nende kompleksid, mis mõjuvad ajukoorele üheaegselt või järjestikku, tõstavad sageli aistingu või taju efektiivsust. Kui tahetakse näiteks geograafilisel kaardil või mingil tabelil eraldada teatud osi, et õpilased neid hästi eristaksid, siis värvitagu need vastandvärvidega: roheliseks ja punaseks, kollaseks ja siniseks. Selleks aga, et rõhutada mingi objekti väikesi mõõtmeid, tuuakse viimase kõrval ära suure objekti kujutis.

Kontrastinähtust käsitletakse füsioloogilisest küljest kui vastandlike erutus- ja pidurdusprotsesside vastastikust induktsiooni.

2. *Objekti ja fooni suhte* seadus. Tajul on selles mõttes valiv iseloom, et paljudest ärritustest, mis ajule samaaegselt mõjuvad, eraldatakse optimaalse erutuse tsoonis ainult mõned neist eseme peegeldusena, teised ärritused aga, mis vahetult piirnevad selle erutuskoldega, pidurdatakse. Mida teravam on erinevus objekti ja naaberalade poolt pidurdatud fooni vahel, seda täpsemalt tajutakse objekti.

Näitlikel vahenditel, eriti aga plakatitüüpi vahendite puhul, on objekt tavaliselt parema tajumise eesmärgil selgelt eraldatud foonist; kui aga vahend on halvasti valmistatud, kui tema vaatlemisel oluline taandub fooniks ja esile astub teisejärguline, siis võivad mõnikord tekkida omapärased illusioonid. Nii hakkasid õpilased ühe loodusloo tabeli näitamisel ootamatult naerma. Tuli välja, et tabelil kujutatud taime varre läbilõige sarnanes taldrikul oleva pirukaga ja sellest muljest oli lastel raske vabaneda.

On teada, et objektide tajumisel looduses on need sageli maskeeritud ning neid on raske foonist eraldada. Nii omandavad loomad ja putukad endakaitseks niisuguse asendi ning värvuse, et neid on raske eraldada neid ümbritsevatest objektidest, näiteks rohelusest. Näitlikel vahenditel tuleb saavutada varjatud esemete niisugune esitamine, millist praktiseeritakse niinimetatud peitepiltide juures, kus tuleb leida pildil maskeeritud kujutis («Kus on poiss?» «Kus on jahimees?» jne.).

3. *Taju maht sõltub eelnevast tutvumisest tajutavate objektidega ja nende mõttelisest seosest.* Tähelepanu puhul märkisime, et paljusid objekte võib samaaegselt tajuda nendel juhtudel, kui need objektid on õpilastele mingil määral tuntud või kujutavad endast mingit tervikut. See seaduspärasus on kehtiv ka objektide vaatlemise korral. Kui õpilasel oli vaja kiiresti vaadelda mitmeid köögivilju, et nende hulgast mõningaid teatud tunnuse järgi eral-

dada, siis tegi ta seda kiiresti, kui tal aga tuli sama tegevust sooritada hoopis vähem tuttavate ning erinevate vartega taimede puhul, kulutas ta vaatlemiseks palju rohkem aega. Kui komplitseeritud objekt kujutab endast seoste hästi korraldatud süsteemi, siis toimub selle tajumine umbes niisama ruttu kui mõne lihtsama objekti tajumine. Siit järgneb süsteemsuse nõue üksikute kujutiste paigutamisel komplitseeritud näitlikes vahendites.

Esemelise ja kujutava näitlikkuse kõrval kasutatakse tundides üsna laialdaselt *sõnalist näitlikkust*, mille all mõistetakse õpetaja kõnet, mis mõjutab õpilaste tundmusi ning kutsub neis esile konkreetseid kujutlusi.

Ajaloolise materjali käsitlemisel tekitavad õpetaja poolt toodud elavad näited õpilastes kujundeid, mis võimaldavad kujutleda teatud ajaloolist fakti, epohhi, isikut või ühiskondliku elu materiaalseid tingimusi. Seletava lugemise tundides laseb õpetaja õpilastel meenutada neil olemasolevaid tähelepanekuid mingite objektide või nähtuste kohta, mis on seotud loetud jutustuse sisuga.

Kirjandusteose lugemise ilmekusest sõltub suurel määral, kas antud teos kutsub lastes esile vajalikud konkreetsed kujutlused ja nendega seotud tundmused või mitte. Kunstiteose ilmetu, «kuiv» lugemine ei ole näitlik selles mõttes, et õpilased tajuvad siin vaid sõnu ja teose üldist sisu, ilma et seda muudaks elavamaks eredad kujutlused või tundmused, mida suudab esile kutsuda vastav intonatsioon ilmekal lugemisel.

Näitlike vahendite valik ja nende demonstreerimine

Õpetamise näitlikustamise edukus sõltub suurel määral vajalike vahendite õigest valikust. Kõigepealt peab vahendeid olema piisavalt, et selgitada ja illustreerida materjali ning seostada seda eluga; samal ajal on ka oluline, et neid poleks liiga palju.

Ühe kooli I klassi matemaatikatunnis selgitati jagamist kaheks osaks (pooleks) ja näidati sel otstarbel õunte makette, kui oli vaja 2 jagada 2-ga ja 4 2-ga. Edasi aga 6, 8 ja 10 jagamiseks 2-ga neid makette enam ei jätkunud. Ilmselt oli siin tegemist vahendite vähesusega. Teises koolis näidati samalaadses tunnis mitmesuguste objektide makette, peale selle arvutasid õpilased siin pulkade, tikkude ja paberketaste abil ning kasutati ka lapsi endid näitlike vahenditena (neid grupeeriti ja jagati kahte võrdsesse alagruppi), mille tulemusena tund koormati näitliku materjaliga üle ning hajutati laste tähelepanu. Veel halvem on, kui õpetaja toob tundi materjali, mida õpilased küll näevad, kuid mis ei leia tunnis kasutamist. Looduslootunnis muudeti klass aiaks — niivõrd palju oli ette valmistatud mitmesuguseid taimi —, kuid õpilased ei orienteerunud nendes, sest et õpetajal polnud aega neid näidata ega

tutvustada. Iga näitliku vahendi tajumine peab aga lülituma seoste süsteemi, mis on kujunenud õpilase ajus õppematerjali omandamisel, ning põhiline tähtsus selles süsteemis peab olema õpetaja seletustel. Kui näitlikke vahendeid on liiga palju ja kui õpetaja ei analüüsi neid, siis võivad need moodustada süsteemi, mis pole vahetult seotud tunni eesmärgiga. Sagedamini aga juhtub seda, et niisuguseid vahendeid kasutatakse süsteemitult ning lõppude lõpuks ei soodusta nad enam õppematerjali omandamist.

Sageli tuleb õpetajal enne näitliku õppevahendi demonstreerimist õpilasi selle õigeks tajumiseks ette valmistada: selgitada antud vahendi vaatlemise eesmärki, tutvustada lühidalt selle olemust, esitada küsimusi, mis suunavad laste tähelepanu vahendi eriti olulistele külgedele.

Niisuguse sõnalise instruktsiooni iseloom sõltub näitliku vahendi iseärasustest ja sellest, missugune osa on sel vahendil eelseisva õppematerjali selgitamisel. Plakatitüüpi pildid ja tabelid ei vaja detailsemat instruktsiooni — sageli saab ka ilma selleta läbi. Sisult ja ülesehituselt keerukamate tabelite, katsete ning ekskursioonide instruktsioon nõuab hoolikamat ettevalmistust. Too instruktsioon peab olema ammendav, kuid mitte liiga pikk. Kuid ka kõige detailsema instruktsiooni korral ei tohi õpilastele näitliku vahendi jälgimist sedavõrd lihtsaks muuta, et neis kaoks huvi selle vastu ja nad ei teeks jõupingutusi vaatlemiseks.

Sõna ja näitlikkuse suhte probleem teadmiste omandamisel on üksikasjalikult läbi töötatud L. Zankovi ja tema kaastööliste uurimustes. Nendes uurimustes on näidatud, kuidas näitliku materjali demonstreerimisel sõltuvad sõnalised instruktsioonid konkreetsetest õppeülesannetest, näiteks sellest, kas peab õpetaja sõna suunama vahetut objektide tajumist või organiseerima taju vaadeldavate nähtuste oluliste külgede väljaselgitamiseks, et neid kõrvutada ja üldistada (mitmete nähtuste vaatlemisel), selleks et mõista nende aluseks olevaid ideid (J. Fortunatova). Vead sõnalistes juhtnöörides näitliku materjali demonstreerimisel viivad selleni, et õpilased ei jälgi seda enam tähelepanelikult — tahtmatult asendub neil objekti taju varasemate teadmistega sellest objektist (M. Zvereva). Mida keerukam on õpilaste poolt vaadeldav objekt ja mida raskem õppeülesanne, seda suurem tähtsus on õpetaja instruktsioonil (D. Karinskin).

Sõna ja kujundi suhte küsimusi on käsitlenud ka teised uurijad.

Häid tulemusi annab näitlike õppevahendite kasutamine siis, kui sellele eelneb mitte lihtsalt sõnaline instruktsioon, vaid õpetaja paeluv vestlus. Seda näitavad mitmed eksperimentaalsed uurimused, eriti aga A. Borodulini töö, mis põhineb botaanilisel materjalil (teema «Varre ehitus»).

Vestlusest selgus, et varred erinevad jämeduselt, värvilt, pikkuselt. Kõneldi varre osast taime kasvus ja arengus ning anti juhtnööre tabelite õigeks vaatlemiseks. Lapsed võtsid vestlusest aktiiv-

selt osa, jutustasid neist taimedest, mida nad nägid. Vestluse tulemusena oskasid õpilased näidata varre osi tunnis kasutatud ja mitte kasutatud tabelitel, samuti naturaalsetel objektidel 15% võrra paremini ning õige jutustamine varrest paranes 10% võrra.

Õppetöö näitlikustamise suhtes on suur tähtsus *näitlike vahendite kasutamise tehnikal.*

Kui näitlikku materjali kasutatakse mingi teema läbivõtmisel, mitte aga enne seda, siis tuleb seda demonstreerida ainult selle aja jooksul, kui materjali otseselt kasutatakse. Vahendeid ei ole soovitav varem üles seada, sest nii kaldub õpilaste tähelepanu kõrvale, kaob uudsusetunne ja järelikult kahaneb ka õpilaste huvi vahendite vastu. Pärast demonstreerimist tuleb vahend kõrvale panna. Erandiks võivad siin olla vaid need vahendid, mida ei saa nende suuruse tõttu kiiresti eemaldada või mis on suletavad või siis sisult niivõrd lihtsad, et ei haara pärast vaatlust enam õpilaste tähelepanu.

Õpetaja peab juba varem valima koha, kuhu riputada pilt või tabel. Ei tohiks esineda juhtumeid, et õpetaja alles tunnis vaatab, kuhu näitlik vahend riputada või siis valib ebasobiva koha, mille tulemusena vaatlus enam oma eesmärki ei saavuta.

Vahendite demonstreerimisel tuleb arvestada seda, kuivõrd selle sisu on lastele tuttav. Mida tundmatum on lastele näitliku vahendi sisu, seda rohkem aega nõuab selle näitamine.

Väga suur abi on õppetöös *kätteantavast materjalist,* milleks võivad olla näiteks pulgad või papist ja paberist kujundid aritmeetika õppimisel, taimed loodusloo õppimisel jne. Laialijagatud materjaliga töötades saavad õpilased seda vaadelda mitmest küljest, opereerida sellega (teha näiteks taimest lõikeid). Edu niisuguse materjali kasutamise korral sõltub mitte ainult sellest, kuidas õpetaja on seda prepareerinud ja valinud, vaid ka sellest, kuivõrd õpetaja kontrollib ja suunab õpilaste tööd selle materjaliga.

Vaatlusvõime kasvatamine

Kui teadmiste omandamise protsessis kasutatakse piisavalt ja õigesti näitlikke õppevahendeid, siis kasvatatakse sellega üht inimese olulist omadust — vaatlusvõimet.

Vaatlus on taju erivormiks, mida iseloomustab (tavalise tajuga võrreldes) suurem aktiivsus, organiseeritus, mõtestatus ning loov iseloom.

Vaatlus on väga aktiivne, sageli aga ka pingeline protsess. Seda vaatluse iseärasust on juba ammu tähele pandud; nii öeldakse näiteks «vaatama» asemel «vaatlema», «kuulma» asemel «kuulatama» jne. Vaatluseks on vaja koondatud ja aktiivset

tähelepanu, samal ajal kui tavalise taju korral pole seda alati tarvis.

Vaatlus on suuremal määral organiseeritud taju. See tähendab, et vaatlemisel püstitatakse alati kindel eesmärk või ülesanne ning et sel juhul on ühel või teisel kujul alati olemas mingi plaan. Vaatlemisel me otsekui püstitame küsimusi tajutavate objektide suhtes ja otsime neile vastust objekti hoolika jälgimise teel. Küsimuste püstitamine sõltub meie varasematest kogemustest.

Vaatluse abil tuuakse tavaliselt välja objekti kõige tähtsamad ja olulisemad omadused ning kvaliteedid. Sellelt seisukohalt on vaatlus rohkem mõtestatud protsess kui tavaline taju. Temas esineb alati uurimise elemente, seepärast ongi vaatlus heaks mõtlemise kooliks.

Iga vaatlus on seotud ootusega saada antud esemest uusi teadmisi. Kui anda õpilastele vaatlemiseks neile tundmatu lubjakivi tükike, siis püüavad nad vastust leida umbes järgmistele küsimustele: «Mis see on? Millest see on tehtud? Kus seda elus kasutatakse?» See tendents — märgata vaatlemisel midagi uut — annabki vaatlusele loova iseloomu. Ilma vaatluseta oleks võimatu loov tegevus, näiteks tehnikaalases leiutustegevuses.

Sageli vaadeldakse muutuvaid objekte ja protsesse. Niisuguste vaatluste eesmärgiks on kindlaks teha, missugused etapid esinevad objekti või nähtuse muutumisel ja mis neid etappe iseloomustab. Niisugusteks on näiteks keemiliste reaktsioonide ja liikuvate mehhanismide töö, taimede ning loomade elu vaatlused.

Vaatlusvõimeks nimetatakse võimet kiirelt, täpselt ja iseseisvalt vaadelda. Vaatlusvõime kui inimese teadmishimu väljendus on inimese loova tegevuse üheks tingimuseks. I. Pavlovi laboratooriumi frontoonil olid sõnad: «Vaatlusvõime, vaatlusvõime, vaatlusvõime.» Polütehnismi printsiibi rakendamisel nõukogude koolis on õpilaste vaimse kasvatuse üheks oluliseks ülesandeks vaatlusvõime kasvatamine.

Kirjas nõukogude noorsoole näitas I. Pavlov vaatluste ja üldistuste vastastikust seost faktilise materjali kogumisel. Kuigi selles kirjas peeti silmas teaduslikule tööle asuvaid noori nõukogude inimesi, on see täiesti maksev ka õpilaste kohta, kui kõne all on õpilaste vaimne kasvatus ja vaatluskultuuri tähtsus selles kasvatuses.

I. Pavlov kirjutas: «Uurige, võrrelge, koguge fakte.

Kui täiuslik ka ei ole linnutiib, ei suudaks ta iialgi lindu kõrgusesse tõsta toetumata õhule. Teadlasele on selleks õhuks ... faktid.

Kuid uurides, eksperimenteerides ja vaadeldes ärge jääge faktide arhivaarideks. Püüdke tungida nende tekkimise saladustesse. Otsige visalt neid juhtivaid seadusi.»[20]

---

[20] I. Pavlov, Valitud teosed, Tallinn 1955, lk. 38.

See on vaatlusvõime kasvatamise põhimõte, millest peavad juhinduma õpetajad oma pedagoogilises töös ja õpilased teadmiste omandamisel.

Vaatlemiskultuur nõuab eelkõige meeleorganite (ilma milleta pole võimalik ei tajuda ega vaadelda) tervisliku seisundi kaitsmist. Õpilastel esinevatest nägemishäiretest võib märkida lühinägelikkust ja astigmatismi (silma sarvkesta ebaõige kumerus) ning võrdlemisi harva ka osalist või täielikku värvipimedust, mille puhul kaob võime eristada kaht täiendvärvi (punane-roheline, sinine-kollane). Kuulmishäired takistavad õpilasel kuulda tavalise tugevusega kõnet. Mõnedel õpilastel esineb naha- ja kinesteetilise retseptori madalamat tundlikkust. Häireid õpilaste retseptorites tuleb märgata õigeaegselt, et oleks võimalik neid kergemini kõrvaldada. Kuna vaatlusvõimet kasvatatakse vaatluse käigus tundides ja väljaspool tunde, siis peab lastel olema küllaldaselt materjali vaatlemiseks. Tuleb rõhutada reaalsete objektide ja nähtuste vaatlemise tähtsust. Sellest aspektist vaadelduna on oluline osa ekskursioonidel ja praktilistel töödel.

Õpilasi tuleb tutvustada vaatlemise metoodikaga. J. A. Komensky soovitas objekte vaadelda järgmiselt. Kui on vaja midagi korralikult vaadelda, siis tuleb see ese: 1) asetada silmade ette, 2) mitte väga kaugele, vaid sobivale kaugusele, 3) ja seejuures mitte kõrvale, vaid otse silmade ette, 4) ja mitte nii, et eseme esipool oleks pööratud kõrvale või tahapoole, vaid et see oleks suunatud otse vastu. 5) Eset tuleb esialgu vaadelda tervikuna, 6) seejärel üksikute osade kaupa ning seejuures 7) järjekorras algusest lõpuni, 8) peatudes igal osal seni, kuni kõigest koos kõigi iseärasustega on täiesti õigesti aru saadud. Need nõuanded pole vananenud ka käesoleval ajal.

Vaatlusi liigitatakse vastavalt konkreetselt püstitatud ülesandele. Sellelt seisukohalt lähtudes võib eristada järgmisi vaatluse liike.

1. Vaatlus, mis on mõeldud üldiseks ja esialgseks tutvumiseks objekti kui tervikuga, et seda objekti tundma õppida ja esile tuua selle kõige olulisemad omadused. Kui selline eelnev tutvumine objektiga puudub, viib see selleni, et õpilased ei suuda mõista üksikute detailide tähtsust ja nad ei vaatle neid ühe terviku osadena.

2. Vaatlus objekti detailide või mõnede külgede eristamiseks. Niisuguseks on näiteks liikuva mehhanismi detailide vaatlemine või siis protsesside jälgimine taimes, organis või taime osas. Mõnikord õpilastele öeldakse, missugust detaili tuleb vaadelda, teinekord tehakse ülesandeks leida (ilma seda nimetamata) mõni antud objekti tähtis või ainult temale omane iseärasus.

3. Vaatlus võrdlemiseks, et kindlaks määrata

sarnasused ja erinevused objektide või nähtuste erinevate etappide vahel.

Toome näite vaatlusest, mida tehti eesmärgiga jälgida seemnete muutumist idanemisel (protsessi kahe etapi võrdlemine).

Õpetaja. Teil on paberitel oa seemned, mis on juba idanenud, idu on arenenud. Kas te märkate vahet selle vahel, mis te praegu joonistasite ja selle vahel, mis teil on paberil?

Õpilased. On küll vahe.

Õpetaja. Vahe on suur. Vaadake, millised idu osad on märgatavalt muutunud.

Õpilased. Vars on muutunud suureks.

Õpetaja. Mis veel on ilmunud?

Õpilased. On ilmunud juur, pung aga on muutunud niisuguseks. Jne.

Võrdlemine muudab vaatluse elavamaks, aitab näha vaadeldavate objektide eristavaid iseärasusi. Kui vaatluse objekte tajutakse visuaalselt, siis võib neid sageli tajuda üheaegselt küllaldase täpsusega. Teistel juhtudel on parem võrrelda objekte, mida ei tajuta mitte üheaegselt, vaid järjestikku. Näiteks võib esemete kaalu võrdlemine toimuda väga täpselt, kui neid tõsta mitte üheaegselt mõlema käega, vaid järjekorras sama käega.

Vaatlusvõime arengut soodustab ka *oskus fikseerida vaatluse tulemusi* märkmetena ja joonistena. See tähendab mitte ainult lihtsalt andmete paberile kandmist, vaid teatud määral õpetab ka vaatlema: paremini organiseerima tähelepanu, analüüsima vaadeldavaid esemeid, kontrollima kogu protsessi, tundma suuremat vastutust tulemuste eest. Ühes looduslootunnis, pärast seda kui õpilane oli vaadelnud mikroskoobi all taime, ütles õpetaja: «Nüüd joonista, mida nägid.» Õpilane protesteeris: «Oleksin ma seda teadnud, et joonistada tuleb, siis oleksin ma hoopis teisiti vaadanud.» Tuli lasta tal veel kord taime mikroskoobi all vaadata.

Polütehnilise õpetuse raamides on oluline osata määrata ruumilisi suhteid: kaugust, mõõtmeid, ruumala, figuuri ja vormi. Sellega arendatakse silmamõõtu, ruumilist kujutlusvõimet, oskust teha tehnilisi arvutusi.

Kui kasutada skitseerimist vaatluste stimuleerimise ja kinnistamise vahendina, tuleb õpilastele seejuures ka mõningaid tehnilisi võtteid õpetada, näiteks seda, kuidas märkida joonisel objekti suurust (laius ja pikkus), kuidas orienteeruvalt markeerida peamisi, seejärel aga teisejärgulisi jooni (nõrgalt pliiatsiga), kuidas hiljem nõrgad kontuurid tugevalt üle joonistada jne.

Vaatlusvõime kasvatamise üheks paremaks vahendiks on *aktiivne tutvumine objektiga* selle valmistamise või kasutamise protsessis. Õpilane ei saa silmapaari vahele jätta selle objekti üksikasju, mida ta praktiliselt kasutab või mille ta ise valmistas. Kui õpilane on iseseisvalt taimi kasvatanud, on tal soodsamad tingimused vaatlusvõime arendamiseks võrreldes sellega, kui ta

ainult vaatab, kuidas teised seda teevad; kõige kasulikum on aga need mõlemad siduda — jälgida niihästi teiste kui ka iseenda tööd.

Lapsi tuleb õpetada armastama eksperimenti (katset) ja valdama eksperimenteerimise jõukohaseid vahendeid. Iga eksperiment kasvab välja vaatlustest ja tekitab vajaduse üha uuteks ning uuteks eksperimentideks. Eksperiment võimaldab vaadelda nähtusi mitmesugustes tingimustes ja, mis kõige tähtsam, leida objektiivseid andmeid järeldusteks (näiteks termomeetri näidud lume sulamist demonstreerivas katses), mida alati pole võimalik saavutada tavaliste vaatluste puhul.

Vaatlused võivad nõuda suuri tahtepingutusi, suurt püsivust ja kannatlikkust. Saksa psühholoogi Meumanni uurimused on näidanud, et vaatlusvõime kasvatamise kolmest meetodist annab tahte mõjutamise meetod, mis harjutab püsivust ja vastupidavust vaatlemisel, paremaid tulemusi kui plaanide või skeemide koostamise meetod ja vaadeldava objekti detailidega eelneva tutvumise meetod. Kõige suurem efekt saavutatakse muidugi nende meetodite seostamisel.

Huvi vaatlemise vastu arendab ka *kirjanduslik tutvumine* inimestega, kes paistsid silma suure vaatlusvõime poolest, nagu väljapaistvad vene teadlased ja leiutajad M. Lomonossov, I. Mitšurin, I. Pavlov, K. Tsiolkovski, kuulsad luurajad ja partisanid. Algkoolis on sobiv lugeda jutustusi lastest, kellel oli hästi arenenud vaatlusvõime ning kes osalt selle omaduse tõttu suutsid Suure Isamaasõja päevil aidata Nõukogude armee sõjamehi.

Kasvatades huvi vaatluste vastu ning arendades vaatlemise täpsust, täielikkust ja iseseisvust, tuleb koos sellega võidelda ka nende *vigade ja puudustega,* mis võivad õpilastel esineda.

Mõnikord kalduvad õpilased märkama objektis üksnes kõige silmatorkavamat ning ei pane tähele vähem silmapaistvat, kuid väga tähtsat. Näidete varal on vaja selgitada, et objekti olulisi külgi võib märgata alles pärast kestvat vaatlust, võrreldes objekti üksikute detailide funktsioone, vastandades objekti teiste objektidega pärast tema mitmesuguste muutuste jälgimist.

Teinekord esineb õpilastes kärsitust, mis väljendub vaatluse rutakuses, ennatlike järelduste tegemises. Lastele tuleb näidata, kui tähtis on vaatlemisel püsivus, on vaja selgitada läbimõtlematute, kergekäeliselt tehtud järelduste kahjulikkust.

Vaatlemisel võib tekkida ka illusioone, mis väljenduvad selles, et õpilased «näevad» esemes mitte seda, mis seal on, vaid seda, mis neile rohkem huvi pakub või seda, mida nad on endale sisendanud. Isegi metsas seeni korjates teatavad lapsed sageli rõõmsalt, et nägid puravikku, kuigi seda tegelikult ei olnud — nad tahaksid nii väga selliseid seeni korjata.

Sageli esineb õpilastel vaatlemisel iseseisvusetust — nad näevad otsekui võõraste silmadega. Niisugused õpilased kordavad

oma kaaslaste järel, et nad näevad mingit detaili, kuigi nad seda tegelikult ei näe.

Kõiki neid puudusi võib kõrvaldada, kui teha süstemaatilist tööd õpilaste vaatlemiskultuuri tõstmise alal, mille mõningaid printsiipe ja võtteid on ülal kirjeldatud. Siingi, nagu kasvatustöös üldse, on vajalik individuaalne lähenemine. Näiteks võivad vaatlemisel esineva kärsituse ja rutakuse juured peituda õpilaste temperamendi ja iseloomu iseärasustes (kiirustamises, kannatamatuses), seepärast peabki niisuguse õpilase vaatluskultuuri arendamisel olema esikohal vastupidavuse, püsivuse ja kannatlikkuse kasvatamine.

4. Mõtlemine kui õppematerjali teadliku omandamise peamine protsess

Mõtlemise ja kõne tähtsus materjali omandamisel

Ka kõige kontsentreerituma tähelepanu ja elavama huvi ning küllaldase hulga näitlike õppevahendite korral võivad õpilased teadmisi mitte omandada, kui nad neid vajalikul määral ei mõtesta ja neist aru ei saa.

Mõtlemine on peamiseks protsessiks õppematerjali teadlikul omandamisel. Mitte juhuslikult ei tarvitata sageli sõnu «ära õppima» ja «mõistma» samatähenduslikena, kuigi, nagu eespool märgiti, ei saa teadmiste omandamise protsessi viia ainuüksi mõtestamise ja mõistmise alla.

Nii- või teistsuguse õppematerjali, ühtede või teiste teadmiste omandamisel areneb ja täiustub õpilaste mõtlemine. Omandades materjali teadlikult, leides tegelikkuse esemete ja nähtuste vahel valitsevaid seoseid ning suhteid, harjuvad õpilased formuleerima täpseid ja selgeid mõisteid, moodustama õigeid otsustusi ja järeldusi, süstematiseerima saadud teadmisi, võrdlema, üldistama ja konkretiseerima õppematerjali.

Mõtlemine on lahutamatu kõnest. Sellepärast areneb õppematerjali mõtestamisel ka õpilaste kõne; mõtlemine ei saa olla paljas, ilma sõnalise vormita, mistõttu ei saa esineda ka mõistmist väljaspool kõnet (sisemist või välist).

Grammatiliste vormide omandamisega õpivad õpilased ühtlasi ka abstraktse mõtlemise täpsust. Õpetades morfoloogiat ja süntaksit, s. t. selgitades sõnade ja lausete ehitust, ei anna õpetaja mitte ainult teadmisi keele alalt, vaid arendab ka õpilaste abstraktset mõtlemist, millel on suur tunnetuslik väärtus.

Mitte ainult emakeele ja kirjanduse õpetamisel, vaid ka kõikide teiste ainete tundides tuleb lapsi õpetada õigesti kasutama niihästi grammatilisi vorme kui ka sõnavara, mis on teadliku, mõtestatud omandamise vajalikuks tingimuseks.

Tänu sõnale kiireneb see ajukoore seostav tegevus, mis on omandamise füsioloogiliseks aluseks. Sõna kui ärritaja võimaldab väga kiiresti luua seoseid sõna ja sõna poolt tähistatava objekti vahel, kuigi õpilane pole seda objekti varem kohanud ja seda pole tema kogemuses esinenud.

Kui laps seostas männi kuju pildil sõnaga «mänd», siis pruugib vaid lausuda sõna «mänd», kui see kutsub tal esile samasuguse reaktsiooni (esmajoones taastundmise) nagu männi kujutis pildilgi. Vastavalt valiva (elektiivse) irradiatsiooni füsioloogilisele mehhanismile kutsub mitte ainult näidatud männi kujutis, vaid ka teiste mändide kujutised, samuti ka mänd kui tegelikkuse objekt reaktsioonina esile sõna «mänd».

Teine signaalsüsteem reguleerib esimest signaalsüsteemi: sõna teatud määral valib olemasolevatest ärritajatest vajalikku materjali. Nii näiteks sõna «okaspuud» kutsub õpilastes (sõltumata sellest, kas see on öeldud või kirjutatud) esile kujutluse teatud puudest: männist, kuusest jne. Just tänu teisele signaalsüsteemile saavutatakse vajalik järjekindlus varasemast kogemusest pärinevate seoste aktualiseerimisel.

See seoste üldistamise, paljudel juhtudel ka kiirendamise ja reguleerimise funktsioon teostub edukalt vaid siis, kui teine signaalsüsteem on tihedalt seotud esimesega.

Mõtlemise ja kõne ühtsus õppematerjali omandamisel on rikutud, kui kõne ei toetu vahetutele seostele (vahetult tajutavad seosed tegelikkuse esemete ja nähtuste vahel), mis esinevad õpilase elukogemustes, tema praktilises tegevuses. Nendel juhtudel, kui sõnad on «lahti rebitud» oma esialgsest alusest (nende poolt tähistatavatest tegelikkuse esemetest ja nähtustest), viib see mõtte laialivalguvusele, sõnadetegemisele, paljasõnalisusele, sellele, mida I. Pavlov nimetas «sõnahulluseks».

Assotsiatsioon, mõtlemine ja arusaamine

Tunnetamise ja seega ka mõtlemise ning arusaamise loodusteaduslikuks aluseks on ajutised seosed ehk *assotsiatsioonid*. Suhet assotsiatsioonide, mõtlemise ja arusaamise vahel väljendas I. Pavlov järgmiste sõnadega: «Ma kujutlen selgesti ja kutsun välja keda tahes, kes soovib vastu vaielda teesile, et mõtlemine on assotsiatsioon. See on teadmine, see on mõtlemine, ja kui teie kasutate seda, siis on see arusaamine.»[21]

«Tähendab, iga väike esimene assotsiatsioon — see on mõtte sündimise moment. Need assotsiatsioonid ... kasvavad ja suurenevad. Siis öeldakse, et mõtlemine muutub sügavamaks, laiemaks jne.»[22]

[21] I. Pavlov, Valitud teosed, Tallinn 1955, lk. 355.
[22] I. Pavlov, Valitud teosed, Tallinn 1955, lk. 358.

Seega ei saa ei mõtlemist ega ka arusaamist vaadelda füsioloogilisest küljest teisiti kui assotsiatsiooni, ajutist seost.

Mõista midagi uut selle sõna laiemas mõttes tähendab seostada see uus *tollega, mis on juba tuntud, lülitada uus olemasolevate assotsiatsioonide süsteemi.* Mida laiem on inimese teadmiste ja elukogemuste ring ning mida lähemal asub uus olemasolevatele assotsiatsioonidele, seda rohkem leiab ta nendes teadmistes tuge ning seda kiiremini me saame sellest aru.

Kui õpilane saab näiteks aru, mis on «koduloom», siis tähendab see eelkõige seda, et on kujunenud seosed termini «koduloom» ja nende loomade konkreetsete esindajate vahel ning on toimunud diferentseerimine, mille tõttu õpilased eristavad koduloomi metsloomadest või kiskjatest. Kui õpilane nimetab kodulooma näitena hiirt, siis pole ta aru saanud sellest, mis on koduloom, s. t. ta kasutab kujunenud seoseid halvasti.

Ka arusaamise psühholoogilises analüüsis tuleb rakendada süsteemsuse ja dünaamilisuse printsiipi, mida rõhutas J. Samarin. Arusaamine peab toetuma juba hästi omandatud teadmistele, kuid et vältida šabloonsust ja skematismi, peab see samal ajal olema liikuv ehk dünaamiline eelkõige selles mõttes, et teadmiste omandamisel kujunenud assotsiatsioonide süsteemid oleksid rakendatavad ka teistes tingimustes, teise materjali suhtes. Võib öelda, et niisugusel juhul õpilane mitte ainult omab teadmisi, vaid ka valitseb neid.

Arusaamise aste ehk tase võib olla erinev sõltuvalt arusaamise aluseks olevate *seoste süsteemide komplitseeritusest.* Eristatakse assotsiatsioone ühe küsimuse piirides, ühe teema mitmete küsimuste piirides, mitmete teemade piirides kuni kõige abstraktsemate ja üldistatumate assotsiatsioonideni, mis tagavad õpilastel üldiste seaduspärasuste omandamise erinevate ainete õppimisel ja mis on maailmavaate kujunemise aluseks (J. Samarin).

Arusaamise tase sõltub ka veel sellest, k u i v õ r d o l u l i s e d o n t u n n u s e d, m i s a s s o t s i e e r u v a d s e o s t e s ü s t e e m i d e s. Arusaamise kõige madalama taseme korral tähistatakse vaid objekt, selle olulistele tunnustele viitamata. Näiteks küsimusele: «Mis on nimisõna?» võivad järgneda vastused: «See on see, mis on meile üles antud järgmiseks tunniks», või «See on õpiku üks paragrahv». Nendes vastustes sisaldub omapärane ja liiga elementaarne küsimuse mõistmine — aktualiseeritakse küll väljakujunenud seoseid, kuid ainult väliseid ja juhuslikke, ilma et seejuures püütaks esitada olulisi tunnuseid, ilma selle üldistamise ja diferentseerimiseta, mis esinevad niinimetatud sisemiste seoste omandamisel. Arusaamise kõrgem tase tekib siis, kui tehakse kindlaks u u e s e o s m õ n e d e ü k s i k u t e k o n k r e e t s e t e k u j u t l u s t e g a s e l l e s t u u e s t. Küsimusele: «Mis on nimisõna?» võib järgneda vastus: «Nimisõna on näiteks maja, lind,

raamat.» Kõik need on nimisõnade õiged näited, kuid vastuses pole antud nende nimisõnade mingit määrangut.

Üleminekul arusaamise madalamalt tasemelt kõrgemale omandavad õpilased üha keerukamaid analüüsi vorme ja üha mitmekülgsemaid ning üldistatumaid sünteesi vorme (N. Mentšinskaja ja D. Bogojavlenski juhendamisel tehtud uurimused).

Kõige täielikum arusaamine saabub eseme või nähtuse igakülgsel ja süstemaatilisel uurimisel. See on peamiselt objekti mõiste omandamine. Ušinski kirjutas: «Objekti mõistmiseks on vaja moodustada sellest mõiste, s. t. ühendada kõige püsivamatena näivad objekti tunnused ühte mõistesse; mõista nähtust tähendab sedasama — moodustada nähtuse alalistena näivaist tunnustest või tingimustest mõiste.»[23] Seega kuuluvad nimisõna mõistesse järgmised tunnused: üldine (sõnaliik) ja spetsiifilised (mis väljendavad objekti olemust ja vastavad küsimustele kes? mis?). See, et arusaamise kõrgemat taset iseloomustab mõistete omandamine, võimaldab defineerida arusaamist kitsamas mõttes kui esemete ja nähtuste oluliste omaduste tunnetamist. Kuna aga pedagoogilises töös tuleb arvestada ka õpilaste madalamat taset, siis on täiesti kehtiv eespool esitatud arusaamise definitsioon selle laiemas mõttes.

Mõtlemine on teatavasti esemete ja nähtuste oluliste seoste ning seaduspärasuste üldistatud ja kaudse tunnetamise protsess.

Tunnetamise üldistatus ja vahendatus ei tähenda mingi erilise füsioloogilise mehhanismi olemasolu, mis oleks väljaspool assotsiatsiooni ehk ajutiste seoste mehhanismi. Füsioloogilisest küljest on mõtlemisele omaste tunnetamise üldistatuse ja vahendatuse aluseks süsteemsus ajukoore tegevuses.

Õppetöö erinevatel etappidel esitatakse erineva raskusega materjali, mis nõuab arusaamise mitmesugust taset ja on jõukohane üksnes teatud vanuses õpilastele. I klassi õpilased ei saa paljutki aru sellest, mida mõistavad ilma raskusteta III või IV klassi õpilased. Õppematerjali esitamine õpilastele selliselt, et see ei vasta nende arusaamise tasemele, tähendab toetuda seostele, mida neil pole, või siis harjutada õpilasi mitte mõistma, vaid ainult mehhaaniliselt kordama õpetaja või õpiku sõnu, millest nad antud juhul aru ei saa ja mida nad ei lülita varasemate seoste süsteemi.

Eespool esitatud arusaamise astmed, mis tähistavad järkjärgulist üleminekut *situatsioonilis-konkreetselt mõtlemiselt abstraktsele-mõistelisele mõtlemisele*, ei saa vaadelda kui assotsiatsiooniderингi lihtsat laienemist, nende teatud kuhjumist, vaid kui nende üha suuremat süstematiseerumist ja keerukamaks muutumist.

---

[23] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 8, изд. АПН РСФСР, 1950, lk. 490—491.

Õppematerjali mõistmise raskus sõltub selle materjali objektiivsest keerukusest, samuti selle tuntuse astmest ehk teiste sõnadega selle materjali lülitamise raskusest juba kujunenud seoste süsteemi. Näiteks on linnalastel raskem mõista taime sisemist ehitust kui välist, kuna esimene pole üldiselt seotud nende õpilaste elukogemustega.

Uue materjali selgitamine

Üheks peamiseks ülesandeks, mis seisab õpetaja ees uue materjali esitamisel tunnis, on selle materjali selgitamine, et kergendada sellest arusaamist. Sellelt seisukohalt peab õpetaja tunniks ettevalmistumisel analüüsima esitatavaid teadmisi omandamise raskuse seisukohalt ning seejärel valima niisugused meetodid ja võtted, samuti näitlikud õppevahendid ja õpilaste aktiviseerimise teed, mis aitaksid neil ületada raskusi uue materjali omandamisel.

Eelkõige on kasulik teatada õpilastele teema, mõnikord ka anda lühike plaan (põhipunktid) nende uute teadmiste kohta, mida nad peavad omandama. Näiteks teema «v- ja nud-kesksõna asendamine kõrvallausega» puhul käsitleb õpetaja teema kõrval ka teemat selgitavaid küsimusi: kas niisugune asendamine on võimalik? Kui on võimalik, siis missugustel tingimustel? Millal see on vajalik? Kuidas niisugune asendamine toimub?

Teema ja uute teadmiste esitamise lühikese plaani teatamine valmistab õpilasi psühholoogiliselt ette mõtestatud tajumiseks ning uue materjali mõistmiseks, kuna see tekitab neis ootuse saada vastuseid just antud küsimuses, annab teatud juhtjoone, mis ühendab edaspidi saadavaid teadmisi, aitab lastel algusest peale aktualiseerida olemasolevaid kujutlusi, mis on seotud antud teemaga.

Samal eesmärgil näitab õpetaja teema praktilist tähtsust.

Selleks et õpilased omandaksid õppematerjali teadlikult, seostab õpetaja oma seletuse sellega, mis lastel on juba teada (teadaoleva all mõeldakse mitte ainult seda, mis on koolis õpitud, vaid ka neid teadmisi, mida lapsed on saanud elu jälgimisel ja klassivälisest lugemisest).

Uue materjali selgitamisel tehakse järgmisi aine omandamist raskendavaid vigu.

1. Selle ülemäärane ja paljusõnaline selgitamine, mis on õpilastele juba niigi selge. Nii näiteks kulutas üks õpetaja seletava lugemise tunnis palju aega selleks, et selgitada, mis on koduloom, ehkki õpilastel oli see mõiste juba tuntud. Niisugune selgitamine kutsub õpilastes esile igavuse, kahandab nende vaimset aktiivsust.

2. Vastupidiseks puuduseks on selgituse ülemäärane kokkusurutus, mida mõned õpetajad ebaõigesti samastavad täpsusega.

Õpilased ei jõua veel üht seisukohta lahti mõtestada, kui neile antakse juba teine; selle tulemusena ei kujune vajalikud seosed ja õpilased kaotavad mõttelõnga õpetaja seletuses.

3. Liialdamine huvitavate võtetega, mis takistab õpilastel materjali tajumast vajaliku tõsiduse ja vastutustundega ning mis muudab õppetöö omamoodi mänguks. Niisuguste võtete kahjulikkus seisneb veel selles, et lapsed hakkavad ootama, et õpetaja midagi «lõbusat» kõneleks ning hakkavad tõsisemat käsitlust igavaks pidama.

4. Esituse süsteemitus, ootamatud üleminekud ühelt mõttelt teisele õpetamise elavdamise või «skematismiga» võitlemise ettekäändel.

Isegi I ja II klassi õpilased märkavad, kui õpetaja annab tundi plaanitult ja pole materjali seletamisel vajalikult järjekindel. Kui ühelt mõttelt teisele üleminekul kuritarvitada niisuguseid väljendeid nagu «nüüd ma aga puudutan», «nüüd me räägime veel» jms., siis takistab see teadmiste süstemaatilist omandamist.

5. Esitatav materjal pole antud eale jõukohane. Nii näiteks püüdis üks õpetaja II klassis defineerida mõisteid «pikuti» ja «risti». Need definitsioonid ei olnud lastele jõukohased, kuid konkreetsete näidete varal said lapsed hästi aru erinevusest pikuti- ja ristisuuna vahel.

Õpilased ei saa näiteks I klassis aru õpetaja niisugustest väljendustest nagu «me saame teatud tulemuse», «süvenege teadlikult», «taime ei saa samastada puuga».

Õpetaja seletus ei tohi olla selline, mis vabastaks lapsed igasugustest jõupingutustest materjali omandamisel: tema jutustuses ei tohi olla küll midagi arusaamatut, kuid ühtlasi on kasulik lülitada jutustusse ka niisuguseid momente, mis äratuksid lastes juurdlevat mõtlemist, kutsuksid neis esile soovi saada täiendavaid teadmisi kas õpetajalt või raamatutest.

Uue materjali selgitamise protsessi ei saa käsitleda niisugusena, milles õpilased ei ole pandud aktiivselt tööle, vaid, vastupidi — teadmiste omandamise kindlus oleneb alati õpilaste iseseisvusest ja initsiatiivist nende teadmiste omandamisel.

Mõiste kujunemine

Iga õppeaine, mida õpilased koolis õpivad, kujutab endast teaduslike *mõistete* süsteemi. Loogikas defineeritakse mõisteid kui üldistatud teadmisi objektide ja nähtuste olulistest tunnustest. «Mõisted on peaaju... kõrgeim produkt,»[24] ütles V. I. Lenin, kuigi ükski mõiste ei saa objekti täielikult peegeldada. Mõisted täienevad teaduse arengu jooksul.

[24] V. I. Lenin, Teosed, 38. kd., lk. 153.

Õppetöö käigus täpsustuvad õpilastel mõisted ühest ja samast objektist, need muutuvad sügavamaks ja laienevad ning nende aluseks olevad assotsiatsioonid süstematiseeruvad üha enam ja enam.

Mõistete kujunemine toimub nende omandamise protsessis. Tuleb vahet teha mõistete vahel, mida õpetaja tunnis avab, ja mõistete vahel, mida õpilased ise (muidugi õpetaja juhendamisel) kujundavad. Näiteks, õpilane võib omandada mõiste «sõnaliik» ja osata seda seletada, kuid ei suuda näidete põhjal siiski vajalikke üldistusi teha, et iseseisvalt seda mõistet defineerida. Õpetajad taotlevad seda, et õpilased omandaksid õpetamise käigus mõisteid ja rakendaksid neid teadlikult.

Mõisteid, mida õpilased koolis omandavad, on väga palju; need erinevad sisult ja raskusastmelt, mida õpetaja peab muidugi arvestama. Ühe või teise mõiste omandamise raskus sõltub reast tingimustest.

1. Suur tähtsus on mõiste konkreetsuse või abstraktsuse astmel. Nii näiteks on mõiste «okaspuu» lastele vähem keerukas kui mõiste «organism», mõiste «kangelaslikkus» vähem keerukas kui mõiste «kohustus», «liitmine» vähem keerukas kui «aritmeetiline tehe» jne.

Mida abstraktsem on mõiste, seda keerukam ja mitmekesisem on tema seos üksikute konkreetsete objektide ning nähtustega. Mõiste kui mõtlemisvormi allikaks on elav kaemus, vaatlus, millest rääkisime üksikasjalisemalt eelmises peatükis.

Eksisteerib mõisteid sellest, mida ei saa küll päris adekvaatselt kujutleda, kuid millel on kaemuslik alus konkreetsete näidetena või konkreetsemate mõistetena. See, et pole võimalik kujutleda mõistet «valguse kiirus», ei tähenda näitlike vahendite puudumist, mis soodustaksid selle mõtestamist. Kuid kaasaegses teaduses (peamiselt füüsikas) esineb ka niisuguseid mõisteid, mida pole mitte ainult võimatu seostada kaemuslike kujunditega, vaid mis on isegi vasturääkivad igapäevasele meelelisele kogemusele (sellisteks on mõisted relatiivsusteooria alalt).

Niisuguseid mõisteid esineb kooli vanemate klasside õppeprogrammides ning oleks ebaõige nõuda, et nende omandamine peaks baseeruma õpilaste meelelisel kogemusel.

Uurimus geograafiliste mõistete (ilmakaared, pikkus- ja laiuskraadid) omandamise kohta (J. Kabanova-Melleri uurimused) näitas, et ühest küljest võib liigne näitlikkuse kasutamine õpetamise algstaadiumil viia sisult ebaõigete mõistete kujunemisele, kui õpetaja toob rohkem välja mõiste mitteolulisi tunnuseid. Teisest küljest on V—VI klassi õpilaste õppematerjali omandamise esimesele staadiumile iseloomulik mõistete lahutamine kaemuslikest kujunditest. Jutustades näiteks botaanikatunnis, et üks «üherakuline vesikasv, klamüdomoonas, kasvab ühe meetri pikkuseks, mõnikord veel pikemakski», kandis VI klassi õpilane ebaõigesti

andmed mitmerakuliste organismide pikkusest üle teadmiste süsteemi üherakulistest, ja seda kõike seepärast, et tal ei olnud vastavaid kaemuslikke kujundeid neist taimedest (J. Kudrjavtseva uurimus).

2. Mõiste konkreetsusest tuleb eristada selle lähedust õpilastele. Viimase all me mõistame teatud toetuspunktide olemasolu õpilasel olemasolevates assotsiatsioonides, tema elukogemustes, praktikas. Näiteks mõiste «julgus» on abstraktsem kui mõiste «horisont», kuid ta on siiski lähedasem I ja II klassi õpilastele, sest lapsed kasutavad sõnu «julgus», «julge» sageli seoses konkreetsete tegudega, kuid horisondist pole mõned lapsed võib-olla kuulnudki.

3. Iga mõiste omandatakse vaid sel juhul, kui eelnevalt on omandatud mõned teised mõisted. Enamasti on need «eelnevad mõisted» lihtsamad kui see, mis tuleb antud momendil omandada, ning nende seos selle mõistega on täiesti selge; kuid esineb ka juhtumeid, millal eelnenud mõisted pole kergemad omandatavast mõistest ning mil õpilased mitte kohe ei taipa nendevahelist seost. Näiteks on õpilastele üleminek mõistelt «algarv» mõistele «kordarv» vähem raske kui üleminek mõistelt «isikuline lause» mõistele «umbisikuline lause», sest eelnevad mõisted «isikuline» ja «umbisikuline» on rasked ning nende mõistete seos lausega pole nii selge.

Muidugi sõltub mõiste omandamine ka reast subjektiivsetest tingimustest, mille hulka kuuluvad näiteks õpilase huvi antud teadusala vastu, antud mõiste seos õpilase elukogemustega jne.

4. Tunnetusliku ülesande olemasolu mõiste kujunemisel. Mõisted omandatakse teadlikumalt sel juhul, kui õpetaja ei piirdu üksnes mõiste analüüsimise või formuleerimisega, vaid juhib õpilased selle mõiste juurde teatud tunnetusliku ülesande lahendamise protsessis. Näiteks tulevad õpilased VI klassi füüsika tunnis mõiste «rõhk» juurde sel teel, et leiavad vastuse küsimusele: millise järelduse võime teha sellest, kui erineva suurusega pindadele mõjuvad võrdsed, nende pindadega ristuvad jõud?

Sageli on kasulik alustada mõiste omandamist sellest, et viidatakse elunähtustele, millest arusaamiseks antud mõiste on vajalik.

Esitame näitena alguse IV klassi tunnist, mis toimus teemal «Auru muutumine veeks». «Lapsed, külmal päeval te lähete tänaval ja vestlete kaaslastega. Kui te avate suu, mis tekib siis õhus?» Õpilased vastavad: «Aur, aurupilvekesed». — «Aga miks te seda ei märka, kui toas olete?» Õpilased ei oska sellele vastata, kuid nad tahavad siiski vastust saada ning õpetaja edasised seletused mõiste «aur» kohta peavad selle vastuse andma.

5. Mõistete omandamisel *ei piisa* sellest, et õpilased *omandavad* ainult objekti *olulised tunnused*, mida mõiste peegeldab, vaid *tuleb saavutada* ka seda, et nad oskaksid *eristada neid tunnuseid*

mitteolulistest. Selleks peavad nad teadma, missugused on antud objekti mitteolulised tunnused. Omandades näiteks mõistet «alus», peavad õpilased teadma, et aluseks ei pruugi tingimata olla nimisõna, et alus ei tarvitse alati olla lause algul, et alus ei pruugi väljendada peamist, millest on lauses juttu.

On tähtis, et õpilased tunneksid mitteolulisi tunnuseid üldistatud kujul ning lülitaksid need mõiste definitsiooni. Selle poolest erineb mõiste psühholoogias mõistest loogikas, kus viimane piirdub üksnes objekti oluliste ja vajalike tunnustega. Õpetaja peab õpetama oluliste ja mitteoluliste tunnuste liigendamise võtteid, kasutades seejuures ka vastandamist.

Siin, nagu seoste kujunemise ja kinnistamise kõigil teistelgi juhtudel, on suur tähtsus võrdlemisel, mis kergendab vajalikku diferentseerimist ning üldistamist, ilma milleta pole võimalik kindlaks teha objekti olulisi tunnuseid.

Õpilased peavad aru saama objektide ja nähtuste mitteolulistest tunnustest, mida mõiste peegeldab, ja võrdlema neid tunnuseid (nende tähtsuse järgi) objekti tunnetamise seisukohalt oluliste tunnustega. Ilma selleta võivad õpilased ära segada juhusliku ja paratamatu ega oska antud mõistet kasutada.

6. Omandatava mõiste lülitamine mõistete süsteemi. Pole olemas ühtki mõistet, mis poleks seotud teiste mõistetega, mis ei kuuluks mõistete süsteemi. Mõiste teadlik omandamine tähendab mitte ainult objekti oluliste omaduste esiletoomist, vaid ka selle objekti viimist — objekti olulistest omadustest lähtudes — teatud mõiste alla. Nii näiteks omandatakse mõiste «alus» kui lauseliige, täpsemalt — kui üks lause pealiikmeid. Mõiste «alus» lahutamine mõistetest «lause», «lauseliige», «öeldis» jne. raskendab selle mõiste omandamist. Sellega on seletatav, miks iga uue mõistega, mis lülitub mõistete süsteemi, muutub mõistete omandamise protsess kergemaks ja miks on eriti raske esimese mõiste omandamine, mis kuulub uude, õpilastele veel mittetuntud teadmiste süsteemi.

Mõistete tundmaõppimine mõistete süsteemis peab toimuma kindlas järjekorras, näiteks mõistet «orjanduslik kord» ei saa omandada enne, kui on selged mõisted «ori» ja «orjapidaja». Samal ajal oleks mõttetu nõuda õpilastelt kõikide antud mõiste omandamiseks vajalike mõistete defineerimist. Näiteks piisab seletava lugemise tundides mõnikord sellest, kui selgitada tundmatut sõna näite varal, ilma et püütaks sellele täielikku definitsiooni anda. Poleks õige nõuda õpilastelt nimisõna omandamisel sellise mõiste defineerimist nagu «mis on ese?» või tegusõna omandamisel taolise mõiste defineerimist nagu «mis on tegevus?».

7. Harjutused omandatud mõiste kasutamiseks võimalikult mitmekesistes tingimustes. Eespool oli märgitud, et teadmiste teadliku (mitte aga formaalse) omandamise üheks kriteeriumiks on nende tähtsuse tundmaõppimine

ja nende praktiline rakendamine. See seisukoht kehtib täiel määral ka mõistete omandamise puhul. Et teadlikult omandada, mis on «saar» või «poolsaar», tuleb osata leida neid kaardil ning vastata näiteks niisugustele küsimustele: kuidas pääseb saarelt mandrile või mandrilt saarele? Miks saarte elanikud on tavaliselt head meremehed? Miks mõned saared olid kaua aega tundmatud ja asustamata? jne. Samuti ei saa näiteks omandada mõistet «sõnaliik» ilma vastavate lauseanalüüsialaste harjutusteta.

Mõistete praktiline kasutamine muudab nende tundmaõppimise protsessi elavamaks ja loovamaks, sest tööst võtab osa rohkem analüsaatoreid ning seda kõike seejuures suure sihikindluse ning koordineeritusega.

Kasutades mõisteid praktikas, õpivad õpilased vaatlema mõistetes peegelduvaid objekte konkreetsetes eksisteerimistingimustes, arengus, muutumises. Ainult praktilistes töödes, näiteks seemneid idandades, hakkavad õpilased täielikult mõistma, mis on seeme selle bioloogilises tähenduses.

8. Mõistete selge ja täpne sõnaline formuleering. Mõtlemise ja keele ühtsuse printsiip nõuab suurt selgust ja täpsust niihästi mõistete tähistamisel (terminoloogias) kui ka nende sisu avamisel.

Mõiste sisu avamist lühikeses sõnalises vormis nimetatakse definitsiooniks. Nagu näitavad marksismi-leninismi klassikud, on definitsioonid alati piiratud — nad ei suuda haarata nähtuste mitmekesiseid seoseid. See muidugi ei vähenda nõudeid definitsioonide sõnaliste formuleeringute täpsusele, vaid kõneleb sellest, et mõiste sisu avamisel ei saa piirduda üksnes definitsiooniga.

Esitades tunnis definitsioone, on mõnikord kasulik juhtida õpilasi järk-järgult täpsemate formuleeringute juurde. Alustades näiteks rombi defineerimist «võrdkülgsest nelinurgast» või «võrdkülgsest rööpkülikust» võib üle minna täpsema definitsiooni juurde: «Rombiks nimetatakse rööpkülikut, mille kaks lähiskülge on võrdsed». See definitsioon on parem, sest selles esitatakse peamine ning nimelt see, et rööpküliku omadustest tuleneb rombi kõikide külgede võrdsus.

Kõige enam levinud vigadeks defineerimisel on õpilaste poolt antud definitsiooni laialivalguvus (oluline pole omal kohal, kasutatakse palju ülearuseid sõnu), selle puudulikkus (jäetakse märkimata mõned olulised tunnused) või ebaõige sõnastus.

Esineb juhtumeid, et õpilane tema enda sõnade kohaselt saab küll mõistest aru, kuid tegelikult ei suuda seda mõistet defineerida ega kirjeldada. See tähendab, et formuleeringud, mida õpilane tunneb, pole rahuldavad. Niisugustel juhtudel on vastuvõetavad ka mitte päris adekvaatsed formuleeringud, mida parandab õpetaja või teised õpilased.

9. Materjali emotsionaalne küllastatus. Paremini omandatakse neid mõisteid, mis avaldavad õpilastele emot-

sionaalset mõju. Kui õpetaja näiteks pöörab mõiste «orjanduslik kord» sisu avamisel õpilaste tähelepanu orjade raskele ning õigusetule olukorrale ja nende julmale kohtlemisele orjapidajate poolt, siis tekib õpilastes viha orjapidajate ja sümpaatiatunne orjade vastu, kusjuures mõiste «orjanduslik kord» täidetakse konkreetse, elulise sisuga.

Mõistete omandamisel nagu teistegi vaimse töö vormide puhul elavad õpilased läbi terve rea mõistete omandamisele kasulikke tundmusi: teadmishimu, imestust, vaimset pinget, pinevusest vabanemist jne.

Tunnustades õppematerjali emotsionaalsuse kogu tähtsust mõistete omandamisel, ei saa seda emotsionaalsust — mõned erijuhud välja arvatud — pidada siiski eesmärgiks omaette.

Emotsionaalsus, mis on seotud koorealuste piirkondade tegevusega, peab olema suurte poolkerade koore, eelkõige aga teise signaalsüsteemi kontrolli all. Vastupidisel juhul areneb õpilastel primitiivne afektiivsus, mis takistab materjali mõtestatud omandamist.

Õpilased ei omanda mõisteid kaugeltki mitte korrapealt. Esialgu on neil mõningaid teadmisi tundmaõpitava objekti kohta. Need teadmised esinevad neil sageli konkreetsete ja hajutatud kujutluste näol. Nagu on näidanud arvukad eksperimentaalsed uurimused, esineb mõistete omandamisel alati analüütilis-sünteetilise tegevuse taseme tõus, mis on vajalik mõistete tunnuste diferentseerimiseks, nii oluliste kui ka mitteoluliste tunnuste ühendamiseks, uuritava mõiste lülitamiseks juba omandatud mõistete süsteemi.

Mõistete omandamise protsess ei tähenda sisemise signaalsüsteemi tegevuse nõrgenemist, nagu mõnikord ekslikult arvatakse, vaid pigem selle tugevnemist, kuid teise signaalsüsteemi juhtimisel.

Ühes uurimuses mõistete kujunemise kohta botaanikatundides on näiteks tõestatud, et mitte ainult mõisted juurest, taime rakulisest ehitusest või taime kasvust, vaid ka nende mõistete omandamiseks vajalikud kujutlused on mitmesugusel tasemel ning et mõistete kujunemise protsessi produktiivsuse tagab mitmekesiste kujutluste olemasolu (M. Seleznjova).

On püütud kindlaks määrata mõistete omandamise staadiume sõltuvalt diferentseerimise ja seoste süsteemsuse astmest niisuguses järjestuses: esimesel etapil, *diferentseerimata omandamise korral* viitavad õpilased ainult mõistete üldistele tunnustele, lahutavad osalisi tunnuseid üldistest, seavad kõrvuti olulised ja mitteolulised tunnused ning segavad ära sarnaseid mõisteid. Teisel, *diferentseeritud, kuid mitte küllaldaselt üldistatud omandamise etapil* nimetavad õpilased palju üldisi ja osalisi, olulisi ning mitteolulisi tunnuseid, kuid ei eralda küllaldaselt olulisi tunnuseid ega järjesta neid tähtsuse järgi, mistõttu ajavad segi sarnaseid mõis-

teid. Kolmandal ehk *diferentseeritud ja süstematiseeritud omandamise etapil* õpilased mitte ainult ei eralda mõiste tunnuseid, vaid eristavad neid ka tähtsuse järgi, käsitlevad tunnuseid süsteemis ja eraldavad antud mõistet hästi teistest samalaadsetest. Niisugused on ajalooalaste mõistete omandamise etapid (L. Kodjukova uurimus).

Vaevalt võib neid etappe mõistete kujunemise protsessis üldiseks seaduspärasuseks lugeda. Need etapid on mitmesugused, sõltuvalt omandatava mõiste sisust. Kui õpetaja õigesti töötab, siis paljudel juhtudel diferentseerimata omandamise etappi ei esinegi, kuna õpetaja ennetab oluliste ja mitteoluliste tunnuste ning sarnaste mõistete segiajamise. Diferentseerimata omandamine esineb aga juhul, kui õpetaja kohe algusest peale ei harjuta õpilasi mõisteid täpselt diferentseerima.

Kõik, mis siin on öeldud mõistete kujunemise efektiivsuse tingimuste kohta, on aluseks võitluses formalismiga mõistete kujundamisel, mis peab alati olema teadlik ja mõtestatud. Arvestades laste valmisolekut antud mõiste omandamiseks, püstitab õpetaja tunnetusliku ülesande ning seostab näitliku materjali kasutamise üldistuste tegemisega, õpetab mõistes eristama olulisi ja mitteolulisi tunnuseid, lülitab uue mõiste juba olemasolevate teadmiste süsteemi ning, mis eriti tähtis, pühendab palju aega omandatud mõiste praktilisele rakendamisele. Omandades mõisteid teadlikult, omandavad õpilased ühtaegu sellega kasulikke võtteid vaimseks tööks.

Otsustuste vormi valdamine

Mõistete sisu avatakse *otsustustes.* Iga definitsioon on otsustus või otsustuste kogu, mis on väljendatud lausetes.

Mõiste ja otsustuse vahel on vastastikune seos. Näiteks ei saa moodustada mõistet vaalast, ilma et poleks olemas otsustusi selle objekti kohta, kuid ei saa ka väljendada otsustust «Vaal ei ole kala», kui pole eelnevalt olemas kas või kõige üldisematki mõistet vaalast.

Iga *otsustus* on psühholoogilisest aspektist vastus küsimusele, mille esitavad kas teised inimesed või inimene ise enesele. Viimasel juhul tekib see küsimus, mille vastuseks on otsustus, tavaliselt väga kiiresti ning tema sõnaline formuleering on väga lühike. Õpilasel on mõnikord raske formuleerida otsustust sellepärast, et ta ei tunne küsimust või ei saa sellest hästi aru.

Väheste kogemustega õpetaja esitab halvasti formuleeritud küsimuse: «Mille poolest erineb tundra?» Õpilasel on raske esitada otsustusi selle küsimuse kohta, kuna ta ei tea, millest nimelt tuleb tundrat eristada.

Õpetaja peab eelkõige silmas pidama, et *küsimus, millele vas-*

tus antakse otsustuses, oleks täiesti arusaadav. Samal ajal ei tohi ta aga küsimust ka nii formuleerida, et õpilase otsustus oleks puhtformaalne, ilma igasuguse mõttetööta. Niisugused on näiteks alternatiivsed küsimused, mis vastuseks nõuavad üksnes «ja» või «ei», «õige» või «vale» jms. ning vastused, mis on tõenäosusteooria kohaselt 50% ulatuses isegi siis õiged, kui ka õppematerjali üldse ei tunta. Näiteid alternatiivsetest küsimustest: Missugune nurk on suurem, kas täisnurk või teravnurk? Kas on olemas pikki vesikasve? Kas viinamarja saab kasvatada Moskva oblastis? Kui taolisi küsimusi esitada, siis tuleb tingimata nõuda, et õpilased ei piirduks üksnes alternatiivse vastusega, vaid et nad ka põhjendaksid ja selgitaksid seda.

Õpilased peavad *oma otsustusi tõestama* või *põhjendama.* Selleks peavad nad õppima eraldama tõestatavat otsustust ehk teesi ja tõestuseks toodud argumente. Ainult nii on võimalik kasvatada vajalikku vastutustunnet esitatud otsustuste suhtes.

On otsustusi, mille tõestamiseks piisab ühest näitest, illustratsioonist või katsest. Näiteks otsustuse «Tundra põhjaosas kasvavad väikesed kääbuskased» tõestamiseks piisab, kui näidata pilti nende kaskedega; otsustuse «Soojas muutub jää veeks» tõestamiseks võib piirduda vastava katse demonstreerimisega koos lühikeste seletustega jne.

On aga otsustusi, mis nõuavad ulatuslikumat tõestust ning sageli ka teiste konkureerivate otsuste kummutamist. Nii näiteks nõuab otsustuse «Vaal on imetaja» tõestamine tavaliselt, et tuleb kummutada laste poolt sageli (looma välimuse põhjal) esitatav ebaõige otsustus: «Vaal on kala».

Õpilased peavad eristama täiesti kindlaid, kategoorilisi otsustusi tõenäolistest või võimalikest, tingimuslikest otsustustest ning suhtuma sel kombel kriitiliselt oma väljendustesse. Otsustus «Maa pöörleb oma telje ümber» on täielikult tõestatud, kindel ja kategooriline. Näiteid võimalike ja tõenäoliste otsustuste kohta: «Lennuki jäätumisel võib tekkida katastroof»; «Tõenäoliselt eksisteerib mingisugune elu ka teistel planeetidel peale Maa».

Suur tähtsus on *sellel, kui mõistetakse tingimusi, millest sõltub otsustuste õigsus.* Õpilased kalduvad oma otsustusi mõnikord väljendama liiga kategooriliselt, ilma igasuguste eranditeta, vaatamata sellele, et antud otsustused pole rakendatavad mitte alati, vaid teatud piiramistega. Näiteks teeb õpetaja õpilasele märkuse selle eest, et too nimetas oma kaaslast «kobakäpaks». Õpilane ütleb: «Te rääkisite ju meile, et alati tuleb tõtt rääkida, aga Borja on tõesti kobakäpp.»

Näidates otsustustes avaldatud mõtte liikumist, võib minna erinevates suundades. Avades näiteks mõistet «kliima», võib õpetaja alustada kliima tunnustest (temperatuur, niiskus jne), seejärel aga üle minna tingimuste iseloomustamisele (ulatus, millel paikkond asub, tuulte esinemine jne.) või siis minna tingimustelt

üle tunnustele. Õpilastes tuleb arendada mõtte liikumist mõlemas suunas, et kindlustada antud mõiste teadlik omandamine (J. Kabanova-Melleri uurimus).

Kui mingi tunnetusliku ülesande lahendamiseks on vaja väljendada mitmeid otsustusi, tekib keerukas *arutlemise* protsess. Viimase viljakus sõltub tervest reast tingimustest: arutlemise eesmärgi või ülesande selgusest, küllaldasest materjalist (eelkõige konkreetsetest teadmistest), üksikute otsustuste tõendatavusest ja järgnevusest, kriitilisest suhtumisest nendesse. Uurimused (P. Galperin, N. Indik, A. Sokolov) on näidanud, et progress arutlemises on seotud vaimse tegevuse teatud koondamisega, mille puhul vaimne tegevus muutub üha terviklikumaks ja konkretiseeritumaks, kusjuures selle üksikud lülid, mis esialgu osutusid vajalikeks, hiljem ära langevad.

Põhjuslike seoste ja seaduspärasuste mõistmine

Seoste eriliseks vormiks on *põhjus-tagajärg tüüpi sõltuvused* esemete ja nähtuste vahel. Põhjus-tagajärg tüüpi seoste kindlaksmääramisel lähtutakse nähtuste kulgemise seosest ehk nende järgnevusest. Näiteks eelneb lume soojenemine selle sulamisele, taime puudulik kastmine või selle kastmata jätmine eelneb taime kuivamisele jne. Sageli on seos põhjuse ja tagajärje vahel selline, et põhjus on kaugel tagajärjest ja see asjaolu raskendab põhjaliku seose kindlaksmääramist. Nii näiteks sõltub taliviljade saagikus teatud määral sellest, missugune oli lumikate talve algul.

Põhjuslikkust peegeldav mõtlemine jaguneb keerukuse järgi *elementaarseks* ja *tõeliselt loogiliseks.* Elementaarne mõtlemine on vähe üldistatud ja tavaliselt on ta piiratud konkreetse situatsiooniga. Tal on kaks vormi: *ühekülgne* (tuuakse üks põhjus ja üks tagajärg) ja *mitmekülgne* (üks põhjus — mitu tagajärge või mitu põhjust — üks tagajärg). Tõeliselt loogilisel põhjuslikul mõtlemisel on üldistatud iseloom, mis on seotud mingi üldise seaduse või reegli mõistmisega. See mõtlemine omakorda jaguneb *ühealuseliseks* (üksiknähtuse tõestamine toimub ühe reegli või seaduse alusel ühe järelduse abil) ja *mitmealuseliseks* (nähtuse selgitamine toimub mitme seaduse või reegli alusel järelduste süsteemi abil) (M. Šardakovi uurimused).

Põhjuslike seoste eriliseks vormiks on *matemaatilis-funktsionaalsed sõltuvused,* millega õpilased tutvuvad juba algkoolis, näiteks: «Kui korrutatavat või korrutajat suurendada teatud arv korda, siis suureneb korrutis sama arv korda.» Matemaatilis-funktsionaalsel sõltuvusel on oma iseärasused teiste põhjuslike seoste liikidega võrreldes. Nende hulka kuulub: põhjuste ja tagajärje samaaegsus, vastastikune reversiivsus (protsess võib

minna põhjuselt tagajärjele ja tagajärjelt põhjusele) ja fakt, et matemaatilis-funktsionaalne sõltuvus peegeldab kvantitatiivseid suhteid.

I. Pavlovi ja tema õpilaste uurimuste kohaselt võivad tingitud ärritajateks olla mitte ainult esemed, vaid ka esemetevahelised suhted, mida sageli väljendatakse kvantitatiivsete näitajatega. Matemaatilis-funktsionaalsed seosed ongi üheks niisuguste suhete liigiks.

Üsna suur on sõna ja täpsete formuleeringute tähtsus seoste kujunemisel, kui tingitud ärritajateks on suhe objektide vahel. Põhjus-tagajärg tüüpi seoste ja funktsionaalsete seoste omandamise käigus kujuneb õpilastel oskus teha *induktiivseid ning deduktiivseid järeldusi*, s. t. oskus teha järeldusi olemasolevate otsustuste alusel.

Induktiivse järelduse edukus sõltub eelkõige eeldustes peegeldatud faktide küllaldasest hulgast ja nende heast valikust. Võib näiteks vaadelda paljusid vedelikke, mis tahkuvad 0° temperatuuri juures, kuid oleks ebaõige järeldada, et kõik vedelikud muutuvad selles temperatuuris tahketeks. Tuleb valida vastavaid fakte, et vastata küsimusele, kas see omadus (tahkumine 0° temperatuuri juures) on iseloomulik kõikidele vedelikkudele, ja kui ei, siis — missugustel vedelikel ta esineb ja missugused tahkuvad teise temperatuuri juures?

Iga üksikjuhus, mis esineb induktiivse järelduse eelduses, peab olema õpilasele täiesti selge, s. t see peab baseeruma hoolikal vaatlusel ja olema täpselt formuleeritud.

Tööd on kasulik nii organiseerida, et induktiivne järeldus annaks vastuse varem püstitatud küsimusele. «Kas taimed võivad elada pimedas?» esitab õpetaja küsimuse. Seejärel tehakse katseid ja vaatlusi, mis aitavad õpilastel vastust leida (teatud järelduse jõuda).

Põhjus-tagajärg tüüpi seoste ja funktsionaalsete seoste omandamise käigus on suur tähtsus ka deduktiivsetel järeldustel. Deduktiivse järelduse õigsus sõltub eelkõige üldise otsustuse (mida loogikas nimetatakse «suuremaks eelduseks») õigsusest. Kui suurem eeldus (reegel, printsiip, seadus) on väär, siis on deduktiivne järeldus sisult väär. Kui näiteks sõnastada suurem eeldus nii: «Arvude korrutamisel on korrutis alati suurem kui korrutatav», siis võib teha ebaõige järelduse, et täisarvu korrutamisel murruga korrutis samuti suureneb. Korrutis on korrutatavast suurem ainult sel juhul, kui korrutatavaks ja korrutajaks on täisarvud.

Deduktiivse järelduse õigsuse tingimuseks on ka teise otsustuse («väiksema eelduse») selgus ja täpsus. Sellest otsustusest selgub, kuivõrd rakendatav on üldine otsustus antud juhul. Oletame, et õpilane teab, et kõik metallid on elektrijuhid. Kas elav-

hõbe on elektrijuht? Sellele küsimusele vastamiseks peab õpilane teadma, kas elavhõbe kuulub metallide hulka.

Väga tähtsad on deduktiivsed järeldused siis, kui tuleb kontrollida mingisugust oletust. Mitmekohalise arvu jagamisel kolmega jääb õpilasel jääk. Õpetaja soovitab õpilasel oma tööd kontrollida, meenutades reeglit: «Kolmega jaguvad ilma jäägita kõik arvud, mille numbrite summa jagub kolmega.» Rakendades seda reeglit oma töös, veendub õpilane ka selles, et tal pidigi tekkima jääk, või siis selles, et ta tegi jagamisel vea.

Induktsioon ja deduktsioon on omavahel tihedalt seotud, seepärast tuleb õpilastel arendada neid mõlemaid järelduse liike. Õpilased peavad kõrgelt hindama niihästi vaatlust kui ka eksperimenti, mis on viinud paljudele leiutustele ja avastustele, samuti teooriaid ja julgeid hüpoteese, mis on mitte ainult läinud edasi varem tuntud faktidest, vaid ka teadust ennast ümber kujundanud.

P. Ševarjov esitas erilise, tema poolt «koondatud järelduseks» nimetatud järelduse liigi, millel on suur tähtsus teadmiste omandamise protsessis. Sellise järelduse tegemisel ei meenuta õpilane üldist reeglit, vaid ta tunneb ära üksnes konkreetse situatsiooni soo- ja iigitunnused, mis käivad teatud reegli alla, ning teostatavad konkreetsed tegevused, mille liigitunnused nii või teisiti sõltuvad konkreetse situatsiooni iseärasustest. Mainitud järeldust nimetatakse koondatuks sellepärast, et järelduse tegija ei taju suuremat eeldust isegi mitte seesmise kõne abil.

Põhjus-tagajärg tüüpi seoseid ja funktsionaalseid seoseid esineb kõikide ainete õppematerjalis. Arvatakse, et parimaid võimalusi selleks pakub loodusteadus. Bioloogia, füüsika- ja keemiatunnid on tõepoolest heaks kooliks determineeritud ja materialistliku mõtlemise kasvatamisel. Selle tähtsa kasvatusliku ülesande teenistuses on ka teiste ainete tunnid. Näitena võib siinkohal märkida seletava lugemise tunde, mis rikastavad õpilasi paljude uute teadmistega, panevad neid mõtlema, tekitavad arvukaid küsimusi (mispärast?) ja annavad vastused neile küsimustele laste eneste kogemuste ning vaatluste baasil.

Põhjus-järeldus tüüpi seoste omandamine leiab psühholoogilist tuge õpilastele omasest teadmishimust.

Mõtlemisoperatsioonid, mis on vajalikud mõistete, otsustuste ning järelduste omandamiseks

Mõistete, otsustuste ja järelduste omandamisel kasutavad õpilased niisuguseid mõtlemisoperatsioone, nagu *analüüs ja süntees, võrdlemine, abstraheerimine, üldistamine ja konkretiseerimine.* Teadmiste omandamise protsessis need operatsioonid õpilastel üha arenevad, esinedes mitmesugustes kombinatsioonides.

Õppematerjalist arusaamine nõuab *analüüsi* ja *sünteesi*. Tuleb vahet teha perifeerse ja tsentraalse analüüsi vahel. Esimene baseerub meie retseptorite analüüsivõimel, teine toimub aga ajukoores.

Ajupoolkerade abil toimuva kõrgema analüüsi füsioloogiliseks mehhanismiks pidas I. Pavlov diferentseerimispidurdust.

Analüüsi raskusaste sõltub analüüsitava materjali iseärasustest. Kergem on lauseanalüüsi abil määrata lauseliikmeid niisuguses lauses nagu: «Lapsed läksid metsa seenile» kui lauses: «Kodused ülesanded tuleb teha õigeaegselt». Lehtede ja tüve eraldamine niisugusel taimel nagu näiteks pappel on palju kergem kui kaktusel. Viimasel juhul on analüüsi raskus seletatav sellega, et eraldatav on maskeeritud, ei torka silma.

Analüüsi raskus sõltub ka sellest, kas see on puhtvaimne operatsioon või seotud mingi füüsilise tegevusega. Suuliselt on ülesannet raskem analüüsida kui ülesannete kogu järgi, kuna esimesel juhul tuleb kõik tingimused pidada meeles.

Analüüsivõime arendamiseks laste mõtlemises on õpetajal tunnis mitmesuguseid võimalusi: laste tähelepanu suunamine terviku elementidele või detailidele, skeemide ja jooniste kasutamine, materjali tundmaõppimine erinevatest aspektidest, mille tõttu selles materjalis tulevad esile erinevad küljed. Üht ja sedasama luuletust võib näiteks analüüsida niihästi stiili kui ka sisu seisukohalt. Objekti igakülgne analüüs võimaldab mõisteid sügavamalt avada.

Sarnaselt analüüsile on ka sünteesi vormid mitmekesised. Süntees võib esineda niihästi reaalse tegevuse kujul (tööriista kokkumonteerimine detailidest, sõna koostamine liikuva aabitsa tähtedest) kui ka mõtteoperatsioonina, mis pole seotud füüsilise tegevusega (oluliste tunnuste süntees mõiste kujunemisel).

Süntees pole lihtne summeerimine, vaid ühendamine. Sageli asendavad õpilased sünteesi puhtvälise liitmisega, kõrvuseadmisega. Seejuures ei teki neil seoste süsteeme, vaid ainult üksikute seoste kokkukuhjumine, mis mõnigi kord omab kaootilist iseloomu. Toome mõned definitsioonid, mis on esitatud nooremate õpilaste poolt: «Taim on see, mis kasvab, on roheline, lehtedega, tal on ilusad õied: valged, punased, roosad, taimed on kasulikud, neil on maitsvad viljad.»

Sünteesi raskused sõltuvad sellest, kuivõrd selged on objekti osade vastastikused suhted, kui palju neid osi on ja missugune konkreetne materjal on seejuures antud.

Süntees kui mõtlemisprotsess võimaldab õpilastel omandada teadust kui teadmiste kindlat süsteemi, mis peegeldab materiaalse maailma seoste süsteemi. Teadus käsitleb loodust mitte kui üksteisest sõltumatute, eraldatud ja isoleeritud objektide ning nähtuste juhuslikku kogumit, vaid kui seostatud ühtset tervikut,

kus objektid ja nähtused on orgaaniliselt üksteisega seotud, sõltuvad üksteisest ja tingivad üksteist.

Sünteesivõime arendamiseks on kasulik õpilaste tähelepanu tundides suunata tervikule, seostele, süsteemidele, teha vastavaid vaatlusi, kasutada jooniseid ja skeeme, mis avavad osade vastastikused suhted tervikuna, samuti harjutusi ühe ja sama materjali mitmete kombinatsioonidega.

Analüüs ja süntees on omavahel tihedalt seotud. Kui analüüs on sünteesist enam arenenud, siis upuvad õpilased detailidesse, nad ei leia igakord detailide kohta tervikus, neil on raskem teha üldistusi. Sünteesi ülekaal seevastu võib aga viia pealiskaudsusele, ennatlikele üldistustele, niisuguste üksikasjade mittemärkamisele, millel on esmajärguline tähtsus eseme kui terviku mõistmiseks. See ei välista muidugi seda, et ühed tunnid nõuavad oma sisult rohkem analüüsi, teised aga sünteesi (näiteks tund, kus tehakse lausete grammatilist analüüsi ja teine, kus pildi järgi koostatakse jutustust).

Võrdlemine on teadmiste omandamisel üheks tähtsamaks vaimseks operatsiooniks, millel on suur didaktiline väärtus. Võrdlemine seisneb esemetevahelise sarnasuse ja erinevuse kindlaksmääramises. Võrdlemise puhul tuleb endale selgeks teha võrdlemise alus ehk kriteerium, pöörata tähelepanu mõlematele võrreldavatele objektidele ja eraldada nendes sarnane ning erinev.

Võrdlemine on elav, aktiivne ja loov protsess. Õpilased kasutavad tihti võrdlemist, et paremini objekti tundma õppida. I. Setšenov nimetas võrdlusvõimet «inimese kõige väärtuslikumaks vaimseks varamuks»[25].

Ušinski ütles, et võrdlemine on «Igasuguse arusaamise ja igasuguse mõtlemise alus. Kõike maailmas saame teada just võrdlemise kaudu; kui me puutuksime kokku mingisuguse uue asjaga, mida me ei saaks mitte millegagi võrrelda ja mitte millestki eristada . . ., siis me ei saaks niisugusest asjast koostada mitte ühtki mõtet ega ütelda tema kohta ainsatki sõna.»[26]

Õpetajad kasutavad tundides järgmisi võrdlemise liike: a) reaalsete esemete võrdlemine ühe tunnuse järgi (malmi ja terase kõvadus), b) ühetaoliste nähtuste võrdlemine mitme tunnuse järgi (tööliste elu Nõukogude Liidus ja kapitalistlikes maades), c) erinevate etappide võrdlemine ühe nähtuse arengus (näiteks staadiumid seemnete idanemisel), d) suhete ja funktsionaalsete seoste võrdlemine (aritmeetikaülesannete mitmesugused tüübid).

Eksperimentaalsed uurimused on näidanud õpilaste, eriti I klassi õpilaste tendentsi märgata võrdlemisel rohkem erinevat

[25] И. М. Сеченов, Избранные философские и психологические произведения, Госполитиздат, 1947, lk. 358.

[26] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed, II kd., Tallinn 1958, lk. 486.

kui sarnast, kuid see sõltub võrreldavatest objektidest. Mõtlemise peen eristamisvõime võrdlemise korral seisneb selles, et leida sarnast erinevas ja erinevat sarnases.

Teadmiste omandamisel peavad õpilased eraldama esemetest ja nähtustest üldist, s. t. peavad *üldistama*. Üldistamise oluliseks tingimuseks on võrdlemine ja vastandamine. Selleks et leida näiteks elektrijuhtide üldised omadused, tuleb neid võrrelda mittejuhtidega ja mingil määral neid omavahel vastandada.

On olemas *praktiline üldistamine*, mille puhul inimene tajub vaadeldavates objektides üldist ja tegutseb sellele üldisele orienteerudes, ilma et ta seejuures sõnalis-loogilist üldistust teeks ja sageli isegi märkamata, et on toimunud mingisugune üldistus. Nii näiteks räägivad õpilased mõnikord, et see või too õppematerjal on raske ja et nad on sunnitud selle omandamiseks suuri jõupingutusi tegema, kuid seejuures ei saa nad ise aru, milles just seisneb antud materjali raskus või mille poolest see teisest raskem on.

Loogilised üldistused on lahutamatult seotud *abstraheerimisprotsessiga*.

Õpilastel tuleb sageli eraldada (abstraheerida) reast objekti konkreetsetest omadustest mõningaid omadusi ning kvaliteete, mis on ühised tervele hulgale objektidele ja millised eraldatakse spetsiaalseks vaatlemiseks. Metalli niisuguste omaduste nagu kõvadus ja sulavus tundmaõppimisel ei pöörata näiteks tähelepanu sellele, kas on võetud suur või väike metallitükk, on sel ümmargune või kandiline kuju jne.

Abstraheerimise tõttu on võimalik teha laiemaid üldistusi ja objekti sügavamalt tundma õppida. Nii on grammatilised kategooriad inimese abstraktse mõtlemise produktiks ning samal ajal vajalikud teadmiste omandamiseks.

Mõnikord ei saa õpilased õpetaja seletustest aru üksnes seepärast, et nad ei suuda eemalduda eseme või nähtuse mõnedest konkreetsetest tunnustest. Näiteks ei pidanud mõned nooremad õpilased lehist okaspuuks, kuna tema nimetus nagu räägiks sellele vastu. Olles harjunud pidama õhku gaasitaoliseks, suhtuvad õpilased esialgu umbusklikult sellesse, et õhk võib olla ka vedel.

Ilma abstraktsioonita pole võimalik kujundada ühtki mõistet. Seepärast on abstraktse mõtlemise arendamine (mis ennekõike toimub mõistete kujundamisel) õpilaste vaimse kasvatamise üheks tähtsamaks ülesandeks.

Abstraheerimise vastandiks ning samal ajal temaga tihedalt seotud protsessiks on *konkretiseerimine*.

Konkretiseerimine kujutab endast üldise seisukoha illustreerimist või selgitamist näite abil. Muidugi pole võimalik konkretiseerida niisugust seisukohta, mis ei ole arusaadav. Näiteks pole võimalik illustreerida Arhimedese seadust, kui õpilased sellest aru ei saa või kui see on valesti formuleeritud.

Õpetamise meisterlikkuse hulka kuulub muude oskuste seas ka oskus välja mõelda häid näiteid ja neid hästi analüüsida. Õpetaja ei peaks piirduma ainult õpikus esinevate näidetega, kuna sel viisil võivad need assotsieeruda selliselt, et teiste näidete juurdemõtlemine on pidurdatud. Näiteid peab olema palju ja need peavad olema mitmekesised, et seosed üldise seisukoha ja näidete vahel oleksid õpilastel küllaldaselt plastilised.

Vältida tuleb aga ka sellist olukorda, kui näiteid on küll palju, kuid nende läbianalüüsimine puudulik ning nende seos vastava üldise seisukohaga jääb ebaselgeks.

Õpilased peavad oskama iseseisvalt näiteid mõelda — omapoolsete vaatluste, loetud raamatute ning praktiliste kogemuste põhjal. Mida rohkem on õpetamine seotud eluga, praktikaga, seda kergem on õpilastel opereerida konkreetsete näidetega.

Näide võib olla suhteliselt õige, kuid mitte küllalt sobiv. Õpetaja korralduse peale: «Tooge näiteid mäetippude kohta», tõid õpilased sobivate näidete kõrval ka niisuguseid suhteliselt õigeid, kuid mitte sobivaid näiteid: «Kaukaasias on palju mäetippe» (näide on liiga lai, ebakonkreetne); «Kui me isaga Siberisse sõitsime, nägime mäetippe» (näide pole selge, on ebamäärane); «Vesuuv» (see näide sobiks pigem tegutsevate vulkaanide illustreerimiseks). Suhteliselt õigeteks võib neid näiteid nimetada sellepärast, et õpilaste mõte liikus üldiselt õiges suunas, kuid nende näited polnud küllalt selged, konkreetsed ega veenvad, sest illustreeriva mõistega ei kaasnenud selged kujutlused.

Abstraheerimine ja konkretiseerimine on protsessid, mis on vastastikuses seoses. Nendevahelise suhte areng teeb õpilastel läbi järgmised etapid.

1. Üldine kui abstraheerimise tulemus ja konkreetne õpitakse pähe ilma et mõistetaks sisemist seost nende vahel.

2. Seos üldise ja konkreetse vahel piirdub ainult mõnede tunnuste äranäitamisega, mille põhjal konkreetne kuulub üldise hulka (Õun on vili, sest ta kasvab puu otsas).

3. Üldise ja konkreetse vahelist ühtsust tuntakse ära ainult nendes näidetes, mis esinesid õpetaja seletuses või õpikus.

4. Üldise ja konkreetse ühtsus avatakse sobivate, iseseisvalt mõeldud näidete varal.

Esitades materjali järjekindlalt ja plaanipäraselt, õpetab õpetaja sellega lapsi süstemaatiliselt mõtlema. Ušinski võrdles pead, mis on täidetud katkendlike ja seoseta teadmistega, laoga, milles kõik on segamini ja kus pole võimalik midagi leida; pead aga, kus on ainuüksi süsteem ilma teadmisteta, kauplusega, milles kõikidel sahtlitel on pealkirjad, sahtlid ise aga tühjad.

Teadmiste omandamise protsessis kujuneb õpilastel oskus eristada loogilisi seoseid: sugu—liik, alluvus—kaasalluvus; vorme: kirjeldavat, jutustavat, arutlust. Nad omandavad oskuse kasutada skeeme, paigutada saadud teadmisi ühe või teise peatüki või alapealtüki alla, olla järjekindlad tõestustes.

Töö õpilaste suulise ja kirjaliku kõne arendamisel on ka nende mõtlemise, analüüsi ning sünteesi, võrdlemise, abstraheerimise konkretiseerimise ja süstematiseerimise arendamise võimsaks vahendiks.

Kool õpetab lapsi materialistlikult käsitama looduse ja ühiskonna arengut, vaatlema nähtusi ja esemeid seoses teiste nähtuste ning esemetega, arengus, vastandite võitluses, milles vana kaob võitluses progressiivse, uuega. Õpilased hakkavad aru saama tõe konkreetsusest, s. t. objekti kohta käivate otsustuste sõltuvusest muutuvatest tingimustest ja asjaoludest, milles objekt eksisteerib ning areneb. Olles varustatud marksistlik-leninliku maailmavaatega, kasvatab õpetaja õpilaste dialektilist mõtlemist, paneb neis aluse kommunistliku maailmavaate kujunemisele.

5. Mälu ja reprodutseeriva fantaasia osa teadmiste omandamisel

Mälu tegevusel õppetöös on väga oluline osa. Tuleb eristada esmast omandamist (uute teadmiste tajumisel tunnis) ja omandamist teadmiste kinnistamise kujul, näiteks eriliste kordamistundide ajal klassis või koduste ülesannete valmistamisel.

Mälu osa uue materjali omandamisel

Kui õpilased kuulavad tunnis uue materjali seletamist õpetaja poolt või vaatlevad demonstreeritavaid näitlikke õppevahendeid, siis peavad nad paljugi sellest materjalist omandama. Mälutegevus, mis esineb õpilastel tunnis tutvumisel uue materjaliga, kuulub *vahetu omandamise* alla, teadmiste kinnistamisel seevastu on vaja tolle materjali otsest *äraõppimist.*

Vahetule omandamisele on eelkõige iseloomulik see, et tal puudub kindlakujuline *mnemooniline suunitlus* ehk eesmärk eelkõige omandada õppematerjali.

Omandamine jääb siin tagaplaanile peamise ülesande kõrval: uuest materjalist aru saada, mõtestada see. Mitte juhuslikult ei nimetata uute teadmiste andmist tunnis sageli seletuseks. Õpetaja ees on peamine ülesanne: esitada õppematerjali võimalikult selgelt ja täpselt, et õpilased omandaksid selle mitte formaalselt, vaid teadlikult.

Mõned õpetajad püüavad seletamisel esmajoones selle poole, et õpilased võimalikult rohkem meelde jätaksid, hoolitsedes vähem saadud teadmiste mõtestamise eest. See tee viib tavaliselt formalismile õppematerjali omandamisel. Õpetajad nõuavad näiteks tunnis definitsioonide kordamist, mille mõttest lapsed veel lõpuni aru ei saa, ning on täiesti rahul, kui õpilased seda küllalt täpselt teevad. Tegelikult pole niisugustel «teadmistel» mingisugust elulist tähtsust, kuna õpilased ei saa nendest küllaldaselt aru.

Uurimused on näidanud, et enneaegne mnemooniline suunitlus võib negatiivselt mõjustada arusaamist, segada materjali mõtestatud tundmaõppimist; see võib tekitada püüde meelde jätta kõik, sealhulgas ka detailid, samuti täpsed formuleeringud ka sel juhul, kui seda pole vaja esmaseks omandamiseks.

Kuigi mnemooniline suunitlus uue materjali esmasel omandamisel pole peamine, vaid võib teatud tingimustes isegi segada arusaamist, on meeldejätmisel omandamise protsessis siiski tähtis koht. Võib öelda enamgi: ilma teatud eelneva meeldejätmiseta ei saa olla ka arusaamist — need kaks protsessi on vastastikuses seoses. Pidades meeles õpetaja peamist mõttekäiku, saavad õpilased aru käsitletavast materjalist. Mõnikord hakkavad õpilased omal algatusel tegema märkmeid õpetaja seletuste kohta, et kergendada uue materjali tajumisel selle esmast omandamist.

Mälu on arusaamiseks nii oluline, et õpetajad annavad täiesti põhjendatult tundides spetsiaalseid harjutusi materjali kinnistamiseks, mitte lootes selle vahetule omandamisele.

Vahetul omandamisel on veel see iseärasus, et ta on äraõppimisega (teadmiste kinnistamisega) võrreldes vähem tahteline. Omandamise tahtmatus seisneb mitte ainult vastava domineeriva suunitluse puudumises, vaid ka selles, et kogu omandamise protsess on lülitatud niisugusesse tegevusse, mille puhul õpilased sageli nagu ei tajugi seda. Õpilaste väljenduste kohaselt jääb hea õpetamise korral paljugi «iseenesest meelde».

Vahetult omandatakse alati uut materjali. See asjaolu ühest küljest tõstab õpilase huvi uute teadmiste omandamise vastu ja kergendab sellega nende omandamist, teisest küljest aga võib tekitada raskusi isegi vajaliku materjali omandamisel, kui uus pole seotud sellega, mis on juba varem omandatud. Uuest arusaamine nõuab teatud analüüsi, võrdlemist olemasolevate teadmistega. Kõik see ühtekokku raskendab omandamist, kui õpetaja ei vihja uute teadmiste seosele nendega, mis on õpilastele juba tuntud, või kui ta ei ärata õpilastes huvi uue teema vastu.

Uue materjali omandamine tunnis ei ole tavaliselt nii täielik ja täpne kui äraõppimise korral. Õpilastelt ei saa nõuda, et nad omandaksid õpetaja seletuste kogu sisu, eriti aga kõik formuleeringud. Tundides omandavad õpilased kõige olulisema ning

need konkreetsed faktid ja näited, mis jäävad tahtmatult meelde oma ereduse või huvitavuse tõttu.

Vahetu omandamise iseärasuste analüüsist võib teha rea pedagoogilisi järeldusi.

1. Õpetajad peavad vältima pikki ja keerukaid õpilase mälu koormavaid formuleeringuid.

2. Tunni kavandamisel peab õpetaja läbi mõtlema, mida õpilased peavad uuest materjalist tunnis mitte ainult mõistma, vaid ka omandama, ning missugused harjutused on selleks vajalikud.

3. Materjalis tuleb eraldada see, mille õpilased peavad üles kirjutama.

4. Vahetu omandamine peab olema allutatud põhilisele ülesandele — teadlikule omandamisele.

5. Uue materjali esitamisel tunnis on otstarbekohane korrata varem õpitut sel määral, kuivõrd uus on seotud vanaga, kergendades sellega uute teadmiste omandamist.

Uue materjali omandamine sõltub teatud määral selle materjali sisust ja tegevuse iseloomust, millesse omandamine on lülitatud. Nii omandavad õpilased kirjandustundides võrdlemisi kergesti õpetaja poolt esitatud kirjandusteose analüüsi. Grammatika õppimisel on vahetu omandamine palju raskem ning õpetaja peab siin mitmeid võtteid rakendama ja püüdma õpetamist võimalikult näitlikuks teha, et õpilased mitte ainult saaksid aru ühest või teisest reeglist, vaid ka omandaksid selle. Matemaatiliste ainete tundides on vaja täpsemat vahetut omandamist. Pole näiteks võimalik aru saada aritmeetikaülesandest, kui ei seisa meeles tingimused arvuliste andmetega. Nende tingimuste üleskirjutamine ei tähenda seda, et õpilasel poleks vaja ülesande lahendamisel vastavaid arve meeles pidada, sest muidu tuleks tal pidevalt andmeid otsida, mis aga omakorda raskendab lahendamise käiku.

Äraõppimine

Äraõppimiseks nimetatakse materjali ettekavatsetud omandamist, kui materjali ei saa omandada korrapealt, vaid seda on vaja korrata.

Äraõppimisel on kõigepealt selgelt mnemooniline suunitlus. Kui õpilane saab äraõppimisel materjalist aru ja teeb siit otsese järelduse, et ta materjali juba tunneb ning oskab jutustada, siis langeb ta sageli eksituse ohvriks.

Äraõppimine on alati ettekavatsetud omandamine. Tahte ja tahtepingutuste osa selles on päris suur. Äraõppimine on tõeline töö ning seetõttu palju väsitavam kui vahetu omandamine, mille puhul, nagu eespool öeldud, vahel ei märgatagi omandamise protsessi, mis toimub otsekui iseenesest.

Äraõppimine on tavaliselt seotud mõne spetsiaalse ülesandega, näiteks ülesandega omandada täpselt, täielikult ja kindlalt. Eksperimentaalsed uurimused on näidanud, et erinevates tingimustes kulgeb omandamise protsess erinevalt. Kui peamiseks ülesandeks on näiteks omandada õppematerjal võimalikult täielikult, siis aeglustub seejuures lugemisprotsess — toimub tekstiosade seostamine üheks tervikuks. Kui peamiseks eesmärgiks on omandamise täpsus, siis on lugemisel vaja väga täpselt tajuda teksti iga osa, mistõttu siin korratakse mõttes teksti üksikuid väiksemaid osi; motoorsete, eriti aga kõnemotoorsete momentide osa on siin palju suurem kui juhul, mil eesmärgiks on täielik omandamine.

Äraõppimine peab peaaegu alati olema kindel, s. t. äraõpitav materjal peab mälus säilima pikemat aega.

Äraõppimine on vastutusrikas ülesanne, kuna selle tulemust peaaegu alati kontrollitakse. Seepärast materjali sageli mitte ainult et tajutakse korduvalt (loetakse näiteks raamatu teksti), vaid ka reprodutseeritakse, otsekui vastust proovides.

Kui kodus õpitakse materjali, mida õpetaja tunnis seletas, siis nimetatakse niisugust mälutegevust tavaliselt tööks teadmiste kinnistamisel. Tuleb rõhutada, et selle töö eesmärgiks on nimelt teadmiste kinnistamine, mitte aga lihtne kordamine. Õpilane võib palju kordi korrata reeglit ja seda mitte omandada, ning võib ka vähem korrata — harjutades mitmete uute näidete varal, mis seda reeglit selgitavad — ning reegel jääb õpilasele teadlikult ja kindlalt meelde.

Äraõppimine võib olla mitmesugune, olenevalt õpitava materjali sisust, kuid kindlasti esinevad igasuguse materjali äraõppimisel teatud üldised seaduspärasused, mille tundmine aitab õpetajal õppetööd paremini organiseerida.

Hea mälu omadused

Õpilastel on vajalikud mälu niisugused omadused nagu omandamise täielikkus ja täpsus, omandatud teadmiste säilimise kindlus ja nende reprodutseerimise kiirus.

Omandamise *täielikkus* seisneb selles, et õpilasel püsib teadvuses (ja kui vaja, on ta võimeline seda reprodutseerima) kogu too sisu, mis vastab püstitatud ülesandele. Kui tuleb näiteks sõnasõnalt omandada kogu luuletus, siis ei tohi vahele jätta ühtki sõna. Kui tuleb omandada mõttekäik, mida on vaja oma sõnadega edasi anda, siis tuleb reprodutseerida kõik mõtted vajalikus järjestuses. Sageli on täielikum omandamine võimalik ilma kindla järjekorrata, eriti käib see jutustuste kohta. Kui õpilane on näiteks omandanud kõik jutustuse üksikasjad, kuid täiesti teises järjestuses, seega õiget sõnastust rikkudes, siis ei saa juttugi olla

täielikust omandamisest. Omandamise täielikkuse hulka kuulub mitte ainult materjali kõikide elementide, vaid ka nende vajalike seoste jäädvustamine.

Omandamise *täpsust* nõutakse õpilastelt tavaliselt seoses sellega, et harjutada neid tundma vastutust äraõpitu eest. Paljudel juhtudel pole vajadust sõnasõnalise omandamise järele, kuid ikka ja alati tuleb võidelda korratu omandamise vastu, selle vastu, et õpilane materjali üksnes «ligikaudselt» mäletab, et ta arvude puhul segab ära märkide järjekorra, moonutab nimesid jne.

Kindel omandamine on suunatud materjali kestvale säilitamisele mälus, sellele, et õpilased suudaksid õpitavat materjali reprodutseerida ka hiljem, hulk aega pärast selle äraõppimist. Kindel omandamine tähendab ka materjali sügavamat seostamist õpilasel olemasolevate teadmiste ning elukogemustega.

Reprodutseerimise kiirus seisneb selles, et äraõpitud materjal meenub õpilastele küllalt ruttu ja just siis, kui seda on vaja. Juhtub seda, et õpilane ei suuda esitatud küsimusele kohe vastata, see meenub talle alles siis, kui ta on juba kohale istunud. Õpilasi tuleb süstemaatiliselt harjutada, et nad oleksid alati valmis õpitud materjali reprodutseerima. Kuid kiire reprodutseerimine peab ühtlasi olema ka mõtestatud, ilma milleta reprodutseerimine on ebatäpne ning juhuslik.

Omandamise sõltuvus temaga seotud tegevusest

Seoste kujunemine on võimalik ainult suurte poolkerade koore küllalt aktiivse seisundi korral, erutuskollete esinemise korral. Füsioloogilisest aspektist tähendab omandamise aktiivsus peale selle veel orienteerumis- ja uurimisrefleksi aktiviseerimist, samuti seoste laienemist suurema hulga analüsaatorite (sealhulgas ka kinesteetiliste analüsaatorite) töölelülitamise kaudu koos teise signaalsüsteemi juhtiva tegevusega.

Arvukad vaatlused on näidanud, et materjal omandatakse paremini siis, kui omandamine toimub õpilase mingisuguse a k t i i v s e t e g e v u s e käigus. Seda tegevust isloomustab eelkõige tähelepanelikkus. Õpilane võib näiteks koduse ülesande kümme korda läbi lugeda ja seda siiski mitte omandada, kui ta seda ilma tähelepanuta loeb. Ka tunnis läheb tal paljugi otsekui kõrvust mööda, ja seda mitte sellepärast, et ta õpetaja juttu ei kuulaks, vaid sellepärast, et ta kuulab seda ilma küllaldase tähelepanuta, mistõttu ta ei suuda seda omandada. Omandamine toimub kergemini tegevuse käigus, mis õpilasi h u v i t a b. Äratades õpilastes tõsise huvi aine vastu, loob õpetaja sellega ühtlasi ka tingimuse kiireks ja kindlaks omandamiseks.

Omandamise produktiivsus sõltub olulisel määral sellest, kas on olemas orientatsioon omandamiseks, s. t. mida nimelt tuleb

omandada, millise täpsuse, täielikkuse ja kindlusega. Materjali võib palju kordi läbi lugeda ja seda mitte omandada, kui ei teata, mida nimelt tuleb loetust jutustada.

Teeneline õpetaja A. Derjabina, kellel on pikaajalised pedagoogilise töö kogemused, jutustas:

«Kõige tähtsamat me püüame meelde jätta alatiseks. Võtame läbi mingi reegli ja ma küsin õpilastelt: «Kas jäi meelde?» Vastatakse: «Jäi küll.» «Homseni või pikemaks ajaks?» «Alatiseks,» vastavad nad tavaliselt.»

Arusaamine sellest, et omandada on vaja pikemaks ajaks, soodustab omandamise kindlust.

Omandamise kindluse suhtes on eriti tähtis teada selle eesmärki. A. Smirnovi ja teiste eksperimentaalsetes töödes lasti õpilastel omandada kaks jutustust, kusjuures instruktsioonis märgiti, et ühe jutustuse äraõppimise kontrollimine toimub järgmisel päeval, teise suhtes aga hoiatati, et see tuleb omandada pikemaks ajaks. Tegelikult toimus mõlema jutustuse kontrollimine nelja nädala pärast. Osutus, et teise jutustuse (ülesandega omandada see pikemaks ajaks) omandasid õpilased paremini kui esimese (millel puudus suunitlus kindlaks omandamiseks).

Mõnikord on koduse ülesande andmisel kasulik õpilasi hoiatada, et materjal on raske ja nõuab äraõppimiseks erilisi pingutusi. Teinekord aga, vastupidi, tuleb õpilasi julgustada, öelda, et ei maksa materjali äraõppimisel erilisi raskusi karta, et too materjal on täiesti omandatav. Õpilastes tuleb kasvatada vastutustunnet koduste ülesannete tegemisel, valmisolekut jõupingutusteks ja kindlust, et niisuguste jõupingutustega on võimalik edu saavutada.

Kõik see, mis on aktiivse iseseisva tegevuse objektiks, omandatakse palju paremini, kui see, mida passiivselt tajutakse.

Aktiivse tegevuse tähtsus omandamisel on sedavõrd suur, et mõnikord annab ettekavatsemata omandamine, kui see on lülitatud tegevuse protsessi, paremaidki tulemusi kui selline ettekavatsetud omandamine, mis ei kuulu teatud aktiivse tegevuse käiku. Ühes Smirnovi uurimuses lasti katseisikutel omandada lauseid kahesugustes tingimustes: esimesel juhul püstitati ülesanne materjal omandada, kusjuures mingit aktiivset tööd sel korral ei tehtud; teisel juhul omandamise ülesannet ei püstitatud, kuid kästi näidata, missugused laused on sisuliselt väärad. Teisel juhul oli omandamine palju produktiivsem.

Suure hulga eksperimentaalsete tööde põhjal, milles uuriti omandamist ilma mnemoonilise suunitluseta, tuli P. Zintšenko järeldusele, et mälu funktsioneerimise ja arengu seisukohalt on ka nendel juhtudel otsustav tähtsus inimese tegevusel. Nii näiteks tuli nooremate klasside õpilastel lahendada viis valmis ja viis omakoostatud matemaatikaülesannet. Mõne aja pärast lasti neil reprodutseerida arvulisi andmeid nii ühtedest kui ka teistest

ülesannetest. Osutus, et arvulisi andmeid õpilaste endi koostatud ülesannetest omandati peaaegu kolm korda rohkem kui valmis ülesannetest (reprodutseeritud arvude suhe oli 11 ja 4 15-st võimalikust).

Samuti näitasid P. Zintšenko katsed, et paremini omandatakse see materjal, mille teksti plaani koostavad õpilased ise.

P. Zintšenko ja teiste tema poolt juhendatud psühholoogide uurimuste alusel võib teha järelduse, et tahtmatu ehk ettekavatsemata omandamine, kui see on lülitatud sihikindlasse tegevusse, võib olla efektiivsem kui tahteline omandamine, mis on lahus õpilaste tegevusest. Mida sisukam on tegevus omaette ülesannete ja tulemuste poolest, seda kõrgem on tahtmatu omandamise tase.

Kuid parimaid tulemusi annab siiski *aktiivne, sihikindel ettekavatsetud omandamine*. Eksperimentaalsed uurimused on näidanud, et eriti häid tulemusi saavutatakse siis, kui omandatav materjal on antud tegevuse peamise eesmärgi sisuks (näiteks luuletuse äraõppimisel).

Seda kinnitavad ka vaatlused koolis. Piisab, kui võrrelda iseseisvalt väljatöötatud mõistete omandamist nende mõistete omandamisega, mis on saadud õpetaja suu kaudu.

Omandamise aktiivsus sõltub suurel määral õpetajast, aktiivsete meetodite kasutamisest tunnis. Paremini jääb meelde see, mida õpilane üheaegselt niihästi näeb (pildid, tabelid, kätteantav materjal) kui ka kuuleb (õpetaja sõnad). Õpetamise näitlikkus soodustab tavaliselt omandamise aktiivsust.

Õpilasi tuleb sagedamini küsida, et nad alati arvestaksid küsimise võimalust. Sageli on nii, et küsitud õpilane «rahuneb» mitmeks päevaks, teades, et teda niipea ei küsita. Kui ta ka sel juhul siiski kohusetruult õpib, ometi võib tema omandamise kindlus niisugustel päevadel soovida jätta.

Kui eesmärgiks on materjali äraõppimine, tuleb anda rohkem ülesandeid, seostada esitatavaid teadmisi praktikaga, rohkem organiseerida praktilisi töid. Õpetamise meetodeid mitmekesistades aktiviseerib õpetaja õpilasi, muudab õppeprotsessi elavamaks ja soodustab sellega õppematerjali kergemat omandamist.

Omandamise aktiivsuse seisukohalt on oluline osa töö tempol — see peab olema küllalt kiire, kuid ilma kahjuliku tormakuseta. Nagu eespool märgitud, liiga aeglane lugemistempo pärast elementaarse lugemisoskuse omandamist (kui materjal pole spetsiaalne, näiteks matemaatikaalane) mitte ainult ei abista, vaid koguni segab tähelepanu ja omandamist.

Puudused üksikute õpilaste mälus saavad oma alguse mitte sellest, et neil oleks sünnipäraselt nõrk mälu, vaid nende iseloomust: üldisest pidurdatusest, passiivsusest, otsustusvõimetusest, ebakindlusest, mis muudavad õppimise loiuks ja seega vähe-produktiivseks. Mälu arendamine sõltub seepärast sageli õpilase isiksuse, tema iseloomujoonte kasvatamisest.

Koolis peavad õpilased materjali omandama mõtestatult, teadlikult. *Mõtestatud omandamisel* eelneb materjalist arusaamine kui tunnetuslik ülesanne alati selle meeldejätmisele. Teise signaalsüsteemi osa on niisugusel omandamisel mõõtmatult suurem kui mehhaanilisel omandamisel, s. t. lihtsal kordamisel ilma õpitava materjali sisu mõtestamata.

Mõnikord harva, kui õpilastel pole materjali omandamisel võimalik seda mõtestada, toetuvad nad välistele seostele. Nii näiteks omandatakse võõrkeele sõnad nende häälikulise koostise järgi ning väliste seoste põhjal omandatakse ka terminid, mille tähendust õpilastele ei saa seletada (näiteks «ruut», «hüüdsõna»). Niisugustel puhkudel võib kasutada *mnemotehnilisi* võtteid (väliste assotsiatsioonide moodustamist). Näiteks vene tähe «ф» meeldejätmisel võrdlevad lapsed seda tähte mõnikord samovariga.

Mõnikord lapsed püüavad mehhaaniliselt ära õppida seda, mida tuleks mõtestada. Selleks on mitmeid põhjusi: tunne, et õpitav materjal pole jõukohane, raskus seda oma sõnadega edasi anda, õpilase harjumus pidada tekstist kinni (et olla täpne) ja usu puudumine niisuguse äraõppimise edukusse (õpilane arvab, et ta pole suuteline teksti oma sõnadega edasi andma).

Et õpitavast materjalist paremini aru saada, kasutatakse sageli selle materjali sisu *mõttelist grupeerimist,* s. t. jaotamist alateemadeks. Mõtteline grupeerimine nõuab mõnikord materjali ümberkorraldamist, s. t. selles sisalduvate mõtete järjekorra muutmist.

Õpitava mõtestamiseks tuleb eraldada ka peamised mõtted ehk *mõttelised toetuspunktid.* Mõned õpetajad ei suuna õpilasi õigesti, öeldes, et õpikus on kõik ühevõrra oluline. Nõuda tuleb muidugi kogu materjali tundmist, kuid peamised mõtted selles materjalis peavad olema siiski omamoodi tähisteks. Kui materjali omandamisel ei jälgita olulise väljatoomist, siis omandavad õpilased korratult, nende teadmised pole sel puhul süstematiseeritud ja järelikult on need ka ebakindlad.

Uurimused on näidanud, et plaani alusel toimuva omandamise korral unustatakse 9 päeva pärast 24,8%, ilma plaanita toimuva omandamise korral aga 43,2%. Järelikult on plaani alusel toimuva omandamise kindlus peaaegu kaks korda suurem nendest juhtudest, kui äraõppimisel ei juhinduta plaanist (A. Smirnov) Siit järeldub, et õppimisel osutub vajalikuks plaan, milles oleks lühidalt esitatud põhiküsimused, see plaan võib olla sõnaline, aga samuti ka visandatud näitliku skeemi või joonise kujul.

Ulatuslikuma mõtestatud materjali omandamise korral on närviprotsesside dünaamika analoogiline sellega, mis esineb mõtestamata materjalide omandamisel väiksemal hulgal (J. Sokolovi uurimus). Seega torkab silma järeldus omandamiseks ette-

nähtud materjali doseerimise printsipiaalsest tähendusest, kuna liiga suure doosi korral kaotab omandamise mõtestamise printsiip suurel määral oma tähtsuse.

Mõtestatud õppimisel säilib mõtete õige käik. Kui on vaja mälu järgi kirjeldada objekti, siis tuleb seda kirjeldada järjekorras, minnes üle objekti ühelt osalt teisele, pidades silmas ka seost detailide ja terviku vahel. Kui omandatakse jutustust, siis tuleb meelde jätta sündmuste järjestus, mitte segamini ajada seda, mis oli varem ja mis hiljem. Arutluste ja tõestuste omandamisel on tähtis eraldada see, mida tõestatakse ja see, millega tõestatakse, eraldada oluline ja mitteoluline.

Omandamise mõtestamist soodustab võrdlemine, mille tõttu on materjali parem analüüsida. I. Pavlov tegi kindlaks, et tingitud refleksi kujunemisel on suur tähtsus tingitud ärritajale lähedaste või sarnaste ärritajate vastandamisel.

Omandamine muutub samuti rohkem mõtestatuks, kui õpitava materjali sisu on seotud olemasolevate teadmistega ja kui viimased on seotud laste eluliste tähelepanekutega.

Mõtestatud omandamise suhtes on suur tähtsus *kõnel.* Niisuguse materjali korral, mis ei kuulu sõnasõnalisele äraõppimisele, tuleb õpilastelt nõuda, et nad annaksid selle edasi oma sõnadega, kuid alati siiski õigesti. See, et õpilane oskab omandatud materjali oma sõnadega esitada, on mõtestatud õppimise üheks veenvaks tõendiks. Tuupimine, vastupidi, võib viia selleni, et tekstis kinni olev õpilane paar sõna vahele jättes segamini läheb ega suudagi enam oma vastust jätkata.

A. Novomeiski ja T. Baranovi uurimused on näidanud, et sõna aitab kaasa näitliku materjali omandamisele, kujundid jällegi soodustavad sõnalise materjali omandamist. Kujundi ja sõna osatähtsus omandamisel on erinevad sõltuvalt omandatavast materjalist ning laste vanusest. Noorematel õpilastel on kujundite osatähtsus sõnast suurem, teisest küljest aga pole neil seos kujundi ja sõna vahel niivõrd tihe kui vanematel õpilastel.

Äraõppimise organiseerimine

Ka kõige aktiivsema ja mõtestatuma õppimise korral pole teadmised kindlad, kui neid ei kinnistata *kordamisega.*

Seepärast seisabki õpetaja ees ülesanne selles, et õigesti organiseerida õppematerjali kordamist klassis. Tuleb eristada kordamist, mida tehakse esialgsel tutvustamisel õpitava materjaliga, kordamist uue materjali seostamiseks vanaga, ülevaatlikke kordamisi ja treenivaid kordamisi.

Kordamise näiteks, mida tehakse *esialgsel tutvustamisel materjaliga,* kui võetakse läbi uut ainet, on raskete terminite ja definitsioonide mitmekordne kordamine õpetaja poolt ja nende

kordamine õpilaste poolt (õpetaja nõudmisel) suuliselt või kirjalikult.

Sageli *korratakse vana uue materjali omandamise käigus.* Jutustades näiteks looma kohanemisest elutingimustega meenutab õpetaja ka teisi jutustusi sellel teemal. Selliseid kordamisi on kasulik teha mitte ainult ühe teema, vaid ka mitme teema ja kogu kursuse piirides, et uued teadmised oleksid seostatud juba olemasolevatega ning et uusi teadmisi ei omandataks isoleeritult, vaid süsteemis.

Ülevaatliku iseloomuga kordamiste eesmärgiks on korrata teatud osa tervikuna, kusjuures üksikasjadel tavaliselt ei peatuta. Sellised kordamised aitavad saadud teadmisi sünteesida, muudavad need süsteemikindlamateks.

Treenivate kordamiste all mõistetakse erilisi harjutusi õppematerjali reprodutseerimiseks. Näitena võib siin märkida grammatilise analüüsi harjutusi, mida tehakse selleks, et kinnistada teadmisi sõnaliikide põhilistest tunnustest, või peastarvutamist, mida tehakse selleks, et kinnistada aritmeetikatehete tundmist.

Kordamisel tuleb tunduvalt mitmekesistada niihästi materjali sisu (uued täiendavad andmed, uued näited, formuleeringud) kui ka õppimise võtteid (teadmiste praktikasse rakendamise mitmekesised vormid, ülesannete lahendamine, milles kasutatakse võrdlevat materjali). Ühetaolised kordamised nüristavad õpilaste huvi õpitava vastu, ei arenda neis aktiivsust ning muudavad teadmised kitsasteks ja stereotüüpseteks.

Kordamist peab olema piisavalt. Mõned õpetajad ja õpilased loevad materjali omandatuks juba sel juhul, kui seda on võimalik esimest korda veatult korrata. Uurimused on aga näidanud, et ei tohi piirduda esimese veatu reprodutseerimisega, vaid kinnistamise eesmärgil tuleb neid kordamisi veel teha.

Õppimise protsessis toimuval materjali kordamisel tuleb õpilasi õpetada materjali *aktiivselt reprodutseerima.* Vastavas uurimuses lasti ühel õpilaste rühmal teatud materjali neli korda tajuda, teine rühm aga luges materjali kaks korda ja reprodutseeris siis seda kaks korda. Kontrollimisel ühe tunni pärast andis teine viis esimesega võrreldes 22,5% võrra paremaid tulemusi; ühe päeva pärast oli see tulemus 42,5% ja 10 päeva pärast 32,5% võrra parem esimesest moodusest (V. Ivanova).

Seega tuleb õpilasel koduste ülesannete tegemisel mitte ainult tähelepanelikult ja mõttega lugeda õpikut, vaid ka endamisi jutustada, ennast kontrollida. Seejuures tuleb soovitada niisugust enesekontrolli vormi: lugeda mõttega osa materjalist, seejärel sulgeda õpik ja püüda jutustada kõik, mis meelde jäi, ilma et raamatusse vaadataks. Kui õpilane pärast esimest jutustamist mõne osa on unustanud, nagu seda sageli juhtub, siis tuleks edasi jutustada ja pärast seda veel kord õpikut lugeda ning likvideerida lüngad. Niisugune enesekontroll tugevdab tähelepanu

ja takistab hajameelsust, arendab huvi, tõstab vastutustunnet õppimisel, võimaldab eraldada õppematerjali tähtsamaid ja raskemaid kohti, muudab omandamise organiseeritumaks.

Tähtsaks nõudeks õige kordamise puhul on see, et kordamine oleks *õigeaegne*.

Eksperimentaalsed andmed näitavad, et raske õppematerjali omandamisel toimub unustamine intensiivselt varsti pärast äraõppimist. Kui kordamist sel juhul pikema aja peale edasi lükata, siis tuleb paljutki uuesti omandada. Seega on vaja, et kordamistega alustataks peatselt pärast esmast omandamist.

Arvukad uurimused on näidanud, et parem on *kordamisi ajaliselt jaotada* kui neid teatud lühemale ajale koondada. Seejuures peab õpetaja kordamised jaotama kogu õppeaja (veerandi, aasta) peale. Kordamise niisuguse organiseerimise korral muutub omandamine mitmekesisemaks ja huvitavamaks, töö kulgeb aktiivsemalt ja materjal püsib kindlamini meeles.

I. Pavlovi õpetuse järgi võib süntees kui ajukoore küllaltki tähtis akt toimuda ka peaaju poolkerade pidurdatud piirkondades ja ootamatut efekti anda. Võib oletada, et jaotatud kordamiste puhul on suuremad võimalused niisuguseks «märkamatuks» koore sünteetiliseks tegevuseks, millest inimene ei ole teadlik ja mis soodustab kujunevate ajutiste seoste kinnistumist.

Kordamiste õige organiseerimine on hädavajalik ka koduste ülesannete tegemisel. Kui näiteks mingi materjali omandamiseks tuleb kulutada kaks tundi, siis on otstarbekam töötada kaks päeva à 1 tund, kui kaks tundi ühe päeva jooksul. Seejuures arvestatagu omandatava materjali iseärasusi: on tähtis, et iga perioodi jooksul oleks omandatud terviklik osa ning et kordamiste vahel poleks liiga suuri ajavahemikke. Samuti tuleb soovitada, et esimeseks kordamiseks antaks veidi rohkem aega kui järgmistele. Uurimus selle kohta, kuidas omandavad IV klassi õpilased kümnendmurdude liitmise ja lahutamise reegleid, näitas, et kordamiste ühtlase ajalise jaotamise korral oli vigaseid lahendusi keskmiselt 0,53% ühe õpilase kohta, kui aga esimesteks kordamisteks anti rohkem aega, siis oli vigaseid lahendusi ühe õpilase kohta keskmiselt vaid 0,33% (M. Šardakov).

Õppimisel tuleb silmas pidada fakti, et sisult ühetaolise materjali (näit. arvude või nimetuste read) korral omandatakse kergemini materjali algus ja lõpp. Algus omandatakse kergemini sellepärast, et see paelub tavaliselt rohkem tähelepanu ja huvi, lõpp aga sellepärast, et siin esiteks ei järgne enam omandatavat materjali, mis võiks teatud määral välja suruda eelnevat, teiseks aga sellepärast, et viimane mulje on mälus alati kõige värskem. Siit järeldub, et sisult ühetaolise materjali omandamisel tuleb erilist tähelepanu pöörata keskmistele osadele. Sisult erilaadse materjali korral on see reegel vähem oluline, kuna siin sõltub omandamise raskus mitte ainult ühe või teise materjaliosa paiknemisest, vaid

ka selle huvitavusest, esituse lihtsusest ning selgusest teiste osadega võrreldes.

Palju eksperimentaalseid uurimusi on pühendatud küsimusele, kuidas on parem materjali õppida, kas tervikuna või osade kaupa. *Tervikuna õppimisel* loetakse ja korratakse kogu materjali tervikuna, *osade kaupa õppimisel* jaotatakse materjal osadeks ja iga osa õpitakse ära eraldi.

Kõige otstarbekohasemaks tuleb pidada *kombineeritud meetodit.* See seisneb selles, et esialgu loeb õpilane tähelepanelikult läbi kõik, mis oli üles antud, seejärel aga õpib osade, lõikude või paragrahvide kaupa, mis moodustavad teatud mõttelise terviku. Erilist kordamist vajavad kõige raskemad kohad, näiteks definitsioonid, valemid, terminid, tsitaadid. Kui see on tehtud, loeb ja kordab õpilane ülesantut taas tervikuna.

Kui materjal koosneb mitmest iseseisvast osast, näiteks kahest grammatikareeglist, siis on parem need osad eraldi ära õppida. Väikese ulatusega, kerget ja sisult terviklikku materjali pole soovitav osadeks jaotada. Nii on lühikest luuletust parem õppida mitte kombineeritud meetodiga, mitte osade kaupa, vaid tervikuna.

Ei saa siiski väita, et mida rohkem kordamisi, seda edukam on omandamine. Ühes uurimuses, mis oli pühendatud VI ja IX klassi õpilaste kirjanduslike, ühiskondlik-poliitiliste ja populaarteaduslike tekstide reprodutseerimisele, tehti kindlaks, et nende tekstide reprodutseerimise suhtes olid kõige efektiivsemad esimene ja teine lugemine, vähem efektiivsed kolmas ja neljas ning üldse mitte efektiivne viies lugemine (K. Komissartšik). Nähtavasti kaotavad ülearused kordamised oma positiivse tähtsuse, sest et õppimine omandab sel juhul vähem aktiivse ning vähem mõtestatud iseloomu.

Äraõppimise erinevatel etappidel on kordamisel spetsiifilised iseärasused ning seepärast peab iga kordamine vastama talle pandud ülesandele. Õppimisse aktiivse ja teadliku suhtumise üheks näitajaks on see, kui õpilane näeb igal kordamisel kindlat eesmärki, milleks võib olla näiteks ühtedel juhtudel raskemate kohtade omandamine, teistel — valemite omandamine, kolmandatel — mõtete järjekorra meelespidamine jne.

Omandatud materjali reprodutseerimise tingimused

Mõnikord vastab tunniks hästi ja kohusetundlikult ette valmistanud õpilane halvemini, kui ta ise seda ootas. Ilmselt on olemas soodsad ja ebasoodsad tingimused mitte üksnes omandamise, vaid ka materjali järgneva *reprodutseerimise* suhtes.

Omandamise aktiivsus ja mõtestatus ning kordamiste õige organiseerimine on tähtsad ka edaspidisel materjali reprodutsee-

rimisel. Selle kõrval esineb ka teisi tingimusi, mis soodustavad teadmiste reprodutseerimist.

Õpilase *kindlus* selles, et tund on tal hästi ära õpitud ja et ta saab hakkama selle reprodutseerimisega, soodustab head vastust. Vastupidisel juhul, kui õpilane kahtleb ja kardab, et ta «ei tea» või et on «kõik unustanud», võib niisugune meelekindlusetus vastuse ajal viia selleni, et ta ei suuda enam meenutada seda, mida õppis. Füsioloogiliselt tähendavad taolised juhtumid koorealuste piirkondade tugevat erutust ja seoste pidurdust aju poolkerade koores. Head õpetajad teevad õigesti kui nad kiidavad neid õpilasi, kes tundideks korralikult ette valmistavad. Ja muidugi tuleb igati hukka mõista neid õpilasi, kes tundideks ei valmistu, vaid ainult teevad näo, et teavad.

Mida sagedamini õpilasi küsitakse, seda kergem on neil vastata, kuna neil sel kombel kujuneb juba *valmisolek vastamiseks*. Tuleb saavutada seda, et õpilased õpiksid igaks tunniks. Üheks viisiks, mis seda stimuleerib, on õpilaste küsitlemine mitte kindlas järjekorras, vaid nende ootamatu küsitlemine.

Antud materjali tuleb võimalikult rohkem *seostada varem läbivõetuga*, et kujuneks rohkem toetuspunkte. Tähelepanekud näitavad, et õpilased sageli päris ootamatult unustavad üksikuid termineid, arve ja pärisnimesid ning vastupidi — et see, mis on sügavalt juurdunud või mis kujutab endast terviklikku süsteemi, seisab hästi meeles ja reprodutseeritakse kiiresti.

Täielikumal ja täpsemal reprodutseerimisel on abiks *plaan*, mille õpilane koostab tavaliselt mõttes. Mõned õpilased ei pea vastamisel silmas teemat ega selle peamist juhtjoont. Niisugusel juhul võivad küll meenuda detailid, peamine aga ootamatult ununeda.

Lapsi tuleb harjutada vastama ruttamata. On vaja, et nad mõistaksid õpetaja küsimust ja vastaksid süvenenult, kuid ei kaotaks seejuures siiski asjatult aega.

Reprodutseerimisel muutub materjali struktuur, osalt ka sisu. A. Kommi uurimus näitas, et see rekonstrueerimine avaldub materjali valikus ja selektsioonis, peamise eraldamises, sisu üldistamises, teksti plaani muutmises, uue sisu juurdelisamises, järeldustes, mida tekstis ei olnud, mitmesuguste sõnade asendamises. Muutused reprodutseerimisel sõltuvad mõtlemise aktiivsuse tasemest, samuti ka hoiakust kas reprodutseerida täpselt teksti järgi või vabamalt. Mida kaugemal on reprodutseerimine äraõppimisest ajaliselt, seda suuremad on muutused.

Reprodutseerimisel peavad õpetajad esile tõstma materjali otstarbekohast rekonstrueerimist õpilaste poolt — see on nende vaimse aktiivsuse näitajaks. Õpilasi tuleb vaid võõrutada niisugusest rekonstrueerimisest, mille puhul reprodutseerimine muutub ebaõigeks ja korratuks.

Õpilased peavad oskama meenutada, s. t. reprodutseerimisel

jõupingutuste varal teatud *raskusi ületama* (kui omandatud materjal on mingil põhjusel unustatud). Ušinski rõhutas, et intensiivne meenutamine on töö, mis pole sugugi mitte kerge, ja et lapsi tuleb õpetada seda tegema, kuna mälunõrkuse põhjuseks on sageli laiskus unustatu meenutamisel. Kärsitud õpetajad, kes ütlevad lastele ette (ununenut meenutades), rikuvad sellega nende mälu, nagu ütles K. Ušinski.

Head õpetajad kasutavad ettevaatlikult niinimetatud suunavaid küsimusi, mis sageli ei abista, vaid ainult segavad õpilast, vähendavad tema kindlus- ja vastutustunnet, harjutavad vastama «suflööri» abil. Suunavad küsimused on lubatavad üksnes siis, kui õpilane, kes hästi vastab, ootamatult — võib-olla erutuse tõttu — midagi unustab.

Meenutamisel kasutatakse mitmesuguseid võtteid. Sageli kasutatakse selleks väliseid seoseid, püütakse kujutleda seda, mis assotsieerub ununenuga. Selleks et meenutada ununenud seisukohta õpikust, meenutab õpilane näiteks, et see oli trükitud joonisest paremal väikese kirjaga.

Rohkesti kasu toob *väliste seoste mõtestamise võte.* Kui näiteks on ununenud Puškini sünniaasta, siis meenutatakse, et Puškin sündis üsna 18. saj. lõpul. Seejärel esitab õpilane endale küsimuse: mitu aastat enne uue, 19. sajandi algust see oli? Nii võib meelde tulla täpne daatum — 1799. aasta.

Mõnikord kasutatakse võtet, mis on omamoodi *taastundmise prooviks.* Unustades näiteks mõne nime, kontrollib õpilane mõttes mitmeid nimesid, et «sattuda» ununenule. See võte on vähem otstarbekohane, kuna viib sageli ebaõigetele vastustele, kui ununenu asemel meenub midagi, mis on selle sarnane.

Eksperimentaalsed uurimused on näidanud, et mõnikord segab reprodutseerimist tegevus, mis eelneb või järgneb äraõppimisele.

Nii osutus äraõpitud neljakohaliste arvude reprodutseerimise suhtes oluliseks see, millega oli täidetud ajavahemik äraõppimise ja reprodutseerimise vahel. Kui pärast neljakohaliste arvude omandamist õpiti teisi arve, siis õnnestus reprodutseerida keskmiselt 15 arvu, kui see ajavahemik oli aga täidetud värsside lugemisega, siis suurenes äraõpitud arvude hulk 23-ni (A. Smirnovi uurimused).

Omandatud õppematerjali korralik reprodutseerimine sõltub mitte ainult õpilasest, vaid ka õpetajast, kes peab nii küsima, et ta oma küsimustega õpilast mitte segadusse ei viiks. Ei tohi kuritarvitada liiga üldiste, ebamäärases vormis esitatud küsimustega, nagu näiteks: «Jutusta, millest me rääkisime eelmises tunnis.»

Kui on võimalik anda mitu ühtviisi õiget vastust, võivad need vastused üksteist teatud mõttes pidurdada. Õpilasel on näiteks raske defineerida mingit mõistet, kui õpikus antud definitsioon on erinev sellest, mille andis õpetaja.

Õpilane on vastamisel raskustes ka sel juhul, kui õpetaja on

harjutanud teda kindlate, stereotüüpsete küsimustega, hiljem aga esitab talle küsimuse uuel, õpilasele harjumatul kujul. Kui küsimuse vormi ja vastuse vahel on kujunenud väga tihe side, siis on raske vastata küsimusele, mis on esitatud mitteharjumuspärases vormis, kuna see on seotud väljakujunenud dünaamilise stereotüübi muutmisega. Siit tuleneb pedagoogiline järeldus, et õpilastele tuleb küsimusi esitada mitmesugusel kujul — neid ei tohi harjutada vastama ainult teatud kujul esitatud küsimustele.

J. Strahhov märkis, et suulisel küsitlemisel raskustesse sattunud õpilase suhtes teevad õpetajad järgmisi vigu:

a) ilmutavad kärsitust, mis väljendub enneaegses klassi poole pöördumises; b) esineb õpetaja liigset erutatust, mis viib pedagoogiliselt põhjendamatutele märkustele; c) esitatakse kergeid ja etteütlevaid küsimusi (faktiliselt vastab õpilase eest pedagoog); d) tehakse pidevalt repliike, mis segavad õpilase vastamist.

Kõik need küsitlemise puudused kahandavad õpilaste aktiivsust materjali reprodutseerimisel, desorganiseerivad tema vastamist, kahandavad õpilaste vastutustunnet ja enesekindlust.

Reprodutseeriva fantaasia osa teadmiste omandamisel ja kinnistamisel

Teadmiste omandamisel tuleb õpilastel sageli luua *kujutlusi objektidest, mida pole esinenud nende varasemais kogemusis*, s. t. objektidest, mida pole kunagi tajutud.

Töö kirjandusteosega peab andma mitte ainult õige ja igakülgse arusaamise sellest teosest ja oskuse seda mitmekülgselt analüüsida, vaid ka elava ning konkreetse kujutluse teose kangelastest, nende tegudest ja elamustest. Täpsemalt öeldes pole ilma taoliste kujutlusteta võimalik kirjandusteost küllaldase teadlikkusega omandada.

Poeetiline keel on kujundiline ja emotsionaalne, see nõuab õpilastelt fantaasia abil vastavate kujutluste loomist. Ei saa kõnelda A. Puškini luuletuse «Talveõhtu» täielikust mõistmisest, kui õpilased ei ela tundmustes ja kujundites läbi selle luuletuse kogu lürismi.

