

Rahvange

EESTI NSV
VABARIIKLIK ÕPETAJATE TÄIENDUSINSTITUUT

ABIKS EESRINDLIKE
PEDAGOOGILISTE
TÖÖKOGEMUSTE
TUNDMAÕPPIMISEL

TALLINN, 1955

A-54621

EESTI NSV VABARIIKLIK ÕPETAJATE TAIENDUSINSTITUUT

ABIKS EESRINDLIKE
PEDAGOOGILISTE
TÖÖKOGEMUSTE
TUNDMAÕPPIMISEL

TALLINN, 1955

EESSÕNA

Meie lasteaedades, lastekodudes ja koolides töötab arvukalt eesrindlike pedagooge, kes on õppe- ja kasvatustöös saavutanud häid ja hinnatavaid tulemusi. Et selliste pedagoogide väärtuslike kogemusi teha kättesaadavaks ka teistele pedagoogidele, selleks on vaja neid kogemusi uurida ja levitada.

Käesolev brošüür pakub materjale eesrindlike pedagoogiliste kogemuste uurimise ja levitamise meetodika alalt. Brošüür on mõeldud kõikidele pedagoogidele — nii lasteaedade ja lastekodude kasvatajatele kui ka õpetajatele ja haridusalal juhtivaile töötajatele, samuti leiavad siit juhi-seid oma pedagoogiliste töökogemuste kirjapanemiseks lastevanemad.

Pedagoogilisi lugemisi käsitleva osa koostamisel on kasutatud VNFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia materjale.

Eesrindlike pedagoogiliste töökogemuste tundmaõppimine ja levitamine toimub nii koolisisese kui ka koolivälise meetodilise töö süsteemis. Meetodilise töö organiseerimisel tuleb lähtuda Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Hariduse alal Töötajate Ametiühingu Vabariikliku Komitee poolt väljaantud kirjast «Õpetaja tööpäeva korraldamisest». Parimate töökogemuste uurimiseks ja levitamiseks tuleb senisest enam kasutada ametiühingu tootmisnõupidamisi.

M. N. Skatkin,
VNFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia korrespondentliige

N. P. Tutšnin,
VNFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia vanem teaduslik kaastööline

EESRINDLIKE PEDAGOOGILISTE KOGEMUSTE UURIMISEST, ÜLDISTAMISEST JA LEVITAMISEST¹

V. I. Lenin, J. V. Stalin ja NLKP Keskkomitee, osutades suurt tähelepanu nõukogude kooli ülesehitamisele, on juhtinud korduvalt tähelepanu eesrindlike töökogemuste uurimise, kontrollimise ja levitamise vajalikkusele. «Kogu töö raskuspunkt,» kirjutab V. I. Lenin artiklis «Hariduse Rahvakomissariaadi tööst», «tuleb viia «praktiliste kogemuste arvestuse ja kontrolli» alale, «nende kogemuste näpunäidete süstemaatilise ärakasutamise alale.»²

Oma ajaloolises otsuses «Alg- ja keskkoolist» 5. septembrist 1931, märkis ÜK(b)P Keskkomitee veel kord, et hariduse rahvakomissariaatide teadusliku uurimise instituutide töö tuleb keskendada koolide tegelike töötajate poolt kogutud töökogemuste uurimisele ja üldistamisele.

Pärast seda ajaloolist otsust on ära tehtud suur (kuid ikka veel ebaküllaldane) töö sideme tugevdamiseks pedagoogika teooria ja kasvatustöö praktika vahel; pedagoogiliste kogemuste uurimise ja üldistamise alal on teaduslikud töötajad leidnud rea viljakaid tööviise.

Teiselt poolt püüab suur enamik õpetajaid ja kasvatusasutuste töötajaid iseseisvalt läbi mõelda, analüüsida ja üldistada oma töökogemusi, jagada tehtud järeldusi teistega, tutvuda oma seltsimeeste kogemustega ja neid omaks võtta. Sellest tunnistab pedagoogiliste lugemiste järjest kasvav populaarsus. Pedagoogilisi lugemisi korraldatakse

¹ Trükitud mõningate redaktsiooniliste muudatustega.

² V. I. Lenin, Teosed, XXXII kd., lk. 102 (vene keeles).

nüüd mitte ainult VNFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia, vaid ka paljude oblastite õpetajate täiendusinstituutide poolt. Ainuüksi 1951. aasta pedagoogilistele lugemistele saatsid näiteks lastekodude töötajad ligi 20 referaati oma kogemuste kohta.

Õpetajate ja kasvatajate kogemuste analüüsimisel ja üldistamisel on suur tähtsus mitte üksnes teoreetilises, vaid ka otseselt praktilises mõttes. Õppe-kasvatusasutuste pedagoogilisi kollektiive täiendatakse pidevalt noorte õpetajatega, kellel praktilise töö kogemused alles puuduvad.

Kogenud töökaaslase abi ja nõuanne osutab kõigile neile kasvatajaile hindamatuid teeneid.

J. V. Stalin õpetab meid: «... kool on ainult ettevalmistav aste. Kaadri tõeline karastamine toimub tegelikus töös, väljaspool kooli, võitluses raskustega, raskuste võitmisel.»¹ Noore kaadri karastamine tegelikus töös, võitluses tegeliku töö raskustega, ei tähenda sugugi noore kaadri jätmist omapead, isevoolu teed minna laskmist.

Noorele kasvatajale tuleb õpetada pedagoogilist meisterlikkust õppeasutuste parimate töötajate eeskuju varal.

Meie arvates on just see ülesanne pedagoogide peaülesandeks nende töökogemuste analüüsimisel ja üldistamisel.

Õppeasutuste juhatajate osa eesrindlike pedagoogiliste kogemuste uurimisel ja levitamisel

Mõned direktorid ja õppealajuhatajad arvavad, et eesrindlike kogemuste uurimine ja levitamine ei kuulu nende otseste kohustuste hulka. «See töö,» ütlevad nad, «jäägu õpetajate täiendusinstituutidele ja rajooni haridusosakonnale.» Seesugune arusaamine on täiesti väär. Ajakirja «Bolševik» nr. 19, 1950, juhtkirjas öeldakse: «... sotsialismi tingimustes on positiivsete kogemuste levitamine riikliku tähtsusega asi, kõigi juhtivate kaadrite otsene kohus» (lk. 3).

«Tööstuses, transpordis, ehitustööl — kõigil rahvamajanduse aladel on töötootlikkuse tõstmiseks määratud suuri

¹ J. V. Stalin. Leninismi küsimusi, Tallinn, 1952, lk. 465.

reserve, mida ei kasutata küllaldasel määral ainult sellepärast, et eesrindlike kogemuste levitamisele vaadatakse tihtipeale kui üksikute töötajate vaba tahte ning algatuse asjale, mitte aga kui kõigi juhtivate töötajate alalisele, absoluutsele kohusele» (sealsamas).

«Kogu rahva loomingulisele aktiivsusele rajatud, rangelt plaanilist põhimõtet järgiv, kõrgelt organiseeritud nõukogude ühiskond esitab kõigile juhtivaile kaadritele suuri nõudeid ja hindab neid kõigepealt selle järgi, kuidas antud juhtiv töötaja oskab tugineda eesrindlikele kogemustele ja teaduse saavutustele, kuidas ta juurutab neid ellu. Mida kõrgem on rahvahulkade teadlikkus ja aktiivsus, seda silmapaistvam koht on iga juhtiva töötaja tegevuses positiivsete kogemuste levitamise organisatsioonil. Juhtimine tähendabki peamiselt uue, eesrindliku toetamist ja juurutamist, takistuste veeretamist tema teelt» (sealsamas).

Neist mõtteavaldustest on selgesti näha, et eesrindlike kogemuste uurimine ja levitamine on õppeasutuste juhatajate otseseks ülesandeks.

Lähtudes neist üldistest märkustest võib kindlaks määrata rea konkreetseid ülesandeid, mida õppeasutuste juhatajad peavad lahendama parimate kasvatustöö kogemuste kogumise, uurimise ja levitamise käigus.

Üheks niisuguseks ülesandeks on tõeliselt eesrindlike kogemuste väljaselgitamine. Selle ülesande lahendamisele õige lähenemine lubab vältida võimalikke vigu pedagoogiliste kogemuste uurimisel ja levitamisel, lubab propageerida ainult neid töömeetodeid ja võtteid, mis on praktikas hoolega kontrollitud. On oluline, et õppekasvatusasutuste tööpraktikasse juurutatakse ainult tõeliselt eesrindlikke kogemusi, mis aitavad kaasa töö kvaliteedi tõstmiseks kasvava generatsiooni kommunistliku kasvatusel alal. Allpool valgustatakse küsimust, missugustele nõuetele peavad vastama eesrindlikud pedagoogilised kogemused.

Samuti peavad õppeasutuste juhatajad aitama pedagoogidel aru saada, et nende positiivsed kogemused on ühiskondlikult tähtsad. Hea kasvataja, meister oma alal, ei ole mõnikord teadlik oma kogemuste ühiskondlikust väärtusest ega ka sellest, et tal lihtsalt pole õigust neid vaka all hoida. «Mida's mul ikka uut on,» ütleb ta.

«Ma lihtsalt armastan õpilasi ja teen ausalt tööd. Nii võib igauks töötada.» Kooli juhtkond peab veenma meisterpedagoogi, et ta jagaks kogemusi teistega, talle tuleb kätte juhatada tema töökogemusliku ettekande teema.

Õppeasutuse juhatajate keskseks ülesandeks on õigesti juhtida ja organiseerida tööd eesrindlike kasvatuslike kogemuste kogumise, üldistamise ja levitamise alal. On muidugi väga hea, kui direktor või õppealajuhataja, järgides A. S. Makarenko suurepärasest eeskujust, ise kirjeldab ja üldistab oma kasvatustöö kogemusi. Kuid selleks, et eesrindlike kogemuste uurimine, üldistamine ja levitamine omandaks tõesti massilist iseloomu, tuleb kogu selles töös toetuda paremate kasvatajate laiale aktiivile.

Juhul, kui õppeasutuse töös on liiga vähe positiivseid momente, vähe kasvatustöö näiteid, mis väärisksid järeltegemist ja laiemat populariseerimist, kerkib kooli juhtkonna ette eesrindlike pedagoogiliste kogemuste organiseerimise ja kogumise ülesanne.

Tehes seda suurt ning keerukat tööd, organiseerides eesrindlike pedagoogiliste kogemuste kogumist, üldistamist ja populariseerimist, peab direktor meeles pidama, et ta on Nõukogude riigi usaldusmees kooli õpilaskonna kogu kollektiivi õpetamisel ja kasvatamisel. Sellele tema põhiülesandele — õigesti organiseerida ja suunata õpetajate-kasvatajate tööd, tagada temale usaldatud kooli kõikide õpilaste tõeliselt kommunistlik kasvatus — peabki vastama tema tegevus pedagoogiliste kogemuste uurimise ja üldistamise organisatsiooni alal.

Ja lõpuks, õppeasutuse juhtkonna ees on ülesanne osutada tegelikku meetodilist abi õpetajaile nende kogemuste kogumisel, analüüsimisel ja üldistamisel. Direktor või õppealajuhataja tulevad selle ülesandega alles siis toime, kui nad ise valdavad selle töö meetodikat.

Käesoleva artikli järgmistes lõikudes antakse lühikesi juhendeid eesrindlike pedagoogiliste kogemuste kogumise, üldistamise ja levitamise meetodika kohta.¹

¹ Nimetatud küsimuste põhjalikum käsitus leidub M. N. Skatkini gaamatus «Изучение и обобщение опыта школ и учителей, Москва, Учпедгиз, 1952.

Pedagoogiliste kogemuste uurimise ja üldistamise kaks astet

Eesrindlike pedagoogiliste kogemuste uurimises ja üldistamises võib ära märkida kaks faasi, kaks astet.

Esimeseks astmeks on kasvataja poolt enda jaoks kogemuste kogumine ja üldistamine igapäevase õppe-kasvatustöö protsessis. Siin pole veel erieesmärki — kogemuste levitamist.

Teiseks astmeks on kogemuste analüüs, nende üldistamine ja kirjeldamine erieesmärgiga anda kogemused edasi teistele kasvatajaile.

Seni on tegeldud peamiselt teise astmega, s. o. eesrindlike kasvatajate kogemuste uurimisega selleks, et neid teistele edasi anda. Seevastu esimene aste, kus pedagoog ise kogub, analüüsib ja üldistab oma kogemusi oma igapäevase õppe-kasvatustöö protsessis, jäi seni varju. Tähelepanu pöörati peamiselt sellele, kuidas tuleb uurida õppeasutuste töötajate kogemusi; kuid küsimus, kuidas õpetaja ise peab neid koguma ja mõtestama, kuidas ta peab neid üldistama ja kirjeldama, jäi peaaegu täiesti valgustamata. Ja ometi on see kogemuste uurimise ja üldistamise vundament. Kui me oskame hästi korraldada kõigi pedagoogide tööd kogemuste kogumise ja üldistamise alal, siis on meil palju hõlpsam lahendada ülesande teinegi osa: organiseerida kogemuste uurimist ja üldistamist laiemas mastaabis, et neid kirjeldada ja levitada kogu rajoonis või vabariigis.

Pedagoogiliste kogemuste kogumine, analüüsimine ja hindamine pedagoogi poolt

Pedagoogiliste kogemuste kogumisel üksiku pedagoogi poolt ja õppeasutuse poolt tervikuna ei ole mõnikord plaanipärast, organiseeritud iseloomu. Rakendades praktikas ühtesid või teisi pedagoogilisi mõjutusi, paneb õpetaja tähele, et üks kasvatusvahendite süsteem sobib kõige paremini ühtedele lastele, teine teistele. Üks kasvandik ei omanda õppematerjali sellepärast, et ta on laisk, ehk küll tema anded lubaksid tal õppida hästi või isegi väga hästi; teine õpib hoolega, kuid ei saa mõnest õppeainest jagu.

Laste individuaalsed iseärasused nõuavad igal antud juhul omaette individuaalset lähenemist.

Pedagoogi varasemad kogemused võimaldavad tal kiirelt ja eksimatult selgitada laste individuaalseid iseärsusi ja leida nendele vastavalt kõige efektiivsemaid pedagoogilise mõjutamise vahendeid. Kasvataja, kellel on varuks terve hulk muljeid, fakte ja eeskujusid tema varasemast pedagoogilisest tegevusest, võib peaaegu alati leida oma praktikast (kas või üldjoontes) analoogilise juhtumi ja toetuda oma senise tegevuse tulemustele. Sellisel juhul on õpetaja mälu temale väga suure tähtsusega pedagoogiliste kogemuste kogumisel. Kuid mälu on pahatihti üsna ebakindel tunnistaja, mille andmeid ei või alati uskuda. Üldreeglina viib pedagoogiliste kogemuste süsteemitu kogumine nende tarbetuks muutumisele: neid kogemusi on teistel raske kasutada, neid on raske arvesse võtta ja üldistada.

Parimad pedagoogid peavad enamikel juhtudel hoolikat arvestust kogu oma kasvatustöö kohta lastega. Mõned neist teevad selleks üksikasjalisi üleskirjutusi oma tööplaanides, lahtris «Märkusi täitmise kohta». Veel parem on pidada erilist päevikut, millesse pedagoog kirjutab järjekindlalt ja plaanipäraselt kõik oma muljed ja mõtted tehtud töö kohta.

Täisväärtuslike päeviku sissekannete allikaks võib olla kasvandike elu ja tegevuse sihikindel, süstemaatiline vaatlumine pedagoogi poolt. V. A. Jermilov, Leningradi linna lastekodu nr. 62 direktori asetäitja õppekasvatusalal, kirjeldab järgmiselt seda laadi vaatlusi.

«Ma vaatlen ajaloo ülesande õppimist Volodja S. poolt. Teemaks on «Moskva ja esimesed Moskva vürstid». Volodja õpib ajalugu alati kaua, kuid tal pole selget ettekujutust ega arusaamist läbivõetud materjalist. Istun tema kõrvale. Volodja ei vaatagi paragrahvi ega jaotuse pealkirja. Ta loeb teksti esimese lõike kolm korda kiiresti läbi. Sosistab, ise õpiku poole mitte vaadates. Loeb siis teise lõike, sosistab jne. Lugenud niiviisi kogu paragrahvi teksti, ütleb ta mulle:

«Mul on selge, küsige!»

Jutustus tuleb katkendlik. Volodja ei taibanud teema peasisu.

«Mille kohta sa lugesid?» — küsin.

Volodja kohmetub ja piilub õpikusse.

«Loe tähelepanelikult läbi kogu paragrahvi pealkiri.»

«Moskva ja esimesed Moskva vürstid,» loeb Volodja.

«Tähendab, sa pead teadma midagi Moskvast ja esimestest Moskva vürstidest,» selgitan talle. «Kas ülesanne on nüüd selge?»

«On küll selge,» vastab ta.¹

Edasi jutustab V. A. Jermilov üksikasjaliselt, kuidas tuleb õpetada lastele mõningaid ratsionaalseid õppetöö võtteid.

Kui pedagoog kirjutab iga päev päevikusse kas või 2—3 episoodi, kogub ta üheainsa aastaga suure faktilise materjali õppe-kasvatustsükli konkreetse käigu kohta. Sellise materjali olemasolu lubab tal kirjutada sisuka aruande tehtud tööst, koostada oma kogemustest ilmeka, elavate konkreetsete näidetega ettekande, üldistada oma kogemusi ajakirjaartiklis või referaadis pedagoogiliste lugemiste jaoks.

Pedagoogilise päeviku täiendusena tuleb koguda iseloomustavat materjali õpilaste teadmiste ja oskuste kohta: laste joonistusi ja kirjandeid, ekskursioonide ajal kogutud kollektsioone ja herbaariume, laste poolt valmistatud näitlikke õppevahendeid ja -abinõusid. Fotoaparaadi abil võib jäädvustada üksikuid momente õpilaste elust ja tegevusest; saadud piltidest koostatakse albumeid mitmesugustel teemadel, näiteks «Noorte mitšuurinlaste töö», «Matk läbi kodumaa», «Meie kehakultuurlased» jne.

Seda laadi dokumentatsiooni kogumine tuleb läbi viia ka õppeasutuses tervikuna. Kooli juhtkond peab planeerima selle tähtsa töö, usaldades õpetajatele teatud ülesandeid üksikute tööliikide dokumentatsiooni kogumisel, vormistamisel ja hoidmisel. Parimad laste joonistused, kirjandid, vihikud, ringide ja pioneirilülide päevikud, seinalehed, laste ajakirjad, kollektsioonid, näitlikud õppevahendid ja -abinõud pannakse välja iga-aastaselt õpilastööde näitusel. Need on eeskujuks laste ja kasvatajate edasises tegevuses, kusjuures uusi töid püütakse teha vanadest eeskujudest paremini, aga mitte halvemini. Nii tõuseb järk-järgult õppekasvatustöö tase.

Pedagoogiliste kogemuste viljakas kogumine pole või-

¹ Учебно-воспитательная работа в детских домах. Сборник № 21, М. Учпедгиз, 1951, стр. 68—69.

malik, kui neid pidevalt ei analüüsita. Paljas faktide registreerimine, ilma neid fakte läbi mõtlemata, viib töös lame-dale empirismile.

Igasugune analüüs rajaneb sarnaste või erinevate nähtuste võrdlemisele ja kõrvutamisele. Pedagoog, tehes kokkuvõtet oma tegevusest laste kasvatamise ja õpetamise alal, kontrollib, kas ta on teinud kõik, mis ta plaani järgi teha kavatses. Võrreldes saadud tulemusi sellega, mis ta mõtles saavutada kasvatusvõtete ühe või teise süsteemi rakendamisega, võib kasvataja otsustada selle üle, kui sügavalt ta on oma lapsi tundma õppinud, kui hästi ta teab nende mõtteid ja tundeid, kui suurel määral tema poolt kasutatud töömeetodid on end praktikas õigustanud. Kui rakendatud võtted ei ole andnud oodatud tulemusi, kui näiteks õpilane mitmest tarvitusele võetud abinõust hoolimata on ikka veel laisk, siis sel juhul tuleb avastada ebaõnnestumise põhjused ja leida uus abinõude süsteem üles seatud eesmärgi saavutamiseks.

Oma tegevust analüüsivale kasvatajale on tähtis tun-gida lapse hingemaailma, mõista lapse mõtted ja tunded, määrata kindlaks, missuguseid muudatusi põhjustab kasvandiku psüühikas üks või teine pedagoogiline mõjutus. Sellise sügava analüüsini ei jõuta muidugi korrabealt; suu-reks abiks võib siin olla akadeemik Pavlovi ja tema õpi-laste, nõukogude psühholoogide teoste uurimine.

Algajad pedagoogid ei suuda tihtipeale ise leida oma ebaõnnestumiste põhjusi. Sel juhul võib mõne kogenuma seltsimehe abi ja nõuanne õpetada neile analüüsi võtteid, aidata neid leida ebaõnnestumiste varjatud põhjusi, leida teid puuduste kõrvaldamiseks.

Oma kogemuste ja tegevuse tulemuste sügav ning iga-külgne süstemaatiline analüüs lubab pedagoogil õigesti hin-nata saadud kogemuste tähtsust. Pedagoogiliste kogemuste hindamise küsimus on väga tähtis. Mõnes suh-tes puudulike kogemuste põhjendamatu positiivne hinda-mine võib viia võhiklike töömeetodite propageerimisele. Seevastu eesrindlike kogemuste mahavaikimine ja alahin-damine pidurdab õppe-kasvatustöö praktika arenemist ja täiustamist.

Vajalikuks kriteeriumiks pedagoogiliste kogemuste hinda-misel on kasvatustöö tulemused, laste kasvatusliku taseme

ja õppeedukuse selgitamine. See kriteerium on küll vajalik, kuid kaugeltki mitte piisav. Tähtis on tähelepanelikult analüüsida, missuguste meetoditega positiivsed tulemused on saavutatud. Kui pedagoog saavutab ajutist edu temale usaldatud õpilaste õppeedukuses, «treenides» neid eriliselt eksamite eel ja öeldes neile ette ülesannete ja teiste koduste tööde lahendusi, siis säärase kasvatuse «kogemused» väärivad hukkamõistmist, mitte aga levitamist. Pedagoogilistele kogemustele hinnangut andes ei tohi sellepärast unustada üht põhilist dialektika nõuet — eseme vaatlemist koos kõigega, millega ta on seotud ja mis teda vahendab.

Pedagoogiliste kogemuste üldistamine

Juba kogemuste kogumise, analüüsimise ja hindamise protsessis toimub nende esialgne üldistamine kasvataja poolt. Üldistamine on üldise tuletamine üksikust, üldiste seaduspärasuste leidmine väliselt erinevais nähtustes. Igasugune üldistamine põhineb objektiivse maailma üksikute faktide, nähtuste ja nähtustevaheliste suhete uurimisel.

Uurides pedagoogiliste kogemuste fakte, võib uurija:

1) anda nende faktide lihtsa kirjelduse, s. o. fikseerida kirjelduses ainult seda, mida ta sai vaadelda; kirjeldada tunni ettevalmistamise protsessi, ühe või teise töö teostamist kasvataja ja kasvandike grupi poolt;

2) klassifitseerida vaadeldavaid üksiknähtusi, ühendada neid gruppideks, viia neid ühiste mõistete alla;

3) leida põhjused, mis tekitavad antud nähtusi, s. o. selgitada, miks see nähtus toimub;

4) kindlaks teha, missugustele järeldustele uuritav nähtus viib, s. o. selgitada tema tähtsus;

5) avastada põhjuste ja järelduste vahelise sõltuvuse iseloom;

6) kindlaks teha kõik asjaolud, millede olemasolu puhul teatud põhjuste mõju kutsub välja uuritava nähtuse, s. o. seda nähtust ette näha.

Lihtne kirjeldus, kus ei selgitata vaadeldava nähtuse põhjusi, ei ole üldistus, sest selliseks kirjeldamiseks pole vaja teada teisi fakte ega üle minna üksikult üldisele. Järgmisi punkte aga (2, 3, 4, 5, 6) ei saa täita, kui ei võrrelda ega kõrvutata üksteisega sarnaseid, vastandlikke või teisi

fakte; sellepärast kujutavad neis punktides nimetatud tegevused enesest mitmesuguseid üldistuse liike.

Pedagoogilise nähtuse kirjeldus on oma olemuselt üldistus, kui sealjuures selgitatakse põhjused, mis seda nähtust tekitavad, ja asjaolud, mis on olulised tema tekkimiseks ja arenemiseks. Võib kinnitada, et kui kõik põhjused, mis kutsusid välja esimese nähtuse, uuesti korduvad ja kui on olemas kõik tema esialgse esinemise asjaolud, siis peab nähtus ise korduma kogu oma individuaalsuses. Kuid selline teiskordne asjaolude ja põhjuste kokkusattumine ei ole kuigi tõenäoline ega reaalne. Sellisest üldistusest on seepärast õige vähe praktilist kasu ja see võib isegi anda negatiivseid tulemusi, kui me püüame tegutseda nagu esimesel juhul, kuigi osa asjaolusid puudub või ilmnevad uued, erinevad asjaolud, mida esimesel juhul ei olnud. Just selline õigustamatu eeskujude järgimine viib sellele, mida me nimetame šablooniks kasvatuses.

Mõnikord soovitatakse kasvatajale vaadelda pedagoogiliste kogemuste faktide üldistamisel ainult antud nähtuse tüüpilisi fakte. See nõuanne on suurel määral põhjendatud. Just tüüpiliste faktide vaatlemine, analüüsimine ja üldistamine viib praktika mõttes kõige tähtsamaile järeldustele. Kuid selle nõuande ebakriitiline järgimine võib viia sellele, et nähtuse paljud tähtsad üksikasjad jäetakse tähele panemata ning üldistamata ja et üldistus kujuneb puudulikuks.

Üldreeglina avaldab näiteks ilukirjanduse lugemine lastele vaieldamatult soodsat mõju. Poleks aga õige ignoreerida neid juhtumeid, kuigi nad on haruldased ja sugugi mitte tüüpilised, kus lapsed lasevad end kaasa kiskuda imal-sentimentaalsetest juttudest ja romaanidest või muust selletaolisest pahnast koos kõigi sellest tulenevate järeldustega. Veelgi vähem saab viljakaid järeldusi teha üksikute isoleeritud faktide ja näidete vaatlemisest.

V. I. Lenin hoiatas üksikute faktide väljakiskumise, näidetega mängimise eest, mis ühiskonnateaduses on eriti lubamatu. Ta ütles: «...on tarvis võtta mitte üksikuid fakte, vaid käsitletavasse küsimusse puutuvate faktide kogusumma ilma ühegi erandita...»¹

¹ V. I. Lenin. Teosed, 23. köide, lk. 262.

Kuid vaadeldavasse küsimusse puutuvate faktide kogusumma sellepärast ongi kogusumma, et välismaailma esemed ja nähtused ei ole üksteisest lahus, isoleeritud, eraldatud, vaid on omavahel seotud. «Et ainet tõesti tunda,» ütleb V. I. Lenin, «tuleb haarata ja läbi uurida kõik ta küljed, kõik seosed ja «vahendused». Me ei saavuta seda kunagi täielikult, kuid igakülgsuse nõue hoiab meid vigade ja tardumuse eest.»²

Niisiis, kogemuste üldistamiseks ühel või teisel alal tuleb vaadelda kõiki antud ala pedagoogilistesse kogemustesse puutuvaid fakte, tegemata mingeid erandeid.

Kuidas organiseerida eesrindlike kogemuste edasiandmist õppeasutuses. Levitamist väärivate võtete esiletoomine

Meil on väga sageli tegemist juhtumitega, kus eesrindlike kogemusi otsitakse kuskilt kaugelt, kõrvalt, ei panda tähele ega kasutada neid positiivseid kogemusi, mis on olemas oma koolis. Ja ometi on need kogemused kasutamiseks kõige kättesaadavamad. Et korraldada iga üksiku pedagoogi positiivsete kogemuste edasiandmist ja kasutamist, on kõigepealt tarvis, et selle töö organiseerijad võtaksid arvele ja tooksid esile positiivsed momendid, et nad valiksid välja need töövõtted, mis väärivad levitamist. Väga tähtis osa on siin täita direktoril ja õppealajuhatajal, kes ameti poolest on kohustatud süstemaatiliselt jälgima ja kontrollima õpetajate tööd. Sealjuures näevad nad tihtipeale oma peaülesannet õpetajate kritiseerimises ja arvustamises. Nad on muidugi kohustatud seda tegema, kuid nad peavad ühtlasi tähele panema iga pedagoogi, isegi algaja ja vähekogenud pedagoogi kõiki positiivseid jooni, aitama neid jooni tugevdada ja arendada, et edaspidi neid edasi anda teistele seltsimeestele. Sellepärast on tarvis, et direktor ja õppealajuhataja püüaksid silmas pidada iga «pisiasja», olgu see esimesel pilgul kui tahes tähtsusetu.

Toome näite: õpetaja õpetab abistajaid-assistente noorte naturalistide hulgast. Nad on talle aktiivselt abiks elavnurga sisseseadmisel, valmistavad ette katsete demonstree-

² V. I. Lenin. Teosed, IV väljaanne, XXXII köide, lk. 72 (veneekeeles).

rimist jne. See on väga hea algatus, millest tuleb tingimata kinni haarata ja mida tuleb hakata levitama eeskätt oma koolis. Kui üks õpetaja võis seda teha, miks ei või seda teha teine ja kolmas? Seda laadi võtteid ei tohi jätta tähele panemata, kuigi nad on juba tuttavad ja kirjanduses kirjeldatud. Seda enam tuleb püüda avastada ja tarvitusele võtta järjest uusi positiivseid võtteid, mis ei ole veel ajakirjanduses kajastust leidnud.

Neid üksiku iseloomuga kogemusi võib ja tulebki kasutada. Nii toimib ka insener Kovaljov, kelle tähelepanuväärival algatusel luuakse meie ettevõtteis soliidne teaduslik baas parimate töömeetodite massiliseks juurutamiseks. Sm. Kovaljov võtab ühelt eesrindlaselt ühe töövõtte, teiselt teise, kolmandalt kolmanda; siis ühendab ta need võtted ja töötab välja tervikliku, täiustatud tehnoloogilise protsessi.

Mõnedel pedagoogika teoretikulil püsib veel halvustav suhtumine pedagoogika tehnikasse. A. S. Makarenko kirjutas:

«Pedagoogilist tehnikat polnud meil esiteks sellepärast, et kunagi ei lausunud sõnu «pedagoogiline tehnika» ja et pedagoogilist tehnikat ennast kunagi ei vaadeldud ega uuritud. See ei olnud nõnda sellepärast, et pedagoogiline tehnika oleks olnud juhuslikult unustatud, vaid sellepärast, et pedagoogikat käsitleva traditsioonilise filosoofia töö kulges teedel, mis tingimata läksid pedagoogilisest tehnikast mööda.»

A. S. Makarenko tegi ka ise palju pedagoogilise tehnika arendamiseks. Pedagoogiline tehnika koosneb üksikuist võttest. Kui me ei viimistle üksikuid võtteid, siis me ei õpi õigesti ning efektiivselt lahendama keerulisi pedagoogilisi probleeme. Sellepärast ongi tingimata vajalikuks nõudeks, et iga kasvataja töö tundmaõppimisel ei põlataks ka pedagoogilise tehnika «pisiasju». Pedagoogilise protsessi läbi mõeldud «pisiasjad» avaldavad soodsat mõju kogu kasvatus töö käigule.

Kogemuste edasiandmine suusõnalisel kujul

Kui räägitakse eesrindlike kogemuste edasiandmisest ja levitamisest, siis mõeldakse sellega harilikult nende kirjeldamist ja järgnevat esinemist loenguga või avaldamist aja-

kirjanduses. See on aga kõige komplitseeritum edasiandmise vorm ja sellest alustada on raske. On palju lihtsaid kogemuste edasiandmise vorme, mis pole seotud kirjaliku vormistamisega. Kahjuks me seni ei hinnanud küllalt neid lihtsaid vorme, vaatlesime ja käsitlesime neid liiga vähe. Ometi võivad kogemuste edasiandmise komplitseeritud viisid lihtsate alusel edukalt areneda. Sellepärast me esialgu peatume lühidalt lihtsatel kogemuste edasiandmise vormidel. Mida selle all mõeldakse? Kõigepealt kogunud õpetaja šeflust algaja üle. Kogunud kasvatajale kinnistatakse üks või kaks algajat pedagoogi. See õpetaja pühendab algajaid järk-järgult kõigisse pedagoogilise «köögi» saladustesse. Ta kavandab nendega ühiselt tööplaani, valib koos nendega vajalikke materjale, tutvustab neid mitmesuguste viisidega, kuidas organiseerida õpilaste koduste ülesannete täitmist jne.

Võib soovitada ka teist viisi pedagoogilise oskuse õpetamiseks väheste kogemustega kasvatajaile, — pedagoogika praktikumi.

Seda viisi kasutas väga edukalt Saraatovi Õpetajate Täiendusinstituut. Instituudi töötajad tutvusid ühe õpetaja kogemustega, kes oli suurepäraselt organiseerinud ilmeka lugemise õppimist (tütarlaste keskkooli nr. 8 õpetaja sm. Dobrõnina), ja otsustasid, et sm. Dobrõnina võiks õpetada seda oskust 20—25 teiste koolide õpetajale. Sm. Dobrõninale kinnistati grupp õpetajaid, kes olid avaldanud soovi omandada selle kogunud seltsimehe kogemusi.

