

# Nõukogude KOOL

*EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI*

4

1956

1141-1140-10-30





19765

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

# NÕUKOGUDE KOOL

## EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIV AASTAKÄIK

NR. 4

APRILL

1956

SUNDEKSEMPLAR

### Põllumajanduslikul praktikumil on suur tähtsus.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XX kongressi direktiivid NSV Liidu rahvamajanduse arendamise kuuenda viie aasta plaani kohta aastaiks 1956—1960 näevad ette Nõukogudemaa tootlike jõudude võimsa kasvu kõikidel rahvamajanduse aladel. See kasv saavutatakse rasketööstuse eelistatud arendamise, lakkamatu tehnilise progressi ja tööviljakuse tõstmise baasil ning see kindlustab nõukogude rahvale materiaalse heaolu ja kultuuritaseme tunduva tõusu.

Partei XX kongress määratles selgelt kuuenda viie aasta plaani suurte ülesannete elluviijate paljumiljonilise armee iga väesalga, nende hulgas ka haridusala töötajate ülesanded.

Nende ülesannete valguses tõuseb nõudlikkus ka meie üldharidusliku kooli kui kogu kultuurilise ülesehitustöö aluse suhtes. Üldhariduslik kool peab ette valmistama uue ühiskonna ülesehitajaid, ülla hingega, kõrgete ideaalidega ja praktiliseks tegevuseks ettevalmistatud inimesi.

Koos teaduse aluste õpetamisega peab nõukogude üldhariduslik kool andma oma kasvandikele ka mõningaid oskusi ja vilumusi praktilise tegevuse alal ning kasvatama neis kommunistlikku suhtumist töösse. Kahjuks pidas üldhariduslik kool kuni viimase ajani enda peamiseks ülesandeks noorte ettevalmistamist kõrgemates koolides õppimiseks. Tööks valmistati õpilasi ette ainult sellega, et neile anti süstemaatilisi teadmisi teaduse alus-  
test, mis on vajalikud igasuguseks tööks.

Täiesti õigustatult märkis sm. Hruštšov partei XX kongressi aruandes: „Meie kooli tõsiseks puuduseks on õppetöö irdumine elust, kooli lõpetanute mitteküldane ettevalmistus praktiliseks tegevuseks.“

Et nõukogude noorsugu tema ees seisvate suurte ülesannete täitmiseks hästi ette valmistada, esitavad kuuenda viie aasta plaani kohta käivad direktiivid haridusorganitele ja kõigile haridusala töötajatele eelkõige kaks põhilist ülesannet: teostada üldine keskharidus ja arendada sihikindlalt polütehnilist õppetööd koolis.

Polütehnilise õppetöö küsimus on praegu nõukogude kooli ja pedagoogikateaduse olulisemaid küsimusi. Selle küsimuse kiirele ja otstarbekohasele lahendamisele peavad suunama oma peamised pingutused kõik meie haridusorganid, teadlased ja õpetajad.

Partei XX kongress kritiseeris teravalt kooli polütehneerimise küsimuse ebarahuldavat lahendamist ja näitas ka, mida tuleks teha olukorra parandamiseks. Partei XX kongressi aruandes öeldakse: „Et tugevdada kooli sidemeid eluga, on tarvis mitte üksnes võtta koolide õppekavasse uusi aineid, mis annavad põhiteadmisi tehnikas ja tootmisküsimustes, vaid ka süstemaatiliselt harjutada õpilasi töötama ettevõtteis, kolhoosides ja sovhoosides, katsepõldudel ja koolitöökodades.“

Nõukogude noor peab suutma oma teadmisi siduda tootmistööga. Esimeseks sammuks tootmistööst osavõtul on tootmispraktikum. See kooli õppetöö tootmisega sidumise vorm leiab järjest laiala-

tuslikumat rakendamist ka meie üldhari-  
dusliku kooli õppe- ja kasvatustöös.

Õpilaste lülitamine tootmisolukorda  
tööstusettevõttes, masina-traktorijaamas,  
kolhoosis või sovhoosis tutvustab neid  
sotsialistliku tootmise tingimustega, ai-  
tab neil mõista tootmise teaduslikke ja  
tehnilisi printsiipe, mida nad on õppinud  
tundides, ning varustab neid mõningate  
praktiliste oskuste ja vilumustega. See-  
pärast peab praktikum toimuma tihedas  
seoses vastava õppeaine käsitlemisega  
tunnis.