Eksperimentaalsed uurimused on näidanud, et kujutluste osatähtsus üksikute sõnade, fraaside ja ilukirjanduslike looduskirjelduste katkendite tajumisel on erinev. Üksikute sõnade tajumisel pole kujutlused tingimata vajalikud tajutavate sõnade täpseks mõistmiseks, kuid nad kutsuvad assotsiatiivselt esile konkreetseid kujundeid ja võimaldavad sel viisil paremini selgitada nende sõnade mõtet. Lausete tajumisel on kujutlustel juba oluline osa teksti täpseks mõistmiseks, sest et fraasi sisuks on juba konkreetne objekt. Veelgi komplitseeritum on kujutluste osa ilukirjanduslike looduskirjelduste tajumisel — siin peab esimeses staadiumis (enne «tekstisse süvenemist») olema esialgne, väljaarendamata kujund,

milline teises staadiumis (pärast «tekstisse süvenemist») suunab enam väljaarendatud kujul kogu kujundi omandamise protsessi, andes sellele piltlik-emotsionaalse ilme (O. Nikiforova). Õpetajast, tema töövõtetest ja -meetoditest sõltub, kas kirjandusteose kunstivahendid kutsuvad esile selle omandamise piltlik-emotsionaalse vormi või mitte.

Kirjandusteoste kangelaste mõistmiseks tuleb kujutleda nende välimust küllaltki detailselt.

Kirjandusteose illustratsioonid aitavad tekitada õigeid kujutlusi, kuid on vaja, et õpilased mitte ainult et omandaksid need illustratsioonid, vaid et nad ka *reprodutseeriksid* kunstilisi kujundeid sõnalise kirjelduse põhjal. Nii näiteks aitavad illustratsioonid tekitada õigeid kujutlusi kirjandusteoses esitatud kangelastest ja sündmustest, kuid nende illustratsioonide tajumine ei kaota selle vajadust, et õpilased reprodutseeriksid kunstilisi kujundeid sõnalise materjali alusel. Kunstilise kujundi omandamiseks tuleb näitliku materjali kasutamine seostada õpilaste iseseisva fantaasiatööga kirjelduse alusel. Vastupidisel juhul võivad illustratsioonid nõrgendada kujundite üldistavat jõudu, tekitada kitsa seose näit. kirjandusliku tüübi ja tema välise kuju vahel illustratsiooni järgi.

Geograafia õppimisel tuleb õpilastel kujutleda mitmete maade elutingimusi (materiaalset kultuuri, faunat, floorat jms.). Kaardi lugemise põhjal toimuv kujutluste loomine seisneb mitte üksnes mõttetöös (teatud tingmärkide äratundmine, nende sõnadeks transleerimine, põhjuslike seoste kindlaksmääramine), vaid ka «kaardi» kujundi loomises, mis toimub õpilaste fantaasia abil (E. Kabanova-Melleri uurimus).

Kartograafilisi ja topograafilisi töid tehes on õpilastel tähtsal kohal ruumikujutlused, mis kujutavad endast mitte ainult mälu, vaid ka fantaasia tegevuse produkti ja mis kujunevad visuaalse näitlikkuse seostamisel täpse sõnalise analüüsiga.

Geograafiaõpetajad soovitavad õpilastel elavate, emotsionaalse värvinguga kujutluste arendamiseks lugeda reisikirjeldusi, samuti häid seiklusromaane, näiteks Jules Verne'i teoseid, kus faabula avamine on lahutamatult seotud eredate looduskirjeldustega ja mitmesuguste maade inimeste kirjeldamisega.

Fantaasial on suur osatähtsus ka ajaloo õppimisel. Õigete piltlike kujutluste puudumine viib sageli jämedatele vigadele, mis annavad tunnistust ajaloomaterjali formaalsest äraõppimisest. Mõningaid näiteid seesugustest vigadest: «Kahurväge tulistas» (Puunia sõdade ajal). «Šuiskil lõigati juukseid, ta jäi ilma habemeta». «1905. aasta revolutsiooni ajal koondati Moskvasse motoriseeritud väeosi». Õigete ajalooliste kujutluste loomisel muutub reprodutseeriva fantaasia töö kergemaks, kui seejuures näitlike vahendite kasutamist hästi seostada sõnaliste kirjelduste ning selgitustega, nii nagu kirjanduse ja geograafia õpetamiselgi. Tuleb vältida nii ühe kui teise (piltide ja kirjelduste) mehhaanilist oman-

damist, kuna see takistab fantaasia aktiivset tegevust, kui ka selle tegevuse kontrollitust, kui seda ei reguleeri taju (pildid, mulaažid jne.).

A. Redko uuris kujutluste kujunemist õpilastel ajaloo õpetamise käigus ja näitas kirjelduste ning visandite tähtsust selles protsessis. Need mõlemad võtted on kasulikud, kui neid koos rakendada, kuid otstarbekohasem on minna näitlikult kujundilt sõnalisele kirjeldusele, mitte vastupidi — kirjeldamiselt visuaalsele näitlikustamisele. Sellega saavutatakse peamine kujund, milles esikohal on olulised detailid, mida tajutakse kaemuslikult ja mida selgitatakse sõna abil.

Heade ajalooliste romaanide lugemine aitab mitte ainult tõsta huvi ajaloo õppimise vastu, vaid rikastab ka õpilasi eredate kujutlustega.

Polütehnilise õpetuse protsessis on oluline masinaõpetuse elementide omandamiseks, tehnilise joonise mõistmiseks jms., arendada õpilastes niinimetatud *konstruktiivset fantaasiat*, millel on mitte üksnes reprodutseeriv, vaid ka teatud määral loov iseloom. See fantaasia avaldub näiteks selles, et mõnda tehnilist detaili kujutletakse muudetud kujul (osade proportsioonide varieerumise korral). Konstruktiivse fantaasia arendamine pole võimalik ilma praktilise tööta, mis seda fantaasiat nõuab; visuaalsest näitlikustamisest ja sõnalisest kirjeldamisest siin üksi ei piisa.

Fantaasiakujutlused tekivad harva kohe viimistletud kujul, tavaliselt toimub omapärane kujundi otsimise protsess, mis kulgeb niihästi näitliku kui ka sõnalise materjali mõjul. Kujundi enneaegne tekkimine, kui see pole ette valmistatud omandatava materjali sisu lahtimõtestamisega, võib viia selleni, et raskendab materjali omandamist. Nii võivad tekkida ebaõiged, moderniseeritud kujundid nagu näiteks tsilinderkübaraga bojaar jms. (J. Ignatjevi töö).

Eredad ja sisukad kujundid, mis sageli on emotsionaalse värvinguga, on omandamisele heaks toeks. Reprodutseeriva fantaasia kujutlustel on mälukujutlustega võrreldes see eelis, et neis avaldub rohkem õpilaste aktiivsus, kuigi neid on raskem suunata ja juhtida, et nad täpselt tegelikkust peegeldaksid.

Fantaasia nõrkus, mida mõnedel õpilastel esineb, võib olla seotud nende individuaalsete iseärasustega, nagu loidus, passiivsus, vaimse tegevuse sõnalis-abstraktne laad; mõnikord võib selle põhjuseks olla ka iseseisvuse ja initsiatiivi puudumine. Suur tähtsus selles osas on ka õpetajal. Õpetaja võib oma meetodite ja võtete oskusliku rakendamisega suunata õpilasi looma kujutlusi sellest, mida nad kunagi pole näinud, vältides seega subjektivismi ja tühist fantaseerimist (geograafiatundides mitmesuguste maade floora ja fauna kirjeldamine, ajalootundides mitmesuguste etappide elu-olu ning materiaalse kultuuri kirjeldamine, kirjandusteoste ümberjutustamine, vabakirjandid jms.).

5. Oskuste ja vilumuste kujunemine

Oskus

Kool ei anna õpilastele mitte üksnes teadmisi teaduste alustest, vaid varustab neid ka mitmete oskuste ning vilumustega. *Oskuse* all tuleb mõista *mingi toimingu* või *keerukama tegevuse edukat sooritamist* koos õigete võtete rakendamise, sageli aga ka valikuga, teatud tingimuste arvestamisega.

On võimalik, et teadmised esinevad ilma vastavate oskusteta. Õpilane võib teada murdude korrutamise reeglit ning mitte osata sooritada seda tehet, või võib teada ortograafiareegleid, kuid mitte osata vigadeta kirjutada. Oskused kuuluvad rohkem praktilise tegevuse, teadmiste rakendamise valdkonda.

Muidugi pole ilma teadmisteta võimalik vähegi kvalifitseeritud oskus. Kui esinebki juhtumeid, et õpilane omandab oskusi pimesi jäljendamise teel, siis eelnevad ka niisugusel juhul oskusele kõigepealt ikkagi teadmised, mida on saadud eeskuju jälgimisest, teiseks aga on niisugused pimesi jäljendamisest tekkinud oskused tavaliselt väga vähe teadlikud ja mitte küllalt kvalifitseeritud.

Oskust saab kujundada, kui õpilane eelkõige teab, *mida* tuleb teha, *missuguseid* tagajärgi saavutada. Seepärast esitabki õpetaja kirjutamisoskuse kujundamisel tavaliselt eeskujudena kalligraafiliselt ja ilusasti kirjutatud tähti, s. t. näitab õpilastele piltlikult, missugusele tagajärjele nad peavad jõudma.

Oskuste saavutamise vajalikuks tingimuseks on, et õpilane tunneks õigeid võtteid, mis viivad vajalikele tagajärgedele. Seepärast näitab õpetaja kirjutamisoskuse kujundamisel, kuidas õigesti hoida kätt, missugune peab olema vihiku asend jms. Kui toiming sooritatakse ebaõigesti, s. t. mitteratsionaalse võttega, siis see kas ei saavuta üldse eesmärki või annab halbu tagajärgi. Kui õpilane ei tunne õigeid kirjutamise võtteid, siis võib ta kirjutada mustalt, hooletult, inetult.

Võte on toimingu sooritamise viis. Õige võte on otstarbekohane sel juhul, kui see viib kõige ökonoomsemalt, s. t. kiiresti ja ilma ülearuste jõupingutusteta kvalitatiivselt kõrgetele tagajärgedele. Üht toimingut võib hästi sooritada mitmesuguste võtetega, näiteks võib üht ja sama aritmeetikaülesannet lahendada

mitmel viisil. Tavaliselt on toimingu sooritamise võimalikest viisidest üks siiski teiste hulgast parim.

Peale vajalike võtete valiku tuleb tunda veel tingimusi, mis on vajalikud eesmärgi saavutamiseks. Iga toimingut tehakse kindlates tingimustes. Õpilaste jaoks on taolised tingimused reegliteks. Ei saa näiteks ütelda, et õpilane oskab täielikult kirjutada, kui ta püüab kaaslase vihikust maha kirjutada sõnu, mille ortograafias ta pole kindel. Töö iseseisvus on üheks vajalikuks kriteeriumiks õpilase kirjaoskuse õigel hindamisel.

Toimingu või tegevuse eesmärki, võtete ja tingimuste tundmist tuleb kontrollida p r a k t i k a s, sest ainult sel juhul omandatakse vastavad oskused. Eriti käib see toimingu sooritamise võtete kohta. Õpilased peavad neid võtteid mitte ainult tundma, vaid ka valdama, nad peavad vajalikke toiminguid praktiliselt täitma.

Toimingu oskuslikuks sooritamiseks on õpilastel sageli vaja *liigutuste koordinatsiooni, kiirust ja täpsust,* liigutuste ja nägemise koordinatsiooni ja isiksuse niisuguseid omadusi nagu *enesekindlus, iseseisvus, organiseeritus.* Jälgides lapsi, kes omandavad esialgseid vilumusi lugemises, kirjutamises, arvutamises, selgub, et sageli ei saavutata seda oskust pikema aja jooksul seepärast, et õpilane kas ei õppinud vastavaid liigutusi (kõneliigutused lugemisel, käeliigutused kirjutamisel) või ei omandanud vajalikku enesekindlust, ei oska ennast küllaldaselt kokku võtta näiteks ärakirjutamisel, ei oska jaotada tähelepanu selle vahel, kust kirjutab, ja oma kirja vahel. Juhtub sedagi, et õpilane võtab mingi toimingu omandamisprotsessi algul liiga kiire, talle mitte jõukohase tempo, või siis vastupidi, on niivõrd aeglane, et see muudab kogu toimingu sooritamise liiga loiuks.

Oskusel on erinevad tasemed, mida koolis hinnatakse vastavalt õppeülesannetele ja õpilase vanusele. Pärast kahe- või kolmekuulisi õpinguid I klassis peab laps oskama juba lugeda, kuid kui II klassi õpilase lugemisoskus oleks samaväärne I klassi õpilase omaga, siis ütleks õpetaja õigusega, et see õpilane loeb veel väga halvasti. Osata «kuidagimoodi» tähendab küll toimingu sooritamist, s. t. tagajärje saavutamist, kuid ilma vastavate võtete kasutamiseta ja kõrgema kvaliteedita. Oskuse tase sõltub niihästi tegevuse sooritamise võtete täiustamisest kui ka harjutustest, mis võimaldavad oskust tunduval määral vilumuseks muuta.

Illustratsioonina esitame psühholoogilise uurimuse tulemused, mis näitavad mitmeid etappe lugemisvilumuse kujunemisel. Esimesel etapil, olles tutvunud tähtedega, loevad õpilased silpide kaupa ja teksti elementide kaupa; see on silp-analüütiline lugemine. Edasi tekib lugemise sünteetiliste võtete kujunemise etapp, mil terviklikul lugemisel on suurel määral intuitiivne iseloom ning mistõttu selle protsessi tõelist terviklikkust veel ei saavutata. Lõpuks on kolmandaks staadiumiks sünteetiline aste, mille iseärasuseks on see, et taju ja loetu sisu mõtestamise protsessid ühi-

nevad üheks terviklikuks aktiks (T. Jegorov). Ei saa ütelda, et lapsed, kes on alles lugemise silp-analüütilisel etapil, ei oskaks lugeda, kuid see oskus alles täieneb, muutudes kvalitatiivselt, sõltuvalt lugemisel rakendatavatest võtetest.

Võib eristada esialgset oskust, mis avaldub esimestes edukates tegevuse sooritamise katsetes koos vajalike tulemuste saavutamisega, oskuse kõrgematest staadiumidest, mis nõuavad alati praktikat, harjutamist ja aja jooksul vilumuseks muutumist (mis siiski ei piira selle edasise täiustamise võimalust).

Oskuse aluseks olevaid füsioloogilisi mehhanisme on veel vähe uuritud. Võib arvata (nagu seda teeb J. Boiko), et iga oskuse puhul kujuneb peaaju koores kahesuguste seoste keerukas ühendus. Ühed seosed on teise signaalsüsteemi omad, sõnalised, mida iseloomustab teatud abstraktsuse ja üldistatuse aste (sõnalise instruktsiooni omandamine oskuse kujundamisel). Teised seosed on süsteemidevahelised, mille puhul sõna poolt tekitatud erutus antakse edasi kas esimesse signaalsüsteemi (üleminek sõnaliselt instruktsioonilt visuaalsele orienteeringule ja tegevuse sooritamisele), või siis vastupidi — esimeses signaalsüsteemis tekkinud erutus antakse edasi teise signaalsüsteemi (näiteks kontrollitakse sooritatavat tegevust instruktsiooni abil). Oskuse tase sõltub mõlemat tüüpi seoste kujunemise kiirusest ja täpsusest, kui ka nende süsteemipärasusest. Oskuse kujundamine on nende seoste efektiivse organiseerimise protsess.

Oskust võib omandada mitmel viisil — kas eredalt meeldejäävate eeskujude jäljendamise teel või siis proovide ja harjutuste teel, kuid peab teadma, et oskus nõuab alati mingisugust tegevust, praktikat. Oskuse kujunemist iseloomustab üleminek võõra abiga tehtavalt, parandustega jms. töölt iseseisvale tööle, mille juures suur tähtsus on vaimsel tegevusel, mis seisneb ülesande lahendamise viisi leidmises ja rakendamises (Z. Hodžava). Rohkem vaieldav on selle autori ja ka mõnede teiste väide, et oskus avaldub ainult seal, kus pole kordamist. Faktid näitavad, et oma oskust võib inimene avaldada just toimingu kordamisel, pidades kinni eeskujust.

Vilumus

Vilumus on harjutamise teel kinnistatud oskus sooritada mingit tegevust. Vilumused kuuluvad ainult oskuslike tegevuste hulka, samal ajal kui harjumused võivad kinnistada ka ebaõigeid, ebaõnnestunud tegevusi või nende üksikuid võtteid. Võib esineda oskus, mida pole kinnistatud harjutamisega ning mis seega pole vilumuseks muutunud. Õpilane võib osata peast arvutada, kuid väheste kogemuste puhul pole tema peastarvutamisel seda täpsust ega kiirust, mida saavutatakse harjutamise teel.

Eksisteerib arvamus, et mitte kõik oskused ei muutu vilumusteks. On avaldatud näiteks kahtlust selle kohta, et kas oskus kirjutada kirjandeid võib minna üle vilumuseks. Kuid faktid näitavad harjutuste mõju igasugusele, ka kõige loomingulisemat laadi tegevusele, mis seisneb selle tegevuse elementide muutumises vilumusteks. Ainult vilumuse väärkäsituse korral, kui seda mõistetakse täielikult automatiseerunud tegevusena, võib vilumust vastandada oskusele. Oskuse muutumine vilumuseks ei ole lihtne ega sirgjooneline protsess. Harjutamise ja praktikas täiustamise tõttu tõusevad oskused kõrgemale astmele, millele on omakorda iseloomulik tegevuse osaline automatiseerumine.

Teisest küljest pole aga olemas ka niisugust vilumust, mille aluseks poleks esialgset praktikas ja harjutamise protsessis aegamööda täiustuvat oskust.

Füsioloogiliselt tähendab vilumus dünaamilise stereotüübi, s. t. püsivate, ladusate seoste süsteemi olemasolu peaaju koores. Üleminek oskuselt vilumusele avaldub selle stereotüübi kindlamaks muutumises, esmassignaalsete koordinatsioonide tugevnemises (tegevuste automatiseerumisel) ning koos sellega ka erutuskollete omamoodi ümberjaotumises koores: uute kollete kujunemises vastavalt oskuse uuele tasemele.

Kui me ütleme, et vilumuses oskus kinnistub, siis ei tähenda see veel selle oskuse muutumatust. Vastupidi, nagu me edaspidi näeme, täiustub oskus harjutamise protsessis: ta niihästi kinnistub kui ka progresseerub. See progresseerumine võib minna mitmes suunas.

Kõige sagedamini tegevus kiireneb. Illustratsiooniks piisab, kui võrrelda I klassi õpilaste lugemistempot esimese ja neljanda veerandi lõpus. Esimesel veerandil pole õpilane veel omandanud lugemise elementaarseid võtteid ja kui ta püüab lugeda kiiresti, siis tekib tal lugemisel rohkem vigu (väljajätmisi, teksti moonutamisi). Aasta lõpus aga, vastavalt lugemistehnika täiustamisele, kasvab tal ka lugemise kiirus.

Vilumuse staadiumis on tegevus täpsem, selles on vähem vigu. Õpilane, kes on omandanud esialgse kirjutamisoskuse, teeb seni kui see oskus vilumuseks muutub, sageli ebatäpsusi, näiteks läheb tal kirjutamisel rida viltu, mõnikord jätab ta tähti vahele jms. Kirjutamisoskuse kinnistumisel väheneb tunduvalt ka vigade arv tehtavas kirjatöös.

Vilumuse omandamine ei tähenda ainult töö muutumist kiiremaks ja täpsemaks, vaid see tähendab ka selle kindlamat teostamist. Kui õpilasel pole näiteks vilumust ülesannete lahendamiseks, siis küsib ta õpetajalt mõnikord isegi õige vastuse korral, kas ta lahendas õigesti või ei. Kuna vilumus tähendab oskuse valdamist, siis on täiesti arusaadav, et sellega kaasneb ka kindlusetunne.

Harjutamise tõttu muutub vilumuse kujunemisel tegevuse

struktuur. Nii näiteks kirjutavad õpilased kirjutamisoskuse õppimisel graafilisi elemente esialgu eraldi, siis ühendavad need tähtedeks ja lõpuks kujuneb neil silpide ja sõnade kirjutamise terviklik protsess. Samal viisil lähevad õpilased ka lugemisel järk-järgult üle tähtede kaupa lugemiselt silpide kaupa lugemisele ning lõpuks tervete sõnade ja lausete lugemisele.

Tegevuse struktuuri muutmise üheks tendentsiks harjutamise protsessis on *üleminek töölt väikeste ühikutega tööle üha ulatuslikumate ning terviklikumate üksustega* (täht — silp — sõna — lause). Aritmeetika õppimise psühholoogia uurimisel selgus, et analüütilis-sünteetilise tegevuse tase tõuseb ja seosed muutuvad keerukamateks vastavalt vilumuste valdamisele arvutusoperatsioonide ja aritmeetikaülesannete lahendamisel.

Teiseks tendentsiks harjutamisprotsessis tegevuse struktuuri muutumisel on *tegevuse ökonoomsem teostamine*, mis tähendab liigutuste ja abivõtete likvideerimist. Ühe pedagoogi väljenduse kohaselt «võetakse viimased ära nagu tellingud maja valmimisel» ja seda kõike muidugi vastavalt sellele, kuidas õpilane vilumusi omandab.

Kolmandaks tendentsiks tegevuse struktuuri muutumisel on terve rea tegevuse elementide *automatiseerumine*. Sageli nimetatakse vilumust automatiseerunud tegevuseks, mis toimub nõrgema erutusprotsessi korral peaaju koores. Tõepoolest, vilumuses toimub paljugi ilma teadvuse otsese kontrollita. Hästi lugev õpilane ei märkagi, kuidas toimub sõnade ja lausete lugemise protsess — tema tähelepanu on suunatud raamatu sisule. Korrutamistabeli kasutamine ülesannete lahendamisel toimub samuti sageli automaatselt. Vilumust iseloomustab veel see, et jõupingutusi, mis temaga mõnikord kaasnevad, ei tajuta teadlikult. Väsimus pärast niisugust tegevust, milles paljugi on automatiseerunud, võib inimesele olla üsnagi ootamatu. Nii näiteks ütles IV klassi õpilane, kes hästi valdas ilmeka lugemise vilumusi, ühele kaaslasele pärast seda, kui oli koolipeol üksteise järel kolm pikka luuletust esitanud: «Paistab, et ma olen väsinud. Aga millest siis? Ma olen ju ometi kakskümmend korda neid luuletusi lugenud.»

Automaatsuse osa vilumustes on sedavõrd suur, et ilma selleta pole võimalik vilumuse valdamine. Kui näiteks V või VI klassi õpilane suunaks oma tähelepanu sellele, kuidas ta loeb iga tähte või kuidas ta hääldab iga sõna, siis ei suudaks ta enam teksti täielikult mõtestada.

Kuid vilumust ei saa siiski pidada automatiseerunud tegevuseks, millel puudub igasugune teadvuse kontroll. Vilumuse täielikkuse (meisterlikkuse) üheks tunnuseks on see, et vajalikul momendil sekkub sellesse teadvus ja suunab tegevust. Nii näiteks kohandab õpilane, kes täielikult valdab lugemisvilumust, lugemistempot materjali sisule — vahel peatub ta uue, tundmatu sõna analüüsimiseks. Isegi niisugusesse vilumusse nagu käimine peab

sekkuma teadvus, kui teel esineb takistusi, või kui jalg on haige, või kui tuleb kõndida tundmatul murdmaastikul.

Mida keerulisem on vilumus, seda suurem on temas teadvuse osatähtsus, sest keeruline vilumus vajab sageli töövõtete valikut vastavalt muutuvatele tingimustele.

Teadvus kontrollib vilumust, allutades tegevuse püstitatud ülesandele või eesmärgile ning takistades sellega kõrvalekaldumist, kui viimane häirib eesmärgi saavutamist. Oma kirjaliku töö kontrollimisel peab õpilane tähelepanelikult lugema iga sõna ja tähte; kui ta loeb seda tööd nii nagu tavalist raamatut, siis ei suudaks ta seda kontrollida.

Seega kontrollib teadvus vilumust selles mõttes, et selle juures välistatakse vigu ja hinnatakse töö tagajärgi.

Teadvuse osatähtsus on eriti suur vilumuse omandamisel, milles peamine osa on harjutamisel.

Harjutamise protsess

Harjutamine on organiseeritud, s. t. sihikindel ja vastava metoodikaga varustatud kordamine, kusjuures iga järgnev toiming harjutamises pole eelneva täpseks koopiaks.

Harjutamise peamiseks eesmärgiks on, nagu juba märgitud, kinnistada oskust, täiustada seda kuni vilumuse tasemeni, rakendada praktiliselt omandatud teadmisi.

Harjutamise käigus toimub tegevuse struktuuri kvalitatiivne muutumine, kusjuures elementaarsed liigutused väljuvad aja jooksul üha rohkem teadvuse kontrolli alt, teadvus suundub töö keerukamale ja loomingulisele küljele. Toimub võtete täiustamine, sobiva tempo valik. Harjutamise käigus tegevus kordub selles mõttes, et siin ei anta enam uusi teadmisi ega reegleid, vaid kinnistatakse juba teadaaolevaid. Kuid pole sugugi mitte vaja iga harjutusega ühtesid ja samu näiteid ning ülesandeid korrata. Vastupidi, täpselt samuti nagu teadmistegi kinnistamise juures, nii on ka toimingute kinnistamisel üsna oluline anda uusi eeskujusid ja ülesandeid. Selle poolest erineb harjutamine *treeningust*, mille protsessi mingeid uusi töövorme ei lisata. Õppetöös kasutatakse ka treeningut, kui õpilased näiteks õpetaja nõudmisel kordavad kooris mõnd raskestihääldatavat sõna, kirjutavad tähe elemente või hööveldavad töökojas lauda. Treeningut kasutatakse sageli kehakultuuritundides, kuid harjutamist kasutatakse koolis siiski palju rohkem.

Harjutamise struktuur sõltub omandatava vilumuse iseloomust. Lihtsate liigutusvilumuste korral, kus ei kulu palju aega vajalike teadmiste omandamiseks, kui liigutused ja toimingud vilumuses on lihtsad ning ühetaolised, esineb harjutamise esimesel perioodil tavaliselt kiire tõus, s. t. tõuseb töö kiirus ja täpsus, millele järg-

neb suhteliselt aeglane edasiminek. Lugemisvilumuse omandamisel seevastu, eriti võõrkeeltes, toimub progress harjutamise esimesel etapil võrdlemisi aeglaselt — siin on veel palju «musta tööd» teadmiste omandamisel ning komplitseeritud ja erinevate liigutuste elementide õppimisel, mis ei võimalda tegevust kiirendada ega seda eriti täpseks ja kindlaks muuta, kuid edaspidi on progress rohkem märgatav kui liigutusvilumuste omandamisel.

Harjutamise protsess ei kulge ühtlaselt, selles võib täheldada tõusu ja languse perioode. Tõus on seletatav suurema huviga, parema enesetundega, sobivamate võtete kasutamisega, stiimulitega (näiteks eesmärgiga teha jõupingutusi selleks, et veerandi lõpul paremaid hindeid saada, languse põhjuseks aga on sageli huvi ja enesekontrolli nõrgenemine, halb enesetunne, ebakindlus jms.). Muidugi ei tarvitse mitte alati isegi ajutisi tempo ega töö kvaliteedi langusi esineda, kuid väiksemaid hälbeid on siin siiski raske vältida. On tähtis, et õpilane ise mõistaks, millal ta töötab paremini ja millal halvemini ning ergutaks ennast pidevalt edasi minema.

Sageli esineb *vilumuste kõverates* (harjutamise protsessi graafilistes kujutistes) niinimetatud *platoo* ehk ajutine edasimineku lakkamine, mis graafiliselt väljendub sirgjoonena.

Niisugused platood esinevad alati, kui nende all mõista lühiajalisi peatusi edasimineku tõusus, näiteks nendel juhtudel, kui õpilane läheb kahejooneliselt vihikult üle ühejoonelisele, s. t., kui ta läheb faktiliselt üle uutele töötingimustele. Tootmistöös esineb ajutisi seisakuid töö tootlikkuse tõusus, mis on seletatav vajadusega uusi võtteid omandada, kusjuures nendele ajutistele peatustele järgneb tavaliselt märgatav tõus toodangu väljalaskes.

Harjutused viivad kindla vilumuse kujunemisele üksnes siis, kui täita tervet rida tingimusi.

1. On vaja, et harjutamisel oleks kindel *eesmärk*. Teades antud harjutuse eesmärki — seda, missuguseid tulemusi tuleb saavutada, suhtuvad õpilased tehtavasse teadlikumalt, neil on harjutuste täitmiseks ergutavaid stiimuleid, vastupidisel juhul võivad aga harjutused näida lastele igavad ja monotoonsed.

2. Harjutused nõuavad suurt *tähelepanu*. Kui üksikud liigutused ja operatsioonid harjutamise käigus automatiseeruvad, siis ei nõrgenda see veel tähelepanu kontrolli, vaid viimane kandub seejuures üle töö keerulisematele ning loomingulisema iseloomuga külgedele.

3. Pidevalt tuleb jälgida harjutuste *sooritamise täpsust*, et mitte kinnistada vigu, kui need tekivad. Püsivalt «pealetükkivad» ehk nagu neid psühholoogias sageli nimetatakse, perseverantsuse vead tekivad töö täpsuse mitteküllaldase kontrolli tulemusena. Niisugustel juhtudel tuleb ümber õppida ja sellega kaotada esiteks aega, mida võiks kulutada vilumuse täiustamiseks, teiseks

aga tuleks sel juhul asjatult kulutada liigselt energiat, et saada üle kujunenud halbade harjumuste inertsist.

4. Harjutuste hulk peab olema *küllaldane*, et oskus oleks kindlalt kinnistatud. Mõnikord tekib õpilastel ja isegi õpetajatel illusioon, et vilumus on omandatud, hiljem aga selgub, et harjutusi oli siiski vähe ning et õpilane ei omandanud vilumust täielikult. Harjutusi ei tohi aga ka liiga palju anda. See kutsuks õpilastes vältimatult esile negatiivse suhtumise tehtavasse ja tähelepanu languse ning töö kvaliteedi halvenemise.

5. K. Ušinski kirjutas: «Harjutuste süstemaatilisus on nende edu esimeseks ja peamiseks aluseks». See tähendab, et harjutusi on vaja juba eelnevalt *planeerida*. Ei tohi lubada, et õpetaja valiks harjutusi kuidagi juhuslikult. Plaanipäraselt sooritatavate harjutuste korral on kergem jälgida õpilaste arengut, märgata kõige raskemaid momente tehtavas töös, et neile suuremat tähelepanu pöörata. Harjutuste süstemaatilisus tähendab ka nende järgnevust, kusjuures vilumuse kujundamiseks tehtavad ülesanded (harjutuste abil) järk-järgult keerulisemaks muudetakse. Mingi vajaliku lüli väljajätmine harjutuses teeb ülemineku järgnevatele harjutustele raskeks, mõnikord koguni desorganiseerib oskuse. Nii viib näiteks lugemistempo enneaegse kiirendamise nõue sageli ebatäpsele lugemisele.

6. Harjutused peavad olema *pidevad*. Ulatuslikum vaheaeg harjutuste tegemisel võib viia varem omandatud vilumuste ning oskuste kaotamisele. Õpetajatele on näiteks teada, et paljudel õpilastel on pärast vaheaega teatud raskusi õppetöösse lülitumisega.

7. Lõpuks on väga oluline, et tehtavate harjutuste tulemusi jälgitaks. Õpilased peavad teadma, missuguseid edusamme nad teevad: nad peavad teadma mitte ainult oma hindeid, vaid ka oma töö detailsemat iseloomustust. Ainult nii suudavad nad oma tööle õige hinnangu anda ja rasketel momentidel oma jõudu oskuslikult rakendada.

Saavutatagu harjutamiste abil kuitahes suur vilumus, siiski on seda alati võimalik täiustada. Alati on olemas võimalusi töövõtete parandamiseks, eriti kui pidada silmas niisuguseid keerulisi vilumusi nagu seda on vilumused õppetöös.

Vilumuste vastastikune seos

Suure teoreetilise ja praktilise tähtsusega on küsimus vilumuste vastastikusest seosest ning eelkõige sellest, kas üks vilumus mõjutab teist ja kas vilumus mõjutab omandatavat uut tegevust.

Teoreetiliselt seostub antud küsimus suure printsipiaalse tähtsusega küsimusega: milline võrdlev osatähtsus on üldisel ja spetsiaalsel õpetamisel, eriti üldisel ja spetsiaalsel harjutamisel?

Omandatud vilumuste positiivset mõju järgnevate vilumuste omandamisele nimetatakse psühholoogias vilumuste ülekandumiseks. Kui näiteks emakeelne lugemisvilumus aitab kaasa lugemaõppimisele võõrkeeles, siis tähendab see seda, et üks vilumus kandub mingil määral üle teisele, et toimub oskuse teatud üldistamine.

Et näidata, kuidas eksperimentaalselt uuritakse vilumuse ülekandumist, on sobiv võtta näide lihtsate liigutusvilumuste alalt. Kahest ühetaolise koosseisuga katseisikute rühmast on üks eksperimentaalrühm, mis teatud aja jooksul teeb harjutusi liigutusoskuse alal; teine on kontrollrühm, kellega mingeid harjutusi ei tehta. Eksperimendi algul tehakse mõlema rühmaga eelnev katse: määratakse kindlaks oskus joonistada teatud kujundit nii parema kui ka vasaku käega. Seejärel harjutab eksperimentaalrühm mõne päeva jooksul kujundite joonistamist ainult parema käega. Pärast harjutuste sooritamist tehakse mõlema rühmaga uuesti katse oskuses joonistada kujundeid parema ja vasaku käega. Tulemused tavaliselt näitavad, et parema käe töö harjutamine parandab mõnel määral ka vasaku käe tööd, kuigi seda kätt ei harjutatud. Kontrollrühm näitab vasaku käega joonistamises palju väiksemat edu kui eksperimentaalrühm, mis harjutas joonistamist parema käega.

Muidugi ei esine vilumuse ülekandumise nähtust mitte ainult liigutuste alal. Kui õpilane näiteks on järjekindlalt omandanud mõningaid ortograafiavilumusi, siis on tal kergem omandada ka kõiki teisi ortograafiaalaseid vilumusi.

Ühe võõrkeele õppimine aitab kiiremini õppida teist keelt. Poleks võimalik selgitada, miks inimene valdab mitut (mõnikord kolmekümmet ja rohkematki) võõrkeelt, kui eitada sellist nähtust, nagu seda on vilumuste ülekandumine.

Kuid need nähtused tekivad ainult tingimusel, kui esineb sarnasus vilumustes.

See sarnasus puudutab eelkõige vilumuse füsioloogilist külge. Vilumus parema käe liigutustes kandub üle vasaku käe tööle sellepärast, et mõlematel juhtudel esineb erutus aju suurte poolkerade ühtedes ja samades rakkudes, et mõlemal juhul esineb visuaal-motoorne seos. Palju ühist on emakeelse ja võõrkeelse lugemise füsioloogias, kas või selleski osas, missugust tähtsust omab teine signaalsüsteem keelte õppimisel.

Sarnasust võib esineda ka töövõtetes. Kui õpilane on harjunud plaanipäraselt kavandama ja tegema koduseid ülesandeid, siis mõtleb ta sageli eelnevalt läbi ja visandab plaani ka muu töö tegemisel.

Samuti tuleb märkida, et igasuguse kasuliku vilumuse omandamine teeb inimese vastuvõtlikumaks ja osavamaks, laiendab tema silmaringi ja avab sel viisil tee teiste vilumuste kergemaks omandamiseks.

Kuid vilumuste ülekandumist ei tohi üle hinnata ja mingil määral alahinnata spetsiaalsete harjutuste tähtsust sellel alal, milles tuleb vilumus luua.

Igas vilumuses on alati midagi ühist terve rea teiste vilumustega ja samal ajal ka midagi spetsiifilist, mis nõuab erilisi teadmisi ja töövõtteid ning erilisi psüühilisi omadusi. Vilumus õigesti istuda koolipingis — vilumus, mida kujundatakse õpilastes juba esimestel kuudel —, nõuab lastelt enesekontrolli ja püsivust — omadusi, mis osutuvad vajalikuks ka paljude teiste käitumisvilumuste kujundamisel.

Õpetajad teevad õigesti, kui nad spetsiaalselt instrueerivad kooli astunud õpilasi selles osas, kuidas õigesti pingis istuda, kuidas ülearuseid liigutusi vältida jne.

Mitte alati ei mõjuta üks vilumus teist positiivselt. Ülekandumise kõrval esineb ka veel pidurdamisnähtusi või nagu neid psühholoogias nimetatakse, *vilumuste interferentsi*, mis seisneb selles, et üks vilumus raskendab teise kujundamist.

Üldiselt esineb vilumuste interferentsi juhtumeid siiski küllaltki harva. Õpetajad võivad tuua näiteid, kuidas erinevad isikud (õpetajad või omaksed) kujundavad ühel ja samal õpilasel vilumusi erinevalt, s. t. erinevate võtete abil. Juhtub nii, et suunates lapsi koduste ülesannete tegemisel, annavad vanemad juhtnööre, mis ei ühti nendega, mida andsid klassis õpetajad, mistõttu nad sellega nõrgendavad lapse vilumust vastaval alal.

Vilumuste interferentsi teist laadi juhud tekivad siis, kui omandatud vilumus oma sisulise sarnasuse (kuid mitte samasuse) tõttu avaldab takistavat mõju teisele vilumusele, otsekui segades («eksitades») teise vilumuse kujunemist. Näiteks sisihäälikulise lõpuga (дочь, вещь) naissoost nimisõnade nimetava käände õigekirjavilumus võib takistada samuti sisihäälikulise lõpuga naissoost nimisõnade mitmuse omastava käände õigekirjavilumuse kujunemist (свеч, дач). Kuid sellistel juhtudel on õigem rääkida siiski mitte niivõrd ühe vilumuse negatiivsest (tavaliselt ajutisest) mõjust teisele, kuivõrd ühe vilumuse mõjust oskusele, mida pole veel küllaldaselt harjutamisega kinnistatud.

Palju sagedamini esineb koolis fakte, et oskuste ja vilumuste kujunemisele avaldavad negatiivset mõju halvad harjumused ning ebaõigete võtetega sooritatud toimingud, mistõttu viimased ei vii vajalikele tulemustele. Näiteks võivad lugemise mõtestatust ja produktiivsust mõjutada sellised halvad harjumused, nagu liiga kiire tempo (loeb nagu sisu «neelates», ilma mõttesse süvenemata), aeglane tempo, «ebahuvitavate» kohtade väljajätmine lugemisel, vaikne lugemine selle vilumuse omandamise esimesel staadiumil jt. Ilmekat lugemist takistavad halvad harjumused lugeda monotoonselt või ebaloomulikult rõhutatud afektatsiooniga, edvistav lugemine jms.

Pidades silmas vilumuste interferentsi võimalust, peavad õpe-

tajad kooskõlastama lastele esitatavad nõuded. Ka tuleb ennetada vääri ja ebaõigeid toiminguid, kui need aga siiski tekivad, siis tuleb leida nende ilmnemise põhjused. Kui üks reegel mõnel määral «segab» teist, nagu eespool toodud sisihäälikulise lõpuga naissoost sõnade ortograafias, siis tuleb õpilastele täiesti selgeks teha, et need on erinevad reeglid, et ühel juhul võetakse nimisõna ainsuses ja nimetavas käändes, teisel juhul aga mitmuses ja omastavas käändes. Niisugustel juhtudel on kasulikud spetsiaalsed harjutused mõlema reegli rakendamise kohta, selleks et õpilased diferentseeriksid väliselt sarnaseid reegleid.

Sageli kerkib õpilase ette ülesanne *muuta vilumust*. Täpsemalt väljendades tuleb vilumuse muutmise hulka lugeda ainult omandatud vilumuse täiustamise juhud, näiteks juba omandatud tööoperatsiooni sooritamine uue tehnilise sisseseade kasutamise või ratsionaliseerimisvõtete rakendamise korral. Kuid mõnikord nimetatakse vilumuse muutmiseks ka halva harjumuse ületamist — sellise harjumuse ületamist, mis segab õige oskuse, seejärel aga ka vilumuse kujunemist. Nii näiteks T. Borkova töö, mis on pühendatud õpilaste käekirja parandamisele, kujutab endast tegelikult sissejuurdunud kirjutamisvigade (kirjutatud teksti sagedane kõrvalekaldumine alumisest reast alla- või ülespoole, täheelementide ja tähtede ühesuguse kõrguse rikkumine jms.) parandamisvõimaluste psühholoogilist analüüsi, mis faktiliselt viib uuestiõppimisele koos õigete võtete kasutamisega.

Niisuguste võtete hulka kuuluvad: õppimise algetapi õige organiseerimine, vigade ja eksimuste ennetamine kirjutamisel, järkjärguline üleminek lihtsamatelt ülesannetelt keerulisematele, vaheaegade piiramine harjutamiste vahel, vilumuste kinnitamine esialgu aeglase, seejärel aga kiirema harjutamistempoga, õige suhtumise kasvatamine harjutamistesse, viimast aga kasvatatakse harjutamiste eesmärkide ja mõtte selgitamise teel.

Tuleb märkida, et ümberõppimisel, nagu ütles I. Pavlov, ei toimu mitte vanade seoste lõhkumine ehk hävitamine, vaid nende pidurdamine ning kustutamine. Vilumuste kujunemist takistavate halbade harjumuste aluseks olevad vanad seosed võivad esimesel sobival juhul taastuda oma täies aktiivsuses. Seoses sellega on ümberõppimisel vaja teha palju harjutusi, viimaseid aga tuleb valida nii, et tegevust takistavad vanad seosed võimalikult sügavamalt kustuksid.

Vilumuste nõrgenemine ja hävinemine

Vilumuse nõrgenemine või *hävinemine* toimub mitmesugustel põhjustel, esmajoones aga harjutuste tegemise vahel valitsenud enam-vähem pikema vaheaja tõttu. Mida keerulisem on vilumus, mida mitmekesisemad on kasutatavad võtted, seda kergemini see vilumus hävineb harjutuste puudumisel.

Vilumus võib nõrgeneda ka seepärast, et ta polnud harjutamistega küllaldaselt kinnistatud. Meenutades kooliaastaid, kirjutas üks üliõpilane oma päevikus: «Koolis õpetati mind esialgu ilusasti kirjutama, hiljem aga ei pööratud sellele nagu enam tähelepanu, mille tulemusena mul ei kujunenudki head käekirja.»

Vilumuse ajutist nõrgenemist, mõnikord isegi selle hävinemist võib esineda tugevate, tööle negatiivselt mõjuvate tundmuste mõjul. On tuntud tõik, et tugeva hirmu pärast ei suuda inimene mõnikord isegi paigalt liikuda ega ühtki sõna lausuda. Õpilase ülemäärane erutus eksamil võib viia selleni, et ta teeb kirjalikus töös palju vigu. Ebakindlus, argus, liigväsimus ja ka mõned haigused mõjuvad negatiivselt vilumuse avaldumisele, nõrgendavad seda ajutiselt.

Vilumuse nõrgenemine avaldub eelkõige *deautomatiseerumises*, s. t. selles, et toimingu sooritamisel on taas vaja spetsiaalselt suunatud tähelepanu, otsest teadlikku kontrolli toimingu kõikide detailide üle — täpselt nii, nagu see toimus oskuse omandamise algstaadiumil. Koos sellega läheb kaotsi kogu harjutamisel omandatu: töö toimub aeglasemalt, vähem täpselt ja vähem kindlalt, muutub ebakorrapäraseks, nõrgeneb õpilaste teadlik kontroll oma tegevuse üle.

Kui kestvamad vaheajad töös toovad kaasa vilumuse nõrgenemise, eriti aga deautomatiseerumise, siis lühemad vaheajad seevastu on vilumusele sageli soodsaks tingimuseks. Niisugused vaheajad on vajalikuks puhkuseks ja väldivad üleväsimuse negatiivset mõju, mis võib nõrgendada vilumust. Peale selle toimub puhkuse ajal analüsaatorite mõningane märkamatu töö, mille tõttu vilumus tugevneb. Kui õpilasel mingi toiming kõigile pingutustele vaatamata «välja ei tule», siis on sageli kasulik veidi puhata, et töö läheks edukamalt.

Oskuste ja vilumuste liigid

Õpilased omandavad koolis kõige mitmekesisemaid oskusi ja vilumusi, kusjuures igaühel neist on oma iseärasused ning igaüks neist esitab isiksusele vastavad nõuded.

Sisu järgi võime eristada järgmisi vilumuste liike.

1. Koolitööks vajalikud oskused ja vilumused. Nende hulka kuuluvad eelkõige niisugused väga tähtsad tegevused nagu lugemine, kirjutamine, arvutamine. Kõik need vilumused on näiliselt lihtsad, kuid tegelikult väga komplitseeritud psühholoogilise olemusega. Näiteks lugemisvilumus on aktiks, millest võtavad osa nägemis-, kuulmis- ja liigutus-analüsaatorid, mitmesugused analüüsi ja sünteesi vormid, mis on vajalikud tekstist arusaamiseks. Lugemise ajal toimunud silmaliigutuste uurimine näitas, kuivõrd suurt tähtsust omab lugemisel nende liigu-

tuste tempo ja rütm, teksti haaramine suurte ühikute kaupa (mitte häälikute ega silpide, vaid sõnade kaupa). Pärast seda, kui õpilased on omandanud elementaarse lugemisvilumuse, esitatakse uusi nõudeid niihästi sellele vilumusele, kui ka koos sellega uute oskuste kujunemisele, näiteks oskusele lugeda nii, et kohanetaks erineva sisuga ja erineva raskusega tekstiga, oskusele iseseisvalt raamatuga töötada, oskusele konspekteerida lugemisel jms.

Komplitseeritud on ka ortograafiavilumused. Uurimused on näidanud, kuivõrd suur tähtsus nende vilumuste omandamisel on teadlikkusel, mis muidugi ei vähenda automatiseerumise osa. Ortograafiavilumuste omandamisel avaldub teadlikkus mitte üksnes ortograafiareeglite täpses omandamises, vaid ka oskuses neid iseseisvalt kasutada. Õpilased teevad kirjavigu mitmesugustel psühholoogilistel põhjustel: nad kas ei tunne üldse või tunnevad halvasti reeglit, segavad ühe reegli ära teisega, teevad vigu tähelepanematuse, hajameelsuse või sissejuurdunud halva harjumuse tõttu, segavad ära kõnekeele kirjandusliku keelega jms. (D. Bogojavlenski).

Koolis nõuab iga aine õppimine õppimise kõikidel astmetel samaaegselt terve rea vilumuste omandamist. Näiteks kujunevad geograafia õppimisel topograafilise kaardistamise, kaardi jooneštamise, pinnase, maastikureljeefi ning -vormi vaatlemise jms. vilumused. Keemia-, füüsika- ja bioloogiatundides kujunevad laboratoorsete katsete tegemise ja saadud tulemuste analüüsimise vilumused.

Peale märgitud spetsiaalsete koolitööks vajalike vilumuste omandatakse koolis ka üldisemaid vaimse töö oskusi ja vilumusi.

Nende hulka kuuluvad eelkõige oskus planeerida vaimset tööd, formuleerides täpselt selle ülesande ja lahendamise teed. Õpilasi harjutatakse ka järjekindlusele ja süstemaatilisusele vaimses töös, selle kontrollimisele mitte ainult tulemuse järgi, vaid ka töö käigus. Kujuneb ka vilumus valida niisugune töötempo, et esikohal oleks kõrge kvaliteedi saavutamine ning et poleks ka «seisakuid» ja et eelnevalt oleks kujunenud hoiak üheaegselt nii kiirusele kui ka täidetava ülesande kvaliteedile.

Koolitööks vajalikud oskused ja vilumused püstitavad eelkõige suuri nõudeid õpilaste vaimsele tegevusele; nende omandamise protsessis on vaja palju vaadelda, mõtelda, meeles pidada; retseptorite tegevusega nendes vilumustes ei seostu alati liigutuste tehnika, kuigi mitmetes koolitööks vajalikes oskustes ja vilumustes on suur osa ka motoorsetel komponentidel.

Koolitööks vajalike oskuste ja vilumuste kujundamisel on suure tähtsusega vaimse tegevuse võtete õpetamine, milleks on näiteks igakülgse analüüsi võtted, analüüsivõtete varieerimine, konkreetsete kujutluste kasutamine ülesannete lahendamisel.

Koolitööks vajalike oskuste ja vilumuste kujunemine nõuab tõsist tähelepanu ja tahet. Piisab sellest, kui märkida, et orto-

graafia mittetundmine on suurel määral seotud õpilase tähelepanematusega ja sellega, et ei taheta teha jõupingutusi, mis on vajalikud kirjaoskuse parandamiseks. Automatiseerumine koolitööks vajalikes oskustes ja vilumustes ei saa olla ega peagi kunagi lõplik või täielik olema — seda võib tavaliselt öelda üksnes tegevuse kõige lihtsamate elementide kohta.

Uurides vilumusi kuuest Moskva linna ja Moskva oblasti koolist saadud materjali alusel, tehti kindlaks oskuste ja vilumuste õpetamise kaks liiki õppetunnis: a) oskuste ja vilumuste esmane õpetamine, b) oskuste ja vilumuste õpetamine õpilaste loovas tegevuses. Seejuures pakub erilist huvi nõue arendada oskusi ja vilumusi loova iseloomuga töödes, milles need leiavad praktilist rakendamist ning täiustamist (A. Dmitrijeva dissertatsioon).

Võib oletada, et oskuste ja vilumuste õpetamise märgitud liigid esinevad mõningate variantidega igasuguses õppetöös, sest et nad on psühholoogiliselt põhjendatud. Oskused ja vilumused saavad alguse teadmiste omandamisest, kinnistuvad harjutamistes ja treeningus ning täiustuvad iseseisvas töös.

2. Tootmistööks vajalikud oskused ja vilumused. Tootmistööks vajalike oskuste ja vilumuste arendamine on koolis polütehnilise õpetuse üheks peamiseks ülesandeks. Siia kuuluvad motoorsed, konstruktiiv-tehnilised ja organisatsioonilised vilumused. Tootmistööks vajalikes oskustes ja vilumustes seostub vaimne töö füüsilisega; neid kasutatakse materiaalse ja praktiliselt väärtusliku toodangu valmistamiseks, mida saab objektiivselt hinnata nii kvantiteedi kui ka kvaliteedi järgi.

3. Vilumused ühiskondliku tegevuse alal. Nende hulka kuuluvad esmajärjekorras organisatoorsed vilumused, mis on vajalikud ühiskondliku töö planeerimiseks, ülesannete jaotamiseks, kollektiivi koosolekute läbiviimiseks, ühiskondliku arvamuse organiseerimiseks ajakirjanduse kaudu (seinalehed), ühiskondlike ülesannete täitmise kontrollimiseks. Kõikidel nendel vilumustel on suur tähtsus pioneeritöös, eriti olulised on need aga selle töö juhtijatele.

4. Vilumused kunstilise tegevuse — maalikunsti, muusika, poeesia ja teiste kunstiliikide alal. Igasuguse kunsti õppimine nõuab vastavaid vilumusi, mille omandamiseks kulub tavaliselt palju aega. Kunsti loov iseloom ei välista, vaid eeldab vastavate oskuste ning vilumuste treeningut. Sageli ei realiseeri näiteks muusikaliselt andekad lapsed oma võimeid üksnes sellepärast, et nad ei pühenda küllaldaselt aega harjutamiseks.

5. Hügieenialased vilumused. Need vilumused, nagu näiteks ihupuhtuse pidamine, korralikkus, hügieeninõuete täitmine söömisel, õigeaegne magamaminek ja tõusmine kuuluvad juba koolitervishoiu alla. Aegamööda muutuvad nad harjumuseks ning juurduvad sügavalt igapäevasesse ellu. Nende vilumuste omandamine ei nõua tavaliselt selliseid oskusi, mida oleks vaja

kaua õppida. Hügieeninõuete kõrvalekaldumatu täitmine võib mõnikord ebasoodsates tingimustes tekitada mõningaid raskusi, mis on aga kergesti ületatavad, kui hügieenivilumustest kinnipidamine on muutunud lastel tegelikuks vajaduseks.

6. Kehakultuuri- ja spordialased oskused ning vilumused. Võimlemise ja kõikide spordialadega tegelemise põhiliseks ülesandeks on kujundada ja treenida vastavaid oskusi ning vilumusi. See tegevus püstitab suuri nõudeid füüsilisele jõule, osavusele (täpsusele ja liigutuste koordinatsioonile), kuid mitte vähemal määral ka õpilaste tahteomadustele. Üksnes kehakultuuri- ja spordialaste peamiste vilumuste küllaldase harjutamise korral on võimalik loov tegevus neil aladel, mis nõuavad peent orienteerumisvõimet ning oskust oma meetodeid ja võtteid ratsionaliseerida.

7. Käitumisvilumused. Niisugustes vilumustes, nagu näiteks tõusmine, istumine, klassi sisenemine ja sealt väljumine, viisakas õpetaja poole pöördumine, vestlejate (eriti täiskasvanute) mittesegamine, kujuneb õpilase distsiplineeritus ning kultuurne pale. Lähemalt on käitumisvilumusi kui õpilaste kasvatatuse näitajaid, samuti ka kõlbelisi harjumusi käsitletud kaheksandas peatükis.

8. Vilumused eneseteenindamise alal. Ühed nendest vilumustest on suunatud individuaalsete, isiklike vajaduste rahuldamisele: lapsed peavad korrastama oma voodit ja töökohta, hoidma korras raamatud, puhastama ja triikima rõivaid, nõeluma oma sokke jms. Nende vilumuste kasvatuslik tähtsus seisneb selles, et lapsed õpivad korralikkust ja iseseisvust igapäevases elus. Teised eneseteenindamisalased vilumused on suunatud kollektiivi vajaduste rahuldamisele. Kodus aitavad lapsed pidevalt vanemaid majapidamistöödes. Koolis on õpilased korrapidajateks nii üldistel kui ka üksikutel objektidel (klassis, sööklas, raamatukogus jne.), võtavad osa kooliruumide, õue ja õppe-katseaia koristamisest. Kollektiivi teenindamine kasvatab lastes hoolitsevat suhtumist ümbritsevatesse inimestesse: perekonnaliikmetesse, kaaslaste kollektiivi, samuti kasvatab see vastastikuse abistamise vajadust. Kodunduse õppimine, näiteks tutvumine sanitaarhügieeniliste nõuetega ruumide koristamisel, aitab lastel mõista oma töö olemust eneseteenindamisel.

Lisaks töö sisust lähtuvale vilumuste liigitamisele võib vilumusi liigitada ka nende keerukuse järgi. Näiteks sisaldab komplitseeritud kirjutamisvilumus terve rea elementaarseid vilumusi, nagu sulepea õige hoidmine, käe õige surve sellele jne. Kuid komplitseeritud vilumust ei tule käsitada kui lihtsamate vilumuste summat, sellepärast aitavad tegevuse elementide harjutamised kujundada vilumusi keeruliste tegevuste alal, kuid ei asenda siiski nende tegevuste harjutamist.

Lõpuks liigitatakse vilumusi ka nende automatiserumise taseme

järgi. Piisab, kui vastandada selliseid vilumusi nagu ilukiri ja lugemine. Esimesel juhul on automatiseerumine õige suur, teisel juhul nõuded teadlikkusele ei vähene, kuid lülituvad ümber vilumuse ühtedelt külgedelt teistele.

Kuigi vilumustel on väga suur tähtsus õpilaste elus ja tegevuses, ei oleks siiski õige redutseerida kogu õppe- ja kasvatustööd üksnes vilumuste kujundamisele. Juba esimesest klassist alates omandab tähtsa koha loominguline tegevus, mis esineb vilumuste kujunemise protsessides, kuid omandab ka teatud iseseisva tähtsuse. Kui me teadliku analüüsi huvides mõnikord isegi vastandame loomingut vilumustele, siis tuleb meeles pidada, et praktikas need tegevuse liigid sageli põimuvad üksteisega. Võib rääkida loomingulistest vilumustest, samuti nagu vilumustest loomingus.

6. Tööõpetuse psühholoogilised alused

Töö üldine mõiste

Töö on selleks põhiliseks ja ajalooliselt primaarseks tegevusliigiks, mille järele inimesel on suur vajadus ja milles kujuneb kogu tema isiksus koos selle suunitluse, võimete ning iseloomuga.

K. Ušinski vaatles ühiskondlikult kasulikku tööd kui elu õnne, kui inimesele sügavalt omase tegutsemispüüu parimat rahuldamisvõimalust. Töövõimeline mittetöötav inimene ei täida oma põhilist ühiskondlikku kohustust ning samal ajal surub maha oma loomuliku tegutsemisvajaduse. Ilma tööta võib inimene kergesti laskuda igavusse ja apaatiasse või asuda tühiste meelelahutuste tagaajamise teele; nii ühel kui ka teisel juhul alandab ta oma inimväärikust.

Eksisteerib palju erinevaid töö liike ja vorme, mis ei allu mingile ühisele klassifikatsioonile.

Eristatakse *füüsilist* tööd, mis nõuab märkimisväärset lihaste pingutust, sageli aga ka suurt jõudu, ja vaimset tööd, mis pole tavaliselt seotud raske lihaste pingutusega. Sotsialismi tingimustes olulised erinevused nende tööliikide vahel aegamööda kaovad. Vastavalt tootmise mehhaniseerimisele ja automatiseerimisele tõuseb üha enam mõtlemiskomponentide tähtsus töölise tootmistöös ning sel viisil läheneb töölise töö insener-tehnilise personali tööle. Mis puutub vaimsel alal töötajatesse, siis esineb ka nende töös füüsilise töö komponente. See käib eelkõige insener-tehnilise personali ja agronoomide kaadri kohta, kes ei saa edukalt töötada lahus tootmisest. Meie töölised üldreeglina töötavad ja õpivad, vastasel korral jääksid nad maha niihästi elust kui ka oma elukutse muutuvatest organisatsioonilistest ning tehnilistest tingimustest. Tööliste ja kolhoosnikute hulgas esineb palju novaatoreid ning ratsionaliseerijaid, kes oma loova tööga uusi teid rajavad.

Kuigi olulised erinevused füüsilise ja vaimse töö vahel sotsialistlikus tootmises kaovad, siis vähem olulised erinevused nende vahel siiski säilivad. Need on rohkem märgatavad elukutsetes, mis on seotud suure füüsilise koormusega ja kus seetõttu ei saa töötada kehaliselt nõrgad inimesed, kroonilised haiged, samal ajal kui need inimesed võivad end edukalt pühendada teisele, mitte nii raskele tööle.

Tehakse vahet ka õppetöö ja ühiskondlikult kasuliku töö vahel. Õppetöö eesmärgiks on noorsoo ettevalmistamine eluks kõige selle omandamise teel, mida on saavutanud eelnevad põlvkonnad, nende teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamise teel, mis on vajalikud edaspidiseks tööks, isiksuse üldiseks arenguks, kommunistliku ühiskonna ehitajale vajalike iseloomuomaduste kujunemiseks.

Ühiskondlikult kasulik töö on suunatud materiaalsete ja kultuuriliste väärtuste loomisele ühiskonna jaoks.

Erinevus õppetöö ja ühiskondlikult kasuliku töö vahel ei välista tihedat seost nende peamiste tegevusliikide vahel. Õppetöös omandab noorsugu teadmisi ja vilumusi, millel on ühiskondlikult kasulik tähtsus. Näiteks korraldavad eesrindlikud õpetajad matemaatikatundides niisuguseid laboratoorseid töid, mis aitavad omandada tööks vajalikke arvutamisvilumusi, oskust kasutada mitmesuguseid tabeleid ja mõõtmisinstrumente. Palju võimalusi tööks vajalike teadmiste ja vilumuste omandamisel pakuvad füüsika-, keemia- ja bioloogiatunnid. Peale selle kujundatakse õpilastel õppetöös mõningaid üldisi oskusi ja vilumusi, näiteks planeerimise, kontrolli, täpsuse ja korralikkuse alal, mis teatud määral kanduvad üle ka tootmistöösfääri.

Samal ajal pole olemas niisugust ühiskondlikult kasulikku tegevust, mis ei nõuaks mõningate teadmiste või oskuste valdamist.

Nõukogude töölised tõstavad pidevalt oma tootmisalaste teadmiste ja oskuste taset, mis on hädavajalikuks tingimuseks progressile nende töös. Töötades kooli töökodades ja õppe-katseaias, rikastavad ja süvendavad õpilased sel viisil suuresti tundides saadud teadmisi.

Töö kasvatuslik mõju

Polütehnilise hariduse omandamise protsessis tutvuvad õpilased töö organiseerimise printsiipide ja süsteemidega ning tehnilise seadmestikuga tööstus- ja ehitusettevõtetes, transpordis ja põllumajanduses, mitmesuguste tehniliste seadistega (instrumentide ja masinatega) ning omandavad mõningaid tööoskusi ja -vilumusi. Vanemate klasside (IX—XI klasside) õpilased ühtaegu õpivad ja saavad ka tootmisalase kvalifikatsiooni. Nii viib kool ellu V. I. Lenini poolt esitatud seisukohta, mille järgi «ei saa kujutleda tulevase ühiskonna ideaali, ühendamata noorsoo õppimist tootva tööga: ei õppimist ja haridust ilma tootva tööta ega tootvat tööd ilma paralleelse õppimise ja hariduseta ei saaks asetada sellisele kõrgusele, mida nõuab tänapäeva tehnika tase ja teaduse seisukord»[27].

[27] V. I. Lenin, Teosed, 2. kd., lk. 421.

1963. aasta juunis toimunud NLKP Keskkomitee pleenum märkis, et «töö, mis on ära tehtud kooli ja elu sidemete tugevdamise ning NSV Liidu haridussüsteemi edasiarendamise seaduse põhjal, on juba andnud suuri positiivseid tulemusi. On paranenud õpilaste töökasvatus ja suurenenud noorte püüdlus tootmisalaste vilumuste omandamisele, on astutud suur samm kooli lähendamiseks elule»[28].

Töö kasvatuslik mõju isiksusele on väga suur. Töö mitte ainult ei arenda õpilase üksikuid psüühilisi protsesse — taju selgust ja täpsust, mälu paindlikkust ja kindlust ning vaatlusvõimet, vaid mõjustab õpilase isiksust tervikuna — tema iseloomujooni, tahteomadusi, fantaasiat, aktiivsust, initsiatiivi.

«Töö on mitte üksnes kõigi hüvede looja, vaid ka inimese täiustamise otsustav vahend. Materiaalsete väärtuste loomine, töö ise on meil sügava ideelise, kasvatusliku iseloomuga. M. Gorki ütles kunagi, et ükski jõud ei tee inimest nii suureks ja targaks, nagu seda teeb töö — kollektiivse, üksmeelse, vaba töö jõud.

Töö ja kasvatus on lahutamatud, need on ühtse protsessi kaks külge.»[29]

Tööl on suur mõju õpilase vaimsele arengule. Teatavasti on vaimse arengu üheks peamiseks tingimuseks õpilase aktiivsus — kõik vaimsed protsessid kujunevad paremini, kui õpilased sihikindlalt tegutsevad. Töös areneb võime tähele panna ja vaadelda objekti detaile, liikumist, muutusi. Töö on seotud kujundite, vormide, kauguste ja liigutuste meelespidamisega. Töö õpetab konkreetset, asjalikku mõtlemist, mis on kontrollitav töö tulemustega, toodanguga, töö kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete näitajatega. Töötades õpilane praktiliselt analüüsib ja sünteesib, võrdleb, üldistab, teeb otsustusi ja järeldusi. Tootmisalaste ülesannete lahendamine treenib taiplikkust, orienteerumisoskust ning leidlikkust.

Soodsat mõju avaldab töö inimese iseloomule. A. Makarenko, kes seadis töö kasvatamise aluseks, väitis, et tõeline iseloom kujuneb tootmisprotsessis, kus inimene tootmiskollektiivi liikmena õpib kandma vastutust iga detaili eest ning tootmisplaani täitmise eest. Organiseerides oma kasvandike tööd, pööras Makarenko suurt tähelepanu selle planeerimisele ja kontrollile, töö-ülesannete täitmise täpsusele ning korralikkusele, vastutusele kollektiivi ees, säästlikule suhtumisele tööriistadesse ja materjalisse. Hästi organiseeritud ja huvitavate ülesannetega seotud töö kasvatab püsivust, aktiivsust, reipust ja optimismi.

Tootmistöö lähendab õpilasi elule ja rahvale ning tõstab sel

---

[28] NLKP Keskkomitee pleenumi otsused. Juuni 1963. Tallinn 1963, lk. 13.

[29] L. F. Iljitšov, Partei ideoloogilise töö järjekordsed ülesanded, Tallinn 1963, lk. 23—24.

kombel nende ühiskondlikku suunitlust. VKNÜ III kongressil ütles V. I. Lenin noorsoole: «Ainult töötades koos tööliste ja talupoegadega võib saada tõeliseks kommunistiks»[30].

Jõukohane ja hügieeninõuetele vastav töö tugevdab laste tervist, eriti aga nende närvisüsteemi. Töö soodustab kehalise nõrkuse niisuguste tunnuste kaotamist nagu loidus, liigne aeglus, kohmakus. Eriti kasulik on vabas õhus toimuv põllumajanduslik töö ja tegevus. Pärast niisugust tööd tunnevad lapsed end tugevatena.

Töös toimub ka õpilaste esteetiline kasvatamine, kui nad õpivad tajuma vormi ja viimistluse ilu, puidu- ja metallitöökodades valmistatud esemete proportsionaalsust. Käsitöötundides arendatakse kunstimaitset toonide ja mustrite valikuga. Põllutöö paneb lapsi armastama kodumaa loodust, tunnetama selle ilu. Üks linnakooli õpilane, kes esmakordselt tegi suvel põllutööd, ütles oma klassijuhatajale: «Tavaliselt veetsin ma suved suvilas, kuid pärast töötamist koos kolhoosnikega nägin ma palju ilusat meie Kesk-Venemaa looduses, mida ma varem polnud märganud.»

Kui inimese kasvatuses puudub füüsiline töö, siis kujuneb tema isiksus ühekülgselt. Esineb veel õpilasi, kes palju teavad ja vähe oskavad, õpilasi ühekülgse «raamatukultuuriga», kes on elust eraldunud, abitud siis, kui asjaolud nõuavad selliseid lihtsaid oskusi nagu elektrijuhtme parandamist või lagunenud tooli kinninaelutamist; esineb õpilasi, kes tunnevad paljude sajandite ajalugu ja kirjandust, kuid ei tea ega tunne seda tööd, mida teeb enamus nõukogude inimesi, ning kes mõnikord suhtuvad sellesse töösse isegi üleolevalt.

Õpilaste suhtumine töösse

Jälgides õpilasi tootmistöös ja vesteldes nendega, võib tulla järeldusele, et tavaliselt tunnevad nad töös rahuldust ja tahavad töötada. See üldine järeldus käib igas vanuses õpilaste kohta. Siiski on olemas suuri individuaalseid erinevusi õpilaste suhtumises töösse, erinevusi, mis sageli on küllaltki püsivad.

Kooli kõikides astmetes esineb õpilasi, kes eelistavad tootmistööd igasugusele muule tööle. Selliseid lapsi paelub eelkõige töös selle praktiline külg, «silmaga nähtav ja käega katsutav» produktsioon, «võimalus töötada pea ja lihastega», «teadmine, et teed midagi vajalikku ja kasulikku» (VII klassi õpilaste väljendused).

Erilise huvi põhjusteks tootmistöö vastu on tavaliselt: a) vanemate eeskuju (omamoodi perekondlik traditsioon) ja b) töö hea organiseerimine koolis.

---

[30] V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 266.

Paljud maal elavad lapsed harjuvad maast-madalast tööga. Nad näevad oma vanemate, vendade ja õdede tööd ning töötavad ka ise suvel kolhoosis, seepärast tekibki neil juba varakult vajadus ka ise käed külge lüüa. Samuti püüavad paljud töölisperekondadest pärit lapsed oma vanemate elukutset valida.

Kuid oleks siiski väär pidada kodust traditsiooni alati otsustavaks laste tööarmastuse tekkimisel. Esineb lapsi niisugustest perekondadest, kus pole tööstuses või põllumajanduses töötavaid täiskasvanuid, kuid kus lapsed ometi armastavad väga füüsilist tööd. Teisest küljest võivad jällegi mõnede tööliste ja kolhoosnikute perekondadest pärit lapsed hoiduda kõrvale tootmistööst, seda liigselt raskeks pidades, või siis arvates, et nad on võimekamad mõneks muuks tööks.

Paljud lapsed ja noorukid tunnevad huvi ja isegi lugupidamist üksnes mingi kindla tööliigi vastu, eelistavad näiteks tööd põllumajanduses ja ei taha mingil juhul töötada töökojas. Niisuguse valiva suhtumise põhjused võivad olla mitmesugused: täiskasvanute eeskuju, oma võimete hindamine ühe või teise tööliigi suhtes, tervislik seisund.

Küllaltki palju on veel õpilasi, kellel esineb ebaõiget töösse suhtumist.

Mõned õpilased hindavad tootmistööd üksnes sõnades: kooli töökodades ja õppe-katseaias töötavad nad küllaltki hästi, kuid teevad seda üksnes kohustuse tõttu. Nad peavad seda tööd endale ebasobivaks, lähtudes ebaõigest oletusest, nagu läheksid tehasesse, sovhoosi või kolhoosi vähem andekad ja vähem arenenud inimesed.

Niisuguse meie ühiskonnale sobimatu töössesuhtumise põhjust tuleb sageli otsida õpilaste koduse elu tingimustest, sellest kodusest «atmosfäärist», milles mitte ainult ei kasvatata armastust töö vastu, vaid sageli koguni soodustatakse huvi vähenemist selle vastu.

On perekondi, kus oma lapsi arutult armastavad vanemad hoiavad neid eemal füüsilisest tööst. Mõnikord peavad vanemad neid ilma küllaldase aluseta mittesobivateks selleks tööks. Teinekord leiavad nad, et füüsiline töö pole küllalt väärikas nende lastele, kellel on kutsumus «puhtamate» elukutsete jaoks.

Negatiivse töössesuhtumise põhjuseks võivad olla ka mõningad puudused koolis toimuva tööõpetuse organiseerimisel, kui õpilasi näiteks ei instrueerita vajalikul määral, kui töö töökodades pole küllalt sujuvalt korraldatud. Koolides, kus see töö on hästi korraldatud, suhtuvad õpilased tavaliselt sellesse küllaldase huviga.

Lõpuks tuleb silmas pidada ka seda, et suurtes linnades pole mõnedel õpilastel piisavat informatsiooni tootmistöö, eriti tehasetöö kohta. Töö kooli töökodades ei anna neid muljeid ega teadmisi, mida saadakse tutvumisel tehase või käitisega.

Väikesel osal õpilastest puudub huvi tootmistöö vastu tõsistel põhjustel: nõrk füüsiline areng, tervisehäired. Kuid need lapsed arvavad vääralt, et neile on suletud teed mistahes füüsilise töö juurde. Muidugi tuleb kutsevaliku arutamisel arvestada nende laste füüsilist seisundit.

Uurides vanemate õpilaste tööd põllumajanduses, tuli F. Ivaštšenko järeldusele, et negatiivse suhtumise põhjusteks sellesse töösfääri võivad olla tehtavate tööde ühetaolisus, nende täielik erinevus valitud elukutsest, töö vähene sisukus tunnetuslikus mõttes ja fakt, et töö tulemused ei kuulu siin kindlale isikule.

Üksikutel õpilastel puudub töö vastu niihästi eriline huvi kui ka tõsisem negatiivne suhtumine. Nende jaoks on tootmistöö uueks sfääriks, millega nad endi arvates vajaduse korral kuidagi ikka hakkama saavad.

Esineb juhtumeid, mil õpilased ei tunne tootmistöö vastu huvi sellepärast, et neil on sügav ja põhjendatud huvi mingi teise tööala vastu. Tütarlaps ühest Moskva koolist unistas juba enne kooli astumist õpetaja elukutsest ning see tema unistus aastatega üha tugevnes. Ta sai aru, et töö kooli töökodades ja õppe-katseaias, samuti nagu ühiskondlikult kasulik töögi on õpetajale vajalik, kuid et see pole siiski põhiline pedagoogi kvalifikatsiooni saamiseks. On loomulik, et taolised õpilased, kellel ilmnevad erilised huvid ja võimed mingil kunstialal, näiteks muusikas, ning kes soovivad armastatud alale rohkem aega pühendada, ei ilmuta muidugi erilist huvi koolis tehtava tootmistöö vastu.

Hästi organiseeritud polütehniline õpetus koolis soodustab õpilaste huvi arenemist töö vastu. Ei saa nõuda, et see huvi peaks kõikidel õpilastel esiplaanil olema — õpilaste kalduvused ja võimed on ju mitmesugused —, kuid tuleb vältida halvustavat suhtumist töösse ja võidelda selle avaldumisvormidega.

Nendes koolides, eriti aga internaatkoolides, kus tootmistöö on hästi organiseeritud ja tihedalt seotud õppetööga, kus vaimne ja füüsiline koormus arukalt vahelduvad, kuulub töö vajaliku komponendina õpilaste igapäevasesse režiimi.

Ei tohi olla lastevanemaid, kes kasvatavad siidkäsi — selliseid, kes, nagu öeldakse, «ei oska naelagi seina lüüa». Sellistele lastevanematele, ükskõik missuguse intellektuaalse tööga nad ka ei tegeleks, tuleb meenutada I. Pavlovi sõnu tema kirjast kaevuritele: «Kogu oma elu ma armastasin ja armastan vaimset ja füüsilist tööd ja teist vahest isegi rohkem. Aga erilist rahuldust tundsin ma, kui mul õnnestus teostada mingi hea mõte, s. t. kui ma ühendasin pea kätega.»[31]

---

[31] I. Pavlov, Valitud teosed, Tallinn 1955, lk. 45.

Oma klassikalises töö iseloomustuses avas K. Marx töö teadliku ja sihipärase iseloomu. «Tööprotsessi lõpul saadakse tulemus, mis juba protsessi algul oli olemas töölise kujutluses, järelikult oli olemas ideaalselt»[32].

Seda eesmärki tuleb käsitada mitte kui vahetut tööülesande täitmist, vaid kui perspektiivi, s. t. vaadelda ülesannet kui ainult üht lüli töö õpetamise süsteemis. Sageli tuleb kujutleda mitte ainult eesmärki, vaid ka töö produkti, seda konkreetset resultaati, mille poole tuleb töös püüda. Töö tulemuse kujutlemist kergendab täpne instruktaaž: selged ja lühidad sõnalised juhtnöörid, näitlike skeemide, jooniste ja piltide kasutamine, sageli aga ka hästi valmistatud produktsiooni, näiteks valmis detaili või eseme demonstreerimine.

Õpilastes tuleb kasvatada arusaamist töö riiklikust tähtsusest, vastutustunnet töö suhtes, rangelt distsiplineeritud käitumist tööprotsessis. Selle kasvatustöö peamisteks teedeks on poliitharidustöö, eeskuju, täpne töörežiim, kontroll ja enesekontroll.

Teadlik ja sihikindel töö on alati plaanipärane. *Planeerimine* on eelseisva töö skeemi teadlik väljatöötamine ja tööks vajalike organisatsiooniliste ning tehniliste tingimuste loomine, kusjuures tähistatakse perspektiivne eesmärk, lähimad ülesanded ja etapid, mis on vajalikud eesmärgi saavutamiseks.

Planeerimise protsessis seostuvad omavahel mõtlemine ja praktilised toimingud. Praktilised toimingud (tööoperatsioonid) suunavad mõtet tööülesannete täitmise parimate teede otsingul. Töö edukus sõltub oskusest kiiresti ümber lülituda toimingult mõtlemisele ja tagasi mõtlemiselt toimingule. Planeerimisel sooritab inimene eelseisva tööoperatsiooni sageli mõtteliselt, see aga nõuab vaatlusvõimet ning fantaasiat.

Plaan ei ole staatiline skeem — ta suunab tööd, kuid sageli pole võimalik varem ette näha kõiki töö üksikasju, näiteks töödeldava materjali kvaliteeti; sellistel juhtudel tuleb plaanis teha parandusi, mõnikord oma tööd isegi ümber planeerida. Koolis planeerib õpilaste tööd tööõpetuse õpetaja, kuid head õpetajad harjutavad õpilasi mitte ainult nende poolt antud plaani teadlikult omaks võtma, vaid avaldama planeerimisel ka omapoolset initsiatiivi.

Töö planeerimisega on lahutamatult seotud *kontroll*. Paljusid tootmisoperatsioone on seetõttu kerge kontrollida, et nende produktsioon on materiaalne, et on teada normid, mistõttu pole raske kindlaks määrata, mil määral produktsioon vastab normidele niihästi kvantiteedi kui ka kvaliteedi poolest. Õpetajad kontrollivad õpilaste tööd ja samal ajal nõuavad, et need ennast ise kont-

[32] K. Marx, Kapital, I kd., Tallinn 1953, lk. 160.

rolliksid. Ilma enesekontrollita ei teki ka vastutustunnet töö suhtes.

Enesekontroll nõuab tervet rida psühholoogilisi tingimusi: kohusetunnet, leppimatut suhtumist puudustesse oma töös, näiteks kalduvusse töötada kiiremini, kuid mitte jälgida toodangu kvaliteeti või töötada liiga aeglaselt, põhjustada tööseisakuid jne. Enesekontrolli korral areneb selline vaatlusvõime, mis võimaldab õigeaegselt märgata niihästi tööprotsessi tugevaid kui ka nõrku külgi — esimesi selleks, et neid ära kasutada ja edasi arendada, teisi aga selleks, et neid õigeaegselt kõrvaldada. Rakendades töös enesekontrolli, omandavad õpilased ühtaegu sellega ka täpsust ning korralikkust.

Planeerimist ja kontrolli tuleb õpilastesse juurutada ka töö kõige lihtsamate vormide korral, näiteks eneseteenindamisel. Tööoskuste ja -vilumuste omandamisel jõuavad õpilased ise sageli planeerimise ja enesekontrolli vajaduse mõistmisele, kuid mõnikord toimub see kõik stiihiliselt: oma töö planeerimine ja kontrollimine on juhuslikud ja mittetäielikud ning annavad palju halvemaid tulemusi kui planeerimine ja kontroll selle põhjal, mille näidised on andnud õpetaja.

Mitmesugustele elukutsetele esitatavad psühholoogilised nõuded

Töö edukus sõltub mitte ainult tööarmastusest ja huvist antud tööliigi vastu, vaid ka tööks vajalikest võimetest. Võimed pole mingid muutumatud sünnipärased anded, vaid see on potentsiaal, mis kujuneb inimesel õpetamise, kasvatamise ja praktiliste kogemuste omandamise käigus. Ainult väheste elukutsete suhtes (muusika, matemaatika) on kutsealase kõlblikkuse suhtes olulised sünnipärased alged.

Iga kvalifitseeritud töö esitab töölise psüühikale oma nõuded. Real juhtudel erinevad need nõuded võrdlemisi järsult üksteisest (piisab näiteks treiali ja muusiku, raamatupidaja ja arsti, traktoristi ja pedagoogi töö võrdlemisest). Kuid alati on inimene oma psüühiliselt laadilt ühtede tööliikide suhtes rohkem sobiv kui teiste suhtes.

Tööliigid, mis kuuluvad polütehnilise õpetuse süsteemi, on jõukohased kõigile õpilastele. Kuid jälgides õpilaste tööd töökodades, õppe-katseaias, ühiskondlikult kasulikus töös, selgub, et õpilased erinevad mitte ainult huvi poolest tehtava töö vastu, vaid ka oma võimete poolest. Ühtedel on kergem töös edu saavutada kui teistel. Suurel määral on see seletatav erinevate võimetega, mis omakorda sõltuvad õpilaste varasematest kogemustest. Õpilasel, kes on kodus harjunud teatud tegevusega, kes mitte ainult ei jälgi täiskasvanute tööd, vaid võtab sellest ka osa, ilmnevad sageli selle töö alal suuremad võimed.

Eriti tähtis on tunda psühholoogilisi nõudeid, mis käivad vanemate klasside õpilaste töö mitmesuguste liikide kohta, kui need õpilased kutsealast kvalifikatsiooni omandavad. Kui õpilane on valinud ühe või teise elukutse, siis tuleb arvestada tema võimeid sel erialal.

Kõiki olulisi professionaalseid võimeid on võimalik arendada. Isegi muusika suhtes nõrkade algmetega lapsed arenevad muusikaliselt vastava õpetuse protsessis. Sellepärast ei maksa kunagi õpilastele rääkida nende võimete vähesusest ühe või teise tööliigi suhtes. Kuid kui kõne all on elukutse valik, siis on mitte ainult lubatav, vaid ka soovitav aidata õpilasel orienteeruda oma võimetes, et ta teaks, missuguse tööliigi alal on tema võimed antud momendil kõige suuremad.

Poleks õige arvata, et seoses töö mehhaniseerimise ja automatiseerimisega langevad nõuded, mida esitavad kutsealad inimese psüühikale. Kaugeltki mitte kõik tööliigid kõikides operatsioonides pole mehhaniseeritud ning isegi mehhaniseeritud tootmises jääb nõndanimetatud *isikliku faktori* tähtsus väga suureks. Kuid koos töö tehniliste ja organisatsiooniliste tingimuste muutumisega muutuvad ka nõuded töötaja psüühikale. Käesoleval ajal hakkab tootmises juhtivat kohta omandama operaatori elukutse, kelle töös peamine tähtsus on mitte liigutustel, vaid taju kiirusel ja täpsusel, arenenud ruumilisel kujutlusvõimel, leidlikkusel ning operatiivsusel.

Psühholoogiline kutsealane kvalifikatsioon, s. t. sobivus üheks või teiseks elukutseks psüühiliste omaduste poolest võib olla erineva tasemega. Kõrgem tase sõltub mitte ainult teostatava töö kiirusest ja kvaliteedist, vaid ka töös esinevatest loomingulistest momentidest: otsingutest ratsionaliseerimise ja leiutamise alal.

Allpool kirjeldatakse tootmisalaste elukutsete suhtes olulisi psüühika sfääre: psühhomotoorikat ja tehnilisi võimeid — esimest liigituste psühholoogilise analüüsi lõikes, teist tehnilise tegevuse lõikes.

Tööliigutused

Igasugune tootmistöö koosneb teatud võtete kasutamisega sooritatavatest toimingutest, liigutuste kompleksidest. I. Setšenov kirjutas:

«Igasugune töö kujutab endast liigutuste rida kindlas järjekorras, millele vastab käte, jalgade ja kere lihasegruppide kontraktsioonide samasugune rida»[33]. Polütehnilise ja tootmisõpetuse raamides toimub motoorsete vilumuste kujundamine.

[33] И. М. Сеченов, Избранные философские и психологические произведения, Госполитиздат, 1947, lk. 385.

Lihaste tegevust tööprotsessis tuleb käsitleda kahest aspektist: staatilisest ja dünaamilisest.

Lihaste staatiline töö seisneb kestvas pingutuses ilma lihaste pikkuse, keha asukoha ja kehaosade omavaheliste suhete muutmiseta. Konkreetselt on niisugune lihaste töö vajalik selle saavutamiseks, mida me nimetame inimese tööasendiks. Tööasend peab alati võimaldama valmisolekut koheseks tegutsemiseks; tal on mitmeid variante, alustades puhkeasendist kuni aktiivse, suurt lihastepinget nõudva asendini. «Seisuasend» on tavaliselt pingutavam ja väsitavam kui «istumisasend», sest viimase puhul suureneb toepind ja laskub madalamale keha üldine raskuskese, mille tõttu keha omandab suurema stabiilsuse. Kuid «istumisasendi» ökonoomsus «seisuasendiga» võrreldes on ilmne ainult sel juhul, kui kõne all on puhkeasend. Töötamisel sõltub asendi valik töö konkreetsetest tingimustest. Nii on väikese operatsioonivälja korral parem töötada istudes, suurema puhul — seistes. Kõige väsitavam on küürus sundasend, mis on eriti kahjulik laste töös, sest lastel pole luustumisprotsess veel lõppenud.

Õige tööasendi säilitamine (näiteks seismine ilma keha painutamata) enam või vähem pikema aja jooksul nõuab jõupingutusi, kuni see asend viimaks automatiseerub; väsimuse vältimiseks on kasulik muuta asendit nendes piirides, mida lubab tehtava töö iseloom.

Dünaamilise lihasetöö korral töötav organ liigub, toimub lihaste pikenemine ja lühenemine. Kui täpselt öelda, siis tekivadki tööliigutused ainult dünaamilise lihasetöö korral, samal ajal kui lihaste staatiline töö on neile üksnes vajalikuks tingimuseks või ettevalmistuseks.

Tööõpetuse tundides tuleb jälgida õpilaste õiget tööasendit, et õpilased paremaid tulemusi saavutaksid ja vähem väsiksid. Ebasobiv tööasend võib õpilasi närviliseks teha ning esile kutsuda tööseisakuid, kuna aeg kulub mitmesuguste asendite proovimiseks.

Tootmistöö nõuab liigutustelt mitmesuguseid omadusi, mis selles protsessis ka kujunevad.

Eelkõige sooritatakse tööliigutusi kindlas *tempos*. Harjumuspäraseks ja loomulikuks nimetatakse niisugust tempot, mida inimene iseenda valikul oma töös eelistab. Igapäevases elus erinevad inimesed märgatavalt oma liigutuste tempolt, kuid see «igapäevane» tempo ei vasta alati tööliigutuste tempole. Juhtub nii, et aeglased, flegmaatilised õpilased peavad töötama kiires, isegi ülemäära kiires tempos ning igapäevastes liigutustes kiired õpilased — aeglases tempos. Mõnikord on kasulik anda õpilasele võimalus töötada tema «lemmiktempos», kuid palju sagedamini tuleb nõuda tempo tõstmist või kohanemist kollektiivi töötempoga. *Maksimaalseks* nimetatakse seda kõige kiiremat tempot, mille võivad saavutada teatud inimese tööliigutused. *Antud* tempo

all mõistetakse tempot, mis on kohandatud kollektiivi tööle. Niisugune tempo on vajalik tehases konveiersüsteemi korral, sageli on see vajalik ka koolis, kui töö toimub kollektiivselt. Väga oluline on oskus valitseda tööliigutuste tempot, s. t. vastavalt tööülesannetele õigeaegselt suurendada või vähendada seda. Kogenud töölised teavad, millal tempot suurendada või vähendada, et tootlikkus oleks kõrge ning samal ajal ei tekiks üleväsimust.

Eksperimentaalsed uurimused on näidanud, et tööliigutuste tempot võib kergesti muuta harjutamiste teel, s. t. seda võib treenimise teel märgatavalt tõsta. Uurimused näitasid ka, et antud inimese liigutuste tempo ühtedes tööoperatsioonides ei lange mitte alati kokku liigutuste tempoga teistes operatsioonides. Näiteks võib üks ja sama inimene kiiresti sooritada tööliigutusi löögioperatsioonide puhul (meisliga raiumine), kuid aeglaselt surveoperatsioonide puhul (viilimine, saaberdamine).

Üksikute tööliigutuste tempo ja töötempo pole üks ja seesama. Mõned täiskasvanud töölised ja õpilased on töös küll väga liikuvad, kuid nende tööliigutused pole korrapärased — need on süsteemitud ja ebaökonoomsed. Liigutustes kärsitud õpilased on sageli aeglased, kui arvestada tööoperatsioonide või tervete töötsüklite kui tööoperatsioonide süsteemide tempot.

Kõik eespool öeldu räägib liigutuste tempo reguleerimise vajadusest, et tööks tarvilikku kiirust saada. Eesrindlike tööliste, sealhulgas ka tootmistöö novaatorite jälgimine näitab, et neid iseloomustab oma tempo valitsemine, teostatavate tööoperatsioonide kiirus ja tolle kiiruse stabiilsus, mis võimaldab töötada enesekindlalt.

Liigutuste tempot ei tohi ära segada reaktsioonikiirusega, mille all mõistetakse vastuse kiirust antud ärritajale, näiteks visuaalsele signaalile, sõnalisele korraldusele, mingitele häiretele töös. Kiirete liigutustega inimene ei reageeri mitte alati kiiresti ja vastupidi — kiire reaktsiooniga inimese liigutused ei tarvitse mitte alati kiired olla.

Töös pole vaja mitte kiirust üldse, vaid õiget reageerimiskiirust, mille saavutamiseks tuleb selgeks teha, mis on reaktsiooni signaaliks, ja valida reageerimiseks õige tee. Seega võib öelda, et reaktsioon ei ole mitte ainult motoorne funktsioon, vaid tema tekkimiseks on vaja (eriti aga enam-vähem komplitseeritud signalisatsiooni korral) ka vaatlusvõimet, ettevaatlikkust ning arukust. Mõned inimesed kulutavad liiga palju aega signaali tajumisele ja hilinevad reaktsiooniga, teised aga, vastupidi, ei saa aru signaalist, püüavad võimalikult kiiresti reageerida, kuid reageerivad valesti.

Töös on suur tähtsus *motoorsel rütmil*, s. t. liigutuste ühtlasel vaheldumisel, kus liigutused jagunevad ühesugustesse rühmadesse, mida eraldavad ühesugused intervallid. Rütmilise töö korral kujunevad toimingute süsteemid ehk tsüklid. Tööliigutuste

füsioloogiline uurimine on näidanud ajukoore dünaamiliste stereotüüpide juhtivat osa kesknärvisüsteemi koorealuste piirkondade osavõtul, mis mõningal määral räägib rütmi seosest orgaaniliste tarvete ja emotsionaalsete seisunditega. Tõepoolest esineb rütmilisust orgaaniliste süsteemide (vereringe, hingamine jms.) funktsioneerimises; rütmilised toimingud tekitavad tavaliselt rahuldustunde.

Rütmiline töö on produktiivsem ja vähem väsitav, sujuvam ja harmoonilisem. Esineb õpilasi halva rütmitundega, kes paistavad silma oma liigutuste puhangulisuse ja nurgelisusega ning kes sageli langevad rütmist välja. Töös on nad sageli närvilised ja lülituvad halvasti kollektiivsesse töösse, mis nõuab mitte ainult antud kindlat tempot, vaid ka rütmi.

Eksperimentaalsete uurimustega on tõestatud, et tempot, reageerimiskiirust ja liigutuste rütmi saab parandada vastavate näpunäidete ning treeningu teel. Nii on V. Tšebõševa töös näidatud, et kutsekooli õpilaste-krohvijate töötempo tõusis märgatavalt sõltuvalt õpilastele esitatud tööalastest nõuetest, õppe- ja kasvatuslikest mõjutustest.

Paljudes tootmisoperatsioonides on vaja märkimisväärset *liigutuste jõudu* ehk nagu öeldakse, suure jõukoormusega liigutusi. Tuleb vahet teha passiivse lihastejõu (kokkutõmbunud lihaste vastupanujõud tõmbele, tõmbejõud) ja aktiivse (lihaste maksimaalse kokkutõmbumise) jõu vahel. Katsed on tõestanud, et liigutuste jõule mõjuvad positiivselt emotsionaalsed seisundid. Mõned katsed on näidanud, et tugevate positiivsete emotsioonide mõjul suureneb lihaste kontraktsioonienergia neli korda.

Tööõpetuses ei tohi õpilastele anda töid, mis nõuavad lastelt mittejõukohaseid liigutusi. Samal ajal tuleb aegamööda ja ettevaatlikult tõsta õpilaste tööliigutuste jõukoormust, kui seda nõuavad töö ülesanded. Õpilased ise, eriti aga murdeealised, armastavad niisugust tööd, mis «näitab musklite jõudu», nagu nad ise väljendavad, kuid kaugeltki mitte alati ei tule neile vastu tulla, eriti kui on tegemist füüsiliselt nõrgalt arenenud ja nõrga tervisega lastega.

Teisest küljest aga ei tohi soodustada nende õpilaste kapriise, kes ilma igasuguse põhjuseta kaebavad nendele antud töö liigse raskuse üle, kui töö seejuures on neile tegelikult täiesti jõukohane.

Tootmistöös on vajalik *liigutuste täpsus*, millel on erinevad vormid. Seda täpsust saavutatakse eelkõige kahe käe *liigutuste koordinatsiooniga*. Niisugust koordinatsiooni on vaja näiteks treialil tooriku kinnitamise operatsioonides tööpingi töökorda seadmisel enne selle käivitamist, treitera juhtimisel tooriku juurde, sfäärilise pinna treimisel.

Valdav enamus inimesi on paremakäelised, s. t. sooritavad täpseid liigutusi palju paremini parema käega kui vasakuga, see-

pärast on nendes tööoperatsioonides, kus on vaja mõlema käe kooskõlastatud liikumist, juhtivaks parem käsi, vasakul käel aga on abistav osa. Kuid töö toimub paremini, kui ka vasak käsi on küllaldaselt aktiivne. Seda saavutada polegi nii raske, sest kõrgema närvitegevuse füsioloogias on tõestatud, et paarisanalüsaatorite tegevuses on olemas ühtsus. Kui kujundada tingitud refleksid ühele kehapoolele, siis tekivad nad iseenesest küllaltki täpselt ka teisel kehapoolel. Parema käe liigutuste harjutamine parandab ka mitteharjutatud vasaku käe tööd, kuid mõnikord on vaja ka vasaku käe liigutuste spetsiaalset treeningut.

Käte liigutuste koordinatsioon nõuab tavaliselt visuaalset kontrolli, kuid kestva treeningu järel võib see toimuda ka ilma visuaalse regulatsioonita. Koordinatsiooni täpsusest ei signaliseeri siis nägemine, vaid naha- ja liigutusaistingud.

Mõned tööoperatsioonid nõuavad *käe stabiilsust.* See stabiilsus võib esineda liikumatu käe puhul, näiteks siis, kui töödeldavat eset tuleb hoida nii, et käsi ei väriseks. Liigutuse stabiilsus seisneb selles, et liigutus teatud aja jooksul säilitab oma suuna, ei kaldu kõrvale. Märgistamisel, näiteks, soodustavad liigutuste täpsust kasutatavad lekaalid ja šabloonid, kuid need ei välista, nõuet, et käsi töötamisel ei võnguks, vaid oleks vajalikul määral kindel.

Mõningate operatsioonide juures (näiteks meisliga raiumisel lukksepatöös) on tarvis *löögi täpsust,* komplitseeritud visuaalmotoorset koordinatsiooni. Kui vasara löök ei lange meisli keskpaika, siis võivad töös tekkida defektid, mõnikord on võimalikud isegi traumad (löök mitte meisli, vaid käe pihta).

Tootmistöös tuleb sageli *liigutusi ümber lülitada,* lülitades tegevusse kord ühed, kord teised käelihased. Seega tekib vajadus reguleerida mitte ainult tempot, vaid tuleb jälgida ka, et liigutused oleksid täpsed, et oleks võimalik viivitamata üle minna ühelt liigutuselt teisele.

Mitmesugustes tööliikides on peamiselt tegevad sõrmede, peopesa-, käe- ja õlavarrelihased, harvemini jalgade ja seljalihased. Käsi on inimese peamiseks tööorganiks, kuigi real juhtudel on vajalik ka jalgade abi (näiteks õmbleja töö jalaga õmblusmasinal).

Liigutuste kultuuril peab olema tööõpetuses tähtis koht. See on oluline mitte ainult käsitöö, vaid ka masinatöö korral. Mõned psühholoogid (M. Gurevitš ja N. Ozeretski) on võtnud kasutusele üldise motoorse andekuse mõiste, mille kohaselt motoorika areng sõltub igal inimesel olemasolevaist eeldustest. Eksperimentaalsed tööd ei ole kinnitanud niisuguse andekuse eksisteerimist. Sageli seostub ühel ja samal inimesel liigutuste kõrge tempo nende vähese täpsusega (käteliigutuste nõrga koordinatsiooniga) ja vastupidi — inimesed, kes demonstreerivad liigutuste suurt täpsust, on raskustes, kui neid liigutusi tuleb sooritada kiires tem-

pos. Seos on olemas vaid ühetüübiliste motoorsete funktsioonide vahel, kusjuures need on seotud ühtede ja samade sümmeetriliste lihaste tööga. Inimene, kes on täpsete liigutustega puulõhkumisel, võib olla üsna ebatäpne tegevuses, mis nõuab peenemaid liigutusi (näiteks viilimisel).

Motoorseid protsesse ei saa mingil määral pidada sünnipärasteks — nad on täiesti harjutatavad ning kui nad on juba vilumusteks muutunud, siis nad ka suurel määral automatiseeruvad. Kuid nagu muudeski vilumustes, pole see automatiseerumine täielik, kui liigutused on komplitseeritud ja mitmekesised; niisugustel juhtudel tuleb sageli liigutust *valida*, selleks aga tuleb liigutustes orienteeruda, mis omakorda nõuab vaatlusvõimet ja taiplikkust. Tuleb rõhutada tööliigutuste kultuuri positiivset tähtsust mitte ainult juhul, kui vajalikuks osutub kiirete ja täpsete tagajärgede saavutamine, vaid ka liigutuste *püüdlikkuse* ja *osavuse* suhtes, mis mõjuvad positiivselt ka inimese sisemisele püüdlikkusele ning *vaoshoitusele*.

Tehnilise tegevuse psühholoogilised komponendid

Koolis ei redutseeru tööõpetus mitte üksnes mitmesuguste motoorsete oskuste ja vilumuste omandamisele, vaid see nõuab ka oskust käsitseda tehnilisi seadmeid ning masinaid, neid ratsionaalselt kasutada. Erilise tähtsuse omandab tehniline tegevus õpilaste ettevalmistamisel tööks tootmiserialadel.

Analüüsides tehniliste võimete kompleksi kuuluvaid psühholoogilisi komponente, mis kujunevad tehnilise tegevuse käigus, on kasulik eristada selle tegevuse kolme liiki, mis esinevad sageli etappidena: tehniline taiplikkus, tehniline meisterlikkus ja tehniline leiutamisanne[34].

Tehnilise taiplikkuse all mõistetakse eelkõige seadme ja instrumendi või masina funktsioneerimise, nende otstarbe ja käsitsemisviisi õiget ning kiiret mõistmist. Selleks tuleb osata eristada tehnilise seadme detaile, teha kindlaks nende vastastikune suhe ja osatähtsus töös, võrrelda seda tehnilist seadet teistega, s. t. viia see ühe või teise kategooria (näiteks lõikeinstrumentide) alla.

Taiplikkusel on tähtis osa tehnilises arusaamises. Isegi kõige uuem ja oma ehituselt ebatavaline instrument kutsub esialgsel tutvumisel esile assotsiatsioone vanaga, kusjuures sarnasus võib vägagi kauge olla.

Märgates midagi tuttavat uues tehnilises seadmes, hakkab inimene tegema oletusi, missugune osa selles kuulub tuttavatele detailidele, edasi vaatleb ja uurib ta teisi detaile ning seadme

[34] Tehniline leiutamisanne on kõne all järgmises peatükis, mis käsitleb õpilaste iseseisvat ja loovat tööd.

tööd tervikuna mitmesugustes tingimustes. Tööõpetuses selgitab õpetaja õpilastele instrumendi või masina ehitust ja tööd, illustreerides oma seletust skeemide ja piltidega ning näidates tegelikult, kuidas antud seadeldis funktsioneerib.

Selleks et õpetaja juhtnööre ei omandataks formaalselt, vaid teadlikult, on vaja taju, omandamise, reprodutseeriva fantaasia ja mõtlemise mõningaid erilisi vorme. Suur tähtsus on kauguste, suuruste, esemete kuju ja vormi, samuti liigutuste suuna ja kiiruse täpsel tajumisel. Kõikide nende ruumiliste suhete taju peab olema niisugune, et iga detail oleks korrelatsioonis kogu seadme ja selle otstarbega. See nõuab taju sihikindlust, mõtestatust ja plaanipärasust, s. t. neid jooni, mis on omased vaatlusele. Tehnilise arusaamisega kasvatatakse tehnilist vaatlusvõimet.

Sageli on tehnilisest seadmest arusaamiseks, samuti nagu järgnevaks tööks sellega, vaja head silmamõõtu, s. t. silma järgi kauguse, suuruse, kuju ja vormi hindamist (näiteks juhul kui ilma mõõteinstrumenti kasutamata tuleb määrata detaili suurus või see, kuivõrd üks detail on teisest paksem või laiem).

Kuna iga mõtestatud taju sisaldab inimese varasemaid kogemusi, siis on tehniliseks arusaamiseks vaja ka mälu tööd, enamasti niinimetatud ruumimälu tööd, mis on suunatud kuju, vormi jne. tundmisele. Selles mälus on kujundilised ja loogilised elemendid üksteisega seotud; kujundilise külje alahindamine võib siin kaasa tuua skemaatilise, ebatäpse omandamise, ülemäärane «seotus» kujundiga aga (ilma selle viimiseta mingi kategooria alla) muudab omandamise vähem mõtestatuks ja vähem kindlaks. Sageli tuleb uuest tehnilisest seadmest arusaamiseks meenutada keerulisi objekte, detaile, mõnikord aga võrdlemiseks ka mõnda tehnilist seadet tervikuna.

Reprodutseerivat fantaasiat läheb vaja, kui tuleb näiteks joonise (tasapinnalise kujutise) järgi kujutleda reaalset tehnilist seadet kolmemõõtmelise objektina või kui tehnilise seadme vaatlemiselt tuleb üle minna selle analüüsimisele joonise abil. Fantaasiat läheb vaja ka selleks, et kujutleda, kuidas instrument või masin hakkab töötama muudetud tingimustes; see on tähtis, kui tuleb võrrelda ühetaolisi seadmeid omavahel või nende käsitsemise mitmesuguseid variante.

Tehniline arusaamine seab omamoodi nõuded ka analüütilis-sünteetilisele mõtlemisele.

Analüüsi on vaja arusaamiseks tööpinkide ehitusest ja nende tööst. Et saada näiteks aru lihvimispingist, tuleb hästi tunda tema tegevusprintsiipi ja tema kõikide sõlmede ehitust.

Tehniline analüüs on vajalik ka joonise lugemisel. Et transleerida tasapinnalist kujutist kolmemõõtmeliseks kujundiks, peab sellele eelnema joonisel esinevate objekti projektsioonide analüüs või kahel, mõnikord ka kolmel vastastikku perpendikulaarsel tasapinnal esinevate läbilõigete analüüs.

Analüüs on vajalik ka siis, kui tuleb selgitada häirete ning tehniliste puuduste põhjusi.

Tehnilise sünteesi eredaks näiteks on montaažioperatsioonid, mille puhul toode tuleb kokku panna üksikutest detailidest. Tehniline süntees on vajalik ka masina kui ühtse terviku töö mõistmiseks, joonise lugemiseks, kus on tegemist tasapinnaliste jooniste mõttelise transleerimisega ruumilisteks, igasuguseks tehniliseks projekteerimiseks.

Tehniline meisterlikkus on tootmisoskuste ja -vilumuste valdamise kui konkreetse aktiivse tegevuse tulemus. Igasugune töö kujutab enesest tööoperatsioonide süsteemi, kusjuures neid operatsioone sooritatakse teatud võtete kasutamisega. Tööoperatsioon pole tööliigutuste summa, vaid samuti nende süsteem.

Tehniline meisterlikkus nõuab motoorseid vilumusi. Puidutöökojas omandatavate vilumuste näideteks võivad olla saagimine, lõikamine, hööveldamine. Metallide käsitsitöötlemisel on suur tähtsus vilumustel löögiliigutuste (meisliga raiumine) ja surveliigutuste (viilimine, saaberdamine) valdkonnas. Vasaraga või mõne muu instrumendiga löömise korral liiguvad töötava inimese käsi ja instrument suureneva kiirusega, liikumine ise aga tekib ja toimub väljaspool töödeldavat objekti, mille tabamine on löögi esmaseks ülesandeks. Surveliigutuste korral on aga vastupidi: töötav kehaosa ja instrument liiguvad sujuvalt kontaktis töödeldava materjaliga.

Tootmisalaste liigutusvilumuste õpetamisel tuleb jälgida, et liigutused oleksid mitte ainult küllalt kiired ja täpsed, vaid ka ökonoomsed, s. t. et oleksid kõrvaldatud üleliigsed liigutused ja et üksikud liigutused ühineksid kompleksiks.

Tootmisalased liigutusvilumused kuuluvad tehnilise meisterlikkuse hulka sedavõrd, kuivõrd nad on seotud instrumendi või masina kasutamisega ning suunatud tehniliste ülesannete täitmisele. Tehnilise meisterlikkuse omandamiseks on vaja vilumusi ka joonise või skeemi lugemise, näidise täpse ja kiire tajumise alal. Kui täpsed, kiired ja ökonoomsed tööliigutused ka ei oleks, nad ei saavuta eesmärki, kui õpilane ei suuda täpselt lugeda joonist või aru saada näidisest ning kui ta ei oska valmistatavat eset näidisega võrrelda.

Tehniline meisterlikkus pole võimalik ilma tehnilise arusaamiseta, kuid tähtis on mitte ainult tehnilise seadme konstruktsiooni ja otstarbe tundmine, vaid ka oskus käsitseda seda seadet, töötada sellel ja selles töös vilumus saavutada, s. t. konstruktiivtehnilisi vilumusi omandada. Tähtis on mitte ainult tunda töötlemiseks saadava toormaterjali iseärasusi, vaid ka osata selles materjalis orienteeruda, omada vilumusi töö kohandamiseks toormaterjali iseärasustele. Tuleb mitte ainult teada, kuidas kooskõlastada oma tööd kaaslaste tööga, vaid saada selles ka küllaldasi kogemusi.

Tööõpetus koolis, eriti tegevus tehnilistes ringides, pakub võimalusi ka mõnesuguseks *tehniliseks leiutamiseks*, komplitseeritud tegevuseks, milles esitatakse üsna suuri nõudeid tehnilisele vaatlusvõimele, ruumiliste kujutluste täpsusele ja elavusele, konstruktiivsele fantaasiale ning mõtlemisele, praktilise otstarbekuse tunnetamisele. Tehnilisel leiutamisel kas või ratsionaliseerimisettepanekute kujul on õpilaste hulgas küllalt suur külgetõmbejõud; populaarsed on noorte mehhaanikute, mudeliehitajate, raadioamatööride jms. ringid. Selle töö suunamisel peavad pedagoogid sisendama õpilastele veendumust, et ilma tehnilise arusaamiseta ja tehnilise meisterlikkuseta pole loota edu leiutustegevuses.

Tööõpetuse organiseerimise psühholoogilised küsimused

Tööõpetuse programm koolis on mitmekesine ja nõuab igas klassis vastavat metoodikat. Siiski võib esile tuua mõned üldise iseloomuga psühholoogilised nõuded, mida saab koolis rakendada kui mitte kõikide, siis vähemalt enamiku tööõpetuse liikide suhtes.

Psühholoogilisest aspektist on eelkõige tähtis, et tööõpetuse protsessis areneksid need tööõpetuse psühholoogilised komponendid, millest oli juttu eespool, s. t. et areneksid armastus töö vastu, vajadus planeerimise ja kontrolli järele, et harjutamise teel tekiksid motoorsesse sfääri kuuluvad vajalikud omadused, kujuneksid tehnilised võimed. Tööõpetuse õpetajad peavad huvi tundma mitte ainult töötulemuste kvantiteedi ja kvaliteedi vastu, vaid ka kogu õpilase t ö ö p r o t s e s s i vastu, selle vastu, kuidas areneb õpilase isiksus ning eelkõige isiksuse need omadused, mis on vajalikud tootmistööks.

Tööõpetuse edukuse suhtes on suur tähtsus õigel *instruktaažil*. Selles instruktaažis tuleb hoiduda järgmistest puudustest, mida paraku veel sageli esineb.

1. Liialdamine näpunäidetega, kusjuures need sageli on küll paljusõnalised, kuid puudub täpsus ja sihikindlus.
2. Näpunäidete süsteemitus ja fragmentaarsus, kui instruktaaž redutseerub üksikuteks, omavahel mitte päris seotud juhtnööorideks.
3. Demonstreerimise puudulikkus, mida võib esineda kas seetõttu, et näidis pole ühtedel või teistel põhjustel päris hea, või ei ole demonstreerimise metoodika rahuldav (näiteks kui demonstratsiooniga kaasneb mitte küllalt läbimõeldud seletus).
4. Näitlike vahendite alahindamine, samal ajal kui tootmisalaste skeemide ja jooniste lugemise oskus kuulub tööõpetuse ülesannete hulka.

Vaatlused näitavad, et õpilaste töö koolitöökodades toimub

sageli halvasti ebarahuldava instruktaaži või siis õpilaste mitte küllalt hoolsa töössesuhtumise tõttu. Mõned õpilased on õpetajat kuulates kannatamatud — nad tahavad võimalikult kiiresti asuda «asja juurde»; tulemuseks on ülesande ja selle täitmise võtete ebatäpne tundmine ning sagedased küsimused õpetajale töö käigus.

Vaieldakse veel selle üle, kas õpilastele tuleks peale töönäidiste demonstreerida ka ebaõigeid töövõtteid, et sel kombel — vigadele tähelepanu juhtides — aidata õpilastel neid vigu vältida. Nagu õpetuses ja kasvatuses üldse, ei tule muidugi siingi tähelepanu negatiivsetele näidetele koondada, kuid päris ilma nende negatiivsete näidete valgustamiseta ka siiski läbi ei saa, sest vastasel korral õpilased ei tea, missugused kõrvalekaldumised töös on lubamatud.

Õpetaja kontroll õpilase töö üle peab olema süstemaatiline, et töösse ei satuks vigu, et õpilased mitte silmapilgukski ei kaotaks vastutustunnet. Sellist kontrolli kergendab tunduval määral see, kui õpilasi on juba varakult harjutatud ise ennast kontrollima.

Tööoskuste ja -vilumuste omandamisel on väga suur tähtsus algstaadiumil, kui õpilased saavad tööks vajalikke teadmisi ja teevad selles töös esimesi proove. Õpilased peavad valdama üksikuid tööoperatsioone, ilma et nad silmast laseksid kogu töökompleksi, mis viib toote valmimisele. Sellel staadiumil on kasulik õpetaja heakskiit juhtudel, kui õpilased teevad esimesi, kas või minimaalseidki edusamme. Täiesti lubamatu on kiire töötempo rakendamine töö õppimise esimesel etapil.

Tootmistöö üheks eeliseks on asjaolu, et selle tulemused on kergesti nähtavad. Tööoskuste ja -vilumuste omandamisel on vaja, et õpilased pidevalt oma saavutusi näeksid.

Tööprotsessis tuleb vältida *väsimuse ja monotoonsustunde* tekkimist. Väsimust võib tekitada ka lühiajaline, kuid raske töö (kui tegemist on näiteks raskete detailidega), kuid tavaliselt tekib väsimus kestva töö tagajärjel, kui närvisüsteemis tekib vajadus kaitsepidurduse, puhkuse järele. Õigesti organiseeritud töö korral, kui õigeaegselt tehakse vaheaegu (nende hulgas ka niinimetatud «mikropause», lühikesi «hingetõmbamisi»), on kahjulik väsimus teatud määral välistatud. Monotoonsus- ja igavustunne ei teki sel juhul, kui tööd mitmekesistatakse (tempo ja töövõtete mitmekesistamine). Sihikindla töö korral, kui õpilased eelnevalt kujutlevad tolle töö tulemust, produktsiooni, ei kaasne tavaliselt töö mõnedel etappidel esineva ühetoonilisusega igavuse ega monotoonsuse negatiivseid emotsioone.

Tööõpetus koolis peab olema õpetatavate matemaatiliste, loodusloolooliste ja teiste ainetega seotud teadmiste *praktilise rakendamise* paigaks. Töö on efektiivsem, kui see pole isoleeritud teistest ainetest, üldharidusest. Mõnikord kannatavad tööõpetuse tunnid kitsa praktitsismi ja käsitööndusliikkuse all, ei anna süste-

maatilisi teadmisi materjalidest ega tööriistade konstruktsioonist, ei laienda õpilaste tehnilist silmaringi; kõige sagedamini juhtub seda algklasside tööõpetuses, mõnikord aga ka töö organiseerimisel töökodades. Sellega väheneb töö hariduslik väärtus — töö omandab kitsalt praktilise iseloomu.

Tööõpetuse tundides saadavate teadmiste ja vilumuste laiendamiseks ning süvendamiseks on koolides ka *ringid*: nooremates klassides «Osavate käte» ring, vanemates klassides puidutöö, metallitöö jms. ringid. Töö nendes ringides peab olema organiseeritud nii, et see rahuldaks õpilaste individuaalseid vajadusi, et see võimaldaks teha otsuseid nende huvidest ning kalduvustest. Õigesti organiseeritud töö korral on ringides avarad võimalused õpilaste loominguliste võimete avaldumiseks.

Palju võimalusi töökasvatuses pakub *pioneeritöö*. Nii näiteks korraldatakse füüsika- ja tehnikaalaseid pioneerikoondusi, kus pioneerid tegelevad tehnilise meisterdamisega, valmistavad jooniseid ja skeeme, vaatavad vastava sisuga filme ning diagramme, korraldavad viktoriine tehnika teemadel jms. Rühmadevaheliste üritustena korraldatakse füüsika- ja tehnikaõhtuid, tootmisalaseid ekskursioone, konkursse ja näitusi, mis aitavad õpilastes äratada huvi tehnikaalase praktilise töö vastu.

Kooli ja elu vaheliste sidemete arendamise printsiibi rakendamine tööõpetuses nõuab muu hulgas kooli majanduslike vajaduste rahuldamist (näitlike õppevahendite valmistamine, kooliruumide remont jms.), ekskursioonide korraldamist käitistesse, kohtumisi tootmistöö, teaduse ja tehnika eesrindlastega.

Tööõpetuse tunde tuleb seostada ka õpilaste igapäevase eluga, et nad oskaksid teha kodus niisuguseid töid, nagu mööbli ja elamu lihtsam remont, elektrijuhtmestiku paigaldamine jms. Sel viisil arendame õpilaste positiivset töössesuhtumist, samuti tõuseb selle tulemusena tööõpetuse tähtsus lastevanemate silmis.

Tööõpetuse organiseerimisel ei tohi silmist lasta üksikuid juhtumeid, mil õpilased, kes kavatsevad edaspidi tootvale tööle minna, on tööst nii «sisse võetud», et nende õppeedukus teistes ainetes langeb, õpilased ise aga arvavad ekslikult, et õppimisel pole nende jaoks enam mingit tähtsust. Kuid õigesti organiseeritud töö korral mõjub tööõpetus tavaliselt soodsalt ka õpilaste üldisele õppeedukusele. J. Kuljutkini töös, mis uurib õpilaste tootmisalaste kogemuste mõju teoreetiliste teadmiste omandamisele, on näidatud, et tootmisalaste kogemuste kasutamine füüsikatundides tõstis õpilaste õppeedukust. Õigete vastuste arv eksperimentaalrühmas oli 69%, kontrollrühmas 43%, iseseisvaid vastuseid oli eksperimentaalrühmas 68%, kontrollrühmas aga 33%.

Tööõpetuse positiivset mõju õppeedukusele võib seletada sellega, et tööõpetuse tundides saavad õpilased paremini aru teoreetiliste teadmiste praktilisest väärtusest, nende teadmiste seos eluga on aga õppeedukuse tõstmise võimsaks stiimuliks.

7. Õpilaste iseseisva ja loomingulise töö psühholoogia

Iseseisva töö tähtsus laste psüühilisele arengule

Laste kasvatamine ja õpetamine ei ole passiivne protsess, milles õpilased tegutsevad ainult õpetaja juhtnööre täites, antud eeskujusid järgides ning õppematerjali omandades ja korrates. A. Makarenko nimetas õigesti oma kasvandikke mitte ainult kasvatuse objektiks, vaid ka subjektiks.

Iseseisvuse ja initsiatiivi avaldumise vajadust võib täheldada juba koolieelsete laste juures, mis tavaliselt leiab ka rahuldamist. Võimalus individuaalsete huvide ja vajaduste avaldamiseks peab lastel koolis olema juba esimestest õppepäevadest alates.

Iseseisva töö all mõistetakse niisugust tööd, mis toimub ilma täpse instrueerimiseta ja õpetaja selgituseta, ilma tehtud töö avaliku kontrollita.

Niisuguse instrueerimise puudumine tähendab, et õpilasele antakse võimalus valivaks tegevuseks. Õpilase iseseisva töö korral puudub küll avalik kontroll, kuid varjatud kujul see kontroll siiski esineb. Selle kontrolli iseloom sõltub iseseisva töö keerukusest, õpilaste vanusest, ettevalmistatusest niisuguseks tööks, s. t. vastavate teadmiste, oskuste ja vilumuste olemasolust. Igasuguses õppetöös, mida õpilane teeb, leidub ka iseseisvuse elemente, kuid sõltuvalt antud töö tähtsusest õpetamise üldises süsteemis võib eristada töid, mis võimaldavad üksnes vähest iseseisvust ja loomingulisi töid, milles kõige rohkem avaldub õpilaste originaalsus ning initsiatiiv.

Vähese iseseisvusega töö näitena võib tuua kõiki neid ülesandeid, mille täitmisel õpilased täpselt peavad järgima eeskuju, näiteks kirjutamine kirjanäidise järgi. Siin avaldub õpilase iseseisvus vaid kirjutamistempo ja käekirja teatud omapära valikus, igasugused muud iseseisvuse vormid ei ole eeskuju järgi töötades soovitavad. Niisama vähest iseseisvust on vaja harjutuste tegemisel seda tüüpi reeglitele, nagu esineb näiteks aritmeetika tekstülesannete lahendamisel. Lahendusvõtted on siin kindlaks määratud ja neid tuleb rangelt järgida.

Hulga rohkem on õpilasel iseseisvust, kui ta õpiku järgi teeb koduseid ülesandeid. Kui täpsed ka poleks õpetaja juhtnöörid koduste ülesannete tegemiseks, siiski võivad õpilased seda tööd erinevalt teha.

Tõeliselt iseseisvate tööde hulka kuuluvad niisugused tööd, nagu näiteks kirjandi kirjutamine õpetaja poolt antud teemale. Isegi juhul, kui eelnevalt on antud kirjandi plaan, suhtuvad õpilased materjalisse siiski valivalt, ilmutavad oma loomingulist initsiatiivi.

Veelgi rohkem iseseisvust avaldub kirjandites, kus ka teema on õpilaste endi valida. Siin võib juba rääkida täiel määral loovast tööst, mille hindamisel arvestatakse uudsust, originaalsust, otsese jäljendamise puudumist.

Iseseisvus on õpilastele vajalik teadmiste omandamisel (näiteks omapoolsete näidete, ülesannete lahendamisviiside jms. väljamõtlemisel), teadmiste kinnitamisel (nende seostamine omapoolsete vaatlustega, klassivälise lugemisega jms.), uute teadmiste omandamisel täienduseks koolis saadud teadmistele (klassiväline lugemine). Iseseisev töö on heaks vaimse kultuuri kooliks — see kasvatab sihikindlust, plaanipärasust, enesekontrolli ja vastutustunnet.

Kooli lähendamine elule on võimalik ainult sel tingimusel, kui õpilased oskavad elus iseseisvalt rakendada koolis saadud teadmisi, teisest küljest aga — kui nad oskavad koolis teadmiste ja vilumuste paremaks omandamiseks kasutada ka elust saadud kogemusi.

Kõneldes õpilaste iseseisvast tööst, ei tule asja käsitada nii, et see peaks jääma kõrvale õpetaja igasugusest juhendamisest. Vastupidi, õpetaja kohuseks on õpetada lastele iseseisva töö võtteid, näiteks töötamist raamatuga või tööd koduaias taimede kasvatamisel. Kui isegi silmapaistvad inimesed kunsti valdkonnast ei saanud oma loomingulise tegevuse algul läbi ilma eeskujudeta, siis seda enam vajavad õpetaja abi õpilased, et nende vaimse töö iseseisvus ja looming oleksid efektiivsed; vastupidisel juhul muutub nende iseseisvus viljatuks originaalitsemiseks või mittejõukohaseks «loominguks» ilma loominguliste kavatsuste teostamise teede ja vahendite tundmiseta.

Õpilaste iseseisvus tunnis

Iga tund võib olla antud nii, et õpilased ei taju õppematerjali mitte passiivselt, vaid töötavad selle läbivõtmisel iseseisvalt.

Uut materjali selgitades peab õpetaja ergutama õpilaste aktiivsust, esitades neile küsimusi, mis nõuavad elulistest tähelepanekutest või loetud raamatutest saadud teadmiste aktiivset kasutamist. Õpetajad toimivad hästi, kui nad seletava lugemise

tundides seostavad õppematerjali laste eluga ja nende klassivälise lugemisega.

Tuleb ergutada õpilasi, kes mõtlevad omapoolseid näiteid, mis illustreerivad õpetaja poolt esitatud üldisi seisukohti.

Paljud õpetajad lasevad matemaatikatundides koostada õpilastel ülesandeid mingile reeglile (või vastavalt mingile tüübile) või paigutada ülesandesse arvulisi andmeid. Leningradi 71. kooli IV klassi õpetaja tegi tunnis ülesandeks paigutada arvulised andmed niisugusesse ülesandesse: «Müürseppade lüli ladus esimesel päeval ... tellist, teisel päeval ... tellist, kolmandal ... tellist. Mitu tellist ladus lüli keskmiselt päevas?»

Mitmed metoodilised võtted nõuavad õpilastelt iseseisvat tööd teadmiste kinnistamisel.

G. Tereštšenko uurimuses on näidatud õppematerjali omandamise aktiviseerimise mõnede võtete efektiivsust. Näiteks uue ortograafiareegli kinnistamiseks kasutatud ärakirjutamine lünktekstist põhjustas (võrreldes ärakirjutamisega täielikust tekstist) I—VI klassis vigade vähenemise 42,5—60,2% võrra. Edukalt kasutati tundides ka võtet kaetava tahvliga. See seisnes selles, et pärast õpetaja seletusi, kui õpilane kutsuti kinnistamiseks tahvli juurde, varjati tahvel väga lihtsalt konstrueeritud eesriidega, mistõttu õpilased ei näinud, mida see õpilane tahvlile kirjutas, ja tegid töö iseseisvalt. Kontrollimine näitas, et kaetava tahvli kasutamisega matemaatikatunnis vähenes vigade arv kontrollkatsel rohkem kui 40—50% võrra. Avatud tahvliga töötades võrdlesid õpilased pidevalt oma tulemusi sellega, mida kirjutas antud õpilane tahvlile — nad ei teinud omapoolseid vaimseid jõupingutusi; kaetud tahvliga töötamisel on aga iseseisev töö paratamatu.

Õpetajad arendavad õpilaste iseseisvat mõtlemist, kui nad esitavad tunnis uue materjali selgitamise ja küsitlemise käigus küsimusi, mis nõuavad mõtlemise iseseisvust, küsimusi, mille vastuseid ei saa lihtsalt meenutada omandatud materjalist, vaid mida saadakse üksnes antud ülesande lahendusena. Niisugusteks on näiteks küsimused, mis arendavad õpilastes oskust võrrelda («Mille poolest erinevad veetaimed maismaa taimedest?»), lahti mõtestada faktide ja nähtuste tähtsust («Missugune tähtsus oli Gogoli kirjandusliku tegevuse suhtes tema tutvusel Puškiniga?»), leida põhjuslikke seoseid («Millega on seletatav 1905. aasta revolutsiooni mahasurumine?»), lahendada näitlikke ja tegelikke vasturääkivusi («Kuidas võisid antiikajal koos patriitsidega sõdida ka plebeid?»).

Õpilaste iseseisvus avaldub ka nende endi küsimustes. Tuleb märkida, et õpilaste küsimused tundides on veel harva esinevaks nähtuseks, kuid nad on õpilaste aktiivsuse näitajaks, nende aktiivse suhtumise näitajaks tunnis esitatavasse materjalisse.

Õpilaste küsimused tundides võib jagada alljärgnevaisse rühmadesse.

1. Nõutust väljendavad küsimused, mis näitavad, et õpetaja pole materjali küllaldaselt selgitanud. «Mulle ei saanud ikkagi selgeks, kas romantism on hea, progressiivne suund või halb ja mahajäänud,» märkis üks VIII klassi õpilane. See näitas, et õpilane ei taha õpetaja sõnu üksnes passiivselt vastu võtta, vaid püüab ennast kontrollida, kas ta sai ikka küllalt õigesti õpetaja sõnadest aru.

2. Küsimused, mis nõuavad õpetaja poolt esitatud teadmiste laiendamist. «Kas Arktikas elab mingeid putukaid?» küsib õpilane looduslootunnis. «Mis toimus Moskvas, kui Leningradis algas Oktoobrirevolutsioon?» küsis üks IV klassi õpilane.

3. Saadavate teadmiste seostamine eluga, õpilastel esinevate mõistete ja kujutlustega. Näiteid niisugustest küsimustest: «Miks taevas on sinine? Millega seletada seda, et meil kodus lilled ei hakka kasvama? Miks ennustab see vihma, kui pääsukesed madalalt lendavad? — Kas nad tõesti ennustavad ilma paremini kui inimesed?»

4. Küsimused, mis nõuavad õpetaja praktilist nõuannet: «Millest alustada oma tahte kasvatamist?», «Mida on vaja, et koguda suvel hea herbaarium?»

Esineb küsimusi, millel pole tunnetuslikku tähtsust, nagu näiteks: «Kas tuleb niisugune aeg, kus igal koolil on lennukid?» Taolised küsimused annavad sageli tunnistust mitte õpilaste teadmishimust, vaid nende soovist õpetaja tähelepanu tunnist, eriti aga õpilase küsitlemisest, kõrvale juhtida. Kuid õpetaja ei tohi ironiseerida õpilasi, kes esitavad küsimusi, mis pole küll päris asjakohased, kuid mis pole siiski ka tühised, eriti niisuguste küsimuste korral, millele vastuse võib saada juba varem omandatud teadmistest. Õpetaja ei tee õigesti, kui ta õpilase küsimusele «Kas Kuul on elavaid olendeid?» reageerib nii: «Kui sa oleksid varem korralikult õppinud, siis ei esitaks sa niisuguseid küsimusi.»

Küsitlemisel on vaja võimaluste piirides muuta küsimuste sõnastust, et õpilased ei annaks stereotüüpseid vastuseid. Küsimuste hulgas peab olema ka selliseid, mis nõuavad nuputamist, süvenemist.

Õpetajad teevad õigesti, kui nad lasevad õpilastel enestel küsimusi esitada, kui nad lasevad leida vastuse sellel õpilasel, kes küsimuse esitas.

Kasulik on õpilastel lasta ka oma kaaslaste vastuseid parandada ja täiendada, kuid seda võtet on parem kasutada alles pärast seda, kui vastavale õpilasele on antud aega oma vastuse parandamiseks. Enneaegne pöördumine kaaslaste abi poole, samuti nagu õpetaja mittevajalikud suunavad küsimused kahandavad laste iseseisvust, harjutavad neid otsima abi teiste käest, samal ajal kui tal endal tuleks jõudu pingutada.

Kas tunnis on lubatavad kriitilised märkused ja korrektiivid õpetaja aadressil? On lubatavad, kuid harva ja tingimata taktilises vormis. Midagi ebataktilist ei ole sellistes õpilaste märkustes, nagu: «Riputage tabel pigem paremale, seal ta ei läigi»; «Kui võimalik, rääkige aeglasemalt, et me saaksime üles kirjutada»; «Tundra — kas mitte taiga?» (õpetaja ütles hajameelselt «taiga» asemel «tundra»).

Kuid mingil juhul ei ole lubatavad märkused ega korrektiivid, mis vähimalgi määral võiksid kahandada õpetaja autoriteeti ning ei näita mitte niivõrd õpilase taiplikkust ja informeeritust kuivõrd tema distsiplineerimatust. Õpilaste aktiivsus ja iseseisvus ei tohi tunnis avalduda kärarikkuses, distsiplineerimatuses, lobisemises jms.

Õpilaste iseseisvuse arendamise suhtes on eriline tähtsus praktilistel ja laboratoorsetel töödel. Isegi siis, kui need tööd toimuvad õpetaja täpsete juhtnööride kohaselt, tegutsevad õpilased nendes tundides aktiivselt. On veelgi parem, kui õpilastele antakse võimalusi oma initsiatiivi avaldamiseks. Sellest aspektist lähtudes tulebki anda ülesandeid, millega kaasneb mittetäielik instruktaaž, et õpilased ülesandeid paremini mõtestaksid ja meeles peaksid.

Mõnede Moskva koolide V—VIII klasside 40 tunni analüüs näitas, et 73,6% õppetunni ajast õpilased kuulavad ja räägivad. On vaja, et nad rohkem töötaksid praktiliselt, et praktilisteks töödeks ja harjutusteks, mille käigus õpilased töövilumusi omandavad, oleks ette nähtud piisavalt aega.

Tuleb arvestada, et väline tegevus toetab suurel määral sisemist tegevust, mõttetööd, viimane aga kujutab sageli endast hilisemat etappi ülemineku praktiliselt tegevuselt vaimsele (P. Galperini ja tema kaastööliste tööd).

Lipetski eesrindlike õpetajate pedagoogilistes kogemustes on kõige olulisemaks ja kõige väärtuslikumaks see, et nad tundides ulatuslikult kasutavad õpilaste iseseisvat tööd. Õpilased ei võta siin õppematerjali vastu passiivselt, vaid töötavad aktiivselt kogu tunni jooksul, tegutsevad, on alati tööst hõivatud, suhtuvad töösse mõttega ja kiindunult.

Loonud uue tunnivormi (niinimetatud kombineeritud tunni asemel, mis toimus skeemi järgi: küsitlemine, uue materjali seletamine, kinnistamine, kodune ülesanne), panevad Lipetski pedagoogid kõik õpilased tunni algusest peale iseseisvalt tööle. Õpilased omandavad siin uut materjali aktiivselt, sest ettevalmistavad harjutused ja praktilised tööd tunnis võimaldavad neil endil uues materjalis orienteeruda, seostada seda varem läbivõetuga ja omaenda elukogemustega.

Lipetski õpetajate tundides on palju harjutusi ja laboratoorseid töid, mille tõttu koos teadmistega omandavad õpilased vilumusi ka vaimseks ja praktiliseks tööks. Taoliste harjutuste hulka kuulub ka Lipetski õpetajate poolt ulatuslikult kasutatav kommen-

teeriv kirjutamine, kus õpilased peavad õpetaja küsimuse peale kohalt tõusmata seletama, kuidas antud juhul õigesti kirjutada.

Parimate Lipetski õpetajate tundides õpilased sõna tõsises mõttes töötavad, neil arenevad vastutustunne õppimise suhtes, kollektiivse töö vilumused, töödistsipliin, organiseeritus.

Loovate pedagoogidena, kes ei salli oma töös šablooni, kasvatavad silmapaistvad Lipetski õpetajad õpilastes teadmishimu, armastust loominguliste otsingute suhtes, initsiatiivi; sel eesmärgil annavad nad frontaalsete ülesannete kõrval ka diferentseeritud ülesandeid, milles arvestatakse õpilaste individuaalseid võimeid ja vajadusi.

Lipetski õpetajad püüavad organiseerida tööd selliselt, et nende õppesüsteemis nõutav pinge oleks õpilastele jõukohane.

Iseseisvus tööõpetuse tundides

Tööõpetuse tundides on suured võimalused õpilaste iseseisvuse avaldumiseks. Tööõpetuse korraldusest ja meetoditest sõltub esmajärjekorras see, kas õpilasest saab tööülesande passiivne täitja või avaldab ta ka initsiatiivi ja leidlikkust.

Mõned õpetajad instrueerivad õpilasi selliselt, et instruktsiooni täitmiseks tuleb õpilasel seda ainult hästi meeles pidada. Õpetaja sel juhul mitte ainult ei formuleeri ülesannet, vaid liigendab ka eseme valmistamise protsessi osalisteks ülesanneteks ja operatsioonideks, määrab nende järgnevuse ja demonstreerib neid, nõudes lastelt vaid matkimist. Niisuguse õpetamise korral ei saa lapsed aru, miks nad peavad üht või teist toimingut sooritama, nad ei õpi valima töövõtteid ega mõistma oma vigu.

T. Borkova eksperimentaalses uurimuses võrreldi, kuidas algklasside õpilased valmistavad ühtesid ja samu esemeid kolmesugustes tingimustes: a) kui õpetaja instruktsioonis polnud antud mitte kõiki toiminguid ja nende sooritamise võtteid; b) kui õpilane valmistas sama eseme iseseisvalt näidise järgi; c) kui pärast kaht harjutust samad tööd sooritati täiesti iseseisvalt. Osutus, et mälu või näidise järgi töötades tegid õpilased palju rohkem vigu kui iseseisvalt, õpetaja juhtnööride järgi töötades. See tähendab, et iseseisva töö harjutused on vajalikud, kuid muidugi õpetaja üldisel kontrollimisel.

