

TARTU RIIKLIK ÜLIKOO



LOENGUID PEDAGOOGIKAST

II

TARTU  1972

TARTU RIIKLIK ÜLIKOO

PEDAGOOGIKA KATEEDER

LOENGUID PEDAGOOGIKAST

II

Toimetuse: A. Elango (vastutav toimetaja),
E. Koemets, H. Liimets

Kinnitatud Ajaloo-Keeleteaduskonna nõukogus
28. IV 1971.

ЛЕКЦИИ ПО ПЕДАГОГИКЕ

II

На эстонском языке

Тартуский государственный университет
СССР, г.Тарту, ул.Оликооли,18

Vastutav toimetaja A. Elango

Korrektor E. Oja

=====

TRÜ rotaprint 1972. Paljundamisele antud 10.II 1972. Trükipoognaid 6,75. Tingtrükipoognaid 6,28. Arvestuspoognaid 4,90. Trükiarv 700. Paber 30x42. 1/4. MB 01400.

Tell. nr. 195.

Hind 35 kop.

E e s s õ n a .

Käesolevas kogumikus esitatakse üliõpilastele viie loengu tekstid. Loengute teemad on valitud niisuguste hulgast, mille tundmist nõuab kehtiv pedagoogika programm, kuid mille kohta kasutusel olevates pedagoogika õpikutes leidub materjali üsna napilt.

Kogumik kuulub pedagoogikat õppivatele üliõpilastele kohustusliku kirjanduse hulka.

T o i m e t u s .

RÜHMATÖÖ JA SELLE ASEND ÕPPEVORMIDE HULGAS.

H. L i i m e t s .

1. Õpetamine ja suhtlemiseks vajalike eelduste arendamine.

Kaasaegseis õpetamisprotsessi täiustamise otsinguis on üha enam esile kerkinud taotlus muuta õpetamine võimalikult rohkem üldiselt arendavaks, õpilase isiksust kujundavaks, mitte piirduda ainult teatavate teadmiste, oskuste ja vilumuste edasiandmisega. Sellele on suunatud paljude nõukogude pedagoogide ja psühholoogide katsetused. Õpetamise ja kasvataamise tihedat seostamist rõhutati ka NLKP XXIV kongressil. See tõuseb keskse nõudena esile ka "Üldhariduslikukesk-kooli põhimaäruses".

Kõnealuse taotlusega ühenduses kerkib 2 üldist probleemi:

1. Millised on need arengunäitajad, mida tuleks teadmiste, oskuste ja vilumuste kõrval silmas pidada ning õpetamise tõhususe kriteeriumidena arvestada?

2. Kuidas hinnata erinevaid õpetamise vorme ja meetodeid nende didaktilise ja kasvatusliku ühisväärtuse seisukohalt?

Õpetamise kasvatavat ja arendavat mõju käsitlevas kirjanduses avaneb üldistavalt järgmine pilt:

1. Õppeainet ja õpetamist on nähtud esmajoones, ja pikka aega isegi domineerivalt, õpilase maailmavaate ja kõlbeline palge kujundajana ainult tänu nendele mõistetele ja kujutlustele, mis aines edasi antakse. Kogu probleem taandus põhiliselt sellele, et teatud mõisteid rõhutada ning vasta-

va konkreetse materjali lisamisega ka emotsionaalseid suhtumisi tekitada (Равкин, 1962).

Maailmavaateline ja kõlbeline areng samastub siis suuresti vastavate teadmiste omandamisega. Sellisest kitsast arusaamast lähtudes kujunes esmaseks aine sisu ja selle edasiandmine õpetaja poolt. Õpilase osaks kujunes materjali tajumine ja äraõppimine. Õpilase muud aktiivsust kuigivõrd ei eeldatud. Niisugune õpetamine, mis oli iseloomulik eriti 30.-50. aastatele, kuigi püüab anda maailmapilti, võib M. Skatkin (1967, lk. 14) tabava ütluse kohaselt lamandada maailma ümberkujundaja ja kasvatada passiivseid korralduste täitjaid, mis on aga vastuolus meie ühiskondliku arengu vajadustega. Kuigi aktiivsuse ja iseseisva töö probleemidega tegeldi ka 40. aastail, ometi võib nõus olla L. Aristovaga (1968), et õpilase tegevus taandati tol ajal põhiliselt reproduktiivseks. Aktiivsus oli äraõppimise ja reprodutseerimise aktiivsus.

See piiratud arusaam õpetamise maailmavaadet kujundavast väärtusest on vastuolus ka psühholoogiliste teadmistega inimese maailmavaadete kujundamise kohta. Nimelt on uurimustes ilmnud, et teadmise kujunemisel vaateks ja veendumuseks on olulised paljud faktorid, nagu väljast tulevate nõuete vastavus isiksuse seesmistele vajadustele (Божович, 1968), vastavate suhtumiste ja hinnangute kujunemine (Менчинская, 1968), ümbritseva keskkonna, väikeste gruppide, kuhu õpilane kuulub, suhtumiste iseloom (Friedrich, 1966).

2. Eespool märgitud kitsast arusaamast hakati pedagoogikas laiemalt vabanema eriti 60. aastail. Psühholoogias kujunesid eeldused selleks juba 50. aastail (Божович, 1955; Ананьев, 1959). Õpetamise arendavate väärtustena tõstetakse esiplaanile tunnetuslike võimete arendamine ja püütakse vastavalt õppeprotsessis saavutada õpilaste tunnetustegevuse suuremat aktiivsust (Шукина, 1962; Скаткин, 1966; Занков, (ред.) 1967), loova mõtlemise arenemist (Лернер, 1966). Ühtlasi on kujunenud psühholoogiliselt enam põhjendatud lähenedes maailmavaate kasvatamisele (Менчинская, (ред.) 1968), seostades seda tunnetuslike võimete arendamisega.

3. Suhteliselt varju on jäänud õppetöö kaudu õpilaste kasvatamine sotsiaalseks suhtlemiseks, edukaks osavõtuks mitmesuguste inimgruppide tegevusest. Kogu sellest sfäärist on küll juba 50. aastail esile tõstetud kollektiivsuse kasvatamist õppetöö kaudu (Конникова, 1957) ja ühiste eduelamuste tekitamise vajadust klassis (Занков, 1959). M. Skatkin (1966) peab oluliseks kollektiivse tunnetustegevuse atmosfääri loomist klassis. Selle valdkonna kasvatusülesanded on jäänud küllaltki vähe diferentseerituks ja pedagoogid on siin ka vähe korda saatnud. Kõige teravamalt on õpetamises valitsevat olukorda iseloomustanud L. Levšin (1964): "Kollektivismi printsiip justkui hõlmaks kõiki koolielu külgi, tegelikult aga on ta peatunud kõige peamise ees - õppeprotsessi ees. Oma seesmiselt ehituselt on ta tunduval määral sama mis vanas koolis, s. o. selline, mis jätab iga õpilase üks ühe vastu õpetajaga... Õpilane kui isiksus elab justkui kaksikelu. Väljaspool tundi, õppimist on ta kollektivist, koos seltsimeestega osaleb aktiivselt lastekollektiivi suures elus. Siin on ühised huvid ja vastutus, loominguiline vastastikune rikastamine, koostöö, mõtetevahetus, abi ja üksteise juhtimine jne. Ent tunnis, õpingutes on ta teistest isoleeritud õppematerjali tajuv, läbitöötav, omandav üksiklane. Tema pingutused seisavad paralleelselt teiste õpilaste omadega, peaaegu ei ristu. Nende pingutuste resultaadi, nende hindade puudutavad ainult õpetajat ja õpilast."

Uued kasvatuslikud taotlused on ajendanud reformima ka õpetamise korraldust - meetodeid ja õppetöö organisatsioonilisi vorme. Püüetest arendada tunnetuslikke võimeid hakkas juba 50. aastail taas ausse tõusma õpilaste iseseisev töö (Хмельюк, 1952; Есипов, 1957), tekkisid õpetamise individualiseerimise püüded (Кирсанов, 1963; Рабунский, 1963; Unt, 1966), tuli uuesti kasutusele uurimuslik meetod õpetamisel (Лернер, 1963) ja levisid probleemõppe põhimõtted.

Kõik need märgitud didaktilised ettevõtmised peavad silmas esmajoones õpilaste tunnetuslike võimete (eelkõige aktiiv-

suse) arendamist. Sotsiaalseks suhtlemiseks vajalike joonte arendamise eesmärgi ei ole didaktiliste uuenduste puhul oluliselt silmas peetud. Võimalik, et see on osalt tingitud vastavate kasvatusülesannete väga puudulikust formuleerimisest, osalt sotsiaalpsühholoogilise uurimise nõrgast seotusest didaktilisega ja osalt ka kasvatusprobleemide uurimise lahutatusest didaktilistest, nagu arvab praegusele uurimistööle iseloomuliku olevat I. Ogerodnikov (1969, lk. 35). Ometi võib öelda, et sotsiaalpsühholoogilised tegurid, eriti õpetaja-õpilase ja õpilaste omavahelised suhted, etendavad olulist osa nii maailmavaate kui ka tunnetuslike võimete kujunemisel (Hiebsch, 1967). Teiselt poolt nõuab suhtlemine teiste inimeste ja gruppidega igaühelt teatud eeldusi, mille olemasolu hõlbustab suhtlemist ja koostööd, puudumine aga raskendab neid. On loomulik, et kool annab õpilasele ka need eeldused mitmesuguste eluks vajalike teadmiste, oskuste ja vilumuste kõrval. Millised võiksid olla need jooned, mis on inimesele vajalikud teistega suhtlemisel ja koostöös ning millest meie kaasaegne kool mööda minna ei tohiks? Sotsiaalses suhtlemises oluliste joonte loetelu ja vastava kasvatusprogrammi fikseerimiskatseid on tehtud välismail mitmeid. F.B. Stratemeyerile toetudes esitab sellise programmi M. Koskenniemi (1964, lk. 291-294). Meie maal koostatud kasvatus-töö programmiprojektides on olnud küll tublisti elemente, mis puudutavad suhtlemisel vajalikke jooni, kuid kokkuvõtlikul kujul ei ole sellesse valdkonda kuuluvaid kasvatusülesandeid kunagi vaadeldud.

Toetudes olemasolevatele sotsiaalse kasvatus ülesannete loeteludele võib neid lühidalt kokku võtta järgmiselt. Koostöök on paratamatult vaja suuta õigesti tajuda teiste inimeste sõnalisi ja teisi väljendusi, mõista nende psüühilisi seisundeid ja tegevusmotive; osata hinnata kriitiliselt ja õigesti teiste inimeste ja oma käitumist ja saavutusi; suuta reguleerida oma käitumist vastavalt partnerisuisundile, taotlustele, tema välistele ja psüühilistele iseärasustele; osata oma tundeid, arvamusi ja veendumusi adek-

vaatselt teisi ja olukorda arvestavalt teatavaks teha oma suhtlemispartnerile; osata tajuda ja mõista erinevate kollektiivide nõudeid ja norme ning suuta reguleerida oma käitumist vastavalt kollektiivi ja koostöö vajadustele; suuta vajaduse korral grupi tegevust juhtida ja osata alluda teiste juhtimisele; valmis olla ja osata teisi taktiliselt aidata ja ise abi vastu võtta või seda tõrjuda; osata koostöös ja suhtlemises esinevaid pingeid ja konflikte taluda ja ületada.

Esitatud loetelu on väga üldine, seda on vaja ja võimalik detailiseerida, ent sellisenagi ütleb see, et vastavad kasvatusülesanded ei ole lahendatavad üldise kõlbelise kasvatuses raames ning on alust rääkida sotsiaalse suhtlemise valmiduse kasvatamisest kui omaette kasvatusgevuse valdkonnast.

Kõik need jooned on arendatavad olukordades, kus õpilastel tuleb aktiivselt suhelda, olla kaaslastega koostöös. Kuivõrd õpilaste päeva põhiosa kulub koolitundideks, siis on paratamatult suhtlemiseelduste kujunemisel otsustav see, misugune on kooli didaktiline süsteem ja millisel määral õpetöö korraldus asetab õpilasi olukordadesse, kus nad saaksid treenida sotsiaalses suhtlemises vajalikke jooni.

Õppetööd klassis iseloomustavad teatud laadi sotsiaalsed kontaktid õpetaja ja õpilaste vahel ning õpilastel omavahel. J. Szczepański (1969, 82 jj.) iseloomustab igasugust sotsiaalset kontakti kui vastastikust mõjutamist mingite väärtuste vahetamiseks. Õpetaja mõjutab õpilasi süstemaatiliselt, et anda neile teatud kultuuriväärtusi, teadmisi, oskusi ja vilumusi, mille vahendamisest antud ühiskond huvitatud on. Ta realiseerib koolile kui institutsioonile seatud ülesandeid. Sellel pinnal tekkivad kontaktid kuuluvad asjalike hulka. Õpetaja ülesanne on aga laiem - õpilase isiksuse kujundamine. See eeldab paratamatult, et õpetaja huvituks õpilase isiksuseomadustest, tema vajadustest ja huvidest, psüühilistest seisunditest, arvestaks neid ja reageeriks neile vastavalt. Antud juhul ei piisa asjalikust kontaktist, õpetaja kontakt õpilasega peab muutuma isiksuslikuks. Õpetajatel on kontak-

tid oma õpilastega väga erineval määral isiksuslikud ja mõnedel ka pelgalt asjalikud.

Kontakt on alati mõlemapoolne. Ei saa mõjutada, kui mõjutamispuuded tagasi tõrjutakse, neid vastu ei võeta. Ei saa edasi anda kultuuriväärtusi või ükskõik milliseid teisi, kui need polegi antud isikule või koguni teatavale grupile väärtusteks, kui see isik või grupp ei ole huvitatud nende vastuvõtmisest. Õpetamisprotsessis vahendatavate väärtuste puhul on olukord küllalt keeruline. Õpilasel ei pruugi sugugi olla isiklikult tunnetatud vajadust nende või teiste teadmiste või oskuste järele, mida õpetaja püüab edasi anda või kujundada. Vaatamata sellele saavutatakse kontakt. Kontakt toetub sel juhul teistele väärtustele, mis käivad nende teadmiste vastuvõtmisega koos. Selleks võib eelkõige olla sotsiaalne tunnus. Õpilasele võib väärtuseks olla koolisaavutustega seostuv tunnustus vanemate, õpetajate, teiste temale autoriteetsete täiskasvanute, mõnede kaaslaste või gruppide poolt; selleks võib olla ka ainult vajadus vältida ebameeldivusi, mis kontaktist, pakutavate väärtuste vastuvõtmisest keeldumine kaasa toob, jne.

Õppetööle klassis ei ole olemuslikud ainult õpetaja ja õpilaste, vaid ka õpilastevahelised kontaktid (üksteise tegevuse heakskiit või hukkamõist, mida võidakse väga mitmeti edasi anda, omavaheline informatsiooni vahetamine, abistamine jne.). Olenevalt tunni organisatsioonilisest vormist ja meetodeist võivad need kontaktid olla väga erineva ulatusega. Õpilaste omavahelised kontaktid tunnis võivad olla ka õpetaja poolt erineval määral aktsepteeritud.

Aja jooksul kujuneb välja nii õpetaja ja õpilaste kui ka õpilaste omavahelises suhtlemises kindel normeeritud tegevuste süsteem, mida vastastikustes kontaktides kasutatakse, kujuneb suhteliselt stabiilseks ka see väärtuste süsteem, mis nendele kontaktidele aluseks on. Sellisel puhul võime rääkida juba õpetaja ja õpilaste ning õpilastel omavahel valitsevatest sotsiaalsetest suhetest, mida Jan Szczepeński on lühidalt määratlenud kui "teatud platvormi alusel toimuvat

kahe partneri vahelise vastastikuse mõjutamise normeeritud süsteemi" (1969, 92).

On alust arvata, et need suhted, mis kujunevad õpetaja ja õpilaste vahel ning õpilastel omavahel, ei jää ainult kooli seinte vahele. Siit saab õpilane mudeleid oma suhete kujundamiseks ka väljaspool kooli ning kogu hilisemas elus. Järelikult, kui kool tahab õpilast muu kõrval ette valmistada ka sotsiaalseks suhtlemiseks, siis on väga oluline kujundada suhted koolis sellisteks, nagu see on iseloomulik nendele kollektiividele, kus tal täiskasvanuna osaleda tuleb. NLKP programm näeb ette ühiskonnaliikmete pideva osavõtu riigi ja ühiskonna juhtimisest, näeb ette seltsimeheliku koostöö ja üksteise toetamise suhted. On ootuspärane, et õppetööga peaks neid kasvatusülesandeid maksimaalselt toetama.

2. Sotsiaalseks suhtlemiseks vajalike joonte arendamise võimalused erinevate õppevormide kaudu.

Mida õppetöö pakub õpilase sotsiaalse suhtlemise oskuse arenemiseks? Peaksime analüüsima õppetöö vorme sotsiaalsete suhete seisukohalt, mis neile vormidele iseloomulikud on. Antud juhul peaksid sobivad olema järgmised kriteeriumid:

1) milline on õpetaja kontaktitaotluste suund, millisel määral on need suunatud kogu klassile või mingile rühmale klassis või ka üksikutele õpilastele;

2) milliseid väärtusi saab õpetaja arvestada oma kontaktides;

3) kuivõrd see või teine õppevorm võimaldab isiksuslike kontakte õpetaja ja õpilaste vahel;

4) kuivõrd on lubatud ja kuidas reguleeritud õpilaste omavahelised kontaktid õppetöös;

5) millistele väärtustele toetub õpilaste omavaheline suhtlemine.

Nendest kriteeriumidest lähtudes on oluline mõndagi õppevormide senises klassifikatsioonis korrigeerida. Suhte erinevast ilmet lähtudes on nähtavasti võimalik rääkida 4 erinevast õppevormist.

F r o n t a a l s e t t ö ö d (kooliloeng, õpetaja jutustus, seletus, vestlus, frontaalne kontroll) iseloomustab õpetaja kontaktide suunitlus enam-vähem ühtlaselt kogu klassile, episoodilise individuaalsegi kontakti puhul peetakse silmas mitte niivõrd väärtuste edasiandmist antud konkreetsele õpilasele, vaid kogu klassile, sellest tingitult on kontakt peaaegu ainult asjalik, isiksuslikuks lähenemiseks ei jää hästi ruumi, keskne on kultuuriväärtuste edasiandmine ja ka tunnustuse või hukkamõistu jagamine. Tegevusviiside valikul õpilased kaasa otsustada ei saa, kuigi see põhimõtteliselt oleks võimalik. Õpilaste omaalgatuslikud omavahelised kontaktid on keelatud. Õpilased võivad suhelda ainult õpetaja vahendusel. See piirab ka õpilaste kontaktid rangelt õpetaja poolt määratletud sisuga. Frontaalses töös ei saa üldreeglina küllalt ilmsiks tulla ei klassi tunnustus ega hukkamõist, ei ole õpilastel võimalik jagada tekkinud probleeme (isegi kui õpetaja selleks ergutab, teevad seda nii suures grupis vähesed), ei vajaduse korral abi anda ega vastu võtta. Frontaalse töö puhul on niisiis tegemist äärmiselt piiratud kontaktidega, mis suhtlemiseks treenib õpilasi vähe ning ilmsesti mõjutab ka nende omavahelisi suhteid väga vähe.

Kui võrd paljudes meie koolides on frontaalne töö domineerival kohal, siis on ka arusaadav T. Konnikova (1957) tõdemus, et õppetöö aitab vähe kaasa klassikollektiivi kujundamisele ja selleks on koolid otsinud üha mitmesuguseid teisi tegevusvorme väljaspool õppetööd.

Frontaalset tööd on kummalisel kombel pedagoogilises kirjanduses ka kollektiivseks nimetatud, lähtudes eriti sellest, et kogu klassikollektiiv on teatavat üht ülesannet täitmas ja selle alusel võivad ühine meeoleolu ja sõbraliikud sidemed tekkida. Sama ülesande täitmine kõigi poolt ei

muuda küll tegevust kollektiivseks. Meeleolu on aga liiga ebamäärane millegi määratlemiseks. Kui pole reaalseid kontakte, siis ei saa ka sõbralikud sidemed tekkida. Me oleme juba varem tähelepanu juhtinud niisuguse käsituse ekslikkusele (Лихтер, 1970, 18-20).

I n d i v i d u a a l s e t ö ö (töö õpikuga, iseseisvad vaatlused, iseseisev harjutamine) puhul puudub vahetu kontakt õpetajaga, õpilane töötab materjali omandamisel õpetajalt varem saadud juhenditest lähtudes või vastava kirjaliku tööjuhendi alusel. Õpetaja antud ülesannetes ja juhendites võib küll mõneti peegelduda ka isiksuslik suhtumine õpilasesse. Nagu frontaalsegi töö puhul, ei või õpilane omaalgatuslikult kontakti astuda kaasõpilastega, vaid sidepidamine peab toimuma õpetaja vahendusel. Individuaalne töö didaktilises mõttes on märksa paindlikum kui frontaalne töö. Suuremal määral on võimalik arvestada õpilase arengutaset, töotempot, huvide ja võimete erinevusi. Nii võivad individuaalseks tööks antud ülesanded olla ühtsed või diferentseeritud vastavalt õpilaste erinevustele. Individuaalne töö võib viljastavalt mõjuda ka frontaalsele tööle, eriti kui see oli individualiseeritud. Siis tekib võimalus õpilastel vahetada vastastikku informatsiooni, tulla teistegi mõtlemist ergutavatele erinevatele järeldustele. Seega tekib kultuuriväärtuste vahetamine õpilaste vahel. Sellele võimalusele on kirjanduses ka tähelepanu juhitud (Айзерман, 1969). Kõigil sellel on kahtlemata suuri arendavaid eeliseid, kuid õpilaste kasvatamiseks sotsiaalse suhtlemise huvides annab seegi töövorm ilmselt vähe.

Igal üksikul õpilasel ei ole erilist kohustust klassi-kollektiivi ees. Saadud individuaalne ülesanne on õpilase ja õpetaja suhte küsimus. Vastutust kannab ta esmajoones õpetaja, mitte klassi ees. Kuivõrd klass eriülesandeid ei tea ja nende jaotamisest pole osa võtnud, siis pole tal vastava õpilase suhtes ka mingeid ootusi. Õpilane võibki meelsasti hangitud lisaandmeid, oma eriarvamusi jne. klassile esitada, kuid individuaalse ja frontaalse töö situatsioon

asetab paratamatult esiplaanile puhtisikliku motivatsiooni ja seepärast ei saa individuaalne töö olla oluliselt õpilase sotsiaalse arengu teguriks.

Rühmatöö on kaasaegses nõukogude koolis vähe levinud. Sageli aetakse meie kirjanduses rühmatöö segigrupilise diferentseerimisega (Рабунский, 1965; Айзерман, 1969). Rühmatöö all mõistame sellist töökorraldust, kus klass jaguneb selle või teise õppeülesande täitmiseks 3-8-liikmelistesse rühmadesse. Ülesanne antakse rühmale, mitte üksikõpilasele, ülesande täitmiseks analüüsib rühm ühiselt tingimused, planeerib oma edaspidise tegevuse, jaotab vajaduse korral tervikülesande osadeks, mida täidavad eri õpilased, diskuteerib kõik iga üksikõpilase poolt rühma ülesande piires tehtu ning esitab tulemused kogu klassile arutlemiseks frontaalse töö korras. Ülesanded võivad olla ühtsed kõikidele rühmadele, näiteks samade matemaatikaülesannete lahendamine kõikides rühmades või sama uue aine lõigu läbitöötamine enne individuaalselt ja siis tulemuste analüüs ja mõnede probleemide lahendamine rühmas. Rühmadele antud ülesanded võivad olla ka erinevad, diferentseeritud, läheduses rühma kuuluvate õpilaste erinevast informeeritusest, erinevatest võimetest ja huvidest. Niisugused erinevused rühmade töö sisus võivad olla aluseks kogu klassi rikastamisel vastava materjaliga. Rühmatööga harjunud vastastikku üksteist hästi tundvates klassides võib diferentseeritud ülesandeid jaotada klass, mitte õpetaja. See loob tööle uue kollektiivse motivatsiooni ja tekitab kasvatuslikult täiesti teise situatsiooni kui vastava individuaalse töö pinnal.

Rühmatöö puhul tekivad suhted esmajoones õpilastel omavahel ja rühmatööle järgnenud kogu klassi töös rühmade vahel. Õpetaja ei ole pidevas vahetus kontaktis üksikute rühmadega. Ta jälgib kogu tööprotsessi ja abistab vajaduse korral üksikuid rühmi, lülitub nende töösesse. Rühmas tekkev kontakt saab põhimõtteliselt olla lähedasem ja rohkem ka isiksuslik, kui see frontaalse töö puhul on võimalik. Järelikult võib rühmatööst eeldada ka õpetaja ja õpilase suhete paranemist.

Õpetaja ja õpilaste suhete muutumist võib oodata juba üksnes sellegi tõttu, et õpetajal pole rühmatöö puhul võimalust kalduda täiesti autoritaarsesse juhtimisstiili, mida frontaalne töö juba oma loomult hoopis suuremal määral tingib. Autoritaarse juhtimisstiili kasvatuslikult kahjulikele mõjudele õpetaja oma hoiakute suhtes on nõukogude psühholoogias küllalt veenvalt osutatud (Бодалев, 1968), nimelt kaldub autoritaarne õpetaja nägema kasvatuses eesmäärke ja noorsoo kasvatatuse taset ühekülgsest ja moonutatult. Kogu kasvatusülesannete suurest hulgast muutuvad tema jaoks kesksed need, mis peavad silmas korralduste täitja, kuuleka alluja arendamist. See on aga lausa vastuolus kommunistliku kasvatuses eesmärkidega.

Kuivõrd rühmatöös on õpilased tihedas omavahelises koostöös, siis võib eeldada ka seda, et niisugune töösihtuatsioon treenib suuremal määral sotsiaalseks suhtlemiseks vajalikke omadusi, mõjub klassikollektiivi tugevdavalt.

Õpilased vahetavad rühmatöö tingimustes suheldes mitmesuguseid väärtusi - informatsiooni saadud ülesande lahendamise kohta, hinnanguid erinevatele õppematerjalide sisudele, emotsionaalseid reaktsioone ühenduses abi andmise ja vastuvõtmisega, annavad kriitilisi hinnanguid oma ja teiste saavutustele jne. See annab alust tihedate sotsiaalsete sidemete tekkimiseks õpilaste vahel.

Peale sotsiaalse arengu soodustamise, suhtlemiseks vajalike eelduste arendamise võib rühmatöö avaldada veel vahetatut mõju õppejõudlusele. Seda esmajoones motivatsiooni muutumise kaudu. Õpilasel tekib teatud vastutus rühmakaaslaste ees, kuivõrd rühma töötulemused esitatakse lõpuks ka kogu klassile - klass hindab rühma. Õppejõudlust soodustavalt mõjutab veel see, et õpilasele selguvad teadmistes olevad lüngad palju kiiremini kui frontaalse töö korral, kus õpilasel puudub võimalus kiiresti ülevaadet saada, millisel tasemel ta on materjali omandanud.

W. Okón (1963, lk. 76) on arvamisel, et rühmatöö võib ergutada üldist intellektuaalset arengut, kuivõrd ta võib kompenseerida puudujääke väljaspool kooli olevas sotsiaalses keskkonnas, mille mõjusid ta peab intellektuaalse arengu suhtes olulisteks. Milles see kompenseerimine seisneda võib, seda W. Okón küll lähemalt ei vaatle. Ilmne on see, et kaaslaste grupp võib ergutada vaimseid huve, võib anda edasi mitmesugust intellektuaalselt rikastavat informatsiooni.

Eeltoodud põgusa iseloomustuse alusel ilmneb, et rühmatöö pole mingi teistest töövormidest eraldi nähtus, vaid eeldab õpetajalt frontaalset õpilaste rühmatööks juhendamist, probleemi sisseviimist. Ta eeldab õpilaste iseseisvat, individuaalset tööd, mis sageli eelneb ühisele lahenduste otsimisele. Selliselt on rühmatöö siduvaks teguriks kõigi teiste õppevormide vahel.

K o l l e k t i i v n e t ö ö . Rühmatöö pinnalt kasvab välja kvalitatiivselt uus frontaalse töö vorm, kus valitsevad uued suhted võrreldes varem kirjeldatud frontaalse tööga. Kui varem domineeris suhe õpetaja - üksik õpilane, siis nüüd, õpetaja - õpilaste grupid. Ka õpilaste suhted muutuvad. Õpilase poolt esitatava suhtes pole ootusi ainult õpetajal, vaid ka grupikaaslastel, ja kuivõrd ta esindab oma töörühma, siis ka teistel rühmadel, sest rühm võis täita klassi ülesandetervikus teatud osa. Nii seostub õppimine veelgi tihedamalt õpilaste omavaheliste suhetega.

Paraku ei ole neid frontaalse töö iseloomu muutusi rühmatöö mõjul küllalt analüüsitud. Tundub, et meil on alust rääkida siin üldse mitte enam frontaalsest tööst, vaid tõeliselt kollektiivsest. See vajab aga veel selgitamist.

Kollektiiviks peetakse sotsiaalpsühholoogias hästi integreeritud gruppi. Kooliklassil on eeldused muutuda selliseks, kuigi õpilaste arvu juures üle 30 on see võrdlemisi raskesti realiseeritav. Kui aga klassi elu on nii korraldatud, et klassil tuleb küllalt sageli esineda kui tervikul, tuleb end kõrvutada teiste gruppidega, täita ülesandeid,

mis pole antud üksikõpilastele, vaid just kogu klassile, siis on küllalt suur integreerumine siiski võimalik ka suhteliselt suures klassis. Diferentseeritud rühmatöö puhul tekib situatsioon, et ülesanne on antud kogu klassile: klass jaotab selle osadeks, jagab osad rühmade vahel, teeb kokkuvõtted rühmade töötulemustest. Kollektiivset tööd võib kokkuvõttelikult iseloomustada järgmiselt:

a) klass tajub vastavat ülesannet kui klassile antut, mille eest ta kui sotsiaalne grupp vastutust kannab ja ümb-
ruselt hinnanguid saab;

b) ülesande täitmise organiseerimine lasub rühma enese
õlgadel;

c) vastastikuse sõltuvuse olemasolu ülesande täitmisel;
see tekib aga kõige suuremal määral tööjaotuse tingimustes;

d) vastastikune kontroll ja vastutus, mis tekib eriti
siis, kui rühm on ülesande omana vastu võtnud ja igal kollektiivi liikmel või liikmete rühmadel on ülesande tervikus oma kindel osa täita (Juhimetc, 1970). Põhimõtteliselt samalaadne lähenemine kollektiivsele tööle on A.A. Permjakovil (1961), kes rakendab seda mõistet õpilaste tootva töö, mitte õpingute suhtes.