Vastavalt kehtivatele õppeprogrammi-  
dele ja õppeplaanile teostatakse meie  
keskkoolides praegu põllumajanduslikku,  
masinaehituse ja elektrotehnika prakti-  
kumi. Praegused praktikumide program-  
mid on ajutised, kusjuures koolidele on  
lubatud ka kõrvalekaldumisi program-  
mist vastavalt õppe-materiaalsele baasile  
ja tootmistingimustele. Selliste võima-  
luste andmine koolidele on käesoleval  
õppeaastal eriti oluline, sest koolide ma-  
teriaalne baas ja õpetajate ettevalmistus  
on väga erinevad.

Peatume veidi põllumajandusliku prakti-  
kumi juures.

Üldharidusliku keskkooli põllumajan-  
duslik praktikum koosneb kolmest osast:  
taimekasvatuse, loomakasvatuse ja ma-  
sinaõpetuse praktikumist. Seejuures on  
linna- ja maakoolide põllumajandusliku  
praktikumi programmid suuresti erinevad.

Põllumajanduslikul praktikumil, nagu  
kõigil teistelgi tootmisalastel praktikumi-  
del, on kolm põhilist komponenti. Esi-  
teks, tootmise aluseks olevate teaduse  
aluste ja seaduspärasuste õppimine, pea-  
miselt klassis õppetundides. Teiseks, saa-  
dud teadmiste kasutamine tootmisprotsessi  
ja tootmise sotsialistliku organisat-  
siooni mõistmiseks, mis toimub katsete ja  
vaatluste teel klassis, laboratooriumis  
ning tootmistöö juures. Kolmandaks, tead-  
miste rakendamine praktikasse, mis saab  
toimuda ainult õpilase tegeliku osavõtu  
teel vastavast praktilisest tööst.

Alles kõigi nende kolme komponendi  
teadliku ja oskusliku rakendamise puhul  
saame rääkida nõuetele vastavast põllu-  
majanduslikust praktikumist.

Sellise täisväärtusliku praktikumi läbi-  
viimine nõuab hea teoreetilise ja prakti-  
lise ettevalmistusega praktikumi juhata-  
jat.

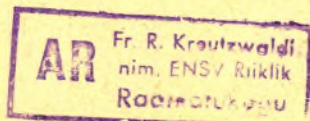
Meie vabariigi keskkoolides esineb ka-  
hesuguseid põllumajandusliku praktikumi  
juhatajaid: kooli bioloogia õpetajad ja  
masina-traktorijaama spetsialistid. Ena-  
mikus keskkoolides juhatavad õpilaste  
põllumajanduslikku praktikumi bioloogia  
õpetajad, kes on saanud kõrgemas õppe-  
asutuses kõrgema bioloogia-alase hari-

duse, tunnevad hästi bioloogia põhilisi  
seaduspärasusi, kuid kellel pole vajalikke  
oskusi ega vilumusi nende teadmiste  
praktikasse rakendamiseks. Seepärast  
kasutavad need õpetajad praktiliste  
tööde läbiviimisel kohalike agronoomide  
ja zootehnikute abi.

Selline iseenesest väga sobiv koostöö  
saab olla siiski vaid ajutine ja bioloogia  
õpetajail tuleb endil omandada praktiku-  
miks vajalike praktiliste tööde oskused ja  
vilumused. Selleks et kergendada kesk-  
kooli bioloogia õpetajail nende vajalike  
praktiliste oskuste ja vilumuste omanda-  
mist, korraldab Vabariiklik Õpetajate  
Täiendusinstituut eeloleval suvel maa-  
keskkoolide bioloogia õpetajaile ühekuu-  
lised põllumajanduse aluste kursused, kus  
pearõhk pannakse praktilistele töödele.  
Oleks loomulik, et kõik vabariigi maa-  
keskkoolide bioloogia õpetajad, kes on  
põllumajandusliku praktikumi juhataja-  
teks, kasutaksid seda soodsat võimalust  
vajalike praktiliste oskuste ja vilumuste  
omandamiseks. Hiljemalt 1. aprilliks pi-  
did haridusosakonnad Vabariiklikule Õpe-  
tajate Täiendusinstituudile teatama, keda  
nad peavad kõige vajalikumaks kursu-  
stele suunata. 5. aprilliks oli haridusosa-  
kondade poolt kursustele suunatud vaid  
2 bioloogia õpetajat (Tapa ja Lihula ra-  
joniist). See näitab bioloogia õpetajate ja  
eriti rajoonide haridusosakondade äärmi-  
selt hoolimatut suhtumist üldharidusliku  
kooli selle nii olulise tööõlgu suhtes.