Sama uurimus näitas, et iseseisvuse arendamiseks töös on kasulik anda mittetäielikke instruktsioone. Nii tegid I klassi õpilased mittetäieliku instruktsiooni korral vigu järgmiselt: mälu järgi töötades — 30 viga, näidise järgi töötades — 15 viga, õpetaja üldiste juhtnööride järgi töötades — 25 viga; seevastu õpilased, kes töötasid täieliku instruktsiooni järgi, tegid vastavalt 56, 65 ja 36 viga. Taolisi tulemusi on saadud ka II klassi õpilaste töös.

Kasulik on harjutada õpilasi oma tööd planeerima ka nen-

del juhtudel, kui neile antakse täielik instruktsioon. Alati on võimalik jaotada tööoperatsioone ajaliselt, valida tempot ja töövõtteid.

Õpilaste stimuleerimine iseseisvale tööle on küsimus, mis puudutab ka tootmisõpetuse õpetajaid. Õpilased peavad mitte ainult vastu võtma juhtnööre, vaid nad peavad ka aru saama nende juhtnööride otstarbekohasusest, peavad üksikjuhtudel omapoolseid variante esitama.

Õpilaste iseseisvust tööõpetuse tundides soodustab kõik see õppetöös, mis tõstab õpilaste teadlikkust, eriti aga teatud liiki ülesannete lahendamine. Tutvustades õpilasi näiteks adra tööga, sellega, kuidas seada sahka künniks vajalikule sügavusele, võib esitada küsimuse, miks põlluratas seatakse korpuste toe tasapinnast kõrgemale vao sügavuse võrra, vaoratas ja tagumine ratas aga jäetakse ühele tasapinnale korpuste toega.

Õpilasi tuleb stimuleerida oma tööd iseseisvalt kontrollima, analüüsima töö plusse ning miinuseid.

Kasvatades töös iseseisvust, tuleb arvestada laste ealisi ja individuaalseid iseärasusi. Mõned lapsed kuritarvitavad «iseseisvusega», ei suhtu tähelepanelikult tööõpetuse õpetaja juhtnööridesse, kritiseerivad teda põhjendamatult, teised tegutsevad vaid passiivsete käsutäitjatena; esimesel juhul tuleb õpilaste iseseisvust suunata ja organiseerida, teisel juhul aga seda äratada.

Koduste ülesannete tegemine

Õpilaste kodused ülesanded peavad olema selged ja täpsed, võimaluste piirides tuleb koduste ülesannete andmisel selgitada ja instrueerida, kuidas neid on parem teha, näidata, mis ülesandes on kõige raskem, millele tuleb erilist tähelepanu pöörata, milliseid vigu vältida jms.

Kuid kui täpselt õpetaja koduseid ülesandeid ka ei selgitaks, peavad õpilased nende täitmisel siiski teatud iseseisvust ilmutama.

Iseseisvuse kasv, selle avaldumise iseärasused sõltuvad õppetöö sisust ja õpetaja poolt kasutatavatest võtetest.

Mõned õpetajad kasutavad edukalt ülesandeid, mis seisnevad niisuguse küsimuse iseseisvas lahendamises, mida tunnis täielikult ei lahendatud. Nii näiteks omandasid õpilased tunnis õpetaja poolt esitatud ruutvõrrandi lahendusvalemi tuletamise. Seejärel andis õpetaja õpilastele ülesande kodus tuletada üldise ruutvõrrandi valem. Ülesande kergendamiseks esitati küsimus: «Mille poolest erineb üldine võrrand antud võrrandist?» Lõpetanud Puškini eluloo esitamise, ütles õpetaja: «Sellest, missugused olid Puškini hukkumise põhjused, te mõtelge kodus ja jutustage mulle järgmisel korral.»

Taolised ülesanded on õpilastele huvitavad, need rahuldavad

nende vajadust iseseisvuse ja initsiatiivi järele, kuid muidugi peavad need seejuures olema jõukohased.

Otstarbekohane on anda selliseid koduseid ülesandeid, mis nõuavad õpilastelt iseseisvat tööd ja initsiatiivi. Selleks võib olla näiteks botaaniline taimematerjali kogumine (mitmesuguste taimede lehed, õied ja varred), väljalõigete tegemine ajalehtedest ja ajakirjadest, mis illustreerivad tundides analüüsitud kirjandusteost või kirjaniku elulugu jms.

Kõik see muudab koduse ülesande tegemise teadlikumaks, sihikindlamaks ja huvitavamaks.

Mõned õpetajad kasutavad ülemäära palju õpiku teksti täpset või ligilähedast äraõppimist ning harjutavad õpilasi sel kombel mehhaaniliselt õppima, nii tekib õpilastes kartus kalduda kõrvale õpikust, kartus õpikus leiduvat mõtet oma sõnadega väljendada jms. Koduste ülesannete tegemise efektiivsuse suhtes on väga oluline, et õpilased peaksid kinni režiimist, et nad ei teeks koduseid ülesandeid väsinult, kui närvirakud on kurnatud ja ajutiste seoste moodustamine nendes raskendatud.

Vaatlused näitavad, et paljud õpilased (kõikidest klassidest) eelistavad asuda koolitööd tegema varsti pärast koolist tulekut, et sel viisil endale puhkuseks rohkem aega jätta. Seejuures tehakse sageli kaks viga. Osa õpilasi hakkab õppima, ilma et oleks pärast tunde puhanud ja väsib seetõttu kiiresti. Teised jälle hakkavad õppima kohe pärast lõunasööki, rikkudes sellega vaimse töö tervishoiu reegleid. Mao täitumisel kahaneb aju verevarustus ning võib tekkida aju aneemia, mille puhul vaimne töö kaotab suurel määral oma produktiivsuse. Täiesti lubamatu on ka õppimise edasilükkamine hilisõhtule. Vanemate klasside õpilased teevad seda ettekäändel, et nad päeva jooksul ei jõua, kuid kontrollimisel selgub, et nad ei oska oma tööd ratsionaalselt korraldada.

Iseseisvuse kasvatamise mitmesugustest võtetest tuleb märkida (J. Zdorova-Ustinova uurimus) koduste ülesannete tegemise järjekorra plaani koostamist õpilaste poolt.

Õpilaste seas esineb individuaalseid erinevusi küsimuses, missugustest ülesannetest tuleb koduseid töid alustada — kas kergetest või rasketest. Paljud eelistavad alustada rasketest, põhjendades seda sellega, et parem on tegelda raske materjaliga seni, kuni pea on «värske». Kuid arvukalt esineb ka niisuguseid õpilasi kes ütlevad, et kergem on lähtuda kergetest ülesannetest, pärast aga suunata kogu jõud rasketele. On iseloomulik, et paljud keskmisesse ja vanemasse kooliikka kuuluvad õpilased eelistavad töös seda järjekorda. Vaevalt on siin otstarbekohane üldine retsept kõikidele õpilastele nagu küsimuseski, missugustest ülesannetest on parem alustada — kas suulistest või kirjalikest.

Märgime järgmisi tähtsamaid puudusi koduste ülesannete tegemises.

1. Täielik või osaline (näiteks aritmeetikaülesannete) lahenduste mahakirjutamine kaaslaste vihikuist.

Õpilased kirjutavad maha kas sellepärast, et koduste ülesannete tegemise halva korralduse tõttu ei jätku neil aega ülesannete iseseisvaks lahendamiseks või siis mõnedele omase halva harjumuse tõttu minna kergema vastupanu teed: kergem on ülesanne kaaslaselt maha kirjutada, kui ise ära teha.

2. Koduste ülesannete tegemise ajal muude asjadega tegelemine. Tundideks ettevalmistumine on töö, mis nõuab suurt kontsentratsiooni ja tähelepanu püsivust, igasugused kõrvalekaldumised võivad seda desorganiseerida.

3. Ühelt ainelt teisele ülehüppamine, s. t. ilma üht ainet selgeks õppimata võetakse käsile teine ettekäändel, et esimene oli raske.

4. Kas või ühe ainsa ülesande tegemise põhjendamatu edasilükkamine. Näiteks lükkab õpilane «homse peale» ajaloo õppimise, motiveerides seda sellega, et ajalugu on viimane tund ja et ta jõuab selle vahetunni ajal ära õppida.

Need puudused õppetundide ettevalmistamisel võivad sageli kinnistuda, muutuda halbadeks harjumustest ning takistada edaspidi iseseisva vaimse töö kasulike vilumuste omandamist.

Headel õpilastel avalduvad koduste ülesannete tegemisel niisugused tähtsad omadused, nagu plaanipärasus ja enesekontroll. IV klassi õpilane Nataša Š. harjutas ennast (ta õppis teises vahetuses) planeerima kogu seda päevaosa, mil ta kodus viibis, eelkõige aga koduste ülesannete tegemise aega ning järjekorda. Ta kontrollis ennast ja tehtud tööd hoolikalt ega vähendanud kunagi nõudeid enda vastu.

Mõnikord abistavad vanemad lapsi liigselt koduste ülesannete tegemisel, kahandades sellega laste iseseisvust, vastutustunnet ja soovi töös vajalikke jõupingutusi teha. Esineb veel anekdootilisi juhtumeid, kus õpilane ütleb isale, et sai «kolme» mitte oma, vaid tema kirjandi eest. Lastevanemate abi peab seisnema selles, et nad kontrolliksid ülesannete tegemise õigeaegsust, et nad selleks vastavad tingimused looksid (esmajärjekorras puudutab see lapse töökohta) ning lõpuks selles, et nad konsulteeriksid lapsega nendel harukordsetel juhtudel, kui õpilane ei suuda kõikidele jõupingutustele vaatamata ülesannet lahendada; kuid ka siis ei tohi lapsevanemad tööd oma laste eest ära teha, nad peavad neile ainult kätte näitama põhjused, miks nad ei suutnud ülesandega toime tulla ning andma vajalikke seletusi selle kohta, mis märgitud töös oli lastele üle jõu käiv.

Õpetajad peavad püüdma selle poole, et kodused ülesanded oleksid õpilastele jõukohased. Tunduva osa uuest materjalist peavad õpilased omandama juba tunnis, millega väheneb koduste ülesannete maht. See nõue käib eriti nooremate õpilaste kohta,

kelle ülekoormamine õpingutega võib esile kutsuda üleväsimuse. Vanematel õpilastel, kellel õppetöö on ühendatud tootmistööga, vähenevad kodused ülesanded selle materjali arvel, mis omandatakse tundides.

Kuid mõnedes ainetes peab olema ka mittekohustuslikke ülesandeid. Hästi teevad näiteks kirjandus- ja geograafiaõpetajad, kui nad soovitavad õpilastel lisaks õpikule lugeda mõningat täiendavat materjali ka teistest raamatutest; botaanika- ja zooloogiaõpetajad võivad jutustada sellest, kuidas rakendada saadud teadmisi hoolitsemiseks koduloomade ja taimede eest, andes sel viisil peale kohustuslike ülesannete ka fakultatiivseid ülesandeid. Seejuures tuleb arvestada õpilaste individuaalsust ja nende õppeedukust. Pole õige soovitada õpilasele midagi täiendavalt õppida, kui ta ei jõua edasi omandamiseks kohustusliku materjali piirides. Hea õppeedukusega ja intellektuaalselt arenenud õpilased seevastu vajavad sageli täiendavat «koormust». See «koormus» võib esineda mitmesugusel kujul: täiendava materjali lugemine (lisaks õpikus leiduvale) teistest raamatutest, koduste ülesannete mahu suurendamine võrreldes teistele õpilastele antavate ülesannete hulgaga (kas õpetaja või õpilase enese poolt), teatud harjutuste ja laboratoorsete tööde eelistamine iseseisvas töös ja lõpuks, mahajäänud kaaslaste abistamine.

Klassiväline lugemine

Raske on ülehinnata klassivälise lugemise osa lapse isiksuse kujundamisel, tema silmaringi laiendamisel, huvide ja ideaalide suunamisel. Kõik väljapaistvad inimesed ja kuulsad kultuuritegelased on olnud suure eruditsiooniga inimesed, kes, nagu näiteks Gorki, pidasid raamatute lugemist heaks elukooliks.

Lastel esineb varasest east alates suur huvi lugemise vastu. Sõimeealised lapsed «mängivad lugemist», paluvad täiskasvanuid endale ette lugeda. Missugust rõõmu valmistab lapsele üksikute tähtede tundmine, siis sõnade kokkuveerimine ja lõpuks lugemisoskus!

Koolis õppides loevad õpilased õpikuid ning muud populaarteaduslikku ja ilukirjandust, mida õpetaja soovitab. Nad loevad raamatuid ka vastavalt oma individuaalsetele huvidele ja vajadustele.

Laste teadvuses tehakse ikka vahet kohustusliku ja mittekohustusliku lugemise vahel.

Kohustusliku lugemise eesmärgiks on uue materjali omandamine, selle materjali kinnistamine, andmete saamine praktilise ülesande jaoks, materjali hindamine sisu ja vormi põhjal (ilukirjanduse lugemine), materjali valimine mitmetest raamatutest (kirjand mitmesuguste allikate kasutamisega). Kohustuslikul luge-

misel on alati hariduslik ja kasvatuslik tähtsus, esmajärjekorras soodustab see laste vaimset, sageli aga ka kõlbelist kasvatust. Niisugust lugemist nimetatakse kohustuslikuks sellepärast, et ilma selleta ei saa edukalt täita kooliülesandeid.

Kohustuslikku lugemist tuleb juhtida. Näiteks õpikuga töötades ei oska lapsed mõnikord välja tuua teemat, ideed ega peamisi mõtteid, ei vaata alati tähelepanelikult jooniseid ja skeeme, ei seosta alati õpiku materjali tunnis tehtud märkmetega. Parema omandamise eesmärgil konspekteerivad mõned õpilased õpiku materjali, mis, nagu vaatlused näitavad, aitab ühtedel õpilastel õppematerjali teadlikumalt omandada, teistel aga, kes ka ilma konspekteerimata materjali hästi omandavad, võib see viia vaid üksnes ajaraiskamisele.

Mittekohustuslik lugemine on tingitud paljudest vajadustest.

See lugemine rahuldab laste teadmishimu, püüdu täiendada tundides saadavaid teadmisi. Selle eesmärgi teenistuses on populaarteaduslike raamatute ja artiklite, mõnikord ka ilukirjanduse lugemine. Näiteks heade ajalooliste romaanide lugemine, nagu juba eespool märgitud, aitab kaasa ajaloo omandamisele, laiendab õpilase teadmisi ajaloo alal. Ilma ilukirjanduse küllaldase lugemiseta ei saa sügavalt omandada kirjanduse kursust. Paremad õpilased püüavad alati laiendada teadmisi sellel alal, lugedes ka neid teoseid, mida programm ei nõua.

Lapsed loevad raamatuid ka enesekasvatamise eesmärkidel. Nooremad õpilased kasutavad võrdlemisi harva seda lugemise motiivi teadlikult, murdeealised seevastu, eriti aga noorukid, otsivad raamatutest vastuseid neid erutavatele küsimustele, mis esmajärjekorras puudutavad tööd enese kallal. Nii näiteks leitakse kirjandusteostest endale lemmikkangelasi, keda eeskujudena jäljendatakse. Saanud kirjandustundidest vajalikke teadmisi N. Ostrovskist ja tema teostest, loevad paljud õpilased uuesti tema teoseid, püüavad sügavamalt tungida nende sisusse, tutvuvad tema kirjade ja kõnede kogumikuga.

Raamatute lugemine rahuldab vajadust esteetiliste muljete saamiseks keelest, kunstilisest vormist, iseloomude ja psüühiliste seisundite kunstilisest kujutamisest. Loetava raamatu «läbielamist» ei tohi eraldada selle sisusse tungimisest, millel on esmajärjekorras ideelis-poliitiline tähtsus. Kuid sageli astub üksikutel õpilastel esiplaanile raamatust saadav esteetiline nauding ning on hea, kui see ei sega, vaid soodustab loetu lahtimõtestamist.

On olemas ka meelelahutuslikku lugemist ehk nagu õpilased ütlevad — «lugemist puhkuseks». Nii nagu lastele «tõsiste mängude» kõrval on vajalikud veel lõbustusmängud, nii on oma eksisteerimisõigus ka «lõbusal» lugemisel. See pakub meeldivat puhkust, tõstab inimese elulist toonust, kutsub sageli esile elamusi koomilisest, arendab nuputamisoskust, äratab soovi ära arvata mõne sassis faabula lahendust.

Ei maksa maha suruda õpilaste püüdu iseseisvalt valida kirjandust fakultatiivseks lugemiseks. Niisuguse lugemise eelised seisnevad selles, et taolisel lugemisel on valiv iseloom, et see peegeldab laste individuaalseid maitseid. Ühes koolis kujunes kaks õpilaste rühmitust: ühed eelistasid A. Puškini luuletusi, teised «seisid» M. Lermontovi eest. Nende rühmituste vahel tekkis ägedaid vaidlusi. Klassijuhataja talitas õigesti, et ei lõpetanud neid vaidlusi ning laskis õpilastel oma arvamusi väljendada.

On teada, et ilukirjandusliku teose objektiivse väärtuse kõrval eksisteerib veel tema individuaalne peegeldus lugeja isiksuses, mis sõltub lugeja individuaalsetest huvidest ja maitsetest, mis võivad väljuda üldkehtivate otsustuste raamidest. Igal inimesel on loetud raamatute hulgas oma lemmikteosed. On hea, kui lemmikteosteks on parimad raamatud, kuid pole midagi halba, kui lemmikraamatute või lemmikkirjanike valik sõltub ka mõningatest isiklikest kaalutlustest. Mõned õpilased peavad parimaks nõukogude kirjanikuks K. Paustovskit, motiveerides oma valikut sellega, et see kirjanik tunneb ja kirjeldab suurepäraselt Kesk-Venemaa loodust, mida need õpilased samuti väga armastavad. Mõned vanemate klasside õpilased peavad parimate, kuid mitte lemmikkirjanike hulka kuuluvaks Shakespeare'i, lemmikkirjanike, kuid mitte parimate kirjanike hulka kuuluvaks aga Dumas'd.

Kuid õpilaste fakultatiivset lugemist tuleb juhtida, et vältida väheväärtuslike raamatute lugemist ja halva maitse tekkimist lugemisel. Paljud õpilased loevad suure innuga seikluskirjandust, nii et sisukama kirjanduse lugemiseks ei jäägi aega.

Õpilasi tuleb juhtida mitte ainult raamatute valikus, vaid ka selles, k u i d a s raamatuid lugeda. Mõned lapsed loevad raamatuid vähese süvenemisega, nii-öelda «neelavad» neid üksteise järel, mille tõttu jääb loetust vähe meelde. Lugedes jäetakse mõnikord igavatena näivad kohad vahele, näiteks seiklusromaanide (Jules Verne, Mayne Reid jne.) lugemisel jäetakse vahele taimede ja loomade kirjeldused. Soovitusele mitte teha lugemisel niisuguseid ülehüppeid vastas üks õpilane: «Ma loen ainult seda, mis mind huvitab.» Need sõnad rõhutavad nõuet niisuguse «iseseisvuse» järele, mis annab tunnistust vähesest kultuurist.

Esimesed läbiloetud lasteraamatud jäävad meelde kogu eluks. Raamatud on inimese vaimse biograafia üheks oluliseks lüliks. Head raamatud on ustavad sõbrad: selle järgi, mida õpilane peamiselt loeb, võib anda hinnangu tema isiksusele.

Töö ringides

Avarad võimalused iseseisvaks tööks «oma maitse» järgi avanevad ringide töös koolis, kodus, pioneeride majades, laste tehnikajaamades jne. On olemas aineringe, kunsti- ja spordiringe. Alljärgnevas käsitleme peamiselt aineringe.

Ringides avalduvad mitte ainult laste individuaalsed kalduvused, vaid ka need individuaalsed võimed, mida ei õnnestu alati kindlaks määrata tundides. Matemaatikaringi juhendaja jutustas ühest VI klassi õpilasest: «Ringis ma avastasin Koljas niisuguse matemaatilise leidlikkuse, mida tal tunnis ei ilmnenud. Ma hakkasin klassis Koljale teisiti lähenema ja ta muutus minu jaoks teistsuguseks, palju paremaks, kui ma olin arvanud.»

Eriline tähtsus individuaalsete võimete avaldumise ja arenemise suhtes on kunstiringidel. Teatavasti on kunsti valdkonnas, eelkõige muusika ja maalikunsti alal, suur tähtsus algmetel; nende avastamine ja arendamine on vastavate ringide töö üheks peamiseks ülesandeks. Need ringid on laste arendamise heaks vahendiks ühel või teisel kunstialal, need kasvatavad lastes kunstimaitset. Siin tuleb juba rääkida õpilaste loovast tegevusest.

Töö ringides abistab õpilasi elukutse valikul. Õpilaste tegevuse jälgimine laste tehnikajaamades näitas, et selle tööst osa võtvad õpilased valivad endale teadlikumalt ja diferentseeritumalt tootmisalaseid ning tehnilisi erialasid.

Õpilaste seas on suur populaarsus noorte naturalistide ringidel, tehnikaringidel, «Osavate käte» ringidel ja käsitööringidel. Need ringid paeluvad õpilasi eelkõige sellega, et nad on tihedalt seotud eluga ning et nad annavad lastele kasulikke oskusi, mida nad saavad kord elus rakendada. «Iga kokkutulek mudelistide ringis,» ütles üks VI klassi õpilane, «annab mulle midagi, pärast seda olen ma alati midagi juurde õppinud.» Niisuguste ringide praktilis-eluline suunitlus tõmbab mõnikord ringide tööle kaasa ka passiivseid ja laisku õpilasi, kusjuures enamikel juhtudel avaldab töö sellistes ringides nendele õpilastele positiivset mõju.

Teised aineringid — matemaatika-, kirjandus-, ajaloo- ja muud ringid huvitavad õpilasi eriti sel juhul, kui need on samuti seotud eluga, kui nad mitte ainult ei laienda teadmisi, vaid aitavad neid ka elus rakendada. Kirjandusringide üheks ülesandeks peab näiteks olema õpilaste kirjandusliku maitse kasvatamine, oskuse kasvatamine valida head raamatut, seda süvenemisega lugeda, leida sellest enda jaoks midagi õpetlikku. Kirjanduslikud vaidlused ja kirjanduslikud kohtud, mida mõnedes ringides organiseeritakse, pakuvad õpilastele huvi, võimaldavad aktiivselt mõtteid vahetada, vaielda, kaitsta või siis vastupidi — parandada oma seisukohti.

Nii nagu kõikides kollektiivides on ka ringikollektiivis oma aktiiv, mis koosneb ringi kõige agaramatest liikmetest; on aga halb, kui ei aktiviseerita ringi teisi liikmeid ja kui aktivistide hulka satuvad õpilased, kellel puudub kaaslaste seas autoriteet. Ei maksa unustada, et ring on õpilaste iseseisvuse ja initsiatiivi avaldumise kohaks. Distsipliin ringis peab olema range, kuid teadlikuks muutub see distsipliin ainult sel tingimusel, kui ringi kõik

liikmed aktiivselt tegutsevad, kusjuures leiavad rakendamist nende individuaalsed huvid.

Tavaliselt mõjub õpilase kaasatõmbamine ringi tööle positiivselt ka tema õppeedukusele. Nagu näitavad eesrindlike õpetajate kogemused, on see maksev niihästi õppetöös paremini kui ka halvemini edasijõudvate õpilaste kohta.

Tänu ringide tööle hakkavad hästi edasijõudvad õpilased vastavaid aineid veelgi paremini õppima. Ühe IX klassi õpilase väljenduse kohaselt sundis aktiivne töö tehnikaringis teda «nõudma endalt veelgi rohkem matemaatika ja füüsika õppimisel».

Reas Moskva linna ja oblasti koolides tõstis õpilaste osavõtt noorte naturalistide ringidest märgatavalt nende õppeedukust botaanikas ja zooloogias.

Veidi komplitseeritum on küsimus nende õpilaste kaasatõmbamisel ringidesse, kes ei jõua edasi selles õppeaines, millele on pühendatud antud ringi töö. Mõned õpetajad on selle vastu, et halva õppeedukusega õpilased ringides töötaksid. «Kuni sa ei paranda «kahte» botaanikas, ei võta ma sind noorte naturalistide ringi,» ütleb õpetaja V klassi õpilasele.

Vaatlused näitavad, et paljudel juhtudel mõjub töö ringides õpilaste õppeedukusele positiivselt. V klassi õpilane Tonja A. oli nõrk mitmes aines, sealhulgas ka botaanikas. Selle õpilase madalat õppeedukust seletasid õpetajad tema ebakindluse, passiivsuse ja kartlikkusega. Töö noorte naturalistide ringis tuli sellele õpilasele kahtlemata kasuks, aitas likvideerida puudusi tema iseloomus, mis takistasid edukalt õppimist, ja äratas elavat huvi mitte üksnes botaanika, vaid ka teiste õppeainete vastu.

Mõnikord (eriti siis, kui õpetaja tunneb hästi õpilase individuaalseid iseärasusi) tuleb siiski õpilasele soovitada mitte võtta osa ringide tööst seni, kuni ei parane õppeedukus kõikides ainetes. Näiteks töö kirjandusringis ei tõstnud VII klassi õpilase Ira L. õppeedukust. Tegeldes innukalt ringis, hakkas see nõrk õpilane veelgi halvemini õppima, tema kirjaoskus oli endiselt halb, samuti oli nõrk tema suuline väljendusoskus. Sellel õpilasel oleks tulnud kogu oma tähelepanu koondada vene keele ja kirjanduse õppimisele.

Ringide töösse peavad õpilased suhtuma tõsiselt ja vastutustundega. V klassi õpilane Vasja B., kes õpib halvasti, on valmis ennast registreerima kõikidesse ringidesse, käib sageli Pioneeride Majas, kuid teeb seda kõike ainult aja veetmiseks, «seltskonna» huvides.

Seega tuleb nii õpetajatel kui ka lastevanematel, enne kui nad soovitavad õpilastel end ühte või teise ringi registreerida, arvesse võtta nende individuaalseid iseärasusi, samuti seda, mil viisil mõjub õpilasele tema osavõtt ringi tööst. Kool peab olema huvitatud sellest, et tollel tööl oleks võimalikult laiem ulatus, ta peab propageerima ringide tööd kui tähtsat lüli õpilaste kasvata-

misel. Kuid asi ei seisne mitte niivõrd ringide arvus, kuivõrd nende töö kvaliteedis, selles positiivses osas, mis neil on õpilaste õppeedukusele ja nende igakülgsele arengule.

«Ringe on koolis palju, kuid õpilaste aktiivsus on meie ringides nõrk,» ütles ühe Moskva kooli direktor. Ringide töö efektiivsus sõltub eelkõige ringide heast organiseerimisest: huvitavast tegevusest, töö plaanipärasusest ja täpsusest, heast juhtimisest, vajalike vahendite olemasolust, osavõtjate heast koosseisust. On parem, kui koolis on pigem vähem häid ringe, kui palju halbu, mis mõnikord eksisteerivad vaid paberil.

Õpilaste loominguline tegevus

Vajadus mitte ainult iseseisva, vaid ka loomingulise tegevuse järele kujuneb juba varases lapsepõlves. Õpilaste juures tuleb loomingulise tegevuse all mõista niisugust tegevust, mille tulemusena omandatakse midagi uut ja originaalset, milles nii või teisiti avalduvad õpilase individuaalsed kalduvused, võimed ja kogemused. Loomingulise tegevuse tavalist defineeringut, mille kohaselt see kujutab endast tegevust, mis loob uusi suurt ühiskondlikku väärtust omavaid originaalseid produkte, ei saa rakendada laste kohta, kes loovad küll palju uut, kuid seejuures sellist, millel tavaliselt pole ühiskondlikku väärtust.

Looming võib piirduda ka üksnes loomingulise ideega. Õpilasel võib olla küll kavatsus joonistada originaalse sisuga pilt, kuid ta võib selle kavatsuse võrdlemisi puudulikult realiseerida. Võib kõnelda ka loomingust kui originaalsest töövõtete ja töö organiseerimisest, mis aga ei anna originaalset produkti. Niisuguseks on näiteks ratsionaliseerimisettepanekud, mida mõned õpilased esitasid tehnikaringides; need ettepanekud kergendasid küll käsitsitöö operatsioone mudelite monteerimisel, kuid uut produktsiooni nad siiski ei andnud.

Õpilaste loomingulist tööd ei saa hinnata ainult selle originaalsuse järgi. Originaalsus või uudsus on tähtis ainult sel vältimatul tingimusel, et looming oleks produktiivne, s. t. annaks positiivseid tulemusi. Õpilased kirjutavad palju luuletusi, millel ei puudu originaalsus, kuid mis ei vasta poeetika elementaarsetele nõuetele. Veelgi enam esineb õpilastel luuletusi, mis on kirjutatud küll õiges värsimõõdus ja korralike riimidega, kuid mis ei paku midagi uut ei sisult ega vormilt.

Kõige selgemini avalduvad õpilaste individuaalsed võimed kunsti valdkonnas, kusjuures kõige varem ja kõige ilmekamalt avalduvad need muusika alal. Kõige sagedamini ilmnevad õpilaste muusikaalased anded interpretatsioonis. Kuid sageli katsetavad õpilased ka heliloomingu alal ja mitte ilma eduta. Igas klassis võib leida ka suhteliselt andekamaid lapsi kujutava kunsti, deklamatsiooni, näitekunsti ja kirjanduse alal.

Kuid kunstilooming ei paelu mitte ainult andekaid lapsi. Vajadus loomingu järele esineb enamikul lastel ning seda püüdu tuleb rahuldada. NSV Liidus on olemas kõik soodsad tingimused noorte talentide arendamiseks ja samal ajal ka kogu sirguva põlvkonna kunstilis-esteetiliseks kasvatamiseks.

Õpilaste looming avaldub ka teaduse alal. Õpilased, kes edukalt koostavad lillede või putukate kollektsioone, ilmutavad sel viisil huvi teaduse selle valdkonna vastu. Vanemate klasside õpilased esitavad tundides ja ringide töös mõnikord seadmete omapoolseid konstruktsioone, oma variante katseteks jms., kirjandus- ja ajalooringides koostavad nad ettekandeid, kus lahendavad, olgugi väikesi, kuid siiski teaduslikke probleeme.

Niisugune loominguline tegevus laiendab ja süvendab laste tunnetuslikke huve, õpetab neid püstitama ülesandeid, otsima iseseisvalt materjali nende lahendamiseks, võrdlema ja hindama erinevaid hüpoteese, kontrollima argumentatsiooni põhjalikkust jne. Paljud nõukogude teadlased meenutavad tänutundega tööd kooli ringides, mis sai heaks stiimuliks nende edaspidisele teaduslikule tööle.

Tarve loominguliseks tööks avaldub ka leiutustegevuse alal, milleks koolis avanevad võimalused tööõpetuse tundides ja tehnikaringides. Õpilasi haarab ratsionaliseerimistegevus. Populaarsed on koolis noorte mudeliehitajate, mehhaanikute, raadioamatööride jms. ringid.

Tehniline leiutamine on komplitseeritud tegevus, mis esitab suuri nõudeid tehniliste seadmete vaatlemisele, ruumikujutluste täpsusele ja elavusele, konstruktiivsele fantaasiale ning mõtlemisele, vaistule, mis määrab ühe või teise tehnilise võtte või tehnilise seadme valiku otstarbekuse. Nagu näitas S. Vassileiski uurimus, võib tehnilise leiutamise protsessis eristada järgmist:

a) vaimset konstrueerimist kui vaimsete operatsioonide süsteemi, mis seostab endas eredaid konkreetseid kujundeid ja nende mõtestamist, nende tähtsuse mõistmist püstitatud konstruktiivse eesmärgi suhtes;

b) graafilist konstrueerimist (joonised), mis võimaldab leiutuse ideid projekteerida ning sel viisil nendes ideedes suurt täpsust saavutada;

c) esemelis-manipulatiivset konstrueerimist, s. t. projekti realiseerimist käsitsioperatsioonide abil.

Õpilased ei pööra alati küllaldast tähelepanu leiutustegevuse nendele külgedele; nad asuvad näiteks leiutuste loomisele ilma küllaldase mõtestamiseta, ilma projekteerimiseta.

I. Smagina uurimuse kohaselt avaldub õpilaste tehniline looming erinevalt, sõltuvalt sellest, millele see on suunatud. Sellest aspektist võib õpilaste loomingulist tegevust jagada niisugusteks etappideks:

a) tööriista ja tööks vajalike seadmete valik; b) kokkuhoiu

huvides ühe materjali asendamine teisega; c) materjali töötlemise paremate võtete kasutamine; d) töökoha ratsionaliseerimine; e) töövahendite konstrueerimine; f) tööprotsessi ja materjali kasutamise planeerimine.

Leiutamisprotsess kulgeb õpilastel erinevalt, sõltudes laste vanusest, nende ettevalmistatusest ja nende ees seisva tehnilise ülesande komplitseeritusest.

Suunates õpilaste leiutustegevust, peavad õpetajad neid veenma, et ilma tehnilise arusaamiseta ja tehnilise meisterlikkuseta ei saa leiutamiskatsetel olla edu. Õpetajatel tuleb vältida laste järjekindlusetust, kui nad üht leiutist lõpule viimata alustavad juba teist, samuti tuleb lastes kasvatada kriitilist suhtumist oma leiutiste suhtes, harjutada õpilasi oma leiutisi praktikas hoolikalt kontrollima. Samal ajal tuleb õpilasi õpetada raskusi ületama, süvendama neis tunnet, et töö õige organiseerimise ja püsivuse korral järgneb ajutistele ebaõnnestumistele tingimata edu.

8. Kõlbelise kasvatuse psühholoogia küsimused

1. Moraalsete veendumuste, moraalsete tundmuste ja moraalse käitumise kasvatamine

Kommunistliku moraali kasvatamine on kommunistlike veendumuste, moraalsete tundmuste ja moraalse käitumise süstemaatilise kujundamise protsess. Õpetaja ees on alati õpilase terviklik ja konkreetne isiksus ning kommunistliku kõlbluse kasvatamine peab õpilasi viima niisuguste veendumusteni, tundmusteni ja käitumiseni, mis iseloomustavad isiksuse püsivaid jooni, muutuvad selle lahutamatuks omaduseks.

Kommunistlikult kasvatatava isiksuse kujundamise tee on keerukas. See keerukus sõltub eelkõige neist suurtest nõuetest, mida partei püstitab nõukogude inimese isiksusele, nõuetest, mille aluseks peab olema kommunismiehitaja moraalikoodeks.

NLKP programmis on rõhutatud, et kommunistlik moraal on kõige õiglasem ja õilsam moraal, mis väljendab kogu töötava inimkonna huve ja ideaale.

«Kommunismile ülemineku protsessis kasvab ühiskonna elus järjest rohkem kõlbeliste põhimõtete osatähtsus, laieneb moraalse teguri mõjusfäär ja vastavalt väheneb inimeste vahekordade administratiivse reguleerimise tähtsus.»[35]

Kui moraalne faktor muutub ühiskondlikes suhetes peamiseks, siis on kommunistliku moraali kasvatamine uue nõukogude inimese ja seega sirguva põlvkonna kasvatamise peateljeks.

Vastavalt kommunismiehitaja moraalikoodeksile tuleb nõukogude inimestes kasvatada ustavust kommunismile, armastust kodumaa vastu, tööarmastust, igaühe hoolitsust ühiskonna vara säilitamise ja suurendamise eest, suurt ühiskondlikku kohusetunnet, sallimatust ühiskonna huvide rikkumise suhtes, kollektiivsustunnet ja üksteise seltsimehelikku abistamist, humaanseid suhteid inimeste vahel, ausust ja siirust, kõlbelist puhtust, lihtsust ja tagasihoidlikkust isiklikus ning ühiskondlikus elus. Sellised on isiksuse

[35] Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm, Tallinn 1961, lk. 109—110.

kõlbelised jooned, mida tuleb kujundada meie sirguva põlvkonna kasvatamise protsessis.

«**Kommunismiehitaja on igakülgselt arenenud inimene,** kelles on ühinenud vaimne rikkus, moraalne puhtus, arenenud esteetiline maitse ja füüsiline täiuslikkus.»[36]

Kommunistlikult kasvatatava isiksuse kujunemise tee on keerukas ka sellepärast, et selles on arvukalt vastuolusid ja võitlust: õpilase moraalse arengu teel seisavad niisugused takistused nagu kasvatuse mitteküllaldane kooskõlastatus kodus ja koolis, laste halb käitumine väljaspool kooli, täiskasvanute ja eakaaslaste üksikute halbade eeskujude mõju lastele.

Õpetajal on tegemist vanuselt ja individuaalselt erinevate õpilastega, kel igaühel on oma elutee; pedagoog peab oskama läheneda igale õpilasele, et kasvatus oleks mõjukas.

Kasvatusprotsess võib alata mitmeti: ühel juhul moraalsete vilumuste ja harjumuste juurutamisest, teisel juhul kõlbeliste tundmuste äratamisest, kolmandal juhul teadvuse mõjutamisest. Kuigi kõik need pedagoogilise mõjutamise küljed on omavahel tihedalt seotud, on kooli praktilise abistamise eesmärgil kasulik eraldi rääkida moraalsete veendumuste, moraalsete tundmuste ja moraalse käitumise psühholoogiast, pidades muidugi alati silmas nende kommunistlikku suunitlust. Ühed kasvatusmeetodid on suunatud rohkem õpilaste teadvusele (näiteks käitumisreeglite selgitamine), teised tundmustele (kunstiliste kujundite kasutamine kasvatamisel), kolmandad toimingutele, vilumustele, harjumustele ja tegudele.

Moraalsete veendumuste psühholoogia

Selleks et määratleda moraalset veendumust, tuleb kõigepealt selgeks teha, mis on teadvus ja eriti see, mis on moraalne teadvus. *Teadvus* on inimese aktiivne ja sihipärane suhtumine ümbritsevasse tegelikkusesse, suhtumine, mis kujuneb ühiskondliku töö protsessis. Individuaalne teadvus on tihedalt seotud ühiskondliku teadvusega, nende ühiskondlike suhetega, millest väljaspool ta ei saa areneda.

Kommunistlik teadvus on selline, milles suhtumine tegelikkusesse põhineb kommunistlikul maailmavaatel ja aktiivsel osavõtul kommunistliku ühiskonna ehitamisest. Ebateadlikuks või mitte küllalt teadlikuks tuleb lugeda inimest, kes oma mõtetes või tegudes rikub printsiipe, mis peaksid olema talle kohustuslikud. Seetõttu on võimatu nõukogude inimese teadlik töö kommunismi printsiipide tundmiseta, nende printsiipide valdamiseta, ideelis-

[36] L. F. Iljitšov, Partei ideoloogilise töö järjekordsed ülesanded. Ettekanne NLKP Keskkomitee pleenumil 18. juunil 1963, Tallinn 1963, lk. 39.

poliitilise hariduseta. Oma kõnes komsomoli III kongressil kutsus V. I. Lenin noorsugu üles «õppima kommunismi».

Me võime rääkida nõukogude inimese kõlbelisest teadvusest, kui ta juhindub oma elus kommunistliku moraali printsiipidest, kommunismiehitaja moraalikoodeksi printsiipidest ning kui ta hindab nende printsiipide järgi niihästi iseenda kui ka teiste inimeste tegevust.

Tähtis ei ole mitte niivõrd see, kuivõrd täpselt õpilane defineerib kõlbelisust, kui see, kuidas ta kasutab neid konkreetsetes tingimustes. Mitte alati ei näita kõlbelisuse defineerimise oskus veel selle mõiste omandamist. Andes mehisuse täpse definitsiooni, peab murdeealine samal ajal ekslikult mehiseks ka niisugust tegu, nagu õpilase keeldumist rääkida oma sõbra halvast käitumisest.

Kõlbelised otsustused ehk hinnangud võimaldavad eristada inimeste toiminguid, tegusid ja iseloomujooni kõlbelisuse vaatevinklist. Kõlbelised otsustused baseeruvad kõlbelistel printsiipidel; viimaseid kasutatakse kõlbelistes otsustustes aga vastavalt toimingu sooritamise konkreetsetele tingimustele. Näiteks ei tohi õpetaja õpilast selle eest hukka mõista, kui viimane varjas saadud halba hinnet ema eest põhjusel, et ema oli raskesti haige ning et ta ei tahtnud ema kurvastada. Oleks ebaõige õpilase sellist käitumist halva teona hinnata.

Kõlbeline teadvus väljendub ka *järeldustes.* Need on vajalikud, kui õpilasel tuleb teha järeldusi selle kohta, kas üks või teine kõlbeline printsiip või käitumisreegel on antud juhul rakendatav, näiteks kas see, kui mitte anda raamatut kaaslasele, kes raamatuid halvasti hoiab, on sõbrakohuse rikkumine (deduktiivne järeldus) või mitte. Järeldus on vajalik ka nendel juhtudel, kui reast faktidest tuleb teha üldine järeldus, mis võimaldab neid fakte üldistada moraaliaspektist vaadatuna. Nii näiteks hinnati klassikoosolekul õpilaste vastastikuseid suhteid, et teha üldine järeldus, kas klass on tugev kollektiiv (induktiivne järeldus).

Veendumustest tuleb kõnelda sel juhul, kui *maailmavaade motiveerib inimese tegevust,* s. t. kui see on sügavalt läbitunnetatud ja stimuleerib tegutsema vastavas suunas. Õpilased peavad moraalseid kujutlusi ja mõisteid nii omandama ning läbi elama, et need muutuksid nende veendumuste olulisteks komponentideks.

Kõlbelised veendumused avaldavad mõju isiksuse huvidele. Kui mitmekesised ka ei oleks õpilase huvid, kuid kui tal on kindlakskujunenud moraalsed vaated, siis tähendab see, et kõiki tema huve reguleerivad moraalinõuded, eelkõige aga kohusetunne.

Kõlbeliste veendumuste kujunemiseks on vajalikud mitmesugused pedagoogilised mõjutused, mis lõppkokkuvõttes on suunatud sellele, et ühiskondlikult tähtsad eesmärgid muutuksid õpilaste isiklikeks eesmärkideks, et moraalsed huvid omandaksid

keskse koha õpilaste muude huvide hulgas, olles omamoodi kriteeriumiks nende muude huvide hindamisel.

Õpilaste moraalsete veendumuste kujundamisel annavad õpetajad neile selleks vajalikke teadmisi, kummutavad õpilastel esinevaid ebaõigeid mõisteid ja kujutlusi moraali valdkonnas, lahendavad tekkivaid arusaamatusi, püüavad süstematiseerida olemasolevaid moraalsuse mõisteid ja teha neid tõhusamateks, et need muutuksid õpilaste käitumise juhtprintsiipideks.

Murdeeas ja vanemas koolieas kujunevad õpilastel kõlbelised *ideaalid*, need konkreetsed inimestes ja nende tegudes avalduvad kõlbelised printsiibid ning reeglid, mida antud õpilane peab kõige kõrgemateks ja milles ta näeb oma püüdluste lõppeesmärki. Õpilaste ideaalideks võivad olla silmapaistvad poliitikategelased, teaduse- ja kunstiinimesed, pedagoogid, lastevanemad, vanemad vennad ja õed, kaaslased. Kõlbelise ideaali kõrgus sõltub sageli õpilase kõlbelise veendumuse tugevusest. Tuleb aga arvestada ka fakti, et õpilase ideaaliks võib olla inimene, kes ei väärt lugupidamist. Näiteks nimetas üks VII klassi õpilane oma ideaalina tuttavat tütarlast põhjusel, et too «oskab elust läbi lüüa, muganduda, maksku mis maksab». Kõne all oli tütarlaps, kes paistis silma kitsa praktitsismiga, põhimõttelageduse ja egoismiga.

Tihti juhtub, et õpilased tunnevad küll käitumisreegleid ja konkreetseid nõudeid, mida õpetajad esitavad, kuid ei tõlgenda neid alati nii nagu vaja. Sageli käsitavad nad neid reegleid ja nõudeid liiga kitsalt, näiteks sellistena, et need otsekui puudutaksid käitumist üksnes klassis, mitte aga väljaspool klassi ega kooli. Teinekord nõuavad mõned õpilased väga rangelt, et kaaslased peaksid kinni käitumisreeglitest, ise aga hiilivad seejuures igasuguste ettekäänete all nendest reeglitest kõrvale. Juhtub sedagi (mitte ainult nooremates, vaid ka vanemates klassides), et üldisi käitumisreegleid käsitatakse lihtsalt kui õpetaja isiklikke nõudmisi ning et nende mittetäitmist vaadeldakse ainult kui õpetaja omamoodi solvamist või lugupidamatuse osutamist tema vastu. Üksnes aegamööda hakkavad õpilased mõistma käitumisreegleid kui norme, kui printsiipe, millest tuleb juhinduda niihästi oma elus kui ka õppetöös, sõltumata sellest, missugune õpetaja nende täitmist nõuab.

See, kuidas õpilased saavad aru õpetaja nõuetest, sõltub mitte ainuüksi nõude sisust, vaid ka selle argumentatsioonist, samuti selle vormist. Näiteks nõue, mida kinnistatakse sel viisil, et viidatakse teatud õpilase eeskujulikule käitumisele, ei muutu sellest argumendist tõhusamaks, kui too õpilane kaaslaste arvates polegi nii laitmatu, nagu teda näidata püütakse või kui teda klassis ei armastata ning tal pole autoriteeti. Ka ohtrasõnalised nõuded, mis on avaldatud rõhutatult manitsevas toonis või monotoonselt, ei jõua sageli õpilaste teadvusse.

Õpilasi ei tohi vaadelda lihtsustatult — näiteks selliseina, nagu

poleks neil (või nagu ei saakski neil olla) püsivaid ebaõigeid vaateid ning kujutlusi ühtedes või teistes moraaliküsimustes. Piisab näiteks, kui meenutada, et küllalt sagedased on need juhud, mil õpilased kalduvad austust õpetaja vastu pidama «pugemiseks» ja «lipitsemiseks», oma kõlbelist kohustust kaaslaste vastu näevad aga selles, et neid korrarikkumiste puhul õigustada püüavad, tihti peavad nad kangekaelsust tugeva tahte avaldumiseks jne. Nende ebaõigete vaadetega on raskem võidelda sel juhul, kui õpilased käsitlevad neid iseseisva mõttetöö viljana, samuti siis, kui need väljendavad rühma lähedaste kaaslaste arvamust. Niisuguste vaadete vastu peetava võitluse edukus sõltub sellest, kuivõrd oskuslikult õpetaja suudab demonstreerida nende ekslikkust.

Nõuded, mis esitatakse laste kõlbelisele teadvusele, peavad olema lastele arusaadavad. Kui õpetaja kõneleks I klassi õpilastele sellest, et hea õppeedukus on nende patriootiline kohus, siis ei jõua tema sõnad laste teadvusesse, kuigi nad on suutelised neid isegi kordama. Käitumisreeglite ja -normide lahtimõtestamata päheõppimine ei vii kõlbeliste veendumuste kujunemisele, vaid kutsub pigem esile negatiivse suhtumise.

Õpetaja peab vältima niinimetatud «moraalset formalismi», juhtumeid, kui õpilane käitub küll õigesti, kuid mitte moraalsetel motiividel, mitte veendumusest, et niisuguses käitumises avaldub inimese väärikus. Õpilane võib näiteks korralikult käituda üksnes motiividel, et vanemad või õpetajad temaga ei pahandaks, hirmu tõttu karistuse ees, arusaamatuks jäänud nõudmist või käsku silmas pidades. Moraaliprintsiipide ja -reeglite tundmine peab aitama õpilases moraalseid veendumusi kujundada, need peavad tema käitumise sisemisteks motiivideks saama.

Moraalsete veendumuste kujunemise protsessis ei pääse vastuoludest nii õpilase ja teda ümbritseva keskkonna vahel kui ka õpilase enda subjektiivses maailmas. Niisugusteks on näiteks vastuolud kooli astunud õpilasel kujutluste vahel enesest kui lapsest, kes elab kodus, on vanemate pideva hoolitsuse all ja pühendab suure osa ajast mängule ning uue olukorra ja uute kohustuste tunnetamise vahel, mis on tekkinud seoses kooli astumisega, või siis vastuolud murdeealisel, mis esinevad ühelt poolt selle vahel, et ta tunneb ennast «täiskasvanud», iseseisva inimesena ja teiselt poolt vajaduse vahel piirata seda iseseisvust vastavalt õpetajate ning vanemate nõudmistele. Nende vastuolude ületamine on tähtis etapp õpilase kõlbelises arengus.

Õpilase kõlbelised veendumused olenevad paljuski tema perekonna moraalsetest alustest, perekonnas ja koolis esinevatest kõlbelistest traditsioonidest ning õpilaskollektiivist. Suur tähtsus on kasvatajate moraalsel palgel, nende isiklikul eeskujul kõlbelises käitumises, sellel, et nende sõnad, mis on suunatud laste moraalsete veendumuste kujunemisele, ei läheks lahku nende tegudest.

Vajalik on ka ühtsus nõuetes, mis esitatakse õpilase moraalile

kasvatajate poolt kodus ja koolis, et mitte panna õpilast raskesse olukorda, kus ta peab hindama ja valima teed, mida mööda oma käitumises minna. Niisuguses olukorras on näiteks õpilane, kellele koolis kasvatatakse ateistlikku maailmavaadet, kellel kodus aga on autoriteetideks usklikud.

Vastavalt õpilase arengule süvenevad ja muutuvad püsivamateks tema moraalsed veendumused. Need süvenevad selles mõttes, et ühelt poolt seostub nendega üha tugevamini kogu õpilase isiksus, et õpilane püüab üha enam hinnata oma käitumist kõlbeliste normide seisukohalt, teiselt poolt aga vastavad need üha rohkem kommunistliku kasvatuse üldistele ülesannetele, mistõttu õpilase individuaalne teadvus üha enam väljendab ühiskondlikku teadvust. Need veendumused muutuvad püsivamateks, kuna nad toetuvad sellele, mida võib nimetada õpilase moraalseks käitumiseks.

Moraalsed tundmused

Inimese moraalset palet iseloomustavad mitte ainuüksi tema moraalsed veendumused, vaid ka viimastega tihedalt seotud *moraalsed tundmused.*

Tundmused mitte ainult ei peegelda tegelikkust, vaid väljendavad ka omal viisil inimese poolt läbielatavat suhtumist sellesse.

Kõrgete moraalsete tundmuste hulka, mida meie koolis kasvatatakse mitte kui ajutisi seisundeid, vaid kui eesrindliku nõukogude inimese isiksuse jooni, kuuluvad sellised tundmused, nagu nõukogude patriotism, kohuse- ja vastutustunne, autunne, tööarmastus, sotsialistlik humanism, seltsimehelikkus ja kollektivism.

Nõukogude patriotism, mis on kommunistliku kasvatuse südamikuks koolis, on eriline, kõrgemat tüüpi tundmus, mis väljendab kogu nõukogude rahva kõlbelis-poliitilist ühtsust, tema monoliitsust võitluses kommunismi võidu eest meie maal.

Sellesse tundmusesse kuulub ka uhkusetunne meie ühiskondlikust ja riiklikust korrast, mille on loonud rahvas Kommunistliku Partei juhtimisel, ning meie kodumaa vaenlaste vihkamine.

Nõukogude patriotism on aktiivne tundmus. Töö kodumaa hüvanguks, valmisolek ohverdada kõik kodumaa au ja ülevuse eest moodustavad eesrindliku nõukogude inimese elu aluse. Igasuguseid katseid sellelt teelt kõrvale minna käsitletakse kui truudusetust oma sotsialistliku kodumaa vastu.

Oma kohuse täitmine, mida nõutakse igalt õpilaselt, on seotud mitte ainult õigete kujutluste ja mõistete loomisega kohusest, vaid ka *kohuse-* ja *vastutustunde* kasvatamisega, mille tulemusena tuntakse rahulolu nõukogude inimesele esitatavate nõuete ja kohustuste täitmisest, ollakse valmis taluma teatud raskusi ja loobuma mõnikord teatud isiklikest mugavustest, kui seda nõuab töö.

Õpilaste distsiplineeritus peab olema tihedalt seotud kohusetundega. Moraalselt on hästi arenenud see õpilane, kes käitub koolis distsiplineeritult mitte sellepärast, et teda «sunnitakse» distsipliini täitma või et ta peab distsipliini igavaks, kuid siiski paratamatuks kohustuseks, vaid see, kes teadlikult suhtub oma käitumisse ning kes lihtsalt armastab korda ning tunneb kahetsust juhul, kui ta seda kuidagi on rikkunud. Muidugi ei välista see hukkamõistu ja karistamise kartuse tekkimist kooli nõuete rikkumise puhul. Ei tohi lubada karistamatuse tunde tekkimist. Nagu märgitud, nõuavad kohustused mõnikord ka ebameeldivate ülesannete täitmist. Kuid siiski kujuneb teadlik distsiplineeritus õpilasel üksnes sel juhul, kui temas on kasvatatud teatud maitset, püüdu olla distsiplineeritud.

Dobroljubov kirjutas: «Meil ülistatakse väga sageli vooruslikku inimest seda suurema vaimustusega, mida rohkem nad ennast sunnivad vooruslikuks. Kuid meie arvamuse kohaselt on vooruslikud külmad järgijad, kes täidavad kohuse ettekirjutusi vaid sellepärast, et see on ette kirjutatud, mitte aga sellepärast, et nad armastaksid headust, — niisugused inimesed ei vääri palavat kiitust.»[37]

Moraalsete tundmuste hulka kuulub ka *kohusetunne.* See on väga aktiivne tundmus, mis alati on seotud mingi tegevuse ja enesekontrolliga. Õpilase moraalse nõrkuse üheks tunnuseks on tema püüd vastutust endalt teistele inimestele või «asjaoludele» veeretada.

Vastutustundega on seotud *autunne.* Sotsialistlikus ühiskonnas põhineb see rahva sügaval ideelis-poliitilisel ühtsusel, oma kollektiivi moraalse autoriteedi tunnustamisel. Koolis kasvatatakse autunnet üldse nõukogude kooli ja oma kooli, oma klassi, oma pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni vastu.

Nõukogude ühiskonnas ei saa olla isiklikku autunnet ilma kollektiivi autundeta. Kommunistliku moraali kasvatamisel tuleb teatud juhtudel rõhutada õpilase autunnet ja isiklikku väärikust, teistel juhtudel aga pöörata õpilase tähelepanu kollektiivi au hoidmisele. Ühel juhul ütleb pedagoog õpilasele: «Igor, kuidas küll sina, keda ma seadsin sageli eeskujuks kaaslastele, võisid hakkama saada niisuguse teoga.» Teisel juhul õpetaja ütleb: «Sina kui pioneer ei oleks tohtinud selliselt käituda.»

Moraalsete tundmuste hulka kuulub ka see omamoodi sisemine moraalne kohtumõistja, mida nimetatakse *südametunnistuseks.* Südametunnistus on inimese sügav ja karm moraalne hinnang oma tegudele, mis tavaliselt esineb tundmuse kujul ja mis signaliseerib inimese moraalsest seisundist. See tundmus on seotud suure isikliku ning ühiskondliku vastutustundega, mistõttu väljen-

[37] Н. А. Добролюбов, Избранные философские произведения, т. I, Госполитиздат, 1948, lk. 212—213.

dis «rääkige südametunnistuse järgi» peitub vastutustunde, aususe ja otsekohesuse nõue.

Moraalsete tundmuste seas, mida meie lastel kasvatatakse, on väga tähtis koht *tööarmastusel.* Sotsialistlik suhtumine töösse põhineb sellel, et raskest ja häbistavast kohustusest, milleks tööd varem peeti, on töö Nõukogudemaal muutunud auasjaks.

Loov töö on võimalik ainult siis, kui inimene armastab tööd, kui ta teadlikult näeb selles rõõmu, kui töö on tema jaoks isiksuse avaldumise peamiseks vormiks.

Tööd armastav õpilane ei taha istuda ilma tööta, kuid eriti huvitab teda niisugune töö, milles ta näeb tagajärgi, perspektiive, võimalust kõikide oma jõudude ja võimete rakendamiseks. Muidugi on õpilastel õigus valida tööd vastavalt oma kalduvustele, kuid nende moraalse arengu tase pole kõrge, kui nad selle valiku puhul ei arvesta riiklikke vajadusi.

Tähtis koht moraalsete tundmuste hulgas on *sotsialistlikul humanismil.* Sotsialistlik humanism pole abstraktne armastus «üldse inimese» vastu, vaid nõukogude inimeste, kõikide töötajate, rahu eest võitlejate teadlik armastamine ja austamine.

Sotsialistliku humanismi eriliseks vormiks on *peenetundelisus.* See on delikaatne ja taktitundeline suhtumine inimestesse, mis põhineb nende peenel mõistmisel ja heasoovlikul suhtumisel nendesse; see on valmisolek abistada ja toetada inimesi, elada kaasa nende rõõmule ning kurbusele. Niisugusel peenetundelisusel ei ole midagi ühist printsiibitu leebusega, liberaalse suhtumisega inimeste negatiivsetesse tegudesse.

Kõlbeliselt kasvatatud õpilasel kutsuvad peenetundelisust esile näiteks nõrgad, abi vajavad inimesed, nagu väikesed lapsed ja vanakesed. Suurt peenetundelisust avaldasid timurlased, kes Suure Isamaasõja päevadel tagasihoidlikult ja märkamatult organiseerisid efektiivset abi kodumaa eest võitlevate sõjameeste perekondadele.

Õpilaste tundmuste kasvatamine, eeskätt aga moraalsete tundmuste kasvatamine on üheks väga oluliseks ja raskeks õpetaja ees seisvaks ülesandeks. N. Krupskaja hindas pedagoogi kasvatuslikku mõju õpilastele mitte ainult õpilaste teadvuse, vaid ka nende tundmuste mõjutamise järgi. Ta pidas vajalikuks lapsi «emotsionaalselt virgutada», s. t. mõjutada tundmusi, haarata kaasa ja paeluda lapsi, teha kommunism neile lähedaseks ning kalliks.

Kõlbeliste tundmuste kasvatamine

Siin püstitatakse tavaliselt kolm peamist ülesannet: a) positiivsete tundmuste kasvatamine, b) tundmuste reguleerimine ja c) võitlus negatiivsete tundmuste vastu.

Positiivsed tundmused tekivad siis, kui laps tajub inimeste vastavat käitumist. Seepärast ongi moraalsete tundmuste kasvatamisel tähtis luua lapsele niisugune situatsioon, milles tal oleks meeldejääv positiivne eeskuju. Häbelik ja seltsimatu laps nakatub kollektiivsustundest, kui ta näeb enda ees lõbusalt mängivat või üksmeelselt töötavat lastekollektiivi.

Tundmuste kasvatamise suhtes on väga olulised ka situatsioonid, mis stimuleerivad last avaldama tundmusi vastuseks temale adresseeritud headele tundmustele. Vanemate inimeste sõbralikkus laste vastu äratab lastes — vastusena sellele — tänutunnet, armastust ja austust, muudab lapsed samuti sõbralikeks. Õpetajal on raske panna õpilasi end armastama, kui tema töös pole armastust laste vastu.

Kuna tundmused on tihedalt seotud fantaasiaga, siis, soovides esile kutsuda teatud tundmusi, tuleb õpilase teadvuses eelkõige esile kutsuda eredad kujundid sellest, millele need tundmused peavad olema suunatud. Nii on nõukogude patriotismi kasulik kasvatada nõukogude sõjameeste-kangelaste ja nende kangelastegude eeskujul, rahulikus töös aga — suuri saavutusi näidanud parimate inimeste eeskujude varal.

Õpetamise näitlikkus soodustab tundmuste arengut. Nii kutsus jutustus Krasnodoni kangelastest õpilastes esile eriti tugevaid tundmusi, kui pärast seda jutustust näidati filmi nende kangelaste elust.

Tuleb rõhutada biograafilise materjali tähtsust laste kasvatamisel. Eriti palju annavad nõukogude patriotismi kasvatamisel jutustused V. I. Lenini ja tema kuulsate kaastööliste elust ning tegevusest, tootmise eesrindlastest, põllumajanduse novaatoritest ja meie silmapaistvatest kultuuritegelastest. Niisugused jutustused kutsuvad esile sügavat austust nende inimeste ja nende töö vastu, ühtaegu ka soovi neid jäljendada.

Tundmuste kasvatamisel on erakordselt suur osatähtsus ilukirjandusel, mis sisendab armastust kodumaa ja koduloodus vastu, tööarmastust, nõukogude patriotismi, peenetundelisust ja abivalmidust. Suur emotsionaalne mõju on teatril ja kinol, kus on olemas kõik vahendid tundmuste mõjutamiseks: kujundilisus, dünaamilisus, paeluvus.

Emotsionaalselt mõjub ka õpetaja sõna, kui see on elav, ilmekas ja tundeküllane. Väljenduse emotsionaalsust võib saavutada vastava intonatsiooniga, pausiga. Kuid kutsudes õpilastes esile kõlbelisi tundmusi, peab pedagoog vältima igasugust kunstlikkust ja teatraalsust, ta peab oskama tagasihoitult oma tundmusi avaldada. Õpetaja tundmuste ebasiirus võib tekitada lastes soovi tema nõuandeid mitte arvestada.

Oluline on õpilastes positiivseid tundmusi *esile kutsuda*, kuid mitte vähem oluline on ka neid *säilitada*, et nad poleks hetkelised. Tundmuse püsivus sõltub temaga seoses olevate kujundite ja

ideede rikkusest, nende tugevusest ja mitmekesisusest. Selle kohta ütles hästi Ušinski: «Kui tundmusi tekitav ese on selline, mis võimaldab endasse suurel määral süveneda, s. t. teiste sõnadega, kui ese on selline, et aistingud, mida hing temalt saab, võivad hinge jätta arvukaid ja mitmesuguseid jälgi, millest kujuneb üha rohkem keerulisi kombinatsioone, siis seda enam me süveneme niisugusesse esemesse, seda ulatuslikumalt kasvavad meie tundmused selle vastu ning seda kestvamad ja kindlamad need tundmused on.»[38] Jutustamise, veenmise, heakskiidu ja hukkamõistu võtete ühetoonilisus nüristab ning pidurdab tundmusi, mille suhtes on suur tähtsus muljete uudsusel.

Moraalsete tundmuste arengu dünaamika seisneb selles, et need muutuvad inimese üha kindlamaks omandiks. Esialgselt seostuvad moraalsed tundmused kitsa situatsiooniga, ajapikku nende avaldumine laieneb, näiteks armastuselt ema ja teiste lähikondsete vastu läheb laps üle armastusele ja sümpaatiale teiste inimeste vastu, hiljem aga laiale humanismitundele.

Esialgu laps ei valitse oma tundmusi, tundmused valitsevad pigem tema üle, neil on impulsiivne iseloom; aja jooksul muutub laps palju suuremal määral oma tundmuste «peremeheks». Üheks kõlbelise kasvatuse ülesandeks meie maal on kõlbeliste tundmuste kui lapse suunitluse joonte kujundamine, seetõttu toimub selle ülesande täitmine tihedas seoses teiste ülesannetega: kommunistliku veendumuse ja kõlbelise iseloomu kujundamisega.

Et positiivsed tundmused ei oleks ajutisteks seisunditeks, vaid juurduksid sügavamalt õpilase isiksusse, on vaja neid s e o s t a d a t e g e v u s e g a. Raske on õpilases kasvatada korra- ja täpsusearmastust, kui ta pole harjunud korras hoidma oma õppetarbeid, töökohta, riideid jms., kui ta pole kogemuste põhjal veendunud, et täpsus ja kord on töös vajalikud. Mõnikord on raske õpilases vastavat moraalset tundmust esimest korda tekitada, kuid kui õpilane on kas või üks kord seda tundmust läbi elanud kui rahuldustunnet, püüab ta seda uuesti saavutada. Näiteks õpilase lülitamine huvitavasse kollektiivsesse töösse tekitab ja tugevdab tema kollektiivsustunnet.

Pedagoog peab õpilasi harjutama *reguleerima* oma tundmusi, neid valitsema. Tuleb jälgida, et klassis ei esineks emotsioonide ägedaid avaldumisi. Oleks näiteks lubamatu, kui õpilane väljendaks oma heameelt hea hinde saamise korral sel viisil, et kaaslastega valjusti juttu ajab, käsi hõõrub või muid taolisi žeste tarvitab.

Paljud positiivsed tundmused muutuvad negatiivseteks, kui need avalduvad kohatult. Üks õpilane ütles: «Ma ütlesin Jurile ette, sest et ta läks õpetajale vastates segamini. Mul hakkas temast

[38] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 9, изд. АПН РСФСР. 1950, lk. 165.

kahju, tahtsin teda aidata.» Võib öelda, et antud juhul oli ette-ütlemise motiiviks seltsimehelikkuse nõuete ebaõige käsitamine.

Igale õpilasele peab muidugi olema omane väärikus — ja enesearmastuse tunne, kuid on halb, kui see moondub ja muutub nõrkuseks — endaülistuseks ja ninakuseks, mis sageli viib hoolimatule suhtumisele töösse ja seltsimeestesse.

Pidades silmas tundmuste äärmist komplitseeritust ja dünaamikat, on õige rääkida mitte ainult *negatiivsete tundmuste kaotamisest,* vaid ka nende ümberlülitamisest.

Negatiivset tundmust ei saa hävitada lihtsa keelamise teel, vastupidi, sellistest keeldudest saab tundmus sageli vaid hoogu. Et armastust vastikuseks muuta ja vastupidi — vastikust armastuseks, ei saavuta K. Ušinski arvates eesmärki need mõtted, mida ta nimetas «vägivaldseteks»; ta soovitas «kujutluste kannatliku valiku» teed.

Seega seisneb tundmuste negatiivse mõju kõrvaldamise üks vahendeid selles, et muuta õpilasel neid kujutlusi ja mõisteid, mis antud tundmuse esile kutsuvad. Ühes koolis ei armastanud paljud õpilased üht klassikaaslast, kui nad aga teada said, et sellel õpilasel on kolm nooremat venda ja õde, kellele ta on elus teatud määral toeks, muutsid kaaslased oma suhtumist temasse.

Negatiivsed tundmused võivad tekkida ka kontrollimatu fantaasia mõjul. Esineb juhtumeid, et õpilane solvub oma kaaslase käitumisest, arvates põhjendamatult, et see on hakanud temasse halvemini suhtuma. Tulemuseks on, et kaaslaste vahel tekivad «lahkhelid» ja et mõlemal tekib vaenulikke tundmusi, kuid kõik see on fantaasia ning faktide ebaõige tõlgendamise vili. Niisugustel juhtudel aitavad paljuski õpetaja selgitused.

Võitluses negatiivsete tundmustega tuleb neile vastandada positiivseid. Kui õpilastel hakkab näiteks ilmnema egoismi ja pahasoovlikkust kaaslaste vastu, tuleb asuda kollektiivi tugevdamisele, luues selline austus kollektiivi vastu, mille puhul egoistlikud meeleolud muutuvad võõrasteks ja ebaloomulikeks.

I. Pavlov märkis, et paljud tundmused tekivad dünaamiliste stereotüüpide, käitumise harjumuslike normide muutumisel. Seepärast tuleb õpetajatel võitluses õpilastes juurdunud negatiivsete harjumustega olla üheaegselt niihästi järeleandmatu, et stereotüübi ümberkujunemine ei veniks, kui ka ettevaatlik, et vältida tugevaid ja kestvaid negatiivseid elamusi. Nii näiteks ühe VIII klassi õpilase suhtes, kellel oli halb harjumus koketeerida ja oma välimust imetleda, kasutas klassijuhataja naeruvääristamise «meetodit» ning kutsus sellega õpilases esile vaid vaenulikke tundeid enese vastu. Õigesti ei talitanud ka teine klassijuhataja, kes oma ühetoonilise ja liiga pehme veenmisega ei suutnud lahti saada ühe VII klassi õpilase halvast harjumusest kaaslastele ette ütelda.

Iga tundmuse reguleerimiseks on vaja erilisi vahendeid.

Võtame näiteks viha. Vaatame esialgu, kuivõrd mitmekesised on selle tundmuse tekkimise põhjused.

Viha üheks levinud põhjuseks on tegelik või kujutletav solvang, mis kuidagi alandab isiksust ja kutsub esile viha kui omapärase kaitsereaktsiooni. Viha teiseks põhjuseks on takistused, mis seisavad eesmärgi saavutamise teel, eriti kui need takistused on ootamatud või esinevad siis, kui eesmärk on lähedal. Nii ütles üks õpilane, et ta «läks tigedaks», kui kavatsetud huvitav suusaretk viimasel hetkel niiske ja vihmase ilma tõttu ära jäeti.

Mõnikord on viha põhjuseks «ebameeldiva», «soovimatu» inimese kohalolek. I. Pavlov nimetas inimesi «kõige tugevamateks ärritajateks». Kui kahe tülliläinud õpilase vahel on kujunenud ebasõbralikud suhted, siis tekib viha mõnikord lihtsalt teineteise nägemisel.

Viha võib kaasas käia ka sooviga teistest üle olla. Mõned õpilased, kes ebaõigesti oma autoriteeti kasutavad, kõnelevad kaaslastega mitte ainult käskivalt, vaid ka vihaselt.

Lõpuks võib esineda ka õiglast viha, mille kutsuvad esile puudused, halb käitumine ja halvad teod.

Viha võib esineda mitmesugusel kujul: vihapuhang, kaalutletud tiha, pahasoovlikkus, kättemaksuhimu.

Õpetaja peamiseks ülesandeks on igasuguse sellise viha vältimine, millel on egoistlik alus, samuti viha ägedate väljendusvormide (näiteks kakluse) ärahoidmine. Seda saavutatakse õpilaste kõlbelise teadvuse kasvatamisega ja nende tahte (vastupidavuse, enesekontrolli) arendamisega. Õpilaste õiglane viha halbade tegude suhtes, nende õiglane nördimus, mida väljendatakse viisakas vormis, on mitte ainult lubatavad, vaid mõnikord ka vajalikud.

Seega on tundmuste reguleerimisel oluline kindlaks teha nende põhjused ja avaldumisvorm ning seejärel juba võtta tarvitusele abinõud, et tundmused ei takistaks, vaid soodustaksid õpilaste õppeedukust ja distsiplineeritust.

Moraalne käitumine ja moraalsed teod

Õpilase moraalne pale avaldub eriti ilmekalt tema käitumises ja tegudes.

Kuigi õpilaste *moraalne käitumine* kujuneb tihedas seoses nende teadvusega, ei tohi sellest siiski järeldada, et õpilased alati oma veendumuste kohaselt käituvad. Juhtub, et õpilase kujunev teadvus ja tema käitumine pole sugugi mitte kooskõlas.

V. I. Lenin pööras suurt tähelepanu kasvatamisele tegevuses. «Kommunistliku noorsoo kasvatus ei pea seisma selles, et talle serveeritakse igasuguseid magusaid jutte ja kõlbluse reegleid. Mitte selles ei seisa kasvatus.»

«Kommunistliku kõlbluse aluseks on võitlus kommunismi kindlustamise ja lõpuleviimise eest.»[39]

A. Makarenko pedagoogiline töö põhines tegevuses kasvatamise printsiibil, mille kohaselt inimese füüsiliste ja vaimsete jõudude kogu areng sõltub tema tegevusest: õppimisest, tööst, elukondlikust tegevusest jne. Tegevuses kujunevad inimese kindlad omadused. Makarenko märkis, et käitumisreeglid ja moraalinormid saavad ilma suurema vaevata selgeks ning inimene võib kiiresti mõista, kuidas on vaja käituda, kuid et inimese käitumine võib sattuda vastuollu talle tuntud moraalinõuetega, eriti siis, kui tegu toimub salaja, ilma tunnistajateta. Just siin, sellises olukorras toimubki teadlikkuse täpne kontrollimine.

Õpilase moraalne käitumine on kogu tema tegevus iseloomustatuna moraalinõuete seisukohalt. Juba mõiste «käitumine» ise väljendab seda, millest juhindub inimene oma tegevuses. Seepärast võib käitumisest rääkida sel juhul, kui inimese tegevust või tema üksikuid toiminguid hinnatakse sotsiaalsest ja kõlbelisest aspektist.

Mõnedel õpilastel võib nende moraalne kasvatatus olla episoodilise iseloomuga — ühel juhul käituvad nad distsiplineeritult, teisel juhul aga rikuvad distsipliini. Pedagoogidel on oluline välja selgitada, mis stimuleerib nende õpilaste distsiplineeritud ja distsiplineerimata käitumist. Kui õpilane peab näiteks ennast ühe õpetaja tundides korralikult ülal, teise õpetaja tundides aga halvasti, siis võib selle põhjuseks olla õpilase erinev suhtumine ühte või teise õpetajasse ja tema kasvatusvõtetesse, samuti õpilase huvis või huvi puudumises vastavate õppeainete vastu. Tundes distsipliinirikkumise põhjust, võib selle põhjuse kõrvaldamisega parandada ka õpilase käitumist.

Printsipiaalsust ja järjekindlust oma käitumises peavad õpilased ilmutama mitte ainult koolis, vaid ka kodus, samuti ühiskondlikes kohtades. Õpilase hea käitumine kodus tähendab seda, et ta saab aru oma kõlbelisest kohusest, armastab ja austab oma vanemaid ning tahab olla oma koduse kollektiivi heaks liikmeks. On halb, kui kodus pööratakse vähem tähelepanu õpilase käitumisele ning ajendatakse teda sel viisil nende kõlbeliste printsiipide ja reeglite rikkumisele, mis ta on omandanud koolis. Hästikasvatatud lapsed on kõikjal, nii tänaval kui ka teatris ja kinos, distsiplineeritud ning viisakad.

Täiel määral kasvatatuks tuleb pidada neid õpilasi, kes kogu oma käitumise allutavad kommunistliku moraali nõuetele. Kui niisugustel õpilastel mõnikord ka juhtubki kõrvalekaldumisi tavalistest käitumisnormidest, siis peavad nad ise neid eksimusi oma nõrkuseavalduseks, mõistavad neid hukka, kahetsevad neid ning püüavad edaspidi taolisi tegusid mitte korrata.

---

[39] V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 263.

Lõpuks esineb koolis veel õpilasi, kes üldse halvasti käituvad. Laste halva käitumise, distsiplineerimatuse põhjusteks võivad olla esijoones nende vähene teadlikkus, käitumisreeglite formaalne omandamine, vähene huvi õppimise ja oma edusammude vastu, halbade tegude jäljendamine, vajaliku kasvatuse puudumine koolis ja kodus; oma osa võib siin mängida ka mõni haigus, eriti häired närvisüsteemis.

Moraalne käitumine avaldub ilmekalt inimese *tegudes*. Tegude hulka laiemas mõttes tuleb lugeda kõiki neid toiminguid, mida hinnatakse sotsiaalsest ja moraalsest aspektist, kuid tavaliselt tuuakse tegudest rääkides esile kõige ilmekamad ning tähtsamad toimingud, mis iseloomustavad isiksuse moraalset külge.

Taoliste tegude iseärasuseks on eelkõige see, et need toimuvad rasketes tingimustes, mil inimesele esitatakse tavalisest suuremaid nõudmisi või mil selle teo sooritamisel esineb märkimisväärseid takistusi, olgu siis sisemisi või väliseid. Nii näiteks õpilane, kes kõneleb klassikoosolekul oma kaaslase ebaväärikast käitumisest, sooritab sellega kõlbeliselt hinnatava teo, sest ta saab üle hirmust selle kaaslase ähvarduste ees, saab üle kartusest kaotada tema sõprust.

Väär tegu on negatiivne tegu, näiteks tõsine distsipliininõuete rikkumine õpilase poolt. Kui õpilane käratseb vaheajal, ei saa seda veel lugeda vääraks teoks, kuid kui ta on jäme õpetaja vastu, on see juba väär tegu.

Sageli eelneb õpilase tegudele — niihästi headele kui ka halbadele tegudele niinimetatud *motiivide võitlus*. Motiivide võitlus seisneb selles, et õpilasel esineb kaks tegevusperspektiivi, mis on omavahel kokkusobimatud ning et tal tuleb nende vahel valida. Õpilane peab näiteks tegema koduseid ülesandeid, kaaslased aga kutsuvad teda jalgpalli mängima. See on motiivide võitluse tavaline juhus, mis võib mööduda õpilasele peaaegu märkamatult. Kuid sageli kerkivad õpilase ette tõsisemad konfliktid. Nii varjab õpilane mõnikord vanemate eest mõningaid oma tegusid, et end mitte halvas valguses paista lasta või et vanematele mitte ebameeldivusi valmistada. Ühest küljest teab ta küllaltki hästi, et vanematele tuleb kõnelda tõtt, teisest küljest aga on tal häbi vanemate ees, tal on piinlik, kui vanemad temast halvasti arvavad.

Motiivide võitlus ei ole tegude, sealhulgas ka moraalselt hinnatavate tegude tekkimiseks mitte alati vajalik. Paljudel juhtudel, eriti aga siis, kui on teada, kuidas on vaja käituda, avaldub õpilase moraalne tugevus mitte selles, et ta pärast kõhklusi ja kaalutlemist oma kohust täidab, vaid selles, et ta igasugused kahtlused kõrvaldab. See näitab, et moraalne käitumine on saanud talle harjumuslikuks, otsekui sisemiselt kohustuslikuks.

Tuleb vahet teha moraalse käitumise vahel tavalistes, harjumuspärastes eluolukordades ja keerulisematel juhtudel, mil õige

käitumine sõltub sellest, kuivõrd õigesti õpilane suudab olukorras orienteeruda ja otsustada. Moraalse käitumise näitena tavalistes tingimustes võib märkida distsipliini täitmist klassis, viisakat käitumist vanemate inimestega, säästvat suhtumist sotsialistlikku omandisse. Niisugustel juhtudel on eriti suur osatähtsus harjumusel, samuti arusaamisel, et tuleb vaid kontrollida käitumisreeglite ilmtingimatut täitmist.

Kuid käitumise stereotüüpidel on palju väiksem tähtsus keerulistes ja sageli ettenägemata eluolukordades. Niisuguste olukordade näiteid võib võtta küsimustest, mida vanemate klasside õpilased esitasid pärast loengut nõukogude inimese moraalse palge kohta: «Kuidas suhtuda õpetajasse, kes on õpilase suhtes ilmselt ebaõiglane: alandab hindeid, norib jne.?», «Kas võib reeta sõpru, analüüsides nende käitumist õpilaskollektiivi ja õpetajate ees?», «Mida teha, kui armastad vääritut inimest?», «Kas inimene suudab jagu saada kadedusest temast mingis suhtes edukama kaaslase vastu?»

Tuues näiteid kõlbelisest käitumisest võib niisugustes olukordades selgeks teha, kuivõrd tihe seos valitseb ühelt poolt kõlbeliste veendumuste (eriti kindlate kõlbeliste mõistete ja kujutluste olemasolu, vaimse orienteerumise kiiruse ja mõtlemise iseseisvuse) ning teiselt poolt kõlbeliste tundmuste ja iseloomu tahteliste joonte vahel. Moraalse käitumise kõrge kultuur viib selleni, et käitumine muutub püsivaks ja ühtaegu ka plastiliseks selles mõttes, et õpilane ei satu uues olukorras segadusse ega kasuta stereotüüpseid käitumisvorme neil juhtudel, kui neid tuleb teatud suhtes muuta. Nii tuleb sõbralikke suhteid kaaslasega vaadelda kui takistust õige suhtumise loomisel sellesse kaaslasesse, kui viimane on toime pannud amoraalse, ühiskonnavastase teo.

Nõukogude pedagoogika on aktiivse kasvatamise positsioonidel, viimase eesmärk pole lihtsalt selles, et õpilased käitumisreegleid ei rikuks ja halbu tegusid ei sooritaks, vaid selles, et nad teadlikult ja aktiivselt võitleksid hea õppeedukuse ning distsipliini eest, nende ette püstitatud kõrgete eesmärkide saavutamise eest.

Seega nõuavad õpilaste moraalne käitumine ja moraalsed teod terve rea tahteomaduste, samuti vilumuste ning harjumuste kasvatamist, mis nende head käitumist kinnistaksid.

2. Tahte ja tahteliste iseloomujoonte kasvatamine

Õpilaste edasijõudmine õpingutes ja ühiskondlikus töös sõltub mitte ainult nende huvist ning võimetest, vaid ka tahtejõust ja iseloomukindlusest. Kui õpetaja annab õpilasele niisuguse iseloomustuse: «Kui ta töötaks võimete kohaselt, võiks ta paremini õppida,» siis ütleb ta sellega, et tollel õpilasel pole küllaldaselt

arenenud tahtelised iseloomujooned, ilma milleta ei suuda ka kõige võimekam õpilane suuremat edu saavutada.

Tahtelistel iseloomujoontel on väga suur tähtsus õpilase kõlbelisele kasvatusele, eriti tema distsiplineeritusele. Valdav enamus õpilaste eksimustest on seletatavad vähese püsivuse, nõrga enesevalitsemise ja teiste tahteomaduste puudulikkusega.

Kuna *tahe* on iseloomu üks aluseid, siis kujundab õpetaja ühtaegu õpilase tahte kasvatamisega ka tema *iseloomu* neid jooni, mis on vajalikud igale nõukogude inimesele.

Tahtejõu psühholoogiline analüüs

Iseloomu tahtelised jooned ehk tahtejõu jooned, mida meie õpilastes tuleb kasvatada, võib jagada nelja rühma.

1. *Sihiteadlikkus.* Tahtejõuline inimene teab, kuhu ta läheb, missugust ülesannet lahendab, mille eest võitleb. Eesmärgi selgus on vajalikuks tingimuseks kõikide oma jõudude mobiliseerimiseks võitlusele selle eesmärgi saavutamise eest. Iga töö toimub palju paremini siis, kui on olemas täpne plaan, kui on teada, missuguseid tulemusi tuleb saavutada.

Sihiteadlikkus võib olla niihästi lähem (suunatud lähimatele) eesmärkidele) kui ka *perspektiivne* (kui püstitatakse kaugemaid, üksteise järel saavutatavaid eesmärke). Makarenko näitas, kuivõrd vajalik on kasvatustöös, et õpilaste ette püstitataks ühiskondlikust seisukohast suuri eesmärke. Ta kirjutas: «Inimene, kelle käitumist määrab kõige lähem perspektiiv, on kõige nõrgem inimene. Kui ta rahuldub ainult iseenda, kas või kaugegi, perspektiiviga, võib ta paista tugevana, kuid ta ei kutsu meis esile isiksuse ilu ja isiksuse tõelise väärtuse tunnetust. Mida avaram on kollektiiv, kelle perspektiivid on inimesele isiklikeks perspektiivideks, seda kaunim ja kõrgem on inimene.»[40]

Sihiteadlikkus võib olla mitmesugune ka oma sisult. Vaatlused näitavad, et olulised erinevused õpilaste sihiteadlikkuses on suurel määral seletatavad kasvatustingimustega enne kooli. Ühtede õpilaste püüdlused on püsivamad ja kindlamad, teised vahetavad neid sageli, ühtede eesmärgid on tõsised (näiteks õppida ainult väga hästi, olla eeskujulik õpilane), teistel tühisemad (õppida nii, et ei oleks ebameeldivusi, et jääks võimalikult rohkem aega meelelahutusteks), ühtede eesmärkidel on ühiskondlik tähtsus, teised kalduvad sulguma isiklike huvide ringi.

Mõnedel õpilastel avaldub sihikindlus episoodiliselt. Õpetajad peavad püsivalt ja järjekindlalt töötama selle kallal, et õpilased harjuksid oma töösse kõikjal kandma sihikindlust ja plaanipärasust ning et nad juhinduksid kogu oma elus motiividest, mis sõl-

[40] A. S. Makarenko, Kommunistlikust kasvatusest, Tallinn 1954, lk. 203.

tuvad tõsistest ja ühiskondlikult tähtsatest eesmärkidest. See on võimalik vaid siis, kui õpilane tegutseb ja käitub vastavalt moraaliprintsiipidele ja kõlbelistele harjumustele. Nii on sihikindlus tahtelise iseloomujoonena tihedalt seotud printsipiaalsusega kui nõukogude inimese ühe kõige peamise moraalse joonega.

2. *Aktiivsus* ehk alatine valmisolek tegevuseks, oma jõudude rakendamiseks. See väljendub otsustavuses, julguses, iseseisvuses ja initsiatiivsuses.

Tahtejõuline inimene otsustab läbimõeldult ja samal ajal kiiresti, ei raiska aega liigseteks kõhklusteks ega kahtlusteks, ei kaldu sooritatavast tegevusest kõrvale. Nii peavad toimima ka õpilased, et pärast seda, kui nad on ülesande endale selgeks teinud, kiiresti töösse lülituda.

L. Tolstoi jutustuses «Hüpe», mida koolis õpitakse, on antud *otsustavuse* ilmekas näide. Laeva kapten teeb poja päästmiseks välkkiire otsuse. Viivitamine oleks siin pojale hukatuslikuks saanud.

Õpilased peavad mitte üksnes armastama julgeid inimesi, vaid ka ise ilmutama *julgust* kui üht tahtelise aktiivsuse tähtsamat joont. Julgus on alati seotud riskiga, hädaohtudega, raskustega. Julge teo sooritamisel tuntakse tavaliselt vaimustust, innustust, reipust.

Koolis õpilased kuulavad ja loevad palju julgetest inimestest, kes ilmutasid seda tahtejõu omadust peamiselt revolutsioonilises võitluses, oma kodumaa kaitsmisel vaenlase pealetungi vastu. Kuid õpilastele tuleb selgitada, et julgust on vaja ka igapäevases elus, näiteks selleks, et võidelda kaaslase ebatervete meeleolude ning tegude vastu, et edukalt tegelda spordiga.

Tahtelise aktiivsuse joonte hulka kuulub ka *iseseisvus*, tendents püüda iseenda jõududega oma tegevuses tulemusi saavutada, mitte iialgi tegutseda pimesi matkimise põhjal ning teiste inimeste abi kasutada ainult vajaduse korral. Vähese iseseisvuse korral püüavad õpilased sageli vastutust endalt teistele veeretada.

Tahte aktiivsus väljendub eriti initsiatiivis. Algatusvõimeliseks nimetatakse inimest, kes mõnes uues ürituses, mis teatud iseseisvust, leidlikkust ja orienteerumisvõimet nõuab, algatuse meeleldi enda peale võtab. Õpilastel, kes klassi aktiivi kuuluvad, on tavaliselt see joon olemas, seda on kasvatatud kodus ja õpiaastatel koolis. Kui on tegemist peoks ettevalmistumisega või mõne klassile antud vastutusrikka ülesande täitmisega, leidub alati õpilasi, kes esimestena reageerivad ja seltsimehi endaga kaasa tõmbavad.

3. *Enesevalitsemine*. Tugeva tahtega inimene on ennast valitsev, ta oskab allutada oma tegevust kindlatele põhimõtetele, luua korda oma soovides.

Niisugusel inimesel on eelkõige tähelepanuväärsed omadused, mida tuleb kasvatada õpilastes esimestest koolipäevadest alates, need on *kindlameelsus* ja *enesekontroll.*

Kindlameelne õpilane teeb seda, mis vaja, mitte aga seda, mis võiks püstitatud ülesande täitmist takistada. Kindlameelsus on tavaliselt seotud enesekontrolliga, oskusega valitseda oma keha (liigutusi, žeste), kõnet, meeleolusid. Õpilane, kes on harjunud oma käitumist kontrollima, ei satu halbade eeskujude mõju alla, ei lähe kaasa mingite «ahvatlustega», mis teda tööst kõrvale tõmbavad.

Kindlameelsus ja enesekontroll on distsiplineerituse vajalikeks tingimusteks. Oluline on kasvatada õpilases mitte ainult arusaamist kohusest, vaid ka alalist valmisolekut korralduste kiireks ning täpseks täitmiseks, mitte ainult vajaduse mõistmist olla korralik klassis ja väljaspool klassi, vaid ka püüdu kõigi olemasolevate vahenditega kaasa aidata oma klassikollektiivi distsiplineerituse tugevdamisele.

Enesevalitsemise suhtes on oluline tähtsus ka *usul oma jõusse.* Kasulik pole mitte kergemeelne enesekindlus, mis sageli viib õpilasi oma õppekohustuste lohakale täitmisele, vaid see usk oma jõusse, mis aitab ka ajutiste ebaõnnestumiste korral meelekindlust säilitada. Nii näiteks ei tohi õpilane halva hinde saamisel «nina norgu lasta», vaid peab püüdma ennast parandada, uskudes sellesse, et teatud jõupingutuste korral on see täiesti võimalik.

Kindlameelsuse ja enesekindlusega on seotud *distsiplineeritus.* Õpilase distsiplineeritus kui iseloomujoon sisaldab oma kohuse mõistmist ja alalist valmisolekut nõuete kiireks ning täpseks täitmiseks (käitumisreeglid koolis, õpetaja nõuded).

A. Makarenko pidas distsipliini aktiivseks iseloomujooneks, mis on ületamise, võitluse ja edasiliikumise distsipliiniks, ning oli selle vastu, et käsitada seda pidurdamisdistsipliinina, kuid samal ajal pidas ta ületamise ja võitluse distsipliini kasvatamise vajalikuks tingimuseks ka pidurdamis- ja enesevalitsemisoskuste ning -võimete arendamist.

5. *Kindlus.* Õpilase õpingud, samuti kui tema distsiplineeritud käitumine koolis ja väljaspool kooli nõuavad tahtepingutusi pikema aja jooksul. Tahte kindlus avaldub püsivuses, vastupidavuses ning mehisuses.

Püsivus tähendab püüdu viia alustatud asi takistusi ületades ja raskusi võites lõpuni. Niisuguse, juba lapsepõlves ilmneva püsivuse näiteid pakub V. I. Lenini elulugu. Lenin viis alati alustatu lõpuni, ei jäänud seisma raskuste ees, vaid võitis need.

Iga õpilane, ka kõige andekam, kohtab õppetöös erilisi jõupingutusi nõudvaid raskusi. Selles esineb ka võrdlemisi igavaid

momente, mil tuleb tahtejõu varal tähelepanu ja huvi ülal hoida. Tahtekindel õpilane töötab püüdlikult ka raskuste korral ja siis, kui materjal vähe huvi pakub, teades, et see on vajalik alustatud töö lõpule viimiseks. Niisugune õpilane sageli isegi armastab raskele küsimusele vastust otsida või tähtsat ülesannet täita. Kindlusetu õpilane seevastu alustab tööd sageli ägedalt, kuid raskuste korral «jahtub» ja püüab sellest ülesandest ühel või teisel ettekäändel eemalduda.

Tahtekindluse hulka kuulub ka *vastupidavus* ehk võime vajaduse korral kitsendusi taluda, valmisolek tööks rasketes tingimustes. Vastupidavust peavad õpilased ilmutama kas või üksnes selles, et väsimuse esimesi tunnuseid ületada või tarviduse korral näljatunnet eemale peletada. Suurt vastupidavust nõuab ka tegelemine kehakultuuri ning spordiga.

Kindla ja kõlbelise tahte kõrgeimaks jooneks on *mehisus* kui kõige kallimate isiklike huvide allutamine kohusele, mõnikord ka kui enesevalitsemise kõrgeim vorm. Mehisus näitab inimese vaimset küpsust, tema moraalseid veendumusi, suurt enesevalitsemist. Õpilased sooritavad mehiseid tegusid ka igapäevases elus. Nii näiteks ilmutas IX klassi õpilane Galja K. raske haiguse ajal suurt mehisust, varjates visalt oma kannatusi, et mitte kurvastada ema.

Ühel või teisel õpilasel võivad ülal märgitud tahtejõu jooned esineda erinevates kombinatsioonides. Ühed õpilased paistavad silma oma korralikkusega, teised enesevalitsemise ja kohusetruudusega, kolmandad püsivusega jne. Kuid igaüks ülalkirjeldatud kõlbelistest iseloomujoontest võib teatud tingimustes negatiivseks muutuda. Kui näiteks aktiivsust ei suunata, võib see viia distsipliinirikkumisteni. Sihikindlus võib muutuda fanatismiks, mis ei toetu reaalsetele jõududele ega võimalustele ning ei arvesta muutuvaid elutingimusi, otsustavus arutuks kiirustamiseks, julgus hulljulguseks ja ülemeelikuseks, iseseisvus ja algatusvõime võivad muutuda distsiplineerimatuseks ning originaalitsemiseks, püsivus rumalaks kangekaelsuseks jne.

Õpilase tahte tugevus sõltub mitte ainult sellest, kas tal on sihikindlust, aktiivsust, enesevalitsust ja püsivust, vaid eelkõige nende eesmärkide motiividest ning sisust, mille teenistuses kõik need jooned on. Õpilase kindlameelsus, mis on vajalik distsipliininõuete täitmiseks, erineb kindlameelsusest, mille motiiviks on «ebameeldivusi vältida».

Õpetaja peab detailselt orienteeruma nendes tahtelistes joontes. Tähelepanekud näitavad, et ühtedel õpilastel on rohkem arenenud aktiivsus, kuid see-eest on nad vähem kindlameelsed; teised on väga distsiplineeritud ja kindlameelsed, kuid neil jääb puudu initsiatiivist, otsustavusest; kolmandatel süttib energia lühikeseks ajaks, nad ei ole püsivad — alustavad küll tööd, kuid jätavad selle peagi pooleli. Tuleb orienteeruda ka iseloomujoon-

tes, mis näiliselt ilmutavad küll tugevat tahet, tegelikult aga räägivad tahtenõrkusest. Nii tuleb püsivust eraldada arutust jonnakusest, kindlameelsust passiivsusest, «aheldatusest», häbelikkusest, otsustavust — põhjendamatust tormakusest.

Tugeva tahte ja kindla iseloomu kujundamise psühholoogilised tingimused

Tahte kasvatamise küsimuses teadvuse mõjutamise teel on eksisteerinud kaks ühekülgset ning seetõttu ekslikku seisukohta. Ühe (mis saab alguse Sokrateselt) kohaselt piisab, kui inimene saab aru, kuidas tuleb käituda, ning ta hakkabki nii käituma. Hinnates teadvuse ja veendumuste kogu tähtsust tahtejõu kasvatamisel, ei saa siiski ütelda, et inimese teadlikkuse ja veendumuse ning tema tahte vahel alati vastavus valitseks. Faktid näitavad, et nõrga tahtega (ebakindlate, kapriissete, kangekaelsete, distsiplineerimatute) õpilaste hulka kuulub sageli ka neid, kes väga hästi saavad aru nende omaduste negatiivsusest. Õige ei ole ka vastupidine seisukoht (mille esitas prantsuse psühholoog Ribot) antagonismist teadvuse ja tahte vahel. Tahte ja tahteliste iseloomujoonte kasvatamine peab toetuma õpilaste teadlikkusele. Kuna õpilased ei saa mitte alati õigesti aru, mis on tahtejõud, milles see avaldub ja milline on selle tähtsus elus, siis tuleb tahte kasvatamiseks mõjutada eelkõige õpilaste teadvust, mis toimub selgituste ja vestluste, samuti kirjanduse lugemise teel, kus käsitletakse tugeva tahtega inimesi ja nende tegusid.

On vaja, et õpilased õigesti mõistaksid, mis on tugev tahe ning saaksid aru vajadusest olla tahtekindlad inimesed. Seda pole võimalik saavutada ilma veenmismeetodeid kasutamata.

Õpilaste tahte kasvatamisel on suur osatähtsus õpetajate, vanemate ja teiste sugulaste ning kaaslaste *isiklikul eeskujul*. Puudused laste iseloomus on tavaliselt seletatavad halbade eeskujude matkimisega. Kindlameelsuse puudumine õpetajal võib tekitada selle kiiret kopeerimist laste poolt ning kahtlemist õpetaja sõnades, kui too veenab õpilasi tahte kasvatamise vajaduses.

Töö õige organiseerimine tunnis on õpilaste tahte kasvatamise vajalikuks tingimuseks. Tunni algus peab olema väga täpne ning stimuleerima lapsi aktiivsusele ja sisemisele distsiplineeritusele. Õpilaste käitumine tunnis nõuab pidevat õpetajapoolset kontrolli, et mingi märkamatuks jäänud distsipliinirikkumine ei kinnistuks. Koduste ülesannete hulgas peab olema ka selliseid, mis nõuavad õpilastelt mitte ainult iseseisvat mõtlemist, vaid ka püsivust ja visadust.

Negatiivselt võib õpilaste tahtele mõjuda *nende teadmiste ebaõige hindamine*. Kui hinnet süstemaatiliselt alan-

datakse, siis võib see õpilases esile kutsuda ebakindluse ja passiivsuse, viia jõupingutuste demobiliseerimiseni («kuidas ka ei õpiks, kasu pole sest midagi»). Hinde kõrgendamine viib kahjulikule enesekindlusele, püsivuse vähenemisele, kergemeelsemale suhtumisele õppimisse.

Õige režiimi tingimustes areneb tahtejõud niihästi koolis kui ka kodus, kui siin tahte kasvatamiseks on loodud küllalt soodsad plaanipärase ja organiseeritud töö harjumused. Sellest aspektist vaadatuna omandab suure tähtsuse see, mida me nimetame kooli tööstiiliks. Viimase all me mõtleme niihästi koolis kehtestatud üldist korda kui ka õpilaste ning õpetajate töötingimusi. Möödunud kooliaastaid meenutades kirjutas üks üliõpilane oma päevikusse: «Piisas vaid ühepäevasest meie koolis viibimisest, et veenduda, kuivõrd kogu kooli atmosfäär stimuleeris meid distsiplineeritusele ja korralikkusele.»

On vaja, et lapsed ka väljaspool kooli harjuksid kindlal ajal töötama, et nad oskaksid jaotada aega töö ja puhkuse vahel ega raiskaks seda niisuguseks jõudeolekuks, mis pole ei töö ega puhkus.

Õige stimuleerimise süsteem aitab tugevdada tahet. Tahte stimuleerimise meetodite all tuleb mõista niisuguseid kasvatuslikke mõjutusi, mis *ajendavad* õpilasi olema tahtekindlad, eelkõige aga vastupidavad, ning tegema jõupingutusi, mis on vajalikud võitluseks raskustega.

Raamatus «Õpilase tahte kasvatamine» esitab V. Selivanov järgmised meetodid tahte stimuleerimiseks: a) ergutamine, b) heakskiit, c) eneseväärikustunde äratamine, d) võistlus (näiteks spordis), e) nõudmine ja karistamine. Tuleb märkida, et karistamine iseenesest ei too märkimisväärset kasu tahte kasvatamisel, kui puudub õige režiim.

Kui kodus ja koolis valitseb range ning kindel režiim, kui on tunda organiseeritust ja nõudlikkust, samuti vanemate ning õpetajate autoriteeti, ei tunne õpilased lubamatut karistamatuse tunnet ning samal ajal on välistatud ka karistuste kuritarvitamine, mis võib kasvatada formaalselt tugevat, kuid kõlbeliselt nõrka tahet.

Tahte tugevust soodustab füüsiline karastamine. See teeb inimese eelkõige vähem vastuvõtlikuks haigustele, lisab füüsilist jõudu ja vastupidavust. Füüsiliselt tugev õpilane, kes süstemaatiliselt tegeleb spordiga, omandab tavaliselt enesekindluse, kestva reipuse, julguse ning püsivuse.

Tahtejõud ja iseloomukindlus kujunevad kollektiivis. Hästi kooskõlastatud töö kollektiivis, kelle ette on püstitatud huvitavad ülesanded, kujutab enesest üht vajalikku tingimust kollektiivi iga liikme individuaalseks kasvuks.

Õpilased lülituvad kooli astudes suurde kollektiivi, kus nad liituvad kaaslastega ühistes püüdlustes ja ühises tegevuses. Enda

tundmine kollektiivi liikmena ja tegevus kollektiivis muudavad tugevamaks ka õpilase tahte. Seda tõestas täie selgusega Makarenko pedagoogiline tegevus.

1963. a. 18.—21. juunil toimunud NLKP Keskkomitee pleenum pööras erilist tähelepanu tulevikuinimese, kollektivisti kasvatamisele.

Kõik need tahte ja iseloomu kasvatamise teed viivad sihile üksnes kinnipidamisel üldistest printsiipidest, milleks on *kasvatamine töö kaudu.* Ainult töös leiavad õpilased parimaid eesmärke oma püüdlustele, ainult töös ja tegevuses on neil võimalik oma aktiivsust avaldada ja enesevalitsemist ning püsivust omandada. Takistuste olemasolu pidas Ušinski tegevuse vajalikuks tingimuseks, ilma milleta on tegevus võimatu. Seepärast, «otsides tööd ja põrgates tagasi töö raskuste eest, otsib inimene võimatut»[41].

Üksnes sel kombel — õpingutes ja töös esinevate raskuste ületamiseks vajalikke jõupingutusi tehes, parimaid eeskujusid järgides, õigest režiimist kinni pidades ja kollektiiviga ühiseid huve jagades, kujuneb õpilane sihiteadlikuks ning tahtejõuliseks isiksuseks.

Võitlus tahtejõuetusega

Õpilastel esineb mõnikord tahtejõuetust, mille vastu tuleb võidelda, et see ei muutuks harjumuseks ega iseloomujooneks.

Mõnedele lastele on omane *impulsiivsus,* s. t. toimingud tekivad sageli mitte läbimõeldud otsuse tulemusena, vaid mingi tugeva mulje, emotsionaalse puhangu või orgaanilise vajaduse mõjul. Näiteks hilineb õpilane kooli sellepärast, et jäi teel vaatama uut huvitavat väljapanekut vaateaknal. Teine õpilane solvus õpetaja peale sellepärast, et õpetaja pani talle tema arvates madalama hinde, ning selle äkilise solvangu mõjul istus ta mõni aeg klassis, ilma et oleks tööst osa võtnud. Juhtub ka, et lapsed vaheajal käratsevad, kuna nad on väsinud tunnis istumisest.

Sellist impulsiivsust saab reguleerida ja kõrvaldada siis, kui lapsi harjutatakse tegutsema sihikindlalt ja oma tunge talitsedes. Kui koolis ja kodus valitseb kindel režiim, kui laste käitumist pidevalt kontrollitakse, kaob nende impulsiivsus ajapikku. Samal ajal peab silmas pidama, et õpilaste püsivusele ei esitataks mittejõukohaseid nõudeid. Näiteks pidas üks õpetaja klassi peaaegu kogu vahetunni kinni ning järgmisel tunnil olid paljud õpilased rahutud, sest nad ei saanud vaheajal puhata.

Sageli avaldub õpilaste tahtejõuetus *pimesi jäljendamises.*

[41] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed, I kd., Tallinn 1957, lk. 308.

Õpilane ei kontrolli ennast seepärast, et ta on antud perioodil kaotanud võime ennast juhtida, alludes pimesi kaaslasele, keda ta jäljendab. Nii juhtub mõnikord, et kui üks klassi «tooniandvaist» õpilasist nalja püüab teha, läheb rida tema kaaslasi sellega järele mõtlemata kaasa. Seepärast on koolis väga oluline, et õpetajad teeksid kindlaks negatiivse käitumise eestvedajad, keda teised jäljendama kipuvad. Eriti tuleb pöörata tähelepanu sellele, et õpilased ei näeks tahtejõuetuse eeskujusid oma lähikondsete ega õpetajate seas.

Üksikute õpilaste *tahte püsimatus* võib olla seotud niihästi nende nõrga sihikindlusega, kui ka tähelepanu kõrvalekaldumisega. Kui äratada laste huvi töö vastu, võivad nad küllaldasi jõupingutusi teha ning võidelda raskustega, mida see töö nõuab — seda kõike muidugi juhul, kui töö on lastele jõukohane. Vähene püsivus võib olla seletatav ka õpilaste huvide laialivalguvusega, mille juured tihti peituvad juba koolieelse koduse kasvatuse tingimustes, kui lapsi ei harjutatud eesmärke saavutama, alustatud tööd lõpule viima.

Sageli on õpilaste tahtejõuetus nende vähese aktiivsuse näitajaks. Mõnedel õpilastel esineb selliseid jooni, nagu l o i d u s, p a s s i i v s u s, ülemäärane h ä b e l i k k u s. Mõnikord on need tahtejõuetuse jooned seotud haiguslike seisunditega, kuid kõige sagedamini on need ebaõige kasvatuse tulemuseks, eriti aga selle tulemuseks, et lastel surutakse maha nende loomupärast vajadust iseseisvuse ja initsiatiivi järele.

Valdaval enamikul juhtudest on l a i s k u s, tööarmastuse puudumine õpilaste tahtejõuetuse avalduseks, kuigi nad sageli ei taha seda ise tunnistada. Nagu öeldakse — «jõudeolek on pahede emaks». Jõude olesklejad, laisad õpilased kalduvad halbadele tegudele, distsipliinirikkumistele, nende tegevus on tavaliselt desorganiseeritud. Harjutades lapsi tööle, väldivad vanemad ja õpetajad sellega suurel määral laste halba käitumist.

Kasvatajad peavad olema väga ettevaatlikud tahtejõuetuse kui püsiva iseloomujoone omistamisel õpilastele. Mõnikord avaldavad lapsed tahtejõuetust ainult teatud olukorras. Ka viisakas õpilane võib vihastumise korral ajutiselt enesevalitsuse kaotada ja jämedusi öelda, kuid selle fakti põhjal ei saa veel järeldada, et see tema loomusele omane oleks. Sellepärast on kasulik enne õpilase iseloomu puudustest rääkimist jälgida teda teises olukorras, teisel ajal. Last, kes on õppetöös passiivne ja loid, liikumismängudes ja spordis aga elav, ei saa nimetada passiivseks ja loiuks üldse, tema kohta võib vaid öelda, et ta on passiivne õppimises. Nimetades õpilast «laiskvorstiks», «argpüksiks» jne. ilma põhjusi selgitamata, mis neid omadusi igal konkreetsel juhul tekitavad, võib see luua õpilases veendumuse, et ta ei saagi teistsugune olla, mis aga väga suurel määral raskendab negatiivsete iseloomujoonte likvideerimist.

Kangekaelsus ja jonn on ilmselt neiks laste tahte puudujääkideks, mida on kõige raskem parandada.

Nende raskus seisneb selles, et nad on muutunud juba harjumuseks, kuna vanemad neile õigel ajal tähelepanu ei pööranud. Suuresti võib õpetajat nende puuduste parandamisel abistada kollektiiv. Tavaliselt suhtuvad kaaslased halvakspanevalt kangekaelsuse ja jonni avaldumisse kollektiivis. Mida enam õpilane on süvenenud kollektiivi üldisesse ellu, seda enam hindab ta selle arvamust, seda kiiremini kaovad tema kangekaelsus ja kapriisid.

Tavaliselt tekivad impulsiivsus, pimesi jäljendamine, vähene püsivus, laiskus, kangekaelsus, jonnakus ja teised tahtejõuetuse jooned ebaõige kasvatuse tulemusena. Teatud tähtsus impulsiivsuse ja püsimatuse suhtes on veel ka kõrgema närvitegevuse tüübi ja sellel baseeruva temperamendi sünnipärastel iseärasustel. Kuid neid iseärasusi on võimalik ületada; iseloomu tugevus ja kindlus, mida õpilastel koolis kasvatatakse, võivad avalduda selles, et õpilased oma temperamenti oskavad reguleerida, mille tulemusena selle «krobelisus» ei vii kontrollimatule käitumisele.

3. Õpilaste kasvatamine kollektiivis

Õpilaste kollektiivis kasvatamise probleem peab olema üheks kesksemaks nõukogude pedagoogikas ja pedagoogilises psühholoogias. 1963. aasta 18.—21. juunini toimunud NLKP Keskkomitee pleenumi otsuses on öeldud: «On tarvis pidevalt kasvatada nõukogude inimeste kollektiivsustunnet, mis on üks sotsialismi ja kommunismi põhitugesid, ning tõsta igati kollektiivi kasvatuslikku osa.»[42]

Psühholoogia abistab õpetajaid paljude pedagoogiliste küsimuste lahendamisel: ta näitab, missugune on hea õpilaskollektiiv, missugused on õpilastevaheliste kollektiivisiseste suhete iseärasused, missugused on kollektivismi kasvatamise tingimused koolis.

Hea õpilaskollektiiv

Kooli astudes saavad lapsed üsna suure klassikollektiivi, viimasega koos aga veelgi laiema koolikollektiivi liikmeks. Astudes edaspidi pioneeriks ja kommunistlikuks nooreks, saavad nad eriliste kollektiivide, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonide liikmeteks.

Seega harjuvad lapsed õpingutes, töös ja oma elus tegutsema mitte isoleeritult, vaid koos kaaslastega; nad astuvad omavahel kõige mitmekesisematesse suhetesse, kodunevad kaasõpilastega,

[42] NLKP Keskkomitee pleenumi otsused. Juuni 1963, Tallinn 1963, lk. 9.

valivad ühtesid sõpradeks ja jäävad teistega lihtsalt heade seltsimehelike suhete pinnale. Koos sellega harjuvad lapsed oma tegevust hindama kollektiivi vaatepunktist, arvestama selle arvamust.

Mitte igasugust inimeste rühmitust, samuti ka mitte igasugust õpilaste rühmitust ei saa veel kollektiiviks nimetada. Head õpilaskollektiivi iseloomustavad järgmised jooned.

1. *Ühine eesmärk.* Ainult eesmärgi ühtsus ja selgus ning võime allutada isiklikke eesmärke kollektiivi omadele loovad tugeva üksmeele inimeste vahel. Ei saa juttugi olla õpilaskollektiivist juhtudel, kui lapsed tegutsevad nagu «luik, haug ja vähk». Seepärast püstitaski A. Makarenko oma kasvandike kollektiivsustunde arendamiseks alati selle kollektiivi ette huvitavaid, kasvandikke ühendavaid eesmärke.

2. *Vastutustunne nõukogude ühiskonna ees, mille osaks antud kollektiiv on.* See joon on täielikult rakendatav ka lastekollektiivide suhtes. Õpilased peavad koolis klassikollektiivi ja pioneeriorganisatsiooni liikmetena tundma vastutust oma õppetöö pärast kodumaa ees.

3. *Nõudlikkus.* Mida organiseeritum on kollektiiv, mida suuremad on tema ees seisvad ülesanded, seda nõudlikum on ta oma liikmete vastu. Üksnes sel tingimusel areneb vastutustunne kollektiivi ees ja see energia, mida inimene vajab suurte nõuete täitmiseks.

4. *Tegevuse kooskõlastatus.* Õpilasrühmal võib küll olla üks ja sama eesmärk, kuid kollektiivi siiski ei teki põhjusel, et teed selle eesmärgi saavutamiseks on erinevad.

5. Iga kollektiivi liikme *valmisolek allutada oma tahe kollektiivi tahtele* on üheks tugeva distsipliini tähtsamaks tingimuseks kollektiivis.

6. *Ühine juhtimine.* Kollektiivil peab olema autoriteetne juhtimine, mis on vajalik selleks, et suunata tolle kollektiivi elu ja ühendada tema liikmeid. Täpse juhtimise puudumine teeb kollektiivi «rabedaks», tema toimingud kooskõlastamatuks. Sageli ei kujune klassis tõelist õpilaskollektiivi just sellepärast, et puudub vajalik juhtimine klassijuhataja poolt ja et kollektiivis pole autoriteetsete kaasõpilaste põhilist aktiivi.

7. *Kollektiivi liikmete võrdõiguslus* koos erinevustega, mis sõltuvad jaotatud kohustustest. Kollektiivis tuleb austada kõiki liikmeid, ükskõik missugune nende osa kollektiivis ka poleks. Kuid kollektiivi liikmete võrdõiguslust ei tohi mõista selliselt, et kõikidel on ühesugused kohustused, ega ka selliselt, et kõigil kollektiivi liikmetel on ühesugune autoriteet, sõltumata nende õppeedukusest või distsipliinist. Ühes ja samas klassis jõuavad erinevad õpilased erinevalt edasi, neil on oma individuaalsed huvid, kuid samal ajal võivad nad kõik ühtekokku moodustada hea ja üksmeelse kollektiivi.

Õpilaskollektiivi kasvatamine koolis sõltub kommunistliku kasvatuse ülesannetest. Nendeks ülesanneteks on kodumaa-armastuse kasvatamine, kommunistliku maailmavaate kujundamine, võitlus õppeedukuse ja distsipliini eest.

Kollektiivi ühiskondliku suunitluse tähtsust tuleb rõhutada veel sellepärast, et õpilaste seas võidakse organiseerida «kollektiive», kelle eesmärgid on kaugel kommunistliku kasvatuse eesmärkidest, kellel on mõnikord isegi oma eriline «moraal», mille kohaselt on näiteks lubatav varjata oma kaaslaste negatiivseid tegusid, olla õpetajatega mitte alati avameelne ja siiras jms. Muidugi on niisugused «kollektiivid», samuti kui üksteisesse vaenulikult suhtuvad õpilasrühmitused, ainult takistuseks nõukogude õpilaste tõelise kollektiivi loomisel.

Lastekollektiivil on rida iseärasusi, mis on seletatavad niihästi nende ees seisvate ülesannete ja tegevusvormide omapäraga kui ka laste ealiste erinevustega. Kollektiiviks ühinevad lapsed koolis eelkõige töö otstarbel — et ühiselt teha niihästi õppetööd kui ka ühiskondlikku tööd. Koolieaiste laste kollektiivne elu avaldub kõige rohkem klassis, õppetundides. Siin püstitatakse kõikide laste ette ühesugused õppeülesanded, kõikidele esitatakse ühised distsipliininõuded. Siin harjub iga õpilane arvestama mitte ainult oma isiklikke, vaid ka kogu klassi huve.

Klassijuhataja organiseerib lastekollektiivi, kasvatab seda, tugevdab oma isikliku autoriteediga suurel määral sidemeid laste vahel. Kui õpetaja annab tundi igavalt ja ei hoia vajalikku distsipliini, siis kalduvad lapsed tunni teemast kõrvale, igaüks tegeleb oma asjadega, kaob õpetaja juhtiv osa ja kollektiiv desorganiseerub.

Kuid ekslikuks tuleb pidada välismaa psühholoogias esitatud seisukohta, et lapsed on eelkõige egoistid, kellel kodanlikus kirjanduses levinud väljenduse kohaselt «puudub kaastunne».

Egoism ei ole lapse sünnipäraseks iseärasuseks, vaid tekib ebaõige kasvatuse toimel. Kooli astuval lapsel on vähe kogemusi kollektiivseks tegevuseks ning selle tegevuse sfäär võrdlemisi kitsas, mistõttu nende laste kollektiivsustunne piirdubki väheste lähedaste inimestega. Kuid nendel nõukogude lastel, kes juba varasest lapsepõlvest peale näevad ümbritsevais inimestes üksnes häid eeskujusid, ei esine seda laadi egoismi, mida võiks loomupäraseks pidada.

Iga klassikollektiiv on omapärane. Õppides seda tundma psühholoogilisest aspektist, peab õpetaja saama andmeid järgmiste punktide kohta:

a) kollektiivi kujunemine, muudatused selle koosseisus,
b) klassi õppeedukus,
c) distsiplineeritus erinevates tundides,
d) kollektiivi struktuur (aktiiv, rühmitused, positiivses või negatiivses suhtes silmapaistvad õpilased),

e) kollektiivi avalik arvamus,
f) kollektiivi nõudlikkus oma liikmete vastu,
g) üksteise seltsimehelik abistamine,
h) suhted kollektiivi, klassijuhataja ja üksikute õpetajate vahel.

Klassikollektiivi neid iseärasusi tundes saab õpetaja hinnata ja tugevdada kollektiivi häid jooni ning kõrvaldada puudusi.

Õpilaskollektiiv ei ole ainult õppekollektiiv. Ta kujuneb ka ühiskondlikus tegevuses. Juba esimeses kahes klassis täidavad lapsed mõningaid ühiskondlikke ülesandeid: on korrapidajateks, kes vastutavad puhtuse ja korra eest klassis, III ja IV klassis muutuvad need ülesanded raskemateks ja mitmekesisemateks, IV klassis aga valitakse juba klassivanem ja mõned õpilased, kelle ülesandeks on teatud ühiskondliku töö tegemine (sanitarid jms.).

Astudes pioneeriks, lülitub õpilane erilisse kollektiivi: pioneerisalka ja pioneerirühma, saab eesrindliku lasteorganisatsiooni liikmeks ning peab seetõttu kuuluma koolikollektiivi aktiivi, olema teistele õpilastele eeskujuks. Hiljem astuvad paljud õpilased komsomoli, eesrindlikku noorsoo-organisatsiooni, millel on oluline osa õpilaste poliitilisel ning moraalsel kasvatamisel.

Peale õppetöö ja ühiskondliku tegevuse tugevneb lastekollektiiv mängus, kehakultuuri ja spordiga tegelemisel, isetegevusõhtutel, kino ja teatri kollektiivsete külastamistega. Kollektiivsustunne, mis areneb õppetöös ning ühiskondlikus tegevuses, peab ilmnema ka laste omavahelistes suhetes nende vabal ajal. Vastupidisel juhul võib selguda, et klassis jagab õpilane ühiseid huve, mängus aga esineb tal egoistlikke kalduvusi.

Ettekandes NLKP Keskkomitee pleenumil 18. juunil 1963. aastal rõhutas L. Iljitšov, et sirguva põlvkonna kasvatamisel on erakordselt suur osatähtsus kollektiivil, eelkõige aga töökollektiivil.

Õpilase isiksuse kujunemine kollektiivis

Hästi organiseeritud õpilaskollektiivis arenevad sotsiaalne solidaarsustunne, ühiskondliku arvamuse arvestamine, valmisolek ohverdada isiklikud huvid ja hüvised oma kollektiivi või üksikute seltsimeeste kasuks, kui seda nõuab kohusetunne.

Sotsiaalne solidaarsustunne seisneb selles, et õpilane tunneb rahulolu osavõtust kollektiivi ühisest elust, ühisest tööst kollektiivi ette püstitatud ülesannete lahendamisel, oma vastutustunde tunnetamisest kollektiivi töö eest.

Kodanlikus koolis puudub sageli individualistliku kasvatussüsteemi tõttu õpilaste tõeline ning sügav sotsiaalse solidaarsuse

tunne. Sellele koolile on iseloomulikud niisugused juhtumid, et õpilane, kes sai näiteks kirjaliku töö eest hea hinde, tunneb rahulolematust sellepärast, et peale tema said sellise hinde veel mitu õpilast. Teistsugused on ühiskondliku kasvatuse tulemused nõukogude koolis. Õpetaja, kes kohtas kooli koridoris tütarlast, pööras tähelepanu tema äranutetud näole. Tema küsimusele: «Miks sa nii kurb oled?» vastas õpilane: «See on Leena pärast . . . Ta sai «kolme», meie aga andsime sõna õppida ilma «kolmedeta» ja aitasime teda palju.» See on näide sotsiaalsest solidaarsusest, mille puhul igasuguseid isiklikke edusamme või ebaedu vaadeldakse kollektiivi vaatepunktist, mistõttu seda elabki läbi mitte ainult antud õpilane, vaid ka tema kaaslased.

Sotsiaalne solidaarsustunne paneb lapsi võitlema oma klassi, kooli, pioneerisalga ja -rühma au ning hea nime eest.

Heas õpilaskollektiivis *austatakse ühiskondlikku arvamust*, kollektiivi häält, mis kõlab klassikoosolekutel, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonis, kus isikliku arvamuse kontrolliks on kollektiivne arvamus.

Ühiskondliku arvamuse kandjateks klassis on kõige paremad ja autoriteetsemad õpilased, kes on aktiiviks oma kaaslaste hulgas. Ilma aktiivita, ilma omamoodi eesrindlasteta ei saa olla elavat ega loovat kollektiivi. Aktivistid haaravad teisi õpilasi oma eeskuju, initsiatiivi ja energiaga kaasa, neid hakatakse austama, sest nad kehastavad eneses kollektiivi parimaid püüdlusi.

Alates esimestest koolipäevadest kodunevad lapsed kaaslastega, leiavad nende seast niisuguseid, kelle järgi soovivad joonduda, püüavad ise kuuluda aktiivi hulka. I klassi õpilane ütleb oma arvamuse kinnitamiseks vanematele: «Meil klassis kõik arvavad nii: Katja ja Nataša.» «Kõik» tähendab tal kaht kõige autoriteetsemat ning aktiivsemat sõbrannat.

Ühiskondliku arvamuse väljendajaks on õpilasajakirjandus, esmajärjekorras seinaleht. Hästi organiseeritud seinalehetöö korral (elav ja huvitav materjal, faktide objektiivne esitamine jne.) jälgivad õpilased seda kui kollektiivi häälekandjat suure huviga.

Kollektiivis areneb *seltsimehelikkuse tunne*. See väljendub õpilaste vastastikuse läheduse tunnetamises, vastastikuses arusaamises, rahulolus sellest, et õpilased on koos oma kaaslastega antud kollektiivi liikmeteks. Nii tunneb II klassi õpilane, et tema enda klassikaaslased on talle palju lähedasemad kui näiteks III klassi õpilased, keda ta vaid osaliselt tunneb, et tal on II klassi õpilastega palju rohkem ühist, et ta saab nendest rohkem aru, et ta armastab oma klassi, kus ta koos kaaslastega õpib, et tal on nendega ühised tundmused, mõtted ja püüdlused.

Seltsimehelikkuse tundes on silmapaistval kohal *peenetundelisus* ja *abivalmidus*. Hea seltsimees reageerib kergesti teiste õpilaste vajadustele, on alati valmis hoolitsema nende eest, nendele vajalikku abi osutama.

Seltsimehelikkuse tunne tähendab õpilaste huvide- ja püüdlusteringi laiendamist, õpilase väljumist oma individuaalse elu kitsastest raamidest. Selles väljendub vastutustunne mitte ainult enese, vaid ka oma kaaslaste eest.

Säilitades kõikide õpilastega head seltsimehelikud suhted, valib õpilane mõned nende seast endale sõpradeks. Sõpradele esitatakse tavaliselt suuremaid nõudeid kui seltsimeestele. *Sõprustunne* on sügavam, «intiimsem» kui seltsimehelikkuse tunne, ta on rohkem seotud inimese igakülgse hindamisega, samal ajal kui seltsimehelikkus võib tekkida vaid üksikute huvide põhjal, näiteks võivad lapsed saada headeks seltsimeesteks ühises töös Pioneeride Maja ringides, kalapüügil jne.

Õpetajad peavad arvestama ka väärsõpruse üksikuid fakte. Nende hulka kuuluvad eelkõige juhtumid, kui õpilane sõbrustab ainult selleks, et sõpra isiklikel, omakasupüüdlikel eesmärkidel kasutada. Näiteks püüdis üks VIII klassi õpilane sõbrustada ühe oma klassikaaslasega, kelle ema töötas kinos, ainult sel eesmärgil, et ilma rahata kinos käia. Taoline omakasupüüdlik sõprus on moraalsest seisukohast halb, kuna selle taga on vale ja pettus. Kaaslane arvab, et sõbrale meeldivad tema isiklikud omadused, tegelikult on aga peamiseks egoistlik arvestus.

Tuleb jälgida, et laste lähenemine koolis ei toimuks halval pinnasel. Mõnikord räägivad vanemad täiesti põhjendatult sellise «sõpruse» kahjulikkusest, mis nende lapsi õppetööst kõrvale kisub.

Õpilased ise rõhutavad sageli, kuivõrd tähtis on sõprade võrdõiguslikkus ning nad pole rahul nende kaaslastega, kes tahavad ühe IV klassi õpilase väljenduse kohaselt «olla sõpruses esimesed». Sõprade võrdõiguslikkuse nõue on täiesti seaduspärane, kuid see ei tähenda seda, et sõpradel peaks ühesugune autoriteet olema. Parema õppeedukusega õpilane võib sõbrustada halvema õppeedukusega õpilasega ja sellega viimasele positiivset mõju avaldada.

Hästi organiseeritud klassikollektiivis ja klassijuhataja küllaldase tähelepanelikkuse korral on negatiivse lähenemise juhud harvad. Tõsise ja vastutustundega kollektiivi üldine «toon», vaba aja sisukas veetmine — kõik see loob õpilaste vahel niisugused suhted, mida nimetatakse «isiklikeks» ja sunnib juhinduma kollektiivi huvidest. See, mida ütles N. Ostrovski noorte kohta, on täiel määral maksev ka laste kohta — neil peavad olema «parimad inimlikud tundmused»; nende vahel peab valitsema «ilus ja tore sõprus, mis põhineb vastastikusel austusel ning peenetundelisusel; neil ei tohi olla tigedat kadedust teiste edusammude korral; nad peavad kasvatama eneses veendumust, et üle kõige on kollektiivi huvid, et kollektiiv ei muuda inimest väärtusetuks, vaid tõstab ta kõrgele».

Nagu igasugune kasvatustöö, nii hõlmab ka kollektiivsus-

tunde, sõpruse ja seltsimehelikkuse kasvatamine ühteaegu üldisi vahendeid kui ka individuaalset lähenemist.

See kasvatamine sõltub esmajärjekorras sellest, mida kollektiiv enesest kujutab. Mida sihikindlam, püsivam ja aktiivsem on lastekollektiiv, mida rikkam on tema elu huvitava tegevuse poolest, seda kergemini omandavad kollektiivi liikmed kollektiivsus- ja seltsimehelikkuse tunde ning vabanevad egoismist ja pahatahtlikkusest, kui neid veel esineb. Sageli mõjub distsiplineerimatute, laiskade ja nõrga tahtega õpilaste lülitamine heasse kollektiivi soodsalt nende õpilaste arengule.

Heas kollektiivis mõistab õpilane paremini nõukogude õpilaste ees seisvaid eesmärke; võrreldes ennast kollektiivi teiste liikmetega, leiab ta stimuleerivaid vahendeid oma töö parandamiseks, näeb häid eeskujusid, keda jäljendada, leiab sageli vajalikku toetust ja abi. Võib öelda, et õpilase teadlikkus, tema ideelis-poliitiline tase ja distsiplineeritus kujunevad ainult kollektiivis.

A. Makarenko ehitas kogu oma pedagoogilise tegevuse üles õpilase kasvatamisele kollektiivis; ta kirjutas, et meie kasvatuse ülesanne seisneb selles, et kasvatada kollektivisti, ning ta kulutas palju jõudu selleks, et liita oma kasvandikud ühiskondlikult suunitletud, kindlaks ja vastutustundega tegutsevaks töökollektiiviks.

Heas õpilaskollektiivs kujunevad mitte ainult ühiskondlik suunitlus ja oskus elada ning töötada kollektiivis, vaid arenevad ka õpilase isiksuse mitmed muud positiivsed jooned: teadmishimu, tööarmastus, tahtekindlus, püsivus, ausus, iseseisvus ja algatusvõime. Millisel määral need või teised õpilase moraalse palge jooned kollektiivis arenevad, sõltub kollektiivi organiseeritusest, nõudlikkusest ja ühtsusest, tema töö sisukusest ja huvitavusest, antud õpilase suhtumisest kollektiivisse, sellest, kas kollektiiv on püstitanud ning eelkõige kas õpetaja on püstitanud ülesande kasvatada õpilase isiksust kollektiivi kaudu. Niisugusest kasvatamisest räägivad paljud pedagoogiliste nõupidamiste materjalid. Illustratsioonina viitame Sverdlovski 53. kooli vanempioneerijuhi tööle. Selles töös on näidatud niisuguste faktorite tähtsust pioneeride ja kommunistlike noorte initsiatiivi ning iseseisvuse arendamisel, nagu ühiskondlikult kasulik töö, selge ja konkreetse ülesande teadlik püstitamine, individuaalse või rühmainitsiatiivi toetamine, saavutuste näitamine töö käigus, õigeaegne ja arukas abi raskuste esinemise korral, järjekindlus üleminekul lihtsama ülesande lahendamiselt keerukama ülesande lahendamisele.

Kollektiivis ei saa lubada niisuguste negatiivsete iseloomujoonte avaldumist, nagu egoism, kangekaelsus, jonnakus, upsakus, jämedus, valelikkus või salalikkus. Nendes joontes avaldub õpilase lugupidamatus kollektiivi või üksikute kaaslaste vastu;

need omadused kõnelevad õpilase halvast suunitlusest, mis on vastupidine nendele eesmärkidele, mida püstitavad nõukogude õpilaste ette meie partei ja valitsus. Heas kollektiivis on suured võimalused iseloomupuuduste parandamiseks, kogu asi sõltub vaid sellest, kuivõrd organiseeritud ja nõudlik on see kollektiiv.

Õpilaste klassikollektiivi loomine toimub suurel määral õpetaja autoriteedi abil. Lapsed, kes kergesti lülituvad huvitavasse töösse, tunnevad hea õpetaja klassis end osavõtjaina paeluvast tegevusest. Õpetajate vahetamine aasta keskel võib negatiivselt mõjuda klassikollektiivile, kes uue õpetajaga harjumise ning tema nõuete ja töövõtete omandamise perioodil võib mõningal määral «rabedaks» muutuda.

Samal viisil sõltub ka pioneerikollektiiv paljuski pioneerijuhi isiksusest ja kollektiivi tugevusest. Kui pioneerijuht organiseerib huvitavat tegevust salga- ja rühmakoondustel, püstitab malevanõukogus sisukaid küsimusi, mis nõuavad ühist, pioneeride vahel hästi jaotatud tegevust, vastastikust abistamist ja initsiatiivi, siis tekib soodne pinnas ühteliitunud pioneerikollektiivi kasvatamiseks. Kui aga pioneerijuht suhtub oma tööse formaalselt või teeb seda igavalt ning ühetooniliselt, ilma et ta kõiki lapsi aktiivselt kaasa tõmbaks, siis käivad pioneerid koondustel ainult kohustuse tõttu.

Tootmistöö soodustab õpilaste liitumist. See kooskõlastatud tegevust nõudev ning konkreetse ülesande lahendamisele suunatud töö organiseerib hästi õpilasi, millest annavad tunnistust vaatlused, mida on tehtud õpilaste töökasvatuse kohta internaatkoolis (M. Skatkin, V. Jakovlev ja teised).

Esineb juhtumeid, et õpilased, kes on elanud teatud määral irdunult kollektiivist, muutuvad pärast ühist tööd, näiteks pärast tööd kolhoosipõldudel, tublideks ja aktiivseteks kollektiivi liikmeteks.

Kollektiivsustunde ja seltsimehelikkuse kasvatamiseks tuleb osata kasvatada õpilaste *aktiivi*. Juba I klassis võib õpetaja, kui ta lapsi tähelepanelikult tundma õpib, eraldada nende seas aktiivsemaid. Need on õpilased, kes oma energia, initsiatiivi ja organiseerimisvõimega suudavad kaaslasi korraldatavatesse üritustesse kaasa haarata; neil on klassis autoriteeti. Ent klassis tuleb vahet teha autoriteetsete laste vahel, kes võivad oma õppeedukuse ja distsipliiniga olla eeskujuks teistele, ning nende vahel, keda mõned kaaslased küll armastavad, kuid kellel pole autoriteeti. Niisuguste õpilaste hulka võivad kuuluda ka halva õppeedukuse ja distsipliiniga õpilased, kes avaldavad muljet oma «lõbususega», valmisolekuga tempudeks jms.

Õpilasaktiivi moodustades ja kasvatades peavad klassijuhatajad sellesse kuuluvais õpilasis kujundama iseloomujooni, mis aitaksid neil kaaslaste seas autoriteetideks olla: sihikindlust, organisaatorivõimeid, ühiskondlikku suunitlust, oskust arvestada

kaaslaste individuaalseid iseärasusi ja nende sobivust ühiskondlikuks tegevuseks. Kuna aktivistide ees seisavad väga tähtsad ülesanded, mille lahendamisele tõmmatakse kaasa kogu kollektiiv, siis tuleb aktiivile esitada suuremaid nõudmisi ja aja jooksul lülitada sellesse rohkem õpilasi.

Kollektiiv elab ja areneb ainult sel juhul, kui temas peetakse kinni rangest distsipliinist. See, et kõik peavad koolis täitma käitumisreegleid, ühendab lapsi. Kui õpetaja ei esita õpilastele küllalt rangeid nõudeid distsipliini alal või kui need nõuded pole ühesugused kõikide õpilaste suhtes, siis võib langeda tema kui kollektiivi juhi autoriteet ning koos sellega nõrgeneda stiimul kollektiivsustunde arenguks. Distsipliin on kollektiivi tähtsaimaks organiseerivaks aluseks. A. Makarenko pidas tõeliseks kollektiiviks ainult rangelt distsiplineeritud kollektiivi.

Kollektiivsustunne ei piirdu õpilastel oma klassi või pioneerirühma ja -salga piiridega; see areneb seetõttu, et õpilane tunneb ennast ka ülekoolilise kollektiivi liikmena, kuid viimane asjaolu sõltub juba suurel määral ka sellest, mida kujutab enesest too ülekooliline kollektiiv ja missugune on selle õpetajate kollektiiv.