Kollektiivsest tööst selle sõna täies tähenduses on alust rääkida sellisel juhul, kui kõik loetletud tunnused on olemas. Teistel juhtudel võime rääkida ainult kollektiivse töö elementidest. Kirjanduses võrdlemisi levinud tendents pidada kogu klassi frontaalset tööd kollektiivseks ongi nähtavasti seletatav asjaoluga, et frontaalses töös võime leida elemente, mis on omased kollektiivsele. Nii saadab frontaalset tööd alati kollektiivi teatud kontroll, kuigi see jääb paratamatult nõrgemaks kui rühmatöös või sellega seostuvas kollektiivses koguklassi töös. Vestluse puhul on tegemist ka vastastikuse sõltuvuse elementidega, kuna aga klassi organisatsioonilist aktiivsust pole ja suhtlemine toimub ainult õpetaja vahendusel, siis ei saa need elemendid oluliselt esile tõusta ega töövormi iseloomu olemuslikult mõjutada.

3. Rühmatöö tänapäeva marksistlikus pedagoogikas.

Eeltoodu alusel peaks olema ilmne, et sotsiaalse kasvatus huvides pälvib rühmatöö erilist tähelepanu. Ometi on selle osa tänapäeva nõukogude koolis väga tagasihoidlik, vaevalt märkimisväärne. Didaktikaalases kirjanduseski ei ole sellele töövormile tähelepanu pühendatud. J. Golant ja B. Jessipov (1970, lk. 289, 294) näevad rühmatöö võimalust ainult seminarideks ettevalmistumise (õpilaste grupp võib ette valmistada ettekande, kusjuures see toimub peamiselt väljaspool tunde, selleks antud ettenähtud aja vältel) ja klassivälise töö raames. B. Jessipovi (Болдырев и др. 1968, 36-38) kirjutatud õpiku peatükist, kus on seminaride organiseerimist ligemalt vaadeldud, ilmneb, et tegemist polegi õpilaste tööjaotusel ja koostööl põhjeneva rühmatööga, vaid lihtsalt klassisisese grupilise diferentseerimisega, mida pole mingit alust nimetada rühmatööks, nagu juba eespool märkisime. Rühmatööd meie poolt kasutatud tähenduses vaatleb ainult L. Aristova (1968, 93-99) ühenduses Poola koolide vastavate kogemuste tutvustamisega. Ta hindab rühmatöö võimalusi eelkõige õpilaste aktiveerimise ja probleemõppelise põhimõtte kasutamise seisukohalt ning näeb ka mõningaid kasvatuslikke väärtusi, nagu subjektivismi ületamine ja teistega sidepidamise oskuse arendamine. Ainuke valdkond, kus laialdasemalt rühmatööd näha võib, on praktilised ja laboratoorsed tööd keemias ja füüsikas. Mingeid ulatuslikumaid järeldusi selle kohta pole aga tehtud. Keemia tunni täiustamise probleemiga ühenduses on rühmatööd uurinud oma andmeil ja üldistanud Moskva õpetajate kogemusi alates 1963.a. R.G. Ivanova (1970). Paraku pole selle kohta seni mingeid ulatuslikumaid andmeid avaldatud. Tuleks lisada meie vabariigis toimunud katsetused, millest on aga veel vähe avalikkuse ette jõudnud (Капанкова, 1968; Benno, 1970).

Võib öelda, et kaasaegses nõukogude didaktikas ei ole rühmatöö didaktiliste ega kasvatuslike väärtuste suhtes mingit arvamust kujunenud.

Samal ajal võime välismaises marksistlikus pedagoogikas täheldada rühmatöö vastu elavat huvi ning selle efektiivsust on mitmekülgselt uuritud. E. Rauschi (1968) uuritud Saksa Demokraatliku Vabariigi õpetajatest kasutas 69 % hooti rühmatööd. Levinud on see töövorm Poola Rahvavabariigis (ОРОНЬ, 1968), kus on laialdaselt püütud selgitada ka selle efektiivsust. Didaktiline tõhusus tundub paljudel juhtudel küllalt veenvana. J. Sokólska (1968) uuris 5 kuu vältel võrdlevalt frontaaltöö, ühtse rühmatöö ja diferentseeritud rühmatöö tõhusust V klassis poola keele ja bioloogia õpetamisel. Kontrolliti mõistete valdamist ja probleemi lahendamise, ümberjutustamise ja aruande kirjutamise oskusi. Ilmnes, et mõistete valdamise osas ületas katseklass kontrollklassi 13,3 %, probleemide lahendamise alal 10,5 %, nõrkadele õpilastele mõjus rühmatöö oluliselt paremini kui frontaalne, töö - tulemuste erinevus katseklassi kasuks 8,5 %. Kõik märgitud tulemused on statistiliselt olulised 0,05 astmel. Ümberjutustamise oskuses olid tulemused kontrollklassis paremad kui katseklassis. Poola keele alal osutus üldiselt tõhusamaks ühtne rühmatöö, kus kõik klassi rühmad täidavad samu ülesandeid. Ainult probleemide lahendamise alal oli diferentseeritud rühmatöö küll parem, ent erinevus ei osutunud siiski statistiliselt oluliseks.

Bioloogias rääkisid tulemused veelgi veenvamalt rühmatöö ja eriti diferentseeritud rühmatöö kasuks. Erinevused tõhusust näitavates mõõtmistulemustes olid katse- ja kontrollklassi vahel statistiliselt 0,01 astmel olulised. Seega võib öelda, et rühmatöö on üldiselt tõhus. Mõnedel puhkudel on ilmselt väärtuslikum frontaaltöö, nagu see ümberjutustamisoskuse puhul ilmnes.

Tõuseb probleem - millised tegurid on tinginud peaaegu et ignoreeriva suhtumise rühmatöö suhtes nõukogude pedagoogikas. On alust arvata, et tõrjuv või vaikiv suhtumine baseerub 20. aastate negatiivsetel tulemustel brigaadilis-laboratoorse meetodiga, mis mõisteti hukka ÜK(b)P Keskkomitee 1932.a. 25. augusti otsusega ("Alg- ja keskkooli õppeprog-

rammidest ja režiimist"). Nimetatud otsuses on sõnastatud ka brigaadilis-laboratoorse meetodi põhilised puudused, nagu "alatiste ja kohustuslike brigaadide organiseerimine, mis on põhjustanud moonutusi õppetöö ebaaiskuliseks muutumise näol, pedagoogi osa alahindamist ja paljudel juhtudel iga õpilase individuaalse töö ignoreerimist". Kui jälgida tolle perioodi küllalt rikkalikku brigaadilis-laboratoorset tööd puudutavat kirjandust, siis tundub nende vigade keskne lüli olevat kollektiivne hindamine, mis tõepoolest levis laialt (Петрович, 1924, Челюсткин, 1927). See oli ilmselt esmane tegur, mis tingis individuaalse vastutuse kadumise ja nõrgemate õpilaste ning mitteaktivistide individuaalsestki tööst võõrdumise. Individuaalse töö organiseerimisel on ilmselt veel teinegi põhjus, nimelt õppevahendite, eriti käsiraamatute ja kirjanduse vähesus, mis on andnud A. Petrovitšile (1924, lk. 62) põhjust väita, et brigaadilis-laboratoorne töö polegi selle raskuse tõttu rakendatav ja saavat rääkida nimelt laboratoorsest kallakust. Võib arvata, et tolleaegsetes tingimustes ei saanud rühmatöö küllalt viljakas olla. Arvestada tuleb veel ka seda asjaolu, et rühmatöö on õpetaja pedagoogilise meisterlikkuse suhtes väga nõudlik vorm. Tol perioodil oli aga Nõukogudemaal terav puudus pedagoogilise ettevalmistusega õpetajatest. Puuduliku ettevalmistusega õpetajate kätes ei saanud see töövorm tõhus olla.

Tänapäeva oludes oleks oluline hoolikalt analüüsida tehtud vigu ja kasutada ära tolleaegse rühmatöö didaktika positiivsed saavutused, mis on kahtlematult olemas. Lihtne ignoreerimine ei ole millegagi õigustatud. Asjalikku suhtumist nõuavad meilt aktuaalsed kasvatusülesanded. Rühmatöö suhtes on kahtlevaid hääli kostnud just nende poolt, kes on silmas pidanud kasvatusülesandeid. Töötamine rühmiti mõjutavat klassikollektiivi lõhkuvalt ning välistavat nõnda klassi kui kasvatusteguri. Sellegi kartuse juured on arvatavasti ajalooliselt tingitud. Kahekümnendail aastail esines taotlusi kaotada klass kui ühik ning asendada see nivoorühmadega. Klassile heideti

ette heterogeensust tööharjumuste, tempo ja arengutaseme poolest. Selles nähti olulist tõket kollektiivi kujundamisel. Seega klassi ja rühma vastandati.

Oletusel rühmatöö negatiivsest mõjust klassi kui sotsiaal-psühholoogilise grupi (kollektiivi) omadustele pole paraku mingit empiirilist alust. Senised sotsiaalpsühholoogilised uurimused kinnitavad pigem vastupidist. Rühmatöö just nimelt integreerib klassi kollektiiviks. J. Furman (1970) uuris Poolas võrdlevalt frontaalse, ühtse rühmatöö ja diferentseeritud rühmatöö mõju kooliklassi sotsiaalsele struktuurile. Jälgiti mitmeid näitajaid. Ilmnes, et diferentseeritud rühmatööga klassis suurenes positiivsete suhtumiste arv negatiivsete arvel 10,3 % võrra, klassi monoliitsust näitav indeks suurenes diferentseeritud rühmatööga klassis 0,36-lt 0,48-le, ühtse rühmatööga klassis 0,34-lt 0,36-le. Frontaaltööd rakendavas kontrollklassis klassi monoliitsus isegi vähenes (0,47-0,44). Diferentseeritud rühmatööga klassis vähenes madala sotsiomeetrilise asendiga õpilaste hulk ning suurenes hea ja keskmise asendiga õpilaste hulk. Niisiis on diferentseeritud rühmatööl märgatavaid kasvatustlikke eeliseid frontaalse töö ja ka ühtse rühmatöö ees.

Tartu 7. Keskkoolis on viimasel kolmel aastal kasutatud rühmatööd katseliselt mitmes aines. Nende katsete didaktilist tõhusust on perioodikas juba vaadeldud (Karamkova, 1968; Benno, 1970) ja leitud, et rühmatöö õigus- tab end õppetulemuste osas. Ilmneb, et harjutamisel väheneb rühmatöö puhul ajakulu, suureneb sama ajahiku jooksul sooritatud harjutuste hulk ning paraneb õppejõudlus hinnates väljendatuna. Me jälgisime samas koolis klassikollektiivi iseloomustavaid näitajaid, nagu kollektiivi koherentsi, kohesivsust, isoleeritust, vastastikust indifferentsust ja tõrjutute määra. Nimetatud näitajate aluseks olid sotsiomeetrilised testid 1970.a. kevadel. Varem oli 7a klassis kahe aasta jooksul kasutatud rühmatööd geograafia tundides ja ühel aastal eesti keele tundides. 7a klassis ei kasutatud rühmatööd ja see jäi kontrollklassiks.

Sotsio- meetri- lised indeksid	Õ p i n g u d				
	Kohe- siivsus	Kohe- rents	Isolee- ritus	Vast. indifer.	Tõrjutute maär
Klassid					
7a	4,2	22,1	3,0	0,16	1,9
7b	1,7	11,4	15,2	0,90	2,3

Sotsio- meetri- lised indeksid	T ö ö				
	Kohe- siiv- sus	Kohe- rents	Isolee- ritus	Vast. indifer.	Tõrjutute maär
Klassid					
7a	6,5	24,3	5,6	0,32	1,0
7b	3,8	14,6	12,1	0,80	2,3

Nagu toodud tabelist näeme, räägivad kõik näitajad katseklassi kasuks.

Muidugi on oluline küsimust uurida pikema aja vältel. Katse lühiajalisusega nähtavasti seletuvadki Furmani kül-
lalt väikesed erinevused eksperimentaal- ja kontrollklas-
si vahel. Arvatavasti pikemast katseajast tingitult kuju-
nesid meil erinevused hoopis suuremateks. Need tulemused
annavad aga alust suhtuda kriitiliselt kahtlustesse rühma-
töö kollektiivi kujundavasse mõjusse ning positiivselt sel-
lesse, mida eespool rühmatöö suhtes postuleerisime.

Ettevaatlikku või ignoreerivat suhtumist rühmatöösse
ei ole esinenud ainult meie maal, vaid ka paljudes sotsia-
lismimaades. Praegu on seal enam-vähem selge ka nende suh-
tumiste tagapõhi. Hea analüüsi on selle kohta andnud Unga-
ri pedagoog Z. Fábían (1968). Võib arvata, et tema poolt
esiletoodud asjaolud on mõjutanud rühmatöösse suhtumist
meie didaktikas.

Tõrjuva suhtumise üheks aluseks peab Z. Fábían seda,
et ajalooliselt on rühmatöö lähtunud peamiselt kodanlikust

kooliuuendusliikumisest, kus selle kasvatuslikud taotlused olid niisama heterogeensed nagu kogu sellel liikumisel endalgi.

Z. Fábíán on arvamusel, et nendest ajaloolistest juurtest ei tule end segada lasta, kuna rühmatöö lähtekohad olevat potentsiaalselt olemas ka marksistliku pedagoogika ajaloos nimelt A.S. Makarenko õpetuse näol algkollektiivi ja kogu kollektiivi suhtest, mille järgi üksikisik on seotud kogu kollektiiviga algkollektiivi kaudu. Makarenkol olid sellisteks algkollektiivideks brigaadid ja jaod. Kollektiivi organiseerimine lähtus ülesandest, mitte vastupidi. Nii ka klassis - ülesanne viib gruppide kujunemisele.

Antud küsimuses pole küll marksisti jaoks ainuoluline see, kas me marksistliku pedagoogika ajaloos leiame vastavaid tugipunkte või mitte. Rühmatöö on tegevusvorm, mille kaudu õpilased võivad omandada väga erineva sisuga teadmisi, oskusi ja vilumusi vastavalt õppeprogrammidele, mis on muidugi erineva sotsiaalse struktuuriga maades erinevad. Kui antud töövorm võimaldab meil edukalt programme realiseerida, siis on meil alust sellele positiivselt läheneda, sõltumata sellest, kes seda ajaloos varem kasutanud on. Kui antud töövormi kasvatuslikud mõjud teenivad kommunistliku kasvatusaktuaalseid ülesandeid, siis ei ole oluline, kes seda vormi on enne kasutanud. Meil tuleb lähtuda sisu ja vormi dialektikast, mille järgi vormil on oma suhteline iseseisvus, nii et ta võib teenida väga erinevaid sisusid.

Teiseks teguriks, mis on põhjustanud sotsialismimaades ebaõnnestumisi rühmatööga, peab Z. Fábíán sellega liialdamist, rühmatöö absolutiseerimist ja teiste töövormide õigustamatut kõrvalejätmist. Nagu juba eespool nägime, ei olegi rühmatöö hästi rakendatav lahuse õpilaste iseseisvast ja frontaalsest tööst. On küllalt usutav, et selline lahutamine võib ainult negatiivsetele tulemustele viia.

Kolmandaks tõrjuva suhtumise teguriks on olnud kartus,

et õpilase individuaalset jõudlust ei saa sageli küllaldaselt hinnata. Nõukogudemaal loobuti sellest 20. aastail hoopis. Tulemused olid vaieldamatult negatiivsed. Rühmatöö ei välista põhimõtteliselt individuaalset jõudlusekontrolli ja hindamist, küll aga kujuneb hindamisvõimalusi vähem. On aga küsitav, kuivõrd väärtuslik ongi saagedane hindamine. See orienteerib ehk õpilasi liialt hinde saamisele, mitte aga teadatahtmisele. Kõnealune aspekt rühmatöö mõjude hulgas vajab veel ligemat uurimist. Teatavad negatiivsed tagajärjed õppejõudluse hindelistes näitajates võivad olla esialgu isegi mõeldavad, kuivõrd kaasaegse nõukogude kooli (vähemalt Nõukogude Eesti kooli) õpilased on liialt orienteeritud hinnete saamisele, hinne on õpilase motivatsioonis liiga tähtsal kohal.

Neljandaks võimaliku negatiivse suhtumise allikaks peab Z. Fábíán õpetaja koormuse suurenemist. See võib kahtlemata mõjutada õpetajate suhtumist rühmatöösse. Ettevalmistumine rühmatöoks nõuab õpetajalt rohkem aega kui tavaliiseks frontaalseks tööks, kus õpetaja kohandub nn. keskmisele õpilasele. Rühmatöoks valmistumisel tuleb tal aga silmas pidada erinevate töörühmade taseme ja tempo erinevusi, koostada sageli ise vajalikud tööjuhendid, hankida mitmesuguseid vajalikke lisamaterjale. Poola pedagoogide uurimused on näidanud (ОКОНЬ, 1968; Sokólska, 1968), et rühmatöö eeldab eriti probleemset lähenemist materjalile, nõuab materjali esitamist probleemõppe põhimõtetel. Paraku pole õpikud sugugi seda arvestavalt koostatud. Järelikult eeldab rühmatöö frontaalset probleeme püstitavat sissejuhatust, mis stimuleeriks õpilaste tööd. Sageli suurendab õpetaja töömahu ja esitab suuremaid nõudeid tema loovatele võimetele. Õeldust tuleneb, et õpetaja juhtiv osa rühmatöös ei vähene, muutub ainult selle iseloom.

Kogu eespool esitatu alusel arvame, et rühmatöö pälvib tõsisist tähelepanu nii oma didaktiliste kui ka kasvatuslike eeliste poolest. Vastavad empiirilised uurimused peavad aga lahendama selle töövormi asendisse puutuvad üksikküsimused.

4. Tunni organiseerimine rühmatöö tingimustes.

Rühmatöö eeldab teatavaid välistingimusi. Üheks küllalt oluliseks välistingimuseks on kooli mõõbel. Tavaline kaheistmeline, küllalt raske ja kohmakas koolipink ei võimalda rühmade moodustamist. Rühma kuuluvatel õpilastel pole võimalik nii istuda, et nad kaaslaste tegevust, tema väljendusliigutusi ja sõnalisi reageeringuid hästi jälgida saaksid. Sobivamad on lauad - toolid. Eesti NSV rühmatöö katsetustes on lükatud 3 lauda kokku. Õpilased istuvad ümber laua nägudega vastamisi. Selliselt kujunevad rühmad enamasti 4-liikmelisteks. Veelgi paendlikumalt on võimalik kombineerida ühele õpilasele määratud ja kerge konstruktsiooniga pinkidega. Praegu osutub koolimööbel rühmatööle suuresti takistavaks.

Teiseks välistingimuseks tuleb pidada mitmesuguste täiendavate materjalide (teatmeteosed, ainealased käsiraamatud ja ilukirjandus, pildimaterjal jne.) käepärasust klassis. See on hõlpsamini organiseeritav ainekabinettides, mis meie kaasaegses koolis levivadki üha enam. Tartu 7. Keskkoolis, kus rühmatööd on ulatuslikumalt tehtud, toimubki õpetamine ainekabinettides.

Üldiselt valitseb arvamus, et rühmatöö eelduseks on õpilaste valmisolek koostööks. See valmidus arvatakse tekivad keskmisest koolieast alates. Õeldust tingitult ongi rühmatööd rakendatud peamiselt alates V klassist. Ei puudu küll katsed ka nooremates klassides.

Rühmatööd organiseerides seisab õpetaja alati küsimuse ees, kuidas õpilasi ühendada rühmadeks, milliseid tunnuseid seejuures arvesse võtta, kui homogeenne peab olema rühm.

Sageli on arvestatud õpilase senist edukust antud aines. Juhul kui rühma ülesandeks on harjutamine keeltes või matemaatikas, on senise taseme ja töötempo arvestamine vajalik. Uue aine käsitlemisel ja ka kordamisel võivad rühmad märgatavalt heterogeensemad olla. Muidu nõrgem õpilane võib

teistele tugevamatele rühmakaaslastele võrdväärses partneriks olla, kui tal on rühma ülesande täitmise seisukohalt kasulikku informatsiooni, mida ta on saanud reisimisel sellistesse kohtadesse, kus kaaslased pole olnud, või klassivälise lugemise kaudu; kui tal on võimeid, mis on vajalikud rühmale antud ülesande täitmiseks, näiteks joonistab teistest paremini või deklameerib hästi. Seega võib koosseis oleneda igakordsest didaktilisest ülesandest.

Oluline on arvestada veel õpilaste omavahelisi suhteid. Eesti NSV-s toimunud rühmatöö katsete eel korraldati kõigis katseklassides sotsiomeetrilised testid, mille tulemusi võeti rühmade moodustamisel arvesse. Nimelt ei pandud ühte rühma neid, kes suhtusid üksteisesse vastastikku tõrjuvalt. Sellised suhted takistavad koostööd. Küll aga ühendati neid, kus üks pool tõrjus, teine oli kas ükskõikne või suhtus koguni positiivselt. Neid sotsiomeetrilisi näitajaid arvestati koos edukuse ja võimetega.

Eeltoodust ilmneb, et õpetaja sekkub suuremal või väiksemal määral rühmade moodustamisse. Kirjanduses (Koskenniem, 1956) on toodud andmeid, et täiesti tööväimelised rühmad võib saada ka siis, kui õpilased ise ilma õpetaja vahelesegamiseta need moodustavad. See on ilmselt mõeldav eriti siis, kui õpilased selle töövormi nõuetega hästi kursis on. Alguses tuleb see vaevalt arvesse, vähemalt peab õpetaja õpilaste algatusel moodustatud rühmi korrigeerima.

Kui kaua moodustatud rühm töötab koos? Kirjanduses on rõhutatud, et töörühmad olgu ajutised. See nõue on ilmselt ajendatud kartusest, et stabiilsed rühmad mõjuvad desintegreerivalt klassikollektiivile. Selle kartuse põhjendamiseks ei ole paraku keegi mingeid vähegi veenvaid empiirilisi andmeid toonud. Küsimus vajab uurimist. Kaldume aga arvamusele, et siin on tegemist liialdatud kartusega. Kui rühmatööd kasutatakse mitmes aines, siis on erinevate ainete rühmad niikuinii erinevad ega lase tekkida enesessesulgunud rühmadel. Rühma koosseisu muutmise vajadus võib tekkida sama aine piires sõltuvalt didaktilisest ülesandest. Üldiselt näib olevat otstarbekas, et rühmad on ühe aine piires pi-

kemat aega stabiilsed. Poolas on see küllalt levinud uususeks. W. Okón nimetab selliseid gruppe ka kollektiivideks, kuigi ta ligemalt pole analüüsinud, millisel määral need grupid on kujunenud kollektiiviks sotsiaalsühholoogilises mõttes.

Rühmatöö organiseerimisel on rida erijooni sõltuvalt didaktilisest ülesandest. Harjutamisel keeltes haarab rühmatöö teatud osa tunnist. Õpetaja korraldusel istuvad õpilased rühmiti, nagu see vastavas aines on varem olnud. Töökord on üldjoontes järgmine. Õpilased täidavad esmalt kõige väiksema tervikliku osa ülesandest individuaalselt, näiteks tõlgivad lause, lahendavad ühe matemaatikaülesande. Kui kõikidel vastav osa täidetud, arutatakse tulemus kollektiivselt kohe läbi - kuidas, selles lepitakse enne omavahel kokku. Selleks võib ka õpetaja soovitusi anda. Otsustarbikas on üldiselt nii, et kõik rühma liikmed saavad järjekorras võimaluse esimesena teistele teatada saadud tulemusest. Kui teistest on mõni saanud erineva tulemuse, siis põhjendab esimesena oma tulemust see, kes selle esimesena esile tõi, põhjenduse annab samuti see, kes sai erineva tulemuse. Üldise arutlusega selgitatakse, milline vastus on õige. Taas toimub individuaalne töö ja tulemuse arutelu gruppis. Niisugust harjutamist praktiseeris eksperimentaalselt Z. Karamkova (1968) Tartu 7. Keskkoolis ja sai hea didaktilise efekti.

On mõeldav ka selline töökorraldus, et õpilased töötavad õpiku ja teiste materjalide alusel individuaalselt tööjuhendi alusel läbi kogu ettenähtud materjali, kannavad oma iseseisva töö tulemused vihikusse või eri lehele. Sellele järgneva rühmatöö käigus parandatakse ja täiendatakse individuaalselt saadud tulemusi, lahendatakse tööjuhendile toetudes ka selliseid probleeme, millele individuaalselt otseselt vastust otsitud pole.

Esitame näidisenähtu tööjuhendi Aino Benno (1970) rühmatöö katsetes kasutatute hulgast.

Teema: AAFRIKA GEOGRAAFILINE ASEND JA RANNAJOON.

Töövahendid: Õpik lk. 172-173, atlas lk. 2-3 ja 29, gloobus, niit.

Täitke ülesanded ühiselt töötades. Vastused märkige lühidalt lehele.

1. Missuguses mõõtkavas on kujutatud atlas Aafrika füüsiline kaart?
Võrrelge selle mõõtkava Aafrika seinakaardi
ja gloobuse mõõtkavaga
Mille poolest need üksteisest erinevad?
.

2. a) Kui pikk on lennuliin (sirgjoones) Tallinnast Kairosse? Leidke kaugus, kasutades atlase kaarti ja gloobust.

Atlase kaardi järgi on kaugus
Gloobuse järgi on kaugus
Kumb tulemus on õigem?
Miks?

b) Mis suunas Tallinnast asub Kairo?
Kuidas määrata ilmakaari kaardil?
.

3. Mõõtke Aafrika rannajoone ligikaudne pikkus, kasutades atlase kaarti

Rühmatööle järgneb üldreeglina frontaalne töö, mis võib toimuda mitmeti. Rühmad võivad esitada kokkuvõtte oma töötulemustest, võidakse arutleda neid küsimusi, mis tekitasid rühmadele suuremaid raskusi, analüüsida esinenud vigade põhjusi jne.

Frontaalse töö organiseerimisel toetub õpetaja nendele tähelepanekutele, mis ta rühmatöö jälgimisel ja raskuste puhul õpilaste abistamisel tegi.

Kõik eespool kirjeldatu on iseloomulik ühtsele rühmatööle, kus kõik rühmad täidavad ühesuguseid ülesandeid.

Diferentseeritud rühmatöö puhul täidavad eri rühmad erinevaid ülesandeid ning klassi kõigi rühmade töö tule-

musena töötatakse läbi teatud terviklik programmis ettenähtud ainelõik. Seda moodust on meil väga vähe rakendatud.

Diferentseeritud rühmatöö algab reeglina õpetajapoolse frontaalse probleemiasetusega, mis tekitab kogu klassis huvi vastava ainelõigu tundmaõppimiseks. Sellele järgneb materjali liigendamine, jaotamine osaülesanneteks, mida asuvad täitma eri rühmad. Materjali liigendab klass ja ka ülesande peaks jaotama klass. Järgneb individuaalne ja rühmatöö. Kui sellega jõutakse lõpule samas tunnis, siis järgneb frontaalne töö, kus rühmade esindajad tutvustavad kogu klassile oma töötulemusi.

Kogu eeltoodud käsitlesele toetudes peaks lugejale olema ilmne, et õpilase arengut ei saa tagada mingi üks õpetamise vorm, vaid nende mingi optimaalne suhe, mida praegu pole veel teadus välja selgitanud. Ilmne on ka see, et praegu valitseb koolielus ühekülgsus eriti frontaaltöö suunas, individuaalne ja eriti rühmatöö on õigustamatult kõrvale jätud.

ÕPPETÖÖ INDIVIDUALISEERIMINE.

I. U n t .

1. Õppetöö individualiseerimise mõiste.

Üheks nõukogude pedagoogikas üldist tunnustust leidnud printsiibiks on individuaalse kohtlemise printsiip. See printsiip kuulub pedagoogika üldiste printsiipide hulka, kehtib nii kasvatuses kui õpetamises, nõudes individuaalsete erinevuste arvestamist lapse isiksuse sihitadliku kujundamise mistahes lõigus.

Viimastel aastatel on nõukogude pedagoogikas hakatud erilist tähelepanu pöörama õpilaste individuaalsete erinevuste arvestamisele õppetöös. Selle printsiibi realiseerimine toimubki õppetöö individualiseerimise kaudu. Õ p p e t ö ö i n d i v i d u a l i s e e r i m i s e k s n i m e t a t a k s e õ p p e t ö ö m õ n i n g a t k o h a n d a m i s t õ p i l a s t e i n d i v i d u a a l s e t e l e e r i n e v u s t e l e . See toimub nõukogude koolis klassi-tunnisüsteemi raames. Individualiseerimine võib seisneda näiteks selles, et õpilasele võimaldatakse õppematerjali süvendatud või laiendatud õppimine teda huvitavates õppeainetes, antakse kordavaid harjutusi lünkade likvideerimiseks, võimekamaile õpilastele raskemaid ülesandeid, luuakse eriklasse, kus saab ulatuslikumalt õppida mingit õppeainet jne.

Vajadus õppetööd individualiseerida tuleneb õpilaste sellistest individuaalsetest erinevustest, mis väljenduvad õppetöös. Õppetöö individualiseerimise järele on kaasaja nõukogude koolis suur ühiskondlik vajadus: sotsialist-

likule ühiskonnale on eluliselt vajalik, et kõigi tema liikmete võimed leiaksid maksimaalset arendamist, seda aga ei ole võimalik teha ilma õppetöö mõningase individualiseerimiseta.

Õppetöö individualiseerimise mõiste kasutamise juures peame silmas pidama, et eristaksime seda teistest näiliselt sarnastest mõistetest. Didaktikas on kasutusel ka mõiste "Individuaalne töö". See mõiste tähistab sellist tööd, mida iga õpilane teeb iseseisvalt, ilma õpetaja vahetu osavõtuta kas tunnis või kodus, tööülesanded võivad aga sealjuures olla kõigile õpilastele klassi ulatuses ühesugused. Individualiseeritud ülesanded on aga sellised, mille juures arvestatakse õpilaste individuaalseid erinevusi. Samasugune olukord on programmõppega: programmõpe on oma organisatoorse külje poolest õpilaste individuaalne iseseisev töö, individualiseeritud on ta ainult sel juhul, kui õpiprogramm arvestab õpilaste individuaalseid erinevusi.