Kõigepealt pidas ta neile ühe või kaks loengut oma kogemustest, siis palus ta neid kõiki tunnist osa võtma ja näitas neile oma tegelikku tööd; pärast seda võttis ta rajooni haridusosakonna palvel osa nende õpetajate tundidest, keda ta oli õpetanud (talle loodi selleks vastavad võimalused).

See viis võimaldab edasi anda eesrindlikke kogemusi mitte ühele šeflusalusele kasvatajale, vaid korraga 5—10 inimesele. Selline kollektiivse õpetamise viis, kus eesrindlik õpetaja õpetab teisi koolitöötajaid, on väga eluline ja me peame seda igati propageerima ning kasutama.

Üheks kogemuste edasiandmise viisiks, kus neid kogemusi kirjalikult ei vormistata, on ka kasvataja suuline jutustus oma kogemustest. Alguses on parem paluda kasvatajat jutustada mõnest oma üksikust tunnustatud posi-

tiivsest võttest; ta harjugu esiteks andma pedagoogilises nõukogus või metoodilisel nõupidamisel lühikesi teateid oma kogemuste kohta. Teadetelt üksikute võtete kohta on kerge üle minna ettekannetele nende võtete süsteemist, kogemustest tervikuna. Sellised ettekanded on kasulikud ka kõige suuremate kogemustega kasvatajale. Kui keegi jagab oma kogemusi teistega, siis mõtleb ta sügavalt läbi oma töö, mõtestab sügavamalt oma pedagoogilist tegevust.

Kogemuste edasiandmine kirjaliku vormistamise teel

Vaadelgem nüüd kogemuste edasiandmise vorme, mis on seotud ülésmärkimisega; siinjuures tuleb näidata üleminekuastmeid lihtsamalt vormidelt komplitseeritumaile. Tavaliselt alustatakse sellest, et palutakse õpetajat redigeerida üldiseks kasutamiseks mõne vestluse konspekt, mille ta koostas endale, ja lisada sellele konspektile lühikesi pedagoogilisi selgitusi: missugune pedagoogiline idee on vestluse aluseks, miks vestlus on üles ehitatud nii ja mitte teisiti. Selline ülesanne on algajale täiesti jõukohane, see harjutab teda ühtlasi kirjalikult esitama oma pedagoogiliste kogemuste tulemusi ja neid sügavamalt mõtestama.

Nimetatud ülesannet võib pisut keerulisemaks teha, paludes pedagoogi anda üldiseks kasutamiseks ühe üksiku vestluse asemel mitu vestlust, mida seoks teatav ühine teema. Kui õpetaja esineb pedagoogilises nõukogus või metoodilisel nõupidamisel suulise ettekandega, siis võib soovitada talle lisada sellele ettekandele eksponaate, organiseerida väike näitus seadmeist, kollektsioonidest, näitlikest õppevahendeist ja laste töödest, varustades need eksponaadid lühikeste selgitustekstidega. Õpetaja harjub väljendama paberil oma pedagoogika-alaseid mõtteid, olgugi esialgu mõne kitsa küsimuse piirides. Kui ta saab teadlikuks oma võimetest ja omandab kindla teadmise, et ta on suuteline kirjutama pedagoogilisi kommentaare vestluskonspektile ja näituse eksponaatidele, siis asub ta julgemalt ka komplitseerituma töö kallale. Nüüd võib paluda teda anda oma suulisele ettekandele kirjalik kuju — esiteks teeside ja siis täieliku referaadi näol. Kirjalik referaat on eesrindlike koge-

muste esitamise kõrgemaks ning komplitseeritumaks vormiks.

Järgmiseks sammuks on artiklid ajalehe või ajakirja jaoks.

Kui me juhime pedagoogi neid astmeid mööda, kirjaliikult vormistamata kogemuste vahetult edasiandmiselt lihtsaimaile kirjeldavaile vormidele, lihtsamalt keerulisemale, siis ei keeldu ta jagamast oma kogemusi teistega ja me saavutame häid tulemusi.

Niisugune järk-järgulisus on muidugi vajalik ainult nende õpetajate suhtes, kellel pole praktikat oma pedagoogiliste kogemuste kirjaliku vormistamise alal. Kogenud kasvatajad võivad mööda minna elementaarsetest vormidest ja alustada otsekohe keerulisemaist. Kui õpetaja asub oma pedagoogilise tegevuse tulemuste kirjalikule käsitlemisele, siis põrkab ta mitmesugustele takistustele. Õppeasutuste juhatajate ülesanne on osutada õpetajale igakülgset abi nende takistuste ületamiseks. Kõigepealt on tarvis aidata pedagoogi ettekande teema leidmisel ja selle formuleerimisel. «Kõrvalt» vaadates on sageli paremini näha, mis on ühe või teise õpetaja kogemustes positiivset. Mõnikord tuleb koos kasvatajaga töötada tema ettekande või artikli umbkaudse plaani kallal, kindlaks määrata küsimusi, millele ta peab andma vastust, ja juhatada talle kätte fakte ja näiteid, mis tal tuleb tuua ettekandes esitatavate väidete tõestamiseks ja illustreerimiseks.

Kogemusi valgustavate ettekannete ja artiklite ettevalmistamisel tuleb jälgida, et kasvataja ei piirduks saavutuste lihtsa loetlemisega, vaid selgitaks võimalikult üksikasjaliselt ja konkreetset oma töö metoodikat ja tehnilisi võtteid.

Edasi on tarvis, et õpetaja ei kirjeldaks ega analüüsiks ainuüksi oma tööd, vaid ka laste oma, et ta püüaks näidata laste arenemisprotsessi, nende mõtte liikumist mitte-teadmisele teadmisele.

Selleks tuleb tuua ettekandes laste ütlusi ja küsimusi, tuleb näidata, missugused raskused neil tekkisid õppetöö käigus ja kuidas õpetaja oli neile abiks nende raskuste ületamisel.

Lõplikult vormistatud ettekanne tuleb ära kuulata pedagoogilise nõukogu istungil; nõukogu annab sellele hinnangu ja otsustab, mida nimelt tuleb antud õpetaja kogemustest hakata levitama ja praktikasse juurutama.

Üksikute teemade kollektiivne läbitöötamine kui pedagoogiliste kogemuste kogumise ja üldistamise kõrgem vorm

Mõnikord arvatakse, et pedagoogide kogemuste uurimisel ja üldistamisel tuleb ainult kirjeldada seda, mis praktikas juba on olemas. Säärane arusaamine kogemuste uurimisest ja üldistamisest on ühekülgne. Pedagoogilise töö iseloom ise nõuab loomingut, pidevat eksperimenteerimist, uute teede otsimist. Uute teede, pedagoogilise töö täiuslikumate meetodite ja tehniliste võtete otsimise vajadust dikteerib järjest uute ülesannete tekkimine, mida arenev sotsialistlik ühiskond seab kasvatusasutustele; seda dikteerivad ka järjest kasvavad nõuded õpilaste üldhariduslikule ettevalmistusele.

Aktiivne segamine kasvataja praktikasse ja selle loov ümberkujundamine peavad sellepärast kaasnema olemasolevate kogemuste uurimise ja üldistamisega. Selline loov töö edeneb eriti hästi, kui seda ei tehta üksi, vaid kollektiivselt. Kollektiivse loova töö üheks õnnestunumaks vormiks on uurimuslikku tüüpi seminar.

Loovaks kollektiivseks (eksperimentaalseks) läbitöötamiseks on soovitav valida kõigile seminarist osavõtjaile ühine teema. Teema peab olema aktuaalne ja konkreetne, pedagoogi praktikale ja õppetöö küsimustele lähedane. Selle läbitöötamise tulemusena peab kooli õppe-kasvatustöö kvaliteet märgatavalt tõusma. Seminari juhataja peab hoolitsema selle eest, et teema oleks kõigile huvitav; ta peab osavõtjaile selgeks tegema, mida see töö võib neile anda teoreetilise arenemise mõttes ja mille poolest see on neile abiks igapäevases praktikas.

Teema käsitlemist on otstarbekohane alustada kirjan-duse uurimisest. Seminari juhataja koostab soovitatavate raamatute ja artiklite nimestiku, näidates ära kõigile kohustusliku kirjanduse miinimumi, ja eraldab raamatud ning

artiklid mõne küsimuse põhjalikumaks tundmaõppimiseks, mis toimub referaatide kuulamise teel. Referaatide ettevalmistamine jaotatakse ära kõigi seminarist osavõtjate vahel. Loetud raamatud ja kuulatud referaadid arutatakse läbi seminaritundide ajal.

Rööbiti kirjanduse uurimisega analüüsitakse kooli õppekasvatustöö seisukorda. Seminarist osavõtjad vahetavad kogemusi ja teevad ettepanekuid ülesande võimalike lahendusviiside kohta.

Selle tulemusena formuleeritakse teaduslik hüpotees, s. o. oletus seaduspärase seose olemasolu kohta ühtede või teiste nähtuste vahel õppeasutuse elus, samuti ka seminarist osavõtjaile antud ülesande tõenäolike lahendusviiside kohta.

Hüpoteesi alusel töötatakse välja konkreetne tegevusplan kooli õppekasvatustöö metoodika uuritava probleemi alal. Kui selle töö teostamine nõuab erilisi seadmeid, siis tehakse kindlaks, missugused seadmed on nimelt vajalikud. Mõnikord valmistatakse üheskoos ning omal jõul ühed või teised näitlikud õppevahendid, seadmed jne.

Samal ajal töötatakse välja eksperimendi tulemuste arvestamise viisid, antakse juhised pedagoogilise päeviku pidamiseks, samuti ka juhised selle kohta, missuguseid pedagoogilise protsessi fakte iga seminarist osavõtja peab päevaraamatusse kandma.

Kogu see ettevalmistustöö tuleb läbi viia maksimaalse täpsusega, sest sellest oleneb kogu asja kordaminek.

Seminarist osavõtjad hakkavad tegema õppeasutuses katseid koostatud plaani järgi. Töö käiguga tutvustamise otsarbel on väga soovitatav organiseerida süstemaatiline mõtetevahetus seminarist osavõtjate ja seminari juhataja vahel. See võimaldab töös jooksvate paranduste ja õgvenduste tegemist. Selleks tuleb organiseerida seminarist osavõtjate perioodilisi teadaandeid eksperimentaaltöö käigust ja selle esialgsetest tulemustest.

Eksperimentaaltöö ja ta tulemuste arvestamine toimub vastavalt koostatud plaanile.

Iga seminarist osavõtja töötab kogutud materjali kindlaks määratud metoodika järgi läbi ja vormistab selle lühikese kirjaliku aruande kujul, lisades vajaliku dokumentatsiooni. Neid aruandeid kuulatakse ja arutatakse seminari-tundides. Seminari juhataja koos mõne osavõtjaga, kelle

töö oli kõige edukam, koostavad tehtud tööst koondaruande; viimasel võib olla kirjaliku ettekande, teadusliku artikli jne. kuju.

Kui praktika kinnitab hüpoteesi õigsust, siis tuleb eksperimentaaltöö tulemused anda teada teistele rajooni, linna ja kogu maa õppeasutustele. Sellel eesmärgil esinevad seminarist osavõtjad ettekannetega, organiseerivad näitusi, kirjutavad artikleid, metoodilisi uurimusi, metoodilisi kirju jne.

Seminarist osavõtjail tekivad tavaliselt juba teema läbitöötamise protsessis mõtted teistest küsimustest, mis samuti vajavad eksperimentaalset läbitöötamist; neil tekivad edasise töö plaanid. Eksperimentaaltöö selline orgaaniline arenemine, järk-järguline tungimine uuritava küsimuse tuuma, on selle töö elulisuse näitajaks.

Pedagoogi töö tema töökogemusliku ettekande (või artikli) kallal

Õpetaja ettekanne ja eriti artikkel on parimate pedagoogiliste kogemuste levitamisel väga suure tähtsusega. Pedagoogi artikkel, kui ta avaldatakse raamatus või ajakirjas, saab kättesaadavaks laiale lugejaskonnale: temas käsitletud ideed ja positiivsed faktid levivad üle kogu maa ja avaldavad mõju paljude õppeasutuste tööpraktikale. Sellepärast tuleb kas või lühidalt peatuda artikli (või kirjaliku ettekande) ettevalmistamise metoodikal näiteks pedagoogiliste lugemiste jaoks.

Teema valik

Pedagoogi kogemused on komplitseeritud ja mitmekülgsed. Nende valgustamine kogu täiuses ja töösüsteemi sügava analüüsi andmine on väga raske ülesanne, eriti algajale autorile. Ettekandes sisalduvate küsimuste rohkus võib viia kogemuste pealiskaudsele kirjeldamisele. Sellisest kirjeldusest on lugejal vähe kasu. Seepärast õpetaja, kes alles alustab oma kogemuste analüüsimise tööd, piirdugu parem mõne üksiku küsimuse käsitlemisega ja üldistagu oma tegevuse tulemusi mõnel kitsamal pedagoogilise protsessi alal.

Esimeseks kriteeriumiks teema valikul on see, et pedagoogil peavad olema vastavad positiivsed kogemused. Et üldistada, selleks peab olema üldistamise materjali, s. o. eesrindlikke pedagoogilisi kogemusi.

Igal pedagoogil on oma «eriala», s. o. mõni pedagoogilise töö ala, mis on talle eriti meeltemööda ja õnnestub eriti hästi. On täiesti loomulik, et ettekande teema valitakse just nimelt sellelt alalt, sest siin on kasvataja kogunud kõige väärtuslikumat materjali ja välja töötanud huvitavaid võtteid.

Teiseks tähtsaks kriteeriumiks teema valikul on teema aktuaalsus.

Lühikeses artiklis pole võimalik loetleda kõiki aktuaalseid kasvatustöö küsimusi ega isegi suuremat osa neist.

Muudel võrdsetel tingimustel tuleb valida ettekannete teemadeks need, mis on kirjandusest teistest nõrgemini valgustatud.

Pedagoogika ja metoodika ajakirjade läbivaatamine ja nende sisu analüüs võib õpetajale abiks olla aktuaalse teema valikul.

Kirjandusega tutvumine

Pärast ettekande teema valikut peab pedagoog tutvuma vastava ala kirjandusega, omandama teooriat. Igasugune teooria kujutab ju enesest tervikuna võetud töökogemusi, ja seniste kogemuste ignoreerimine alandab kavandatud töö teoreetilist taset.

Võimalik on seegi, et kõik, mida pedagoog kavatseb käsitleda, on juba kirjeldatud, on laialdaselt teada ja leiab praktilist rakendamist. Eelnev tutvumine kirjandusega hoiab sel juhul õpetajat asjatu jõukulutamise eest.

Peab muidugi teadma, kuidas uuritavat küsimust on käsitletud pedagoogikaõpikuis, didaktika ja üksikute ainete metoodika käsiraamatuis; tuleb ka läbi vaadata viimase 2—3 aasta pedagoogika ja metoodika ajakirjad.

Kui ongi juba olemas avaldatud teoseid teemal, mida pedagoog mõtleb käsitlema hakata, siis ei või see enamikul juhtudel takistada antud teema läbitöötamist, vaid võib viia ainult esialgselt koostatud plaani muutmisele. Neid küsimuse külgi, mida teised on üksikasjaliselt käsitletud,

võib puudutada ainult riivamisi, pühendades peamist tähelepanu teistele teema osadele, mida ilmunud artiklid valgustavad pealiskaudselt või ei valgusta üldse. Pedagoog võib mitte nõustuda juba ilmunud teoste mõnede seisukohtadega; sel juhul tuleb läbi mõelda argumentatsioon ja valida faktid ebaõigete järelduste ja lausete ümberlukkamiseks.

Loovad diskussioonid pedagoogika küsimustes võivad õpetada palju uut.

Küsimuste läbimõtlemine ja plaani koostamine

Juba kirjandusega tutvumise protsessis peab autor sügavalt läbi mõtlema kogu teema ja visandama eelseisva töö esialgse plaani.

Teema igakülgseks valgustamiseks on tähtis liigendada ta kõigepealt suurteks jaotusteks, jaotada siis iga jaotus alajaotusteks (peatükkideks) ja konkretiseerida lõpuks paragrahvide järgi iga peatüki sisu.

Oletame näiteks, et pedagoog käsitleb teemat: «Koduste ülesannete ettevalmistamine laste poolt».

See teema jaguneb loomulikult kolmeks jaotuseks: I. Suuliste ülesannete ettevalmistamine; II. Kirjalike ülesannete ettevalmistamine; III. Praktiliste tööde tegemine.

Esimest jaotust «Suuliste ülesannete ettevalmistamine» võib detailiseerida, jaotades seda järgmisteks alljaotusteks (peatükkideks):

1. Teksti ladusa ümberjutustuse ettevalmistamine laste poolt.

2. Luuletuste või proosateksti päheõppimine.

3. Reeglite, aastaarvude, definitsioonide meeldejätmise (reegel peab mitte ainult meeles seisma, vaid tuleb osata ka näiteid tuua).

4. Suulise jutustuse ettevalmistamine mõne vaatluse või elust võetud juhtumi ainel.

Säärasel viisil liigendatakse ka teised kaks jaotust.

Iga peatüki sisu tuleb täpsustada. Näiteks esimest peatükki — «Teksti ladusa ümberjutustuse ettevalmistamine laste poolt» võib jaotada järgmisteks rubriikideks (paragrahvideks):

- 1) Kuidas õigesti lugeda õpiku materjali?

- 2) Ülesande sisu üksikuteks osadeks jaotamise oskus.
- 3) Kust tuleb otsida arusaamatute sõnade seletust?
- 4) Õpetajale antava vastuse plaani koostamine.

Artikli või ettekande plaani läbimõtlemine on kogu selles töös väga tähtsaks etapiks, mis tihtipeale võtab palju aega. Antud juhul ei tohi aga kitsi olla, sest ilma sellise plaanita toimub kogu edasine töö kobamisi, pimedast peast, ja võimaldab eksitusi ning vahelejätmissi.

Plaani esimene visand ei tarvitse olla eriti üksikasjaliselt detailiseeritud, sest ettekande või artikli läbitöötamise käigus on seda detailiseerimist hõlpsam teha; ometi on tähtis, et vajalik perspektiiv oleks algusest peale olemas. Plaani esimese variandiga võrreldes tuleb töö edasises käigus peaaegu alati teha muudatusi ja täiendusi. See ei tohi meid eksitada. Esialgne plaan ei ole dogma, vaid ainult ligikaudne orientiir meie töös.

Materjali valik

Kõik autori poolt tehtud järeldused peavad olema rajatud konkreetsetele faktidele.

Eespool ütlesime, et autor peab plaanikindlalt koguma faktilisi pedagoogilisi kogemusi, pidades selleks pedagoogilist päevikut. Ettekande ettevalmistamisel võib teha sellest päevikust väljakirjutusi üksikuile lehtedele järgmise reegli järgi: igale faktile, tsitaadile või mõttele eraldi leheke. Kirjutada tuleb lehe ühele küljele. Kirjutuse iga peatüki jaoks võetakse eraldi kaaned (näiteks vihiku ümbert) või ümbrik, kuhu pannakse antud peatükile vastava sisuga lehekesed. Üksikuile lehtedele tuleb kirjutada vajalikud kohad tööplaanidest, õpilaste vihikuist, päevikuist jne.

Kui mõned faktid või mõtted ei vasta ühelegi kirjutuse peatükile, siis annab see tunnistust sellest, et plaanis on mingi lünk, mingi ebajärjekindlus. Sellised lehed korjatakse omaette kaante vahele, et siis kasutada neid plaani täpsustamise ja viimistlemise puhul.

Autoril on sageli hulk kirjalikult vormistamata materjali. Ta mäletab oma praktikas palju huvitavaid fakte ja juhtumeid, mis aga omal ajal jäid üles kirju-

tamata. Sellist materjali tuleb vormistada sedamööda, kuidas ta meelde tuleb, kirjutades seda üksikuile lehtedele või vihikuisse. Niisugusel minevikus ette-
tulnud faktide taastamisel tuleb faktid reprodutseerida võimalikult täpselt. Mõne aja möödumisel pärast üleskirjutamist tullakse nende juurde tagasi, et kontrollida, kas midagi ei ole vahele jäänud.

Materjali peab koguma rohkem, kui seda artikli või ette-
kande kirjutamiseks tarvis läheb, et kõigest kogutust saaks välja valida kõige tüüpilisemad, kõige eredamad näited — need, mis kõige veenvamalt tõestavad tehtud järeldusi.

Järeldused faktidest

Teha oma kogemuste faktidest teatud järeldused tähendab neid kogemusi üldistada. Kogemuste üldistamise meetodeist ja vormidest me rääkisime juba eespool. Seal tegime kindlaks, et üldistuse õigeks läbiviimiseks tuleb vaadelda kasvatajale teadaolevate kõikide faktide kogusummat. Ettekandes ei ole aga võimalik kõikide faktide kogusummast rääkida. Kui järeldused, mida kõigest kasvataja kogemustest teha saab, on küllaldaselt selgunud, tuleb hakata mõtlema sellele, et ettekandes nende järelduste põhjendamiseks valida faktide kogusummast kõige tüüpilisemad ja karaktersemad, puudutades edaspidi vähem tüüpiliste faktide olemasolu ainult vajaduse korral.

Missugust fakti loetakse aga tüüpiliseks?

Iga nähtuse puhul tehakse vahet oluliste tunnuste, mis väljendavad antud nähtuse olemust, ja juhuslike tunnuste vahel, mis ei ole nähtusele tingimata vajalikud ning esinevad antud konkreetsel juhul ainult mõningate juhuslike asjaolude tõttu. Ka pedagoogiliste kogemuste faktide puhul me saame esile tuua nende olulisi ja juhuslike tunnuseid. Kõigest juhuslikust ja mittevajalikust vaba fakt ongi tüüpiline fakt. Teiseks tüüpilise fakti tähtsaks tunnuseks on see, et ta esindab eesrindlikku nähtust, mis ei vii meie kasvatust tagasi, vaid viib seda edasi, ja et ta esindab uut ja edasiarendavat, mitte aga vana ja väljasurevat. Iga fakti hindamisele tuleb läheneda parteiliselt, lähtudes dialektilise materialismi seisukohtadest.

Artiklis või ettekandes on tähtis kujutada mitte ainult seda, mida nimelt kasvataja tegi ja missugust materjali ta kogus, vaid tähtis on ka näidata kasvandike vaimse kasvu dünaamikat tehtud töö tulemusena.

Tehtud töö tulemuste esialgne arutlus

Kui põhilised järeldused on autorile endale selgeks saanud, tuleb kontrollida, kas ta saab neid esitada küllalt selgelt ka teistele. Tekib vajadus nende järelduste esialgse arutluse järele.

Sellisel arutlusel on veel teinegi otstarve: avastada autori nõrgad küljed ja seisukohad ühes või teises küsimuses, tuua päevavalgele võimalikud vastuolud või vead.

Arutlus peab toimuma inimeste ringis, kes on tuttavad autori poolt tema kirjatöös lahendatavate küsimustega. Mõned autorid kardavad kriitikat ja vahel haavuvad sellest, kogenud inimesed aga on kriitika eest alati tänulikud, olgu see kriitika kui terav tahes. Parem on kuulda kriitikat enne artikli või ettekande lõplikku vormistamist, töötada see siis uuesti läbi ja täiendada üksikuid kohti või täpsustada järeldusi; halvem oleks teha seda pärast lõplikku vormistamist.

Autorile on suureks kasuks, kui ta saab nõu pidada lähima kõrgema pedagoogilise õppeasutuse, õpetajate täiendusinstituudi või pedagoogilise kabineti töötajatega.¹

Tähelepanelikult kuulates oma töö kriitikat peab autor samal ajal otsustavalt kaitsma oma põhilisi seisukohti, kui ta ainult on sügavalt veendunud nende õigsuses: ta peab otsima nende kaitsmiseks täiendavaid tõestusi ja püüdma ümber lükata vastaspoole väiteid. Võidelda tuleb lõpuni, muutes oma vaateid ainult sel juhul, kui vastasel läheb korda veenvalt tõestada oma seisukoha õigsust.

Kirjanduslik vormistus. Stiili alal-tehtav töö

Kui kõik teema küsimused on lõplikult selgitatud, tuleb koostada artikli või referaadi lõplik üksikasjaline plaan.

¹ Hea on saata ettekande plaan ja tähtsamad järeldused (teesidena) konsulteerimise otstarbel Eesti NSV Õpetajate Täiendusinstituudile (Toimet.)

Võimalik, et artikli või ettekande kirjutamise protsessis nõuab seegi «lõplik» plaan üksikuid täpsustusi, kuid suuremaid muudatusi enam teha ei tule.

Plaanis tuleb ette näha jaotuste ja peatükkide õige vaherkord ja loogiline järjestus. Igale mõttele tuleb anda kindel koht, lubamata kordumist. Kui plaan on pisemate üksikasjadeni läbi töötatud, siis läheb kirjutamine kergelt ja kiirelt, mõtted tulevad üksteise kannul, loogiliselt tulenedes üksteisest. Mõnikord, kui plaan ei ole küllalt detailiseeritud, tehakse lühike kirjatöö visand, mida edasipidi laiendatakse, rikastades seda detailidega ja tuues näiteid ning illustratsioone.

Töö alguses tuleb selgelt ja täpselt ära näidata, misuguse ülesande autor endale seab ja misugune tähtsus on selle ülesande lahendamisel praktika seisukohast. Tähtis on, et kogu järgnevas käsitluses ei lastaks enam silmist ülesseatud eesmärki ja et näidataks üksikasjaliselt, kuidas antud ülesanne lahendati. Mõnikord tuleb kirjeldada kogu otsingute teed, sest teema kallal tehtud töö meetodite ja võtete kirjeldamisel on vahel niisama suur tähtsus kui uurimise tulemusena saadud järeldustelgi.

Tuleb ka kinnitada oma järeldusi küllalt veenvate faktidega, et soovitatud võtted ja meetodid ei esineks mingite dogmadena, vaid tuleneksid loogiliselt antud näidete analüüsist.

Mõtted tuleb väljendada õiges kirjakeeles, läbi mõelda iga lause, vältides kohmakaid lausekonstruktsioone. Kirjutamine ja üheaegne stiili jälgimine valmistab mõnele raskusi, sest iga lause kallal pikalt mõeldes läheb kaduma mõttelõng. Sel juhul võib kirjutada kiiresti, püüdes vaid võimalikult selgesti väljendada oma mõtteid. Kuid hiljem tuleb iga lause läbi mõelda ja vajaduse korral parandada. Lõpuleviidud kirjatöö tuleb tähelepanelikult läbi lugeda, kusjuures püütakse seda teha «kõrvalise isikuna», s. o. nii, nagu kirjutajaks oleks olnud keegi teine. Sellist lugemist on kõige parem ette võtta mõne aja möödudes pärast töö lõpetamist. Siis pannakse kergesti tähele kõik stiili konarused ja parandatakse nad kiiremini.

Töötades stiili kallal tuleb mõelda lugejale. Autor, kes on oma teemaga kokku kasvanud, mõistab paljutki poolelt sõnalt, kuid ta ei või loota, et lugejal oleks samasugune

omadus; sellepärast peab ta väljendama iga mõtet selgelt ja täpselt. Ometi peab vältima ka sõnaohtrust, niigi selgete mõtete kordamist. Kirjatöö lõplikul viimistlemisel tuleb kõik säärasead kohad maha tõmmata.

Kõige parem on, kui käsitus on esimeses isikus; kirjeldatakse järjekindlalt kogu tehtud tööd, lisades tõsiasjade kirjeldusele nende analüüsi ja lõpetades kogu kirjutuse või selle üksiku jaotuse nende järeldustega, milledele pedagoog uurimise kokkuvõttes on tulnud.

Väga suur tähtsus on ka käsikirja vormistamise tehnikal. Kirjutada tuleb üksikute lehtede ühele küljele, jättes laiad ääred märkuste jaoks. Hiljem võib vajaduse korral lehed lahti lõigata ja käsikirja osi ümber paigutada, lehti kokku kleepides. Sel juhul ei kirjutata ümber varem väljakirjutatud tsitaate, faktide üleskirjutusi jne. (kui need on kirjutatud stiililiselt õigesti), vaid lihtsalt kleebitakse need tekstis vajalikku kohta.

Lõplikult valminud käsikiri tuleb kirjutusmasinal või käsitsi ümber kirjutada, kusjuures peetakse silmas ülalnimetatud reegleid (kirjutada lehe ühele küljele, jättes laiad ääred).

Mõningaid pedagoogide töös esinevaid puudusi

Pedagoogide tööd nende kogemuste üldistamise alal, mis saadetakse pedagoogilistele lugemistele ja teaduslik-praktilistele konverentsidele, on mõnedel juhtudel oluliselt puudulikud. Nende tüüpiliste puuduste tundmine aitab kasvatajal neid vältida.

1) Terve rea pedagoogilistele lugemistele saadetud tööde põhiliseks puuduseks on asjaolu, et töökogemused, millede alusel tehakse ühtesid või teisi järeldusi, ei ole neis selgelt ega täpselt kirjeldatud. Autorid kirjutavad pahatihti, et töökogemuste alusel nad on tulnud nendele ja nendele järeldustele, kuid ei kirjelda kogemusi endid; sellepärast on nende soovitusel kas mitte veenvad või korrutavad nad kõigile tuntud pedagoogika seisukohti.

2) Vahel esineb mittevastavus töö teema (pealkirja) ja ta sisu vahel.

3) Tööd haaravad sageli mitut küsimust, mis põhjustab kõikide küsimuste pealiskaudset valgustamist.

4) Algaja autori sageli esinevaks veaks on liiga ulatusliku teema valik. Autor ei tule toime sellise teema igakülgse selgitamise ülesandega.

5) Esineb juhtumeid, kus autor jutustab üksikasjaliselt sellest, missuguseid vahendeid ta on rakendanud kasvatus-töös, kuid jätab ütlemata, kuidas need vahendid mõjuvad kasvandikele, ega räägi tehtud töö tulemustest.

6) Mõnedes töödes puuduvad põhjendatud järeldused. Antakse vaid tehtud töö lihtne kirjeldus.

7) Kirjatöö ülesehitus on puudulikult läbi mõeldud. Üks ja seesama mõte kordub mitmes kohas.

* * *

Lõpuks peab ütleva, et pedagoogi töö tema kogemuste analüüsimise ja üldistamise alal mitte ainult soodustab paremate õppe- ja kasvatusmeetodite ning -vormide levimist, vaid aitab ka kaasa töö kvaliteedi parandamiseks kõige kogenumalgi pedagoogil, kes, kirjutades töökogemuslikku ettekannet või artiklit, tingimata mõtleb läbi oma tegevuse tulemused, leiab ettetulnud vigu ja eksitusi ning püüab neid edaspidi vältida.

Õpetajate ja teiste kasvatusasutuste töötajate liikumine oma kogemuste uurimise ja üldistamise alal on suure ühiskondliku tähtsusega, ta aitab kaasa kasvavate sugupõlvade kasvatus kvaliteedi ja õppeedukuse tõstmisele, aitab ületada pedagoogika teooria mahajäämust.

Prof. J. J. GOLANT

METOODILISE TÖÖ KOGEMUSTEST KOOLIS

Juba 1921. aastal märkis V. I. Lenin, et õpetajate praktikas kontrollitud töökogemused kuuluvad arvestamisele ja ärakasutamisele. 1931. aasta 5. septembri otsuses «Alg- ja keskkoolist» ja 1936. aasta 4. juuli otsuses «Pedoloogilistest moonutustest hariduse rahvakomissariaatide süsteemis» nõudis ÜK(b)P Keskkomitee koolide kogemuste uurimist ja üldistamist õppe-kasvatustöö kvaliteedi tõstmise ja pedagoogikateaduse arendamise eesmärgil.

Kooli kohta käivate Lenini juhiste ja partei otsuste alusel muutus koolikogemuste uurimise töö sõjajärgsetel aastatel tunduvalt hoogsamaks. Rohkearvulised konverentside ettekanded ja pedagoogika-ajakirjade artiklid, pedagoogilistele lugemistele esitatavate ettekannete arvuline kasv — see kõik tõendab kahtlemata, et nõukogude õpetajad on teadlikud oma kogemuste uurimise ning üldistamise tähtsusest ja püüavad sellest uurimisest aktiivselt osa võtta. Nende töös on aga veel olulisi puudusi.

Kaugelt suurem osa töödest on pühendatud üksikuile õppe- ja kasvatustöö küsimustele; seevastu on üksikute õpetajate ja tervete koolide töösüsteemi uurimine täiesti mitteküllaldane. Tööde enamik piirdub kogemuste kirjeldamisega, ei sisalda aga nende teoreetilist üldistamist. Ja ometi võivad teised õpetajad teistes tingimustes kasutada ainult sellist konkreetset materjali, mis on teoreetiliselt selgitatud.

Metoodikaküsimused, mis puudutavad õpetajate õppe- ja kasvatustöö kogemuste uurimist ning üldistamist õpetajate eneste poolt, on seni üsna vähe läbitöötamist leidnud, kuigi

õpetajad rõhutavad, et selline metoodika on hädasti vajalik.¹

Väga oluliseks puuduseks on ka see, et paljud koolijuhatajad ei ole veel küllalt teadlikud sellest, kui tähtis on õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmiseks kogemuste uurimine ja üldistamine.