Osas maakeskkoolides on põllumajan-  
dusliku praktikumi juhatajaiks kohaliku  
masina-traktorijaama vastavad spetsialis-  
tid, kellel on praktikumi läbiviimiseks  
küllaldaselt praktilisi teadmisi, oskusi ja  
vilumusi, kuid kellel puudub pedagoogi-  
line ettevalmistus. Kui tahame, et nende  
töö annaks vajalikke tulemusi nii noorte  
praktiliseks tööks eakohasel ettevalmista-  
misel kui ka õpilastes kommunistliku  
töösse suhtumise kasvatamisel, tuleb neile  
korraldada pedagoogiliste teadmiste  
omandamiseks kursusi. Kuna mainitud  
spetsialistid ei kuulu Haridusministeeriumi  
süsteemi, siis tuleks Haridusministeeriumil  
selles küsimuses astuda tihedasse kontakti  
Põllumajanduse Ministeeriumiga.

Kõige otstarbekohasemalt laheneks kü-  
simus aga siis, kui kõrgemad õppeasutu-  
sed annaksid bioloogia õpetajate etteval-  
mistamisel neile põllumajandusliku prakti-  
kumi läbiviimiseks vajalikke praktilisi  
oskusi ja vilumusi. Ka majanduslikult on  
see õpetajaile vajalik, sest ilma praktikumi-  
ta pole bioloogia õpetajal võimalik  
saada täit tundide normi ja ta peab õpe-  
tama lisaks aineid, milleks tal puudub  
ettevalmistus.



Täisväärtusliku põllumajandusliku praktikumi teostamine nõuab peale hästi ettevalmistatud praktikumi juhataja ka vastavat materiaalsel baasi. Tuleb märkida, et pea kõikide maakeskkoolide ja paljude linnakeskkoolide õppe-katseaia ning mõnel keskkoolil ka kasvuhooned loovad soodsa materiaalse baasi taimekasvatuse praktikumi teostamiseks.

Kuna linnakeskkoolide taimekasvatuse praktikum korraldatakse peamiselt just kooli õppe-katseaia baasil, siis sellised linnakeskkoolid, nagu Tallinna XXII Keskkool, Pärnu L. Koidula nim. II Keskkool ja paljud teised, kellel on korralik õppe-katseaed, korraldavad taimekasvatuse praktikumi ilma eriliste raskusteta. Hoopis halvem on olukord neil linnakeskkoolidel, nagu Tallinna VII Keskkoolil, Tallinna XIX Keskkoolil jt., kellel oma õppe-katseaed puudub. Vastavalt põllumajandusliku praktikumi programmile peaksid need koolid taimekasvatuse praktikumi läbi viima linna, rajooni või koolidevahelistes agrobiisides, noorte naturalistide jaamades või ekskursiooni korras lähemas kolhoosis või sovhoosis.

Et vabariigis puuduvad vastavad agrobiisid ja ka noorte naturalistide jaamad pole seni koole nimetamisväärselt abistanud, siis on niisugused koolid sunnitud sagedasti kasutama viimast moodust. Kuid ekskursioonil sooritatud praktikum on ikkagi hädapraktikum. Meie linnade, eriti Tallinna ja Tartu haridusosakondadel tuleks tõsiselt mõelda korraliku koolidevahelise agrobiis loomisele, mis teenindaks koole, kellel puuduvad õppe-katseaiaid või kellel need on väga väikesed. Sellise agrobiisid võiks rajada mõne kooli senise õppe-katseaia baasile. Ka tuleks haridusorganitel tõsiselt kontrollida ja suunata noorte naturalistide jaamade tööd, et seda tõsta nõutavale tasemele.