Eeskujudeks peavad olema need koolid, kus pedagoogid moodustavad hea ja autoriteetse juhtkonna näol ühtse terviku ning kus niisuguse pedagoogilise kollektiivi kasvatusliku mõju tulemusena kujuneb kooli kui terviku, kogu õpilaskollektiivi kõrge moraalne ning kultuurne pale. See on kindel alus selleks, et iga kollektiiv koolis oleks hästi organiseeritud, et kujuneksid kollektiivi head traditsioonid, mille kasvatuslikule tähtsusele õigesti juhtis tähelepanu A. Makarenko.

Kooli laitmatu välimus, temas valitsev kord ja puhtus loovad õpilastes juba I klassist peale armastustunde oma kooli ja kollektiivi vastu, kes selles koolis õpib. Ühtekokku aitab see teatud määral kaasa ka kooli heakorrastamisele: õpilased võtavad osa koolimaja remondist ning korrastamisest, nad liituvad ühte, tajudes samal ajal ka vastutustunnet, mis neil lasub kui kollektiivi liikmeil.

Õpetajad tutvustavad lapsi sõpruse ja seltsimehelikkuse ilmekate ning huvitavate näidetega, analüüsivad neid sügavalt, et lapsed õpiksid austama häid seltsimehelikke suhteid. On hea, kui õpilased ise jutustavad oma sõprusest, jagavad oma tähelepanekuid sõprade peenetundelisusest ja abivalmidusest, avaldavad hukkamõistu halbadele ning ebaseltsimehelikele tegudele, mis võivad määrida kollektiivi au. Sõpruse ja seltsimehelikkuse näiteid leiavad lapsed elust ja klassiväliseks lugemiseks ettenähtud raamatutest. Seda eesmärki teenivad ka paljud lastefilmid ning -näidendid.

Õpetajatel on kasulik analüüsida õpilaste ees neid tegusid, mis annavad tunnistust seltsimehelikkusest ja kollektiivsustundest. Eriti olulised on just positiivsed faktid, mida tuleb laste ees

käsitleda kui kõrge moraali näiteid. Nii viis ühe maakooli V klassi õpetaja õpilastega õnnestunult läbi vestluse üksteise seltsimehelikust abistamisest, rajades oma vestluse lastele arusaadavale teemale — analüüsiti ühe tütarlapse käitumist, kes vabatahtlikult hakkas abistama mahajäänud sõbrannasid.

Poleks õige mitte käsitleda negatiivseid näiteid, ebaseltsimehelikke tegusid, kuid seda tuleb teha nii, et niisuguse teo toime pannud õpilane ei tunneks ennast mingil määral «kangelasena», kas või negatiivseski mõttes. Negatiivsetest tegudest on parem vestelda nii, et nendesse vestlustesse lülitataks ka vastupidiseid, positiivseid fakte.

Ei tohi leppida õpilasrühmitustega, kellel moraalsest aspektist vaadatuna on negatiivne alus. Näiteks «pooldas» ühes koolis osa VI klassi õpilasi Ženja S-i kui parimat õpilast, osa aga Katja M-i, ning suhted nende rühmade vahel polnud mitte just alati seltsimehelikud: Ženja pooldajad heitsid Katjale ja tema sõpradele ebaõiglaselt ette seda, et need on «tuupurid». Katja pooldajad aga rääkisid Ženjast ja tema sõpradest, et need on «ninatargad». Niisugustel juhtudel tuleb õpetajatel selgitada taoliste rühmituste kahjulikkust, sest need tekitavad selliseid negatiivseid tundmusi nagu egoismi, vihkamist ja pahasoovlikkust, mis pole lubatavad nõukogude koolis.

Seltsimehelikkuse ja kollektiivsustunde kasvatamiseks on tähtis, et õpilastel ühiskondliku suunitluse osas valitseksid perekonnas samasugused nõuded nagu kooliski, et nad ka kodus näeksid sõbralikku ja üksmeelset perekondlikku kollektiivi ning parimaid sõpruse eeskujusid.

4. Harjumused ja nende kasvatamine

Juba kooli astudes esineb õpilastel terve rida harjumusi, nii häid kui ka halbu. Ühed õpilased on hoolsad, puhtusearmastajad, korralikud ja viisakad, teised aga laisad, korratud ja jõhkrad. Õppe- ja kasvatustöö protsessis tuleb õpetajatel välja juurida õpilaste halbu harjumusi ning juurutada häid, mis edaspidi muutuvad omamoodi toeks õpilaste käitumisele ja on vajalikud nende kõlbelise ning vaimse palge kujundamisel.

Harjumuste üldine iseloomustus

Harjumusteks nimetatakse inimese püsivaid toiminguid ja tegusid, mis on muutunud otsekui tema lahutamatuks omaduseks, vajaduseks, mille mitterahuldamine tekitab ebameeldivaid, vahel isegi piinavaid tundmusi. Mitte asjata ei nimetata harjumusi «teiseks loomuseks». Inimene, kellele on harjumuseks saanud kiire ja

kärsitu kõnemaneer, mõtleb tõepoolest sageli, et ta ei saagi teisiti rääkida. Olles harjunud puhtusega, inimene kas kannatab või tunneb end vähemalt väga ebamugavalt, kui ta teatud asjaolude tõttu peab töötama räpases ruumis.

Harjumusega võib niivõrd koduneda, et ei märgatagi enam selle negatiivseid külgi. Kui inimesele räägitakse näiteks niinimetatud parasiitsõnadest («teate», «saate aru», «nii-öelda»), mis sageli esinevad tema kõnes, siis ta vastab: «Aga mis seal siis erilist on? Ma olen sellega lihtsalt harjunud.»

Paljud vilumused muutuvad harjumusteks, kui tekib vajadus vastava tegevuse sooritamiseks. Kuid harjumus pole seesama, mis vilumus. Esiteks võib harjuda ebaõige, oskamatu toiminguga (näiteks ebaõige istumisega koolipingis), vilumus aga annab alati tunnistust kinnistunud oskusest. Teiseks kuuluvad harjumused niihästi üksikute, vilumuste alla mittekuuluvate toimingute hulka (näiteks harjumus kuritarvitada üksikuid väljendeid, hoida käsi näo juures jms.), kui ka komplitseeritud iseloomujoonte hulka, nagu tahtekindlus, püsivus jms.

Mõnikord arvatakse, et meie teadvus ei kontrolli harjumust üldse. See pole nii. Tõepoolest toimub harjumustes paljugi automaatselt, ilma teadvuse vahetu kontrollita. Näiteks õpilane ei märkagi, kuidas ta käimisel kätega vehib, kuidas ta tunni ajal tõuseb või istub jms. Kuid niipea kui tekivad tingimused, mis raskendavad harjumuse avaldumist, ilmneb teadvuse osa: õpilane hakkab ennast jälgima, püüab end käimisel kokku võtta. Automatiseerumisel on harjumuste kujunemise suhtes oluline tähtsus, kuid ka kõige sügavamalt juurdunud harjumuse korral kontrollib teadvus siiski mingil määral toiminguid ja käitumist.

Harjumused ei ole pärilikud, neid omandatakse kasvatuse teel. Kasvatusprotsessis omandatud uued harjumused võivad oluliselt mõjutada inimese käitumist ja kogu tema ilmet. Mõned vanemad räägivad, et nad «ei tunne enam äragi» oma poega, kes sõitis puhkusele Suvorovi sõjakoolist, niivõrd palju on temasse juurutatud uusi käitumisharjumusi, mis mõjutavad tema nüüdset välist ilmet, kõnet jms.

Harjumuste osatähtsuse hindamisel inimese tegevuses eksisteerib kaks diametraalselt vastupidist seisukohta. Ühe kohaselt on inimese kogu tegevus redutseeritav harjumustele. Inglise filosoof Bacon väljendas seda seisukohta niisuguste sõnadega: «Harjumused valitsevad kõikjal...», kasvatus «ei ole olemuselt midagi muud kui varakult kujundatud harjumused». Kui seda vaadet jagada, siis seisaks kasvatuse ülesanne ainult harjumuste reguleerimises ning õpilaste kõiki toiminguid ja tegusid tuleks seletada üksnes harjumustega.

Selle seisukohaga ei saa nõustuda. Mitte ainult täiskasvanud inimese, vaid ka lapse elus on suur osatähtsus teadlikul, tahtelisel, sealhulgas ka looval tegevusel. Inimene ise võib oma harjumusi

omandada, muuta ja kaotada. Nagu me nägime, ei saa harjumusi endid käsitada täiesti automaatsete toimingutena, teadvuse osatähtsus on nendes küllaltki suur.

Teisel, täiesti vastupidisel seisukohal oli Rousseau. Rousseau sõnade kohaselt on «ainukeseks harjumuseks, mida tuleb lapses arendada, igasuguste harjumuste puudumine». Ka selle seisukohaga, mis täielikult ignoreerib harjumuste tähtsust, ei saa nõustuda.

Inimene oleks haletsusväärne ja abitu olend, kui tal ei oleks kasulikke, kindlalt juurdunud harjumusi. Harjumuspärast tegevust sooritatakse ju kiiremini, täpsemini, vähema jõukulu ja suurema kindlusega. Õpilane on harjunud koristama oma töökohta. See tähendab, et talle pole vaja seda meelde tuletada. Talle on juba külge juurdunud selline kord, et koristamine toimub kiiresti, täpselt ja nagu iseenesest. Mis oleks, kui õpilane iga kord järele mõtleks, kas ta võtab raamatud välja või mitte, kas tõusta õpetaja sisenemisel või mitte, või kui ta kaalutleks igal hommikul, missugust teed pidi kooli minna.

Iseloomujooneks muutudes, otsekui õpilase sisemise heakskiidu osaliseks saades, võib harjumus suunata õpilase käitumist. Hea harjumus on omamoodi reegliks, millele õpilane vabatahtlikult allub ja mis on tema tegutsemise stiimuliks. «Ma ei saa hakata mängima, enne kui ei ole õppinud,» ütles üks õpilane, «ma olen harjunud kõigepealt lõpetama töö.» Nii suunab selline harjumuspärane joon nagu vastutustunne õpilase tegevust positiivses suunas.

Kultuurse ja kõlbelise käitumise harjumused

Õpilaste kõlbelise kasvatuse suhtes on suur tähtsus *kultuurse ja kõlbelise käitumise harjumustel.*

Kultuurse käitumise harjumuste hulka kuulub eelkõige viisakus vanemate inimeste suhtes, mis avaldub näiteks selles, et inimene kohtumisel tervitab, pakub kohta vanemale, esmajärjekorras aga elatanud inimesele, pakub külalisele istet, kõneleb inimestega viisakalt jne. Ebaviisakus väljendub tavaliselt jämeduses, ebakultuurses käitumismaneeris jms. Viisakusetu on näiteks katkestada teisi (eriti vanemaid) vestlemise ajal. Viisakus välises suhtlemises väljendab nõukogude inimese peenetundelist suhtumist kaaskodanikesse, vanemate inimeste austamist ja sõbralikku suhtumist kaaslastesse. Kuid esineb ka juhuseid, millal õpilase viisakas väline ilme on üksnes sisemise jõhkruse ja egoismi omamoodi maskeeringuks.

Nii kodus kui ka koolis kasvatatakse harjumust hoida isiklikke asju ning esmajärjekorras neid asju, mis on sotsialistlikuks omandiks. Sellest küljest on kerge vahet teha nende laste vahel,

kes suhtuvad esemetesse korralikult ja hoolsalt, ning nende vahel, kes ei tunne asjade väärtust ning mõnikord isegi hooplevad hoolimatu suhtumisega nendesse. Asjade hoidmise üheks tähtsamaks harjumuseks on raamatute korralik kasutamine. Selle põhjal, kuidas inimene raamatutega ümber käis, võib hinnata niihästi täiskasvanud inimese kui ka õpilase kasvatatust.

Suur tähtsus õpilase kultuurse ilme suhtes on tema õigel kõnel — see peab olema ilmekas, ilma ülearuste afektatsioonideta ning jämedate väljendusteta.

Õpilase väline enesevalitsemine (poos, liigutused) on samuti üheks tema kultuurse käitumise harjumuspäraseks vormiks.

Iga püsiv iseloomujoon avaldub ka vastavates harjumustes. Näiteks on õiglane inimene harjunud rääkima ainuüksi tõtt, tal on raske kõnelda ebatõtt — isegi siis, kui see on vajalik (näiteks rääkida raskelt haigele kaaslasele tõtt tema tervislikust seisundist). Siiras inimene vihkab pettust, kavalust ja kahekeelsust ning tema harjumuspärane käitumine on ikka siiras, otsekohene nagu «avatud hingega» inimesel.

Sellised eespool kirjeldatud tahtelised iseloomujooned, nagu otsustavus, tahtekindlus ja püsivus sisaldavad eneses harjumusi, vajadust tegutseda otsustavalt, tahtekindlalt ja püsivalt. See käib ka moraalsete joonte, näiteks sotsiaalse suunitluse ja kohusetunde kohta. Ainult niisugust õpilast võib pidada kohusetruuks inimeseks, kellel on vajadus kohusetäitmise järele. Sellisele õpilasele on kohuse täitmata jätmine dünaamilise stereotüübi raskelt ületatavaks muutumiseks.

Kuid samuti nagu kultuurse käitumise harjumused, nii võivad ka tahtelise ja kõlbelise käitumise harjumused olla vaid välised, pealesunnitud. Sel juhul niisugused harjumused üksnes näivad püsivatena — tingimuste muutumisel nad kas nõrgenevad või kaovad. Näiteks harjus õpilane koolis käies vanemate ja õpetajate mõjul olema tagasihoidlik ning ennast kontrollima, kooli lõpetamise ja iseseisva elu alustamise järel ta aga loobus ruttu sellest harjumusest ning tal ilmusid vastupidised jooned — liigne vabadus ja lõtvus. Tõenäoliselt olid tagasihoidlikkus ja enesekontroll sellel õpilasel koolis ainult «järeleandmiseks» pedagoogide nõudmistele ning ei muutunud tema kõlbelisteks veendumusteks.

Harjumuste kasvatamine

Harjumuste kasvatamiseks on vaja teada, kuidas nad tekivad, missugused on nende kujunemise teed. Harjumuse tekkimise üheks teeks on see, mis lähtub *teadlikust tahtelisest tegevusest*. Sellest teest rääkis K. Ušinski: «Mingi toiming, mis nõuab meilt esialgu märgatavat tähelepanu koondamist ja

tahtepingutust, hakkab sagedase kordumise puhul kulgema ikka kergemini, üha vähema tähelepanu ja vähema tahtepingutusega, võib sel määral juurduda meie loomusesse, et sooritatakse isegi meie tahte vastaselt ning just siis, kui meie tähelepanu on suunatud mingile teisele asjale.»[43]

See tee võib kulgeda mitmeti. Oletame, et õpilast tuleb harjutada vara tõusma, et ta õigel ajal kooli jõuaks. Võib juhtuda, et ta omandab selle harjumuse raskustega, kõikumistega võitluses ebameeldivate tundmustega, võib aga ka ilmneda, et pärast ühtekahte korda hakkab õpilane kiiresti ja heameelega tõusma, ilma et ta isegi märkaks, kui vara tal tuleb nüüd ärgata.

Teiseks teeks on harjumuste kujunemine *matkimise* teel. Suitsetamine ja vandesõnade kasutamine on näiteks seletatavad mõnede täiskasvanute ja kaaslaste matkimisega. Õpilaste kõnnakus, hääles ja töövõtetes on mõndagi sellist, mida nad omandavad ebateadlikult, matkimise teel.

Esineb juhuseid, et harjumus tekib mingi tugeva ärrituse tulemusena. Õpetaja kasutas klassis väljendit «iidsest ajast alates». Õpilastele paistis see väljend huvitavana, veidi humoristlikuna ning nad kordasid seda kaua, mille tõttu selle kasutamine muutus tahes-tahtmata harjumuseks.

Kolmandaks teeks on vilumuste kujundamine lihtsa *kordamise* teel. Näiteks oli ühel õpilasel korrutamistabeli äraõppimisel raske vastata niisugustele küsimustele nagu 7×6 ja 9×8, sest ta harjus vastama küsimustele tabeli järgi, milles esimene arv oli alati väiksem teisest (6×7 ja 8×9). Samal teel kujunevad harjumused asjade, kohtade ja inimeste suhtes. Kui ühes internaadis hakati üht rühma lapsi üle viima teise tuppa, mis oli eelmisega võrreldes parem, siis paljud protesteerisid, esitades ainult ühe argumendi: «Meie oleme selle toaga harjunud.»

Õpetaja peab õpilaste harjumuste kasvatamisel püüdma igal üksikul juhul luua *kindlaid, ulatuslikke* ja *mõtestatud* harjumusi.

Õpilane Katja S. oli alati korralik. Võis arvata, et see on tema harjumuspäraseks jooneks, kuid kontrollimisel selgus, et see korralikkus on sõbranna (kelle mõju all Katja oli) pidevate narrituste ja keelitamiste tulemus. Antud juhul kinnistunud harjumust õieti öelda polnud.

Teisiti oli lugu õpilase Niina M-ga. Korralikkus on saanud temale niivõrd omaseks, et on muutunud *iseloomujooneks*. Kui klass pole millegipärast küllalt puhas, läheb see Niinale väga südamesse ja ta võtab kasutusele kõik vahendid klassi korrastamiseks. Ta ei armasta ka kiiresti kirjutada, sest kardab kiirel kirjutamisel tindiplekke teha.

---

[43] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 8, изд. АПН РСФСР, 1950, lk. 204

Õpetaja peab teadma, kuivõrd *ulatuslik* on harjumus antud õpilasel. Esineb üksikuid harjumusi, millel on kitsalt spetsiifiline iseloom; näiteks võib mõnedel üldiselt hästi kasvatatud ja puhtust armastavail õpilastel esineda halb harjumus hoida sõrme suus või närida küüsi. Teine tähendus on samadel harjumustel õpilaste juures, kes igas suhtes on korratud ja mustad. Nendel on antud harjumused üldisema iseloomujoone, korratuse, avalduseks. Mida rohkem iga eriharjumus leiab toetust teistelt taolistelt harjumustelt, seda iseloomulikumaks ning kindlamaks ta muutub antud õpilase suhtes.

Tähtis on ka teada, kuivõrd õpilane *saab aru*, et tal on see või teine harjumus. Õpilane Ženja P. paistis silma lobisemisega, kusjuures ta mitte ainult ei eitanud selle olemasolu enda juures, vaid koguni vastandas ennast selles suhtes sõbrannadele, öeldes: «Kuidas nad võivad küll lobiseda!» Õpilane Varja I. arvas, et tal on harjumus olla viisakas, samal ajal kui ta sellest küljest hoopiski silma ei paistnud.

Õpilased peavad harjumuspärase tegevuse sooritamisel teadma, et see on kasulik, paljudel juhtudel aga tundma sellest ka rahulolu ja heameelt, ainult nii muutub harjumus tõepoolest vajaduseks.

Õpilastes tuleb kasvatada maitset heade harjumuste suhtes. Seepärast tuleb harjumuste kasvatamisel selgitada nende kasulikkust, demonstreerida, kuidas oleks vastavat toimingut õigem sooritada. Õpetaja ei saavuta eesmärki, kui ta toob täpsuse eeskujuks õpilase, kes võib-olla püüabki olla täpne, kuid oma aegluse tõttu raiskab nendeks või teisteks toiminguteks liiga palju aega. Taoline harjumus kaotab oma külgetõmbejõu.

Me nägime, et sageli tekivad harjumused matkimise tulemusena. Seepärast tulebki väärtuslike harjumuste kasvatamisel õpilastele rohkem positiivseid eeskujusid anda. Ka õpetaja ise peab selles suhtes eeskujuks olema, muidu on tal raske lapsi mõjutada. On halb, kui õpetaja näiteks võitleb õpilaste keelekultuuri eest, ise aga ei räägi õigesti.

Harjumused kinnistuvad selle tegevuse *harjutamise* teel, milles nad avalduvad. Üks harjumuste kujundamise printsiipe on niisugune: mitte kordagi loobuda uue harjumuse täitmisest, seni kuni see pole kindlalt juurdunud. Kui õpilased peavad näiteks kindlal ajal tõusma või hakkama tegema koduseid ülesandeid, siis ei tohi lubada selle reegli rikkumist. Järeleandmised selles suhtes võivad viia selleni, et õpilased hakkavad otsima igasuguseid ettekäändeid kohustustest kõrvalekaldumiseks ning rikuvad sel kombel harjumust. Uue harjumuse rikkumist on teravmeelselt võrreldud sellega, mis juhtub siis, kui kukub maha ja hargneb lahti lõngakera. Tuleb kulutada palju aega, et lõnga tagasi kerasse kerida, tuleb palju ringe teha, et talle endist välimust anda.

Positiivse harjumuse treenimiseks ei maksa mingisuguseid eriti

soodsaid juhuseid oodata, vaid vastupidi, selleks tuleb kõiki võimalusi ja motiive kasutada. Ei tohi näiteks oodata mingeid eriti soodsaid juhuseid, et õpilastes täpsust ja korralikkust arendada, vaid nende joonte kasvatamiseks tuleb iga väiksematki võimalust kasutada. Need jooned peavad avalduma selles, kuidas õpilane paneb end riidesse ja võtab riidest lahti, kuidas ta alustab ja lõpetab tööd, kuidas kasutab tööriistu ja materjali, kuidas joonib vihikut jms.

Mõnikord võivad kaks harjumust näida kokkusobimatutena. Näiteks võivad näida kokkusobimatutena täpsuse harjumus ja kiiruse harjumus, kuid tegelikult pole see nii: kõne all on harjumuse kasvatamine töötada maksimaalse täpsusega, säilitades samal ajal kõrge tempo. Kõik see on täiesti võimalik, kui õpetada lapsi juba algusest peale nii töötama, et nad pööraksid erilist tähelepanu täpsusele.

Harjumuste kasvatamine nõuab kannatlikkust ja püsivust, tähelepanu pööramist üksikasjadele ning külgedele, mis moodustavad antud harjumuse. Ei piisa sellest, kui õpetaja näiteks ütleb õpilastele: «Harjuge kõiki oma koolitarbeid korras hoidma.» Reeglit tuleb selgitada ja täpsustada ning harjutada seda konkreetsete tegevusliikide varal.

Negatiivsete harjumuste vältimine ja nende likvideerimine

Kasvatustöö ülesannete hulka kuulub mitte ainult heade harjumuste kasvatamine, vaid ka halbade harjumuste vältimine ja likvideerimine. Muidugi on halba harjumust kergem vältida, kui juba juurdunud harjumust kaotada.

Eelkõige tuleb õpilastele selgitada *niisuguste harjumuste kahjulikkust*, mis sageli takistavad inimest töötamast, on distsipliinirikkumise põhjuseks ja kutsuvad esile kollektiivi seaduspärase rahulolematuse.

Nii häirib negatiivne harjumus õhtuti voodis lugeda normaalset und ja vähendab õpilase töövõimet järgmisel päeval. Harjumus palju ja mõttetult rääkida viib lubamatule lobisemisele klassis. Korratu ja ebaviisakas õpilane ei ole kollektiivis soovitud liikmeks, halvad kombed võivad aga muutuda kaaslaste pilkeobjektiks.

Halbade harjumuste vältimiseks peavad kasvatajad hoolitsema eelkõige selle eest, et õpilastel ei oleks selles suhtes negatiivseid *eeskujusid*. Ühes koolis oli õpilane, kellel oli harjumuseks omaette vilistada mitte ainult vabal ajal, vaid mõnikord ka tundides. Halb eeskuju mõjus paljudele õpilastele nakatavalt; tuli võtta tarvitusele karmid abinõud selle õpilase suhtes mitte ainult tema parandamiseks, vaid ka selleks, et tõkestada halva harjumuse levimist teistele õpilastele selles klassis.

Selgitades mingi harjumuse kahjulikkust, tuleb seda teha mõjuvalt. Üks klassijuhataja kirjeldas värvikalt, kuidas veedavad aega õpilased, kes sageli tundidest «poppi» teevad. Kirjelduse tulemusena kiitsid paljud õpilased pärast seda: «Osavad vennad! Meilgi oleks hea niimoodi lulli lüüa!»

Võitluses kahjulike harjumustega võib kasutada irooniat või teravat naeruvääristamist, kui see käib teatud negatiivsete käitumisnormide kohta ega solva õpilase isiksust.

Kui teatud halb harjumus on õpilaskollektiivis laialt levinud, siis tuleb kõigepealt kindlaks teha need õpilased, kes on initsiaatoriteks või ninameesteks, töötada nendega individuaalselt ning kutsuda esile kollektiivi hukkamõist. Algatajatele tuleb panna peamine vastutus, teisi aga vaadelda kui ninameestega pimesi kaasaminejaid.

Õpilased peavad alati olema kindlad, et igast sissejuurdunud harjumusest võib üle saada. Sellepärast ei tohi õpetaja klassis õpilaste iseloomustamisel kasutada selliseid väljendeid, nagu: «Ega sina muidugi ei saa ilma jämedusteta läbi», «Ma näen, et sa oled parandamatu» vms.

Selleks et võidelda negatiivsete harjumustega, tuleb nendele vastandada positiivseid, järgides reeglit «ühe harjumuse hävitab teine, sellele diametraalselt vastupidine». Et kõrvaldada õpilastel esinevat korratust, tuleb neile rohkem anda niisugust tööd, mis nõuab täpsust ja korralikkust, lastes positiivsetel kogemustel välja tõrjuda negatiivseid.

Seega on halbade harjumustega õpilastele niisuguse tegevuse organiseerimine, milles nad ajapikku omandavad teisi, häid harjumusi, üheks halbade harjumuste väljajuurimise kõige efektiivsemaks meetodiks.

Õpilased ei tohi olla harjumuste orjad. On vaja, et mitte harjumused ei valitseks inimest, vaid et inimene valitseks harjumusi ja suudaks neid vajaduse korral muuta.

9. Esteetilise kasvatuse psühholoogilised alused

Üheks nõukogude inimese vaimse rikkuse komponendiks on tema esteetiline kultuur. Kirjandus ja kunst peavad NSV Liidus aktiivselt kaasa aitama kommunistliku ühiskonna uue inimese kujundamisele, arendama tema esteetilist maitset, kaasa aitama sirguva põlvkonna kasvatamisele.

Esteetilises kasvatuses esinevate puuduste likvideerimise vajadust märgiti NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teesides «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ja haridussüsteemi edasiarendamisest meie maal».

NLKP XXII kongressil vastu võetud NLKP programm kavandab nõukogude kunsti arengutee. «Kirjanduse ja kunsti arenemise peajooneks on kindlustada sidemed rahva eluga, tõetruult ja kunstimeisterlikult kujutada sotsialistliku tegelikkuse rikkust ja mitmekesisust, innustavalt ja ilmekalt esile tuua uusi, tõeliselt kommunistlikke nähtusi ning paljastada kõike seda, mis takistab ühiskonna edasiliikumist.»[44]

Meie sotsialistlikus ühiskonnas on loodud kõik vajalikud tingimused selleks, et soodustada ja täiustada nõukogude inimeste esteetilisi tarbeid, anda neile rohkem võimalusi kaunite kunstiteoste ning kauni looduse nautimiseks, teha kunst rahva omandiks.

«Kirjandusel ja kunstil on tegemist inimese teadvuse ja hingeelu peenekoeliste sfääridega, nad tungivad inimeste kõige salajasematesse südamesoppidesse. Nad vormivad miljonite kommunismiehitajate vaimset palet. Seepärast on täiesti loomulik, et kunstiloomingu sisu ja suuna küsimus omandab, muidugi mõista peale otseste loominguliste probleemide, tohutu suure ideoloogilise ja poliitilise tähtsuse.»[45]

Hoolitsedes meie rahva esteetilise kultuuri eest, suunavad partei ja valitsus tööd kultuuri valdkonnas meie maal nii, et see vastaks kommunistliku ülesehitustöö üldistele ülesannetele, tõstaks rahva esteetilist maitset, õpetaks aru saama tõeliselt ilu-

---

[44] Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm, Tallinn 1961, lk. 121.

[45] L. F. Iljitšov, Partei ideoloogilise töö järjekordsed ülesanded. Ettekanne NLKP Keskkomitee pleenumil 18. juunil 1963. Tallinn 1963, lk. 52.

sast, kõrgelt hindama ja nautima eesrindlikke ning täiuslikke teoseid.

K. Marx kirjutas: «Ühiskondliku inimese *tundmused* on *teistsugused* kui mitteühiskondliku inimese tundmused. Ainult *inimolendi* objektiivselt väljaarenenud rikkuse tõttu areneb, osalt aga tekib esmakordselt *inimliku* emotsionaalsuse rikkus: muusikaline kuulmine, vormiilu tundev silm, kokkuvõtlikult öeldes niisugused *tundmused,* mis on võimelised inimlikuks naudinguks.»[46] Nendes sõnades on näidatud esteetiliste tundmuste sõltuvust inimolendi sellest rikkusest, mis on võimalik ainult ühiskonnas. Nendes sõnades on ka teine väga tähtis mõte, et esteetilised tundmused pakuvad inimesele naudingut.

Esteetiline kasvatus soodustab inimese harmoonilisuse ja koos sellega ka elurõõmu ning mitmekesiste huvide arendamist, mis peavad olema omased meie sirguvale põlvkonnale. Nauding, mida saadakse kokkupuutumisest iluga, aitab inimesel elada ja töötada.

«Inimene on oma olemuselt kunstnik. Ta püüab kõikjal nii või teisiti tuua oma ellu ilu.» Need M. Gorki sõnad viitavad inimestele sügavalt omasele vajadusele selle järele, et otsida ilu oma tegelikkuse tunnetamises, oma elamustes ja tegevuses.

Tõepoolest, isegi iidsetest aegadest peale pole võimalik leida inimesi, kes poleks ilmutanud huvi ilusa vastu. Seda tõestab kunstiteoste esinemine hilispaleoliitikumi perioodil, millest on säilinud loomade kujutisi põdrasarvedel ja kivitahvlitel. Sellel perioodil tekkisid ka mõningad etendused maagiliste kombetalituste, jahiepisoodide mängimise jms. vormis. Lõpuks võib toonikakunsti, poeesia ja muusika algmeid leida rütmilistes hüüatustes ning karjetes, mis kaasnesid ürgsete religioossete rituaalidega.

Religioossete kujutluste ja kombetalituste ulatuslik esinemine klasside-eelse ühiskonna inimeste juures on teatud määral seotud ka sellega, et religiooniteenrid püüdsid kombetalitustesse rohkem ilu ja esteetikat tuua, neid muusika, laulu, tantsude ja muu säärasega saata.

Esteetilised vaated, kunstiloomingu sisu ja vorm on erinevates ühiskondlikes formatsioonides küll muutunud, kuid ühelgi rahval ega ühelgi ajastul pole puudunud vajadus ilusa järele — rahvaste materiaalne ning vaimne kultuur on alati sisaldanud esteetilist suhtumist tegelikkusesse ja esteetilisi elamusi.

Ilutarbe sügavust kinnitab ka see, et lapsed püüdlevad ilu poole juba varasest lapsepõlvest alates; nad oskavad mingil määral eraldada ilusat inetust, anda esteetilisi hinnanguid, tegelevad hea meelega niihästi kunstilise interpretatsiooni kui ka loomingu alal: tantsivad, joonistavad, laulavad.

Koolieelsed lapsed saavad juba aru looduse ilust, armastavad

---

[46] К. Маркс и Ф. Энгельс, Из ранних произведений, Госполитиздат, 1958, lk. 503.

ilusaid mänguasju, tunnevad rõõmu ilust enda ümber, näiteks imetlevad ilusaid riideid ja esemeid.

Laste mänguasjad peavad eelkõige olema ilusad. Mängudes, mille abil laps tunnetab tegelikkust ja valmistub ette eluks, esineb arvukalt esteetilisi elemente, nendes peegeldub ilmekalt laste looming, sealhulgas ka kunstilooming.

Lapse psüühika kujunemise jälgimine oleks ühekülgne, kui me jätaksime kõrvale tema esteetilise arenemise. Esteetilise kasvatuse komplitseeritud küsimuste lahendamisel on suur tähtsus nende psühholoogilisel põhjendamisel. Psühholoogia aitab kaasa ilusa kui kategooria avamisele selle erinevates konkreetsetes vormides ja avaldumistes, ilu tajumise ja läbielamise objektiivsete ning subjektiivsete külgede kindlakstegemisele, aitab näidata ilu mõju lapse psüühilistele seisunditele, tegevusele ja isiksusele, leida tingimusi lapse esteetiliste muljete ja esteetilise maitse kõige efektiivsemaks arendamiseks.

Ilu mitmekesisus elus ja kunstis

N. Tšernõševski kirjutas: «Ilu on elu: ilus on see olend, kelles me näeme elu sellisena, nagu see meie arusaamiste järgi olema peaks; ilus on see ese, mis ilmutab endas elu või meenutab meile elu.»[47]

Nendest revolutsioonilise demokraadi sõnadest järgneb, et ilu nautimise allikaid tuleb otsida meid ümbritsevast elust.

Inimesele avaldab esteetilist mõju eelkõige loodus. Ilu looduses on objektiivseks faktiks, see eksisteeris juba enne inimese ilmumist.

Oskuse või soovi puudumine ilu tajumiseks looduses muudab vaesemaks inimese tunnetuse ja tema vaimse maailma. Nii jääb looduse ilu mõnikord väljapoole nende inimeste vaatepiiri, kes lähenevad loodusele kitsalt utilitaarselt seisukohalt. Esteetiline suhtumine loodusesse stimuleerib loodust paremini ja põhjalikumalt tundma õppima, leidma selles alati enda jaoks midagi uut, luues sel kombel erilise psüühilise seisundi, mille puhul inimene tunneb ennast lähedasemana loodusele.

Loodusega seotud esteetilised tundmused ei välista tunnetuslikku ega utilitaarset suhtumist loodusesse. Kuid esteetilises suhtumises loodusesse on esiplaanil tema need iseärasused, mis on omapärase naudingutunde allikaks. Looduse värvid, tema mitmesugused vormid ja nähtused, temale omane harmoonia, sümmeetria, rütm, dünaamika — kõik see loob ilu kujundeid, mis kutsuvad inimeses esile esteetilise naudingu.

Kõneldes looduse ilust tuleb silmas pidada niihästi anorgaani-

---

[47] N. G. Tšernõševski, Valitud teosed, I kd., Tallinn 1952, lk. 57—58.

list kui ka orgaanilist maailma. Me imetleme tähistaeva või ääretu mere ilu, kuid meid paelub ka ilu taime- ja loomariigis, näiteks metsa ilu erinevatel aastaaegadel, õitseva aia, lendlevate ja laulvate lindude jms. ilu. Erilist esteetilist muljet pakuvad inimesele loodusepildid, mis on seotud inimesega. Ilus on metsik ehk «puutumatu» loodus, kuid ka loodus, mida on «kujundanud» ja kultiveerinud inimene, mis kannab inimese töö jälgi ja mis samuti on omamoodi ilus.

Loodus on mitmekesine ning seetõttu on mitmekesine ka tema esteetiline mõju inimestele. Omamoodi ilus on meie maal niihästi põhjamaine loodus kui ka päikeseline lõuna, kuid palju hingestatud ilu on ka Kesk-Venemaa tagasihoidlikus looduses, mida ülistasid niisugused kirjanikud, nagu I. Turgenev, A. Tšehhov, K. Paustovski ja mis on inspireerinud meie paljusid kunstnikke, näiteks A. Savrassovit, I. Levitani, D. Polenovit.

Loodus on dünaamiline. Palju mitmesuguseid esteetilisi muljeid annab erinevatel päevaaegadel taevas — päikesetõusu ajal ja päeval, pilvituna ja pilves, lõhestatuna kiiskavatest välkudest ja loojangu eredates värvides lõõmates. Loodus on ilus kõigil aastaaegadel. Looduse mitmekesist ilu kirjeldas I. Turgenev oma teoses «Mets ja stepp».

Ilu esineb ka inimeses: tema välimuses, tegevuses, tegudes. Kui räägitakse ilust inimeses, siis esmajärjekorras peetakse silmas inimese vaimset olemust.

On olemas inimese kõlbeliste tegude ilu. Neid tegusid ja toiminguid me nimetame sageli ilusateks kui inimese parimate, ideaalsete omaduste avaldumist. On olemas mehisuse ilu, mida M. Gorki nii hästi ülistas oma laulus jahikullist ja tormikotkast.

On olemas kangelasteo ilu, milles kõige suuremal määral avaldub inimese vaimne tugevus. Meie kuulsate kosmonautide kangelaslikud lennud on selle vaimse rikkuse ilmekaks tunnistuseks, mille poolest paistavad silma mehised nõukogude inimesed; nende kangelasteod kutsuvad meis esile ülevustunde.

Sügava esteetilise mulje jätab inimese tegevus, peamiselt inimese töö. Niisuguse mulje jätab näiteks hästi organiseeritud ja kooskõlastatud töö vabriku tsehhis või kolhoosipõllul. Selles töös avaldub inimese kõlbeline ilu, tema füüsiliste ja vaimsete jõudude rikkus.

On olemas inimese kollektiivse töö ilu, mida nii sügavalt tunnetas ja kasutas oma kasvandike mõjutamiseks A. Makarenko.

Erilist esteetilist mõju avaldab inimese loominguline tegevus. Omapärast ilu näeme niihästi teaduslikes töödes kui ka leiutajate projektides, materjali teravmeelses ja leidlikus muutmises ning tehniliselt täiuslikus masina konstruktsioonis, mis kujutavad enesest üht olulist lüli inimese loomingulises tegevuses.

Inimese negatiivsed teod jätavad sageli mulje millestki inetust. Inimesest, kes on sooritanud halva teo, räägitakse sageli, et

«ta käitus inetult». Amoraalsed teod loovad mulje disharmooniast; tekib vasturääkivus selle vahel, missugune peab olema inimene ja kuidas ta käitub. Seepärast kaldume me inimeste inetute tegude hulka kandma eriti neid, milles avaldub inimese silmakirjalikkus, ebasiirus ning valelikkus.

Väga rikkalikult esineb ilu kunstiteostes. Kunsti osatähtsust ei saa redutseerida üksnes tema kunstilis-esteetilisele funktsioonile, kuid kunstilis-esteetiline hinnang on vajalik selleks, et iga kunstiteost võiks tõepoolest kunstipäraseks nimetada.

Kuigi kunst on elu peegelduseks, ei ole kunstiteosed tegelikkuse koopiad — nad ei protokolli elu, vaid võtavad sellest ainult iseloomuliku, tüüpilise, nad teatud määral rekonstrueerivad elu.

Kunstis on sellel elu rekonstrueerimisel ja konstrueerimisel oma kindel suunitlus, seepärast tuleb kunstiteoseid hinnata eelkõige nende ideelise sisu aspektist.

NLKP programmis märgitakse: «Rahvalikkuse ja parteilisuse printsiipidele rajatud sotsialistliku realismi kunstis on julge novaatorlus elu kunstilisel kujutamisel ühendatud maailmakultuuri kõigi progressiivsete traditsioonide ärakasutamise ja edasiarendamisega.»[48] Meie kunst on kõige eesrindlikum kunst, sest et tema ülesandeks on teenida rahvast, kes ehitab kommunismi, ja kasvatada rahvast kommunismi vaimus. Sotsialistliku realismi kunst ei kõrvalda seda, mida nimetatakse autori individuaalseks käekirjaks, ta avab autorile laialdased võimalused oma kunstiideaalide väljendamiseks, kuid kunstiline väljendusviis peab seejuures alati jääma rahvalikuks ja parteiliseks.

Erinevalt teaduslikest teostest mõjutavad kunstiteosed inimest mitte mõistetega, vaid kujunditega, millel on alati emotsionaalne jume.

Tüüpilised üldistused kunstiteostes erinevad radikaalselt seaduspärasustest, mis on kindlaks tehtud teaduse abil. Tüüpiline avaldub alati üksikus, milles on otsekui kontsentreerunud too ühine, mis on omane tervele nähtuste rühmale; tüüpilist tajutakse alati piltlikult, s. t. meeleliselt, samal ajal kui teaduslikud seaduspärasused väljenduvad sageli abstraktselt, neid vaid illustreeritakse näidetega.

Kunsti liike klassifitseeritakse mitmesuguste kriteeriumide järgi. Kuigi igasugusel kunstil on kujutav ja väljenduslik funktsioon, liigitatakse kunsti kujutavaks (näiteks maalikunst) ja väljenduslikuks (muusika). See liigitus on väga suhteline. Igas kunstiliigis kujutab mõni kunstnik rohkem tegelikkust, teised seevastu väljendavad rohkem oma tundmusi või psüühilisi seisundeid.

Kunsti peamised erinevused on seotud nende kujutavate ja

---

[48] Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm, Tallinn 1961, lk. 121.

väljenduslike vahenditega, mida kunstnikud kasutavad. Niisugusteks vahenditeks on näiteks muusikas helid nende mitmesugustes meloodilistes ja harmoonilistes kombinatsioonides, maalikunstis — värvid ja jooned, poeesias — sõnad ja kõne, skulptuuris — puu, marmor, kips, malm jms., arhitektuuris — mitmesugune ehitusmaterjal.

Iga kunstiteose efektiivsus sõltub tema sisust ja vormist. Kunstiteose sisusse kuulub mitte ainult tema objekt ehk teema, vaid ka see, kuidas kunstnik seda teemat käsitab ja avab ning missugune on kunstiteose idee (milles alati avaldub autori valiv suhtumine tegelikkusesse). Ühe või teise kunstiliigi erinevates teostes võib ühel ja samal teemal olla erinev sisu. Näiteks on ihnsa inimese tüüp olnud paljude kirjanike (Plautus, Molière, Balzac, Puškin, Gogol) teoste objektiks, kuid iga kirjanik on ihnurit kujutanud omamoodi, sõltuvalt ühiskondlikust ideoloogiast ja oma isiklikest tähelepanekutest. Võib esineda vähesisukaid kunstiteoseid väga tähtsal teemal; mida tähtsam on teema, seda teravamalt ilmneb teose sisutus, kui autor pole teemat küllalt sügavalt mõistnud, kui ta pole võtnud sellest küllalt tüüpilist ja iseloomulikku ning kui ta pole avanud seda niisuguses rakursis, mille puhul ka hästi tuntut tajutakse uuena.

Kunsti vormiks on tema kujutavad ja väljenduslikud vahendid, mille hulka tuleb lugeda mitte ainult materjali (helid, sõnad, värvid jms.), vaid ka kunstilisi võtteid. Kunstis esinevad suunad sõltuvad niihästi kunstiteose sisust kui ka vormist. Niisugusteks on näiteks suunad, mis kõige selgemalt ilmnevad ilukirjanduses: realistlik, naturalistlik, romantiline ja sümbolistlik suund.

Kunstiteose vormi omapära määrab tema stiili. Arhitektuuris näiteks, sõltuvalt vormist, eristatakse niisuguste ajalooliste epohhidega seotud stiile, nagu antiikne, renessanss, rokokoo, barokk, ampiir, modern.

Heas kunstiteoses peab valitsema sisu ja vormi harmoonia. Nõukogude kunst peab olema esmajärjekorras rahvuslik, ideeline, peegeldama nõukogude tegelikkust tema tüüpilistes vormides, samaaegselt peegeldama neid nihkeid, mis on elus veel perspektiivsed, mis on nõukogude inimeste püüdluste ning unistuste objektiks. Nõukogude esteetika mõistab teravalt hukka niinimetatud formalistliku kunsti, milles ilmeka ja tihti originaalsegi vormi juures puudub tähelepanuväärsem sügavam sisu. Meie kunst peab olema mitte lihtsalt «üldse» ideeline, vaid parteiline selles mõttes, et tema ideeline sisu teeniks kommunistliku ühiskonna loomise ja nõukogude inimese kommunismi vaimus kasvatamise eesmärke.

Kuid kunstiteos ei saa olla tõeliselt kunstipärane, kui tema sisu pole väljendatud kunstipärases vormis. Kirjanikul, kunstnikul ja muusikul võib olla vägagi hea ideeline kavatsus, kuid selle kunstilise realiseerimise nõrkuse tõttu kaob teose mõjuvus — see ei

veena, ei kutsu esile tugevaid kujundeid ega emotsioone, tekitab sageli igavust ja rahulolematust.

Nõukogude inimestel kasvab üha suuremal määral nõudlikkus kunstiteoste suhtes, seoses sellega tõuseb nõudlikkus ka kunstiteoste autorite vastu, nende loomingu sisukuse ja originaalsuse ning kunstivahendite valdamise vastu.

Ilu mõju inimesele

Ilu tajumine kui tegelikkuse peegeldus rikastab inimese tunnetust. Esteetiline on tegelikkuse eriliseks küljeks, mis eksisteerib objektiivselt ja on tunnetamise objektiks.

Kunstiteostel on väga suur tunnetuslik tähtsus. Nende esteetilisel tajumisel esineb alati teatud uudsuse element — isegi siis, kui teose teema on meile küllaltki hästi tuntud. Inimene, kes on hästi tuttav merega, näeb I. Aivazovski maale vaadeldes mitte ainult nende suurt sarnasust tegelikkusega, vaid avastab neis ka midagi uut. Aivazovski toob mere elust esile niisuguseid momente, mis võivad ka kõige suuremal asjatundjal silmapaari vahele jääda.

Ilukirjandus on M. Gorki väljenduse kohaselt «teadus inimesest». Ilukirjanduse mõju lugejale ei saa piirduda ainult kirjanduse esteetilise tajumisega, vastasel korral väheneks kunstiteoste tunnetuslik tähtsus. Ainult kunstipäraseid kirjanduslikke kujundeid tajudes võib aru saada tüüpilistest nähtustest, mis moodustavad kirjandusteoste sisu. Lüüriline luule pakub palju teadmisi inimelamustest, nende elamuste intiimsusest ja vasturääkivusestki ning need teadmised sõltuvad paljuski sellest, kuivõrd lugeja suudab kujutatavat autoriga koos läbi elada, koos läbielamine on aga üks esteetilise taju komponente.

Draamakunst avab inimese elu selle konfliktides ja vastuoludes, siin sõltub kunstiteosest (viimasega seoses ka selle kunstilis-esteetilisest tajust) teose tunnetuslik tähtsus. Draamateose halb lavaline esitus ei vii teda täiel määral vaatajani, sest ta kaotab oma kunstilise mõju.

Muusikal on tohutud võimalused inimese vaimse maailma tunnetamiseks. N. Ostrovski kirjutas: «Tšaikovski avab minu hinges niisugused intiimsed tundmused, tekitab minus selliseid õrnu mõtteid, mille olemasolu ma varem isegi ei aimanud.»[49]

Esteetilises tajus sisaldub alati hindav moment, otsustus, milles inimene väljendab oma suhtumist sellesse, mida ta tajub. Erinevalt «tavakohasest» stimuleerib ilus inimest seda ilu hindama, kusjuures ei rahulduta üksnes naudinguga ilusa tajumisest. See estee-

---

[49] С. Кац, Встречи с Николаем Островским, «Советская музыка», 1937, nr. 3.

tilise taju hindav külg sõltub inimese kultuursusest ning tema individuaalsetest tarvetest ja maitsetest. Muusikalises suhtes vähenõudlik inimene võib kõrgelt hinnata ka kunstiliselt nõrka muusikateost.

Esteetiline looduse ja eriti inimtegevuse tajumine stimuleerib inimest ka neid mingil määral hindama. Loodusevaated ei tekita ainult elamust ilusast, vaid ka otsustusi, milles antud loodusevaadet võrreldakse teisega. Ilus inimeste tegudes on sedavõrd tihedalt seotud nende tegude moraalse hindamisega, et otsustusi nende kohta võib pidada juhtivateks.

Ilus kutsub esile mälu- ja fantaasiakujutlusi. Need kujundid teenivad ühel juhul ilusa täpsema ja sisukama tajumise eesmärke (näiteks ilukirjanduslike teoste lugemisel), teisel juhul aga on suhteliselt «vabaks» assotsiatsioonide vooluks (näiteks muusikateoste kuulamisel). Ilusa tajumisel on subjektiivsed momendid mälu- ja fantaasiatöös üsna märkimisväärsed. Kodukoha loodus näib ilusana sellepärast, et see on seotud kütkestavate lapsepõlvemälestustega. Pärast Beethoveni 12. sonaadi kuulamist, milles esineb leinamarss, ütles üks väga elurõõmus inimene: «Ma ei saa aru, kellele on vaja seda surnumuusikat.» Sellel inimesel oli raske luua kujundeid, mida kasutas Beethoven oma hoopiski mitte lootusetult kurvas, vaid vaimustust ja kangelaslikkuse kujutlusi tekitavas leinamarsis.

Märkides tunnetuslike momentide kogu tähtsust esteetilises tajus, tuleb siiski öelda, et ilusa põhiliseks mõjusfääriks on tundmused. Just sellepärast seisnebki ilusa kogu mõju inimesele sageli tundmustes. Tegelikult on ilusa poolt esile kutsutud psüühilised seisundid keerulised, neid ei saa üksnes tundmustele redutseerida, kuid emotsioonide osa nendes on sedavõrd suur, et neid emotsioone tuleb üksikasjalikumalt vaadelda.

Tundmusi, mida tekitab ilu looduses, inimeses ja kunstis, elatakse läbi kui naudingut. Inimene tunneb rõõmu, tajudes ilusaid loodusevaateid, lugedes ilukirjandusteoseid, kuulates head muusikat, vaadeldes arhitektuuriliselt ilusat hoonet. Seda rõõmu elatakse läbi rahuldustundena, mõnikord ka veetlusena, vaimustusena, omapärase hingelise erksusena.

Esteetiline nauding erineb oluliselt naudingust, mida saadakse nende esemete ja nähtuste tajumisel, mida hinnatakse praktilisest seisukohast. Õpetaja tunneb rõõmu, nähes, kuidas õpilased edasi jõuavad, kuid selles elamuses pole esteetilist naudingut. Mitte ilma aluseta ei nimetata esteetilist naudingut omakasupüüdmatuks tundmuseks. Nautides vaatepilti õitsvast aiast või kuulates meeldivat muusikat, ei mõtle me sellele, missugust kasu me sellest saame. See ei tähenda, et esteetiline nauding kunagi ei kaasneks rahuldustundega, mis on seotud utilitaarsemat laadi kaalutlustega. Hästikonstrueeritud, täpselt ning mõnikord isegi meeldivalt tegutseva masina töö võib meis esile kutsuda rahuldustunde

niihästi tema tööstusliku efektiivsuse aspektist kui ka konstruktsiooni ning funktsioneerimise ilu seisukohalt.

Oleks väär käsitada esteetilist tundmust ainult kui muretut rõõmu, kui lõbu, mida elatakse läbi näiteks tantsu ajal või kerget ajaviitemuusikat kuulates.

Esteetiline tundmus võib olla *komplitseeritud* ja isegi *vastuoluline*, temas on sageli palju nukrust, ärevust, omapärast kannatust. Kuulates adagiot Beethoveni «Kuupaistesonaadist» me naudime seda imeilusat muusikat ning elame samal ajal läbi muusika poolt esile kutsutud melanhoolset meeleolu, mille tõttu muusika ilu ei kao, vaid pigem rikastub. Samal viisil tekitab Levitani maal «Purdel» meis sisemist ärevust, — midagi dramaatilist on selles maastikus ning samal ajal me tunneme seda vaadates esteetilist naudingut.

Esteetilist tundmust elatakse sageli läbi kui *vaimustust*; ilu kutsub inimeses esile niisuguse psüühilise seisundi, mille korral tunneme elu täiuslikkust, muutume vaimselt rikkamaks.

Ilu on sageli lohutuseks inimesele, kes on üle elanud teatud õnnetusi elus, ta aitab inimesel rohkem uskuda enesesse ja elusse.

Esteetilisi tundmusi liigitatakse sõltuvalt neid esilekutsuvate objektide *iseärasustest*.

Nii võime eristada ilusa tunnet, mis tekib peamiselt tähelepanuväärse vormi tõttu ja üliilusa tunnet, mille kutsub esile vormi ning sisu harmoonia. Nauding, mida saadakse asjadest ja nähtustest, mida iseloomustab peenus, kutsub esile kauniduse tunde. Viimane paistab silma suure vahetusega ning pole tavaliselt seotud või on väga vähe seotud teiste tundmustega, näiteks moraalsete ja intellektuaalsete tundmustega. Kauniduse tunde võivad näiteks esile kutsuda kenad nipsasjad.

Eriline koht esteetiliste tundmuste seas on *ülevustundel*, mille tekitajaks on suurepärased loodusevaated, ilu avaldumine ideaalsele lähedase inimese isiksuses, grandioossed kunstiteosed. Niisugune tundmus tekib näiteks tähistaeva, ääretu mere, rikka põlise looduse vaatlemisel. See tundmus esineb sageli, kui me tunneme naudingut geeniuse loomingust või inimese kangelasteost. Suured kunstiteosed kutsuvad esile mitte ainult tundmuse imeilusast, vaid ka selle erilise psüühilise seisundi, milles leidub geeniuse, selle teose looja imetlemise elemente. Seda elas läbi V. I. Lenin, kui ta kuulas Beethoveni «Apassionatat». Gorki kirjutas: «Kuulates Beethoveni sonaate, ütles Lenin: «Ma ei tea midagi paremat «Apassionatast», olen valmis kuulama seda iga päev. Imetlemisväärne, üleinimlik muusika. Ma mõtlen alati uhkusega, võib-olla naiivse uhkusega: missuguseid imesid võivad küll teha inimesed!»»[50]. On midagi omamoodi naiivset ja vahetut

[50] «Ленин о культуре и искусстве», изд. «Искусство», 1956, lk. 517.

selles üleva tundes, mida elatakse läbi suure kunstiteose alistava mõju toimel.

Ülevustunnet tekitavad ka grandioossed nähtused ühiskondlikus elus ja inimeste kangelaslikud teod. Need tundmused on lahutamatud kõlbelistest elamustest ning hinnangutest. Nõukogude inimeste kangelasteod sõja ja rahu päevil on nende inimeste moraalse suuruse avalduseks ning sellepärast kutsuvad nad meis eelkõige esile hinnangu kõlbelisest ja sotsiaalsest aspektist: patriotismitunde, uhkuse oma sotsialistliku kodumaa ja nõukogude rahva üle. Kuid esteetiline moment esineb ka selles psüühilises seisundis, mis on omane inimestele, kes reageerivad kangelastegudele.

Kunstiteosed ja elunähtused võivad esile kutsuda veel rea omapäraseid psüühilisi seisundeid, mida tavaliselt loetakse esteetilisteks tundmusteks.

Traagikatunde kutsuvad esile rasked elukonfliktid, mis tekitavad suuri kannatusi ja üsna sageli viivad inimese hukkumisele. See tundmus ei ole ainult kurb, temas on ka kõlbelise jõu tunnetamist, mis peitub traagilises isiksuses. Kangelase hukkumist tajutakse kui traagilist fakti, kuid me imetleme kangelast, kes hukkus, jäädes truuks oma kohustusele. Elus on moraalsete emotsioonide osa traagiliste faktide tõlgendamisel nii suur, et esteetiline moment, mis seisneb ülevustundes, jääb tagaplaanile. Kui me vaatame aga tragöödiat teatris, siis on see esteetiline elamus eriti märgatav: tundes kaasa tragöödia positiivsele kangelasele, me samal ajal teame, et selle kangelase kannatused ja hukkumine, kuidas nad elu ka ei peegeldaks, on draamakirjaniku kunstiloomingu vili ning sellepärast on lavalise tragöödia kõige vapustavam mõju vaid ajutiseks seisundiks.

Koomilise tunde tekitavad vastuolud antud inimese olemuse ja selle avaldumise vahel, inimese käitumise mittevastavus tema välisele või sisemisele palgele või konkreetsele situatsioonile, mittevastavus oodatava ja toimuva vahel, seda laadi konfliktid elus, mida esitatakse tõsistena, kuid mis tegelikult pole sugugi mitte tõsised.

Hlestakov N. Gogoli komöödias «Revident» on koomiline selle poolest, et esineb suur mittevastavus selle tühise inimese välise ja sisemise palge ning tolle karistaja-revidendi osa vahel, mida tal täita tuleb. Koomilised on siin ka kõik kubermangulinna ametnikud, kes värisevad Hlestakovi ees. Lugeja või vaataja naerab nende inimeste hirmu ja ärevuse ning rumalate tegude üle inimese ees, kes tegelikult pole muud kui kehastunud tühisus.

Koomilise tunne võib esineda ka heasüdamliku naeru kujul, mis lõbustab inimest, kui ta näiteks loeb humoristlikku jutustust, kuid see tunne võib esineda ka vihase hukkamõistu kujul, nagu näiteks satiiris, kus naeruvääristatakse ühiskondlikus või isiklikus elus esinevaid inetuid nähtusi.

Eriline koht on *huumoritundel*. Selle elamuse korral inimene mitte lihtsalt ei naera teiste inimeste käitumise ja tegude üle, vaid mingil määral ka haletseb neid, tunneb neile kaasa selles mõttes, et soovib neid näha teistsugustena. Paljud koomilised tüübid Ch. Dickensi romaanidest kutsuvad esile selle tundmuse. Need inimesed on meile naljakad, kuid me haletseme neid, sest et nende naljakas käitumises ja nende isiksuste koomilistes joontes on süüdi ebasoodsad sotsiaalsed tingimused. N. Gogol nimetas huumorit naeruks läbi pisarate, sest et selles naerus on ka nukrust nende alanduste pärast, mida talub inimene, kes on s u n n i t u d olema naeruväärne ebasoodsate sotsiaalsete tingimuste tõttu.

Tuleb rõhutada koomilise naeru tähtsust elus. Naer mõjub soodsalt närvisüsteemile ning isegi inimese siseorganite tegevusele, kutsub esile elevust ja rõõmu. Kuid hinnates naeru kogu tähtsust elus, tuleb samal ajal eitavalt suhtuda niisugustesse koomikatunde vormidesse, mis avalduvad tühises naljatamises, veiderdamises, banaalsuses, mis mõnikord viib katsetele madaldada ja naeruvääristada seda tähelepanuväärset ja suurt inimese elus ning tegevuses, mida tuleks mitte naeruvääristada, vaid austada.

Omades tunnetuslikku tähtsust ja mõjudes inimese tundmustele, mõjub ilus ka inimese tegevusele — selleski mõttes on esteetiline taju aktiivseks protsessiks. Lastele meeldib instseneerida luuletusi ja jutustusi, sisse elada kujutatavatesse osadesse. Lugedes ilukirjanduslikku teost, me seame mõttes ennast selle teose kangelaste olukorda ning elame sageli läbi teatud elamusi, võrreldes ennast ja oma tegevust nende kangelastega.

Ilul on inimesele suur mõju. M. Gorki kirjutas: «Iga kord, kui ma olen mere ääres, ma üha mõtlen, miks inimesed nii vähe asuvad mere äärde elama? Nad muutuksid sellest paremateks, sest et meri on ju selline sõbralik, temast tekivad inimese hinge head mõtted.» Luuletuses «Haljas kohin» näitas N. Nekrassov, kuidas saabuva kevade ilu sundis inimest loobuma kuritegelikust kavatsusest.

Käib haljas kohin üle maa,
Käib kevadkohin üle maa.
Õel mõte hingest taganeb,
Käest nuga variseb.

Vormilt ilus, kuid sisutu võib olla vaid meeldiva meelelahutuse objektiks. Mõnikord võib ilus vorm seostuda kõlbelises või sotsiaalses suhtes negatiivse sisuga, niisuguse «ilu» mõju inimesele tuleb pidada kahjulikuks. Nii näiteks on paljud kodanliku kirjanduse teosed vormilt küll laitmatud, kuid propageerivad egoismi, kitsarinnalist praktitsismi ja alatust.

Esteetika osa elus ja kunstis on väga lai ning esteetiliste objektide ja nähtuste mõju psüühikale tugev ja mitmekesine — neil on oluline osatähtsus lapse vaimses arengus. Seepärast tulebki laste esteetilisel kasvatamisel eelkõige kindlustada küllaldasel hulgal niisugust materjali, mis looks esteetilisi muljeid. Niisugust materjali peab olema lapsi vahetult ümbritsevas miljöös niihästi koolis kui kodus, seda peab olema laste elu-olus.

Koolis peavad valitsema mitte ainult puhtus ja kord, mis lapsele teatud esteetilist mõju avaldavad, vaid hoolitseda tuleb ka ruumide kujunduse eest, arvestades, missugune eesmärk on piltidel ja lilledel, lihtsal, kuid kaunil mööblil (sealhulgas ka koolipinkidel).

Kooli maa-ala haljastamisel on muude eesmärkide kõrval ka esteetiline eesmärk — kaunistada kooli territooriumi. Meenutades oma kooli, ütles üks üliõpilane: «Tore oli minna oma kooli, mille valge hoone paistis ilusasti silma ümbritseva roheluse keskel.»

Kooli kaunistamisel tehakse mõnikord kaks viga.

Esimene viga seisneb väheses nõudlikkuses ilusa suhtes. Näiteks rippusid ühe kooli koridoris vanemate klasside õpilaste poolt tehtud halvad koopiad tuntud kunstnike maalidest. Õpilaste kunstiloomingut tuleb muidugi ergutada, kuid vaevalt võib pidada otstarbekohaseks kaunistada kooli selle loomingu üpris ebaküpsete produktidega. Teises koolis torkas silma maitsetu ja halvasti teostatud skulptuur.

Teiseks veaks on asjaolu, et kooli kunstilisel kujundamisel ei arvestata laste ealisi iseärasusi. Paljudes koolides pole üldse pilte, mis sisult vastaksid algkooliealiste õpilaste tasemele. Tuleb välja, et laps, kes on harjunud lasteaia rühmatoas nägema paljusid temale lähedasi ning arusaadavaid kaunistusi: pilte, mänguasju jms., jääb kooli minnes sellest kõigest ilma. Muidugi ei ole kooliklass lasteaed, kuid nooremate õpilaste klassiruumid ei tohiks olla siiski sellised, kus kaunistuste aset täidavad vaid klassiseinale riputatud tabelid ja skeemid.

Õpilased peavad olema puhtalt, korralikult ja maitsekalt riietatud. Koolivormi sisseviimine soodustab seda maitsekust, likvideerides «segaduse» õpilaste riietuses, mis jättis inetu kirevuse, mõnikord ka maitsetuse mulje.

A. Makarenko pidas väga tähtsaks oma kasvandike välist ilmet, ta imetles kollektiivi ilu, mis avaldub ka selle välises ilmes. Samal ajal ei unustanud A. Makarenko kunagi, et esmajärgulise tähtsusega on siiski inimese kõlbeline, sisemine ilu. «Toredaks, mugavaks, ilusaks ja mõistlikuks on muutunud elu koloonias,» arutles ta, «ja seda nähes uhkustan minagi oma osavõtu-raasukesega maa ilustamisest. Aga minul on omad esteetilised kapriisid:

ei lilled, jalgrajad ega varjukad nurgakesed ei varja mu eest neid siniseis spordipükstes ja valgeis särkides poisse.»[51]

Esteetiliste muljete poolest peavad olema rikkad emakeele, joonistamise ja laulmise tunnid (mida üksikasjalisemalt käsitletakse allpool). Kõik koolipeod tuleb korraldada nii, et nad oleksid laste jaoks mitte ainult huvitavad, vaid ka ilusad.

Raskem on esitada nõudeid ilule laste koduse eluolu suhtes. Kuid ka siin, isegi kitsastes elamistingimustes, võib mõndagi toa kaunistamiseks ära teha. Igas perekonnas on võimalik, et sisustus, olgu see nii lihtne kui tahes, oleks samal ajal siiski maitsekas; maalide reproduktsioonid[52], toalilled ja mugav mööbel kaunistavad tuba. Jutt pole mingisugusest luksusest, mis sageli mõjub negatiivselt laste kõlbelisele kujunemisele, muudab nad hellikuteks, kapriisseteks ja pretensioonikateks, vaid jutt on sellest lihtsast ja kaunist, mis on jõukohane igale perekonnale.

Lastele mõjub kahjulikult kõik maneerlik. X klassi õpilane tuli lõpuõhtule silmatorkavas, rikkalikult kaunistatud, kuid maitsetus kleidis. Selgus, et ta tegi selle kleidi vanema õe nõuandel, kes oli vaimustatud igasugustest ehetest, kuid kellel puudus arenenud esteetiline maitse.

Suure esteetilise naudingu allikaks peab lastel olema loodus. Lastel, kes elavad maal, on selles suhtes suuréd eelised võrreldes linnalastega, kuigi maalapsed sageli harjuvad neid ümbritseva looduse iluga niivõrd, et ei märkagi seda. Suurtes linnades saavad lapsed loodust näha parkides ja skvääridel, rikkalikumat ja kaunimat loodust saavad nad aga nautida siiski üksnes puhkepäevadel ning koolivaheajal, mil nad linnast välja sõidavad.

Pidades silmas looduse suurt kasvatuslikku tähtsust lapse isiksuse kujunemisele (sellele viitas juba K. Ušinski), tuleb kasutada kõiki võimalusi, et arendada lastes seda, et nad tajuksid ilu ümbritsevas looduses.

Oma esteetika on olemas muidugi ka suurlinna elus, tema arhitektuuris ja skulptuuris — ilusad on sirged tänavad ja hästikujundatud väljakud, ilusad on moodsate vabrikute tsehhid; lapsed peavad sellele ilule tähelepanu pöörama. On halb, kui sirguv põlvkond ei märka seda ilu.

Eriti ilusad on linnad, kus on palju rohelust, ilus jõgi, palju mälestusmärke minevikust ja kaasaegseid kunstiteoseid. Kuid õpilased, kes elavad niisugustes imeilusates linnades, nagu näiteks Kiiev, peavad tundma vajadust ka «metsikuma» looduse nautimiseks väljaspool linna.

Ilus peab ümbritsema lapsi kõikjal elus. Mida rohkem esteetilisi muljeid lapsed saavad, seda paremini nad ilu tajuvad. Kuid ilu ei tohi neile pakkuda niisugusel hulgal ja selliselt, et lapsed

---

[51] A. Makarenko, Pedagoogiline poeem, Tallinn 1957, lk. 348.

[52] Soovitavam on siiski originaalteoste (eriti graafika) kasutamine. *Tõlk.*

pole enam suutelised seda sügavamalt mõistma ega hindama Pärast üht ekskursiooni Tretjakovi galeriisse ütlesid õpilased: «Me käisime kiiresti kõik saalid läbi. Üldmulje on tugev, kuid polnud aega peatumiseks, et üksikuid maale vaadelda.» On teada, et õpilased mõnikord «neelavad» raamatuid ilma igasuguse süvenemiseta; ilma vajaliku tähelepanuta võib vaadelda ka maali või kuulata muusikat, — teha seda ilma sisusse tungimata, ilma et see mingisuguseid elamusi tekitaks.

Suurtel kunstiteostel on inimesele suur kunstiline ja esteetiline mõju ka nende korduval tajumisel. Hea muusikateose korduval kuulamisel, korduval luuletuse lugemisel või teatud maali vaatlemisel tuleb lapsi õpetada säilitama esteetilise taju esialgset värskust. See tõeliselt esteetilise taju iseärasus on seotud sellega, et ilusa korduval tajumisel on väga meeldiv ühest küljest seda uuesti ära tunda ja läbi elada, teisest küljest aga — selles midagi uut leida.

Esteetilise maitse kasvatamine

Esteetilise taju, esteetiliste elamuste ja esteetilise hinnangu iseärasuste tõttu areneb inimesel *esteetiline maitse*.

Vanasõna ütleb: «maitse üle ei vaielda». Igal inimesel on õigus tunnetamise ja tegevuse igal alal oma individuaalset huvi ja maitset avaldada, kuid sellest ei järeldu, et inimeste maitseid, sealhulgas ka maitseid ilu küsimustes, ei saaks objektiivsete kriteeriumide järgi hinnata. Võib esineda kõrgelt arenenud kunstimaitset, aga võib esineda ka madalat, niisugust, mida nimetatakse «maitsetuseks».

Esteetilise maitse üheks kriteeriumiks on tema ühiskondlik ja esteetiline tähtsus. Kunstiteoste nautimine, mis oma sisu poolest on nõukogude inimestele võõrad ja isegi kahjulikud, on halva ning võib isegi ütelda demoraliseeritud maitse tunnuseks. Kunst peab inimest kõrgemale tõstma, õilistama; kunsti nautimine kunsti pärast võib olla paremal juhul üksnes meelelahutuse ja ajaviite objektiks, kuid mitte tõsise esteetilise kultuuri komponendiks. Mitte ilusaiks, vaid jälestusväärselt inetuiks tuleb pidada «kunstiteoseid», mis propageerivad sõda, kaitsevad rõhumist ja ekspluateerimist, samuti sisult küünilisi ja pornograafilisi «kunstiteoseid».

Kui intiimne ja individuaalne esteetiline elamus ka ei oleks, on ta teatud määral ikkagi k a a s a e l a m i n e. Tundes vaimustust meie rikkalikust ja mitmekesisest loodusest, kuulub iga nõukogude inimene samal ajal teiste nõukogude inimeste hulka, kellel on samasugused elamused. Nautida meile vaimult võõraid kunstiteoseid tähendab oma esteetilistes elamustes olla solidaarne meile vastupidise maailmavaatega inimestega, sageli ideeliste vaenlastega.

Suunates nõukogude inimeste esteetilise maitse kasvatamist, mõistab meie partei otsustavalt hukka formalistliku suuna kunstis, selle hulgas ka tolle suuna äärmise avaldumise — abstraktsionismi, mis on laialdaselt levinud kodanlikes riikides. Abstraktsionismi ei saa tunnistada kunstiks, ta on rahvale võõras ja arusaamatu, tal puudub sügavam sisu, ta on elust irdunud. Leppimatu võitlus abstraktsionismiga peab toimuma mitte ainult kodanlike kunstnike ja muusikute teoste suhtes, vaid võidelda tuleb ka mõnede nõukogude kunstnike katsete vastu tuua oma loomingusse sisse formalismi ning abstraktsionismi elemente.

Esteetilise maitse *moraalse puhtuse* nõue tähendab, et tuleb kõrgelt hinnata kõiki kunstiteoseid, mis on pühendatud ühiskondlikult tähtsale teemale, et neid tuleb esteetiliselt nautida. Esteetilise maitse ühiskondliku sisukuse kriteerium on küll väga tähtis, kuid mitte ainuke.

Esteetilise maitse teiseks kriteeriumiks on arusaamine kunstilisest *vormist* selle *ühtsuses sisuga*. On olemas reeglid, mille järgi hinnatakse kunstiteose vormi või interpretatsioonikunsti. Nende reeglite hulka kuulub näiteks mõõdutunde säilitamine. «Mulle meeldis kõige rohkem Maša laul,» ütles üks õpilane pärast kolhoosis toimunud isetegevuskontserti, «ta laulis kõige kõvemini.» Laulja aga, kes püüab kõige kõvemini laulda, demonstreerib mõõdutunde puudumist, sama puudus esineb ka niisuguse laulu austajatel.

Vormi ja sisu kooskõla on väga tähtsaks esteetikareegliks. Õpilase silmatorkavalt ilusat riietust tajutakse inetu «laiguna», kui õpilane ilmub niisuguses riietuses tundi või siis kooli laupäevakule.

Esteetilise maitse kolmandaks kriteeriumiks on selle *vastavus* parimatele, kõige autoriteetsematele eeskujudele ning traditsioonidele. Nii on suured kunstiteosed läbi teinud kestva ajaproovi ning neid on hakatud nimetama šedöövriteks. Kui VIII klassi õpilane ütleb, et «igasuguste Beethovenite kuulamine on igav» või kui IX klassi õpilane eelistab A. Puškini ja S. Nadsoni värsside võrdlemisel ilmtingimata viimase luulet, siis demonstreerivad nad sellega halba maitset. Muidugi ei tohi ilusa hindamisel autoriteete formaalselt järgida. Mõned hindavad kunstiteoseid kõrgelt ainult sellepärast, et «nii on kombeks», saamata sealjuures kunstilist elamust. Üks IX klassi õpilane ilmselt igavles sümfooniakontserti kuulates, kuid küsimusele «Kas kontsert meeldis?», vastas see õpilane (kes ei paistnud sugugi mitte silma musikaalsuse poolest): «Kas Tšaikovski muusika võib siis mitte meeldida?»

Õpilaste esteetilise maitse kasvatamisel tuleb arvestada nende ealisi ja individuaalseid iseärasusi. Lapsed peavad olema ette valmistatud ilusa tajumiseks elus ja kunstis. Sellepärast tuleb kunstiteoste tajumisel kinni pidada kindlast järgnevusest.

Seda, mis pole arusaadav, ei saa ka esteetiliselt tajuda. Vesteldes I—II klassi õpilastega nõukogude inimeste kangelastegudest sõja ajal, ütles üks õpetaja: «Ilusaid kangelastegusid tegid meie võitlejad, kes langesid kodumaa eest.» Lapsed avaldasid kahtlust nende sõnade suhtes: «Mis ilusat on surmas?» Kui õpilane loeb ilukirjanduslikku teost, mis ei vasta tema eale, võib tal tekkida isegi vastikus niisuguste teoste vastu.

Kunstiteosesse süvenemiseks on sageli vaja omamoodi tööd. V. Belinski kirjutas: «Ilma ettevalmistuseta, ilma kireta, ilma töö ja püsivuseta ilutunde arendamisel iseendas ei saa keegi kunstist aru.»[53] Sellepärast on sageli vajalik spetsiaalne ettevalmistus antud eale arusaadava ilusa esteetiliseks tajumiseks. Õpetajatel on kogemusi niisuguse ettevalmistuse korraldamisel. Nižni Tagili 49. kooli õpetaja M. Zatsepina on teinud huvitavat tööd vanemate klasside õpilaste esteetilise kasvatuse selles lõigus, mis on suunatud nende ilukirjandusliku maitse arendamisele.

Tehes ettevalmistusi õhtuks «Vene kunstnikud», tutvusid õpilased kunstnik V. Perovi eluloo ja loominguga. Õpilastel lasti jutustada, mida kunstnik tahtis väljendada oma maaliga «Troika». Üks õpilane ütles pärast maali vaatlemist: «Mis seal jutustada, kõik on niigi selge. Kahju lastest ja kõik.» Õpetaja soovitas õpilasel järele uurida, kuidas suhtus kunstnik oma maalisse ja kuidas seda hindasid kaasaegsed. M. Zatsepina soovitas õpilasel tähelepanelikumalt vaadelda, kuidas maal on teostatud ning mõtelda järele, milline mineviku elutõde maali kaudu avaldub. 15 päeva pärast esitas õpilane maali kirjelduse, mis näitas, et õpetaja poolt soovitatud maali tajumise ja lahtimõtestamise võtted olid tulemusi andnud. Õpilane vaatles maali otsekui uute silmadega, õppides seda sügavamalt ning kunstiliselt õigemini tajuma.

Areneda võib ka looduses valitseva ilu tajumine, kui seda tajumist vastavalt ette valmistada. Too ettevalmistus võib seisneda näiteks mõnede eelteadmiste andmises või kirjandusteoste lugemises, mis kirjeldavad ühtesid või teisi loodusnähtusi. «Ma hakkasin hoopis uut moodi, palju paremini ja sügavamalt tundma looduse ilu pärast suvist vihma või äikest,» ütles VIII klassi õpilane pärast seda, kui ta oli lugenud peatükki «Äike» L. Tolstoi triloogiast «Lapsepõlv. Poisiiga. Noorus».

Õpilaste esteetilise maitse arengut soodustab kunstialase kirjanduse lugemine. See kirjandus varustab õpilasi kunstiteoste mõistmiseks vajalike teadmistega, kunsti seaduspärasuste tundmisega, tutvustab neid mitmesuguste kunstisuundade ja -stiilidega, annab argumenteeritud hinnanguid teoste kohta. Kunstiteaduslike ringide töö üheks tähtsamaks lõiguks koolides on vastava kirjanduse tundmaõppimine. Kunstiteadusliku kirjanduse arutlemisel

---

[53] В. Г. Белинский, Статья о «Тарантасе» Сологуба. Полное собрание сочинений, т. IX, lk. 91.

tekivad sageli vaidlused, milles hästi ilmneb õpilaste kunstimaitse, mis vaidluse käigus mõnikord ka muutub.

Õpilaste esteetilise maitse tõeline kultuur nõuab, et esteetiline taju oleks siiras. Mõned õpilased teevad näo, et neid paelub näiteks tõsise klassikalise muusika kuulamine. Mõnikord järgivad nad kunstiteoste hindamisel pimesi «moodi», mis on levinud nende lähema keskkonna vaadetes.

Võitlus õpilaste halva esteetilise maitsega on raske pedagoogiline ülesanne. Halb maitse avaldub näiteks niisuguste teoste kõrges hindamises, mis seda ei vääri, samuti selles, et tõsisemale eelistatakse alati kerget, meelelahutuslikku kunsti. Kunstimaitse puudumine võib avalduda ka igapäevases elus, näiteks riietuses.

Mõnikord tungivad meile sisse nõukogude inimesele vaimult võõrad kunstiteosed, näiteks kirjanduse valdkonnast. Võib arvata, et püüdlusest originaalsuse ja «uue» poole tekibki mõnedel meie noormeestel ning neidudel huvi abstraktsionistlike teoste vastu.

Halva esteetilise maitsega on eriti seetõttu raske võidelda, et sageli on see maitse muutunud juba harjumuseks, kindlakskujunenud harjumuste väljajuurimine on aga alati raske. Halva maitse ületamise peamisteks teedeks on selgitustöö ning halbadele kunstiteostele niisuguste vastandamine, mis õpilastes head maitset kujundavad. Ei maksa lastele keelata tegelemast modernistlike teostega, mida on nii palju kaasaegses kodanlikus kunstis, neile tuleb vaid näidata, et nende teoste originaalitsemis- ja uudsusepüüu taga on tihti peidus maneerlikkus, sisutus, tõeliselt kunstipärase vormi puudumine või vaesus. Niisugustele teostele tuleb vastu seada realistlikke või tervest romantikast kantud teoseid, et õpilased õpiksid neid armastama ja omandaksid õige maitse.

Nagu kasvatustöö kõikides lõikudes, nii muutub töö ka esteetilise kasvatuse alal tõhusamaks, kui seda toetatakse kodus. Tähelepanekud näitavad, et õpilaste halb esteetiline maitse on sageli seletatav täiskasvanute halva eeskujuga.

Laste kunstilise tegevuse arendamine

Sirguva põlvkonna esteetilise kasvatuse programmi kuulub ka kunstilise tegevuse arendamine. Kunstilist tegevust liigitatakse interpretatsiooniks ja loominguliseks tegevuseks, kuigi kunstiteose kõrgetasemelisel interpreteerimisel, näiteks muusiku või näitleja poolt, on alati loov iseloom. Laste esteetiline kasvatus peab olema suunatud niihästi interpretatsiooni kui ka loomingulise tegevuse arendamisele.

Lasteaedades lapsed joonistavad, voolivad, laulavad, loevad luuletusi ja tegelevad rütmikaga. Koolis areneb laste kunstiline tegevus niihästi tundides (kirjandus-, laulmis-, joonistamistundides) kui ka õppetööst vabal ajal ringides. Mõned lapsed tegele-

vad eraviisiliselt veel muusikaga või võtavad tunde mõnel teisel kunstialal.

Õpilaste loomingulist kunstitegevust demonstreeritakse koolipidudel ja isetegevusõhtutel. Hea organiseerimise korral (eelkõige küllaldase ettevalmistuse, repertuaari ja esinejate õige valiku korral) on nendel pidudel ning õhtutel küllalt suur kasvatuslik tähtsus, sest et nad tekitavad elevust ja rõõmu niihästi esinejate kui ka kuulajate seas, arendavad laste kunstialaseid huve ning võimeid ja on samaaegselt üheks laste ühteliitmise vahendiks.

Laste kunstilist tegevust tuleb stimuleerida kui nende igakülgse arengu ja esteetilise kultuuri olulist allikat. Kunstiga tegelemine võimaldab omandada niisuguseid teadmisi, oskusi ja vilumusi, mis aitavad kunstist paremini aru saada, mõista mitte ainult kunsti saavutusi, vaid ka kunstilise tegevuse protsessi. Kunstiline haridus koolis peab täiustama laste esteetilist maitset.

Laste kunstiline tegevus emakeele ja kirjanduse tundides võib avalduda kirjandusteoste ilmekas lugemises, dramatiseerimises, kirjandite kirjutamises poeetilist käsitlust nõudvail teemadel.

Laulutundides omandavad lapsed vajalikke algteadmisi muusikast, õpivad koori- ja soololaulu. Muusika ja laulmise õpetamisel tuleb arendada laste muusikaalaseid võimeid: kuulmist, rütmi, laaditunnet (meloodia- ja harmooniatunnet), muusikalist mälu. Laulmise ja muusika alal avalduvad märgatavalt õpilaste individuaalsed iseärasused, nende seas ka laste muusikalised algmed. Kui klassis suuremat osa õpilasi võib pidada muusikaandelt keskpärasteks, siis osa nendest on tavaliselt andekamad ning vaid üsna väike hulk hoopis väheste võimetega sel alal.

Joonistustundides arendatakse laste kunstilist nägemistaju ja oskust esemete, nende kontuuri, värvi ning valgus-varju sihikindlaks vaatlemiseks, arendatakse kunstiteoste kompositsiooni analüüsimisoskust. Kopeerides graafikat ja maale[54] ning tehes joonistusi skulptuuridest või iseseisvalt valitud teemale, õpivad lapsed valdama pliiatsit, tušši ja pintslit. Koolides on peale kirjandus- ja muusikaringide ka kujutava kunsti ringid, kus kunstihuvilised ja selleks võimelised lapsed saavad rahuldada oma huve ning arendada võimeid.

Teatrikunstiga tegelevad õpilased näiteringides. Koolides lavastatakse näidendeid, kus esinevad õpilased, kellel on kalduvusi ja võimeid draamakunstiks. Paljudes koolides kutsutakse ka spetsialiste laste teatriharrastusi juhtima.

Nagu näeme, on laste kunstilise tegevuse piirkond laialdane. Loomingulise tegevuse edukus sõltub eelkõige töö organiseerimisest ja metoodikast ning sellest osatähtsusest, mis talle antakse õppe- ning kasvatustöö süsteemis. Paljudes koolides peetakse

[54] Kaasaegses joonistamise õpetamise metoodikas graafika ega maalide kopeerimist ei kasutata. *Tõlk.*

laulmis- ja joonistustunde tegelikult teisejärgulisteks, mis alandab nõudlikkust niihästi nende tundide andmise, kui ka õpilaste õppeedukuse suhtes.

On olemas mõned üldised printsiibid ja reeglid, mis kehtivad kogu tundides ja klassivälise töö korras tehtava kunstilise kasvatuse kõigi vormide kohta.

1. Kunstilise kasvatuse ringides tuleb õpilastele mitte ainult anda vastavaid teadmisi ja vilumusi, vaid kasvatada neis ka vajalikke võimeid: kunstilist taju ja vaatlusvõimet, reprodutseerivat ning loovat fantaasiat, esteetilisi tundmusi.

2. Õpilasi tuleb tutvustada kõrgeväärtuslike kunstiteostega, näiteks demonstreerida häid reproduktsioone maalidest või lasta kuulata head muusikat (mida on kõige kergem teha helisalvestuse abil). Seejuures tuleb lapsi harjutada tõsiselt suhtuma kunstiteoste tajumisse.

3. Õpilastele tuleb õpetada kunstiloomingu võtteid. Näiteks kirjandusliku «sõnaseadmise» õpetamisel võib kasutada seda «mehhanismi», mida soovitas L. Tolstoi:

«esiteks, suurel hulgal ilmunud mõtetest ja kujunditest valida üks;

teiseks, valida selleks sõnad ja sõnastada see mõte;

kolmandaks, pidada ta meeles ja otsida talle koht;

neljandaks: selles, et pidades kirjutatut meeles, vältida kordamisi, vahelejätmist, osata ühendada järgnevat eelnevaga;

lõpuks selles, et ühel ajal mõtelda ja kirjutada ning seda nii, et üks ei segaks teist.»

4. On tähtis, et õpilased õpiksid analüüsima ja hindama niihästi iseenda kui ka kaaslaste kunstilist tegevust. Kõneldes esteetilisest kasvatusest algkooli laulmistundides, toob N. Grodzenskaja näiteid selle kohta, kuidas I klassi õpilased õpivad vahet tegema niinimetatud «avatud» ehk «lameda» heli laulmise ja «ümarama» heli laulmise vahel. Lapsed omandavad oskuse mitte ainult vahet teha ilusa ja inetu heli vahel, vaid hakkavad ka aru saama laulmise seosest lauldava sisuga. Pärast koorilaulu «Kiiss-kiisuke» ütlesid õpilased: «Me ei laulnud õrnalt ja mahedalt, lõpus laulsime liiga valjult «äiu», laps võib üles ärgata.»[55]

Sel viisil arendatakse mitte ainult õpilaste esteetilist maitset, vaid tõuseb ka nende nõudlikkus kunstilise tegevuse suhtes.

5. Tuleb võidelda laste kunstiloomingus sageli esinevate puuduste vastu, milleks on kiirustamine, kvantiteedi tagaajamine ja kvaliteedi alahindamine. Õpilasi tuleb veenda tuntud kirjanike, kunstnike ja heliloojate eeskujude varal, et hea kunstiloomingu saamiseks ei tohi rahulduda saavutatuga, vaid et sageli tuleb tehtut mitu korda ümber teha.

Kõik õpilased, kes tegelevad kunstiloominguga, peavad

[55] Сб. «Эстетическое воспитание в начальной школе», Учпедгиз, М., 1959, lk. 130.

teadma, et ka kõige suuremate võimete korral peavad nad palju töötama ja palju teadma, et nende looming oleks produktiivne. Ka kõige suuremad anded on viljatud ilma teadmiste, oskuste ning visa tööta.

6. Niihästi ilusa tajumisel ja hindamisel kui ka kunstilises tegevuses tuleb arvestada laste individuaalseid maitseid ning võimeid. Kui õpilane armastab näiteks laulmist ja tal on selleks võimeid, joonistamiseks aga pole üldse kalduvust, siis poleks õige sellele õpilasele esitada ühesuguseid nõudeid niihästi laulmis- kui ka joonistustundides. Õpilaste huvid võivad avalduda ka valivas suhtumises kunstilise tegevuse sisusse. Kui õpilane armastab joonistada maastikke ja see tal hästi välja tuleb, siis pole põhjust suunata ega sundida teda teiste süžeede kasutamisele.

Õpilaste individuaalsed iseärasused avalduvad ka nende kunstilise tegevuse vormis või stiilis, sisemistes stiimulites, mis loomingut stimuleerivad. Nagu näitas B. Teplovi poolt teostatud uurimus muusikaliste võimete kohta, lähtusid ühed heliloojad loominguprotsessis fantaasiast (Rimski-Korsakov), teised aga tundmustest (Tšaikovski). Need kaks kunstile lähenemise erinevat tüüpi esinevad ka õpilaste juures.

7. Vaja on stimuleerida laste kunstilist tegevust, arvestades kõikide inimeste vajadust ilu järele. Kuid kõik kasvatusvahendid, mis on suunatud laste kunstilise tegevuse arendamisele, ei tohi laste loomingust kõrvale jätta üht selle peamist tingimust — siirust.

Spetsiaalset käsitlemist nõuab küsimus andekatest lastest.

Noorte talentide avastamine ja arendamine on keeruline töö, mis nõuab teadmisi ja suurt taktitunnet. Esineb juhuseid, et õpetajad peavad last andekaks ja sisendavad seda ka lapsele endale, hiljem aga selgub, et lapsel polegi antud kunstialal erilisi võimeid, tal tekib pettumus ning ta loobub oma lemmikalast, kus ta teatud töö korral võinuks siiski edu saavutada.

Ka tähelepanematus lapse andekuse suhtes või selle hilinenud tunnustamine mõjub õpilastele alati halvasti. Tehes õpilasele õigustatud etteheiteid õppeedukuse halvenemise kohta, ütles klassijuhataja taktitult: «Sa võiksid väga hästi õppida, kui see sinu muusika sind peast segi poleks ajanud.» Tõepoolest, on võimalik, et muusikaga tegelemine viib õpilase mõnel määral õppetööst kõrvale, kuid seda ei tohiks muusikaliselt andekale lapsele niisuguses solvavas vormis öelda.

Loomingulisse kunstitegevusse tuleb haarata kõiki, kaasa arvatud ka niinimetatud vähemandekad, pidades seejuures meeles N. Tšernõševski sõnu: «Taju, mida tekitab inimeses ilu, on helge rõõm — sarnane sellega, mis täidab meid meile armsa olendi juuresolekul.»[56] Seda rõõmu pakub ilu tajumine looduses ja kunstis, kuid see tundmus muutub veelgi elavamaks ning tugevamaks, kui õpilane tegeleb kunstiga.

[56] N. G. Tšernõševski, Valitud teosed, I kd., Tallinn 1952, lk. 57.

10. Kooliealiste laste psüühilised iseärasused

1. Noorema õpilase psühholoogia

Muutused lapse elutingimustes seoses tema kooliastumisega

Noorem kooliiga ehk algkooliiga hõlmab lapse õpiaastaid algkoolis, s. t. perioodi 7.—8. aastast 10.—11. aastani. Nende aastate jooksul toimuvad lapse elutingimustes ja tegevuses väga tähtsad muutused ning muutub ühtlasi ka tema psüühika.

Kooliastumine on murdeliseks momendiks lapse elus. Nüüd on ta õpilane, tema põhiliseks tegevuseks saab õppimine, süstemaatiliste teadmiste kogumine loodusest ja inimühiskonnast. Õppimine saab tema esimeseks ning kõige tähtsamaks ülesandeks, millesse ta peab suhtuma suure vastutustunde ja elava huviga. Koolis astub õpilane uutesse ja keerukamatesse suhetesse kõikide õpetajate ja oma eakaaslastega; temale esitatakse rida uusi ja küllaltki rangeid nõudeid, mille täitmine on vajalik õppetöö normaalseks kulgemiseks ja õpilaste ühiskondliku aktiivsuse ning kõlbeliste iseloomujoonte kasvatamiseks. Kui hästi laps poleks ka perekonnas või lasteaias kooliks ette valmistatud, ikkagi satub ta kooli astumisega uude kollektiivi, kool avab tema ees otsekui uue maailma.

On tähtis, et kool võtaks tema läve esmakordselt ületavat last vastu vajaliku tähelepanelikkuse ja sõbralikkusega, et kooliastumise päev jääks talle meelde rõõmsa päevana, uude ellu astumise päevana.

Koos uute kohustustega omandab õpilane ka uued õigused. Ta saab õiguse, et kodus arvestataks tema õppekohustusi, kontrollitaks mõistlikult tema tööd, tehtaks kõik, et kodused tingimused soodustaksid tema õppeedukust ja distsiplineeritust.

Kooli astuva lapse üldises iseloomustuses on kõige suurem tähtsus sellel, kuidas ta on *kooliks ette valmistatud.*

Lapse koolikũpsust tuleb vaadelda kolmest küljest: füüsilise ja psüühilise arengu ning mõnede eelnevate teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamise küljest.

Üheski teises vanusejärgus pole õppetöö nii tihedalt seotud tervisliku seisundi ega füüsilise arenguga kui nooremas koolieas. Selles vanusejärgus, eriti aga kahes esimeses klassis, võib hoolimatu suhtumine lapse tervisesse ja tema organismi karastamisse tõsiselt pidurdada õpingute edukust. Keskmises koolieas saavad lapsed kergemini üle haigustest, nende organism on üldiselt tugevam, haiguste korral säilib neil vaimne töövõime paremini kui algklasside õpilastel.

Nooremal kooliealisel esinevaid *füüsilisi iseärasusi* peavad pedagoogid kasvatustöös arvestama.

Kuigi luustik on nooremas koolieas tunduvalt tugevam kui koolieelsetel lastel, sisaldab see siiski veel palju kõhrkudet; lülisamba, vaagnapiirkonna ja jäsemete luude luustumine pole kaugeltki veel lõppenud. Seda tuleb silmas pidada kehaliste harjutuste korraldamisel ja õige isteasendi vilumuse kasvatamisel. I ja II klassi õpilastele on sõrmede ja kämbla väikesed liigutused väsitavad, sest et kämblalülide luustumine pole veel lõppenud, randme luustumine aga lõpeb alles pärast 12. eluaastat.

Nooremate õpilaste muskulatuuri ja lihasjõu märkimisväärne arenemine on sageli nende uhkuse objektiks — lapsed püüavad näidata oma lihaste jõudu ja seda veelgi arendada. Kuid seda püüdu peavad reguleerima täiskasvanud, sest et lapse lihased väsivad võrdlemisi kergesti.

Südame-veresoonkonna süsteemi mitteküllaldane areng nõuab ettevaatust ja plaanikindlust laste organismi karastamisel; organismi tuleb kaitsta ülepingutuse ja muutuste eest, mille kutsuvad esile temperatuuri järsud kõikumised.

Nooremas koolieas saavutab laste aju umbkaudu 90% täiskasvanud inimese aju kaalust (7-aastase lapse aju kaalub 1280 g, 9-aastasel 1350 g, 12-aastasel aga 1400 g). Aju struktuuris näeme otsmikusagarate kasvu aktiviseerumist, 7-aastase lapse peaaju koores on kuus kihti ja kaks allkihti nagu täiskasvanugi ajus. Samal ajal jätkub aju funktsionaalne areng, mis toimub kogu kooliperioodi vältel; õppetöös areneb koore analüütiline ning sünteetiline funktsioon. Algklasside, eriti esimeste klasside õpilasi iseloomustab peamiselt esimese signaalsüsteemi tegevus, suurte poolkerade koores kujunevad ajutised seosed ei ole veel vajalikul määral kindlad, ajukoor ei reguleeri alati koorealuseid piirkondi. Kõige selle tõttu osutuvad vajalikuks pedagoogilised mõjutusvahendid, mis võimaldaksid täiustada ajutiste seoste kujunemist ja tugevdada koore reguleerivat tegevust, vältides ühtlasi lapse närvisüsteemi ülepingutamist.

Noorema õpilase õpingute edukus sõltub suurel määral nendest *psüühilise arengu iseärasustest*, mis tal on kujunenud enne kooli astumist.

Toome näitena kaks II klassi õpilast — Kolja B. ja Genja D. Mõlemad nad on pärit arenenud perekondadest, mõlemad õppi-

sid lugema enne kooli astumist, kuid samal ajal kui Kolja areng enne kooli kulges igati normaalselt, kusjuures arvestati tema iga ja talle esitati kindlaid nõudeid, oli Genja hellitatud laps, keda vanemad isegi tema enda juuresolekul nimetasid «ebatavaliselt andekaks poisiks». Teda polnud õpetatud püsivalt ega keskendunult töötama, tal ei olnud kasvatatud nõudlikkust enese vastu. Selle tulemusena astus ta üle kooli läve ilma ettevalmistuseta püsivaks tööks ja õpinguraskuste ületamiseks; ta ei tahtnud tundides oma jõudu pingutada ja õppis seetõttu kogu esimese poolaasta jooksul üpris keskpäraselt.

Samuti on vaja, et kooli astuvatel lastel oleks teatud *teadmisi ja oskusi.* Mida laialdasem on koolieelsete laste teadmiste ja oskuste ring, seda kergem on neil omandada uusi teadmisi, mis selleealistel lastel tavaliselt toetuvad konkreetsetele elulistele kujutlustele. Esimestes klassides on seletava lugemise tundides kerge vahet teha laste vahel, kellele on peaaegu kõik sõnad tuttavad ning kes iga sõna võivad illustreerida näidetega elust ja raamatutest, ning laste vahel, kes paljudest sõnadest aru ei saa.

Erinevused äsja kooli astunute vaimses tegevuses sõltuvad kõige suuremal määral kasvatusest koolieelses eas, kuid poleks õige sellest järeldada, et õpilase edasine arengukäik oleneb ainult koolieelse kasvatuse tingimustest.

Juhtub sedagi, et kooliks hästi ettevalmistatud õpilane õpib esialgu väga hästi, enamasti enne kooli kogutud teadmisi kasutades, hiljem aga tema õppeedukus langeb mitmesugustel põhjustel (õpetaja ebaõige lähenemine sellele õpilasele, vanemate kontrolli nõrgenemine, uute huvide tekkimine, mille tõttu väheneb huvi õppimise vastu, õpilane ei oska ületada raskusi uue, talle tundmatu materjali omandamisel). Arvestades laste ealisi ja individuaalseid erinevusi, võib õpetaja täielikult arendada nende psüühilisi omadusi, mis on vajalikud väga heaks ja heaks õppeedukuseks.

Noorema õpilase vaimse tegevuse suhtes on oluline osa teadlikul suhtumisel õppimisse, armastus õppetöö ja kooli vastu.

Enamasti soovivad lapsed minna kooli juba enne kui nad seitsmeaastaseks saavad. Mitte juhuslikult pole «kooli» mängimine üheks populaarsemaks mänguks kuue- ning isegi viieaastaste laste seas. Seitsmeaastased lapsed ootavad koolimineku kannatamatuse ja rõõmuga.

Ühel juhul on juba koolieelsel perioodil loodud alus, millele õpetaja toetub oma õppe- ja kasvatustöö käigus, teisel juhul tuleb seda alust alles luua; kolmandal juhul, ja see on juba kõige halvem, tuleb kõrvaldada halbu harjumusi ning negatiivsete iseloomujoonte algmeid, mis on külge juurdunud ebaõige kasvatuse tagajärjel koolieelses eas.

Algklassides omandatakse eelkõige tähtsamad vilumused lugemise, kirjutamise ja arvutamise alal, samuti teatud hulgal teadmisi vene keelest ja aritmeetikast, IV klassis ka ajaloost, geograafiast ja loodusloost.[57] Joonistus- ja laulmistundides tutvuvad lapsed kunstiga, kehalise kasvatuse tunnid soodustavad nende kehalist arengut; nad omandavad ka mõningaid märkimisväärseid oskusi ja vilumusi käsitöö alal. Esmakordselt omandavad lapsed teadmisi ja vilumusi õppetunnis, kus on kogu klassikollektiiv, õpetaja juures, kellel lasub kogu vastutus laste eduka õpetamise ja kasvatamise eest. Õpilastel tuleb esmakordselt teha tegemist õpikutega ja õppetarvetega, nende õppetöö allub täpsele režiimile.

Õieti öelda muutub lapse vaimne tegevus alles kooli astumisel vaimseks tööks, mis on täpselt planeeritud ja suunatud teatud tagajärgede saavutamisele. Õpilane klassis ei ole enam laps lasteaias, kus ta isegi niinimetatud õppetegevuste ajal ei vabane mängumeeleolust ning kus tal pole nii suurt vastutustunnet nagu seda nõutakse koolitundides.

Iga koolivilumus, mille laps õppetöös omandab, on oma füsioloogiliselt ja psühholoogiliselt olemuselt keeruline. Näiteks lugemine — kui võtta ainult selle väline külg — on protsess, millest võtavad osa nägemis-, liigutus- ja kuulmisretseptorid nende mitmesugustes vastastikustes seostes. Lugemise sisemise külje valdamiseks, s. t. loetust arusaamiseks on vajalikud peened analüütilis-sünteetilised operatsioonid.

Vene keele tundidel, milleks on ette nähtud palju aega nooremate õpilaste tunniplaanis (I klassis kuni 60%), on väga suur tähtsus lapse vaimsele arengule, millele viitas ka K. Ušinski. Kaitstes «häälikumeetodit» lugema õpetamisel, ütles Ušinski, et see «annab samal ajal lapsele iseseisvuse, harjutab lakkamatult lapse tähelepanu, mälu ja mõistust ning äratab huvi õppimise vastu»[58].

Keerulised on ka teised koolivilumused, mida õpilased algkoolis omandavad, ning igaüks neist on omailmeline. Kuigi laps ka matemaatikatunnis tegeleb lugemisega (ülesanded), on ta sel juhul siiski hõivatud «arvudemaailmast», millega opereerimine peab talle omaseks saama. Lapsed õpivad mitte ainult loendama ja lahendama matemaatikaülesandeid, vaid tutvuvad ka praktiliselt mõningate geomeetriliste kujunditega: ringidega, ruutudega, kolmnurkadega, õpivad mõõtma meetri ja sentimeetriga. Kõik need on tähtsad vahendid teadmiste saamiseks, õppetööks.

---

[57] Siin ja edaspidi on silmas peetud vene koolide õppeplaane ning programme. *Tõlk.*

[58] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 6, изд. АПН РСФСР, 1949, lk. 272.

Saadud teadmiste sisu ja omandatud vaimse töö vilumuste koostöös toimub lapse *vaimne kasv*, mida konkreetselt tõestab lapse võime omandada üha keerulisemaid teadmisi ja vilumusi, samuti võime iseseisvaks ja loovaks vaimseks tööks.

Õpilase vaimse kasvu seisukohalt on suur osatähtsus õppimissuunitluse, vastutustunde ja õppimise niisuguste motiivide ning stiimulite kujunemisel, mis suurendavad õpilase püüdu õppetöös edu saavutada.

Nooremate õpilaste *õppimismotiivide* tundmaõppimine näitab, et need on üsna mitmekesised. Ühed motiivid piirduvad ainult vahetu õppetööga, näiteks huviga teadmiste omandamise vastu, lugemis-, kirjutamisoskuse omandamise vastu, soov saada õpetajalt head hinnet jms. Teistel juhtudel on need motiivid seotud õpilase tõsisema suhtumisega tegelikkusesse. Nii näiteks võib õpilane õppida selleks, et parimate õpilaste hulka kuuluda, olla eeskujuks kaaslastele jms. Noorematel õpilastel esineb mõnikord motiividena ka selliseid konkreetseid kaalutlusi nagu: «Kui ma «viie» saan, siis kingib ema mulle selle eest midagi.» On halb, kui niisugustel kaalutlustel on peamine koht õpilase õppimismotiivide seas.

Uurimused on näidanud, et I—II klassi õpilastel on peamisteks motiivideks need, mille määrab suhtumine õppimisse kui tõsisesse ja vastutusrikkasse tegevusse, III—IV klassi õpilastel aga ka püüd saavutada esikoht klassikollektiivis, näidata end kui head õpilast. I—II klassi õpilaste õppimishuvid on sageli diferentseeritud mitte õppeainete sisu, vaid tegevusliikide järgi. Üks I klassi tütarlaps ütles, et talle meeldib, kui õpetaja loeb tunnis, tema sõbrannale aga meeldib, kui ta ise loeb; ühele õpilasele meeldib arvutamine, teisele tekstülesannete lahendamine. III—IV klassis tõuseb esiplaanile huvi mitte tegevusprotsessi enese vastu (mitte selle vastu, mida õpilane teeb teadmiste omandamise protsessis), vaid selle vastu, missugune on nende teadmiste sisu. Lapsed tahavad teada saada mitmesuguste maade iseärasusi, tutvuda mitmesuguste rahvaste eluga minevikus, saada selgitusi vaadeldavate loodusnähtuste kohta jms.

M. Volokitina tähelepanekute kohaselt meeldib isegi I klassi õpilastele, kui õpetaja, aidates neil üle saada õppetöös esinevaist raskusist, rõhutab, et nad pole enam väikesed lapsed, vaid «päris õpilased». Need sõnad suurendavad lastes soovi töötada, annavad neile uut energiat.

See, kuivõrd tõsine ja püsiv on õpilaste õppimissuunitlus, sõltub esmajärjekorras õpetajast. Algklasside õpilastel ei ole veel sügavat suunitlust, seda printsipiaalsust suhtumises õppimisse, mis kujuneb kooli järgmistel astmetel. Õppetöö käigus muutuvad õppimismotiivid aegamööda tugevamateks ja sügavamateks ja selles suunas töötavadki õpetajad, kuigi nad ei nõua noorematelt õpilastelt oma tegevuse niisugust motiveerimist, mille tõsi-

dusest ja printsipiaalsusest selleealised lapsed veel aru ei saa. Sellepärast on õpilaste õppimissuunitluse kujunemise suhtes esmajärgulise tähtsusega õppe- ja kasvatustööalased võtted õppetundides.

Ühe Moskva kooli I klass paistis silma kõrge õppeedukuse, distsiplineerituse, laste suure aktiivsuse ja nende elava õppimishuvi poolest.

Vaatlused näitasid, et õpetaja saavutas edu tänu peamiselt alljärgnevaile võtetele.

A. Õpilaste stimuleerimine. Õpetaja kasutas hästi võistlust: «Kes loeb veel paremini?», «Kes jutustab mulle nii, et kõigil oleks meeldiv kuulata?» jms.

B. Märkuste peaaegu täielik puudumine keeldude kujul («Ärge mürage!», «Ärge rikkuge korda!»). Eelistati juhtnööride andmist sellisel kujul, et õpilastest räägiti «meie» või «tema» vormis («Kuulasime tähelepanelikult», «Käitus hästi»).

C. Õpetamisvõtete mitmekesisus. Lugemistundides kasutati näiteks jutustamist, valjult ja vaikselt lugemist, dramatiseeringuid, loetu täiendamist jutustustega laste endi kogemustest (sellest, mis lapsi eriti huvitas): «Kes on käinud kolhoosis? Kes jutustab meile, mida ta nägi kolhoosis? Niina jutustab meile, meie aga kuulame. Võib-olla keegi lisab midagi?»

Teadmiste omandamine nõuab tegelikkuse vahetu tunnetamise protsesside — aistingu, taju ja vaatluse — vastavat arengut.

Võrreldes koolieelsete lastega on nooremate õpilaste nägemisteravus suurem, noorema kooliea jooksul kasvab see veelgi (J. Belostotskaja, A. Hvatova, J. Belostotski uurimused). Paraneb ka silmade akkomodatsioon ja konvergents, mis on vajalikud pilgu üleviimiseks kaugetelt esemetelt lähedastele ja lähedastelt kaugetele. Ka värvide eristamise alal võib algkoolis õppimise aja jooksul progressi märgata. L. Švartsi andmete kohaselt on III klassi õpilaste värvide eristamistundlikkus I klassi õpilastega võrreldes kasvanud keskmiselt 45%. J. Ignatjevi ja L. Švartsi uurimused näitasid, et nooremate õpilaste värvitundlikkust on võimalik suurel määral tõsta spetsiaalsete harjutuste teel.

Nägemisdefektid (tavaliselt lühinägelikkus ja astigmatism), mis esinevad mõnedel noorematel õpilastel, raskendavad esemete visuaalset tajumist. Niisuguseid õpilasi tuleb õigeaegselt näidata arstile, et saaks tarvitusele võtta abinõusid nende defektide ravimiseks.

Koolieelsete lastega võrreldes kasvab noorematel õpilastel ka kuulmistundlikkus, kusjuures see on rohkem arenenud üksikute helide kui kõne suhtes, mis on keerulisemaks ärritajaks. Õpetaja peab pöörama tõsist tähelepanu fonemaatilise kuulmise arendamisele, mis on vajalik sõnade tähenduslike elementide ja terviklike sõnade õigeks tajumiseks. Spetsiaalsete harjumuste teel are-

neb lastel helikõrguse eraldamine (A. Leontjev ja tema kaastöölised).

Nooremad õpilased on väga vastuvõtlikud välistele mõjutustele, mis põhineb esimese signaalsüsteemi prevaleerival tegevusel. Nende tunnetustegevus baseerub eelkõige kaemuslik-meelelisele alusele. Kuid nooremate õpilaste tajus esineb ka puudujääke.

Nende puudujääkide hulka kuulub kõigepealt sarnaste esemete ebatäpne diferentseerimine, mis on seletatav analüüsi nõrkusega tajumisel ja tendents ennatlikuks äraarvamiseks. Nooremasse kooliikka kuuluvad õpilased rahulduvad tavaliselt sellega, kui tutvuvad eseme ja selle nimetusega — nad ei püüagi eseme detailides paremini orienteeruda. I ja II klassi (mõnikord ka III ja IV klassi) õpilased segavad kergesti ära välimselt või häälduselt sarnaseid tähti ning sõnu ja teevad seetõttu lugemisel vigu («varas» asemel loevad «vares», «kasakas» asemel «kasukas»[59] jms.).

Seoses sellega tuleb märkida ka noorematel õpilastel sageli esinevat vähest kriitikameelt ja sellest tulenevat taju pinnapealsust — lapsed püüavad objekti (sealhulgas ka loetavat teksti) pigem «ära arvata», nad ei jälgi seda tähelepanelikult ega märka oma vigu.

Koolitöö nõuab lastelt algusest peale õpetaja sõnade täpset tajumist (õppematerjali seletamisel), samuti näitlike vahendite, tahvelkirja ja raamatuteksti täpset tajumist. Õpetajad peavad õigeaegselt välja selgitama, kas ühel või teisel õpilasel pole kalduvust pinnapealseks vaatluseks, kas ta ei lisa vaatlusele rohkesti fantaasiat. Need puudujäägid on täiesti parandatavad, kui õpetaja ei jäta neid tähele panemata, kui ta annab küllaldaselt materjali laste vaatlemisvajaduse rahuldamiseks, kui ta vaatluste juhendamisel seostab neid laste eelnevate kogemustega, allutab need huvitavatele õppeülesannetele.

Kooli nooremate klasside õpilased vajavad mitmesuguseid näitlikke vahendeid, mis on sisult lihtsad ja kujunduselt ilmekad.

Noorematele õpilastele mõeldud raamatud on tavaliselt rikkalikult illustreeritud. Psühholoogilised uurimused on näidanud, et piltide kui näitlike õppevahendite osatähtsus aabitsate ja lugemike tekstis sõltub sellest, mil määral nad vastavad püstitatud pedagoogilistele ülesannetele.

Lugemaõppimise algperioodil avaldavad värvilised pildid ja detailsed sulejoonised negatiivset mõju lugemisoskuse kujunemisele — aeglustavad lugemise tempot ja suurendavad vigade arvu. Kontuurillustratsioonid seevastu avaldavad lugemisprotsessile teistsugust mõju: nad ei dikteeri üksikuid detaile ega suuna õpilasi oletustele, mis teevad lugemise subjektiivseks ja ebatäp-

---

[59] Siin on venekeelsed näited asendatud analoogiliste eestikeelsetega. *Tõlk.*

seks, vaid viivad lugeva lapse mõtte kindlasse rööpasse; kontuurillustratsioonid ei aeglusta lugemise tempot ega selle kvaliteeti. Lugemaõppimise sellel etapil, kui elementaarne oskus on juba omandatud, on värvilistel piltidel ja detailsetel sulejoonistel positiivne mõju, kontuurjoonised aga ei soodusta ei teksti mõistmist ega omandamist (V. Ivina uurimus).

Piltidel on positiivne osa õpilaste kõne arendamisel ja lugemishuvi äratamisel, piltide negatiivne osa avaldub aga lugemaõppimise sellel etapil, kui pildil oma sisu ja tehnilise teostuse poolest on etteütlev iseloom (T. Smirnova uurimus).

Näitlikkusel peab olema tähtis koht nooremate õpilaste õpetamisel. K. Ušinski kirjutas: «Õppima hakkav laps peab mitte ainult aru saama sellest, mida ta loeb, vaid ka teraselt vaatlema tema ees seisvat asja, märkama tema iseärasusi, ühesõnaga: õppima mitte ainult mõtlema, vaid ka vaatlema, ja enne vaatlema kui mõtlema.»[60]

Algkoolis kasutatakse tundides kõiki näitlikkuse vorme: esemelist, kujutavat ja sõnalist. Nooremasse kooliikka kuuluvad õpilased peavad nägema reaalseid esemeid ja nähtusi või nende kujutisi, nad peavad nägema seda, mida nad on sunnitud lahti mõtestama.

Ka kõige passiivsemad ja loiumad lapsed elavnevad ning ilmutavad vaimset aktiivsust, kui õpetaja toob näiteks loodusloo-tundi eluta looduse «tõelisi» näidiseid, sama juhtub nendega ekskursioonide ajal, mis võimaldavad lastel vahetult tutvuda reaalsete esemete ning nähtustega.

Algkoolis kasutavad õpetajad laialdaselt ka kujutavat tüüpi näitlikke vahendeid — peamiselt lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisvilumuste õpetamisel. Näiteks demonstreeritakse I klassis arvu kahega jagamise seletamisel tervet rida lastele huvipakkuvaid ringe, õunte ja seente makette (paberist jne.). Pilte kasutatakse mitte ainult paremaks omandamiseks (näiteks seletava lugemise, ajaloo- ja loodusloo-tundides), vaid ka laste loominguliseks tegevuseks. Lapsed koostavad pildi järgi suure huviga jutustusi, mõtlevad iseseisvalt neile pealkirju jne.

Õpetajapoolne uue materjali seletamine peab olema küllaldaselt piltlik, nii et see mõjuks laste fantaasiale ja tundmustele.

Kõneldes näitlikkuse tähtsusest nooremate õpilaste puhul, ei tohi unustada ka algkooliõpetajate ees seisvat suurt ülesannet: kujundada õpilastes näitliku materjali õige kasutamise vilumust, seostades näitlikkust üldistustega, mis on väljendatud sõnalises vormis.

Nagu näitas A. Lipkina töö, teevad nooremad õpilased seletava lugemise tundides kirjandusliku tekstiga töötades läbi mit-

---

[60] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed, II kd., Tallinn 1957, lk. 432.

meid etappe. Esialgu olenevad teksti lugemisel tekkivad kaemuslikud kujundid veel vähe selle teksti sisust. Aegamööda muutub seos kaemusliku kujundi ja loetu mõtte vahel üha tihedamaks ning sõna aitab kasutada kujundeid mitte ainult ühe või teise mõtte illustreerimiseks, vaid ka olulise eraldamiseks tekstis. Ühekülgne toetumine pildile mõnikord isegi segab vajalike üldistuste tegemist.

Esimesest õppeaastast alates peavad lapsed omandama *vaatluskultuuri*. Selleks pakuvad rikkalikku materjali looduslootunnid, milles tehakse vaatlusi ja katseid looduse objektide ning nähtustega, harjutades lapsi sel viisil täpsusele ning vastutust tundma oma vaatluste eest, aru saama vaadeldavate nähtuste tähtsusest. Palju materjali tehniliste seadmete, tootmisprotsesside ja nende tulemuste vaatlemiseks pakub tööõpetus. Hästi organiseeritud joonistustunnid annavad lastele oskusi ja vilumusi reaalsete esemete omaduste edasiandmiseks joonisel, milleks on vajalik eseme analüütilis-sünteetiline tajumine, mis väldib niihästi õigustamatut kontsentreerumist detailidele (joonistatakse käsi, otsekui unustades figuuri tervikuna), kui ka detailide alahindamist («visandatakse» inimese joonis, «märkamata» tema käte ebaloomulikku asendit).

Õpetajad peavad huvi tundma ka selle vastu, missuguseid vaatlusi teevad nooremad õpilased väljaspool õppetunde, ja seda kõike selleks, et lapsed oleksid suutelised täiendama lugemisel saadud materjali omapoolsete tähelepanekutega.

Omandamise vajalikuks tingimuseks on *tähelepanu*.

Nooremas koolieas on lastel ülekaalus tahtmatu tähelepanu. Viimane on seotud asjaoluga, et selles eas pole tahe veel välja arenenud, et teise signaalsüsteemi reguleeriv tegevus esimese suhtes on ebapiisav. Sellepärast tuleb algklasside õpetajal õpilaste tähelepanu paeluda materjali sellise esitamisega, mis neilt erilisi pingutusi ei nõua.

Kuid sellega ei tohi piirduda, vaid arendada tuleb ka õpilaste tahtelist tähelepanu, et nad harjuksid ennast tähelepanelikeks sundima. See õnnestub juhul, kui õpilaste ette püstitatakse ülesanded, mis on neile selged ja jõukohased, kuid nõuavad tahtelist tähelepanu. Esitades näiteks vaatlemiseks pildi, on kasulik eelnevalt anda õpilastele rida küsimusi, mis stimuleeriksid neid sihipärasemalt ja tähelepanelikumalt pilti vaatlema. Noorematel õpilastel on tähelepanu kergem koondada, kui juhtnööre teoksil oleva töö kohta ei anta mitte ühekorraga, vaid järjestikku, osade kaupa (A. Leontjev, A. Adrianova).

Töö sihikindlusest ja paeluvusest oleneb ka nooremate õpilaste tähelepanu kontsentreerumine. Ühest küljest kalduvad selleealised lapsed tähelepanu kontsentreerima, mis on seletatav tähelepanu kitsusega, selle väikese mahuga. I—II klassi õpilased on kirjalike tööde ajal niivõrd keskendunud, et ei kuule

õpetaja juhtnööre. Teisest küljest aga on nooremate õpilaste tähelepanu väga liikuv, mis samal ajal takistab selle kontsentreerimist.

Nooremad õpilased suudavad oma tähelepanu halvasti jaotada — asjaolu, mis samuti on seletatav tähelepanu kitsusega. Enne kirjaliku töö tegemist koondas õpilane oma tähelepanu sellele, et sirgelt istuda, õigesti asetada vihik ja hoida õigesti sulepead, kui ta aga kirjutama asus (s. t. kui ta tähelepanu kirjutamisele koondas), kandus tema tähelepanu juba sellest kõigest kõrvale. Sellega seoses tuleb õpetajal sageli õpilastele märkusi teha. Kuid kui töö on huvitav ja tähelepanu jaotamist nõuab töö selgelt püstitatud ülesanne, võivad nooremad õpilased oma tähelepanu küllaldaselt jaotada ja kergesti ümber lülitada. Kui näiteks õpilastel lastakse kuulata kaaslase vastust, täiendada ja parandada seda, siis jaotavad nad tähelepanu kuulamise ning meeldejätmise vahel.

Nooremate õpilaste tähelepanu on vähepüsiv, eriti muutumatute või vähemuutuvate objektide suhtes. Nii ei suuda I ja II klassi õpilased tähelepanelikult kuulata õpetaja seletusi, kui aine selgitamisel pole huvipakkuvaid demonstratsioone ega katseid, kui ei rakendata laste aktiivsust, näiteks piltide kollektiivset vaatlemist jne.

Nooremate õpilaste tähelepanu püsimatus, oskamatus kestvalt kontsentreeruda märgib nende pidurdusprotsessi nõrka arengut, suurenenud ning ühtaegu pinnalist erutatavust. Sellepärast on vaja, et õppetunni jooksul tehtaks nooremate õpilaste tähelepanu säilitamiseks mõned pausid või antaks 1—2 minutit puhkust.

Laste tähelepanu kaldub kergesti kõrvale, seepärast ei tohi tunnis olla midagi sellist, mis õpilaste tähelepanu hajutaks. M. Volokitina toob oma I klassi õpilase psühholoogiat käsitlevas teoses näite selle kohta, et laste tähelepanelikkus kadus tunnis juba üksnes sellepärast, et nad vaatlesid tunni ajal aritmeetikakasti, mille oli klassi toonud üks teine õpetaja — õpilased tahtsid väga teada, mis kast see on.

Arvestades nooremate õpilaste suurt tundlikkust, ei tohi nende tähelepanu hajutada huvipakkuvate võtetega, tunnis kasutatavate näitlike vahendite näitamisega.

Mõned õpetajad arvavad, et kui I klassi õpilane võib terve tunni väga tähelepanelikult tegelda konstrueerimisega, siis on ta üldse suuteline kestvaks tahteliseks tähelepanuks igasugustes tingimustes. Vaatlused näitavad, et selleealised lapsed võivad pikemat aega ja tähelepanelikult tegelda konstrueerimisega üksnes teatud tingimustes: kui nad pole väsinud ja kui neil on selleks tõsine soov. Isegi huvitav tegevus väsitab lapsi, kui see tegevus on üksluine ja nõuab pingutust. K. Ušinski kirjutas: «Lap-

sele mõjub väsitavalt igasugune liiga pikaajaline ja kestev ühesuunaline tegevus.»[61]

Õppematerjali omandamise käigus rikastub ja areneb nooremate õpilaste *mälu*. Mida rohkem saab õpilane teadmisi ühes või teises õppeaines, seda kergem on tal selles aines uusi teadmisi omandada, neid juba olemasolevasse teadmiste süsteemi lülitada. Nooremate õpilaste mälu on koolieelsete laste omaga võrreldes teadlikum ja organiseeritum, kuigi selles esineb veel küllalt olulisi puudusi.

Kõigepealt on noorematel õpilastel rohkem arenenud piltlik mälu kui loogiline. Nendel jäävad kõige paremini meelde konkreetsed esemed, vormid, isikud, faktid, sündmused, värvid. See on seotud eespoolmärgitud esimese signaalsüsteemi tegevuse ülekaalu ja laste suure vastuvõtlikkusega. Algklasside õppetöös antakse väga palju konkreetset, faktilist materjali, mis veelgi rohkem soodustab piltliku mälu arengut.

Kuid algkooli õppeprogrammides esineb õppematerjali ka loogilise mälu arendamiseks. Õpilastel tuleb meelde jätta kirjeldusi, definitsioone, tõestusi, faktide ja nähtuste seletusi. Õpetades lapsi omandama loogiliselt seostatud teadmisi, soodustab õpetaja ühtlasi nende mõlemise arendamist.

IV klassi õpilastel piirdub materjali rekonstrueerimine jutustuste (näiteks A. Tšehhovi «Vanka») omandamisel vaid asenduste ja väiksemate muudatustega, ilma et plaani oluliselt muudetaks (A. Kommi uurimus). Õpetajad märgivad sageli, et omandades seletava lugemise tundides loodusloolist või ajaloolist materjali, kasutavad nooremad õpilased harva isegi niisugust rekonstrueerimist. Lapsi tuleb õpetada omandatavate teadmiste üht ja sama sisu edasi andma erinevas sõnastuses ning mõnikord muutma ka esituse plaani (muidugi lubatavates piirides). Niisugune aktiivne töö omandatava materjali rekonstrueerimisel peab algama juba algklassides, see arendab laste iseseisvat mõtlemist.

Nagu näitasid A. Smirnovi uurimused, kuulub nooremate õpilaste mälu puudujääkide hulka ka see, et selleealistel on raske õigesti organiseerida omandamise protsessi — nad ei oska materjali selle omandamise eesmärgil osadeks või alagruppideks jaotada, toetuspunkte leida, visuaalseid või loogilisi skeeme kasutada. Koduste ülesannete tegemisel kalduvad õpilased mõnikord jagama ülesantut mitte mõtestatud osade, vaid lehekülgede järgi. Üks II klassi õpilane ütles emale: «Ühe lehekülje ma õpin enne õhtusööki ja teise pärast õhtusööki» (nendel kahel leheküljel oli kaks paragrahvi: ühe ulatus oli pool lehekülge, teise — poolteist lehekülge).

A. Lipkina ja K. Maltseva uurimused näitasid, et peamise eral-

---

[61] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 8, изд. АПН РСФСР, 1950, lk. 88.

damise oskus õpitavas tekstis ja omandamise plaani koostamine arenevad märgatavalt nooremate õpilastel I—IV klassini.

Algklasside õpilastel esineb tendents sõnasõnaliseks reprodutseerimiseks, sest et niisuguse reprodutseerimise korral tunnevad nad ennast kindlamatena kui reprodutseerimisel oma sõnadega, mil on vaja omandatud materjal teatud vaimse pingutusega ümber töötada. Kuid algkooliaastail õpivad lapsed materjali esituses säilitama loogilist järgnevust ning väheneb tendents sõnasõnaliseks omandamiseks (M. Šardakovi uurimus).

Tuleb märkida ka laste mälu ebakriitilisust, millega on seletatav see, et nooremate õpilaste vead on sageli absurdsemad kui murdeealiste või vanemate klasside õpilaste vead. Ilma õpetaja või isa-ema juhtnöörideta satuvad nooremad õpilased sageli raskustesse, kui on vaja kontrollida, kas nad on õppematerjali õigesti omandanud, mistõttu nad sageli ei teagi, kui hästi või halvasti nad on koduse ülesande ära õppinud. Seejuures on selleealistel lastel äraõpitut kergem kontrollida sõna-sõnalt kui ümberjutustuste abil — viimane nõuab selle läbimõtlemist, mis pole veel mälus kinnistunud.

Algklassides avaldavad õpilased mõnikord oma mälu ebakriitilisuse tõttu põhjendamatut kindlust, et nad on materjali omandanud, kuigi tegelikult pole see üldse omandatud. See asjaolu on seotud tollele eale omase läbematusega. Nooremad õpilased seevastu sageli kõhklevad, kas nad ikka on materjalist jagu saanud, eriti niisugusest, mida tuleb reprodutseerimisel rekonstrueerida.

Pedagoog peab stimuleerima loogilist (mõtestatud) omandamist ja võitlema mehhaanilise, mõtestamata omandamise vastu ning ühtlasi vältima uue materjali esitamisel liigseid seletusi, mis ei kergenda omandamist, vaid, vastupidi — on ülearuseks koormaks õpilase mälule.

Nooremate õpilastel esineb rohkem kui vanemate õpilastel äraõpitud materjali reprodutseerimise halvenemist omandamisele vahetult järgneva «segava» tegevuse mõjul.

Ühe uurimuse käigus luges rühm IV klassi õpilasi kaks korda 10 omadussõna, mis tuli ära õppida, seejärel aga 10 teist omadussõna, mis olid esimestele sünonüümideks. Teises rühmas õpilased, kes olid õppeedukuselt umbes võrdsed esimese rühma õpilastega, lugesid omandamise eesmärgil samuti 10 omadussõna, seejärel aga veel 10 nimisõna ja tegusõna. Kontrollimisel selgus, et esimese rühma õpilased omandasid ainult 32% omadussõnadest, teises rühmas aga oli omadussõnade omandamise protsent 62, s. t. peaaegu kaks korda suurem (M. Šardakov ja N. Zvonova).

Nooremate õpilastel on suuri raskusi täpsete diferentseeringute väljatöötamisel, mistõttu materjali lugemine, mis sarnaneb

sellele, mis tuli ära õppida, kui see toimub vahetult enne või pärast äraõppimist, muudab omandamise objekti ebaselgeks.

Õpilased ei suuda mõnikord korrata õpetaja poolt antud definitsiooni sellepärast, et pärast seda definitsiooni andis õpetaja veel mitu teist formuleeringut. Õpilased ajasid need omavahel segi ja ei suutnud reprodutseerida enam seda, mida oli vaja.

Kuni käesoleva ajani on säilinud arvamus, et nooremate õpilaste mälu on parem kui vanemate oma, et algkooliõpilastel on olemas tahtmatu ja tahtelise, mehhaanilise ja mõtestatud, piltliku ja sõnalis-loogilise omandamise kõik vormid. See pole õige. Hea mälu omadused sõltuvad mõtlemise arengutasemest, teadmiste hulgast ning sellega koos ka uute seoste kujundamise võimalustest, üldistatud vaimsetest vilumustest omandatava materjali ümbertöötamisel. Mälu on seotud ka karakteroloogiliste joontega: sihipärasuse, kindluse, enesevalitsemise ja püsivusega. Mida vanem on õpilane, seda rohkem on tal arenenud kõik märgitud hea mälu psühholoogilised tingimused.

Õpetajad peavad arvestama laste mälu täiesti mõistetavaid puudujääke kooliõpetuse algetapil. Nad peavad arendama laste mälu, stimuleerima õpilasi suuremale aktiivsusele, mõttetööle ja enese kokkuvõtmisele õppematerjali omandamisel.

Kunagi ei tohi ironiseerida õpilast temal esinevate omandamise puudujääkide pärast, näiteks üksikute sõnade moonutamise või selle pärast, kui õpilased loevad väga ilmekalt luuletuse valesti mõistetud stroofe. Neid vigu, mis tavaliselt on seletatavad puudujääkidega õpetamises, peab õpetaja kannatlikult parandama. Algkoolis õppimise aja jooksul nende vigade arv üha väheneb seoses lapse üldise vaimse arenguga ja vaimse töö vilumuste omandamisega.

Võrreldes koolieelsete lastega muutub nooremate õpilaste *fantaasia* küll küpsemaks, kuid siiski on see neil veel küllalt vaene, fragmentaarne, vähe organiseeritud.

Reprodutseeriv fantaasia areneb lastel õppetöö ja iseseisva lugemise protsessis. Uued teadmised ja omandatavad vilumused arendavad laste fantaasiat, mis hakkab pikkamisi õigemini peegeldama tegelikkust kaotamata oma elavust ning konkreetsust.

Lugemisel tekib noorematel õpilastel niivõrd eredaid kujutlusi, et nad sageli püüavad loetu sisu dramatiseerida, seda mängida. See käib ka muinasjuttude kohta, mida esimeste klasside õpilased meeleldi loevad (kuigi nad — vastupidi koolieelsetele — ei usu muinasjutukangelaste reaalset eksisteerimist).

A. Dudetski ja D. Alhimovi eksperimentaalses uurimuses on esitatud nooremate õpilaste fantaasia mõningaid iseärasusi, mis avalduvad esemete joonistamises kirjelduse järgi. Selgus, et vastavalt eale muutuvad nooremate õpilaste poolt reprodutseeritavad kujundid täielikumateks (suureneb kujutletavate detailide arv) ja terviklikumateks. J. Ignatjevi uurimus näitas tähtsat seadus-

pärasust: kuni IV klassini ei oska lapsed luua tinglikke kompositsioonilisi kujundeid, nende illustreerimine (Krõlovi valm «Vares ja Rebane») seisnes detailide ja fragmentide joonistamises, mis olid kujutatud ühes suunas.

Kirjelduse järgi joonistamisel kalduvad nooremad õpilased sageli kõrvale esitatud kujundist, täiendavad seda omalt poolt väljamõeldud detailidega, mis ühel juhul rikastavad seda kujundit, teisel juhul aga — moonutavad. Põimides jutustustesse omapoolseid täiendusi, tahavad lapsed, nagu nad ise ütlevad, et «oleks huvitavam». Õpetaja peab teadma, et laste fantaseerimine ja mõnikord ka vale on sageli motiveeritud sooviga öelda midagi huvitavat ning tähelepanuväärset. Võideldes lapse niisuguse fantaseerimisega, peab õpetaja olema delikaatne ning mitte naeruvääristama nende väljamõeldisi.

Nooremasse kooliikka kuuluvate laste loov fantaasia avaldub üsna selgelt laste luuleloomingus ja jutustuste väljamõtlemises, joonistamises ning mängudes. Algklasside õpilaste loomingulise tegevus produktide puudusteks on nende süžeeline vaesus, kujutatavate tegevuste ebajärjekindel arendamine, terviklikkuse puudumine, ebatõenäolisus, mis kõik on seletatav selleealiste õpilaste enesekontrolli nõrkusega, oskamatusega kontrollida oma tööd seda tegelikkusega võrreldes, kärsitusega, sooviga luua rohkem, alahinnates töö kvaliteeti. Õppetöö kestel need puudujäägid aja jooksul vähenevad, mis on suurel määral seotud sellega, et õpilased hakkavad paremini valdama oma loominguliste kavatsuste väljendusvormi. Eriti märgatav on see joonistustundides.

Laste loomingulisel tegevusel on selgeltmärgatavad individuaalsed iseärasused. Nii on N. Tšernikova töös, mis on pühendatud nooremate õpilaste kirjanduslikule loomingule, näidatud, et selleealiste õpilaste teosed ei erine mitte ainult temaatikalt ja sisult, vaid ka vormilt, eelkõige keeleliste kujutamisvahendite kasutamisoskuse poolest. Need erinevused olenevad õpilaste erinevast sõnavarast ning kirjutamistehnika (värsside rütmi ja riimi) valdamisest. Igapäevased erinevused loova fantaasia produktides sõltuvad suurel määral ka laste huvidest ning maitsetest, nende elukogemustest ja neist eeskujudest, mida nad oma loomingus jäljendavad.

Noorematele õpilastele on omased mõtlemise kõik tähtsamad protsessid ja vormid. Teadmiste omandamisel ja iseseisvas töös nooremad õpilased analüüsivad ning konkretiseerivad üldisi seisukohti näidete abil, formuleerivad lihtsaid mõisteid, väljendavad otsustusi, teevad järeldusi.

Nooremasse kooliikka kuuluvate laste *mõtlemist* iseloomustab konkreetsus ja emotsionaalsus. Laps, nagu ütles K. Ušinski, mõtleb vormidega, värvidega, helidega, üldse aistingutega. Nende laste mõtlemise konkreetsus tähendab esimese signaalsüsteemi tegevuse märgatavat ülekaalu teise signaalsüsteemi suhtes, millest

tulenevad raskused üldistamisel ja abstrahheerimisvajaduse korral ka konkreetsetest esemetest, nähtustest ning situatsioonidest kaugenemisel. Laste mõtlemise emotsionaalsus seisneb selles, et lapsed väga tugevalt elavad läbi kõike seda, millest neil tuleb mõtelda. Kui näiteks I klassi õpilastele anti ülesanne: «Lapsel oli 3 kompvekki, vanaema võttis temalt 2 kompvekki ära. Mitu kompvekki jäi lapsele?», siis paljud lapsed protesteerisid, öeldes: «Vanaema ei võta kompvekke ära, vaid annab neid.» Ülesande sisu peab laste jaoks olema veenev ja vaieldamatu.