2. Millised õpilaste omadused tingivad õppetöö individualiseerimist?

Klassi-tunnisüsteemi aluseks on juba Jan Amos Komenskýst alates põhimõte, et ühte klassi koondatakse lapsed, kes on üksteisele sedavõrd sarnased, et neid on võimalik koos õpetada. Kõige olulisemateks tunnusteks on siin, et lapsed oleksid enam-vähem ühealised ja et neil oleks enam-vähem ühesugune haridustase. Ent lähem analüüs näitab, et lapsed on tavalises, stiihiliselt komplekteeritud klassis ühetaolised ainult suhteliselt, et neil on suuri erinevusi nendes psüühilistes omadustes, mis on õppetöö seisukohalt väga olulised ja mida seetõttu ei saa arvestamata jätta. Nendest omadustest, mis tingivad õppetöö individualiseerimist, on tähtsamad järgmised:

1. Õpilastel on suuri erinevusi teadmiste, oskuste ja vilumuste tasemes,

hoolimata sellest, et nad vastavalt nõukogude koolis kehtivale ühtsusprintsipile õpivad samade õppeplaanide ja -programmide alusel ja et nende programmide täitmine on aluseks õpilaste üleviimisel ühest klassist teise. Erinevused teadmistes ühe klassi piires tulenevad mitmesugustest asjaoludest. Õpilaste erinev õppeedukus aines toob kaasa erinevuse teadmiste kindluses programmi põhiküsimumstes, mille valdamisel baseerub järgmiste aastate kursus. Eelmisel õppeaastal vaevalisele "3-le" õppinud õpilane ei mäleta järgmisel aastal õppematerjali nii hästi kui "5-le" õppinu. Õpetajate nõudlikkus eri koolides on erinev, väljapandud hindede ei vasta igal pool sama teadmiste tase - ühe õpetaja "5" on teise õpetaja "4". See asjaolu annab eriti tunda 5. ja 9. klassides, milles on sageli palju eri koolidest tulnud õpilasi. Aga klassis võib olla ka õpilasi, kellel on hulgaliselt eelteadmisi käsitlusele tulevates ainelõikudes, kes on võimekad ja erudeeritumad, kui programm seda ette näeb. Need teadmised ja oskused võivad olla pärit klassi- ja koolivälisest asutusest, raadiost, televisioonist, populaarteadusliku kirjanduse ja ajakirjanduse lugemisest jm. allikatest. Tänapäeval on üldtunnustatud tõsiasi, et lapsed saavad ainult osa informatsiooni koolist, suure osa aga mitmesuguste muude kanalite kaudu. Näiteks on praegu õige vähe lapsi, kes geograafia tunnis esimest korda saavad teada, et maakera on ümmargune või et Soome pealinn on Helsingi. Klassis on tavaliselt lapsi väga erineva silmaringi, mõistete tagavara, sõnavaraga. Väga suuri erinevusi on leitud kooli-uusikute teadmiste ja oskuste tasemes, mis on toonud endaga kaasa administratiivseid samme taseme mõningasekski ühtlustamiseks (järgmisel aastal kooliastuvate laste õpetamine koolieelikute rühmades koolide juures, lastevanemate informeerimine laste arendamise tingimustest kodus jne.). Teisest erineva kontingendi moodustavad klassis ka kursusekordajad: kogu õppematerjal on neile juba eelmisest õppeaastast tuttav, neil võivad olla nendes ainetes, mille pärast nad kursust kordama ei jäänud, juba enam-vähem rahuldavad

teadmised. Õppetöö individualiseerimine võimaldab likvideerida ühtede õpilaste lünki, kasutada ära teiste mitmekesiseid teadmisi õpitavast ja anda kolmandatele, kes juba kursust tunnevad, ülesandeid uudest aspektist.

2. Õpilased erinevad üksteisest õppimisvõime ehk õpetatavuse poolest, mille aluseks on erinevused vaimses töös. Õpilaste individuaalsed erinevused õppimisprotsessis väljenduvad eelkõige omandamise kiiruses ja mõtlemise omadustes (võrdlemise, abstrahheerimise ja üldistamise, analüüsi ja sünteesi võimes, mõtlemise originaalsuses ja paindlikkuses). Kõige selle tõttu omandavad ühed õpilased mõne oskuse või vilumuse (näiteks grammatikareegli või füüsikavalemi rakendamise) tunduvalt kiiremini ja väiksema kordamiste arvuga kui teised. Kui õppetöö on kohandatud nn. keskmise õpilase tasemele, mille puhul kõik õpilased sooritavad alati nii tunnis kui ka kodus ühesuguseid ülesandeid ja töö toimub kogu klassile ühesuguse tempoga, siis tekib paratamatult olukord, et enam arenenud õppimisvõimega õpilastel jääb aega ja energiat üle, nende võimed ei leia edasiarendamist ja töö on mehaaniline; nõrga õppimisvõimega õpilased aga ei suuda teistega sammu pidada. Õppetöö individualiseerimisega saab anda tugevamatele õpilastele keerukamaid ülesandeid, nõrgematele aga selliseid, mis kindlustaksid aine omandamise eeskätt raudvara osas.

3. Õpilased on erinevad oma andekuse poolest üksikute alade suhtes. Psühholoogias eristatakse andekust näiteks matemaatika, tehnika, keelte, kunstide, käelise tegevuse jm. suhtes. Õpilased pole ühtlaselt andekad kõikidel aladel. Õpilane, kes on silmapaistev humanitaaraladel, võib olla keskpärane või isegi alla seda matemaatikas, ja vastupidi. Õppetöö individualiseerimisega saab õpilaste potentsiaalseid andeid edasi arendada.

4. Õpilastel on suuri individuaalseid erinevusi huvides. Ühtedel õpilastel arenevad nad juba varakult

välja, teised pole oma huvides selgusele jõudnud veel kesk-
kooli lõppklassiski. Ühtedel on huvid kitsalt piiritletud
mõne teadusharu või ainegrupiga, teistel on nad laialdased
või isegi laialivalguvad. Õppetöö individualiseerimine või-
maldab anda õpilastele, kes tunnevad mingi õppeaine vastu
erilist huvi, mitmesuguseid täiendavaid ülesandeid, samu-
ti loob neile võimalusi õppida eriti huvitavaid lisadist-
sipliine, vastav atmosfäär koolis loob aga samuti soodsa
pinna huvide tärkamiseks. Õpilaste huvide arendamine õppe-
tundide raames on eriti oluline siis, kui koolis puudub vas-
tav aineriing.

5. Õpilastel on erinevusi t e r v i s l i k u s
s e i s u k o r r a s j a f ü ü s i l i s t e s o m a -
d u s t e s , mis mõjutavad nende õppimist. Siia kuuluvad
defektid meeleeelundite alal, vaimne mahajäämus, närvilisus,
vähene töövõime jt., mis on seoses ühtlasi õppetöö seis-
kohalt oluliste psüühiliste omadustega. Nendele õpilastele
ei sobi tavaline, normaalsele tervele lapsele kohandatud
õppetöö.

3. Õppetöö individualiseerimise kasvatuslikud ja õpetuslikud eesmärgid.

Õppetöö individualiseerimine loob eeldusi mõningate
kommunistliku kasvatuseliste eesmärkide saavutamiseks.
Marksistlikus pedagoogikas on kasvatuselise tähtsaimaks ees-
märgiks igakülgsest ja harmooniliselt arenenud isiksuse
kasvatamine. See isiksuse ideaal eeldab individuaalselt
eripalgeliste, isikupäraste võimete, teadmiste ja huvide-
ga inimeste kasvatamist. Nii sotsialismi kui ka kommunis-
mi tähtsaima deviisi esimene pool kõlab: "Igaühelt tema
võimete järgi". Kui ühiskond nõuab täiskasvanutelt võime-
tekohast tööd, siis tuleb seda nõuda ka lastelt koolis ja
neid sellega tulevasele ühiskondlikule tööle ette valmis-
tada.

Õpilaste rakendamine võimetekohasele tööle on äärmis-

selt vajalik töökasvatuse seisukohalt. Hea õppimisvõimeta, vastavas aines andekatele ja paremate eelteadmistega õpilastele on töö keskpärasel tasemel liiga kerge, ei nõua pingutust, paneb igavlema ja harjutab laisklema. Nõrkade eelteadmistega ja madala õppimisvõimega õpilasele on aga ka keskpärasel tasemel toimuv töö üle jõu käiv, võib teda viia lootusetusse ja sellega võõrutada tööst. Õppetöö individualiseerimine aitab tegelikult ellu viia üht olulisemat didaktika printsiipi - jõukohasuse printsiipi. Sellega aitab ta ühtlasi kaasa kohuse- ja vastutustunde kasvatamisele.

Õppetöö individualiseerimine loob eelduse õpilaste huvide tärkamiseks ja väljaarendamiseks. Kasvatustöö seisukohalt on see väga oluline, sest huvikohane tegevus aitab otstarbekalt sisustada vaba aega, arendada vaimseid vajadusi. Eriti aktuaalseks on saanud vajadus selgitada, arvestada ja arendada õpilaste huvisid seoses sellega, et õpilastel seisab ees kutsevalik, mille suunamisele viimastel aastatel on hakatud suurt tähelepanu pöörama. Kui võimaldame õpilastele tavalisest programmikohasest õppetööst ulatuslikumat tegevust nende huvialadel, siis saavad õpilased proovida oma võimeid, veenduda oma huvide püsivuses. Nii muutub ka nende tulevane kutsevalik teadlikumaks, kooskõlastub võimetega.

[Lisaks kõigele eelnevale on õppetöö individualiseerimise eesmärgiks õppe edukuse parandamine, sealhulgas nn. suhtelise mahajäämuse vähendamine. Viimase all mõeldakse sellist olukorda, et õpilane õpib rahuldavatele hinnetele, s.t. ei ole mahajääja absoluutses mõttes, ent õpib tunduvalt alla oma võimete.

4. Õppetöö individualiseerimise teed.

Vajadus õppetööd individualiseerida tekitab probleemi, kuidas seda on võimalik praktiliselt ellu viia, milliseid organisatoorseid vorme saab siin rakendada. Käs-

oleval sajandil on ülemaailmses ulatuses katsetatud väga mitmesuguste organisatoorsete variantidega. Kõikvõimalikke teid õppetöö individualiseerimiseks on kolm:

1) õpilaste koondamine ühte kooli, klassi või rühma mingi neile ühise tunnuse või tunnuste rühma alusel - seda nimetatakse homogeense rühma loomiseks;

2) õppekursuse läbimine individuaalselt erinevas tempos, tempo võib olla tavalisest kiirem, sel juhul on tegemist aktseleerimisega, või tavalisest aeglasema, s. o. retardeerimisega;

3) klassisisene õppeülesannete individualiseerimine heterogeenses klassis, s. t. sellises klassis, mis on stiihiliselt komplekteeritud ja koosneb tavaliselt väga erinevatest õpilastest.

Vaatame lähemalt, kuidas neid erinevaid teid kasutatakse. Esimest teed, rühmade komplekteerimist mingi ühise tunnuse alusel, kasutatakse kaasaegses nõukogude koolis järjest laialdasemalt. Keskkooli vanemas astmes on loodud eriklassid peaaegu kõikide teoreetiliste ainete alal (matemaatika, füüsika, keemia, ühiskonnateadused, bioloogia ja geograafia jt.), et neisse koondada vastavate võimete ja huvidega õpilasi; neis klassides õpetatakse eriaineid süvendatud programmide alusel. Paljudes koolides õpetatakse tootmisõpetuse raames mitmesuguseid erialasid teatud ulatuses. On loodud muusika-, kunsti- ja koreograafiakoolle, kus üldhariduse andmisele lisandub erialane väljaõpe. Mõned aastad tagasi toodi üldharidusliku kooli õppeplaani-desse 7. klassist alates fakultatiivained, et kohendada senisest suuremal määral hariduse sisu õpilaste huvidele ja kalduvustele. Fakultatiivained võimaldavad mõne tunni ulatuses nädalas koolidel ja õpilastel valida õppimiseks aineid, mida üldkehtivas õppeplaanis ei ole. Nende õppe-ainetena õpetatakse erikursust mõne teadusharu alalt, näiteks näitekirjanduse ajalugu, kaasaja nõukogude ja välis-

kirjandust, geneetika aluseid, relatiivsusteooria algmeid jne., samuti aga hoopis uusi õppeaineid, nagu psühholoogiat ja pedagoogikat, loogikat, soome keelt, kunstiajalugu jm.

Homogeensete rühmade moodustamine on paratamatult vajalik mitmesuguste tervisehäirete ja defektidega lastele. Nii on loodud koole pimedatele, kurtummadele, debiilikutele, närvihäiretega lastele, sanatoorseid koole mitmesuguseid haigusi põdenud lastele.

Erilist tähelepanu on viimasel ajal pööratud õppetöös mahajäänud laste jaoks homogeensete rühmade moodustamisele. Nii on loodud tavaliste koolide juurde ülekasvanute klasse, kuhu koondatakse lapsed, kes on paar aastat klassikursust korranud, et neid seal koos õpetada vastavalt nende eale ja teadmistes esinevatele lünkadele. Praegu kujundatakse meie vabariigis tasandusklasside võrku. Need on klassid, kuhu ajutiselt paigutatakse õpilased, kellel hakkab kujunema mahajäämus õppetöös, mida tavalise klassi tingimustes on raske likvideerida. Selle asemel, et jätta õpilane kursust kordama, suunatakse ta kuni üheks õppeaastaks tasandusklassi, kus õpilaste arv on tavalisest väiksem ja kus nii tundides kui ka pikapäevarühmas ravitakse individuaalplaani alusel iga õpilase lünki teadmistes ja vaimse töö oskustes.

Välismaal moodustatakse homogeenseid klasse ka vaimsete võimete järgi, võttes aluseks intelligentsustestidega saadud andmed. Süsteemina on selline moodus kasutusel Inglismaal, kus 7-aastased lapsed paigutatakse paralleelklassidesse intelligentsuse alusel. Selline varane selekteerimine on tekitanud palju vastuväiteid: parematesse arengutingimustesse satuvad need lapsed, kellel on olnud eelkoolieas rohkem võimalusi arenemiseks, seega jõukamatest kihetidest pärinevad lapsed; lastele määratakse väga vara teatud kindel arengutee, sest madalama tasemega paralleelist kõrgemasse üle minna on hiljem väga raske; lapse potentsiaalsed vaimsed võimed ei tarvitse nii varases eas ilmneda.

Üldse on paralleelvoorude moodustamine vaimsete võimete ja õppe edukuse alusel tekitanud kogu maailma pedagoog-

gilises kirjanduses palju diskussioone. Selle poolt räägib asjaolu, et sellega väheneb klassisisese individualiseerimise vajadus ja õpetajal on kergem töötada ühtlasemal tasemel. Peamiseks vastuväiteks on aga asjaolu, et tugevamate mitmepalgeliste, erinevate huvidega õpilaste olemasolu klassis mõjub kogu klassile arendavalt, vastastikku rikastavalt. Tänapäeva nõukogude koolis on homogeenseid paralleele moodustatud seni vaid katseliselt, üldkehtiv on heterogeensete klasside põhimõte.

Teiseks teeks on koolikursuse läbimine individuaalselt erinevas, kiirendatud või aeglustatud tempos. Esimest, aktseleereerimist, kasutatakse nõukogude koolis vaid erandjuhtudel, kui mõni erakordselt andekas õpilane sooritab ühe aastaga kahe klassi kursuse. Kogu kursuse läbimist individuaalses tempos on välismaal mõnes aines kasutatud programmõppe raames, nii et kogu kursus omandatakse programmõpiku või mõne õpimasina abil. Laialdaselt seda kasutatud ei ole, sest ka programmõppes peetakse otstarbekamaks siduda iseiseisvat tööd frontaalsete töövormidega. Pealegi on küsitav sellise forsseerimise otstarbekus, eriti kogu koolikursuse kiirendatud läbimine. Osa õpilasi jõuaks ebaküpses eas vanematesse klassidesse, pealegi satuksid need õpilased sotsiaalselt ebasobivasse, neist ealt vanemate õpilaste keskkonda.

Koolikursuse läbimine aeglustatud tempos, retardeerimine, toimub klassikursuse kordamisena. Kui õpilane ei ole omandanud klassikursust vähemalt rahuldavalt, siis jäetakse ta teiseks aastaks samasse klassi, sest järgmises klassis ei suudaks ta teistega koos töötada; klassi heterogeensus läheks liiga ulatuslikuks. Mitmed uurimused on aga näidanud, et klassikursuse kordamine on õpilasele äärmiselt vähe arendav, ta õpib kordamise aastal väga vähe juurde, sageli langeb õppeedukus neis aineis, mille pärast ta kursust ei korda. Samuti esineb tendents korduva kursuse kordamisele. Sellepärast otsitakse praegu pingeliselt teid, kuidas kursuse kordamist vältida. Eespool mainitud tasandusklassid on nende otsingute üheks näitajaks.

Õppetöö individualiseerimise kolmandaks teeks on selle teostamine tavalises, heterogeenses klassis. See tee on põhiline, sest, esiteks on selliseid klasse meie koolis kõige massilisemalt, 8-klassilises ja ilma paralleelideta maakoolides on selline klass reeglits, millest on vaid üksikuid erandeid. Teiseks on homogeenne klass homogeenne vaid suhteliselt: ka siis, kui õpilased on koondatud ühte klassi mingi eri tunnuse alusel, on nad ikkagi erinevad oma võimete, huvide, teadmiste poolest, eriti suurel määral kehtib see nende ainete kohta, mis klassi moodustamisel pole aluseks. Seega siis, ükskõik kus klassis õpetaja ka ei töötaks, ikka seisab ta vajaduse ees ka klassisiseselt õppetööd individualiseerida. See vajadus on seda suurem, mida suuremad on erinevused õpilaste vahel.

5. Õppeülesannete individualiseerimine.

Klassisisene õppetöö individualiseerimine toimub põhiliselt individualiseeritud õppeülesannete andmise kaudu. Seda tehakse reeglina iseseisva töö raames koolis ja kodus. On olemas ka mõned muud võimalused individuaalsete erinevuste arvestamiseks. Näiteks võib õpetaja frontaalses töös esitada nõrgematele õpilastele vahel lihtsamaid küsimusi, et suurendada nende enesekindlust, tugevamatele aga raskemaid küsimusi. Ent need võimalused on piiratud, sest kõik õpilased võtavad frontaalses töös korraga osa samade küsimuste käsitlemisest. Iseseisev töö on aga individualiseerimiseks sobiv seetõttu, et kuna õpilased töötavad omaette, siis ei tarvitse neile alati anda ühesuguseid ülesandeid, vaid võib ülesannete andmisel lähtuda mõnikord ka nende erinevustest. Pikem, vähemalt paarkümmend minutit kestev iseseisev töö kutsub otseselt esile vajaduse seda tööd individualiseerida, sest töö juures ilmnevad individuaalsed erinevused töötempo. Õpetajal on vaja anda neile õpilastele, kes on töö juba lõpetanud, täiendavaid ülesandeid. Sageli lastakse neil sel juhul lihtsalt täienda-

valt veel mõned ülesanded teha. Tekib paradoksaalne olukord: õpilased, kes tänu oma headele võimetele töötavad kiiremini ja vajavad oskuste omandamiseks vähe harjutamist, saavad veel täiendavaid ülesandeid; need õpilased aga, kes oma nõrgemate võimete tõttu vajavad suuremal hulgal harjutusi, harjutavad vähem, kuna nad töötavad aeglasemalt. Seda paradoksaalset olukorda saab likvideerida sel teel, et tugevamatele õpilastele antakse täiendavalt raskemaid ülesandeid, nõrgematele aga lihtsamaid, kõige põhilisemat rõhutavaid ülesandeid.

Õppeülesanded, mida saab kasutada õppetöö individuaalseerimiseks, on väga mitmekesised. Didaktiliste eesmärkide seisukohalt võime neid jaotada nelja liiki:

1. Ülesanded nõrgematele ja aines mahajäänud õpilastele juba olemasolevate lünkade likvideerimiseks ja võimalike tulevaste lünkade profülaktikaks. Siia kuuluvad kordamisülesanded varem läbivõetud kursuse osade kohta. Selliseid ülesandeid ei anta mitte ainult võimete poolest nõrkadele õpilastele, vaid sageli vägagi tugevate võimetega õpilastele, kel aga mingil põhjusel (näiteks eelmiste õpetajate erinev nõudlikkus) on tekkinud sellised lüngad, mille likvideerimiseta ei ole mõeldav edukalt omandada järgnevaid kursuse osi.

2. Ülesanded antud aine eriti huvitatud õpilastele, kes on suutelised omandama programmi süvendavat ja laiendavat materjali. Selliste ülesannete hulka kuuluvad näiteks populaarteaduslike artiklite ja raamatute lugemine, töö sõnastike, käsiraamatute, ilukirjanduslike teostega, katsed, vaatlused (näiteks loodusevaatlused, geograafilised vaatlused), materjalide kogumine (taimede herbariseerimine, koduloolise, keelelise, rahvaluule materjali kogumine), referaadi koostamine, tõlge vene ja võõrkeelest, raadio- ja telesaate analüüs, muuseumi individuaalne külastamine jne. Läbitöötatud ja kogutud materjali alusel võib õpilane teha lühikese ettekande, millega rikastatakse kogu klassi teadmisi.

3. Ülesanded, mis on kohandatud õpilaste erinevatele võimetele uue teema läbivõtmisel. See toimub nii, et iseseisva töö raames antakse õpilastele osalt või täielikult erinevaid tööjuhendeid iseseisvaks tööks. Üheks lihtsamalt rakendatavaks võimaluseks on selline, et kõik õpilased töötavad põhiliselt ühesuguse tööjuhendi järgi, tööjuhendi lõpus on aga raskemad, süvendavad, keerukamat mõttetööd eeldavad ülesanded, mille sooritamiseni jõuavad ainult kiiremini töötavad õpilased. Teiseks individualiseerimise võtteks tööjuhendi koostamisel on erinev põhjalikkus tööjuhendamisel. Tugevamatele õpilastele jäetakse töös suurem iseseisvus, neid instrueeritakse pealiskaudsemalt, jäetakse valida mitmeid lahendusteid jne., nõrgemaid õpilasi aga juhendatakse põhjalikumalt, näidatakse detailselt ja üksikute sammude kaupa, kuidas jõuda soovitud tulemuseni. Kolmandaks võtteks on sellise tööjuhendi koostamine, mille teema ja üldine tunnetuslik ülesanne on kõigile õpilastele küll sama, kuid mis esitatakse erineva raskus- ja abstraktsusastmega materjali baasil. Näiteks geograafias kaardimõõdu õppimisel esitatakse kergemas variandis ruumiliselt väiksemamõõdulised vahemaad (kooli õu, tänav, aed), raskemas variandis aga õpitakse samu teoreetilisi küsimusi ulatuslikumaid distantse kasutades.

4. Ülesanded, mis on kohandatud õpilaste erinevatele võimetele eelkõige kinnistamisel ja kordamisel, ja mis lähtuvad sellest, et õpilased vajavad oskuste ja vilumuste kujundamiseks individuaalselt erineval arvul kordamisi ja harjutamist, samuti sellest, et vastavas aines võimekamad õpilased suudavad sooritada tavalisest raskemaid ülesandeid. Selleks antakse kinnistamisel tugevamatele õpilastele tavalisi oskust kujundavaid ülesandeid arvuliselt vähem ja asendatakse ülejäänud raskemate ülesannetega. Kordamisel antakse õpilastele ülesandeid ja harjutusi sellisel raskusastmel, nagu nad just on suutelised neid lahendada. Põhimõte on siin selline, et ükski õpilane ei peaks

tegema tarbetut mehaanilist tööd harjutuste kallal, mis talle enam midagi juurde ei anna. Nõrgemate võimetega õpilastele antakse samal ajal vajalikul määral lihtsaid, ent metoodiliselt varieeruvaid ülesandeid, et tagada kõige vajalikumate oskuste kindlust.

Loetletud liigid on kõige olulisemad, õppeülesannete individualiseerimise võimalused ei piirdu kaugeltki nendega.

Ülesannete individualiseerimiseks pakub iga aine oma spetsiifilisi võimalusi. Nii näiteks on erineval raskusastmel ülesannete andmine eriti tüüpiline keeltes, matemaatikas, füüsikas, keemias, sest nendes ainetes on tähtsal kohal oskuste ja vilumuste kujundamine. Programmi süvendava ja täiendava materjali andmine on võimalik kõigis aineis, põhiliseks individualiseerimise teeks tugevamatele ja ainest eriti huvitatud õpilastele on see liik ajaloos, geograafias, bioloogias, füüsikas, keemias jmt. aines.

Võimalused kasutada individualiseeritud ülesannete erinevaid liike olenevad ka sellest, kas need sooritatakse koolis või koduse tööna. Kui individualiseeritud tööd koolis tehakse, nagu öeldud, põhiliselt iseseisva töö raames tunnis, praktikumis, laboratoorsel töö, ja see on seotud kindlate ajaliste raamidega, siis kodune töö annab oma spetsiifika tõttu individualiseerimiseks veelgi avaramaid võimalusi. Koduste tööde individualiseerimine ei nõua mingeid spetsiaalseid organisatoorseid samme, vaid eeldab ainult mõnevõrra individuaalselt erinevate ülesannete andmist. Töö sooritavad õpilased nagunii iseseisva tööna, sõltumatult sellest, kas ülesanded on ühesugused või erinevad. Koduse tööna on õpilastele võimalik anda selliseid ülesandeid, mille sooritamine nõuab pikemat aega, näiteks referaadi koostamine, ilukirjandusliku või populaarteadusliku teose läbilugemine emakeeles, aga ka vene ja võõrkeeles, loodusevaatluste teostamine, katsete seeria tegemine jne. Väga sageli antakse kodutööna ülesandeid lünkade likvideerimiseks, samuti ülesandeid erineval raskusastmel.

Ülesannete andmisel kasutatakse õpetaja äranägemisel kolme varianti.

1. Õpetaja, toetudes õpilaste teadmiste ja võimete taseme tundmisele, määrab ise, kes õpilastest sooritab millise ülesande.

2. Ülesanded esitatakse õpilastele valikuks ja õpilane ise valib endale sobivaima või meeldivaima. Esitatakse ülesanded võivad olla erineval raskusastmel, millest õpilane sooritab jõukohased. Või esitatakse õpilastele rida ettekannete teemasid, kirjanduslikke allikaid, juhendeid eri iseloomuga materjali kogumiseks jne. ja lastakse neil endil otsustada, milline neist valida. Teadaolevad kogemused näitavad, et valikuvõimalus tõstab õpilaste huvi töö vastu ja tekitab elevust.

3. Ülesanded esitatakse vabatahtlikuks täitmiseks. Seda varianti kasutatakse eriti programmi süvendavate ja laiendavate ülesannete puhul ja see on mõeldud eelkõige vasta-va aine vastu huvi äratamiseks ja olemasolevate huvide rahuldamiseks. Siia kuuluvad ka ülesanded olümpiaadideks ettevalmistamiseks.

6. Õppeülesannete individualiseerimise organisatoorseid küsimusi.

Vaatleme järgnevalt küsimusi, mis on seotud õppeülesannete klassisisese individualiseerimise organisatoorse küljega. Kuidas individualiseerida ülesandeid, kui klassis töötab koos kuni 40 õpilast?

Selle küsimuse konkreetne lahendus oleneb sellest, millise ülesande liigiga meil on tegemist, samuti sellest, kui ulatuslikult õpetaja soovib õppetööd individualiseerida. Organisatoorselt kõige lihtsam on lisada tööjuhendile keerukamaid ülesandeid. Samuti on suhteliselt lihtne korraldada vabatahtlike ja valikuliste ülesannete andmist.

Keerulisem on ülesannetega, mida õpetaja annab erinevatele rühmadele tunnis. Siin võib õpetaja näiteks kirjutada ülesanded tahvlile ja nimetada, kes millist ülesannet peab sooritama. Hõlpsam on seda tööd nii organiseerida, et ülesanded ja harjutused jagatakse õpilastele välja. Sellepärast on kasulik, kui iga õpetaja, samuti kooli ainekomisjon kogub ülesannete, tööjuhendite komplekte, mida saab mitme aasta vältel õpilastele tunnis kasutada anda. Viimasel ajal paigutatakse ülesandeid individualiseeritud tööks ka trükitud töövihikutesse, sel juhul on ülesannete andmine hõlpus. Muidugi on võimalik ka õpiku ülesandeid kasutada individualiseeritud tööks.

Nii meie vabariigis kui ka teistes liiduvabariikides on katsetatud ka tööga nn. suhteliselt stabiilsetes rühmades. Sel juhul on õpilased jagatud klassis rühmadesse, kõige sagedamini kolme rühma. Jaotuse aluseks võetakse tavaliselt õpilaste teadmiste tase ja võimed. Õpilased teavad ise, millisesse rühma nad kuuluvad. Kui õpetaja tahab rakendada individualiseeritud tööd, siis ütleb ta lihtsalt, milline rühm (näiteks esimene, teine) teeb millist tööd. Selline moodus on õpetajale organisatoorselt mugav, sest ei ole vaja nimetada õpilaste nimesid. Ka ei välista see võimalust anda ülesandeid ainult üksikutele õpilastele.

Selle mooduse kasutamise juures on täheldatud lisaefekti, mis seisneb selles, et paljudel õpilastel tekib püüd saada tugevamasse rühma ja selle nimel tehakse vastavaid pingutusi.

Teatavaid organisatoorseid võtteid eeldab ka individuaaliseeritud ülesannete kontroll. Kui õpilasele anti programmi laiendav või süvendav ülesanne (näiteks õpilane luges läbi populaarteadusliku artikli, tegi katse, kogus mingit materjali), siis võib lasta tal sellest teistele õpilastele lühidalt jutustada. Tööjuhendi lõpus olevaid keerulisemaid ülesandeid võib tunni lõpul iseseisvale tööle järgneva arutluse käigus ühiselt läbi arutada. Selline oma töö tulemuste tutvustamine aitab rikastada kogu klassi teadmisi ja äratada soovi teadmiste täiendamiseks. Kui on tegemist erineval raskusastmel harjutuste ja ülesannetega, siis võib kasutada mõningaid võtteid, mis aitavad õpetaja aega kokku hoida: õpilastele tuleb õpetada enesekontrolli võtteid, võimaluse korral kasutada programmõppe elemente (lõppvastuse kätteandmine, nn. "võtme" andmine, mille alusel õpilane saab pärast töö sooritamist kontrollida, kas ta sooritas ülesanded õigesti). Vigade avastamiseks (vähemalt osaliste vigade) võib kasutada vastastikust tööde parandamist, eriti tõhus on nõrgemate õpilaste tööde parandamine tugevamate poolt. Töid võib läbi arutada ka rühmiti, nii et teised rühmad teevad iseseisvat tööd ja õpetaja töötab frontaalselt vaid ühe rühmaga. Õpetaja saab individuaalseks kontrollimiseks ja abistamiseks kasutada ka seda aega tunnis, mil kõik õpilased teevad iseseisvat tööd.