Viimasel kahel aastal pühendab Leningradi linna haridusosakond rohkem tähelepanu koolide omal jõul toimuvale kogemuste uurimisele ja üldistamisele. Tehtava töö uurimine ja mõnele koolile osutatud aktiivne abi aitasid selgitada kogemuste üldistamise tähtsust meetoodilise juhtimise seisukohast. Ka meil oli võimalik koguda materjali mõningate küsimuste kohta, mis puutuvad nimetatud töö teostamise metoodikasse. Käesolev artikkel ongi pühendatud nende küsimuste valgustamisele.

Summeerides tööd eesrindlike kogemuste uurimise alal, mis viiakse läbi kooli juhtimise süsteemis, võib kindlaks teha järgmised selle uurimise põhiülesanded:

1. Koolide direktorid ja õppealajuhatajad uurisid üksikutes küsimustes kogenumate õpetajate tööd, et edasi anda nende kogemusi teistele õpetajatele, eriti algajaile. Tutvudes õpilaste vihikutega ühes kolmandas klassis, kus klassijuhatajaks on algaja õpetaja, avastas Leningradi kooli nr. 189 direktor terve rea puudusi: tehtavais kirjalikes töödes polnud kindlat süsteemi, nad olid kursuse üksikute jaotuste kohta ebaühtlaselt jaotatud, vigade parandus oli nõrk, vihikud väliselt korratud. Direktor uuris spetsiaalselt ühe kogunud õpetaja töö süsteemi ja tegi siis kolmanda klassi õpetajate ringile järgmise ettepaneku: metoodika käsiraamatu is leiduvate juhiste alusel võrrelda kogunud õpetaja tööd kahe algaja tööga ning formuleerida nõuded, mis tuleb

¹ Meie töö «Koolikogemuste arvestamisest ja üldistamisest», mis ilmus 1944. aastal, oli vaid esimeseks sammuks selle küsimuse läbitöötamisel. J. N. Poljakovi artiklis «Pedagoogika kogemused ja nende tähtsus» («Советская педагогика», 1950, nr. 6) käsitleti kogemuste uurimise küsimusi õpetajate täiendusinstituudi süsteemis.

M. N. Skatkini raamatu «Изучение и обобщение опыта школ и учителей» esimeses trükis ei ole kõnesoleva töö metoodika ja tehnika küsimusi kuigi palju valgustatud; 1952. aastal ilmunud teises trükis täiendati seda materjali mõningal määral, kuid ikka veel mitte küllaldaselt.

Lõpuks meenutame, et ajakirjas «Известия Академии Педагогических Наук РСФСР», anne 43, on käsitletud metoodika küsimusi teaduslike asutuste töö osas.

esitada õpilaste kirjatöödele ja nende vormistamisele vihkuis. Analoogiline töö viidi samas koolis läbi ka aritmeetika-ülesannete lahendamise kätteõpetamiseks 5. klassi õpilastele.

Esrindlikud koolidirektorid ja õppealajuhatajad kasutavad ulatuslikult seda kogemuste uurimise meetodit. Uuritavad küsimused tuleb aga selgitada teoreetiliselt, sest sel juhul on vastuvõetud otsused veenvad ja neid saab kiiresti juurutada õpetajate töö praktikasse.

2. Esrindlikud koolijuhatajad saavad nüüd ikka teadlikumaks sellest, et tähtis on uurida parimate õpetajate õppe- ja kasvatustöö süsteemi tervikuna, sest viimane määrabki õppe- ja kasvatustöö edu.

Sageli tekib küsimus: keda tuleb pidada pedagoogika meistriks ja kelle süsteemi on otstarbekohane uurida?

Leningradis kogutud materjali analüüsimine kinnitab järjest uuesti, et uurida tuleb nende õpetajate töö süsteemi, kelle õppetegevus on kõrgel ideelis-teoreetilisel tasemel, kes töötavad loovalt, kelles kooli nõuded leiavad elavat vastukaja, kes kindlustavad õpilaste kõrge õppe-edukuse. Kui õpetajal puuduvad selgesti esiletulevad positiivsed tööomadused, kui ta ei kindlusta kõrget õppeedukust, siis pole põhjust uurida ta töö süsteemi.

Mõnikord juhtub, et õpetaja teeb enda kallal palju tööd, et ta tunnid on huvitavad, et ta on õpilaste vastu tähelepanelik, kuid õppeedukus ei ole tema aines sellegipärast kuigi kõrge. Et avastada sellise nähtuse põhjused ja leida tingimused, millistel selle õpetaja töö tugevad küljed ometi võiksid anda positiivse efekti, on otstarbekohane uurida kogu ta õppetööd tervikuna. Meie ettepaneku kohaselt uuriti kahe õpetaja tööd, kusjuures selgus, et üks neist pöörab üsna vähe tähelepanu kordamisele, teine aga koduste ülesannete täitmise kontrollile. Väljaselgitatud puuduste kõrvaldamine lubas parandada nende õpetajate töö kvaliteeti ja võimaldas neil läheneda õigele õppetöö süsteemile.

3. Koolijuhatajad organiseerivad sageli kogemuste uurimist ja üldistamist neis küsimustes, mis antud koolis on mitterahuldavalt lahendatud, või ka nendes, mis kerkivad üles kooli kasvu protsessis. Sel juhul alustatakse koolis sellest, et osa õpetajaid¹ töötab uued kogemused läbi ja viib

¹ Siin tuleb rakendada ainekomisjone (Toimet.).

nad ellu; järgnevalt uuritakse tulemusi, tehakse vajalikud korrektiivid ja rakendatakse uued kogemused teistegi õpetajate töösse.

Leningradi koolis nr. 243 tehti 1951/52. õppe-aastal kindlaks, et õpilased on koduste ülesannetega üle koormatud ja et teadmiste süvendamiseks määratud ülesanded pole küllalt kindlasuunalised. Mitme õppeaine õpetajaist moodustati brigaad, mis korraldas ülesanded ümber ja laiendas siis oma kogemused teistele õppeainetele. 1952/53. õppe-aastal võttis sama kool uurimisele järgmised küsimused: ekskursioonide korraldamine füüsika kursuse teemadel kooli šeflusettevõttesse; ringide töö kui polütehnilise õpetamise tõhustamise vahend.

Leningradi kooli nr. 344 pedagoogide kollektiiv, püüdes tõsta oma töö taset, võttis koolis uurimisele küsimuse uue õppematerjali omandamisest tunnis ja küsimuse kõigi õppeainete õpetajate tööst õpilaste kõneoskuse arendamisel.

4. Seminaride, konverentside jne. ettekannetes ja kirjanduses leiduvate kogemuste kasutamist uuritakse esmalt väiksema arvu õpetajate poolt; alles pärast sellist kontrollimist hakatakse neid kogemusi rakendada kogu koolis. Seda teed kasutasid mõnede Leningradi koolide juhatajad, kes seadsid oma koolides sisse uue vigade parandamise süsteemi, õpilaste karakteristikate koostamise jne. Kogemuste esialgne kontrollimine on eriti otstarbekohane nende küsimuste puhul, kus seisukohad ei ole veel kindlalt välja kujunenud.

5. Paljudes koolides uurivad üksikud õpetajad kogemusi nende eneste poolt või teaduslike asutuste poolt püstitatud teemadel, mis ei ole eriti aktuaalsed koolile kui tervikule.

Ei või muidugi ütelda, et selliste teemade ülesseadmine ei ole lubatav, kuid nende läbitöötamine ei tohi varjutada antud kooli ees seisvaid pakilisi küsimusi, millede uurimine on vajalik kooli plaanipäraseks kasvuks.

Eespoolnimetatud ülesannete analüüs eesrindlike kogemuste uurimise alal viib meid järeldusele, et selle töö tähtsus kooli meetodilise juhtimise süsteemis on erakordselt suur. Kogemuste uurimine ja üldistamine aitab tõsta uuele kõrgemale astmele kooli töö taset ning lahendada koolil tekkivaid uusi ülesandeid. Õppe- ja kasvatustöö küsimuste kollektiivne läbitöötamine tagab üksikute pedagoogiliste

probleemide ühtlase lahendamise, ta aitab sel alusel kaasa õpetajate kollektiivi konsolideerimiseks.

Koolides kasutatakse teisi metoodilise juhtimise abinõusid, kuid kogemuste uurimisega võrreldes on nad vähem efektiivsed.

Neil juhtudel, kus õpetajad rikuvad pedagoogilise teooria ja praktika kindlalt väljakujunenud nõudeid, juhivad koolijuhatajad kas otseselt tähelepanu tehtud vigadele, mis tuleb likvideerida, või nõuavad õpetajailt vastavate kirjanuslike allikate täiendavat uurimist. See kõik on küll väga vajalik, kuid ometi ei stimuleeri see kollektiivi kui terviku kasvu.

Pedagoogiliste nõukogude koosolekuil, ainekomisjonides ja teistes kollegiaalsetes organites arutatakse mõnikord teoreetilisi küsimusi koolide õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmise eesmärgil. Sealjuures käsitletakse kooli kogemustest võetud materjale, näiteks küsimust näitlikkuse rakendamisest, küsimust õpilaste iseseisvast tööst tunnis, küsimust klassijuhataja töö planeerimisest jne. Sel korral kasutatakse aga kooli kogemusi «mälu järgi», mis järelikult ei võimalda sügavat praktika analüüsi.

Viimasel ajal korraldavad koolid järjest sagedamini lahtisi tunde; lahtisi õppeväliseid üritusi antud kooli või kogu rajooni koolide aktuaalsetes õppe- ja kasvatustöö metoodika küsimustes, nende küsimuste järgneva kollektiivse aruteluga. See õpetajate metoodilise juhtimise liik on kahtlemata kasulik, sest ta võimaldab hinnata konkreetset tööd ja samal ajal arutada mõningaid ühiseid küsimusi. Kuid sellelgi on piiratud tähtsus, sest ülesseatud küsimusi vaadeldakse harilikult teatud kindla olukorra seisukohalt, tehtud järeldusi aga kontrollitakse suhteliselt väikese materjali varal.

Erinevalt teistest koolisisesest metoodilise juhtimise viisidest võimaldab õpetajate eesrindlike kogemuste uurimine ja üldistamine süstemaatiliselt tõsta õppe- ja kasvatustöö kvaliteeti, aluseks võttes õpetajate töösüsteemi sügava tundmise. See tegevus aitab kaasa teooria ja praktika ühtsusel rajaneva metoodilise loova töö arendamiseks. Töösse tõmmatakse kaasa arvukas grupp õpetajaid, kes kontrollivad vastuvõetud ettepanekuid praktikas. Seepärast on kogemuste uurimine ja üldistamine mitte ainult vajalik abinõu

pedagoogikateaduse arendamiseks, vaid ka kõige tähtsam, kõige efektiivsem koolisisese meetodilise juhtimise vahend, millega taotletakse kooli kui ühtse terviku kasvu.

Juba praegu on välja kujunenud teatud tingimused, millel õpetajate kogemuste uurimine on tõepoolest kõige tähtsam pedagoogilise juhtimise abinõu. Neist tingimustest nimetame need, mis on esile tulnud meie poolt uuritud kogemustes.

Kogemuste uurimisest ja üldistamisest peab osa võtma kogu koolikollektiiv või vähemalt suurem osa sellest.

Leningradi koolis nr. 243 eraldati koduste ülesannete küsimuse läbitöötamiseks grupp vene keele ja kirjanduse, maateaduse, ajaloo ja loodusteaduse õpetajaid. Pedagoogilise nõukogu istungil määrati kindlaks lähtepunktid koduste ülesannete paremaks täitmiseks: ülesannete hoolikam ettevalmistamine õpilastega tunni ajal, õpilaste mõtte-tegevuse aktiveerimine ülesannete täitmise protsessis, ettetulevate raskuste oma jõul ületamise oskuse kasvamine õpilastel, lastevanemate järelevalve kõvendamine laste koduse töö järele. Teema kallal töötavad õpetajad hakkasid taotlema uue materjali paremat omandamist õpilaste poolt tunni ajal; raskemaile kodustele ülesannetele lisati juurde üksikasjalised seletused, mõnikord aga loeti ja selgitati klassis õpiku materjali. Ühtlasi muudeti ülesanded komplitseeritumaks. Paljudel juhtudel tuli vastata 1—2 küsimusele, mis nõudsid tõsist mõtlemistööd (materjali grupeerimine, olulise esiletõstmine, võrdlemine, seletuste andmine mõnesuguste faktide kohta, materjali praktilise tähtsuse selgitamine jne.). Mitmekesistati ka töö vorme: õpilased pidid koostama vastuse plaane üksikute küsimuste kohta, nad hakkasid sagedamini valmistama jõukohaseid tabelleid ja skeeme, millede koostamine ei nõua suurt ajakulu. Õpetajad kontrollisid perioodiliselt, kui palju aega kulus üksikuil õpilastel (tugevatel, keskpärastel, nõrkadel) ülesannete täitmiseks; nad abistasid abivajavaid õpilasi. Laste vaatlemisest võtsid osa ka lastevanemad, kusjuures üks neist, kes oli vaadelnud oma tütre tööd, andis pedagoogilises nõukogus huvitava kirjelduse oma vaatluste tulemustest; ta kõneles, millises järjekorras tütarlaps oma ülesandeid tegi, kui palju aega tal tundide ettevalmistamiseks kulus, kui suurt

huvi ta materjali vastu ilmutas ja mis küsimused ning raskused tal tekkisid.

Selle õpetajate grupi poolt kogutud materjal arutati läbi ainekomisjonides ja pedagoogilises nõukogus. Kooli direktor ja õppealajuhataja kontrollisid süstemaatiliselt vastu võetud otsuste täitmist; õpetajaid paluti anda aasta-aruan-des koduste ülesannete ümberkorraldamise kirjeldus. Õpetajate hinnangute ja kooli aruande järgi tõstis see kollektiivne töö tunduvalt koduste ülesannete organiseerimise ning täitmise kvaliteeti.

Eespool, iseloomustades praegust olukorda kogemuste uurimise alal, rõhutasime juba, et tuleb kindlustada saadud andmete teoreetiline analüüs. Kui eesrindlikke kogemusi tahetakse kasutada ka teistes tingimustes, siis ainult nende teoreetiliste aluste tundmine saabki anda selgust selle kohta, millal, mis kujul ja milliste muudatustega on võimalik neid kogemusi kasutada.

Eesrindlike kogemuste materjali analüüsimine ja üldistamine on keerukas töö. Eriti tuleb rõhutada, et selle töö edukaks läbiviimiseks tuleb uurida mitte üksnes õpetaja, vaid ka õpilaste tööd. Ainult õppe- ja kasvatusprotsessi igakülgne uurimine võib anda materjali õpilaste mõjutamise abinõude tõhususe selgitamiseks, õppe- ja kasvatus töö kõrgeima efektiivsuse tingimuste kindlaksmääramiseks.

Kuid rõhuv enamus õpetajaid ei pööra kahjuks oma töödes küllaldast tähelepanu asja sellele küljele. Harilikult räägivad õpetajad, mida nad ise tegid (kirjeldasid, demonstreerisid, seletasid jne.) ja milliste lõpptulemusteni nad jõudsid. Oma töödes ei räägi nad aga harilikult sellest, kuidas õpilased õppematerjali vastu võtsid, kuidas nad tundides töötasid, kuidas nad ületasid üksikuid õppe- ja kasvatusprotsessi etappidel ettetulnud raskusi. Selline materjal ei võimalda konkreetselt selgitada õpetajate edu põhjusi.

Kogemuste analüüsimine ja üldistamine nõuab teatud teoreetilist ettevalmistust. Ainult pedagoogikateaduse saavutustele tuginedes saab ära märkida vaatluste objekti ja teha kogutud materjalist õiged järeldused. Kogemused näitavad, et kõige paremaid tulemusi saavutatakse neis koolides, kus kogemuste uurimist ja üldistamist juhivad direktor või õppealajuhataja, äärmisel juhul aga ainekomisjoni

esindaja või mõni kogunud õpetaja, kes antud küsimuses hästi orienteerub.

* * *

Vaadelgem nüüd mõningaid küsimusi kogemuste uurimise meetodika alalt, mis tekkisid ja leidsid eduka lahenduse Leningradi eesrindlike koolide ning õpetajate praktikas.

Iga probleemi uurimisel on tähtis juba esimeses staadiumis tutvuda vastava kirjandusega, et orienteeruda selles, kuidas üksikud küsimused üles seatakse, millised neist on juba lahendatud ja kuidas, millised aga on veel vaieldavad või on alles üles seadmata. Samal eesmärgil tutvutakse eelnevalt ka koolide kogemustega.

Pärast eelnevat tutvumist küsimusega on vaja, nagu kinnitavad meiegi kogemused, koostada vaatluste kava või formuleerida esialgsed seisukohad uuritava küsimuse kohta.

Koduste ülesannete küsimuse läbitöötamisel koostati Leningradi koolis nr. 243 järgmine programm:

1. Ülesannete iseloom: ideeline suunitlus, eeldatav loogiline töö, harjutused, materjali fikseerimise viis.

2. Eelnevad seletused ülesande juurde: millele tuleb pöörata tähelepanu, kuidas tuleb töö teostada, missugused raskused võivad esile kerkida ja kuidas neid saab ületada.

3. Kui palju aega kulub ülesande täitmiseks tugevatel, keskpärastel ja nõrkadel õpilastel.

4. Koduste ülesannete kontroll: kontrolli organiseerimine; faktilise materjali ja üldistuste omandamise, kätteõpitud oskuste ning vilumuse kontroll; ülesande vormistamise kontroll.

5. Individuaalne lähenemine õpilastele: individuaalsed ülesanded, abistamine ja kontroll.

Õpetaja töö süsteemi uurimisel on väga tähtis ära märkida selle uurimise esialgne plaan. Asi on selles, et eesrindlike õpetajate töö süsteemis on tavaliselt mõningaid jooni, mis on omased ainult õpetajale ja teevad edukaks tema töö. Ülesanne seisab selles, et välja selgitada need jooned ja uurida nende mõju töö üldtulemustele.

Õpetaja J. V. K o k s a n o v a töö süsteemi uurimisel selgitati välja järgmised iseloomulikud jooned:

1. Tundide hoolikas ettevalmistamine, mis tagab nende kindla organiseerituse ja õpilaste intensiivse mõtlemistöö; läbimõeldud küsimused õpilastelt vastuste saamiseks.

2. Väga suur tähelepanu aine omandamisele tunni ajal; mitmesuguste abinõude kasutamine sellise omandamise võimaldamiseks.

3. Rohkearvuliselt hindeid igal veerandaastal iga õpilase kohta.

4. Individuaalne lähenemine õpilastele õppetöö käigus.

Leningradi kooli nr. 366 klassijuhataja I. P. Tetjujeva töö süsteemis märgiti ära järgmist;

1. Väga suur tähelepanu üksikute õpetajate töö koordineerimise küsimustele.

2. Õpilaste igakülgne, sügav tundmaõppimine.

3. Õpilaste harjutamine iseseisva õppimisega ja iseseisva ühiskondliku tegevusega.

4. Töö üksikasjaline planeerimine igaks veerandaastaks.

Pärast õpetaja töö iseloomulikumate joonte väljaselgitamist seisis ülesanne selles, et uurida nende mõju (nende vastastikusel seoses) õppe- ja kasvatustöö käigule ning tulemustele. Seepärast tuli selles tasapinnas analüüsida kõik õpetaja töö lülid: tundideks ettevalmistumine, uue materjali esitamine, selle selgitamine ja kinnistamine tunnis, koduste ülesannete läbitöötamine, läbivõetu kordamine, teadmiste arvestus. Täpselt niisamuti oli klassijuhataja töö iseloomustamiseks tarvis tundma õppida kogu ta tööd õpilaste õppe edukuse, nende kultuurilise ning moraalse taseme tõstmisel, kogu ta tööd teiste sama klassi õpetajatega, komsomoli- ja pionieriorganisatsiooniga, üksikute õpilastega ja õpilaste vanematega.

Õpetaja ja klassijuhataja töö süsteemi uurimisel ei tohi piirduda üksikute tundide või klassiväliste ürituste analüüsiga. Õppetöö vaatlemist tuleb toimetada mitme teema või kõige vähemalt ühe suure teema ulatuses; klassijuhataja töö vaatlemine peab haarama terve veerandaasta, sest see on kõige lühem omaette tööplaaniga ajalõik. Ainult sel juhul saab uurida ja läbi analüüsida kõik õppe- ja kasvatustsütsessi lülid.

Et kogemuste uurimise käigus tuleb fikseerida mitte ainult õpetaja, vaid ka õpilaste tegevus, omandab suure tähtsuse küsimus materjali fikseerimise süsteemist.

Kui vaatluse läbiviijaks on teine õpetaja, on otstarbekohane teha üleskirjutusi kolmes rubriigis: esimesse kantakse õpetaja ütlused ja tegevus, teise õpilaste omad, kolmandasse vaatleja vastavad lühimärkused. Fikseerida tuleb õpetaja ja õpilaste see tegevus, mis on tähtis õppe- ja kasvatustöö protsessi mõistmise seisukohast (demonstreerimine, iseloomulikud liigutused, käte tõstmine, tähelepanu pingelisus jms.). Uuritava küsimusega otseselt seotud materjal fikseeritakse üksikasjaliselt, teised tunni elemendid märgitakse lühidalt. Ometi peavad üleskirjutused andma kujutluse tunni või ürituse kohta tervikuna.

Ülestähendatud tunni või klassivälise ürituse analüüsimisel antakse sellest kui tervikust üsna lühike karakteristika (sisu, läbiviimise meetodika ja tulemuste seisukohast), siis aga analüüsitakse materjal üksikasjaliselt nende küsimuste järgi, mida näeb ette vaatluste kava.

Kooli kogemuste uurimisel ei ole eriliste vaatlejate määramine alati võimalik, sest õpetaja tööülesanded langevad enamasti ühte. Isegi siis, kui vaatlused viiakse läbi direktori või õppealajuhataja poolt, ei ole neil pahatihti võimalik viibida kõigis antud teema tundides. Meie tähelepanekud on näidanud, et sellistel juhtudel võib kasutada kogemuste uurimistöös osavõtva õpetaja enda üleskirjutusi. Kui õpetaja tunneb hästi vaatluse kava, kui tunni plaan on tal hoolikalt välja töötatud ning kui ta arvestab uuritavat küsimust, kui vastamiseks on aegsasti valitud kindlad õpilased, siis võib õpetaja ilma suurema vaevata fikseerida samal päeval need tunni materjalid (omapoolsed küsimused, mida plaan ette ei näidanud, õpilaste tüüpilised vastused), mis on tähtsad tunni analüüsimiseks antud teema seisukohast.

Tundide ja õppevälise ürituste üleskirjutused on selleks põhimaterjaliks, mida analüüsitakse kogemuste üldistamise protsessis. Selle kõrval kasutatakse üksikutes küsimustes õpetaja ja õpilaste kirjalikku dokumentatsiooni: tööplaan, klassi päevaraamatuid, õpetajate päevaraamatuid, õpilaste vihikuid, nende poolt valmistatud õppevahendeid, seinalehtede materjale jne. Mõnedel teemadel, näiteks koduste ülesannete küsimuses, viiakse läbi üksikute õpilaste vaatlusi, korraldatakse vestlusi nende enestega, nende vanematega, seltsimeestega jne.

Suurema osa teemade puhul on aga otsustav tähtsus tun-

dide ja kollektiivsete ürituste üleskirjutustel, — sellele materjalile tuleb pühendada peamine tähelepanu.

Suurimad töörasekused tekivad kogemuste üldistamisel. Me näitame konkreetse materjali varal, et hulga üldistusi saab teha kooli pedagoogilise juhtimise protsessis.

Leningradi kooli nr. 240 õppealajuhataja uuris õpetaja Pokrovskaja tööd. Käsitledes teemat «Elekter» suutis õpetaja Pokrovskaja, rikkumata teadmiste süsteemi ja käsitluse loogikat, mitte ainult tutvustada õpilasi tundide ajal vene teadlaste Petrovi, Jablotškovi, Lodõgini ja teiste tegevuse tähtsusega (nende teadlaste silmapaistvat osa teaduses valgustati vastavate eriküsimuste käsitlemisel), vaid andis ka konkreetse pildi nende poolt korraldatud katsetest, kusjuures õpilased tegid mõned katsed (elementaarsel kujul) ise. Läbiviidud töö alusel tulid õpilased iseseisvalt järeldusele, et elektrivalguse küsimuste läbitöötamisel oli vene teadlastel tähtis osa. Õpilastes süvenes rahvusliku uhkuse tunne vene teadlaste saavutuste üle.

Täiendavalt viidi suure vaimustusega läbi õhtu teemal «Vene valgus», kus õpilased esinesid lühikeste sõnavõttudega ja demonstreerisid vastavaid katseid. Nad valmistasid oma esinemist väga hea meelega ette ja ilmutasid head materjali tundmist.

Eespoolmainitu alusel tehti järgmised järeldused:

1. Eesrindliku vene teaduse saavutuste tundmaõppimisel ja seoses sellega rahvusliku uhkustunde kasvatamisel on väga suure positiivse tähtsusega õpilaste konkreetne tutvustamine väljapaistvate kodumaa teadlaste töödega ja mõnede nende katsete kordamine.

2. On väga tähtis, et järeldus vene teadlaste eesrindlikust osast läbivõetava küsimuse läbitöötamisel kujuneks õpilastel kindlalt ja teadlikult konkreetse õppematerjali alusel.

3. Kasvatuslikult on väga tähtis, et õpilased demonstreeksid seejärel iseseisvalt vene teadlaste mõningaid katseid ja teeksid vastavat selgitustööd teiste õpilaste hulgas õhtutel, kontsertidel jne.

Otstarbekohane oleks teha taolist tööd mitte üksnes füüsikas, vaid ka teistes õppeainetes ja teiste teemade kohta. Kuid ka praegusel kujul olid tehtud järeldused koolile abiks kasvatava õpetamise põhimõtte parema rakendamise mõt-

tes. Nad rikastasid üldist ja erialast metoodikat uue materjaliga sõna ja teo osa kohta nõukogude inimese omaduste kasvatamisel õpilastes.

Leningradi kooli nr. 344 õpetaja K. A. Grigorjeva rakendas vigade parandamisel 5. klassis Õpetajate Täiendusinstituudi poolt soovitatud täiustatud töösüsteemi. Te analüüsis tunnis tüüpilised vead; siis kirjutasid õpilased välja need sõnad, kus vead esinesid, ja nimetasid reeglid, mis sealjuures olid tähele panemata jäänud, tuues ühtlasi 3—4 uut näidet iga reegli kohta. Kuid õpilased, rutates ülesande täitmisega, tegid uusi vigu. Selle raskuse kõrvaldamiseks tegi K. A. Grigorjeva töösüsteemis väiksemaid muudatusi, mis andsid häid tulemusi: õpilaste vigadest saadi iga kord jagu, nende kirjaoskus paranes. Need muudatused seisid järgmistes vigade parandamise kohta käivates nõuetes, mis soovitati siis teistelegi õpetajatele:

1. Pidades täpset vigade arvestust, jälgib õpetaja õpilaste kirjaoskuses toimuvaid muutusi ja valib sel alusel välja vead kollektiivseks läbitöötamiseks klassis.

2. Olenevalt õpilaste ettevalmistuse astmest märgitakse vihikuis leiduvad vead alguses mahatõmbamisega, siis allakriipsutamise ja lõpuks ääremärkuste tegemise teel.

3. Õpetaja näitab igale õpilasele kätte need sõnad ja väljendused, milledes õpilane tegi vigu ja millede kallal tal tuleb teha eraldi tööd: kirjutada vihikusse õigesti kirjutatud sõna, nimetada tähelepanemata jäänud reegel, tuua selle reegli kohta uusi näiteid. Selliseid sõnu ei tohi olla rohkem kui neli või viis.

Matemaatika õpetaja J. V. K o k s a n o v a töö uurimisel pandi tema kutsetegevuses tähele järgmisi põhilisi iseärasusi:

1. J. V. Koksanova tundide plaanid näevad ette mitmesuguseid harjutusi, mis nõuavad õpilastelt mõtlemistööd. Neid harjutusi antakse läbivõetud uue materjali paremaks selgitamiseks ja fikseerimiseks, samuti koduste ülesannete täitmise kontrollimiseks. Plaanides on ette nähtud, keda õpilastest tuleb küsitleda ja mis küsimuses.

2. Tunnis tehakse palju tööd õpetaja poolt esitatud uue materjali kinnistamiseks. Selle eesmärgiga pannakse õpilased seda materjali võimalust mööda iseseisvalt reprodutseerima; sellega tehakse mitmesuguseid harjutusi. Mõni-

kord töötatakse õpikuga ka vanemais klassides. Uue materjaliga korraldatakse palju suulisi harjutusi.

3. Õpetaja püüab süstemaatiliselt jälgida õpilaste edusamme: ta küsitleb neid sageli, annab hindeid koduste tööde ja uue materjaliga ülesannete täitmise eest.

4. Õpetaja töötab intensiivselt õpilaste vigade kallal. Ta kannab vead erilisse vihikusse ja määrab ligikaudsed tähtajad lünkade likvideerimiseks õpilaste teadmistes. Suurt tähelepanu pööratakse individuaalsele tööle õpilastega, — nii tunnis (harjutuste variandid) kui ka kodus (individuaalsed kodused ülesanded).

Eespoolkirjeldatud jooned J. V. Koksanova õpetajatöös on omavahel tihedas seoses. Selle töö iseloomustuseks on: mitmekesised pedagoogilised võtted, mille eesmärgiks on õpilaste mõtetegevuse aktiveerimine ja põhiteadmiste omandamine tunni ajal; kogu klassi aktiivne töö tunni ajal; õpilaste hoolikas jälgimine ja nende töös esinevate individuaalsete puuduste süstemaatiline kõrvaldamine. Kõik need iseloomulikud jooned kokku kindlustavad J. V. Koksanova õpilaste kõrge õppeedukuse, nende teadmiste kõrge taseme.

Klassijuhataja I. P. Tetjujeva töös võis kindlaks teha järgmised põhilised iseärasused:

1. Ta pühendab väga palju tähelepanu kasvatustööle, esijoones aga teadmiste omandamise kvaliteedi tõstmisele, õpilaste tutvustamisele jooksvate sündmustega ja üksmeelse kollektiivi loomisele pioneeriorganisatsiooni kaasabil.

2. Ta omistab väga suurt tähelepanu oma klassi õpetajate töö koordineerimisele; selleks käib ta sageli nende tunde kuulamas ja arutleb nendega raskuste ületamise viise. Paralleelselt klassi õpetajate nõupidamistega võtab I. P. Tetjujeva sageli ette individuaalseid vestlusi õpetajatega, tuginedes sealjuures ka teiste õpetajate kogemustele.

3. I. P. Tetjujeva püüab õpilasi põhjalikult tundma õppida, tehes nendega läbimõeldud individuaalset tööd. Ta selgitab nende elutingimusi, organiseerib neile vajalikku abi, hoolitseb nende tervise eest, sageli vestleb nendega.

4. Oma töös üksikute õpilastega püüab I. P. Tetjujeva arendada neis iseseisvust: töö organiseerimise oskust, oskust töötada minimaalse energiakuluga, koosoleku juha-

tamise oskust, ühiskondlike ülesannete vastutustundega täitmist, nõudlikku suhtumist oma töösse.

5. I. P. Tetjujeva veerandaasta-plaanid on väga üksikasjalised. Neis on kindlaks määratud tööülesanded ja konkreetsed abinõud. Tähtis koht on neis individuaalsel tööülesannete õpilastega.

I. P. Tetjujeva kogemused näitavad klassijuhataja ja õpetajate koostöö tähtsust, nad näitavad, et õpilaste elutingimustele tuleb osutada maksimaalset tähelepanu, ja annavad materjali selle kohta, kuidas kasvataja juhtiv osa on ühendatav õpilaste iseseisvusega.

Koolide töötajate poolt tehtud järeldused, mida me siin esitasime, ei sisalda laiemaid teoreetilisi üldistusi. Kuid sellelgi kujul aitasid nad kaasa õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmiseks, kooli kui terviku kasvuks.

Oma tähelepanekute alusel peame võimalikuks püstitada mõningaid üldisi seisukohti eesrindlike koolikogemuste meetodilise üldistamise kohta.

Üksikute küsimuste uurimisel, seda enam aga õpetaja töö süsteemi uurimisel, tuleb kontrollida kasutatud pedagoogiliste vahendite mõju kõigile õppe- ja kasvatustöö protsessi lülidele. Uus võte, mida kasutas eespoolnimetatud õpetaja Pokrovskaja õpilaste tutvustamisel eesrindliku vene teaduse saavutustega, kajastus nii sissejuhatavas vestluses kui ka laboratoorses töös, kokkuvõtte-töös ja klassivälises töös. Õpetaja J. V. Koksanova süsteemis osutati suurt tähelepanu õpilaste individuaalsele tundmaõppimisele; see avaldas mõju tundide ettevalmistamisele, tunnis tehtavaile harjutustele, koduste ülesannete iseloomule ja teadmiste arvestamise süsteemile.

Õppetöö protsessi kõigi lülide uurimine võimaldab kindlaks teha omavahelist seost nähtuste vahel, s. o. lahendada kogemuste üldistamise tähtis ülesanne.