Analüüsi ja sünteesi alal on noorematele õpilastele esialgu iseloomulik toetumine konkreetse materjali tajule. Nagu T. Jegorovi uurimus näitas, on lapsed lugemaõppimise esimesel etapil täielikult seotud selle protsessi kaemuslike ja kõneliigutuslike komponentidega ning sellepärast ongi neil eriti raske üle minna valjusti lugemiselt vaikselt lugemisele.

I—II klassi õpilastel on analüüs eraldatavate omaduste või tunnuste suhtes piiratud. Nii sisaldavad I—II klassi matemaatikaülesanded tavaliselt kahed andmed ja ühe otsitava, kusjuures seos andmete ja otsitava vahel on lihtne ja ühetähenduslik. Aegamööda nooremate õpilaste analüüsiv tegevus areneb. See toetub juba mitte ainult tajule, vaid ka kujutlustele, III ja IV klassis aga ka mõistetele. Seoses omandatava materjali komplitseerumisega muutub analüüs raskemaks sõltuvalt esemete omaduste ja tunnuste arvu kasvust, mida tuleb eristada, ja nendevaheliste seoste keerulisemaks muutumisest.

Samasugused iseärasused esinevad ka algklasside õpilaste sünteesivas tegevuses: see muutub keerulisemaks ja abstraktsemaks. I ja II klassi õpilastel esineb sageli tõelise sünteesi asemel tunnuste korratut loetlemist, mis ei moodusta tervikut.

Nooremate õpilaste võrdlemisoskuse uurimine (A. Kagalnjaki töö) näitas, missuguses suunas areneb see mõtlemise vorm.

Kui näiteks valdav enamus I—II klassi õpilasi ei suuda iseseisvalt leida võrdlemiseks vajalikke «orientiire», siis III—IV klassi õpilased hakkavad juba pärast esimest tegevust (eksperimentaalsetes tingimustes) iseseisvalt võtma «orientiirideks» objektide tunnuseid. III ja IV klassi õpilased kasutavad võrdlemisel rohkem kui I—II klassi õpilased plaani või skeemi, tulevad paremini toime objektide üldistatud rühmade võrdlemisega. Kõik see on seotud nende abstraktse mõtlemise suurema arenguga.

Kui püstitatakse ülesanne objektide klassifitseerimiseks, kasutavad lapsed seejuures väliseid ja emotsionaalse värvinguga tunnuseid. Näiteks «Lõvi on kiskja, sest ta on hirmus, sööb kõiki inimesi, karv on tal kole, lõust inetu, saba ja kõrvad on inetud, ta on kollane» (II klassi õpilane).

Nooremate õpilastele on jõukohane ka abstraktne mõtlemine, kuid materjal selleks peab baseeruma eredatel, konkreetsetel näidetel ja toetuma lastel juba olemasolevatele kindlatele teadmistele.

Õppetöö käigus omandab noorem õpilane arvukalt niihästi konkreetseid kui ka abstraktseid mõisteid, kusjuures mõned nendest mõistetest peegeldavad esemeid ja nähtusi, mida õpilane oma elus pole kohanud. Mõistete kujunemise tee kulgeb olemasolevate kujutluste üldistamise, eseme oluliste tunnuste eraldamise ja kujuneva mõiste teiste mõistetega võrdlemise kaudu. Lapse mõtlemise areng seoses mõistete kujunemisega on selgelt märgatav algkooli erinevate klasside laste võrdlemisel.

Mõistete omandamine teeb alati läbi teatud astmed ehk etapid. Kuigi mõistete omandamise etapid paljuski sõltuvad tundmaõpitavate mõistete sisust, võib selles protsessis siiski kindlaks määrata ka teatud üldised seaduspärasused.

Mõiste omandamise esimest etappi iseloomustab see, et õpilased märgivad selle mõiste konkreetset rakendamist, ilma et vajalikult oleks eraldatud olulisi tunnuseid, ilma selle mõiste täpse piiritlemiseta teistest sugulasmõistetest. Näiteks «tanki» defineerivad I klassi õpilased selliselt: «Masin, mille abil me peksime fašiste», «Auto sõduritega», «Masin, mis sõidab igal pool».

Mõisted on sellel etapil veel tihedalt seotud üksikute või üldiste konkreetsete kujutlustega, eriti kui kõne all on abstraktsed mõisted. Mõiste «mehisus» sisu avavad I klassi õpilased nii: «Mehisus on see, kui lendurid rammivad lennukeid», «Mehisus on kangelane, kes kedagi ei karda».

Kuid mõistete omandamise esimesel etapil esineb ka teisi puudusi: mõiste liiga laia üldistamist, ebatäpset piiritlemist teistest mõistetest («Tank on sõjamasin», «Mehisus on see, millega võidetakse»).

Järgmisel etapil õpilased juba mõningal määral eristavad antud mõistet sellele lähedastest mõistetest, kuid ei oska veel vahet teha eseme oluliste ja mitteoluliste tunnuste vahel, mida mõiste peegeldab. Esitame näite selle kohta, kuidas õpilased defineerivad metalli: «Metall on kõva, rabe, sile, sulav.»

Antud etapil on, nagu eelnevatelgi, väga suur osatähtsus kujutlustel, mis asendavad objekti abstraheeritavaid tunnuseid.

Mõiste omandamise järgmist etappi iseloomustab üldistatud oluliste tunnuste eristamine, kuid siin ei osata mõistet veel küllalt laialt kasutada. Õpilane on nagu kammitsas, kui ta peab mõiste avama talle tuntud tunnuste abil. Nii andis üks III klassi õpilane üldiselt õige vulkaani definitsiooni, kuid ei lugenud selle alla kuuluvateks kustunud vulkaane, kuna kõik näited, mis ta tõi, käisid ainult tegutsevate vulkaanide kohta.

Lõpuks omandab õpilane mõiste sedavõrd, et toob esile olulised tunnused ja oskab õigesti ning küllaltki laialdaselt mõistet kasutada.

Mõistete kujunemise järjekindlat arengut I kuni IV klassi õpilastel võib illustreerida ka selle varal, kuidas nad defineerivad

esemeid või objekte. Objekti kohta saadud teadmiste tase igas vanuses annab tunnistust ka mõiste kujunemise tasemest selle eseme kohta.

Nii pööravad I klassi õpilased mõiste «lind» defineerimisel kõige rohkem tähelepanu niisugustele silmatorkavatele välistele tunnustele nagu lindude suurus (väikesed) või nende tegevus (lendavad, hüppavad, nokivad, laulavad) ning sageli asendatakse definitsioon mingi õpilasele tuntud linnu kirjeldusega. II klassi õpilased seavad esikohale tunnuse «oskus lennata», kuid ajavad veel segamini olulised ja mitteolulised tunnused. III klassi õpilased toovad esile linnu kui sugumõiste tunnused, kuid mitte kindlas järjekorras, IV klassi õpilased aga oskavad juba tunnuseid süstematiseerida, tuues esikohale tunnuse «sulestik». Ühe uurimuse kohaselt tõi tunnuse «sulestik» esile 25% I klassi õpilastest, 31,8% II klassi õpilastest, 51,6% III klassi õpilastest ja 79,9% IV klassi õpilastest.

Paljud I ja II klassi õpilased, kes õigesti tõid mõistes «lind» esile tunnuse «oskus lennata», eksisid seevastu sageli, lugedes lindude hulka ka liblikaid ja vastupidi — jättes lindude hulgast välja kodulinnud.

Tutvudes mõistega «kiskja», kalduvad esimese kahe klassi õpilased sellele omistama niisugust puhtsubjektiivset tunnust nagu «hirmus». Selle põhjal lülitavad nad sellesse kategooriasse ka neile hirmsatena näivaid närilisi. Nendele lastele on kiskja eelkõige kahjulik või metsik loom, kes elutseb metsas. III ja IV klassi õpilased toetuvad mõiste «kiskja» defineerimisel klassifitseerimise õigele printsiibile — sellele, et too loom toitub toorest lihast. Ühtlasi ühendavad need õpilased sageli olulise ja kõigile kiskjatele üldise tunnusega ka erandlikke, ainult mõnedele kiskjatele kuuluvaid tunnuseid: «Tungivad inimesele kallale», «Elavad ainult metsas» jms.

Omandatavate mõistete süstematiseerimisele aitavad algkoolis kaasa spetsiaalsed tunnid läbivõetud osa üldistamiseks, kaasalluvate mõistete (nimisõnad, omadussõnad, verbid jne.) võrdlemiseks, klassifikatsiooniskeemide kasutamine.

Suur töö üldistamisvõime, objektide tunnuste analüüsimis- ja sünteesimisoskuse ning abstraktsete mõistete kujundamisoskuse arendamise alal tehakse ära emakeele ja aritmeetika õpetamisel. Lugema õppides hakkavad õpilased aru saama hääliku ja tähe suhtest, hakkavad eristama üksikuid häälikuid, suhteid häälikute vahel, häälikuühendeid sõnades ja sõnaühendeid lausetes. Kõik see annab rikkalikult materjali analüüsiks ja sünteesiks, töötab välja diferentseeringuid hääldusel sarnaste, kuid tähenduselt kaugete sõnade («мыло» — «мило») kõrvutamisel. Eriti suur osatähtsus noorema õpilase mõtlemise arendamisel on grammatika õppimisel, mille käigus lapsed õpivad mitte ainult omandama abstraktseid mõisteid, vaid ka neid formuleerima, omavahel kõr-

vutama ja praktikas kasutama, õpivad täpset ja loogilist mõtlemist.

Aritmeetika õppimisel omandab laps mõisted arvust, arvude kümnendsüsteemist, põhilistest aritmeetikatehetest. Ta peab oskama abstrahheerida arvu selle konkreetsest sisust. Aritmeetikaülesannete lahendamisel omandavad õpilased oskuse eraldada ülesandes tingimusi ja lahendusprotsessi ning kontrollida ülesande lahendamise käiku. Seda ei saavutata korrapealt. I klassi õpilased ei märka mõnikord ülesande arvulisi andmeid, pööravad kogu oma tähelepanu tingimustele. Nad hakkavad juba enne ülesande lahendusplaani kavandamist seda lahendama.

Nooremate õpilaste otsustused pole alati põhjendatud ega kriitilised. Õpetajad peavad jälgima, et õpilased ei teeks põhjendamatuid otsustusi ja et nad õpiksid süvenema sisusse.

Põhjus-tagajärg tüüpi mõtlemise osas esineb noorematel õpilastel sagedamini kui vanematel õpilastel niisuguseid vigu nagu põhjuslikkuse ärasegamine lihtsa järgnevusega. Mõned II klassi õpilased seletasid seemnete ebaõnnestunud külvi kooli õppekatseaias järgmiselt: «Kas sa siis ei näinud, missugune tuul oli» või «V. K. (paralleelklassi õpetaja) võttis seemneid purgist, meie aga mingitest paberitest ja sellepärast ei tulnudki midagi välja.»

Noorematel õpilastel esineb ka põhjuslike seoste mõistmise kitsust. Teades näiteks, et metallkuul soojendamisel paisub, küsisid lapsed: «Aga kas metallvarras kah soojendamisel paisub?» ning ei osanud ise õigesti vastata. Küsimusele «Kellele omistati sõja ajal Nõukogude Liidu kangelase nimetus?» vastasid mõned õpilased: «Nendele, kes vahvalt surid kodumaa eest», kui aga täiendavalt küsiti: «Miks te nii arvate?», siis vastasid nad: «Teie lugesite meile lenduritest, kes rammisid lennukit, Zoja Kosmodemjanskajast, Juri Smirnovist.» See põhjusliku sõltuvuse mõistmise kitsus on seletatav laste mõtlemise konkreetsusega, situatsioonide külge aheldatusega.

Kui nooremad õpilased saavad liiga laiaulatuslikult (laialivalguvalt) aru põhjusest, pidades põhjuseks ka seda, mis antud nähtust ei tekita, siis avaldub selles lapse mõtlemise ebakriitilisus, teatud naiivsus. I—II klassi õpilased räägivad ilma küllaldase aluseta: «Taimi on kõige parem kasvatada kasvuhoones», «Kalu on rohkem nendes jõgedes, kus voolus on aeglane», mõnikord aga, tundmata nähtuste järgnevust, peavad nad tagajärge põhjuseks, öeldes näiteks: «Pilved tekivad vihmast», «Liblikad moonduvad nukkudeks» (I klassi õpilaste väljendused).

Arvestades põhjus-tagajärg tüüpi mõtlemise puuduste avaldumisvõimalusi noorematel õpilastel, peavad õpetajad püüdma selle poole, et lapsed mitte lihtsalt ei õpiks ära põhjuslikke suhteid, vaid saaksid nendest ka aru, et nad näeksid mitte nähtustevahelist välist, vaid sisemist seost.

Nooremate õpilaste mõtlemine areneb lahutamatus seoses *kõnega.* Õpilased kuulevad õpetaja kõnet küsimuste, instruktsioonide, materjali seostatud esituse, valjult lugemise kujul. Nad kõnelevad ise, kui vastavad tundi, jutustades või vastates küsimustele, esitavad ise küsimusi, loevad valjult raamatust. Õpingute jooksul kooli algklassides toimub suur töö eelkõige laste sõnavara rikastamise alal (lapsed õpivad tundma uute sõnade tähendust, laieneb ja täpsustub ka tuntud sõnade tähendus jne.). Koos sellega õpivad lapsed õigesti koostama lauseid. Nende kõne muutub seostatumaks ja harmoonilisemaks.

Õpetajatel tuleb võidelda rea puudustega laste suulises kõnes. Ühed nendest puudustest kuuluvad kõne välise vormi alla ja nende kõrvaldamiseks on vaja arsti abi. Need on kogelemine, «r» või «l» ebaselge hääldamine, liigne rutakus või vastupidi — kõne pidurdatus. Teised puudused kuuluvad rohkem kõne sisu alla ning neid saab kõrvaldada psühholoogiliselt põhjendatud pedagoogiliste vahenditega (näiteks tähelepanu tugevdamisega). Siia kuulub tähelepanematus, mis avaldub häälikute ja sõnade segiajamises ning muutmises, läbimõtlematus (õpilane hakkas rääkima ja peatus, kuna ei mõtelnud läbi, mida ütleb), parasiitsõnade ja mitteliteratuursete väljendite kasutamine. Tuleb arvestada ka seda, et nooremad õpilased peavad väga tähtsaks kõne intonatsiooni ning et nad ka ise kõnelevad ja püüavad lugeda ilmekalt. Arendades laste kõne ilmekust, peavad õpetajad samal ajal võitlema selle liigse emotsionaalsusega.

Valjult lugemine, eriti heade kirjandusteoste lugemine, tõstab tunduvalt nooremate õpilaste kõnekultuuri. Kui õpetajad valjult loevad, peab see olema lastele eeskujuks; õpetaja monotoonne või liigselt afekteeritud lugemine võib lastes esile kutsuda püüdu selle matkimiseks.

Kuid lugedes valjult häid kirjandusteoseid ning tutvudes sel viisil tõeliselt kunstipärase kõnega, peavad lapsed oskama jutustada nende teoste sisu oma sõnadega ning õppima sellega täiesti iseseisvat, mitte päheõpitud kõnet.

Märkides suurt progressi kõikides tunnetusprotsessides noorema kooliea perioodil, tuleb arvestada ka nooremate õpilaste ebaühtlase vaimse arengu fakte. Nii paistavad ühed lapsed rohkem silma oma vaatlusvõimega, teised täpse ning kiire omandamisega, kolmandad taiplikkusega jne. Mõnedel lastel on kergem õppida matemaatikat, teistel vene keelt. Nende individuaalsete erinevuste suhtes on tähtsad anatoomilis-füsioloogilised algmed, kuid põhiline osatähtsus on siin siiski laste erineval ettevalmistatusel antud ainete õppimiseks koolis ja erinev huvi ning nende asjaoludega seoses ka erineval töömahul, mida nad peavad kulutama ühe või teise aine omandamiseks.

Nooremate õpilaste vaimsele arengule mõjub ka nende klassiväline tegevus, mis on suunatud laste tunnetusprotsesside rahul-

damisele. Lapsed on leidnud juurdepääsu teadmiste ühele peamisele allikale — raamatule; klassiväline lugemine saab nende vaimse silmaringi laiendamise tähtsaks allikaks ja teadmishimu stiimuliks. Sama eesmärk on ka kino- ja teatrikülastustel, kus vaadatakse nooremale koolieale sobivat repertuaari.

Kui aga puudub kontroll laste lugemise ning kino ja teatri külastamise kohta, siis võib see viia selleni, et lapsed omandavad halva harjumuse saada rahuldust neile mitte küllaldaselt arusaadava materjali tajumisest ning hakkavad analüüsima küsimusi, mille lahendamiseks nad on veel täiesti ette valmistamata.

Kuna noorem õpilane mõtleb rohkem kujunditega, konkreetselt, siis on näitlikkusel väga suur tähtsus ka selleealise õpilase kasvatuslikul mõjutamisel.

See tähendab, et õpetaja iga nõue ja iga lapsele juurutatav moraalireegel peavad olema selgitatud elust ja kirjandusest võetud näidetega. Peale selle on vaja, et need nõuded ja moraalsed seisukohad seostuksid õpilaste eneste eluliste tähelepanekutega, nende elukogemustega. Õpetaja näitab lastele, kuidas tuleb istuda koolipingis, tõsta kätt, tõusta, kui kell heliseb, rivistuda jms. Ta tõstab esile lapsi, kes neid nõudeid hästi täidavad, ning üksikjuhtumitel märgib ära ka neid õpilasi, kes neid hästi ei täida. Moraalse käitumise kasvatamisel on suureks abiks jutustused aabitsa- ja lugemikupaladest ning teistest antud eale jõukohastest raamatutest. Noorema koolieelise kõlbelise teadvuse tõstmisel mängivad väga efektiivset osa pildid, mis kunstilises vormis näitavad õpilase käitumist ja tema tegusid (näiteks A. Rešetnikovi «Jälle kaks»). Kahjuks pole selliseid pilte palju, kuid teatud määral asendavad neid head raamatuillustratsioonid ja filmid.

Algkooli esimestes klassides on suur mõju muinasjuttudel ja valmidel, mille tähtsust selleealiste laste kõlbelises kasvatuses ei tohi alahinnata. Muinasjutud ja valmid huvitavad lapsi, haaravad neid oma faabulaga (mis on tavaliselt heas kunstilises vormis), nad on lihtsad ja arusaadavad, neis esineb see fantastikavarjund, mis on nii lähedane noorema õpilase psühholoogiale. Lapsed eelistavad mõnikord muinasjutte ja valme lastejuttudele ja -luuletustele sellepärast, et esimestes paelub neid uudsus ja ebatavalisus, mida viimastes sageli ei esine. See muidugi ei tähenda, et nooremasse kooliikka kuuluvate laste lugemisvaras peaksid esikohal olema muinasjutud ja valmid. Juhtiv tähtsus on siiski jutustustel elust, kuid see tähendab, et teosed, mis on mõeldud nooremale koolieale, peavad olema huvitava sisuga, et neile peab olema võõras «mage» moraliseerimine ning paljas didaktism.

Mängul on nooremasse kooliikka kuuluvate laste elus silmapaistev koht. Kui küsida nooremate õpilaste käest, mida nad pärast õppimist teevad, siis vastavad nad üksmeelselt: «Mängime.» Mängul kui ettevalmistusel tööks, kui loominguavaldusel, kui jõudude ja võimete treeningul ning lõpuks kui lihtsal meelelahutusel, on suur osatähtsus õpilaste elus — neil on selle järele raugematu vajadus.

Väga levinud on selles eas liikumismängud. Kasvav organism vajab liikumist. Nooremad õpilased eelistavad mänge, milles arenevad toimingute kiirus, liigutuste koordinatsioon, jõud ja osavus. Tütarlaste seas on väga populaarne mäng hüppenööriga, mis arendab liigutuste osavust. Poiste seas on levinud liikumismängud, milles saab ühes või teises vormis jõudu proovida. Niisugustes mängudes esineb võistluse elemente, mis lapsi väga paelub.

Võib öelda, et mängud, mis on seotud hüppamisega, jooksmisega, ronimisega, meeldivad noorematele õpilastele samaväärselt kui koolieelsetele ja vajadus nende järele peaaegu et kasvab. Pedagoogid teevad muidugi õigustatult märkusi õpilastele, kes käratsedes klassist välja jooksevad ja koridoris liikumismängu alustavad, kuid ühtlasi peaksid nad mingil kujul pakkuma väljapääsu laste tunni ajal kogunenud liikumisenergiale, mis on pidanud pidurdatud seisukorras olema.

Algkooli vanemates klassides muutuvad populaarseteks spordimängud. Huvi jalgpalli vastu algab umbkaudu III klassist alates, kuigi tavaliselt pole see veel nii püsiv ega teadlik nagu murdeealistel. Tütarlastel on selles eas ülekaalus pallimängud.

Laste mängudes hakkab märgatavalt esinema võistlusmotiiv, mistõttu jagunetakse võistkondadesse, mille eesotsas on juhid (tõsi, need vahetuvad tihti). Mängudes õpivad lapsed ennast valitsema, allutama oma tahet kollektiivi tahtele, areneb nende vastutustunne.

Nooremate õpilastele meeldivad sageli mängud reeglitega ja osade jaotamisega. Samal ajal kui koolieelseid lapsi huvitab niisugustes mängudes sageli mänguprotsess ise, koondavad õpilased tähelepanu juba mängu tulemusele. Sellega seoses omandavad nende mängud rohkem sihipärase ja organiseeritud iseloomu. Niisuguste mängude sisu võtavad lapsed elust ja raamatutest. Koolieelsetega võrreldes laiendavad nooremad õpilased oma süžeelistes rollimängudes tunduvalt ümbritseva tegelikkuse nähtusteringi. Need mängud ei ole mitte niivõrd igapäevasest elust võetud süžeega («ema ja lapse» mäng jms.), kuivõrd süžeedega, mille aluseks on sündmused ühiskondlikust elust või ajaloost.

N. Lukini korraldatud ja mitme aasta jooksul spetsiaalselt organiseeritud eksperimentaalsed mängud (näiteks «geoloogi» mäng) pioneerilaagrites andsid materjali mitmeteks järeldusteks

nooremate õpilaste mängude süžeeliste iseärasuste kohta. Nii oli 8—9-aastastel lastel raske iseseisvalt organiseerida ja mängida keerulist rollimängu; see lagunes neil üksikuteks, omavahel halvasti seostatud lülideks. Selleealised lapsed asendasid reaalseid tegevusi sageli tinglikega. Mängudes ilmutasid nooremad õpilased tähelepanu ja huvide püsimatust. 9—11-aastaste laste juures aga pole need puudused enam üldse iseloomulikud.

N. Lukini uurimus näitas samuti, missugune tähtsus on kasvatuslikus mõttes mängu heal organiseerimisel. Isegi kaheksa- ja üheksa-aastased lapsed vabanevad eespool nimetatud puudustest, kui neile lihtsalt ja arusaadavalt selgitada mängu ülesanne ja iga rolli tähtsus mängus.

Nooremate õpilaste rollimängude kasvatuslik tähtsus seisneb selles, et need on tegelikkuse tunnetamise ja kollektiivi kujundamise vahendiks, et need arendavad teadmishimu ja kujundavad isiksuse tahtelisi jooni.

Tütarlapsed mängivad veel I ja II klassis nukkudega, üksikjuhtudel jätkavad nad seda mängu kuni algkooli lõpetamiseni. Kuid koolieelised tüdrukud mängivad nukkudega teisiti kui koolieelsed lapsed. Esikohale tõusevad nüüd niisugused momendid, nagu töö nukkude jaoks (nukuriiete õmblemine), rollimängude väljamõtlemine nukkude osavõtuga. Mängides koos nooremate õdedega, võtavad koolieelised tüdrukud sageli enda peale mängu organisaatori funktsiooni.

Õppimine kui laste uus tegevus peegeldub nende «koolimängus». «Kooli» mängimine võtab mõnikord omamoodi tundide iseloomu, kui tütarlaps laseb nukkudel vastata koduseid ülesandeid, parandab nende vastuseid ja paneb hindeid või kui üks tütarlaps kujutab õpetajat, teine õpilasi.

Nooremad õpilased saavad aru mängu tinglikkusest ning on seepärast mängus teatud määral üleolevad enda ja oma kaaslaste vastu. Kuid mängu kasvatuslik tähtsus sõltub suurel määral sellest, kuivõrd mängus õnnestub seostada teatud sundimatust (mille poolest mäng erineb õppimisest) mängureeglite ja -tingimuste täitmisega.

Nagu näitasid L. Slavina uurimused, võib didaktilisi mänge edukalt kasutada esimeste klasside õpilaste õppeedukuse tõstmiseks. Sellel eesmärgil korraldatud eksperimentaalsed mängud seisnesid selles, et need lapsed, kes matemaatikaülesanded ära lahendasid, võitsid, kes aga ei lahendanud — kaotasid. Kontrollimisel selgus, et ilma mänguta andsid lapsed 20% õigeid vastuseid, mängus aga — 88%.

Mänguliste momentide sissetoomine nooremate klasside tundidesse on võimalik, kuid tingimusel, et see ei vähenda õpilaste töömeeleolu, ei muuda tundi lõbusaks ajaviiteks.

Poisid mängivad nooremas koolieas meeleldi konstrukloriga, armastavad ehitada igasuguseid «varjendeid», nagu näiteks oks-

test onne, teha mitte ainult lumememmi, vaid ka lumest kindlusi lumesõjaks jne.

Algkooliõpilastel esineb huvi lauamängude, nagu loto ja domino ning laua-spordimängude (jalgpall, hoki, korvpall jms.) vastu. Sellele eale omase mänguhuvide püsimatuse tõttu lähevad nooremad õpilased kiiresti üle ühe lauamängu harrastamiselt teisele, mille juures ilmneb suuri individuaalseid erinevusi.

Noorema kooliea jooksul toimub laste mängus olulisi muutusi: mänguhuvid muutuvad püsivamaks, mänguasjad kaotavad oma külgetõmbejõu, esiplaanile hakkavad astuma spordi- ja konstrueerimismängud. Järk-järgult pühendatakse mängule järjest vähem aega, sest et noorema õpilase vabas ajas hakkavad tähtsamale kohale tõusma lugemine, kinoskäimine, televisioon. Arvestades mängu positiivset tähtsust noorema õpilase igakülgsele arengule, tuleb tema päevarežiimi väljatöötamisel jätta piisavalt aega mänguks, mis pakub lapsele nii palju rõõmu.

Reguleerides õpilaste mänge, kõrvaldades nendest ülemeelikust ja ülemäärast füüsilist koormust ning egotsentrismi (soovi mängida alati peaosa), ei tohi pedagoogid seejuures takistada lapsi mängus, ei tohi alla suruda nende initsiatiivi ega loovat vaimu.

Nooremate õpilaste töö

Peale õppimise ja mängu tegelevad lapsed nooremas koolieas ka tööga. Peame siin silmas sihikindlat tegevust, neid tööoskusi ja -vilumusi, mida lapsed omandavad tööõpetuse tundides ning kodus. Laiemas mõttes on noorema õpilase peamiseks tööks õppimine, mis nõuab temalt kõige suuremaid pingutusi, kuid nii õpetajad ja lastevanemad kui ka lapsed ise teevad vahet õppimise ja teiste tööliikide vahel.

Koolis tööõpetuse tundides omandavad nooremad õpilased mõningaid tööoskusi ja -vilumusi, tutvuvad tööriistade ja seadmetega, omandavad antud eale jõukohaseid materjali töötlemise võtteid. Nad kasutavad selleks paberit ja kartongi, riiet, savi ja plastiliini. IV klassis valmistavad nad juba lihtsamaid mänguasju ja mudeleid (näiteks plaaneri või tuulemootori mudel), tutvuvad tehnilise joonise ning mõõtmisinstrumentidega. Tavaliselt tunnevad lapsed nende tundide vastu huvi, sest et nad näevad oma töö tulemusi. III ja IV klassi õpilastele organiseeritakse koolis «Osavate käte» ring, kus arendatakse tööoskusi, nende hulgas ka tehnilisi oskusi.

Nooremad õpilased töötavad ka õppe-katseaias, hooldavad taimi, abistavad saagikogumisel jms. Klassis õpivad lapsed hoolitsema lillede ja elavnurga loomade eest. III—IV klassi õpilased

abistavad mõnikord kolhoosnikuid, näiteks võitluses põllukahjurite ja umbrohuga.

Nooremad õpilased muudavad mõnikord töö mänguks. Jälgides pioneeride tööd heinateol võis märgata, et lapsed tahtsid pärast tööd heintes möllata, hakkasid heinu loopima, sõtkuma ja tallama, mõnikord aga püüdsid töö ajal ka mängida: «Tooge rutem heina, katame poisid sellega kinni», «Hakkame võistlema. Vaatame, kes hanguga heinu kõrgemale viskab ja kes rohkem võtab» (N. Lukini uurimus).

Nooremate õpilaste suhtes on tööl laiaulatuslik kasvatuslik tähtsus. Töös arenevad vaatlusvõime, liigutuste täpsus, sihikindel aktiivsus, vastutustunne, püsivus, täpsus. On täheldatud, et tööõpetus mõjub positiivselt õpilaste õppeedukusele, näiteks arendas tööõpetuse tundides esitatud korralikkuse nõue õpilastes oskust kirjutada korralikult. Võttes osa ühiskondlikult kasulikust tööst, astuvad nooremad õpilased aja jooksul uutesse sotsiaalsetesse suhetesse, õpivad hindama tööd teiste heaks, saama rahuldust töö ühiskondlikust tunnustamisest.

Algkoolis õppides arenevad lastel märgatavalt töövilumused, areneb positiivne suhtumine töösse. Lapsed hakkavad rohkem juhinduma ühiskondlikest motiividest, paremini aru saama töö eesmärgist ja tähtsusest, nad õpivad töötama mitte pimesi jäljendades, vaid rohkem iseseisvalt, nende tööliigutused muutuvad terviklikumaks, on rohkem allutatud tööülesandele, paremini toimub ka enesekontroll, tööliigutuste kontrollimine tulemuste abil.

Noorematele õpilastele antavad tööülesanded peavad olema huvitavad, jõukohased ja mitte väsitavad, ühtlasi peavad need tõstma laste töövõimet, harjutama neid töös jõupingutusi tegema, tõstma vastutustunnet töökultuuri eest.

Tööõpetuse tundides kujunevad individuaalsed töökalduvused ja osaliselt ka võimed, eriti ilmekalt avalduvad need selles, et ühed lapsed eelistavad töötada teatava materjali kallal, teised aga kooli õppe-katseaias. Rahuldades individuaalseid töökalduvusi, peavad pedagoogid ühtlasi jälgima, et kõik lapsed täidaksid programmi kohaselt kõik ülesanded.

Eneseteenindamisega hakkavad lapsed harjuma juba koolieelses eas, nooremas koolieas jõuab selleks vajalike vilumuste arendamine lõpule. Tõsi, on lastevanemaid, kes mitte ainult ei saada oma seitsmeaastast last kooli, vaid kannavad ka nende portfelli raamatutega, panevad neid riidesse ja võtavad riidest lahti, kuid selline hooldamine rõhub lapsi ning tihti nad protestivad selle vastu. Samuti ei vaja nooremad õpilased kodus hooldamist eneseteenindamisel, näiteks söömisel või laua korrastamisel õppimiseks. Liigne hoolitsemine üksnes takistab laste arengut ja soodustab niisuguste negatiivsete iseloomujoonte ilmumist nagu laiskus ja tahtejõuetus.

A. Makarenko nõudis täie õigusega, et lapsed hakkaksid või-

malikult varakult osa võtma kodustest töödest. Muidugi ei tohi kodused tööd kahjustada õppimist. Esineb juhtumeid, et ema katkestab oma poja või tütre koduste ülesannete tegemise ja saadab ta kiiresti poodi midagi ostma. Õpilast ei tohi õppimisest eemale kiskuda (välja arvatud äärmise vajaduse korral), et ta nooremate vendade või õdede järele vaataks.

Hästikorraldatud, täpse päevarežiimiga perekonnas on noorematel õpilastel aega vanemate abistamiseks tubade korrastamisel, väiksemate laste eest hoolitsemisel, aias töötamisel jne. Vanemaid abistades hakkab õpilane ennast rohkem tundma perekondliku kollektiivi liikmena. On oluline, et nooremad õpilased omal initsiatiivil abistaksid kodus vanemaid inimesi juhtudel, kui see on vajalik. Pole mõeldav, et näiteks aastates vanaema pühib põrandat, samal ajal kui seda võib teha tema lapselaps, algklasside õpilane.

Nooremad õpilased tegelevad eneseteenindamisega ka koolis, näiteks korrastavad kooliruume ja õppeinventari. Taolises jõukohases töös tunnetavad nad tegelikult, et õige on printsiip: ära lase teha teistel seda, mida saad teha ise.

Nooremasse kooliikka kuuluv õpilane kollektiivis

Kooli astudes on lastel veel vähe kollektiivse tegevuse kogemusi. Lasteaias kujunevad suhted laste vahel peamiselt mängulise tegevuse alusel; laste õigused ja kohustused pole koolieelsete kollektiivis nii täpselt piiritletud, kollektiivi ennast ei ühenda veel niisugune tõsine tegevus, nagu seda on õppetöö koolis. Selles suhtes on halvemas olukorras need lapsed, kes on kasvanud väikesearvulises perekonnas ja kellel on vähe kaaslasi.

Koolis realiseerub lapse püüd kollektiivi poole organiseeritud, täpsetes vormides. Heas õpilaskollektiivis areneb austus ühiskondliku arvamuse vastu, valmisolek ohverdada isiklikud huvid kollektiivi või üksikute kaaslaste kasuks.

Tundides saavad lapsed kollektiivse tegevuse kogemusi. Nad näevad, et õpetaja esitab nõudeid kogu klassile, ja õpivad sel viisil aru saama distsipliini tähtsusest kollektiivis ning koos sellega enese kui kollektiivi liikme distsiplineerituse tähtsusest. Ühtlasi organiseerib õpetaja tundides laste ühist tegevust, esitades klassile frontaalseid küsimusi, lastes ühtedel õpilastel täiendada ja parandada teiste vastuseid jms. Ta kasvatab igas lapses vastutustunnet mitte ainult iseenda, vaid ka klassi ees, stimuleerib kriitilist suhtumist oma tegevusse.

Pedagoog peab hoolikalt jälgima vastastikuse abistamise tekkimist klassis, võideldes samal ajal sellise «seltsimehelikkuse» avaldumisega, nagu seda on etteütlemine. Tundide täpne organiseerimine ja kõikide õpilaste aktiviseerimine soodustavad klassi-

kollektiivi tugevnemist, vastutustunde ning nõudlikkuse arenemist kollektiivis.

Klassikollektiivi loomine algkoolis sõltub suurel määral õpetaja autoriteedist. Nooremad õpilased ei eralda oma kollektiivi õpetajast. Nad ütlevad uhkustundega: «Me oleme Veera Nikolajevna klassist.»

Oluline tähtsus kollektivismi kasvatamisel on *pioneeriorganisatsioonil.* Pioneeriorganisatsiooni kindel struktuur harjutab lapsi õigete vastastikuste suhetega ning annab kollektiivse töö kogemusi väiksemates kollektiivides (salkades) ja suuremates kollektiivides (rühmades), kujundab kollektiivi juhtimisvilumusi (salgajuhi töö) ja allumist kollektiivile (salga liikmete või salgajuhi töö arutamine salga koosolekul).

Nooremate õpilaste *sotsiaalne suunitlus* kujuneb samuti ühiskondlikus tegevuses, selle niisugustes kollektiivsetes vormides, nagu korrapidamine, sanitaaralane ja noorte naturalistide töö ning töö klassi raamatukogus. Väljaspool tunde kujuneb laste kollektivismitunne ühistes mängudes, ekskursioonidel, töös kooli õppe-katseaias jne.

Esimestes klassides tekib sageli laste rühmitusi: lapsed, kes elavad ühes majas või korteris ning kes veedavad ühiselt oma vaba aega, lähenevad ühiste kooliväliste huvide põhjal.

Nooremate õpilaste sõprus tekib sageli seoses mingi erilise sündmusega koolielus, näiteks ettevalmistumisega Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva või esimese mai tähistamiseks ning pidustusteks ettevalmistumisega pioneerilaagris.

Vastupidiselt koolieelsetele lastele esitavad nooremate klasside õpilased kindlaid nõudeid mitte ainult sõbra käitumisele, vaid ka tema isiksusele — sõber peab olema õiglane, huvitav kaaslane jms.

Laste sõpruses on veel palju otsekohesust. Küsimusele «Kes on su sõber?» vastas üks I klassi õpilane: «Mu sõber oli Andrjuša, praegu on Vanja, aga mu sõbraks hakkab Dima,» s. t. ta ei pea sõbra sagedast vahetamist sugugi halvaks. Sõprusega seoses võib lastel esineda ka mõningaid ebameeldivaid elamusi, näiteks omamoodi armukadedust. «Katja on Tanjaga rohkem sõber kui minuga,» ütles üks I klassi tütarlaps, kui ta otsustas lõpetada sõpruse Katjaga. Taolised «elamused» on tavaliselt lühiajalised ja «suhete katkestamised» sõpradega ei kesta kuigi kaua.

Arendades lastes seltsivust, tuleb teada, et mitte alati pole seltsival õpilasel arenenud seltsimehelikkuse ega kollektiivsuse tunne. III klassi õpilase Dima N. kohta ütlevad õpetaja ja vanemad täiesti põhjendatult, et ta on väga seltsiv poiss, et tal on igav ja et ta ei oska midagi endaga peale hakata, kui ilma kaaslasteta jääb. Kuid Dimal esineb egoistlikke jooni: ta tahab oma kaaslasi käsutada ja ei oska sobitada oma huve kollektiivi huvidega; talle pole võõrad kadedus ja pahasoovlikkus edukamate

kaaslaste suhtes. Teisest küljest on häbelikud ja ühe-kahe kaaslase seltskonnaga piirduvad lapsed sageli peenetundelised ning abivalmid. IV klassi õpilane Ženja S. on väga tagasihoidlik tütarlaps, ta on kindlusetu ja häbelik, kuid väga heasüdamlik ja peenetundeline ning valmis ohverdama oma huve kaaslase huvidele. Pedagoogidel tuleb töötada niihästi selle kallal, et Dima-taolise seltsivus muutuks sotsiaalseks suunitluseks, ning kõrvaldada tal esinevad egoistlikud jooned, kui ka selle kallal, et Ženja peenetundelisus ja abivalmidus leiaksid laiemat rakendamist ning et ta võtaks osa kogu klassikollektiivi elust.

Tuleb märkida, et lapse «sissesulamine» koolikollektiivi on protsess, milles võime eristada nea etappe. I klassis õpilased veel ei tunneta klassi kui tervikut, nad ei saa aru, mis on klassi au, mitte alati ei tunne nad huvi kaaslaste edusammude vastu ja kui tunnevadki, siis üksnes selleks, et selle põhjal iseenda edusamme hinnata. Suunates oma tähelepanu peamiselt õpilaskohustuste täitmisele, ei mõtle noorem õpilane mitte niivõrd vastastikusele abistamisele, kuivõrd sellele, et kaaslased teda ei segaks. Sellel pinnal tekib õpilastel sageli kaebamisi: «Ta võttis mu kummi ära ja ei anna tagasi,» või: «Ta vaatab mulle otsa ja naerab» jms. Ühtlasi püüavad algklasside õpilased abistada õpetajat korra loomisel klassis ega ütle ära korrarikkujate peale kaebamisest, vastandades mõnikord enda head käitumist kaaslase halvale käitumisele. Saades õpetajalt kiita vihiku puhtuse eest, ütleb I klassi õpilane samas: «Aga Leena vihik on must.» Taolises kaebamises pole soovi kaaslasele midagi ebameeldivat teha, vaid selles avaldub lihtsalt püüd toetada korda ja rõhutada endale osaks saanud kiitust korralikkuse eest.

Järgmisel etapil (umbes II klassis) hakkavad lapsed jälgima ennast ja oma käitumist mitte ainult isiklike edusammude, vaid ka kollektiivi liikmete seisukohalt. Neil ilmneb vajadus olla kursis oma kaaslaste edusammudega, et omada ettekujutust klassi üldisest õppeedukusest, nad on tundlikumad õpetaja märkuste suhtes, mida ei tehta nelja silma all, vaid klassi ees; selles eas tekivad laste seas seltsimeheliku abistamise avalikumad vormid. Kaebusi kaaslaste peale esineb harvem ja üldse kaevatakse rohkem läbimõeldult, samuti muutub kaaslaste suhtumine kaebamisse — sellesse suhtutakse juba täiesti negatiivselt.

Kollektiivsusetunne ja ühiskondliku arvamuse austamine tugevnevad III ja IV klassis tunduvalt, eriti seoses sellega, et enamik õpilasi astub pioneeriorganisatsiooni. Kaaslasi hinnatakse nüüd juba mitte ainult käitumise üksikute liikide järgi («Ta õpib hästi», «Abistab koduste ülesannete tegemisel»), vaid ka moraalsete omaduste järgi («Ta on hea kaaslane», «Ta on aus tüdruk» jms.). III—IV klassi õpilaste silmis on klassikollektiiv diferentseeritud tervik, milles õpilastel on erinev asend ja kus nad täidavad erinevaid kohustusi, ehkki esialgu veel kõige lihtsamat

laadi kohustusi, mis kollektiiv neile on andnud. Nooremad õpilased hakkavad aru saama, kui tähtis on nende õppeedukus klassi reputatsiooni suhtes, nad võitlevad kõrge õppeedukuse eest, püüavad võita kaaslaste lugupidamist.

Märgitud etappide järgnevus sotsiaalse suunitluse arengus võib üksikutel õpilastel olla mõnevõrra erinev. Esineb I klassi õpilasi, kes on oma ea kohta juba küllaltki arenenud sotsiaalse teadvusega, leidub aga ka niisuguseid õpilasi, kes ei anna endale aru isegi sellest, mida tähendab hoida oma klassi au. Otsustav tähtsus on siin kodustel kasvatustingimustel ja õpetaja oskusel rakendada õigeid vahendeid kollektiivsusetunde kasvatamisel, kusjuures ei tohi unustada individuaalset lähenemist.

Individualistlike joonte esinemine noorematel õpilastel on tavaliselt ebaõige koduse kasvatuse tulemus. Jutt on muidugi üksikjuhtumeist, mitte aga noorema õpilase mingitest väljakujunenud iseloomujoontest, mis takistaksid tal kollektiivi heaks liikmeks saada. Niisuguseid negatiivseid juhtumeid ei esineks, kui lapsele kodus sotsiaalse suunitluse osas samu nõudeid esitataks mis kooliski, kui ta kodus näeks üksmeelse perekondliku kollektiivi ja sõpruse häid eeskujusid, kus avalduvad peenetundelisus ja abivalmidus ning anduvus oma kohusele, kui laps näeks aususe, tagasihoidlikkuse ja tööarmastuse eeskujusid. Niisugustes tingimustes ei saa juurduda egoism ega tekkida olukord, et perekonna hüvesid vastandataks teiste inimeste huvidele.

Nooremate õpilaste huvid

Õppimishuvi peab olema kesksel kohal noorema õpilase isiksuse suunitluses. Selle huvi kujunemiseks on olemas väga tugevad motiivid, mis, nagu eespool märgitud, võivad erivanuselistel algkooliõpilastel olla erinevad.

M. Morozovi uurimus näitab, et I klassi õpilasi huvitab kõige rohkem selline õppetöö, millega nad kergemini toime tulevad ning et neile pakub huvi pigem õppeprotsess, mitte aga selle tulemus. II klassis tunnevad lapsed juba rohkem huvi omandatava materjali sisu ja õppimise tulemuste vastu. III ja IV klassis tõuseb huvi iseseisvuse vastu õppimisel ja mõningate vaimse töö vilumuste vastu.

Nagu see uurimus näitas, tunnevad nooremad õpilased, nende seas ka I klassi õpilased, sageli huvi õppetöö selliste liikide vastu, mis on hästi keerulised ja rasked. Nooremaid õpilasi paelub õppimine seda rohkem, mida vähem see sarnaneb mänguga. Selles vanuses õpilasi huvitavad rohkem arvutamis-, kirjutamis- ja lugemistunnid kui kehalise kasvatuse, joonistus- või laulmistunnid. Esineb siiski ka nooremaid õpilasi, kes otsivad tundidest meelelahutust; sellistel õpilastel pole tavaliselt tõsiseid tunnetus-

likke huve ja niisuguseid õpilasi iseloomustab kõige sagedamini pinnapealne suhtumine oma õppekohustustesse.

Algkooliõpilastel esineb teatud mõttes valivat suhtumist õppeainetesse, mis sageli on seletatav sellega, kuidas õpilased ühes või teises aines edasi jõuavad. Pole harvad ka sellised juhtumid, kus õpilasele, kes eelistab näiteks matemaatikat, kaotab see aine äkki oma meeldivuse, niipea kui õppeedukus selles langeb.

Algkooliõpilasi tuleb kasvatada selliselt, et huvi õppimise vastu oleks nende huvide seas keskse kohal, nii nagu see selleealistel lastel sageli ongi, ehkki mitte alati.

III ja IV klassi õpilastega vesteldi tegevustest, mis neid kõige rohkem huvitab (õppimisest ja muust). Umbes 20% 500 õpilasest ei seadnud esikohale õppehuvisid, kuigi nende hulgas oli ka väga hästi edasijõudvaid lapsi. Muidugi tunnevad ka need õpilased huvi õppimise vastu, kuid see huvi on neil pigem huviks kohustuse tõttu kui sisemise vajaduse väljenduseks.

Nooremad õpilased on teadmishimulised. Nad tunnevad huvi sündmuste vastu meie maa ühiskondlikus elus, rahvusvaheliste suhete ja tehnika saavutuste vastu, kuid sageli paelub neid nendes sündmustes pigem väline külg kui sügavam sisu. I ja II klassi õpilasi näiteks huvitas mitte niivõrd kosmonautide lennu tähtsus, kui see, kuidas neid vastu võeti ja milline on nende välimus.

II, eriti aga III ja IV klassi õpilased loevad vabal ajal palju, kuigi klassiväline lugemine pole neil veel nii tähtsal kohal kui murdeealistel. Algkooliõpilastele meeldib vabal ajal tavaliselt lugeda ja kinos käia.

Kui noorematele õpilastele esitati küsimus: «Missuguseid raamatuid te armastate lugeda?», vastasid nad: «Niisuguseid, mis on huvitavad.» — Neile meeldivad raamatud huvitava süžeega, raamatud lastest. III—IV klassi õpilased hakkavad huvi tundma seikluskirjanduse vastu. Huvi muinasjuttude lugemise vastu kooliea jooksul langeb märgatavalt.

Noorematel õpilastel sageli esinev huvide püsimatus ja laialivalguvus on seotud niihästi selleealiste laste suure vastuvõtlikkusega kui ka nende tahteomaduste vähese arenguga. Ainult mõnede III—IV klassi õpilaste puhul võib kõnelda huvidest kui isiksuse suunitluse joontest. Kõige sagedamini tuleb huve vaadelda siiski kui ajutisi seisundeid.

Algklasside õpilaste õppimis-, töö- ja mänguhuvide püsivus ning sisukus sõltub esmajoones sellest, kuivõrd paeluvalt (muljeterikkalt ja jõukohaselt) need tegevused on korraldatud, kuid teatud tähtsus on ka võimetel üheks või teiseks tegevuseks, võimetel, mis on välja kujunenud juba koolieelses eas. On täiesti arusaadav, et lapsed, kes on võimekad muusika või joonistamise alal, ilmutavad algkoolis, nagu ka edaspidi, nende kunstialade vastu suuremat huvi.

Nooremasse kooliikka kuuluvad lapsed on *emotsionaalsed* selles mõttes, et nende vaimne tegevus, eriti nende otsustused, on emotsionaalse värvinguga. See, millele vanemad õpilased emotsionaalselt ei reageeri, võib nooremal õpilasel elavaid tundmusi esile kutsuda. Koorealused keskused, mis on primitiivse emotsionaalsuse ehk afektiivsuse tsentriteks, on nooremas koolieas raskesti pidurdatavad koore reguleeriva töö mõjul. Kui näiteks I klassi õpilased vaatavad esmakordselt tavalist tabelit rõhuta täishäälikute õigekirjutuse kohta, siis reageerivad nad sellele üsna emotsionaalselt: «Oi kui suur tabel!», «Siin on punased tähed, aga enne näidati meile rohelisi!» jms.

Nooremad õpilased on emotsionaalsed ka selles mõttes, et nad ei oska oma emotsioonide välist avaldumist veel varjata ega tagasi hoida. Piisab, kui öelda, et ebaõnnestunud vastuse korral selleealised lapsed sageli nutavad, murdeealised teevad seda aga väga harva. Noorema õpilase näolt võib õpetaja tema vahetu ja väga väljendusrikka miimika tõttu lugeda välja seda, mida õpilane tunneb: rahulolu või rahulolematust, hirmu või häbi jms. Kui noorem õpilane ka püüabki oma tundmusi maskeerida, siis on tema miimika seejuures ikkagi niivõrd väljendusrikas, et õpetaja dešifreerib selle kergesti (õpilane hoiab suure vaevaga pisaraid tagasi jne.).

Lõpuks avaldub emotsionaalsus vaadeldavas eas ka laste suures järeleandlikkuses afektidele, lühiajalistele emotsionaalsetele rõõmu- ja vihapuhangutele, kusjuures lapsed hüppavad, naeravad või nutavad valjusti, avaldavad tormiliselt oma pahameelt. Need seisundid on noorematel õpilastel lühiajalised ning pinnapealsed ja lähevad sageli üle vastupidisteks.

Koolieelsetega võrreldes on nooremate õpilaste emotsioonid kõrgemal arengutasemel eelkõige oma sisu poolest. Kui koolieelsetel lastel näiteks tekitab hirmu eelkõige see, mis võib põhjustada füüsilist valu, tekitada vahetut ohtu (näiteks hirm süstimise ees vaktsineerimisel), samuti teadmatus (pimedusekartus), siis nooremad õpilased kardavad rohkem olla arad, naeruväärsed jms. Koolieelne laps solvub, kui ta ei saa just seda kompvekki, mis talle meeldib, noorem õpilane aga solvub, kui teda ei lasta minna poodi kompvekke tooma.

Nooremad õpilased suudavad koolieelsetega võrreldes paremini tagasi hoida oma tundmusi, kuid õpetajatel tuleb veel palju tööd teha, et selleealised õpilased saavutaksid niisuguse kontrolli oma tundmuste üle, mida on vaja edukaks tööks ja distsipliiniks.

Sellepärast on iseloomulik M. Volokitina uurimuses toodud näide. Püüdlikul I klassi õpilasel Lenjal muutus töömeeleolu niisuguste tähtsusetute asjaolude tõttu, nagu tülitsemine õega või kummi kaotamine: ta mossitas, hakkas nutma ja töötas hooletult.

Nooremate õpilaste distsiplineerimatuse ühe põhjusena mainis L. Slavina laste afektiivsust ja ebameeldivate emotsionaalsete elamuste esinemist, mis kutsuvad esile kerget solvumist, ägedust, mitteadekvaatset (tormilist) reageerimist, konflikte pedagoogide ja kaaslastega.

Harjutades lapsi koolis esimestest päevadest peale oma tundmusi reguleerima, ei tohi õpetajad seejuures noorematele õpilastele siiski mittejõukohaseid nõudeid esitada. I—II klassi õpilastel on ebaõnnestumiste korral raske tagasi hoida pisaraid, edu korral aga rõõmu; nende tundmuste avaldumine tuleb vaid viia niisugustesse raamidesse, et klassis ei langeks distsipliin.

Kool kasvatab lastes niinimetatud kõrgemaid tundmusi ja eelkõige *moraalseid tundmusi.* Parimate õpetajate töökogemused näitavad, et lapsed võivad juba esimestes klassides läbi elada patriotismitunnet, kui selle kutsuvad esile parimate nõukogude inimeste elavad eeskujud, nende teod ja toimingud. Volgogradi koolides kasutati nõukogude patriotismi kasvatamiseks suure efektiivsusega selle kuulsa linna kaitsmise kangelaslikkust Kodusõja ja Suure Isamaasõja päevadel. Nooremad õpilased elasid läbi erutavaid tundmusi, kui neile jutustati noortest volgogradlastest, kes langesid kangelaslikult oma linna eest: Saša Filippovist, Gulja Korolevast, Miša Romanovist, Anna Obrõvkinast.

Armastus kodumaa vastu arendab vastutustunnet tema ees, soovi õppida ja käituda selliselt, et olla hea õpilane, kes on oma suure kodumaa vääriline.

Nooremates õpilastes juurduvad järk-järgult niisugused moraalsed tundmused, nagu oma klassi, pioneerirühma ja kooli au hoidmise tunne. Noorema õpilase isikliku väärikuse tunnet hakkab üha rohkem kujundama tema reputatsioon koolis.

Nooremasse kooliikka kuuluvad lapsed tunnevad tavaliselt austust ja armastust oma vanemate ja pedagoogide vastu, kuigi nad neid tundmusi alati ei avalda. Lastele tuleb sisendada, et oma vanematele ja pedagoogidele valmistavad nad rõõmu eelkõige sellega, et hästi õpivad ja käituvad.

Moraalsed tundmused on algkooli erinevate klasside õpilastel erinevalt motiveeritud ning need ka avalduvad erinevalt. I klassi õpilaste tundmustel on veel küllalt naiivne ja vahetu iseloom — need on rohkem ajutiseks seisundiks kui isiksuse püsivateks joonteks. Mida vanem on algkooliõpilane, seda kindlamaks muutuvad tema moraalsed tundmused, seda rohkem mõjutavad need tema käitumist.

Küllaltki ilmekalt avalduvad noorematel õpilastel *intellektuaalsed tundmused*: teadmishimu, rahuldustunne edusammude korral vaimses töös ja rahulolematus ebaedu puhul. Kuid nooremate õpilaste teadmishimu ja sellega seotud tunnetuslikud huvid arenevad järk-järgult.

Nii on täheldatud, et esimestel koolipäevadel paelub lapsi rohkem õppimisprotsess ise, olenemata selle sisust või tulemusest, kuid peagi hakkavad nad huvi tundma ka saavutatavate tulemuste vastu ning edaspidi tekib koos vastavate oskuste ja vilumuste kasvuga armastus lugemise, üksikute õppeainete ja üldse loova tegevuse vastu. Selles eas on tunnetuslike huvide emotsionaalne avaldumine väga ilmekas.

Võttes arvesse tähtsust, mida omab armastuse kasvatamine õppimise vastu, tuleb siiski aru saada ka nendest negatiivsetest tundmustest, mis mõnedel lastel tekivad algul koolitöö vastu. Nagu vaatlused näitavad, on need seisundid üksnes ajutised, mille on esile kutsunud üksikud ebaõnnestumised, «solvumine» õpetaja peale, uskumatus edusammude võimalusse. Niisuguseid seisundeid kutsuvad esile puudused koduses kasvatuses, aga mõnikord ka koolis tehtavas kasvatustöös. Nii näiteks need lapsed, kellele pole püsivust õpetatud, ei tunne rõõmu pärast edukalt lõpetatud pingelist vaimset tööd; raskuste korral elavad niisugused õpilased tavaliselt läbi selliseid ebameeldivaid tundmusi, et neil ei tekigi soovi edu saavutada.

Algkooliõpilastel arenevad ka *esteetilised tundmused.* Need tundmused ilmnevad töö ajal aias või lillepeenardel, kooliõue haljastamisel, kooli õppe-katseaias, ekskursioonidel, jalutuskäikudel, mis annavad lastele palju armastuse arendamiseks kodukoha looduse, taime- ja loomariigi vastu.

Selleealistel lastel täheldatakse püüdu oma asju kaunistada: piisab, kui märkida nooremate õpilaste püüdu kaunistada oma vihikuid; lastel ilmneb soov mitte ainult korralikult, vaid ka kaunilt riietuda.

Virgutades laste püüdu luua tõelist ilu enda ümber, peavad õpetajad juba I klassist alates võitlema maitsetuse vastu, mis avaldub näiteks liiga keerulises ja karjuvalt kirjus riietuses, edvistavas ning koketses käitumises.

Nooremate õpilaste kunstilise kasvatuse suhtes on suur tähtsus laulmis- ja joonistustundidel ning kirjandusteoste lugemisel. Lapsed tegelevad meeleldi kõikide kunstiliikidega, mis annavad neile rõõmsaid elamusi ning võimaldavad oma andeid avaldada. Sellest, kuidas on korraldatud töö ilmeka lugemise, laulmise ja joonistamise alal, sõltub see, mil määral õpilastes areneb esteetiline maitse ja kuidas nad saavad aru ka tõsisemast kunstist. Esteetilise kultuuri kasvatamise protsessi tuleb nooremate õpilaste puhul seaduspäraselt lülitada ka mitmeid mängulisi momente; lastele mittejõukohased nõuded ei soodusta esteetilist kasvatamist.

Õppetöö ja käitumisreeglite täitmine koolis esitavad lapse tahtele palju suuremaid nõudeid kui mäng ja tegevused koolieelses eas. Lapse elu ja käitumine muutub sihikindlamaks, kusjuures eesmärk — olla hea ja distsiplineeritud õpilane — pole lihtsalt puhtformaalseks nõudeks, kuid täiel määral saavad sellest nõudest aru ainult III—IV klassi õpilased. I—II klassi õpilastele on tegevus kaugemate eesmärkide saavutamiseks üldse vähe jõukohane, lõplik eesmärk jaguneb neil osalisteks ja konkreetsemateks eesmärkideks, mida saavutatakse järk-järgult.

Areneb ka niisugune tähtis tahteline joon nagu püsivus, mis avaldub takistuste ületamises, võitluses raskustega. Isegi kõige parema õpetaja juhendamisel ei omanda õpilased õppeprogrammi kõiki osi ühesuguse kergusega, sest et on olemas objektiivsed erinevused materjali raskuses. Ei tohi ülehinnata nooremate õpilaste võimeid püsivuse osas ja raskuste ületamisel. Õppetöö kergendamine seisneb selles, et muuta see töö õpilasele jõukohaseks (mitte vabastada teda sellest tööst), et laps ei kaotaks usku oma jõusse ning et tal jääks aega kasulikuks koolivälise tegevuseks.

Nooremas koolieas areneb lastel enesevalitsemine, mida kasvatavad distsipliini- ja režiiminõuded ning mis on vajalik, et omandada vilumusi kultuurseks käitumiseks. Tähelepanekute kohaselt ilmutavad tütarlapsed rohkem enesevalitsemist kui poisid, mis on seletatav kasvatusalaste erinevustega perekonnas.

Nooremate õpilaste suur liikuvus ja emotsionaalsus võib negatiivselt mõjuda nende tahtele ja eriti enesevalitsemisele. I klassis tunnevad lapsed ennast tundides esialgu veidi aheldatuina ja, soovides leida väljapääsu kogunenud energiale, ei kontrolli sageli vaheajal oma käitumist. Samal põhjusel rikuvad nad mõnikord distsipliini ka tunnis, näiteks nihelevad pingis, ajavad juttu jms. Õpetajad kujundavad lastes järjekindlalt käitumise stereotüüpe, teades seejuures, et need stereotüübid ei kujune sugugi nii lihtsalt, kuna nende töö on seotud varem kujunenud stereotüüpide (näiteks püüd kõike mänguks muuta) muutmisega.

Puudustest nooremate õpilaste iseloomus, millega algkooliõpetajal mõnikord tegemist tuleb teha, võib märkida jonnakust, kangekaelsust, liigset häbelikkust, hajameelsust, impulsiivsust (ohjeldamata elavust), mõnikord ka loidust ja passiivsust. Need puudused võivad olla niihästi episoodilised kui ka püsivamad. On väga oluline, et õpetaja ei kiirustaks õpilasele omistama üht või teist iseloomujoont ning püüaks ühtaegu vältida õpilaste üksikute väärade toimingute ja tegude muutumist püsivateks ning harjumuspärasteks.

Võitlus iga puudusega noorema õpilase iseloomus nõuab individuaalset lähenemist. Näiteks on õpilase jonnakus ühel juhul

seletatav tema hellitatusega, teisel juhul haigusega, kolmandal sellega, et vanemad pole talle küllaldaselt tähelepanu pööranud. Ühtlasi on olemas ka mõningad üldised teed noorema õpilase iseloomu ümberkasvatamiseks: ebasobiva käitumisjoone selgitamine lihtsas, konkreetses vormis (mõnikord teatud irooniaannusega), lastevanemate ja kaaslaste isiklik eeskuju, kaasatõmbamine kollektiivi, võitlus jõudeolekuga (kui õpilane luusib ringi, teadmata mida teha, mistõttu ta sageli niisugustel juhtudel halva mõju alla langeb).

Nooremas eas kujuneb inimese kõlbelise käitumise vundament. Seepärast ongi nii tähtis kasvatada lastes ausust, mis väljendub sõnapidamises, õigluses, siiruses. Samas eas hakkab kujunema lapse ühiskondlik suunitlus, korjub üha rohkem kollektiivse tegevuse kogemusi koolieelse eaga võrreldуna. Ei maksa ergutada laste impulsiivsust, mis avaldub järelemõtlematus tegevuses momendil tekkinud soovi mõjul, tundmustepuhangus, eeskuju pimesi jäljendamises, oskamatuses ennast valitseda.

Algkooliõpilase iseloom kujuneb eelkõige õppimises, töös ja ühiskondlikus tegevuses, kuid samuti ka mängus, millel selles eas, nagu märgitud, on veel tähtis koht õpilase elus.

Enamik õpilasi astub 10-aastaseks saamisel pioneeriorganisatsiooni ridadesse, kus kasvatatakse nende ühiskondlikku aktiivsust, initsiatiivi ja moraalseid omadusi.

Noorema õpilase individuaalsuse mõistmine on kergem kui murdeealise või vanema õpilase puhul ja seda sellepärast, et noorem õpilane avaldab ennast selgelt oma käitumises ja tegudes. Peale selle ei ole noorema õpilase isiksus tavaliselt nii vastuoluline kui vanematel õpilastel, sest ta peegeldab vahetumalt neid mõjutusi, mida ta saab. Üks raskus noorema õpilase individuaalsete iseärasuste mõistmisel siiski esineb, ja see seisneb selles, et suure ja võrdlemisi «naiivse» matkimise ning iseloomujoonte ebastabiilsuse tõttu esineb oht pidada iseloomujoonteks ajutisi seisundeid.

Toome näitena I klassi õpilase Alla K. Õpetaja ütleb selle tütarlapse kohta: «Alla on tahtejõuline ja püsiva loomuga tüdruk, kes püüab iga asja lõpule viia ning oskab ületada raskusi.» Kuid hoolsamal ja objektiivsemal vaatlemisel selgus, et tütarlaps on püsiv ainult teatud tingimustes, ebaedu korral aga ei saa ta endaga kuigi hästi hakkama. Isegi eduka töö korral on ta ainult siis püsiv, kui näeb oma sõbranna Nadja eeskuju, kes talle suurt mõju avaldab. Võib täie kindlusega ütelda, et Allal pole veel kujunenud tahtelisi iseloomujooni, et tema käitumisvormid vahelduvad sageli. Õpetaja nägi ainult tütarlapse välist kultuuri, mille tõttu tekkiski Alla mõningane idealiseerimine, temale nende iseloomujoonte omistamine, mis polnud tal veel lõplikult kujunenud.

II klassi õpilase Igor D. kohta on vanemad erineval arvamu-

sel. Isa iseloomustab poega kui kuulekat last, ema aga kui kavalat, püsimatut ja sõnakuulmatut. Mõlemad iseloomustused on õiged, kuna valju isa juuresolekul on Igor kuulekas, tahtejõuetu ja järeleandliku ema sõna ta aga ei kuula.

Mõlemad toodud näited ei peegelda laste iseloomu mingeid sisemisi vasturääkivusi, kuna need pole lastel veel kujunenud, küll aga esineb vasturääkivust käitumises, mis võib viia nende laste iseloomu ebastabiilsusele.

Tuleb ka märkida, et nooremas koolieas avaldub laste *kõrgema närvitegevuse tüüp* vahetumalt kui murdeeas või vanemas koolieas. Näiteks rutakus õpetajate instruktsioonide täitmisel näitab nooremate õpilaste pidurdusprotsessi nõrkust; pikatoimelisus seevastu ülesannete täitmisel ja ühelt töölt teisele üleminekul on seletatav närviprotsesside vähese liikuvusega. Erutus- ja pidurdusprotsessi nõrkus, erutuse või pidurduse ülekaal, erutuselt pidurdusele ja vastupidise ümberlülitumise raskus — kõik see võib nooremal õpilasel tema väheste elukogemuste juures põhjustada lünki õppetöös. Eristades individuaalseid iseärasusi nooremate õpilaste närvitegevuse tüüpides, peavad pedagoogid kindlalt meeles pidama, et närvisüsteemi kõige tähtsamaks omaduseks on selle ülisuur plastilisus. On väga oluline, et pedagoogid, kes õigeid meetodeid ja võtteid kasutades nooremaid õpilasi õpetavad ja kasvatavad, aitaksid lastel ületada neid puudusi nende närvitegevuse tüüpides, mis võivad takistada edukat õppimist või distsiplineeritud käitumise kujunemist. Nelja aastase õppimise tulemusena muutuvad veidi algkooliõpilase närvitegevuse tüübid ja lastel hakkab kujunema iseloom.

I ja II klassi õpilastega võrreldуna esineb III—IV klassi õpilastel tähelepanuväärne progress moraalsete teadmiste, tundmuste ja tegude osas. III—IV klassi õpilaste moraalsed teadmised on rikkalikumad ja mitmekülgsemad, need baseeruvad mitte ainult isikliku käitumise kogemustel, vaid ka neil kogemustel, mida saadakse teiste inimeste käitumisest ja mille puhul tuleb teatud määral eemalduda piltlikult antust, kitsalt konkreetsest situatsioonist. Samal viisil muutuvad üldistatumaiks ja laialdasemaiks ka moraalsed tundmused. Kui I ja II klassi õpilased sooritavad moraalseid tegusid peamiselt õpetaja näpunäidete kohaselt, võivad algkooli vanemad õpilased teha sama ka ilma kõrvalt tulevate juhtnööritеta (N. Palagina töð).

V klassi ülemineku ajaks, s. t. murdeea piirile jõudmise momendiks omandavad õpilased õige kasvatustöö korral märkimisväärseid kogemusi kõlbelisest käitumisest, mis on vajalikud selleks, et tulla toime üleminekuea raskustega.

Soodsaks tingimuseks nooremate õpilaste kasvatamisel tuleb pidada seda, et oma absoluutses enamuses suhtuvad nad hästi kooli ja õppimisse ning et nad armastavad oma õpetajaid ja neil ei esine mingisugust pahatahtlikkust neile esitatavate nõudmiste täitmisel. Otsekohesuse ja mõjutatavuse tõttu alluvad nad kergesti kasvatuslikele mõjutustele.

Kuid nooremate õpilaste kasvatamisel esineb ka omamoodi raskusi, kuna selles eas pole veel kujunenud kuigivõrd kindlaid tahtejooni; nad ei anna endale küllaldaselt aru oma tegudest, palju esineb veel kontrollimata toiminguid. Eriti raske on selles suhtes kasvatada I klassi õpilasi, kellele õppimistingimused koolis on harjumatud ja kellele õpetajad esitavad palju uusi nõudeid.

Peatselt pärast kooli astumist tutvuvad lapsed «õpilasreeglitega», mis normeerivad nende käitumist. Nendes reeglites on esitatud järgmised nõuded: kohusetruult õppida, olla hoolas, distsiplineeritud, korralik, säästlikult suhtuda asjadesse, olla viisakas, nõudlik ja ühtlasi tagasihoidlik enese suhtes, osata töötada kollektiivis. Käitumisreegleid konkretiseeritakse õpetaja üksikute nõudmistega ja realiseeritakse vastavalt sellele, kuidas lastel koguneb kõlbelise kasvatuse kogemusi. Kool mitte ainult ei esita lastele nõudeid käitumise kohta, vaid loob ka soodsad tingimused nende nõuete täitmiseks.

Nooremasse kooliikka kuuluvate laste mõtlemise konkreetsus ja emotsionaalsus nõuavad konkreetsust kasvatusliku mõjutamise kõikides vormides. I—II klassi laste teadvusesse ei jõua näiteks õpetaja sõnad «Vaja on enda kallal töötada», «Teil pole arenenud vastutustunne», «Tuleb olla kohusetundlik inimene». Nagu näitasid vaatlused laste reaktsioonide kohta sellistele «õpetlikele» sõnadele, tunnevad lapsed vaid ähmaselt, et nad midagi ebaõigesti teevad, et õpetajad pole mõne asjaga rahul, kuid aru nad sellest ei saa.

I klassi õpilaste psühholoogiale pühendatud M. Volokitina töös on esitatud põhjused, miks lapsed ei täida õpetajate nõudmisi ja rikuvad käitumisreegleid. Sageli ei saa laps aru, et õpetaja märkus tema kohta käis. Laps kuuleb küll õpetaja nõuet selle kohta, et laual poleks üleliigseid asju, kuid ise ta ei allu sellele nõudele seni, kuni õpetaja isiklikult tema poole ei pöördu.

Mõnikord ei täida I klassi õpilased käitumisreegleid lihtsalt sellepärast, et need ununevad — need pole veel kinnistunud ei õpilaste teadvuses ega käitumiskogemustes, mistõttu neid tuleb sageli korrata. Vaevalt oli I klassi õpetajal õigus, kui ta ütles lastele: «Ma rääkisin teile kaks korda, kuidas tuleb tõusta, kui õpetaja klassi tuleb, aga teie ei oska ikka veel korralikult

tõusta.» Korrata nõudmist 7—8-aastastele lastele kaks korda polegi nii palju selle nõudmise meelespidamiseks ja rakendamiseks.

Lapsed ei täida õpetaja nõudeid ka sellepärast, et nad jäljendavad oma agaraid kaaslasi. Maksab vaid ühel õpilasel tunnis valjult naerma pahvatada, kui sellega ka kõik ta kaaslased ühinevad.

Lõpuks võib laps esimestel päevadel ja nädalatel koolis käitumisreeglid sellepärast täitmata jätta, et ta kiiresti väsib, väsimusseisundis on aga enesekontroll eriti raskendatud.

Klassist klassi edasi minnes hakkavad nooremad õpilased üha teadlikumalt neid käitumisreegleid tajuma, kuid kaugeltki mitte alati ei toimi nad nende nõuete kohaselt, olgu siis tegemist I ja II või III ja IV klassi õpilastega.

Nooremate õpilaste kasvatamisel on väga tähtis, et neis juurutataks *enesekontrolli.* Nagu näitas A. Serdjuki uurimus, ei saa kooliuusikud veel hästi aru, mis on enesekontroll, ja eelistavad, et nende tööd kontrolliksid vanemad. Aegamööda kujundavad õpetajad lastes enesekontrolli vajadust ja vilumusi: esialgu kontrollitakse seda, mida kirjutati või joonistati, hiljem aga seda, kuidas nad õppisid ära selle, mida lugesid. Hiljem kasutavad algkooliõpilased laialdasemalt enesekontrolli kui võimalike vigade vältimise, materjali parema omandamise ja teadmiste kvaliteedi tõstmise vahendit. I klassis rakendavad lapsed enesekontrolli õppetöös rohkem valmis eeskujude varal, II klassis aga toimub enesekontroll juba reeglite kohaselt, ja seda tehakse mitte ainult pärast tööd, vaid ka selle täitmise käigus. III klassis on lapsed võimelised juba kokkuvõtlikuks kontrolliks, mis võimaldab mitte ainult aru saada «saavutustest», vaid ka kavandada perspektiivse töö edasiseks parandamiseks.

Mitte väiksemat tähtsust ei oma enesekontrolli kasvatamine ka nooremate õpilaste käitumise seisukohalt. Esialgu ei mängi ka siin mitte niivõrd olulist osa sõnalised seletused, kuivõrd konkreetne demonstreerimine, kuidas käituda. Seejärel peavad lapsed järk-järgult oma käitumist kehtestatud reeglitele kohandama ja lõpuks käituma distsiplineeritult ka siis, kui neid ei jälgita, nagu seda nõudis A. Makarenko. See on distsiplineerituse too aste, mis annab tunnistust enesekontrolli üsna kõrgest arengutasemest.

Enesekontroll noorematel õpilastel võib olla ebapüsiv. Näiteks on too enesekontroll kõrgem kontrolltööde kui muude klassis tehtavate tööde tegemise ajal. Enesekontroll nõuab püsivust ja enesevalitsemist ning sõltub seega õpilaste tahtejõust.

Nooremate õpilaste kogu tegevuse reguleerimise tingimuseks ja distsiplineeritud käitumise stiimuliks on täpse päevarežiimi sisseseadmine koolis ja kodus.

Eriti suur tähtsus noorema õpilase kasvatamise suhtes on tunnirežiimil. Tunnis peab kõik olema nii läbi mõeldud, et tunni

iga detail mõjuks lastele soodsalt. Võtame näiteks tunni alguse. Kui õpetaja alustab tundi loiult, siis hakkavad lapsed igavust tundma ja nende tähelepanu kaldub kõrvale ning nad hakkavad endale mingisugust tegevust otsima. Kui aga õpetaja annab tundi pingutatud tempoga, siis võib see tempo ja pinge jällegi osutuda lastele mittejõukohaseks, mille tulemusena nende aktiivsus langeb.

Või võtame näiteks laste küsitlemise meetodi. Mõned õpetajad, «hoides kokku» iga minutit, ei anna lastele aega vastuse mõtlemiseks. Näiteks üks õpetaja, harjutades I klassiga peastarvutamist, ei andnud lastele vastuse mõtlemiseks isegi 15 sekundit. Lapsed harjusid vastama juhuslikult, n.-ö. õnne peale, nad kaotasid enesekindluse; juurdlevad, kuid aeglased õpilased hilinesid vastusega ja sattusid mahajääjate hulka.

Väga oluline on ka õpilaste vastuste õige hindamine. Kooli algklassides, eriti I ja II klassis, õpivad lapsed suurel määral hinnete pärast ning seda ei maksa hukka mõista, sest hinne on õpilastele nende töö hindamise kõige autoriteetsemaks väljenduseks. Kui õpetajad hindavad ebaõiglaselt, kui üks õpetaja alandab, teine aga kõrgendab hindeid, siis lõhuvad nad sellega oma autoriteeti ja lapsed ei saa enam täiesti aru, missuguseid tulemusi on vaja saavutada. See muidugi ei välista vajadust avada laste ees (vastavalt nende arengule) õppimise printsipiaalsemaid eesmärke.

Lõplikult lahendamata probleemiks on nooremate õpilaste režiim vahetunni ajal. Rahulik jalutamine koridoris ei vasta täielikult laste liikumis- ega puhkusetarbele, mis tekib pärast enam või vähem pingutavat tööd tunnis. Kevadel ja sügisel peavad lapsed veetma vahetunnid värskes õhus. Talvel tuleb laste vahetunnidistsipliini reguleerimisel arvestada, et neile on vajalikud liikumismängud, sest nooremasse kooliikka kuuluvatel lastel on suur tarvidus tegevuse ja liigutuste vaheldumise järele. K. Ušinski kirjutas: «Lapse loomuse põhiseadust võib väljendada nii: laps nõuab vahetpidamatut tegevust ja väsib mitte tegevusest, vaid selle üksluisusest ja ühekülgsusest. Sundige last istuma, siis väsib ta kiiresti; lamama — seesama; käia ta kaua ei saa, laulda, lugeda, eelkõige — mõtelda ta kaua ei suuda; kuid ta hullab ja liigub kogu päeva, vahetab ja ajab segamini kõik need tegevused ega väsi minutikski.»[62]

Noorema õpilase kodune režiim peab olema korraldatud nii, et õpilase igaks tegevuseks oleks ette nähtud kindel aeg.

Harjudes õigel ajal tõusma, tegema hommikuvõimlemist, sööma, ruttamata kooli minema, jalutama, koduseid ülesandeid tegema jne., muutuvad lapsed koos sellega korralikumaks ja distsiplineeritumaks: kindel kodune režiim stimuleerib neid täpsusele

---

[62] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed, II kd., Tallinn 1957, lk. 79.

ja korralikkusele, luues ühtlasi soodsad tingimused selleks, et oleks piisavalt aega niihästi töötamiseks kui ka puhkamiseks.

Alates lapse kooli astumise esimestest päevadest allub ta kahesugustele pedagoogilistele mõjutustele: kooli ja kodu mõjutustele. Ainult siis, kui need mõjutused on ühesuunalised, on võimalik lapsi hästi kasvatada, vastupidisel korral võib lapsel kujuneda kahepalgeline käitumine, seejärel aga ka kahepalgeline iseloom: koolis on laps niisugune, kodus aga teistsugune; laps hakkab sageli kahtlema, kelle sõna kuulata — kas õpetaja või vanema oma.

Õpetajal tuleb lapse kooliastumisel kiiresti sisse seada kontakt tema vanematega, et teada, mis kodus soodustavad või takistavad lapsel oma õpilaskohustuste täitmist. Nooremad õpilased veedavad suurema osa ajast kodus ning pedagoog peab jälgima, et kodus oleksid kindlustatud kõik vajalikud tingimused koduste ülesannete ja tööülesannete täitmiseks, liikumismängudeks värskes õhus ning huvitavaks tegevuseks vabal ajal.

Nooremad õpilased kalduvad matkima, kusjuures pedagoogilise kontrolli puudumisel võib nende matkimine võtta mittesobiva, ebaõige kuju. Lapsed matkivad kaaslasi ja täiskasvanuid, lähedasi inimesi ning kirjanduslikke kangelasi. Vanemate ja õpetajate iseloomujooned võivad kergesti peegelduda ka laste iseloomujoontes. Matkimise tõttu võivad lapsed tabada ja korrata iga pisiasja õpetaja ilmes, sõnades või käitumises.

Nooremate õpilaste suure matkimisomaduse tõttu tõuseb tähtsale kohale isikliku eeskuju osa nende kasvatamisel. Niisuguseks eeskujuks peab eelkõige olema õpetaja ise. Vastupidi murdeealistele ja vanematele õpilastele ei esine noorematel õpilastel kalduvust oma õpetajaid kritiseerida ja nad võtavad oma õpetajatelt kergesti üle isegi selle, mida ei tuleks üle võtta. Lastele võib näiteks kergesti üle kanduda pedagoogi närvilisus, tema liigne kärsitus ning halvad välised kombed.

Väga negatiivselt mõjub lastele, kui pole vastavust õpetaja sõnade ja tema käitumise või välise ilme vahel. Juhtub, et õpetaja näiteks sageli kordab: «Lapsed, rahulikult!», ise aga alatihti ärritub, tõstab häält ja on üleliigselt kärsitu. Või teeb õpetaja õpilasele noomituse korratu riietuse pärast, ise aga on samuti hooletult riietunud.

Mitte väiksem pole õpilastele ka kaaslaste mõju. Võib märkida, et nooremate õpilaste distsipliinirikkumiste valdava osa juured on kaaslaste pimesi jäljendamises. Seepärast on oluline, et õpetaja teaks klassis neid üksikuid õpilasi, kes on distsipliinirikkumiste algatajateks ja halvaks eeskujuks, ning võtaks tarvitusele vajalikud abinõud nende ümberkasvatamiseks.

Algkooli, eriti aga esimese kahe klassi õpilased ei suuda lahutada käitumise printsiipe ja reegleid selle inimese isiksusest, kes nende täitmist nõuab. Sageli õpilane küll täidab neid nõudeid, mis

on esitanud õpetaja, isa või ema, ei pea aga mikski neid nõudeid, mida ta kuuleb kaaslase, vanema õe või venna suust. Kulub küllaltki palju aega, enne kui lapsed hakkavad aru saama käitumisreeglite vankumatusest, sõltumata sellest, kes nende täitmist nõuab.

Nooremaid õpilasi on kõige parem kasvatada *tegevuse* kaudu, s. t. õppimises ja ühiskondlikus töös. Laste õppimissuunitluse kujunemine, vaimse töö võtete valdamine niihästi õppematerjali omandamisel kui ka iseseisvas töös, ühiskondlike ülesannete täitmine — kõik see soodustab selliste iseloomujoonte kasvatamist, nagu seda on sihikindlus, enesevalitsemine, enesekontroll, püsivus.

Koolis peavad lapsed üldistama neid kõlbelise käitumise kogemusi, mis puudutavad õppetööd ja distsipliini koolis, kodus ning kollektiivis. Suur tähtsus on laste käitumise pideval kontrollimisel, selleks et kinnistada positiivseid tegusid heakskiitvate sõnade või muude ergutusvahenditega, halbu aga hukka mõista, kusjuures teo hukkamõistmine ei tohi muutuda lapse isiksuse hukkamõistmiseks. Lapsele ei maksa ütelda: «Kui toores sa oled», vaid tuleb ütelda: «Kui toorelt sa käitusid», või «Kuidas sa küll võisid nii toorelt käituda?»

Nooremasse kooliikka kuuluvad lapsed vajavad õpetajapoolseid ergutusvahendeid, sest need tõstavad tema usku iseendasse ja loovad lugupidamise õpetaja vastu, kuid ergutusvahendid peavad olema ära teenitud, vastasel korral ei avalda need mõju. Lapsed ütlesid ühe õpetaja kohta: «Ta naeratab alati ja kiidab kõiki.» Niisuguse õpetaja kiitusi ei võta lapsed ärateenitud heakskiiduna.

Kuna nooremad õpilased rikuvad korda ja käitumisreegleid ettekavatsetult väga harva, siis pole mingit vajadust kasutada karmimaid karistusi, kui seda on märkused või noomitused. Sellisteks karistusteks võivad olla püstiseismine tunni ajal, mõnikord ka ilmajätmine kollektiivsest üritusest. Lapsed peavad võtma karistusi mitte kui «nuhtlemist» õpetaja nõudmistele vastuhakkamise eest, vaid kui halva käitumise loomulikku tulemust.

2. Murdeealise psühholoogilised iseärasused

Arengutingimused murdeeas

Murdeiga hõlmab perioodi 11.—12. aastast 14.—15. aastani. Seda nimetatakse ka keskmiseks koolieaks, sest murdeealised õpivad tavaliselt V—VII klassis. Murdeiga on üleminekueaks lapsepõlvest noorusele. Võrreldes noorema koolieaga on see keeruline ja paljuski vastuoluline eluperiood.

Õppimine on murdeealise tegevuses veelgi tähtsamal kohal kui nooremal õpilasel. Üleminekul kooli keskmistesse klassidesse kohtuvad õpilased mitmete uute tingimustega: hakkavad õppima mitmeid uusi distsipliine (algebra, geomeetria, botaanika, zooloogia, füüsika, keemia), peavad täitma mitte enam ühe, vaid juba mitme õpetaja nõudeid, kusjuures need nõuded mitte alati kokku ei lange, tõhusalt kasvab õpilaste iseseisva töö erikaal, süveneb ja laieneb õpilase kui kollektiivi liikme tegevus.

Enamik meie murdeealistest on vanemad pioneerid. Pioneeriorganisatsioon ühendab murdeealisi võitluses kõrgete ideaalide eest, lähendab neid meie maa ühiskondlikule elule, soodustab neis eesrindliku nõukogude inimese parimate joonte kujunemist. Koolis, pioneerimajades ja paleedes, tehnika- ja noorte naturalistide ringides, raamatukogudes ja lugemissaalides ning spordiväljakutel rahuldavad murdeealised oma mitmekesiseid huve, neis areneb juurdlemisvaim ja teadmishimu, ühiskondlik suunitlus ja kollektivism, tahtejõud ning iseloomukindlus.

Nooremate õpilastega võrreldes omandab murdeealine uue positsiooni kodus ja koolis. Ta hakkab palju rohkem osa võtma täiskasvanute elust, temale pannakse kodus vastutusrikkamaid kohustusi, ta abistab palju rohkem vanemaid. Murdeealised poisid võivad paljudel juhtudel, tänu oma füüsilistele võimetele, sooritada seda, mis emale või vanemale õele on ülejõukäiv või väsitav. Murdeealine orienteerub juba, kuigi mitte alati täiesti õigesti, inimestevahelistes keerulistes suhetes, ta püüab mõnikord nende kohta oma arvamust avaldada.

Oluliselt muutub ka ümbritsevate inimeste suhtumine murdeealisesse. Täiskasvanud ei pea teda enam «väikeseks» nagu siis, kui ta alles algkoolis õppis. Nõuded tema suhtes kodus ja koolis tõusevad, väheneb vanemate inimeste hooldamine tema eest.

Murdeealine ise tunneb neid muutusi, *püüdleb iseseisvuse poole*, mis on eriti seotud sellega, et kasvab tema teadlik suhtumine tegelikkusesse. Murdeealise püüd iseseisvusele viib headele tulemustele: tõstab tema vastutustunnet, arendab loovat initsiatiivi, suunab abistama nõrgemaid kaaslasi, vabastab teda vanemate inimeste poolse hooldamise ja kontrolli mõningatest üleliigsetest vormidest. Kõik see ei eralda murdeealist kollektiivist, vaid vastupidi — muudab teda aktiivsemaks, võimaldab paremini ning suurema vastutustundega täita ühiskondlikke ülesandeid.

Kuid ebaõige kasvatuse korral võib murdeealise iseseisvusepüüul olla ka mõningaid negatiivseid tagajärgi. Esineb näiteks üksikuid juhuseid, kus murdeealine vääralt mõistetud iseseisvuse ja selle poole ülemäärase püüdlemise tõttu satub konflikti teda ümbritsevate täiskasvanutega, või siis püüab täiskasvanutelt üle võtta mõningaid murdeealisele mitte sobivaid käitumisjooni, mis tema arvates teevad teda «päris täiskasvanuks». Iseseisvuse väär mõistmine ja liigne selle poole püüdlemine tekitavad mõnikord

murdeealises niisuguseid negatiivseid jooni ümbritsevate inimeste suhtes, nagu näiteks ärrituvus, ägedus, toorus, käitumislõtvus. Need ja mõned teised iseärasused loovad teatud raskusi murdeealiste kasvatamisel, kuid need raskused on täiesti ületatavad õige pedagoogilise lähenemise korral.

«Mõnikord,» kirjutab M. Gorki jutustuses «Inimeste seas», «katsuvad noorukid rumalast uljusest ja täiskasvanute jõudu kadestades tõsta raskusi, milleks nende lihased ja kondid veel liiga nõrgad on ... Ka mina tegin seda otseses ja kaudses mõttes, füüsiliselt ja vaimselt, ja ainult tänu mingile juhusele ei katkestanud ennast ära, ei teinud ennast eluks ajaks vigaseks.»

Näitena erinevuste kohta murdeealiste iseseisvuspüüus võib tuua murdeealiste kujud A. Mussatovi jutustuses «Stožarõ».

Fedja Tšerkašin on siin tõsine, tagasihoidlik ja ühtlasi algatusvõimeline poiss. Tema iseseisvus on isiksuse kasvu näitajaks. Sanja Konšakov seevastu on tormakas, emotsionaalne, mitte alati tagasihoidlik; ta saab valesti aru iseseisvusest, soovides kooli pooleli jätta. Mõlemad murdeealised on positiivsed kujud, kuigi Fedja isiksuse kujunemise tee on sirgem ja järjekindlam, Sanjal aga esineb kõrvalekaldumisi ning vigu. Hoopis teistsugusena kujutatakse Petka Devjatkinit, kelle ema on ära hellitanud. Autor iseloomustab tema «iseseisvust» järgmiselt: «Paljajalu jooksmist ei pidanud ta enam oma väärikuse kohaseks ja kandis igasuguse ilmaga isa raskeid jahisaapaid, kuigi need valmistasid talle mõnegi kibeda hetke. Ta muretses endale siidist tuttidega tubakakoti, hakkas suitsetama mürkkanget omakasvatatud tubakat, hankis kirsspunase plastmassist kammi ja taskupeegli ning kammis veega niisutatud juuksed hoolikalt külglahku.»

Murdeeas toimuvad olulised *bioloogilised muutused.* Lihasejõu märkimisväärne kasv ja organismi üldise stabiilsuse ning üldise töövõime kasv loovad soodsad tingimused selleks, et murdeealine tuleks toime mõnede uute tegevustega igapäevases elus ja töös, tegevustega, mis on seotud niisuguse füüsilise koormusega, mis pole jõukohane algklasside õpilastele.

Luustik on murdeealisel nooremate õpilastega võrreldes suhteliselt tugev, kuigi lülisamba, rinnakorvi, vaagna ja jäsemete luustumine pole veel lõppenud. Selle tõttu tuleb vältida ebaõiget isteasendit koolipingis, liiga järske liigutusi kehalise kasvatuse tundides või spordimängudes.

Õpetajad peavad tundma ka vastuolulisi nähtusi murdeealiste füüsilises arengus. Nii esineb jäsemete intensiivse kasvu juures (murdeea mõnedel perioodidel poistel 8—10 cm ja tüdrukutel 2,9—5—8 cm) mahajäämust rinnakorvi ja vaagna kasvus, mille tagajärjel ilmneb teatud kohmakust. Südamelihased ei suurene proportsionaalselt südame massi suurenemisega, südame maht kasvab kiiremini kui veresoonkond. Seepärast esinebki aju aneemiat, südamekloppimist, peapööritust, kiiret väsimust. Märgitud

ebasoodsate nähtuste osatähtsust murdeealise füüsilises arengus vähendab suurel määral vajalike hügieenivahendite ja kehakultuuri rakendamine, tervislik režiim ja kõige sellise kõrvaldamine murdeealise käitumisest, mis võiks viia närvisüsteemi üleerutumisele ning mittejõukohasele füüsilisele koormusele.

Murdeiga on sugulise küpsemise periood, mis on seotud sügavate muutustega endokrinoloogilises süsteemis, sekundaarsete sugutunnuste ja sugutungi ilmumisega, mille kutsub esile hormoonide eritamine. Neid muutusi organismis märkab ka murdeealine ise ja ta võtab neid jällegi selle näitajana, et ta astub eluperioodi, mis lähendab teda «täiskasvanu seisundile».

Suguline küpsemine algab poistel tavaliselt aastat kaks hiljem kui tüdrukutel. Nii seisavad näiteks 13-aastased poisid ja tüdrukud, kes on eakaaslased, füüsilise arengu erinevatel etappidel, mis mõningal määral võib peegelduda ka nende psüühilistes elamustes.

Võttes arvesse olulisi bioloogilisi muutusi üleminekueas, milleks murdeiga on, ei pea nõukogude psühholoogia neid muutusi määravateks murdeealise arengus ning otsib ühe või teise murdeealise iseärasuste peamisi põhjusi tema elutingimustes ja kasvatuses. Sellega aitab psühholoogia pedagoogidel ja lastevanematel vältida ebaterveid kõrvalekaldumisi, mis võivad esineda mõnede murdeealiste arengus vähese kasvatustöö ja hügieeninõuete alahindamise korral.

Täiesti väär on välismaises kirjanduses levinud seisukoht, mille kohaselt murdeiga tingimata iseloomustab omamoodi «anarhism», vastupanu kasvatusele, närvilisus, jõhkrus. Väärad on kõik katsed vaadelda seda iga kui «raske kriisi» perioodi, mille kutsub esile suguline küpsemine. Murdeea neid iseärasusi ei saa käsitada lahus sotsiaal-ajaloolistest elutingimustest. Kodanliku ühiskonna tolles keskkonnas, kus propageeritakse sugulist lodevust, on loomulik, et murdeealistel on suguline küpsemine mitmesuguste ebatervete elamuste allikaks. Kodanlik ajakirjandus avaldab sageli teateid murdeealiste poolt toime pandud kuritegudest ja enesetapmisjuhtumitest.

Nõukogudemaal on meie murdeealiste elutingimused, kogu meie kasvatussüsteem suunatud sellele, et muutused organismis, mis on seotud sugulise küpsemisega, ei viiks negatiivsete joonte tekkimisele murdeealise käitumises ja tegevuses ega soodustaks mingite negatiivsete joonte tekkimist isiksuses. Ühtaegu oleks andestamatu lihtsus arvata, et nõukogude murdeealistel ei saa esineda mingeid ebaterveid elamusi, mis on seotud sugulise küpsemisega. Vaatlused näitavad, et niisugused ebaterved elamused tekivad mõnedel meie murdeealistel, kui pedagoogid ja vanemad ei suuna nende huve, energiat ning aktiivsust, või siis, kui murdeealised näevad neid ümbritsevate inimeste hulgas halbu eeskujusid.

Murdeealiste sugulise küpsemise normaliseerimisel on suur tähtsus kindla režiimi täitmisel: töö, puhkus, toitumine, regulaarne tegelemine kehakultuuri ja veeprotseduuridega, võitlus mõnede murdeealiste püüuga uurida täiskasvanute perekondlikke suhteid, lugeda raamatuid, kus kas või varjatudki kujul arutatakse seksuaalseid tundmusi. Nagu näitavad vaatlused, ei pöördu murdeealised just sageli täiskasvanute poole suguelusse puutuvates küsimustes, kuid siis, kui see toimub, peavad täiskasvanute vastused olema lühikesed ja tõsised (ilma igasuguse emotsionaalse elevuseta) ning sisaldama murdeealisele arusaadavaid h ä d a v a j a l i k k e selgitusi, mis ei tohi suurendada murdeealiste uudishimu selle ala vastu.

Isiksuse kujunemise protsess ei toimu alati rahulikult, ilma võitluseta; meil pole veel lõplikult hävitatud minevikuigandid, mis ühel või teistsugusel määral võivad mõjuda murdeealisele. Mõnel juhul esineb selles osas puudusi lastevanemate ja pedagoogide kasvatustöös. Nõukogude murdeealiste parimad jooned ei kujune stiihiliselt, vaid suure pedagoogilise töö tulemusena. Murdeealise vaimne pale sõltub suurel määral sellest, missugused on tema eelnenud eluperioodi arengu tulemused.

Kasvatustöö korraldusest sõltub, missuguse suuna saab murdeealise keev energia. N. Krupskaja kirjutas: «10—14-aastane laps ei ole enam väikene, tal on elav huvi kõige ümbritseva vastu, ta on väga aktiivne, tal on ülisuur tung füüsilise ja vaimse töö poole. Tuleb õppida rakendama seda aktiivsust, õpetada lapsi tegutsema ühiselt, aidata neil omandada vajalikke teadmisi, õpetada tegema ühiskondlikku tööd, õpetada korrapäraselt töötama nii vaimse kui ka füüsilise töö valdkonnas.»[63]

Õppimine ja vaimne areng murdeeas

Teadliku suhtumise üldise kasvuga kasvab murdeealisel märgatavalt ka *teadlik suhtumine õppimisse*. Nõukogude murdeealised lähtuvad oma õppetöös ühiskondlikest motiividest: õppida kodumaa hüvanguks, täita oma nõukogude õpilase ja pioneeri kohust, valmistuda hästi ette oma tulevaseks tööks, saavutada lugupidamine kollektiivis, pidada lugu oma kooli ja klassi aust. Heas õppeedukuses peab murdeealine nägema mitte ainult isikliku, vaid ka ühiskondliku väärikuse, oma isiksuse ühiskondliku tähtsuse avaldumist.

Teiselt poolt esineb just murdeeas mõnikord negatiivset suhtumist õppimisse, õppimise omamoodi hooletussejätmist, oma kohustuste mittetäitmist, mida tavaliselt esineb sel juhul, kui kodus või koolis ei pöörata küllaldaselt tähelepanu püsivuse ning

[63] N. K r u p s k a j a, Kirjad pioneeridele. Tallinn 1962, lk. 10.

distsiplineerituse kasvatamisele ja murdeealiste koolivälise tegevuse organiseerimisele. Niisugust suhtumist õppimisse põhjustavad mitmed asjaolud. Üheks põhjuseks on murdeealiste omapärane reageerimine ebaõnnestumistele õppetöös, mis mõnikord võivad tuleneda üsna juhuslikest asjaoludest (haigus, üleminek teise kooli). Niisugune reageerimine viib õppeedukuse langusele, mistõttu langeb ka murdeealise autoriteet kollektiivis. Murdeealine elab tavaliselt teravalt läbi isiklikke ebaõnnestumisi ja puudutatud enesearmastus tekitab temas mõnikord soovi maskeerida oma tõelist suhtumist nendesse ebaõnnestumistesse: ta teeb näo, nagu poleks õppeedukusel tema suhtes mingit tähtsust. Mõnikord tõepoolest muutub kogu tema suhtumine õppetöösse.

Asudes õppima keskkooli, peab murdeealine omama elementaarseid koolivilumusi, mis on edasiste õpingute tingimuseks. Minnes V klassi, valdab murdeealine tavaliselt lugemiseks, kirjutamiseks ja arvutamiseks vajalikku kiirust ning need on tal vajalikul tasemel. Kui murdeealisel pole üleminekul keskkooli mainitud vilumused veel kinnistunud, nagu seda üksikutel juhtudel siiski esineb, siis avaldab see negatiivset mõju edasisele teadmiste omandamisele ja vilumuste kujundamisele.

Sel perioodil hakkavad keskset kohta omandama komplitseeritud intellektuaalsed vilumused, nagu näiteks keeruliste matemaatikaülesannete lahendamine, ühe või teise teksti ulatuslikum suuline ja kirjalik esitus, ühest keelest teise tõlkimine jne.

Märgatavalt kasvab teadlik suhtumine vilumuste kujundamisse. Murdeealine saab aru ühe või teise vilumuse omandamise vajalikkusest ja õigete töövõtete kasutamise tähtsusest. Ühtlasi omandab ta oskuse mitmekesistada ühtede või teiste tegevuste sooritamise viise sõltuvalt püstitatud ülesannetest ning tingimustest.

Murdeealiste mahajäämus elementaarsete koolivilumuste omandamisel, näiteks nõrk õigekirjaoskus, on tavaliselt seletatav üksikute algkooliõpetajate nõrga tööga, samuti sellega, et ei pühendata küllaldast tähelepanu nende vilumuste kujundamisele murdeeas.

Murdeealiste õppeedukusele ja vaimsele arengule võib halvasti mõjuda kindla režiimi puudumine vaba aja veetmisel, eriti lugemisel, kehakultuuri ja spordiga tegelemisel. Murdeealiste kõrge vaimne aktiivsus peab olema organiseeritud ja allutatud õppetöö peamistele ülesannetele.

I s e s e i s e v õ p p e t ö ö. Töös murdeealistega on tähtis koht iseseisvuse kasvatamisel õppe- ja kasvatustöö protsessis. Nagu me nägime, avaldub sellel arenguetapil kujukalt murdeealiste püüd iseseisvusele. Murdeealised täidavad rõõmuga niisuguseid iseseisva töö ülesandeid, nagu näiteks vastuste otsimine varem esitatud küsimustele, tsitaatide valimine õpetaja nõude kohaselt, ras-

kete sõnade sõnastike koostamine, järelduste ja üldistuste tegemine loetud materjali kohta jms.

Murdeealistele meeldib lahendada ülesandeid, mis nõuavad taiplikkust: ühe ülesande lahendamine mitmel viisil, ülesannete iseseisev koostamine, kirjandite ja ettekannete kirjutamine. Ühe kooli VII klassi ajalootundides valmistasid õpilased innukalt ettekandeid niisugustel teemadel, nagu «Kulikovo lahing», «Giordano Bruno», kirjandustundides teemadel «Puškini viimased päevad», «Puškin ja dekabristid» jms.

Murdeealised tunnevad elavat huvi igasuguste praktiliste ja laboratoorsete tööde vastu. Nad saavad rahuldada oma teadmishimu ja aktiivsust mõõtmistega maastikul, silmamõõdulise plaanistamisega, mudelite ja seadmete valmistamisega, herbaariumide ning kollektsioonide kogumisega, katsete tegemisega ja vaatluste sooritamisega bioloogias, füüsikas ning keemias.

Murdeealiste mõtlemise iseseisvus võtab mõnikord ebaõige suuna. Nii kalduvad mõned murdeealised visalt kaitsma oma ebaõigeid otsustusi ainuüksi sellepärast, et need on nende isiklikud otsustused, või sellepärast, et ajavad oma soovid segi reaalsusega.

Murdeealise huvi langemist õppimise vastu võib põhjustada mingisuguse tugeva, kõikeneelava huvi tekkimine alal, mis pole vahetult seotud õppimisega: kiindumus jalgpallisse, malesse jm. Korratu ja ülemäärase innuga lugemine võib murdeealist samuti õppetööst kõrvale tõmmata. Suur tähtsus on ka kaaslaste negatiivsel eeskujul.

Et kujundada murdeealisel õiget suhtumist õppetöösse ning vältida õppetöö hooletussejätmist, on vaja, et pedagoog oleks tähelepanelik iga murdeealise, tema õppetöö, saavutuste ja ebaõnnestumiste vastu. Niisugune suhtumine on seda vajalikum, et murdeealist õpetab ja kasvatab keskkoolis võrdlemisi palju õpetajaid, kellega ta peab «harjuma». Õpetajad peavad kindlasti ühtlustama murdeealisele esitatavad nõuded, et mitte lasta tal õigustada oma halba käitumist lahkuminekutega (mõnikord koguni otseste vasturääkivustega) talle esitatavates nõuetes ning et mitte lasta tekkida tal kriitilist suhtumist üksikutesse õpetajatesse.

Murdeealised peavad väga lugu õpetajatest, kes on võitnud nende silmis autoriteedi oma teadmistega ja oskusega oma aine õpetamist huvitavaks muuta, oma moraalsete omaduste ja tahtejõuga, kuigi murdeealised tavaliselt hoiduvad oma tundmuste avalikust väljendamisest (mis on omane noorematele õpilastele), kartes esile kutsuda etteheiteid kaaslastelt, kes kipuvad seda pidama «pugemiseks» pedagoogi ees.

Uurimus koduste ülesannete tegemise kohta näitas, et nende ebarahuldava tegemise sagedasteks põhjusteks on murdeealistel ühekülgse huvi esinemine, mis ei võimalda eraldada piisavalt aega koduste ülesannete ettevalmistamiseks, oma jõudude üle- ja raskuste alahindamine, oskamatus tööd ratsionaalselt jaotada. Uuri-

mine näitas samuti, et koduste ülesannete tegemise taseme tõstmisel on suur tähtsus õpetaja jutustuse meenutamisel, iseseisval tööl õpiku tekstiga ja äraõpitud materjali reprodutseerimisel (G. Pavljuki töö).

Andes aru koduste ülesannete tegemata jätmise põhjustest, märgivad murdeealised sageli, et kodus puuduvad vajalikud töötingimused. Teatud juhtudel on see õige ja vanemad peavad hoolt kandma, et lastel poleks alust vastutust koduste ülesannete tegemise eest enese kaelast ära veeretada. Teistel juhtudel on murdeealistel kodus vajalikud töötingimused olemas, kuid nende jutu järgi esinevad siiski «objektiivsed tingimused», mis takistavad neil töötamist, sest väära enesearmastuse tõttu ei taha nad tunnistada iseenda puudusi.

Teadmiste omandamise ja iseseisva töö käigus progresseerub märgatavalt murdeealiste vaimne areng võrreldes nooremate õpilastega; *mõtlemine* muutub loogilisemaks ja süstemaatilisemaks, murdeealise tunnetustegevuses kasvab tunduvalt teise signaalsüsteemi osatähtsus. Kvalitatiivsed muutused murdeealise vaimses arengus on seletatavad esmajoones õppimise iseärasustega murdeeas.

Murdeealine omandab koolis teadmisi kindlas süsteemis. Murdeealine õpilane tutvub esmakordselt teaduste alustega, millest igaüks esitab oma erinevaid nõudeid tema vaimsele tegevusele, kujuneb tema maailmavaade. Teadmiste omandamise käigus kasvab oluliselt omandatava materjali mõtestamise ja mõistmise osatähtsus. Igasugune mõistmine või mõtestamine tähendab uute teadmiste lülitamist juba tuntu ringi, seetõttu avaldub mõtestamise kasv murdeeas ka selles, et omandatakse rohkem seoseid õppematerjali osade vahel, illustreeritakse seda materjali omapoolsete eluliste tähelepanekute ja kogemustega.

Suuresti kasvavad murdeealise nõuded tõestatavuse suhtes, teadmiste põhjendamise suhtes faktide ja väidetega. Seda nõuab temalt ka õpetaja. Näiteks geomeetriatundides õpib murdeealine täpselt formuleerima tõestatavaid teese ja esitama ranges süsteemis vajalikke argumente, õpib vältima geomeetrilistes tõestustes vigu, mis on eriti omased nooremale murdeealistele: ümberpaigutusi, üksikute lülide kordamist, ülearuste argumentide esitamist, lünki seletustes. Murdeealine õpib vahet tegema mitte ainult õige ja väära vahel, vaid ka kindla ja kahtlase, usaldatava ja ainult võimaliku vahel.

Tõsi, ka murdeealistel esineb väljenduste liigset kategoorilisust, kuid seda tuleb tavaliselt ette küsimustes, mis neid sügavalt puudutavad. Üks VI klassi õpilane, M. Lermontovi suur austaja, kaitses ägedalt oma seisukohta, et «kui M. Lermontov oleks elanud nii kaua, kui elas A. Puškin, siis oleks ta olnud kahe pea jagu kõrgem Puškinist». Üks keemiahuviline õpilane ütles: «Keemia on kõikide teaduste alus.»

Murdeealise mõtlemine areneb *abstraheerimise osatähtsuse kasvu* suunas. Näiteks algebratundides kasutavad murdeealised keerukate matemaatiliste operatsioonide sooritamisel tähelisi tähiseid. Üldistamisele ja abstraheerimisele kui vaimsete operatsioonide arengule on suure tähtsusega emakeele morfoloogia, etümoloogia ja süntaksi omandamine.

Kui I ja II klassis lapsed defineerivad sageli mõisteid ainult objekti otstarbele viidates ja III—IV klassis piirdutakse vaid viitamisega objekti üldisele tunnusele, mille alusel ta kuulub mingisse üksteisele lähedaste objektide kategooriasse, siis V—VI klassis annab murdeealine juba teadlikult niisuguseid definitsioone, milles üldiste tunnuste kõrval viidatakse ka sellele, mis eristab antud objektide liiki teistest temale lähedastest ja temaga ühte ning samasse kategooriasse kuuluvaist liikidest.

Murdeealiste õpilaste mõistete kujunemise uurimine näitab, et nooremate õpilastega võrreldes esineb tähelepanuväärset edasiminekut niihästi abstraheerimise ja üldistamise protsessis kui ka konkretiseerimises, illustreerimises ja mõistete avamises konkreetsete kujundite ning kujutluste kaudu. See edasiminek toimub murdeea jooksul järk-järgult. Näiteks A. Redko tööd on näidanud, et ajaloomõistete kujunemisel esineb esialgu selliseid puudusi, nagu silmatorkavate, kuid ebaoluliste tunnuste rõhutamist («Bojaar on paks mees, täishabemega, kasuka ja suure karusnahkse mütsiga, alati kõrgis poosis», «Ori on kõverdunud luukeretaoline inimene löögijälgedega» jms.) või vastupidi — mõiste skemaatilisust: mõistes esineb ainult sugumõiste tunnus, nõrk on seos konkreetse materjaliga («Orjapidaja on see, kellel on palju orje», «Ori on isik ilma omandita» jms.), mõistete ärasegamist (näiteks segatakse ära orjanduslik ja feodaalne kord), mõiste definitsiooni mitte küllalt täpset sõnastust. Õpetamise protsessis muutuvad murdeealiste mõisted järk-järgult täpsemaks (puuduvad mitteolulised tunnused), sisukamaks (näidatakse kõik olulised tunnused), korrapärasemaks (iga tunnus esineb oma kohal); murdeealised õpivad mõistetega opereerima (mõeldakse omapoolseid näiteid, mõisteid rakendatakse praktikas).

Geograafiaalase õppematerjali omandamise protsessis esineb VII klassi õpilastel mõistete ja kujutluste vaheliste suhete kolm tüüpi. Esimesel juhul esineb vastavus mõistete ja kujutluste vahel: õpilased viitavad otse mõiste olulistele tunnustele või siis väljendatakse neid mingite vahepealsete assotsieeruvate esemete ja kujutluste abil. Teisel juhul esineb kas niisugune erinevus mõistete ja kujutluste vahel, et olulised tunnused kujutluses puuduvad või kujuneb ühekülgne seos mõiste ja kujutluse vahel (näiteks võivad õpilased kergesti üle minna kujundilt «Karakumi kõrb» mõistele «madalmik», mõistelt «madalmik» seevastu on neil raske üle minna kujutlusele «Karakumi kõrb»). Kolmandal juhul, kui objekti olulisi tunnuseid ei saa piltlikult kujutada ja seega ka

kujutleda, omandavad suure tähtsuse kujutlused, mis peegeldavad objekti muutlikke tunnuseid (näiteks tunnus «taimkate» mõistes «madalmik»). Need kujutlused soodustavad abstraheerimise protsessi, mis on vajalik mõistete kujunemiseks (J. Kabanova-Melleri uurimused).

Kuid ka vanemate murdeealiste juures peavad õpetajad vältima ja kõrvaldama selliseid mõtlemise puudusi nagu kalduvus liiga «julgeteks» analoogiateks, ennatlikud üldistused (järeldused), opereerimine konkreetsete kujutlustega, ilma et oleks kindlat seost mõiste ja konkreetse materjali vahel. Nii näiteks nimetasid VI klassi õpilased vesikasve sageli kõige väiksemateks taimedeks, unustades, et meredes esineb ka hiiglaslikke vesikasve, mis takistavad laevade liikumist; N. Gogoli teoseid ei peetud realistlikeks sellepärast, et nendes on «palju nõidu, aardeid, manamist jms.».

Seega ei tohi ülehinnata abstraktse mõtlemise arengut õpilastel. Kuigi murdeealise mõtlemine ei ole aheldatud konkreetse materjali külge, nagu see on omane nooremate õpilaste mõtlemisele, ei oska murdeealine abstraheerimisel mitte alati kõrvale jätta objekti neid tunnuseid, mis tuleb kõrvale jätta. Õppetöö organiseerimisest sõltub konkreetse ja abstraktse õige seostamise areng murdeealise mõtlemises, töö õige seostamine on aga vajalik teaduste aluste omandamiseks.

Koos mõtlemise arenguga esineb märgatav progress ka murdeealiste kõnes. V. Krutetski ja N. Lukin märgivad murdeealiste kõnes toimuva progressi niisuguseid iseärasusi: kõne muutub keerulisemaks, rikastub sõnavara. Näidates õigesti murdeealiste kõne arengut, räägivad nimetatud autorid ka selle puudustest, eriti vulgaarsete väljendite tarvitamisest, mis on seletatav püüuga sarnaneda kõiges täiskasvanutega.

Teadmiste omandamine nõuab murdeealiselt oskust seostada neid teadmisi eluga. Üldiselt selleealistele õpilastele meeldib leida seoseid teoreetiliste teadmiste ja nende praktilise rakendamise vahel. Mõned murdeealised kalduvad isegi alahindama saadavate teadmiste teoreetilist tähtsust. Murdeealine tahab ühe VII klassi juhataja väljenduse kohaselt «igast teadmisest midagi teha».

Murdeealiste õppetöös on suur tähtsus selle *aktiviseerimisel.* Mitmesuguste võtete kasutamine eksperimendis, mida tehti V—VII klassi õpilaste õppimishuvide aktiviseerimiseks, viis murdeealiste tunnetusliku aktiivsuse ja koos sellega ühtlasi õppeedukuse märkimisväärsele tõusule. Elav huvi suunas murdeealisi õppematerjali mõtestamisele, selle oluliste külgede väljatoomisele (N. Beljajeva uurimused).

Teadmiste omandamise aktiviseerimist soodustab heuristiliste küsimuste ja võrdlemise kasutamine.

Bioloogiatundides antakse näiteks sellised instruktsioonid: «Võrrelge vees kasvava taime vart mullas kasvava taime var-

rega,» «Võrrelge ehituselt oa ja nisu seemneid», «Võrrelge lindude nokkade ehitust sõltuvalt lindude eluviisist».

Õpilaste mõtlemise arengut murdeea jooksul võib näidata selle varal, kuidas murdeealised saavad aru ilukirjanduslike teoste ideest. T. Botškarjova uurimuses kasutati kaht programmivälist teost: A. Tšehhovi jutustust «Nukrus» ja K. Paustovski jutustust «Verdi muusika». Sel ajal kui V klassis 13% õpilastest üldse ei mõistnud teoste ideed, VII klassis niisugust mittemõistmist ei esinenud. Osaliselt, s. t. ilma oluliste ja mitteoluliste kujundite eristamiseta, mõistis ideed V klassis 29%, VII klassis aga 13% õpilastest. V klassi õpilased annavad arusaadud ideed edasi rohkem konkreetselt, kujundiliselt, VII klassi õpilased aga üldisemal kujul.

Kui õpilastel lasti võrrelda kaht mainitud jutustust, siis V klassis toodi sarnast välja ainuüksi konkreetses plaanis, kusjuures kaemuslikud kujundid ei illustreerinud teoste üldistatud sisu, samal ajal kui VII klassis kaemuslikud kujundid kas illustreerisid teoste peamist ideed, või siis väljendati sarnast ja erinevat ilma üldistatud kujul kaemuslike kujunditeta. Sarnase kindlaksmääramisel ei teinud V klassi õpilased seda ühelgi juhul üldistatud kujul, VII klassi õpilastest tegi seda aga 26%; erinevuse kindlaksmääramisel olid analoogilised arvud aga 22% (V klassi õpilased) ja 39% (VII klassi õpilased).

Taolisi seaduspärasusi võib kindlaks määrata ka uurides mõistete kujunemist murdeea erinevates astmetes.

Võrreldes geomeetriliste mõistete omandamist noorematel (11—12 aastat) ja vanematel (15 aastat) murdeealistel, selgus, et nooremad murdeealised, kes oskavad küll määrata objekti olulisi tunnuseid, ei suuda neid leida muutunud situatsioonides. Kui näidata noorematele murdeealistele puust täisnurka sellises asendis, et täisnurk on allpool, siis nimetavad nad kujundit täisnurgaks, kui aga nurk on ülal, siis nimetavad samad õpilased kujundit teravnurgaks, kuigi nad teavad täisnurga definitsiooni. Vanematel murdeealistel tavaliselt ei esine taolisi raskusi objekti defineerimisel muutunud situatsioonides (V. Zvõkova töö).

Ajalooliste mõistete «majapidamine», «klass», «riik» omandamisel seisavad V klassi õpilased enamasti etapil, mida iseloomustab vaid mõistete sisu osaline väljatoomine olulise tunnuse poolest diferentseerimata teadmistest. Enamik VII klassi õpilasi oskab defineerida mõisteid, kuid tavaliselt määratakse kindlaks üksnes välised põhjuslikud seosed mõistete vahel. VII ja VIII klassis hakkavad õpilased opereerima ka sisuliste kausaalsete seostega mõistete vahel (A. Rajev).

Murdeea jooksul õpivad õpilased üha rohkem kasutama juba olemasolevate teadmiste seostamise võtteid õpitavaga. A. Smirnovi uurimuse kohaselt kasutab seda võtet ajaloolise ja geograafilise materjali omandamisel V klassis 8%, VI klassis 14% ja VII klassis 28% õpilastest.

Nooremate õpilastega võrreldes areneb murdeealistel erinevalt *mälu*, mis muutub produktiivsemaks. See areng on eriti märgatav abstraktse materjali omandamisel. Eksperimentaalsete andmete kohaselt omandavad VI klassi õpilased ühe ja sama konkreetse materjali õppimisel umbes 1,6 korda rohkem kui IV klassi õpilased, ühe ja sama abstraktse materjali õppimisel on aga VI klassi õpilaste ülekaal IV klassi õpilaste ees juba 2,8 korda.

Olulisi muutusi esineb õppematerjali omandamise ja reprodutseerimise võtetes. Suuresti kasvab püüd aru saada sellest, mida tuleb omandada, ning reprodutseerida mitte sõna-sõnalt, vaid oma sõnadega, tehes seejuures vajalikke lühendusi ja üldistusi. Mõnedel murdeealistel esineb ka halvakspanevat suhtumist täpsesse äraõppimisse, kuigi see võib olla ka täiesti mõtestatud. Murdeealine kaldub niisugust äraõppimist vääralt «tuupimiseks» pidama.

Õppematerjali omandamisel toob murdeealine välja tähtsama ja peamise, pöörab sellele rohkem tähelepanu, koostab äraõpitava materjali esitamise plaani, eraldab selles materjalis mõttelised osad ja tugipunktid; mõnikord rõhutatakse raskeid kohti õpitavas materjalis, kuid selles, mida ja kuidas rõhutada, vajab murdeealine õpetaja juhendamist.

Selleks et kontrollida, mis ja kuidas on omandatud, armastab murdeealine endale jutustada seda, mida ta õppis. Kuid sageli ei taha murdeealised olla «väikeste» õpilaste sarnased ja loobuvad koduste ülesannete tegemisel valjusti või isegi vaikselt jutustamisest.

Õppematerjali omandamisel kirjanduses, ajaloos, geograafias peab murdeealisel olema konkreetseid kujutlusi kirjandusteoste kangelastest, mitmesugustest ajaloolistest epohhidest, erinevate maade loodusest ja inimestest — kõigest sellest, mida ta vahetult ei saa tajuda. Murdeealiste iseseisvaks tööks niihästi klassis kui ka väljaspool klassi on vaja *loovat fantaasiat*, mis võib aga pedagoogi vähese kontrolli korral olla laialivalguv ja ebareaalne.

V klassi õpilaste geograafiaalaste kujutluste uurimine võimaldas teha rea tähtsaid järeldusi. Geograafiaalased kujutlused on teaduslikult õiged, konkreetsed ja küllalt püsivad sel juhul, kui need kujunevad tihedas seoses vastavate mõistetega, s. t. esimese ja teise signaalsüsteemi koostöö korral. Esialgselt kujunenud kujutluste areng ei seisne mitte objekti kohta kujutletud omaduste hulga lihtsas suurenemises, vaid peamiselt kvalitatiivsetes muutustes (suuremas konkreetsuses, üldistatuses, süstemaatilisuses). Visuaalne näitlikkus ega sõnaline kirjeldus eraldi ei anna kumbki sellist head tulemust nagu nende seostamine (A. Turpanov). J. Filonovi töös VI ja VII klassi õpilaste tunnetushuvide kasvatamisest klassivälises töös on näidatud, kui tähtis on organiseerida seda tööd nii, et see rahuldaks õpilaste teadmishimu ja püüdu iseseisvusele. Murdeealised armastavad esineda enda jaoks

uues aktiivses osas lektorina, toimetajana, instruktorina, meistrina, eksperimentaatorina jne.

Murdeealiste teadmishimu rahuldavad hästi niisugused töövormid nagu küsimuste ja vastuste õhtud, õpilaste lektooriumid, huvitava füüsika õhtud. Aktuaalsete küsimustega seotud klassiväline töö murdeealistega sisaldab alati uudsuse elemente, annab ainet mõistusele ja nõuab teatud vaimseid jõupingutusi.

Murdeealise mõtlemise aktiivne iseloom nõuab tundide, aga ka koolivälise tegevuse tihendamist niisuguse materjaliga, mille kallal saaks «pead murda», nagu murdeealised ise ütlevad. Ühtlasi tuleb võidelda murdeealistel esineva tendetsiga tegelda samal ajal mitme asjaga (näiteks püüuga võtta osa peaaegu kõikide ringide tööst koolis). Aruka iseseisvuse asemel esineb mõnedel murdeealistel mõnikord kangekaelsust — nad tõestavad viljatult «oma» paikapidamatut arvamust, mõistavad vääralt iseseisvust õppetöös, arvates, et pole sugugi mitte vaja iga päev õppida ega süstemaatiliselt teadmisi omandada.

Progress, mis toimub murdeealiste teadmiste omandamise protsessis ja vaimses arengus, kui seda vaadelda kõrgema närvitegevuse aspektist, tähendab ajutiste seoste süsteemide laienemist ja tugevnemist; teisel signaalsüsteemil on nendes süsteemides palju suurem reguleeriv osa kui nooremate õpilaste juures, kuigi selles regulatsioonis võib vähese pedagoogilise kontrolli korral esineda lünki ja defekte, mis on seotud murdeealistele omase kõrgendatud erutuvusega.

Murdeealise töö

Polütehniline õpetus keskkoolis on oma ülesannetelt keerulisem kui algkoolis, kus tegemist on peamiselt käsitööga. Murdeealiste polütehnilise õpetuse programmi kuulub tutvumine töösusliku tootmise tähtsamate vormidega, üldtehniliste teadmiste ja vilumuste omandamine, töökultuuri ja kommunistliku töössesuhtumise kasvatamine.

Üldreeglina suhtuvad nõukogude murdeealised töösse positiivselt, eriti tootmistöösse, mis nõuab vaimsete ja füüsiliste vilumuste ühendamist. See on lahutamatult seotud eelkõige teadliku töössesuhtumisega, aga ka murdeealisele omase sihikindla aktiivsusega, tegutsemis-, loomis- ja enesealgatustarbega, vajadusega arendada oma füüsilisi ning vaimseid jõude. Töö distsiplineerib murdeealist, arendab tema enesevalitsemist, tõstab lugupidamist enese vastu.

Õpilased õpivad kooli töökodades mitmeid tootmisoperatsioone: mõõtmist ja arvutamist, jooniste lugemist, materjali töötlemist ja monteerimist, masinate ning aparaatide juhtimist. Kõike seda omandavad nad puidu ja metalli töötlemisel käsiinstrumen-

tide ning tööpinkide abil, samuti lihtsamate elektrimontaažitööde sooritamisel. Õpetamise esemelis-operatsiooniline süsteem võimaldab hoolikalt viimistleda üksikuid operatsioone ja teha ka valmis detaile.

Tööõpetuse tundides õpivad õpilased kasutama teistes tundides saadud teadmisi. Näiteks VII klassi elektrimontaažitöödes kasutatakse teadmisi, mis on omandatud füüsikatundides teema «Elekter» õppimisel. Samal ajal soodustab praktiline töö töökojas vastavate õpitud või õpitavate teemade paremat omandamist.

Murdeealistele antakse polütehnilist õpetust mitte ainult kooli töökodades, vaid nad teevad läbi ka tootmispraktika tootmisettevõtteis, kus tutvuvad lähemalt tootmistingimustega; paljudes koolides töötavad nad süstemaatiliselt tehaste ja vabrikute tsehhides.

Mõned murdeealised ei saa töökojas töötades tollest tööst rahuldust põhjusel, et töö on halvasti organiseeritud. Niisugusel juhul ei kuula nad tähelepanelikult instruktsiooni, on liiga tormakad (tahavad kiiremini tööst vabaneda), kaebavad põhjendamatult väsimust ja isegi haigust. Kui töö on aga hästi organiseeritud, siis pakub see murdeealistele tõsist huvi. Elukutse valikul eelistavad selleealised õpilased sageli tootmisalaseid elukutseid, viidates sellele, et tehase töökojas on huvitav töötada.

Murdeealiste polütehnilise õpetuse süsteemi kuuluvad ka praktilised tööd kooli õppe-katseaias, kus õpilased õpivad põllumajanduslikke töid. See töö võimaldab õpilastel praktikas rakendada botaanika- ja zooloogiatundides saadud teadmisi. Nad tutvuvad praktikas taimede kasvu ja nende valmimise bioloogiliste iseärasustega, omandavad vilumusi taimede hooldamise alal. Murdeealised võtavad ka aktiivselt osa kolhooside ja sovhooside abistamisest, lülitudes sel viisil ühiskondlikku tootmistöösse.

Esineb märgatavaid erinevusi suhtumises töösse linnas ja maal elavate murdeealiste vahel. On täiesti loomulik, et maaõpilasi veetleb töö põllumajanduses rohkem kui linnaõpilasi. Kuid ka linnakoolides meeldib paljudele murdeealistele töö vabas õhus. Tõsi küll, nad pole mõnikord küllalt püsivad, kui töö on monotoonne. Näiteks murdeealised, kes energiliselt töötasid taimede istutamisel, on hooletud rohimisel, sest see töö näib neile igavana. Maal pakub murdeealistele rahuldust hooldustöö loomade ja lindude eest, mis nõuab väledust, osavust, hoolt ja ühtlasi ka hellust.

Murdeealised peavad võtma aktiivselt osa ka kodustest töödest. Nad roogivad meelsasti lund, kannavad raskeid esemeid, teevad jõukohast remonti, vastumeelselt aga abistavad nad (sealhulgas ka tüdrukud) vanemaid kodustes toimingutes, eriti toidu valmistamisel. Kui kodus on sisse seatud range kord, mille järgi murdeealiste osa selles, mida A. Makarenko nimetas «koduseks majapidamiseks», on kindlaks määratud ning vanemad ei tüüta neid etteheidetega, vaid esitavad üksnes kindlaid nõudeid, siis

niisugustel juhtudel tavaliselt ei esine murdeealistel halvustavat suhtumist kodustesse majapidamistöödesse.

Murdeealised armastavad tavaliselt kollektiivset tööd. Nad armastavad selles võistlusmomenti, nakatuvad kollektiivis kergesti tööentusiasmist — enamasti neil juhtudel, kui kollektiivi ette on püstitatud keerulised tööülesanded, mis nõuavad suuremaid jõupingutusi.

Eriti meeldib murdeealistele töö koos täiskasvanutega. Nendel juhtudel püüab murdeealine täiskasvanutest mitte maha jääda ning tunneb suurt rahuldust sellest, kui täiskasvanud ei rõhuta seda, et ta on veel alaealine, ei alanda nõudeid tema töö suhtes.

I. Likstanovi jutustuses «Väikemees» on näidatud, kuidas tootmistöö paelub murdeealisi, kui see töö võimaldab avaldada initsiatiivi ja loomingut. Juhuslikult tehasesse sattunud Kostja Malõsok ilmutab tehasemiljöö ja vanemate seltsimeeste — kommunistide ja kommunistlike noorte — mõjul eesrindlikule töölisele omast entusiasmi ning initsiatiivi. Selles jutustuses kujutatud murdeealised on tulvil tungist töötada võimalikult paremini, et saavutada õigus komsomoli ridadesse astumiseks.

Tööstuskoolis õppiva murdeealise õpilase psühholoogiat on käsitletud mitmes kirjandusteoses. Nii tuli tööstuskooli õpilastel I. Vassiljenko jutustuses «Täheke» valmistada «imemasina» jaoks tähtis detail, «täheke», mis annab liikumist edasi ühelt võllilt teisele. See töö tekitas noortes uhkust tootmikollektiivist: «Kui õpilased rivis tehasest tänavale tulid, tõkestas nende teed rong: platvormidel seisid uued kombainid, mis helkisid värskest värvist. Ja kõik tundsid niisugust uhkusetulva, otsekui oleksid kaugetele avarustele ujuvad stepilaevad olnud tervikuna nende kätetöö.»

Üksikutel juhtudel esineb murdeealiste seas ka negatiivset töössesuhtumist, kuid seda peamiselt nende murdeealiste juures, kes on kodus kasvatatud «siidkäeks». Niisugustes perekondades vanemad, kes vääralt käsitavad oma laste kasvatamist ja nende tervise kaitsmist, hoiavad neid igati tööst eemal.

Tähtis koht murdeealise elus on ühiskondlikul tööl. Murdeealised lülituvad sellesse palju teadlikumalt ja aktiivsemalt kui nooremad õpilased. Pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonid esitavad kõrgeid nõudeid murdeealiste ühiskondlikule tegevusele. Vanemad pioneerid on heameelega nooremate kaaslaste šeffideks, võttes sellega endale teatud vastutuse nende õppeedukuse ja käitumise eest. Šeflustöö aitab pioneeridel tõsisemalt suhtuda oma kohustustesse. Jõukohane, kuigi raske ühiskondlik ülesanne meeldib murdeealisele, selle täitmine pakub talle palju rõõmu ja moraalset rahuldust, tõstab tema autoriteeti kollektiivis.

Kui noorematel õpilastel ei välju ühiskondlik töö tavaliselt klassi raamidest, siis murdeealised seevastu täidavad juba kogu koolikollektiivi tähtsaid ühiskondlikke ülesandeid. Püüdes oma ühiskondlikus tegevuses igati sarnaneda täiskasvanutega, avalda-

vad murdeealised suurt entusiasmi, kui neile antakse tõsisemaid ülesandeid — abistada kolhoose, võtta osa ettevalmistumisest valimisteks. Ühiskondlikust tööst kõrvalekaldumise üksikud juhtumid on seletatavad sellega, et õpetajad organiseerivad seda tööd halvasti, mõnikord võib seda seletada ka kodu halva mõjuga, kui vanemad sisendavad murdeealistele, et ühiskondlik töö võtab neilt ära aja, mis on vajalik puhkuseks ja õppimiseks. Seepärast ongi nii oluline, et murdeealiste ühiskondliku suunitluse kasvatamisel rakendataks selleks ka kodu abi.

Murdeealiste kasvatamisel on väga suur tähtsus kollektiivsel tööl.

A. Makarenko kasutas ulatuslikult tööd murdeealiste kasvatamisel. Töös püstitas ta huvitavaid ja tähtsaid eesmärke, laskis lahendada raskeid, kuid haaravaid perspektiivseid ülesandeid; suhetes kasvandikega valitses tõsine toon, millele oli võõras igasugune «sussutamine».

Murdeealise tööarmastuse kasvatamisel tuleb võidelda tema huvide hajuvusega, innustumisega mingist tegevusest, mis viib kõrvale õppetööst.

Murdeealiste kasvatamine tööprotsessis on tihedalt seotud nende kasvatamisega kollektiivis. Pedagoogidel tuleb ulatuslikult kasutada murdeealiste õpilaste eespool märgitud vajadust kollektiivi järele. Vanemad kaebavad mõnikord, et nad ei saa oma lapsi mõjutada, sest et need viibivat vähe kodus, eelistades aega veeta kaaslaste seas. Tähelepanekud näitavad, et kõige rohkem seob murdeealisi niisugune kodu, mille liikmed moodustavad tugeva, sõbraliku kollektiivi.

Makarenko pedagoogilises praktikas toimus ka kõige «raskemate iseloomude» ümberkasvatamine üheaegselt niihästi töö kui ka kollektiivi kaudu.

L. Aiuntsi töös on näidatud, kuidas murdeealisel ühiskondlik kohusetunne muutub tema õpingute ja töötamise motiiviks. Selle töö järgi mõistavad V ja VI klassi õpilased ühiskondlikku kohust kui õpilase kohustust (VI klassi õpilased täielikumalt kui V klassi õpilased), kusjuures teadmistel kohusest pole üldistatud iseloomu. Paljudel VII klassi õpilastel esineb juba üldistatud mõiste kohusest ning nad oskavad seda praktiliselt rakendada. Suuremal enamusel VIII klassi õpilastel on olemas ühiskondliku kohuse üldistatud mõiste ning nad ei piira seda õpilaskohustustega.

Kõneldes lahkumineku põhjustest kohuse mõistmise ja selle täitmise vahel, märgivad õpilased oma laiskust, tähelepanematust, eelmiste aastate materjali mitteteadmist. VII klassi õpilased püüavad niisuguse lahkumineku põhjuste selgitamisel analüüsida õppeprotsessi ja puudujääke kasvatuses. VIII klassi õpilased esitavad süstemaatilisemalt objektiivsete asjaolude kompleksi, mis takistasid õppe- ja kasvatustööd.

Mõnedes lastekodudes ja koolides tehtud VII klassi õpilaste

vaatlused näitasid, kuidas koos ühiskondliku motiveeringu kasvuga kasvab murdeealiste tootmistöö põllumajanduses. Mõistes asjaolu, et põllutöö on vajalik niihästi kogu kollektiivi kui ka iga kasvandiku materiaalsete vajaduste rahuldamiseks ning et see kujutab enesest teatud abi riigile, tutvudes naaberkolhoosiga, täites aktiivselt ühiskondlikke ülesandeid, abistades selle hulgas ka kolhoosi, hakkasid murdeealised rohkem armastama tööd põllumajanduses ja muidugi ka paremini töötama. Teiselt poolt oli tootmistöö üsna tähtsaks tingimuseks VII klassi õpilaste ühiskondliku kohusetunde kui veendumuse kujunemisel.

Kollektiivses töös kujunevad murdeealise isiksuse moraalsed omadused. Meie sotsialistlikus ühiskonnas on töö mitte ainult majanduslikuks, vaid ka kõlbeliseks kategooriaks. Töös arenevad sellised jooned, nagu ausus, aktiivsus, täpsus, organisaatorlikud võimed, seltsimehelikkuse- ja kollektivismitunne.

Murdeealiste mängud

Mängul on veel tähtis koht murdeealise tegevuses, kuid noorema koolieaga võrreldes omandab mäng selles vanuses teised omadused ja teise tähtsuse.