Individualiseeritud ülesandeid kasutatakse ka rühmatöö raames. Didaktilistest ja kasvatuslikest eesmärkidest olenevalt luuakse kas homogeensed või heterogeensed rühmad. Homogeensete rühmade puhul antakse rühmadele erineva raskusastmega ülesandeid, erinevus tavalisest individualiseeritud tööst seisneb siin selles, et õpilane ei soorita ülesandeid mitte üksi, vaid koos oma rühmakaaslastega.

Palju vaidlusi on olnud seoses i n d i v i d u a -
l i s e e r i t u d ü l e s a n n e t e h i n d a m i -
s e g a . On avaldatud arvamust, et õpilasi tuleb ka hin-
nata vastavalt nende võimetele ja töökusele. Seda ettepane-
kut ei ole aga vastu võetud, sest see muudaks hindamise sub-
jektiivseks. Seega peab hindamine ka individualiseeritud töö-
juures jääma objektiivseks, s. t. nagu see on fikseeritud üld-
kohustuslikes haridusministeeriumi juhendites, samale tead-
miste tasemele peab vastama alati sama hinne ja hindamist
ei tohi mõjutada muud kaalutlused ega õpilase individuaal-
sed omadused. Seepärast tehakse ka individualiseeritud töö
puhul kontrollitööd kõigile ühesugused, kusjuures ülesanne-
te raskuse määravad programmi nõuded.

Õppetööd võib klassisisiselt individualiseerida erine-
val määral: üksikute ülesannete andmisest kuni igatunnise
tööni suhteliselt stabiilsetes rühmades. Õpetaja võimalused
individualiseerimiseks on muidugi seda suuremad, mida enam
on tema käsutuses trükitud töövihikuid, harjutustikke, eri-
neva raskusastmega ülesandeid sisaldavaid õpikuid. Paljudel
õpetajatel ja koolidel on kogud individualiseeritud tööks:
bibliograafilisi andmeid täiendava materjali kohta, paljun-
datud tööjuhendeid, ülesannete kogusid erineval raskusast-
mel jne.

Õppetöö individualiseerimisel on eriti oluline silmas
pidada pedagoogilise takti nõudeid. Üldine suhtumine üles-
annete andmisel peab olema selline: igaüks saab niisuguse
ülesande, mida ta on suuteline praegu lahendada; kui ta
likvideerib oma lüngad, võib ta saada raskema ülesande;
igaüks, mitte ainult väga hea edukusega õpilane, võib saa-
da vabatahtlikult täidetavaid ülesandeid. Kui aga õpetaja
suhtub õpilastesse nii, et ühed on võimekad, kellele ta
annab huvitavaid ülesandeid, teised aga vähemvõimekad, kel-
lelt ta ei loodagi mingit edu aga vähegi originaalset mõ-
tet, siis võib individualiseerimine tuua kasu asemel kahju.

Õppetöö individualiseerimisel tuleb alati silmas pida-
da tema peamist eesmärki - võimaldada igale õpilasele või-
metekohast tööd.

PROBLEEMÕPE.

I. U n t .

1. Probleemõppe lähtekohad.

Kaasaegses nõukogude didaktikas on suhteliselt uudseks, ent viimastel aastatel palju harrastatud alaks probleemõpe. Tegelikult pole probleemõpe meie aastate uusavastus, vaid ala, millega on tegeldud umbes sajandivahetusest alates. Nõukogude didaktikas oli probleemõppe esimene periood 20-tel aastatel, mil sellega tegeldi üsna palju. Kasutati terminit "uurimismeetod õppetöös". Mainitud perioodi hindamisel märgitakse positiivse kõrval selle meetodiga liialdamist, püüdu võimalikult kogu õppematerjali uurimiskulule käsitlemisele allutada, mis viis suurtele ajakadudele ja kindlate, süstemaatiliste teadmiste vähenemisele. Neil põhjustel sai see meetod kriitika osaliseks ja taandus uurijate huvipiirkonnast.

Mis tingis probleemõppe esilekerkimise tänapäeva nõukogude didaktikas? Põhjuseks oli rahulolematuse olemasoleva, nn. traditsioonilise kooli mõnede külgedega. Traditsioonilisele koolile heidetakse ette, et õpilastele antakse õppematerjali valmis kujul kätte. Õpetamisel toetatakse põhiliselt õpilase mälule, õppimine samastatakse meeldejätmisega. Tänapäeval on õppetöösse toodud mitmeid tehnilisi uuendusi, kasutatakse raadiot, magnetofoni, televisiooni, õpilane saab õppematerjali erinevatest allikatest. Ent see kõik ei kõrvalda põhilist pahet - õpilane saab ikkagi valmis materjali nii nagu õpetaja suulisest esitusest ja õpikustki.

Üheks täiuslikumaks tehnilistele vahenditele baseeruvaks süsteemiks kaasaajal on programmõpe. Enamik programmõppe vahenditest kohaneb õpilaste teadmiste tasemega, omandamise tempoga, annab konsultatsiooni, tagab pideva tagasiside õppijale, s. t. informatsiooni selle kohta, kas ta sooritas ülesanded õigesti või valesti. Võrreldes traditsioonilise õpetamisega on õpilane suuremal määral aktiveeritud: ta pole ainult passiivne kuulaja, iga õpilane lahendab omaette ülesandeid, peab kogu aeg küsimustele vastama, on lülitatud aktiivsesse tegevusse. Ent ka siin piirdub asi valmis informatsiooni andmisega.

Probleemõpe tõstatab õpilaste aktiveerimise uuest aspektist - õpilase tunnetustegevuse aktiveerimise ja tunnetuslike võimete arendamise seisukohalt. Väärtuseks saab mitte ainult õppimise resultaat, vaid ka nende tunnetusprotsesside iseloom, mille abil teadmised saavutatakse, samuti tunded, mida õppimisel läbi elatakse, ning motiivid, mis on õppimise ajendajateks. Õpilaste õppimise aktiveerimiseks selle mõiste tõelises tähenduses peavad probleemõppega tegelevad autorid vaid sellist õppimist, mis on suunatud probleemide lahendamisele. Omaette eesmärgiks õpetamisel saab õpilastes probleemide nägemise võime kasvatamine, nende suunamine iseseisvatele otsingutele, uurimisele. Just sel viisil saab kasvatada õpilastes iseseisva mõtlemise võimet, sest vajadus mõtlemiseks tekib sel juhul, kui inimene seisab probleemi ees, s. t. ei saa sooritada ülesannet talle juba tuttavate võtetega, vaid peab leidma uued tegevusvõtted.

Seega on tõelise aktiivsuse aluseks olukord, kus õpilaste eesmärgiks õppimisel on teadmishimu ja huvitatus, õpetatava elulise vajaduse tunnetamine, ülesannete lahendamise protsessist saadav vaimne nauding. Need eesmärgid on õppimise motiivideks ja annavad positiivse emotsionaalse suhtumise õppimisse. Sellist õpilaste aktiveerimist taotleb probleemõpe.

Ent probleemõpe pole aktuaalseks muutunud mitte ainult didaktikast ja mitteainult õppeprotsessi edasise täiustamise vajadusest lähtudes. Tema järele on küpsenud ka ühiskondlik vajadus. Ühiskonna teaduslik-tehniline progress on tekitanud järjest suurema vajaduse loovate isiksuste, paindliku ja originaalse mõtlemisega inimeste järele.

2. Probleemõppe mõiste.

Millised on probleemõppe olulised tunnused? Probleemõpet täpselt defineerida on väga raske, sest eri autorid kasutavad seda terminit mõnevõrra erinevates tähendustes ja näevad erinevaid teid probleemõppeks.

Probleemõppe ligikaudseks määratluseks on - õ p e - t a m i n e p r o b l e e m i d e l a h e n d a m i s e k a u d u. See määratlus ei ava muidugi veel mõiste sisu, vaid eeldab selle selgitamist, mida kujutab endast õppetöös p r o b l e e m. Analüüsimise järgnevalt probleemi mõistet.

Probleemi tuleb eristada muudest sellele lähedastest mõistetest. Mitte igasugune küsimus ja isasugune ülesanne, mis õpilastele esitatakse, ei ole probleem. Seda ei ole selline küsimus, millele õpilased leiavad otsese vastuse õpikust, ega näiteks selline matemaatikaülesanne, mida saab lahendada šabloonil järgi. Samuti ei ole probleemi lahendamine mõiste tundmaõppimine teatmeteose alusel ega võõrsõnade tõlkimine sõnastiku abil. Need iseenesest kõik vajalikud töövõtted erinevad probleemi lahendamisest selle poolest, et lahenduse kõik ja allikad on õpilasele valmis kujul kätte antud. Probleemi puhul aga tunneb õpilane temale antud ülesande raskust, on sunnitud juurdlema võimalike lahenduskäikude ja võimaluste üle, saab aru, et olemasolevatest teadmistest ei piisa lahenduseks, ja leiab, et neid on vaja juurde hankida või olemasolevaid teadmisi sootuks uutes tingimustes kasutada. Tuntud poola probleemõppe uuriija W. Okóni määratluse järgi s i s a l d a b õ p - p e p r o b l e e m t e o r e e t i l i s t v õ i

praktilist raskust, mille lahendamise eeldab iseseisvat uurimistegevust. Eriti oluliseks peetakse siinjuures, et probleem kasvaks välja elulisest situatsioonist ja oleks seotud õpitava materjali muude osadega, seega ei oleks isoleeritud, omaette küsimuseks.

Toome W. Okónilt paar näidet õppeprobleemide kohta. I klassis tõid lapsed kooliaiaast kõrvtisa, lõiksid sellelt "kaane", puhastasid seemnetest ja said nii anuma, millesse pandi põlev küünal. Lastel tekkis esimene küsimus, kas küünal põleb, kui katta kõrvtis kaanega (selgus muidugi, et mitte) ja seejärel teine probleem - mida on vaja teha, et ta põleks. Leiti, et selleks on vaja kaas ära võtta või teha avaus. Siit aga omakorda saadi teha järeldus, et küünal põleb ainult siis, kui ta saab õhku.

Teine näide. Tootmiskooperatiiv peab kahe päevaga koristama põllu. Kui palju on selleks vaja inimesi? Õpilased analüüsivad ülesannet klassis, et selgitada, mil-liseid andmeid on vaja selle lahendamiseks. Järgnevatel päevadel koguvad nad kodustelt ja kooperatiivist andmeid ja koostavad selle alusel ülesande teksti, mille na-jal probleem lahendatakse. Okón peab selle ülesande juu-res eriti väärtuslikuks seda, et lahendatakse konkreetset elulist situatsiooni, mitte lastele ükskõikset õpiku tekst-ülesannet.

3. Probleemõppe tasemed ja funktsioonid.

Pedagoogilises kirjanduses kasutatakse probleemõppe mõistet enamasti ka avaramas tähenduses, see ei hõlma mitte ainult otsest probleemide püstitamist ja lahendamist. Siia kuulub ka aine selline käsitus, mis tutvustab õpilastele teaduslike avastuste keerdkäike, lahtisi ja diskuteeritavaid probleeme ja hüpoteese teaduses; samuti teadusliku töö lihtsamate meetodite tutvustamist õpilastele

ja nende kasutamist õpilaste poolt katsete ja vaatluste tegemisel, materjali kogumisel (näiteks keelelise, koduloolise jm. materjali), referaatide ja ettekannete koostamisel.

Probleemõppe ülesandeks ei ole mitte ainult õpilaste juhtimine probleemide lahendamisele, vaid ka nende leidmisele. Probleemõppe selle mõiste kõige täiuslikumas tähenduses ongi selline õpetamine, kus õpilased suudavad õpitavas materjalis ise probleeme näha ja neid formuleerida ning siis lahendada. Seoses sellega võime eristada p r o b l e e m õ p p e e r i n e v a i d t a s e m e i d .

Esimene ja kõige madalam tase on selline, kus õpetaja ise püstitab probleemi ja selle siis ka ise oma suulises esituses lahendab. Selle väärtus tavalise informeeriva esitusega võrreldes seisneb esiteks selles, et nn. probleemse situatsiooni loomisega tõstetakse õpilaste huvi õpitava vastu ja luuakse üldse kuulamiseks soodsamad motiivid (seda on tõestanud arvukad katsed). Teiseks seisneb eelis selles, et õpilastele näidatakse konkreetse eeskuju najal, kuidas hüpoteesi püstitatakse, arutletakse, tõestatakse.

Teine tase on selline, kus õpetaja püstitab probleemi, ent selle lahendavad õpilased.

Kolmanda taseme puhul suunab õpetaja õpilasi probleemi leidmisele, õpilased formuleerivad selle aga ise.

Neljandal ja kõige kõrgemal tasemel on õpilased algusest lõpuni iseseisvad, leiavad ise nii probleemi, lahenduskaigu kui ka lahenduse.

Millist taset igal üksikul juhul taotleda, see oleneb muidugi väga paljudest asjaoludest - õpilaste eest, nende senistest oskustest probleeme lahendada, kõige suuremal määral aga sellest, millised on õpilaste eelteadmised vastava teema alal, mis on ju eelduseks nii probleemide tekkimisele kui ka nende lahendamisele.

Nõukogude didaktiku I. Lerner'i järgi on probleemõp-

pel kolm funktsiooni. Esimeseks funktsiooniks on loomingulise iseseisvuse arendamine, mis seisneb selles, et lapsed lahendavad nn. otsingulisi ülesandeid. Näiteks tegusõna aspekti mõiste selgitamine järgmisel viisil. Õpetaja paneb tahvlile tabeli, milles kahe tulbana on antud tegusõnade infinitiiv eri aspektides. Õpetaja palub määrata grammatiline tunnus, mille poolest mõlema tulba tegusõnad üksteisest erinevad. Õpilased katsetavad neile tuntud grammatiliste tunnustega ja veenduvad, et ükski antud juhul lahenduseks ei kõlba. Sellega luuakse probleem-situatsioon. Jõutakse arvamusele, et siin peab olema mingi tundmatu tunnus. Nüüd esitab õpetaja kaks jutukest, milles ühes on verbid ühes, teises aga teises aspektis. Selle jutu põhjal teevad lapsed juba ise järelduse, et ühel juhul on tegevus lõpetatud, teisel juhul aga lõpetamata. Aspektide terminid annab õpetaja, õpilased ise formuleerivad nende määratluse.

Probleemõppe teiseks funktsiooniks on olemasolevate teadmiste rakendamine uues, tundmatu situatsioonis. Näiteks 5. klassis esitati õpilastele ajaloo probleem: miks me kõikide teemade tundmaõppimist alustame looduslike tingimuste selgitamisega? Või samuti ajaloos sooritati mõttele line arheoloogiline ekspeditsioon ja lasti lastel "leituda" esemeid lahti mõtestada (puuvilja seemneid, luust tööriistu, jooniseid koopa seinal jne.).

Probleemõppe kolmandaks funktsiooniks on õpilastele jõukohaste teaduslike meetodite rakendamine, millest oli juttu juba eespool.

Ent probleemõppe rakendamisel on ka oma piirid. Ideaaliks ei ole mitte kõiki teemasid probleemsetl käsitleda. See võtaks palju aega ega oleks kõikide teemade juures võimalik ega vajalikki.

Et selgitada konkreetsemalt probleemõppe rakendamise võimalusi, toome lisaks eelnevatele veel mõningaid näiteid W. Okónilt.

Matemaatika algõpetuses sai õpilane kaks ülesannet:

1) liida 2-le 5 ja korruta 3-ga, 2) liida 2-le 5, mis on korrutatud 3-ga. Ta kirjutas mõlemad ülesanded ja sai:

$$2 + 5 \cdot 3 = 21$$

$$2 + 5 \cdot 3 = 17$$

See hämmastas lapsi, pärast analüüsi nad leidsid, et tulemus oleneb tehete järjekorrast. Tekkis küsimus, kuidas õiget järjekorda tähistada, ja nii jõuti sulgudeni.

5. klassis õpetati geograafilisi pikkusi ja laiusi ning geograafilisi koordinaate tundma järgmiselt: 1) õpilastele selgitati vajadus määrata lennukilt märgatud, kõrbes abi ootavate rändurite asukoht maakeral, et teatada abistamä minejatele; 2) konkreetse situatsiooni abil formuleeriti üldine probleem: kuidas määrata punkti maakeral? Esimese tunni probleem formuleeriti kitsamalt ja konkreetsemalt: millisest punktist või joonest mõõdetakse kaugusi maakeral? 3) varem õpitust peavad õpilased teadma, et maa on kerakujuline ja et tal on kaks kindlat punkti, mida nimetatakse poolusteks; 4) edasi võivad õpilased ise lahendada, ent nad peavad enne saama idee ühendada poolused kõige lühemate sirgjoontega. Õpetaja selgitab meridiaani mõistet ja seda, et peab lähtuma mingist kindlast meridiaanist, millest arvestatakse kaugusi ida- ja läänesuunas (Greenwichi meridiaan). Arutatakse ülesannet, mis suunas asuvad selle meridiaani suhtes Poola, USA, Austraalia; 5) järgmine raskus seisneb selles, et peab leidma joone, millest mõõta põhja- ja lõunasuunas. Õpilased peavad tulema mõttele, et selleks on vaja meridiaanid pooleks jagada. Antakse ekvaatori mõiste; 6) täiendavaks probleemiks saab - millise ühikuga mõõta? Eelduseks on see, et geomeetriast tunnevad õpilased kraadi mõistet. Kraadidega jaotatult kujundatakse meridiaanide ja paralleelide (õpilased leiavad, et vastavad jooned on paralleelsed) võrk; 7) jääb lahendada probleem, millist kaugust nimetada pikkuseks, millist laiuseks. Seda võib teha, kujutledes lahtilõigatud apelsini; 8) nüüd tuleb vastata küsimusele, mis on geograafiline pikkus ja mis laius, nende defineerimiseks annab eelnev töö

piisavalt materjali. Järgmistes tundides omandatakse praktiline oskus punktide määramiseks.

Meie vabariigis alles hakatakse probleemõppega uurimuslikult tegelema. See aga ei tähenda, et probleemõpet tegelikult rakendatud ei ole, selle elemente leiame paljude õpetajate töös. Sageli kohtame tundides sellist ainekäsitlemist, et õpetaja esitab küsimusi, millele õpilased ei leia kusagilt valmis vastust, vaid peavad selle iseseisva mõtlemise abil tuletama, täiendavalt materjali koguma, katsete ja vaatluste põhjal järeldusi tegema jne. Eriti sageli leiame selliseid probleeme ülesandeid iseseisva töö juhenditest. Toome näite H. Tiitsu "Geograafia töövihikust VIII klassile". Selles vihikus on paljude teemade käsitus antud selliselt, et algul esitatakse õpilastele rida üksikuid probleeme, millele lähtekohaks on õpiku materjal või kodukoha andmed, ent millele tuleb vastata iseseisva mõtlemise põhjal. Eeldatakse, et õpilane teeks eelnevate ülesannete lahendamisele toetudes üldistuse. Näiteks teemat "Taimkate" käsitletakse järgmiselt: "Leia NSV Liidu looduslike võõndite kaardil Eesti NSV. Missuguses võõndis asub Eesti? Missugused alad Euroopas asuvad segametsade allvõõndis? Miks on segametsade allvõõnd Euroopa idaosas kitsam kui lääneosas? Mille poolest erineb segamets okas- ja lehtmetsast? Nimeta meie metsade okas- ja lehtpuid! Miks Lääne-Eestis on laialehiste lehtpuude osatähtsus suurem kui Ida-Eestis? Missugused kliimatingimused põhjustavad segametsade levikut Eestis?" Viimane lause on esitatud sõrendatult, mis rõhutab seda, et nõutakse üldistuse tegemist.

Analoogilisi näiteid võib leida ka mitmetest teistest töövihikutest.

Suhteliselt sageli kohtame probleemõppe elemente kirjanduse õpetamisel. Kirjandusteose analüüsimisel püütakse saavutada seda, et õpilased teeksid ise teksti põhjal järeldusi tegelaste iseloomu, idee, kompositsiooni, keele iseärasuste jne. kohta.

Õpilase kokkupuuted probleemi püstitamise ja lahendamisega ei piirdu muidugi kaugeltki mitte kooliga. Praktiline elu ise esitab lapsel pidevalt probleeme ja sunnib neid lahendama. Juba koolieelik, kes proovib, millised tema mänguasjadest jäävad vee peale püsima, millised aga vajuvad põhja, püstitab enda jaoks probleemi ja lahendab selle. Peale selle on aga raadiol, televisioonil, noorsookirjandusel ja muudel asutustel peale kooli suured teened probleemõppe rakendamisel. On saatesarju, rubriike, artikleid, mis nõuavad lastelt nuputamist, materjali otsimist, küsimustele vastamist.

4. Probleemõppe organiseerimine.

Probleemõppe puhul kerkib küsimus, kuidas seda organisatoorselt ellu viia. Nii nagu kogu õppetööd tunnis, nii võib ka probleemõpet rakendada kolmel viisil: frontaalse, rühma- ja individuaalse iseseisva tööna. Probleemide frontaalse lahendamise kohta oli eespool juba näiteid toodud. Rühmatöö erilisteks väärtusteks on õpilastevahelised omavahelised arutlused ja diskussioonid, nende arutluste kasvatuslik osa sotsiaalse kasvatus ja õpilaste vastastikuse rikastamise seisukohalt. Iseseisva individuaalse töö väärtus teistega võrreldes seisneb selles, et probleemi on sunnitud lahendama iga õpilane omaette ja iseseisvalt. Näiteks probleemi frontaalse lahendamise korral on väga raske panna kõiki õpilasi kaasa mõtlema, selle lahendavad enamasti ikka tugevamad, üleklassilisest vestlusest meeleldi osavõtavad õpilased. Ülejäänud õpilastele on see vestlus (tingimusel, et nad tähelepanelikult jälgivad) muidugi õpetlik. Ent vaimse töö oskusi ei saa omandada teiste tegevust jälgides, vaid igal õpilasel tuleb endal neid tegevusi sooritada.

Kui õpetaja seisab küsimuse ees, millist ülaltoodud tööviisidest kasutada, siis üldisteks lähtekohtadeks on: 1) probleemi raskus, 2) õpilastel olemasolevad teadmised sel alal, 3) tööjuhendite, allikmaterjalide jm. didakti-

liste vahendite olemasolu. Frontaalne vestlus sobib eriti hästi sel juhul, kui probleemi lahendamiseks rakendatakse diskussiooni, nagu see on humanitaarainetes sagedane. Iseseisva töö rakendamisele on soodustavaks asjaoluks vajalike eelteadmiste olemasolu enamikul õpilastel, samuti vastavate didaktiliste vahendite sobivus selleks tööks. Õpilased ei tarvitse tingimata lahendada kogu terviklikku probleemi iseseisvalt, vaid võivad piirduda väiksemate alaküsimuste iseseisva lahendamisega. Iseseisev ja frontaalne töö võivad sel juhul vahelduda. Ent ideaaliks ja kaugemaks eesmärgiks olgu ikka, et iga õpilane suudaks ka tervikliku probleemi iseseisvalt lahendada.

Esitame mõningaid lihtsamaid probleemsete ülesannete liike, mida saaks iseseisva töö juhendis kasutada. Üheks selliseks, mis on sobiv eriti alg- ja keskmistes klassides, on küsimuste moodustamine õppematerjalikohta. Õppematerjaliks võib olla sealjuures õpiku tekst, dokumentaalne algallikas, populaarteaduslik ja ilukirjanduslik pala, joonis, film jne. Vastavad uurimused näitavad, et küsimuse moodustamine loetu kohta valmistab noorematele õpilastele küllalt suuri raskusi ja et neil on see oskus sageli õige madalal tasemel. Õpilased on võimelisemad moodustama sellist küsimust, mis eeldab lihtsat õpiku teksti reprodutseerimist, märksa vähem võimelised aga sellist küsimust moodustama, mis sisuliselt tõesti mingit probleemi kujutaks.

Üheks probleemse ülesande liigiks iseseisvas töös on ülesannete koostamine kas lähteandmete alusel või nii, et ka viimased tuleb õpilasel endal leida. Seda ülesannet saab kasutada matemaatikas, füüsikas, keemias, keeltes - kõikjal, kus on tegemist ülesannete lahendamise ja harjutamisega.

Pärast iseseisvat tööd arutatakse tavaliselt selle töö tulemusi frontaalselt läbi. Probleemsete ülesannete puhul on sel vestlusel eriti häid eeldusi huvitavaks kujuneda. Kui

treeniva iseseisva töö puhul on selle frontaalse vestluse põhileesmärgiks tagasiside andmine õpilastele vigade parandamiseks, siis siin on võimalik õpilastele esitada küsimus, kuidas lahendasid selle probleemi kaaslased, kes lahendas selle kõige õigemini? Mõnikord on pealegi võimalikud mitu lahendust. Kuna kõik õpilased on ise aktiivselt juurelnud probleemi lahendamisel, siis on nad vestlusest tänuväärsemaks osavõtjaks ja auditooriumiks kui ainult teiste tegevuse jälgijad.

Õppetöös esineb muidugi ka selliseid olukordi, kus probleemõpet polegi vaja spetsiaalselt organiseerida, sest võimalus selleks tekib õpilaste initsiatiivil, õpilastel enestel tekib õppimise käigus probleeme. Ent ka siin oleneb ikkagi õpetaja tavast, kas ta õpilaste küsimusi summutab või õhutab.

5. Probleemõpe ja õpilaste individuaalsed erinevused.

Ka probleemõppes põrkame kokku sama raskusega nagu mujalgi õppetöös - õpilaste võimelisus, sealhulgas ka võime probleeme lahendada - pole ühesugune. See on tingitud mitmest põhjusest, millest kõige olulisemad on kaks. Esiteks on õpilastel eelteadmisi käsitlemisele tulevate teemade alal tänu klassivälisele lugemisele ja muule tegevusele väga erinevalt. Seepärast võib kergesti esineda olukord, et õpetaja tahab anda õpilastele mingi probleemi kas iseseisvaks või frontaalseks lahendamiseks, osa õpilasi aga teab juba selle probleemi lahendust. On kerge näiteks kujutleda ülaltoodud probleemi puhul geograafias (kus tuli tuletada, kuidas määrata kohta maakeral), mis juhtub, kui mõni õpilane tõstab kohe algul käe ja teatab, kuidas seda tehakse. See võib kogu probleemi lahendamise efekti nurja ajada. Õpetaja võib muidugi ütelda, et õpilane jätaks selle teadmise seniks enda teada, kuni teised on selle lahendanud. Ent neid varem informeeritud õpilasi võib rohkem olla. Ilmselt vajavad need õpi-

lased nüüd teist ja keerulisemat probleemi. Seepärast on probleemõppe korral eriti oluline õpilaste eelteadmiste kindlaksmääramine.

Teiseks individualiseerimist tingivaks põhjuseks on asjaolu, et õpilased pole ka ühesuguste eelteadmiste korral probleemide lahendamiseks ühtmoodi võimelised, sest nendel on erinevused loominguilise mõtlemise võimes. Loominguilise mõtlemise võime avaldub eeskätt mõtlemise paindlikkuses ja originaalsuses. Erinevused loominguilise mõtlemise võimes eeldavad erineva raskusega probleemide esitamist. See probleem, mis ühele õpilasele võib olla keeruline, aeganõudev ülesanne, võib teisele olla ühe hoobiga lahendatav. Jõukohase probleemi leidmine on võrdselt oluline nii tugevamale kui ka nõrgemale õpilasele, esimesele on vaja anda selline ülesanne, mis talle ka tõesti vaimset pinget pakub, teisele on aga oluline, et ta tingimata probleemi ise lahendaks, ükskõik kui primitiivne see näiliselt ka ei oleks.

SEKSUAALKASVATUS.

H. K u r m .

1. Seksuaalkasvatuse eesmärgid.

Kogu kasvatuse ühiseks eesmärgiks on uue põlvkonna sihipärane, igakülgne mõjustamine, et luua talle soodsaid füüsilisi kasvamistingimusi, varustada kasvandikke süstemaatiliste teadmiste, oskuste ja vilumustega ning kujundada neis niisuguseid huvisid, tahtemadusi ja käitumisvorme, mida meie ühiskond väärtuslikuks ja õigeks peab. Seksuaalkasvatuse ei ole isoleeritud ega autonoomne ala sotsialistliku isiksuse kujundamisel, vaid on tihedasti seotud kasvatuse kui tervikliku protsessiga, eriti lähedalt aga ühendatud sotsiaalse ja koolbelise kasvatusega. Seksuaalkasvatus taotleb mõjustada laste ja noorte sugulist arengut nii 1) vaimse, 2) eetilise kui 3) esteetilise kasvatuse aspektist ja püüab anda oma panuse sotsiaalse, koolbelise ja kultuurse isiksuse vormimiseks.

• Üheks seksuaalkasvatuse ülesandeks on vahendada uuele põlvkonnale vajalikke teadmisi nii bioloogia, füsioloogia, anatoomia, meditsiini alal, samuti ka ühiskonnateaduste vallast, s. o. teostada

seksuaalsed selgitust, anda õiget ja teaduslikku informatsiooni.

Seksuaalse kasvatus probleem ei ole aga mingil juhul ainult füsioloogilis-bioloogiline probleem, vaid on samal ajal sügavalt eetiline. Õige arusaamine seksuaalküsimustest on kõige lähemalt seotud noore kõlbluspõhimõtete formeerumisega, tunnete, tahte, iseloomu kasvatamisega, enesevalitsemise, vastutustunde kujundamisega. Seepärast ütleski juba A. Makarenko: "Kui laps on kasvatatud ausaks, tööakaks, siiraks, puhtusearmastajaks ja tõenõudjaks, tähelepanelikuks teiste inimeste ja nende elamuste ning huvide suhtes, siis on ta kasvatatud ka seksuaalselt".

Seksuaalkasvatuse aluse moodustab kõlbeline kasvatus. Teostades seksuaalkasvatust lähtume sotsialistliku moraali reeglitest ja taotleme kasvatada selliseid noori, kes:

- a) suhtuksid puhtalt seksuaalsetesse küsimustesse,
- b) oskaksid vastu seista negatiivsetele mõjudele,
- c) omaksid sügavat vastutustunnet nii enda kui ka kaaslaste suhtes.