Tähtis on, et pedagoogilisi nähtusi ei uuritaks ainult nende omavahelises seoses, vaid ka nende arenemises. Teatavasti peavad õppe- ja kasvatustöö meetodika ja organisatsioon muutuma sedamööda, kuidas õpilased vanemaks saavad. Töö väärnähtused seletuvad pahatihti sellega, et näit. 9. klassis on tunni käik samasugune kui 5. klassis ja et klassijuhatajad ei muuda õpilaste juhtimise stiili, kui õpilased vanemaks saavad. Pedagoogika küsimuste läbi-

töötamisel on seepärast otstarbekohane uurida mitmesu-
guste klasside kogemusi, et saaks kindlaks määrata aset-
leidvaid muudatusi. Koduste ülesannete iseloomu uurimisel
märgiti Leningradi koolis nr. 243 mõningaid viise, kuidas
teha ülesandeid raskemaks, vastavalt õpilaste eale, ja
nimelt: esitatavate võrdluste järk-järguline raskemaks
tegemine (võrdluse tunnuste kättejuhatamine õpetaja poolt,
võrreldavate tunnuste iseseisev kindlakstegemine, võrdluse
objektide iseseisev valik); ülesande vormistusviisi raske-
maks tegemine (vastuse andmine õpetaja plaani järgi,
plaani iseseisev koostamine, teesid kahesuguse allika
järgi) jne. Vigade parandamisel kooli nr. 344 õpetaja
K. A. Grigorjeva poolt seisis raskemaks tegemine vigade
äramärgimise viisi muutmises (mahatõmbamine, allakriip-
sutamine, ääremärgused), iseseisvuse suurendamises harju-
tuste valikul (töö õpetaja juhiste järgi, harjutuste iseseisev
valik õpetaja nõuandel).

Kogemusi üldistada — see tähendab mitte ainult formu-
leerida üldisi seisukohti õppe- ja kasvatustöö läbiviimise
meetodite kohta, mitte ainult kinnitada neid seisukohti fak-
tidega, vaid ka seletada neid nõukogude pedagoogika teo-
ria kohaselt.

Õpilaste iseseisva töö positiivne tähtsus rahvusliku
uhkuse kasvatamisel põhines õpetaja Pokrovskaja töös
V. I. Lenini juhistel teadvuse iseseisva töö osast veendu-
muste kujunemisel. Õpetaja K. A. Grigorjeva kogemustes
oli ülemmäära (mitte rohkem kui 4—5 sõna) ja vigade
parandamise järkjärgulise täiendamise teoreetiliseks põh-
jenduseks nõue, et iseseisev töö peab olema jõukohane ja
et iseseisvus peab järk-järgult kasvama «sedamööda, kui-
das kursust omandatakse» (ÜK(b)P Keskkomitee määru-
sist 25. augustist 1932 «Alg- ja keskkooli õppeprogrammi-
dest ja režiimist»).

Esitatavate seisukohtade teoreetiline mõtestamine on
mõnelegi õpetajale ikka veel tõsiseks raskuseks. Selles suhtes
tekkivate raskuste kõrvaldamisel peab olema suureks
abiks koolide juhtivate töötajate teoreetilise ettevalmistuse
taseme tõstmine, samuti koostöö pedagoogide-teoreetikute
ja õpetajate-praktikute vahel.

Suuri raskusi esineb ka eesrindlike pedagoogiliste koge-
muste levitamisel ja juurutamisel. Väärtuslikud kogemused

ei jõua mitte alati õpetajani; kui nad aga jõuavadki temani, ei oska ta mitte alati leida neile loovat rakendust antud konkreetsetes tingimustes.

Kui eesrindlike kogemuste uurimine ja üldistamine on koolis õigesti korraldatud, siis on nende praktikasse juurutamine kergem, sest töö küsimusi, töö ülesandeid, teostamise raskusi, töö tulemusi ja saavutusi arutletakse süsteemaatiliselts.

Nagu eespool märgitud, antakse uurimiseks esitatavad küsimused kõigepealt läbivaatamiseks pedagoogilisele nõukogule või teistele kooli kollektiivsetele organitele. Sel teel saavad need küsimused kogu kooli ühisomandiks. Töö protsessis asetleidvad arutelud ja lahtised tunnid aitavad kaasa uuritavate küsimuste sügavamaks mõistmiseks. Lõplik arutamine kollektiivsetes organites (klassi õpetajate ringides, ainekomisjonides, pedagoogilises nõukogus) ja edasine laialdane kontrollimine praktikas, mis võetakse harilikult ette arutlemise tulemusena, loovad soodsad tingimused saadud positiivsete kogemuste juurutamiseks.

Koolisisese meetoodilise juhtimise korras teostatav kogemuste uurimine ja üldistamine on vajalik kõigepealt kooli oma vajaduste rahuldamiseks. Kui aga töö annab positiivseid tulemusi, kui ta temaatika on aktuaalne teistelegi koolidele ja pedagoogika teooriale, siis kandub ta loomulikult kooli piiridest kaugemale: rajooni-, linna- ja oblastikonverentside või vabariiklikule konverentsile, pedagoogilistele lugemistele, ajakirjandusse. Asja selline käik kujuneb täiesti loomulikult, kui tööd tehakse süvenenult, kui suhtumine töösse on tõsine ja kogemusliku materjali üldistamine põhjalik.

* * *

Kõike eespoolöeldut kokku võttes võib teha järgmised järeldused:

1. Eesrindlike kogemuste uurimine ja üldistamine on õppe- ja kasvatustöö koolisisese juhtimise tähtsamaid vorme.

2. Koolide praktikas õigustas end järgmine suund eesrindlike kogemuste uurimiseks ja üldistamiseks kooli juhtimise süsteemis: positiivsete kogemuste uurimine üksikute pedagoogiliste küsimuste järgi eesmärgiga kasutada neid kogemusi kõigi õpetajate töös; õpetajate-pedagoogikameistrite töö süsteemi uurimine eesmärgiga võimaldada selle

süsteemi rakendamist kooli pedagoogide kollektiivi poolt, uute kogemuste organiseerimine ja uurimine koolil tekkinud uutes küsimustes ja ka neis küsimustes, mis koolis on lahendatud mitterahuldavalt; teistelt koolidelt saadud kogemuste kontrollimine.

3. Eesrindlike kogemuste efektiivse uurimise ja üldistamise olulisteks tingimusteks on: kooli aktuaalsete ülesannete lahendamist taotlev töösuund; töö täitmise kollektiivne iseloom; õpilastele avaldatava mõju hoolikas uurimine; kogemuste uurimise ühendamine kogemuste üldistamisega.

4. Eesrindlike kogemuste uurimisele peab eelnema vaatluste programmi väljatöötamine või esialgsete teeside püstitamine, mis edaspidi tulevad kontrollida.

5. Elava pedagoogilise protsessi kohta käivat pedagoogilist materjali fikseerib tunniandja või mõni teine õpetaja. Mõlemal juhul tuleb fikseerida nii õpetajate kui ka õpilaste tegevus, sest ainult sel juhul on võimalik pedagoogilise protsessi konkreetne analüüs.

6. Kogemuste üldistamine eeldab kogutud materjali teoreetilist analüüsimist ja tõlgitsemist. Sellel eesmärgil uuritakse pedagoogilisi nähtusi nende omavahelises seoses ning nende arenemise käigus.

7. Õpetaja töö süsteemi uurimisel tuuakse esile ta kõige iseloomulikud jooned, mida vaadeldakse vastastikusel seoses pedagoogilise tegevuse teiste külgedega.

8. Eesrindlike kogemuste juurutamine sama kooli teiste õpetajate praktikasse, mis on küllaltki raske ülesanne, kerendatakse kogemuste plaanipärase uurimisega ja üldistamisega kooli metoodilise juhtimise süsteemis, sest vastavad materjalid tulevad süstemaatiliselt arutlemisele ja kontrollimisele kogu kollektiivi poolt.

Eesrindlike kogemuste uurimine ja üldistamine on keeruline töö. See vajab sihikindlust, loovat lähenemist, uuritavale küsimusele, tähelepanu töö läbiviimise tehnika suhtes ja tulemuste põhjalikku analüüsi.

Nõukogude õpetajate ja koolide auasjaks on laialdaselt arendada kogemuste uurimist ja üldistamist ning sellel alusel tõsta õppe- ja kasvatustöö iseloomu nende suurte ülesannete tasemele, mis on püstitatud koolide ette NLKP XIX kongressi ajalooliste otsustega.

ÕPETAJA TÖÖ SÜSTEEMI UURIMISEST KOOLI JUHTKONNA POOLT

(Himki I. keskkooli õpetaja N. G. Dairi artikli järgi)¹

Pedagoogilises kirjanduses esineb üha enam arvamusi, et õpetaja tööd tuleb uurida mitte üksikute tundide põhjal, vaid kogu tema töö süsteemi ulatuses. Teiselt poolt on avaldatud mõtteid, et niisugust uurimust ei ole võimalik ette võtta selle töö keerulisuse tõttu.

Käesoleva artikli eesmärgiks on seda probleemi selgitada järgmiste küsimuste ulatuses: Mida mõista õpetaja töö süsteemi all? Missuguseid eeliseid omab õpetaja töö süsteemi uurimine, võrreldes üksikute tundide või teatud tööloikude uurimisega? Kuidas teostada uurimist?

Õpetaja töö süsteemist

Kõigepealt on tarvis selgust järgmistes küsimustes: Kas on üldse võimalik kõnelda erinevatest süsteemidest õpetamisel? Kas sama aine ja klassi õpetajad, kes töötavad sama programmi, sama ainemetoodika ja samade õpikute alusel, ei oma sarnast õpetamise süsteemi?

Koolipraktika näitab iga päev, et kuigi õpetajad töötavad ühesuguste programmide ja õpikute ja sama ainemetoodika alusel, teostavad nad erinevalt pedagoogilisi protsesse, omavad erinevaid töövõtteid ühe või teise küsimuse lahendamisel.

¹ Н. Г. Дайри, Об изучении системы работы учителя руководителями школ, «Изучение и распространение опыта передовых учителей», Изд АПН РСФСР, М. 1954.

Metoodika ei anna valmisretsepte, mida õpetajad võiksid omaks võtta. Vastupidi: igal õpetajal tuleb enesel lahendada küsimus, toetudes pedagoogikateadusele ja ainemetoodikale, missuguseid põhimõtteid, meetodeid, pedagoogilisi võtteid peab ta rakendama ühe või teise aineosa käsitlemisel, mis on ette nähtud programmis. Valmis, konkreetset plaani selle kohta ei leia ta kusagilt.

Esitame mõned näited. Pedagoogika ja ainemetoodikad osutavad niisugusele meetodile nagu vestlus ning näitavad selle tähtsust ja kasutamist, tuues konkreetseid näiteid vestlusmeetodi otstarbekohase ja oskusliku kasutamise kohta ja vastupidi. Kuid näiteks ükski geograafia või loodusloo metoodika ei määra ära, missugustes tundides, missuguste küsimuste puhul kasutada vestlust. Metoodika ei saagi seda määrata, sest ühe või teise materjali käsitlemisel võivad ühesuguseid häid resultate anda mitmesugused meetodid, nii et ei ole õige nõuda ainult ühe, teatud meetodi kasutamist. Tähendab, vestlusmeetodi rakendamise küsimuse teatud aineosa käsitlemisel peab otsustama õpetaja, luues enesele kindla süsteemi selle kasutamises oma pedagoogilises protsessis.

Pedagoogilises kirjanduses on palju kõneldud kordamise tähtsusest, on välja töötatud konkreetsed plaanid ja kordamise võtted. Tarvitseb aga külastada eri õpetajate samateemalisi tunde, kui selgub, et samadele pedagoogilistele printsiipidele rajatud kordamist teostab iga õpetaja erinevalt. Seega iga õpetaja, suhtudes loominguliselt oma töösse, omab õppeprotsessi teostamisel omapäraseid jooni ja töövõtteid, mis kujunevad välja pedagoogika ja ainemetoodika nõuete rakendamisel praktikas. See ongi selle õpetaja töö süsteem, mis erineb teiste õpetajate omast.

Õpetaja töö süsteemi omapära avaldub kogu tema poolt teostatava pedagoogilise töö protsessis. Sellele süsteemile on karakterne see, et eksisteerib teatud sisemine seos meetodite ja õppetöö tulemuste vahel. Iga süsteem on rajatud põhimõttele tagada kõige efektiivsemaid tulemusi õpetaja kasvatustöös.

Aine õpetamise süsteemi loomisel toetub õpetaja kahtlemata ainemetoodikale. Kuid igasugune metoodika kujutab endast üldistust. Kuigi ainemetoodika annab üksikasjalikult läbitöötatud tundide ja üksikute temade näidiseid, ei

vabasta see õpetajat vajadusest omada isiklikku läbimõeldud süsteemi. Ükski õpetaja ei saa mehaaniliselt kasutada metoodikat või matkida teise õpetaja töömeetodeid. Olukorra, inimeste ja ülesannete omapära määravad ära iga konkreetse pedagoogilise protsessi iseärasused.

Töösüsteemi loomisel abistab õpetajat ka õpik. Kuid ka kõige ideaalsem õpik ei saa aidata lahendada kõiki praktikas ettetulevaid kasvatuslikke ja metoodilisi küsimusi. Õpetajal tuleb õpiku kasutamisel oma praktikas esinevatel õppe- ja kasvatustöö konkreetsetel juhtudel lähtuda oma pedagoogilisest meisterlikkusest. Iga hea süsteem peab arvestama ja peegeldama pedagoogilise olukorra omapära. See tähendab, et töö süsteem võib olla eeskujuks ja ülekantav olulistes joontes, sest see pedagoogiline olustik, mis kutsus ellu antud süsteemi, ei saa korduda täpselt ja täielikult teisel juhul. Vastavalt sellele peab iga õpetaja oskama loovalt rakendada oma töö süsteemi. Koolipraktika tunneb küllalt juhtumeid, kus õpetaja ei saa töötada ühe ja sama süsteemiga paralleelklassides. Kui näiteks ühes klassis piisab 2—3 tunnist harjutamiseks, et õpilased omandaksid oskuse rakendada teatud aritmeetika seadust, siis paralleelklassis nõuab see töö näiteks 3—4 tundi.

Tähendab, et võib ja tuleb kõnelda õpetaja töö süsteemist kui pedagoogika ja ainemetoodika seaduste konkreetsest rakendamisest praktikas. Õpetaja töö süsteem on seadusepärane nähtus, mis kasvab välja pedagoogilise protsessi olemusest.

Igal õpetajal on oma töösüsteem, kuid selle olulise vahega, et mõnede süsteem hõlmab rikkalikult mitmesuguseid meetodeid ja töövõtteid ja püüab lahendada kõiki õppe- ja kasvatustöö käigus ettetulevaid probleeme, kujutades endast harmoonilist tervikut, mis on välja kasvanud loova pedagoogilise töö protsessis; teiste õpetajate töösüsteem tunneb ainult mõningaid meetodeid ja võtteid, mis ei pea silmas kõiki õppe- ja kasvatustöö küsimusi koolis ja ei suuda neid rahuldavalt lahendada. Niisugune töösüsteem on väheste pedagoogiliste kogemuste ja oma aine mitteküllaldase tundmise ning mitteküllaldaste pedagoogiliste otsingute resultaat ja kaotab teatud määral õiguse kanda süsteemi nimetust.

Õpetaja töö süsteemi uurimine

Selleks, et otsustada õpetaja töö edukuse üle, tuleb tunda kogu tema töö süsteemi. Üksikute tundide vaatlus ei anna õpetaja tööst ülevaatlikku pilti. See ei tähenda aga, et üksik tund õpetajat üldse ei iseloomusta, kuivõrd töö süsteem ilmneb tema tundides. Kui tunnid on halvad, siis ka süsteem ei saa olla hea. Mõnikord piisab ühest tunnist, et langetada otsus töö üle. Kui õpetaja teeb oma aines vigu, ei kasuta niisugust meetodit aine käsitlemisel, mis tagaks aine omandamise õpilaste poolt, võib kahtlemata kõnelda halvast tunnist ja halvast õpetajast. Kuid on ka selliseid tunde, mis üksikult vaadatuna jätavad hea mulje, aga kui pedagoogilise protsessi lülid nad ei rahulda. Kui õpetaja ei mitmekesista oma tööd, kui tunnid kulgevad ühetooniliselt, kui õpetaja ei kasuta kõiki võimalikke meetodeid ja töövõtteid, millede viljelemine harmoonilise tervikuna tagab edu õpetamisel, siis niisugust tööd tervikuna ei saa pidada heaks. Sellest kasvab iseenesest nõue, et õpetaja töö üle tervikuna võib otsustada ainult siis, kui õppida tundma kogu tema töö süsteemi.

Dialektiline meetod nõuab, et tundidele vaadataks kui omavahel seotud lülidele ühtses pedagoogilises protsessis. Igal lülil on oma eriline tähtsus, igaüks peab end üksikult õigustama selles ahelikus.

Alljärgnevalt mõned näited, mis kinnitavad vajadust tutvuda õpetaja töö süsteemiga, et anda tema töö kohta õiglane hinnang.

Ühe Moskva-lähedase kooli 9. klassi õpilaste sõnavara saksa keeles oli väga väike. Kooli direktor, olles sellest häiritud, otsustas uurida selle puuduse põhjusi. Ta kuulas saksa keele õpetaja tunde eri klassides, vestles õpetajaga, vaatles tööplaane, kuid sõnavara vähesuse põhjusi ei suutnud välja selgitada. Siis otsustas direktor õpetaja tööd leksika alal sügavamalt uurida: ta viibis ühes klassis kolm tundi järgimööda, kui võeti läbi uus pala ja õpiti 23 uut sõna. Nädala pärast läks direktor samasse klassi, et vaadata, missugust tööd teeb õpetaja nende sõnade alal. Selgus, et selles tunnis kasutati õpitud 23 sõnast ainult kahte sõna ja õpiti tundma 11 uut sõna. Järgmisel nädalal veendus direktor, et õpitud 23 sõnast esines kuulatud tunnis

ainult 1 ja 11 õpitud sõnast ainult 2 sõna. Veel nädal hiljem selgus direktorile, et 23 sõnast oli enamuse õpilasi unustanud 14 sõna ja 5 sõna olid unustanud kõik õpilased, seega 23 sõnast ei eksisteerinud 19 õpilase sõnavaras. Nüüd oli direktoril selge, missugused asjaolud põhjustavad õpilaste väikest sõnavara saksa keeles. Töö sõnavara alal on puudulik, kuna õpetaja ei tunne sõnavara käsitlemise ja kinnistamise võtteid ja ei tee sellel alal mitte mingisugust nimetamisväärsset tööd.

Ühes teises koolis valmistab õpilastele raskusi matemaatika ülesannete lahendamine. Üksikute tundide küllastamine õppealajuhataja poolt ei toonud küsimusse selgust. Siis külastas õppealajuhataja kuut tundi järgemööda. Kahes esimeses (ühes toimus uue materjali seletamine, teises lahendati ülesandeid) ei märganud ta mitte mingisuguseid puudusi. Kolmandas ja järgmistes tundides selgusid juba vead: õpetaja andis alguses kergeid ja ühetüübilisi ülesandeid, siis järsku läks üle rasketele ja teist tüüpi ülesannetele, millede lahendamiseiga suurem osa ei tulnud toime. Nõrgemate õpilastega individuaalset tööd ei toimunud.

Selgub, et üksikute tundide küllastamine ei anna täit ülevaadet õpetaja töö kohta, kuna tunnid ei ole sarnased eesmärgilt, struktuurilt ja meetodilt. Õpetaja, tulles hästi toime teatud tüüpi tundidega, teeb olulisi vigu teist tüüpi tundides, millega pedagoogiline protsess tervikuna on rikutud.

Tehes kokkuvõtte selle lõigu kohta võime öelda, et üksikute tundide kuulamine ei võimalda põhjalikult tundma õppida õpetaja tööstiili, selleks et õpetajat juhendada võimalike vigade puhul või teisel juhul — saada väärtuslikke töökogemusi edasiandmiseks teistele õpetajatele.

Õpetaja töö süsteemi mittetundmine valmistab mõnikord raskusi õigesti hinnata õpetaja poolt tunnis kasutatud võtteid.

Konkreetselt iseloomustab seda järgmine pedagoogiline fakt.

Direktor külastas 8. klassis õpetaja B. ajalootundi. Tunnis kulutati kahe õpilase käsitlemiseks 20 minutit. Esimesele õpilasele esitati 4, teisele 7 küsimust varem läbivõetud kursuse osast. Käsitlemisel oli eksami iseloom. Käsitlemise eesmärgiks oli kontrollida nende õpilaste teadmisi enne veerandihinnete väljapanemist.

Tekib küsimus: kuidas hinnata niisugust küsitlemist? See on õigustatud, kui esineb harva, moodustades ühe võtte küsitlemise süsteemis; seda ei saa õigustada, kui õpetaja kasutab niisugust küsitlemist sageli. Kooli direktor asus uurima nimetatud õpetaja küsitlemise süsteemi. Ta viibis selle õpetaja juures viiekümnes tunnis. Tundide küllastamise eesmärgiks oli kindlaks teha järgmine: kas õpetaja kasutab kõiki küsitlemise meetodeid ja võtteid ja missugune osatähtsus on igal neist küsitlemise struktuuris? Kas kasutatakse igäüht neist sellel määral, et neil oleks mõju õpetamisel ja kasvatamisel?

Direktori poolt külastatud tundide analüüs näitas, et õpetaja B. kasutab oma tundides paljusid küsitlemise võtteid, nagu frontaalse küsitlemise mitmesugused variandid, frontaalne koduste kirjalikkude tööde kontrollimine, vestlus enne küsitlemist, mille eesmärgiks on materjali valgustamine teatud aspektist, õpilase jutustus, mida parandab õpetaja või klass ja õpetaja.

Õpetaja B. küsitlemise struktuur igas tunnis oleneb tunni materjalist, samuti ajast, mida küsitlemisele kulutada, nii et selle all ei kannataks uue materjali seletamine.

Küsitlemisele kulutab õpetaja keskmiselt 30—40% tunnist. Kuid on ka tunde, kus küsitlemisele kulub 30 minutit või kus ei toimugi küsitlemist, kuna tund kasutatakse uue materjali läbitöötamiseks.

Õpetaja küsitlemise süsteemis omavad tähtsust veel järgmised momendid: 1) õpetaja küsib teatud ajavahemikul iga päev mõnda õpilast, kes ei jõua edasi või kelle tööarmastust on vaja arendada; 2) õpilast küsitakse ka tema soovil, et näha maksimumi tema teadmistes, mida ta suudab tunni vastuses anda; 3) küsitlemisel arvestab õpetaja õpilaste iseärasusi: nendelt õpilastelt, kes töötavad pealiskaudselt, küsitakse fakte; neile, kes ei oska üldistada, antakse üldistamist nõudvaid küsimusi; 4) õpetaja aktiveerib klassi küsitlemise ajal: kõik õpilased on kohustatud täiendama vastavat õpilast, sellest nõudest õpetaja ei tagane; 5) õpetaja hindab koha pealt antud vastuseid nii positiivselt kui ka negatiivselt, sel viisil stimuleerides õpilasi tunnist osa võtma; 6) esimeses järjekorras toimub küsitlemine jooksva tunni põhimaterjali osas, aga ka tunniks ülesantud kogu materjali ulatuses, siis varem läbivõetud osas temaatilises

seoses, mõnikord ilma et oleks antud korrata, sagedamini aga kordamiseks ülesantu põhjal; 7) viimased 2—3 minutit küsitlemisele ettenähtud ajast pühendab õpetaja kordamisele ilma temaatilise seoseta uue materjaliga.

Jälginud õpetaja B. küsitlemise süsteemi viiekümne tunni ulatuses andis direktor selle kohta järgmise hinnangu: õpetaja mõistab sügavalt küsitlemise ülesandeid ja teostab seda mitte ainult teadmiste kontrollimiseks, vaid ka õpilaste väljendusoskuse arendamiseks ja kommunistliku kasvatuseteostamiseks; õpetaja kasutab oskuslikult mitmesuguseid küsitlemise meetodeid, valides igaks tunniks ettenähtud ülesandeid; küsitlemine on elav ja huvitav, õpilased õpivad igaks tunniks ja tunnevad hästi ainet.

Õpetaja B. küsitlemise süsteemiga otsustas direktor tutvustada kooli pedagoogilist kollektiivi.

Õpetaja töö süsteemi tundmaõppimise meetodika

Eespool nägime, kuidas direktor tutvus õpetaja tööga ühe tööloigu piires. Edasi vaatleme, kuidas tundma õppida õpetaja kogu tööd.

Direktor otsustas alustada oma uurimustööd vestlusest õpetaja B-ga eesmärgiga kindlaks teha see, mis õpetaja arvates tagab edu tema töös.

Vestlus näitas, et õpetaja B. töös ei ole juhuslikkust. Ta ei kasuta mehaaniliselt ühtki meetodit ega töövõtet, vaid kõik on pedagoogiliselt motiveeritud. Vestlus selgitas direktorile, kuivõrd õpetaja on suuteline õigesti otsustama oma töö üle.

Edasi hakkas direktor pidevalt külastama ajaloo tunde 8. klassis. Ta ei koostanud erilist õpetaja töö analüüsimise skeemi, vaid seadis eesmärgiks tutvuda järgmisega: missugused on õpetaja kasvatuslikud ja õpetuslikud ülesanded? missugused neist õpetaja lahendab hästi või halvasti? missuguseid õpetamismeetodeid ta kasutab ja missugustes variatsioonides? missuguseid üldtuntud pedagoogilisi võtteid ta üldse ei kasuta? missugused töövõtted õnnestuvad tal hästi? jne.

Õpetaja töö uurimisega alustas direktor oktoobris. Esimese küllastatud tunni, mille teemaks oli «Võitluse algus tatarlastega. Dmitri Donskoi» kirjutas ta sõnasõnalt üles. Tund jättis väga hea mulje. Direktor seadis endale üles-

andeks selgitada, kuidas põhjendada tunni edu ja milles avaldusid tunni olulised momendid, mis iseloomustavad õpetaja töö iseärasusi ja mis suhtes erineb selle õpetaja töö teiste õpetajate omast.

Direktor analüüsis tundi järgmise plaani alusel ja andis plaanis esitatud igale punktile oma hinnangu.

1. **H u v i.** Kas tund äratas õpilastes huvi ja ergutas neid teadmisi omandama? Direktor konstateeris, et tunnis esines õpilaste huvi ajaloo vastu, mille äratas õpetaja meisterlik ainekäsitus.

2. **Õpetaja ja õpilaste vahekord tunnis.** Õpetaja on viisakas, kuid vali ja nõudlik; õpilased on aktiivsed ja tunnevad end vabalt, kuid ei sega õpetajat; nad jälgivad tundi tähelepanelikult, tehes iseseisvalt kirjalikke märkmeid, mis näitab, et suhtumine tunnisse on väga tõsine.

3. **Tunni ülesehitus.** Tunni kõikide osade vahel esines õige suhe. Tunnis võeti läbi ulatuslik materjal, sest õpetaja oskas ökonoomselt esitada sisu olulise tuuma.

4. **Õpetaja jutustuse ja õpikus antud materjali vahekord.** Õpetaja valgustas olulisi küsimusi laiemalt kui õpik, kuid mõnda küsimust kitsamalt, nii et õpiku materjal jäi õpilastele huvitavaks.

5. **Ettekanne meetod.** Õpetaja jutustuse iseloomulikud jooned: õpetaja ettekanne oli ilmekas, emotsionaalne; aine esitamine oli rangelt loogiline; esines näitlikkus — õpetaja kasutas pildimaterjali; õpilased said tunnis elava kujutluse kaugest ajaloolisest minevikust.

6. **Tunni ideelisus ja teaduslik tase.** Klass oli patriootiliselt häälestatud. Õpetaja näitas konkreetselt, et rahva ja tema väejuhi patriotism olid peamised tegurid, mis kindlustasid võidu ülekaaluka vaenlase üle.

Esines teaduslikult õige seos nähtuste, nende põhjuste ja järelduste vahel; sündmustele anti õiged hinnangud.

7. **Õpilaste aktiivsus.** Klass võttis tunnist elavalt osa. Õpetaja äratas õpilaste aktiivsust eriti sellel teel, et esitas õpilastele küsimusi jutustamise käigus ja kohe selle järel. Tähtsat osa etendasid kinnistavad ja üldistavad küsimused.

8. **Teadmiste põhjalikkus ja kindlus.** Tunnis korrati varem läbivõetud materjali temaatilises seoses

uue tunniga. Uus materjal omandati põhilises osas juba tunnis. Õpetaja juhendas tööd õpikuga.

9. Üksikud huvitavad võtted tunnis. Nime- tades oma ettekandes aastaarvu 1380 tähendas õpetaja: «Pidage seda meeles alatiseks!» ja kirjutas selle suurelt jutustamise käigus tahvlile.

Õpetaja oskas ära kasutada huvitavat detaili — lugu varitsusväega — kui moraalse kasvatuse vahendit, et õpi- lastes äratada julguse, vastupidavuse ja mehisuse tundeid.

Direktor külastas nimetatud õpetaja juures järgemööda seitset tundi. Märkides välja tüüpilise õpetaja tundides, kogus direktor mitmekülgset üksteist täiendavat materjali, mis andis temale esialgse ettekujutuse õpetaja töö süsteemist.

Pärast iga kuulatud tundi vestles direktor õpilastega, et saada pilti õpilaste suhtumisest ajaloo õppimisesse.

Saanud esialgse ettekujutuse õpetaja süsteemist ajaloo õpetamisel, vestles direktor ka õpetajaga konkreetsete probleemide üle, mis olid üles kerkinud tundide kuulamise järel, nagu mõnede tunnis esinenud töövõtete pedagoogiline põh- jendamine õpetajate poolt, õpetaja arvamus tunni eesmärgi saavutamise kohta jt. Niisuguse vestluse järel õpetajaga veendus direktor, et õpetaja analüüsib oma pedagoogilist tööd õigesti, missugune asjaolu on üks tema töö edu eel- dusi.

Edaspidist uurimustööd täiendas direktor järgmiste üles- annetega: kontrollida oma esialgseid järeldusi; detailselt uurida õpetaja mõningaid väärtuslikke üldpedagoogilisi võtteid, mida võiks juurutada ka teiste ainete õpetajate töös. Vastavalt nimetatud ülesannetele muutis direktor oma uurimistöö iseloomu: ta hakkas tunde külastama kindla eesmärgiga, sageli küsides õpetajalt nõu, missugust tundi kuulata teatud küsimuse vaatluseks; oma vaatlustest kirjutas üles ainult selle, mis tundus temale uus õpetaja töö süsteemis.

Õpetaja töö süsteemi kirjeldus toimus paralleelselt selle hindamisega, kusjuures ta lähtus järgmisest: 1. kirjeldada objektiivselt kõike, mis leidis aset tundides, arvestamata seda, kas see kinnitab või eitab direktori arvamust, kas see temale meeldib või mitte, 2. hinnata õpetaja tööd objektiivsete pedagoogiliste kriteeriumide alusel.

Nimetatud kriteeriumide alusel võis direktor konstateerida: 1. õpetaja B. õpilased jõuavad ajaloos hästi edasi, õppeedukuse näitajad ajaloos on kõrgemad kui teistes ainetes selles klassis ning ajaloos teistes klassides, kus õpetavad teised õpetajad; 2. õpetaja meetodid ja töövõtted on ratsionaalsed ja vastavad õpetuse ja kasvatuse teooria põhimõtetele.

Et kontrollida praktikas oma järelduste õigsust, külastas direktor sama klassi geograafia ja loodusloo õpetaja tunde, vestles klassijuhatajaga, külastas 8. klassi ajaloo tunde naaberkoolis. Edasi palus direktor teiste ainetes õpetajaid ja sama kooli ajaloo õpetajat külastada õpetaja B. tunde ja avaldada oma seisukohti teatud küsimuste kohta. Direktori ettepanekul külastas rajooni inspektor, kes oli oma spetsialiteedilt ajaloolane, õpetaja B. tunde ja märkis, et õpetaja töö süsteem väärrib uurimist.

Direktori soovil esines õpetaja B. ettekandega õppenõukogus küsitlemise teostamise üle.

Selliselt õpetaja B. tööd uurides võis direktor teha järgmised järeldused õpetaja töö süsteemi kohta:

1. Õpetaja B. leiab, et õppeedukus teatud aineses oleneb sellest, kuidas suhtuvad sellesse õpilased ja õpetaja. Õpilaste suhtumine ainesse on sõltuv õpetaja omast, sellepärast tuleb õpetajal enesel anda head eeskujut.

2. Õpetaja paneb suurt rõhku õpilaste oskusele õigesti õppida, õigesti koostada oma päevarežiim.

3. Eriti tugevaks küljeks õpetaja töös on hästi väljatöötatud küsitlemise meetodika.

4. Õpetaja tööpraktika iseloomulikuks jooneks on oskus aktiveerida õpilasi. 80% tundides teostab õpetaja vestlust, ka uue materjali jutustamisel kasutab arutlevaid küsimusi, esitades vastu ja poolt motiive. Tunnis toimub analüüs ja süntees. Õpetaja kasutab vaheldumisi induktiivset ja deduktiivset meetodit.