Niisugused mängud nagu kelguga mäest alla laskmine või võidujooksmine ei paelu enam murdeealisi, kes loevad neid «väikeste» mängudeks.

Murdeealiste mängude hulgas on esikoht sportlikel mängudel. Need paeluvad selleealisi õpilasi oma terava ja võistlusliku suunitlusega, võimalusega näidata oma füüsilisi võimeid (jõudu, osavust), samuti ka tahtejõudu.

Murdeealistele (peamiselt noorematele — V ja VI klassi õpilastele) meeldivad rollimängud ehk loovmängud, mis on palju keerulisemad kui noorematel õpilastel näiteks mäng partisanilaagri jälgede otsimiseks, fantastiliste ja seiklusromaanide süžeede dramatiseerimine (mängitakse «nähtamatut inimest», «saladuslikku saart» jms.).

Murdeealised suhtuvad kriitiliselt mängu sellesse tinglikkusesse, mida nooremad koolieelised meeleldi aktsepteerivad. Sellest erinevusest õpilaste suhtumises mängusse võib saada selge ettekujutuse järgmise katkendi põhjal L. Tolstoi jutustusest «Lapsepõlv»: «Kui me maha istusime ja kujutlesime, et sõidame paadis kala püüdma, ning kõigest jõust aerutama hakkasime, istus Volodja, käed süles, niisuguses poosis, mis rõhutas, et tal ei olnud kalapüüdjaga midagi ühist. Ma ütlesin talle seda; tema vastas, et sellest, kas rohkem või vähem kätega vehkida, ei võida ega kaota me midagi.»

Murdeealiste mängus on tavaliselt esiplaanil taiplikkus, kiire orienteerumine, julgus, võistlus.

Murdeealine avaldab suuremaid nõudmisi mängureeglite täpsele täitmisele ja mängu kvaliteedile. Ta tahab mitte lihtsalt mängida, vaid mängus ka «meisterlikkust», s. t. mänguks vajalikke vilumusi omandada, arendada teatud individuaalseid omadusi: taibukust, leidlikkust, püsivust, vastupidavust, julgust.

Murdeealiste mängudel on nooremate õpilastega võrreldes püsivam iseloom. Murdeealised moodustavad sageli enam-vähem püsivaid mängukollektiive osade kindla jaotusega, mõnede traditsioonide kehtestamisega, tendentsiga võidelda oma kollektiivi au eest. Sellega seoses muutub mängus püsivamaks ka võistlus. Murdeealiste spordikollektiivide võistlused kestavad mõnikord pikemat aega (näiteks murdeealiste jalgpallivõistlused rajooni koolide esivõistlustel).

Murdeealiste individuaalsed huvid mitmesuguste mängude vastu omandavad teatud püsivuse. Selles eas tulevad selgelt esile liikumis- või lauamängude harrastajad, jalgpallurid või võrkpallurid, maletajad jne. Mõnedele murdeealistele meeldivad rohkem ehitusmängud, näiteks konstrueerimine.

Mängimisel ei oska murdeealised sageli õigesti jaotada aega mängude ja õppimise vahel. Selle vältimiseks on vaja, et lastevanemad ning pedagoogid kontrolliksid murdeealiste tegevust ning seda, kuidas nad täidavad kehtestatud režiimi.

Murdeealiste huvid ja ideaalid

Murdeealiste huvid omandavad nooremate õpilastega võrreldes uusi jooni. Neid iseloomustab suurem kindlus ja püsivus kui algkooliõpilastel. Ka on need rohkem mõtestatud ja sügavamalt seotud murdeealise isiksusega, tema valiva suhtumisega tegevuse erinevatesse liikidesse. Ühtlasi muutuvad huvid mitmekesisemateks, sest murdeealiste teadmistering ja elukogemused on tunduvalt laienenud, mis võimaldab neil rohkem valida neid huvitavaid harrastusalasid.

Kõige sagedamini on murdeealise huvid seotud tungiga kollektiivse tegevuse poole, kaaslastega suhtlemise poole. Ühiste huvide pinnal toimub sageli ka murdeealiste lähenemine, tekivad sõprussuhted, mis omakorda saavad ühiste huvide edasise arengu allikaks.

Parimatel nõukogude murdeealistel omandavad suure ulatuse ja sügavuse *ühiskondlik-poliitilised huvid.* Nõukogude murdeealine ilmutab teadmishimu maa poliitilisest elust, meie kultuuri edusammudest ja rahvusvahelise poliitika ilmekate faktide vastu.

Õppetöö koolis pakub suuri võimalusi murdeealise *õppehuvide* arendamiseks. Peamist osa selles huvis mängivad uued õppeained, millest igaüks avab ukse teatud teadusesfääri, annab vilumusi ja on omamoodi seotud ühiskondliku praktika ning murdeealise elu-

kogemustega. Geograafiatunnis tekib huvi meie kodumaa looduse ja rahvastiku, tema loendamatute rikkuste, teiste maade ja rahvaste eluga tutvumise vastu; ajalootundides tekib huvi meie maa mineviku, meie maa silmapaistvate ajalooliste isikute ja teiste riikide ajaloo vastu; loodusteadus, keemia ja füüsika süvendavad huvi objektide ja nähtuste vastu ümbritsevas tegelikkuses ja soodustavad maailmavaate aluste kujunemist, arendades ühtlasi armastust vaatluste ning katsete korraldamise vastu, huvi tegelikkuse sügavamaks tundmaõppimiseks.

Huvi tekkimisele ja arenemisele ühe või teise teadusala vastu avaldavad suurt mõju õpetamise kvaliteet ja õpetaja isiksus. Murdeeas ei hinda õpilased õppematerjali mitte alati objektiivselt. Mõnikord ütleb murdeealine otse välja, et ta tundis huvi mingi aine vastu seni, kuni seda õpetas teatud õpetaja, ja et see huvi kadus, kui seda ainet hakkas õpetama teine õpetaja. Kui murdeealine austab ja armastab õpetajat, siis kandub see armastus sageli üle ka ainele, mida see õpetaja õpetab.

Suur tähtsus on ka murdeealise isiklikel edusammudel ühes või teises aines. Need nagu tiivustavad teda, tõstavad tema huvi antud aine vastu, samal ajal kui ebaõnnestumistega võib kaasneda huvi märgatav kahanemine. Teiselt poolt esineb ka niisuguseid juhtumeid, mil ebaedu ühes või teises aines stimuleerib murdeealist «tõestama», et see ebaedu oli juhuslik, ja et ta suudab edusamme teha ning oma teadmiste eest häid hindeid saada; taoline ebaõnnestumisele järgnenud võitlus paremate hinnete eest viib sageli sellele, et huvi õppeaine vastu tõuseb.

Murdeealisele on iseloomulik *tunnetuslike huvide* märkimisväärne laienemine — need huvid hakkavad väljuma kooliprogrammide raamidest. Areneb näiteks huvi populaarteadusliku kirjanduse lugemise vastu. Õpilased täiendavad oma teadmisi ja rakendavad neid ka praktikas — laste tehnikaringides, noorte naturalistide ringides jne.

Murdeealise tunnetuslikud huvid niihästi õppetöös kui ka väljaspool seda muutuvad diferentseeritumaks, kuigi need ei saavuta veel seda diferentseerituse taset, mis on iseloomulik noorukieale. Seejuures juhtub mõnikord, et murdeealine, kes tunneb elavat huvi mingi ala vastu, on mõnel määral hoolimatu teiste õppeainete vastu, mis teda eriti ei huvita. Õigesti korraldatud õppe- ja kasvatustöö korral võib seda täielikult vältida, ühendades murdeealise spetsiaalse huvi mõne üksiku aine vastu huviga igale spetsialistile vajaliku üldhariduse saamiseks.

Suur on selles eas *huvi ilukirjanduse vastu.* Selle huvi rahuldamiseks käib murdeealine raamatukogudes ja lugemissaalides, laenab raamatuid kaaslastelt, ostab neid ise. Siin, nagu teistelgi huvialadel, ilmutab murdeealine suurt aktiivsust.

Murdeealise lemmikraamatuteks on need, milles on palju tegevust, haarav faabula, võitlust ja seiklusi. Murdeealisele meeldib

lugeda tahtejõulistest inimestest, kes püstitavad raskeid ülesandeid ja ilmutavad oma jõudu teel seisvate raskuste ületamiseks. Nõukogude murdeealine tunneb erilist huvi raamatute vastu Suure Isamaasõja kangelaste vapratest tegudest (A. Fadejevi «Noor Kaardivägi», B. Polevoi «Jutustus tõelisest inimesest»), meie mineviku silmapaistvatest inimestest, noortest, kes on olnud kodumaale andumuse ja vapruse eeskujuks (V. Katajevi «Valendab üksik puri» ja «Polgu poeg», I. Golubeva «Poiss Uržumist», A. Gaidari «Timur ja tema meeskond»). Murdeealised loevad palju uurijate reisidest ja seiklustest, kes võidavad ohte võitluses loodusega, aga ka teoseid, kus kirjeldatakse mitmesuguste maade loodust ja inimeste eluolu (näiteks Arsenjevi «Deržu Urzala», Jules Verne'i «Kapten Granti lapsed» jt.).

Murdeealistel on suur huvi fantastika vastu. Nad armastavad raamatuid, kus kunstipärases vormis esitatakse tulevikuteaduse edusamme. Üks VI klassi õpilane ütles: «Ma armastan lugeda sellest, mis tuleb saja, kahesaja ja võib-olla isegi tuhande aasta pärast.» Esineb juhtumeid, et raamatud, milles jutustatakse mingi teaduseala tulevikust, stimuleerivad murdeealisi täiendama oma teadmisi teatud ainetes.

On hea, et murdeealised armastavad lugeda, kuid pedagoogidel tuleb arvestada ka seda, et armastus lugemise vastu võib omandada ebasoovitava suuna. Murdeealised otsivad sageli raamatuid, mille lugemist neil keelatakse, ning seda teevad nad mõnikord just sellepärast, et niisuguste raamatute lugemine on seotud raskuste ületamisega, keeluga, või siis sellepärast, et vanemate inimeste eeskujul areneb neil halb kirjanduslik maitse. Üks VI klassi õpilane ütles: «Minu tädi, kes väga palju loeb, annab mulle L. Tšarskaja huvitavaid romaane, mis teda paelusid, kui ta oli gümnaasiumiõpilane.» Tädi autoriteet kandub üle ka tema poolt soovitatavale kirjandusele, mille faabulas ei saa eitada põnevust. Pedagoog peab juhtima murdeealiste lugemist, suunates nende tähelepanu heale ja erilaadsele kirjandusele, mis rahuldaks nende teadmishimu.

Murdeealise omapära avaldub ka selles, k u i d a s ta ilukirjandust loeb. Tundes huvi peamiselt faabula, dünaamilise sisu vastu, kaldub ta sageli vahele jätma kirjeldusi ja arutlusi, mis näivad talle igavatena ja aeglustavad raamatus areneva tegevuse tempot.

Murdeealine tunneb sageli vajadust mingil moel kehastada loetut elus või kas või mõtteski seada ennast lemmikkangelaste asemele.

Murdeealistel, eriti poistel, on laialdaselt arenenud huvi tehnika vastu. Kui nooremad õpilased tavaliselt rahulduvad konstrueerimisega valmis- või tinglikest detailidest, siis murdeealine eelistab juba reaalsete esemete valmistamist, mille detaile ta armastab iseseisvalt teha. Töötades aparaatide, raadiovastuvõtjate,

elektrimootorite, plaanerimudelite jms. konstrueerimise kallal, püüab murdeealine konstrueerida midagi uut.

Siin on ühe murdeealise iseloomulik kiri ajalehele «Pionerskaja Pravda»:

«Mind huvitab väga elekter. Mulle meeldib meisterdada asju, mis tegutsevad elektrivoolu abil. Algul ma ehitasin patarei omatehtud elementidest. Tegin väikese elektrimootori. Hiljuti ma ehitasin väikese tuulejõul töötava elektrijaama. Dünamomasina jaama jaoks tegin ma vanast induktorist.»

Murdeea jooksul võib märgata tehniliste huvide järjekindlat laienemist ja süvenemist. Ühe uurimuse (M. Davletšini) andmetel esineb V klassis enam-vähem selgelt väljendatud huvi tehnika vastu 13% õpilastest (poistest 22%), VI klassis on vastavad arvud 31% ja 61%, VIII klassis — 43% ja 56%.

Päris suur on murdeealiste huvi kõige mitmekesisemate spordialade vastu. Poistel esineb tavaliselt suur huvi jalgpalli vastu; see mäng paelub neid oma dünaamikaga, võimalusega demonstreerida füüsilist jõudu ja osavust, initsiatiivi ning leidlikkust.

Märkimisväärset huvi tekitavad ka teised spordialad — võrkpall, hoki, uisutamine, suusatamine, aerutamine. Suusatreeningud, teatesuusatamine, uisutamisvõistlused — kõik see paelub murdeealisi sellega, et treenib nende poolt nii hinnatud füüsilisi omadusi ning isiksuse tahtelisi jooni. Murdeealised tunnevad tavaliselt huvi meie maa spordielu vastu, on hästi informeeritud spordisündmustest ja üksikute sportlaste tagajärgedest, arutavad elavalt spordiküsimusi oma kaaslastega, nad on peaaegu alati «spordihaiged», kellel on oma lemmikmeeskond, kelle edu korral rõõmustutakse, kaotuste korral aga kibedalt kurvastutakse.

Huvi kino vastu on omane kõikidesse vanusejärkudesse kuuluvatele õpilastele. Murdeealine lähtub filmide vaatamisel samadest seisukohtadest nagu ilukirjanduse valikulgi. Tema lemmikfilmide, nagu ka lemmikraamatute süžeeks on raskuste ületamine, seiklused, tugevate, mehiste, leidlike inimeste elu. Selliseid filme võivad murdeealised vaadata mitu korda järjest.

Tähelepanekud näitavad, et mõnikord omandab murdeealiste huvi kino vastu ebaterve iseloomu.

Murdeealised püüavad mõnikord visalt vaadata filme, mis ei ole kohased nende eale; filmi välise faabula taga ei näe nad selle sisu, mõnikord suhtuvad isegi heakskiitvalt filmi mõne kangelase negatiivsetesse tegudess, näiteks õpilase vempudesse.

Pole kerge reguleerida murdeealiste huvi kino vastu ning pole ka mõtet selles osas üksnes keeldu kasutada. Tuleb töötada ka selles suunas, et kasvatada nendes maitset sisukate, kunstiväärtuslike filmide vastu.

Murdeealise huvide laiaulatuslikkus võib kaasa tuua nende laialipillatuse. See puudus on seotud murdeealise laialdase, kuid mitte alati korrapärase teadmishimu ja aktiivsusega.

Nii tunneb V klassi õpilane Slava B. huvi väga paljude asjade vastu, kuid tema huvid on nii mitmekesised, et nende kohta võib ütelda: «Ta tunneb huvi kõige ja mitte millegi vastu.» See Slava huvide laialipillatus on seletatav eelkõige tema koduste oludega. Vanemad «uputasid» teda, nende endi väljenduse kohaselt, mänguasjade ja raamatutega, neljandast eluaastast alates viisid teda sageli kinno ja teatrisse; poiss sai sellise hulga muljeid, mida ta ei jõudnud «läbi seedida». Õpetajad (eriti algkoolis) ei märganud samuti kaua Slava huvide pinnalisust, pidades teda «igakülgselt arenenud» õpilaseks ja seletades tema keskpärast õppeedukust sellega, et tal on koolis «igav».

Vanemate klasside õpilastega võrreldes mõtlevad murdeealised vähem *ideaalidest,* kuid ka murdeealised, vastupidi nooremate õpilastele, kõnelevad inimestest, mõnikord ka kirjanduslikest kangelastest, kui enda parimatest eeskujudest, ehkki nad tavaliselt ei nimeta neid ideaalideks.

Kui jutt on kõlbelistest ideaalidest, s. t. kõrge kõlbluse konkreetsest kandjast, siis nimetavad murdeealised kõige sagedamini V. I. Leninit või tema kaasvõitlejaid F. Dzeržinskit ja J. Sverdlovi, Suure Isamaasõja kangelasi Aleksandr Matrossovit, Zoja Kosmodemjanskajat, krasnodonlasi, Nikolai Ostrovskit ja tema loodud kirjanduslikku kangelast Pavel Kortšaginit.

Murdeealiste ideaalidele pühendatud uurimustes (A. Gurkina, P. Razmõslovi jt.) märgitakse, et nooremate murdeealiste juures esineb tendents valida ideaaliks konkreetseid inimesi, vanemate, nelja-viieteistkümneaastaste murdeealiste juures aga üldistatud kujusid.

L. Dukati uurimuse kohaselt nende laste arv, kellel on konkreetseid ideaale, klassist klassi väheneb (IV klass — 100%, V klass — 90%, VI klass — 94%, VII klass — 80%), üldistatud joonte esiletoomine ideaalkujus aga, vastupidi, suureneb (IV klass — 4%, V klass — 18%, VI klass — 68%, VII klass — 80%). Kuid nagu õigesti on märgitud V. Krutetski ja N. Lukini töös, on üldistatud ideaalid iseloomulikumad noorukieale. Murdeealistele on sageli eeskujuks kaaslase käitumine. Seda eeskuju täiendavad mõned jooned, mis on omased teistele inimestele. See pole mitte niivõrd üldistus, kuivõrd väline kombinatsioon. Kui ka murdeealised (eriti nooremad) võtavad ideaaliks üksiku joone, näiteks julguse, siis assotsieerub see neil tavaliselt tihedasti konkreetse kujuga.

Kaugeltki alati pole murdeealise ideaalideks kõlbelise käitumise eeskujud, sageli on nende ideaalideks kuulsad leiutajad, kirjanikud, teadlased, rändurid, sportlased, andekad ja tahtejõulised inimesed.

Kergesti innustumise tõttu kalduvad murdeealised oma ideaale vahetama. Pärast huvitava reisiraamatu lugemist tahab murdeealine olla tema enese väljenduse kohaselt Prževalski «moodi»,

kuu aja pärast aga, seoses huvi kasvamisega jalgpalli vastu, ütleb: «Mis võiks veel parem olla, kui saada niisuguseks kesktormajaks!» ja nimetab oma lemmikjalgpalluri nime.

Esineb ka juhtumeid, et murdeealised suhtuvad teatud määral kriitiliselt mõnedesse oma ideaalidesse, neist samal ajal ometi innustudes. Tavaliselt esineb seda neil juhtudel, kui ideaale valitakse oma kaaslaste seast.

Ideaalide mõju murdeealiste elule ja tööle ei maksa üle hinnata. IX klassi õpilane Liisa P. arvab, et paremat inimest kui tema sõbranna Veera ei saagi olla, kuid ta ei jäljenda seda ideaali, arvates, et «temani pole võimalik jõuda». Õigesti korraldatud ideelis-poliitilise kasvatuse mõjul harjuvad murdeealised ideaalide abil kontrollima oma käitumist: elada, nagu õpetas V. I. Lenin, olla mehine nagu N. Ostrovski jne.

Murdeea jooksul omandavad õpilaste ideaalid (seoses eneseteadvuse ja kõlbeliste veendumuste arenguga) aegamööda suure püsivuse, sisukuse ning suure ühiskondliku tähtsuse. Murdeealised hakkavad selget vahet tegema inimese vahel, kelle nad võtsid ideaaliks koos kogu tema tegevusega, ja inimeste vahel, kes on neile ideaalideks kitsamal alal: näiteks maletajad, kalapüügikaaslased jms.

Aidates murdeealistel käitumiseks häid eeskujusid valida ja võideldes puudustega selles lõigus (näiteks kui «ideaaliks» on kombelõtv ja pugejalik kaaslane), püüdes selle poole, et murdeealiste ideaalid oleksid efektiivsed, ei tohi pedagoogid murdeealistele ideaale peale sundida, vaid seda tuleb teha nii, et murdeealised ise jõuaksid ideaali kui oma parimate püüdluste kehastuse õige valikuni.

Arendades murdeealiste küllaltki laialdasi huve, tuleb pedagoogidel ja lastevanematel ühtlasi saavutada seda, et need huvid oleksid korrapärased, et nende hulgas oleksid mõned peamised huvid, mis vastaksid kooli poolt püstitatud ülesannetele, et murdeealised juhenduksid oma elus moraalselt kõrgetest ideaalidest.

Murdeealise emotsionaalne elu

Murdeealiste nagu kõikide teistegi õpilaste *emotsionaalset elu* iseloomustab eelkõige nende üldine elurõõm ja reipus. Neile on võõrad rõhutud olek, elust pettumine, ebakindlus oma tuleviku suhtes, millel pole pinda nõukogude murdeealisi ümbritsevas tegelikkuses.

Meie ühiskonna elutingimused, nõukogude murdeealise kasvatamise ja õpetamise tingimused, tema jõudude ja võimete arendamise laialdased võimalused — kõik see viib selleni, et nõukogude tingimustes iseloomustavad murdeealisi reipus ning ener-

gilisus, mis on nende lahutamatuteks kaaslasteks töös ja vabal ajal.

Mõnikord esineb murdeeas kõrgendatud emotsionaalset erutuvust ja omamoodi kirglikkust. Sageli ilmutavad murdeealised suurt kirglikkust, näiteks oma kaaslase halva teo arutamisel, ning sellised emotsioonid väärivad kiitust, kuid mõnikord annab nende kirglikkus tunnistust oskamatusest ennast talitseda, enesekontrolli nõrkusest. Murdeealine võib näiteks liigse ägedusega kaitsta oma arvamust, avaldada teravalt oma rahulolematust õpetaja suhtes. Kõiki neid puudusi murdeealise käitumises saab kõrvaldada, kui pedagoogid, vajalikul määral murdeealise iseseisvusele toetudes, ei jäta tähele panemata selles ilmnevaid negatiivseid külgi.

Mõned murdeealised reageerivad väga emotsionaalselt edule ja ebaedule oma töös. Afektiivsed reaktsioonid ebaedu korral V klassi õpilaste töös on seletatavad mitmete põhjustega: õpilaste kõrgenenud enesehinnanguga, püüuga enesejaatamisele ning koos sellega vähese enesekindluse ja rahulolematusega oma edusammude suhtes, sisemiste konfliktide poolt esile kutsutud psüühiliste seisunditega (M. Neimarki uurimus).

Murdeealise tundmustes esineb sageli püsimatust ja teatud vastuolulisust. Üks ja sama murdeealine võib olla väga peenetundeline ja abivalmis, kaitstes näiteks nooremaid õpilasi, aidates vanakesi ja haigeid, ning samal ajal ilma igasuguse põhjuseta solvata väiksemat, püüda valmistada ebameeldivusi sellele, kes temale millegipärast ei meeldi. See on seotud mõnedel murdeealistel esineva suure impulsiivsuse ja pidurdamatusega. Sellepärast peabki murdeealiste kasvatamisel üheks tähtsamaks ülesandeks olema nende emotsioonide teadlik suunamine, nende emotsionaalse elu juhtimine.

Nooremate õpilastega võrreldes iseloomustab nõukogude murdeealiste moraalseid tundmusi õige koduse ja koolis toimuva kasvatuse korral suurem teadlikkus ning sihikindlus. Nii näiteks ei avaldu kohuse-, vastutus-, au- ja väärikustunne, seltsimehelikkus ja sõprus murdeealistel mitte ainult isiklike suhete sfääris (näiteks sõprustundes oma lähima kaaslase vastu), vaid ka ühiskondlikus, sotsiaalses sfääris (näiteks sõprustundes sotsialismileeri maade õpilaste vastu).

Nõukogude murdeealine on oma kodumaa tuline patrioot, kodumaa tekitab temas tundmusi, milles avaldub armastus sotsialistliku korra ja rahva, meie maa paremate inimeste vastu.

Kõige selle juures ei saa mööda minna juhtudest, kus murdeealiste moraalsetel tundmustel pole veel sügavate ega püsivate veendumuste iseloomu, millest elus juhinduda. Murdeealine võib vaimustuda kangelaslike võitlejate kohusetundest, kuid ta ei mõista hukka seda, kui ta ise või tema kaaslased oma kohustusi ei täida.

Murdeealine võib vastumeelselt täita oma kohustusi siis, kui

ta ei saa täiel määral aru keelust, kui pedagoogid oskamatult stimuleerivad murdeealise iseseisvust ning kahandavad sellega tema vastutustunnet, lugupidamist käitumisprintsiipide ja -reeglite vastu.

Tuleb märkida, et mõnikord kaldub murdeealine tagasi hoidma ja isegi varjama oma emotsioonide väljendumist. Kuulates näiteks kiidusõnu oma eeskujuliku teo kohta, tundis VI klassi õpilane rõõmu, kuid maskeeris seda, öeldes: «Selles pole ju midagi erilist, jutud sellest on mind juba ära tüüdanud.»

Märkimisväärsed muutused toimuvad murdeeas esteetilistes tundmustes, mis on seotud looduse ja kunstiteoste ilu tajumisega. Murdeealise tundmused on nooremate õpilaste tundmustega võrreldes komplitseeritumad. Murdeealine armastab reibast muusikat. Näidendites ja filmides haarab teda kõige rohkem paeluva süžee arengu dünaamika ja tugevate iseloomude ilmekas avaldumine.

Esteetiliste tundmuste arengut murdeeas soodustab ka murdeealise kunstiline looming: joonistamine, luuletamine, muusika, draamakunst. «Pionerskaja Pravda» toimetus saab arvukalt luuletusi, mida on kirjutanud murdeealised ning mis näitavad nende suurt tungi luuleloomingu poole, paljudel juhtudel aga ka suurt ja sügavat tööd poeetilise stiili kallal. Need luuletused kõnelevad sellest, et murdeealised püüavad oma patriootlikke tundmusi väljendada poeetilistes kujundites.

Ühtlasi tuleb märkida, et kindlamate ja püsivamate esteetiliste maitsete ning tarvete kujunemine ja üldine esteetilise kultuuri tõus esineb tavaliselt mitte enam murdeeas, vaid hiljem — noorukieas.

Murdeealine kollektiivis

Murdeealistel on tugevalt arenenud *kollektiivsus-* ja seltsimehelikkuse tunne. Murdeealine elab oma kollektiivi elu: tunneb uhkust oma kollektiivist, hoiab tema au. Murdeealised tunnevad ennast mitte ainult klassi ja pioneeriorganisatsiooni, vaid ka ulatuslikuma koolikollektiivi liikmetena. Muutub ka klassikollektiivi organisatsiooniline vorm, sellest kujuneb välja aktiiv.

K. Melnikova töös on näidatud, et juba V klassi õpilaste suhtes omandab suure tähtsuse kollektiivi nõudlikkus.

Kõige rohkem peavad nõukogude murdeealised lugu õpilastest, kes on head seltsimehed ja kaaslased. Murdeealiste arvates on inimese positiivsemateks joonteks seltsimehelikkus, ustavus ja sõprus.

Murdeealine suhtub (noorema õpilasega võrreldes) palju tähelepanelikumalt ja teadlikumalt kollektiivi üniskondlikku arvamusse. Ta arvestab ja hindab seda ning juhindub sellest oma käitumises.

Sellepärast käsitab murdeealine sageli näiteks seinalehes tema kohta tehtud karmi kriitikat (mis on ühiskondliku arvamuse väljenduseks) kui omamoodi karistust, mille on määranud kollektiiv.

A. Prileţajeva jutustuses «Seitsmenda klassi õpilased» aitab sõbraliku, oma ühiskondliku arvamusega ja töövõimelise kollektiivi organiseerimine tütarlastel jagu saada mõnedest oma puudustest: lobisemisest, sagedasest tülitsemisest, sobimatust vallatlemisest.

Sama autori teises jutustuses («Sinuga on seltsimehed») on näidatud murdeealiste sõbralikku õpilaskollektiivi, milles peegelduvad meie sotsialistlikule ühiskonnale omased seadused. VII klassi õpilane Kostja Gladkov ütleb: «Inimesed teevad kõike koos — sõdivad, õpivad, ehitavad. Kui mõni inimene eraldub teistest, siis on ta alati väga õnnetu. Tal on igav ja raske ilma kaaslasteta, ta ei saavuta võitu.»

Murdeealiste lähenemise aluseks, lähedasemate seltsimehelike suhete ja sõpruse aluseks on kõige sagedamini ühised huvid, mis liidavad õpilasi mingiks ühiseks tegevuseks, eriti kui see tegevus paelub neid ja on seotud huvitavate ülesannete lahendamisega, nõuavad ühiseid jõupingutusi ja ühist initsiatiivi. Sellel alusel toimub niihästi ühes ja samas klassis õppivate või ühte ja samasse pioneerirühma või ringi kuuluvate murdeealiste kui ka nende murdeealiste lähenemine, kes on üksteisega seotud kitsamate huvidega (selleks võib olla näiteks huvi tehnika, jalgpalli, margikogumise jms. vastu). Sageli toimub murdeealiste lähenemine näiteks malealase huvi pinnal, mis hiljem kasvab sõpruseks ja haarab sõprade elu kõiki külgi.

Seltsimehelikud suhted murdeeas on palju püsivamad kui nooremas koolieas — nad on tugevamad ja avalduvad ilmekamalt. Sõpruse katkemise juhused murdeeas on seletatavad mitte kergemeelse suhtumisega sõprusesse, vaid suure nõudlikkusega sõbra vastu, mis mõnikord viib isegi liigse norimiseni või rahulolematuseni, kui seltsimehe sõprust ei peeta küllalt tugevaks või kui ei olda rahul mõnede tema iseloomujoontega.

Murdeealise teadlik suhtumine sõprusesse avaldub ka sõpruse ühiskondliku tähtsuse mõistmises, teatud nõuete esitamises sõpradele. Sõbra «reetmist» kaldub murdeealine käsitlema alatu teona, algklasside õpilastel aga toimub «sõbra vahetamine» mõnikord peaaegu märkamatult.

Seltsimehelikkus ja sõprus võivad mõnikord võtta ka ebasoovitava vormi, mis seisneb selles, et mõnel juhul hakkavad murdeealised vastandama oma erilist «seltsimehelikku moraali» koolis kehtivatele üldistele käitumisprintsiipidele ja -reeglitele, kusjuures nad ei saa aru, et õpilase ja sõbra kohus nõuab, et ta teataks oma sõbra halbadest tegudest õpetajale ja klassile.

Juhtiv osa murdeealiste kollektiivsustunde arengus ning õpi-

laste klassikollektiivide kujunemises on õpetajal. Ulatusliku ühiskondliku suunitlusega pedagoog, kes on hea organisaator ja kes arvestab murdeealiste püüdu iseseisvusele ning initsiatiivile ning kes katsub seda püüdu taktitundeliselt reguleerida, võib luua murdeealistest hea koolikollektiivi, milles pole kohta ei kahjulikel rühmitustel ega väärseltsimehelikkusel, murdeealiste kollektiivi vastandamisel õpetajale või koolile.

Suurt osa murdeealiste seltsimehelike tundmuste süvendamisel ja laiendamisel mängib pioneeriorganisatsioon. Pioneeriorganisatsioon kujundab seltsimehelike suhete ideelis-poliitilised alused. Tema õigesti korraldatud töö avab laialdased võimalused kollektiivse tegevuse uuteks vormideks, murdeealiste üksteisega suhtlemise uuteks vormideks. Pioneerirühmade ja -malevate töö on sageli aluseks murdeealiste ühendamisel elavaks ning huvitavaks tegevuseks, mis täielikult vastab selle ea vajadustele.

Mõned välismaised psühholoogid kõnelevad murdeealiste «individualismist». Kodus ja koolis hea kasvatuse saanud nõukogude murdeealiste elu ning tegevus näitavad, et niisugust «individualismi tendentsi» selles eas ei esine. Meie murdeealistel esinevad egoisminähtused ja hoolimatus kollektiivi huvide vastu on tekkinud ebaõigest kasvatusest, murdeealiste iseseisvuse ning initsiatiivi mõttetust allasurumisest või nõuete vähendamisest nende kui õpilaskollektiivi liikmete vastu.

Üksikute murdeealiste individualism leiab tavaliselt seltsimeeste poolt karmi hukkamõistu, see likvideeritakse individuaalselt häälestatud murdeealise lülitamisega ühiskondlikku töösse.

Õpetajad peavad vältima niisuguseid juhtumeid, kus murdeealine, kes pole rahul oma positsiooniga kollektiivis ja kes ei saavuta kollektiivis vajalikku autoriteeti, püüab selles «silmapaistvat» kohta saavutada, juhindudes seejuures tühisest auahnusest või püüdes koguni mõnikord äratada kaaslaste huvi desorganiseerivate ettepanekutega, tembutamisega jne. Suur tähtsus niisuguste faktide ärahoidmisel ja nende vastu võitlemisel on ühiskondliku arvamuse loomisel klassis, mis mõistaks hukka «autoriteedi» omandamise seesugused vormid. Teinekord võib murdeealistel tekkida soov eralduda kollektiivist, kuid tavaliselt ei kesta see kaua, kuna murdeealine ei suuda taluda pikemaajalist üksindust ning püüab sellest seisundist kiiremini lahti saada.

Eneseteadvus, enesehinnang, maailmavaate arenemine ja enesekasvatamise vajadus murdeealisel

Seoses elukogemuste laienemisega, püüuga suuremale iseseisvusele ja enesekindlusele ning lülitumisega laialdasematesse ühiskondlikesse suhetesse suhtuvad murdeealised nõudlikumalt ka iseendasse, oma tegevusse ja oma isiksusse. Selles eas tekib neil

(nooremate õpilastega võrreldes) kõrgem eneseteadvuse tase, ilmneb vajadus enesekasvatamiseks. Mõned andmed (T. Dragunova) kõnelevad murdeealiste huvist oma sisemaailma ning teiste inimeste vaimse palge vastu. Tõepoolest pööravad murdeealised nooremate õpilastega võrreldes rohkem tähelepanu eneseanalüüsile, kuid rohkem on see joon omane siiski vanemale koolieale.

Pedagoogilisest aspektist on väga oluline, et kasvataja teaks murdeealise suhtumist tehtavasse pedagoogilisse töösse ja hindaks seda õigesti. A. Arhippovi töös on illustreeritud murdeealise «sisemise hoiaku» arvestamise tähtsust tema kasvatamise protsessis järgmise küsimusega: kuidas saavutada seda, et murdeealine ise tunnistaks oma negatiivseid tegusid ning otsustaks muuta oma käitumist ja sellega koos ka oma sisemist hoiakut.

Rääkides murdeealiste eneseteadvusest ja enesetunnetamisest, tuleb märkida, et murdeealised ei mõista ennast ega teisi inimesi kaugeltki mitte alati õigesti. Psühholoogilised uurimused (A. Gurkina töö) on näidanud, et V—VI klassi õpilased orienteeruvad nõrgalt kõlbelistes omadustes ning eriti nendes iseloomujoontes, milles avaldub inimese suhtumine iseenesesse (näiteks tagasihoidlikkus), või mis iseloomustavad käitumist, isiksuse suunitlust. Progress kõlbeliste omaduste mõistmises V—VII klassi õpilaste poolt seisneb: a) teises inimeses tunnetatavate kõlbeliste omaduste ringi laienemises, millega kaasneb üha suurem tutvumine isiksuse sisemiste külgedega, mis varem olid arusaamatud; b) püüus vaadelda rohkem üldistatult iseloomustatava isiksuse omadusi; c) isiksuse kohta käivate iseseisvate hinnangute kasvus; d) üha sagedasemates tendentsides kõrvutada teise inimese isiksuse omadusi enda isiksusega ning kujundada selle põhjal püsivad kõlbelis-psühholoogilised ideaalid.

Uurimustest, mis käsitlevad murdeealiste eneseteadvuse ja enesehinnangu kujunemist (G. Sobijeva uurimus), selgus, et murdeealiste otsustused teiste inimeste kohta on iseseisvamad, konkreetsemad ja sisukamad kui otsustused iseenda kohta, kuid sageli murdeealised ei näe inimese üksikute toimingute ega tegude taga tema iseloomujooni ega inimese isiksust tervikuna.

Inimene ei saa ennast mõista ega hinnata, kui ta ei võrdle ennast teiste inimestega, sellepärast on ka murdeealiste enesehinnang lahutamatult seotud sellega, kuidas nad hindavad oma seltsimehi, kirjanduslikke kangelasi, samuti oma ideaale kui isiksuse kõrgemaid eeskujusid, mille järgi nad hindavad ka iseenda isiksust.

Sageli algab murdeealiste eneseteadvuse areng käitumise üksikute faktide ning üksikute tegude analüüsist, tegude analüüsist, mis sunnivad tähelepanu pöörama niihästi iseenda kui ka kaaslase isiksuse joontele.

Näiteks ütles üks VII klassi õpilane «kogemata» jämedusi

ajalooõpetajale, keda ta austas. Sellele järgnes kahetsus, kinnitused selle kohta, et midagi taolist enam ei kordu, ning lõpuks järelemõtlemine oma käitumise, enesevalitsemise nõrkuse ning enesekontrolli puudulikkuse üle.

Murdeealise eneseteadvuse arengu lähtepunktiks võivad olla ka sündmused, millel on suur mõju kogu tema järgnevale elule. Üks pedagoogilise instituudi üliõpilane kirjutab oma murdeiga meenutades: «Kui mind VII klassis võeti vastu leninlikku komsomoli, siis hakkasin ma väga kriitiliselt jälgima, mida ma enesest kujutan, ning püüdsin igas suhtes olla parem ja puhtam.»

Analüüsides oma isiksuse omadusi, kalduvad murdeealised nendest esmajoones välja tooma selliseid, milles väljendub suhtumine oma kohustustesse, tegevuse ühtedesse või teistesse liikidesse. Tavaliselt on ülekaalus nende isiksuse omaduste esiletoomine, mis on seotud õppetööga. Siia kuuluvad püsivus, tähelepanelikkus tundides, koduste ülesannete korralik tegemine, tõsine ettevalmistumine tundideks jms.

Teises järjekorras esitavad murdeealised omadusi, mis on seotud suhtumisega teistesse inimestesse ja kollektiivi: oskus kollektiiviga sõbralikult läbi saada, seltsimehelik abi, viisakus, salalikkuse puudumine, valmisolek kõikide oma asjade jagamiseks jms. Sageli märgivad murdeealised ka negatiivseid omadusi, mis takistavad neil heade suhete sisseseadmist teiste inimestega: äkilisust, kergesti haavumist.

Palju vähem toovad murdeealised esile üldisi omadusi, mis iseloomustavad isiksust ja inimese käitumist, niisuguseid, nagu näiteks kohusetunne, püsivus, enesevalitsemine jms. Erandi moodustavad iseloomu niisugused tahtelised jooned, nagu julgus, mehisus, vaprus, mida selles eas eriti austatakse.

J. Ivanova töös on kindlaks tehtud murdeealiste enesekriitilisuse kolm staadiumi. Kõige kõrgemal staadiumil on murdeealised, kellel esineb tendents olla alati enesekriitiline. Kõige madalamal staadiumil on väga nõrga enesekriitikatundega murdeealised. Enamik murdeealisi asub keskmisel staadiumil: nende enesekriitikal on valiv iseloom (s. t. ühtedel juhtudel nad on enesekriitilised, teistel juhtudel aga mitte), see pole püsiv: mõistes end mingi teo pärast ägedalt hukka, võib murdeealine end mitte parandada ja seda tegu korrata. Tuleb märkida, et enesehinnang pole murdeealistel alati objektiivne.

Paljud murdeealised suhtuvad kriitilisemalt teistesse kui iseendasse. Näiteks märkavad nad mõnikord seltsimeeste robustsust või salalikkust ja mõistavad seda hukka, kuid enese juures nad neid puudusi ei märka.

Murdeeas kardetakse väga silma paista «nõrgana» ja iseseisvusetuna, s. t. niisuguste joonte kandjana, mis võimaldavad kaaslastele jätta mulje, et ta on veel «väikseke».

Õiget enesehinnangut aitab kujundada töö. L. Podoljaki uuri-

muse käigus pidid V—VII klassi õpilased ise hindama oma tööoskusi ja -vilumusi, oma võimeid tööks töökojas ja isiksuse neid omadusi, mis avalduvad ja kujunevad töös. Selgus, et töös laieneb murdeealiste enesetunnetamise sfäär ja muutub enesehindamise iseloom: murdeealised lähevad järk-järgult üle sellelt etapilt, mil ennast hinnatakse üksnes üksiku tegevusliigi seisukohalt, hindamisele kahe-kolme tegevusliigi seisukohalt ja lõpuks üldisele enesehindamisele. Murdeealiste õige enesehindamise kõige tähtsamate tingimuste hulgas märgitakse tolles uurimuses oskust analüüsida oma töö kvalitatiivset külge ja hinnata selle tulemusi, oskust võrrelda oma tööd kaaslaste tööga, õpetaja hinnangut murdeealise tööle.

Suur tähtsus murdeealiste eneseteadvuse ja enesearendamissoovi arengule on autundel kui ühel olulisel käitumismotiivi kujundajal.

Seoses niisuguse õppematerjali omandamisega, mis annab õpilastele teadmisi looduse ja ühiskondliku elu seaduspärasustest, seoses silmaringi laienemisega klassivälise lugemise teel, samuti seoses eneseteadvuse kasvuga kujuneb murdeealistel maailmavaade, areneb vajadus mitte niivõrd vaadete süsteemi väljakujundamiseks, kuivõrd soov saada vastuseid üksikutele neid huvitavatele maailmavaatelistele küsimustele. Murdeealised tunnevad huvi maailmavaate nende küsimuste vastu, mis paistavad eriti rasketena ja valmistavad peamurdmist («Kuidas tekkis maailm?», «Kas on olemas elusolendeid teistel planeetidel ja kas nad sarnanevad inimestega?» jne.) või mille lahendamine aitab neid praktiliselt («Keda võib pidada tõeliseks sõbraks?», «Kas igaüks võib olla kangelane?» jne.).

Suurem teadlikkus kui nooremas koolieas tekitab murdeealistel vajaduse enesekasvatuseks. N. Lukini uurimuses on näidatud, kuidas õpetajatel õnnestus võidelda õpilaste niisuguse negatiivse joonega nagu nõrk enesevalitsemine. Selleks õpetasid nad murdeealistele terve rea enesekasvatuse võtteid: eneseveenmist, enesekäskimist, enesekeelamist ja palju teisi. Enese hoolde jäetuna ei lähe murdeealised siiski kaugeltki mitte alati enesekasvatuse õiget teed mööda, vaid järgivad mõnikord negatiivseid eeskujusid või «karastavad» ennast selliste harjutuste abil, mis toovad ainult kahju nende tervisele (näiteks heidavad ilma mantlita lumme jms.).

Murdeealise iseloomujooned ja nende kujunemine

Murdeealistele õpingutes ja töös esitatavate nõuete suurenemine, nende isikliku vastutustunde kasv kodus ja koolis põhjustab murdeealiste *iseloomu* ja eelkõige selle *tahteliste joonte* märkimisväärset arengut.

Murdeealine peab eriti lugu tahtejõulistest inimestest. Ta hindab inimese juures niisuguseid jooni, nagu otsustusvõime, julgus, initsiatiiv, mehisus. Tahte kasvatamist vaatleb ta sageli kui üht tähtsamat ülesannet.

Tõsi, murdeealine ei saa tahtelistest joontest igakord õigesti aru. Ta võib näiteks mitte näha erinevust kangekaelsuse ja püsivuse vahel, pidada hulljulgust ja ülemeelikust julguseks ning mõtlematute tegude sooritamist otsustusvõimeks. Murdeealine ei orienteeru teinekord õigesti ka selles, missugustes suhetes on iseseisvus ja distsiplineeritus, aktiivsus ja enesevalitsemine, julgus ja ettevaatlikkus. Kuid hästi organiseeritud kasvatustöö korral annab õpetaja õpilastele kõik vajalikud seletused ja toob näiteid tõeliselt tahteliste omaduste kohta. Selle tõttu võib murdeealine vältida vigu isiksuse tahteliste joonte mõistmises.

Murdeealisel on palju rohkem kui nooremal õpilasel arenenud niisugused tahteomadused nagu otsustusvõime, julgus, iseseisvus, algatusvõime. Ta ei armasta aega raisata mõtisklemisele ega kõhklustele, vaid asub kiiresti asja juurde. Murdeealine püüab kõikjal, kus see on võimalik, näidata oma julgust; sageli eelistab ta isegi ohtlikke ja riskantseid ning mõnikord lausa lubamatuid tegusid rahulikumale tegevusele.

Meenutades oma murdeiga kirjutab kolmekordne Nõukogude Liidu kangelane Ivan Koževedub oma raamatus «Teenin kodumaad»: «Meil oli ka selline mäng — kes püsib kauem vee all. Istud põhjas, aga poisid kaldal arvestavad aega. Surud hambad kokku, pigistad silmad kinni, klammerdud põhja, kuni meelekohtades hakkab vasardama. Alles siis, kui päris üle jõu käib, ronid välja.»

Nõukogude murdeealine püüab olla iseseisev ja algatusvõimeline, ta toetab õhinaga kaaslaste initsiatiivi. Timurlaste liikumine, mis nii hästi vastab murdeealiste vajadustele, ongi murdeea initsiatiivi üheks ilmekaks avalduseks. Timurlaste kollektiiv püstitas enese ette vastutusrikka ja patriootilise ülesande: abistada rindevõitlejate perekondi; seostades selle ülesande täitmise huvitava mänguga, arendasid murdeealised enestel vaatlusvõimet, orienteerumisoskust ja taiplikkust, nad allutasid oma ammendamatu initsiatiivi patriootlikule kohusetundele.

Selle liikumise ulatuslik levik meie maal näitas, kui viljakalt võib suunata nõukogude murdeealise aktiivsust, kui see leiab rakendamist huvitavas ja vastutusrikkas tegevuses.

Kui murdeealine tunneb elavat huvi mõne tegevuse vastu ja taipab selle mõtet, siis ilmutab ta tavaliselt selle sooritamiseks vajalikke tahteomadusi: vastupidavust, enesevalitsemist, sisemist kontsentratsiooni ja enese kokkuvõtmist. Just need jooned iseloomustasid meie murdeealisi, kui neil tuli sõjapäevil täita vastutusrikkaid ülesandeid, võtta osa luurajate ja partisanide tegevusest, abistada täiskasvanuid tagalas.

Distsiplineerimatuse avaldumine murdeealistel on sageli seletatav halva koduse kasvatusega: koduse järelevalve ja ühtse kasvatusjoone puudumisega vanematel, ülemäärase hellitamisega või sellega, et vanemad lapsi vääriti mõistavad.

Teadlikkuse kasvuga, mida stimuleerib patriotismitunne ja innustavad nõukogude inimeste parimad eeskujud, ilmnevad murdeealisel suure stabiilsusega sellised tahteomadused, nagu püsivus, vastupidavus, mehisus. Murdeealiste kangelaslikkuse arvukad näited Suures Isamaasõjas tunnistavad ilmekalt nende joonte suurt stabiilsust.

Murdeealistel esinev tahteomaduste üldine tunduv areng ei tähenda aga seda, et mõningail juhtudel ka tahtenõrkuse üksikuid avaldumisi ei esineks. Tavaliselt on see tekkinud halvasti korraldatud kasvatustöö tõttu kodus või koolis. Nendel juhtudel jääb murdeealistel puudu enesevalitsemisest, esineb kärsitust, vulgaarsust, ohjeldamatust. Murdeealiste tembud ja vallatused näitavad sageli vaid rumalat julgust, riskantsete ja ohtlike olukordade otsimist seal, kus, vastupidi, on vaja ettevaatlikkust ning enesevalitsemist. Murdeealise püüd olla iseseisev ja sarnaneda täiskasvanuga võib puuduliku pedagoogilise juhtimise ja kontrolli korral esile kutsuda niisuguseid negatiivseid harjumusi, nagu vulgaarsete väljenduste kasutamine, suitsetamine jms. Sageli esineb murdeealistel niinimetatud *negativismi*, s. t. tendentsi käituda mitte nii, nagu seda nõuab distsipliin koolis ja kodus, või tendents käituda koguni risti vastu pedagoogide nõudmistele. Niisugust negativismi põhjustab mõnikord vähene lugupidamine murdeealise vastu, kui temalt nõutakse kõiges üksnes vastuvaidlematut kuuletumist, või siis murdeealise liigne hooldamine, mis kammitseb tema iseseisvust; mõnikord võib seda põhjustada ka õpetaja valesti valitud manitsev toon ja lõpuks, rasked perekondlikud tingimused (kui üks vanematest on perekonna maha jätnud).

Jõhkruse avaldumist esineb kõige sagedamini murdeeas. See jõhkrus on tavaliselt rohkem väline (jõhkrus kõnes ja maneerides), kuid mõnikord on ta ka sügavam, väljendades lugupidamatust täiskasvanute või kaaslaste vastu, peenetundelisuse puudumist, egoismi. Murdeealiste jõhkrus pole kaugeltki mitte alati nende püsivaks iseloomujooneks, tavaliselt on see vaid ajutiseks psüühiliseks seisundiks, mis tekib teatud tingimustes. Nii võib üks ja sama murdeealine olla jõhker suhtlemises vanematega ja pehmeloomuline suhtlemises kaaslastega. Murdeealiste jõhkrust tuleb seletada nende iseseisvus- ja enesejaatamispüüdluste ebaõige suunaga, mis suurel määral on seotud väära koduse kasvatusega.

Kõik need negatiivsed jooned käitumises ja iseloomus, mis mõnedel murdeealistel esinevad, pole selleealistele lastele veel paratamatuteks iseärasusteks. Kui mõned iseloomu puudused,

nagu näiteks jõhkrus, esinevad sagedamini just murdeeas, siis on see seletatav eelkõige kasvatajate oskamatu lähenemisega murdeealisele, nende oskamatusega rakendada tema suhtes vastavaid pedagoogilisi mõjutusi.

Elukutse valik murdeealistel

Murdeealiste enesemääramise protsessis on väga suur tähtsus oskusel leida õigeaegselt oma kutsumus.

Oma kutsumuse leidmine, nagu selgitas M. I. Kalinin oma kõnes Moskva linna Baumani rajooni kaheksandate kuni kümnendate klasside õpilastele, tähendab oma koha täpset määramist sotsialistlikus ülesehitustöös ning valitud elukutse täielikku valdamist. See rõhutab valitud töö ühiskondlikku tähtsust ning vajadust teha tööd professionaalse meisterlikkuse väljakujundamiseks.

Vastupidiselt kapitalistlikele maadele ei ahelda elukutse valik meil inimest kogu eluks, mis sageli tähendab seisakut tema kultuurilises arengus ja professionaalses enesetäiendamises, vaid võimaldab mitme spetsiaalsuse omandamist, üleminekut ühelt kvalifitseeritud töölt teisele laia polütehnilise hariduse baasil.

Nõukogude riik reguleerib kaadrite ettevalmistamist ja jaotamist, mis ei takista, vaid aitab nõukogude noorsool valida niisugust elukutset, milles ta saab kõige paremini avaldada ja arendada oma jõude ning võimeid ja ilmutada tegelikkuses oma püüdu ühiskondliku kohuse täitmiseks.

Paljud õpilased valivad elukutse juba algklassides, kuid see valik on tavaliselt vähe põhjendatud ja isegi naiivne. Nii nimetavad IV klassi õpilased enda poolt valitud elukutsete hulgas «niisuguse raketi leiutajat, millega saaks lennata Marsile ja vaadata, missugused inimesed seal elavad», «baleriini, kes pole halvem G. Ulanovast», «töölist-leiutajat», «aiandusteadlast nagu Mitšurin». Nooremate õpilaste professionaalsed huvid on nõrgalt motiveeritud ja püsimatud.

Enne koolireformi tekkis küsimus elukutse valikust peamiselt keskkoolilõpetajail. Praegu tõuseb see eluliselt vajalik küsimus kaheksaklassilise kooli lõpetajate ette. Tulevasi VIII klassi õpilasi ei saa muidugi võrrelda nende VIII klassi õpilastega, kes käisid koolis neil aastail, mil elukutse valik polnud üldiselt aktuaalne ja mil nad polnud selleks ette valmistatud.

1959. aastal näitasid 36 Moskva kooli uurimise materjalid, et 20% VIII klassi õpilastest polnud üldse mõelnud oma edasisele eluteele või kui olidki mõelnud, siis polnud siiski veel kindlale otsusele jõudnud. See on arusaadav, sest nendel õpilastel seisis ees keskkooli lõpetamine ilma tootmiseriala omandamiseta. Neil oli veel aega eluliseks enesemääramiseks.

Praegu on VIII klassi lõpetajate ees mitu perspektiivi. Üheks peamiseks on tootmisalase kvalifikatsiooni omandamine koos 11. klassi lõpetamisega sel viisil, et ainete õpetamine seostatakse tootmisõpetusega.[64] Teiseks perspektiiviks on minna kohe tööle tehasesse, kolhoosi või sovhoosi, lõpetades samal ajal oma haridus töö kõrvalt õppimise teel.

Kolmandaks perspektiiviks on õppimine tehnikumides kas meditsiini, põllumajanduse, lennunduse või mõnel muul alal. Üsna vähesed lapsed saavad spetsiaalse kunsti- ja teadusalase hariduse, mõned aga astuvad erandlikult tööle ilma haridust jätkamata.

VIII klassi õpilased peavad elukutse valikul arvestama riiklikke vajadusi, aga ka oma isiklikke huve ja võimeid.

32% VIII klassi õpilastest (38% poistest ja 25% tüdrukutest) valis tootmisalased elukutsed. On eriti märkimisväärne, et 21% õpilastest soovis minna vabrikutesse ja tehastesse töölistena, 11% aga, s. t. peaaegu kaks korda vähem, tahtis pärast kooli lõpetamist jätkata haridust tehniku või inseneri kvalifikatsiooni saamiseks. Need tulemused erinevad suuresti andmetest, mis on saadud 20-ndatel, 30-ndatel ja 40-ndatel aastatel, kui õpilased vaid üksikjuhtudel valisid töölise elukutse. Paljud õpilased, kes tahtsid saada töölisteks, kavatsesid pärast teatud tööstaaži omandamist tõsta oma kvalifikatsiooni, astudes selleks tehnikumi või kõrgemasse õppeasutusse, kuid soov töötada tootmises säilis.

Ootusepäraselt eelistas üksnes väga väike osa Moskva kaheksandate klasside lõpetajatest põllumajandusega seotud elukutseid (uurimuse andmeil vaid 2%). Pole kahtlust selles, et Moskva õpilased tunnevad vähe põllumajandust ja on vähe töötanud maal, üksnes harva on nende vanematel põllumajanduse spetsialisti elukutse, mistõttu see kõik on küllaldaseks aluseks, et õpilased eelistaksid teisi elukutseid põllumajanduslikele. Analoogiliste uurimuste materjalid maakoolidest annavad teistsuguseid tulemusi — seal on tung põllumajandusse palju suurem.

Kaheksandate klasside õpilaste uurimisel torkas silma, et väga vähe õpilasi valis endale pedagoogilise elukutse (6%), kusjuures need kõik, üksikute eranditega, on tütarlapsed. Arstideks tahab saada 13% VIII klassi õpilastest; ka siin on erinevus poiste ja tüdrukute vahel suur (1% ja 18%).

Kui üldiselt kaheksandate klasside õpilaste elukutse valik vastab riiklikele vajadustele kaadrite jaotamise suhtes, siis arsti ja pedagoogi elukutse osas esineb mõningaid puudujääke. Vaevalt võib nõus olla faktiga, et meditsiini- ja pedagoogikaadrid koosnevad tervikuna naistest.

Rääkides *elukutse valiku motiividest,* märgivad VIII klassi

[64] Tootmisõpetus on koolides praegu asendatud polütehnilise õpetusega ning eriala andmine toimub ainult vastavate tingimuste olemasolu korral. *Tõlk.*

õpilased valitava elukutse ühiskondlikku tähtsust, selle osa silmaringi laiendamisel ja isiksuse soovitavate omaduste kasvatamisel, mainitakse ka huvi töö enese vastu. Küllaltki palju VIII klassi õpilasi (37% nendest, kes motiveerisid oma elukutse valikut) märkis oma ettevalmistatust valitud elukutseks, mõningaid töökogemusi valitud alal, vastavate oskuste ja teadmiste olemasolu.

Uurimistöö näitas, et seos elukutse valiku ja lemmikaine vahel pole küllalt tugev. Kui õpilased, kelle lemmikaineks on masinaõpetus, tahavad enamasti minna tööle tööstusesse, ning need, kelle lemmikaineks on anatoomia ja füsioloogia, tahavad üldiselt saada arstideks, siis samal ajal pole vastavust kirjandus-, ajaloo- ja füüsikahuvi ning elukutse valiku vahel.

Saades koolist teadmisi ja oskusi mitmete ainete alalt, õppides tööd kooli töökojas ja õppe-katseaias, tutvudes tööga ekskursioonidel vabrikutesse ja kolhoosidesse, lugedes ja kuulates jutustusi mitmetest elukutsetest, vesteldes mitut liiki kvalifitseeritud töötajatega, saavad õpilased küllaldaselt materjali, et elukutse valiku üle järele mõelda, et tulevikus valitud kutsealal tegeldes kõige efektiivsemalt oma teadmisi, oskusi ja võimeid rakendada.

Palju keerulisemaks probleemiks on *tootmiseriala valik*. Iga elukutse esitab oma nõuded töölise isiksusele. Võtame näiteks tööriistalukksepa elukutse, kus tuleb tegelda jooniste ja mõõtmistega, teha tagumis- ja surveoperatsioone. Nende operatsioonide edukaks sooritamiseks on vaja silmamõõtu, ruumikujutlusi, löögitäpsust, liigutuste koordinatsiooni. Selleks elukutseks on vaja ka küllaldast lihasejõudu, seepärast ei lubatagi metalli käsitsitöötlemisele õpilasi, kes on füüsiliselt nõrgalt arenenud või kellel esineb südame või kopsude kroonilisi haigusi.

Nõuded füüsilise töö suhtes on palju väiksemad nn. pingitööliste elukutsete, treiali- ja freesijaameti korral, kuid siin on seeeest rohkem vaja tehnilisi võimeid (tehniliste seadmete analüüs ja süntees). Automaatidel ja poolautomaatidel töötades, kui töötatakse mitmel pingil korraga, on suur tähtsus organisatoorsetel momentidel ja vaatlusvõimel.

Kõikidel VIII klassi lõpetajatel, välja arvatud haiged ja füüsiliselt nõrgad õpilased, on võimalus õppida mistahes tootmiseriala, kuid sõltuvalt oma individuaalsetest võimetest omandavad ühed selle eriala kergemini ja kiiremini, teised aeglasemalt ja raskemini. On esinenud näiteks juhtumeid, et noored töölised õpivad suurte raskustega ümber lukksepast freesijaks, sest freesijatöö nõuab mitte ainult tehnilisi, vaid ka teatud määral matemaatilisi võimeid, mis ühel või teisel määral on olemas küll kõikidel õpilastel, kuid mis õppetöö protsessis on erinevalt arenenud.

Nõudeid, mida esitatakse mitmesugustele põllumajandusega seotud elukutsetele, pole senini tundma õpitud. Mõned õpilased

valivad põhjendatult põllumajandusalaseid elukutseid, motiveerides seda sellega, et need on kasulikud tervisele, kuna töötada tuleb värskes õhus ja heades klimaatilistes tingimustes, kuid tuleb siiski teada, et paljud põllumajandusalased elukutsed nõuavad ka füüsilist jõudu ja vastupidavust, mispärast õpilased, kes soovivad töötada põllumajandusliku tootmise alal, peavad valima endale jõukohase eriala.

Töö valimisel kunstivallas on otsustav osatähtsus vastavatel võimetel, mille peavad kindlaks määrama spetsialistid.

Väga suur, kui mitte just otsustav tähtsus on elukutse valiku juures sügaval huvil, mis väljendub valmisolekus teha vajalikke jõupingutusi edukaks tööks alal, mille vastu huvi tuntakse. Niisugune huvi võib suurel määral kaasa aidata, et nooruk võiks tegutseda ka alal, mille jaoks teda «võimetuks» peetakse, välja arvatud muidugi juhud, kui seda ei võimalda tema tervis või kui puuduvad näiteks algmed niisuguseks erialaks, nagu seda on muusika.

VIII klassi õpilased peavad oma koolis saama pedagoogidelt vajalikku abi elukutse õigeks valikuks. Õpetajad jutustavad õpilastele mitmesugustest erialadest ja elukutsete omandamise teedest. Keemiatundides näiteks saavad õpilased teadmisi tööliste tööst keemiatööstuses. Tootmiseriala valiku suhtes on eriline tähtsus tööõpetuse tundidel, kus on võimalus proovida oma jõudu erinevates töödes. Kutseorientatsioonialaste klassiväliste ürituste hulka kuuluvad ka spetsiaalsed vestlused, kus esinevad pedagoogid, lastevanemad, šefid ja kohalekutsutud spetsialistid, kooli endiste kasvandike esinemised õpilaste ees, ekskursioonid vabrikutesse ja tehastesse, sovhoosidesse ja kolhoosidesse, remondi- ja tehnikajaamadesse, vastavasisulise kirjanduse (siia kuuluvad ka ajalehtede ja ajakirjade väljalõiked) lugemine.

Loomulikult pöörduvad õpilased elukutse valikul nõuannete saamiseks pedagoogide poole, kes on neid jälginud paljude aastate jooksul ja kes võivad anda objektiivsema iseloomustuse kui õpilased ise nende võimete kohta ühel või teisel kutsealal, hinnata nende huvi tugevust vastava elukutse vastu, aidata tööalasel enesemääramisel seostada nende isiklikke huve ühiskondlikega.

Seoses polütehnilise õpetusega muutuvad koolis korraldatavad kutsevaliku üritused sihipärasemaks ja efektiivsemaks, need annavad õpilastele teadmisi, oskusi ja vilumusi, mis aitavad neil mõista nõudeid, mida esitatakse töölisele kaasaegses tootmistegevuses.

Mõned pedagoogid ja lapsevanemad nimetavad murdeiga «raskeks» eaks õpetamise ja kasvatamise suhtes. Igal koolieal on õppe- ja kasvatustöö suhtes oma raskused, need esinevad ka töös murdeealistega.

Eelkõige on murdeealise isiksus keerulisem ja vastuolulisem kui algkooliõpilasel.

Üks ja sama murdeealine võib täiskasvanuid hämmastada oma otsustuste küpsuse ja sügavusega ning samal ajal avaldada lapselikku naiivsust ja otsekohesust. Kirjanik Jelena Kononenko iseloomustas tabavalt murdeea komplitseeritust ja vastuolulisust: «Inimene pole enam laps, kuigi käib vahel lühikestes pükstes ja vaatab mõnuga mänguasjade vitriine. Ja ta pole veel nooruk, kuigi söandab juba kriitiliselt mõelda, teeb oma tulevikuplaane ja punastab ärevalt, kui ema või kooliarst käsib tal lahti riietuda.»

Üleminekueana on murdeiga selleks eluetapiks, mil areng toimub eriti tormiliselt ja dünaamiliselt. Isiksus asub «ristteel», mistõttu kõik temas pulbitseb ja on püsimatu; ta otsekui tegeleks pidevalt oma jõudude proovimisega erinevates suundades.

«Uus» murdeealises murrab endale vaevaga teed läbi «vana» ning uutel joontel, nagu näiteks iseseisvusepüüdlusel, pole just alati positiivset iseloomu. Samuti ei tule igakord hukkamõistvalt suhtuda murdeealisel esinevatesse lapsikustesse, nagu näiteks erilisse hellusse ja õrnusse vanematega suhtlemisel, mida esineb üksikutel murdeealistel.

Murdeealise isiksuse vastuolulisus ja teatud püsimatus loovad raskusi tema mõistmiseks. Kõneldes oma lastest, kes on jõudnud murdeikka, märgivad vanemad sageli: «Me ei saa neist enam aru», «Meie poeg on muutunud tundmatuseni». Taolisi väljendusi kuuleb ka pedagoogide suust, kellel on olnud võimalus jälgida lapsi niihästi noorema kui ka keskmise kooliea jooksul.

Tunnistades murdeealiste komplitseeritust ja vastuolulisust, ei saa ühtlasi teha järeldust, et k õ i k murdeealised seesugused oleksid. Psüühilise arengu komplitseeritus ja vastuolulisus sõltub suurel määral elutingimustest, milles areneb murdeealise isiksus.

VI klassi õpilane Miša A. on koolis igati distsiplineeritud õpilane, kodus aga käitub halvasti ja valmistab oma vanematele palju ebameeldivusi. Miša iseloomu ja käitumise vastuolulisus on koolis ja kodus toimuva erineva kasvatuse tulemuseks. Tema kaaslasel Vanja Z-l ei ole tugevalt avalduvaid vastuolulisi jooni, sest et tema kasvatamise üldine suund kodus ja koolis on ühesugune, mistõttu konarused tema iseloomus ajapikku kaovad.

Lastevanematel ja õpetajatel esineb kaks vastandlikku viga murdeealise psühholoogia mõistmisel. Mõnikord alahinnatakse tema teadlikkuse ja sihipärase aktiivsuse kasvu, tema suurt lugu-

pidamist iseloomu tahteliste joonte vastu ja püüdu näidata ennast huvitavas ning ühtaegu jõupingutusi ja võitlust nõudvas tegevuses. Pidades oma V või VI klassis õppivat poega või tütart veel «väikeseks», keelates talle niisuguseid «riskantseid» tegevusi nagu suusamatkad, ei arvesta vanemad vajadusi, mis on murdeealistele sügavalt omased, jätavad kasutamata rikkalikud võimalused paljude positiivsete joonte arendamiseks.

Mõned pedagoogid suhtuvad halvustavalt murdeealistesse, kes armastavad esitada küsimusi ja teha kriitilisi märkusi või kes kaitsevad kirglikult oma arvamust. Need pedagoogid ei mõista murdeealise kasvavat vajadust iseseisvuse ning aktiivsuse järele, ja selle asemel, et seda suunata ja reguleerida, püüavad nad seda igati piirata ning tõkestada. «Sa võiksid parem oma geomeetrias saadud «kahe» kiiremini ära parandada kui filosofeerida,» ütleb klassijuhataja VII klassi õpilasele, kes pöördus tema poole küsimusega «miks mõned väljapaistvad inimesed koolis halvasti õppisid».

Esineb ka teistsugune viga murdeealiste mõistmisel: nende võimete selline ülehindamine, mille puhul murdeealised leiavad ettekääande neile osutatud usalduse kuritarvitamiseks, suhtuvad põlglikult vanemate ja õpetajate autoriteeti, ilmutavad negativismi ja kangekaelsust. «Minu suhted õpilastega on seltsimehelikud,» ütles üks VII klassi juhataja, «ma saan aru, et VII klassi õpilased on küps rahvas ning neid tuleb austada.» Tegelikult kujunesid selle klassijuhataja «seltsimehelikud suhted» «küpsete» murdeealistega niisuguseks, et need nimetasid teda tagaselja «Dimkaks», paremal juhul «Vadimiks», kohtlesid omasugusena ega pidanud temast lugu.

VII klassi õpilane Ljusja N. ütles: «Kodus mind keegi ei kasvata, ma kasvatan ennast ise. Isa ja ema usaldavad mind kõiges — nad teavad, et ma pole enam laps.» See õpilane paistis silma iseteadvuse ja liiga vaba käitumise poolest, kaldus lugema pikantset kirjandust, oli väga kangekaelne ning isemeelne.

Pedagoogidel ja lastevanematel esineb *bioloogiliste faktorite osatähtsuse väärkäsitust murdeealise arengus.* Ka siin esineb kaks vastandlikku ja ühekülgset ning seetõttu väära vaadet.

Ühe vaate kohaselt peetakse murdeealiste sugulist küpsemist nende arengu tähtsaimaks faktoriks ning pealegi veel niisuguseks, mis peaaegu ei võimaldavatki pedagoogilist vahelesegamist. «Kogu asi on selles, et Ženja K. on tütarlapsest kujunemas neiuks,» ütles ühe õpilase kohta VI klassi õpetaja, «looduse vastu ju ei saa.» Ka vanemad kalduvad mõnikord käsitlema oma laste sugulist küpsemist fataalsena ja tingimata negatiivsena. Mõned vanemad, märgates oma murdeealistel lastel tunnuseid uuest suhtumisest vastassoost kaaslastesse, hoolitsemist ja erilist sümpaatiat nende vastu, nimetavad seda «hädaks», mille vastu nad on jõuetud.

Teised vanemad seevastu alahindavad bioloogilise faktori osa-

tähtsust murdeealise psüühilises arengus. Ühe VII klassi õpilase isa, kes märkas, et poeg hakkab «silma heitma» ühele tütarlapsele, nimetas tema tundmust «rumalaks tujuks». Kui pedagoogidele kõnelda, et murdeealised, kel esineb ajutisi muutusi õppeedukuses ja käitumises, elavad sügavalt läbi murdeiga, siis vastavad need pedagoogid selle peale: «Ainuüksi kapitalistlikes maades on murdeealised seksuaalsed, meil aga ei tekita murdeiga mingisuguseid draamasid.» Nendes sõnades avaldub «bioloogiline nihilism», psüühilise arengu bioloogiliste tingimuste alahindamine. Need tingimused, nagu eespool märgitud, ei tekita muidugi mitte igakord kriise ega draamasid, kuid nad on siiski olulised ja võivad ebasoodsate tingimuste korral viia rasketele elamustele, mõnikord isegi järelemõtlematutele tegudele.

Pedagoogid, eriti aga lastevanemad, ei mõista täielikult õppetingimuste muutumist õpilaste üleminekul V klassi, kus ei õpeta mitte enam üks, vaid mitu õpetajat ning kus õpilaste ette kerkib palju raskusi. Pole juhuslik see fakt, et IV klassi niinimetatud «viiemeestel» säilib endine õppeedukus V klassis mitte rohkem kui 50—60% õpilastest ning võrdlemisi harvad on need juhud, kus õpilase õppeedukus V klassi üleminekul tõuseb.

Murdeea tüüpiliste iseärasuste puudulikust mõistmisest tulenevad ka puudujäägid suhtumises murdeealistesse ja nende kohtlemises.

A. Makarenko oskas selles kohtlemises nõudlikkuse seostada austusega. Kui lähtuda murdeealisele ainult nõudlikkusest, siis ei saa ta rahuldada oma vajadust aktiivsuse, iseseisvuse ja initsiatiivi järele; ta hakkab neid nõudeid ainult formaalselt täitma või neist kuidagi mööda hiilima. Kui aga läheneda murdeealisele ainuüksi austusest lähtudes, siis võib positiivsete iseloomujoonte asemel kasvatada negatiivseid: püsivuse asemel kangekaelsust, iseseisvuse ja initsiatiivi asemel liiga vaba käitumist ja originaalitsemist, enesevalitsemise asemel negativismi ning endassesuletust. Makarenko ei lubanud oma pedagoogilises töös kasvandikesuhtes kunagi familiaarsust, niisugust tooni, mille puhul nõrgeneks nõuete vankumatus ja kasvataja autoriteet.

Vastuoluliste ja mitte alati püsivate murdeealiste suhtes on eriti oluline kinnipidamine ühtsest ja kõikumatust kasvatussuunast. Murdeealised märkavad, kui vanemad ja pedagoogid nagu eksperimenteerivad nendega, proovides kord pehmemaid, kord rangemaid mõjutusvahendeid, ning ironiseerivad nende eksperimentide üle, mida nad kalduvad hindama kui pedagoogilise nõutuse avaldusi.

Võrdlemisi suur on kasvataja isikliku autoriteedi mõju murdeealisele. Kasvataja autoriteedil on suur tähtsus õpilastele igas vanusejärgus. Kuid kõige tugevamini avaldub selle mõju kasvatustöös murdeealiste õpilastega.

Kaldudes üldse kritiseerima, kritiseerivad murdeealised mõni-

kord ka oma õpetajaid, märkavad nende vigu ja puudusi. Peale selle esineb murdeealistel kartus, et kaaslased võivad neid õpetajatest lugupidamise pärast pugemises süüdistama hakata. Sageli satuvad murdeealised oma ärrituvuse ja kangekaelsuse tõttu konflikti õpetajatega. Kõik see annab tunnistust sellest, et murdeealistel puudub mõnikord lugupidamine ja tänutunne õpetajate vastu, kuid kui pedagoog on muutunud neile autoriteediks, siis peavad nad temast väga lugu.

Murdeealised õpilased hindavad pedagoogis eelkõige spetsialisti, oma ala meistrit. «See, mida me nimetame kõrgeks kvalifikatsiooniks — kindlad ja täpsed teadmised, oskused, kunst, kuldsed käed, napisõnalisus, fraaside puudumine ja alatine töövalmidus — just see paelub lapsi kõige rohkem,»[65] kirjutas A. Makarenko. Samal ajal peab õpetaja olema tahtekindel inimene. Isegi õpetaja välimuses paelub murdeealisi esmajärjekorras korralikkus kui tema sisemise jõu ja kontsentratsiooni avaldus. Nõudlikkude pedagoogide korral murdeealised üldreeglina ei ole lohakad, distsiplineerimatud ega jämedad.

See, mida on öeldud õpetaja isikliku autoriteedi tähtsuse kohta murdeealiste suhtes, kehtib täielikult ka lastevanemate autoriteedi kohta, millest kool on eluliselt huvitatud. Lapsevanemad kaotavad sageli oma murdeealiste laste juhtimisvõimaluse ainuüksi seepärast, et murdeealised esitavad juba suuremaid nõudmisi oma vanemate autoriteedile. Seni kuni lapsed õppisid kooli esimestes klassides, ei juurelnud nad küsimuse kallal, mida enesest kujutab nende isa või ema, murdeeas aga hakatakse seda küsimust nii- või teistsuguses vormis analüüsima. Murdeealistel tekib aeg-ajalt omamoodi sisemisi vastuolusid ühelt poolt armastuse vahel vanemate vastu (mis on nii loomulik ja nii vajalik) ning teiselt poolt selle vahel, et nad mõningaid vanemate talitusviise või nende iseloomuomadusi heaks ei kiida või koguni vääraks peavad.

Muidugi tuleb murdeealistelt nõuda vanemate austamist, kuid isal ja emal on raske mõjutada oma murdeealisi lapsi, kui nad ise neile halba eeskuju annavad. Distsipliinitus, närvilisus ja järjekindlusetus lastevanemate toimingutes võivad mõnedel murdeealistel samasuguseid jooni arendada, teistel aga ilmneb koguni püüd ennast vanematele vastandada, tekib negatiivne suhtumine vanematesse. Üks murdeealine ütles põhjendatult oma ema kohta: «Ma ei tea, miks minu ema mingisuguse tõsise tööga ei tegele.» Kõneldes kasvatajate töö mitmesugustest vormidest, märgib A. Makarenko õigesti, et kasvataja peab vältima lihtsat olemist laste silmade all, ilma et ta seejuures midagi teeks või nende vastu mingit huvi ilmutaks. See näpunäide on täiesti maksev niihästi õpetajate kui ka lastevanemate suhtes.

Kui murdeealised näevad oma perekonnas positiivseid eeskuju-

[65] А. С. Макаренко, Сочинения, т. 5, изд. АПН РСФСР, 1958, lk. 176.

sid töö ja ühiskondliku tegevuse alal, kui nende vanemad tunnevad elavat huvi oma laste kasvatamise vastu, kui nad ei suru maha laste iseseisvust ega enesealgatust, vaid reguleerivad seda, siis on olemas üks olulisemaid tingimusi parimate iseloomujoonte kasvatamiseks.

Murdeealiste ideelis-poliitiline kasvatus koolis, pioneeriorganisatsioonis ja perekonnas peab oma meetoditelt vastama selle ea vajadustele. Murdeealistele avaldab efektiivset mõju ere, paeluv materjal, mis rahuldab nende teadmishimu ja huve, mis omakorda stimuleerivad neid loominguks ja enesealgatuseks.

Vestlused murdeealistega on efektiivsed vaid sel juhul, kui need ei kujune kuivadeks pedantse iseloomuga manitsusteks, vaid on haaravad jutustused mehiste ja sihikindlate inimeste elust, tööst ja võitlusest, mis paeluvad murdeealisi ning tekitavad neis soovi sääraseid eeskujusid jäljendada.

Väga suur osatähtsus murdeealiste patriootilise suunitluse kujundamisel on kohtumistel eesrindlike inimestega — töö, teaduse ja kunsti ala esindajatega, kodukoha tundmaõppimiseks tehtavatel matkadel, elaval ning aktiivsel tutvumisel meie maa kultuuririkkustega.

Murdeealiste ideelis-poliitilisel kasvatamisel on väga tähtis toetuda nende eneste aktiivsusele. Murdeealistele peab olema antud täielik võimalus mitte ainult lugeda ja kuulata, vaid ka tegutseda: koguda iseseisvalt materjali, teha ettekandeid, võtta osa ekskursioonidest.

Murdeealisi tuleb suunata mõnele konkreetsele, ideelis-poliitilise tähtsusega tegevusele.

Väga oluline on murdeealiste kasvatamisel nende huve reguleerida ja suunata, soodustades sellega nende sihikindluse arenemist ning võideldes tolles eas nii sageli esineva huvide killustatuse vastu.

Püstitades oma kasvandike ette eesmärke, mille saavutamiseks tuli palju vaeva näha, organiseeris A. Makarenko sellega niihästi murdeealiste teadvust kui ka tegevust. Tähelepanekud koolidest näitavad, et õppimises kõige hooletumadki murdeealised on väga aktiivsed, kui nad huvitavasse töösse lülituvad. Sõja ajal ilmutasid Moskva-lähedaste lastekodude murdeealised kasvandikud, kes koolis olid küllaltki halva õppeedukusega, suurt entusiasmi ja hoolsust, kui neil tuli asuda osa võtma tööst, mis oli suunatud lastekodude eluliselt tähtsate majanduslike vajaduste rahuldamiseks, või kui nad kogusid vanametalli, ravimtaimi jms. meie armee vajaduste jaoks.

Kui murdeealise vajadus iseseisvuse ja enesealgatuse järele on rahuldatud, siis muutuvad õppimishuvid tal peamiseks.

«Tõeliselt armastan ma koolis ainult füüsikat,» ütles üks VI klassi õpilane ja selgitas seda järgmiselt: «Kas võib füüsikat mitte armastada, kui sa P. I. (õpetaja) tundides alati töötad, kat-

seid teed, ülesandeid lahendad, saad vastuseid huvitavatele küsimustele.»

Kui murdeealistega töötav klassijuhataja tahab nende töövõimet tõsta, peab ta alati klassikollektiivi ette konkreetseid ja suuri ülesandeid püstitama. Meenutades oma murdeea-aastaid, ütles üks üliõpilane: «Kui mind õpetati v õ i t l e m a õppeedukuse ja distsipliini eest, hakkasin ma paremini õppima ja paremini käituma ... Sõnad «täitke oma õpilaskohust» mõjusid meile vähe, palju efektiivsemad olid üleskutsed kollektiivseks võitluseks edukamate tulemuste eest õppetöös.»

Mida aktiivsem on murdeealine tunnis, seda paremini ta selles tunnis töötab. Tihti ei armasta murdeealised tunnis lihtsalt istuda ja õpetaja seletusi kuulata, vaid neile meeldib tunnis t ö ö t a d a, oma aktiivsust rakendada.

Haarates murdeealisi õpinguisse ja töösse eesmärgiga, et need muutuksid nende põhilisteks huvisfäärideks, peavad pedagoogid ilma pedantsuseta ja austusega suhtuma murdeealiste teistesse huvidesse, mis on eriti omased sellele eale, kusjuures neid huve ei tohi alla suruda, vaid reguleerida.

Võtame näiteks murdeealiste huvi lugemise ja spordi vastu. Nagu eespool märgitud, eelistavad murdeealised fabulaarset paeluvat kirjandust, kus esineb palju seiklusi. Kunagi ei maksa h u k k a m õ i s t a niisuguse kirjanduse lugemist, vastandades seda näiteks klassikalisele või nõukogude ilukirjandusele. Huvi tekitamiseks klassikalise kirjanduse vastu tuleb murdeealisele selgitada selle elulist tähtsust, näidata, kuidas see aitab paremini mõista elu ja annab suuna õigeks tegutsemiseks. Mis puutub nõukogude kirjandusse, siis tuleb soovida, et murdeealistele määratud raamatutes oleks küllaldaselt tegevuslikku dünaamikat. Murdeealised kritiseerivad, ja mitte päris asjata, mõningaid teoseid selle pärast, et neis on juba esimestest lehekülgedest peale selge, millega teos lõpeb, samuti ei ole nad rahul nii mõningaiski teoseis esineva pealetükkiva õpetlikkusega.

Vahel murdeealised ei loe, vaid «neelavad» raamatuid, vajalikul määral nende sisusse süvenemata. Võitluses niisuguse ebaproduktiivse lugemise vastu on kasulik vestelda loetust sel viisil, et oleks võimalik millegi üle vaielda, et murdeealised veenduksid tegelikult, kui suur tähtsus on arutelu suhtes tähelepanelikul ja hoolsal lugemisel.

Enamikul murdeealistest esineb «tormiline» huvi spordi vastu. Pedagoogide ja vanemate juures tuleb mõnikord ette sellele huvile «viltu vaatamist». Tõepoolest harrastavad murdeealised sporti sageli selliselt, et õppimishuvid tagaplaanile jäävad, või siis ei täida nad sporti harrastades enam elementaarseid tervishoiunõudeid. Niisugustel juhtudel peavad kasvatajad murdeealiste spordihuvid viima teatud piiridesse, kuid kunagi ei tohi endale lubada halvustavat suhtumist spordisse, spordihaigetesse jne. Vastupidi,

isegi neid murdeealisi, kes spordi ja kehakultuuri vastu erilist huvi ei ilmuta, kuigi neil on kõik võimalused sellega tegelemiseks, tuleb tollesse tegevusse kaasa haarata, sisendada neile seda võistlusvaimu, mis nii väga meeldib murdeealistele.

Murdeealiste kasvatusliku mõjutamise vahendeid tuleb kasutada selle ea iseärasusi arvestades.

Murdeealistele ei mõju veenmis- ega selgitussõnad, kui nendel on pedantse manitsemise ja keelu iseloom. Murdeealistele ei mõju ei «hale jutt», nagu nad ise väljendavad, ega «loengud» nende käitumise kohta. Kui vanemad või õpetajad murdeealiste mõjutamiseks räägivad näiteks, et tuleb austada vanemate või õpetajate tööd, kes näevad palju vaeva laste kasvatamisel, siis paremal juhul tekib murdeealistel haledustunne oma vanemate vastu, mis vähe sobib kokku lugupidamisega. Mitte seda laadi manitsustega ei kasvatata noortes peenetundelisust, vaid faktide esitamisega, mis nende tõrksust leevendab. Nimetades pikki seletusi ja veenmisi «loenguteks», tahavad murdeealised sellega öelda, et too mõjutusvahend pole nende suhtes efektiivne; nad kuulavad ilma erilise huvita «loengu» ära ja toimivad ikka endist viisi. A. Makarenko ei kasutanud ei «haledat juttu» ega «loenguid» murdeealiste kasvatamisel.

Mõned mõjuvad sõnad, iseloomulikud konkreetsed faktid avaldavad murdeealistele suuremat mõju kui pikad manitsused. Üks V klassi poiss sai koolis hakkama mingi vembuga. Tema ema sai sellest kohe teada. Kodus ootas poiss, et ema hakkab teda noomima, kuid ema vaikis. Lõunalauas ei pidanud poiss enam vastu ja ütles: «Ema, millal sa siis mind manama hakkad?» Selle peale kostis ema: «Kostja, mulle on veel aega vaja, et ma tõesti uskuma jääksin, et sa nii võisid käituda.» Poeg, kes polnud kaugeltki piripill, hakkas nutma. Need olid head pisarad, ema sõnad leidsid tee tema südamesse ning panid poisi kahetsema ja ennast parandama.

Murdeealistega tegeldes tuleb osata kasutada elust või kirjandusest võetud eeskujusid. Kui klassijuhataja tõi murdeealistele eeskujuks parima õpilase, protesteerisid nad kooris: «Tanja on väljamõtleja, me ei taha üldsegi niisugused olla.» Parem on neile piltlikult näidata kaaslaste üksikuid positiivseid toiminguid ja tegusid. Selle asemel et öelda: «Olge nagu Tanja», tuleks öelda: «Töötage nii korralikult nagu Tanja, kes ei raiska asjatult aega, kes jõuab ühtaegu hästi õppida ja ka vaba aega sisukalt veeta.» Väga ettevaatlikult tuleb kasutada negatiivseid näiteid, mis võiksid murdeealistes tekitada viha, ebasõbralikku suhtumist või jõhkrat irvitamist kaaslaste üle.

Kirjanduslikke eeskujusid peavad murdeealised mõnikord enese jaoks mittesobivaks. Rääkides näiteks krasnodonlastest kui piiritult kodumaale andunud kangelaste omamoodi ideaalsetest eeskujudest, ütlesid murdeealised: «Me kõik austame neid kui

kangelasi, kuid ega me nendeni jõua. Ja kus me saaksimegi oma mehisust näidata?» Murdeealised peavad teadma, et positiivsete kirjanduslike kangelaste jäljendamine pole nende kopeerimine, sest elutingimused on kõikidel erinevad, et tuleb lugu pidada nende kangelaste positiivsetest omadustest, selleks et kasvatada neid iseendas, et rakendada neid oma tegevuses.

Iseseisvusele kalduvate murdeealiste suhtes on suur tähtsus niisugusel päeva- ja elurežiimil, mis korraldaks nende elu, kuid nii, et liigne reglementeerimine poleks pealetükkiv ega kitsendav. Mitte üheski teises koolieas pole õpilaste klassivälise töö organiseerimine nii oluline kui murdeeas. Murdeealistel on võimalus kultuurselt puhata, võttes osa neid huvitavate ringide tööst koolis, külastades raamatukogusid ja lugemissaale, tegutsedes pioneerimajades ja paleedes, sportides. Soovitades murdeealistele klassivälise kultuurse puhkuse üht või teist vormi, ei tohi seda neile peale suruda, et huvi asemel mitte vastikust esile kutsuda. Tuleb püüda selle poole, et murdeealised ise valiksid need kultuurse puhkuse vormid, mis kasvatajate arvamuse kohaselt on neile eriti kasulikud. Tuleb jälgida seda, kui tihti murdeealised käivad kinos. Juhtub, et nad vaatavad mõnda filmi kaks korda järjest, istuvad liiga palju televiisori ees ja isegi eelistavad neid filme, mis on lastele alla 16 aastat keelatud. Niisugustel filmidel võib olla murdeealistele halb mõju — võib kasvada näiteks nende huvi seksuaalprobleemide vastu. Nii nagu teistelgi juhtudel ei mõju ka siin üksnes keeld ja vanemad teevad õigesti, kui nad — et mitte oma lapsi rikkuda — televiisori välja lülitavad ja loobuvad nende filmide vaatamisest.

Eriti suur osatähtsus murdeealiste klassivälises tegevuses on pioneeriorganisatsioonil. Pioneerirühma ja -maleva töös kujuneb kommunistlik ideelisus, andumus kodumaale, tööarmastus, seltsimehelikkus ja kollektivism, püsivus, osavus, julgus ja isiksuse teised jooned. Kuid see töö peab olema haarav ja mitmekesine ning vastama murdeea vajadustele. Vestlused murdeealistega pärast pioneerilaagris viibimist näitasid, et murdeealiste suhtumine laagrielusse on väga erinev, olles otseses sõltuvuses selle elu huvitavusest ja korraldusest, sellest, kui hästi on selles seostatud vajalik asjalikkus ning lõbusus.

3. Vanema kooliea psühholoogia

Arengutingimused vanemas koolieas

Umbes 15-st kuni 18—19 aastani esineb psüühilise arengu uus periood, mida võib nimetada vanemaks koolieaks, kuigi seda ei saa tingimata seostada õpetamise ja kasvatamisega üheteistkümneaastase kooli vanemates klassides.

Vanemasse kooliikka kuuluvad IX—XI klasside õpilased. Seda

eluperioodi on õige nimetada ka *varaseks nooruseks*, sest et selles eas põimuvad omapäraselt lapse- ja murdeea omadused joontega, mis on iseloomulikud noorusele ja osaliselt täiskasvanutelegi; noorukieale omaste joonte kõrval esineb siin sageli ka teiste vanusejärkude, eriti murdeea jooni, kusjuures uue ja vana võitlus selles võtab vägagi mitmekesised vormid.

Vanemate õpilaste füüsiline areng läheneb täiskasvanute füüsilisele arengule. Enamikul noorukitel ja neidudel lõpeb vaadeldaval vanuseperioodil suguline küpsemine. Sellega seoses aeglustub nende kasvutempo, suhteliselt suureneb kopsumaht, kasvab lihasejõud ning tõuseb füüsiline töövõime. Peaaju koore närvirakud on juba välja kujunenud, kuid nende funktsionaalne areng jätkub. Kõik need on soodsad faktid füüsiliseks arenguks.

Ühtlasi esineb nendel aastatel veel niihästi südame-veresoonkonna kui ka närvisüsteemi (tsentraalse ja perifeerse) mõningat kõrgenenud tundlikkust igasuguste väliste mõjude suhtes. Küllaldase hoolitsuse puudumisel noormeeste ja neidude tervise eest võivad just varases nooruses tekkida näiteks sellele eale spetsiifilised südamehaigused (nn. «noorte südamehaigus») ja neuroosid.

Tuleb märkida ka seda, et mõnedel õpilastel suguline küpsemine hilineb ning see toimub juba vanema kooliea perioodil. Hilinenud suguline küpsemine tähendab mõnikord ühtaegu ka selle kiiremat kulgemist, millega võib mõnikord noormeestel ja neidudel kaasneda ärevus, kui hilinenud sugulise arenguga õpilased ennast kaaslastega võrdlevad. Mõnikord esineb aga ka teatud mahajäämist füüsilises arenemises, mille puhul vanemate klasside õpilased näevad välja nagu murdeealised. Niisuguste vanemate klasside õpilaste kohta ütlevad õpetajad: «Nendes on veel palju lapselikku.»

Tootmisega seostatud õpingud IX—XI klassis annavad noormeestele ja neidudele teatud kutsealase kvalifikatsiooni, ühe või teise kategooria mingisugusel kutsealal. Töötades vabrikutes ja tehastes, astuvad vanemate klasside õpilased reaalsetesse tootmissuhetesse, süvenevad kollektiivi töösse ja rikastuvad teadmistega kaasaegsest tootmisest, selle tehnilisest sisseseadest, töö organiseerimisest, tehniliste protsesside iseärasustest. Kõigel sellel on oluline mõju õpilase isiksusele ja eelkõige tema tööalasele suunitlusele.

Mõned noormehed ja neiud saavad erihariduse tehnikumides või siis õhtukoolides, töötades samal ajal tootmises.

Ükskõik missugusel viisil noored kutsealast tööd ka ei õpiks, annab see neile niisuguse tootmisalase ettevalmistuse, millel on suur tähtsus nende edasise kutsevaliku ja mitmekülgse arengu seisukohalt.[66]

---

[66] Varase nooruse psühholoogia edasine käsitlemine baseerub materjalil, mis puudutab vanemat kooliiga; noortööliste ja tehnikumiõpilaste psühholoogia alalt teaduslikud andmed peaaegu puuduvad.

Varase nooruse tähtsus inimese elutee etapina on küllalt suur. Vanematel õpilastel on koolis tavaliselt kõige vastutusrikkam positsioon, nad omandavad teatud autoriteedi nooremate õpilaste ja osaliselt ka murdeealiste seas. Vanemates klassides toetuvad õpetajad oma töös juba palju suuremal määral vanemate õpilaste arenenud teadlikkusele ning iseseisvusele.

Ka perekonnas on noormeestel ja neidudel palju vastutusrikkam positsioon kui murdeealistel. Kui murdeealised näiteks tahavad kodus näida täiskasvanumatena, siis noormeestel ja neidudel faktiliselt ongi kodus juba paljud täiskasvanutele omased õigused ning kohustused: nad võtavad sageli aktiivselt osa koduste probleemide arutamisest, asendavad vanemaid nooremate venade ja õdede kasvatamisel.

Varases nooruses toimuvad nõukogude noorte elus tähtsad sündmused. Meie noormehed ja neiud saavad valimisõiguse ja passi, vormistavad oma kodanikuõigused.

Selles eas saavad paljudest pioneeridest kommunistlikud noored. Kui antud eluperioodi nimetatakse varaseks nooruseks, siis oleks täielik alus seda nimetada ka varaseks komsomolieaks.

Kommunistlikku noorsooühingusse, sellesse nõukogude noorsoo eesrindlikku väesalka ja partei reservi astumine on õpilastele üheks tähtsamaks elutähiseks. Paljud kommunistlikud noored on pioneerijuhtideks nooremates ja keskmistes klassides ning täidavad sel viisil kasvatajate vastutusrikkaid kohustusi.

See iga on peamiselt *maailmavaate, eneseteadvuse, inimese iseloomu ja elulise enesemääramise,* tulevikupüüdluste *kujunemise* iga, omapärase romantika ja unistamise iga, see on *suure loominguvajaduse, uute tundmuste tekkimise* iga, mille hulgas on ka *esimene armastus,* mis jätab tunduva jälje inimese ellu.

Kuigi õpilased vanemates klassides muutuvad täiskasvanuteks, tuleb noortes säilitada neid parimaid jooni, mis on omased nooruseale. Esinedes kõnega riiklike tööjõureservide töötajatele, hoiatas M. I. Kalinin neid, et nad ei muudaks õpilasi enneaegu täiskasvanuteks, ei kaotaks neis «kõike, mis on omane noorusele. Neid ei tohi muuta igavateks inimesteks, kes enneaegselt püüavad täiskasvanud olla».

Nõukogude Liidus on inimene õigete kasvatustingimuste korral hingelt noor kuni vanaduseni. Nooruslikku õhinat ja entusiasmi võib näha tööeesrindlaste, tööliste ja kolhoosnikute ning suurte nõukogude teadlaste tööalastes otsingutes.

Meie õpetajad peavad vanemates õpilastes kasvatama noorusele omaseid parimaid jooni ja tegema seda nii, et need jääksid alles kogu eluks.

Vanemate klasside õpilaste õppetöö muutub eriti vastutusrikkaks seoses kooli lõpetamise ja küpsustunnistuse saamise perspektiiviga ning ettevalmistusega tööleminekuks või edasiõppimiseks.

Moskva õpilaste küsitlemise alusel võib teha järelduse, et õppetööks klassis ja kodus kulutavad õpilased enamasti 10—11 tundi, mõnikord ka 12—13 tundi. Veerandi lõpus, eksamite eel ja eriti eksamite ajal võtab õppetöö noormeestelt ja neidudelt eriti palju aega.

Selles eas on õppimine ja töö õpilaste eluliste *huvide* keskpunktis. Sellest aspektist vaadatuna on iseloomulik ühe X klassi tütarlapse mõtteavaldus: «Ma mõtlen palju ettevalmistusest tulevaseks tööks. Sellest, missuguse teadmiste ja oskuste pagasiga ma lahkun koolist, sõltub minu tulevik ning eelkõige küsimuse lahendus, ka ma suudan edukalt töötada.»

Meie kooli vanemate klasside õpilased annavad rohkem kui murdeealised endale aru sellest ühiskondlikust tähtsusest, mis on kooli edukal lõpetamisel. Murdeealistest sügavamalt seostavad nad oma õppeedukust kohusetäitmisega kodumaa ees, saavad paremini aru, milline tähtsus on meie maal haritud inimestel ja kvalifitseeritud kaadritel ning nad tahavad kuuluda just selliste kaadrite hulka.

Õieti öelda kasvab alles vanemates klassides huvi õppeaine vastu üle huviks teaduse vastu, mida antud õppeaine esindab. Noormehed ja neiud teavad niihästi üksikteaduste kui ka laialdasemate teadusharude olemasolust, nad teavad ka, et iga teadus kujutab endast mõistete süsteemi. Nad annavad endale aru sellest, et õppeaine õppimine on alles teadusliku distsipliini omandamise algus. Nad suudavad juba teadlikult ilmutada huvi ühe või teise teaduse vastu ja teaduse vastu üldse ning see huvi muutub neil üheks oluliseks õppimise motiiviks.

Vanemate klasside õpilaste huvi õppimise vastu lähtub ka teistsugustest motiividest: soovist teha heameelt vanematele või teistele lähedastele inimestele, sõbrale antud lubaduse täitmisest, mõnikord ka enesearmastusest või auahnusest. Kuid teadlikumatel õpilastel seostuvad niisugused motiivid põhiliste motiividega ning need ei varjuta olemasolevat huvi valitud töö vastu, millega kaasneb püüd saada selleks vajalik ettevalmistus.

Vanematel õpilastel esineb ka õppetöösse mitte küllalt teadliku suhtumise juhtumeid. Nii arvas üks IX klassi tütarlaps ekslikult, et ajalooõpetaja suhtub temasse eelarvamusega — paneb talle halvemaid hindeid, ning otsustas seetõttu ajalugu mitte enam õppida. Tal oleks õigem olnud vastu võtta kainem otsus: tõestada õpetajale, et ta on täiesti võimeline «viitele» õppima. Üht IX klassi õpilast tõmbas terve poolaasta jooksul õppetööst kõr-

vale tegevus draamaringis, milles ta väga silma paistis. Ta arvas siis, et tema «näitlejatalent» on olulisem õppeedukusest koolis, kusjuures poisi seda veendumust toetas ka tema näitlejast sugulane.

Taolisi juhtumeid võib vältida, kui kasvatada noormeestes ja neidudes printsipiaalsust, teadlikku sihikindlust ning vastutustunnet.

Üldine huvi õppimise vastu esineb vanematel õpilastel koos küllaltki selgelt väljenduva *valiva* ja seejuures püsiva *suhtumisega õppeainetesse*. Ühed õpilased tunnevad rohkem huvi füüsika vastu, teistele meeldib kirjandus, kolmandaid rahuldab kõige rohkem tegelemine bioloogiaga. Viimased ei piirdu ainult õpiku uurimisega, vaid loevad ka vastavasisulisi teoseid, töötavad heameelega kooli õppe-katseaias ja kolhoosis ning abistavad põllumajandusliku inventari remontimisel.

Vanemates klassides võib eristada kaht õpilastüüpi: ühetaoliselt jagunenud õppehuvidega ja selgelt väljenduva huviga ühe teaduse või mitme teaduse vastu. Näitena teise tüübi kohta võib tuua IX klassi õpilase Oleg T., kelle lemmikaineteks on füüsika ja matemaatika; ta on matemaatikaringi aktiivne liige, kes unistab tööst täppismehhaanika alal ja kellel ei esine mingit kalduvust tegelemiseks humanitaarainetega, milles õpib vaid «kolmedele».

Vanemad õpilased on veelgi enam kiindunud oma koolisse, mille nad varsti peavad maha jätma, ja armastavad seda rohkem kui nooremad õpilased ning murdeealised. Kuulus partisan, Nõukogude Liidu kangelane Jevgenia Rudneva kirjutas oma päevikus: «Ma olen kindel, et üliõpilaste elu pole vähem huvitav kui koolielu ja ma püüan selle tundmatu elu poole. Kuid endist elu on kahju maha jätta (jah, kahju!) mitte hirmust tuleviku ees — ei! — vaid sellepärast, et koolist on jäänud ainult head mälestused. Ma armastan kooli.» Just vanemad õpilased otsustavad sageli ka pärast lõpetamist kooliga tihedat sidet pidada. Moskva 110. kooli eeskujul levib praegu üha enam järgmine traditsioon: teatud päeval kogunevad armsakssaanud kooli endised õpilased, et kohtuda oma endiste koolikaaslaste ja õpetajatega ning jagada muljeid oma tööst.

Õppetöö kooli vanemates klassides esitab õpilastele suuri nõudeid õppematerjali omandamises, oskuses iseseisvalt ja loovalt töötada kirjandite ning ettekannete kallal. Koolides kasvavad paljud vanemate klasside õpilaste ringid üle õpilaste vabatahtlikeks teaduslikeks ühinguteks («Noor matemaatik», «Noor tehnik» jms.). Nende ühingute tööst võtavad osa murdeealised ja vanemate klasside õpilased.

Õppetöö komplitseeritus, mitmekesisus ja vastutusrikkus sunnivad õpilasi hoolikalt oma tööd organiseerima, iseseisvalt oma tegevust planeerides, aega arvestades, iseennast kontrollides, mõnikord ka efektiivsemaid töövõtteid ja -meetodeid kasutades,

ratsionaalselt konspekteerides ja vajalikest teostest materjali hankides. Üksikute vanemate klasside õpilaste halb õppeedukus on sageli seletatav sellega, et nad ei pööra tähelepanu aja planeerimisele koduste ülesannete tegemisel.

Koos edusammudega õppetöös esineb noortel *suur progress* vaimses arengus ja vaimses töövõimes, mis arendavad mitte ainult mõistust, vaid ka isiksust tervikuna, tema emotsionaalseid ja tahtelisi omadusi.

Õppimine kooli vanemates klassides, samuti ka osavõtt ringide tööst nõuab *vaatlusvõime* suurt arengut. Noorukieas muutuvad vaatlused sihikindlamateks ja süstemaatilisemateks, need on rohkem kui murdeealistel teise signaalsüsteemi (millest on lahutamatu spetsiifiline sõnaline ehk kõneline mõtlemine) reguleeriva mõju all. Töötades keemialaboratooriumis, füüsikakabinetis, kooli töökojas, on vanemate klasside õpilased oma vaatlustes murdeealistest palju sihikindlamad ja püsivamad, nende tähelepanu on püsivam ja sageli ka intensiivsem.

Vanemate klasside õpilased mõistavad palju sügavamalt kui murdeealised eksperimendi väärtust, millega seoses tõuseb mitte ainult nende huvi, vaid kasvab ka oskus iseseisvate laboratoorsete tööde sooritamiseks. Eksperimenteerimine kui aktiivne sekkumine uuritava nähtuse arengusse vastab meie noormeestele ja neidudele omase loova juurdlemise ja leiutamise vaimule.

Vanemate klasside õpilaste vaatlusvõime ei arene ilma õpetajatepoolse juhtimiseta. Õpilasi tuleb harjutada oma vaatlustes mitte laiali valguma, vaid allutama need alati püstitatud ülesandele, mitte ruttama järeldustega, seni kuni pole kogunenud küllaldaselt faktilist materjali ning samal ajal I. Pavlovi väljenduse kohaselt «mitte jääma faktide pealispinnale». Suur osatähtsus õpilaste vaatlusvõime arengus on vilumustel, mis osutuvad vajalikuks praktiliste ja laboratoorsete tööde tegemisel.

Suurem küpsus kui murdeealistel ilmneb ka vanemate klasside õpilaste *mälu* töös.

Selles eas on mehhaaniline äraõppimine juba harukordseks erandiks, kuid kui see üksikutel juhtudel osutub siiski vajalikuks (näiteks terminite täpsel äraõppimisel, kui neile pole võimalik anda sõnalist seletust või seletada neid näitlike vahendite abil), siis ei kutsu see noormeeste ja neidude juures, erinevalt paljudest murdeealistest, enam esile protesti.

Püüdes äraõpitavast materjalist paremini aru saada, õpivad vanemate klasside õpilased rohkem tähelepanu pöörama teksti põhilisele teemale, kavandama selle plaani, välja tooma olulisi mõtteid, ära märkima omandamiseks vajalikke toetuspunkte, seostama uut materjali juba olemasolevate teadmiste ja elukogemustega, kasutama selliseid võtteid nagu allakriipsutamine, konspekteerimine, skeemide koostamine. Kõik see tähendab, et noorukieas tõuseb kujundatavate ajutiste seoste süsteemsuse tase.

Ühtlasi esineb vanemate klasside õpilastel ka mõningaid sellele eale omaseid puudusi õppematerjali äraõppimisel. Nii armastavad noorukid ja neiud veelgi vähem kui murdeealised ennast koduste ülesannete tegemisel kontrollida, õpitavat valjusti «üles ütelda». «Ega ma pole esimese klassi laps, et «pobiseda» seda, mida ma õpikust loen,» ütles üks IX klassi õpilane. Õpitava omandamisel esineb ka kordamise alahindamist, samuti hoolimatust elementaarsete tervishoiunõuete täitmisel, nagu näiteks õpitava materjali lugemine lamades, harjumus hilise ööni ülal istuda, selle asemel, et koduseid ülesandeid varasemal hommikutunnil teha. Sellepärast ongi eriti oluline kasvatada vanemate klasside õpilastes teadlikku suhtumist režiimisse ja tervishoiunõuete täitmisesse. Palju saavad selles osas ära teha ka lastevanemad.

Mõtlemine on noormeestel ja neidudel murdeealistega võrreldes rohkem organiseeritud — järjekindel ja põhjendatud. Nende mõtlemise organiseeritus avaldub eelkõige oskuses seostada õppeaine erinevaid osi teadmiste harmooniliseks süsteemiks, arusaamises üldisemate ja vähem üldisemate osade suhtest, faktide ja mõistete õiges klassifitseerimises. Nii nagu vanemate klasside õpilaste suulisteski vastustes, samuti esineb ka nende kirjandites ja ettekannetes üha harvemini juhuslikke ning ootamatuid üleminekuid, mõtet suunavad rohkem sisemised kui välised seosed, mida küllalt sageli kasutavad murdeealised. Mõtlemise põhjendatus avaldub tõestuse selges eraldamises teesist, täiesti kindla eristamises tõenäolisest või võimalikust, oma otsustuste läbimõtlemises ja neisse küllaltki kriitilises suhtumises, mis nõuab süsteemsust ajutiste seoste kujunemises ning esimese ja teise signaalsüsteemi õiget koostööd.

Seoses üldise vaimse arenguga ning selle hulgas ka vaimse silmaringi laienemisega täheldatakse suuremat sügavust noorte mõtlemises: olulise väljatoomine objektidest, nähtuse peamise põhjuse mõistmine, üksikküsimuste seostamine suurte maailmavaateliste teemadega.

Noortele on omane *mõistuse elavus*, mis sõltub mitmetest põhjustest, nende hulgas ka närvisüsteemi tüübist, ning mis avaldub võimes teraselt tunnetada probleemi, orienteeruda kiiresti probleemi lahendamiseks vajalikus materjalis, taiplikkuses ja leidlikkuses. Noorus hindab kõrgelt ka *teravat mõistust*, mille olemasolu korral inimene leiab nähtavate faktide taga sügavamaid, peidetud põhjusi, tunnetab uut, oskab ette näha, püstitab julgeid hüpoteese. Noortele meeldivad niisugused õpetajad, kes oma õppematerjali seletamisel ei piirdu õpikuga, kes oskavad vastata «rasketele» küsimustele ja õpilastes nende vastu huvi äratada.

Lahutamatus seoses mõtlemisega areneb ka vanemate klasside õpilaste *kõne*. Õpilaste sõnavara rikastub tunduvalt uute teaduslike terminitega, kasvab oskus opereerida kõnes keeruliste lausetega, kõne muutub väljendusrikkamaks ja täpsemaks. Vanemad

õpilased püüavad oma suulistes esinemistes ja ka kirjalikes töödes kasutada head kirjakeelt, pole sageli rahul oma mõtete väljendamisega, kuid sageli kalduvad nad vaimustuma kõne välisest kujundilisusest ja kasutavad liigset emotsionaalsust.

Noorukieas areneb suurel määral *fantaasia*, kusjuures noormehed ja neiud kontrollivad oma fantaasiat rohkem kui murdeealised; loodavad fantaasiakujutlused, kogu oma emotsionaalsusele vaatamata, ei irdu neil seejuures tegelikkusest.

Reprodutseeriva fantaasia abil «kalduvad» vanemate klasside õpilased ajalootundides sihikindlamalt ja suurema enesekontrolliga teistesse ajastutesse, kujutlevad nende ajastute eluolu, õigusi ja materiaalset kultuuri; geograafiatundides kujutlevad piltlikult mitmesuguste maade loodust ja inimesi; kirjanduse õppimisel seavad nad end mõttes kirjanduslike tegelaste (näiteks osavõtjateks «läänlaste» ja «slavofiilide» palavatest vaidlustest) ja kirjanduslike kangelaste asemele; matemaatika- ja füüsikatundides kombineerivad nad ruumilisi vorme ja suhteid kolmemõõtmeliste esemete tundmaõppimisel tasapinnaliste jooniste järgi.

IX klassi õpilaste reprodutseerivale fantaasiale pühendatud A. Dudetski uurimuses on rõhutatud, et nende õpilaste fantaasiakujutlusi iseloomustab, erinevalt mälukujutlustest, suurem individuaalsus või suur hulk isoleeritud tunnuseid või siis vastupidi — ainult kirjelduses esineva üldise peegeldamine ilma selle täpse ja kindla detailiseerimiseta. Kujundi reprodutseerimise kõige raskemaks etapiks oli seejuures mitmesuguste tunnuste sünteesimine terviklikuks kujundiks, seda sünteesimist kergendas aga toetumine visuaalsele näitlikkusele.

Noormehed ja neiud peavad näitlikule materjalile toetuma selleks, et reprodutseerivasse fantaasiasse ei kanduks liigset subjektivismi, kuid tingimusel, et õpilased mitte ainult ei peaks meeles illustratsioone, vaid ka sõnalise kirjelduse põhjal *reprodutseeriksid* kujundeid. Ühes katses lasti IX klassi õpilastel romaanist «Sõda ja rahu» kirjeldada Nataša Rostova välimust, kusjuures üks katseisikute rühm vaatles eelnevalt illustratsioone, teine aga mitte. On iseloomulik, et need õpilased, kes nägid illustratsioone, kus Nataša oli kujutatud väga kena neiuna, rõhutasid kirjeldamisel tema ilu, need aga, kes illustratsioone ei näinud, andsid üldiselt elava, konkreetse ja plaanipärase kirjelduse, kus märkisid, vastavalt L. Tolstoi sõnadele, et Nataša polnud iludus. Nad meenutasid romaani sõnu (andes öeldut edasi oma sõnadega): «Nataša kõhn ja kahvatu nägu oli enam kui inetu, — see oli hirmus. Kuid vürst Andrei ei näinud seda nägu, ta nägi naervaid silmi, mis olid imeilusad.» Seega peavad õpilased kunstilise kujundi omandamiseks seostama näitliku materjali ratsionaalse kasutamise iseseisva tööga kujundi loomiseks kirjelduse põhjal.

On iseloomulik, et mõned noormehed ja neiud lisavad kunstilise kujundi reprodutseerimisel sellele midagi oma soovi kohaselt. Nii

ütlesid mainitud katses mõned õpilased: «Aga meie peame Natašat siiski ilusaks, ta peab olema ilus.»

Reprodutseerivat fantaasiat esineb noorte tegevuse kõikides liikides, mis selles eas on väga mitmekesine. Vanemate õpilaste kirjanduslikus loomingus on ülekaalus luuletused, mis peamiselt on lüürilised, harvemini esinevad valmid ja ballaadid; noorukid ja neiud kirjutavad ka olukirjeldusi, jutustusi, harvemini novelle, romaane või draamateoseid. Noorte kirjandusteoste temaatika hõlmab niihästi huvitavaid sündmusi meie maa, kooli ja kollektiivi elust, kui ka intiimsemaid elamusi, kuid mõlematel juhtudel domineerib lüüriline toon. IX ja eriti X klassis esinev õpilaste kirjandusliku omaloomingu mõningase vähenemise tendents on seletatav niihästi õppekoormuse suurenemisega kooli viimastes klassides, kui ka kriitilisema ja ettevaatlikuma suhtumise arenemisega oma loomingusse.

Mõned noormehed ja neiud proovivad oma jõudu kujutavas kunstis, muusikas, teatrikunstis, kusjuures noortel esineb mõnikord taunitavat loominguliste otsingute laialipillatust, püüdu alustada uut tööd enne eelmise lõpetamist.

Selles eas esineb vähekontrollitava, elust irdunud fantaasiatöö üksikuid fakte, mis on seotud mõnikord tekkiva vastumeelsusega tegelda igapäevase, «tavalise» tööga, samuti aga ka selle suurenenud emotsionaalsusega, mille puhul fantaasia on muutliku, kapriisse meeleolu vangistuses.

Tähtis koht noormeeste ja neidude vaimse arengu tingimuste seas on *lugemisel*, mis on neil vabal ajal üheks lemmiktegevuseks ja peamiseks enesetäiendamise vormiks. Lugemisel selles eas on mitmeid eesmärke, kuid eriti palju loetakse eesmärgiga, et leida elu mõtet, et saada vastust sügavalt erutavatele küsimustele. Elav ja efektiivne õpetlikkus ilma pedantsuse või liigse moraliseerimiseta — selline peab olema raamat, mis haarab noori. Ühtlasi otsivad noormehed ja neiud ilukirjanduslike teoste lugemisel ka esteetilist naudingut, materjali oma kirjandusliku maitse arendamiseks kunstiliste kujundite kaudu, kangelaste sisemiste elamuste avamise kaudu.

Paljud noormehed ja neiud mitte ainult ei loe raamatuid, vaid teevad neist ka väljakirjutusi, koostavad annotatsioone ja konspekte. Selles eas kasvab märgatavalt püüd omada isiklikke raamatuid, luua oma raamatukogu, et «saaks igal ajal, kui ma ainult tahan, töötada raamatuga, üle lugeda lehekülgi, mis mind huvitavad», nagu ütles üks X klassi õpilane.

Vanemate klasside õpilased armastavad lugeda nõukogude ilukirjanduse paremikku: N. Ostrovski, M. Šolohhovi, A. Fadejevi, K. Paustovski, K. Fedini ja teiste teoseid, nad armastavad ja austavad meie kirjandusklassikat, nimetades tavaliselt lemmikkirjanikena L. Tolstoid, A. Puškinit, M. Lermontovi, A. Tšehhovit, N. Gogolit, N. Nekrassovit, I. Turgenevit, M. Gorkit. Väliskirjani-

kest on meie noorte hulgas kõige populaarsemad Jack London, Hugo, Voynich, Dickens, Dreiser, Balzac, Stendhal, «kergeks lugemiseks» aga Dumas ja Conan Doyle.

Vanemate klasside õpilaste massilise poliithariduse peamiseks allikaks on ajalehed ja ajakirjad: «Komsomolskaja Pravda», «Kommunist» ja «Molodoi Kommunist». Raamatute hulgas, mida õpilased kodus uurivad, on K. Marxi ja F. Engelsi valitud teosed ning V. I. Lenini teosed.

Populaarteadusliku kirjanduse lugemine tehnika, põllumajanduse jm. alalt on vanematel õpilastel selgelt väljenduva valiva iseloomuga. Õpilased, kes tahavad saada kvalifitseeritud töölisteks, tehnikuteks või inseneridеks, tunnevad huvi tehnilise kirjanduse vastu, need aga, kes tahavad kolhoosi tööle minna, tunnevad rohkem huvi loodusloolise ja põllumajandusliku kirjanduse vastu. Raamatud ja brošüürid, mis valgustavad meie teaduse kõige eredamaid saavutusi, on noorte üldise huvi objektiks.

J. Samarini spetsiaalselt korraldatud uurimus näitas, et vanemate klasside õpilaste vaimse tegevuse stiilis esineb erinevusi. Nende õpilaste vaimse töö parimat stiili iseloomustab sihikindlus, oskus juhtida psüühilisi protsesse ja allutada neid õppetöö eesmärkidele, õigete tehniliste võtete (plaani koostamine, konspekteerimine jne.) valdamine ning lõpuks, oma töö ajaliselt õige organiseerimine, püüd tõsta saavutatud teadmiste taset. Niisuguse töö-stiili väljakujundamise eest on noormehed ja neiud tänu võlgu eeskätt oma õpetajatele. Vanemate klasside õpilased võivad ilmutada ühesugust vaimse töö stiili niihästi õppetundides kui ka klassivälises töös, kuid mõnikord võib see ka ühel ja samal õpilasel olla erinev.

Mõned noormehed ja neiud on täpsed ja korralikud ringitöös, tundidesse aga jäävad hiljaks; ringis on nad tähelepanelikud ja aktiivsed, tundides aga loiud ja passiivsed. Mõnikord on niisugune erinevus vaimse töö stiilis seletatav sellega, et ringide juhid, olles rahul selliste õpilaste tööga, ei esita neile kohustuslikku nõuet muuta oma suhtumist õppetöösse. Suur osatähtsus on ka tunni sisu paeluvusel. Kui õpilastes ei suudeta aine vastu huvi äratada, siis sageli nad lihtsalt ei püüagi endas paremat vaimse töö stiili kujundada.

Mõnikord kannatab noormeeste ja neidude vaimne tegevus selle tõttu, et eelmistes klassides esines puudujääke nende õpetamisel ja kasvatamisel, et kujunesid halvad harjumused, mis said alguse juba kooli esimestes klassides, kuid suur süü on õpetajatel, kes rahulduvad õpilaste formaalsete edusammudega ja ei harjuta neid enese suhtes nõudlikud olema, kes ei sisenda neisse iseseisvuse ja vaimse töö tehnika omandamise vajadust.

Noorus on maailmavaate kujunemise perioodiks. Maailmavaade kujutab enesest süsteemi vaadetest ühiskonnale ja loodusele, käitumisprintsiipidele ning reeglitele.

Meie noorsoo maailmavaade ei saa olla erinev vanema põlvkonna maailmavaatest. Tihe side küpsema põlvkonnaga avaldub peamiselt selles, et noorsoo eesrindlik väesalk, kommunistlik noorsooühing, toetub oma tegevuses kommunistliku partei juhtimisele. Nõukogude noormehi ja neide innustavad nende töös ja võitluses kommunismi suured printsiibid, mida reaalselt viivad ellu kommunistliku ühiskonna ehitajad.

1963. aasta 18.—22. juunil toimunud NLKP Keskkomitee pleenumi otsuses rõhutatakse:

«Pleenum peab eriti tähtsaks noorsoo hulgas tehtava ideelise kasvatustöö parandamist ja **Üleliidulise Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu** osa suurendamist selles tähtsas ürituses. Noortele on tarvis sisendada sügavat lugupidamist töö kui ühiskonna kõigi aineliste ja vaimsete rikkuste allika vastu, ja teadmist, et igaühe püha kohus, kes ammutab materiaalsete ja kultuuriliste hüvede ühisest salvest, on aktiivselt osa võtta selle salve täitmisest, et ta võiks üha suuremal määral rahuldada nõukogude inimeste praeguse põlvkonna ja tulevaste põlvkondade vajadusi.

Igast noorest inimesest on tarvis kasvatada kindlameelne ja mehine võitleja kommunismi eest ning oma maa hoolas peremees, kes austab sügavalt kõike, mis on kätte võidetud ja loodud vanemate põlvkondade poolt, ja rohkendab oma tööga kodumaa rikkust, au ja kuulsust.»[67]

Kuigi meie õpilastel kogu koolis õppimise aja jooksul kujunevad mitte ainult kommunistlikule moraalile vastavad käitumisvilumused ja -harjumused, vaid ka kommunistlikud vaated ja veendumused, poleks siiski õige arvata, et nooremad õpilased või murdeealised omaksid juba väljakujunenud maailmavaate. Alles vanemate klasside õpilastes tekib vajadus selle järele, mida võiks nimetada tegelikkuse tõeliselt filosoofiliseks lahtimõtestamiseks.

Vanemates klassides õpitavate distsipliinide sisu soodustab õpilastel dialektilise maailmavaate ja kommunistlike veendumuste kujunemist. Kirjandus-, ajaloo-, geograafia-, füüsika-, keemia- ja bioloogiatundides annavad õpetajad õpilastele teadmisi, mille omandamise käigus juurdub dialektilis-materialistlik maailmavaade looduse ja ühiskonna arengust, saadakse üle ebausust ja eelarvamustest.

Vanemate klasside õpilased käsitavad murdeealistest küpsemalt meie maa suurt sisemist ülesehitustööd, võitlust rahu eest, mida peab tõeline demokraatia, eesotsas Nõukogude Liiduga. Nad

[67] NLKP Keskkomitee pleenumi otsused. Juuni 1963, Tallinn 1963, lk. 15.

esitavad keerulisi küsimusi teaduse ja elu mitmesugustelt aladelt ning ei tagane raskuste eest niisuguste küsimuste lahendamisel.

Küsimusele «Mida tähendab väljendus «olla hea kommunistlik noor»?», andsid vanemate klasside õpilased järgmisi vastuseid: «Viia kõikjal ja alati ellu partei seisukohti, olla inimene tervikliku ja järjekindla kommunistliku maailmavaatega», «Allutada kogu oma elu ja tegevus kommunismi ehitamise ülesandele», «Aidata kasvatada noorsugu kommunismi vaimus».

Kommunistlikust maailmavaatest kirjutavad vanemate klasside õpilased oma kirjandites: «See on ainuõige maailmavaade, mis seletab nähtusi looduses ja ühiskondlikus elus», «Ta avab silmad elule», «Võimaldab ette näha», «Võidab oma sügava loogika ja terviklikkuse tõttu», «See on tõeliselt rahvalik maailmavaade», «Ta varustab inimesi nende teadmistega, mis on vajalikud niihästi teaduse jaoks, kui ka selleks, et osata orienteeruda igapäevastes eluküsimustes».

Noormehed ja neiud teavad, et neil peab olema kindel kommunistlik maailmavaade. Üks X klassi õpilane tõlgendas järgmiselt A. Bloki poolt motona kasutatud H. Ibseni sõnu «Noorus — see on kättemaks»: «Jah, noorus on kättemaksuks igaühele, kes ei kasuta võimalust astuda ellu kindlate vaadete ja juhtprintsiipidega. Kool ja komsomol annab meile kõik, et meil oleksid niisugused vaated. Õigustagu noorsugu siis õpetajate ja komsomoli lootusi ning olgu täiel määral ideeline.»

Maailmavaatelistest küsimustest tunneb noorsugu kõige rohkem huvi nende vastu, mis puudutavad inimest ja tema osa ajalooprotsessis; nad tunnevad huvi küsimuste vastu, mis puudutavad suhet isikliku ja ühiskondliku vahel, tundmuste ja kohuse vahel, õiguste ja kohustuste vahel, kangelastegude heroismi ja «väikeste asjade» vahel jne.

Noorukiea maailmavaade ei ole külm mõistusepärane veendumus, vaid tavaliselt on see täis *kirglikkust, innukust ja entusiasmi.* Üks X klassi õpilane võttis oma päeviku motoks V. I. Lenini sõnad: «Ilma «inimlike emotsioonideta» ei ole kunagi olnud ega saagi olla tõe *otsimist* inimese poolt»[68].

Noorus armastab vaidlustes ja diskussioonides tuliselt kaitsta oma «lemmikmõtteid», need on noorte elusisuks, nendega kaasnevad sügavad elamused. Tsiteerides lemmikautoreid, kriipsutavad noormehed ja neiud need tsitaadid mitmekordselt alla, lisavad neile hüüumärke ja repliike: «See on õige», «Nii ma arvasingi» jms.

Otsustavalt tuleb võidelda kodanliku ideoloogiaga, mis on vastuolus noore nõukogude inimese, kommunistliku ühiskonna ehitaja vaimse palgega, tuleb võidelda selle ideoloogia sissetungimise vastu meie noorsoo hulka. See sotsialistlikule ühiskonnale

[68] V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 232.

võõras ideoloogia tungib Nõukogude Liitu kirjanduse, teatri ja kino kaudu, millega seoses mõned meie noormehed ja neiud on arutult innustunud abstraktsionistliku «kunsti» teostest kui «uudistest», mõistmata nende hukutavat mõju isiksusele.

Maailmavaate kujunemise käigus arenevad psüühilise elu kõik küljed, eelkõige aga *mõtlemine:* analüüsi- ja sünteesivõime, võime põhjuslike seoste ja seaduspärasuste avamiseks, laiadeks üldistusteks, abstraheerimise ja konkretiseerimise seostamise võime, olulise mõistmise võime. Mõtlemine muutub üha dialektilisemaks: sündmusi ja nähtusi käsitletakse nende mitmesugustes seostes ja vahendatustes, arengus, kvalitatiivsetes muutustes, vastandite võitluses.

Maailmavaate kujunemine esitab suuri nõudeid vaatlusvõimele, mälule ja fantaasiale. See suunab ja reguleerib vaimset tegevust ning ühtlasi toetab iseloomu kujunemist noorukieas.

Noormeeste ja neidude maailmavaate kujunemisega on tihedalt seotud nende moraalse *eneseteadvuse* kasv, mis väljendub arusaamises kohuse- ja vastutustundest, sotsiaalsest suunitlusest, valmisolekust järgida oma elus kommunistliku käitumise printsiipe. Murdeealistega võrreldes avaldavad noorukid moraalsetes vaadetes suuremat terviklikkust ja iseseisvust ning suuremat süvenemist; sageli nad püstitavad ja arutavad iseseisvalt paljusid neid erutavaid moraaliküsimusi. Kiievi 33. koolis loodi VIII ja IX klassi õpilastest lektorite grupp. Vanemate klasside õpilased tegid oma koolis ettekandeid sellistel teemadel nagu «V. I. Lenin noorsoost», «Milline peab olema kommunistlik noor», «Komsomoli lahingutee». Taolisi ettekandeid arutleti elavalt ning need aitasid suuresti kaasa vanemate õpilaste ideelis-poliitilisele kasvule, nende kommunistliku teadvuse süvenemisele.

Esineb veel noormehi ja neide mitte küllaldaselt arenenud kommunistliku maailmavaatega. Nende maailmavaates esineb lünki ja järjekindlusetust, eriti aga minevikuigandeid. Juhtub ka, et noored üldse ei ilmuta mingit huvi maailmavaate kujundamise vastu. Nõukogude noorte hulgas on niisuguste inimeste arenemise põhjused mitmesugused: ebaõige, väikekodanlik-filisterlik kasvatus perekonnas, vanemate ja teiste sugulaste halb eeskuju, juhuslike «sõprade» ja kollase kirjanduse mõju, ideelis-poliitilise kasvatustöö halb korraldus koolis, kus mõnikord patustatakse igava moraliseerimise ning formalismiga.

Maailmavaatelise kindlusetusega kaasneb sageli ka noormeeste ja neidude iseloomu nõrkus. Mitte juhuslikult ei kutsunud M. I. Kalinin vanemate klasside õpilasi üles kujundama samaaegselt iseloomu ja kindlat maailmavaadet. Ta ütles: «Kui te oskate oma iseloomu kujundada, kui te oskate selgelt määratleda oma maailmavaate, kui te leiate oma koha ning õpite ära oma osa sotsialismi ülesehitamises ning igapäevases võitluses, kui teie elueesmärgiks saab juba omade veendumuste teostamine praktikas —

siis võib ütelda, et olete samal ajal omandanud immuunsuse igasuguste solvete, pettumuste ja hädade vastu elus.»[69]

Õigesti korraldatud kasvatustöö puhul on kogu kooli igapäevane töö suunatud sellele, et kooli lõpetavad noormehed ja neiud oleksid inimesed kindlate kommunistlike vaadete ning tugeva iseloomuga, mis võimaldab neid vaateid ellu viia.

Kommunistlike veendumuste kujunemise suhtes on suur tähtsus noorte iseseisval tööl poliitilhariduse alal ja nende aktiivsel osavõtul ühiskondlikust tööst.

Noormehed ja neiud tootmistöös

Noormeestele ja neidudele, kes saavad tootmisalase kvalifikatsiooni ettevõtetes või kolhoosipõldudel, on loodud uued, veel läbiuurimata tingimused, mis mõjutavad nende psüühilist arengut.

Juba üksnes tootmisalase kvalifikatsiooni omandamise perspektiiv ise, edasise iseseisva töö perspektiiv paelub meie noorust. Seda võib illustreerida mõningate väljendustega, mis on pärit vanemate õpilaste suust. «Ma unistan inseneriikutsest, kuid esialgu omandan korraliku tööstaaži tootmises. Parem olla staažiga tööline ilma inseneri kvalifikatsioonita, kui saada inseneriks ilma töölise staažita.» Need on ühe klassi parima õpilase sõnad. Teine õpilane märgib: «Praktika ajal ma töötasin tööpingil ja otsustasin lõplikult saada freesijaks.» Üks õpilane esitas küsimuse: «Kas tööle suunamisel arvestatakse ka meie huve? Ma tahaksin väga töötada masinaehitustehases.»

Kutsekoolide õpilaste kohta tehtud tähelepanekud näitavad, et noormehed ja neiud valmistuvad tõsiselt selleks momendiks, mil nad lähevad tööle tehasesse. Oma esimest ilmumist tehasesse «tõelise töölisena» käsitavad nad kui tähtsat etappi oma elukäigus.

I. Nazimovi uurimus näitas, et vanemate klasside õpilaste tootmistöö motiivid on mitmesugused. Siia kuuluvad sotsiaalsed, tunnetuslikud ja enesekasvatuslikud motiivid, huvi tööprotsessi või materiaalse kindlustatuse vastu. Mõnedel õpilastel esinevad konstruktiiv-tehnoloogilised motiivid (huvi tehniliste konstruktsioonide, töö organiseerimise ja leiutustegevuse vastu), «produktsioonialased» motiivid (huvi produkti valmistamise vastu), matkimismotiivid (püüd olla tootmiseesrindlaste sarnane), tootmistööd käsitatakse kui etappi lemmikelukutse omandamiseks. Pedagoogid peavad aktiviseerima vanemate õpilaste tunnetuslikke motiive, andes õpilastele järjest keerulisemat tööd, põhjendades tööülesannete konstruktiiv-tehnoloogilist otstarbekohasust ja soovitades kasutada täiuslikumaid töövõtteid. Sotsiaalsed motiivid muutuvad

---

[69] M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatusest, Valitud kõned ja artiklid. Tallinn 1947, lk. 60.

tugevamateks, kui noored tutvuvad toodangu ühiskondliku tähtsusega ja nende moraalse ergutamise vahenditega.

Ettevõtetes või kolhoosides tööd alustavate noormeeste ja neidude enesetunne sõltub paljuski sellest, kuidas juhtkond neid vastu võtab. Tavaliselt on see vastuvõtt küllaltki sõbralik ning noored saavad vajalikke juhtnööre. Kuid teinekord meistrid veidi umbusaldavad sääraseid keskkooli lõpetanud ja ettevõttesse tööle tulnud õpilasi, kartes, et see on neile vaid ajutiseks töökohaks. Tavaliselt pole aga selline eriline valvsus pikaajaline, kui noormehed ja neiud hoolsalt ning huviga töötavad.

Elukutset hakkab õpilane omandama juba koolis, tootmistöös viiakse üksnes lõpule kvalifikatsiooni omandamine ja eriala saamine. Noor töötab ja omandab kogemusi, töö treenib tema liigutusi, töös arenevad tema tehnilised võimed, tekivad stiimulid ratsionaliseerimis- ja leiutustegevuseks.

Noorsugu on tootmistöös ilmutanud ennast küllaltki heast küljest — ta on järginud novaatorite initsiatiivi. Selles aitab teda nooruslik õhin, uue tunnetamine, negatiivne suhtumine rutiini ja šablooni.

Noormeeste ja neidude professionaalne väljaõpe kiireneb, kui sellele on koolis hea polütehniline alus pandud. Õpilased, kes koolis on põhjalikult tutvunud masinaõpetusega ja töötanud kooli töökodades, omandavad kiiremini niisugused elukutsed nagu näiteks lukksepa, treiali ja freesija oma.

Nähtavasti on rea elukutsete suhtes kõige efektiivsem individuaalne brigaadiviisiline väljaõpe, mis võimaldab noortöölistel kiiremini lülituda tootmistöösse, sest et selle väljaõppevormi juures arvestatakse paremini õpilaste individuaalseid võimeid ning nende ettevalmistatust. Kuid sellel vormil on ka oma puudused (raske on säilitada selles töös järjekindlust ja süstemaatilisust), mistõttu kasutatakse ka grupiviisilist väljaõpet spetsiaalsetes õppetsehhides ning -töökodades.

Tootmistöös astuvad noored nende jaoks uutesse tootmissuhetesse. Noori töölisi juhendavad meistrid, instruktorid, ettevõtte kogenud töölised, tehnikud ja insenerid. Tehase ametiühinguorganisatsiooni liikmetena võtavad noormehed ja neiud osa tootmisnõupidamistest, tegutsevad tehase ringides jne.

Elukutse omandamise protsessis areneb noortel terve rida isiksuse tähtsaid omadusi: täpsus, korralikkus, asjalikkus, organiseeritus, vastutustunne, iseseisvus.

Tõsiseks probleemiks on õppimise niisugune seostamine tootmistööga, mis ei segaks õpilastel teaduste aluste sügavat omandamist. Töö õige organiseerimine tootmises mitte üksnes ei takista hariduse edukat jätkamist koolis, vaid sageli isegi abistab seda, tõstes noortes vastutustunnet ja õpetades neid töötama sihikindlalt, ilma aega raiskamata.