Kooli õppe-katseaed on oluliseks teguriks taimekasvatuse praktikumi teostamisel ka maakeskkoolis. Kuid väärtalt talitavad need maakeskkoolid, kes püüavad võimalikult kõik praktikumi tööd teha kooli õppe-katseaias. Nii korraldasid mitmed keskkoolid programmis märgitud saagikoristuse ja saagikuse arvestuse vaid kooli õppe-katseaia katselappide alusel. Sellise mõneruutmeetri lapi-kese saagi ümberarvestamine hektaritele annab väga ebatäpseid tulemusi. Samuti ei võimalda kooli õppe-katseaia piiratud maa-ala tutvustada õpilasi kohalike muldade põhitüüpidega ega saagikuse olenevusega nendest. Maakeskkool ei saa ega tohigi piirduda praktiliste töödega kooli-õppelappidel. Õpilased tuleb välja viia kitsalt kooli territooriumilt, laiend

ada ja süvendada nende teadmisi, oskusi ja vilumusi sotsialistliku põllumajanduse suurtootmise põhiprintsiipide alal.

Loomakasvatuse praktikumi korraldamiseks puudub keskkoolidel pea täielikult oma baas, sest vabariigi koolide õppe-katseaedades pole peale mõne üksiku erandi zoologia osakonda üldse. Seega tuleb loomakasvatuse praktikum rajada peamiselt kolhoosi või sovhoosi karjamajandite baasile.

Nii korraldavad Jõgeva Keskkool, Li-hula Keskkool, Märjamaa Keskkool ja paljud teised maakeskkoolid loomakasvatuse praktikumi pidevalt koolile lähimas kolhoosis. Siin sooritab iga õpilane vastavad praktilised tööd, nagu näiteks karjale toidu ettevalmistamine, toiduratsioonide määramine, toidu etteandmine, lauda ja karja puhastamine, lehmade lüpsmine, piima rasvasisaldavuse määramine jt.

Seevastu esineb kahjuks ka selliseid keskkooli, nagu Mustla Keskkool jt., kus õpilased kuni märtsikuni lõpuni polnud loomakasvatuse alal veel ühtegi praktilist tööd teinud. Neis koolides piirdui vaid „teoreetilise“ ettevalmistusega.

Mõned keskkoolid, nagu Kilingi-Nõmme Keskkool jt., tegid sügisel tõhusat tööd loomakasvatuse praktikumi alal. Nad külastasid rajooni põllumajandusnäitust, kus tutvusid meie veisetõugudega, nende kehaehitusega ja piimaanni väliliste tunnustega, vanuse määramisega jne. Kuid kahjuks ei järgnenud sellele talvel õpilaste praktilisi töid kolhoosis, toimus ainult õppus klassis vastavate näitlike õppevahendite abil.

Mõistagi ei anna sellised teoreetilised õppused ja ekskursioonid teel korraldatud praktikumid õpilasele veel neid teadmisi ega oskusi, mida vajab nõukogude noor kooli lõpetades.

Linnakeskkoolid kurdavad sagedasti, et neil on suuri raskusi loomakasvatuse praktikumiga. Muidugi on siin oma raskused, kuid neist saab hea tahtmise ja organiseerimise juures üle. Toome vaid ühe näite, kuidas linnakeskkool meie arvates täiesti rahuldavalt korraldas loomakasvatuse praktikumi.

Pärnu I Keskkoolis toimus loomakasvatuse praktikum kolmes osas. Sügisel min-di õpilastega kaheks päevaks Kalini-nimelisse kolhoosi, kus selle aja jooksul sooritati suur osa programmis ettenähtud praktilisi töid. Õpilased olid jagatud kahte rühma. Sel ajal, kui üks rühm tegi programmikohaseid praktilisi töid karja-farmis, abistas teine rühm kolhoosnikuid saagi koristamisel, mille tasuks kolhoos toltustas õpilasi nende kahe päeva jooksul.

Kuna selles kolhoosis polnud lõpsmine ja mitmed teised karjamajanduslikud tööd mehhaniseeritud, siis viidi praktikumi järgmine osa läbi Audru sovhoosi eeskujulikus karjamajandis, kus tutvuti mehaanilise lõpsmise ja teiste mehhaniseeritud töödega.

Edasi järgnes töö Pärnu võitööstuses, kus õpilased määrasid piima happesuse ja rasvasisaldavuse protsendi ning tutvusid või valmistamisega.

Sellelaolisi praktikume loomakasvatuse alal on korraldanud ka mitmed teised linnakeskkoolid.