5. Õpetaja paneb pearõhu põhiliste teadmiste omandamisele, selgitades seda asjalikult, selgelt. Ta lähtub uue materjali esitamisel sellest, mis on õpilastele tuntud. Hiljem pöörduv töö käigus mitu korda tagasi üksikute põhimõistete juurde ja kinnistab neid õpilaste teadvuses mitmesuguste töövõtete abil.

6. Kordamisele on pühendatud 30—35% pedagoogilisest protsessist. Kordamine esineb tunni kõikides osades. Korraldatakse peamiselt temaatiliselt, s. o. korratav materjal on seotud tunni teemaga.

Õpetaja peab arvestust selle kohta, missuguseid küsimusi on korratud ja mitu korda.

7. Õpetaja jutustuse laad on mitmekesine ja on sõltuv materjalist: kord analüüsiv, rangelt loogiline, kuiv; kord kujundirikas, piltlik, emotsionaalne.

Õpetaja kasutab palju näitlikku materjali: pilte, maalide reproduktsioone, ilukirjandust jne.

8. Õpetaja tunnid on vaheldusrikkad: ülekaalus on tunnid, kus 30—40% ajast kulub küsitlemisele; esineb ka tunde, kus toimub ainult küsitlemine või uue materjali seletamine; on ka niisuguseid tunde, kus õpilased töötavad iseseisvalt või esinevad referaatidega või kus arutletakse mõnd tähtsal ajaloolisel teemal kirjutatud ilukirjanduslikku teost.

9. Õpetaja ühendab oskuslikult õpetuslikud ja kasvatuslikud ülesanded, mis on spetsiifilised ajaloo õpetamisel. Ta õpetab õpilasi õigesti mõistma ajaloolist tausta, nägema nähtuste põhjuslikke seoseid ja ajaloolise arengu seadusepärasusi, lähenema ajaloolistele sündmustele parteilistest seisukohtadest.

Õpetaja kasutab õpetamisel rohkesti materjali, mis ei ole programmis ette nähtud, kuid mitte selleks, et seda küsida, vaid et selle abil viia õpilased teatud järelduste tegemisele ja et tõhustada kommunistliku kasvatuseteostamist.

10. Õpetaja B. tööle on iseloomulik pedagoogilise protsessi loov planeerimine: tund kasutatakse täielikult, kasutatavad meetodid on ratsionaalsed ja läbi mõeldud.

Direktor tähendas üldises kokkuvõttes, et õpetaja B. eriti väärtuslikud üldpedagoogilised kogemused, mida peaksid omandama kõik õpetajad, on kordamise organiseerimine, küsitlemise metoodika, töö mõistete omandamise ala ja oskus luua niisugune vahekord õpetaja ja õpilaste vahel, mis stimuleerib õpilasi tööle.

Õpetaja töö uurimine esitatud kujul näitab, et pedagoogi töö süsteemi vaatlus võimaldab välja selgitada väärtuslikke töökogemusi palju kindlamalt kui juhuslik üksikute tundide kuulamine.

Lõpuks esitame kokkuvõtlikult need töövormid, mida on õpetaja töö süsteemi uurimisel eelpool kasutatud ja mida on võimalik kasutada igas koolis.

Need on:

1. Vestlus õpetajaga.
 2. Tutvumine tööplaanidega.
 3. Tundide külastamine direktori poolt.
 4. Direktori vestlus klassijuhatajaga.
 5. Vestlus õpilastega.
 6. Teiste ainete õpetajate tundide külastamine samas klassis.
 7. Sama aine õpetajate tundide kuulamine teistes koolides.
 8. Õpetaja tundide kuulamine mingi spetsiaalse eesmärgiga või üldises korras kooli sama aine õpetaja, õppealajuhataja, teiste ainete õpetajate, rajooni haridusosakonna töötajate ja ainesektsiooni liikmete poolt.
 9. Õpetaja tunni või meetoodilise ettekande arutlemine ainekomisjonis, pedagoogilises nõukogus või ainesektsioonis.
 10. Direktori soovil mõnede töövõtete demonstreerimine tundides, et direktoril oleks selles osas võimalik kontrollida oma järeldusi õpetaja töö süsteemi kohta.
 11. Konsultatsioonid õpetajate täiendusinstituudi vastava ala meetoodikutega uuritud töösüsteemi üle.
- Seega võiksime öelda, et uurimustöö on läbinud 3 etappi: Esiteks — tutvumine õpetaja enese arvamusega oma töö tugevatest ja nõrkadest külgedest. Teiseks — pedagoogiliste faktide kogumine ja nende samaaegne analüüs.

Faktide kogumine peab jätkuma kuni selle momendini, kui on selgunud pedagoogilise protsessi kõik olulised momendid ja selle protsessi spetsiifika antud õpetaja juures ja kui on välja selgitatud kõik juhuslik ja mittetüüpiline.

Sellel etapil ei ole soovitatav töötada mingi skeemi või küsimustiku järgi, et vältida olukorda, kus elav tegelikkus painutatakse skeemi alla ja heidetakse kõrvale väärtuslikud, pedagoogilised faktid, mis selle skeemi raamidesse ei mahu.

Uurimustöö teisel etapil tuleb luua seos pedagoogiliste faktide vahel: kui õpilased hästi või halvasti omandavad materjali, on vaja välja selgitada seos aine omandamise ja seletamise, küsitlemise ja koduse ülesande organiseerimise meetodite vahel. Ühe sõnaga kindlaks teha aine sellise omandamise seadusepärusus.

Kolmandaks — üldistamine ja õpetaja töö süsteemi analüüs.

Sellel etapil on kõigepealt tarvis kindlaks teha, missugust väärtust omavad kogutud pedagoogilised faktid. Kas need vastavad õpetuse ja kasvatus teooria printsiipidele. Kas nad mahuvad selle teooria raamidesse või tulevad kui kõlbmatud kõrvale heita või kujunevad koguni uuteks kogemusteks, mis rikastavad pedagoogikateadust? Kas õpetaja töö rahuldab kõiki antud aine õpetamise spetsiaalseid nõudeid? Missugused on õpetaja õppe- ja kasvatus-töö tulemused? Viimasele küsimusele vastuse andmine on eriti keeruline. Selle küsimuse osas tuleb võrdluse teostamiseks silmas pidada maksimaalseid resultaate, mis selles aines on kogemustega õpetajad saavutanud tugevates klassides. Õpetaja töö hindamisel tuleb lähtuda klassi konkreetsest koosseisust, sest tunduvalt nõrgemas klassis ei ole võimalik saavutada neid resultaate, milledeni võib jõuda tugeva koosseisuga klassides. Sellepärast on õpetaja töö hindamise oluliseks mõõdupuuks kolm järgmist seisukohta:

1. Kas õpetaja suutis kindlustada iga õpilase vaimset kasvu, kasutades kõiki tema jõudusid ja võimalusi?

2. Kas ta saavutas paremaid resultate, võrreldes teiste ainete õpetajatega samas klassis?

3. Kas õpetaja poolt kasutatavad meetodid ja töövõtted on ratsionaalsed ja võivad seadusepäraselt tagada häid resultate õpetamisel?

Niisugune hindamise meetod, mille aluseks on klassi tase, võrdlus teiste õpetajate tööga samas klassis, klassi võrdlus teiste tugevate klassidega, võimaldab objektiivselt esile tuua õpetaja töö süsteemi paremused ja puudused.

Esitatud näide õpetaja töö uurimusest ei haara kõiki küsimusi, kuid direktori ja õppealajuhataja seisukohalt ei ole see ka oluline. Ei ole näidatud maksimumi, vaid miinimum sellest, mida tuleb teha. Küsimus on selles, et selgitada, mis on õpetaja meetodis eesrindlikku, mis tagab edu õpetamisel ja mida on vaja levitada, ja seda, mis on ekslik, mis ei anna mitte mingisugust efekti, mis tuleb kõrvale heita. Nende tulemusteni võib ainult siis jõuda, kui vaatluse aluseks on õpetaja töö süsteem, aga mitte üksikud tunnid.

M. N. Skatkin

VNFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia
korrespondeeriv liige

KOOLIDE JA ÕPETAJATE KOGEMUSTE UURIMISEST NING ÜLDISTAMISEST POLÜTEHNILISE ÕPETUSE ALAL

Täites partei XIX kongressi direktiive on koolid asunud teostama polütehnilist õpetust. On väga tähtis organiseerida sel alal kogemuste hoolikat uurimist ja üldistamist, et kaasa aidata ülesseatud ülesande edukate lahendusviiside arendamiseks ja levitamiseks ning õigel ajal ära hoida võimalikke vigu. Kogemuste uurimise ja üldistamise tööd tuleb teha igas koolis, igas rajoonis.

Polütehnilise õpetuse kogemuste uurimisel ja üldistamisel tuleb silmas pidada nii üksikute ainete (füüsika, keemia, bioloogia, matemaatika, geograafia, joonestamise jne.) õpetajate tööd kui ka kooli tööd tervikuna (polütehnilise õpetuse elluviimise juhtimine, õpetajate polütehnilise kvalifikatsiooni tõstmine, komsomoli- ja pionieriorganisatsiooni töö, perekonna osa õpilaste polütehnilises ettevalmistamises, ühiskondlike organisatsioonide poolt koolile antav abi jm.).

Vaadeldagem üksikasjalisemalt küsimuste ringi, milledega on soovitav tegelda neil, kes uurivad ning üldistavad koolide ja õpetajate eesrindlikke kogemusi polütehnilise õpetuse alal.

Abinõud polütehnilise hariduse andmiseks teaduste põhialuste õpetamisel

Polütehnilise õpetuse ülesannete edukal lahendamisel on põhiliseks tingimuseks, et õpilased omandaksid süstema-

tiliselt ning kindlalt koolis õpitavate teaduste põhialuseid. See tuleneb K. Marxi poolt formuleeritud seisukohast, et tehnoloogiateadus ise kujutab enesest loodusseaduste teadlikku ning plaanikindlat rakendamist tootmisse. Kaasaegse keemiatööstuse mõistmiseks peab kõigepealt hästi tundma keemia põhialuseid, keemiliste ainete omadusi, keemiliste reaktsioonide seadusi. Masinate ehitus- ja tööprintsipiide mõistmiseks on tarvis põhjalikke teadmisi füüsikas. Põllumajanduse põhialuste mõistmiseks peab olema teadlik mitšuuriinliku bioloogia seadustest. Polütehnilise hariduse andmine nõuab oluliste muudatuste tegemist teaduste põhialuste õpetamises. Füüsika, keemia, bioloogia, geograafia ja teiste õppeainete koolikursustes tuleb osutada rohkem tähelepanu neile teooria küsimustele, mis leiavad laialdast rakendamist kaasaegses tootmises selle kõrgelt arenenud tehnikaga. Ühtlasi tuleb ainete õpetamise protsessis tutvustada õpilasi tootmise enesega ja selle põhielementidega; tuleb ka pöörata suuremat tähelepanu sellele, et õpilised omandaksid praktilisi oskusi ja vilumusi.

Seoses sellega on soovitatav uurida, kuidas füüsika, keemia, bioloogia, geograafia ja teiste ainete õpetajad tutvustavad õpilasi oma aine käsitlemise käigus loodusseaduste tootmisesse rakendamise, tehnika ja tehnoloogia teaduslike printsipiidega, nõukogude tööstuse ja põllumajanduse saavutustega. Erilist huvi pakub ühe või teise programmeeritava õpetamise kogu süsteemi kirjeldus ja analüüs polütehnilise õpetuse probleemide valguses: mida tehakse tundides ja mida klassivälises töös, kuidas kasutatakse polütehnilise õpetuse otstarbeks koduseid töid, millisel viisil ühendatakse õpetamist ühiskondlikult kasuliku tööga. Uurimiseks ja üldistamiseks on esmajärjekorras soovitatav võtta selliseid programmeeritavasid, mis on polütehnilise õpetuse seisukohalt eriti tähtsad, näiteks füüsikas elekter, sisepõlemismootor, tahkete kehade omadused ja deformatsioonid; keemias — raud, nafta, happed, soolad; bioloogias — tähtsamad kultuurtaimed ja põllumajanduslikud loomad jne.

Kogemuste uurimist ja üldistamist võib organiseerida ka neis teaduste põhialuste meetodika üksikuis küsimustes, mis on polütehnilise õpetuse probleemide lahendamisel otsustava tähtsusega. Selliste küsimuste hulka kuuluvad näiteks järgmised: «Kuidas kasutatakse õpilaste polütehnilise

silmaringi laiendamiseks makette, töötavaid mudeleid, tabeleid, skeeme, fotosid, diapositiive, diafilme, kinofilme ja muid näitlikke õppevahendeid», «Polütehnilise sisuga praktiliste tööde organiseerimine ja metoodika», «Kooli katse-aija töökogemusi», «Tootmisalase sisuga ülesannete koostamine ja lahendamine», «Tootmisalaste ekskursioonide organiseerimise kogemusi», «Õpilaste mitmesuguste kutsealadega tutvustamise kogemusi», «Kodulooline töö koolis kui tähtis vahend õpilaste polütehnilise silmaringi laiendamiseks», «Õpilaste poolt tundides ja koduste ülesannetena tehtavad graafilised tööd joonestamises, matemaatikas, füüsikas, keemias ja teistes õppeainetes kui abinõu õpilaste graafilise oskuse tõstmiseks», «Polütehnilise sisuga kodus ülesanded», «Klassivälise töö kogemusi tehnika ja agrobioloogia alal», «Õpilaste klassivälise lugemise organiseerimine töö, tehnika, tööstuse ja põllumajanduse küsimuste alal» jne.

Nimetatud teemasid võib omakorda jaotada reaks veel kitsamaiks teemadeks. Näiteks selle asemel, et uurida tervikuna kogu klassivälise tööd tehnika alal, võib võtta põhjalikumale uurimisele ja üldistamisele mõne selle töö üksiku osa: kogemused auto, traktori või kombaini tundmaõppimisest, klassivälise tööd kogemused elektrotehnikas jne.

Polütehnilise õpetuse kogemuste uurimisel ja üldistamisel kõigis eespool loetletud küsimustes tuleb pöörata erilist tähelepanu metoodiliste võtete esiletoomisele, mida õpetajad kasutavad õpilaste polütehniliste mõistete ja praktiliste oskuste ning vilumuste kujundamiseks. Tuleb näidata, kuidas õpetaja organiseerib laste praktiliste kogemuste rikastamist, kuidas ta laseb neid teha üldistusi, tunnetada ühtede või teiste tehnikaobjektide ja tehnoloogiliste protsesside olulisi tunnuseid, omandada tootmise põhilisi teaduslikke printsiipe ja praktiliselt rakendada omandatud teoreetilisi teadmisi. Valgustades õpilaste praktiliste oskuste ja vilumuste kujundamise metoodikat, tuleb näidata, kuidas õpetaja selgitab ja demonstreerib ühe või teise tööd võtteid, missuguseid harjutusi ta korraldab ja mis viisil, kuidas ta kontrollib laste õiget kehaseisu, liigutusi jne. tööd ajal, kuidas ta õpetab lapsi rakendama omandatud vilumusi uutes olukordades.

Õpilaste töö tähtsus polütehnilise õpetuse süsteemis

Polütehniline õpetus peab andma õpilastele mitte ainult teoreetilisi teadmisi tootmise teaduslikest alustest, vaid ka tööoskusi ja vilumusi. Polütehnilise õpetuse koostisosaks peab seepärast tingimata olema õpilaste töö, mis peab olema allutatud kooli õppe- ja kasvatuseesmärkidele.

Üksikuil koolidel ja õpetajail ongi juba laste töö organiseerimise alal teatavaid kogemusi. Neid kogemusi tuleb igakülgselt uurida ja üldistada. Esimeses järjekorras on soovitatav üldistada kogemusi järgmiste küsimuste kohta: «Töö elemendid füüsika, bioloogia ja teiste ainete õpetamise protsessis», «Õpilaste töö algkoolis», «Töötoa sisseseadmise kogemusi (töötoa sisustamine ja organiseerimine; töötoas töötamise meetodika)», «Õpilaste põllumajanduslik töö õppe-katseaias ja elavnurgas», «Õpilaste põllumajanduslik töö kolhoosis», «Õpilaste töö koolile inventari valmistamisel», «Õpilaste töö kooli elektrifitseerimisel ja radiofitseerimisel», «Ühiskondlikult kasulik töö kolhoosi elektrifitseerimisel ja radiofitseerimisel» jne.

Pedagoogilises kirjanduses valgustatakse väga nõrgalt tööõpetuse didaktika küsimusi, küsimust õpetamise ühendamisest tööga. Seepärast on väga tähtis, et loetletud teemade alal kogemuste uurimisel ja üldistamisel pöörataks tähelepanu järgmiste didaktiliste küsimuste valgustamisele:

1. Kuidas õpetaja esitab teaduste põhialuste õpetamisel töö eesmärgi, mis õpilasi kaasa kisub.

2. Töö-ülesannete tüübid ja iseloom ning nende mõju tööprotsessile. Töö-ülesannete järkjärguline komplitseerimine valmis eeskuju lihtsast jäljendamisest tehnilise ülesande iseseisva loova lahendamiseni. Konkursid ühtede või teiste asjade valmistamise alal; nende konkursside tähtsus.

3. Kuidas õpetaja viib lapsed arusaamisele, et esmajoones tuleb omandada teatud teadmised, tööoskused ja vilumused ja need on vajalikud töö-ülesande edukaks lahendamiseks.

4. Kuidas õpetaja aktiveerib õpilasi töö-ülesande lahendamise plaani koostamisel (esemete projekteerimine, skitseerimine, arvestus, kirjeldus ja koostatud plaani «kaits-

mine») ja missuguseid hariduslikke ning kasvatuslikke probleeme ta sealjuures lahendab.

5. Kuidas õpetaja õpetab lastele töö-ülesande täitmiseks vajalikke oskusi ja vilumusi.

6. Kuidas õpetaja organiseerib laste töötegevust, ühendades individuaalset tööd kollektiivsega.

7. Õpetaja osa töö-ülesande täitmises laste poolt: a) kuidas õpetaja kontrollib laste õiget kehaseisu ja töövõtteid, materjalide ja tööriistadega ümberkäimist, tööjoonise ja mõõduriistade kasutamise oskust, seltsimeestesse suhtumist; b) kuidas ta abistab lapsi töös esinevate raskuste puhul; c) kuidas ta äratab lastes huvi vaatluste ja mõtlemise vastu, loova leidlikkuse vastu tööprotsessis.

8. Kuidas teostatakse valmiseseme proovimist, töö kvaliteedi hindamist, kuidas kontrollitakse eseme vastavust plaanile, joonisele. Laste tööprotsessi ja valmistatud eseme kõrvutamist tööprotsessiga tõelises tootmisettevõttes ning selle tootega. Tööprotsessis omandatud teadmiste esialgne üldistus.

9. Tööprotsessi kasvatuslike külgede hindamine õpetaja poolt: saavutuste tunnustamine ja laste käitumises esinevate puuduste kriitika. Laste keeleoskuse arendamine tööprotsessiga ühenduses: keele ja mõtlemise seos, laste polütehnilise sõnavara rikastamine, nende ergutamine töökogemuslike muljete sõnalisele väljendamisele, õigekeelsuse kontroll.

10. Tööprotsessi jooksul kogutud materjalide ja tehtud töö üldkokkuvõtete läbitöötamine ja vormistamine laste poolt. Laste töösaaduste näitused ja ülevaatused, nende pedagoogiline tähtsus.

11. Töö saaduste, samuti töö käigus saadud muljete ning teadmiste ärakasutamine järgnevas õppetöös.

Komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni abi koolide polütehnilise õpetuse teostamisel

Komsomoli XI kongressi¹ ja ÜLKNÜ Keskkomitee VII pleenumi otsustes öeldakse, et komsomoli- ja pioneeriorga-

¹ Käesolev artikkel on kirjutatud enne ÜLKNÜ XII kongressi (Toimet.)

nisatsiooni esmajärguliseks ülesandeks on võitlus sügavate ning kindlate teadmiste eest.

Partei XIX kongressi direktiivide valguses omandab komsomoli- ja pionieriorganisatsiooni võitlus sügavate ning kindlate teadmiste eest eriti suure tähtsuse, sest kaas-aegse tootmise mõistmiseks, praktiliste oskuste ja vilumuste edukaks omandamiseks on tarvis põhjalikke teadmisi füüsikas, matemaatikas, keemias, bioloogias, joonestamises ja teistes distsipliinides.

ÜLKNÜ Keskkomitee juhised määravad kindlaks selle abi peamised vormid, mida komsomoli- ja pionieriorganisatsioonidel tuleb anda koolile ja õpetajale võitluses õpilaste sügavate ning kindlate teadmiste eest.

Komsomoli- ja pionieriorganisatsioon osutavad õpetajale tõhusat abi teaduse põhialuste õpetamise ümberkorraldamises polütehnilise hariduse ülesannete kohaselt. Tuleb uurida ja üldistada koolide komsomoliorganisatsioonide ja pionierimalevate vastavasuunalise töö kogemusi. On vaja näidata, kuidas kommunistlikud noored ja pionierid aitavad õpetajail koguda ning vormistada tundideks vajalikku koduloolist materjali, mis iseloomustab kohalike tootmisettevõtete tehnikat, tehnoloogiat, organisatsiooni ja ökonomikat, kuidas nad valmistavad omatehtud varustust polütehnilise õpetuse otstarbeks, aitavad õpetajail organiseerida tundides ja klassivälises töös kinofilmide, diaposiitviide ja diafilmide demonstreerimist, juhatavad «Osavate käte» ringe, propageerivad pionieride ja õpilaste hulgas ilukirjandust ja populaarteaduslikku kirjandust töö, tehnika, agrobioloogia jne. küsimuste alalt.

ÜLKNÜ XI kongressi otsused kohustavad koolide komsomoliorganisatsioone kaasa aitama õppiva noorsoo tehnilise loomingu arendamiseks, tehnikaringide töö parandamiseks, organiseerima näitusi, konkursse, võtma aktiivselt osa kooli kabinettide sisustamisest, organiseerima kohtumisi tööstuse ja põllumajanduse eesrindlastega, tutvustama õpilasi kodumaa teaduse ja tehnika saavutustega, abiks olema koolide ja kolhoosnikute elumajade radiofitseerimisel ja elektrifitseerimisel, töötama kooli õppe-katseaedades.

ÜLKNÜ Keskkomitee VII pleenum kohustas komsomoliorganisatsioone ja pionierimalevaid parandama pionieride ja õpilaste töökasvatust, harjutama lapsi juba noorelt tead-

liku töödistsipliiniga, sisendama neile armastust ja austust füüsilise töö vastu, õpetama neid tegema mistahes jõukohast tööd.

Kõik need abinõud on otseselt seotud õpilaste polütehnilise ettevalmistuse probleemiga. On soovitatav uurida ja üldistada komsomoliorganisatsioonide ja pioneerimalevate sellesuunalise töö kogemusi, pöörates erilist tähelepanu järgmistele küsimustele: «Polütehnilise sisuga pioneerikoonduste korraldamise kogemusi», ««Osavate käte» ringide töö», «Tehnika-alased tööd pioneerimalevas», «Tööd agrobioloogia alal pioneerimalevas», «Töö suvises pioneerilaagris polütehnilise õpetamise ülesannete valguses», «Ühiskondlikult kasulik töö suvises pioneerilaagrites».

Selle töö kogemuste valgustamisel ei tule piirduda tarvitusele võetud abinõude lihtsa loetelu ning kirjeldusega. Tuleb osutada võimalikult palju tähelepanu pioneeride ja õpilastega tehtava kasvatusliku ja haridusliku töö metoodika selgitamisele. Väga tähtis on näidata, kuidas õpetajad ja pioneerijuhid organiseerivad laste aktiivset kaasakiskuvat tegevust, kuidas nad selle tegevuse käigus juhivad laste omavahelisi suhteid ja nende suhtumist asjadesse, tööriistadesse, materjalidesse; kuidas nad arendavad laste teadmishimu, vaatlusvõimet, mõtlemist, kujundavad kindlaid harjumusi, töötavad välja käitumise norme ja iseloomujooni. Teisiti öeldes, tuleb võimalikult konkreetselt ning üksikasjaliselt näidata, kuidas õpetajad ja pioneerijuhid, oskuslikult juhtides pioneeride ja õpilaste loovat tegevust, arendavad neid igakülgset.

Perekonna osa õpilaste polütehnilises ettevalmistuses

Kooli õppe-eesmärke ja kasvatuslikke eesmärke on võimalik edukalt saavutada ainult sel tingimusel, et kooli ja perekonna vahel on tihe koostöö. See käib täiel määral ka polütehnilise õpetuse eesmärkide saavutamise kohta.

On soovitatav uurida ja üldistada töökogemusi järgmistele küsimustele: «Vanemate abi koolile polütehnilise õpetuse eesmärkide saavutamisel (näiteks abi tootmisalaste ekskursioonide läbiviimisel, töötoa sisustamisel, tehnikaringide juhtimisel jne.)», «Laste töö perekonnas tehnika ja

põllumajanduse alal», «Perekonna osa laste polütehnilise silmaringi laiendamises».

Oleks soovitav, et neis küsimustes saadud kogemuste uurimisest ja üldistamisest võtaksid osa peale pedagoogide ka vanemad ise. Pedagoogide juhatusel ja nende abiga saaksid vanemad kõige üksikasjalisemalt ja kõige konkreetsemalt valgustada selle töö sisu ning metoodikat.

Koolile ühiskondlike organisatsioonide poolt polütehnikiseerimise alal antav abi

Pärast J. V. Stalini teose «Sotsialismi majandusprobleemid NSV Liidus» ilmumist ja partei XIX kongressi otsuse avaldamist tõmbas kooli polütehnikiseerimine endale laiade ühiskondlike ringide tähelepanu. Kooli polütehnikiseerimine sai tõeliselt üldrahvalikuks ürituseks. Seoses sellega on väga oluline analüüsida ja üldistada mitmesuguste asutuste ja ühiskondlike organisatsioonide töökogemusi koolide polütehnikiseerimiseks antava abi alal. Erilist huvi pakub järgmiste küsimuste valgustamine: «Šeflusettevõtete abi koolile tootmisekursioonide läbiviimisel», «Ettevõtete ja asutuste poolt koolile antav abi töötoa organiseerimisel ja õppekabinettide sisustamisel», «Ettevõtete ja ühiskondlike organisatsioonide abi koolile klassiväliste tööde läbiviimisel tehnikas ja agrobioloogias».

Nagu eelmises jaotuses, oleks siingi väga soovitav pedagoogide kõrval kogemuste üldistamisele kaasa tõmmata ka šeflusettevõtete ja asutuste töötajaid.

Õpetajate kvalifikatsiooni tõstmine polütehnilise õpetuse ülesannetega seotud küsimustes

Polütehnilise õpetuse ülesannete edukaks lahendamiseks peab õpetaja ise hästi tundma kaasaegse tootmise teaduslikke aluseid, omama praktilisi töövilumusi, tundma polütehnilise õpetuse ülesandeid, sisu ja metoodikat.

Paljud õpetajad teevad süstemaatiliselt tööd oma kvalifikatsiooni tõstmiseks sellel alal, kasutades selleks õige mitmesuguseid võimalusi (kirjanduse lugemine, ekskursioonid, turism, kinofilmide vaatamine, praktilised tööd jne.).

On väga tähtis üldistada selle töö kogemusi järgmiste põhiliste küsimuste osas:

«Kuidas õpetaja täiendab oma teadmisi kaasaegselt tootmisest», «Kuidas õpetaja omandab praktilisi (töölaseid) oskusi ning vilumusi, mis on vajalikud polütehnilise õpetuse ülesannete täitmiseks», «Kuidas õpetaja omandab polütehnilise õpetuse metoodikat».

On soovitatav valgustada selle töö mitmesuguseid vorme ning individuaalse töö ühendamist kollektiivsega. Rea konkreetsete näidete varal tuleb näidata, kuidas polütehniliste teadmiste, oskuste ja harjumuste omandamine parandab õpetaja tööd õpilaste polütehnilise hariduse tõstmisel.

Õpetajate juhtimine ja neile metoodilise abi andmine polütehnilise õpetuse küsimustes

Õpetajate edukas töö polütehniliseerimise alal sõltub paljugi sellest, kas koolide juhatajad ja rahvahariduse organid on õigesti organiseerinud õpetajate töö juhtimist ja neile metoodilise abi andmist. Seoses sellega on oluline üldistada kogemusi järgmiste küsimuste kohta, mis kuuluvad antud probleemi juurde: «Direktori, õppealajuhataja ja koolide inspektori töö polütehnilise õpetuse juhtimisel», «Metoodiline töö koolis polütehnilise õpetuse alal», «Metoodiline töö rajoonis polütehnilise õpetuse alal».

Nende teemade läbitöötamisel tuleb pöörata erilist tähelepanu selle töö sisu, metoodika ja organisatsiooniliste vormide üksikasjalisele valgustamisele, töö efektiivsuse selgitamisele. Töö efektiivsuse tõestamiseks tuleb tuua fakte, mis näitavad, et õpetaja töö kvaliteet tõusis temale osutatud metoodilise abi tulemusena.

* * *

Polütehnilise õpetuse kogemuste kirjeldamisel ja analüüsimisel näidatagu konkreetselt mitte ainult seda, mida teeb õpetaja, vaid valgustatagu võimalikult üksikasjaliselt ja konkreetselt selle töö meetodikat ning objektiivseid tulemusi (missuguseid polütehnilisi teadmisi ja oskusi lapsed omandasid, kuidas muutus nende suhtumine töösse, nende õppeedukus, nende teadmiste kvaliteet antud õppeaines, nende käitumine).

Kogemuste kirjeldus peab sisaldama rohket faktilist materjali: väljavõtteid tundide plaanidest ja protokollidest, laste töid (üleskirjutusi, kirjandeid, joonistusi, skeeme, diagramme, jooniseid jne.), fotosid valmistatud esemest ja pedagoogilise protsessi üksikuist momentidest jne.

Erilist tähelepanu tuleb osutada pedagoogilise protsessi enese dünaamika edasiandmisele: ühe või teise pedagoogilise ülesande tekkimine ja püstitamine, abinõude otsimine selle ülesande lahendamiseks; lahendamise käigus tekkinud raskused, vastuolud ja konfliktid; nende raskuste ületamise viisid; saavutatud tulemused.

Väga tähtis on kogemuste kirjelduses kujukalt näidata lastekollektiivi ja üksikute õpilaste tööd: nende suhtumist töösse, nende mõtte liikumist mitteteadmiselteadmisele, oskuste ja vilumuse omandamise protsessi, lapse isiksuse kujunemise ja igakülgse arenemise vastuolulist protsessi polütehnilise õpetuse käigus.

Polütehnilise õpetuse kogemuste sügavaks valgustamiseks tuleb võimalikult üksikasjaliselt ning põhjalikult selgitada õpetamise teooria ja praktika vastastikust seost: kuidas tundides tehtav teoreetiline töö valmistab lapsi ette praktilise töö teadlikuks täitmiseks; kuidas praktiline töö kujuneb tundides saadud teoreetiliste teadmiste rakendamise alusel; kuidas lapse meelelised kogemused praktika protsessis rikastuvad; kuidas ta teadmised muutuvad avaramaks, sügavamaks ja konkreetsemaks; kuidas tähelepanekud, kogemused ja teadmised, mis lapsed on omandanud töö protsessis, kasutatakse ära järgneva õppetegevuse ajal. Peab näitama ka töösse loova suhtumise kasvatamise meetodikat, laste töövilumuse ja tehnilise taibu arendamist. Allpool toome kahe ettekande näidisplaanid polütehnilise õpetuse kogemuste kohta.

Ettekande näidisplaan teemal «Mitme õppeaine õpetajate poolt korraldatavate komplekssete tootmisekursioonide läbiviimise kogemusi»

1. Komplekssete ekskursioonide pedagoogiline tähtsus: külastatavat ettevõtet uuritakse sünteetiliselt kui komplekseeritud nähtust, kus ühinevad harmooniliselt tehnika, tehnoloogia, ökonoomika, organisatsiooni jne. elemendid.

Missugustel juhtudel on komplekssete ekskursioonide korraldamine otstarbekohane.

2. Komplekssete ekskursioonide ettevalmistamise kogemusi: füüsika, keemia, matemaatika (või teiste distsipliinide) õpetajate ühine eelnev tutvumine tootmisettevõttega ning plaani kollektiivne väljatöötamine. Õpilaste ettevalmistamine ekskursiooniks õpetajate poolt, kes komplekssest ekskursioonist osa võtavad.

3. Kuidas teostati kompleksed ekskursioonid: kelle juhtimisel nad toimusid, kuidas selgitati vaadeldavaid nähtusi läbiviõetud füüsika-, keemia- ja teiste seaduste valguses, kuidas selgitati tootmise üksikute elementide omavahelist seost ning vastastikust mõju.

4. Kuidas organiseeriti ekskursioonil kogutud materjalide läbitöötamine ja järgnevalt nende ärakasutamine üksikute ainete õpetamisel.

5. Läbiviõidud ekskursioonide pedagoogiline efektiivsus: millist mõju ekskursioonid avaldasid õpilaste teadmiste kvaliteedile üksikutes õppeainetes ja õpilaste silmaringi laiendamisele. Millised olid ekskursioonide kasvatuslikud tulemused.

Lisana on soovitav anda ühe või kahe ekskursiooni üksikasjalised plaanid või kirjeldused, õpilaste ettekandeid ja nende poolt valmistatud kolleksioonide, tabelite, skeemide, makettide, ja mudelite fotosid (või jooniseid, joonistusi).