L. Pimenova uurimus näitas, et iseseisvuse kui isiksuse oma-

duse arengut mõjutavad vanemate klasside õpilastel niihästi õppimine kui ka tootmistöö. Õppimises kujunenud iseseisvuse tüüp põhjustas paljudel juhtudel iseseisvuse kiiret kasvu tootmistöös. Tootmisalane iseseisvus omakorda tõstab iseseisvust õppetöös.

Tootmistöö kõrvalt õppimise edukuse üheks tähtsamaks tingimuseks on ka selle õppetöö metoodika. Niisuguse õppimise korral omandatakse palju materjali tunnis, koduse ettevalmistuse koormus on väiksem, õpilased saavad õpetajatelt ühtlasi kõik vajalikud juhtnöörid koduse töö tegemiseks. Suur tähtsus on ka niisuguse päevarežiimi loomisel, mille puhul õppimine tootmistöö kõrval ei tekita üleväsimust.

Siin on väga oluline osa täpsel töökaval, töövaheaegadel ja pikema puhkuse hügieeniliselt õigel kasutamisel, ergutuste süsteemil, mis tõstab toonust töös, kõige ökonoomsemate töövõtete ja tehniliste täiustuste kasutamisel.

Noormeeste ja neidude kui tööliste eneseteadvuse kujundamiseks tuleb jälgida nende edusamme tootmistöös, tuleb püstitada perspektiivseid eesmärke, mille saavutamine nõuab kvalifikatsiooni pidevat tõstmist.

Suur on Kommunistliku Noorsooühingu osatähtsus õpilaste tootmistöö organiseerimisel. Kommunistlikud noored annavad eeskuju sotsialistlikus töössesuhtumises, organiseerituses ja distsiplineerituses. Nad selgitavad kõikidele õpilastele tehtava töö ühiskondlikku osatähtsust, organiseerivad eelseisva või tehtud töö kollektiivset arutamist, võitlevad füüsilisse töösse halvustava suhtumise vastu, mida üksikutel õpilastel veel ette tuleb, abistavad seltsimehi ebaõnnestumiste korral.

Noored põllumajanduses

Lisaks tööle vabrikutes ja tehastes tegelevad noored õppetöö kõrval ka põllumajandusliku tootmistööga kolhoosides, sovhoosides ja katseaedades.

See töö on kõige rohkem levinud maanoorte hulgas või väikestes linnades, kus laste muljed juba varasest east on seotud põllutööga ning kus ka lapsed ise sellest tööst jõukohaselt osa võtavad. Kuid ka suurtest linnadest sõidavad vanemate klasside õpilased kolhoosidesse, et abistada kolhoosnikke põllutöödes, peamiselt saagi koristamisel.

Linnanoorte suhtumine sellesse töösse on mitmesugune. Väga paljud noormehed ja neiud töötavad innuga kolhoosipõldudel. Ühe Moskva kooli X klassi õpilane ütles: «Mul polnud just erilist tahtmist kolhoosi tööle sõita, kuid mõne aja pärast harjusin ma selle tööga ära ja tundsin, et meile, linnainimestele on see väga vajalik. Mis võib olla parem tööst vabas õhus, «looduse rüpes».» Noormehed ja neiud saavad rahuldust teadmisest, et nende töö

kolhoosides ja sovhoosides annab häid tulemusi. Murdeealised on mõnikord kärsitud ja tunnevad igavust, kui puutuvad kokku põllutöö üksluiste liikidega; vanemaid õpilasi aitab seda tundmust ületada teadmine, et ilma sellise tööta asi ei edene. Teatud osa õpilastest suhtub töösse põllumajanduses negatiivselt kas sellepärast, et ei tunne seda, või kujutleb seda halvemana, kui see tõepoolest on, või ei taha loobuda linnamõnudest, või pettub, nähes, et too töö on halvasti organiseeritud.

Tambovi Pedagoogilise Instituudi baaskool organiseeris 1956. a. suvel komsomoli noortelaagri kolhoosis, kus õpilased töötasid ja abistasid kolhoosi tootmisplaani täitmisel. Tõsist tähelepanu pöörati kollektiivi organiseerimisele, moodustati tööbrigaadid, mis koosnesid lülidest. Töö hea organiseerimise, täpse planeerimise, operatiivse arvestussüsteemi ja sotsialistlike töömeetodite kasutamise tõttu tundsid õpilased tööst suurt rahuldust ning ühtlasi arenes neil kollektivistlik töössesuhtumine. Õpilased lõid sõbralikke töösuhteid kolhoosnikega ja lähedalasuva sovhoosi tööliste ning teenistujatega. Töö kolhoosis aitas õpilastel liituda tugevamaks kollektiiviks.

Komsomoli noortelaagreid organiseeriti ka teistes koolides, näiteks Leningradis ja Leningradi oblastis. Töö laagris on heaks sidemeks õppimise ja tootmistöö vahel, aitab õpilastes arendada isiksuse selliseid omadusi nagu seltsimehelikkus ning kasvatada julgust, iseseisvust, leidlikkust ja tööarmastust. Laager oli heaks kooliks distsiplineerimata õpilaste ümberkasvatamisel.

Maakoolides omandavad noormehed ja neiud mitmesuguseid põllumajanduslikke erialasid.

Noorus on ettevõtlik ja leidlik. Ta püüab ka kolhoosides oma initsiatiivi avaldada ning põllutööd ratsionaliseerida. Mitmed noortebrigaadid on kuulsaks saanud oma tööga kolhoosipõldudel.

Noormehed ja neiud kollektiivis. Nende ühiskondlik tegevus

Enamik noormeestest ja neidudest on mitmesuguste kooli- ja tootmiskollektiivide liikmed. Õpilaskollektiiv, kes jätkab hariduse omandamist üheteistklassilises koolis, erineb vähe kümneklassilise kooli vanemate klasside õpilaste kollektiivist ja seda niihästi oma ülesannete kui ka ealise koosseisu poolest. Teisiti on lugu tootmiskollektiiviga, kus on teised ülesanded ja erinev vanuseline koosseis. Selles kollektiivis tunnevad noormehed ja neiud ennast töölistena, kes töötavad tehase lipu all.

Noortekollektiivide iseloomustus baseerub ainult vanemate klasside, IX—X klassi õpilaste tundmaõppimisel, kuid paljutki sellest võib rakendada ka üheteistklassilise kooli ja töölis- ning maanoortekoolide kollektiivide kohta.

Vanemate klasside õpilastest koosneval noortekollektiivil on

oma iseärasused võrreldуna nooremate õpilaste või murdeealiste kollektiividega. Noortekollektiivis õpivad õpilased, kes on juba enam väljakujunenud vaadete ja iseloomudega, kes on suurema ühiskondliku teadvusega kui murdeealiste kollektiivi liikmed. Kui võrrelda IX klassi õpilaste kollektiivi VI klassi õpilaste kollektiiviga, siis A. Šnirmani uurimuse kohaselt selgub, et IX klassis paistab kollektiiv silma õpilaste väga mitmekesise suhtumisega oma kollektiivi, kasvava kriitilise suhtumisega niihästi kollektiivi tervikuna kui ka üksikutesse õpilastesse, kollektiivi hindamise kriteeriumide tõusuga ning sügavama arusaamisega oma kohusest klassikollektiivi, kooli ja kodumaa ees.

Noorte klassikollektiiv on hea sel juhul, kui temas samaaegselt esinevad niihästi ühtne sihikindlus ja täpsed organisatsioonilised vormid, mis kindlustavad kollektiivis korra ja distsipliini, kui ka kollektiivi liikmete parimate individuaalsete vajaduste rahuldamine. On kindel, et nõuded kollektiivis tehtava töö, ideelisuse ja mitmekesisuse suhtes vanemates klassides tõusevad ning et see suurel määral sõltub komsomoli juhtivast osast kollektiivis.

Abistades õpetajaid õpilaste õppeedukuse ja distsipliini tõstmisel, on komsomoliorganisatsioon ühiskondliku kommunistliku teadvuse juhiks õpilaste hulgas. Ta on noortele ühtse sihikindluse ja ühtse tahte eeskujuks võitluses eesmärkide saavutamise eest. Paljud õpilased, kes soovivad astuda Kommunistliku Noorsooühingu ridadesse, märgivad muude motiivide hulgas ka selliseid: «Kommunistlik Noorsooühing on parim kollektiiv noorte jaoks», «Kommunistlikus Noorsooühingus on kõik minu püüdlused kõrgemad ja terviklikumad, ühised kogu komsomolikollektiiviga».

Komsomoliorganisatsioon seob õpilaskollektiivide elu meie rahva eluga, keda juhib Kommunistlik Partei. Komsomoli suured traditsioonid, tema kuulsusrikas tee, tema ridades kasvanud kuulsad nimed — kõik see on eeskujuks vanemate klasside õpilastele, see stimuleerib neid visalt töötama, aitab kujundada neis kõrget ideelisust. Komsomoliorganisatsioon, millel on oma vastutav ja autoriteetne juhtiv koosseis, kommunistlike noorte vahel valitsev vastastikuste suhete selgus ja täpsus nende komsomolitöö mitmesugustel etappidel loovad komsomolikollektiivis (selle kaudu aga ka igas koolikollektiivis, mida komsomol mõjutab) suure monoliitsuse ning organisatsioonilise täpsuse.

Komsomoliorganisatsiooni autoriteet sõltub paljuski komsomoliaktiivi, sekretäri ja komitee liikmete ning rühmaorganisaatorite isiklikest omadustest. Kooli parimad kommunistlikud noored pole mitte ainult koolikollektiivi parimateks aktivistideks, vaid sageli on nad ka jäljendatavateks eeskujudeks ka oma isiklike omaduste poolest. Mõnikord esineb juhtumeid, et komsomoli rühmaorganisaatorid ei õigusta neile pandud lootusi, kuna nad kas vähe töötavad kollektiiviga või ei paku oma kaaslastele mingit eeskuju ei ühiskondliku tegevuse ega oma teadvuse alal. Üldiselt

on niisugused juhtumid siiski harukordsed ja ajutised. Kommunistlikele noortele, keda on pandud aktiivsele komsomolitööle, kes aga seda oma «ametit» mingil viisil ei õigusta, antakse tavaliselt vähem vastutusrikas töö, milles neil tuleb ennast positiivsest küljest näidata. Igal konkreetsel juhtumil on vaja kindlaks teha kommunistliku noore tegevuse ebaedu põhjused, et sel kombel ära hoida edasised eksisammud.

Klassikollektiivi struktuuri täpsus ja monoliitsus sõltub esmajoones kollektiivi oskuslikust juhtimisest klassijuhataja poolt. Autoriteetne, tahtejõuline ja heade organisaatorlike omadustega klassijuhataja annab tooni kogu klassile.

«Näib, et VIII-A muutub heaks klassiks,» ütles ühe kooli direktor õppenõukogus, «ta võib järele jõuda isegi sellele klassile, mille juhatajaks on Sergei Nikolajevitš.» Too õpetaja oskas koos komsomoli rühmaorganisaatoriga hoida klassi pidevas tegevusvalmiduse olukorras, kus ühe suure ülesande lahendamisele järgnes kohe teine (kolhoosi abistamine, õppimises mahajäänud kaaslaste järeleaitamine, huvitavate spordivõistluste korraldamine).

Heas noortekollektiivis moodustavad tavaliselt aktiivse tuuma erinevate huvide ja võimetega õpilased, kellel esinevad niisugused jooned nagu suur ühiskondlik sihikindlus, kõrge õppeedukus ja distsiplineeritus, tahtejõud, tagasihoidlikkus, delikaatsus ning eriline taktitunne suhtlemisel üksikute õpilastega. Muidugi võib igal aktivistil ka oma puudusi ja nõrkusi olla, kuid tervikuna, otsekui üksteist täiendades ja parandades, moodustavad nad tavaliselt hea autoriteetse aktiivi, kui klassijuhataja vaid seda aktiivi küllaldaselt kontrollib.

Noortekollektiivi monoliitsust ei tohi mõista kui individuaalsete arvamuste või püüdluste puudumist selles, kui mingit ebamäärast massi. Noormeestel ja neidudel esineb sageli mitmesuguseid «voole» ja «rühmitusi», kuid mitte alati ei takista nende olemasolu klassi ühist sihikindlat tegevust ega riku klassis valitsevat kollektiivsustunnet.

Ühes X klassis oli kaks kollektiivi eestvedajat, kelle ümber õpilased grupeerusid. Sageli toimus nende organisaatorite ja nende pooldajate vahel palavaid vaidlusi. Üks nendest organisaatoritest on klassijuhataja iseloomustuse kohaselt «tüüpiline teadlane, pigem küll teoreetik», teine aga «praktik, organisaator». Nende karakteroloogilised erinevused olid aluseks kaaslaste ligitõmbamisele ühte või teise rühma. Kuid need rühmitused ei takistanud klassil sugugi edukalt ja ühtse rindena võitlemast oma õppeedukuse eest, tegemast suurt ühiskondlikku tööd, omamast head reputatsiooni.

Teisiti tuleb käsitada rühmitusi ühe teise kooli IX klassis, kus kollektiiv muutus väga ebastabiilseks just nende rühmituste tõttu. Üks selle klassi õpilane ütles, et neil toimub midagi sõja taolist. Oli vaja kooli direktori vahelesegamist, et seda rühmituste võit-

lust viia vähemalt niisugustesse raamidesse, et see ühist tööd ei segaks.

Noormeeste ja neidude kollektiivis valitsev suurem teadlikkus murdeealiste kollektiiviga võrreldes tähendab esmajoones kollektiivi liikmete *ideelist sihikindlust.* Sihikindlus sõltub sellest, kuivõrd kollektiiv motiveerib võitlust õppeedukuse ja distsipliini eest ulatuslikku poliitilist tähendust omavate kaalutlustega ning eelkõige kohusetundega kodumaa ees. Kõrge ideelise sihikindlusega kollektiivides hinnatakse iga suuremat edusammu õpilase kui kodaniku võiduna, iga väärtegu aga omamoodi tänamatusena kodumaa vastu.

Üheks klassikollektiivi ideelisuse avaldumisvormiks on võitlus kooli au, klassi au, tsehhi ja tehase au eest. Vanemates klassides on niisugusel patriotismil tavaliselt sügav alus — siin peetakse silmas neid positiivseid külgi, mida omab kollektiiv nõukogude inimese kui isiksuse kujunemisel, ning too patriotism avaldub mitte ainult sõnades, vaid ka tegudes.

Noortekollektiivi ideelisus väljendub tema ühiskondliku arvamuse tugevuses ja autoriteedis. Kui koosolekul esines kolmandal õppeveerandil kooli tulnud uus õpilane, siis kutsus tema väikekodanlik esinemine (milles ta tühised isiklikud huvid seadis kõrgemale oma õpilaskohustustest) esile tormilise protesti. Komsomolikomitee sekretär andis head nõu: «Liida peab aru saama, kui häbiväärne on meie kollektiivis selliselt esineda, me peame aga temaga selles suunas töötama, et ka temal tekiks vajaduse korral niisugune häbitunne.»

Noormeeste ja neidude kollektiivi teadlikkust soodustab suuresti kollektiivi üldine poliitiline ja kultuuritase. Suur osa on siin ringidel, kus õpilased avaldavad oma initsiatiivi, avardavad vaimset silmaringi ja arendavad individuaalseid kalduvusi. A. Makarenko väljenduse kohaselt loob see kõik kollektiivi hea «enesetunde».

Õpilaste teadlikkusest sõltub küllalt suurel määral ka see, mida võiks nimetada kollektiivi «tahteliseks ilmeks». Sellest aspektist vaadatuna võib vahet teha aktiivsemate ja passiivsemate kollektiivide vahel. Üks pedagoogilise instituudi üliõpilane kirjutas oma koolist: «Meie klass oli, nagu öeldakse, keskpärane, kuid paljud, nagu minagi, tahtsid, et selles oleks rohkem aktiivsust, rohkem liikumist. Vähe oli klassis algatusvõimelisi õpilasi.»

Kui klassikollektiiv täidab õpetaja poolt püstitatud suuri ülesandeid, siis tegutseb see kollektiiv organiseeritult, püsivalt ja kindlameelselt. Vanemates klassides tuleb ette veel kollektiive, kus aktiivsust esineb üksnes episoodiliselt. Ühe kooli direktor iseloomustas järgmiselt kaht IX klassi: «IX-A klassi õpilased töötavad täpselt, visalt ja püsivalt. Ma usun selle klassi kollektiivisse. IX-B klassis aga avaldub õpilaste energia tulevärgi sarnaselt ja ainult siis, kui õnnestub mobiliseerida aktiivi.»

Tähtsate perspektiivjoonte olemasolu, millest kõneles A. Makarenko, on kollektiivi ja tema töö tugevuse üheks tähtsamaks tingimuseks. Sellest aspektist ületavad noortekollektiivid tunduvalt murdeealiste kollektiive, sest ideeline perspektiivsus on noorte üheks kõige tüüpilisemaks jooneks. Perspektiivsete eesmärkide olemasolu korral tõuseb kollektiivi liikmete seas tavaliselt nõudlikkus enese vastu ja püüd pidevalt oma nõudeid tõsta.

Noortekollektiivi üheks olulisemaks iseärasuseks on üksteise seltsimehelik abistamine. Vanemates klassides on see väga printsipiaalne ja hästi organiseeritud.

Noorukieale pole vastuvõetav niisugune kaaslaste abi, mis toimub alavääristava hooldamisena. Sellest seisukohast on iseloomulikud ühe üliõpilase sõnad, kes meenutas oma õppeaastaid kooli viimastes klassides: «Kollektiiv hakkas mind oskamatult ümber kasvatama. Ma talusin pigem teravat ja isegi jämedat tooni kui selliste lapsehoidjate tooni.»

Üksteise abistamise teed õppetöös võivad olla mitmekesised. Siia kuuluvad ergutamismeetodid (näiteks klassi- ja komsomolikoosolekutel), veenmismeetodid (individuaalsetes ja kollektiivsetes vestlustes), ühine töötamine raskete ülesannete lahendamisel, ühiskondlike ülesannete täitmisel jne.

Noormehed ja neiud kasutavad meelsasti üksteise niisugust abistamist, nagu näiteks muljete vahetamist loetud kirjanduse kohta. Sellise abistamise sfäär on vanemates klassides küllaltki lai. Just sellelt seisukohalt tuleb vaadelda noortele korraldatavate loengute, vaidluste ja ekskursioonide tähtsust; pärast neid noored vaidlevad veel kaua, elavad läbi teatud tundmusi ja vahetavad üksteisega arvamusi ning mõtteid.

Ka vanemates klassides esineb veel niisuguseid õpilasväärikust alandavaid üksteise «abistamise» võtteid, nagu näiteks etteütlemine. Hästi teevad need kommunistlikud noored, kes oma klassis peavad visa võitlust selle minevikupärandi vastu.

Juhtub ka seda, et kollektiiv, soovides «päästa» mõnda oma liiget klassijuhataja või kooli direktori noomitusest, võtab süüdlase oma kaitse alla. Taolise «hooldamisega» näitab kollektiiv ainult oma vähest nõudlikkust enese ja oma liikmete vastu.

Noormeeste ja neidude ühiskondlik suunitlus süveneb seoses nende poolt täidetavate ühiskondlike ülesannete tõsiduse ning vastutusrikkusega. Vanemate klasside õpilased on tavaliselt kooliaktiivi eesotsas, paljud nendest võtavad osa töörahva saadikute nõukogude valimisest, mõned töötavad pioneerijuhtidena. Kui murdeealistel esineb sageli ühiskondliku töö poolelijätmist (alustatakse paljut, kuid täidetakse halvasti, ei viida asja lõpule), siis noormeestel ja neidudel võib selles osas märgata tõsist süvenemist ja ettevaatlikkust; võimalust mööda püütakse seejuures ühiskondlikku tööd seostada oma individuaalsete huvidega.

Ühiskondlike ülesannete täitmisest kõrvalekaldumise juhtu-

meid seletavad vanemate klasside õpilased tavaliselt «ülekoormatusega» õppetöös. Muidugi on nendes klassides õppetöö kõige pingelisem, mispärast ei tohigi lubada õpilaste ülekoormamist ühiskondlike ülesannetega, kuid sageli ütlevad ühiskondlikust tööst ära needki õpilased, kes ka õppimisele küllaldaselt aega ei pühenda. Siin tuleb põhjust otsida sügavamalt: individualistlikest iganditest või niisugusest liberaalsest suhtumisest, mille puhul noormeestel ja neidudel on otsekui kahju ühiskonna kasuks töötada. Noormehed ja neiud mõtisklevad sageli ühiskondlikest ja individuaalsetest suhetest. Seda küsimust arutatakse sageli ka õpilaste koosolekutel ja vaidlusõhtutel. Arutelus põrkavad vahel kokku õpilaste erinevad seisukohad, mida õpetajad peavad tundma. Näiteks üht IX klassi õpilast, väga musikaalset tütarlast, kes pühendas palju aega muusikaga tegelemisele ja ühtlasi jõudis ka koolis hästi edasi, mõistis kollektiiv teenimatult hukka tema muusikaharrastuste pärast. Kollektiiv peab lugupidamise ja taktitundega suhtuma oma kaaslaste annete arendamisse.

Mõnedel noormeestel ja neidudel esineb taunitavat püüdu (sageli maskeeritud kujul) vastandada ennast kollektiivile, mitte arvestada oma kollektiivi avalikku arvamust, näha oma puuduste ühiskondlikus hukkamõistus mingisuguseid isiklikke intriige, püüdu olla ülbe ja kasutada pidevalt kollektiivis sobimatut üleolevat tooni, peale selle jätta tähele panemata kollektiivi liikmete isiklikud huvid, nende individuaalsus.

Ühiskondliku ja individuaalse suhte probleem tekib vanemate klasside õpilastel eelkõige neil juhtudel, kui nooruk näiteks tunneb, et tal ei õnnestu kõiki oma jõude ega võimeid avaldada. Niisuguses olukorras on õpilane, kelle organisaatorivõimeid kollektiiv ei hinda, või muusikas andekad õpilased, kes tahavad omandada tõsist muusikalist haridust, kuid kelle musikaalsus ei leia koolis tunnustamist.

Mõnikord on kollektiiviga tekkivate lahkarvamuste motiiviks kollektiivile antav madal hinnang. Selle asemel et võidelda kollektiivi edasiviimise eest, seavad noormehed ja neiud end vääralt kollektiivist kõrgemale. Heaks eeskujuks on need algatusvõimelised noormehed ja neiud, kes oma tegevusega ületavad kollektivi inertsuse, muudavad tema elavaks, mõnikord isegi kujundavad ta ümber.

Mõnede noormeeste ja neidude arvamuste kohaselt peab nende «isiklik elu» jääma väljapoole kollektiivi vaatevälja. Muidugi on igal noormehel ja neiul oma elamused ja konfliktid elus, mida ei saa arutada kollektiivis. Kuid kui taolised elamused mõjuvad halvasti õpilase tööle või tema distsipliinile, siis ei saa kollektiiv jääda enam kõrvale, ning õigus pole sellel õpilasel, kes niisugusel juhul käsitab oma elamusi kui puhtisiklikke.

Enamik meie noormeestest ja neidudest on valmis kollektiivis ka isiklikku laadi küsimusi arutama, kui nad leiavad kollektiivi

poolt vajalikku delikaatsust ja hoolitsust, püüdu õpilast tema toimingute ja tegude pärast mitte ainult hukka mõista, vaid ka siirast soovi aidata tal oma puudustest jagu saada. Isiklikke küsimusi tuleb kollektiivis õigesti arutada, kaaslased peavad seejuures olema vajalikul määral taktitundelised, vähendamata nõudlikkust noormeeste ja neidude kommunistliku kõlbluse suhtes ning mitte kasutades «piitsutamist» või irooniat selle suhtes, mida üks noormees nimetas «noore südameeluks».

Seltsimehelikkus ja sõprus noorukieas

Varane noorus on eaks, millal süvenevad ja muutuvad eriti aktuaalseteks inimestesse valiva suhtumise sellised vormid, nagu *seltsimehelikkus, sõprus* ja *armastus.*

Seltsimehelikkuse, sõpruse ja armastuse teema huvitab elavalt meie noorust, sealhulgas ka vanemate klasside õpilasi. Sellest annab tunnistust kas või asjaolu, et enamik meie noortest külastab sellele teemale pühendatud loenguid. Niisugustel loengutel või koolis korraldatud vaidlustel esitatud küsimused näitavad mitte ainult õpilaste huvi mainitud teema vastu, vaid ka lähedastele inimestele esitatavaid nõudeid.

Vanemate klasside õpilased seavad sageli seltsimehelikkuse mõistmise aluseks ühte kollektiivi kuulumise formaalse tunnuse. «Mul oli tõsiselt hea meel näha Vadimi,» kõneles üks üliõpilane oma kohtumisest koolikaaslasega, «kuigi koolis meie vahel mingit lähedust ei olnud. Me elasime ju koos parimad aastad, õppides ühes klassis.» Kõneldes ühte kollektiivi kuulumisest kui seltsimehelikkuse peamisest tunnusest, õpilased siiski sageli rõhutavad, et jutt on ainult organiseeritud kollektiivist, milles kõik on headeks seltsimeesteks.

Noormehed ja neiud esitavad heale seltsimehele järgmisi nõudeid: ta peab olema kollektiivi heaks liikmeks, kaasa elama oma seltsimeeste huvidele, olema peenetundeline ja abivalmis, alati aus ning õiglane. Vale ja ebasiirus hävitavad seltsimehelikud suhted täielikult.

Iseloomustades häid seltsimehelikke suhteid, kasutavad mõned noormehed ja neiud niisugust kriteeriumi nagu «Ei anna sõpra hädas välja». See seltsimeheliku «väljaaitamise» nõue ei pruugi tavaliselt õpetajates mingisugust rahutust tekitada, sest et kõne all on seltsimehelik abi neil juhtudel, kui see on tõepoolest vajalik, kuid juhtub sedagi, et õpilased järgivad selliseid «seltsimehelikkuse reegleid», mis pole kooskõlas kommunistliku moraali nõuetega. Omamoodi «ühiskäenduse» alusel tekib halbade tegude mahavaikimist, mõnikord ka õigustamist.

Vanemate klasside õpilased teevad üldiselt hästi vahet sõpruse ja seltsimehelikkuse vahel, rõhutades sõpruse valivat ning intiimsemat iseloomu. Sõbrad on kõige lähedasemad seltsimehed.

Noorukieas esineb eriti sageli seda liiki sõprust, mida prof. I. Strahhovi töös on nimetatud «ühiste tundmuste sõpruseks» ja mis seisneb vajaduses jagada sõpradega oma elamusi, pühendada neid oma sisemaailma.

Teineteise vastastikune ja delikaatne mõistmine on noorte sõpruse vääramatuks tingimuseks. «Tõeliselt mõistab mind ainult Ivan S., kes nagu loeb minu mõtteid. See on tõepoolest lähedane inimene, kallis sõber» (X klassi tütarlapse sõnad). Sageli katkeb sõprus ainuüksi sellepärast, et sõprade vahel pole enam vastastikust mõistmist. Sõbral ei tohi olla oma sõbra ees mingisuguseid saladusi. Mõnikord kalduvad noormehed ja neiud isegi saladusi välja mõtlema, mida teaksid nagu üksnes nemad ja mis panevad sõprusele romantilisuse pitseri.

Nõudes sõbralt raskes olukorras suuremat abi kui seltsimeestelt, avaldavad noormehed ja neiud sageli kahtlust selle kohta, kas sõpra võib «välja anda» isegi sel juhul, kui nad teiste seltsimeeste «väljaandmist» vajalikuks peavad. Üks IX klassi õpilane kirjutas: «Ma võtaksin süü pigem endale, kui annaksin välja sõbra.» Tuleb nõustuda sellega, et sõpra «välja anda» ei tohi, kuid ühel neist sõpradest tuleb otsida võimalusi, et mõjutada teist — eksinut. Õpilased peavad teadma seda, et kibeda tõe ütlemine sõbra kohta pole kerge ja et see sageli nõuab mehisust. Õpetajad ja eelkõige klassijuhatajad peavad õpilastele selgitama printsipiaalsuse tähtsust sõpruses, mis seab esiplaanile kollektiivi huvid ja inimese ühiskondliku väärikuse.

Õpilaste arvamuse kohaselt on sõpruse väga oluliseks tunnuseks selle püsivus, s. t. kestus ja vastupidavus takistustele ning raskustele. Nagu õpilased ütlevad, peab sõprus katsumustele vastu, kui teda on kinnitanud aeg, kui ta on karastunud võitluses kõige sellega, mis võiks seda sõprust rikkuda (kui sõber näiteks oskab kaitsta sõpra ebaõiglaste kallaletungide eest; kui ta on valmis vajaduse korral alluma sõbra autoriteedile).

Delikaatsus, abivalmidus, õiglus, ausus, huvide ja kalduvuste ühtsus on hea seltsimehe omadusteks, kuid veelgi rohkem on need lähedase sõbra omadusteks. Meie noormehi ja neide iseloomustab kõrge moraalne nõudlikkus sõbra käitumise suhtes. «Konstantini ja Borissi teod hämmastasid mind,» ütles üks X klassi õpilane, «eriti piinlik on Kostja pärast. Borissiga me mängime vaid koos jalgpalli, mõlemad oleme «Spartaki» pooldajad, Konstantin on aga minu ainuke sõber.»

Sõpruse tekkimise teed nooruses on mitmesugused. Õpilane ei anna alati endale aru, miks ta sõbrustab ühe või teise kaaslasega, kuigi sõprusel on alati oma põhjused.

Sõpruse üheks tähtsamaks allikaks noorukieas on seltsimine ühises haaravas tegevuses. Enne sõda sõbrustasid ühe Moskva kooli X klassis kolm kommunistlikku noort, keda kaaslased naljatades nimetasid «kolmeks musketäriks». See oli väga sihikindel

ja printsipiaalne sõprus, mis oli tugevnenud kooli komsomolitöös. Need algatusvõimelised ja püsivad kommunistlikud noored ei kaotanud omavahel sidet ka sõjapäevil, kuigi nad viibisid erinevates rindelõikudes.

Mõnikord tekib vanemate õpilaste sõprus mingi kitsama tegevuse raamides, näiteks mõnes aineringis, spordivõistlustel, isetegevusõhtu ettevalmistamisel või turismimatkal. Sel ajal kui murdeealised sageli kalduvad väga vara niisugusele kitsale sõprusele ulatuslikumat tähendust andma, on noormehed ja neiud siin ettevaatlikumad ja kaalutlevamad — nad saavad aru, et lähedus kitsas sfääris ei loo veel sügavat ega terviklikku sõprust, mis haaraks sõprade kogu isiksust.

Sõpruse mainitud allikaga — huvitava ja sihipärase tegevusega — ei tohi ära segada sõpruse teist allikat — harjumust. Nooruses vaadatakse sageli uue pilguga lähedastele suhetele, mis on tekkinud harjumuse alusel, kui muutuvad näiteks lähedasteks õpilased, kes elavad ühes korteris, on harjunud koos kooli minema, ühel õuel mängima. Harjumus võib tugevdada noorte sõprust, kui see sõprus põhineb sisukal tegevusel.

Suur tähtsus on noorte sõpruse kujunemisel isiklikel omadustel. Kultuursed ja arukad noormehed ning neiud, kellel on ühiskondliku suunitluse jooni ja kes on delikaatsed ning abivalmid, on tavaliselt kollektiivis nendeks, kellega kaaslased püüavad tihedamatesse sõprussidemetesse astuda.

Väga levinud on sõbra valimine huvide, veendumuste ja iseloomude sarnasuse järgi. Näiteks said kolm noormeest sõpradeks suure huvi alusel N. Ostrovski elu ja tegevuse vastu. Nad organiseerisid koolis ringi selle kirjaniku teoste tundmaõppimiseks.

Sagedamini kui murdeeas tekib noorukieas sõprus kontrasti alusel vastavalt kõnekäänule: «vastandpoolused tõmbuvad». Niisugune sõprus on seletatav kompensatsioonivajadusega, s. t. inimene otsib sõbras seda, mida ta küllaldasel määral ei leia enda juures.

Lõpuks esineb noortel üksikutel juhtudel ka «sõprust arvestuse järgi». See pole tõeline sõprus, vaid pigem egoistlike eesmärkide maskeerimine sõprusena. Üks VIII klassi tütarlaps kavatses sõbrustada oma kaaslasega ainult sellepärast, et lootis tema isa kaudu saada kiiresti läbimüüdavat uudiskirjandust.

Tuleb märkida, et noormeestel ja neidudel esineb suuri, mõnikord isegi ülemääraseid kahtlusi sõpruse suhtes: nad näevad egoistlikke kaalutlusi ka seal, kus neid pole. Õpilasele, kes soovis sõbrustada kaaslasega (kes oli üks paremaid õpilasi klassis ja kooli komsomoliorganisatsiooni sekretär), tehti mõnede kaaslaste poolt õigustamata etteheiteid selle eest, et ta lipitseb tema ees. Noormehed ja neiud ei tee igakord vahet egoistliku arvestuse (mis ei saa kunagi olla tõsise sõpruse aluseks) ja nende mõistusepäraste

motiivide vahel, mis kõnelevad ainult kaalutud suhtumisest sõbra valikusse.

Sõpruse kujunemise teed vanematel õpilastel ühise huvitava tegevuse, harjumuse, sarnasuse ja kontrasti põhjal ning mõistusepäraste motiivide jne. järgi on sageli omavahel läbi põimunud: mõnikord sõbrustab õpilane ühe kaaslasega ühiste huvide põhjal, teisega aga kontrasti põhjal.

Nõukogude noormeestel ja neidudel esineb suur vajadus sõprade järele, kuid nende seas esineb ka selliseid, kellel see vajadus avaldub nõrgemini kui teistel. Niisugused õpilased kuuluvad tavaliselt ühte kolmest kategooriast: neil on kas liiga kõrge arvamus enesest ja nad peavad seltsimehi sõprust mitte väärivaiks, või on nad liiga häbelikud, pelglikud ja hellad, või ei oska nad sõpradega läbi saada, tunnevad näiteks põhjendamatut «armukadedust», pole mõnikord vajalikul määral kindlameelsed ja kannatlikud jne. Ühed õpilased kõnelevad palju oma sõprusest, ilma et neil erilisi sõbralikke tundmusi olekski, teised aga, vastupidi, on tagasihoidlikud, väljendavad oma sõprust rohkem tegude kui sõnadega.

Seltsimehelikkuse ja sõpruse kõrval on noorukieale iseloomulik *armastuse* intensiivne läbielamine, millel on erinevad objektid ja erinevad vormid.

Eelkõige tuleb märkida, et neil aastail kasvab armastus vanemate ja neid asendavate isikute vastu. Murdeealised koos neile omase tendentsiga rõhutada oma sõltumatust ja iseseisvust sageli häbenevad näidata oma armastust vanemate vastu, kartes, et neid hakatakse kutsuma «memmepoegadeks» või «mammatütardeks». Murdeealistel maskeerib seda tundmust mõnikord väline jämedus. Vanemas koolieas õpilased otsekui pöörduksid tagasi vanemate sooja armastamise juurde, mis meenutab armastust varases lapsepõlves, kuid on nüüd teadlikult motiveeritud, on nagu omamoodi tänuks vanemate hoolitsuse ja vaevanägemise eest nende kasvatamisel.

Nõukogude noormehed ja neiud tunnevad armastust ja tänu vanemate vastu, kellel on kõrge ühiskondlik reputatsioon ja kes pühendavad küllaldaselt tähelepanu oma laste kasvatamisele. Seda suuremat meelekibedust tunnevad nad perekondlike lahkhelide korral või siis, kui isa või ema pole moraalselt vajalikul kõrgusel.

Sageli esineb vanemas koolieas meie õpilaste juures armastust oma õpetajate vastu, mis tugineb õpetaja autoriteedile ja kõige selle positiivse tunnustamisele, mis ühel või teisel õpetajal oli õpilase isiksuse kujundamisel. «Meilt lahkus Leonid Ivanovitš. Ta oli vali, peaaegu karm õpetaja, kuid tema erakordne kultuur, meisterlikkus, innustunud töö, kogu tema tugeva inimese ilme tekitas üldist austust ja armastust. Me teadsime, et Leonid Ivanovitš juhatab meile kätte õige elutee ning oma eeskujuga näitab,

milline peab olema, et püstitatud eesmärke saavutada» (ühe X klassi tütarlapse sõnad).

Eriline iseloom on armastusel, mis tekib noormeeste ja neidude vahel. Tavaliselt on see esimene armastus, mis sageli jääb inimesele kütkestavaks mälestuseks ka elu loojangul.

Nõukogude noorsool pole üldiselt neid haiguslikke ega patoloogilisi elamusi, mida nii sageli esineb kodanliku ühiskonna noortel ning mis viivad seksuaalsele lodevusele ja hingelistele draamadele, mõnikord ka kuritegudele, kuid seksuaalmoraali rikkumisi, mida põhjustab selles suhtes ebaterve kodune atmosfäär, siiski esineb. Need juhud peavad saama ühiskondliku hukkamõistu osaliseks, kuid seda tuleb teha taktitundeliselt ja ettevaatlikult.

Meie õpilaste noorusarmastus, mis on rikas isiklike elamuste poolest ja millel on mitmesuguseid individuaalseid vorme, kujutab endast tavaliselt tervet tundmust, kui noormees ja neiu hakkavad teineteisele uutmoodi vaatama. Seda uudsuse ja salapärasuse varjundit, suhete õrnuse ja anduvuse varjundit noorusarmastuses kujutab hästi V. Kaverin jutustuses «Kaks kaptenit».

«Katja seisis minu kõrval ja oli kuidagi uus. Ta soeng oli nagu täiskasvanul, otselahuga, ja armsate tumedate juuste alt paistis hämmastavalt uus kõrv. Ka hambad olid uued, kui ta naeris.» «Ta oli uus ja hoopis teistsugune ning ma tundsin, et armastan teda väga, lihtsalt kõige rohkem maailmas.» Selles jutustuses näis Sanja Grigorjevile uuena isegi armastatud inimese väline ilme.

Sageli nimetavad noormehed ja neiud oma armastust sõpruseks, rõhutades sellega hingesuguluse tähtsust armastuses, ning peavad füüsilise läheduse püüdu (kas või käesurumise või suudluse kujul) mitte päris õigesti millekski madalaks võrreldes tõelise, siira armastuse avaldustega.

Noorte armuelamused on sageli väga komplitseeritud, ühendavad eneses palju rõõmu ja mitte vähem ärevust, kord selle tundmuse ülistamist, kord sellest loobumist. Halvemini võib armastus mõjuda nendele noormeestele ja neidudele, kellel esineb selles küsimuses ebaterveid vaateid, mida on sisendanud võõrad mõjud, või jääb neil puudu kindlameelsusest ja enesevalitsemisest, või esineb neil mingeid füüsilisi vigu. Noormehed ja neiud ei tee ka igakord vahet armastuse ja meeldivuse vahel, nad ei hinda alati õigesti armastuse tähtsust inimese elus.

Kas noormees või neiu on heaks seltsimeheks, ustavaks sõbraks ja kas tal säilib esimeses armastuses kogu vajalik puhtus — see sõltub eelkõige kasvatusest kodus ja koolis.

Märgates armastuse ilmnemist vanemate klasside õpilaste juures, peavad täiskasvanud, esijoones vanemad ja õpetajad, sellesse väga taktitundeliselt suhtuma. Seda tundmust tuleb austada, mitte käituda ühe klassijuhataja taoliselt, kes seda nimetas «rumaluseks, mis segab õppimist», ühtlasi tuleb teha kõik, et see tundmus

avaldaks soodsat mõju noormehele ja neiule, ei juhiks tööst eemale, ei tekitaks nende psüühikas hajameelsust, ülemäärast erutuvust ega kurvameelsust. Suur osatähtsus armastuse kasvatamisel noortes on ilukirjandusel, milles on palju näiteid sügavast ja inimisiksusele soodsalt mõjuvast armastusest.

Noormeeste ja neidude tundeelu

Varase nooruse kõrgenenud emotsionaalsus ei väljendu mitte ainult seltsimehelikkuses, sõpruses ja armastuses, ilma milleta on raske noorust ette kujutada, vaid noormehed ja neiud tunnevad murdeealistest palju suuremat huvi ka emotsioonide vastu, armastavad analüüsida niihästi enese kui ka teiste inimeste tundmusi. Ilmekalt avaldub see noormeeste ja neidude päevikutes, milles üldiselt pööratakse palju tähelepanu elamustele, vähem faktidele. IX klassi tütarlaps kirjutab oma päevikut alustades: «Tahaks paremini mõista oma tundmusi, mis mind piiravad, arvan, et selles aitab mind päevik.» Sõbranna küsimusele, miks ta ei pea päevikut, vastas see tütarlaps: «Ma pidasin, seni kuni mul oli huvitavaid elamusi.»

Ilukirjandusteostes, teatris ja kinos eelistavad noormehed ja neiud süžeesid, milles sügavalt analüüsitakse inimese sisemaailma ning eelkõige inimese tundmusi.

Noormehed ja neiud oskavad paremini kui murdeealised oma tundmusi maskeerida, eriti kui nad seda vajalikuks peavad. Näiteks võivad nad mõne aja jooksul varjata sõprust ja armastust, sest nad kardavad neid tundmusi avaldada, pidades neid sobimatuteks.

Murdeealistega võrreldes on noormeeste ja neidude moraalsed tundmused palju sügavamad ning püsivamad. See on seotud sotsiaalsete motiivide kasvava osatähtsusega nende tegevuses, enesetäiendamisvajaduse arenguga, kasvavate nõudmistega noorte ühiskondlikule suunitlusele. Selle ea kõlbelistes tundmustes on olulinekoht au- ja vastutustundel.

Noorus on esteetilise maitse ja ilusasse valivama suhtumise kujunemise periood.

Noormehed ja neiud avaldavad oma maitset ja vaateid mitmetel kunstialadel — luules, muusikas, maalikunstis, teatri- ja kinokunstis — juhendudes suurel määral sellest, «kuivõrd sügavalt kunstiteos tungib hinge», nagu ütles üks X klassi õpilane.

Noorte hulgas on palju sümfoonilise muusika tõelisi austajaid. Kuid esineb ka noormehi ja neide, kes paistavad silma tõelise kunstimaitse puudumisega, originaalitsemisega, mis tegelikult ei kujuta endast midagi muud kui maitsetust.

Üheks noorusele omaseks kunstiloomingu stiimuliks on vajadus oma tundmusi väljendada. Vestlus mõnede Moskva koolide

IX—X klasside õpilastega, kes kirjutavad luuletusi, näitas, et need õpilased kirjutavad luuletusi selleks, et «jutustada oma tundmustest», nagu ütles üks tütarlaps. Ka teistel kunstialadel on noorte tegevus väga emotsionaalne.

Üksikutel juhtudel esineb meie noortel ka negatiivseid tundmusi, mis ei vasta tundmuste kommunistliku kasvatamise vaimule, nendeks on näiteks suurelisus, kadedus, egoism, mis võivad esineda nii episoodiliste psüühiliste seisunditena, kui ka teatud iseloomujoonte olemasolu näitajatena. Ei tohi sulgeda silmi selles suhtes, et mõned, õnneks vähesed, noormehed ja neiud rõhutavad oma «kainust», mõistusepärasust, «külmust», kes aga tegelikult kujutavad endast maskeeritud egoiste.

Vanemate õpilaste iseloomu kujunemine

Mõned iseloomujooned avalduvad juba varases lapsepõlves, kuid nooruses muutub iseloom püsivamaks; peale selle ilmutavad noormehed ja neiud elavat huvi iseloomu kujunemise vastu; nende enesekasvatus hõlmab suurel määral niisuguste iseloomujoonte kasvatamist, mis on omased nõukogude inimestele.

See noormeeste ja neidude huvi iseloomu kasvatamise vastu on tingitud nõuetest, mida neile esitavad õppimine ja ühiskondlik tegevus, komsomolitöö, perspektiiv minna tööle või edasi õppima. Kõik see nõuab inimeselt niisugust kontsentreerumist, mille puhul tema suunitluses osalised motiivid alluvad juhtivatele ning tahe ilmneb mitte ainult episoodiliselt (mida nii tihti esineb murdeealistel), vaid muutub kasvatuse ja enesekasvatuse mõjul isiksuse kindlamaks omaduseks, mis võimaldab teha jõupingutusi püstitatud elueesmärkide saavutamiseks.

Noormehed ja neiud esitavad mõnikord keerulisi küsimusi iseloomupsühholoogia alalt, nagu näiteks: «Miks üks ja sama inimene ühtedes tingimustes ilmutab üht iseloomu, teistes tingimustes aga teist? Miks mõned vaimselt väga arenenud inimesed olid nõrga iseloomuga? Kas iseloom võib olla varjatud ja avalduda alles elu kriitilistel momentidel?» Samal ajal defineerivad IX—X klasside õpilased real juhtudel vääralt niisuguseid iseloomujooni nagu peenetundelisus, otsustavus, julgus (V. Krutetski uurimus).

Kui noormehed ja neiud ei saa õpetajatelt vastust neid huvitavatele moraaliprobleemidele, siis võivad nad teadlikult või ebateadlikult jõuda ebaõigete vaadete õigustamisele. Nii esitasid ühe X klassi õpilased klassijuhatajale küsimuse: «Kas inimene võib olla ilma puudusteta?» Klassijuhataja vastas: «Muidugi võib, seepärast ei saagi enda juures lubada mingisugust puudust, ka kõige väiksemat mitte.» Õpilased võtsid seda vastust, mis oli antud kuivalt ja resoluutselt, kui eluvõõrast, mis on vastuolus kõnekäänuga «Isegi päikesel on plekid», ja ütlesid: «Tähendab, et me kõik

oleme halvad inimesed, sest meie hulgas pole ühtegi ilma puudusteta: kui ühest saad lahti, siis teine jälle tekib. Mis mõte on siis nendega võidelda?» Siin oli vajalik mitte õpetaja kroonulik vastus, vaid vestlus, mis oleks selgitanud, kuidas inimese kõlbelise arengu protsessis kõrvaldatakse need nõrkused ja puudused, mis seda arengut pidurdavad.

Mitte alati ei toimu varases nooruses iseloomu, selle kontsentreerituse ja kindluse kujunemine ilma vastuoludeta. Aeg-ajalt esineb selleealiste õpilaste juures mitte ainult nende üksikutes tegudes, vaid ka sügavamalt avalduvates käitumisjoontes iseloomu vastuolulisust. Just selliselt näitas varase nooruse iseloomu komplitseeritust A. Fadejev romaanis «Noor Kaardivägi»: «Pealtnäha kõige kokkusobimatumad jooned — unistamine ja praktitsism, armastus headuse vastu ja halastamatus, hinge avarus ja kaine arvestamine, kirglik armastus maiste rõõmude vastu ja enesepiiramine, — need pealtnäha kokkusobimatud jooned üheskoos moodustasid selle põlvkonna kordumatu ilme.»

Noorukieas esinevaid vastuolusid ja konflikte ei tohi käsitleda juhuslike ega ebatüüpilistena. Just eluliste vastuolude ületamise teel areneb nooruki iseloom, tema elurajal seisvate takistuste ületamise teel, võitluses minevikuiganditega iseeneses ja ümbritsevas keskkonnas, eluliste huvide komplitseerituses ja mitmekülgsuses.

Noorte isiksuse *suunitluses* paistab — murdeealistega võrreldes — eelkõige silma nende huvide suurem mõtestatus ja valivus, ilmekamalt avalduv ja põhjendatum sihikindlus, osaliste eesmärkide allutamine ühele domineerivale eesmärgile, aga ka aktiivne valmisolek võidelda selle eesmärgi saavutamise eest. Selline sihikindlus on seotud noormeeste ja neidude maailmavaate kujunemisega, nende käitumismotiivide süvenemise ning kindlustumisega.

Probleemid, mis on seotud ühiskondliku töö ja õppetööga, elukutse valiku ja enesekasvatamisega, lahendavad meie parimad õpilased ikka ideelise suunitluse plaanis. Küsimusele «Keda te peate sihikindlaks inimeseks?» andsid X klassi noormehed ja neiud selliseid vastuseid: «Seda, kes läheb peateed mööda kommunismi», «Inimest, kes ilmutab oma ustavust kodumaa teenimisel», «Inimest, kes oma mõtete, töö ega tegude pärast ei pruugi punastada kollektiivi ees».

Koos ühiskondliku sihikindlusega, mis eriti ilmekalt ja sügavalt avaldub komsomolitöös, püüavad noormehed ja neiud leida oma kohta ühises elus, anda oma panus ühisesse töösse, samal ajal kui murdeealised tahavad endalt igasugused hooldamise «köidikud» minema heita, «täiesti täiskasvanud» olla ja kes sageli ilmutavad oma iseseisvust utreeritud kujul.

Meie vanemate klasside õpilased hoolitsevad enese eest, kuid üldiselt on nad kaugel sellest individualismist, mis viib endasse-

sulgumiseni, kollektiivist irdumiseni, egoismini. Meie noorsoo parimad esindajad näevad isiklikku väärikust heas ühiskondlikus reputatsioonis.

Lugupidamine individuaalsusest tähendab nõukogude noortele samal ajal ka niisuguste šabloonide vihkamist, mis püüavad kaotada tunnustust väärivaid või vähemalt süütuid iseloomujooni.

Huvi oma isiksuse ja eelkõige oma iseloomu kujunemise vastu stimuleerib noormehi ja neide palju suuremal määral kui murdeealisi iseennast tundma õppima, hindama oma tegusid selle ideaalse isiksuse seisukohalt, millised nad tahaksid ka ise olla. Nii esineb selles eas sageli kõrgendatud nõudlikkust enese vastu ja rõhutatud tagasihoidlikkust enda positiivsete omaduste või saavutuste suhtes, kui noormehed ja neiud ennast analüüsima hakkavad. Mõned väga head õpilased kirjutasid oma päevikutes: «Ma ei kujuta enesest midagi erilist», «Minu päevik on täiesti silmapaistmatu tütarlapse kirjatöö», «Kui tühisena ma näin võrreldes selle inimesega, kes ma tahaksin olla».

See ei tähenda aga sugugi, et vanemate klasside õpilased alati teiste, eriti oma kaaslaste ees tagasihoidlikud oleksid. Nii näiteks õpilane, kes «piitsutab» ennast oma päevikus «keskpärasuse eest kõikjal ja kõiges», eitab kaaslastega vesteldes oma puudusi. Niisugune vastuolu on seletatav nooruses liialt arenenud enesearmastusega, mille tõttu kardetakse näida haletsemisväärsena oma kaaslaste ees.

Vanemates klassides esineb ka selliseid õpilasi, kes ilmselt ülehindavad ennast, on mõnikord enesearmastajad, tarvitavad järsku tooni, suhtuvad halvustavalt sõpradesse ja seltsimeestesse. Tavaliselt on niisugusteks üksikud lapsed perekonnas, kes on kas ära hellitatud või kellel esineb teatud «peapööritust edusammudest». Kõige halvem on lugu siis, kui iseteadlikkus muutub juba tegevuse motiiviks. Üks IX klassi õpilane, kes oli nõrga õppeedukusega, kuid endast väga heal arvamisel, ütles isale: «Kokku oli tulnud palju noori. Mul oli nende väga piiratud inimeste seas igav ja ma tulin ruttu ära.»

Palju harvemini esineb noormeeste ja neidude juures enese haiglase alahindamise juhtumeid, mis viib usu puudumisele enesesse, nõuete vähendamisele enese suhtes. Põhjused selleks on mitmesugused: nõrk tervis, halb kodune «atmosfäär», milles lapsi ei kohelda küllalt peenetundeliselt, vähene lugupidamine õpetajate ja kaaslaste poolt.

Suunitlus kui iseloomujoon avaldub vanemate klasside õpilaste juures ka nende suhtumises õppimisse, füüsilisse töösse ja sporti.

Rohkem kui murdeeas vaadeldakse vanemas koolieas hooletut suhtumist õppimisse tahtenõrkusena ja lodevusena, kindla pahena, samal ajal kui murdeealised kipuvad mõnikord oma laiskusega koguni eputama. Üksikute vanemate klasside õpilaste

hooletu suhtumine õppimisse kujuneb mõningail juhtudel omamoodi halvaks traditsiooniks. Õpilane mitte niivõrd ise ei lähe oma õpinguis edasi, kuivõrd teda «veetakse» klassist klassi; ta pole harjunud töötama ning tal pole seda vastutustunnet, mis kutsuks esile positiivse murrangu tema isiksuse arengus.

Paljudele noormeestele ja neidudele meeldib siduda vaimset tööd füüsilisega, nad püüavad ennast igakülgselt arendada; õpetajad peavad aga silmas pidama neid sugugi mitte harva esinevaid fakte, et mõningad noormehed ja neiud alahindavad füüsilist tööd, viidates suurele koormusele õppetöös või rõhutades oma harjumatust selle tööga. Nendel juhtudel, kui füüsiline töö on küllaldaselt motiveeritud, kui noormehed ja neiud tunnevad selle järele tungivat ühiskondlikku vajadust, pühenduvad nad entusiasmiga sellele tööle. Sellest annab tunnistust meie noorte pingeline töö kolhoosipõldudel, vabrikutes ja tehastes Suure Isamaasõja päevil.

Noormehed ja neiud armastavad väga sportida; nad mängivad jalgpalli ja võrkpalli, sõuavad, tegelevad innukalt kergejõustikuga, kuigi koolis teevad nad kehalisi harjutusi mõnikord koguni vastumeelselt. Viimane on seletatav sellega, et vanemas koolieas esineb suhtumises kehakultuuri ja sporti selgelt avalduv valivus ja suur nõudlikkus õpetaja suhtes.

Nooruses esineb õpilaste suunitluses kaks iseloomulikku joont: *soovide kõrgus* ja *romantiline elevus.*

Soovide kõrgus avaldub selles eas püüdluses seada enda ette suuri ja raskeid eluülesandeid ning valmisolekus end täielikult pühendada nende lahendamisele. See joon on iseloomulik just nõukogude noortele, kes näevad häid eeskujusid ning kelle ees on avatud kõik teed kõige kõrgemate eesmärkide saavutamiseks. «Mis noored nõukogude inimesed te oleksite,» kõneles M. I. Kalinin üheksandate ja kümnendate klasside õpilastele «kui teil poleks kujutlusi suurest elust, kui igaüks teist ei mõtleks mägesid paigast nihutada või maakera Archimedese tõstekangiga ümber pöörata?»[70]

Sageli avaldub nõukogude noormeeste ja neidude soovide kõrgus omapärases vastumeelsuses igasuguste kompromisside suhtes. Elukutse valikul, oma sõpradele esitatavates nõuetes, kunstiteoste hindamisel — kõikjal kalduvad noored lähtuma ideaalist, mille saavutamise võimalikkuses nad on kindlad ning mida nad pole nõus asendama millegi keskpärasega, kuigi see oleks kergesti saavutatav. Tehes igapäevast «tagasihoidlikku tööd», otsivad noormehed ja neiud selleski mingeid suuremaid perspektiive.

Nagu näitas S. Krantovski oma dissertatsioonis «Vanemate klasside suvoorovlaste sõjalised ideaalid», esinevad vanemate

[70] M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatusest. Valitud kõned ja artiklid, Tallinn 1947, lk. 60.

klasside õpilaste ideaalid kolmesugusel kujul: konkreetse, üksiku kujundina, sünteetilise kujundina (mitmetele isikutele kuuluvate joonte mõtteline ühendamine ühes konkreetses kujundis) ja üldistatud kujundina (kõlbelis-psühholoogiliste joonte ühendamine, ilma et need oleksid konkreetselt kehastunud mingis reaalses või kujuteldavas isikus). Antud uurimuse kohaselt esineb murdeealistel ideaal konkreetse kujundina 65% juhtudest, noorukitel aga 18%; sünteetiline kujund vastavalt 29% ja 27% ning üldistatud kujund 6% ja 55%. Seega on nooruķite elu sisuks, vastupidiselt murdeealistele, ideaalid rohkem üldistatud kui konkreetsel kujul.

Soovide kõrgusel, püüdlemisel ideaali poole on suur osatähtsus noormeeste ja neidude arengus, sest see tõstab nõudlikkust enese vastu, mobiliseerib energiat eesmärkide saavutamiseks, on innustuse allikaks töös. V. Belinski hindas kõrgelt seda noortel esinevat ideaaliarmastust. «Tänu temale,» kirjutas ta, «et ta, *ära märgituna Zeusi armastusega,* kannab kustumatult oma südames Prometheuse nooruse tuld, tunneb alati elavalt kaasa vabale *ideele* ega alistu kunagi uinutavale *ajale* või suretavale *faktile* — tänu temale.»[71]

Üksikutel juhtudel võivad noorte soovid võtta ka taunitava kuju. Sellisteks on näiteks loobumine suurte eesmärkide saavutamisest etappide kaupa või tendents «rünnata kohe seda, mille poole elus püüdled», nagu ütles üks IX klassi õpilane. Õpetajad peavad õpilastele selgitama, et suurte eluülesannete täitmise teel on võimalik ka ajutine ebaedu, isegi omamoodi taganemised, mida ei tohi käsitleda ajendina loobumiseks nende ülesannete täitmisest.

Noortele omase romantilise elevuse all tuleb mõista seda tugevalt emotsionaalset kalduvust unistamisele, mis loob erilise elamuste ilu, annab saadavatele muljetele poeetilise värvingu ja mis sageli on seotud armastusega tundmatu või mõistetamatu vastu.

Kuulus partisan Inna Konstantinova kirjutas oma päevikus, kui ta veel õppis kooli vanemas klassis: «Kuu. Kõik on nii ilus, nii muinasjutuline... Ma armastan nii väga kuuvalgeid öid. Maailm muutub puhtamaks, paremaks, helesinine valgus annab kõigele imeilusa, nõidusliku võlu. Tugev pakane. Lumi mängleb tuhandete teemantidena hõbedases säras. Ja vaikus, vaikus... Otsekui muinasjutus! Niisugusel ööl tahaks mõtelda imeilusast ja võimatust.»

Kuid tulevase kangelasliku partisani romantika ei olnud elust irdunud. Inna unistab oma päevikus suurest ühiskondlikust tööst, mis edaspidi realiseerus mehises partisanivõitluses ja mis lõppes kangelasliku surmaga kodumaa eest.

---

[71] В. Г. Белинский, Собрание сочинений, т. VI, изд. АПН СССР, 1955, lk. 463.

Meie noorte romantika tugevuseks on see, et ta aitab säilitada reipust ja elurõõmu, nõudlikkust enese vastu ja peenetundelisust inimeste suhtes. See ei välista aga võimalust, et üksikutel juhtudel võib ta omandada ka elust irdunud viljatu unistamise või sihitusse eneseanalüüsi süüvimise, oma elamuste omamoodi imetlemise taunimisväärse kuju. Esineb ka selliseid nähtusi, et noormees või neiu avaldab ootamatult liiga suurt «kainust», «laskub taevast maa peale» (ühe VIII klassi õpilase väljenduse järgi). Kõik see kõneleb veel kord iseloomu vastuolulisusest vanemas koolieas ja sellest, et pedagoogid peavad tähelepanelikult tundma õppima iga juhtumit, selleks et noormehed ja neiud leiaksid romantikas alati reipuse, energia ja jõu allika, et romantika oleks eelkõige ühiskondlikku tähtsust omava tegevuse teenistuses.

Vanemas koolieas omandavad murdeeaga võrreldes suurema kindluse ja tugevuse *tahtelised iseloomujooned,* mille tähtsust isiksuse kujunemisel tunnetavad hästi ka vanemate klasside õpilased ise. «Nõrga iseloomuga inimesel ei ole tahet,» kirjutas üks X klassi õpilane. «Teda võib võrrelda keelpilliga (viiuli, kitarriga), millelt on keeled maha võetud. Kõik osad on niisugusel pillil olemas, kuid temal ei saa midagi mängida. Selline on ka tahtejõuetu inimese iseloom.»

Lapse- ja murdeeaga võrreldes ilmuvad nooruses uutmoodi niisugused tahtelise aktiivsuse jooned nagu otsustavus, julgus, algatusvõime.

Samal ajal kui murdeealiste algatusvõimes esineb sageli tormakust ja ettevaatamatust, mõtlevad noorukid tegevuse hoolsamalt läbi, kaotamata ühtlasi asjatult aega mittevajalikeks kahtlusteks või kõhklusteks. Noorukieas mõnikord esineval otsustamisvõimetusel on teised põhjused kui murdeealiste juures. See ei ole seotud laialivalguvusega, vaid ülepaisutatud ja pikaldase eneseanalüüsi üksikute juhtudega, mitte töösse pinnapealse suhtumisega, vaid soovide kõrgusega.

Noorukid hindavad nagu murdeealisedki väga julgust ja elavad raskelt läbi süüdistusi arguses. Kuid palju harvemini kui murdeealistel esineb noorukitel ohjeldamatut «julgust» hulljulguse või ülemeelikuse kujul, peale selle on julgus noorukieas palju püsivam, samal ajal kui murdeealistel avaldub see sageli vaid episoodiliselt, ehkki väga ilmekalt.

Noorus on täis initsiatiivi, mis eelkõige peab kuuluma kommunistlikele noortele. V. I. Lenin ütles komsomoli III kongressil: «Kommunistliku noorsoo ühing peab olema löögirühmaks, kes igas töös tuleb appi, avaldab oma initsiatiivi, oma algatust.»

Meie noormehed ja neiud, noortebrigaadide aktivistid, kes töötavad tehastes või kolhoosipõldudel, ilmutavad suurt loomingulist initsiatiivi. Vanemate klasside õpilaste initsiatiiv avaldub ulatuslikult nende õppetöös ja ühiskondlikus tegevuses. Ühtlasi vihkavad nad rutiini, stagnatsiooni ja formalismi. Kirjandis

A. Tšehhovi kohta kirjutas üks IX klassi õpilane Belikovist («Inimene vutlaris») järgmiselt: «See jõle tüüp on eriti vastik meile, noortele. Igasugune kapseldumine on noormeestele ja neidudele vastumeelne. Me põlgame kõiki kitsarinnalisi inimesi, kes alati hoiavad oma mõtteid varjul ja kõnelevad endamisi: «Kui ainult midagi ei juhtuks».»

Veel tugevamalt kui aktiivsuses ilmneb erinevus murdeealiste ja noorukite vahel nendes tahtelistes iseloomujoontes, mis puudutavad isiksuse organiseeritust ning eeskätt vastupidavust ja enesevalitsemist.

Noormehed ja neiud kontrollivad murdeealistest paremini oma liigutusi, žeste, kehaasendit, mille tõttu nende väline ilme muutub korrektsemaks. Osaliselt on see seotud esteetiliste nõuete kasvuga enda vastu, kartusega näida kohmakas ja saamatu, kuid peamiseks põhjuseks on kasvav teadlikkus, enesevalitsemisvajaduse mõistmine.

Ka kõne muutub sisukamaks ja tõsisemaks.

Tuleb märkida, et oskuses olla kõnes tasakaalukas, mis ilmneb eriti parasiitväljenduste või mõtlemata lausutud sõnade puudumises, esineb vanemates klassides õppimise aja jooksul suur progress. VIII klassi õpilane seisab selles suhtes lähemal murdeealisele, abiturient aga täiskasvanud inimesele. See erinevus ilmneb selgesti, kui võrrelda erinevate vanemate klasside õpilaste esinemisi koosolekutel.

Veidi keerulisem on asi vanemate klasside õpilaste oskusega oma meeleolusid juhtida. Oma emotsionaalsuse tõttu alluvad nad tugevalt meeleolu mõjule, mis enamikul noormeestel ja neidudel on reibas ja optimistlik, kuid üksikutel juhtudel melanhoolsuse varjundiga või siis, vastupidi, esineb niisugust «lõbusust», mis avaldub rõhutatud tendentsis teravmeelitseda, naerda, olles seejuures ükskõikne oma kaaslaste ebaõnnestumiste ja õnnetuste vastu.

Organiseeritus kui iseloomujoon avaldub kõige ilmekamalt õpilase distsiplineerituses. Vanemate klasside õpilased mõistavad murdeealistest paremini distsipliini olemust kui oma kohuse täitmist mitte ainult kooli, vaid ka kodumaa ees ning kui kultuurse käitumise lahutamatut omadust. Nad käsitlevad distsiplineeritust tihedas seoses tahtejõuga, rõhutades selle vajadust taotluses olla distsiplineeritud, võidelda igasuguste «ahvatlustega», halbade harjumuste või «meeleolupuhangutega».

Õpilased ise, nagu õpetajadki, märgivad niisuguseid sagedasi distsipliinirikkumise juhtumeid nagu korratus (näiteks hilinemine tundidesse), jutuajamine tundides, etteütlemine, jõhkrus suhtlemises kaaslaste ja täiskasvanutega. Vanemate klasside õpilaste distsiplineeritus on sageli «traditsiooniline», s. t. harjumuslik, mis on saanud alguse juba kooli algklassidest.

Murdeealistega võrreldes esineb vanemate klasside õpilastel

tähelepandavat progressi iseloomu stabiilsuses: püsivuses, kannatlikkuses ja vastupidavuses. Noored hindavad väga püsivust ja seletavad sageli selle vähese arenguga oma ebaõnnestumisi õppetöös.

Püsivus seostub vanemate klasside õpilastel üldiselt järelemõtlikkusega ja tõsise suhtumisega ümbritsevatesse inimestesse ning iseenda tegevusse. Sellest aspektist vaadatuna on iseloomulik ühe nooruki järgmine mõtteavaldus.

«Õieti öelda puudus mul kuni VII—VIII klassini tõeline tõsidus: ma olin poiss, kes, tõsi küll, oli hästi kasvatatud (mind dresseeriti kodus palju), kes aga ahnelt haaras kõike, mis silma puutus. Sellest tekkis mul laialivalguvus: ma alustasin innuga paljusid üritusi, kuid mu huvi nende vastu jahtus ruttu. Viimastel kooliaastatel (VIII klassi lõpus) hakkasin ma peamiselt meie ajalooõpetaja mõjul tõsisemalt suhtuma niihästi õppimisse kui ka inimestesse, ei võtnud korraga käsile mitmeid üritusi, harjutasin end pidevalt süstemaatilisusele ja visadusele töös. Huvitav on see, et endas püsivust kujundades, tundsin ma ennast üha rohkem täiskasvanuna.»

Nõukogude noormehed ja neiud demonstreerisid Suure Isamaasõja aastatel arvukaid mehisuse eeskujusid, mis oli omamoodi tahtejõu ja iseloomukindluse tipuks ja mis väljendus oma huvide allutamises kodumaa ning kollektiivi huvidele, valmisolekus kohuse nimel minna suurtele ohvritele, taluda igasuguseid viletsusi. Oleg Koševoi kirjutas oma luuletuses:

Я так решил, и это я исполню,
Всю жизнь отдам за Родину свою,
За наш народ, за нашу дорогую,
Любимую Советскую страну.

Vanemate klasside õpilaste mehisus avaldub mitmesugusel kujul. Üks IX klassi tütarlaps talus mehiselt saatuselöögi, isa surma, ning jäädes täiesti orvuks ja kasvatades nooremat õde, oli õppeedukuselt üks klassi paremaid.

Mitte alati ei arene noortel eespoolmärgitud tahtelised iseloomujooned lõpuni. Selles eas esineb õpilasi, kelle aktiivsus on korratu ja organiseerimata, kelle kindlameelsus muutub endassesuletuseks ja passiivsuseks, püsivus kangekaelsuseks. Kaugeltki alati ei esine mainitud tahteomadused kõik ühel ja samal isikul koos. Ühed noormehed ja neiud on resoluutsed, julged, ettevõtlikud, kuid mitte alati distsiplineeritud, teised, vastupidi, on väga kohusetruud ja distsiplineeritud, kuid passiivsed. Kõik see näitab, kui tähtis on vanemate klasside õpetajatel tunda õpilaste individuaalseid iseärasusi, et mitte lasta areneda negatiivsetel iseloomujoontel.

Niisugusteks ebaterveteks joonteks, millega noorte kasvatajatel tuleb tegemist teha, on lõtvus käitumises, põhimõttelagedus, kitsas praktitsism, ülemäärane endassesuletus.

Noormeeste ja neidude käitumislõtvus ei esine tavaliselt nii vulgaarsel kujul kui murdeealiste juures, harva ilmneb seda näiteks vanematele inimestele häbematus vastamises, kuid see-eest on too käitumislõtvus neil püsivama iseloomuga. Mõned noormehed ja neiud ei ole küll oma vanemate vastu sõna otseses mõttes jämedad, kuid lubavad endale kõnelustes nendega solvavat tooni ning püüavad jutuajamisel vanemate inimestega jätta endale viimast sõna.

Sageli esineb selles eas ka põhimõttelagedust ja kitsast praktitsismi. Teatud juhtudel on see joon seletatav kartusega, et elus ei saa end nii «sisse seada», nagu tahaks. IX klassi õpilane Liisa ütles oma sõbrannale otse välja: «Sina hõljud pilvedes, mina aga arvan, et kõige tähtsam on elus läbi lüüa, kuigi ma peaksin seejuures kas või küünarnukke tarvitama.»

Palju harvemini esineb nõukogude noormeestel ja neidudel endassesuletust. Tavaliselt esineb see ajutise seisundina, näiteks siis, kui noormees või neiu elab läbi esimest armastust, mida nad tahavad varjata oma kaaslaste eest. Endassesuletust kui iseloomujoont tekitab kas haiglus või normaalsete suhete puudumine kollektiiviga, milles võib süüdi olla ka kollektiiv.

Meie noortele omane uue tunne omandab mõnikord originaalitsemise taunitava vormi. See avaldub käitumises, kõnes, «originaalsete» vaadete kangekaelses kaitsmises, keeldumises heade eeskujude järgimisest. Mõned noormehed ja neiud kalduvad kaitsma abstraktsionismi kunstis peamiselt sellepärast, et see on midagi uut, mille eest tuleb võidelda.

Kõik need märgitud puudused pole noorte hulgas eriti laialt levinud, neid tekitavad meile võõrad mõjud ning need on väära kasvatuse või väära enesekasvatuse tulemuseks.

Rohkem kui murdeealised tegelevad noormehed ja neiud *enesekasvatusega* ning otsivad selles osas abi oma pedagoogidelt, omastelt, raamatutest, teatrist, kinost — kõikjalt, kus vähegi võimalik. Vanemate õpilaste enesekasvatuse ühed võtted on suunatud teadlikkuse tõstmisele, arusaamise kasvatamisele niisuguse enesekasvatuse ülesannetest ja eesmärkidest, eriti on need suunatud mitmesuguste iseloomujoonte ja nende avaldumise mõistmisele; teised puudutavad enesekontrolli, enesele kohustuste ja nõuete esitamist, mis sageli toimub enda käskimise rangel kujul; kolmandad kujutavad enesest neid ergutamise ja karistamise võtteid, mida noormehed ja neiud enda suhtes kasutavad; neljandad on seotud jäljendamist vääriva isikliku eeskuju valimisega; viiendad võtted kuuluvad nende füüsilise karastamise võtete hulka, mis ühtaegu karastavad ka iseloomu. Mitte alati ei kasuta õpilased neid võtteid õigesti, seepärast on vajalik õpetajapoolne juhendamine, et õpilase enesekasvatus kulgeks vajalikus suunas ja oleks viljakas. See juhtimine peab toimuma taktitundeliselt — tuleb austada õpilase individuaalset omapära, kui tolle enese-

kasvatus ei lähe just vastuollu kommunistliku kasvatuse ülesannetega. Nii näiteks ei maksa teha mingeid etteheiteid IX klassi õpilasele Irina Š.-le selle eest, et ta pühendab liiga palju tähelepanu esteetikale, sest et selle tütarlapse püüdlused ilusa poole, tema kunstimaitse arendamise püüdlused, ei too endaga kaasa mingeid halbu tagajärgi.

Õigesti korraldatud kasvatustöö korral koolis ja kodus ennetatakse ja juuritakse välja vanemate klasside õpilastel esinev egoism ning individualism, kitsas praktitsism ja karjerism, enesearmastus, upsakus, kangekaelsus ja jämedus. Nende joonte tekkimise allikas peitub tavaliselt mitteküllaldases ideelises kasvatuses, vigades, mida teevad selles kasvatustöös õpetajad ja lastevanemad ning lõppkokkuvõttes selles, et noormeest või neidu pole harjutatud töötama enese kallal.

Eluline enesemäärang ja elukutse valik vanematel õpilastel

Noorte enesemäärangu kui elutee projekteerimise peajooneks on maailmavaate ja iseloomu kujundamine ning oma kutsumuse leidmine. Vestluses Moskva Baumani rajooni koolide vanemate klasside õpilastega märkis M. I. Kalinin neid noormeeste ja neidude perspektiivseid ülesandeid: «Tõsiselt oma kutset kindlaks määrata tähendab ette näha oma eluteed, kujundada oma iseloomu ja oma veendumusi ning leida oma kutsumus.»[72]

Noormeeste ja neidude elukutse valiku küsimus püstitatakse mitmesuguselt keskkoolis ka uutes tingimustes, kui õppimine vanemates klassides seostatakse tootmistööga. Nendes tingimustes on noormeestel ja neidudel elukutse juba olemas ja kõne all on ainult oma kutsealase kvalifikatsiooni edasise täiustamise teed või statsionaarse või mittestatsionaarse õppimisviisi valik mõnes kõrgemas õppeasutuses.

Senini on meie teadusel olemas andmed IX—X klassi õpilaste elukutse valiku kohta. Selle valiku juures esineb kolm perspektiivi: a) tootmisalase kvalifikatsiooni saamine vabrikutes ja tehastes, kolhoosides ja sovhoosides ning transpordis, b) kõrgem õppeasutus, c) tööleminek.

Murdeealistest suurem küpsus elukutse valikul avaldub noortel eelkõige arusaamises selle valiku motiivide ühiskondlikust tähtsusest ning vastutustundlikumas suhtumises tollesse valikusse.

Vanemate klasside õpilaste elukutse valikus avaldub tavaliselt sügavalt inimese isiksus. Noormehed ja neiud käsitavad elukutse

---

[72] M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatusest. Valitud kõned ja artiklid, Tallinn 1947, lk. 60.

valikut omamoodi järeldusena, mis lähtub tarvete ja olemasolevate kalduvuste ning võimete analüüsist, oma isiksuse üldisest iseloomustusest, selle iseloomustuse kõrvutamisest nende nõuetega, mida inimesele esitab üks või teine elukutse.

Kuid kooli lõpetajate küpsust elukutse valikul ei tohi ka üle hinnata. Isegi lõpuklasside õpilased ei püstita endale seda küsimust alati vajaliku tõsidusega. Mõnikord pole nad küllaldaselt informeeritud valitud elukutse iseärasustest või ei mõista ega hinda nad ennast päris õigesti.

Kogemused näitavad, et nendes koolides, kus õpetajad ja eelkõige klassijuhatajad abistavad noormehi ja neide edasise haridustee ja tööala valikul, toimub nende eluline enesemääramine tõsisemalt ning põhjalikumalt.

Elukutse valiku alal esineb noormeestel ja neidudel arvukalt individuaalseid erinevusi, mis on seletatavad niihästi nende isiklike iseärasustega, kui ka elutingimustega. Need erinevused puudutavad eelkõige: a) kohta, mida elukutse valik omab teiste tähtsate, noorte ees seisvate küsimuste hulgas, b) valiku kindlust ja c) selle motiveeritust ehk põhjendatust.

Paljud väga tõsised noormehed ja neiud allutavad elukutse valiku küsimuse elulise enesemääramise teistele küsimustele, näiteks sellistele nagu «olla aktiivseks kommunismiehitajaks», «täita kommunistliku noore kohust, seejärel aga kommunisti kohust», «olla aus nõukogude inimene», «arendada endal niisugust tugevat iseloomu, mille puhul võiks hakkama saada iga elukutsega» jms. Seejuures ühed vanemate klasside õpilased suhtuvad elukutse valikusse küllaltki tähelepanelikult, teised aga asetavad end tagaplaanile ja alahindavad selle küsimuse õigeaegse lahendamise tähtsust. Näitena esimest liiki õpilaste kohta võib tuua X klassi õpilase, kes unistab eelkõige Kommunistlikku Parteisse astumisest ja selle väärikaks liikmeks olemisest ning kes ühtlasi tahab saada «arstiks-kommunistiks, arstiks-ühiskonnategelaseks, kes on andunud rahvale». Teist liiki õpilaste näiteks võib olla üks IX klassi õpilane, kes ütles: «Ma tahan saada eesrindlikuks tööliseks, ükskõik, kus mul ka ei tuleks töötada.»

Arvukalt esineb juhtumeid, et vanemate klasside õpilastel on valitsevaks lähim elueesmärk: hästi või väga hästi õppida, sooritada edukalt lõpueksamid ja saada medal. Niisuguse ligema perspektiivi tõttu, mille saavutamiseks on vaja suuri jõupingutusi teha, otsekui ununeb vajadus mõtelda oma edasistele õpingutele või tööle.

Kõneldes vanemate klasside õpilaste seisukohast elukutse valikul, võib selle erinevaid juhtumeid väljendada alljärgnevalt.

1. Kindel seisukoht: ilma kahtlusteta, pärast kahtlusi.
2. Ebakindel seisukoht: a) mitu elukutset meeldib üheaegselt, b) konflikt «ideaali» ja reaalsete perspektiivide vahel, c) mitmesugused mõjud elukutse valikule.

Toome näiteid ebakindlast seisukohast elukutse valikul.

1. X klassi tütarlapsele meeldivad näitlejakutse (tal on selleks annet), inimese anatoomia ja füsioloogia ning agronoomia, eriti sordiaretaja töö. Võtmata vastu iseseisvat otsust, teeb ta sellise järelduse: «Kui lõppude lõpuks keegi, kes oma eriala armastab (ta peab silmas kolme elukutset: näitlejat, arsti ja agronoomi), jutustab sellest nii, et see mind haarab, siis ma arvan, et valin selle eriala.»

2. IX klassi õpilane tahab saada keemikuks (tööliseks, tehnikuks või inseneriks), kuid tervisliku seisundi tõttu on see elukutse talle vastunäidustatud, millega ta ei taha aga kuidagi leppida.

3. X klassi õpilane unistab Moskva Riiklikku Ülikooli astumisest, kuid õppeedukuselt on ta üks nõrgematest klassis ning tal ei ole lootust ära teha sisseastumiseksameid.

4. Maakooli IX klassi õpilane kõigub tööperspektiivide vahel tehases, kuhu teda «tõmbab» huvi, ja kolhoosis, kuhu väga soovitavad tööle minna talle autoriteetsed vanemad.

Tuleb märkida, et kõhklused elukutse valikul ei näita kaugeltki mitte alati selle valiku põhjendamatust. Vastupidi, kõhkluste puudumine on sageli seotud küsimusse vähese süvenemisega, vaadeldavate perspektiivide kitsusega ja motiivide pinnalisusega. Nii näiteks otsustavad mõned õpilased ilma küllaldase aluseta minna kõrgemasse kooli või mingisse muusse õppeasutusse, hindamata seejuures kainelt ja põhjalikult avaraid tööperspektiive tehases või kolhoosis.

Suur tähtsus isiksuse kujunemise ja noorte elulise enesemääramise suhtes on *elukutse valiku motiividel.*

Enamikus ei käsitle meie noormehed ja neiud küsimust «Kelleks saada?» kui oma «isiklikku asja», vaid mõistavad kogu selle tähtsa elulise sammu tähtsust ühiskonna ja kodumaa ees. «Teenida rahvast», «olla aus ja eesrindlik nõukogude spetsialist», «olla eesrindlike kommunismiehitajate seas», «näidata tegudega oma patriotismi», — niisugused on tüüpilised näited elukutse valiku üle mõtisklevate nõukogude noorte patriootilise suunitluse mitmesugustest väljendustest.

Sageli omandab see suunitlus spetsiaalsema iseloomu, avaldub näiteks soovis töötada lastega, haigetega jms.

«Ma unistasin alati õpetajakutsest. Mulle näib, et see elukutse peab paeluma eriti tütarlapsi, kes soovivad teenida oma tööga kodumaad. Ilma heade õpetajateta ei saa ju olla häid spetsialiste.» (IX klassi õpilase sõnad.)

Ühiskondlik suunitlus elukutse valikul seostub isiklike motiividega, milleks võib olla: huvi antud töö vastu, tööks vajalike võimete olemasolu ja sellest arusaamine, ettevalmistatus tööks, soov töö kaudu ennast edasi arendada, vanemate inimeste või

kaaslaste nõuannete ja eeskujude järgimine, mõnikord ka eluolustikulised ning materiaalsed kaalutlused.

Peaaegu kõik õpilased räägivad huvist mingi tööala vastu, kuid sellel huvil on erinev tugevus, alates «puhtplatoonilisest» huvist, millega ei kaasne mingeid jõupingutusi võitluseks püstitatud eesmärgi saavutamise eest, ja lõpetades kirgliku ning efektiivse huviga, mis stimuleerib õpilasi niisuguseks võitluseks. Nii näiteks armastas üks IX klassi õpilane õhinaga kõnelda oma huvist keemiku elukutse vastu, keemiat õppis aga ainult «kolmedele» ja keemiaõpetaja sõnade kohaselt ei avaldanud selle aine vastu mingit huvi. Tema sõber, kes samuti tahtis keemikuks saada, oli seevastu klassi parimaks õpilaseks selles aines, luges palju keemiaalast kirjandust ega piirdunud ainult õpikuga, töötas kooli keemiaringis, kus tegi sisukaid ettekandeid.

Sageli esitavad noormehed ja neiud endale küsimuse: kas neil on olemas selliseid võimeid, mida neilt nõuab nende lemmikkutseala? Kriteeriumiks oma võimete määramisel võtavad nad õppeedukuse või siis ühe või teise õppeaine omandamise kerguse, õpetajate poolt pandud hinded ja kaaslaste hinnangud, samuti tulemused koolivälises töös, kus individuaalsed võimed avalduvad mõnikord selgemalt kui õppetundides.

Õpilaste kasvava teadlikkuse tõttu esineb vanemas koolieas lahkuminekuid huvide ja kalduvuste vahel harvem kui murdeeas. Nii olid ühel X klassi õpilasel õpetajate, vanemate ja kaaslaste üksmeelse arvamuse kohaselt suured võimed matemaatika ja füüsika alal, kuid ometi tundis ta nende ainete vastu vähem huvi kui ajaloo vastu, milles tal õppeedukus polnud nii kõrge. Millegipärast see õpilane arvas, et töö ajaloo valdkonnas arendab inimest rohkem kui täppisteaduste alal.

Valitud erialaks vajalike võimete äramärkimine seostub õpilastel sageli viitamisega tõsisele ettevalmistatusele sellel alal, vajalike teadmiste valdamisele. Nii valivad paljud maakoolide õpilased põllumajanduslikke elukutseid selle tõttu, et nad juba tunnevad põllutööd ja et neil on teatud kogemusi selleks tööks.

Elukutse kasvatuslik mõju on samuti üheks kutsealase enesemääramise motiiviks. Üks õpilane, kes valis meremehe eriala, tõi muude kaalutluste hulgas esile ka sellise: «Meremehena töötades saan ma paremini karastada oma tahtelisi iseloomujooni.» Tütarlaps, kes tahtis tööle minna tehasesse, ütles: «Tehases aitab töö ise paremini mõista tootmistöö tähtsust. Ma olen ju nii mõneski mõttes siidkäsi.»

Huvi, võimed, ettevalmistatus valitud erialaks, püüd enesekasvatusele töös, — kõik need on *sisemised*, isiklikud motiivid, millest tuleb eristada *väliseid* motiive, mille hulka kuuluvad teiste inimeste nõuanded ja eeskuju, samuti eluolustikulised ja materiaalsed kaalutlused.

Noormehed ja neiud kasutavad elukutse valikul murdeealis-

test teadlikumalt teiste nõuandeid. Viimastel esineb sageli niihästi nõuande pimesi järgimist ja matkimist kui ka põhjendamatut negatiivset suhtumist nõuannetesse, eriti kui need tulevad vanemate inimeste poolt. Vanemate klasside õpilased seevastu kaaluvad neile antud nõu ja võtavad selle vastu sõltuvalt nõuandja autoriteedist, tema poolt esitatud argumentatsiooni veenvusest ja soovituste vastavusest oma kalduvustele.

Üks IX klassi õpilane, vedurijuhi poeg, otsustas kindlalt oma isa jälgedes käia. Tal tekkis juba varasest lapseeast austus isa töö vastu ja ta tegi palju selleks, et olla oma isa vääriline. Ta õppis tundma eesrindlike raudteelaste elu ja tegevust ning seadis sisse vihiku, kuhu tegi märkmeid oma vestlustest isa ja tema kaaslastega, mis sisaldasid mingit huvitavat materjali vedurijuhi tööst.

Elutingimused võivad mõnedel õpilastel olla sellised, et materiaalse kindlustatuse motiivid omandavad elukutse valikul olulise tähtsuse. Asjaolu, et paljud noormehed ja neiud püüavad oma vanemaid võimalikult kiiresti vabastada nende eest materiaalse hoolitsemise muredest, ei muuda mingil juhul elukutse valiku motivatsiooni egoistlikuks või põhimõttelagedaks, nagu õpilased ise mõnikord kalduvad arvama.

Nende juhtude kõrval, ehk küll vähe, esineb aga ka teistsuguseid — häbematu karjerismi, eelkõige «materiaalsete hüvede» tagaajamise ja tähtsatel kohtadel olevate sugulaste protektsiooni arvestamise juhtumeid. Esineb ka vanemate klasside õpilasi sellise eelarvamusega, et keskkooli lõpetanule on alandav olla lihtsalt kvalifitseeritud tööliseks.

Valitava elukutse objekti märgivad õpilased väga erineva konkreetsuseastmega.

Ühel juhul märgitakse ainult üldine tööliik («Lähen tööle sinna, kus tuleb tegemist teha masinatega»), teisel juhul märgitakse ainult õppeasutus, küsimus edasisest tööst selle lõpetamise järel jääb aga tagaplaanile või peetakse seda iseenesest lahenduvaks («Minu unistuseks on õppida tööjõureservide süsteemi tehnikakoolis»), kolmandal juhul märgitakse konkreetselt mitte ainult eriala, vaid ka kitsas spetsiaalsus («Tahan saada mehhaanikuks tehases, mis toodab mõõteaparaate»), neljandal juhul valitakse mitte ainult elukutse ja eriala, vaid märgitakse ka tulemused, mida noormehed ja neiud tahavad oma töös saavutada («Annan panuse uute puuviljasortide väljaarendamiseks»).

Võib kindlaks määrata mõningaid tendentse selles suhtes, missuguseid elukutseid või erialasid meie vanemate klasside õpilased valivad.

Eelkõige ilmneb noortel tung nende erialade poole, mis kujutavad enesest uusi sfääre teaduses või tootmistöös ning on ühtlasi erilise ühiskondliku tähelepanu objektiks. Aatomienergia kasutamine tehnikas, raketimootorid, raadiolokatsioon, televisi-

oon, sünteetilise nafta tehnoloogia, kosmonautika, arvutusmasinad — need on alad, mis haaravad noori oma uudsusega, töö nendel aladel sisaldab omapärast romantikat.

On andmeid, mis näitavad vanemate klasside õpilaste huvi kasvu põllumajanduslike ja ehitusalaste elukutsete vastu. See on seletatav asjaoluga, et vanemate klasside õpilased saavad aru ühiskondlikust vajadusest niisuguste elukutsete järele ning mõistavad, et töötamine nendel aladel võimaldab näidata end novaatorina.

Nõukogude noormehed ja neiud valivad meeleldi elukutseid, milles saab vaimset tööd seostada füüsilisega. Neid paelub niisuguse töö paatos, kus nad, nagu väljendas üks X klassi õpilane «lähevad põlluavarustele», «elavad tööpingi juures töötava töölise täisverelist elu» jms.

Tähelepanu väärivad ka mõningad erinevused elukutse valikul noormeeste ja neidude vahel. Nagu varemgi, tuleb noormeestel ilmsiks suurem kalduvus tehnilistele erialadele, neidudel aga suurem huvi meditsiini, kirjanduse ja pedagoogika vastu. Vähenenud on neidude huvi nende tehniliste elukutsete vastu, mis on seotud suure füüsilise koormusega. Samal ajal esineb neidudel aga tung minna neile füüsiliselt jõukohasele tööle vabrikusse, tehasesse või põllumajandusse. Erinevused noormeeste ja neidude vahel elukutse valikul on seletatavad niihästi omamoodi traditsiooniga kui ka nende nõuete arvestamisega, mida üks või teine elukutse esitab töötajale füüsilise jõu osas.

Elukutse valik sõltub mõningal määral ka kohalikest tingimustest. Näiteks noormehed, kes elavad suurte jõgede lähedal, tahavad tihti saada jõelaevanduse spetsialistideks, noored, kes elavad mäetööstuse paiknemise rajoonides, pühenduvad suuremalt jaolt kaevandustööle.

Murdeealistega võrreldes on noormeestel ja neidudel tavaliselt palju õigem ettekujutus nendest õppeasutustest, kuhu nad tahavad astuda, ja nendest tootmisaladest, kuhu kavatsevad tööle minna, samuti elukutsetest, mida nad valivad. See aga ei välista siiski vajadust aidata vanemate klasside õpilastel laiendada nende kutsealast orientatsiooni.

Kooli polütehniseerimisel on olnud märgatav mõju vanemate klasside õpilaste elukutse valikule: see suunab neid tootmiserialadele, millega nad tegelikult tutvuvad. Teostatud uurimus X klassi õpilaste kutsehuvide kohta näitas, et 1958.—1959. aastal püüdsid need õpilased rohkem tootvale tööle minna kui eelmistel aastatel, ja mis eriti oluline, nad motiveerisid põhjalikumalt tootmiserialade valikut.

Kooli sammud kõrgema õppeasutuse valiku selgitamiseks on umbes samad, mida märkisime seoses murdeealistele antava konsultatsiooniga kutsevalikul, nendele tuleb lisada veel vaid «lahtiste uste päevad» kõrgemates õppeasutustes, kõrgemate õppeasu-

tuste õppejõudude ja üliõpilaste esinemised koolinoorte ees. Noorte kutsealasel konsulteerimisel saavad pedagoogid, vanemad ja ettevõtete esindajad rohkem toetuda noorte eneseanalüüsile, kes tavaliselt mõistavad juba palju paremini kui VIII klassi õpilased oma kalduvusi ja võimeid, samuti ka elukutse valiku ühiskondlikku tähtsust.

Kasvatustöö iseärasused vanemas koolieas

Murdeealistega võrreldes esitatakse noormeestele ja neidudele suuremaid nõudeid eelkõige nende ideelis-poliitilise kasvatatuse ja kommunismiehitajale iseloomulike joonte — vaimse rikkuse, moraalse puhtuse ning füüsilise täiuslikkuse osas. Noormehed ja neiud alustavad tööd, nende kommunistlikud veendumused ja kollektiivsusevaim peavad saama nende elu aluseks, kaitsemüüriks igasuguste meile võõraste ideoloogiliste mõjude vastu, mis üksikutel juhtudel võivad mürgitada meie noorte teadvust ja alandada nende väärikust.

«Tõsine tähelepanu noore põlvkonna kasvatamise probleemi suhtes ei ole tingitud mingisugustest erakorralistest asjaoludest, vaid meie ühiskonna kasvanud nõudlikkusest iga nõukogude inimese ja esmajärjekorras noorsoo — meie maa tuleviku moraalse palge, teadlikkuse ja käitumise suhtes.»[73]

Noormeeste ja neidude kasvatamine, kellest osa jätkab haridust üheteistklassilises polütehnilises koolis[74], enamus aga hakkab tööle tööstusettevõtteis, seostades tootmistöö õppimisega, on keeruline asi ja praktikas veel põhjalikumalt kontrollimata. Kuid mõned iseärasused selleealiste noorte kasvatamisel on siiski olulised, sõltumata sellest, millist teed mööda edaspidi kulgeb noorte tootmisalane haridus.

Eelkõige tõuseb suuresti enesekasvatuse osatähtsus tolle analüüsi alusel, millega jälgitakse oma tööd, elamusi, ellusuhtumist ja suhtumist teistesse inimestesse. Noormeestel ja neidudel esineb suur enesekasvatamisvajadus.

Kuigi noormehed ja neiud on koormatud ühiskondliku, õppe- ja tootmistööga, tegelevad nad palju eneseharimisega. Noorte kasvatajad peavad hästi teadma, millist teed mööda kulgeb see eneseharimine, kus peamisiks allikaiks on raamatud ja loengud ning suhtlemine kultuuri ja tootmise alal tegutsevate täiskasvanutega. Seoses maailmavaate kujunemisega omandab selles eneseharimisprotsessis esmajärgulise tähtsuse poliitiline kirjandus. Noormehed ja neiud püüavad tutvuda marksistliku kirjanduse

---

[73] L. F. Iljitšov, Partei ideoloogilise töö järjekordsed ülesanded, Tallinn 1963, lk. 31.

[74] Siin on mõeldud 10-klassilise keskkooli muutmist 11-klassiliseks Vene NFSV-s. (*Tõlk.*)

algallikatega, loevad mitte ainult noorteajalehti ja -ajakirju, vaid ka teisi. Otsustav osa selles noormeeste ja neidude poliithariduses on komsomoliorganisatsioonil; ka need noormehed ja neiud, kes leninliku komsomoli ridadesse ei kuulu, on selle nõukogude noorsoo eesrindliku väesalga ideelise mõju all.

Sirguva põlvkonna ideelis-poliitilisele kasvatamisele aitab paljuski kaasa vanemates klassides õpetatav uus õppeaine — ühiskonnaõpetus.

Vaadeldaval perioodil ilmnevad palju selgemalt individuaalsed võimed, millele tuleb tõsist tähelepanu pöörata. Noormehed ja neiud tahavad loovalt töötada, töös oma võimeid näidata ja neid arendada. Samal ajal aga ei saa nad alati oma võimetest õigesti aru, mistõttu on vaja neid selles osas abistada, kuid mitte selleks, et vähendada huvi nende võimete arendamise vastu, mis antud õpilastel nõrgemalt avalduvad — nagu noorte kasvatajad seda mõnikord vääralt teevad —, vaid selleks, et näidata noorele see tegevusala, kus ta saaks ennast kõige paremini avaldada. Noortele tuleb sisendada, et isegi suurim talent nõuab tohutult tööd, enne kui see kord vilja hakkab kandma; tuleb võidelda noortel esinevate tendentsidega ennast ülehinnata ja samal ajal alahinnata enesekasvatuse osatähtsust niihästi üldise vaimse kultuuri kui ka oma spetsiaalsete võimete alal.

Tähtis koht noormeeste ja neidude vaimse rikkuse hulgas peab olema nende üldise silmaringi laiendamisel, eruditsioonil, esteetilise maitse kujundamisel. Kõrge kommunistlik ideelisus on selleks täpseks kompassiks, mis suunab noorte kodaniku- ja esteetilisi huve ning on võitlusvahendiks meie keskkonda tungivate väärmõjude vastu.

Sirguva põlvkonna kommunistliku printsipiaalsuse ja vaimse rikkuse eeskujudeks peavad olema kommunistlikud noored, kelle kohuseks on aidata oma seltsimeestel õigesti orienteeruda ühiskondliku ja poliitilise elu keerulistes nähtustes ning looduse seaduspärasustes, kujundada neis kommunistlikke veendumusi, stimuleerida igati noorte teadmishimu ja nende püüdu aktiivse tegevuse järele.

Noorte enesekasvatus kuulub suurel määral iseloomukasvatuse alla. Sageli otsivad noormehed ja neiud ka ise enesekasvatamise meetodeid, püstitades enda ette konkreetseid ülesandeid. Näiteks otsustas üks X klassi õpilane likvideerida puudused oma kõnes, milles esines jämedavõitu tooni ja parasiitsõnu. Ta arvas õigesti, et need puudused on seletatavad halva harjumuse ja tahtenõrkusega ning hakkas nende likvideerimise eesmärgil tahet kasvatama. Üks X klassi tütarlaps kirjutas oma päevikus: «Teen lõpu sellele, mis annab mu sõbrannadele põhjust mind siidkäeks nimetada.»

Mitte alati ei püstita noored enesekasvatamise eesmärke õigesti ega konkreetselt. Üks noormees ütles: «Tuleb enda kallal

tööd teha, et elus edasi jõuda.» See on põhimõttelage suunitlus, milles peitub karjerism, sageli ka egoism. Mõnikord formuleeritakse ülesanne ebaselgelt, uduselt: «Katsun olla parem», «Tuleb oma iseloom muuta teistele vastuvõetavaks» jms.

Noored peavad veenduma, et iseloomu kasvatamise parimaks kooliks on töö: õppimine, ühiskondlik ja tootmistöö. Üks X klassi õpilane, kes ütles, et ta võiks olla klassi parimaks õpilaseks, kui vaid tahaks, kuid et talle meeldivat rohkem lõbustused, ilmutas sellega oma kergemeelsust ning tahtenõrkust. Tugeva iseloomu eeskujudeks peavad noortele olema need noormehed ja neiud, kes on eesrindlased õppetöös ja tootmises, kommunistliku töö noortebrigaadide liikmed, eesrindlikud ühiskonnategelased noorte hulgas.

Noormehed ja neiud peavad õppima ennast veenma ja ümber veenma, hoolikalt kontrollima oma edusamme enesekasvatamise käigus, ühel juhul ennast ergutades, teisel juhul aga laites; nad peavad oskama endale tõsiseid nõudmisi esitada, käskida ja keelata ennast, seejuures mingit leebust lubamata. Teisest küljest ei tasuks kuritarvitada oma puuduste niivõrd karmi analüüsiga, et see lõppude lõpuks viib usu kaotamisele oma jõusse. «Mis minust ikka saada võib,» arutas üks IX klassi õpilane, «ma ei kujuta ju endast mitte kui midagi, õpin vaid, mängin jalgpalli, donkihhotlusega ei tegele ja Ameerikat ma juba ei avasta.»

Selliseid arvamusi meie noortel (kes pigem kalduvad ennast ülehindama) tuleb küll harva ette, kuid tähelepanelik kasvataja peab neid arvestama. Õpetajad kiidavad niisuguseid õpilasi, süvendavad neis usku oma jõusse, näitavad kätte konkreetse tee edu saavutamiseks — ilma eduta aga pole usk enesesse kuigi kindel.

Noorte kasvatajad peavad hästi tundma selle vanusejärgu iseärasusi, sealhulgas ka nende «intiimsemaid» elamusi, mis sageli peegelduvad ka töös. Kasvatajad peavad olema niihästi üldise kui ka kõrge erialase kultuuriga, vastasel korral pole nad võimelised vastama noorte küsimustele ega omanda nende silmis vajalikku autoriteeti.

Sageli on vanemad väiksema haridusega kui nende vanemates klassides õppivad lapsed, mistõttu nad ei suuda vastata nende küsimustele. See asjaolu aga ei tohi mingil juhul vähendada vanemate autoriteeti. Kodus ülbeks muutunud noormeestele ja neidudele tuleb meelde tuletada, kuidas oma ema austasid mitte ainult lapsepõlves ja nooruses, vaid kogu elu jooksul V. I. Lenin, N. Gogol, N. Nekrassov, N. Dobroljubov, N. Prževalski, D. Mendelejev, P. Tšaikovski, N. Ostrovski ja paljud teised meie maa silmapaistvad inimesed.

Noorte iseseisvusele tuleb anda küllaldaselt võimalusi. Noormehed ja neiud peavad olema perekondliku kollektiivi täieõiguslikud ning vastutavad liikmed ja neid tuleb arvestada, seda mui-

dugi juhul, kui nad käituvad kodus küllalt taktitundeliselt, eeskätt vanemate suhtes.

Täiesti lubamatu on vahel esinev noorte lugupidamatus oma õpetajate vastu, mis avaldub hoolimatuses, kritikaanluses, familiaaritsemises, püüdes ületada piiri, mis eraldab neid õpetajatest. Õppimises ja töös silmapaistvad noored ei ole alati tagasihoidlikud, tagasihoidlikkuse kujundamine peab aga saama üheks tähtsamaks ülesandeks meie noorte kasvatamisel.

Suurt taktitunnet nõuavad need juhtumid, kui on vaja noori suunata neis keerdkäikudes, mis tekivad sõpruse ja armastusega seotud elamuste korral, samuti elus ette tulevais ebameeldivustes ning konfliktides. Ei tohi lubada, et noormeeste ja neidude isiklik elu nihutab tagaplaanile nende tegevuse põhisuuna: õppimise ja ühiskondlikult kasuliku töö.

On vaja luua soodsad tingimused noorte füüsiliseks ja esteetiliseks kasvatamiseks. Noored armastavad sporti, kuid ei oska igakord jaotada oma aega. Suunates noori tegelema kehakultuuri ja spordiga tuleb arvestada mitte ainult noorte individuaalseid huve, vaid ka nende võimeid, esmajärjekorras aga nende tervislikku seisundit.

Võitlus esteetilise maitse kujundamise eest on viljakas ainult sel juhul, kui noortel on ühest küljest piisavalt võimalusi kunstiteoste tajumiseks ning isiklikuks loominguks kunsti alal, teisest küljest aga siis, kui noorte hulka ei tungi manduva kodanliku kunsti roiskuvaid mõjusid, mille vastu kahjuks tunnevad huvi nii mõnedki meie noormehed ja neiud.

Noormehed ja neiud vajavad ergutamist. Parimaks ergutuseks neile on kõrge hinnang nende tööle, käitumisele ja toimingutele autoriteetsete isikute või kollektiivi poolt. Kõik see muidugi ei välista veel võimalust kasutamast ka teisi ergutusvahendeid, selle hulgas ka premeerimist. Noormeeste ja neidude halvad teod ei tohi jääda karistamata, kuid karistused on efektiivsed ainult sel juhul, kui õpilased saavad neist täielikult aru. Noomitus võib jääda viljatuks, kui õpetaja ei mõista süüteo teinud õpilase hingeelu ning kui noomitus ei selgita õpilasele tema parandamise teid.

Noori kasvatab mitte ainult kool, perekond ja tootmine, vaid laiemas mõttes ka meie nõukogude elu. Muidugi kasvatab see ka lapsi ja murdeealisi, kuid vanemas koolieas, kui noored tegelevad ühiskondlikult kasuliku tööga ja astuvad mitmesugustesse vahetutesse suhetesse paljude inimestega ning omandavad juba täieliku vastutustunde, muutub elukool kasvatuse võimsaks faktoriks.

II. Individuaalne lähenemine õpilastele

Õpilastele individuaalse lähenemise printsiibid nõukogude koolis

Nõukogude Liidus kasvatavad kogu ühiskondlik kord, kool ja perekond peenetundelist ning hoolitsevat suhtumist inimesesse. Hoolitsus kaadrite eest avaldub oskuses leida tee iga inimese südamesse, et ta saaks kõige paremini rakendada oma jõude ja võimeid loovas töös oma sotsialistliku kodumaa hüvanguks.

Sirguva põlvkonna kasvatamise tähtsaimaks ülesandeks nõukogude koolis on inimisiksuse, tema ühiskondliku suunitluse ja võimete, moraalsete ning tahteliste joonte arendamine ja täiustamine, veendunud nõukogude patriootide, haritud inimeste, kommunistliku ühiskonna ehitajate kasvatamine. Üksnes laste hoolsal tundmaõppimisel õpetamise ja kasvatamise protsessis ning mainitud omaduste kujundamisega saab lahendada ülesannet kasvatada igakülgselt arenenud inimesi.

Õpilastele *individuaalse lähenemise* psühholoogias ja pedagoogikas on rida printsipiaalseid küsimusi, mis vajavad õiget lahendamist.

Mõnikord mõistetakse individuaalset lähenemist liiga kitsalt — otsekui üht teed üksnes halvasti edasijõudvate või distsiplineerimata õpilaste parandamiseks. Sellist lähenemist kasutatakse peamiselt nendel juhtudel, kui on vaja õpilast parandada.

See on seletatav asjaoluga, et õpetaja tähelepanu paeluvad eeskätt need õpilased, kes ei täida kooli nõudeid. Kui näiteks klassis on kaks-kolm õpilast, kes rikuvad distsipliini, siis püüavad klassijuhataja ja teised õpetajad eelkõige neid õpilasi mõjutada. Nii näiteks õpetaja, kui ta näeb, et tema klassis on mitu halvasti edasijõudvat last, selgitab esmajärjekorras välja iga õpilase ebaedukuse põhjuse ja võtab tarvitusele need või teised abinõud nende õppeedukuse tõstmiseks. Nii ühel kui ka teisel juhul saavutab õpetaja eesmärgi ainult tingimusel, kui on tagatud individuaalne lähenemine.

Kuid oleks väär piirata individuaalset lähenemist ainult negatiivsete juhtudega. *Kasvatamine nõukogude koolis eeldab iga õpilase isiksuse tundmist,* sest ükski õpetamise ega kasvatamise meetod ei saa anda vajalikke tulemusi, kui seda rakendatakse õpilaste individuaalsust arvestamata.

Tuleb silmas pidada, et nõndanimetatud «keskmiste» õpilaste kategooria, kuhu kuuluvad oma käitumise ja õppeedukuse poolest silmapaistmatud õpilased, on tegelikult väga ebamäärane ja muutlik. Igal õpilasel on oma individuaalne elukäik, tema isiksus on omapärane, tal on oma positiivsed ja negatiivsed jooned. Niinimetatud «keskmised» kujutavad enesest reservi, millest kujunevad niihästi «head» kui ka «halvad» õpilased. Nii oli VI klassi õpilane Niina S. «keskmise» õppeedukusega ja üldiselt distsiplineeritud ning õpetaja silmis paistis ta olevat mõnel määral loid ja ükskõikne, kuid kord, kui oli vaja aktiivselt osa võtta ühe haigestunud sõbranna abistamisest, osutus «märkamatu» Niina kõige peenetundelisemaks ja abivalmivamaks oma klassis.

Õpilased märkavad sageli, et õpetajad peavad neid keskmisteks, kes pole võimelised oma õppeedukust tõstma. Niisugustel juhtudel võivad vanemate klasside õpilased seda arvamust iseendale sugereerida ning sellega piirata oma võimalusi õppetöös.

Individuaalset lähenemist tuleb rakendada ka õppeedukuselt kõige tugevamate ja kooli distsipliininõudeid täitvate õpilaste suhtes. Mõnikord esineb neil selliseid negatiivseid iseloomujooni, nagu egoism, upsakus, lõtvus käitumises. Selliste õpilaste ülemäärane kiitmine võib viia iseteadvuse tekkimisele, mis omakorda võib mõjuda negatiivselt nende töövõimele.

Individuaalse lähenemise vajadus tuleneb sellest printsiibist, et kasvatus nõukogude koolis on suunatud eelkõige kollektiivi kasvatamisele ja seda ülesannet ei saa lahendada ilma õpilaskollektiivi iga liikme iseärasusi tundmata. «Meie kasvandik,» kirjutas A. Makarenko, «kes ta ka oleks, ei või elus kunagi esineda mingi isikliku täiuse kandjana, vaid ainult kui hea või aus inimene. Ta peab alati esinema eelkõige oma kollektiivi liikmena, kes vastutab niihästi enda kui ka oma seltsimeeste käitumise eest.»[75]

Lähtudes esmajärgulise tähtsusega ülesandest: kollektiivi ja kollektiivi liikmete kasvatamisest, kellel on tugev ühiskondlik suunitlus ja kes oskavad esikohale seada kollektiivi huve, peab nõukogude koolile olema võõras individualistlik lähenemine lastele. See lähenemine avaldub kas või andeka isiksuse kollektiivist eraldumise kultiveerimises, niisuguse isiksuse omamoodi imetlemises, ühe või teise õpilase «nõrkuste» soosimises, mugandumises õpilase individuaalsusega, mõnikord ka tema puudustega.

Mõnikord võrdsustatakse individuaalset lähenemist õpilaste tundmaõppimisega, iga lapse võimalikult sügava mõistmisega ja sellega piirdutaksegi. Kui individuaalset lähenemist üksnes sellega piirata, kaotab ta oma efektiivsuse. Pedagoog ei tohi kunagi õpilasi tundma õppida tundmaõppimise enese pärast. Õpilane on kasvav ja arenev inimene, kes isiksusena kujuneb eelkõige õppe-

[75] A. S. Makarenko, Kommunistlikust kasvatusest, Tallinn 1954, lk. 45.

ja kasvatustöö mõjul. *Individuaalne lähenemine* on õpilase niisugune kasvatuslik mõjustamine, mille esimeseks etapiks on tema tundmaõppimine.

Õpetaja konkreetsed ülesanded individuaalse lähenemise korral seisnevad järgnevas.

1. Hästi tunda iga õpilast, tema individuaalseid psühholoogilisi iseärasusi ja nende kujunemise tingimusi.
2. Suhtuda õpilastesse pedagoogilise taktitundega, milleks tuleb osata ette näha ühe või teise lähenemisvõtte tagajärgi antud õpilase suhtes.
3. Õpilaste pedagoogilise mõjustamise meetodite ja võtete valikul ning kasutamisel arvestada nende individuaalseid iseärasusi, mitte pidada iga pedagoogilist vahendit võrdsel määral rakendatavaks kõikide õpilaste suhtes.

Ameerikas kasutatakse võrdlemisi ulatuslikult individuaalse lähenemise korral *raskete juhtude uurimise meetodit* (case study), mis seisneb selles, et esialgu kirjeldatakse üksikasjaliselt, milles seisneb antud juhtumi raskus, seejärel analüüsitakse seda juhtumit tema psühholoogiliste komponentide ja faktorite väljaselgitamise eesmärgil, mille järel esitatakse antud raske juhtumi likvideerimise viis. Seda meetodit kasutatakse mitte ainult niinimetatud raskete laste suhtes, vaid ka üksikute raskusejuhtude korral, mis võivad tekkida iga lapse, sealhulgas ka hästi edasijõudvate laste juures. Mõnikord nimetatakse seda meetodit ka kliiniliseks; selle terminiga vastandatakse lapse monograafiline detailne tundmaõppimine massilisele tundmaõppimisele, mis on vähem sügav ja vähem detailne.

Raskete juhtude uurimise väärtust Ameerika psühholoogias ja pedagoogikas kahandab tunduvalt asjaolu, et seejuures kasutatakse ulatuslikult *teste* ning *standardankeete*, mille läbitöötamine toimub statistilisel teel, antud juhtumite kõrvutamise teel keskmiste normidega. Psühholoogid tõmbavad sellele uurimistööle väga vähe kaasa õpetajaid.

Nõukogude psühholoogid kasutavad individuaalsel lähenemisel sageli *monograafilist* ehk *kliinilist* meetodit. Sel viisil korraldati näiteks halvasti edasijõudvate õpilaste uurimist internaatkoolis, mida teostas rühm Moskva Psühholoogia Instituudi töötajaid L. Božovitši juhtimisel. Tuleb rõhutada, et üksikutes töödes ei piirdu asi õpilase tundmaõppimisega, vaid peamine seisneb psühholoogiliselt põhjendatud ettepanekutes, mille eesmärgiks on uuritavate õpilaste õppeedukuse parandamine, kusjuures psühholoogid võtsid kõige aktiivsemalt osa nende ettepanekute ellurakendamisest ja tegelesid koos õpetajatega ka ise halvasti edasijõudvate õpilaste õpetamisega.

Eesrindlike nõukogude õpetajate arvamuse kohaselt on individuaalse lähenemise praktika heaks kooliks pedagoogilise meisterlikkuse tõstmisel. Pedagoogiline kvalifikatsioon sõltub suurel

määral sellest, millised õpilaste ümberõpetamise ja ümberkasvatamise kogemused on õpetajal.

Oleks ebaõige redutseerida individuaalne lähenemine ainult monograafilisele meetodile raskete juhtude uurimisega. Kõik õpilased vajavad individuaalset lähenemist. Üht on kerge mõista ning pedagoogiliste vahendite valik tema jaoks on selge, teised seevastu on vastuolulised, ebamäärased, keerukad, mistõttu neile tuleb eriliselt läheneda, kusjuures sageli osutub vajalikuks mitme pedagoogi koostöö.

Õpilaste tundmaõppimine õppe- ja kasvatustöö protsessis

Õpetaja peab hästi tundma õpilase *individuaalsust*, s. t. neid jooni, mille poolest antud õpilane erineb oma kaaslastest. Mõisted «individuaalsus» ja «isiksus» ei ole sünonüümid. Individuaalsus esineb ka loomal kui isendi omapära. *Isiksus* on ühiskondlik kategooria ning inimese kui isiksuse olemuseks on, nagu ütles Marx, «ühiskondlike suhete kogusus». Õpetaja õpib tundma õpilast kui isiksust, mis kujuneb vastavalt kommunistliku kasvatuse ülesannetele.

Õpilase isiksuse kujunemise tingimused kodus ja koolis

Õpilase sügavaks mõistmiseks tuleb mitte lihtsalt konstateerida tema ühtesid või teisi omadusi, vaid ka teada, kuidas need kujunevad koolis ja kodus.

Sageli peitub õpilase isiksuse «võti» tema koduse kasvatuse tingimustes. Saades andmeid õpilase koduse elu kohta, peab õpetaja teadma, kes kasvatab lapsi kodus ja kuidas kasvatab. On vaja teada, kas kasvatus on plaanipärane ja süstemaatiline või tehakse seda katse ja eksituse meetodi järgi, kuivõrd autoriteetsed on õpilasele vanemad ja lähimad täiskasvanud omaksed, kas isal ja emal on kasvatusküsimustes ühtne joon, kas koduses kasvatuses rakendatakse kommunistliku kasvatuse osas sama joont mis kooliski, missugused on koduse kasvatuse võtted, eriti aga seda, kas kasutatakse õigesti ergutusi ja karistusi.

Näitena koduse kasvatuse tähtsusest võib tuua kaks juhtumit, millest tulenevad terved probleemid: ainus laps perekonnas ja laps, kes on kodus faktiliselt jäetud omapead.

Ainus laps perekonnas kasvab väljaspool lastekollektiivi ja vanemate armastus tema vastu kujuneb sageli lapse imetlemiseks ja tema kõikide kapriiside rahuldamiseks. Kõik see loob soodsa pinna niisuguste negatiivsete iseloomujoonte arenemiseks nagu egoism ja kangekaelsus.

Niisugune on näiteks VII klassi õpilane Dora F. Vanemad

peavad põhjendamatult oma ainust tütart «väga õrnaks lapseks» ja hoiavad teda hoolikalt füüsilisest tööst ning spordist, tema juuresolekul kõneldakse tema ilusast välimusest ning ei keelata talle midagi. Selle tulemusena tuleb koolil tegemist teha ärahellitatud ja jonnaka õpilasega, kes vaatab oma sõbrannadele ülalt alla. Koduste tingimuste negatiivses mõjus võis veenduda, kui tütarlaps sõitis pioneerilaagrisse (pärast vanemate suurt vastuseisu). Esialgu püüdis ta sealgi oma üleolekut näidata, hiljem aga lülitus kollektiivi ellu — talle hakkas niisugune elu meeldima ning ta ei tahtnud, et teda peetaks hellitatuks või töös saamatuks.

On ka väga häid üksikuid lapsi. Valja R. on oma töölistest vanemate ainuke poeg, keda on kasvatatud rangelt ja hästi. Ta on varasest lapseeast alates olnud lastekollektiivis, mis kujunes tema ema mõju all. Valja on tagasihoidlik, austab vanemaid inimesi ja armastab tööd.

Selleks et õpilane on perekonnas järelevalveta, võib olla mitmeid põhjusi, mida õpetaja peab teadma. Võib märkida mõningaid nendest.

1. Niisuguste isikute faktiline puudumine, kes võiksid last kasvatada (laps on aastates vanaema või tädi hooldamisel, vanemad ise aga on pikemaaegses ametialases komandeeringus).

2. Vanemate suur töökoormus (näiteks kui õpitakse töö kõrvalt), mille tõttu nad näevad oma last väga vähe ning nad kas ei taha või ei saa leida lapse jaoks isikut, kes neid kui kasvatajaid kodus asendaks.

3. Vanemad tunnistavad avalikult või vaikides oma oskamatust kasvatada ning kasvatustöö muutub omamoodi stiihiliseks.

4. Vanematel on vähe aega oma isiklike asjade tõttu (sealhulgas ka «isikliku õnne» tõttu), mispärast nad peavad last endale koormaks, laps märkab seda ja püüab oma elu korraldamisel olla võimalikult iseseisev.

5. Kasvatuse järjekindlusetus perekonnas, erinevused isa ja ema kasvatuslikus lähenemises, mille tõttu laps ei saa aru, keda või kuidas järgida, millest tingituna kujuneb hoolimatus vanemate vasturääkivate nõuete suhtes.

Iga märgitud põhjus perekonnas kutsub esile õpilase omamoodi järelevalvetuse.

VI klassi õpilane Lilja D., kes on kaotanud vanemad, jäi oma tädi, 65-aastase pensionäri hooldamisele, kes püüab võimaluste kohaselt oma orbu õetütart hellitada. Tal pole Liljale mingisugust mõju, tööle ta teda ei pane. Tüdruk veedab koolitööst vaba aja mitmesuguste sõbrannade juures või hoovis. Tema iseloomus esineb püsimatust, lobisemishimu, vastutustunde puudumist.

V klassi õpilasel Miša M-l on «uus ema», kes peab kasupoega «koormaks». Miša ei armasta kasuema, märkab tema ebasiirust ja ignoreerib tema nõudeid, samuti ka isa nõudeid, kes ei ela

«päris emaga». Miša on närviline laps, kergesti solvuv ja alati pingul, kuid igatseb samal ajal hellust ja peenetundelisust.

A. Makarenko näitas oma teostes «Raamat lastevanematele» ja «Loengud laste kasvatamisest» veenvalt ja ilmekalt, millist tähtsust omab lapse isiksuse kujunemisel kodune elulaad.

«Raamatus lastevanematele» tuuakse detailselt kirjeldatud ja selgitatud näiteid õigest ning väärast kodusest kasvatusest, sõltuvalt sellest, kuivõrd kodus arendatakse, A. Makarenko väljenduse kohaselt, sotsiaalseid kogemusi, kuivõrd siin harjutatakse inimest mitmesugustes solidaarsetes toimingutes, õpetatakse võitma takistusi. See raamat on adresseeritud lastevanematele, kuid ta on väga väärtuslik ka pedagoogidele ja psühholoogidele, kuna ta annab näiteid selle kohta, mida ja kuidas tuleb perekonnas tundma õppida, et last paremini mõista ning kasvatada.

«Loengutes laste kasvatamisest» on näidatud, missugune tähtsus on lapse kasvatamisel niisugustel perekondlikel «faktoritel», nagu lapsevanema autoriteet, distsipliin perekonnas, mäng, laste osavõtt perekondlikust majapidamisest, töö, seksuaalne kasvatus ja kultuursete harjumuste kasvatamine.

Õpetaja peab tundma õpilase isiksuse kujunemise käiku koolis alates sellest hetkest, kui õpilane esmakordselt astus üle kooli läve. Võitluses õpilaste mahajäämusega, näiteks nende vigase õigekirjaga, tuleb õpetajal sageli otsida mahajäämuse põhjusi puudustest eelmiste klasside õppetöös, õpetajate vähesest nõudlikkusest.

Õpetaja peab hästi tundma õpilase elu ja tegevust pioneeriorganisatsioonis, sest et siin on õpilane sageli teistsugune kui klassis. Pioneeriorganisatsioon arendab nõudeid laste suhtes, eelkõige nende ideelis-poliitilise kasvu ja nende iseseisvuse ning initsiatiivi suhtes, ta loob suuri võimalusi laste huvide ja kalduvuste rahuldamiseks. Pioneeritöös valitseva olukorra tundmine, samuti iga pioneeri faktilise osatähtsuse tundmine selles töös aitab õpetajal lapsi paremini kasvatada ja neile individuaalselt läheneda. Näiteks peeti V klassi õpilast Borja Ž-d tundides väga passiivseks, kuid pioneerikoondustel oli ta see-eest küllaltki aktiivne ja algatusvõimeline. Õpetaja veendus nüüd, et on täiesti võimalik Borjas aktiivsust kasvatada ka õppetöö suhtes ning leida teid selle aktiivsuse arendamiseks.

Kõrgema närvitegevuse tüübid

Laste tundmaõppimisel abistab õpetajat I. Pavlovi õpetuse tundmine *kõrgema närvitegevuse tüüpidest*, mis annab füsioloogilise aluse õpetusele õpilase individuaalsusest ja mõnel määral ka tema isiksusest. Teatavasti on närvisüsteemi tüüpide klassifikatsioon üles ehitatud kolmele printsiibile: närviprotsesside —

erutuse ja pidurduse — jõule, nende tasakaalustatusele ja liikuvusele.

Närviprotsesside *jõud* avaldub närvirakkude võimes «taluda» tugevaid ärritajaid, aga ka närvirakkude pidurdamisvõimes rasketes tingimustes, näiteks tugevalt toimiva tingimatu refleksi korral, mis on seotud orgaanilise tarbega.

Närvisüsteemi jõu printsiibi järgi kuuluvad tugevasse tüüpi sangviinikud, flegmaatikud ja koleerikud, nõrka tüüpi aga melanhoolikud.

Närvisüsteemi tüüpide eristamise teine printsiip, erutus- ja pidurdusprotsessi *tasakaalustatus* võimaldab tugevas tüübis eraldada kaks tasakaalustatud tüüpi (sangviinik ja flegmaatik) ja ühe tasakaalustamata tüübi (koleerik), mida Pavlov nimetas ka ohjeldamata tüübiks, millel on ülekaalus erutus.

Lõpuks kolmas printsiip, erutus- ja pidurdusprotsessi *liikuvus*, võimaldab tugevas ja tasakaalustatud tüübis eristada liikuvaid sangviinikuid ning väheliikuvaid ehk inertseid flegmaatikuid.

Õpilaste vaatlemine on näidanud, et õpetus närvitegevuse tüüpidest vastab täiesti tegelikkusele.

Õpetaja ei pea mitte iga õpilast mingisse kindlasse kõrgema närvitegevuse ehk temperamendi tüüpi kandma, sest et enamik inimesi kuulub segatüüpi. Teaduslikud uurimused (B. Teplov ja tema kaastöölised) on näidanud, et inimesel võivad avalduda kõrgema närvitegevuse erinevad tüübid erinevate analüsaatorite töös, tähelepanekud näitavad ka tüübi avaldumise sõltuvust situatsioonist. Üks ja sama õpilane võib ennast klassis ilmutada flegmaatikuna, kodus aga sangviinikuna. Lõpuks on temperamenti raske eraldada iseloomust ning sageli kuuluvad temperamendi hulka, mis väljendab rohkem sünnipärast kõrgema närvitegevuse tüüpi, ka iseloomujooned, mis kujunevad peamiselt kasvatuse käigus.

Kuid õpetajad võivad eristada kõrgema närvitegevuse tüübi ilmekaid esindajaid õpilaste hulgast, kui selleks on küllaldane objektiivne alus.

IX klassi õpilane Veera D. on tugeva, tasakaalustatud ja liikuva tüübi ilmekas esindaja. Ta lülitub kiiresti töösse, täidab aktiivselt õpetajate ja kollektiivi nõudeid ning suudab ühtlasi pidurdada oma soove ja toiminguid ka kõige suuremate «ahvatluste» korral. See on vastuvõtlik ja ühtlasi vastupidav tütarlaps, «kerge inimene» selle sõna paremas mõttes.

Samas klassis kuulub Ženja K. rohkem tugevasse, tasakaalustatud, kuid väheliikuvasse ehk inertsesse tüüpi. Klassijuhataja iseloomustab teda kui tütarlast, kes on «võimekas ja tasakaalukas, kellel pole aga kerge üle minna ühelt tegevuselt teisele ning kes on mõnikord kangekaelne».

VI klassi õpilane Vova Z. avaldab oma käitumises tugeva tasakaalustamata tüübi jooni. See poiss on kirglik, energiline,

kuid äge, ei oska end alati vaos hoida ega suuda valitseda oma meeleolusid. Viha või tugeva ärrituse seisundis võib ta teenimatult solvata oma parimat sõpra, ära öelda kollektiivi ülesandest, jätta pooleli alustatud töö.

Lõpuks võib nõrka tüüpi illustreerida V klassi õpilase Igor J. näol, kes sageli nutab, on veidi haiglane poiss ja elab sügavalt läbi igasuguseid ebaõnnestumisi. Ta õpib hästi, kuid läheb kergesti segamini, tema vastustes on tavaliselt tunda ebakindlust.

Tuleb märkida, et ükski kõrgema närvitegevuse tüüp ei määra ette ära õpilase õppeedukust ega käitumist ning seetõttu pole see iseenesest ei hea ega halb.

Õpilaste kasvatamisel peab õpetaja arvestama antud õpilase kõrgema närvitegevuse tüüpi, kui see avaldub küllalt ilmekalt.

Tugevasse, tasakaalustatud ja liikuvasse tüüpi kuuluvad õpilased nagu ei vajakski õpetajate erilist tähelepanu, kuid just selle tüübi jõud võib olla halvasti suunatud ning niisuguste «tugevate» õpilaste ümberkasvatamisel esineb palju raskusi, peale selle võib selle tüübi esindajate liikuvus olla liiga suur.

Tugevasse, tasakaalustatud ja inertsesse tüüpi kuuluvatel õpilastel tuleb vältida kangekaelsust, tardumust, nõrka ümberlülitumist.

Tugevasse, kuid tasakaalustamata tüüpi kuuluvate õpilaste kasvatamisel on eriti oluline osa tööl kollektiivis ja ühiskondliku töö nendel vormidel, mis nõuavad õpilaselt enesevalitsemist; ühtlasi tuleb anda rakendamisvõimalusi antud tüüpi õpilaste keevale energiale.

Individuaalne lähenemine on eriti vajalik nõrga närvitegevuse tüübiga õpilastele. Eelkõige esineb sellel tüübil teisendeid: ühed on nõrgad rohkem erutusprotsessis, teised — pidurdusprotsessis. Ühtedel tähendab nõrkus tõepoolest nende protsesside madalat taset, teistel aga, nagu näitasid B. Teplovi ja tema kaastööliste uurimused, tähendab «nõrkus» vaid erilist tundlikkust, inimese peent vastuvõtlikkust ning ka sel juhul on õpetajal soovitav seda tüüpi õpilasi eriti hoolikalt kohelda.

N. Leitese uurimus näitas, et isegi selgelt avalduva nõrga tüübiga õpilased võivad väga hästi edasi jõuda, sest et tüübi nõrkus avaldub sageli mitte põduruses, nagu Igor J. juures, vaid erilises tundlikkuses, vastuvõtlikkuses, isegi elamuste teatud peenuses. Igal juhul nõuavad nõrka tüüpi kuuluvad õpilased ehk melanhoolikud, keda muide meie koolis palju ei esine, endale erilist lähenemist, selleks et nende «nõrkus» ei takistaks edukat õppimist koolis.

Õpetajad peavad arvestama mitte ainult õpilase kõrgema närvitegevuse tüüpi, mis sõltub erutus- ja pidurdusprotsessi jõust, tasakaalustatusest ja liikuvusest, vaid ka seda tüüpi, mis sõltub *esimese ja teise signaalsüsteemi suhtest.*

Inimesi, kellel rohkem aktiviseerub esimene signaalsüsteem, luges I. Pavlov «kunstnikutüüpi» kuuluvateks, neid aga, kellel on ülekaalus teise signaalsüsteemi tegevus, «mõtlejatüüpi» kuuluvateks. Kõik teised inimesed kuuluvad keskmisesse tüüpi, s. t. niisugusesse tüüpi, mis oma tegevuses ei ilmuta ei esimese ega teise signaalsüsteemi märgatavat ülekaalu. Erutus- ja pidurdusprotsessi küllaldase tugevuse korral tingib esimese signaalsüsteemi tegevus tolle tajude, mälukujutluste ja loova fantaasia rikkuse, mis kõneleb õpilase võimetest ühel või teisel kunstialal või muudes tegevusliikides ja mis nõuavad nende omaduste ülekaalukat arendamist. Kui aga õpilasel erutus- ja pidurdusprotsessi küllaldase tugevuse juures esineb kõrgelt arenenud teise signaalsüsteemi tegevus, siis võib oletada, et antud õpilasel on ülekaalus abstraktne mõtlemine. Seejuures tuleb märkida, et ei esimene ega ka teine tüüp saa kujuneda ilma mõlema signaalsüsteemi õige koostööta: «kunstnik» vajab teise signaalsüsteemi tegevust samal määral nagu «mõtleja» esimese signaalsüsteemi tegevust.

Õpetajad peavad silmas pidama õpilasi, kellel selgelt avaldub esimese või teise signaalsüsteemi ülekaal, mis annab sageli tunnistust vastavate võimete olemasolust (näiteks «kunstnikel» maalikunsti suhtes, «mõtlejatel» matemaatika suhtes). Tuleb ennetada ka niisugust ühekülgsust, et «kunstnik», kes mingeid erilisi võimeid ei oma, on niivõrd «aheldatud» konkreetsete faktide ja nähtuste külge, et tal on raskusi töös, kui tegemist tuleb teha abstraktsema materjaliga, samuti tuleks vältida, et «mõtleja» esineb targutajana, kes oma paljusõnalistes arutlustes on elust irdunud.

Arvestades närvisüsteemi suurimat plastilisust, tema muutlikkust igasuguste mõjude, eeskätt aga organiseeritud kasvatusliku mõju toimel, tuleb olla optimistlik õpilase närvitegevuse ümberkujundamise võimalikkuse ja tema negatiivsete iseloomuomaduste ületamise suhtes.

Õpilase suunitlus

Õpilase individuaalsuse sisulise külje alla kuulub eelkõige tema *suunitlus*, s. t. tema huvid, tundmused ja ideaalid. Et kindlaks teha õpilaste head või halba õppeedukust ja kindlaks määrata kooli lõpetajate edasised tööperspektiivid, peab pedagoog tundma õpilaste *õppimishuve*: suhtumist kooli, õpitavatesse ainetesse ning õppetöösse.

Nooremate õpilaste psühholoogiale pühendatud raamatus näitas M. Volokitina rea individuaalnäidete varal õpilaste õppeedukuse sõltuvust nende suhtumisest õppimisse. Näiteks oli IV klassi õpilaste, vendade Svjatoslavi ja Vsevolodi halb õppeedukus seletatav sellega, et esialgne kerge elu ja liigne auahnus

tõukasid neid mõneks ajaks ette klassi teistest õpilastest, hiljem aga, kui nad raskustega kohtusid ja varasem hea kodune ettevalmistus oma mõju kaotas, langes nende õppeedukus järsult. Selgus, et poiste positiivne suhtumine õppimisse oli vaid formaalne ning et vanemad ei juurutanud neisse kommunistliku kõlbluse reegleid, mis panevad õppimises nägema oma ühiskondlikku kohust. Õpetaja tegi vea, kui ta nende õpilaste esialgseid tõhusaid edusamme võttis teadliku ja tõsise suhtumisena õppimisse ning oma kohustustesse. See näide veenab, kui oluline on täpselt orienteeruda õpilaste suhtumises õppimisse, et mitte teha pedagoogilisi vigu.

Juba esimestes klassides panevad õpetajad tähele, et ühed lapsed eelistavad matemaatikale lugemist, teistele aga meeldib rohkem ülesandeid lahendada. Vaatamata sellele, et nendes klassides pole laste valiv suhtumine õppetöösse püsiv ja huvi muutub mõnikord saadud hinde mõjul, tuleb neid laste huve arvestada, et neid soovitud suunas kasvatada. Keskmistes ja vanemates klassides omandavad laste huvid üksikute õppeainete vastu juba suurema valivuse ja püsivuse.

Pole võimalik tundma õppida õpilase suunitlust ilma et temaga ei vesteldaks tema huvidest või kalduvustest, kuid sellest ei piisa, vaja on objektiivseid huvi näitajaid ning eelkõige peab õppeedukus olema korras teadmiste selles piirkonnas, mille vastu õpilane huvi tunneb. Õpilase spetsiifiliste huvide kohta võib saada kasulikku informatsiooni mitte ainult temalt endalt, vaid ka tema kaaslastelt. Ameerikas kasutatakse huvide uurimiseks väga kohmakaid ankeete, mis täidetakse niisugustes tingimustes, et vastamiseks pole küllaldaselt aega, ning millel sageli on juhuslik iseloom. Kui ankeeti võib kasutada mõningate üldiste ja esialgsete, ulatuslikul materjalil põhinevate andmete saamiseks, siis ei saa see anda hinnatavaid tulemusi lapse individuaalsel tundmaõppimisel ning ei asenda ühelgi juhul elavat vestlust.

Individuaalsel lähenemisel tuleb tunda õpilaste sotsiaalseid huve kui *sotsiaalse suunitluse* väljendust. Kuivõrd seltsiv on õpilane? Missugune on tema suhtlemise ulatus, s. t. kas ta eelistab väikest või suurt kollektiivi? Missugusel määral on tal arenenud kollektiivsusetunne? Kellega õpilane eriti sõbrustab? Missugune on tema kui pioneeri aktiivsus? Püstitades enda ette need küsimused, saab õpetaja sügavamalt mõista õpilase isiksust, põhjendada tema tegusid ja kavandada tee ümberkasvatamiseks. Alljärgnevalt mõningaid näiteid.