Mis puutub põllumajandusliku masinaõpetuse praktikumisse, siis on siin koolide materiaalne baas väga erinev. On koole, kellel on traktor ja mitmed teised põllumajanduslikud masinad ning riistad, mis võimaldavad paljusid praktikumitöid sooritada koolis. Mõnedel koolidel, nagu Kilingi-Nõmme, Antsla jt. keskkoolidel on lähedal masina-traktorijaam ja suur osa praktikumist teostatakse selle remonttöökodades. Kuid leidub ka keskkooli, kellel endal puudub veel vajalik materiaalne baas ja ka masina-traktorijaama töökojad asuvad kaugel. Neid koole tuleb haridusorganil esmajärjekorras abistada vastava materiaalse baasi loomisel.

Puudulikult on vabariigi keskkoolid varustatud näitlike õppevahenditega (pildid, skeemid, maketid jt.) põllumajandusliku praktikumi teoreetilise osa läbiviimiseks. Siin tuleb Haridusministeeriumil tõsiselt mõelda abinõudele, kuidas koole varustada vajalike näitlike õppevahenditega. Võib-olla saab seda teha koos Põllumajanduse Ministeeriumiga. Osa näitlike õppevahendeid aga tuleb koolidel endil valmistada.

Keskkooli põllumajandusliku praktikumi korraldamisel on oluline tähtsus õpilaste suvisel tootval tööl kolhoosis või sovhoosis.

Õpilaste tootmistöö organiseerimiseks kolhoosi tootmistingimustes on kaks võimalust. Esiteks, suunata õpilased suvevaheajal kolhoosi tootmisbrigaadidesse territoriaalsuse põhimõttel, s. o. õpilaste vanemate elukoha järgi. Teiseks, organiseerida spetsiaalsed õpilasbrigaadid, kes töötaksid kolhoosi või sovhoosi poolt neile eraldatud põldudel või karjamajanduse alal.

Esimene viis on koolile mugavam, kuid õpilastele tööoskuse andmise ja õpilaste kasvatamise seisukohalt halvem. Siin ei saa õpilaste tööd süstemaatiliselt juhtida ei kool ega põllumajanduse spetsialist. Seetõttu on raskendatud ka tootmise mitmesuguste harude õppimine. Samuti puudub võimalus kasvatustööks ega peeta

küllaldaselt silmas õpilaste töö jõukohasust.

Teine moodus on muidugi raskem, kuid sisuliselt palju otstarbekohasem. Siin võib põllumajanduse spetsialist õpilasi süstemaatiliselt juhtida, mis soodustab õpilaste ettevalmistamist tootvast tööst teadlikuks osavõtuks pärast kooli lõpetamist. Kindel kollektiiv kasvatab kollektiivsustunnet ja iga õpilase vastutust kollektiivi ees, kuhu ta kuulub võrdõigusliku liikmena. Ka tagab see õpilaste töös eakohasust ja sellele vastavat töörežiimi.

Meie vabariigi tingimustes ei saa sellised õpilastest tootmisbrigaadid olla kuigi suured (umbes 10 õpilast) ja need peaksid piirduma peamiselt kolhoosi ühe põllumajandusbrigaadi territooriumiga, et vältida väga kaugelt tööl käimist. Eriti tuleks soovitada selliseid õpilasbrigaade organiseerida rajoonikeskuse asulas või linnakeses elunevatest õpilastest.

Kahjuks on meie vabariigis ainult üksikud keskkoolid (Mustla Keskkool jt.) valinud teise mooduse õpilaste tootmistöö organiseerimiseks.

Enamik meie vabariigi keskkooliõpetajatele on täiesti vääral seisukohal. Nad rahuldavad sellega, et õpilased, kes on enamikus kolhoosi töötajate lapsed, töötavad suvel kolhoosimajandis. Sügisel nõuab kool iga õpilase kohta kolhoosi juhataja poolt väljaantud töendi tehtud normipäevade kohta. Ja sellega ongi õpilaste tootmisalase töö küsimus lahendatud. Selline stiihiline töö põllumajandusliku tootmise alal annab õpilasele väga vähe.

Iga keskkooli juhtkonnal tuleb koos põllumajandusliku praktikumi juhatajaga põhjalikult kaaluda kõiki võimalusi õpilaste suvisel tootmistöö organiseerimiseks. Kooli juhtkond peab teadma iga õpilase võimalusi sellel alal ja suunama teda vastavalt neile võimalustele. Selleks tuleb aga aegsasti läbi rääkida vastavate kolhooside juhatajatega ja põllumajanduse spetsialistidega.