Õige seksuaalkasvatus lülitab välja küünilise, hoolimatu suhtumise partnerisse nii sõnades kui tegudes, häbituse, ükskõiksuse, kergemeelsuse, põlguse. Sellepärast on iseloomu üldisel kasvatamisel oluline osa seksuaalkasvatuse eesmärkide saavutamises. Eneseväärtustunde ja eneseteaduse tunnetamine on noore inimese juures eelduseks, et ta ei lase teistel end keelitada oma paremale sisetundele vastupidiselt käituma. Ka tahte kasvatamist tuleb vaadelda seksuaalkasvatuse kaudse vormina. Inimesed, kes juba on õppinud ennast valitsema ja oma hetkelisi soove ohjeldama, rakendavad seda võimet täiskasvanuks saades ka suhetes vastassugupoolega. Seksuaalsest aspektist laimatu käitumine tugineb kõlbelisele kasvatusel, mis on isiksuse moraalse küpsuse näitajaks. U u s i m s e k s u a a l -

pedagoogika taotlebki esmajoon-
nes kujundada noore isiksust
ja selle kaudu mõjustada tema
karakterit ja teadmisi.

Seksuaalkasvatuse lõppeesmärk on selles, et noori õi-
gesti ette valmistada suhtlemiseks teise sugupoolega, mehe
ja naise vahekordadest tulenevate kõlbeliste probleemide
mõistmiseks. Seksuaalkasvatus taotleb kujundada noori nii,
et nad oma armastuses õnnelikud oleksid, et nad mõistak-
sid, et armastuses on olulisel kohal kaaslaste austamine,
temast lugupidamine, tema eest hoolitsemine, truudus, selt-
simehelikkus, vastutustunne - see on kasvatus tulevaseks
armastuseks.

• Sellest, kuidas kulgeb vahekord teise sugupoole-
ga ning milliseks kujunevad abi-
elu ja perekonnasuhted, sõltub sa-
geli inimese ellusuhtumine, hoiakud. Positiivsetest suhe-
test elukaaslasega ammutab inimene jõudu ja inspiratsioo-
ni oma tööks ning loominguks. Kui aga abielus on ebaõnnest-
umisi, siis võib see inimesele valmistada raskeid hinge-
lisi kannatusi ja sügavat inimlikku muret. Meie ühiskond
on huvitatud selliste konfliktide ärahoidmisest inimese
elus.

• Oleks ebaõige arvata, et piisab vaid isiksuse
üldisest kasvatuses ja spetsiaalne seksuaalkasvatus on
ülearune. Sugulisel kasvatusel on oma spetsiifika, oma
kindlad eesmärgid, mis võiksid formuleerida järgmiselt:

Seksuaalkasvatuse eesmärgiks
on kasvava põlvkonna niisugu-
ne mõjustamine, et ta oma käi-
tumise seksuaalvaldkonnas al-
lutaks sotsialistliku moraali
normidele.

• Et noored partneritevahelistes mistahes suhetes
tunnetaksid oma vastutust nii partneri kui ka iseenda ees.

- Omaksid piisavalt teadmisi kõigis sugudevaheliste suhete ja seksuaalelu küsimustes.

- Oleksid täiskasvanuina võimelised ja küpsed astuma kestvasse koosellu partneriga, kellega nad tahavad ja on suutelised reguleerima järgmisi elusfääre: tööd, soo jätkamist ja puhkust.

- Eviksid eeldusi intiimsuhete valdkonnas peituvate normaalsete elamusvõimaluste täielikuks ärakasutamiseks.

- Lastevanematena oleksid suutelised uut põlvkonda vajalikul määral seksuaalselt kasvatama.

2. Millised asjaolud on muutnud seksuaalkasvatuse aktuaalseks?

Käesoleval ajal tingivad noorsoo seksuaalse kasvatuse probleemidega tegelemise eriti järgnevad asjaolud:

• Aktseleratsioon.

Aktseleratsioonina mõistetakse laste üldist ja kiiremat füüsilist arenemist eelnevate põlvkondadega võrreldes. Nähtus ise saab alguse juba sünnieelsel perioodil, avaldub aga eriti selgesti sünnijärgses arenemises kulminatsiooniga puberteedis. Nii tütarlastel kui poistel on murdeiga nihkunud keskmiselt 2,5 - 3,5 aastat ettepoole võrreldes nende vanavanimatega 100 aastat tagasi. Kui näiteks sajandi vahetusel algas menstruatsioon tütarlastel 15 aasta 6 kuuselt, siis algab ta nüüd keskmiselt 12 aasta 6 kuuselt. Sugulise küpsemise kiirenemist on tehtud kindlaks ka poeglaste juures. Individuaalselt on erinevused veelgi suuremad.

Kunas kaasaja lapsed jõuavad suguküpsuse perioodi, seda näitab meile orienteerivalt järgmine tabel, mis on koostatud Moskva günekoloogi J. Borissovi andmeil tütar-

laste kohta ja J. Bormanni (Saksa DV) andmeil poiste kohta.

Vanus	Menstruatsiooni algus	Pollutsiooni algus
10	0,35 %	0,8 %
11	7,8 %	0,8 %
12	30,2 %	6,1 %
13	36,2 %	27,4 %
14	21,5 %	37,4 %
15	3,6 %	17,4 %
16	0,35 %	6,1 %
17	-	2,3 %
18	-	1,2 %

Mis aktseleratsiooni põhjustab, seda praegu veel täpselt ei teata. On esitatud väga mitmesuguseid teooriaid nagu: parem toitumine, urbanisatsioon, sport, rasside ja rahvuste segunemine, kunstlik valgustus, radioaktiivsuse tõus jne. Aktseleratsiooni taga ei tule näha ühte tegurit, vaid keerukat mõjurite kompleksi.

Mida need arenemisnihked tähendavad, missugune hinnang sellele nähtusele anda, on veel selgitamata. Uurijate andmed näitavad, et füüsilise arengu kiirenemisega ei pea sammu psüühika areng, samuti ka emotsionaalne, moraalne ja sotsiaalne areng. Ühelt poolt keheline varaküpsus, teiselt külbe line infantiilsus, ühelt poolt äärmine praktitsism ja mõistusslikkus, teiselt poolt tundmuslik vaesus, sotsiaalne kohanematus. Aktseleratsioon toob kaasa lõhe suurenemise sugulise, sotsiaalse ja moraalse küpsuse vahel. Noorte ettevalmistamine elukutseks nõuab näiteks kõigis industriaalselt arenenud maades üha rohkem aega. Vahe kiirenenud seksuaalse arengu ja sotsiaalse küpsuse vahel seega aiva suureneb. Noored asuvad omalaadses põlvtäiskasvanute rollis

ja see toob kaasa mürsikutele tugeva pinge. Vara, või enne vaimset, eriti moraalset küpsust saanud suguline küpsus on tõeliste ohtude allikas. Noor on võimeline sugujätkama. Ka on ta seksuaaltung, eriti noormeestel 18., 19. eluaastal küllalt tugevasti arenenud, kuid noortel puudub arusaamine moraalsestest nõuetest, puudub vastutustunne, kohusetunne, mis ühiskonnas reguleerib seksuaalelu.

Diskrepants kiirenenud seksuaalse arenemise ja sotsiaalse küpsuse vahel seega suureneb. Tagajärjeks võivad olla lodevad kombad, elu- ja ühiskondlike väärtuste vale astmestus, tundeelu tooremine. Seetõttu on mõistetatav, miks kasvatajad peavad olema just nüüd väga valvsad. Väheste elukogemustega, ühiskondlikust elust puuduliku arusaamisega, psüühiliselt ja kõlbeliselt ebaküpseid noori on vaja ette valmistada paljude probleemide, sealhulgas ka seksuaalprobleemide mõistmiseks.

Ühiskonna urbanisatsioon ja perekonna kui ka noorsoo sotsialiseerumise erikaalu vähenemine. F. Cortez oma teoses "Laps, perekond ja urbanisatsioon" märgib, et alaealiste inadaptatsiooni, s. t. sotsiaalse kohanematuse tekke põhjus on õige vahekorra puudumine keeldude ja lubade doseerimisel või hoopiski puuduv kontroll noorukite tegevuse üle. Noorsugu vabaneb vanemate mõju alt ja kujundab oma suhtumise seksuaalküsimustesse. Linnaelu kiirendab närvisüsteemi arenemist, kaasa arvatud seksuaalsed reaktsioonid.

Naise emantsipatsioon, uus lähenemine seksuaalmoraalile ka naise seisukohalt. Ajalooliselt oli naine just selles sfääris rõhutud seisundis, olles vägivalda ja naudinguobjektiks. Kuigi moraalsed vaated meeste ja naiste käitumise suhtes praegugi veel ei ühti, sest nai-

sele esitatakse ikka veel suuremaid nõudeid, on need siiski märgatavalt lähenenud.

3. Laste ja noorte seksuaalne areng.

Seksuaalkasvatuse puhul tuleb arvestada, et inimene oma elu jooksul pidevalt muutub. Ta tajub, mõistab ja hindab ümbritsevaid nähtusi täna teisiti kui eile ja homme omamoodi. Laste ja noorte huviseid, suhtumiseid ja hinnanguid määravad nii nende aastad ja individuaalsed eripärasused kui ka miljö. Järelikult, et seksuaalkasvatus oma ülesandeid täidaks, peab kasvataja arvestama:

- 1) laste vanust,
- 2) keskkonna mõjusid,
- 3) individuaalseid eripärasusi.

Kasvataval tuleb lähtuda laste ealistest eripärasustest, nende huvidest ja probleemidest, mis neil ühes või teises vanuses tekivad. Et lapsed tulevad kooli juba teatava seksuaalse arenemise tasemega, aga ka selletõttu, et kool peab vanemaid laste koolieelsel arenemisperioodil juhtima, peatume allpool lühidalt laste seksuaalsel arenemisel, lähtudes H. Grasseli andmetest.

a) Enne kooli.

Esimesest kolmanda eluaastani õpib laps tundma oma keha, mängides oma kehaosadega. Ent juba imikul ja väikelapsel võib esineda üksikjuhtumitena enesepilastust, s. o. genitaalide ärritamist lapse poolt. Selle põhjuseks on kas viimaste ebapuhtus, haudumus, maotusside esinemine või ebasobiv riieetus, mis hõõrub ja pigistab.

Järk-järgult astub laps sotsiaalsesse suhetesse ning õpib eristama täiskasvanute ja laste soolist kuuluvust, esialgu välistunnuste alusel (riieetus, juuksekasv jne.).

Kolmandast viienda eluaastani tekib lapsel huvi oma soo ja teise soo (incl. täiskasvanu keha) vastu. Hakatakse otsima vastust küsimusele: "Kust tulevad lapsed?". Lapsed lubavad neile sümpaatsete inimestega, sõltumata viimaste soolisest kuuluvusest, tulevikus abielluda.

Viiendast seitsmenda eluaastani jätkub huvi vastasugupoolle sootunnuste vastu. Ei osata vahet teha erituse- elundite ja genitaalide vahel. Lapsed jutustavad üksteisele, mida nad soolistest iseärasustest kuulnud või ise tähele pannud. Mängitakse isa-ema ja arsti, kasutades mängus kogemusi, mida iganes ollakse märganud või teiselt kuulnud, tegevuse mõtet ja tähendust tundmata. Võib ette tulla (eriti poistel) mängimist genitaalidega. Tarvitatakse rõvedaid väljendusi, sageli nende tähendust tundmata. Poiste ja tütarlaste vahelised suhted on pingevabad. Mängitakse meelsasti koos.

Paljud lapsed tahavad saada endale õde või venda. Esitatakse küsimusi ea kohta "kui mina veel väikene olin". Tekib uuesti huvi sündimisprobleemi ja sünnitusprotsessi vastu.

b) Noorem kooliiga.

Seitsmendal kuni kümnendal eluaastal jätkub ja kasvab huvi seksuaalsete nähtuste vastu. Lapsed jälgivad loomade sugulist käitumist, nõuavad selle kohta seletust. Võib esineda genitaalidega manipuleerimist, katseid uurida (poistel) vastassoo sootunnuseid. Pruugitakse seksuaalvaldkonda kuuluvaid vägisõnu, samuti püütakse neid kirjalikult esitada (käimla seintele). Sageli lapsed aga ise ei tea, mida need sõnad tähendavad. Vajaliku informatsiooni puudusel luuakse graviidsusest ja sünnitusest lastepäraseid teooriaid. Tütarlastel tärkab huvi raseduse vastu.

Mängitakse koos. Klassis näiteks võivad tüdruk ja poiss ühes pingis istuda, selles ei leita midagi erilist, kuid vaheajal seltsitakse oma sooga.

c) Murdeiga.

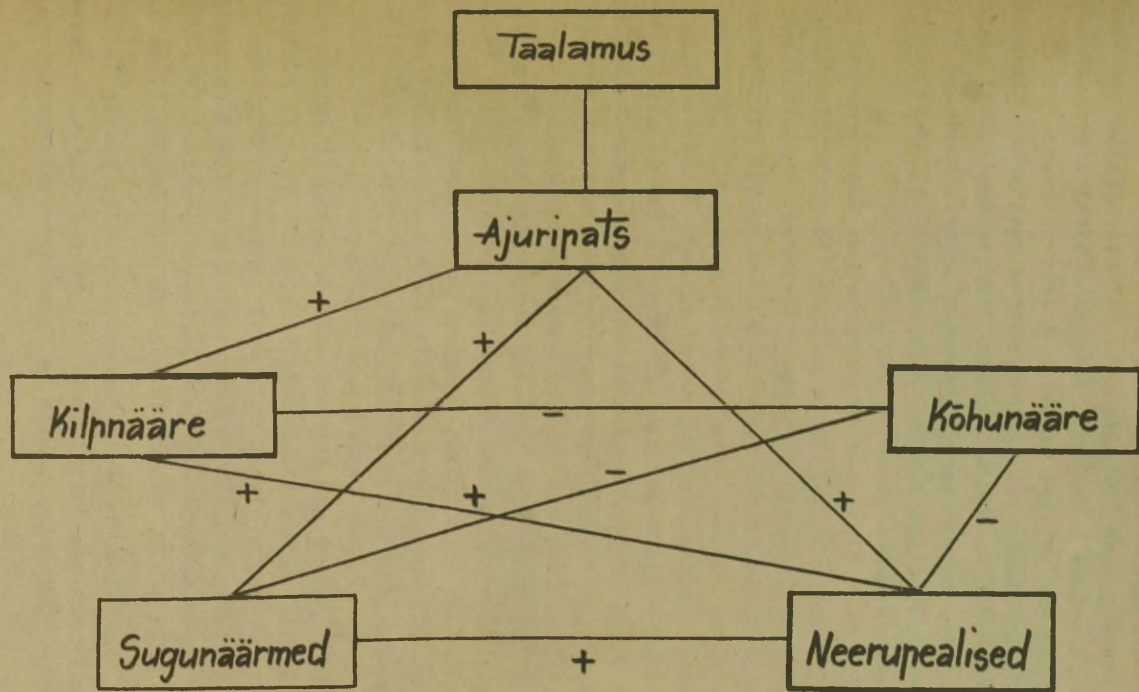
Kümnendal kuni kaheteistkümnendal eluaastal algab pois-
te ja tütarlaste isoleerumine, tekib tõrjehoiak, mis on
suureneva seksuaalse huvi avaldus. Vastassugupoollesse suh-
tutakse üleolevalt, halvustavalt, põlglikult. Paljude las-
te teadmised laste sündimisest ja seksuaalelust on alles
puudulikud. Hangitakse seksuaalküsimusi käsitlevat kirjan-
dust (arstiteaduse käsiraamatuid), mida tuuakse kooligi
kaasa. Pornograafia vastu tuntakse huvi, räägitakse nil-
beid jutte. Siin võib tekkida juba teatud väärsuhtumine
seksuaalküsimustesse.

Mis toimub mürsiku organismis?

Väliselt paelub meie tähelepanu laste kiire kasv, 3-
7 cm aastas (A. Bogdanova ja T. Filatova andmeil aktsele-
reerunutel isegi 10 - 15 cm kasvus ja 3 - 4 kg kaalus),
mõnikord veelgi rohkem. Kasv toimub peamiselt jäsemete pi-
kenemise arvel. Lapsed muutuvad nn. pikakoivalisteks. Et
rinna ümbermõõt oluliselt ei muutu, siis näivad murdeea-
lise vibalikenä. Intensiivselt kasvab murdeeaas muskulatuur,
suureneb füüsiline jõud.

Murdeiga on sugulise küpsemise iga. Suur roll kõigi
nende muutuste tekkimises on sisesekretsiooninäärmetel.
Sisesekretsiooninäärmete tegevusest annab ülevaate järg-
mine skeem.

Suur osa toimuvais muudatusis on ajuripatsil. Ajuri-
pats on ise väike herneterasuurune näär, mis asub ajupõ-
himikus, kiilululul türgisadula lohus. Tema tegevus elavneb
perioodil, mil suguelundid ja näärmed on juba saavutanud
teatud arengutaseme, nii et nad on otsekuul suutelised vas-
tama ajuripatsi üleskutsele. Ajuripatsil on palju alluvaid,
nende hulgas kilpnäär, neerupealised, teised sisenõrenaär-
med ja sugunäärmed. Nende tegevus on esialgu algastmel. On
keeruline igale algajale õpetada tema töökohustusi ja nii
juhtub, et ajutiselt mõni alluv püüab rohkem töötada kui
vaja ning siis ilmnevad mitmed kõrvalekaldumised. Ajuripat-
si korraldusel hakkab neerupealised vähesel hulgal eraldama



Joon. 1. Sisesekretsiooninäärmete tegevus.

nii nais- kui meessuguhormoone. Sugulise küpsemise algul saab neerupealis ajuripatsilt korralduse valmistada rohkem ühte hormoonidest, s. o. poiste juures androgeenset, tütarlaste juures östrogeenset. Kui neerupealis oma töös eksib ja poiste organismis suureneb östrogeense hormooni hulk, tekivad poistel naiselikud kehavormid.

Ka kilpnääre võib puberteedieas hakata kas liiga hästi töötama või muutuda laisaks. Tema kiirest tööst tekivad närvilisus, hooajalised südamepekslemised, kalduvus higistamisele ja liigne kõhnus. Kilpnäärme "laiskusest" aeglustub kasv ja suguline areng pidurdub.

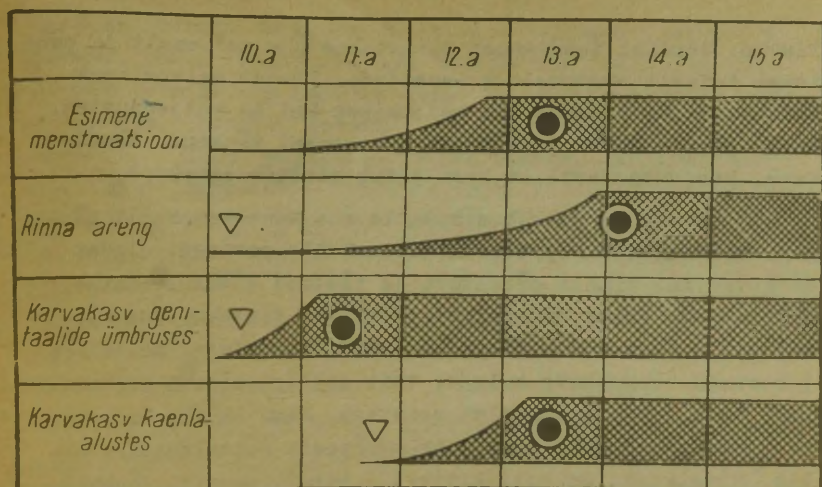
Oma tööd alustavad ka sugunäärmed. Suguhormoonid valmivad noormeestel munandis ja tütarlastel munasarjades. Munasarjad alustavad hormoonide tootmist, mis siirduvad verre ja mille toimele tütarlapse keha muutub naiselikumaks. Algab rindade turse ja valulikkus, seejärel rinnanäärme paisumine ning kujunevad rinnad. Hakkab tekkima karvakasv väliste genitaalide ümber ja kaenla all. Poistelgi esineb rindade valulikkust. Sugunäärmete toimele tekib ka poistel karvakasv meestele iseloomulikel kohtadel, areneb kõrisõlm, mis on ühenduses häälemurdega.

Kõigi nende ülalnimetatud hormoonide tegevus puberteedieas moodustab otsekui omalaadse kontserdi, mille täielikult kõlades saab tütarlapsest neiu, poisist noormees. Suguküpsuse perioodi jõudmise näitajaks on tütarlastel menstruaaltsiooni algus, poistel pollutsiooni tekkimine.

Kunas jõuavad lapsed puberteediikka?

Meie vabariigis kogutud andmete kohaselt toimub see tütarlastel 10,5 - 11 aastaselt, poistel 12 - 13 aastaselt, aktseleereerunutel isegi 11,5 - 12 aastaselt. Millises vanuses ja missuguses järjekorras toimub suguline küpsemine, selle kohta annavad ülevaate järgmised joonised (vt. joonised 2 ja 3 G.D. Weberi teoses "Es geht um die Liebe").

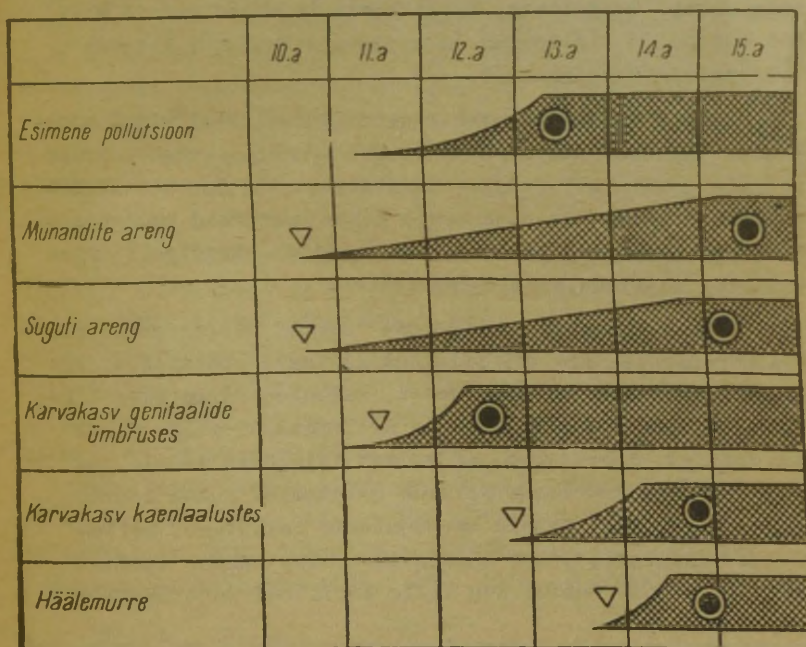
Puberteediea alguses muutuvad ka poiste ja tütarlaste suhted. Mürsikuea piiril muutub suhtumine vastaspoolesse tõrjuvaks, poiste ja tütarlaste vahekorrad pinget



muutuste algus

muutuste lõppemine

Joon. 2. Tütarlaste seksuaalne areng.



muutuste algus

muutuste lõppemine

Joon. 3. Poeglaste seksuaalne areng.

liseks. Soolisi iseärasusi märgatakse üha selgemalt ja püütakse teisest sugupoolest eemalduda. Ilmneb halvustavat suhtumist, mis ilmneb nii käitumises kui ka väljendustes. Mõned poisid hakkavad tüdrukuid kiusama, tõukama, käperdama, kusjuures erilist huvi pakub rindade piirkond.

1) Murdeas hakkab sümpaatia üha suuremat rolli mängima omasooliste sõprade valikul. Selle perioodi algust märgivad nn. kindla sõbratari ja tõelise sõbra leidmine. Milline see sõber on, sellel on määrav tähtsus. Kui näiteks 12 - 13-aastane tütarlaps sõbruneb neiuga, kellel on tuttavaid noormeeste hulgas, võib selline sõprus nooremalegi tuua kaasa suhtlemisi poistega. Sama kehtib ka poiste suhtes, kes on veelgi rohkem sõprade mõjustamisele altid. Mürsikueas on kollektiivil (kambal, grupil, jõugul) erakordselt suur toime. Grupi arvamus, kelle liikmeks laps on, kujuneb omamoodi filtriks, mille läbi näeb mürsik elusündmusi, hindab inimesi ja tegusid, võtab omaks seisukohti. Omaealiste, grupikaaslaste arvamusel on selles eas palju olulisemad ja arvestatavamad kui isa-ema või õpetajate seisukohad.

2) Selles vanuses tekib eriti tütarlastel mingi omalaadne igatsus, seejärel suur huvi armastuse vastu. Armastatakse armastust! Ollakse unistavalt hell ja omistatakse sellele eelseisvale sündmusele kõige kaunimaid omadusi. Mürsikud igatsevad ja see igatsus kätkeb ebaselgelt endas kontakti vajaduse vastassugupoolega.

3) Osa tütarlapsi ja poisse "armub" sellel perioodil kas mõnesse teatri- või filminäitlejasse, õpetajasse, vanemasse koolikaaslasesse. Neist, kellesse "armutakse", kujuneb unistuse objekt, kellele mõtlemata ei möödu päeva ega tundigi. Soovitakse, et vastav isik neid tähele paneks, nendega kõneleks. Sellise unistamise puhul loovad noored n.-õ. fiktiivseid kaugkontakte isikutega, kellele nad ideaalseid jooni omistavad. Poiss hakkab tundma huvi tütarlapse vastu, kes talle kooliteel juba aastaid

vastu on tulnud. Ta kujutleb selle tütarlapse olemust ja omadusi, püüab arvata, kuidas ta ühes või teises situatsioonis toimiks. Ta omistab talle ideaalseid omadusi: ta on kauneim, ilusaim, targim. Tema tegelikku olemust ta ei tunne ega olegi suuteline tundma õppima. Selline ihalemine toimub tavaliselt distantseeritult. Ta ei vaja vastamist ja noored loobuvad oma unistuste objektist, kui nad märkavad liiga vastutulelikku suhtumist. Nagu näitavad uurijate (G. Claus, H. Hiebsch) andmed, esineb viimastel aastatel sellist ihalemise vormi aasta-aastalt vähem. Sagedane on poiste ja tütarlaste kirjavahetus, mälestussalmikute pidamine, päevikute pidamine.

4) Kahe-kolmeteistkümnepäevastel tütarlastel hakkab tekkima huvi poiste vastu. Kooli tingimustes on tütarlastel huvi tavaliselt vanemate klasside poiste suhtes, kuna omaealised poisid selles vanuses on veel tütarlaste suhtes tõrjuvas olekus ja "poisikeselikud". Tüdrukud, kes kehaliselt arengult on poistest ette jõudnud, võivad nende suhtes käituda küllalt sobimatult ja inetultki. Vastassoo juuresolek kutsub esile kihistamise, lõkerdamise, irvitava oleku, edvistavaid liigutusi. Nad ei suuda oma käitumist kontrollida ega oma erutust maha suruda ja varjata. Tütarlapsed ärritavad omaealisi poisse seetõttu, et nad oma kiire arengu tõttu otsekui libisevad välja poiste ettekujutuste maailmast ja on korraga "hoopis teised".

Neljateistkümnepäevastel poisidki püüavad äratada tütarlaste tähelepanu ja luua nendega kontakti. Poisid arvavad oma mehelikkust demonstreerivat sellega, et nad tüdrukuid kiusavad, millel näiliselt otsekui pole mingit seksuaalset fooni. Selline poiste käitumine taotleb enesemakmapanekut, kätkeb endas uudishimu ja paraku mõnikord matkitakse ka täiskasvanute halba eeskujut.

Kõnelused seksuaalprobleemide üle jätkuvad. Eriti huvitatakse elu edasiandmisest ja sünnitamisest. Mitmesuguste asjaolude tõttu võivad noored juba 13 - 14 aastaselts astuda seksuaalvahekordadesse. 80 - 90 % poistest (vt. H. Gras-

sel. "Jugend, Sexualität, Erziehung". Berlin, 1961) tegeleb masturbatsiooniga.

d) Noorukiiga.

Kuuteistkümnendal kuni kaheksateistkümnendal eluaastal jätkub intensiivne suguline areng. Suureneb huvi teise soo esindajate vastu, intiimsuhete sfääri vastu tervikuna. Huvitatakse ühisest tegevusest, nagu õhtute organiseerimisest, matkamisest jne., mis võimaldab üksteise seltsis olla ning üksteist paremini tundma õppida. Sõprustunne, mis noormeest ja neidu teineteisega seob, on kvalitatiivselt teine, suurem oma nõudlikkuse poolest sõbra ja sõpruse vastu. Selles eas elatakse üle tavaliselt esimene armastus, mis jätab noorte ellu sügavad jäljed. Paljude autorite uurimuste alusel on selles eas noortel seksuaalseid vahekordi. I. Kon esitab Leningradi üliõpilaste hulgas tehtud uurimuste alusel seksuaalvahekordade alguse kohta järgmised andmed: noormeestel enne 16. eluaastat 9 %, 16. - 18. eluaastal 45 %, 19. - 21. eluaastal 34 %. Naistel enne 16. eluaastat 0 %, 16. - 18. eluaastal 27 %, 19. - 21. eluaastal 42 %. TRÜ-s küsitletud 1229 üliõpilaselt saadud andmed näitavad järgmist:

	<u>Meesüliõpilased</u>	<u>Naisüliõpilased</u>
enne 16. eluaastat	6,9 %	-
17.-18. eluaastal	32,7 %	4,2 %
19.-20. eluaastal	16,2 %	12 %

H. Grasseli andmeil näitab esimesse seksuaalvahekorda astumise motiive järgmine tabel.

<u>Motiiv</u>	<u>Naised (üliõpilased)</u>	<u>Mehed</u>
Armastus	36,8 %	29,1 %
Uudishimu	7,2 %	21,2 %
Partneri nõudmine	8,8 %	2,6 %
Muud põhjused	9,6 %	10,0 %
Keeldus vastamast	7,6 %	13,8 %
Andmed puuduvad	30,0 %	23,3 %
Vastajate üldarv	232	190

On uuritud sedagi, mis välistas seksuaalsetesse vahekordadesse astumist (I. Koni andmed).

<u>Motiivid</u>	<u>Naised</u>	<u>Mehed</u>
Moraalsed arvamused	34,5 %	24,4 %
Puudusid seksuaalsed vajadused	34,1 %	3,5 %
Hirm tagajärgede ees	11,6 %	6,7 %
Hirm, et need seosed avastatakse	4,4 %	3,7 %
Hirm nakatuda	2,0 %	8,1 %
Puudus juhus	4,8 %	48,5 %
Teised põhjused	8,4 %	5,1 %

Üldistavalt tuleks veel märkida, et selles vanuses neidudel on seksuaalsus difuusne, passiivne. Poistel algab diferentseerumine varem ja on kontsentreeritum. Poiste seksuaalsed kogemused võivad olla rohkem puhtfüüsilised, sest meestel ei ole üksikud psüühilised ja füsioloogilised protsessid nii läbi põimunud.

Sõbrannad, kino, kirjandus jne. võivad ka tütarlaste sugutungi rohkem diferentseerida, viia neid seksuaalsetesse vahekordadesse. Naistel on psüühilised ja füüsilised funktsioonid tihedalt seotud, seepärast vapustavad seksuaalsed elamused tugevalt kogu isiksust, huvid ja väärtused kontsentreeruvad selle ümber. Selliste tüdrukute kasvatamine on väga raske, sest sageli kaotavad nad huvi õppimise ja muu tegevuse vastu ning kogu isiksuse areng võib vääraetuda.