VI klassi õpilased Klava N. ja Rita Ž. on väga seltsivad tüdrukud, kuid nende seltsivus on erinev. Klava on aktiivne õpilane, teadlik, arenenud seltsimehelikkusetundega, kollektiivis mõtleb rohkem teistele kui enesele. Ritale meeldib suur, lõbus ja kärarikas seltskond, kus ta tahab alati mängida esimest viiulit. Klava seltsivus aitab tüdrukul hästi õppida ja olla distsiplineeritud, Rita

seltsivus aga juhib teda mõnikord tööst kõrvale ja tekitab konflikte sõbrannadega.

Sageli avaldub õpilase individuaalsus ilmekalt *õppevälistes huvides:* lugemises, suhtumises kunsti, loodusesse, sporti, lemmiklõbustuses. Pedagoogilise töö suhtes on oluline, kuivõrd ulatuslik on antud õpilase huvidering, kas õpilane ei ole oma huvides laialivalguv ja kuivõrd püsivad need huvid on.

Näiteks peeti V klassi õpilast Volodja F-i kodus teadmishimuliseks poisiks, kes tunneb huvi «viimase kui ühe asja vastu». Teisel arvamusel oli temast aga klassijuhataja, kes pidas Volodjat üsna pinnapealsete ja kiiresti vahelduvate huvidega õpilaseks. Raamatuid ta ei loe, vaid «lehitseb», üht raamatut lõpuni lugemata vaatab ta ära selle lõpu ja alustab teist, registreerib end kooli kõikidesse ringidesse, kuid kaotab kiiresti huvi nende tegevuse vastu jms.

Õppides tundma õpilase isiksust, ei tohi õpetaja silmast lasta peamist: kas antud õpilasel kujuneb kommunistlik suunitlus, kas ta on poliitiliselt küllalt küps õpilane (muidugi oma ea piirides), kuivõrd tal on arenenud nõukogude patriotismi tunne, kas ta armastab tööd, kas tal on kollektiivsusetunnet, kohuse- ja vastutustunnet.

Vaja on tundma õppida laste tööalast suunitlust: nende üldist suhtumist õppetöösse, kuid ka tootmistöösse, üksikutesse töö liikidesse; on vaja uurida mõnedel õpilastel esineva töösse halvustava suhtumise põhjusi, samuti selgitada kollektiivis välja õpilased, kes tööd eriti armastavad ja kellel on elav huvi täiskasvanute töö vastu vabrikutes, tehastes, põllumajanduses ja transpordis ning kes soovivad käia nende jälgedes.

Õpilase vaimne tegevus ja tema vaimne areng

Pole võimalik mõista õpilase isiksust, kui ei tunta neid *vaimse tegevuse* iseärasusi, mis iseloomustavad tema vaimset arengut.

Õpilase vaimset arengut näitavad peamiselt järgmised faktid.

1. Õppematerjali omandamise suhteline kergus (ajutiste seoste kujunemise kiirus ja kindlus).
2. Oskus iseseisvalt püstitada ja lahendada küsimusi.
3. Vaimse orienteerumise ehk leidlikkuse kiirus.
4. Esemete ja nähtuste olemusse tungimise sügavus, oskus eristada olulist ebaolulisest.
5. Mõistuse kriitilisus, eelarvamuslike ja põhjendamatute otsustuste puudumine.

Pole kahtlust, et kõik kooli astunud õpilased arenevad teadmisi omandades samal ajal ka vaimselt. Ühtlasi teab iga õpetaja, et õpilased on oma vaimse arengu poolest erinevad, et mitte kõik lapsed ei omanda teaduste aluseid ühesuguse kergusega.

Laste vaimse arengu individuaalsete erinevuste tundmaõppimisel esineb tõsiseid metoodilisi raskusi. Kapitalistlikes maades laialdaselt kasutatavat testide metoodikat niinimetatud «vaimse andekuse» kohta ei saa teaduslikuks tunnistada ning selle tulemused kutsuvad isegi nendes maades üha rohkem esile tõsist kriitikat. Lapse vaimne areng määratakse kindlaks teadmiste omandamise ja iseseisva töö protsessis toimuva vaimse tegevuse psühholoogilise analüüsi alusel. Kasutada võib ka eksperimentaalseid andmeid, s. t. lasta lahendada teatud ülesandeid, mis on suunatud ühe või teise vaimse protsessi aktiviseerimisele, näiteks ülesanded üldistamise, abstraheerimise, konkretiseerimise, võrdlemise jne. kohta, kuid need ülesanded peavad võimalikult sarnanema konkreetse õppetööga ja nende andmisega ei tohi kiirustada ning andmete läbitöötamisel tuleb arvestada mitte ainult tulemusi, vaid ka lahenduse käiku. V. Krutetski on välja töötanud mõned ennast õigustanud eksperimentaalsed ülesanded laste matemaatiliste võimete uurimiseks.

Antud õpilase vaimse arengutaseme kindlaksmääramisel tuleb hästi orienteeruda selles, milles avalduvad ühed või teised puudujäägid arengus, s. t. vaimne areng tuleb seostada õpilase tegevuse konkreetsete liikidega.

Õpetaja iseloomustuse järgi V klassi õpilane Valja R. «saab esitatavast õppematerjalist halvasti aru ja taipab halvasti». Tekib küsimus: kas Valja just alati ja kõigest halvasti aru saab ja missugustes tingimustes saab ta aru paremini? Kontrollimisel selgub sageli, et õpilase vähene taiplikkus on nii mõnigi kord seotud halva tähelepanu ja huvi puudumisega, oskamatusega organiseerida oma vaimset tööd, ning üldise passiivsusega. Sama Valja, kes tundides on «taipamatu», jutustab huvitavalt ja ilmekalt kinoskäimisest ning kohtumisest onuga, kes on ohvitser ja Nõukogude Liidu kangelane.

Sageli segatakse lapse vaimse arengu madal tase ära puudujääkidega tema välises käitumiskultuuris. Näiteks ei saanud V klassi õpilane Marusja L. kodust vajalikke käitumisvilumusi: tal esineb vigu kõnes, ta ei suuda talitseda oma liigutusi ega vaos hoida meeleolu. Õpetajal poleks õigus, kui ta nende negatiivsete omaduste põhjal teeks järelduse, et Marusja on vaimselt nõrgalt arenenud.

On oluline, et lapse vaimse arengu kohta ei tekiks põhjendamatult ülespuhutud arvamust. VII klassi õpilane Jura A. on intelligentsete vanemate ainuke ja väliselt väga kultuurne poeg, kes armastab vestelda kõige mitmekesisematel teemadel. Ta õpib hästi, kuid kaaslaste hulgast eriti silma ei paista, kuigi klassijuhataja peab teda millegipärast «erakordselt arenenud õpilaseks». Kuulnud vanemate ja õpetajate jutte oma suurtest võimetest, hakkas Jura õppekohustustesse hoolimatult suhtuma, tal tekkis ebaterve iseteadvus, mille tagajärjel sattus klassi seinalehte.

Pedagoogidel on eriti oluline kindlaks määrata õpilase vaimse arengu kvalitatiivsed iseärasused. Toome ühe näite. Kostja K. ja Miša R. on VIII klassi parimaid õpilasi: mõlemad nad on hästi arenenud, ehkki kumbki erineval viisil. Kostja mõistus on elav, kiire, emotsionaalne ja poisil on kalduvusi teravmeelitsemiseks; ta armastab lahendada raskeid ülesandeid, kuid eksib seejuures sageli. Miša seevastu taipab aeglasemalt kui Kostja, ta on oma aruteludes ja toimingutes mõnevõrra pedantne, kuid see-eest väga täpne ja lahendab tavaliselt täie vastutustundega tema ees seisvaid küsimusi. Miša vaimne töö paistab silma süstemaatilisuse ja plaanipärasusega, kuid selles on vähem «sära» kui emotsionaalsel Kostjal.

Ühed lapsed paistavad eriti silma oma vaatlusvõime, teised rikka mälu, kolmandad fantaasia, neljandad loogilise mõtlemise poolest, kuid iga märgitud psüühilise funktsiooni piirides on palju individuaalseid erinevusi. Nii ütles üks VI klassi õpilane: «Ma õpin aeglaselt, kuid kui ma olen kord ära õppinud, siis igaveseks.» Tema kaaslane aga, vastupidi, paistab silma omandamise kerguse ja kiirusega, kuid kaebab samal ajal omandatud teadmiste püsimatuse pärast.

Kuna õpilase mõtlemine areneb lahutamatus seoses kõnega, siis tuleb individuaalsel lähenemisel pöörata tõsist tähelepanu iga õpilase *kõne iseärasustele.*

Individuaalsed erinevused õpilaste kõnes puudutavad kõne sisukust (kõnes esinevate mõtete ja konkreetse materjali rohkus, ülearuste, kõnet risustavate sõnade puudumine), arusaadavust, grammatilist õigsust, ilmekust, samuti ka väliseid iseärasusi, nagu kõne kiirust ja valjust. Nii mitmedki õpilastel esinevaist halbadest harjumustest on seotud nende kõnega (lobisemishimu, kõne vulgaarsus, liigne kiirustamine, käratsemine, läbimõtlematus jt.). V klassi õpilase Petja R. kohta võib näiteks öelda, et tema vaimse tegevuse peamiseks puuduseks on halb suuline kõne. Petja on ohtrasõnaline, ta kõneleb kiiresti, ei lõpeta üht mõtet, kui läheb juba teisele üle. Tema kõne pole vaba ebaõigetest väljenditest. Kõik see näitab, et poiss on harjunud kõnelema läbimõtlematult.

Õpetajad peavad harjutama Petjat enesevalitsemisele kõnes, mõistma hukka tema ohtrasõnalisus ning muutma Petja suhtumist oma kõnesse, et ta hakkaks ise aru saama oma kõne puudustest.

Oleg Š. V klassist kõneleb keeruliselt, otsekui oma väljendustega edvistades. Tema kõnes on palju kunstlikku, sihilikult raamatulikku. Ta püüab jätta muljet mitte niivõrd oma kõne sisuga kui vormiga.

Lihtsate näidete varal, millesse oli parajal määral põimitud irooniat, tegi klassijuhataja Olegile selgeks lihtsa, sisuka kõne kõik väärtused ja likvideeris tal tahtmise maneeritseda ja lobiseda.

6. Spetsiaalsed võimed. Jälgides õpilasi tundides ja

klassivälises tegevuses, peab õpetaja õigeaegselt märkama laste spetsiaalsete võimete ja andekuse avaldumist eelkõige kunsti (poeesia, muusika, maalikunsti), matemaatika ja konstruktiiv-tehnilise tegevuse alal. Nendel aladel ilmnevad lastel kõige selgemalt mitte ainult erilised huvid antud alal, vaid ka see, mida võib nimetada psühholoogiliseks valmisolekuks edu saavutamiseks sellel alal. Võimed avalduvad konkreetses tegevuses, seepärast ei saa nende üle otsustada lastevanemate poolt antud kontrollimata iseloomustuste ega õpilase enda arvamuse alusel. Õpetaja käsutuses ei ole vahendeid võimete aluseks olevate anatoomilis-füsioloogiliste algmete määramiseks, kuid kaudselt võib ta neid määrata nende varasema avaldumise põhjal (sageli juba koolieelses eas). Laste võimete üle otsustamiseks on õpetajal materjali küllaldaselt: ta jälgib laste tegevust tunnis, ringides, kodus. Õpilastega peab ta nende võimetest võimalikult delikaatselt rääkima, arvestades, kuidas üks või teine õpilane tema sõnu vastu võtab.

Esineb õpilasi, kes oma spetsiaalseid võimeid ilmselt üle hindavad. Niisuguseks oli näiteks X klassi õpilane Tamara B., kes omaste mõjul arvas, et tal on «kutsumust» näitleja elukutseks. Ta tahtis kõikidel isetegevusõhtutel esineda deklamatsioonidega, kuid erilist annet tal selleks polnud. Tema deklameerimine kannatas ülespuhutuse, väärpaatose ning vähese süvenemise all.

Harvem esineb juhtumeid, mil lapsed alahindavad oma spetsiaalseid võimeid. Nii on VI klassi õpilasel Šura J-l küllalt tugevad matemaatilised võimed, kuid teda huvitavad rohkem kirjandus ja ajalugu ning ta ei pööra matemaatikale vajalikku tähelepanu ega pea end selles suhtes eriti võimekaks.

Pole mõtet pikemalt rääkida oma näitlejavõimeid ülehindavast Tamara B-st, kuid Šura J. peaks saama toetust õpetaja sõnadest, et ta hakkaks rohkem tähelepanu pöörama oma võimetele matemaatikas.

Õpetajad peavad õpilasi juhendama nende võimete väljaarendamisel. Väga suur tähtsus selles töös on koolil, kuid sageli on vaja veel täiendavat tööd ringides või mõnes õppeasutuses spetsialistide juhtimisel (näiteks muusikakoolis); ka kodus tuleb luua vastavad tingimused võimete arenguks. Kaks VI klassi õpilast, Mitja L. ja Fedja Z. paistavad õpetajate (eeskätt tööõpetuse õpetaja) arvamuse kohaselt silma võimetega konstruktiiv-tehnilise tegevuse alal, kuid tingimused nende võimete arendamiseks pole kaugeltki ühesugused. Mitja isa on konstruktor ja leiutaja ning tema kodus on olemas kõik tingimused poisi konstruktorihuvide ja -võimete realiseerimiseks. Fedja kodus aga, vastupidi, valitseb väga tagasihoidlik, ehkki mitte negatiivne suhtumine tema konstruktoritegevuse vastu põhjusel, et Fedja ei õpi mitte kõikides ainetes «viitele», nagu vanemad tahaksid. Klassijuhataja tegi õigesti, kui ta soovitas Fedja vanematele muuta oma seisukohta suhtumises poja tehnikahuvidesse.

Mõned spetsiaalsete võimetega lapsed arvavad ebaõigesti, et neil polegi vaja enam erilist tööd teha, kuna nende võimed nagunii igal juhul ilmnevat. Niisuguseid lapsi tuleb veenda selles, et ka kõige suurem talent võib tühja minna, kui seda ei arendata visas töös. Võimed ilma visa tööta viivad sageli diletantismile.

Õpetaja peab tähelepanu pöörama mitte ainult andekatele lastele, vaid ta peab arendama võimeid kõikidel lastel, kes tunnevad huvi ühe või teise teadmisteala vastu.

Ühe või teise õpilase vaimse arengu kohta otsust tehes peab õpetaja alati teadma, kas koolis ja kodus on tehtud kõik õpilase vaimse taseme tõstmiseks, sest laste puuduste eest vastutavad esijoones nende kasvatajad — vanemad ja õpetajad.

Emotsionaalne ja tahteline sfäär ning iseloomujooned

Individuaalse lähenemise suhtes on väga oluline teada, kas laps on rahulik või liiga emotsionaalne, kas ta pole aldis afektidele, kas ta suudab tagasi hoida oma tundmusi ja seda, missugused tundmused on tal ülekaalus.

Lapse *emotsionaalsusel* võib olla erinev psühholoogiline loomus. Nii tuleb eristada lapseeale täiesti loomulikku emotsionaalsust kui kalduvust elavalt läbi elada oma suhtumist ümbritsevasse tegelikkusesse ja afektiivsust kui kalduvust äkilisteks ning tormilisteks emotsionaalseteks puhanguteks. Lõbusa ja seltsiva V klassi õpilase Borja L. emotsionaalsust võib hinnata positiivselt, tema kaaslase Ljonja S. afektiivsus kõneleb aga õpilase haiglasest närvilisusest.

Enamikul nõukogude õpilastel on ülekaalus reibas ja elurõõmus meeleolu. Kuid sellel üldiselt positiivsel foonil hakkab silma ka negatiivseid nähtusi. Mõnedel õpilastel avaldub lõbus meeleolu veiderdamises, vajaliku tõsiduse puudumises. Üksikutel õpilastel on kalduvusi tigetsemiseks ja torisemiseks. On ka niisuguseid, kes ei saa jagu isegi tühistest ebameeldivustest elus, kes on selle tagajärjel nukrad ja rusutud. Lõpuks esineb mõnedel lastei põhjendamatult järske üleminekuid ühelt meeleolult teisele.

Kuna emotsioonides avaldub väga ilmekalt inimese isiksus, nagu õigesti märkis K. Ušinski, ning kuna see ala on väga komplitseeritud ja dünaamiline, siis on õpetajal vaja kõrget psühholoogilist kultuuri, et õpilasi selles osas õigesti mõista.

Erilist tähtsust õpilase seisukohalt omab tema kõrgemate tundmuste — kõlbelis-poliitiliste, intellektuaalsete ja esteetiliste tundmuste areng, milles suurel määral avalduvad õpilase suunitlus ja kõlbeline pale.

Õpilase tundmuste objektiivne kindlaksmääramine pole kerge. Tavaliselt kasutatakse selleks vaatlusmeetodit, s. t. tundmuste üle otsustatakse selle põhjal, kuidas need ilmnevad käitumises ja

välises avaldumises (miimikas), kuid lastel, nagu täiskasvanutelgi, esineb tundmuste avaldumises suuri individuaalseid erinevusi.

Klassijuhataja poolt antud iseloomustuse põhjal peegelduvat VI klassi õpilase Zina P. näos kiiresti kõik tundmused, tema sõbrannal Nataša S-l aga olevat need varjatud ning avalduvat nõrgalt, kui ta on kurb või pahane. Veelgi raskem on tundmusi eksperimentaalselt uurida. Tehes ülevaadet tundmuste uurimise eksperimentaalsetest meetoditest, rõhutab P. Jakobson olukordi, mil pole kerge teada saada, kuidas elatakse läbi raskusi ja olukordi, mida kutsuvad esile sisemised konfliktid (näiteks kõhklus, kas minna mööda pikemat, valgustatud teed, või lühemat, kuid pimedat, «hirmsat» teed mööda. T. Agafonovi uurimus); olukorrad, mis selgitavad tegelikkusesse suhtumise emotsionaalset iseloomu (näiteks piltide vaatlemisel, mängu ajal) ja olukorrad, mis võimaldavad tundma õppida, kuidas õpilased saavad aru tundmuste väljendumisest (tundmuste äraarvamine foto järgi jms.). On selge, et rasketes ja konfliktsetes olukordades tekivad tundmused kiiresti. Oluline on tunda ka laste emotsionaalseid reaktsioone ja seda, kuidas nad saavad aru emotsioonidest, kuid psühholoogiateadus on veel kaugel sellest, et rajada emotsionaalsete erinevuste uurimist eksperimendile; selleks on vaja mitmekesist metoodikat, kuid mõnikord ka uurija või pedagoogi enese võimet uuritava tundmuse läbielamiseks.

Alates I klassist võib märgata omapära iga õpilase *tahteomadustes* — sihikindluses, aktiivsuses, organiseerituses ja püsivuses. Õpetaja peab jälgima, kuivõrd teadlikud ja sihikindlad on õpilase toimingud ning teod. Kui õpilane võtab vastu mingi otsuse ja annab sõna, et täidab selle, seejärel aga siiski ei täida seda, siis on sellised faktid seletatavad eelkõige toimingute mitte küllalt teadliku motivatsiooniga. Sageli, eriti nooremates klassides, motiveerivad õpilased oma toiminguid juhuslike muljetega ning ütlevad ise: «Ma tegin seda mõtlematult.»

V klassi õpilase Gleb S. kohta ütles õpetaja: «Ta ei ole halb poiss, kuid liiga vastuvõtlik, sageli toimib pimesi jäljendades ja kaldub kergesti kõrvale tema enese poolt püstitatud eesmärgist.» Tema kaaslase Kolja Ž. kohta antud iseloomustus on aga hoopis teistsugune: «Põhjalik ja tõsine ning suure vastutustundega õpilane — kui ta käitumises milleski eksib (seda aga juhtub temaga harva), siis kahetseb sügavalt ja ei korda enam taolist tegu.»

Koolis ilmneb lastel individuaalseid erinevusi aktiivsuses, organiseerituses ja püsivuses. Sageli tuleb õpetajatel tegemist teha akiivsete ja elavate õpilastega, kes võtavad enda peale iga algatuse, kuid kes samal ajal ei oska end igakord vaos hoida. Selliste õpilaste kõrval esineb ka väga hoolsaid, kindlameelseid ja distsiplineeritud õpilasi, kes aga seejuures on otsustusvõimetud ja vähese initsiatiiviga.

Püsiva õpilase näitena võib tuua klassijuhataja poolt antud iseloomustuse V klassi õpilase Serjoža D. kohta: «Serjoža on orb. Teda kasvatab vana tädi. Tal on väike vend, kelle eest tal tuleb hoolitseda. Kuigi Serjožal on terve rida hädavajalikke koduseid kohustusi, õpib ta väga visalt ning klassist klassi ta õppeedukus tõuseb. V klassis on tal peaaegu kõik «viied». Serjoža näeb õppimisega vaeva, kuid ta ei karda raskusi ja suudab neist jagusaamiseks end alati kokku võtta. Kord ta haigestus ja puudus koolist kaks nädalat. Ta tundis rahutust sellepärast, et puudus palju, hiljem aga õppis intensiivsemalt ja jõudis ruttu teistele järele.»

Algklasside ja V—VII klasside õpilastel esineb tavaliselt kõrgendatud emotsionaalsust, mistõttu nende isiksuse kujundamisel on suur tähtsus oskusel oma tundeid valitseda ja sel viisil oma tahtejõudu ilmutada.

Laste individuaalseid erinevusi tahte sfääris määratletakse nende töö, käitumise ja tegude tundmaõppimise teel. Seejuures on väga oluline pöörata tähelepanu õpilaste tegude motiividele, mille kohta võib andmeid saada ainult vestlusest õpilase endaga. Tahe on iseloomu oluliseks komponendiks, mistõttu laste iseloomu mõistmiseks on vaja tunda ka nende tahteomadusi ning ühtlasi mitte lahutada neid suunitlusest, käitumise motiividest.

Nagu eespool märgitud, tuleb õpilasele väga ettevaatlikult omistada teatud kindlaid ja püsivaid iseloomujooni, seda enam, et kasvaval põlvkonnal on need alles väga dünaamilised ning kujunemisstaadiumis.

Mõnikord võtavad õpetajad õpilase ajutist *psüühilist seisundit* iseloomujoonena. Õpilane vihastus oma kaaslase peale, kes oli tema suhtes äärmiselt taktitu, õpetaja aga noomis teda ja ütles: «Kui tige sa oled.» Õpetaja veendus peagi, et «tigedus» polnud sellele õpilasele hoopiski iseloomulik, et see oli vaid üksikuks episoodiks, tema ajutiseks psüühiliseks seisundiks.

Tuleb arvestada ka *iseloomu maskeerimise* fakte, kui õpilane teatud kaalutlustel ei näita ennast sellisena, nagu ta tegelikult on. VII klassi õpilase Roza B. rõhutatud viisakus on vaid talle omase kavaluse ja tühise edevuse maskeering.

Õpilase moraalne pale

Õpilase isiksust iseloomustab tema *moraalne pale*, kuid mõnikord pole täielikku vastavust õpilase moraalse suunitluse ja tema käitumise vahel: õpilane soovib siiralt hästi käituda, kuid tegelikult käitub siiski halvasti.

Õpetaja peab märkama, mil määral iga õpilane tegelikult ilmutab patriotismi, tööarmastust, austust sotsialistliku omandi vastu, kohusetunnet, õiglust ja ausust ning missugune on tema

ühiskondlik aktiivsus ja milles avalduvad tema seltsimehelikkus ning kollektivismitunne.

Puudujääkide hulgas, mis annavad tunnistust õpilaste ebakorrektsest kõlbelisest palgest, võib märkida selliseid võrdlemisi sageli esinevaid jooni, nagu: jõhkrus, hoolimatu suhtumine oma õppekohustustesse, valelikkus, egoism, kangekaelsus. Tõsi, need puudujäägid esinevad tavaliselt ajutiste psüühiliste seisunditena, mis pole veel iseloomujoonteks muutunud, kuid nad peavad olema õpetaja kõige terasema tähelepanu objektiks.

Õpilase *jõhkrusel* võivad olla erinevad vormid ja erinev päritolu. Õpilane Slava A. VI klassist on olemuselt hea, peenetundeline ja abivalmis poiss, kuid tema suhtlemine kaaslastega, mõnikord isegi õpetajatega, on järsk ja vahel koguni jõhker. Tema liigutused on järsud, ta ei kontrolli alati oma sõnu ja saab seetõttu sageli märkusi. Tema jõhkrusel on väline iseloom, ilmutades vähest käitumiskultuuri. Õige kasvatuse korral võib poiss sellest võrdlemisi kergesti lahti saada.

Teistsugust jõhkrust esineb Klara P. juures. Tema käitumises on tunda mingit tigedust. Ta suhtub õpetajatesse, aga sageli ka paljudesse sõbrannadesse, usaldamatusega. Saanud kodus halva kasvatuse, on Klara egoistlik ja pahasoovlik, kuigi tema käitumise välises küljes ei ilmne jõhkrust ega toorust.

Õpilase lohakusel või *hooletul suhtumisel õppekohustustesse* on igal üksikul konkreetsel juhul oma kuju ja omad põhjused. Põhjustena võib märkida õppetöö hooletussejätmist ning siit tulenevat arvamust, et pole enam võimalik kaaslastele järele jõuda, õpetaja vigu antud õpilase kasvatamisel, hellitamist perekonnas, mis tavaliselt viib vastutustunde puudumisele, mingisuguse tugeva huvi olemasolu, mis väljub põhiliste õppehuvide raamidest.

Mõnede laste *valelikkus* võib olla võrdlemisi süütu loomuga — see võib olla tekkinud soovist «jutustada huvitavamalt», soovist «fantaseerida» või kartusest õpetaja hukkamõistu ees. Jutustades õpetajale oma kodusest elust, fantaseeris üks V klassi õpilane palju, sest ta soovis, et tema vanemad ja kodused elutingimused näeksid õpetaja silmis välja igati positiivselt.

Sageli lapsed ei tunnista oma väärtegusid ja valetavad, sest tunnevad õpetaja ees häbi.

Ühes VI klassis toimunud korrarikkumise arutamisel üks hea kõlbelise reputatsiooniga õpilane valetas, tema kaaslane aga, kes üldiselt oli vähedistsiplineeritud, rääkis tõtt. Esimesel oli häbi üles tunnistada, teisel aga, kes oli juba harjunud märkuste ja karistustega, polnud raske jutustada halvast teost. Õpetaja pidi käituma peenetundeliselt, et esimest õpilast formaalselt mitte hukka mõista, vaid selgitada talle, kui vajalik on teatud tingimustes loomuliku häbitunde ületamine, ning et mitte kiita teist õpilast, kes rääkis tõtt mitte oma kõrge kõlbelise teadvuse tõttu, vaid selle tõttu, et ta ei kartnud õpetaja laitust.

Egoism avaldub püüus allutada oma käitumine kitsalt isiklikele huvidele ja hüvedele. *Kangekaelsus* on egoismi üheks vormiks, mis avaldub loobumises igasugustest arukatest argumentidest ja kaalutlustest, mis stimuleeriksid õpilast käituma õigesti, mitte aga nii, nagu ta tahab või nagu ta on harjunud käituma. Võitlus egoismi ja kangekaelsusega kui korralikku käitumist takistavate iseloomujoontega on tähtsaks kasvatuslikuks ülesandeks, mistõttu ongi eriti oluline, et nende joonte arengule juba eos lõpp tehtaks.

Laste kangekaelsus on sageli koduse hellitatuse tulemuseks või siis, vastupidi, lapse vastu vajaliku tähelepanu puudumise tulemuseks koolieelses eas. Kord näitas V klassi õpilane Sima V. pärast koolivaheaega oma klassijuhatajale fotosid, mis olid pildistatud suvilas ja kujutasid tütarlast koos paljude teiste inimestega. Õpetaja märkas, et igas grupis on tüdruk ikka keskse kohal, otsekui oleksid kõik teised isikud, sealhulgas ka sugulased, temale üksnes fooniks. Õpetajal tekkis kahtlus, kas tüdruk pole kodus ära hellitatud. Selgus, et Sima armastab alati ja kõikjal olla esiplaanil; temas oli arenenud tühine upsakus, mida oli vaja kõrvaldada. Seda tehti sel teel, et tüdrukut haarati kaasa ühiskondlikku töösse, suurendati nõudlikkust tema kui kollektiivi liikme suhtes.

A. Larin tegi kindlaks kangekaelsuse neli staadiumi: a) kangekaelsuse juhuslik ilmumine asjaolude äärmiselt ebasoodsa kokkusattumise korral, b) situatsiooniline kangekaelsus, mis on alati (ja mitte juhuslikult) seotud kindla objektiga, c) püsiv kangekaelsus ja d) jääkkangekaelsus, mis kujutab endast nn. väljasuremisel olevat kangekaelsust. Võib arvata, et erinevatel kangekaelsetel lastel kulgevad need staadiumid erinevalt ning et neid ei pruugigi kõigil lastel esineda, kuid õpetajal on kasulik neid siiski tunda, et põhjalikumalt mõista õpilast ja paremini valida kasvatusmeetodeid.

Õpilase tundmaõppimine koolis

Nagu eelpool märgitud, on õpilaste tundmaõppimise kõige levinumateks meetoditeks koolis eelkõige vaatlused tundides ja väljaspool tunde, vestlused õpilaste, lastevanemate ja kaasiastega ning õpilastööde analüüs. Real juhtudel kasutatakse ka eksperimenti.

Niihästi õpilastega igapäevast tööd tegevatel pedagoogidel, kui ka koolides töötavatel psühholoogidel tuleb üksikutel juhtudel koostada õpilaste igakülgseid iseloomustusi, mis võivad olla lühikesed ja kontsentreeritud ning seega mugavad praktiliseks kasutamiseks, mõnikord aga (eriti teaduslikes uurimistöödes) võivad iseloomustused olla ka detailsed, kujutades enesest omamoodi monograafiaid üksikute õpilaste kohta. On soovitav, et niihästi

lühikestes kui ka monograafilistes iseloomustustes esineks õpilase arengu dünaamika, tema isiksuse kas või kõige tähtsamategi joonte arengu dünaamika selle kujunemise konkreetsetes tingimustes. Õpilase iseloomustus kui dokument, mis kujutab enesest vaatluste, vestluste ja õpilase kohta käivate muude andmete kokkuvõtet, ei tohi olla ülearu suur, et mitte raskendada selle praktilist kasutamist. Selle vorm võib olla mitmesugune. Saksa psühholoogid (SDV) K. Zehner, K. Hoff, F. Warstat ja E. Ehrlebach annavad iseloomustuste neli vormi: a) käitumise lihtne kirjeldamine ilma süstematiseerimata, b) summeeriv vorm (faktide ebasüstemaatiline üldistamine), c) skemaatiline vorm (materjali jaotamine varem koostatud skeemi järgi), d) tüpiseeriv vorm (juhtiva peajoone esiletoomine õpilase isiksuses). Rahuldumata ühegagi nendest vormidest, esitavad autorid omapoolse vormi, milles rõhutatakse õpilase isiksuse kujunemise etappe, samuti üleminekut antud õpilase välisilme, käitumise ja psüühiliste protsesside omapära kirjeldamiselt tema isiksuse terviklikule mõistmisele.

Sageli on õpilase tundmaõppimisel spetsiaalne iseloom; see võib olla seotud antud õpilase õpetamist või kasvatamist puudutavate küsimuste lahendamisega. Näiteks selleks, et selgitada õpilase nõrka õppeedukust tööõpetuses, märgitakse õpilase iseloomustuses üksikasjaliselt, milles nimelt see nõrk õppeedukus avaldub, milles seisavad sel juhul õpilasest mitte sõltuvad põhjused (näiteks tööõpetuse tundide halb korraldus) ning millised neist põhjustest peituvad õpilase enda isiksuses ja tema kasvatamise tingimustes (huvi puudumine töö vastu, töö tähtsuse mittemõistmine, õpilase arvamus, et tal pole võimalik edu saavutada jms.). Niisuguse valiva tundmaõppimise korral peab olema üldine kujutlus ka õpilase isiksusest tervikuna, kuid rõhk asetatagu ikkagi isiksuse nendele külgedele, mis on püstitatud spetsiaalsele ülesandele kõige lähemal.

Õpilaste tundmaõppimisel tehakse järgmisi vigu, mis võivad ilmneda ka individuaalses lähenemises lastele.

1. Ennatlikud ning seetõttu põhjendamata otsustused õpilase isiksuse kohta.

Kui õpetaja ei arvesta õpilase isiksuse komplitseeritust ning sageli ka selle vastureaakivust, siis võib ta tema käitumise väliseid vorme ühekülgselt tõlgendada. Näiteks võib õpetaja käsitada elavat ja vastuvõtlikku õpilast kui «pealiskaudset», aeglast ja tagasihoidlikku kui «flegmaatikut», õpilast, kes ilmutab püsivust ainult teda eriti huvitaval alal — kui «pinnapealset». Mõnikord otsustab õpetaja ühe või teise õpilase üle juba esimese mulje põhjal. Õpilase kaks-kolm tegu loovad tema «reputatsiooni», mis jääb kauaks püsima, kuigi uued faktid sellele vastu räägivad. Pidades näiteks õpilast distsiplineerimatuks, omistab õpetaja temale süüteo, mille sooritas teine õpilane.

Ennatlikud otsustused õpilase kohta võivad viia sellele, et «halva» õpilase muutumine heaks ja vastupidi — «hea» muutumine «halvaks» on ootamatu ka pedagoogile endale ja paneb teda imestama. «Oivaline tütarlaps,» ütles õpetaja ühe V klassi õpilase kohta. Kahe nädala pärast aga andis ta talle teistsuguse iseloomustuse: «Sveta osutus kavalaks ja silmakirjalikuks.»

Mitte iga õpilast pole võimalik kiiresti tundma õppida, seepärast eelistab tähelepanelik ja põhjalik õpetaja esialgu kõnelda õpilase üksikutest tegudest, toimingutest ja psüühilistest seisunditest ning alles pärast hoolikat uurimist teeb järeldused tema iseloomujoonte kohta.

2. Õpilase tundmaõppimine ilma et arvestataks tema isiksuse kujunemise tingimusi või tema arengulugu.

Head pedagoogilised iseloomustused kujutavad enesest mitte lihtsalt õpilaste omaduste loetelu süstematiseeritud kujul, vaid sisaldavad ka rea olulisi biograafilisi andmeid, mis näitavad õpilase isiksuse arengu dünaamikat.

Ei piisa lapse käitumist ja tema isiksust iseloomustavate faktide lihtsast konstateerimisest, alati tuleb lahendada ka küsimus nende tekkimise põhjustest, tuleb välja selgitada, miks õpilane nii toimib, miks tal on niisugune iseloomujoon — ainult sel tingimusel mõistetakse last põhjalikult ja luuakse võimalus individuaalsete kasvatusvahendite rakendamiseks.

3. Tundmaõppimine tundmaõppimise pärast.

Laste vaatlemisel ei lase eesrindlikud õpetajad kunagi silmist pedagoogilisi eesmärke, perspektiivjooni õpilase arendamisel. Õpilases tuleb leida niisuguseid jooni, mida võib kui positiivseid õpetamisel ja kasvatamisel aluseks võtta, ja niisuguseid, mida tuleb ümber kasvatada, kõrvaldada. Tuleb osata ette näha, kuidas õpilane võib muutuda ühe või teise kasvatusvõtte tagajärjel.

Mitte kaemuslik, vaid tegelik õpilase individuaalsuse tundmaõppimine näitab seda, kuivõrd sihikindel on pedagoogi töö õpilase kui mõtleva, tunnetava ja tegutseva olendi, kui kommunistliku ühiskonna tulevase ehitaja kujundamisel.

4. Õpilase tundmaõppimine ilma et peetaks kontakti teiste õpetajate, komsomoli algorganisatsioonide sekretäride või lastevanematega.

Kogu tolle perioodi vältel, mil pedagoog õpilast tundma õpib, peab ta täiendama ja korrigeerima õpilase kohta käivat materjali ja otsustusi nende materjalide ja otsustustega, mida omavad teised õpetajad, pioneerijuhid või lastevanemad. Vastasel korral satub ta isoleeritud tegevuse teele, s. t. kogu pedagoogilisest kollektiivist eraldunud tegevuse teele, mille vastu nii veenvalt võitles A. Makarenko.

On tehtud katseid luua õpilaste ühtset, universaalset klassifikatsiooni, selleks et haarata neid paremini oma vaatluste ja

võrdlustega. Niisuguseks on näiteks tuntud psühholoogi ja pedagoogi P. Lesgafti poolt esitatud klassifikatsioon.

Katsed viia kõiki lapsi ühe skeemi alla ei ole ennast õigustanud ning need on sisuliselt ebaõiged, sest pole võimalik isegi lapse põhiliste joonte kogu mitmekesisust viia skeemi kitsastesse raamidesse, millel on alati abstraktne iseloom.

Kuid on seaduspärane tüpiseerida õpilasi üldistatuna teatud aspektist, ilma et saadud tüpoloogia pretendeeriks universaalsusele.

Näiteks N. Sudakovi töös, mis on pühendatud vanemate klasside õpilaste püsivuse tundmaõppimisele, õnnestus eristada püsivuse kolme tüüpi: a) püsivus kui iseloomujoon, mis avaldub kogu tegevuses ning on tihedalt seotud õpilase teadlikkusega; b) püsivus ainult ühel alal, mis õpilast kõige rohkem huvitab; c) nõrk, ainult episoodiliselt avalduv püsivus.

See töö näitas, et püsivuse kolm tüüpi ei ole muutumatud, vaid võivad üksteiseks üle minna.

Õpilaste tüpiseerimine teatud aspektist võimaldab õpetajal rakendada mitte ainult üldisi pedagoogilisi vahendeid ja mitte lihtsalt individuaalselt läheneda, vaid see annab võimaluse ka leida vahendeid, mida saab rakendada terve rühma õpilaste suhtes. Näiteks pole kõikide laiskade õpilaste puhul vaja neile selgitada, et õppimises tuleb püüdlik olla, vaid seda tuleb teha üksnes nende laiskade puhul, kes seda ei tea või ei mõista.

Tüüpiline õpilaste juures pole just alati kõige rohkem levinud. Näiteks olid esialgu koolis ainult mõned entusiastid, kes kolhoosnikke abistasid, hiljem aga muutus see juba levinud nähtuseks. Tähelepanelikud pedagoogid peavad ette nägema tulevase ja tüüpilise idusid, et seda, kui see on positiivne, edasi arendada, halba aga likvideerida.

Pedagoogiline takt

Ka õpilase kõige parema tundmise korral ei suuda õpetaja talle õigesti läheneda, kui ta ei kasuta tema suhtes vajalikku *pedagoogilist takti.*

Taktitundelise suhtumise all tuleb mõista niisugust suhtumist inimesesse, mille puhul kommunistliku maailmavaate ja kommunistliku moraali printsiipe rakendatakse sel viisil, et arvestatakse inimese isiksust, tema elutingimusi ning antud olukorda. Taktitundeline suhtumine eeldab antud isiksuse sügavat mõistmist, peenetundelist ja delikaatset suhtumist ning ühtaegu sellega ka nõudlikkust tema vastu.

Pedagoogilise takti iseärasus seisneb selles, et seda avaldab kasvataja, kes kannab suurt vastutust õpilase isiksuse kujundamise eest kommunismi ideede vaimus ning kes, kui tal on küllal-

daselt autoriteeti, mõjutab õpilast mitte ainult õpetamis- ja kasvatamisvahenditega, vaid kogu oma käitumisega, kogu oma isiksusega.

Nõukogude õpetaja pedagoogiline takt tähendab nõudlikku suhtumist igasse õpilasesse. A. Makarenko kõneles korduvalt nõudlikkusest kui inimese austamise ühest tingimusest. Lastele meeldib, kui neile antakse tõsiseid ülesandeid. Isegi koolieelsed lapsed tahavad, et kasvatajad neile tõsiseid nõudeid esitaksid, ning kalduvad solvuma, kui neid nõudeid vähendatakse; õpilased hindavad õpetajate nõudlikkust veelgi rohkem ning ei pea eriti lugu mõnede õpetajate liberaalset heatahtlikkust. Sobimatu kaastunne on ainult solvav, sest see võib anda õpilasele põhjust pidada ennast võimetuks millekski paremaks.

Zoja Kosmodemjanskaja ei olnud rahul, kui talle näis, et ta sai mitte päris teenitult väga hea hinde. «See «viis» ei pakkunud mulle mingit rõõmu,» ütles Zoja, «ma kõndisin ja mõtlesin, siis läksin aga Veera Aleksandrovna juurde ja ütlesin talle: «Teie ainet ma «viie» peale ei tea.» Tema aga vaatas mulle otsa ja ütles: «Kui te nii kõnelete, siis see tähendab, et hakkate teadma. Teeme nii, et selle «viie» ma panin teile avansiks.»» Niisugune avanss ei rahuldanud Zojat, sest ta ei tahtnud enda suhtes mingisugust hinnaalandust.

Õpetaja nõudlikkus õpilase vastu peab arvestama muidugi õpilase võimeid, kuid alati peab see avama õpilase ees perspektiivi ja looma kindlustunde püstitatud eesmärkide saavutamise võimalusse.

Pedagoogiline takt tähendab samuti pedagoogi püsivat heasoovlikku, delikaatset ja tähelepanelikku suhtumist õpilasesse, isegi kui too õpilane on halva õppeedukuse ja käitumisega.

Säilitada armastust ja heasoovlikkust halva teoga hakkama saanud õpilase vastu on vajalik, kuid mitte kerge. Tundes sügavat meelepaha õpilase halvast teost, oskavad oma ala armastavad õpetajad teda noomides või karistades samal ajal siiski ette näha ka seda, missuguseks too õpilane muutub pärast karistamist, ning säilitada seega positiivne suhtumine temasse. On oluline, et õpilane ei tunneks õpetaja suhtumises seda kahjulikku leebust, mida õpilane võib tõlgendada ligikaudu nii: «Ah, lõppude lõpuks ei tehta ju minuga midagi erilist.» Heasoovlik suhtumine ei tohi muutuda liberalismiks, mille puhul õpilase teadvuses tekib ja kinnistub lubamatu vastutamatusetunne. Pedagoogiline takt nõuab kasvatajalt loomulikkust ning siirust.

A. Makarenko kirjutab: «Üksikisiku suhtes eelistasin mina ja soovitasin teistelgi eelistada ikkagi frontaalset hoopi. See tähendab, et kui poiss on sooritanud halva teo, vastiku teo, ütlen talle: «Sa sooritasid vastiku teo.»

See kuulus pedagoogiline takt, millest nii palju kirjutatakse, peab olema teie arvamuste siiruses. Ma ei luba endale midagi

mõttes varjata, kinni mätsida, ma ütlen seda, mida ma tõeliselt mõtlen.»[76]

Pedagoogiline takt nõuab õpetajalt läbimõeldud tegevust, mis baseeruks mitte ainult õpilase isiksuse tundmisel, vaid ka selle psüühilise seisundi tundmisel, milles õpilane antud momendil viibib. Kui õpilane on näiteks väga erutatud ega suuda ennast valitseda, siis võib isegi hästi koostatud manitsus langeda kivisele pinnale. Sageli toob niisugustel juhtudel rohkem kasu paarikolmesõnaline nõue, käsk või hukkamõist. Õpetaja talitab taktitult, kui ta ajutise ebaedu korral ei erguta õpilast, kes tavaliselt suhtub kohusetruult oma ülesannetesse. Kui õpilane on rikkunud käitumisreegleid, siis on vaja talitada temaga vastavalt sellele, kas õpilane kahetses või ei kahetsenud oma tegu, või kui kahetses, siis kuivõrd sügavalt sai ta aru oma eksimusest.

Õpetaja A. Titova ei hakanud lugema isiklikku päevikut, mille ta ühelt tütarlapselt tunnis ära võttis. «Hetke ma kõhklesin,» ütles õpetaja, «kuid ainult hetke. Ei, klassijuhataja ei tohi langeda klassivalvuri tasemele, mõtlesin ma ja loobusin mõttest lugeda päevikut. Sellega ilmutasin ma lastele eeskuju enesevalitsemises ja taktitundes.» Pärast seda juhtumit hakkasid õpilased usalduslikumalt suhtuma õpetajasse, jutustasid talle sageli oma rõõmudest ning muredest.

Pedagoogiline takt avaldub ka selles, et õpetaja austab õpilaste individuaalseid huve, nende kalduvusi ja võimeid — seda muidugi juhul, kui need on suunatud positiivsetele eesmärkidele.

Kaalutletus, enesevalitsemine, armastus, delikaatsus ja autoriteet on õpilaste taktitundelise kohtlemise aluseks. Kogu raskus seisneb oskuses seostada vankumatu autoriteet ja nõudlikkus peenetundlikkusega. Ilma autoriteedita ei suuda õpetaja õpilast tõsiselt mõjutada, ilma tähelepanelikkuseta ei saa ta teada, kuidas peegeldub õpilase isiksuses antud pedagoogiline vahend.

Õpetajate õppe- ja kasvatustöö praktika uurimine (I. Strahhovi ja tema kaastööliste uurimused) näitas, et pedagoogiline takt sõltub paljudest põhjustest: õpetaja pedagoogilisest meisterlikkusest, õpilaste psühholoogia tundmisest, õigetest suhetest õpetaja ja õpilaste vahel, aga samuti ka õpetaja individuaalsetest iseärasustest, temperamendist ning iseloomust. Eriti oluline on õpetajate tasakaalukas käitumine tunnis; õpetaja tasakaalutusest ning sellega seotud vähesest vaoshoitusest ja enesevalitsemisest tuleneb tavaliselt pedagoogilise taktitunde unustamine tunnis.

Õpetaja taktitus mõjub õpilastele psühholoogiliselt negatiivselt.

Siin on võimalikud mitmesugused juhtumid.

A. Õpilased muutuvad endassesuletuiks ja usaldamatuteks.

---

[76] A. S. Makarenko, Kommunistlikust kasvatusest. Tallinn 1954, lk. 306.

Õpetaja lakkab nende jaoks olemast lähedane inimene, kellega võiks nõu pidada oma kodustest rõõmudest või muredest.

B. Õpilasel ilmneb tigedus, soov talitada otse vastupidi tema suhtes ebaõiglust ilmutanud õpetaja käsule.

C. Kui õpetaja ei tõsta õigeaegselt esile õpilase jõupingutusi, siis nõrgeneb õpilasel usk oma võimetesse, mille tagajärjel kahaneb õppimistahe.

D. Õpetaja naeruvääristav suhtumine õpilasesse tema kaaslaste juuresolekul võib esile kutsuda tolle õpilase võõrdumise kollektiivist. Pedagoogilise takti jämedaks ja lubamatuks karikatuuriks tuleb lugeda ka õpetaja niisugust suhtumist õpilastesse, mis kannab endas mingil määral õpilaste ees-lipitsemise, nende nõrkustesse leebe suhtumise jooni.

Peenetundelisust õpilase isiksuse suhtes peab nõukogude koolis reguleerima peenetundelisus kollektiivi suhtes; mõeldes sellest, kuidas kohelda antud õpilast, peab pedagoog eelkõige endalt aru pärima, kas ta samal ajal käitub taktitundeliselt ka kollektiivi liikme suhtes.

Individuaalne lähenemine pedagoogilise mõjutamise vahendite valikul

Iga õpilase isiksuse mõistmine ja pedagoogiline takt aitavad õpetajat niisuguste õppe- ja kasvatuslike vahendite valikul, mis oleksid kõige efektiivsemad antud õpilase suhtes, osutaksid kõige soodsamat mõju tema isiksusele.

Iga pedagoogilist võtet tuleb rakendada õpilase individuaalsust arvestades.

Mitte kõikidele õpilastele ei mõju veenmine ühesuguselt. Kangekaelseid lapsi veenavad näiteks vähe sõnad, kestvamat vestlust nendega võivad kangekaelsed võtta koguni kui mingit erilise tähelepanu osutamist. Paljud õpilased saavad küll hästi aru, et tuleb kohusetundlikult suhtuda oma õppekohustustesse ja nad ka teavad oma kohust, kuid nõrga iseloomu tõttu nad seda tegelikult ei täida. Niisuguseid õpilasi tuleb ergutada, aga ka sundida oma kohust täitma. Ühtedele õpilastele piisab üksnes sellest, kui neile meenutada seda, mida nad teavad, kuid mida nad oma käitumises või õpinguis ei rakenda, teised seevastu vajavad ulatuslikumat selgitustööd.

Töökad, ausad ja suure vastutustundega õpilased vajavad ergutamist, kuigi mõnikord võib neil ka ebaõnnestumisi ette tulla. Kuid paljudel juhtudel ei ole soovitatav ka head tulemust esile tõsta, kui õpilane võiks rohkemat saavutada. Eriti ettevaatlikult tuleb kasutada ergutusi õpilaste suhtes, kes on liiga enesekindlad ja egoistlikud.

Taoliselt tuleb arvestada õpilaste individuaalsust ka karis-

tuste rakendamisel. Mõnedele õpilastele mõjub õpetaja karm pilk raske karistusena, teised ei paranda ennast isegi pärast karme noomitusi kollektiivi ees — nendele mõjub ainult ilmajätmine millestki meeldivast (näiteks õigusest koos kollektiiviga kinno või teatrisse minna). Õpetaja peab ka arvesse võtma, kas antud õpilane on karistustega harjunud või saab ta esmakordselt karistada.

Individuaalselt tuleb läheneda ka õpilase kasvatamisele kollektiivi abil, mis on ka kõige negatiivsemate iseloomujoonte parandamise võimsaks vahendiks. Seltsivad lapsed on sageli kollektiivi headeks liikmeteks, kuid mitte alati. Nii näiteks VI klassi õpilane Ljusja L., väga seltsiv, lõbus ja jutukas tütarlaps kaaslaste keskel, ei oska endale leida tegevust, kui jääb üksi. Tal puudub sügavam kollektiivsusetunne — kollektiiv on tema jaoks ainult meeldivaks ajaviitevahendiks. Mõne õpilase häbelikkus räägib tagasihoidlikkusest; niisugust õpilast tuleb kollektiivi kaasa haarata, ilma tema tagasihoidlikkust hukka mõistmata. Teise õpilase häbelikkus on seotud kergesti haavumisega, kapriissusega ning nende joontega tuleb juba aktiivselt võidelda, õpilases kollektiivsusetunnet kasvatades.

Erinevatel õpilastel nõuab üht ja sama liiki puudujääk erinevate pedagoogiliste vahendite rakendamist. Seda võib illustreerida õpilaste halva õppeedukuse ja distsiplineerimatuse üksikute juhtude varal.

Halvasti edasijõudvate algklassi õpilaste uurimisel määras L. Slavina kindlaks halva õppeedukuse järgmised põhjused, millele vastavalt rakendati igal individuaalsel juhul neid vahendeid, mis olid suunatud halba õppeedukust põhjustavate asjaolude kõrvaldamisele: a) ebaõige suhtumine õppimisse; b) raskused õppematerjali omandamisel, mis on seotud sellega, mida tavaliselt nimetatakse võimete puudumiseks; c) ebaõigelt kujunenud õppetööalased vilumused ja õppetöö viisid; d) oskamatus töötada (väheneb tööarmastus ja töövilumus); e) tunnetuslike ja õppehuvide puudumine.

Iga esitatud rühma piirides esineb mitmeid individuaalseid variante. Illustreerime seda vaatlusandmetega V klassi õpilastest, mis koguti üliõpilaste praktika ajal V. I. Lenini nimelises Moskva Riiklikus Pedagoogilises Instituudis.

Ühe Moskva kooli V klassis oli kolm halvasti edasijõudvat tütarlast, keda võis nimetada mitte küllalt võimekateks. Õpilane Alla T. oli väga hajameelne ja emotsionaalne. Ta ei jõudnud aritmeetikaülesannet veel läbigi lugeda, kui juba hüüab: «Kui raske! Seda ma ei lahenda mingil juhul!» Alla ei uskunud oma õppeedukuse parandamise võimalusse; selle tütarlapse vähesed võimed polnud tingitud vaimsest arengust, vaid tema tahte nõrkusest. Õpetaja hakkas tütarlast sel viisil mõjutama, et asus tugevdama tema tahet: arendama vastupidavust, enesekontrolli, enesekindlust. Allale mõjusid hästi ergutavad märkused.

Sveta G. kirjutas lohakalt, tema õppeedukus oli väga ebaühtlane. Pärast «viit» võis ta saada «kahe». Teda peeti võimekaks, kuid distsiplineerimatuks tütarlapseks, keda kodus keegi ei jälginud ja kus ta oli täiesti omapead. Õpetajal tuli organiseerida kontrolli õpilase elu üle kodus, tuli mõjutada tema vanemaid ühiskondlike organisatsioonide kaudu. Sel kombel oli võimalik kujundada Svetas tööalast püsivust.

Šura A. oli töökas tütarlaps, kuid õppimisega nägi ta palju vaeva. Enne kooli astumist põdes ta entsefaliiti ning oli kogu aeg arsti järelevalve all. Võitlus Šura õppeedukuse parandamise eest oli lahutamatult seotud võitlusega tema tervise parandamise eest.

Kõik kolm tütarlast olid vaimselt küllaldaselt arenenud, kuid nende õppimisvõimet kahandas kas vähene tahe (eneses ebakindel Alla ning distsiplineerimatu ja püsimatu Sveta) või nõrk tervis (Šura).

Kui vaadelda õpilaste edukust või edutust üksnes ortograafia alal, siis esineb koolipraktikas ka selles osas palju individuaalseid põhjusi.

Ühed õpilased teevad vigu tähelepanematuse või vähese vastutustunde tõttu, teised sellepärast, et ei saa aru grammatikareeglitest, kolmandail põhjustab seda asjaolu, et kuigi nad saavad reeglitest aru, ei oska nad neid tarvitada või «unustavad» nende kasutamise; neljandatel kujuneb omamoodi vigade stereotüüp, mida nad visalt kordavad; viiendatele mõjub nende ebakindlus, hirm vigade ees jne. Kui õpetaja igal üksikjuhul kõrvaldab ortograafiavigade tekkimise konkreetse põhjuse, võib õpilane saavutada täieliku õigekirjaoskuse.

Mõiste «halvasti edasijõudev õpilane» on muutuv. Õpetajal on väga tähtis teada, kas halb õppeedukus on episoodiline või enam või vähem püsiv, kas esineb tendents õppeedukuse parandamisele, või siis, vastupidi, — selle halvenemisele. Õpilane, kes varem õppis «viitele» ning kelle hinded hiljem ilma tõsisemate põhjusteta langesid «neljadele» või isegi «kolmedele», on oma õpilaste isiksuse kujunemist faktiliselt (mitte aga formaalselt) jälgiva pedagoogi silmis samuti halvasti edasijõudev, samal ajal kui tema kaaslane, kes pärast «kahtesid» hakkas kindlaid «kolmesid» saama, kuulub edasijõudvate hulka, ning õpetaja peab seda ära märkima, enne kui ta tema ette veelgi raskemaid eesmärke püstitab (näiteks eesmärk õppida ilma «kolmedeta»).

Ka hea õppeedukusega õpilased nõuavad erinevat lähenemist. Moskva õpetaja A. Vlassova tõi I klassi tublide õpilaste hulgast esile kolm, kes küllaltki selgelt omavahel erinevad.

Ljova Š. on elav ja liikuv poiss, reageerib kiiresti kõikidele nähtustele, kuid ebaedu korral kaotab kergesti pea, nutab ja tõmbub enesesse, ka kollektiivis on ta veidi eraldunud. Kui Ljoval

ei kasvatata oskust ebaedu korral endast jagu saada ja kui ei kõrvaldata tema endassesuletust, siis jääb tema õppeedukus ebakindlaks ning ta ei tule toime raskemate nõudmistega, mida esitatakse järgmistes klassides.

Vova P., vastupidi, on flegmaatiline, väheliikuv, kuid see-eest väga seltsiv ning hoiab ennast ebaedu korral vaos. Õpetaja peab tegema kõik, et Vova mitte ainult sõpradega suhtlemises, vaid ka klassis oleks elavam ja liikuvam, vastasel korral hakkab ta edaspidi hilinema ning ei lõpeta tööd määratud tähtajaks.

Lena K. võib olla eeskujuks teistele lastele: ta on tahtekindel ja seltsiv tütarlaps, kellel on harukordsed muusikalised võimed ja kes ühtlasi on tagasihoidlik. Lenale antakse mõningaid täiendavaid ülesandeid, et tal poleks igav õppida ning koolis ja kodus luuakse tingimused tema muusikaliseks arenguks.

Õpilaste distsiplineerimatuse individuaalsete juhtumite uurimine näitab, et kõik distsipliinirikkumise psühholoogilised põhjused võib jagada kolme rühma.

Esimesse rühma kuulub *distsipliininõuete mittemõistmine* või nende *ebaõige, ebatäpne mõistmine*, aga ka eelarvamuste esinemine. Toome näite.

VI kl. õpilane Boriss D. ei saanud aru, kuidas tema, istudes klassis vaikselt, rikkus distsipliini sel kombel, et ei kuulanud õpetaja küsimusi. Sama klassi õpilane Manja K. armastab valjusti avaldada muljeid oma sõbrannade vastuste kohta, arvates, et ta sellega ilmutab printsipiaalset ja seltsimehelikku suhtumist. VIII klassi õpilane Ženja G. peab pedagoogi austamist «pugemiseks», enda jämedust aga «tõearmastuseks».

Sellest rühmast võib esile tuua ka niisuguseid õpilasi, kes küll täielikult mõistavad kõiki distsipliininõudeid, kuid kellel need *pole saanud siiski veendumusteks.*

Nii ei saa pidada distsiplineerituks ega distsipliinireegleid mõistvaks õpilast, kes ütleb oma vanematele: «Koolis ma ei tee vallatust sellepärast, et mitte sattuda konflikti õpetajatega.»

Distsiplineerimatute õpilaste teise rühma kuuluvad need õpilased, *kes küll teavad distsipliininõudeid, kuid kes neid ettekavatsetult rikuvad.*

Revolutsioonieelses koolis olid niisugused juhtumid sagedased, sest õpilaste ja õpetajate vahel kujunesid sageli omamoodi antagonistlikud suhted, mille puhul lapsed pidasid endale peaaegu auks toimida vastupidiselt õpetaja nõuetele või soovidele. Nõukogude koolis moodustavad õpetajad ja õpilased kollektiivi, kus vaid suhteliselt harva esineb vaenulikku suhtumist õpetajasse. Üks VI klassi tütarlaps, kes enda arvates sai ebaõiglaselt halva hinde, otsustas sel viisil «kätte maksta», et ei vastanud õpetaja küsimustele, kui teda pärast tunde kooli jäeti. Samal viisil solvas ka üks IX klassi õpilane õpetajat, keda ta süüdistas enese kallal norimises. Üksnes siis, kui õpetajal puudub vajalik autoriteet või

kui ta käitub klassis taktitundetult, tekib õpilastel püsivam tahe toimida vastupidiselt õpetaja nõuetele.

Distsiplineerimatute kolmandasse rühma kuuluvad õpilased, *kes küll mõistavad distsipliininõudeid ja püüavad neid ka siiralt täita, kuid ei täida neid igakord oma iseloomu nõrkuse tõttu.* Mõned õpilased on distsiplineerimatud ülbuse ja upsakuse tõttu. Niisugune õpilane kaldub käsitlema õpetaja märkusi kui «tähtsusetuid», kui «pisiasju», mõnikord aga lubab endale isegi selliseid arutelusid nagu: «Mis tal muud teha, kui meid sõimata?» Teised õpilased on distsiplineerimatud seepärast, et neil pole piisavalt enesevalitsemist, et nad ei hoia ennast vaos ja tegutsevad mõtlematult, tuju kohaselt. Õpilaste distsiplineerimatust soodustavad ka loidus, passiivsus, ükskõikne suhtumine distsipliinirikkumiste tagajärgedesse.

Õpilaste distsiplineerimatuse kolme liigi vaatlemine näitab nende erinevaid psühholoogilisi allikaid, millest tuleneb ka vajadus rakendada erinevaid pedagoogilisi vahendeid nende kõrvaldamiseks. Esimesse rühma kuuluvatel õpilastel on eelkõige vaja omandada distsipliinireeglid eluliste ja veenvate näidete varal. Ettekavatsetud distsipliinirikkumised, mis on iseloomulikud teise rühma kuuluvatele õpilastele, nõuavad aga karistamist ja siin ei saa piirduda üksnes manitsemisega. Kolmandasse rühma kuuluvaid õpilasi tuleb kaasa haarata niisugusesse õppetöösse ja ühiskondlikku tegevusse, mis likvideeriks puudused nende iseloomus.

Kui kõne all on puudus õpilase iseloomus, peab õpetaja igal konkreetsel juhul püstitama enda ette kolm küsimust.

1. Milles nimelt avaldub see puudus?
2. Mis on selle põhjuseks?
3. Missuguste kasvatuslike vahenditega saab seda kõrvaldada?

Kaks IX klassi õpilast paistavad õpetajate ja klassikaaslaste arvamuse kohaselt silma kõrkuse, auahnuse ja käitumise lõtvusega. Nad õpivad hästi, kuid kollektiivis neid ei armastata nende vähese seltsimehelikkuse ja egoismi pärast.

Oleg N. on väliselt pehmeloomuline ja sõbralik ning tema kõne on lipitsev. Kuid see on maskeering: tegelikult on Oleg vägagi egoistlik nooruk ning tema väliselt meeldivad maneerid on mõeldud vaid mõju saavutamiseks, talle omase võimuiha rahuldamiseks. Võib öelda, et kodus keegi Olegi ei kasvata ning temas varakult ilmnenud iseseisva inimese positsioon on muutunud kavala, ainult oma isiklikke huve järgiva inimese positsiooniks.

Ainult kollektiivi kaudu, Olegi lülitamise teel iseseisvasse ja vastutust nõudvasse töösse võib likvideerida egoistlikud jooned tema iseloomus.

Juri Š. paistab teiste õpilaste seast silma suurema arengutaseme poolest, ta armastab kõiki õpetada ja veidi kiidelda ning talle meeldib, kui tema sõna jääb peale. Vastandina Olegile on

Juri otsekohene, isegi jämedavõitu. Ta on kindlalt veendunud, et elus jõuavad edasi ainult «tegelinskid», ja tahab ka ise «tegelinskiks» saada. Niisugune maailmavaade kujunes tal peamiselt isa mõjul, kellelt Juri võttis üle egoistlikke ärimehelikke jooni. Juri ümberkasvatamine on võimalik ainult tingimusel, kui mõjutada tema kasvatamist perekonnas, sest et isa on talle vankumatuks autoriteediks.

Olegi ja Juri kaaslane Miša seevastu üksnes näib egoistlikuna: ta kiitleb mõnikord, kuid teeb seda kuidagi heasüdamlikult. Tegelikult on ta hea seltsimees, peenetundeline ja abivalmis. Klassijuhataja ütleb tema kohta: «Võib-olla et Miša püüabki mõnikord olla ülbe ja egoistlik, kuid see ei tule tal välja.» Kollektiivis armastatakse teda. Mišale tuleb vaid selgitada, et mõned tema juures ilmnevad episoodilised egoismi ja enesearmastuse avaldumised ei sobi talle, et need on veidi naeruväärsed ja et ta hea tahte korral suudab neist negatiivseist omadusist täielikult jagu saada.

Selleks et parandada niisugust puudujääki õpilase iseloomus nagu seda on nõrk vastutustunne, kasutavad õpetajad sageli näilikku usalduse tõstmise võtet. Sellel võttel on kaks võimalikku varianti.

1. Usu sisendamine oma jõusse koos tähelepanu pööramisega üksikutele headele omadustele, mida esineb igal õpilasel. Üks klassijuhataja võitles edukalt ühe VII klassi tütarlapse lobisemisega tundides sel teel, et tõstis tüdrukut esile neil juhtudel, kui see oli oma kõnes väga tagasihoidlik.

2. Nõrga vastutustundega õpilastele vastutusrikaste ülesannete andmine. Seda võtet kasutas edukalt A. Makarenko. Üks botaanikaõpetaja muutis ühe distsiplineerimatu õpilase (kes lisaks sellele oli ka nõrga õppeedukusega) oma alaliseks abiliseks katsete ettevalmistamisel ja nende läbiviimisel tundides. See töö äratas õpilases huvi aine vastu ja mõjus soodsalt tema õppeedukusele ning distsiplineeritusele.

Õpetajal tuleb sageli eksperimenteerida võtete valikul laste õpetamise ja kasvatamise protsessis. Neis eksperimentides on seda vähem ebaõnnestumisi, mida rohkem pedagoogid mõistavad õpilase individuaalseid iseärasusi ja mida rohkem nad ilmutavad oma töös nii vajalikku pedagoogilist ettenägelikkust.

12. Nõukogude õpetaja isiksus ja tema autoriteedi kujunemine

Peamine osa õppe- ja kasvatustöös kuulub õpetajale. Hästi näitas õpetaja osatähtsust kasvatustöö protsessis K. Ušinski: «Kasvatuses peab kõik olema rajatud kasvataja isiksusele, sest kasvatuslik jõud voolab välja ainult inimisiksuse elavast allikast. Mitte mingisugused põhikirjad ega programmid, ei mingisuguse asutuse kunstlik organism, kui teravmeelselt see ka oleks läbi mõeldud, ei suuda asendada kasvataja isiksust.»[77]

Kasvataja isiksuse mõju õpilastele ei saa asendada ei õpikute ega eeskirjade, ei karistuste ega ergutustega.

Sageli juhtub ka nii, et üks ja sama pedagoogiline vahend osutub ühe õpetaja juures edukaks, teise juures aga ei anna mingeid tulemusi. Üht õpetajat mõistavad õpilased esimesest pilgust, teise juures ei mõju õpilastele ka kõige karmimadki karistused.

Eesrindliku nõukogude õpetaja isiksuse põhijooned kujunevad juba koolis õppimise jooksul, seejärel aga pedagoogilises õppeasutuses õppimise ja praktilise pedagoogilise tegevuse vältel, mil järk-järgult kujunevad need individuaalsed iseärasused, mis annavad tunnistust kalduvusest pedagoogi elukutseks.

Nõukogude õpetaja ideelis-poliitiline pale

Nõukogude Liidus on õpetaja isiksuse aluseks tema ideelis-poliitilised veendumused ehk *kommunistlik suunitlus*. Meie õpetajal ei saa kasvatada kommunismiehitajaid, kui ta oma tegevuses pole andunud kodumaale ja parteile.

V. I. Lenin rääkis 1920. aastal uue õpetajate armee kasvatamisest, kes peab olema tihedalt seotud parteiga ja tema ideedega, kes peab olema kasvatatud kommunismi vaimus[78].

Dialektilis-materialistlik maailmavaade annab õpetajale õige ja tervikliku käsituse tegelikkusest, motiveerib kogu tema tegevust rahva, riigi ja partei teenimisena, annab talle kindla aluse kõikide, sealhulgas ka kõige keerulisemate pedagoogilise teooria ja koolipraktika küsimuste lahendamiseks.

---

[77] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed, I kd. Tallinn 1957, lk. 195.

[78] V. I. Lenin, Teosed, 31. kd. Tallinn 1955, lk. 336.

Nõukogude õpetajad ei piirdu ainuüksi tööga koolis. Nad esinevad agitaatorite ja lektoritena, on teadusliku kommunismi ideede ja partei direktiivide aktiivseteks levitajateks ühiskondlikus elus.

Nõukogude õpetaja kommunistlik suunitlus on lahutamatu tema sügavast patriotismist. Suure Isamaasõja aastatel võitlesid paljud nõukogude õpetajad kangelaslikult rindel, tegutsesid kuulsates partisanisalkades. Tagalas olid nõukogude õpetajad sageli patrioodlike algatuste eesotsas, töötasid vapralt õhukaitsesalkades, abistasid aktiivselt kolhoosnikke, jätkasid ennastsalgavalt oma pedagoogilist tegevust evakuatsiooni rasketes tingimustes.

Arvukad faktid näitavad, et õpetaja kõrge ühiskondlik reputatsioon on üheks peamiseks tingimuseks autoriteedi saavutamisel õpilaste seas. Pedagooge, kes on ordenikandjad või rahvasaadikud, austavad õpilased alati väga. Vastupidisel juhul, kui õpilastele on teada mingisugused faktid, mis kas või veidigi heidavad varju õpetaja reputatsioonile ühiskondlikust või kutsealasest küljest, kaob neil lugupidamine õpetaja vastu.

Nõukogude õpetaja on töökas, ta ei rahuldu oma töös juba saavutatuga, talle on omane uue tunnetamine, mis stimuleerib ennast täiendama, lakkamatult edasi minema. Igasugune seisak, teel peatumine, nõudlikkuse vähendamine enese vastu pole kooskõlas nõukogude õpetaja vaimse palgega.

Nõukogude õpetaja pedagoogiline suunitlus

Nõukogude õpetaja *pedagoogiline suunitlus* avaldub armastuses pedagoogilise tegevuse ja laste vastu, tema pedagoogilises optimismis.

M. Gorki ütles, et lapsi peavad kasvatama inimesed, kellel on kalduvus selleks tööks, mis nõuab suurt armastust laste vastu, suurt kannatlikkust ja peent ettevaatlikkust uue maailma tulevaste ehitajate suhtes.

F. Gonobolini raamatus «Nõukogude õpetaja psühholoogia põhijooned» jutustatakse Moskva õpetajatest, kes paistsid silma sügava huvi poolest pedagoogilise töö vastu. Ühe tuntud kirjandusõpetaja, I. Zelentsovi kohta ütlesid õpilased nõnda: «Meie armastame Ivan Ivanovitši sellepärast, et tal on meiega huvitav olla, et ta on valmis vestlema igaühega meist kuitahes kaua ja me tunneme, et tunnid meiega pole talle raskeks kohustuseks, vaid valmistavad meelehead.» See arvamus on väga iseloomulik, sest õpilased on väga tähelepanelikud ja märkavad hästi, kas õpetaja armastab oma tööd siiralt või täidab kooli tulles ainult «oma kohustusi».

Armastust oma töö vastu väljendab õpetaja elavas ja südamlikus suhtumises töösse, mis välistab igasuguse formalismi. Hea

õpetaja käsitleb oma tegevust sellisena, mis annab talle elu mõtte, ta elab sügavalt läbi edu ja ebaõnnestumisi oma töös.

Nõukogude õpetaja armastus oma töö vastu avaldub ka pidevas ideelis-poliitilise ja üldkultuurilise taseme tõstmises. Õpetajal peab olema lai silmaring ja elav teadmishimu, ta peab tundma oma ainet ning olema ühtlasi kursis kultuuri ning elu mitmesuguste aladega.

Armastus töö vastu avaldub ka õpetaja pidevas hooles oma kvalifikatsiooni tõstmise eest, soovis täielikult vallata oma ainet. Eesrindlik õpetaja tunneb alati vajadust olla kursis viimaste pedagoogiliste uudistega, ta töötab aktiivselt metoodilistes ringides, püüab kasutada teiste õpetajate kogemusi ning üldistada mingil määral oma isiklikke kogemusi.

Armastus pedagoogilise töö vastu avaldub ka õpetaja huvis mitte ainult oma isikliku pedagoogilise tegevuse, vaid ka oma kaasõpetajate töö vastu, kogu elu vastu koolis, nõukogude kooli vastu üldse. Nõukogude pedagoog oskab hinnata ka niinimetatud «pisiasju» koolielus nende ülesannete aspektist, mis seisavad nõukogude kooli ees selle arengu ühel või teisel etapil.

Armastus oma aine ja pedagoogilise töö vastu üldse ei lange õpetajal alati kokku. Mõned õpetajad paistavad silma suure huvi poolest oma aine vastu, millega mõnikord kaasneb püüd teha teaduslikku tööd sellel alal, samal ajal aga pole neil tõelist armastust päris pedagoogilise töö — laste õpetamise ja kasvatamise vastu. Teistel õpetajatel seevastu puudub ulatuslikum huvi oma aine vastu ja tunde andes ei välju nad mõnikord õpiku raamest, kuid samal ajal armastavad nad väga pedagoogilist tööd: suhtlemist lastega, nende isiksuse kujundamist.

Ideaalne oleks muidugi olukord, kui need kaks huvi liituvad, sest ilma oma ainet armastamata ei saa õpetaja hankida vajalikke teadmisi ja tal pole võimalik oma ainet täielikult tunda; ilma armastuseta laste ja nende kasvatamise vastu on aga õpetaja lastest kaugel ja ta ei saa nende isiksust vajalikul määral mõjutada.

A. Herzen nimetas kasvataja talenti täie õigusega armastuse ja andumuse talendiks.

Õpetaja armastus laste vastu tähendab eelkõige rahuldustunnet suhtlemisest lastega ja nende omapärasesse maailma tungimisest. Tuntud rahvaõpetaja K. Muravjova ütles: «Ma elan koos lastega: kord muutun väikeseks ja rumalaks nagu I klassi õpilane, kord kasvan aegamööda teadlikuks murdeealiseks, teen plaane, tõsi küll, mitte oma elu, vaid nende elu kohta, kuid see on ükskõik . . . Lapsed on väikesed ja mina olen väike. Lapsed on suured ja mina olen suur. Kas te mõistate seda rõõmu — sündida uuesti iga kolme-nelja aasta jooksul?»[79]

---

[79] А. С. Яковлев, Народная учительница К. И. Муравьева, Учпедгиз, 1939, lk. 95.

Armastus laste vastu avaldub peenetundelises ja tähelepanelikus suhtumises igasse lapsesse, sealhulgas ka niisugusesse, kes oma halva käitumise ja õppeedukusega valmistab küllaltki palju muret. Pedagoogid kõnelevad sageli oma erilisest armastusest just nende õpilaste vastu, kelle kasvatamine koolis nõudis neilt eriti palju jõupingutusi.

Armastusel laste vastu ei tohi olla sentimentaalsuse ega härduse jooni, mis ei võimalda olla nõudlik ja vali. Armastus laste vastu seostub headel õpetajatel õiglusega, mida õpilased oma pedagoogide juures nii hindavad.

Pedagoogilise suunitluse joonte hulka kuuluvad ka siirus ja lihtsus käitumises lastega. Õpilased ei talu mingit teeseldud olekut ega afektiivset elavust õpetaja sõnades või käitumises.

Nõukogude õpetajatele on omane reipus ja elurõõm — see, mida A. Makarenko nimetas «pedagoogiliseks optimismiks». Igal õpetajal esineb töös raskusi, kuid nagu ütles üks õpetaja, «on neiski elurõõmu».

Pedagoogilise optimismi allikaks on eelkõige see, et õpetaja tunnetab enda seost nõukogude rahvaga, et ta õpilaste kaudu tunnetab enda seost kommunistliku ühiskonna ülesehitustööga. V. I. Lenin kirjutas: «Rahvakooliõpetaja tuleb meil tõsta niisugusele kõrgusele, millisel ta kunagi pole seisnud, ei seisa ega saagi seista kodanlikus ühiskonnas.»[80] Tunnetades partei ja valitsuse usaldust ja seda hoolitsust, millega meil õpetajad on ümbritsetud, leiavad nõukogude õpetajad selles stiimuleid loovaks ning innustunud tööks.

Nõukogude õpetaja pedagoogilise optimismi allikaks on ka see, mida A. Makarenko nimetas isiksuse projekteerimise süsteemiks pedagoogilises töös. Nagu A. Makarenko ütles, on kasvataja sihikindlus suunatud «homsele rõõmule». Projekteerida õpilase isiksust tähendab märkida tema edasise arengu kontuurid, tähendab ette näha, milline see isiksus peab olema ja milliseks ta saab. Pedagoog peab lähenema inimesele optimistlikult, kuigi ta ka riskiks eksida.

Lõpuks on nõukogude õpetaja pedagoogilise optimismi allikaks selle tunnetamine, et ta pole oma töös üksik, vaid suure koolikollektiivi liige, milles on kaaslased, kes oskavad pedagoogilise töö rasketel momentidel teda abistada ja toetada.

Kollektiivis leiab õpetaja avaraid võimalusi oma pedagoogiliseks loominguks, selleks et kontrollida oma mõnikord julgeid pedagoogilisi algatusi. Analüüsides koos kaaspedagoogidega raskeid juhtumeid, harjub õpetaja kollektiivse arutluse teel igakülgselt vaatlema pedagoogilisi nähtusi ning kasvab seega töös.

Ka kõige andekama õpetaja endassesuletus võib tema töös kaasa tuua raskusi ning hävitada tavaliselt selle reipuse ja enese-

---

[80] V. I. Lenin, Teosed, 33. kd., lk. 424.

kindluse, mis käivad kaasas õpetaja kui pedagoogilise ja kogu koolikollektiivi aktiivse liikme tööga.

Pedagoogilist optimismi ei tule käsitada nii, nagu ei elaks õpetaja läbi mingit muret ebaedu korral. Sügavat muret ja ajutist rahulolematust tundis oma tegevuse mõningatel momentidel ka A. Makarenko. Kuid need on täiesti arusaadavad elamused, mis annavad tunnistust siirast, mitte aga formaalsest suhtumisest töösse, ja millega käib alati kaasas usk lõplikku edusse ning mis mõnikord koguni uue jõuga stimuleerivad lahti harutama neid «segiaetud sõlmi» õpilase isiksuse kujunemises, millest kõneles A. Makarenko.

Pedagoogilised võimed

Tuleb pöörata tähelepanu reale omadustele, mida nimetatakse pedagoogilisteks võimeteks ja mis on seotud õpetaja isiksuse mitmete külgedega, eelkõige aga tema vaimse tegevusega. Need omadused pole sünnipärased, vaid arenevad õppimise ja praktilise töö protsessis, kuid nad on küllaltki püsivad, et kõnelda nendest kui omadustest, mis on vajalikud õpetaja edukaks tööks.

1. Võime lastele teadmisi edasi anda, mida saavutatakse materjali selge, lühikese ja huvitava esitamisega. Hea õpetaja teab, et see, mis temale on selge ja arusaadav, võib õpilastele olla hoopiski ebaselge ning arusaamatu. Valides materjali esitamise viisi, kujutleb ta seepärast mõttes, kuidas lapsed võiksid tema seletusest aru saada. A. Makarenko ei kõnelnud juhuslikult sellest, et tulevastele pedagoogidele tuleb õpetada oskust rääkida lastega.

Kord töötas Moskva Baumani rajoonis väga efektiivselt noor õpetaja A. Semjonova, kes viibis koolis esimest aastat. Kooli direktor ja teised pedagoogilise kollektiivi liikmed selgitasid selle alles algaja õpetaja edu põhjusi ja tulid järeldusele, et eelkõige oskas ta lastega kõnelda: tema kõnes oli huvitavus, värvikus ja elavus seotud täpsuse ning arusaadavusega. See võime polnud lihtsalt väljakujunenud vilumus, vaid tema isiksuse omadus, mis oli arenenud eelnenud töös pioneerijuhina ja mis oli seotud tema erakordse huviga laste ning pedagoogilise töö vastu.

Õpetaja kõne on efektiivne vaid sel juhul, kui see on vormilt lihtne, konkreetne ja kujundirikas, veenev ja seotud laste isiklike kogemustega. Õpetaja kõne, mis peab saavutama kasvatuslikku efekti (veenmine, kõlbeline selgitus, noomitus), ei tohi olla ei liiga pikk ega ka liiga lühike ja katkendlik. Pikk jutt väsitab lapsi, nende tähelepanu kandub mujale ja nad ei suuda järgida neile suunatud peamisi mõtteid. Kuulanud ära õpetaja pika manitsuskõne, ütles üks tütarlaps oma sõbrannale: «Küll ta mulle aga alles rääkis! Kas seda kõike saab meeles pidada?» Mõned õpeta-

jad arvavad vääralt, et mida rohkem mingeid manitsussõnu lugeda, seda arusaadavamaks see lapsele saab. Ei, ka siin peab olema piir, sest et sõnaohtrus võib esile kutsuda ootamatu reaktsiooni: igavuse ja ükskõiksuse. «Ma räägin sulle kakskümmend minutit üht ja sedasama, aga sina ei kuula ja hakkad isegi haigutama,» ägestus üks õpetaja II klassi õpilase peale. Too õpetaja ei mõistnud, et rääkida nii kaua ühest ja samast tähendab esile kutsuda õpilases kaitsepidurdust.

Kasutada ei tohi ka liiga lühikest ega katkendlikku kõnet. Üks õpetaja hoolitses (tema enda väljenduse kohaselt) oma sõnade «maksimaalse täpsuse» eest ja kõneles nii lakooniliselt, et õpilastel oli raske aru saada öeldu mõttest. Tuleb ka arvestada, et õpilased vajavad teatud aega, selleks et ette valmistuda õpetaja sõnade tajumiseks. Vaatlused näitavad, et kui ei kasutata erilisi vahendeid õpilaste tähelepanu koondamiseks, siis ei suuda õpilased tajuda õpetaja esimesi sõnu uue materjali seletamisel — alles siis, kui need sõnad kõlavad, hakkavad õpilased «oma tähelepanu mobiliseerima». Kõne selgus ja lühidus, tema loogiliselt õige ülesehitus peavad seostuma materjali huvitava esitusega. Huvitav esitus sõltub niihästi materjali valikust kui ka õpetaja kõne vormist. Hinnates ühe pedagoogi esinemist nõupidamisel ütles M. I. Kalinin: «Teil oli palju ilusaid sõnu, kuid hinge polnud neis tunda . . . te püüate seda seesmist elamust, mis teil tõepoolest on, väljendada paljutarvitatud valemitega. Elav inimene aga väljendab tundeid tavaliselt omaenda lihtsate sõnadega, kasutamata valmis formuleeringuid.»[81]

Õpetaja vaba kõne on loomulikum ja ilmekam päheõpitust ning sellega saavutatakse paremini kontakt õpilastega. Tavaliselt on selline kõne vajalikul määral emotsionaalne.

Materjali esituse selgust, lühidust ja huvitavust takistavad sageli õpetaja kõne puhtvälised puudused: rutakus, vajaliku sujuvuse puudumine või siis vastupidi — venivus, loidus, õigustamatute pauside esinemine, ühtede ja samade sõnade kordamine ning nõndanimetatud parasiitsõnade kasutamine («teate», «nii-öelda» jne.). Mõnikord on õpetaja kõne monotoonne ja intonatsioonivaene. Monotoonne kõne võib laste tähelepanu suunata millelegi kõrvalisele või esile kutsuda pidurduse.

2. Õ p i l a s e m õ i s t m i n e. Kogenud õpetajal on olemas see vaatlusvõime, mis on vajalik õpilase isiksuse ja tema ajutiste psüühiliste seisundite põhjalikuks mõistmiseks. Niisugune pedagoog teeb juba üksnes tundmuste võrdlemisi vähese välise avaldumise põhjal järelduse õpilase elamustest. Seega võib ta näiteks kiiremini ennetada distsipliinirikkumisi klassis, sest et ta märkab õigeaegselt distsipliinirikkumiste esimesi tunnuseid.

Tähelepanelik ja peenetundeline pedagoog leiab igas õpilases

[81] M. I. K a l i n i n, Kommunistlikust kasvatusest. Valitud kõned ja artiklid, Tallinn 1947, lk. 47.

niihästi tüüpilisi jooni, mis on omased teatud lastegrupile, kui ka individuaalseid jooni. Tähelepanematule pedagoogile näivad kõik õpilased väga sarnastena või siis jagab ta neid lihtsalt formaalselt püüdlikeks ja laiskadeks, hästi ja halvasti edasijõudvateks, süvenemata sellesse, mis just õpilase isiksuses või elutingimustes soodustab või takistab tal teadmiste edukat omandamist.

Ühe III klassi õpilased rääkisid oma õpetaja kohta: «Meie tunnistame alati avameelselt, kui ei ole õppinud, sest et I. V. (õpetaja) näeb ikkagi silmist, kes pole õppinud, ja küsib tingimata just seda õpilast ja see saab «kahe».»

3. Mõtlemise iseseisev ja loov iseloom. Pedagoogiline töö ei kannata šablooni, sest et ei esine pedagoogiliste situatsioonide täpset kordumist ja pole olemas kaht ühesugust last. Kõneldes oma tööst, rõhutavad head õpetajad oma pidevaid otsinguid ja loominguliste momentide olemasolu selles töös.

Õpetaja mõtlemise iseseisvus seisneb oskuses analüüsida ja kritiseerida niihästi iseenda pedagoogilisi kogemusi kui ka teiste õpetajate omi, see seisneb selles, et välditakse šablooni ja rutiini oma töös.

4. Leidlikkus ehk kiire ja täpne orienteerumine, mis võimaldab õigeaegselt kasutada vajalikke pedagoogilisi vahendeid.

Õpetaja märkab näiteks klassis ebatavalist rahutust, õpilaste ärevust, mille põhjust ta kohe ei taipa. Kui see toimus ühes VI klassis, ütles kogenud ja leidlik õpetaja: «Te olete millegipärast erutatud, kuid proovime tahtejõudu ja hakkame rahulikult tööle, pärast tundi aga räägime. Võib-olla on teie seas selliseid, kes ei suuda end taltsutada?» Selliseid ei leidunud. Üks teine õpetaja aga hakkas taolise juhtumi korral visalt välja selgitama rahutuse põhjust, — koputas korrapidajate vastutustundele, kord rahustas, kord ähvardas lapsi, mille tulemusena suur osa tunnist möödus ebaproduktiivselt.

Juhtub, et õpilane esitab õpetajale küsimuse, millele see ei suuda kiiresti vastata. Leidlik õpetaja ei käitu sel juhul šablonselt, vaid sõltuvalt küsimuse sisust ja situatsioonist. Mõnikord tuleb otsekohe ütelda: «Ma ei tea.» Just nii vastas üks õpetaja (ajaloolane), kui üks õpilane temalt vaheajal küsis: «Mille poolest on «Pobeda» (jutt oli autost) parem «Moskvitšist»?» Teisel juhul võib taoline vastus viia pedagoogi autoriteedi langusele. Nii juhtus näiteks ühe õpetajaga, kui õpilane temalt küsis: «Miks taevas on helesinine?» Selle asemel et tunnistada oma teadmatust, oleks õpetaja pidanud ütlema: «Just homme tahtsin ma teiega sellest kõnelda.» Mida suuremad on õpetaja pedagoogilised kogemused, seda vähem tekib tema töös kiiret leidlikkust ja orienteerumist nõudvaid ootamatusi. Kuid tähelepanekud näitavad, et keerulisi ja ootamatuid juhtumeid tuleb ette ka väga suurte kogemustega õpetajate pedagoogilises tegevuses.

5. Organisaatorlikud võimed, mis on vajalikud niihästi õpetaja enese töösüsteemi tagamiseks kui ka hea õpilaskollektiivi loomiseks.

Nende võimete hulka kuulub esmajoones oskus planeerida tööd. Selleks tuleb ette näha, mis võib juhtuda tundide erinevate osade ühe või teise järjestuse korral, ühe või teise kasvatusvahendi kasutamisel. Planeerimine hõlmab ka eelseisvat tööd, näiteks tundide ajalist jaotamist, mis peab tingimata toimuma kaugema perspektiivi aspektist, näiteks programmi õigeaegse lõpetamise võimalikkuse aspektist. Planeerimisel avaldub mõistuse paindlikkus, mis väljendub oskuses projekteerida oma tegevust konkreetset olukorda arvestades.

Õpetaja organisaatorlike võimete hulka kuulub ka ökonoomne, kuid mitte liialt kiirustav aja kasutamine.

Õpetaja liigne rutakus tunnis võib lapsi teha närviliseks, see aga omakorda takistab edasiantava materjali omandamist ja saab õpilastele halvaks eeskujuks, õpetades ka neid kiirustama. Liigne aeglus, millega kaasnevad mittevajalikud pausid, muudab aga tunni igavaks ja venivaks ning vähendab laste tähelepanelikkust.

Õpetaja ei saa oma tööd õigesti organiseerida, kui ta seda pidevalt ei kontrolli. Kontroll avaldub pidevas vastutustundes oma tööst, töö sellises analüüsis, milles peetakse silmas, kas see vastab kavandatud plaanile ja õpilaste ealistele iseärasustele, see avaldub kriitikas ja enesekriitikas. Hea kontroll aitab õpetajal paremini planeerida oma tööd.

Õpetaja organisaatorlikud võimed avalduvad ka oskuses oma klassi organiseerida: kasvatada klassis aktiivi, jaotada õigesti kohustusi, harjutada õpilasi kooskõlastatusele ja süstemaatilisusele kollektiivses töös. Tuleb rõhutada õpetaja kõne suurt tähtsust, ja seda mitte ainult õppematerjali esitamisel tunnis, vaid ka kõikvõimalike kasvatusvahendite kasutamisel, antud juhul õpilaskollektiivi organiseerimisel.

Nõukogude õpetaja tahtelised ja moraalsed omadused

Pedagoogiliste võimete hulgas tuleb eraldi vaadelda *õpetaja tahtelisi omadusi*, ilma milleta pole võimalik õpilasi efektiivselt ega sügavalt mõjutada.

Pedagoogi tahtejõu üheks ilmekaks väljenduseks on *sihikindlus*, püsiv suunitlus tõsiste pedagoogiliste ülesannete lahendamiseks. Õpetaja suunitlus, millest oli juttu eelpool, omandab tahtelise iseloomu sel juhul, kui sellega kaasneb valmisolek pedagoogi ees seisvate raskuste ületamiseks. Nõukogude õpetaja sihikindluse peamiseks allikaks on see sihikindlus, mis esineb kogu meie elus ja mis on suunatud kommunismi ehitamisele.

Tahtekindel pedagoog oskab olla lõpuni nõudlik, s. t. ta oskab

mitte ainult täpselt ja selgelt formuleerida nõudeid, vaid täpselt ja õigeaegselt jälgida ka nende kõrvalekaldumatut täitmist. Nõudeid, mille täitmist õpetaja ei suuda kontrollida, on parem üldse mitte esitada. Õpetaja ei saavuta eesmärki, kui ta esitab õpilastele nõudmisi, millised ta hiljem kas unustab või ilma põhjuseta ära muudab. Igasugust taganemist esitatud nõuetest kalduvad õpilased käsitlema õpetaja iseloomu nõrkusena.

Püsivus ehk visadus on vajalik õpetajale mitte ainult selleks, et olla nõudlik õpilaste suhtes ja jälgida oma nõuete täitmist, vaid ka selleks, et ületada pedagoogilises töös ettetulevaid raskusi ning ka selleks, et pidevalt töötada enese kallal oma kvalifikatsiooni tõstmiseks. Ühe kooli direktor ütles: «Eesrindlikud nõukogude õpetajad on alati võitlejad. Nad võitlevad oma klassi õppeedukuse ja distsiplineerituse eest, progressi eest oma töös. Nende initsiatiivsus ja uue tunnetamise vaist nõuavad võitlust, et uusi loomingulisi ideid ellu rakendada.»

Kui andekas õpetaja ka ei oleks, ta ei saavuta edu oma pedagoogilises töös, kui ta selleks küllaldasi jõupingutusi ei tee. Jõupingutusi nõuab muidugi igasugune töö, kuid komplitseeritud ja šablooni mittesalliv pedagoogi töö, mis on suunatud eriti raske ülesande lahendamisele — noore nõukogude inimese kujundamisele — pole võimalik ilma püsivuseta, mis väljendub teatud tahtepingutustes.

Täpselt samuti on pedagoogilises töös vaja *enesevalitsemist* ja *kannatlikkust*. Kui õpetaja ei valitse ennast, ei suuda ta ka klassi valitseda. Õpetaja peab vastutama oma kõne eest, hoolikalt kaaluma oma sõnu, mis peavad laste silmis alati olema autoriteetsed.

Õpetaja enesevalitsemine avaldub ka oskuses valitseda oma tundmusi ja meeleolusid. Õpetaja ei tohi toimida afekti, näiteks ärritumise ega vihastumise mõjul. Tähelepanekud näitavad, et pedagoogi ebaõige tegevus on enamikul juhtudel järelemõtlematuse tagajärg, s. t. toimub ilma teadvuse vajaliku kontrollita, ilma enesekontrollita.

Nõue, et pedagoog end vaos hoiaks, ei tähenda, et ta peaks tundetuks jääma. Nagu iga inimene, rõõmustub ja kurvastub, vihastub, solvub, loodab ja kardab ka õpetaja, ühesõnaga, ka tema elab läbi kõige mitmekesisemaid tundmusi. Ta ei tohi olla kuiv, ainult kaalutlev ja manitsev pedant. Kõik see aga pole siiski mingil määral vastuolus nõudega olla oma toimingute peremeheks, talitseda end, mitte lubada mingisugust enda «väljapahvatamist», alati kontrollida oma käitumist.

Hea õpetaja on kannatlik. Laste taipamatus või liikuvus ei vii teda tasakaalust välja ega «ärrita» teda, sest ta teab, et tema ees on lapsed, keda just tema peab tegema teadjateks, taipavateks ja distsiplineerituteks. Kapriisid, mis näitavad õpetaja vähest enesevalitsemist ja kannatamatust, ei sobi kokku pedagoogitööga.

Nõukogude õpetaja moraalsete omaduste hulka kuuluvad

peenetundelisus ja *taktitundelisus*. Õpetaja peab olema humaanne, austama inimesi, ulatama neile abistava käe, kui see on vajalik, ning eelkõige peab ta neid positiivseid jooni ilmutama laste suhtes.

Taktitunne, millest oli juttu eelpool, muutub tema iseloomu lahutamatuks jooneks, mis avaldub lastega suhtlemise kõikides vormides, sealhulgas mitte ainult oskuses nendega taktitundeliselt kõnelda, vaid ka neid kuulata.

Õpetaja taktitundelisus avaldub nõudlikkuse ja peenetundelisuse ühtses seoses. Vali ja nõudlik õpetaja võib olla taktitu, kui ta oma nõudmistes ei arvesta näiteks antud õpilase erilisi elutingimusi. Teisest küljest võib õpetaja «peenetundelisus» olla taktitu, kui see mingil määral stimuleerib õpilase nõrkust.

Tagasihoidlikkus ja *nõudlikkus* enese vastu iseloomustab kõiki neid eesrindlikke nõukogude õpetajaid, kes kõigi oma saavutuste juures hästi näevad, kui palju tuleb veel töötada, et täielikku edu ja täit rahuldust saavutada. Tagasihoidlikkus ja nõudlikkus enese vastu seostuvad nõukogude õpetajal isikliku väärikustundega, temale usaldatud töö kogu tähtsuse ja selle austuse tunnetamisega, mida avaldavad tema tööle lapsed ja teised õpetajad.

Kõrgema närvitegevuse tüübi tähtsus õpetaja tegevuses

Õpilased, kes lõpetavad keskkooli, ei vali endale pedagoogi elukutset sageli sellepärast, et õpetajatöö on «väga närviline». Sageli seletavad pedagoogid ka ise oma ebaõnnestumisi «närvilisusega». Siit tuleneb täiesti seaduspärane küsimus nõuetest, mida pedagoogiline töö esitab õpetaja närvisüsteemile.

Ei maksa arvata, et pedagoogide jaoks eksisteerib mingisugune eriline kõrgema närvitegevuse tüüp, rääkida võib ainult nendest närvisüsteemi omadustest, mis oma kompleksis soodustavad pedagoogilist tööd, nagu igasugust muudki pinget nõudvat ja närvisüsteemi koormavat tööd.

Edukaks pedagoogitööks on soovitav, et ühineksid närvisüsteemi kolm põhiomadust: erutus- ja pidurdusprotsessi jõud, nende tasakaalustatus ja liikuvus (kerge üleminek erutuselt pidurdusele ja pidurduselt erutusele). Pedagoog, kellel erutusprotsessid närvisüsteemis pole küllalt tugevad, on tavaliselt loid ja passiivne ning kardab raskusi, püüab nende eest taganeda. Nõrkade pidurdusprotsessidega pedagoog kaldub läbimõtlematutele reaktsioonidele, käitub sageli tasakaalutult ja pole küllalt kindel oma töös.

Erutus- ja pidurdusprotsessid peavad pedagoogil olema tasakaalustatud, et ei domineeriks ei erutus ega pidurdus, mis üsnagi sageli viib aeglusele, otsustamisvõimetusele jne. Lõpuks on väga oluline, et pedagoog omaks ka sellist närviprotsesside liikuvust, ilma milleta pole võimalik tähelepanu kiire ümberlülitamine, kiire

orienteerumine uutes ja ootamatutes olukordades, näiteks distsipliinirikkumiste esinemise korral tunnis.

Peaaju koor reguleerib teatavasti madalamate osade, nõndanimetatud koorealuste piirkondade tegevust. Õige koostöö puudumine koore ja koorealuse vahel võib halvasti mõjuda õpetaja tööle — see võib näiteks esile kutsuda ebasoovitavaid afektiivseid puhanguid, ägedat meeleolu, tundmuste välise avaldumise nõrka valitsemist.

Heade pedagoogide hulgas võib kohata mitmesuguste kõrgema närvitegevuse tüüpide ja sellele vastavalt ka mitmesuguste temperamenditüüpide esindajaid: sangviinikuid, koleerikuid, flegmaatikuid ning isegi (harvemini) melanhoolikuid. Õpetaja võib ja peab töötama oma kõrgema närvitegevuse tüübi ümberkujundamise kallal vastavalt oma elukutse nõuetele. Selle tulemusena võidakse tüübi negatiivsed avaldumisvormid vaos hoida ning neid nõrgendada, mõnikord aga neid tahtejõu ja tugeva iseloomu abil hoopiski kõrvaldada — isiksuse nende omaduste abil, mille füsioloogiliseks aluseks on teise signaalsüsteemi reguleeriv tegevus. Näiteks hoiab elav, liikuv ja vastuvõtlik õpetaja tunnis neid temale iseloomulikke omadusi teatud raamides, kui ta seda aga ei tee, siis võivad tema tunnid muutuda liiga lõbusateks ja kiiretempolisteks, mis liigselt erutavad lapsi. Tuleb märkida, et ühe või teise tüübi krobelisus ei sega tavaliselt tööd. Üks õpetaja on emotsionaalsem ja liikuvam, teine veidi aeglasem, kuid need, õpetajate individuaalset omapära iseloomustavad iseärasused, ei mõju lastele negatiivselt.

Aine valdamine ja õpetaja meisterlikkus

Kõik eespool mainitud nõukogude pedagoogi isiksuse psühholoogilised omadused on positiivsed vaid peamise pedagoogilise tingimuse olemasolu korral — oma aine valdamise, *pedagoogilise meisterlikkuse* korral.

Aine valdamine tähendab mitte ainult lihtsalt lastele õpetatava materjali head, s. t. täpset, sügavat ja kindlat tundmist, vaid ka oskust täiendada seda lisamaterjaliga loetud kirjandusest ning elust saadud tähelepanekutest. Oma ainet valdav õpetaja võib üht ja sama mõtet väljendada mitmesugusel kujul: ta kombineerib materjaliga, mõtleb välja omapoolseid näiteid ning harjutusi.

Materjali valdamiseks peab õpetajal olema terve rida kindlalt kujunenud veendumusi. A. Makarenko omistas väga suurt tähtsust kasvatustöö tehnikale. Väiksemat tähtsust ei oma pedagoogilises töös ka õpetamise tehnika, mida võib leida ühe või teise õppeaine metoodikas.

Üksnes aine valdamine võimaldab õpetajal lastele edasi anda

niihästi oma teadmisi kui ka huvi aine vastu. N. Krupskaja rõhutas, kuivõrd suurt kunsti kujutab endast teadmiste edasiandmine populaarses vormis, et äratada õpilastes huvi, et osata peatuda kõige olulisemal, et osata eraldada kõige tähtsamat teisejärgulisest, kõnelda konkreetselt ja illustreerida üldisi seisukohti näidetega. Võime esitada materjali selgelt ning huvitavalt kujuneb aine valdamise protsessis.

Aine valdamine on pedagoogilise meisterlikkuse väga oluliseks, kuid mitte ainsaks küljeks. Pedagoogiline meisterlikkus väljendub mitte ainult õpetaja kultuuri- ja õpetamistasemes, vaid ka kasvatusvahendite kasutamises, nõukogude pedagoogika printsiipide oskuslikus praktikasse rakendamises. Esineb veel õpetajaid, kes küll hästi valdavad oma ainet, kuid on küllaltki abitud näiteks selles osas, et õpilastes teadlikku distsipliini kasvatada; esineb ka üksikuid õpetajaid, kes ei tunne kuigi sügavalt oma materjali, kuid kes kasvatavad õpilastes hästi distsipliinitunnet. Pedagoogilise töö tõeline meister ilmutab oma töös igakülgselt kõrgeid professionaalseid omadusi, ta on hästi ette valmistatud niihästi teoreetiliselt kui ka praktiliselt.

Pedagoogi meisterlikkus avaldub tema töö kõikides liikides, eelkõige muidugi tunnis. Kogenud õpetajal on iga tund sihikindel ja süstemaatiline, varustatud vajalike õppevahenditega ning ajaliselt täpselt planeeritud ja kutsub õpilastes esile elavat huvi.

Kasvatustöös avaldub pedagoogiline meisterlikkus mitmesuguste meetodite ja võtete õiges kasutamises, mille eesmärgiks on õpilaste sügav mõjutamine; see avaldub oskuses alati ette näha, kuidas üks või teine kasvatusvahend mõjub antud õpilase teadvusele ning käitumisele. Kasvataja meisterlikkuses põimuvad looming ja leidlikkus oskuste ning vilumustega, mis on vajalikud pedagoogiliseks mõjutamiseks. Niisuguste oskuste hulka kuulub näiteks õpetaja oskus kõnelda lastega, mille tähtsust rõhutas A. Makarenko.

Õpetaja pedagoogiline meisterlikkus on tema sügava rahulduse allikaks. Tal on meeldiv ja tore töötada, kui ta näeb oma tegevuse efektiivsust. Meisterlikkus on pedagoogile väga tähtsaks kindlusetundeks, ilma milleta pole kerge jagu saada raskustest. Enesekindlus kõrvaldab selle nähtava pinge õpetaja töös, mis tavaliselt avaldab õpilastele halba muljet, pannes neid paremal juhul kahju tundma õpetajast, kes vaevu-vaevu tuleb toime oma kohustustega.

Kuid enesekindlus, milleks pole objektiivset alust, on vaid pinnapealse töössesuhtumise väljenduseks ja takistab õpetajal tööd enesetäiendamise alal. Häid nõukogude õpetajaid, oma ala meistreid, iseloomustab see, et neile on võõras igasugune rahulolu ja enesearmastus. Õpilastega suhtlemisel on nad alati väga enesekindlad ja nõudlikud enese vastu.

Uurimus, mis jälgis noorte õpetajate tahteomaduste kujune-

mist ja mis hõlmas nende õppetööd pedagoogilises õppeasutuses ning esimest iseseisvat tööaastat koolis, näitas, et üliõpilased, kes sageli on hästi ette valmistatud ainetundmise osas, kes teoreetiliselt hästi valdavad pedagoogikat, psühholoogiat ja õpetamise metoodikat, on sageli abitud tundides, kuna pole õigeaegselt tähelepanu pööratud nende tahte kasvatamisele, praktikale, laste mõjutamisoskuse kujundamisele (G. Mannapova uurimus).

Pedagoogilistes õppeasutustes omandavad üliõpilased tavaliselt pedagoogilise meisterlikkuse esimese astme, mis edaspidi täiustub nende iseseisvas õpetajatöös, õpetamis- ja kasvatamisalaste kogemuste omandamise käigus ning paremate kaasõpetajate kogemuste kasutamisel.

Koolitöö ümberkorraldamine õpetamise ja tootmistöö seostamise suunas esitab nõukogude õpetajale uusi nõudeid. Õpetaja peab oma töös rohkem kasutama aktiivseid meetodeid, arendama õpilaste iseseisvust, olema mitmekülgsem oma teadmiste ja oskuste poolest ning sealhulgas ka sellel alal, mis puudutab tootmistööd; õpetaja üheks kasvatuslikuks ülesandeks peab olema see, et lastel kujuneks õige, positiivne suhtumine töösse, et neil kujuneks vajadus vaimse ja füüsilise töö seostamiseks. Kasvavad ka nõuded laste esteetilise kasvatamise alal, mistõttu õpetajal enesel peab olema hästi arenenud esteetiline maitse ning ta peab oskama kasutada selle kasvatamise võtteid.

Algkooliõpetaja

Nõuded õpetaja isiksuse suhtes on mõneti erinevad sõltuvalt laste vanusest, kellega õpetajal on tegemist. Seda võib illustreerida näite varal algkoolis töötavast õpetajast.

Algkooliõpetaja on laste esimeseks õpetajaks, kelle isiklikest omadustest, õpetamise ja kasvatamise võtetest sõltub suurel määral nooremate õpilaste suhtumine õppimisse. Ta peab seitsmeaastase lapse lülitama kooliellu nii, et sel ühest küljest üleminek koolieelsest east kooliikka poleks raske ja et laps teisest küljest elaks võimalikult kiiremini sisse õppetöösse ning omandaks koolis vajalikud käitumisvilumused. Kõik see nõuab algkooliõpetajalt suurt peenetundelisust, suurt takti, aga ka vanema koolieelse lapse psühholoogia ning lapse kooliküpsuse psühholoogiliste tingimuste peent mõistmist. Algkooliõpetaja on alati klassijuhatajaks ja tavaliselt ka kõikide ainete õpetajaks. Ta vastutab kogu laste õpetamise ning kasvatamise protsessi eest, astub nendega mitmesugustesse suhetesse, õpetab neile erinevaid aineid. Tal on palju suuremad võimalused laste tundmaõppimiseks kui õpetajal keskmistes või vanemates klassides, sest tema käsutuses on palju rohkem aega lastega suhtlemiseks. Kõik see tõstab suurel määral algkooliõpetaja vastutust.

See õpetaja varustab lapsi kõige tähtsamate koolivilumustega: õpetab neid lugema, kirjutama ja arvutama. Puudujäägid selles osas võivad avaldada mõju õpilaste edaspidisele õppeedukusele paljude aastate jooksul. Algkooliõpetajast sõltub suurel määral, kas lastel tekib huvi lugemise, aritmeetikareeglite praktilise rakendamise ja vaatluste vastu; just algkooliõpetaja on see, kes rajab aluse lapse teadmistele.

Algkooliõpetaja peab eriti tihedat sidet pidama lastevanematega, et kasvatustöö koolis oleks õigesti seostatud koduse kasvatusega; ta peab taktilises vormis mõjustama laste kodust kasvatamist ja juba eos kõrvaldama niisuguste juhtumite võimaluse, kus õige kasvatustöö koolis ei leia toetust kodus. Ainult kodus tutvub õpetaja algkooliõpilase elukäiguga, tema elu ja tegevusega väljaspool õppetunde, tutvub mõjudega, mida laps saab väljaspool kooli.

Nooremasse kooliikka kuuluvad lapsed, eriti I ja II klassi õpilased, vajavad õpetaja poolt erilist kohtlemist ja erilist tooni. Selles kohtlemises peab oma koht olema hellusel, kas või mõnevõrra maskeeritultki. Meenutades oma õpinguid algkoolis, kirjutas üks üliõpilane: «Me ei saanud armastada oma õpetajat, sest et tema nägu oli meie jaoks liiga karm, temas polnud tunda meie jaoks vajalikku hellust ja soojust.» See ei tähenda muidugi, et algkooliõpetaja ei peaks olema nõudlik ja karm, kuid tema nõudlikkus ja karmus üksnes hirmutavad lapsi, kui selles pole tunda südamlikkust ega soojust. Mitte ükski kooliiga ei vaja sel määral õpetaja armastust laste vastu kui algkooliiga. Lapsed pettuvad kiiresti õpetajates, kes on liiga pedantsed ja hingetud.

Algkooliõpetaja peab olema igakülgselt arenenud inimene. Eriti lähedalt peab ta olema seotud kunstiga: ta peab oskama mängida mõnel muusikariistal, laulda ja joonistada, et tagada laste esteetilist kasvatamist. Temal lasub suurel määral vastutus laste varaste spetsiaalsete annete avastamise eest, et oleks võimalik õigeaegselt kasutusele võtta vahendeid nende arendamiseks.

Algkooliõpetaja peab lapsi ette valmistama pioneeriorganisatsiooni astumiseks, äratama neis elavat huvi pioneeritöö vastu, abistama pioneerijuhti tolle töös; tema kohustuseks on organiseerida koos lastevanematega laste koolivälist elu ja kultuuritööd, lõbusat ning rõõmsat vaba aja veetmist.

Õpetaja psüühiline seisund tunnis

Õpetaja töö edukus tunnis ei sõltu mitte ainult tema isiksuse omadustest ja aine valdamisest, vaid ka psüühilisest seisundist, mis ühel või teisel määral avaldab mõju ka õpilaste seisundile.

Head pedagoogid elavad iga tundi ka ise kaasa, nagu nad ise ütlevad. Õpilased märkavad hästi, kuidas õpetaja nendega tun-

nis töötab — kas kuivalt, üksnes oma kohustust täites või innuga. Õpilased tajuvad kergesti seda, kuivõrd huvitatud on õpetaja, ning see kandub üle ka nendele.

Õpetajad märgivad sageli, et mõnedes tundides nad olid «vormis», «hoos» jne. ning et selle kõrval esineb tunde, mil neil ka kõige parema ettevalmistuse juures miski ei õnnestunud, et «tuju oli räbal», «tund läks loiult» jms.

Tahtekindel õpetaja valitseb oma psüühilisi seisundeid tunnis ning hoiab seetõttu tagasi meeleolu, mis võiks tööle kahjulikuks saada. Üldiselt sõltub psüühiline seisund õpetaja isiksusest, kuid ka kõige paremate isiklike omadustega õpetajal esineb mõnikord tunnis niisuguseid seisundeid, mil ta «ei tunne ennast ise ära».

Õpetaja psüühiline seisund on tihedalt seotud tunniks ettevalmistumisega. Kui ühel õpetajal tuli ootamatult asendada oma kaasõpetaja tundi, mille materjal oli talle vähe tuttav ja aega ettevalmistumiseks peaaegu ei jäänudki, andis ta tundi ebakindlalt ja erutunult ning ei suutnud klassi valitseda.

Loomulikult võib õpetaja seisund tunnis vahelduda. Olekski kummaline, kui õpetaja oleks ühesuguses meeleolus niihästi juhul, kui klass käitub hästi kui ka juhul, kui ta jämedalt distsipliini rikub. On tähtis, et õpetaja ei lubaks endale niisuguste enesekontrolli kaotamisele viitavate psüühiliste seisundite tekkimist, mis vähe sellest, et raskendavad tunni õiget andmist, vaid on ka lastele halvaks eeskujuks.

Niisuguseks seisundiks on näiteks loidus ja ebakindlus. Üliõpilasest praktikant valmistus metoodilises suhtes tunniks hästi ette, kuid, nagu õigesti märkis praktika juhendaja, ta käitus nii, nagu oleks ta vastanud päheõpitud tundi. Ta polnud erutatud, vaid vastupidi, tundis ennast seotuna ning pidurdatuna. Pärast tundi ütles ta: «Ma tundsin, et õpilastel on igav, kuid ei suutnud ennast kuidagi kätte võtta, mul ei jätkunud enesekindlust.» Üldiselt ei paistnud too praktikant kaaslaste üksmeelse arvamuse kohaselt silma ebakindlusega, vaid oli vägagi aktiivne neiu. Tema ebakindel seisund antud tunnis oli osaliselt seletatav sellega, et tunnis oli palju külalisi eesotsas koolidirektoriga.

Lubamatu on tunnis ka õpetaja kõrgenenud erutatus ja ärritatus. Üks kogenud õpetaja kirjutas oma päevikus: «Täna viis Pavel (õpilane) mind enesest välja ja nii imelik, kui see vana õpetaja suhtes ka pole, andsin ma kogu tunni niisuguses ärritatud toriseja seisundis. Pärast ütlesid õpilased mulle: «Meie ei teadnudki, et te võite niisugune vihane olla.»» Õpetaja seletas oma ärritatust sellega, et klassi parima õpilase Pavel D. distsipliinirikkumine oli talle ootamatuseks, kuna ta oli seda õpilast alati teistele eeskujuks seadnud.

Mõned õpetajad on tunnis ülemäära pingutatud seisundis, mis kandub edasi ka lastele. Õpetaja pinge avaldub tema miimikas, hääles, lastega suhtlemises. «Tund oli väga raske,» ütles üks

VII klassi matemaatikaõpetaja, «see möödus mul sellise pingega, et ma väsisin väga.» Materjali poolest rasked tunnid nõuavad jõupingutusi ja pinget, kuid viimane ei tohi olla niisugune, et see tekitaks üleväsimust niihästi õpetajas kui ka õpilastes ja looks õpilastes mulje, et õpetajal on väga raske tundi anda.

Tunnis ei tohi esineda ka niisugust seisundit, mida võiks nimetada mänglevaks ja lõbusaks. Üks noor õpetaja kuritarvitas tunnis tihti lõbusate võtetega ja tundis ennast liiga sundimatult, nagu polekski tegemist töö, vaid mänguga. Kahjuks arvas ka õpetaja ise, et niisugused tunnid on täiesti loomulikud ja et ta «lastega koos peab laps olema». Teine õpetaja sai enne tundi rõõmustava teate ja andis selle mõjul tunni «liiga lõbusalt ning liberaalselt», nagu ta ise pärast ütles. Õpilastele mõjus eriti halvasti see, et sellises mitte päris tõsises seisundis oli tunnis õpetaja, kellel üldiselt oli väga nõudliku ja valju õpetaja reputatsioon.

Ühe VI klassi geograafiaõpetaja kohta kõnelesid õpilased põhjendatult: «Täna on Olga Ivanovna heas tujus,» «Täna on Olga Ivanovna «tige»» jms. Seda õpetajat iseloomustas meeleolude vaheldumine, mis mõjusid ka tunni käigule.

Õpetaja peab säilitama vajalikud psüühilised seisundid tunni erinevatel etappidel. Kõigepealt peab olema hea (kui sporditerminoloogiat kasutada) «stardiseisund», s. t. tundi tuleb alata niisuguses reipuse ja kindluse seisundis, mis kanduks üle ka õpilastele ja häälestaks neid aktiivsele ning elavale tööle. Reibast toonust tuleb hoida kogu tunni jooksul, et õpilased ei näeks õpetajal mingisuguseid igavuse ega väsimuse tundemärke.

Eriti oluline on säilitada meelekindlust tunni rasketel momentidel, distsipliinirikkumiste korral, kui tekivad soovimatud konfliktid õpilastega.

Mõned õpetajad annavad tunni lõppu loiult, suhtuvad koduste ülesannete selgitamisse peaaegu et formaalselt. Õpetaja peab eelkõige oma isikliku eeskujuga õpilastele alati sisendama, et tunni lõpus tehakse otsekui kokuvõtteid tehtud töö tulemustest, et õpilased peavad ka kodus kinnistama tunnis saadud teadmisi ning sageli tegema nende alusel iseseisvat tööd.

Et tunniks psühholoogiliselt ette valmistuda, on vajalik niisuguse psüühilise seisundi loomine, milles esineks kindlus, reipus, nõudlikkus enese vastu ja küllaldane elavus, kuid ilma liigse erutuvuseta, pidev enese vaoshoidmine, kuid ilma kahjuliku ülepingeta.

Õpetaja kultuuritase

Sirguva põlvkonna kasvataja, kes suudab rahuldada tolle põlvkonna vajadusi ja olla temale autoriteediks, peab omama kõrget üldise kultuuri taset.

Õpetaja kultuursus avaldub juba tema *välises ilmes*: tema korrektsuses, heades kommetes, ägeda ja põhjendamatu žestikulatsiooni puudumises, kõnetoonis, mis pole käratsev ja milles pole kohta ägedail puhanguil ega vulgaarsustel; see avaldub isegi riietuses, mis on alati korralik ja tagasihoidlik. Mõned õpetajad lubavad endale tunnis niisugust käitumist, milles avaldub ebakultuursus ja mis võib lastele halvaks eeskujuks saada. Üks õpetaja ei osanud tunnis kasutada kriiti: tal olid kriidiga määritud mitte ainult käed, vaid ka riided. Teisel õpetajal oli harjumus tunnis sageli oma lipsu kohendada ja ta tegi seda ka siis, kui lips oli täiesti korras. Ühel õpetajal oli kujunenud halb komme kõndida õppematerjali selgitamise ajal n.-ö. balletisammul mööda klassi ringi; see tegi lastele nalja ning nad matkisid teda hiljem vaheajal.

Kuid veelgi olulisem tähtsus on õpetaja *sisemisel kultuursusel*. See avaldub eelkõige tema laialdastes teadmistes, teadmishimus, eruditsioonis, vaatlusvõimes. Ta ei tohi sulguda oma aine raamidesse, vaid tal peavad olema ulatuslikumad tunnetuslikud huvid. Ta peab hästi orienteeruma poliitilistes sündmustes, et suurendada oma ideelis-poliitilisi teadmisi ja anda õpilastele sisukaid vastuseid ühiskondlikku elu puudutavaist küsimustest. Samuti peab igal õpetajal olema ettekujutus teaduse uuematest saavutustest mitmesugustel aladel, kuigi tal ei saa muidugi olla ulatuslikku informatsiooni kõikidest teadusaladest. Õpetaja võib muidugi mitte orienteeruda erinevates automarkides, kuid ta ei saa jätta vastamata, kui õpilased esitavad talle küsimusi näiteks sputnikute või kaasaegse tootmise mehhaniseerimise kohta. Õpetaja peab teadma vähemalt seda, mida õpilased võiksid lugeda nende küsimuste kohta.

Õpetaja kultuursuse astet näitavad ka tema teadmised kunsti alal. Õpetaja peab lugema ilukirjandust, sest see on vahend, mis aitab mõista elu, teisi inimesi, lapsi ja iseennast. Kuna õpetajal on vähe vaba aega, siis tuleb ilukirjanduse lugemisel teha hoolikas valik, et keskpäraste raamatute lugemine ei takistaks tutvumist heade raamatutega, kusjuures tuleb muidugi arvestada ka oma isiklikku maitset.

Soodsalt mõjub õpetaja isiksusele ka huvi teiste kunstialade — maalikunsti, muusika, teatri ja kino — vastu, siingi oma individuaalset maitset arvestades, s. t. üks õpetaja võib rohkem tegelda muusikaga, teine maalikunstiga. Kõige tähtsam seejuures on omada head maitset, et arendada seda ka lastes.

Õpetaja kultuursuse hulka kuulub ka tema käitumine inimestega. Õpetaja peab olema vastutulelikkuse, viisakuse ja tähelepanelikkuse eeskujuks, ta peab oskama kohelda inimesi, arvestades nende vanust, huve ning kultuuritaset.

Õpetaja on nõukogude intelligentsi esindaja, kelle mõju ei piirdu üksnes laste õpetamise ja kasvatamisega. Tema poole või-

vad mitmesuguste küsimustega pöörduda ka lapsevanemad, kes otsivad nõu ja abi kultuurselt ning abivalmilt pedagoogilt.

Õpetaja nõuandeid vajavad sageli ka elanikkonna laialdased kihid, näiteks kolhoosnikud poliitinformatsiooni ja muude küsimuste alal.

Kuid kultuurne õpetaja ei tohi olla laialivalguv diletant, kes räägib kõigest, ent seejuures midagi tõeliselt ei tea. Tal peab olema *maitset* kultuuri suhtes ning selles osas peab ta ennast rangelt jälgima. Iga õpetaja kultuursusest sõltub ka koolikollektiivi kultuuritase ja kooli kultuurne pale.

Nõukogude õpetaja autoriteet ja selle kujunemise teed

Õpetaja isiklik *autoriteet* on õpilaste eduka mõjutamise aluseks.

Autoriteetseks tuleb pidada niisugust õpetajat, keda õpilased tunnustavad ja austavad. Niisugune õpetaja saab neile nende teadvuses omamoodi eeskujuks.

Autoriteetsed on need õpetajad, kes omavad kõrget ideelis-poliitilist taset, pedagoogilist suunitlust, võimeid pedagoogiliseks tööks ja tahtejõudu, kes valdavad oma ainet ja ilmutavad pedagoogilist meisterlikkust. Need omadused pole muidugi isegi parimatel õpetajatel arenenud võrdväärselt, mistõttu niisugustel juhtudel määravad austuse õpetaja vastu tema üksikud kõige silmapaistvamad omadused, näiteks aine tundmine, andumus koolile ja lastele, tema kõrge kultuursus jms.

Autoriteeti ei loo ainult välised ja kunstlikud vormid. Nii peab õpetaja oskama nõuda ja käskida, kuid on halb, kui sellega piirdubki kogu tema osatähtsus — kui pedagoog muutub ainult komandöriks, kes kasutab ainult ähvardusvahendeid ja püüab lastes üksnes hirmu tekitada. Niisugune pedagoog ei arvesta laste vajadusi ega huve, ei arenda nende teadmishimu ega initsiatiivi. Tänapäevani pole vananenud N. Dobroljubovi nõue, et kasvatajad austaksid oma kasvandikke, et nad ei suruks nendes maha «seesmist inimest», et lapsed oleksid kõlbelised mitte harjumuse, vaid teadvuse ja veendumuse järgi[82].

Samuti on halb, kui õpetaja püüab õpilastega olla familiaarne. Sõprus pedagoogide ja laste vahel on eriline sõprus, mida ei tohi ära segada laste omavahelise sõprusega. Õpetaja sõprus laste vastu ei tohi muutuda n.-ö. semutsemiseks, see ei tohi sisaldada lipitsemise elemente, mis nii sageli viivad lapsi distsiplineerimatusele ning lõdvale käitumisele.

---

[82] N. Tšernõševski, N. Dobroljubov, Pedagoogilisi ideid, Tallinn 1951, lk. 82.

Õpetaja üheks ülesandeks on õpilasi abistada, kuid see ei tähenda, et pedagoog peaks neid maksimaalselt tööst vabastama. Niisugustel hooldaja-tüüpi pedagoogidel pole tavaliselt autoriteeti. Toome ühe õpilaste arvamuse: «Nadežda Gavrilovna jändas meiega nagu kana poegadega. Kui me tegime vallatust, siis püüdis ta teha näo, et ei märka seda. Vahva õpetaja oli. Ainult keegi tema juures midagi ei õppinud.» Niisugused õpetajad võivad mõnedele meeldida, ja seda tavaliselt ikka kõige vähem hoolsatele õpilastele, kuid klassis neid tõsiselt ei austata.

Õpilased suhtuvad täiesti põhjendatult negatiivselt n.-ö. ülespuhutud õpetajatesse, kes armastavad fraase, kõnelevad palju iseendast ja kes püüavad saavutada välist efekti. Vanemate klasside õpilastele on subjektiivselt vastuvõtmatud sellised ennast imetlevad õpetajad, nagu too, kes armastas igal sobival ja ebasobival juhul õpilastele kõnelda oma dissertatsioonist ja teadlaste poolt sellele antud kõrgest hinnangust. Niisugune eneseреklaam tõukas eemale õpilasi, kes armastasid lihtsust ja loomulikkust õpetajate käitumises.

Autoriteedi loomise välised ja kunstlikud vormid võivad küll lastele mõju avaldada, kuid see mõju on üksnes ajutine ning pinnapealne. Autoriteedi tugevusest kõneleb selle mõju õpilase isiksusele.

Mõnikord piirdub pedagoogi mõju õpilasele vaid sellega, et teda tunnustatakse kui oma aine tundjat ja head õpetajat, ilma et püütaks teda matkida või tema ainet hästi õppida. Nii juhtub seda sageli õpetajatega, kes küll hästi valdavad oma ainet, kuid pole küllalt nõudlikud. Siit järeldub, et õpetaja autoriteet võib olla kas laiem või kitsam. Valides endale eeskuju, keda matkida, võtavad õpilased sageli erinevaid omadusi erinevatelt pedagoogidelt. «Ma tahaksin olla niivõrd kultuurne nagu bioloogiaõpetaja, teada nii palju kui ajalooõpetaja ja olla niisama tahtejõuline kui meie direktor,» ütles üks VII klassi õpilane.

Õpetaja autoriteedi sügavam mõju avaldub õpilaste kõrges õppeedukuses, erilises häbitundes õpetaja ees, kui õpilane saab halva hinde või rikub distsipliini.

Autoriteetne õpetaja tekitab erilist huvi oma aine vastu, samuti ka kooli ning pedagoogikakutse vastu. Üks õpilane kirjutas oma kaaslasele: «Kui kõik meie õpetajad oleksid niisugused nagu direktor, siis hakkaksime meeleldi pedagoogideks. Mina vähemalt tahan saada õpetajaks ja püüan järgida meie direktori eeskuju.»

Autoriteetse õpetaja kõige sügavamaks mõjuks tuleb pidada seda, kui pedagoogi kogu isiksus õpilastele eeskujuks saab, kui õpilased säilitavad õpetaja nõuandeid pühalt kogu elu jooksul. Autoriteetse õpetaja mõjul tunnevad lapsed sisemist vajadust vabaneda oma puudustest.

Õpetajad ise peavad oma autoriteedi oluliseks näitajaks laste muutumist õpetajatele soovitud suunas. Üks Moskva õpetaja ütles:

«Ma tundsin, et hakkan muutuma autoriteediks isegi kangekaelse Tolja silmis. Ta arvestab juba minu sõnu ja võtab neid südamesse ning saab seega jagu oma flegmatismist ja laiskusest.»

Õpetaja autoriteedi kasv toimub mitmeti, kuid esineb ka mõningaid üldisi seaduspärasusi.

Eelkõige tuleb siin rõhutada esimeste tundide, õpetaja esimeste kohtumiste tähtsust klassiga. Esimesed muljed õpetajast on tavaliselt väga tugevad, sest siis on õpilaste huvi ja tähelepanu eriti suur ning teritatud. Väga tähtis on juba esimestel tundidel pedagoogilist meisterlikkust demonstreerida, «muutuda (nagu ütles üks õpetaja) lastele huvitavaks ja vajalikuks inimeseks».

Sellepärast ongi nii oluline eriti esimesteks tundideks hoolsalt ette valmistuda, kusjuures see ettevalmistus ei tohi piirduda üksnes vajaliku materjali tundmisega, vaid see peab hõlmama kogu õpetaja isiksust. On halb, kui õpetaja esimestel tundidel ilmutab kohmetust, ebakindlust, liigset ärevust, kuivust ja loidust. Üks vana õpetaja ütles: «Kõige olulisem on alustada tundi mitte kroonulikult, vaid sisemise põlemisega. Ma olen 25 aastat õpetaja ja tunnen ikkagi uute õpilastega esimesel kohtumisel teravalt, missugust suurt mõju nad minule avaldavad. Neil hetkedel peavad koos käima rahulikkus ja elav entusiasm.»

Enamasti omandab õpetaja autoriteedi juba esimestes tundides, kuid esineb sedagi, et autoriteet omandatakse aegamööda, et see suureneb üha enam vastavalt sellele, kuidas õpilased õpivad pedagoogi tundma.

Üks õpetaja kõneleb oma päevikus esimestest ebaõnnestumistest järgmiselt: «Esialgu ei läinud mul kõik nii, nagu oleksin tahtnud. Tundides oli väga palju kära ja askeldamist. Kuulsin, õpilased sosistavad: «Sumiseja». Väsisin mina ja väsisid lapsed. Tulid meelde kadunud ema sõnad: «Küll sa oled tormakas ja käratseja.» Mulle on alati meeldinud olla aktiivne ja energiline, nüüd aga vaatlesin ennast: nähtavasti pole õpetajal koolis mitte igasugust aktiivsust vaja. M. K. (teine õpetaja) mõjub lastele kuidagi sügavamalt, mina aga tüütavalt. Hakkasin ennast tagasi hoidma, püüdsin olla tõsine, mitte nii valjuhäälne, ning õpilased hakkasid minusse paremini suhtuma ja mind rohkem austama.»

Õpetaja autoriteet võib nõrgeneda sõltuvalt mitmesugustest tingimustest. Tavaliselt on see seletatav õpetaja pealiskaudsema suhtumisega oma töösse: vähem hoolsa ettevalmistumisega tundideks, vajaliku innu kadumisega, sellega, kui kaotatakse tähelepanu õpilaste individuaalsete iseärasuste suhtes. Näiteks suhtuvad kõikide klasside õpilased negatiivselt sellesse, kui pedagoogil esineb «pailapsi», keda õpetaja põhjusetult esile tõstab ja ilmselt üle hindab. Kuid isegi üksainus õpetaja väärsamm, isegi üksainus ettevaatamata sõna võib tema autoriteeti kahjustada, vähendada laste lugupidamist tema vastu.

Autoriteet langeb, kui õpilased saavad õpetaja isiklikust elust

teada fakte, mis kõnelevad tema mitte küllalt kõrgest moraalitasemest. Kui õpilased saavad näiteks teada, et nende õpetaja pole päris korralik perekonnainimene, ei saa nad temasse enam suhtuda endise lugupidamisega.

Kulub palju tööd, et oma nõrgenenud või kaotatud autoriteeti taastada. Enamasti on kergem autoriteeti kohe võita kui kaotatut taastada.

Juhindudes kommunismiehitaja moraalikoodeksist, kasvatades endas andumust oma töö vastu, lakkamatult enda üldist kultuuritaset tõstes ja oma kutsealast meisterlikkust täiustades, tehtavas töös kriitika ja enesekriitika kindlat relva kasutades, kaotamata raskuste ja ebaõnnestumiste korral usku lõplikku edusse — ükskõnes sel kombel täidavad nõukogude õpetajad auga oma kohust ning kujunevad ühtaegu autoriteetideks mitte ainult õpilaste, vaid ka nende vanemate, oma töökaaslaste ja nõukogude üldsuse esindajate silmis.

Sisukord

Eessõna 5

Esimene peatükk. Lapse- ja pedagoogilise psühholoogia aine, ülesanded ning meetodid 7

Teine peatükk. Arengu probleem 24

Kolmas peatükk. Lapse areng enne kooli 42

1. Lapse psüühiline areng sündimisest kuni 1 aastani 42
2. Lapse areng 1 aastast kuni 2 aastani 48
3. Lapse areng koolieelses eas (2 kuni 7 aastani) 53

Neljas peatükk. Õppematerjali teadlik omandamine tunnis ja selle psühholoogilised alused 75

1. Omandamine ja selle psühholoogilised komponendid 75
2. Õpilaste suhtumine õppetöösse 89
3. Meelelise tunnetuse protsessid õppematerjali omandamisel ja õpetamise näitlikustamise psühholoogilised alused 101
4. Mõtlemine kui õppematerjali teadliku omandamise peamine protsess 115
5. Mälu ja reprodutseeriva fantaasia osa teadmiste omandamisel . . 135

Viies peatükk. Oskuste ja vilumuste kujunemine 152

Kuues peatükk. Tööõpetuse psühholoogilised alused 168

Seitsmes peatükk. Õpilaste iseseisva ja loomingulise töö psühholoogia . . 187

Kaheksas peatükk. Kõlbelise kasvatuse psühholoogia küsimused . . . 203

1. Moraalsete veendumuste, moraalsete tundmuste ja moraalse käitumise kasvatamine 203
2. Tahte ja tahteliste iseloomujoonte kasvatamine 218
3. Õpilaste kasvatamine kollektiivis 227
4. Harjumused ja nende kasvatamine 236

Üheksas peatükk. Esteetilise kasvatuse psühholoogilised alused 244

Kümnes peatükk. Kooliealiste laste psüühilised iseärasused 264

1. Noorema õpilase psühholoogia 264
2. Murdeealise psühholoogilised iseärasused 303
3. Vanema kooliea psühholoogia 346

Üheteistkümnes peatükk. Individuaalne lähenemine õpilastele 393

Kaheteistkümnes peatükk. Nõukogude õpetaja isiksus ja tema autoriteedi kujunemine 423

Тартуская Центральная
городская библиотека
им. Н. В. Гоголя
(Передв. фонд)

Николай Дмитриевич Левитов
ДЕТСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие для педагогических институтов. На эстонском языке. Перевел с русского Ю. Сыэрд. Художественное оформление Т. Ару. Издательство «Валгус». Таллин, Пярнуское шоссе, 10.

Toimetaja V. Rummel. Kunstiline toimetaja H. Keigo. Tehniline toimetaja T. Linkvist. Korrektorid A. Kalberg ja H. Kull. Laduda antud 22. IX 1967. Trükkida antud 22. XI 1967. Paber 60×90/16. Trükipaber nr. 1 — Staicele Paberivabrik — Läti NSV. Trükipoognaid 28. Arvestuspoognaid 31,78. Trükiarv 6000. Tellimise nr. 8056. Trükikoda «Kommunist», Tallinn, Pikk t. 2. Hind 1.20 kop.

RBI. 1.20

A
29053
6208351

TÜ RAAMATUKOGU
1 0300 00620835 1