Meie arvates oleks väga hea, kui meie Haridusministeerium koos Põllumajanduse Ministeeriumiga koostaks ühise meetodilise juhendi õpilaste suvisel tootmistöö suunamiseks, mis oleks ühtlasi juhtnööriks nii kooli pedagoogidele kui ka põllumajanduse spetsialistidele.

Koolide põllumajanduslik praktikum kui polütehnilise õppetöö üks oluline osa ja tähtis tegur õppetöö tootva tööga seotamisel nõuab meie koolilt ning haridusorganilt senisest suuremat hoolt ja tähelepanu, seda enam, et see on uus üritus, mille teostamiseks veel kogemused puuduvad.



# Ergutused ja karistused koolis.

V. GMURMAN,

*Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia Pedagoogika  
Teoria ja Ajaloo Teadusliku Uurimise Instituut.*

Mõningane osa meie õpetajaist on veel arvamisel, et koolis võivat distsipliini saavutada üksikute distsiplineerimisvahendite varal. See väärarvamus on samm-sammult minevikku kadumas. Muidugi, koolis kasutatakse distsiplineerimisvahendeid (karistusi, ergutusi, distsiplineerivaid harjutusi, sundimisvahendeid) ja igaüks neist on teatud tingimustel (s. t. vastaval ajal ja vastaval kohal) vajalik. Kuid eraldi võetuna need vahendid distsipliiniküsimust ei lahenda.

Nõukogude pedagoogika käsitleb distsipliini kogu kasvatustöö üldise tulemusena ja on arvamisel, et kõrget distsipliinitaset põhjustab kooli mitmekülgne tegevus tervikuna, seega kollektiivi õige organiseerimine, oskuslikult korraldatud õppetöö tundides, kooli komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni aktiivne tegevus, poliitiline ja kõlbeline selgitustöö, tööõpetus, kooli üldine kultuurilisuus, kooli, kodu ja nõukogude avalikkuse ühtne mõju.

Distsiplineerimisvahendite rakendamine on osa sellest suurest kasvatustööst. Allpool ei käsitle me kõiki distsiplineerimisvahendeid, vaid ainult kaht neist — ergutusi ja karistusi, kusjuures esile tõstame järgmised küsimused: ergutuste ja karistuste liigid, ergutuste ja karistuste kasvatulik tähtsus, ergutuste ja karistuste kasutamine.

\* \* \*

Ergutused ja karistused on suunatud ühele eesmärgile — aidata kaasa nõukogude inimesele vajaliku käitumise ja iseloomu kujunemisele. Kuid seda eesmärki taotletakse mitmel teel: ergutused väljendavad tegude ja tegevuste heakskiitu, andes neile positiivse hinnangu, karistused seevastu mõistavad hukka ebaõiged teod ja tegevused, andes neile eitava hinnangu.

Et ergutusi ja karistusi tõhusalt rakendada, tuleb endale selgeks teha nende pedagoogilise mõjustamise vahendite olemus, ergutuste ja karistuste erinevad jooned, mis on tingitud nõukogude kooli iseärasustest.

Juba esimesed programmilised dokumendid, mis määrasid kindlaks uue kooli ülesehitamise teed (Ühtse töökooli deklaratsioon ning Ühtse töökooli põhimäärus), võimaldasid tegelikult ellu viia kõige eesrindlikumaid kasvatustöö põhimõtteid: austus lapse isiku ja lastekollektiivi vastu, isetegevuse arendamine, aktiivsuse ja teadlikkuse kasvatamine. Kehalised karistused olid kategooriliselt keelatud.

Nõukogude koolil ei õnnestunud siiski korruga leida igakülgset õiget

lahendust ergutuste ja karistuste küsimusele. Pedagoogiline ajakirjandus propageeris algul energiliselt mõtet, et nõukogude koolis tuleb ilmingimata loobuda igasugustest karistustest. Kritisearides õigesti «administratiivset kallakut» kodanliku kooli õpilasorganisatsioonide tegevuses, jõudsid üksikud autorid ekslikule järeldusele, et lastekollektiiv ja selle organid ei tohtivat ühelgi tingimusel korra- ja distsipliinirikkujaid karistada. Väide, et koolis pole lubatud mingid karistused, levis ulatuslikult. Esialgu ei leidnud ametlikku tunnustamist ka hinded.