Ettekande näidisplaan teemal «Õpilaste varustamine graafiliste oskustega mitmesuguste ainete õpetamise protsessis»

1. Graafiliste oskuste tähtsus ja nende koht polütehnilise õpetuse süsteemis.

2. Õpilaste graafilise ettevalmistuse puudused meie koolis ja nende puuduste põhjused.

3. Kuidas töötati välja abinõude süsteem õpilaste graafilise oskuse tõstmiseks; koostatud tööplaani arutamine pedagoogilises nõukogus.

4. Algklasside ja eriainetes õpetajaile joonistamises ja joonestamises korraldatava seminar-praktikumi läbiviõimise kogemusi: õpetajate instrueerimine klassitahvli kasutamise kohta õppeaine esitamisel.

5. Joonistuste, skeemide ja jooniste kasutamise kogemusi eri ainete õpetamisel.

6. Kasutatud abinõude tulemused: kuidas koolis teostatud töö kajastus õpilaste graafilise oskuse tõusus. Kuidas graafika ärakasutamine teaduste põhialuste õpetamisel mõjus pedagoogilise protsessi käigule ja õpilaste teadmiste kvaliteedile.

Ettekandele tuleb lisada õpilaste graafiliste tööde näiteid enne ja pärast õpetajate seminar-praktikumi läbi viimist.

* * *

Kogemuste uurimine ja üldistamine ei tohi piirduda ainult selle konstateerimisega, mis kooli praktikas juba on olemas. On väga soovitatav organiseerida polütehnilise õpetuse kõige aktuaalsemate ja kirjanduses puudulikult valgustatud küsimuste loovat kollektiivset läbitöötamist.

Sellest loovast tööst osavõtjad võivad töö käigus tuua polütehnilise õpetuse praktikasse mõndagi uut, mida seni ei tuntud; nad võivad praktikas läbi proovida ühtesid või teisi uusi polütehnilise õpetuse vorme, meetodeid ja võtteid.

Üks edukamaid loova kollektiivse töö vorme pedagoogiliste probleemide eksperimentaalsel läbitöötamisel on uurimusliku seminari vorm.

Selliseid seminare võib organiseerida koolis, rajooni pedagoogilise kabineti juures, õpetajate täiendusinstituudi, pedagoogilise õppeasutuse või uurimisinstituudi juures.¹

Toome seminari töö näidisplaani teemal «Õpilaste töö tähtsus polütehnilise õpetuse süsteemis».

Seminari esimesel kokkutulekul peab seminari juhataja tutvustama kõiki osavõtjaid eelseisva töö ülesannetega. Need ülesanded on järgmised:

1) kindlaks määrata töö liigid, mida on otstarbekohane organiseerida ühe või teise klassi õpilastega;

2) kindlaks määrata tööle kuuluv koht õppeprotsessis; mis liiki töid tuleb teostada klassis, mis töötoas, elava looduse nurgas, õppe-katseaias, kodus, kolhoosis jne.;

¹ Sellise seminari töö organiseerimist on üksikasjalikult kirjeldatud lk.-1 20—22 (Toimet.)

3) läbi töötada mõned töö didaktika küsimused (valida seminarist osavõtjate äranägemise järgi mõned eespool, lk. 65—66 nimetatud küsimused); kontrollida märgitud tööliikide pedagoogilist efektiivsust tegelikus töös: kuidas töö mõjus teadmiste-kvaliteedile teaduste põhialuste alal, polütehnilise silmaringi laiendamisele ja polütehniliste mõistete kujunemisele, tööoskuste ja töövilumuse omandamisele, laste käitumisele.

Samal seminari kokkutulekul tuleb käsitleda põhilisi pedagoogilisi nõudeid, milledele laste töö peab vastama.

Üdhariduse ja polütehnilise hariduse ülesannete seisukohalt on suurim väärtus sellisel töö, mis:

1) on mõtestatud iseloomuga, põhineb teaduslikel andmel, äratav teadmishimu ja huvi teooria vastu, paneb lapsi tegelikult rakendama tundides saadud teadmisi, korraldama vaatlusi ja katseid tööobjektide, tööriistade ja protsessidega;

2) on ühiskondlikult kasuliku suunaga, loob esemeid ning tooteid, mis on vajalikud koolile, perekonnale ja ühiskonnale;

3) sisaldab ülesandeid, mis nõuavad iseseisvalt loovat lahendamist, eeldab otsinguid, mis arendavad tehnilist mõtlemist, loovat konstruktiivset kujutlusvõimet, ratsionalisaatorlikku lähenemist tööle;

4) avab perspektiive ja loob reaalseid võimalusi uute, keerulisemate tööülesannete edukaks lahendamiseks (näiteks töötoa sisustuse omal jõul valmistamine annab võimaluse valmistada selle abil teisiigi kasulikke asju, mida lapsed enne teha ei saanud; omatehtud kastid võimaldavad laialdaselt kasvatada elavnurgas dekoratiiv- ja juurviljataimede istikuid; puukooli asutamine õppekatseaeda lubab arendada ulatuslikku ühiskondlikult kasulikku tööd viljapuude- ja metsakasvatuse alal jne.);

5) annab «elastseid» (liikuvaid) polütehnilise iseloomuga oskusi ja vilumusi, mida hiljem saab kasutada mitmesugustel katsealadel;

6) kujundab õpilaste üldist töökultuuri;

7) ei ületa laste võimeid, annab neile jõukohaseid ülesandeid;

8) kasvatav lastes tarvidust tööd teha, armastust töö vastu, kollektivismi, distsiplineeritust, tahtejõudu, iseloo-

mukindlust ja teisi kõrgeid moraalseid omadusi, mis iseloomustavad eesrindlikke nõukogude inimesi.

Nende kriteeriumide valguses peab iga seminarist osavõtja valima endale järgmise kokkutulekuni mõned tööliigid katseliseks kontrollimiseks mõnes klassis, kus ta on õpetajaks.

Seminari esimesel kokkutulekul annab juhataja ka ülevaate kirjandusest, mida tuleb valitud teemaga ühenduses aasta jooksul läbi uurida (marksismi-leninismi klassikud tööst ja praktika tähtsusest tunnetamises; partei otsused kooli kohta; komsomoli otsused komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni tööst koolis; N. K. Krupskaja, M. I. Kalinini, K. D. Ušinski, A. S. Makarenko ja teiste väljapaistvate pedagoogide väljendused; raamatud ja artiklid, mis valgustavad nõukogude kooli kogemusi; raamatud ja artiklid töö psühholoogia ja töö füsioloogia alalt). Valitakse kirjandus, mis tuleb järgmiseks seminari kokkutulekuks läbi lugeda ja refereerida.

Seminari teisel kokkutulekul kuulatakse referaate loetud kirjanduse kohta ja õpetajate ettepanekuid tööliikide kohta, mida nad peavad lastele soovitavaks. Kuulatud ettepanekute arutlemise tulemusena otsustatakse, mis liiki tööd keegi seminarist osavõtja lähemal kuul organiseerib. Näiteks võtab bioloogia õpetaja endale ülesandeks korraldada 5. klassi õpilastega õppe-katseaias kaks tundi, mis hõlmaksid töö elemente: «Köögivilja- ja ilutaimede talveeelne külv» ja «Marjapõõsaste istutamine». Teine bioloogia õpetaja asub 7. klassi õpilastega tegema praktilisi töid kooli küülikukasvatuses ja organiseerib laste kodust tegevust põllumajanduslike loomade talitamisel.

Seitsmeaastase kooli füüsika õpetaja teeb endale ülesandeks organiseerida 6. ja 7. klassi õpilastega omatehtud varustuse valmistamist nende klasside programmis ettenähtud laboratorsete tööde jaoks.

Keskooli füüsika õpetaja saab ülesandeks valmistada tehnikaringi liikmetega, 8.—11. klassi õpilastega, kümme detektorvastuvõtjat kolhoosi radiofitseerimise otstarbeks.

Matemaatika õpetaja tahab organiseerida 7. klassi õpilastega omatehtud mõõteriistade valmistamist mõõtetööde läbiviimiseks maastikul.

Geograafia õpetaja valmistab 5.—7. klassi õpilastega mõningaid seadmeid kooli geograafianurga jaoks.

Vanempioneerijuht kavatseb teha pioneeride ja õpilastega ühiskondlikult kasulikku tööd, minnes abistama kolhoosi kartulivõtmisel jne.

Seminari juhataja tuletab meelde esimesel kokkutulekul käsitletud nõudeid, millelede laste töö peab vastama, ja palub iga õpetajat nende nõuete kohaselt hästi läbi mõelda eelseisva töötegevuse meetoodika, mis kindlustaks laste töö mõtestatud ning võimaluste piirides loovat iseloomu.

Samal kokkutulekul lepitakse kokku katseliste töötundide vastastikuse külastamise suhtes ja ka selles, missugust faktilist materjali iga seminarist osavõtja peab järgmiseks kokkutulekuks oma töö tulemuste kohta koguma ning esitama. Siia kuuluvad: läbiviidud töötundide kirjeldus koos lühikese analüüsiga, laste tööd, näiteks aruanded täidetud tööülesande kohta, valmistatud asjade näidiseksemplarid või nende joonised, fotod jne.

Pärast seda seminari kokkutulekut asub iga õpetaja, seminarist osavõtja, täitma oma koolis enda peale võetud ülesandeid.

Seminari kolmandal kokkutulekul kuulatakse ja arutatakse õpetajate lühikesi aruandeid tehtud tööst. Sealjuures selgub, kuivõrd ettepanud tööliigid osutusid lastele jõukohaseks ja huvitavaks, kuidas lapsed töösse suhtusid, kas nende töö oli mõtestatud, loova iseloomuga ja missuguste abinõudega õnnestus seda saavutada, kui suurel määral töö oli pedagoogilises mõttes efektiivne, millistele raskustele töö läbiviimisel põrgati, kuidas läks korda neist raskustest üle saada, missuguseid didaktilisi järeldusi võib tehtud tööst teha ja mis laadi parandusi tuleb laste töö korralduses ette võtta, et edaspidi ära hoida didaktilisi ja kasvatuslikke vigu ning arendada positiivseid momente.

Kui aeg lubab, tuleb samal seminari kokkutulekul jätkata referaatide kuulamist loetud kirjanduse kohta. See on väga tähtis õpetaja isiklike kogemuste rikastamiseks teiste pedagoogide kogemustega ning isiklike kogemuste mõtestamiseks teooria üldiste seisukohtade valguses.

Lõpuks märgitakse ära tööliigid ja didaktika küsimused, mida iga õpetaja peab võtma kontrollimisele eelseisval perioodil, kuni järgmise kokkutulekuni.

Ka kõik järgmised seminari kokkutulekud viiakse läbi umbes samasuguse plaani järgi.

Aasta lõpul organiseeritakse tehtud töö tulemuste kohta näitus ja kuulatakse ära seminarist osavõtjate aruanded. Üksikuile osavõtjaile tehakse ülesandeks vormistada kogutud materjal ettekannete näol pedagoogilistele lugemistele või teaduslik-praktikalistele konverentsidele, artiklite näol ajakirjade või kogumike jaoks jne.

* * *

Polütehnilise õpetuse kogemuste uurimisel ja üldistamisel võib esineda mitmesuguseid küsimusi ja raskusi. Neil juhtudel peab õpetaja pöörduma abi ja nõu saamiseks mõne kogenuma kaasõpetaja poole, oma rajooni pedagoogilisse kabinetti, Õpetajate Täiendusinstituuti, Pedagoogiliste Teaduste Akadeemiasse.

Käesolevas artiklis me ei puuduta üldse polütehnilise õpetuse eesrindlike kogemuste propageerimise ja juurutamise küsimusi ning meetodeid; me ei puuduta ka selle töö juhtimist kooli direktori ja õppealajuhataja poolt, kooli partei- ja ametiühinguorganisatsiooni ning rahvahariduse organite poolt. Need küsimused on leidnud üksikasjalist valgustamist teistes artiklites ja koolide ning õpetajate eesrindlike kogemuste uurimise ja üldistamise probleemidele pühendatud kirjanduses.

Polütehnilise õpetuse eesrindlike kogemuste uurimine ja üldistamine peab kujunema nõukogude õpetajate paljutuhandlise armee asjaks, rahvahariduse organite, kõrgemate pedagoogiliste õppeasutuste ja Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia asjaks. Selle töö õigest ning oskuslikust korraldusest sõltub suurel määral partei XIX kongressi poolt koolile antud ülesannete edukas lahendamine polütehnikiseerimise alal.

VABARIIKLIKE PEDAGOOGILISTE LUGEMISTE PÕHIALUSTEST

Vabariiklike pedagoogiliste lugemiste tegelikuks korraldajaks on Eesti NSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut. Pedagoogiliste lugemiste eesmärgiks on eesrindlike õpetajate ja teiste haridusala töötajate ning lastevanemate õppe-kasvatustöö kogemuste vahetamine.

Pedagoogilistel lugemistel võivad esineda alg- ja 7-aastaste koolide ning keskkoolide, samuti ka pedagoogiliste koolide õpetajad ja direktorid (juhatajad), lasteaedade, lastekodude ja kooliväliste kasvatusasutuste töötajad, komсомoli- ja pioneeriorganisatsioonide töötajad, rajoonide (linnade) pedagoogiliste kabinetide juhatajad ja teised haridusorganite töötajad ning lastevanemad. Isikud, kellel on teaduslik kraad, kõrgemate õppeasutuste õppejõud ja VÕT (täiendusinstituudi) töötajad ei võta osa pedagoogilistest lugemistest.

Pedagoogilistele lugemistele võib esitada nii individuaalselt kui ka kollektiivselt koostatud töid, mis ei ole varemini trükkis ilmunud. Tööd võivad olla kirjutatud kas eesti või vene keeles. Tööde koostajad saavad vajalikku konsultatsiooni Õpetajate Täiendusinstituudist. Pedagoogilistele lugemistele esitatavad tööd tuleb kirjutada kirjutusmasinal või kergesti loetava käekirjaga paberilehtede ühele küljele, varustada märkusega «Pedagoogilistele lugemistele», autori nime, töökoha ja postiaadressiga. Tööd tuleb saata kahes eksemplaris Eesti NSV Vabariiklikule Õpetajate Täiendusinstituudile aadressil Tallinn, Sakala 53.

Pedagoogilistele lugemistele saadetud tööde hindamiseks on moodustatud Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi juurde žürii kõrgemate õppeasutuste, Õpetajate Täiendusinstituudi ja Haridusministeeriumi pedagoogilistest töötajast. Žürii autasustab paremaid töid, mis võivad tulla trükkis avaldamisele.

Vabariiklikud pedagoogiilsed lugemised toimuvad üks kord aastas kalendriaasta esimesel poolel. Tööd esitada nende valmimisel, hiljemalt kaks kuud enne vastava aasta vabariiklike pedagoogiliste lugemiste tähtaega.

Ettekanded, mis žürii on lubanud pedagoogilistele lugemistele, esitatakse plenaar- või sektsiooniistungeil kas žürii otsusel väljakutsutud autori poolt või tema puudumisel (ilma autorit välja kutsumata) Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi metoodikute poolt.

NÕUANDEID AUTORILE, KES KIRJUTAB ETTEKANNET PEDAGOOGILISTELE LUGEMISTELE

Pedagoogilised lugemised on üheks viisiks, kuidas kaasa tõmmata õpetajaid ja teisi haridusala töötajaid eesrindlike pedagoogiliste kogemuste uurimisele, üldistamisele ja levitamisele.

Aastast aastasse suureneb ettekannete arv, milledes pedagoogilise töö meistrid jagavad teistega oma parimaid kogemusi pedagoogiliste lugemiste süsteemi kaudu, rikastades sellega koolipraktikat ja pedagoogikateadust.

Eelmiste aastate pedagoogilistele lugemistele saadetud ettekannete analüüs kõneleb sellest, et paljud autorid vajavad nõuandeid ja juhiseid ettekannete iseloomu ja läbitöötamise meetodika küsimuses. Sellepärast anname siinkohal avaldatud materjalides üksikute teemade näidisplaane ja meetodilisi juhiseid nende teemade kohta.

Käesolevas artiklis antakse kõigile lugemistest osavõtjatele üldisi nõuandeid, millede eesmärgiks on autorite abistamine ettekannete kirjutamisel ja nende hoiatamine tüüpiliste puuduste eest, mis esinesid eelmistel aastatel mõnede lugemistest osavõtjate ettekandeis.

Pedagoogiliste lugemiste jaoks ettevalmistatavad ettekanded võivad olla mitmesuguse iseloomuga; ettekannete autorid võivad seada endile ühe järgmistest ülesannetest:

1) Oma õppe- ja kasvatustöö kogemuste analüüs ja üldistus.

2) Teiste õpetajate, haridusala töötajate või lastevanemate kogemuste analüüs ja üldistus.

3) Kasutusel oleva õpikute ja õppevahendite sisu ning käsitusviisi arusaadavuse analüüs või ettepanekute tegemine uute õpikute, uute õpiku peatükkide, uute õppevahendite jne. kohta.

4) Koolis või üksikutes klassides läbiviidava kasvatustöö süsteemi, sisu ja meetodite sügavam käsitus.

5) Teoreetiline uurimine, mis seab uut viisi üles mõne aktuaalse pedagoogika küsimuse või käsitleb seda uut viisi.

Teoreetiliste küsimuste käsitlemise aluseks peab olema marksistlik-leninlik õpetus noorsoo kasvatamisest ja autori või teiste pedagoogide eesrindlike pedagoogiliste kogemuste üldistus.

Teema valikul tuleb arvestada selle aktuaalsust.

Tähtsaimaks kriteeriumiks selle kohta, kas pedagoogilistele lugemistele saadetas ettekandes valgustatud kogemused on väärtuslikud, on nende kasulikkus teistele õpetajatele, nende ärakasutamise võimalikkus üldharidusliku kooli praktikas.

Valinud ettekande teema, peab autor algusest peale kindlaks määrama küsimuste ringi, mida ta hakkab valgustama. Algajad autorid võtavad üsna sageli ette liiga palju suuri ning keerukaid küsimusi, arvestamata reaalseid võimalusi nende küsimuste põhjalikuks valgustamiseks ettenähtud aja jooksul. Mõned valivad üldteemasid, ei konkreitseeri neid ja püüavad vastata oma ettekandes kõigile küsimustele. Sellepärast ei jõuagi need autorid eesmärgile. Alustades valitud teema käsitlemist, tuleb otsekohe piirata ettekanne kindla küsimuste ringiga. Näiteks on otstarbekohane valida ettekandeks selline teema, mis käiks teatud vanuses õpilaste, teatud klassi kohta, mitte aga hakata rääkima «üldiselt» kõigist õpilastest, kõigist õpetajatest ja kõigist koolidest. See lubab täiuslikumalt ning sügavamalt valgustada ettevõetud küsimusi ja vältida nende pealiskäudset, katkendlikku valgustamist ettekandes.

Vältida tuleb ka küsimuste ringi liigset kitsendamist, samuti nende liigset detailiseerimist.

Nimetatud tingimuste silmaspidamine, ettekande teema selge formuleerimine, ettekande plaani koostamine ja käsitletavate küsimuste ringi eelnev kindlaksmääramine, — see kõik hoiab autorit liigse aja- ja jõukulu eest teema läbitöötamisel.

Paljude ettekannete peamisi puudusi on selles, et kogemuste valgustamine on neis aruandelise iseloomuga, et nad ei sisalda pedagoogilist analüüsi ega üldistust.

Ettekande sisu läbitöötamisel peab autor selgelt esile tooma ettekande peaidee. Ettekandes esitatud seisukohad, väited ja hüpoteesid peavad olema veenvalt argumenteeritud; nad peavad olema rajatud tüüpiliste, praktikas hoolikalt kontrollitud töökogemuslike faktide analüüsile.

Autor peab näitama töö süsteemi ja tingimusi, tegema vajalikud hinnangud, üldistused ja järeldused.

Eriti peab vältima teatud meetodiliste juhiste esitamist lahus autori konkreetsetest kogemustest. Seda laadi ettekanded on väärtusetud.

Pedagoogilistes ettekannetes tuleb selgitada, kuidas lapsed tegutsevad: kuidas nad tunnetavad, mõtestavad ja omandavad teadmisi, kuidas muutub nende käitumine, kuidas elab, töötab ja tugeneb laste kollektiiv jne.

On soovitatav rõhutada ettekandes neid kogemuste omapäraseid jooni, mis kindlustasid autorile edu õppe- ja kasvatustöös.

Ettekandes tuleb näidata teed, mis autor leidis töös esinevate raskuste ja puuduste ületamiseks.

Autor peab ettekandes näitama, mis on tema töös kõige paremini korda läinud ja mispärast; missuguseid puudusi oli ja on veelgi; kuidas juurdusid positiivsed nähtused ja kuidas neid tuleb juurutada, ühtlasi kõrvaldades negatiivseid nähtusi. Autor peab näitama töö perspektiivid antud suunas.

Ettekande kirjutamisel on autorile suureks abiks kirjan-dusega tutvumine vastava küsimuse kohta; kirjanduse uurimine aitab autoril sügavamalt analüüsida oma kogemusi, üldistada neid ja põhjendada esitatavaid seisukohti, tööviise jne. Tuleb aga hoiatada autoreid (eriti algajaid) selle eest, et nad ei hakkaks liiga palju tsiteerima üldisi seisukohti ega kahjustaks sellega oma väärtuslike töökogemuste valgustamist ja selgitamist.

Tsiteerimisel tuleb silmas pidada täpsust, alati nimetada ettekandes toodud teose autorit ja tiitlit, samuti kirjastuse nimetust, ilmumisaastat ja lehekülje numbrit.

Ettekande kirjalikul vormistamisel tuleb vältida sõnaohtrust ja kordumist.

Soovitatav on lisada ettekande tekstile näidistena õpilaste vihikuid, kirjandeid ja päevikuid, õpetajate ja klassijuhatajate tööplaan, vajalikke statistilisi andmeid, joonistusi,

fotosid, jooniseid jne., olenevalt ettekande sisust ja iseloomust.

Ettekande maht võib olla mitmesugune; kui see aga ületab 40 lehekülge masinakirja teksti ja kui on otsustatud saata ettekanne pedagoogilistele lugemistele, siis tuleb lisada sellele lühike referaat, mille ettelugemine vältaks 30—40 minutit.

Ettekanne on soovitatav ümber kirjutada masinal, paberi ühele küljele, laiade äärtega ja kahe reavahega. Ka käsitsikirjutatud ettekanne peab olema vormistatud samasugusel viisil, s. o. kirjutada tuleb paberi ühele küljele, jättes laiad ääred. Selline ettekande vormistus kergendab tunduvalt selle edasist viimistlemist ja trükiks ettevalmistamist.

Pedagoogiliste lugemiste jaoks ettevalmistatud ettekanne on soovitatav arutada kooli ainekomisjoni istungil, metoodilises ringis, tootmisnõupidamisel või pedagoogilise nõukogu koosolekul. Selline arutus aitab kaasa ettekande kvaliteedi tõstmiseks. Sealjuures on soovitatav, et ettekandes oleks näidatud, kuidas teised koolid või õpetajad neid kogemusi rakendavad.

Kooli direktor ja õppealajuhataja, kes hästi tunnevad oma pedagoogide kollektiivi, peavad kaasa aitama võimalikult paljude õpetajate kaasatõmbamiseks eesrindlike kogemuste uurimisele ja üldistamisele pedagoogiliste lugemiste süsteemi kaudu.

Kooli direktor ja õppealajuhataja võivad abistada õpetajat teema valikul ja täpsustamisel, ettekande plaani koostamisel ja kogemuste uurimise ning üldistamise metoodika väljatöötamisel (materjali kogumise, läbitöötamise ja kontrollimise metoodika). Nad peavad ka võimaldama koolis olemasoleva kirjanduse kasutamist ja astuma vajalikke samme kirjanduse saamiseks mujalt (rajooni pedagoogilisest kabinetist, Õpetajate Täiendusinstituudist, rajooni raamatukogust jne.).

Samas suunas võivad metoodiliste ringide juhatajad nii koolis kui ka rajoonis suure töö ära teha. Ettekannete arutamine koosolekutel on kõige tõhusamaks abiks, mida metoodilised ringid ja ainekomisjonid võivad autoreile osutada. Soovitatav on, et iga pedagoogilistele lugemistele esitatav ettekanne oleks varustatud kas või lühikese retsen-

siooniga kooli direktori, metoodilise ringi või ainekomisjoni juhataja poolt.

Ettekande läbitöötamise protsessis peavad autorid vajadust mööda pöörduma konsultatsiooni saamiseks Õpetajate Täiendusinstituudi, rajooni pedagoogilise kabineti, pedagoogilise instituudi ja õpetajate instituutide, pedagoogiliste koolide jne. poole.

NÄIDISTEMAATIKA ETTEKANNETE KOOSTAMISEKS PEDAGOOGILISTELE LUGEMISTELE

Alljärgnevalt on ära toodud rida teemasid, mida võib kasutada tööde kirjutamiseks pedagoogilistele lugemistele. Näidistemaatikas on eraldatud teemad kasvatustöö ja õppetöö (üksikute õppeainete) alalt. Selline jaotus muidugi ei eita õppe- ja kasvatustöö ühtsust pedagoogilises protsessis, vaid on mõeldud teemade selgemaks piiritlemiseks. Eraldi on toodud teemasid algõpetuse ja koolieelse kasvatusel alalt.

Tuleb silmas pidada, et siin on tegemist ainult n ä i d i s-temaatikaga, mis ei haara ammendavalt kommunistliku kasvatusel kõiki külgi ega kõiki õppetöö küsimusi. Igal pedagoogil on võimalus ka iseseisvaks teema formuleerimiseks, mis sõltub teema aktuaalsusest ja uuritavatest kogemustest.

A. NÄIDISTEMAATIKA KASVATUSTÖÖ ALALT

Õpilaste kasvatamine nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi vaimus

Paljudel koolidel, õpetajatel, klassijuhatajatel, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonidel on suuri kogemusi õpilaste kasvatamises nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi vaimus. Nende kogemuste üldistamine ja valgustamine pedagoogilistele lugemistele ettekannetes on väga tähtis ja aktuaalne ülesanne.

Näitena võib soovitada pedagoogilistel lugemistel käsitlemiseks järgmisi sellesisulisi teemasid:

1. Nõukogude patriotismi kasvatamine õpilastes mitmesuguste õppeainete õpetamise protsessis.

2. Õppetöö protsessis toimuv õpilaste kasvatamine proletaarse internatsionalismi vaimus (mitmesugustes klassides ja õppeainetes).

3. Poliitinformatsioon kui vahend õpilaste kasvatamisel nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi vaimus (5.—7. või 8.—11. klass).

4. Koolivälise lugemise osa õpilaste kasvatamisel nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi vaimus (mitmesugustes klassides).

5. Õpilaste ühiskondlik tootlik töö kui aktiivse nõukogude patriotismi kasvatamise vahend.

6. Kooli seinalehed ja nende osa õpilaste kasvatamisel nõukogude patriotismi vaimus.

7. Nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi kasvatamine kooli pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonides.

8. Kooli ja perekonna koostöö õpilaste kasvatamisel nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi vaimus.

Nimetatud ettekandeteemad on näidisteemad. Olenevalt konkreetsetest tingimustest võib võtta ka teisi, kitsamaid teemasid.

Lähtudes sellest, et nõukogude patriotism ja proletaarne internatsionalism on omavahel tihedalt seotud, võib ettekannetes näidata nende omaduste üheaegse kujunemise protsessi nii õppetöös kui ka klassivälises töös. Ometi võib ettekannetes ka näidata ja peabki näitama nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi kasvatamise spetsiifilisi vorme ja meetodeid.

On väga tähtis ning tarvilik, et ettekandes ei kirjeldataks ainult kasvatustöö süsteemi ja protsessi, vaid ka kasvatustöö tulemusi õpilaste osas.

Näidisplaan ja üldisi meetodilisi juhiseid teemale:

**«Poliitinformatsioon kui vahend õpilaste kasvatamiseks
nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi
vaimus»**

Poliitinformatsioonil jooksva poliitika küsimustes on klassijuhataja kasvatustöös tähtis koht.

Poliitinformatsiooni sisu ja läbiviimise meetodika muutuvad vastavalt klassidele ja õpilaste vanusele. Ettekannet sellele teemale võib koostada näiteks järgmise plaani järgi:

1. Sissejuhatus. Poliitinformatsiooni osa ja koht klassijuhataja kasvatustöö süsteemis.

2. Poliitinformatsiooni planeerimine ja temaatika kindlaksmääramine (olenevalt õpilaste vanusest).

3. Poliitinformatsiooni temaatika valik, mis aitaks kaasa õpilaste kasvatamiseks nõukogude patriotismi vaimus.

4. Temaatika valik, mis soodustaks õpilaste internatsionaalset kasvatust (informatsioon NSV Liidu ja üksikute liiduvabariikide edusammudest ja saavutustest, rahvademokraatia maadest, rahvaste võitlusest rahu ja demokraatia eest jt.).

5. Poliitinformatsioonile esitatavad põhinõuded: aktuaalsus, sihikindlus, efektiivsus, arusaadavus ja konkreetsus, näitlikkus jne.

6. Komsomoliorganisatsiooni osa poliitinformatsiooni ettevalmistamisel ja läbiviimisel.

7. Vanemate klasside õpilaste kaasatõmbamine poliitinformatsiooni läbiviimisele.

8. Töö õpilastega, kes valmistavad ette poliitinformatsiooni.

9. Poliitinformatsiooni läbiviimise tulemuste arvestus.

10. Järeldused, ettepanekud.

Ettekande ettevalmistamisel peab referent kõigepealt tuginema oma isiklikele kogemustele poliitinformatsiooni läbiviimises. Analüüsides neid kogemusi konkreetsete näidete varal, tuleb näidata, kuidas hästi ettevalmistatud ja oskuslikult läbiviidud poliitinformatsioon soodustab õpilaste kasvatamist nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi vaimus. Ettekandes on väga tähtis ja tarvilik näidata, missuguseid tulemusi annavad need kasvatuslikud mõjutused, mida õpilased saavad poliitinformatsiooni läbiviimise protsessis.

Lastekollektiivi organiseerimine ja kasvatamine

Esrindlikes koolides tehakse süstemaatiliselt kollektiivi organiseerimise, kokkuliitmise ja kasvatamise tööd. Neis rakendatakse loovalt väljapaistva nõukogude pedagoogi

A. S. Makarenko pedagoogilist pärandit. Ajaleht «Pravda» kirjutas A. S. Makarenkost, et «kogu tema edu saladus just selles seisabki, et ta liitis kokku tugeva kollektiivi . . .»¹

Peatumata juba olemasolevail saavutustel, avastavad eesrindlikud nõukogude koolid ja pedagoogid uusi töömee-
todeid ja töövorme ning täiustavad kollektiivi kasvatamise
metoodikat.

Ettekannetes tuleb käsitleda neid koolide kogemusi, ana-
lüüsida edule viivaid teid, kritiseerida tüüpilisi vigu, kavanda-
da edasiarenemise perspektiive.

Toome ettekannete näidisteemasid õpilaskollektiivi orga-
niseerimise ja kasvatamise küsimuste kohta.

1. Pedagoogide kollektiivi organiseerimine kogu kooli
üksmeelse kollektiivi loomise vajaliku tingimusena.

2. Klassijuhataja ja klassi õpetajate ühise töö vormid ja
sisu õpilaskollektiivi kasvatamise alal.

3. Töö kui lastekollektiivi kokkuliitmise üks tähtsamaid
teureid.

4. Õpilaste poliitilise hariduse osa lastekollektiivi kokku-
liitmisel.

5. Kollektiivi avaliku arvamise kujunemine koolidistsipi-
liini ja õppetöösse sotsialistliku suhtumise küsimustes.

6. Kooliaktiivi ja klasside aktiivi kasvatamine.

7. A. S. Makarenko seisukohad lastekollektiivi arenemis-
etappide kohta, rakendatud kogu kooli üksmeelse kollek-
tiivi loomise ülesandele.

8. Traditsioonide osa lastekollektiivi kokkuliitmisel.

9. Klassikollektiiv kui kogu kooli kollektiivi rakuke.

10. Klassiväline töö kui õpilaste ühtseks üksmeelseks
kollektiiviks kokkuliitmise vahend.

11. Lastekollektiivi organiseerimine lastekodus.

12. Pioneeriorganisatsiooni töö lastekodus.

13. Lastenõukogu töö lastekodus.

14. Aktiivi kasvatamine lastekodus.

15. Distsipliini küsimused lastekollektiivis.

¹ «Pravda» 29. märtsist 1940. a., juhtkiri «Perekond ja kool».

Näidisplaan ja üldisi metoodilisi juhiseid teemale:

«Kollektiivi avaliku arvamuse kujunemine koolidistsipliini ja õppetöösse sotsialistliku suhtumise küsimustes»

1. A. S. Makarenko seisukoht lastekollektiivi avaliku arvamuse kujunemise küsimuses.

2. Õige ühiskondliku arvamuse kujundamise ülesanded õppetöösse sotsialistliku suhtumise, teadliku distsipliini, sõpruse ja seltsimehelikkuse küsimustes.

3. Pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni juhtiv osa ühiskondliku arvamuse kujundamisel koolikollektiivis.