Sel ajajärgul on osa noori vääral arvamusel, et küps seks saamiseks on vaja seksuaalseid vahekordi. Tegelikult ei ole selleks ka füüsilist vajadust. Need noored peavad aktiivse suguelu algust kõige tähtsamaks täiskasvanuks saamise tõendiks, see on neile enesejaatamise vahendiks.

Armastuses ei ole seksuaalsus kuigi oluline, eriti tütarlastel. Olulised on teised psüühilised komponendid nagu hellus, hoidmine, kaitstud oleku tunne. Tunde valdkonna võõrandamine armastusest röövib inimest, alandab tublisti ta elu kõikkülgsest. Seetõttu on vaja vastu töötada seksuaalse elu primitiviseerumisele, mille osa noortest madala eetilise ja esteetilise taseme tõttu omaks võtab.

Vastupanu varajaste tungide rahuldamisele ei ole pahe, millega inimene elus millestki ilma jääb, vaid voores, mis võimaldab kehtvat sügavat rahuldust kogu täiskasvanu ea jook- sul. Suguinstinkti varajane erutamine võib asetada selle psüühikas domineerivale kohale, mistõttu jäävad välja are- nemata kõrgemad vaimsed ja sotsiaalsed tarbed. Kõrsemata psüühika, peenenematud tundmused, arenemata väärtusastmes- tik ei võimalda seksuaalseid elamusi vajalikult läbi tööta- da, need jäävad sageli kogu eluks tooreks, jämedaks. Ka ini- mese käitumises ja vaadetes saavad ülekaalu primaarsed, or- gaanilised tarbed ja kogu elu jääb tühiseks, sisuvaeseks. Kui esimesed seksuaalsed tõsivahekorrad tekivad pisut kõp- semas eas, mil on välja kujunenud suuremal hulgal vaimseid ja sotsiaalseid tarbeid, elatakse nad läbi sügavamalt ja neile lisanduvad muud, inimlikud väärtused.

4. Seksuaalkasvatus.

A. Vanemate funktsioonid.

Seksuaalkasvatusele paneb aluse perekond alates lapse esimestest eluaastatest. Kuna kooli kodu suhtes on juhtijaks ja nõuandjaks, siis on pedagoogide ja kooliarstide ülesan- deks vestelda lastevanematega sellel teemal. Vanematepool- ne sellesuunaline kasvatus on puudulik mitte hoolimatusest või vastutustundetusest, vaid nende endi eelarvamuste ja sisemise pidurduse tõttu, sest paljud vanemad peavad seksu- aalelu mingiks niisuguseks nähtuseks, millest lastega rää- kida ei sünni. Nad omistavad lapselikele küsimustele, mõi- gudele täiskasvanute motiive ja tundeid. See ongi üks olu- lisemaid põhjusi, miks seda laadi kasvatusprobleemid kuju- nevad eriti rasketeks ja neid tunnetatakse kui piinlikke. Lapsel selliseid erootilisi tundeid eelkoolieas ei ole. Kasvav inimene peab saama asjalikke, teaduslikke teadmisi seksuaalalal enne, kui need tema tunnetemaailma eriliselt erutama hakkavad.

Andes nõu lastevanematele selles kasvatustöö lõigus on oluline tähelepanu pöörata järgnevaile probleemidele:

1) Soodsa keskkonna, nn. perekondliku kliima kujundamine. Sügav kaitstudolu tunne, armastus, usaldus, kord ja distsipliin, pidurite kujundamine, enesevalitsemine, teiste arvestamine, oskus loobuda teiste kasuks jne. - kõik see loob eeldused lapse ja nooruki käitumisele, suhtlemisele teise sugupoolega. Kasvatus tulevaseks armastuseks ei alga mitte seksuaalse selgitusega, vaid n.-õ. vajaliku keskkonna kujundamisega. (Vt. H. Kurm "Üks tõsine jutt lastevanematega", H. Grassel "Miks kurejutud".)

2) Lastevanematele tuleb anda nõu, kuidas nad peavad vastama laste küsimustele. Ei tohi lastele jutustada mingit "kurejuttu", vaid vastavalt lapse arengule vastata asjalikult, napilt, detailideta. Näiteks lapse küsimusele: "Kust tulevad väikesed lapsed?" võiks vastata: "Väikesed lapsed kasvavad ema kõhus. Seal on neil pehme ja soe. Nad on alguses nii õrnad ja väikesed, et nad üksinda juua, süüa ja hingata ei saa. Koos emaga saavad nad söönuks. Nad on seal hästi kaitstud. Kui nad juba ise hingata, juua, süüa ja karjuda suudavad, tulevad nad sealt välja". Lastevanematele tuleb sedagi öelda, et nad ei pea last mitte ainult faktidega tutvustama, vaid nad peavad neid ka interpreteerima, s. o. tuleb öelda, mida need faktid tähendavad ja kuidas lapsed peavad õigesti käituma.

Vanematelt informatsiooni andmine on väga vajalik, et säilitada lapse usaldust ja hoida ära kahjustusi, mida soovimatud "kaaskasvatajad" tänavalt võivad tuua, kes vastavad äärmiselt siivutult, ebateaduslikult, tekitavad lastes vastuolulisi tundeid ning annavad neile probleemidele rõveda värvingu. Oma poolikute selgitustega tekitavad nad ainult seksuaalset uudishimu. Koolieelikutele vastamiseks annab häid juhtnööre M. Klimova-Fügnerova oma raamatus "Kuidas me vastame lapse küsimustele".

Noortele nõu andes on vaja eriti hoolikalt arvestada iga lapse ja nooruki individuaalsust. Oleks vale ainult pi-

devate käskude ja keeldudega saavutada soovitud käitumist. On tarvis noorte sisemiste pidepunktide leidmist, nende tundmuste, huvide, seisukohtade arvestamist ja nende kaudu noore inimese iseloomu ning käitumise formeerimist. W. Friedrich rõhutab: "Mitte isiksuse vastu, vaid toetudes isiksusele tuleb kasvatada." Noor inimene peaks tundma, et on muutunud vanemate suhtumine temasse, et viimased lähenevad talle kui võrdõiguslikule vestluskaaslasele, kellega iga probleemi vaagida võib. Ta teeb ise lõppjäreldused.

On hädavajalik eriti isasid kaasa tõmmata poegade kasvatamisele. Meie vabariigi koolides läbiviidavad nn. "isade päevad" on selles osas mõndagi ära teinud. Kool peab abistama vanemaid ja ühtlasi muutma nad oma liitlaseks seksuaalkasvatuse teostamisel. Kui kodu õigeid aluseid ei loo, siis kool üksinda seda ülesannet ei suuda lahendada.

B. Kooli ülesanded.

Kooli seisukohalt on seksuaalkasvatus kõlbelise ja sotsiaalkasvatuse lahutamatu osa. Eesmärgiks on moraalse-te veendumuste kujundamine, sest nende ajal inimene ei sunni end nii või teisiti talitama, vaid tahab vastavalt oma tõekspidamistele toimida. Kõlbeliste veendumuste kujundamine toimub kogu õppe- ja kasvatustöö käigus, kusjuures suurt mõju avaldavad ümbritsev keskkond, sõbrad, kirjandus, kino jm. Kooli ülesandeks on välja arendada selliseid vasteid ja veendumusi, mis saavad lastele käitumise juhisteks ja motiivideks ega jää mitte lihtsalt teadmisteks. Moraalsed veendumused avalduvad ja kinnistuvad praktikas, inimestevahelises suhtlemises. Selle ülesande teostamisele peavad kaasa aitama paljud koolis õpetatavad distsipliinid, suuremad võimalused on aga sellistel õppeainetel nagu kirjandus, ühiskonnaõpetus, pedagoogika ja psühholoogia alused, bioloogia.

Kitsamas mõttes seksuaalkasvatus, õigemini küll nn. seksuaalalase hariduse andmine, s. o. vajaliku informatsiooni pakkumine ja selle interpreteerimine, toimub spetsi-

aalsetes tundides, mis on ette nähtud Eesti NSV Haridusministeeriumi programmis isikliku hügieeni alal. Selle tundmine on igale pedagoogile kohustuslik. Kuna nende tundide sisustamisest võtavad osa klassijuhatajad, kooliarstid, kehalise kasvatuse, bioloogia jt. õpetajad, on oluline, et neis lähtutaks ühistest printsiipidest. Nendeks peaksid olema:

1) Eakohasuse printsiip. Kõik seksuaalses kasvatuses rakendatavad vahendid peavad vastama lapse üldisele ja sugulisele arenemisele, nii et laps oleks kuulnud suuteline ise läbi töötama.

2) Usalduse printsiip. Seksuaalkasvatus eeldab usaldust. Laps ja nooruk peab julgema ja tahtma kõigi muredega tulla kasvataja juurde, kes tema muresid tõsiselt võtab ja aitab neist üle saada. Tuleb hoiduda noorte pilkamisest ja halvustamisest. Iroonia, noorte mitte tõsiselt võtmine, naeruvääristamine rikub kontakti ja kutsub esile trotsi ning vastutöötamise kasvatuslikule mõjutamisele.

3) Tõepärasuse ja selguse printsiip. Esitatu peab olema teaduslikult õige, asjalik. Hilisemad käsitlused peaksid toetuma varasematele. Tõepärane selgitus ei tähenda ühekülgselt bioloogilis-füsioloogilist selgitust, vaid seda, et esitatud faktid toovad endaga kaasa kindlad konsekventsid nii igaühe isiklikus elus kui inimlikus käitumises tervikuna.

4) Aktiivne ettevalmistuse ja immuniseerimise printsiip. Tuleb kasutada situatsioone, et leida loomulikke põhjusi seksuaalsete probleemide selgitamiseks ja noorte võõr mõjude vastu immuniseerimiseks. Andes lastele ja noortele informatsiooni koos õige suhtumisega, hinnangutega, ei tunne nad enam nii hasartset huvi seksuaalprobleemide vastu ja neil on mingi seisukoht olemas, mis tõstab nende enesetunnet ja annab aluse negatiivsetele mõjudele vastupanuks.

5) Kordamise ja pidevuse printsiip. Seksuaalset kasvatust ei ole võimalik läbi viia ühe tunniga, ühe loenguga, isegi mitte ühe õppeaastaga. Seoses inimsuhete käitumise ana-

lүүsiga kirjandustundides, filmide või teatrietenduste aruteluga, individuaalsete vestlustega, tuleb teostada sellealast kasvatustööd, et kujundada õigeid mõisteid seksuaalmoraalist. Rõhutame veel kord, et ainult kontinuiteet selles tööloigus võimaldab meil jõuda nii kaugele, et noor mitte ainult ei teaks seksuaalse elu norme, vaid et tal oleksid välja kujunenud ka veendumused, et ta vastutaks oma tegude eest.

6) Faktide vahendamise ja väärtushinnangute ühtsuse printsiip. Ei piisa kasvavale põlvkonnale ainult raktide pakkumisest. Iga informatsiooni andmine peab olema seostatud vastavate väärtushinnangutega, mis aitaksid kujundada sobivaid käitumisenorme. Siinjuures maksab meenutada, et väärtushinnanguid ei saa mehhaaniliselt üle kanda ega automaatselt omandada, et nad peab sisemiselt omaks võetama.

7) Orienteerumine positiivsele. Tuleb toetuda laste loomulikule häbelikkusele, õrnusele, armastuse hindamisele ja lähtuda võimalikult positiivsetest näidetest.

5. Seksuaalkasvatuse vormid.

1. Individuaalne vestlus.

Individuaalne vestlus võimaldab õpilase isikupära maksimaalselt arvestada, anda nõu ja abi just konkreetses olukorras. Kasutatakse ka sel juhul, kui ei ole tarvis kogu klassiga vastavat küsimust käsitleda või tuleb kõnelda diskreetsetest probleemidest.

2. Kõnelus rühmaga.

Eraldi tuleb läbi viia vestlused poiste ja tütarlaste seksuaalhügieeni puudutavates küsimustes. Eetilisi probleeme käsitlevad vestlused (abieluks ettevalmistamine, vastutus perekonna eest, isa ja ema funktsioonidest), eriti XI klassis, on õigem läbi viia poiste ja tütarlastega üheskoos.

3. Loeng või loengute seeria.

Ei loeng ega loengute seeria ole universaalne ega am-mendav tee seksuaalseks kasvatuses. Kui loengupidaja klas-si ei tunne, siis ei teki vajalikku kontakti ja just kasva-tuslikud eesmärgid jäävad poolikult realiseerimatuks. E.Paul väidab: "Meie tuleme oma loengutega noorte juurde tavaliselt liiga hilja, siis kui eelneva kasvatus tulemused on juba välja kujunenud ja kui noorte tungide alusel tekkinud emot-sionaalne hoiak tekitab barjääri nende intellektuaalsele tun-netusele." Täiesti ebaotstarbekas on suunata loengule erine-vate vanuseastmete (näit. V-XI klassi) õpilased.

4. Vastava sisuga filmide vaatamine.

Uurimused osutavad sellele, et õpilased eelistavad õp-pefilmi mängufilmile seksuaalses kasvatuses. Film võib olla aluseks, lähtepunktiks järgnevale vestlusele. Vabariiklikus Õpetajate Täiendusinstituudis on olemas filmid: a) lasteva-nematele, b) õpilastele (XI klassile). Filmid on järgmised:

1. Genitaalide anatoomia ja füsioloogia.
2. Soo jätkamine.
3. Sünnieelne areng ja sünnitus.

Lastevanematele: 1. "Kas Sa kõneled sellest oma lapsega?"

2. "Kuna ma enam laps ei ole", 3. "Partner".

5. Vastavate näituste külastamine.

Tervishoiuasutuste kaasabil tuleksid kõne alla eriti tütarlastele näitused lapse arengust ja sünnist, väikelap-se tervishoiust jt.

6. Töö kirjandusega.

Seksuaalprobleeme käsitleval kirjandusel on oma eeli-sed võrreldes materjali pakkumisega õpilastele muul teel. Nimelt ei kutsu kirjandus ka väga tundlikus lugejas esile emotsionaalset pidurdust. Õpilastel on võimalik lugeda

H. Kadastiku "Vestlusi noorukitega", J. Hynie "Noorukist meheks", P. Peteri, N. Sebex' ja J. Hynie "Tütarlapsest naiseks", H. Kurmi "Sinule, tütarlaps".

Lastevanemaile on kättesaadavad: H. Grasseli "Miks kurejutud", H. Kurmi "Üks tõsine jutt lastevanematega", M. Klimova-Fügenerova "Kuidas me vastame lapse küsimustele".

Seksuaalkasvatus on kasvatus üks koostisosi. Seetõttu ei tohi neist küsimustest vaikida ega valehäbi mõjul mööda minna ka poolikut tõtt rääkides, kui me tahame noori igakülgselt eluks ette valmistada. On ju armastus ja intiimelu küsimused inimestevahelistes suhetes kõige komplikseeritumad. Seda mitte mõista või ignoreerida tähendaks liiga palju kaalule panna, sest sotsialism ja kommunism, see on eelkõige inimestele, aga inimesed kujunevad perekonnast, abielust.

KOOLI JA HARIDUSELU JUHTIMINE.

V. Haamer, A. Nurk.

Meie sirguva põlvkonna õpetamise ja kasvatamise tase sõltub eeskätt meie haridussüsteemi põhilüli - üldharidusliku kooli tööst, seal töötavatest õpetajatest ja teenindavast personalist ning kooli materiaalsest baasist. Kuid palju oleneb üldharidusliku kooli töös ka kooli direktorist kui koolitöö organiseerijast ja kollektiivi juhust ning koolide juhtimisest haridusorganite poolt.¹

Hariduselu ja kooli juhtimine on keeruline tegevus. Selle ülesandeid, organisatsiooni ja meetodeid uurivat pedagoogika haru nimetatakse koolikorralduse teooriaks.

Nõukogude koolikorralduse teooria allikateks on:

1) partei ja valitsuse määrused, mis käsitlevad hariduselu ja koolide tööd, 2) nõukogude seadusandlus, 3) koolide juhtimise kogemused meil ja välismaal, 4) teiste teaduste (juhtimisteaduse, psühholoogia jmt.) järeldused ja soovitusel. Tema metodoloogiliseks aluseks on marksism-leninismi õpetus kommunistliku kasvatuse eesmärkidest ja ülesannetest ning V.I. Lenini õpetus Nõukogude riigi juhtimisest.

¹ Eesti NSV administratiivjaotusest lähtudes kuuluvad haridusorganite koosseisu rajooni- ja linnanõukogude täitevkomiteede haridusosakonnad, Eesti NSV Haridusministeerium, NSV Liidu Haridusministeerium.

Koolikorralduse põhialuste tutvustamise eesmärgiks koolis tööd alustavatele noortele õpetajatele on õpetada neid õigesti mõistma kooli juhtkonna ja haridusorganite tegevuse ülesandeid, organisatsiooni ja juhtimise peamisi meetodeid ning nende õigusi ja kohustusi.

1. Hariduselu ja koolide juhtimise üldised printsiibid.

Kogu riigi, sealhulgas ka haridusorganite süsteem meie maal on rajatud järgmistele riigijuhtimise printsiipidele:

1. Kõigi riigi-, sealhulgas ka haridusorganite suunavaks ja juhtivaks jõuks on Nõukogude Liidu Kommunistlik Partei. Ta suunab ja juhib riigiorganite, aga samuti ka haridusorganite tegevust sellega, et formuleerides NSV Liidu sise- ja välispoliitika eesmärgid, püstitab riigiorganitele ülesanded ja määrab kindlaks nende tegevussuunad, valib ja paigutab kaadrit ning hoolitseb selle ideelis-poliitilise kasvatus eest, teostab parteilist kontrolli riigi- ja haridusorganite, ka koolide töö üle.

2. Riigi-, sealhulgas ka haridusorganite juhtimisest meie maal võtavad aktiivselt osa rahvamassid. Nende osavõtt seisneb riigivõimuorganite moodustamises valimiste teel, küsimuste arutamises ja otsustamises valitud riigiorganite, mitmesuguste komisjonide moodustamises riigiorganite juurde jne.

Haridusorganite ja koolide juhtimisest võtavad meil osa töötajad mitmesugustes nõukogudes (näit. haridusnõukogu, õppenõukogu) ja komiteedes (näit. lastevanemate komiteed koolide ja majavalitsuste juures) kaasatöötamise kaudu.

Peale eespool toodu korraldavad riigi- ja haridusorganid ning koolid mitmesuguseid töötajate, õpetajate ja lastevanemate kokkutulekuid, nõupidamisi, koosolekuid, kongresse, et kuulata töötajate ettepanekuid ja arvamusi arutatavates küsimustes.

3. Rahvused on riigi- ja samuti haridusorganite juhtimisel võrdõiguslikud. See fakt on meil üldtuntud ja seepärast ei vaja lähemat selgitamist.

4. Kogu riigi-, sealhulgas ka haridusorganite süsteem on meil rajatud demokraatliku tsentralismi põhimõttele.

See väljendub eelkõige haridusorganite ühtses süsteemis, kusjuures alamalseisvad haridusorganid alluvad kõrgemalseisvate organite juhtimisele ja kontrollile. Kõik haridusorganid peale kõrgeima, s. o. NSV Liidu Haridusministeeriumi, on kahekordses alluvuses (näit. Eesti NSV Haridusministeerium allub nii Eesti NSV Ministrite Nõukogule kui ka NSV Liidu Haridusministeeriumile).

Hariduselu, samuti nagu teiste elualade juhtimine toimub meil ainujuhtimise põhimõttel. Kõik juhid kannavad isiklikku vastutust oma tööõigus. V.I. Lenin õpetas, et ainujuhtimine kindlustab inimeste võimete kõige parema ärakasutamise ja töö reaalse kontrollimise. Samal ajal on ainujuhtimine orgaaniliselt seotud kollektiivse juhtimisega. Sel eesmärgil tegutsevad haridusministeeriumides kolleegiumid, haridusosakondade juures haridusnõukogud, koolides õppenõukogud. Ainujuhtimine eeldab oma ala head tundmist, konkreetset ja asjalikkust. V. I. Lenin nimetab tõeliseks juhiks ainult seda "... kes saavutab kas või kõige väiksema, kuid praktiliselt toimuva paranemise töö sisus ...".

5. Kõigi riigi-, sealhulgas ka haridusorganite töö aluseks on riiklik plaan ja arvestus. Aastateks koostatud rahvamajanduse arendamise perspektiivplaanid ja nende alusel koostatud rahvamajanduse arendamise aastaplaanid on aluseks haridusasutuste väljaarendamisele ja haridusasutuste eelarvete koostamisele. Neil on seaduslik jõud.

Plaanipärasus töös on tihedalt seotud ettenägelikkusega. Koostades plaane peab juhtija kindlaks määrama ka üritused, mis kindlustavad perspektiivplaanide elluviimise kõige kvaliteetsemalt, kõige väiksema jõukuluga ja kõige kiiremini.

Tehtud töö kohta tuleb pidada täpset arvestust. Andmed peavad laekuma statistika- ja kõrgemalseisvatele organitele.

6. Kõik riigi-, sealhulgas ka haridusorganid peavad tagama range kinnipidamise seadustest - sotsialistliku seaduslikkuse.

Meie partei ja valitsuse viimaste aastate koolielu-alased otsused ja direktiivid on kokku võetud NSV Liidu Ministrite Nõukogu 8. septembri 1970. a. määrusega nr. 749 ja heaks kiidetud üldharidusliku keskkooli põhimääruses.¹

Nimetatud põhimäärus on mõeldud eeskätt koolidele ja haridusorganitele, kuid sellest peavad kinni pidama ka kõik ettevõtted, asutused, kolhoosid, sovhoosid, nõukogude organid ja ühiskondlikud organisatsioonid. Koolide ja haridusorganite ülesanne on kindlustada üldharidusliku keskkooli põhimääruse täpne täitmine koolitöös.

2. Haridusorganite struktuur ja ülesanded.

Keskseks haridusorganiks NSV Liidus on NSV Liidu Haridusministeerium. Tema tegevuse aluseks on NSV Liidu Ministrite Nõukogu poolt 7. jaan. 1969 kinnitatud põhimäärus.

Vastavalt põhimäärusele kannab NSV Liidu Haridusministeerium vastutust rahvahariduse süsteemi edasise arendamise ning laste ja noorsoo õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi eest üldhariduslikes koolides ning eelkooli- ja koolivälistes asutustes, samuti pedagoogikateaduse seisukorra ja arengu eest meie maal.

NSV Liidu Haridusministeeriumi peamisteks ülesanneteks on:

a) üldise 8-klassilise koolikohustuse täitmise ja üldisele keskharidusele ülemineku kindlustamine, õpilaste varustamine kindlate teadmistega teaduse alustest, kõrge kommunistliku teaduslikkuse kujundamine, nende kõlbeline, füü-

¹ Põhimääruse tekst on esitatud ka käesolevas kogumikus.

siline ja esteetiline kasvatamine, noorsoo ettevalmistamine eluks, tööks ja teadlikuks elukutse valikuks;

b) haridussüsteemi täiustamine ja arendamine, üldhariduslike koolide, eelkooliasutuste ja kooliväliste asutuste võrgu ning laste ühiskondliku kasvatuse võimaluste arendamine;

c) üldise polütehnilise keskhariduse sisu kindlaksmääramine;

d) õppeplaanide ja -programmide täiustamine ning nende baasil stabiilsete õpikute väljaandmine, liidulis-vabariiklike ministeeriumide abistamine koolide, eelkooli- ja kooliväliste lasteasutuste õppe-metoodilise juhtimise parandamisel;

e) õpetajate, kasvatajate ja teaduslik-pedagoogilise kaadri ettevalmistamine ning õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise süsteemi organiseerimine ja täiustamine;

f) pedagoogikateaduse arendamine kogu maal, aga samuti teaduse saavutuste juurutamine koolide praktikas ja teistes haridusasutustes;

g) riikliku plaani ülesannete täitmine ja range riikliku distsipliini tagamine kogu haridussüsteemis;

h) koolide, eelkooli- ja kooliväliste lasteasutuste ning teiste HM-ile alluvate asutuste varustamine sisustuse ja õppemetoodiliste käsiraamatutega, mis vastaksid õppeprotsessi nõuetele ning kaasaja teaduse ja tehnika saavutustele;

i) töö ja juhtimise teadusliku organiseerimise juurutamine, haridusministeeriumi süsteemi asutuste ja organisatsioonide kindlustamine kvalifitseeritud kaadriga;

j) õpetajate ja teiste haridusministeeriumi süsteemi kuuluvate töötajate elamis- ja olmetingimuste parandamine.

NSV Liidu Haridusministeerium realiseerib eespool loetletud ülesanded reeglina liidulis-vabariiklike hari-

dusministeeriumide ja temale vahetult alluvate asutuste kaudu, koordineerides nende tegevust õppe- ja kasvatustöö ja meetoodilise töö alal ning töötades välja üritusi laste ja noorsoo õpetamise ja kasvatamise taseme tõstmiseks koollides ja lasteasutustes.

NSV Liidu Haridusministeerium juhindub oma tegevuses NSV Liidu seadustest ja seadlustest, NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrustest ja korraldustest ning teistest normatiivaktidest. Sealjuures üldistab ta ka seaduste rakendamise praktikat ja töötab välja ettepanekud seaduste täiusdamiseks hariduse alal.

NSV Liidu Haridusministeeriumi juhib NSV Liidu Ülemnõukogu poolt kinnitatud minister. Ministri asetäitjad määrab ametisse NSV Liidu Ministrite Nõukogu.

Ministeeriumi ees seisvate ülesannete realiseerimise ja kogu ministeeriumi töö eest kannab minister isiklikku vastutust. Et kindlustada eespool loetletud ülesannete realiseerimine, annab minister NSV Liidu seaduste ja määruste ning ministeeriumi põhimääruse alusel välja k ä s k i r j u j a j u h e n d e i d ning kontrollib nende täitmist. NSV Liidu haridusministri käskkirjad ja juhendid on kohustuslikud kõigile NSV Liidu Haridusministeeriumi süsteemi asutustele ja töötajatele.

Töö parema organiseerimise huvides juhib ministeeriumis igat tähtsamat tööloiku vastav peavalitsus, valitsus või osakond.

Nõuandvaks organiks ministrile on NSV Liidu Ministrite Nõukogu poolt kinnitatud k o l l e e g i u m . See koosneb peale ministri ja tema asetäitjate ministeeriumi juhtivatest töötajatest. Kolleegiumi koosseisu kuulub ka NSV Liidu Pedagoogikateaduste Akadeemia president.

Kolleegium arutab hariduselu põhiküsimusi. Ta vaatab oma istungitel läbi NSV Liidu Ministrite Nõukogule esitatavaid määruste projekte, kuulab ministeeriumi juhtivate töötajate ja allasutuste aruandeid, vaatab läbi praktilise juhtimise ja kontrolli ning kaadri valiku küsimusi. Kollee-

giumi otsused viiakse reeglina ellu ministri käskkirjadega.

Peale kolleegiumi töötab NSV Liidu Haridusministeeriumi juures veel 2 nõuandvat organit. Need on:

1) Üldhariduslike Keskkoolide Nõukogu, kuhu kuuluvad minister ja tema asetäitjad, NSV Liidu Pedagoogikateaduste Akadeemia president ja liiduvabariikide haridusministrid.

2) Teaduslik-Metoodiline Nõukogu, kuhu kuuluvad ministri määramisel silmapaistvad teadlased, kõrgesti kvalifitseeritud spetsialistid, teaduslik-pedagoogiliste jt. organisatsioonide esindajad.

Neist esimene - Üldhariduslike Keskkoolide Nõukogu - arutab kõiki üldhariduslike keskkoolide tööga ja arenguga seotud põhimõttelisi probleeme, teine - teaduslik-metoodiline nõukogu - valmistab ette otsuseid õppeprogrammide, õpikute, õppematerjalide ja metoodiliste materjalide kohta ning töötab välja soovitusi pedagoogikateaduste saavutuste ja koolitöö kogemuste kasutamiseks.

Liiduvabariikides juhivad haridusala nende vabariikide haridusministeeriumid kohalike haridusorganite kaudu.

Eesti NSV Haridusministeerium töötab samuti põhimääruse alusel, mis on välja töötatud, lähtudes NSV Liidu HM-i põhimäärusest ja kinnitatud Eesti NSV Ministrite Nõukogu poolt 16. sept. 1969.a.

Eesti NSV Haridusministeeriumi põhimäärus näeb ette põhiliselt samade funktsioonide täitmise vabariigis, nagu teeb seda NSV Liidu Haridusministeerium kogu NSV Liidu ulatuses. Kuid on ka mõningaid erinevusi. Nii näiteks ei ole Eesti NSV Haridusministeeriumi juures üldhariduslike keskkoolide nõukogu ega teaduslik-metoodilist nõukogu. Selle asemel on aga rida ainekomisjone, mis selgitavad ainete õpetamise olukorda ja teevad haridusministeeriumile ettepanekuid vastavate ainete õpetamise parandamiseks. Eesti NSV Haridusministeeriumil on õigus õppeplaanide ja -programme täiustada ainult tüüpõppeplaanide ja -programmide alusel, ja mõned teised erinevused.

Linnades ja rajoonides juhivad hariduselu kohalikud töörahva saadikute nõukogud ja nende täitevkomiteed kohalike haridusorganite - h a r i d u s o s a k o n d a d e kaudu.

Haridusosakonnad on kahekordses alluvuses. Nad alluvad kohalikule linna- või rajooninõukogule ja selle täitevkomiteele ning Eesti NSV Haridusministeeriumile.

Vastava linna või rajooni täitevkomitee haridusosakond koosneb juhatajast, 1 - 2 juhataja asetäitjast, koolide inspektoritest ja tehnilistest töötajatest. Nendeks on raamatupidajad, koolide varustamisega tegelevad töötajad, sekretär.

Haridusosakond juhib vahetult koole ja teisi õppe- ja kasvatusasutusi, mis asuvad vastava linna või rajooni territooriumil.

Tema põhiülesandeks on koolide töö pidev kontrollimine, suunamine ja juhendamine õppe- ja kasvatus töö kvaliteedi tõstmise eesmärgil. Seda teostatakse i n s p e k t e e r i m i s e kaudu.

Haridusosakonna teiseks tähtsaks ülesandeks on pedagoogilise kaadri valik, paigutamine ja kasvatamine. Haridusosakond peab leidma tema alluvuses olevatele õppe- ja kasvatusasutustele kaadri, paigutama selle vastavalt kooli õppe- ja kasvatus töö huvidele ning organiseerima tema erialase ja ideelis-poliitilise kvalifikatsiooni tõstmist.