Tegelik elu näitas siiski seda, et karistuste kategoorilise eitamise pooldajad eksivad. Elu läks oma rada, tegelikud pedagoogid rakendasid faktiliselt ergutusi ja karistusi, kogudes uue kasvatusöö kogemusi. Ja need kogemused näitasid, et karistusi ja ergutusi ei tule hüljata, vaid uut moodi kasutada, andes neile uue sisu, mis vastab nõukogude kooli humaansele eesmärkidele.

Partei Keskkomitee tuntud otsustes kooli kohta mõistetakse teravalt hukka hariduse rahvakomissariaatide poolt tehtud vead ja moonutused. Toetudes V. I. Lenini tähtsatele juhtnõõridele koolitöö küsimustes, soovitasid Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus tagada õpetajale juhtiv osa ja suunata õpilasomavalitsuste tegevus õppetöö kvaliteedi tõstmisele ning teadliku distsipliini kindlustamisele. Võeti kasutusele viiepalline hindamissüsteem, anti üksikasjalised juhtnõõrid koolirežiimi organiseerimise kohta jne. Partei Keskkomitee kohustas pedagooge tegema järjekindlat kasvatusööd, võitlema õpilaste korrarikumistega ja tõmbama sellele tööle kaasa ühiskondlikke organisatsioone, lastevanemaid ja komsomoli- ning pioneerorganisatsioone; need õpilased aga, kes huligaanitsevad ja solvavad õppepersonali, kes ei täida kooli administratsiooni ja pedagoogide korraldusi, kes rikuvad koolikorda ja koolile kuuluvat vara, koolist välja heita.

Juhindudes Kommunistliku Partei direktiividest, löid nõukogude pedagoogid uue meetodika kasvatusöös. Eriti tähelepanev on sel alal A. S. Makarenko osa. Üldistades nõukogulikke pedagoogilisi kogemusi, töötas ta välja lastekollektiivi organiseerimise meetodika. Selles meetodikas käsitatakse ka ergutusi ja karistusi uut viisi ning iseloomustatakse nende kasvatusliku mõjustamise vahendite erinevaid jooni nõukogude tingimustes.

Ergutuste iseloom muutub meie koolides eelkõige seetõttu, et meil kiidetakse üksnes neid tegusid, mis vastavad kogu kollektiivi huvidele, kusjuures ühelgi õpilasel pole privileege. Kui nõukogude koolis ergutusi oskuslikult kasutatakse, siis ei tõsteta sellega üksikuid õpilasi esile teiste kahjuks, siis ei vastandata ergutuse osaliseks saanud õpilast klassile. Vastupidi, ergutus kutsub esile austuse selle osaliseks saanud õpilase vastu. Sõbralikus kollektiivis rõõmustab ühe õpilase edu kõiki teisi.

Nõukogude koolis rakendatavate karistuste sisuks on kollektiivi huvide vastu suunatud tegude hukkamõistmine. Suuremad nõuded esitatakse kõige teadlikumaile õpilastele, kellele kuulub kollektiivi usaldus ja kes kannavad vastutust kollektiivi eest. Seetõttu muutub oluliselt ka karistuste kasvatuslik mõju.

Põhilised ergutused ja karistused, mida nõukogude koolis rakendatakse, on loetletud Vene NFS Vabariigi Haridusministeeriumi käskkirjas distsipliini kindlustamisest koolis. Selles dokumendis on ette nähtud järgmised ergutused: kiitus (õpetajalt, klassijuhatajalt, õppealajuhatajalt, kooli direktorilt), kooli direktori kirjalik tänuavaldus kas klassi või

õpilaste üldkoosoleku ees, raamatute ja ekskursiooni- ning turismi-laagri tuusikute kinkimine, kiituskirja ja hõbe- või kuldmedaliga autasustamine eriti hea õppeedukuse ja eeskujuliku käitumise eest koos kooli autahvlile kandmisega.

Nagu sellest loetelust näha, rakendatakse koolis kõlbelise iseloomuga ergutusi (näiteks kiitusi) ja materiaalse iseloomuga ergutusi (näiteks turismilaagri tuusikuid). Nende ergutuste kummalgi liigil on oma iseärasused.

Kõige lihtsam ergutus on see, kui õpetaja kiidab õpilase üht või teist tegu, kui ta kinnitab selle õigsust, näit.: «Ülesande lahendasid õigesti!» või «Eile esinesid sa koosolekul hästi!».

Mõnikord mõjub õpilasele virgutavalt, tõstes temas usku oma võimesse, juba õpetaja tavaline peanoogutus, tema heakskiitev naeratus, mõned klassi ees öeldud tunnustussõnad või ainult üks sõna: «Õigel!»