4. Õpilaste poliitilise hariduse tähtsus ühiskondliku arvamuse kujundamisel lastekollektiivis.

5. Ühiskondliku arvamuse kujundamine lastekollektiivi elust võetud positiivsete eeskujude, samuti ka negatiivsete nähtuste vastu võitlemise eeskujude varal.

6. Kriitika ja enesekriitika osa ja nende rakendamise omapärased jooned lastekollektiivis.

7. Ilukirjanduse kasutamine ühiskondliku arvamuse kujundamiseks lastekollektiivis.

8. Järeldused ja ettepanekud.

Alustades teema läbitöötamist, tuleb kõigepealt iseloomustada olukorda, mis valitses antud lastekollektiivis enne ettekandes käsitletava töö algust. Õpilaste avaliku arvamuse selgitamiseks tuleb kasutada mitmesuguseid teid (õpilaste kirjandite analüüs, ajalehtedest «Komsomolskaja pravda», «Säde», «Noorte Hää» ja ajakirjadest «Pioneer», «Stalinlik Noorus» ja «Družnõje rebjata» võetud vastavate artiklite või ilukirjandusteoste katkendite arutamine, komsomoli-, pioneeri-, klassi- või kooliaktiivi valimiste puhul kandidaatidele esitatavate nõuete arutamine jne.).

Tuleb ka süstemaatiliselt vaadelda ja analüüsida õpilaste käitumist tundides ja väljaspool tunde, et fikseerida õppimisse ja kooli distsipliinisse teadliku suhtumise fakte, distsipliinirikumuste iseloomu ja neid põhjustavaid asjaolusid, samuti ka neid mõjutusabinõusid, mida kasutavad pedagoogid ja õpilaskollektiiv.

Toetudes A. S. Makarenko poolt formuleeritud «distsipliini teoreemidele» on soovitatav läbi viia mõned vestlused,

vaidlus-koosolekud, konverentsid jne. eetikaküsimuste arutamiseks (1.—4., 5.—7., 8.—11. klassis), kogudes võimalust mööda vastavat dokumentatsiooni.

Näidisplaan ja üldisi metoodilisi juhiseid teemale:

«Lastekollektiivi organiseerimine lastekodus»

1. Lastekollektiivi eelmiste aastate töö analüüs (positiivsed küljed ja puudused).
2. Selle analüüsiga seotud töö perspektiivplaani koostamine.
3. Pedagoogide kollektiivi töö organiseerimine lastekollektiivi juhtimise alal.
4. Rühmade algkollektiivide organiseerimine.
5. Lastekodu laste kogu kollektiivi organiseerimine.
6. Aktiivi kasvatamine ja aktiiviga tehtav töö.
7. Pioneeriorganisatsiooni töö.
8. Lastenõukogu ja ta komisjonide töö.
9. Kollektiivse ühiskondliku arvamuse kasvatamine.
10. Perspektiiv-eesmärkide andmine lastekollektiivile ja nende eesmärkide saavutamise organiseerimine.
11. Traditsioonid ja nende kasvatuslik tähtsus.
12. Generatsioonide järglus ja vanemate kasvandike šeflus nooremate üle.
13. Töö osa lastekollektiivi organiseerimisel.
14. Lastekollektiivi osa distsipliini kasvatamisel.
15. Järeldused, ettepanekud.

Ettekandes tuleb osutada peamist tähelepanu üksikuis rühmades ja kogu lastekodus lastekollektiivi organiseerimise, samuti lastekodu pedagoogide kollektiivi poolt saavutatud tulemuste kirjeldamisele ja analüüsimisele.

Üksikasjaliselt ja konkreetselt tuleb kirjeldada tehtava töö meetodeid ja vorme algkollektiividega, kogu kollektiiviga, laste organisatsioonidega, aktiiviga ja üksikute kasvandikega.

On oluline, et kirjelduses näidatakse, missugused töömeetodid ja töövõtted on osutunud kõige väärtuslikumaks ja kõige efektiivsemaks; missugused töö küljed kutsusid välja kõige suuremaid raskusi, nende raskuste iseloom; näidata kasvatajate ja lastekodu direktori juhtivat osa; kui-

das kujunes ühiskondlik arvamus, missugust tööd tehti aktiiviga ja mitmesuguste õpilastega, missuguseid meetodeid selleks kasutati; kuidas suhtusid lapsed aktiivisse ja selle töösse, kuidas see suhtumine muutus; distsipliini seisukord lastekodus ja selle muutumine kasvava ning tugevneva kollektiivi mõjul.

Pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni töö koolis

Partei XIX kongressi otsused töötajate kommunistliku kasvatuses ja nõukogude üldharidusliku kooli arenemise küsimustes teevad eriti tähtsaks komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide kasvava erikaalu kooli elus. Kommunistlikud noored ja pioneerid peavad aktiivselt abistama õpetajaid õpilaskollektiivi ühteliitmisel ja kommunistlikul kasvatamisel, kuna õpilaskollektiivi peaülesandeks on olla abiks õpetajaile ja koolide juhatajaile, et saavutada kõigi õpilaste teadmiste kõrge tase, teostada polütehnilise õpetamise ülesandeid ja kasvatada kõiki õpilasi kommunistliku moraali vaimus.

Lähtudes sellest seisukohast ja arvestades ÜLKNÜ XII kongressi otsuseid, samuti ÜLKNÜ Keskkomitee VII pleenumi otsuseid «V. I. Lenini nimelise pioneeriorganisatsiooni töö kohta», võib märkida järgmisi ettekandeteemasid pedagoogiliste lugemiste jaoks:

1. Pioneeriorganisatsiooni (komsomoliorganisatsiooni) töökogemused NLKP XIX kongressi otsuste ja NLKP septembripleenumi ning veebruari-märtsipleenumi ja jaanuaripleenumi otsuste tutvustamise alal õpilastele.

2. Pioneeri- (komsomoli-) organisatsiooni abi õpetajaile õpilaste distsipliini kasvatamisel.

3. Pioneeri- (komsomoli-) organisatsiooni abi õpetajaile õpilaste polütehnilisel õpetamisel.

4. Pioneeride (kommunistlike noorte) kasvatamine organiseeritud ja distsiplineeritud töö protsessis.

5. Pioneeri- (komsomoli-) organisatsiooni abi õpetajaile õpilaste teadmiste kvaliteedi tõstmisel.

6. Raamatuga töötamise kogemused pioneeri- (komsomoli-) organisatsioonis (raamatute arutlemine, lugejate konverentsid jne.).

7. Teemaatiliste pioneerikoonduste (kommunistlike noorte koosolekute) ettevalmistamise ja läbiviimise kogemused.

8. Pioneeride (kommunistlike noorte) abi õpetajaile näitlike õppevahendite valmistamisel, töökodade sisustamisel ja kooli radiofitseerimisel.

9. Pioneeride (kommunistlike noorte) abi koolile õppekatseaja töö organiseerimisel.

10. «Osavate käte» ringide töö (3.—4. kl. õpilastele).

11. Pioneeride (kommunistlike noorte) organisatsiooni osa aineringide ja tehniliste ringide töös.

12. Pioneeride (komsomoli-) organisatsiooni poolt õpetajaile osutatav abi kindla päevakorra (eriti hommikvõimlemise) juurutamiseks õpilaste elusse ja õpilaste ühiskondliku tööga ning muu mitteõppealase tööga ülekoormamise ärahoidmiseks.

13. Üksikute õppeainete õpetajate ja kooli metoodiliste ringide töökogemused abiks pioneerimalevale (komsomoli-organisatsioonile).

14. Vanemate pioneeride (kommunistlike noorte) abi õpetajaile ja pioneerijuhtidele nende töös nooremate klasside lastega.

15. Direktori ja vanempioneerijuhi ühine töö koos pioneeride (kommunistlike noorte) aktiiviga pioneeride (kommunistlike noorte) isetegevuse edendamisel.

Näidisplaan ja üldised metoodilised juhised teemale:

«Pioneeride (komsomoli-) organisatsiooni abi õpetajaile distsipliini kasvatamisel õpilastes»

1. Ülesanded, mis seadis endale antud kooli komsomoli- (pioneeride-) organisatsioon õpilaste distsipliini kasvatamise alal.

2. Õpilaste kõrge distsipliinitunde kasvatamist soodustava igapäevase töö kirjeldus ja analüüs: kasutusele võetud abinõude, sisu, vormide ja meetodite põhjendus, nende abinõude koht kommunistlike noorte (pioneeride) töös; mõnede kasvatuslikus mõttes kõige efektiivsemate abinõude kirjeldus.

3. Komsomoli- (pioneeride-) organisatsiooni poolt läbiviidud töö pedagoogiline efektiivsus: selle töö mõju õpilaste õppe edukuse tõusule, õpilaste poolt distsipliini tundma-

õppimisele ja praktiliste distsipliini harjumuste omandamisele.

4. Järeldused ja ettepanekud kommunistlike noorte (pioneeride) töö parandamiseks koolis, mis soodustavad distsipliini kasvatamist õpilastes.

Ettekandes tuleb osutada peamist tähelepanu elavate faktide kirjeldamisele ja komsomoli- (pioneeride-) organisatsiooni aktiivsel osavõtul tehtud töö kogemuste analüüsisele ning üldistamisele ULKNU XII kongressi otsuste valgusel.

Rääkides kommunistlike noorte (pioneeride) igapäevastest tööst, mis aitab õpilastes distsipliini kasvatada, tuleb kirjeldada seda tööd võimalikult üksikasjaliselt ja konkreetselt. Kirjeldust tuleb illustreerida tüüpiliste näidetega, väljavõtetega komsomolikoosolekute protokollidest, aktivistide päevikuist, seinaleheartiklitest jne.

Töökogemuste kirjeldamisel on soovitatav peatuda järgmistel momentidel: kuidas õpetaja abistas komsomoli- (pioneeride-) organisatsiooni selle praktilises tegevuses, kuidas valmistati ette ühe või teise ürituse läbiviimist. Tuleb võimalikult üksikasjaliselt kirjeldada töö teostamist kommunistlike noorte ja pioneeride eneste poolt; missugused raskused ja küsimused neil tekkisid ja kuidas nad neist raskustest üle said; kui palju aega neil kulus antud töö tegemiseks; kuidas õpilased suhtusid sellesse töösse (huvi, aktiivsus, isetegevuse aste); missugust mõju avaldas see töö õpilaste distsipliinile; kuidas võeti kokku töö tulemused ja kuidas kasutati tehtud kokkuvõtet komsomoli- (pioneeride-) organisatsiooni edasises tegevuses.

Ettekandes piisab kahe või kolme abinõu täpsest kirjeldusest, ülejäänuid räägitagu lühidalt. Väga tähtis on ka peatuda sellel, kuidas saadi jagu üksikute õpilaste distsiplineerimatusest. Rääkides kasutatud abinõu pedagoogilisest efektiivsusest, tuleb tuua objektiivseid andmeid (fakte) mis iseloomustaksid õpilaste distsiplineerituse kasvu, distsiplineeritud käitumise harjumuste omandamist. Selles jaotuses tuleb laialdaselt kasutada õpetajate poolt üleskirjutatud tähelepanekuid õpilaste distsipliini kohta tundides, komsomoli- (pioneeride-) töös, klassivälises tegevuses jne., õpilaste eneste arvamusi, samuti andmeid nende õppe-edukuse ja käitumise kohta.

Näidisplaan ja üldised metoodilised juhised teemale:
«Temaatiliste koonduste ettevalmistamise ja läbiviimise kogemused 5.—7. klassi pioneerisalkades»

I. Ettekande eesmärk: 5.—7. klassi salkades temaatiliste koonduste läbiviimisel saadud kogemuste üldistamise ja nende kasvatuslike tulemuste analüüsi põhjal kindlaks teha kõige otstarbekohasemad viisid koonduste teemade määramiseks, koonduste ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks pioneeride isetegevuse alusel.

II. Ettekande näidisplaan.

Sissejuhatus. Töötingimuste lühike karakteristika ettekandes valgustataval perioodil (maleva koosseis, pioneeride ja teiste õpilaste õppeedukus, nende huvialade avastamine ja suunamine, kasvatuslikud ülesanded).

1. Koonduste teemade valik. Salkade, rühma-nõukogu, pioneerijuhi, klassijuhataja ja klassi õpetajate osa teema valikul.

2. Koonduse ettevalmistamine. Kuidas määrati kindlaks koonduse ülesanded ja ta läbiviimise põhiplaan. Koonduse ettevalmistamise ülesannete jaotamine salkade, ringide ja üksikute pioneeride vahel. Pioneeride omaalgatus koonduse ettevalmistamisel. Õpetajate osa selles.

3. Koonduse läbiviimine. Koonduse aeg ja koht. Ruumi kujundus. Alguse õigeaegsus. Koonduse avamine. Salkade ja pioneeride aktiivsuse aste koonduse käigus. Pioneeride reageerimine koonduse käigule. Pioneeride aktiivi, pioneerijuhtide, õpetajate ja koondusele kutsutud isikute osa.

4. Koonduse mõju rühma edasisele tööle.

5. Koonduse pedagoogilise analüüsi tegemine. Millal tehakse koonduse analüüs ja kes sellest osa võtavad? Kuidas arvestatakse koonduse ettevalmistust, kuidas fikseeritakse koonduse käiku? Koonduse osa rühma töö süsteemis. Koonduse tunnetuslikud ja kasvatuslikud tulemused (pioneeride reageerimise ja õpetajate, pioneerijuhtide ning lastevanemate hinnangute järgi).

6. Läbiviidud koonduste puudused ja esinenud raskused. Millest nad olid tingitud ja kuidas nad ületati?

Lõppsõna. Üldistavad järeldused. Ettepanekud koonduste edasiseks parandamiseks.

Ettekande võib pühendada koonduste läbiviimise kogemustele paralleelklasside või naaberklasside rühmades. Võib piirduda ka üheainsa rühma töökogemustega.

Ettekanne on soovitatav üles ehitada mitte ainult juba olemasolevate kogemuste, vaid ka eriliste vaatluste alusel koonduste ettevalmistamise ja läbiviimise kohta.

Ettevalmistatavate koonduste teemasid võib pühendada nii üksikutele ainetele kui ka üksteisega seotud ainete gruppidele.

Käsitlus peab sisaldama konkreetseid fakte. Ettekanne peab andma ka tehtud töö kasvatusliku tähtsuse analüüsi.

Ettekanne peab eriti rõhutama pioneeride isetegevuse printsiipi ja temaatilise koonduse huvitavust ning erinevust õppetunnist.

Näidisplaan ja üldised metoodilised juhised teemale:

«Pioneeride kasvatamine organiseeritud ja distsiplineeritud töö protsessis»

Sissejuhatus. Töötingimuste lühike karakteristik. Pioneeride õppeedukus, nende huvid ja suhtumine täiskasvanute ja laste töötegevusse. Kasvatuslikud ülesanded, mis autor seadis endale töö organiseerimisel.

1. Pioneeride tutvustamine täiskasvanute ja noorsoo kangelasliku loova töö eeskujudega meie maal.

2. Pioneeride töö organiseerimine kooli abistamiseks. Õppevahendite valmistamine. Õpetajate abistamine õpilaste töö organiseerimisel ringides, töökodades, õppe-katseaedades, kooli maa-ala ja koolihoone heakorrastamisel.

3. Pioneeride tööabi oma rajooni, küla või linna heakorrastustöödel; kolhoosimajanduse abistamine.

4. Pioneeride tööabi perekonnas. Selle töö liigid, pioneerirühma mõju selle töö paranemisele.

5. Pioneeride töötegevuse juhtimine. Pioneerijuhtide, komsomoliorganisatsioonide, õpetajate ja lastevanemate osa selles juhtimises.

6. Laste töötegevuse kasvatuslikud tulemused. Laste töökasvatuse mõju õppeedukusele ja käitumisele ning huvi tärkamisele mitmesuguste elukutsete vastu.

Lõppsõna. Järeldused kõige otstarbekohasemate töömeetodite kohta laste töökasvatuse alal pioneerorganisatsioon. Esinenud raskuste ületamise viise.

Ettekandes võib üldistada mistahes klasside (3. klassist 7. klassini) rühmade töökogemusi. Sealjuures ei ole tingimata vajalik valgustada kõiki töötegevuse liike, mida antud plaanis ette nähakse.

Käsitluses tuleb pöörata erilist tähelepanu sellele, kuidas õpilased tuginesid oma töös teaduste põhialuste tundmisele, kuidas töö aitas kaasa õpilaste teadmiste kindlustamiseks ja süvendamiseks, kuidas nad õppisid valitsema tööprotsessi ja tundma materjale, omandasid tööriistade käsitsemise oskust ja harjusid töö organisatsiooniga.

Tuleb hoolsamalt selgitada konkreetseid fakte, mis näitavad töö positiivset mõju lapse isiksuse arenemisele, tema õppeedukusele, käitumisele ja suhtumisele seltsimeestesse ning oma vanemaisse.

Ettekanne peab sisaldama rohkesti konkreetseid andmeid. Kui võimalik, tuleb ettekandele lisada fotosid ja pioneeride poolt tehtud joonistusi ning jooniseid.

Klassijuhataja töö süsteem

Koolid on kogunud tähelepanuväärivaid positiivseid kogemusi, mis näitavad klassijuhatajate viljakat tegevust nõukogude õpilaste kommunistliku kasvatuse alal. Ometi on veel palju lahendamata küsimusi, mis puutuvad klassijuhatajate töösse mitmesugustes klassides, hoopiski rääkimata sellest, et olemasolevad kogemused on alles analüüsimata ja üldistamata. Tuleb lahendada küsimus klassijuhataja töö süsteemist mitmesugustes klassides, kindlaks määrata tema töö spetsiifika seitsmeaastases koolis (5.—7. klassis) ja keskkoolis (8.—11. klassis). Tuleb ka täpsustada tema funktsioonid, õigused ja kohustused, konkretiseerida tema töö üksikud lõigud, fikseerida tema vahekord klassi õpetajatega ja teiste kooli töötajatega, samuti õpilasorganisatsioonidega jne.

Kõigi nende küsimuste arendamine nõuab parimate klassijuhatajate, kes loovalt teostavad oma ülesandeid, kogemuste igakülgset uurimist, üldistamist ja süstematiseerimist.

Sellest tuleneb vajadus jaotada klassijuhataja töö süsteemi üldine probleem järgmisteks konkreetseteks teemadeks (näidisteemadeks), mida võib soovitada ettekannete kirjutamiseks pedagoogilistele lugemistele.

1. Klassijuhataja osa võitluses õpilaste täieliku õppe-
edukuse ja nende teadmiste kõrge kvaliteedi eest.

2. Klassijuhataja töökogemusi õpilaste distsipliini kasvatamisel.

3. Klassijuhataja töökogemused nõukogude patriotismi ja proletarse internatsionalismi kasvatamisel mitmesuguste klasside õpilastes.

4. Klassijuhataja töökogemused õpilaskollektiivi kasvatamisel koos pioneerirühma juhiga.

5. Klassijuhataja ja klassi komsomoliorganisatsiooni ühine töö.

6. Klassi lastevanemate hulgas tehtava pedagoogilise propaganda sisu ja organiseerimine.

8. Klassijuhatajate meetodiliste ringide (seminaride) töökogemused koolis ja rajoonis.

9. Klassi õpilaskoosolekute temaatika ja nende organiseerimise meetodika.

10. Klassijuhataja abi salga ja rühma pioneerikoonduste läbiviimisel.

11. A. S. Makarenko pedagoogilise päranduse ärakasutamine õpilaste kultuurse käitumise harjumuste kasvatamisel.

12. Kasvatustöö planeerimine klassis.

Näidisplaan ja üldised meetodilised juhised teemale:

**«Klassijuhataja osa võitluses õpilaste täieliku õppe-
edukuse ja teadmiste kõrge kvaliteedi eest»**

1. Sissejuhatus (üldised lühiaandmed klassi kohta: töö senine seisukord klassis).

2. Klassijuhataja töö õpilaskollektiiviga kõrge õppe-
edukuse saavutamiseks: abinõud järgnevuse kindlustami-
seks, õpilaste individuaalsete iseärasuste uurimine; õpilas-
koosolekud, pioneerikoondused ja kommunistlike noorte
koosolekud, kus arutatakse õppetöö küsimusi; õpilaste
järeleaitamise ja vastastikuse abistamise organiseerimine;
seinalehe osa võitluses kindlate teadmiste eest; ekskursioo-
nid jne.

3. Klassijuhataja töö klassi õpetajate kollektiiviga (nõupidamised õpetajatega, ühtlaste nõuete esitamine õpilastele; õpilaste koduste ülesannetega ülekoormamise vältimine jne.).

4. Klassijuhataja töö õpilaste vanematega õppeedukuse tõstmiseks (vanemate tutvustamine õppeedukuse seisukorraga klassis; pedagoogiline propaganda; õpilaste päeva-režiim jne.).

5. Järeldused, ettepanekud.

Selle plaani punktid kaks, kolm ja neli võivad olla ka üksikute iseseisvate ettekannete teemaks. Kuid ettekandeid võib esitada ja peabki esitama ka ettepanud üldisel teemal, sest just klassijuhataja töö süsteemi kõrge õppeedukuse saavutamiseks ei ole seni veel küllaldaselt uuritud.

Ettekanne peab sisaldama konkreetseid fakte, mis iseloomustavad klassijuhataja sihikindlat tööd võitluses teadmiste eest, klassi õpilaste hea edukuse eest; ta peab sisaldama ka tehtud töö analüüsi.

Õpilaste teadliku distsipliini kindlustamise vahendid koolis

Kõrge distsipliin on üks nõukogude inimese moraalse palge tähtsamaid omadusi. Ühtlasi on õpilaste distsiplineeritud käitumine õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõusu vajalikuks tingimuseks koolis.

Teadliku distsipliini kasvatamise alal peab eesrindlike kogemuste omandamine kujunema tähtsaks abinõuks, mis abistab õpetajaid ja klassijuhatajaid nende võitluses õpilaste teadmiste kõrge kvaliteedi eest.

Järgmised teemad võivad olla näidistemadeks koolide ja õpetajate konkreetsete kogemuste uurimiseks ning üldistamiseks teadliku distsipliini kasvatamise alal:

1. Õpilastele esitatavad ühtlased pedagoogilised nõuded kui distsipliini kindlustamise vahend.

2. Kasvatustöö üksikute õpilastega, kes rikuvad käitumise norme.

3. Õpilaste «Käitumise žurnaali» kasutamine klassijuhataja poolt teadliku distsipliini kasvatamise eesmärgil.

4. Kommunistlike noorte temaatilised koosolekud distsipliini küsimustes.

5. Teadliku distsipliini kasvatamise kogemused koolis.
6. Kooli ja lastevanemate koostöö teadliku distsipliini kasvatamisel.
7. Pedagoogilise nõukogu ja kooli direktori osa õpilaste distsipliini kindlustamisel.

Näidisplaan ja üldised metoodilised juhised teemale:

«Teadliku distsipliini kasvatamise küsimused koolis»

1. Kooli üldiste töötingimuste karakteristik (hoone kohandatus, ümbrus, klasside ja õpilaste arv). Koolielu režiim ja sisekord. Distsipliini seisund uuritava perioodi eel.

2. Kuidas teostatakse õpilaste distsipliini ja käitumise kohta käivate nõuete ühtlust tundides, vahetundides, klassivälises töös ja väljaspool kooli.

3. Töö õpilaste (üksikute klasside ja kogu kooli) aktiiviga ja selle töö osa klassikollektiivide ja koolikollektiivi organiseerimisel ning ühteliitmisel.

4. Komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni ning õpilaskomitee osa õpilaste distsipliini kindlustamisel.

5. Klassijuhataja töö distsipliini kindlustamisel (tuua näitena üksikuid klasse).

6. Koolis kasutatavad ergutus- ja karistusabinõud ning nende osa distsipliini kindlustamisel.

7. Kuidas klassiväline, kooliväline ja ühiskondlikult kasulik töö soodustab õpilaste distsipliini kindlustamist.

8. Individuaalne töö õpilastega (tuua klasside järgi kõige kujukamad näited).

9. «Õpilasreeglite» läbitöötamine ja selle osa distsipliini kasvatamise üldises süsteemis.

10. Kehakultuuri ja spordi alal tehtav töö ja selle mõju distsipliinile koolis.

11. Lastevanemate kaasatõmbamine õpilaste distsipliini kindlustamisele (lastevanemate komitee ja lastevanemate aktiivi osa).

12. Järeldused, ettepanekud.

Antud küsimuste järjekord on muidugi ainult näidisjärjekord. Seda võib autori äranägemise järgi muuta, üksikuid küsimusi aga rohkem konkretiseerida. Ühes ja sellesamas ettekandes ei ole tingimata vaja valgustada kõiki nimetatud

küsimusi. Tähtis on näidata konkreetse materjali varal kõige positiivsemad kogemused õiplaste distsipliini kasvatamise alal ühes teatud tööloigus. Tuleb näidata, kuidas koolis realiseeritakse haridusministri käskkirja «Abinõudest distsipliini tugevdamiseks koolis», ja teha järeldused, mis iseloomustaksid kooli kasvatusliku töö tulemusi (edukuse näitajad koolis tervikuna ja klasside järgi, õpilaste distsiplineerituse tase — anda näiteid õpilaste käitumisest koolis, kodus, avalikes kohtades).

Ettekande teema tuleb võimalust mööda piirata kindla vanuseastme ja klassiga (võtta ainult 1.—4. klass või 5.—7. klass või 8.—11. klass).

Kooli ja lastevanemate koostöö ja laste perekondliku kasvatuse küsimused

Laste edukas kasvatamine lasteaias ja koolis oleneb suurel määral sellest, kui kõrgel tasemel on laste kommunistlik kasvatus perekonnas.

Esrindlikel perekondadel, nõukogude perekondadel on rohkeid kogemusi laste parimate kõlbeliste omaduste kasvatamiseks. Paljud vanemad rakendavad mitmes vanuses laste kommunistliku kasvatuse läbimõeldud süsteemi ja saavutavad häid tulemusi. Need kogemused vajavad üldistamist, analüüsi ja levitamist.

Koolid ja eelkooli-kasvatusasutused teevad omalt poolt lastevanematega tõsist tööd, eriti pedagoogilise propaganda alal.

Pedagoogilise propaganda protsessis populariseeritakse perekondades teostatava kommunistliku kasvatuse parimaid kogemusi. Selleks, et kõigis koolides üle kogu maa tehtaks meetodilises mõttes õiget pedagoogilist propagandat ja et see propaganda püsiks kõrgel ideelisel tasemel, tuleb üldistada ja laialdaselt levitada parimate koolide kogemusi sel alal.

Seoses sellega võib jaotuses «Kooli ja lastevanemate koostöö ja laste perekondliku kasvatuse küsimused» soovitada järgmisi ettekannete näidistemasid pedagoogiliste lugemiste jaoks:

1. Õpilase töökasvatus perekonnas.
2. Laste kultuurse käitumise kasvatamine.

3. Kuidas vanemad aitavad lapsi paremini õppida.
4. Eelkooliealise lapse mängud ja tegevus perekonnas ja nende kasvatustlik tähtsus.
5. Kooli ja lastevanemate koostöö kogemused aasta või rea aastate jooksul.
6. 1.—4. klassi õpetajate süstemaatiline koostöö lastevanematega.
7. Klassijuhatajate ja lastevanemate süstemaatiline koostöö.
8. Vanempioneerijuhi ja lastevanemate koostöö.
9. Üherühmalise lasteaia koostöö lastevanematega.
10. Lasteaia ja lastevanemate koostöö aasta või rea aastate jooksul.
11. Lasteaia koostöö vanemate aktiiviga.

Näidisplaan ja üldised metoodilised juhised teemale:

«Kooli ja lastevanemate koostöö kogemused õppeaasta jooksul»

1. Tähtsamad põhimõtted, millel baseerus koostöö planeerimine lastevanematega.
 2. Lastevanematega teostatava koostöö aastaplaan kui kooli õppe- ja kasvatustöö üldplaani osa.
 3. Kogu kooli lastevanemate koosolekute sisu ja nende läbiviimise metoodika.
 4. Üksikute klasside lastevanemate koosolekute sisu ja nende läbiviimise metoodika.
 5. Lastevanematega teostatava individuaalse koostöö sisu ja metoodika.
 6. Lastevanemate komitee osa pedagoogilise propaganda organiseerimisel ja läbiviimisel lastevanemate hulgas.
 7. Õpetajate, kooli juhtkonna ja vanempioneerijuhi koostöö lastevanemate aktiiviga.
 8. Kooli seos avalikkusega.
 9. Järeldused, ettepanekud.
- Ettekandes tuleb pöörata tähelepanu mitmes vanuses laste erilistele omadustele.
- Teema sisu võimalikult täpse käsitlemise otstarbel tuleb pedagoogilises nõukogus lastevanemate komitee osavõtul põhjalikult läbi arutada pedagoogilise propaganda põhi-

mõtted ja planeerimine. Kogu aasta vältel tuleb tööd hoolikalt dokumenteerida (pidada klassijuhatajate päevikuid, koostada lastevanemate koosolekute protokolle, koguda konspekte ja lastevanematega mitmesugustel pedagoogilistel teemadel peetud vestluste tekste, üles märkida lastevanemate arvamus pedagoogide juhiste ja nõuannete rakendamise kohta).

Kogutud materjal tuleb üldistada ja hoolikalt analüüsida. Otstarbekohane on ka tehtud järelduste arutamine pedagoogilises nõukogus lastevanemate aktiivi osavõtul.

Kirjeldades kollektiivset ja individuaalset koostööd nooremate, keskmiste ja vanemate klasside õpilaste vanematega, tuleb selle koostöö põhjendamisel arvesse võtta õpilaste vanust.

Kui kirjeldatavad kogemused hõlmavad mitut aastat, siis tuleb näidata, kuidas edasise töö kavandamisel ja planeerimisel arvestati eelmiste aastate puudusi ja saavutusi.

Ettekandele tuleb lisada dokumentatsiooni näiteid: lastevanematega teostatava koostöö plaane, lastevanemate koosolekute protokolle.

Ettekande plaani teemal: «Lasteaia ja perekonna koostöö» võib arendada ligikaudu samas suunas, meetoodilised juhised jäävad samuti kehtima. Tuleb arvesse võtta eelkooliealiste lastevanematega toimuva koostöö iseärasusi.

Ettekannet oli soovitatav arutada nõupidamistel õpetajatega, lastevanematega või pedagoogilises nõukogus.

Näidisplaan ja üldised meetoodilised juhised teemale:

«Kooliõpilase töökasvatus perekonnas»

1. Laste töö perekonnas kui kommunistliku kasvatusvahend.

2. Sidemete sõlmimine ja koostöö kooliga; pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooniga töökasvatuse küsimustes.

3. Laste töö liigid perekonnas.

4. Laste töö mitmesuguste liikide organiseerimise meetoodika perekonnas.

5. Kuidas arvestatakse töökasvatuse organiseerimisel erinevas vanuses laste iseärasusi.

6. Meetodid laste kasvatamiseks teadlikus, distsiplineeritud töös.

7. Positiivsed muutused laste isiksuses kui õigesti korraldatud töökasvatuse tulemus.

8. Järeldused ja ettepanekud.

Seda teemat võib käsitleda nii oma laste töökasvatuse isiklike kogemuste materjali varal kui ka teiste lastevanemate kogemuste varal.

Kummalgi juhul tuleb ära kasutada laste perekondliku töökasvatuse protsessidesse puutuvaid vestlusi, kogemusi, päevikute materjale ja üleskirjutusi. Kogemuste analüüs, üldistamine, levitamine ja teiste isikute kogemuste omaksvõtmine peavad ettekandes samuti kajastust leidma.

Väga oluline on, et ettekanne heidaks valgust sellele, kuidas töökasvatuse ülesannete täitmise protsessis parandati puudusi õpilaste käitumises, kuidas lastes kasvatati töökohusetunnet, kollektiivse töö harjumusi, üksteise abistamise püüet ning soovi. Tuleb ka konkreetsete näidete varal näidata, kuidas tööprotsess arendas laste tahte jõudu, visadust, raskuste ületamise oskust.

Õigesti korraldatud töökasvatuse efektiivsust tuleb selgitada näidetega, kinnitada järeldusi praktiliselt, s. o. näidata, kuidas lapse isiksuse positiivsed muudatused tulid esile tema käitumises.

Üldise koolikohustuse ja kooli õppe-kasvatustöö juhtimise küsimusi

Jaotuses «Üldise koolikohustuse ja kooli õppe-kasvatustöö juhtimise küsimusi» osutuvad NLKP XIX kongressi otsuste valguses praegu kõige aktuaalsemaks kaks suurt probleemi:

1. Üldise seitsmeaastase õpetuse teostamine ja üleminek üldisele keskhariidusele.

II. Kooli sisekontrolli organisatsioon.

Seoses sellega on soovitatav võtta pedagoogiliste lugemiste ettekanneteks järgmisi näidisteemasid:

1. Üldise koolikohustuse teostamine maa (linna) seitsmeaastase kooli mikrorajoonis.

2. Koolide internaatide organisatsioon ja töökogemused.

3. Õpetaja töösüsteemi uurimine direktori ja õppealajuhataja poolt.

4. Põhilised meetodid õpetaja töö kontrollimiseks.

5. Õpetajate eesrindlike kogemuste uurimise, üldistamise ja levitamise meetodid direktori ja õppealajuhataja poolt.
6. Õpilaste polütehnilise õpetuse juhtimine direktori ja õppealajuhataja poolt.
7. Kooli direktori töö komsomoliorganisatsiooniga.
8. Kooli direktori töö pioneeriorganisatsiooniga.