Haridusosakonna juhataja määrab ametisse ja vallandab peamise osa pedagoogilisest kaadrist (välja arvatud internaatkoolide kaader). Vanempioneerijuhtide ametisse määramine kooskõlastatakse ELKNÜ linna- või rajoonikomiteega.

Seepärast peab õpetajaks või kasvatajaks saada soovija pöörduma avaldusega haridusosakonna juhataja poole. Sealjuures noori spetsialiste, kes äsja on lõpetanud ettevalmistava asutuse, on haridusosakonnal õigus tööle võtta ainult ministeeriumi vastava töölesuunamise tõendi alusel.

Loetletud kahe põhilisema ülesande kõrval peab HO tegelema vastava linna või rajooni territooriumil ka paljude teiste küsimustega nagu rajooni/linna/ rahvamajandusplaani ja eelarve projektide koostamine ning nende täitmise kindlustamine ja täitmise üle kontrolli teostamine, statistilise aruandluse teostamine, alaealiste üle eestkoste ja hoolduse organiseerimine, nende patroneerimise ja lapsendamise vormistamine, koolimajade ja lasteasutuste uueks õppeaastaks ettevalmistamise juhtimine, pedagoogilise propaganda organiseerimine lastevanemate hulgas jm.

Ainujuhtimise seostamine kollektiivse juhtimisega on saavutatud haridusnõukogu kaudu. See on HO juhataja juures asuv nõuandev organ. Ta põhiülesandeks on abi osutamine haridusosakonnale haridusalastes küsimustes.

1 - 2 korda aastas korraldab haridusosakond õpetajate nõupidamisi (harilikult augustis ja jaanuaris), kus analüüsitakse seniseid töösaavutusi ja esitatakse õpetajatele uusi ülesandeid. Sel teel levitatakse ka paremate koolide ja õpetajate töökogemusi.

3. Kooli juhtkonna ülesanded.

Kooli juhib direktor. Üldharidusliku keskkooli direktor määratakse ametisse Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt linna või rajooni haridusosakonna ettepanekul, 8-kl. koolide ja algkoolide direktorid linna või rajooni haridusosakonna poolt parimate, organiseerimisvõimete ja õpetajate hulgast, kellel on kõrgem pedagoogiline haridus ja vähemalt kolmeaastane pedagoogilise töö staaž. Algkoolide direktoritel on nõutav pedagoogiline keskharidus.

Direktor tagab pedagoogilise kaadri õige paigutuse ja kooli õpilaskoosseisu komplekteerimise, võtab tarvitusele abinõud kooli tööks vajalike materiaalsete tingimuste loomiseks, vastutab kasvatustöö organiseerimise, õpilaste üldharidusliku ja polütehnilise ettevalmistuse, õppeplaani ja õppeprogrammide täitmise ning töökaitse ja ohutustehnika eeskirjadest kinnipidamise eest: juhib õpetajate kollek-

tiivivi, õpetajate kvalifikatsiooni tõstmist; suunab õpilaskollektiivi ja -organisatsioonide tegevust, rakendab mõjutusvahendeid töödistsipliini rikkujate suhtes; esitab koos kooli ühiskondlike organisatsioonidega kooli töötajaid au-
tasustamiseks jne.

Direktor juhib kooli ainujuhtimise ja kollegiaalsuse ühendamise alusel, toetudes õppenõukogule, partei-, komso-
moli- ja ametiühinguorganisatsioonile; organiseerib las-
tevanemate abi koolile; tõmbab õppe- ja kasvatustöösse kaa-
sa ühiskondlikke organisatsioone kolhoosidest, sovhoosi-
dest ja šeflusettevõtetest.

D i r e k t o r i a s e t ä i t j a õ p p e t ö ö
a l a l (õppealajuhataja) määratakse ametisse linna või
rajooni haridusosakonna poolt õpetajate hulgast, kellel on
kõrgem pedagoogiline haridus ning kes on näidanud end hea
organisaatorina ja metoodikuna ning kellel on vähemalt 3
aastat pedagoogilise töö staaži.

Direktori asetäitja vastutab kooli õppe- ja kasvatus-
töö ning metoodilise töö organiseerimise ja olukorra ning
õpetajate ja klassijuhatajate töö eest; teostab koos koo-
li direktoriga koolisisest kontrolli ja koostab kooli tun-
niplaani ning aruanded õppe-kasvatustöö olukorra kohta.

K l a s s i - j a k o o l i v ä l i s e k a s -
v a t u s e o r g a n i s a a t o r i määrab linna
või rajooni haridusosakond ametisse samadel alustel kui
direktori asetäitja õppealal kõrgema pedagoogilise hari-
dusega isikute hulgast, kellel on vajalikke organisaator-
likke võimeid. Klassi- ja koolivälise kasvatuse organisa-
tor organiseerib kogu kooli klassivälist tööd: juhendab
pioneer- ja komsomoliorganisatsiooni, koolis töötavaid
teisi õpilaskollektiive, aineringe jne., suunab õpilasi
osa võtma koolivälistest lasteasutustest, organiseerib
koolisiseseid õpilaste isetegevuse konkursse, ülevaatu-
si jne.

Kooli d i r e k t o r i a b i m a j a n d u s -
a l a l (majandusjuhataja) määrab ametisse kooli direk-
tor; ta vastutab kooli majanduse seisukorra, õppe- ja ma-

jandusinventariga varustamise, vara säilitamise, koolihoonete normaalse kasutamise ning vajaliku sanitaar- ja tuletõutuse seisukorra eest.

Vanempioneerijuhi määrab ametisse linna või rajooni haridusosakond kooskõlastatult komsomoli linna- või rajoonikomiteega kommunistlike noorte või kommunistide hulgast, kes on vähemalt 18-aastased ja kellel on vähemalt keskharidus (soovitav pioneerijuhi eriala lõpetanu) ning kutsumus lastega töötamiseks. Vanempioneerijuht töötab ÜLKNÜ Keskkomitee poolt kinnitatud V.I.Lenini nimelise Pioneerorganisatsiooni vanempioneerijuhi põhmääruse alusel.

Kooli juhtkonna tähtsateks abilisteks õppe- ja kasvatusloos on klassijuhatajad.

Klassijuhatajad määrab kooli direktor sama klassi õpetajate hulgast. Klassijuhataja kohustuseks on: klassi üldine pedagoogiline juhtimine, õpilaste liitmine sõbraliku töövõimeliseks ja distsiplineeritud kollektiiviks; õpilaste individuaalsete iseärasuste tundmaõppimine; nende aktiivsuse, iseseisvuse, õppetöösse kohusetundliku suhtumise ning tööarmastuse arendamine, nende positiivsete individuaalsete võimete ja huvide kujunemisele kaasaaitamine; abi osutamine õppetöö ning õpilaste ühiskondlikult kasuliku töö ratsionaalseks organiseerimiseks.

Nende kohustuste täitmisel toetub klassijuhataja pioneer- või komsomoliorganisatsioonile, peab sidet õpetajate, lastevanemate ja ühiskondlike organisatsioonide ning asutustega, kus töötavad tema klassi lastevanemad.

Kõik eelloetletud ametiisikud on ühel või teisel määral seotud kooli juhtimisega vastavalt oma tegevussfäärile. Kooli juhtkonna kitsamas mõttes moodustavad kooli direktor, tema asetäitjad õppealal, klassi- ja koolivälise kasvatusorganisatsioon, vanempioneerijuht (keskkoolis), parteiorganisatsiooni sekretär ja kooli a/ü komitee esimees. Kooli juhtkonna nõupidamistel lahendatakse kõiki kooliellu puutuvaid jooksvaid küsimusi, kuna õppe- ja kas-

vatustöö põhiküsimusi arutatakse õ p p e n õ u k o g u
koosolekutel, parteialgorganisatsiooni lahtistel (nõupi-
damistel) koosolekutel või kooli a/ü töötajate nõupidamis-
tel.

4. Kooli töö planeerimine ja aruandlus.

Õppe- ja kasvatustöö koolis toimub kindla plaani alu-
sel, milleks on õppeaastaks koostatud ja õppenõukogus kin-
nitatud kooli ü l d t ö ö p l a a n . Uue õppeaasta töö-
plaani projekti koostamine algab varakult enne eelneva õp-
peaasta lõppu. Selleks jagab kooli direktor tavaliselt vii-
masel õppeveerandil ülesanded kooli juhtivate töötajate ja
ühiskondlike organisatsioonide vahel. Vastavad isikud töö-
tavad välja tööplaani projekti oma tööloigu kohta. Need
kooskõlastab kooli direksioon. Valminud projekt esita-
takse õppenõukogule arutamiseks ja kinnitamiseks tavalis-
elt augustikuu lõpul koosolekul, kus analüüsitakse eelmi-
se õppeaasta töötulemusi ja määratakse kindlaks uue õppe-
aasta põhiülesanded. Kinnitamise järele õppenõukogus muu-
tub kooli üldtööplaani tegevuse aluseks kogu kooli kollek-
tiivile õppe- ja kasvatustöö organiseerimisel.

Kooli üldtööplaani koostamisel on aluseks Eesti NSV
Haridusministeeriumi poolt soovitatud tööplaani skeem.

On endastmõistetav, et kõikide koolide üldtööplaanid
ei saa olla täpselt sarnased. Tööplaani tuleb koostada vas-
tavaliselt kooli konkreetsetele vajadustele ja tingimustele,
kuid see olgu ülevaatlilik, konkreetne ning haaraku võimalis-
tult kõiki koolitöö eri tahke.

Tööplaani sisaldab põhiliselt järgmised põhilõigud:

- I. Sissejuhatus.
- II. Koolikohustuse täitmine.
- III. Õppe- ja kasvatustöö planeerimine, juhtimine ning
kontrollimine.
- IV. Õpetajate tegevus.
- V. Õpilaste kommunistlik kasvatustöö.

- VI. Töö lastevanematega ja pedagoogiline propaganda.
VII. Organisatsioonilis-majanduslik ja tervishoiualane töö.

Kooli üldtööplaani juurde kuulub kooli juhtimise skeem, mida paljudes koolides on hakatud viimastel aastatel kasutama.

Teise tähtsa lõigu kooli õppe- ja kasvatustöö planeerimisel moodustavad klassijuhatajate tööplaanid.

Klassijuhatajate töö aluseks on klassijuhatajate põhimäärus (Eesti NSV Haridusministeeriumi "Käskkirjad ja juhendid" nr. 9 1961) ja k l a s s i j u h a t a j a t ö ö - p l a a n .

Klassijuhataja koostab kooskõlastatult pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooniga igaks õppeveerandiks või poolaastaks tööplaani, milles nähakse ette konkreetsed kasvatuslikud üritused klassiga, lähtudes kooli üldtööplaanist ja klassi ees seisvatest aktuaalsetest ülesannetest. Klassijuhataja tööplaani kinnitab kooli direktor või direktori aseäitja.

Klassijuhataja tööplaani algab klassi üldisloomustusega, millele järgnevad klassile seatud konkreetsed kasvatusülesanded. Edasi tuleb ürituste plaan, mis tavaliselt antakse tabelikujuulisena alljärgnevate lahtritega: 1. aeg (tavaliselt töönaädal), 2. klassijuhatajatundide temaatika, 3. töö klassi aktiiviga, 4. töö pioneeridega, 5. klassivälised üritused, 6. koostöö aineõpetajatega, 7. töö lastevanematega, 8. individuaalne töö õpilastega (eriti rasketikasvatatavatega).

Kolmanda lõigu töö planeerimisel moodustavad a i - n e õ p e t a j a t e t ö ö p l a a n i d . Aineõpetajad koostavad õppeveerandi peale ainetööplaani täies vastavuses kehtivate õppeprogrammidega. Ainetööplaanide koostamisel on soovitatav kasutada temaatilise planeerimise põhimõtet. Sellises tööplaanis nähakse ette teemad koos ajalise jaotusega, võimalikult ka teema kasvatuslik eesmärk, saa-

tematerjal (kaasa arvatud tehnilised õppevahendid), kontrolltööd, kordamine.

Ainetööplaanid vaatab üle tavaliselt kooli direktori asetäitja õppealal ja teeb vastava märkuse kinnitamise kohta.

Õppe- ja kasvatustöö planeerimise kõrval on kooli juhtkonna vastutusrikkaks ülesandeks a r u a n d l u s .

Peatume siinkohal põhiliselt kõige tähtsamal ja nimelt statistilisel aruandlusel. Õppeaasta algul esitab kool haridusosakonnale ja haridusministeeriumile (osakonna kaudu) õppeaasta alguse aruande koos õpetajate nimekirjaga. Sellele järgneb 1. oktoobril aruanne kooli töötajate kohta. I poolaasta järele esitatakse aruanne õppeedukuse kohta klasside ja õppeainete lõikes ja õppeaasta lõpul lõpuaruanne.

Peale nende esitavad koolid väiksemaid jooksvaid aruandeid vastavalt haridusministeeriumi või haridusosakonna nõudmisele, nagu õppeveerandite õppeedukuse aruanded, sõnaline aruanne õppe- ja kasvatustöö tulemustest õppeaasta lõpul jne.

5. Õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise vormid ja meetodid.

Õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise teed ja vormid on antud kooli metoodilise töö põhimääruses, mille on kinnitanud Eesti NSV haridusminister 26. jaanuaril 1962.a. ("Käskkirjad ja juhendid" nr. 1. 1962).

Põhimääruses öeldakse, et metoodiline töö on õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise peamiseks mooduseks. Metoodilise töö eesmärgiks on õpetajate ideelis-poliitilise ja teaduslik-teoreetilise ettevalmistuse ning pedagoogilise meisterlikkuse pidev kasv. Metoodilise töö põhiülesandeks on kaasa aidata NLKP programmi, seaduse "Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ja haridussüsteemi edasiarendamisest Eesti NSV-s", NLKP XXIV kongressi otsuse üldisele keskharidusele üleminekust elluviimisele. Edasi on metoodilise töö põhiülesan-

deks õpetajate ideelis-poliitiliste teadmiste taseme süstemaatiline tõstmine, õpetajate teadmiste täiendamine pedagoogikas, psühholoogias, oma aine metoodikas, õpetajate silmaringi laiendamine rahvamajanduse valdkonnas, õpetajate tutvustamine teaduse uusimate saavutustega, õpetajate kaasatõmbamine iseseisvale teaduslikule tööle, eriti pedagoogikateaduste alal.

Osavõtt kvalifikatsiooni tõstmisest, sealhulgas ka metoodilisest tööst, on kohustuslik igale õpetajale ja kasvatajale.

Metoodiline töö toimub i n d i v i d u a a l s e s ja k o l l e k t i i v s e s vormis, kusjuures mõlemad vormid täiendavad orgaaniliselt teineteist.

Enesetäiendamise põhivormiks on individuaalne õppimine, mis eelkõige seisneb süstemaatilises töös poliitilise, pedagoogilise ja metoodilise kirjandusega. Individuaalne töö toimub plaani alusel, mille iga pedagoog ise koostab, arvestades kvalifikatsiooni tõstmise vajadust, oma huve ja kalduvusi. Kollektiivne metoodiline töö jaguneb koolisiseseks ja kooliväliseks tööks.

K o o l i s i s e s e m e t o o d i l i s e t ö ö o r g a n i t e k s o n õ p p e n õ u k o g u ja m e t o o d i l i s e d k o m i s j o n i d . Õppenõukogus arutatakse metoodilis-organisatoorseid ja ülekoolilisi kasvatusalaseid küsimusi ning didaktilisi probleeme, metoodilistes komisjonides - metoodikaküsimusi . Metoodilised komisjonid luuakse õppenõukogu otsusel sama aine või sugulusainete õpetajatest. Metoodiline komisjon tuleb kokku 1 - 2 korda õppeveerandis. Komisjon koostab õppeaastaks tööplaani, kus nähakse ette metoodilise enesetäiendamise vormid - ettekanded, lahtised tunnid uute töövõtete tutvustamiseks, töökogemuste vahetamine jne. Metoodilist komisjoni juhib üks õpetajatest; metoodilise töö üldjuhtimine koolis aga kuulub direktori asetäitjale õppealal.

Õpetajate metoodiliseks abistamiseks organiseeritakse

koolide juures metoodilised kabinetid või nurgad, kuhu koondatakse õpetajatele vajalikud metoodilised, didaktilised ja muud õppe- ja kasvatustööks vajalikud materjalid.

Koolivälise metoodilise töö organisatsioonideks on ülelinnalsed või -rajoonilised sektsioonid või koolidevahelised metoodilised ringid (peamiselt maarajoonides). Sektsioonidesse kuuluvad õpetajad vastavalt õpetatavale ainele. Sektsioonid töötavad linna või rajooni metoodilise kabineti juures viimase üldjuhtimisel. Sektsioonid ja koolidevahelised metoodilised ringid korraldavad õppeveerandis tavaliselt ühe kokkutuleku, kus tegeldakse oma eriala metoodika küsimustega, vahetatakse vastastikku töökogemusi, korraldatakse lahtisi tunde uuemate töövõtete tundmaõppimiseks jne. Mõnedes linnades, näit. Tartus, on õpetajate ideoloogiline enesetäiendamine üle kantud sektsioonidesse ja tihedalt seotud metoodilise enesetäiendamisega. Selle tõttu lisandub tavalistele kokkutulekutele 5 - 6 kokkutulekut õppeaasta jooksul.

Õpetajate kvalifikatsiooni tõstmist kontrollib haridusosakond.

Metoodilise töö üldjuhendajaks meie vabariigis on Eesti NSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut. Viimane korraldab õpetajatele seminare ja täienduskursusi, viimaseid põhiliselt suvevaheajal. Kursustel tutvustatakse õpetajaid uuemate pedagoogiliste ja metoodiliste küsimustega, uute programmide rakendamisega ja uuemate metoodiliste töövõtetega.

Alates 1969. aastast peavad kõik õpetajad iga viie aasta järele osa võtma kvalifikatsiooni tõstmise kursustest ja sooritama sellekohased arvestused.

6. Koolisisese kontrolli ülesanded ja meetodid.

Koolisisest kontrolli teostavad kooli direktor ja tema asetäitjad õppealal, vajaduse korral ka kooli ühiskondlike organisatsioonide esindajad. Koolisisese kontrolli aluseks on Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse poolt 13. märtsil 1967. a. antud juhend ("Käskkirjad ja juhendid" nr. 3. 1967).

Koolisisese kontrolli süsteem, kalenderplaan ja kontrolli tulemuste analüüsimine nähakse ette juba kooli üldplaanis.

Kontrolli eesmärgiks on saada ülevaadet õppe- ja kasvatustöö olukorrast üksikutes klassides või õppeainetes, eriti aga esinevatest kitsaskohtadest, et leida abinõusid nende kõrvaldamiseks; tutvumine õpetajate töösüsteemi ja töö tulemustega, informatsiooni saamine õpilaste teadmiste ja nende kasvatamise tasemest; õpetajate stimuleerimine aktiivsemale ja loovamale tööle.

Kontroll peab olema süstemaatiline ja haarama teatud ajavahemikul kõiki koolitöö lõike ja õpetajaid; kontroll peab taotlema objektiivse pildi saamist tegelikust olukorrast, kontrollitavast isikust või kollektiivist ja tema tööst; kontrollimisel tuleb õpetajatele läheneda diferentseeritult, nende individuaalseid iseärasusi arvestades; kontrollimine tuleb seostada õpetaja abistamisega. Selle tõttu tuleb kontrollimiseks valmistuda hoolikalt, sest ainult siis annab see kooli direktsioonile objektiivse pildi olukorrast ja toob tulu kontrollitavale. Vähe tulu on süsteemitust ja juhuslikust kontrollist.

Põhilisteks kontrolli meetoditeks on õppetunni jälgimine, vestlus õpetajaga, klassi õppetöö päeviku, õpilaspäevikute ja õpilaste vihikute kontrollimine ning analüüsimine; õpilaste teadmiste kontrollimine kontrollitööde kaudu.

Õppetunde külastab kooli direktsioon temaatiliselt,

olgu see siis uute õpetajate tööga tutvumine, teatava õppeaine õpetamise olukorra jälgimine (tavaliselt koos kontrollitööga), õppe- ja kasvatustöö olukorra, eriti õpilaste töösse suhtumise jälgimine üksikutes klassides vms. Tavaliselt jälgitakse siis vastavat õpetajat või vastavat tööloiku süsteemikindlalt pikema aja jooksul, mille järele kontrollitulemusi analüüsitakse direktsiooni laiendatud nõupidamisel või õppenõukogus. Ei ole esitatud nõudmist, mitu tundi direktsiooni liige peab õpetajat külastama, kuid nõudeks on see, et ta põhjalikult peab tundma iga õpetaja töösüsteemi ja töötulemusi.

Tundide jälgimisel peab kontrollija silmas õpetaja ettevalmistust tunniks, üldisi tingimusi tunnis, tunni sisu, tunni metoodikat ja organisatsioonilist vormi, õpetaja isikust ja õpilaste käitumist tunnis, õpilaste teadmiste taset, tunni kasvatuslikku külge, tunni eesmärgi täitmist.

Tunni külastamisele (või rea tundide külastamisele) järgneb kuulatud tunni või tundide analüüsimine õpetajaga, vajaduse korral vastavate ettepanekute tegemine õpetajale. Külastamise tulemused vormistatakse õpetaja kontrollkaustikus (viimasel ajal mõnel pool ka perfokaartidel).

Klassijuhatajatundide külastamisel asetatakse pearõhk klassijuhataja kui kasvataja tööle ja klassi kasvatustöö taseme tundmaõppimisele.

Ka kõik teised kontrolli vormid (päevikute kontroll jne.) peavad toimuma süstemaatiliselt.

7. Õppenõukogu töö.

Kooli õppenõukogu töötab Eesti NSV haridusministri käskkirjaga 1. veebruaril 1971. a. kinnitatud õppenõukogu põhimääruse alusel.

Õppenõukogu moodustatakse alatise nõuandva organina igas koolis, kaasa arvatud algkool, kus töötab vähemalt neli pedagoogilist töötajat.

Õppenõukogu eesmärgiks on koondada kogu pedagoogilise

kollektiivi jõud õppe- ja kasvatustöö parandamiseks ning pedagoogika saavutuste ja paremate töökogemuste rakendamiseks koolis.

Õppenõukogu arutab ja otsustab õpilaste üldharidusliku, töö- ja erialase ettevalmistuse ning kasvatuses põhiküsimusi koolis. Ta arutab kooli õppe- ja kasvatustöö plaani projekti, tähtsamaid kooli juhtkonna, ühiskondlike organisatsioonide ja õppenõukogu poolt ülestõstetud küsimusi, kuulab ja arutab kooli direktori ja tema asetäitjate ettekandeid koolitöö olukorrast, üksikute õpetajate, klassijuhatajate ja teiste koolitöötajate aruandeid ning võtab nende kohta vastu otsuseid.

Õppenõukogu püstitab ühtsed pedagoogilised nõuded õpilastele, otsustab õpilaste järgmisse klassi üleviimise ja kooli lõpetamise küsimusi; kinnitab pärast klassijuhatajate ettepanekute ärakuulamist õpilaste käitumishinded; võtab vajaduse puhul vastu otsuse eriti raskeid üleastumisi toimepannud õpilaste koolist väljaheitmiseks. Õppenõukogu kinnitab ka õpilastele kiituskirjade ja kooli lõpetajatele kuldmedali väljaandmise.

Õppenõukogu koosseisu kuuluvad: kooli direktor (esimees), direktori asetäitjad, kõik õpetajad, vanempioneerijuht, raamatukoguhoidja, kooliarst, pikapäevarühma ja internaadi kasvatajad, lastevanemate komitee esimees ja šefide esindajad.

Kooli direktor (tema äraolekul asetäitja) kutsub kokku õppenõukogu ja juhatab selle koosolekuid. Õppenõukogu valib õpetajate hulgast sekretäri kogu õppeaastaks.

Õppenõukogu töötab plaani järgi, mis on ette nähtud kooli üldtööplaanis. Nõukogu koosolekud valmistatakse ette hoolikalt ja tehakse õppenõukogu liikmetele aegsasti teatavaks. Iga õppenõukogus arutatud küsimuse kohta võetakse vastu otsus. Juhul kui kooli direktor ei nõustu õppenõukogu otsusega, paneb ta otsuse elluviimise ajutiselt seisma ning informeerib sellest viivitamata haridusosakonna juhatajat. Viimane on kohustatud viie päeva jooksul küsimuse lahendama.

Kõik küsimused otsustatakse õppenõukogus lihthääleteenamusega, välja arvatud lõpetajate autasustamine medaliga, mil nõutakse õppenõukogu ühehäälselt otsust.

Õppenõukogul on õigus otsuseid vastu võtta, kui koosolekust võtab osa 2/3 nõukogu liikmetest. Kooli direktor kontrollib süstemaatiliselt õppenõukogu otsuste täitmist ja kannab tulemustest ette nõukogu koosolekutel.

7. Kooli põhiline dokumentatsioon.

Eesti NSV üldhariduslike koolide rakendusraamatute ja toimikute sisseseadmise ja asjaajamise juhend on kinnitatud Eesti NSV haridusministri 17. jaanuari 1961. a. käskkirjaga nr. 12.

Igas koolis peetakse järgmisi rakendusraamatuid: õpilasraamat, õppenõukogu protokolliraamat, klassipäevikud, kooli direktori käskkirjade raamat, kooli töötajate isikulise koosseisu raamat, kooli kroonikaraamat, lastevanemate komitee koosolekute protokolliraamat ja kõik kantseleiliseks asjaajamiseks vajalikud rakendusraamatud.

* *
 *

Koolide juhtimise küsimused on käesoleval ajal muutunud tunduvalt aktuaalsemaks, kui nad olid veel mõni aasta tagasi. Seda on tinginud ühelt poolt pidevalt kasvavad nõuded meie sirguva põlvkonna senisest paremaks õpetamiseks ja kasvatamiseks ning elukutse valikuks ettevalmistamiseks. Teiselt poolt muudab koolide juhtimise küsimused aktuaalseks töö ja juhtimise teadusliku organiseerimise põhimõtete juurutamine koolide ja haridusorganite töös. Et eespool loetletud ülesandeid edukalt realiseerida, peab ka iga õpetaja ja kasvataja tundma kooli juhtimise põhiküsimusi ning haridusorganite struktuuri ja ülesandeid.

ÜLDHARIDUSLIKU KESKKOOLI PÕHIMÄÄRUS

Heaks kiidetud NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusega nr. 749
8. septembrist 1970. a.

I OSA

Üldsätted

1. Üldhariduslik keskkool NSV Liidus on ühtne polütehniline töökool.

Kooli ühtsus tagatakse oma aluselt ühtsete õppeplaanide, -programmide ning õppe- ja kasvatus töö organiseerimise printsiipidega. Üldhariduslik, tööalane ja polütehniline ettevalmistus antakse kooli õppeprotsessis ja ühiskondlikult kasuliku töö kaudu.

2. Üldharidusliku keskkooli peaülesanded on:

— anda õpilastele üldine keskhariidus, mis vastab ühiskondliku ja teaduslik-tehnilise progressi praegusaja nõuetele, taotledes õpilastele kindlate teadmiste ja nende iseseisva täiendamise oskuste andmist;

— kujundada noores põlvkonnas välja marksistlik-leninlik maailmavaade, kasvatada õpilastes nõukogude patriotsmi üllaid tundeid — armastust oma kodumaa, rahva ja Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei vastu ning valmisolekut kaitsta oma sotsialistlikku isamaad;

— tagada õpilaste igakülgne harmooniline arenemine, nende esteetiline ja füüsiline kasvatus, nende tervise tugevdamine, töökasvatuse õige korraldus, valmistada õpilasi ette eluks, elukutse teadlikuks valikuks ja ühiskondlikuks tegevuseks.

Kool seob õppe- ja kasvatus töö kommunistliku ülesheitustöö praktikaga ning kasvatada õpilasi kõlbeliselt kommunismiehitaja moraalkoodeksi valmus.

3. Üldhariduslikus koolis õpetatakse kõiki kooliikka jõudnud lapsi. Opetamine koolis on tasuta.

Õpilastele antakse võimalus õppida oma emakeeles. Lastevanematel või neid asendavatel isikutel on õigus valida lastele oma soovi kohaselt õppekeel. Peale selle keele, milles toimub õppetöö, võivad õpilased soovi kohaselt õppida NSV Liidu teise rahva keelt. Mõlemast soost õpilased õpivad koos.

Opetamisel ja kasvatamisel nõukogude koolis puuduvad mis tahes religioossed mõjutused.

4. Eesmärgiga tagada NSV Liidu kodanikele õigus haridusele ja ellu viia kohustusliku kaheksaklassilise hariduse ning üldise keskhariiduse seadus, luuakse kogu maal vajalik koolivõrk. Üldhariduslikud keskkoolid, tootmisõpetusega koolid, teatavaid õppeaineid süvendatult õpetavad koolid, pikapäevakoolid, internaatkoolid, õhtu- (vahetustega) koolid ja kaugõppekoolid töötavatele noortele, koolid kehaliste ja vaimsete puuetega lastele, sanatoorsed koolid, erikoolid).

Üldhariduslike koolide avamise ja sulgemise kord määratakse kindlaks liiduvabariikide ministrite nõukogude poolt. NSV Liidu ministriteeriumidele ja keskasutustele otsustatakse üldhariduslike koolide avamine ja sulgemine toimub nende asutuste otsusega.

5. Olenevalt kohalikest tingimustest avatakse eraldi algkoolid 1.—3. (4.) klassiga, kaheksaklassilised koolid 1.—8. klassiga ja keskkoolid 1.—10. (11.) klassiga, säilitades kõigi üldise keskhariiduse astmete ühtsuse ja järjepidevuse.

Igale koolile kinnitatakse ka oma kooliringkond. Kool võtab tarvitusele abinõud kõigi kooliringkonnas elavate koolikohustuslike laste hõlmamiseks.

6. Üldharidusliku keskkooli õppeaeg on 10 aastat (1.—10. klassini). Nendele koolidele, kus õppetöö ei toimu vene keeles, võib NSV Liidu Ministrite Nõukogu loal kehtestada õppeajaks üksteist aastat.

Õhtu- (vahetustega) ja kaugõppekeskkoolides on õppeaeg kolm aastat (9., 10. ja 11. klass). Rajoonide (linnade) haridusosakondade otsusega võib nendes koolides avada noortele, kellel ei ole kaheksaklassilist haridust, vastavad klassid.

Õppe- ja kasvatustöö organisatsioonilised alused

7. Üldhariduslike keskkoolide õppe- ja kasvatustöö toimub vastavalt õppeplaanides ja -programmides kinnitatud ja ettenähtud korrale.