Näidisplaan ja üldised metoodilised juhised teemale:

«Üldise koolikohustuse teostamine maal asuva seitsmeaastase kooli mikrorajoonis»

Kooliealiste laste arvelevõtmise organisatsioon kohalikes nõukogudes, millede asustatud punktid asuvad seitsmeaastase kooli rajoonis. Õpetajate osa laste arvelevõtmise organiseerimisel ja läbiviimisel.

2. Laste nimekirjade täpsus. Meetodid nimekirjade kontrollimiseks kooli poolt.

3. Elanike hulgas selgitustöö organiseerimine üldse koolihariduse teostamise alalt; selle töö vormid.

4. Side kohalike partei-, komsomoli-, ametiühingu- ja majandusorganisatsioonidega laste arvelevõtmiseks ja ajutiselt puudustkannatavaile lastele abi andmiseks.

5. Laste kooli vastuvõtmise organiseerimine.

6. Laste õigeaegse koolisaatmise kontrollimine vastava kooli direktori poolt.

7. Kooli ettevalmistus õppeaasta alguseks. Kooli komplekteerimise plaan. Ruumide, õppevahendite, küttematerjali jne. ettevalmistamine.

8. Õpilaste kooliilmumise kontrollimine esimesel koolipäeval I ja IV klassis.

9. Abinõud ilmutata jäänud koolikohuslike laste suhtes.

10. Abinõud laste kinnistamiseks koolile ja regulaarse kooliskäimise kindlustamine, eriti transpordi, internaadi jne. organiseerimine. Lastevanemate komitee osa selle ülesande teostamisel.

11. Järeldused, ettepanekud.

Plaani igas jaotuses tuleb valgustada kooli tegelikku tööd; tuleb näidata, kuidas ületatakse ettejuhtuvaid raskusi, ja missuguseid raskusi kool ei suuda iseseisvalt ületada. Tähtis on ka näidata kooli sidet kohalike organisatsioonidega, selgitades selle vorme konkreetsete näidete varal.

Näidisplaan teemale: «Põhilised meetodid õpetaja töö kontrollimiseks»

1. Õpetaja tundideks ettevalmistumise süsteemi ja võtete uurimine direktori ja õppealajuhataja poolt.

2. Tundide külastamine.

a) Tundide külastamise eesmärk (operatiivne kontroll, eesrindlike kogemuste uurimine ja levitamine).

b) Direktori ja õppealajuhataja poolt tundide külastamise tähtsus õpetaja töö kontrollimise üldises süsteemis.

c) Tundide külastamise planeerimine. Tähelepanu osutamine põhilistele probleemidele, mis antud perioodil kooli ees seisavad.

d) Direktori ja õppealajuhataja töö kooskõlastamine tundide külastamise alal.

e) Tundide külastamise ettevalmistamine.

f) Tundide analüüsi põhimõtted. Tundide organiseeritud vaatluse reeglid.

3. Õpetaja poolt oma õppeaines korraldatavate klassiväliste ja kooliväliste ürituste (ekskursioonide, ringide jne.) külastamine.

4. Õpetaja dokumentatsiooni uurimine (kalenderplaanid ja tundide plaanid, klassi päevaraamatud).

5. Vestlused õpetajaga seoses tema töösüsteemi kontrollimise tulemustega, instruktiivne vestlus tundide külastamisel tehtud tähelepanekute alusel.

6. Õpetajate väljakutsed materjalidega direktori või õppealajuhataja juurde.

7. Õpilaste teadmiste kvaliteedi uurimine ning analüüs.

a) Õpilaste isiklik küsitlemine direktori ja õppealajuhataja poolt.

b) Õpilaste küsitlemine õpetaja poolt direktori ja õppealajuhataja koostatud küsimuste järgi.

c) Kontrolltööde korraldamine kooli juhtkonna poolt.

d) Õpilaste vihikute, kontroll-kirjatööde ja päevikute läbivaatamine.

e) Õpetaja poolt tehtud töö mahajäänud õpilastega, selle töö kontrollimine, õpilastele individuaalse lähenemise kontrollimine.

f) Vestlused õpilastega.

8. Õpetaja töö kontrollimine tema ideelis-poliitilise taseme ja pedagoogilise kvalifikatsiooni tõstmise alal.

9. Õpetajaile antavad individuaalsed ülesanded. Ülesande ja õpetajale antud juhiste täitmise kontroll.

B. NÄIDISTEMAATIKA ÕPPETÖÖ ALALT

Eesti keele ja kirjanduse metoodika

I Teemad kirjanduse alalt.

1. Esteetilise kasvatus teostamine kirjanduse kaudu.
2. Kirjandusliku kuju analüüs.
3. Klassivälise töö vormid kirjanduse alal ja nende rakendamine.
4. Kirjandusliku teose keele ja stiili tundmaõppimisest 5.—7. (8.—11.) klassides.
5. Loogilise mõtlemise ja kõne arendamisest kirjanduse õpetamisel.
6. Kirjandusteooria õpetamine 5.—7. (8.—11.) klassides.
7. Töö tekstiga keskkoolis.
8. Kirjandite koostamise õpetamisest keskmistes ja vanemates klassides.
9. Õpilaste küsitlemine ja hindamine kirjanduse tunnis 5.—7. (8.—11.) klassides.
10. Kooliloengud (ülevaadete, kokkuvõtete tegemiseks) vanemates klassides ja nende metoodika.
11. Kirjandusteose kunstimeisterlikkuse käsitus.

II Teemad keele alalt.

1. Õpetavat laadi kirjalikud tööd ja nende teostamine koolis.
2. Lauseanalüüsi ja interpunktsiooni õpetamisest.
3. Keeleõpetuse tunni näitlikustamisest.
4. Kirja- ja kõneoskuse arendamine grammatika õpetamisel.
5. Õpilaste küsitlemise metoodika keeleõpetuse tunnis.
6. Võitlus murdevigadega õpilaste keeles.
7. Kordamise teostamisest 5.—7. klassides.

Viimase teema näidisplaan

- I Kordamine õppeaasta algul.
 1. Materjali valik kordamiseks.
 2. Kordamiseks ettenähtud aeg.
 3. Kordamise teostamine klassis ja kodus.
- II Süstemaatiline kordamine programmi läbivõtmisel.
 1. Uue materjali läbivõtmisega seostatud kordamine.
 2. Kordamine, mis ei ole seostatud uue materjaliga.
- III Teema või programmi osa kordamine, mille eesmärgiks on läbivõetud materjali üldistamine või süstematiseerimine.
- IV Kordamine õppeaasta lõpul.

Методика русского языка и литературного чтения

1. Развитие навыков правильного литературного произношения.
2. «Трудные» русские звуки для учащихся эстонской школы и методика работы с ними.
3. Словарная работа на уроках литературного чтения и грамматики.
4. Наглядные пособия на уроках русского языка и литературного чтения и их использование.
5. Самостоятельная работа учащихся по русскому языку в школе и дома.
6. Учет знаний учащихся по русскому языку и литературному чтению.
7. Индивидуальная работа с учащимися по русскому языку с целью предупреждения неуспеваемости.
8. Методы повышения успеваемости и предупреждение второгодничества по русскому языку.
9. Связь между грамматикой и литературным чтением в целях развития речи учащихся.
10. Взаимосвязь теории и практики в преподавании грамматики русского языка.
11. Использование знаний учащихся по грамматике эстонского языка на уроках русского языка.

12. Развитие навыков правописания на основе изучения грамматики.
13. Письменные работы учащихся как средство развития речи.
14. Опыт обучения изложению и сочинению.
15. Анализ ошибок и работа над орфографическими ошибками.
16. Система повторения пройденного материала по русскому языку.
17. Повторение морфологии в связи с изучением синтаксиса.
18. Уроки по картинам в классе.
19. Ученические словарики, их составление и методика работы с ними.
20. Организация внеклассной работы по русскому языку.
21. Система занятий по выразительному чтению.
22. Воспитание советского патриотизма на уроках русского языка и литературного чтения.
23. Методика преподавания отдельных грамматических категорий по русскому языку.

Для доклада может быть выбран один из указанных вопросов. Каждый вопрос может быть конкретизирован и освещен более узко, например: обобщающее и систематизирующее повторение глагола (или другого большого раздела), повторение в начале учебного года в 5 классе и т. д.

Примерный план к теме: «Организация повторения по русскому языку в 5—7 кл.»

1. Повторение в начале учебного года.
 - 1) Преемственность в обучении русскому языку между начальными и 5—7 классами.
 - 2) Отбор материала для повторения в 5—7 классах.
 - 3) Время, отводимое для повторения.
 - 4) Организация классной и домашней работы учащихся по повторению материала.
2. Систематическое повторение в процессе прохождения программы.
 - 1) Повторение пройденного при изучении нового материала (в связи с ним).

- 2) Повторение курса прежних лет без прямой связи с объяснением нового материала.
- 3) Повторение законченного раздела (или темы), обобщающего и систематизирующего пройденный материал.
- 4) Повторение в конце учебного года.

Matemaatika metoodika

Pedagoogiliste lugemiste ettekanded matemaatika alal peavad valgustama: 1) õpetajate töökogemusi polütehnilise õpetuse teostamisel ja 2) õpilaste teadmiste kvaliteedi tõstmist võitluses mahajäämuse ja klassikursust kordama jäämise vastu.

Polütehnilise õpetuse teostamise alal võib matemaatika õpetamisel käsitleda näiteks järgmisi probleeme juurdelisatud plaani kohaselt:

1. Milliseid praktilisi töid matemaatikas teostati koolis:
 - a) millises klassis,
 - b) millises õppeaines,
 - c) missuguse programmiteemaga seoses,
 - d) milliste õppevahenditega.
2. Missugusel teel saadi või kuidas valmistati praktilisteks töödeks vajalikud vahendid (muretses kool, valmistas õpetaja või õpilased ise jne.).
3. Praktiliste tööde läbiviimise kirjeldus:
 - a) praktiliste tööde organiseerimine;
 - b) mitu õpilast võttis osa;
 - c) milline ettevalmistav töö tehti enne praktiliste tööde läbiviimist;
 - d) kuidas teostati praktiline töö;
 - e) palju kulus selleks aega;
 - f) kus teostati töö: klassis, kooliõuel, maastikul;
 - g) õpilaste suhtumine töösse.
4. Töö tulemused (õpetuslikud, kasvatuslikud, ühiskondlikult kasulikud).
5. Raskused praktiliste tööde läbiviimisel.
6. Ettepanekud ja järeldused.

Eesrindlike töökogemuste valgustamine õpilaste teadmiste kvaliteedi tõstmise alal

Võitlus õpilaste mahajäämuse ja teiseks aastaks samasse klassi jäämise vastu põhjustab püsivat huvi. Eriti käib see nende õpetajate kohta, kes saavutavad kõrge õppe-educuse ja püsivad ja kindlad teadmised õppeplaaniga määratud aja jooksul, ilma täiendava tööta programmimaterjali selgitamiseks.

Mainitud küsimuste valdkonnast võib töökogemuste valgustamist teostada järgmiste teemade järgi:

1. Matemaatika tunni ülesehitus.
2. Abinõud programmimaterjali teadlikuks omandamiseks õpilaste poolt.
3. Õpilaste loomingulise aktiivsuse kasvatamine matemaatika tundides.
4. Dialektilis-materialistliku maailmavaate kasvatamine matemaatika tundides.
5. Loogilise mõtlemise arendamine.
6. Õpilaste küsitlemise ja teadmiste hindamise organiseerimine matemaatika tundides.
7. Kordamine matemaatika tundides.

Näidisplaani teemale: «Õpilaste küsitlemise ja teadmiste hindamise organiseerimine matemaatika tundides»

1. Puudusi õpilaste küsitlemisel ja teadmiste hindamisel matemaatikast.
2. Õpilaste küsitlemise ja teadmiste hindamise teostamise eesmärgid ja ülesanded.
3. Õpilaste küsitlemise ja teadmiste hindamise vormid.
4. Võimalusi õpilaste küsitlemise ja teadmiste hindamise parandamiseks matemaatika alal.

Töös on vaja kriitiliselt käsitleda väljakujunenud praktikat õpilaste küsitlemise ja teadmiste hindamise alal matemaatikas.

Vaieldamatult ekslikult tegutsevad näiteks need õpetajad, kes teostavad õpilaste küsitlemist ja teadmiste hindamist ainult eesmärgiga välja panna klassipäevikusse «ette nähtud» arv hindaid. Puuduseks on samuti esinev šabloon õpilaste küsitlemise ja teadmiste hindamise teostamisel.

Ettekande teises osas on vaja täie selgusega, toetudes koolitöö positiivsetele kogemustele, esile tõsta õpilaste käsitlemise ja teadmiste hindamise õpetav ja kasvav tähtsus.

Töö lõpposas tuleks näidata teid, kuidas on otstarbekohasem õpilasi küsitleda ja nende teadmisi hinnata. Seejuures on vajalik pöörata tähelepanu õpilaste käsitlemise ja teadmiste hindamise mitmesuguste vormide loominguks kasutamisele, mis väldib vigade kordamist.

Iga õppeaine alal esineb probleeme, mille selgitamine suurel määral aitab kaasa õpilaste teadmiste taseme tõstmiseks, nendele oskuste andmiseks ja nende rikastamiseks kogemustega. Töökogemuste valgustamine neil teemadel on äärmiselt soovitatav.

Näidisteemad üksikute matemaatiliste ainete alalt

Aritmeetika

1. Aritmeetiliste tehete omaduste tundmaõppimine, nende kasutamine peast- ja kirjalikul arvutamisel.
2. Aritmeetika õpetamise side teiste distsipliinidega.
3. Ligikaudse arvutuse praktika aritmeetika kursuses.
4. Murruga korrutamise ja jagamise selgitamise meetodite valgustamine.
5. Protsentiarvutuste õpetamine.
6. Võrdelisuse ja pöördvõrdelisuse õpetamine.
7. Aritmeetiliste tekstülesannete lahendamisest; ülesannete valik, mis kuuluvad käsitlemisele, ülesannete iseseisev koostamine õpilaste poolt, tänapäeva materjali kasutamine jne.
8. Õpilaste arvutamiskultuuri tõstmisest.
9. Aritmeetika ja algebra vahelise seose loomisest.

Algebra

1. Esimesed algebra tunnid 6. klassis.
2. Negatiivsete arvude käsitlemine.
3. Algebraalise avaldise arvulise ja funktsionaalse iseloomu käsitlemine.

4. Töökogemusi võrrandite lahendamise alal.
5. Irratsionaalarvude käsitlemine.
6. Kompleksarvude käsitlemine.
7. Funktsioonid ja graafikud.

G e o m e e t r i a

1. Geomeetrilise materjali käsitlemine 5. klassis ja algkoolis.
2. Geomeetrilise materjali käsitlemise metoodika iseärasusi 6. ja 7. klassis.
3. Geomeetria mõistete kujundamise abinõud ja meetodid.
4. Teoreemide tõestamise õpetamisest ja tõestusülesannete tähtsusest.
5. Konstruksioonülesannete lahendamise metoodika.
6. Näitlike õppevahendite valmistamise ja nende kasutamise metoodika geomeetria õpetamisel.
7. Aksiomaatika koht ja tähtsus geomeetria koolikursuses.
8. Geomeetriliste suuruste mõõtmise teooria esitamine keskkoolis.
9. Ruumilise kujutluse arendamise abinõud ja meetodid.
10. Kogemusi praktilise sisuga ülesannete koostamisel ja lahendamisel.

T r i g o n o m e e t r i a

1. Trigonomeetriliste funktsioonide graafikute koostamine.
2. Täisnurksete kolmnurkade lahendamine.
3. Lihtsamad harmoonilised võnkumised.
4. Kogemusi trigonomeetria rakendamisest võnkumisprotsesside läbitöötamisel.

F ü ü s i k a m e t o o d i k a

1. Õpilaste tutvustamine tehnika (hüdrotehnika, soojustehnika, elektrotehnika, raadiotehnika jt.) füüsikaliste alustega füüsika koolikursuse õpetamisel.
2. Tootmisalaste ekskursioonide organiseerimisest ja

nende teostamise meetodikast (vastavate programmiteemade järgi).

3. Maakoolide õpilaste tutvustamisest põllumajanduse mehhaniseerimisega ja elektrifitseerimisega.

4. Tehnilise ja tehnoloogilise sisuga praktilised tööd 7. kl. füüsika kursuses.

5. Füüsika- või tehnikaringi töö organiseerimisest koolis.

6. Õpilaste tutvustamine sisepõlemismootori ehituse ja töötamisega klassivälise töö korras.

7. Teadusliku maailmavaate arendamine füüsika tundides.

8. Mingi füüsika kursuse teema käsitlemise kogemusi.

9. Õpilaste kõneoskuse arendamine füüsika tundides.

10. Mõistete kujundamine füüsikas ülesannete lahendamise abil.

11. Kogemusi füüsika kabineti organiseerimisest koolis.

12. Frontaalsete laboratoorsete tööde või füüsika praktikumide organiseerimise kogemustest.

13. Kodused eksperimentaalsed ülesanded füüsikas.

14. Füüsikalise eksperimendi rakendamine õpilaste küsitlemisel ja õppematerjali kordamisel.

Näidisplaan töö koostamiseks teemal:

«Tehnilise ja tehnoloogilise sisuga praktilised tööd 7. kl. füüsika kursuses»

1. Füüsika praktiliste tööde osa polütehnilise õpetuse teostamisel.

2. 7. kl. kursuse programmis soovitatud laboratoorsete tööde analüüs polütehnilise hariduse seisukohalt.

3. Tehnilise ja tehnoloogilise sisuga praktiliste tööde teostamise kogemusi 7. klassis: teostatud praktiliste tööde temaatikat ja sisu põhjendav analüüs; teostatud tööde koht füüsika kursuses; katseriistad; mõningate tüüpiliste tundide kirjeldamine, kus teostati tehnilise ja tehnoloogilise sisuga laboratoorseid töid, tehnilise ja tehnoloogilise sisuga kodused laboratoorsed tööd.

4. Teostatud praktiliste tööde pedagoogiline efektiivsus: nende mõju tekitada õpilastes huvi füüsika ja tehnika vastu, tõsta õpilaste teadmiste kvaliteeti jne.

5. Järeldusi ja ettepanekuid füüsika programmi, õpiku ja füüsika õpetamise metoodika täiustamiseks.

Bioloogia metoodika

1. Botaanika tunnid kooli õppe-katseaias 5. ja 6. klassi õpilastega.

2. Zooloogia tunnid kooli õppe-katseaias 6. ja 7. klassi õpilastega.

3. Õpilastele antud juhendid tööks ja vaatlusteks kooli õppe-katseaias.

4. Õpilaste töövihikud 5. (6., 7.) klassis.

5. Teema «Leht» käsitlemise metoodika 5. klassis.

6. Teema «Põllumajanduslikud loomad» käsitlemise metoodika 7. klassis.

7. Teema «Inimese põlvnemine» käsitlemise metoodika 7. klassis.

Näidisplaan teemale:

«Botaanika tunnid kooli õppe-katseaias 5. klassi õpilastega»

Sissejuhatus.

Käsitleda kooli õppe-katseaias tähtsust polütehnilise hariduse andmise seisukohalt.

1. Kooli õppe-katseaed kui vabaõhu laboratoorium.

2. Programmiosad, mis vajavad käsitlemist kooli õppe-katseaias.

3. Tundide metoodika kooli õppe-katseaias.

4. Praktilistel tundidel kooli õppe-katseaias omandatud teadmiste võrdlus klassis omandatud teadmistega.

5. Praktilised oskused, mis on omandatud kooli õppe-katseaias.

Kokkuvõte.

Keemia metoodika

1. Laboratoorsed tööd keemia alal 7., (8. ja teistes) klassides.

2. Näitlikustamisest keemia tundides tootmisprotsesside käsitlemisel.

3. Tootmise aluste tundmaõppimiseks tööstusettevõtteisse korraldatavate ekskursioonide meetoodika.
4. Teema «Fosfor» käsitlemise meetoodika.
5. Teema «Lämmastikväetised» käsitlemise meetoodika.
6. Teema «Valgud» käsitlemine.
7. Keemia ülesannete lahendamine 7., 8. ja teistes klaskides.

Geograafia meetoodika

1. Õpilaste tutvustamine tööstusliku (põllumajandusliku) tootmise alustega NSV Liidu geograafia kursuses.
2. Praktilised tööd geograafia tundides.
3. Koduümbruse uurimine geograafiliste kujutluste ja mõistete kujundamise alusena.
4. Põhjuslike seoste tundmaõppimine geograafia tundides.
5. Geograafilise sisuga ülesannete ja harjutuste lahendamine.
6. Klassitahvli ja graafiliste tööde kasutamine geograafia tundides.
7. Õpilaste iseseisev töö õpiku tekstiga.
8. Geograafiaväljaku organiseerimine ning töö väljakul klassitundides ja klassivälises tegevuses.
9. Dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamine geograafia õpetamise kaudu.
10. Kommunistliku Partei XIX kongressi materjalide kasutamisest NSV Liidu majandusgeograafia kursuses.

Näidisplaan teemale:

«Geograafiaväljaku organiseerimine ja töö väljakul klassitundides ja klassivälises tegevuses»

1. Geograafiaväljaku asutamine konkreetsetes tingimustes — maa-ala, plaani koostamine vastavalt kooli vajadustele. Eeltööd väljaku rajamiseks. (Lisada paiknemise plaan.)
2. Väljaku sisustamine. Seadmete valiku printsiibid, seadmete valmistamise käik (joonised, fotod).
3. Seadmete ülesseadmine väljakule.
4. Geograafiaväljak vaatluste ja koduloolise töö lähtekohana. Ilmavaatluste organiseerimine.

5. Vaatlustulemuste kasutamine õppetöös.
6. Geograafiaväljaku tähtsus ja ülesanded õpilaste klassivälises töös.
7. Kirjeldusi väljakul teostatud tundidest. Ülevaade väljaku kasutamise tulemustest.

Ajaloo ja NSVL Konstitutsiooni metoodika

1. Kaasaegse kapitalismi põhilise majandusseaduse olemuse selgitamine ajaloo õpetamisel 9.—11. klassis.
2. Imperialismi mõiste selgitamine uue aja kursuses 9. klassis ja NSVL ajaloo kursuses 11. klassis.
3. Küsimus töölisklassi ja talupoegade liidust NSVL ajaloo kursuses 11. klassis.
4. Näitlike vahendite kasutamine ajaloo (või NSV Liidu Konstitutsiooni) õpetamisel.
5. Tahvli ja kriidi kasutamine ajaloo (või NSV Liidu Konstitutsiooni) õpetamisel.
6. Töö seina- ja õpikukaardiga ajaloo õpetamisel.
7. Nõukogude põllumajanduse probleemide käsitlemine konstitutsiooni tundides seoses NLKP Keskkomitee septembripleenumi ja veebruari-märtsipleenumi ning jaanuaripleenumi otsustega.
8. Kordamis- ja üldistamistunnid NSVL ajaloo õpetamisel 9. klassis (või mõnes muus klassis).
9. Õpilaste teadmiste jooksev hindamine ajaloo õpetamisel 5. klassis (või mõnes muus klassis).

Näidisplaan teemale:

«Tahvli ja kriidi kasutamine ajaloo õpetamisel 5. klassis»

1. Tahvlikirjutiste ja -jooniste liigid ajaloo õpetamisel:
 - a) joonised;
 - b) skeemid;
 - c) tabelid;
 - d) skemaatilised kaardid;
 - e) plaanid, terminid, nimed, kronoloogia.
2. Töö planeerimine tahvli ja kriidi kasutamiseks:
 - a) tahvli ja kriidi kasutamine uue materjali seletamisel;
 - b) tahvli ja kriidi kasutamine uue materjali kinnitamisel ja õpilaste teadmiste hindamisel.

3. Tahvli ja kriidi kasutamise tähtsus ajaloolise materjali sügaval ja kindlal omandamisel õpilaste poolt (konkreetsed andmed raskete mõistete, terminite, kronoloogia jne. omandamise kohta).

Laulmise metoodika

1. Nõukogulik laul ja selle tähtsus õpilaste ideelisel kasvatamisel.

2. Rahvalaul kui nõukogude patriotismi kasvatamise vahend.

3. Lastelaulud, nende muusikaline sisu ja tähtsus kasvatases.

4. Laulmistund kui muusikalise kasvatuse põhivorm koolis.

5. Noodist laulmise tähtsus laulu õppimise protsessis ja selle õpetamise süsteem.

6. Laul pioneeriorganisatsioonis.

Näidisplaan temale:

«Nõukogulik laul ja selle tähtsus õpilaste ideelisel kasvatamisel»

1. Nõukogude laulude temaatika ja nende kasvatustlik tähtsus.

2. Nõukogude laulude mitmekesisus: pidulikud hümnid; kangelaslikud, lüürilised, massi- ja tantsulaulud.

3. Teemaatilisel ja žanrilisel erinevate laulude ilmeka esitamise õpetamine.

4. Positiivsed ja negatiivsed laulu esitamise näited pala sisu lahtimõtestamisel.

5. Õpilaste soovid ja tähelepanekud õpitavate nõukogude laulude ja nende esitamise kohta. Suhtumine süvendavasse töösse laulu ilmeka esitamise alal. Armastatud laulud.

6. Järeldused.

Võõrkeele metoodika

1. Sõnavara kinnistamise metoodika.

2. Analüütilise lugemise metoodika.
3. Ilukirjanduslike, poliitiliste ja populaarteaduslike tekstide käsitlemise metoodika keskkooli vanemates klassides.
4. Sünteetilise lugemise metoodika.
5. Tõlkimise õpetamise metoodika.
6. Õpilaste kõneoskuse arendamine.
7. Grammatika käsitlemise metoodika.
8. Morfoloogilise ja süntaktilise analüüsi harjutamine.
9. Fraseoloogilised väljendused ja nende käsitlemine võõrkeele õpetamisel.

Näidisplaan teemale:

«Tõlkimise õpetamise metoodika»

1. Programmi nõuded õpilaste tõlkimisoskuse kohta.
2. Suulise ja kirjaliku tõlkimisoskuse arendamine analüütiliselt käsitletavate tekstide abil.
3. Koduse ja klassivälise lektüüri osa tõlkimisoskuse arendamisel.
4. Sõnastiku kasutamise harjutamine.
5. Tõlkimise raskused ja õpilaste tüüpilised vead ja nende ennetamine.

Näidistematika algõpetuse alalt

Eesti keele metoodika

- I Minu kogemusi lugemise õpetamisel.
- II Õpilaste iseseisva töö liigid ja võtted algkooli lugemistundides.
- III Kuidas õpetan eesti keele grammatikat algklassides.
- IV Minu kogemusi ümberjutustuste ja kirjandite kirjutamise õpetamisel.

Näidisplaan viimasele teemale

1. Kirjaliku kõne arendamise ülesanded emakeele tundides.

2. Suuline kõne kui kirjaliku kõne alus. Selle arendamise õtetest lugemistundides.
3. Kirjaliku kõne arendamisest grammatika tundides.
4. Ümberjutustused ja kirjandid emakeele tundides.
5. Töötulemused kirjandite ja ümberjutustuste kirjutasel.

Vene keele meetodika

- I Minu kogemusi vene keele õpetamisel aabitsaeelsel perioodil.
- I Töö piltidega 3. ja 4. klassis.
- I Seletava lugemise tunnid vene keeles 3. ja 4. klassis.
- V Kirjalike tööde liigid 2.—4. klassis.
- V Missuguseid töövõtteid kasutan kõneoskuse arendamiseks algklassides.
- I Sõnavaraline töö vene keele tundides (üksikklassis, liitklassis).

Näidisplaan viimasele temale

1. Sõnavara omandamise ülesanne ja tähtsus.
2. Sõnade seletamise võtted.
3. Sõnade kinnistamise võtted.
4. Sõnastikud.

Aritmeetika meetodika

- I Minu kogemusi peastarvutamise õpetamisel.
- II Polütehnilise õpetuse elemendid aritmeetika ülesannete lahendamisel.
- II Töö 1. klassi aritmeetika tundides esimestel nädalatel.
- V Geomeetriliste teemade käsitlemine 4. klassis.
- V Kuidas õpetan tüüpülesannete lahendamist 3. ja 4. klassis.

Näidisplaan viimasele temale

1. Kuidas tagada kindel tüüpülesannete lahendamise oskus, hoidudes sealjuures laskumast šablooni ja ergutades õpilaste loomingulist mõtet. Missugune peab olema iga tüübi lahendamisviisi selgitamise süsteem.

2. Millised meetodid ja võtted seletamisel ja harjutamisel tagavad töös parimaid tulemusi.

3. Missuguse ülesannete hulga lahendamisega saavutatakse iga tüüpi ülesannete lahendamise kindel oskus. Kui sagedane peab olema ülesannete lahendamise kordamine, et vältida ülesannete lahendamise unustamist.

4. Missugustes vormides on võimalik teostada tüüpülesannete lahendamise protsessis kokkuvõtteid ja üldistusi.

VI Töökogemusi nende õpilastega, kellele teeb raskusi tekstülesannete lahendamine.

Näidisplaan eelnevale teemale

1. Mis põhjustas õpilase mahajäämuse.
2. Milliseid abinõusid kasutan mahajäämuse ennetamiseks.
3. Nende õpilaste konkreetne iseloomustus, kes kipuvad ülesannete lahendamises maha jääma.
4. Ülesannete lahendamise õpetamisel õpilastega täiendavalt sooritatud tööde kirjeldus ja analüüs. Tuua näiteid, mis iseloomustavad järeleaitamise edu ja saavutusi.
5. Töötulemused (analüüsida kvalitatiivselt ja kvantitatiivselt, esitades neid konkreetseid ülesandeid, mida lahendati ja mida õpilased õigesti lahendasid).
6. Milliseid järeldusi võib teha järeleaitamistöö põhjal.

Näidistemaatika koolieelse kasvatusel alalt

1. Kogemusi nõukogude lastekirjanduse kasutamisest kõlbelise kasvatusel eesmärgil.
2. Rahvaloomingu kasutamine koolieelses kasvatusel tööl (lasteaias, lastekodus, perekonnas).
3. Kogemusi mäng-dramatiseeringute korraldamisel koolieelsetel lastel tegevustel ja pidudel.
4. Sidusa kõne arendamine.
5. Sõnavara rikastamine koos ümbrusega tutvustamisega.
6. Arvutamisel õpetamine lasteaias vanemas rühmas.
7. Raamatu illustatsioonide kasutamine lasteaias kunstilise kasvatusel vahendina.

8. Teadliku distsipliini kasvatamine koolieelsel perioodil.
9. Loova mängu juhtimine.
10. Joonistamine, voolimine koolieelse lapse igakülgse arendamise vahendina.
11. Iseärasusi voolimise õpetamisel nooremas rühmas.
12. Muusika kunstilise kasvatuse vahendina lasteaias (kogemus tööst erivanuseliste laste rühmades).
13. Laulmise õpetamine lasteaias.
14. Muusikaliste mängude juhtimine.
15. Lastepeod kasvatusvahendina.

Näidisplaan teemale:

«Nõukogude lastekirjanduse kasutamisest kõlbelise kasvatuse eesmärgil»

1. Kõlbelise kasvatuse ülesandeist koolieelsel perioodil.
 2. Kirjanduse osa nende ülesannete teostamisel.
 3. Oma rühma laste iseloomustus eriti kõlbelisest seisukohast.
 4. Kõlbelise kasvatuse teostamiseks valitud kirjanduslike teoste analüüs.
 5. Kasvataja poolt kasutatud meetodilised võtted kirjanduslike teoste esmakordsel tutvustamisel lastele ja ka järgnevas töös.
 6. Lastele tutvustatud kirjanduslike teoste tajumine ja mõistmine laste poolt.
 7. Järeldusi valitud teoste kasvatuslikust mõjust lastele.
-

SISUKORD

	Lk.
Eessõna	3
M. N. Skatkin, N. P. Tutšnin. Eesrindlike pedagoogiliste kogemuste uurimisest, üldistamisest ja levitamisest	5
I. I. Golant. Metoodilise töö kogemustest koolis	31
N. G. Dairi. Õpetaja töö süsteemi uurimisest kooli juhtkonna poolt	48
M. N. Skatkin. Koolide ja õpetajate kogemuste uurimisest ning üldistamisest polütehnilise õpetuse alal	62
Vabariiklike pedagoogiliste lugemiste põhialustest	78
Nõuandeid autorile, kes kirjutab ettekannet pedagoogilistele lugemistele	80
Näidistemaatika ettekannete koostamiseks pedagoogilistele lugemistele	85
A. Näidistemaatika kasvatustöö alalt	85
B. Näidistemaatika õppetöö alalt	106

«Kommunist». Tell. nr. 970. 1000. MB-07286. 12. IV 1956.

Tasuta.

MÄRGATUD OLULISEMAID TRÜKIVIGU

Lehekülg, lõik, rida	On trükitud	Peab olema
Lk. 11, alt 8. rida	pioneerilülide	pioneerisalkade
Lk. 102, 6. lõik, 4. rida	eelkooliealiste lastevanematega	eelkooliealiste lastevanematega

Tasuta

A
54621
...7851365

TÜ RAAMATUKOGU



1 0300 00785136 5