8. Üldhariduslikes keskkoolides nähakse ette järgmine kohustuslike nädalatundide maksimumarv: 1.—4. klassis — 24 tundi, 5.—8. klassis — 30 tundi ja 9.—10. (11.) klassis — 32 tundi. Vene NFSV rahvuskoolides ja teiste liiduvabariikide kümneklassilistes koolides lubatakse suurendada õppekoormust üle ettenähtud normide kaks kuni kolm tundi nädalas igas klassis.

Üldhariduslike teadmiste ning tööalase ja põlütehnolise ettevalmistuse süvendamiseks, samuti õpilaste mitmekülgsete huvide ja võimete arendamiseks nende endi valikul seatakse koolides ettenähtud korras (alates 7. klassist) sisse fakultatiivsed tunnid.

9. Õppeaasta algab koolides 1. septembril ja lõpeb, eksameid ja praktikat kaasa arvates, 1.—7. klassis 30. mail, 8. klassis — 10. juunil, 9.—10. (11.) klassis — 25. juunil. Liiduvabariikide haridusministeeriumide otsuse kohaselt võib nendes kümneklassilistes koolides, kus õppetöö ei toimu vene keeles, pikendada õppeaastat, kuid mitte rohkem kui ühe nädala võrra.

Õppeaasta jaguneb õppeveeranditeks: esimene — 1. septembrist kuni 4. novembrini, teine — 10. novembrist kuni 29. detsembrini, kolmas — 11. jaanuarist kuni 23. märtsini, neljas — 1. aprillist kuni õppeaasta lõpuni.

Õpilastele on ette nähtud koolivaheajad: sügisel — 5. kuni 9. novembrini, talvel — 30. detsembrist kuni 10. jaanuarini, kevadel — 24. kuni 31. märtsini, suvel — alates õppeaasta lõpust kuni 31. augustini.

Maakoolides võib kohalikest oludest sõltuvalt rajooni töörahva saadikute nõukogu täitevkomitee otsusega kevadise koolivaheaja üle viia mõnele muule ajavahemikule.

10. Üldhariduslike koolide õpilaste arv klassides ei või ületada: 1.—8. klassis — 40 inimest, 9.—10. (11.) klassis — 35 inimest. Kehtestatud korra kohaselt lubatakse klasside jagamist alagruppideks.

Õpilaste arv pikapeavarühmades ning internaatkoolide, õhtu- (vahetustega), kaugõppe- ja sanatoorsete koolide, samuti kehaliste ja vaimsete puuetega laste koolide klassides määratakse kindlaks kehtestatud korra kohaselt.

11. Õpilast õpetatakse ja kasvatatakse õppeprotsessis, klassi- ja koolivälises tegevuses ja ühiskondlikult kasulikus töös. Kooli õppe- ja kasvatustöö organiseerimise põhivorm on õppetund.

Õppe- ja kasvatusprotsessis kasutatakse ulatuslikult õpilaste iseseisva töö, laboratoorsete ja praktiliste tööde ning seminaride vorme, ekskursioone, tööd töökojas, katsenias ja õpilaste tootmisbrigaadis, tootmispraktikat ettevõtetes ja organisatsioonides.

12. Õppetunni pikkus üldhariduslikus koolis on 45 minutit, vaheaeg kahe tunni vahel — 10 minutit, suur vahetund (pärast teist tundi) — 30 minutit; ühe suure vahetunni asemel lubatakse teise ja kolmanda tunni järel 20-minutilised vahetunnid.

Tundide arv ja järjekord määratakse kindlaks tunniplaaniga.

Kodused ülesanded antakse arvestusega, et õpilased suudavad need täita järgmise aja jooksul:

- | | |
|----------------------|---------------------|
| 1. klassis | — kuni 1 tunniga; |
| 2. klassis | — kuni 1,5 tunniga; |
| 3. ja 4. klassis | — kuni 2 tunniga; |
| 5. ja 6. klassis | — kuni 2,5 tunniga; |
| 7. klassis | — kuni 3 tunniga; |
| 8.—10. (11.) klassis | — kuni 4 tunniga. |

13. Õpilaste teadmisi hinnatakse pallidega: 5 (väga hea), 4 (hea), 3 (rahuldav), 2 (puudulik) ja 1 (nõrk). Mõnedes õppeainetes (laulmine, kehaline kasvatus) võib õpilase edasijõudmist hinnata märkusega «arvestatud» või «mittearvestatud».

14. 8. ja 10. (11.) klassis on kohustuslikud lõpueksamid. Vastavalt liiduvabariikide haridusministeeriumide otsusele võidakse 4., 5., 6., 7., 9. (10.) klassis sisse seada üleminekueksamid.

Lõpu- ja üleminekueksamite kord määratakse kindlaks liiduvabariikide haridusministeeriumide poolt.

Üksikjuhtudel võidakse õpilasi haiguse tõttu vabastada ülemineku- ja lõpuksamistest vastavalt NSV Liidu Haridusministeeriumi poolt kindlaks määratud ja NSV Liidu Tervishoiuministeeriumiga kooskõlastatud korrale.

15. Õpilasi, kellel on kõigis ainetes aastahinne «5» (või üksikutes ainetes «arvestatud», vastavalt käesoleva põhimääruse 13. punktile) ja eeskujulik käitumine ning kes võtavad aktiivselt osa kooli ühiskondlikust elust, autasustatakse kiituskirjaga. Kiituskirja vormi ja kirjelduse kinnitab NSV Liidu Haridusministeerium.

Õpilastele, kellel on kuni kaks mitterahuldavat aastahinnet, antakse suvetöö. Otsuse nende üleviimiseks järgmisse klassi teeb kooli õppenõukogu vastavalt suvetöö täitmisele.

Õpilased, kes on saanud kolm või rohkem mitterahuldavat aastahinnet, jäävad klassikursust kordama.

Õpilased, kes on olnud ühes klassis kaks aastat ja keda ei saa järgmisse klassi üle viia, võidakse õppenõukogu otsusega ja rajooni (linna) haridusosakonna nõusolekul kooli nimekirjast kustutada. Küsimuse nende õpilaste teise kooli üleviimise või tööle vormistamise kohta langetab rajooni (linna) alaealiste asjade komisjon haridusosakonna esildise alusel.

16. Õpilaste käitumist hindavad 1.—3. klassis õpetajad ja 4.—10. (11.) klassis klassijuhatajad hinnetega: «eeskujulik», «rahuldav» ja «mitterahuldav».

4. kuni 10. (11.) klassi õpilaste käitumise hindamisel võetakse arvesse nendes klassides õpetavate õpetajate ja kooli ühiskondlike organisatsioonide arvamusi.

Õpilase käitumise mitterahuldav aastahinne pannakse välja ainult kooli õppenõukogu otsusega.

17. Neil juhtudel, kui õpilane ei allu süstemaatilisel õpetajate ja kooli juhtkonna korraldustele ning rikub jämedalt distsipliini, võib äärmise karistusabinõuna rakendada õpilase koolist väljaheitmist.

Õpilase koolist väljaheitmise otsuse võtab vastu õppenõukogu kooskõlastatult rajooni (linna) alaealiste asjade komisjoniga, samuti arvestades pioneeri- ja komсомolorganisatsiooni ning õpilaste omavalitsuse arvamust. Õpilase väljaheitmise otsuse väljavõte koos õppenõukogu kinnitatud iseloomustusega esitatakse rajooni (linna) alaealiste asjade komisjonile väljaheidetu suunamiseks kas teise kooli või tööle.

Õpilaste kehalist karistust koolides ei lubata.

18. Kaheksa klassi lõpetanud isikud saavad kaheksaklassilist haridust tõendava tunnistuse, mis annab õiguse astuda üldharidusliku kooli 9. klassi, keskeriõppeasutusse või kutsekooli.

19. Keskkooli lõpetanud isikud saavad keskkooli lõputunnistuse, mis annab õiguse astuda kõrgemasse õppeasutusse, tehnikakooli, samuti kesk-eriõppeasutuste lühendatud õppeajaga kursusele.

Isikud, kes on lõpetanud tootmisõpetusega üldharidusliku keskkooli, saavad tunnistuse omandatud eriala kohta koos kvalifikatsioonikomisjoni antud kategooria äranäitamisega.

Eriti heade hinnetega keskkoolilõpetanud autasustatakse kuldmedaliga «Väga hea õppeedukuse, töö ja eeskujuliku käitumise eest».

Õpilasi, kes on saavutanud teatavates õppealnetes erilist edu, autasustatakse kiituskirjaga «Erilise edu eest teatavate õppeainete õppimisel».

Keskkooli lõputunnistused, erialatunnistused, kiituskirjad ja kuldmedalid antakse kätte pidulikul koosolekul.

20. Lõpuklasside õpilased, kellel käitumise aastahinne on mitterahuldav, ei pääse lõpuksamitele, neile antakse tõend selle kohta, et nad on läbi võtnud üldharidusliku keskkooli kursuse. Eksamid lõputunnistuse saamiseks võivad nad sooritada kolme aasta jooksul vastavalt kehtestatud korrale töökohast saadud positiivse iseloomustuse esitamisel.

III OSA

Õpilased

21. Kooli astuvate õpilaste registreerimine toimub reeglipäraselt kuni 25. augustini ning vastuvõtt vormistatakse kooli direktori käskkirjaga.

22. Esimesse klassi võetakse vastu lapsed, kes jooksva aasta 1. septembriks on saanud või septembrikuu jooksul saavad 7-aastaseks. Nende võtmiseks kooli esitavad lastevanemad või neid asendavad isikud sünnitunnistuse ja tõendi tervisliku seisundi kohta.

Iga õpilase kohta peetakse koolis isiklikku toimikut ja õppeedukuse tunnistust. Ühest koolist teise üleminevad õpilased arvatakse teatavasse klassi klassitunnistuse alusel.

23. Üldhariduslike koolide õpilastele kinnitavad vormirõivastuse liiduvabariiki ministrite nõukogud.

24. Õpilased on kohustatud hoolsalt õppima, käituma eeskujulikult, aktiivselt osa võtma kooli ühiskondlikust elust, täitma õpilase käitumise reegleid, mis kinnitatakse liiduvabariigi haridusministeeriumi poolt.

25. Vajaduse korral abistab kool õpilasi materiaalselt koolikohustuse fondi arvel.

26. V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni põhimääruse kohaselt asutatakse ja tegutseb koolis pioneeriorganisatsioon — laste kommunistlik organisatsioon.

27. Üleliidulise Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu põhikirja alusel asutatakse ja tegutseb koolis komsomoliorganisatsioon.

28. Kinnitatud korra kohaselt asutatakse ja tegutsevad koolis mitmete vabahtlike ühingu algorganisatsioonid ning kehakultuurikollektiiv.

Õppenõukogu otsuse kohaselt luuakse koolides isetegevuslikel alustel õpilasingid, -studioid, -klubid ja teised õpilasihendused.

29. Õpilaskollektiivi tegevust koolis organiseeritakse omavalitsuslikel alustel ja suunatakse õppetöö kvaliteedi tõstmisele, teadliku distsipliini tugevdamisele ja loova isetegevuse edasiarendamisele.

30. Õpilasi hõlmatakse koolides eneseteenindamisele ja eakohasele ühiskondlikult kasulikule tööle, võttes arvesse sugu, kehalisi võimeid, hügieeni norme ja nõudeid ning tervise kaitset. Kontroll sanitaar-hügieeniliste töönormide ja ohutustehnika eeskirjade täitmise üle lasub kooli juhtkonnal, meditsiintöötajatel ja õpetajatel.

31. Õpilaste õppetundidest vabastamist ühiskondlike ülesannete täitmiseks, spordi- ja muudest üritustest osavõtmiseks ei lubata.

Kõik koolides korraldatavad üritused (koosolekud, kokkutulekud, kultuurihommikud, ringide töö jne.) peavad lõppema: 1.—4. klassi õpilastele kella 14-ks (esimene vahetus) ja kella 19-ks (teine vahetus). 5.—8. klassi õpilastele kella 20-ks, 9.—10. (11.) klassi õpilastele hiljemalt kella 22-ks.

Turismimatku ja ekskursioone korraldatakse koolitöötajate juhtimisel ja kestusega, mis on määratud kooli juhtkonna poolt arvestades marsruudi eesmärgi ja iseloomu, õpilaste vanust, tervislikku seisundit ning täites ohutuse eeskirju.

IV OSA

Õpetajad, klassijuhatajad, kasvatajad

32. Juhtiv osa koolis kuulub õpetajale. Ta täidab austavat ja vastutusrikast riiklikku ülesannet noore põlvkonna õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel.

33. Õpetaja võtab osa õppenõukogu koosolekutel, õpetajate nõupidamistel ja kongressidel kõigi nende küsimuste arutamisest, mis on seotud õppe- ja kasvatus-töö organiseerimisega ja sisuga, teeb ettepanekuid kooli juhtkonnale ja haridusorganitele, võtab isiklikult osa oma töö kontrollimisele järgnevast kokkuvõtete tegemisest kooli juhtkonna ja haridusorganite esindajate poolt.

34. Eriliste teenete eest laste õpetamisel ja kasvatamisel esitatakse õpetaja autasustamiseks aukirjaga, rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane» ja muude märkidega, vabariigi teenelise õpetaja aunimetusega, NSV Liidu ordenite ja medalitega.

35. Õpetaja põhiülesanded on:

- anda õpilastele kindlad teadmised teaduste alustest, kujundada neis kommunistlikku maailmavaadet, arendada õpilastes teadmisjahu ja võimeid;
- kasvatada õpilasi kommunistliku moraali vaimus;
- hoolitseda õpilaste tervisliku seisundi eest, õppida tundma nende individuaalseid eripärasusi, elamistingimusi, pida sidet lastevanemate või neid asendavate isikutega ja üldsusega, propageerida pedagoogilisi teadmisi;
- süstemaatiliselt tõsta oma ideells-poliitilist taset ja pedagoogilist kvalifikatsiooni.

Õpetaja vastutab õpilaste õpetatuse taseme, nende teadmiste ja kasvatatuse eest.

Õpetaja on kohustatud olema eeskujuks töös, isiklikus elus, käitumises ja sotsialistliku ühiskelu reeglite täitmisel.

36. Õpetajate pedagoogilist tööd kontrollivad kooli direktor, tema asetäitjad õppe- ja kasvatus töö alal, haridusorganite juhid ja inspektorid.

Lubamatu on õpetajaid cemale kiskuda oma otsest ülesannetest ning neid rakendada õppe- ja tunniplaanis ettenähtud õppetöö ajal muude ülesannete täitmisel.

37. Õpetajate hulgast määrab kooli direktor klassijuhatajad.

Klassijuhataja:

- teeb tihedas koostöös teiste õpetajate, pioneerirühma ja komsomoligrupiga kasvatus tööd õpilastega talle usaldatud klassis;

- taotleb õpilastele esitatavate pedagoogiliste nõudmiste ühtsust nii koolis kui ka perekonnas, peab alalist sidet lastevanemate ja pikapäevärühma kasvatajatega, hariduse kaastöökomisjonidega ettevõtetes ja organisatsioonides;

- abistab vajaduse korral õigeaegselt õppetöös mahajäävaid õpilasi;

- peab klassi dokumentatsiooni korras, annab kooli juhtkonnale informatsiooni õppeedukuse, kooliskäimise ja õpilaste käitumise kohta, jälgib õpilaspäevikute täitmist;

- korraldab õpilaste tervist tugevdavaid üritusi ja organiseerib nendega ühis-kondlikult kasulikke tööd.

38. Õpetajatele võib põhitöö kõrval kooli direktori käskkirjaga anda ülesande juhtida õppekabinetti, töökoda või kooliaeda.

39. Kasvatus tööd pikapäevärühmades (-klassides), internaatkoolides, erikoolides või kooli-internaatides teeb kasvataja.

Kasvataja:

- arendab kasvandikes tööarmastust, kõrgeid moraaliomadusi, kultuurse käitumise harjumusi, harjumust kinni pidada isikliku hügieeni nõuetest;

- reguleerib kasvandike päevarežiimi, jälgib koduste ülesannete õigeaegse täitmise kulgu, abistab õpilasi õpinguis ja puhkeaja olstarbekal sisustamisel;

- korraldab koos kooliarstiga üritusi kasvandike tervise tugevdamiseks ning nende kehaliseks arendamiseks;

- peab alaliselt sidet õpetajate, klassijuhatajate ja kasvandike vanemate või neid asendavate isikutega.

40. Õpetajatel ja kasvatajatel peab olema nõutav eriharidus. Nende kooli tööle võtmine ja töölt vabastamine toimub liiduvabariigis kehtiva seaduse kohaselt.

Õpetaja ja kasvataja töölt vabastamine seoses koormuse vähenemisega võib toimuda ainult õppeaasta lõpul.

V OSA

Kooli juhtimine

41. Üldharidusliku kooli kogu tegevust juhib kooli direktor, kelle määrab nendes liiduvabariikides, kus puudub oblastiline jaotus, ametisse haridusminister, krai, oblasti või ringkonna haridusosakond, Moskva, Leningradi ja liiduvabariikide pealinnade haridusosakond rajoonide (linnade) haridusosakonna esildise põhjal paremate õpetajate hulgast, kellel on organiseerimisvõimeid, kõrgem haridus ja mitte alla kolme aasta pedagoogilise töö staazi.

Kaheksaklassiliste koolide ja algkoolide direktorid määravad ametisse rajoonide (linnade) haridusosakonnad paremate õpetajate hulgast, kellel on organiseerimisvõimeid, vastavalt kas kõrgem või pedagoogiline keskharidus ja mitte alla kolme aasta pedagoogilise töö staazi.

42. Kooli direktor kannab riigi ees vastutust õpilastega tehtava õppe- ja kasvatus tööd organiseerimise ja kvaliteedi eest, õpilaste tervise tugevdamise ja füüsilise arendamise, aga samuti talle usaldatud kooli majandusliku ja finantsolukorra eest.

Kooli direktori korraldusi võivad muuta rajooni (linna) haridusosakond või kõrgemad haridusorganid.

43. Kooli direktor:

- juhib kooli pedagoogilist kollektiivi, hoolitseb kaadri õige valiku ja palgutamise eest, loob töötajatele ideelis-poliitilise taseme ja kvalifikatsiooni tõstmiseks vajalikud tingimused;

- kontrollib õppetöö ideelis-poliitilist suunitlust, õpilaste teadmiste ja käitumise kvaliteeti, klassi- ja koolivälise tegevuse sisu ja organisatsiooni;

- organiseerib tööd õpilaste kutseorientatsiooni alal;
- suunab õpilaste omavalitsuse tööd, abistab komsomoli-, samuti pioneeri- ja teisi kooli isetegevuslikke organisatsioone;
- organiseerib kooli tööd lastevanemate ja üldsusega; suunab lastevanemate komitee tööd;
- määrab vastavalt tööseadustele, töö sisekorra eeskirjadele ja käesolevale põhimäärusele kindlaks kooli töötajate kohustused;
- tagab töö sisekorra, sanitaar-hügieenilise režiimi, töökaitse ja ohutustehnika eeskirjadest kinnipidamise koolis;
- annab kooli tööst aru pädevatele organitele, esineb kooli esindajana ühiskondlikes organisatsioonides ja elanike ees, käsutab kooli krediiti;
- ettenähtud korras võtab tööle ja vallandab töölt kooli abiõppe- ja teenindavat personali, avaldab kooli töötajatele ja õpilastele kiitust ning määrab neile karistusi;

— esitab õpetajaid ja kooli teisi töötajaid, kes on eriti eeskujulikud töös, kiituse saamiseks ja autasustamiseks;

44. Üldharidusliku kooli direktori võib vallandada töölt organ, kes teda tööle määras, või kõrgem haridusorgan.

45. Direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal määrab ametisse rajooni (linna) haridusosakond kooli direktori esildise põhjal paremate õpetajate hulgast, kellel on kõrgem haridus ja mitte vähem kui kolm aastat pedagoogilise töö staaži.

Direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal vastutab kooli õppe- ja kasvatustöö protsessi õige organiseerimise, õppeprogrammide täitmise, õpetamise kvaliteedi ja õpilaste teadmiste eest; kontrollib õppe- ja kasvatustöö olukorda, õpilaste edasijõudmist ja käitumist; instrueerib kooli pedagoogilisi töötajaid; reguleerib õpilaste õppekoormust; organiseerib koolis metoodilist tööd; koostab tunniplaane ning aruanded õppe- ja kasvatustöö olukorra kohta.

Direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal vallandab töölt rajooni (linna) haridusosakond.

46. Tootmisõppega üldhariduslikus keskkoolis määrab rajooni (linna) haridusosakond kooli direktori esildise põhjal ametisse direktori asetäitja tootmisõppe alal inimeste hulgast, kellel on eriharidus ja mitte alla kolme aasta erialase töö staaži.

Tema kohustustesse kuuluvad: tootmisõppe ja tootmistöö organiseerimine õpetatavatel erialadel, õpilaste tootmisbrigaadide, õppetöökodade, õppe- ja katse-majandite töö juhtimine, kontrolli töökaitse ja ohutustehnika eeskirjadest kinnipidamise üle.

Direktori asetäitja tootmisõppe alal vallandab töölt rajooni (linna) haridusosakond.

47. Kasvatustöö organiseerimiseks õpilastega määrab rajooni (linna) haridusosakond üldharidusliku keskkooli direktori esildise põhjal ametisse klassi- ja koolivälise töö organisaatori (kooli direktori asetäitja õigustes) nende inimeste hulgast, kellel on kõrgem haridus ja selle töö kogemused. Ta organiseerib ja korraldab õpilaste klassi- ja kooliväliselt ning ühiskondlikult kasulikke tööd, juhendab klassijuhatajaid, õpetajaid, kasvatajaid ja teisi isikuid, kes on kaasa haaratud õpilaste klassivälise tegevuse juhtimisele, annab neile pedagoogilist abi.

Klassi- ja koolivälise töö organisaatori vallandab töölt rajooni (linna) haridusosakond.

48. Õpilaste sõjalise algõpetuse õpetamiseks määratakse keskkoolis ametisse sõjandusõpetaja nõutavast sõjalist ettevalmistust omavate isikute hulgast.

49. Vanepioneerijuht töötab koolis V. I. Lenini nimelise Ülelilulise Pioneeriorganisatsiooni vanepioneerijuhi põhimääruse alusel.

Vanepioneerijuhi määrab ametisse rajooni (linna) haridusosakond kooskõlastatult ÜLKNU rajooni- (linna-) komiteega.

50. Direktori abi majanduse alal vastutab koolihoone ja kooli vara säilitamise, õppeprotsessi materiaal-tehnilise kindlustamise, kooliruumide puhtuse ja korra, kooli uueks õppeaastaks õigeaegse valmisoleku, tuleohutuse ja teenindava personali töö õige organiseerimise eest.

51. Kooli pedagoogilised töötajad kasutavad kõiki NSV Liidu ja liiduvabariikide seadustes ettenähtud soodustusi ja eeliseid.

52. Õpilastega tehtava õppe- ja kasvatustöö põhiküsimuste läbiarutamiseks moodustatakse koolides, kus on rohkem kui kolm õpetajat, õppenõukogu. Selle tegevus määratakse kindlaks NSV Liidu Haridusministeeriumi kinnitatud kooli õppenõukogu põhimäärusega.

53. Koolides moodustatakse õpetajate metoodilised koondised (õppeainete ja

klasside järgi). Need koondised on seatud abistama õpetajat ideelis-teoreetilise taseme tõstmisel, laste õpetamisel ja kasvatamisel, uute, senisest täiuslikumate õppemeetodite ja -võtete ning paremate õpetajate ja kasvatajate kogemuste omandamisel, teaduse saavutustega ning pedagoogilise ja populaarteadusliku kirjandusega tutvumisel. Metoodilisi koondisi juhivad kogemustega õpetajad. Koondise juhataja valitakse koondise koosolekul.

54. Koolil on alaline side seflusettevõtete, -kolhooside- -asutuste ja -organisatsioonidega; kooli esindajad propageerivad pedagoogilisi teadmisi, võtavad osa sirguva põlvkonna kasvatamisele kaasaaitamiseks moodustatavate kaastöökomisjonide või -nõukogude tööst.

Seflusettevõtted, -kolhoosid, -asutused ja -organisatsioonid abistavad kooli ettenähtud korras materiaalse baasi tugevdamisel, õpilaste tootmispraktika organiseerimisel, mitmesuguste klassi- ja kooliväliste ürituste ning töö- ja puhkelaagrite korraldamisel, õpilastega tehtavas kutsevaliku alases töös.

55. Koolis moodustatakse lastevanemate komitee. Selle tegevus määratakse kindlaks liiduvabariikide haridusministeeriumide kinnitatud lastevanemate komitee põhimäärusega.

VI OSA

Materiaalne õppebaas, finantseerimine ja aruandlus

56. Üldhariduslikul keskkoolil peavad peale klassiruumide olemasolevad ruumid tööõpetuseks 1.—3. klassidele, õppekabinetid ja töökojad 4.—10. (11.) klassidele, samuti aula, raamatukogu, spordiväljakud ja võimlaid, õpetajate tuba, arstikabineti, sööklaid, cinelaud, ruumid administratiiv- ja teenindavale personalile ja muud ruumid.

Koolides, kus on pikapäevärühmad, peavad olemasolevad magamis- ja puhkeruumid 1. ja 2. klassile ning nõrga tervisega 3.—8. klassi õpilastele.

Tootmisõpetusega või teatavaid õppeaineid süvendatult õpetavates koolides seatakse sisse täiendavad kabinetid, laboratooriumid ja töökojad.

Õppekabinetid, laboratooriumid ja töökojad sisustatakse vastavalt ohutustehnika ja tootmis-sanitaarsetele eeskirjadele, kindlaksmääratud normidest kinni pidades.

Üldhariduslikul keskkoolil on oma maa-ala. Kooli maa-ala on ette nähtud spordi-, õppe- ja katse-, puhke- ja muud tsoonid.

57. Vajaduse korral avatakse kooli juures õpilastele internaat (ühiselamu). Internaadil on kasvatajad ja abipersonal. Õppe- ja kasvatus töö internaadis, selle materiaalne ja majanduslik kindlustamine toimub vastavalt liiduvabariikide haridusministeeriumide kinnitatud kooli-internaatide põhimäärusele.

58. Õpilaste meditsiinilist läbivaatust toimetavad koolile eraldi määratud arstid ja teised meditsiinitöötajad. Arstid ja teised meditsiinitöötajad peavad korraldama ravi-profülaktilisi ja koos kooli juhtkonnaga sanitaar-hügieenilisi üritusi, mis aitavad kaasa õpilaste tervise hoidmisele, füüsilisele arenemisele, edukale õppimisele ja kasvatamisele.

59. Üldhariduslikke keskkooli finantseeritakse kohalikest eelarvetest vastavalt kinnitatud koolieelarvele. Koolide juhid annavad vahendite kulutamise aru haridusosakondadele ja rahandusorganitele.

60. Koolide dokumente peetakse vastavalt NSV Liidu Haridusministeeriumi juhenditele. Kool esitab kõrgemaseisvatele haridusorganitele aruandeid kindlaksmääratud korras.

61. Üldhariduslikul keskkoolil on juriidilise isiku õigused, oma pitsat NSV Liidu või — olenevalt kooli alluvusest — liiduvabariigi riigivapi kujutise ning kooli nimetusega.

Alg- ja kaheksaklassilised koolid juhenduvad oma tegevuses käesoleva põhimääruse vastavatest punktidest, neil on juriidilise isiku õigused ning kindlaksmääratud kujutisega pitsat.

S i s u k o r d .

E e s s õ n a	3
H. Liimets. Rühmatöö ja selle asend õppevormide hulgas	4
I. Unt. √ Õppetöö individualiseerimine	29
I. Unt. √ Probleemõpe	46
H. Kurm. Seksuaalkasvatus	58
V. Haamer ja A. Nurk. Kooli ja hariduselu juhti- mine	81
Üldharidusliku keskkooli põhimäärus	101

TRÜ pedagoogika kateedri poolt varem väljaantud
metoodilised abivahendid.

PEDAGOOGIKA AJALOO KÜSIMUSI I. 1958. 136 lk. (müügilt otsas).

Sisu: H. Kurm. Nõukogude kooli ja pedagoogika areng Suure Isamaasõja ajal ja sõjajärgseil aastail. H. Kurm. Rahvahariduse süsteemid rahvademokraatiamaades ja kapitalistlikes riikides. A. Elango. Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte areng.

PEDAGOOGIKA AJALOO KÜSIMUSI II. 1960. 66 lk. (müügilt otsas).

Sisu: H. Kurm. N. Krupskaja elu ja pedagoogilised vaated. H. Kurm. M. Kalinini pedagoogilised vaated. A. Elango. A. Makarenko.

PEDAGOOGIKA AJALOO KÜSIMUSI III. 1962. 112 lk. (müügilt otsas).

Sisu: K. Indre. Revolutsiooniliste demokraatide pedagoogilised vaated. H. Kurm. K. Usinski elu ja pedagoogilised vaated. A. Elango. N. Pirogov pedagoogina. I. Unt. L. Tolstoi pedagoogina.

H. Kurm. VÕRDLEVA PEDAGOOGIKA KÜSIMUSI. 1964. 104 lk. Hind 0.10.

A. Elango. EESTI KOOLI JA PEDAGOOGILISE MÕTTE AJALOOST. 1968. 96 lk. (müügilt otsas).

A. Elango. KOOL JA PEDAGOOGILINE MÕTE VENEMAA TSAAIRIVÕIMU VIIMASEL AASTAKÜMNEL. 1971. 80 lk. Hind 0.25.

LOENGUID PEDAGOOGIKAST I. 1960. 40 lk. (müügilt otsas).

Sisu: A. Elango ja H. Liimets. Nõukogude pedagoogika aine, ülesanded ja meetodid. H. Liimets. Tunnetamise protsess õppetöös.

LOENGUID PEDAGOOGIKAST II. 1971.

Sisu: H. Liimets. Rühmatöö ja selle asend õppevormide hulgas. I. Unt. Õppetöö individualiseerimine. I. Unt. Probleemõpe. H. Kurm. Seksuaalkasvatus. V. Haamer ja A. Nurk. Kooli ja hariduselu juhtimine.

ABIKS PEDAGOOGIKAT ÕPPIJAILE I. 1960. 42 lk. (müügilt otsas).

Sisu: Partei ja valitsuse otsuseid kooli kohta.

ABIKS PEDAGOOGIKAT ÕPPIJAILE II. 1968. 48 lk. (müügilt otsas).

Sisu: Partei ja valitsuse otsuseid kooli kohta.

ABIKS PEDAGOOGIKAT ÕPPIJAILE III. 1965. 88 lk. (müügilt otsas).

Sisu: Komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni tööst.