Kiitus on ergutuse kõrgemaks astmeks, mille puhul õpetaja märgib tunnustavalt õpilase (või klassi) edusamme või annab positiivse hinnangu õpilase isiklikele omadustele. Nii näiteks juhib õpetaja klassi tähelepanu sellele, et teatud õpilane hakkas korralikult ülesandeid lahendama, klassijuhataja märgib ära teatud kommunistliku noore leidlikkuse, mis ilmnes matkal, kooli direktor kõneleb tunnustavalt suurest tööst, mille klass on korda saatnud liuvälja korrastamisel jne.

Erinevus tunnustuse ja kiituse vahel on suhteline, sest tunnustus on tagasihoidlik kiitus, kiitus aga — ulatuslik tunnustus.

Tänu on tunnustuse avaldus, millega rõhutatakse, et tänu osaliseks saanu on toonud kasu kollektiivile. Seda on vaja alati silmas pidada, sest mõnedel juhtumitel on täiesti otstarbekohane avaldada kiitust, mitte aga tänu. Ühe kooli direktor avaldas näiteks klassile tänu eeskujuliku käitumise eest kooli ettekanneteõhtul. Oigem oleks olnud talitada teisiti: avaldada tänu neile õpilastele, kes teistest rohkem nägid vaeva ettekanneteõhtu ettevalmistamisel, märkides ühtlasi ära, et see klass käitus ettekanneteõhtul eeskujulikult.

Kiituskiri eeskujuliku õppeedukuse ja käitumise eest antakse tavaliselt õppeaasta lõpul, õpilase üleviimisel järgmisse klassi. Medaliga autasustamine on võimalik üksnes kooli lõpetamisel.

Kuid seesugused «kauged perspektiivid» ei avalda mõju kõigile õpilastele. Seepärast rakendatakse koolides laialdaselt ka teisi ergutusi, mis nii või teisiti on seotud igapäevase koolitööga. Need ergutused on väga mitmesugused. Nende hulka kuuluvad: rändpunalipu andmine (parimale klassile, ringile, spordisektsioonile), tunnustav sissekanne õpilase päevikusse (sinna võidakse märkida mitte üksnes edusamme õppimises, vaid ka õpilase muid saavutusi), laialdane informatsioon õpilaste tegudest, mis väärivad tunnustust (raadiosõlme, seinalehe kaudu).

Paljud koolid rakendavad ergutusi, mis on seotud mitmesuguste austavate õigustega: õigus avada pidulik õhtu, seista kooli lipu valves, heisata laagrilipp, olla kantud klassi kroonikasse või auraamatusse. Aktiivse ringitöö eest antakse vastava ringi diplom, noorte meistrite klubi liikme aupilet, noore geograafi, noore tehniku vm. nimetus.

Üht ja sama ergutust rakendatakse mitmel kujul: tänu avaldatakse suuliselt (klassi ees, rivi ees) või kirjalikult (käskkirjas, seinalehes, kirjas õpilase vanematele). Mõnel korral rakendatakse ühtaegu mitmeid ergutusvorme, näiteks tänu avaldatakse kirjalikult käskkirjas, mis hiljem loetakse ette kogu kooli (või klassi) õpilaste ees.

Mitte kõik koolid ei suhtu ergutustesse küllaldase tähelepanuga. Juhtub sedagi, et koolide juhtkonnad ja pedagoogid ei hoolitse ergutuste mitmekesistamise eest. Iga õppeveerandi lõpul pannakse kooli esikus välja nende õpilaste nimekiri, kellel on kõigis õppeainetes «viied». Nende õpilaste nimede «stabiilne» loetelu jätab õpilashulgad ükskõikseks. Aga vahel on selles nimekirjas õpilasi, kes õpivad eeskujulikult, kuid on kõrgid kaasõpilaste suhtes, põlgavad ühiskondlikke ülesandeid ega oma autoriteeti kollektiivi silmis. Niisuguste õpilaste ergutamist peavad teised õpilased ebaõiglaseks.

Ergutuste mitmekülguse tõttu on võimalik neid rakendada paljude õpilaste mitmesuguste tegude kohta ja seda niihästi jooksvas töös kui ka neil juhtumel, millal kooli üldisest tööst kokkuvõtteid tehakse.

Mis karistustesse puutub, siis nähakse Haridusministeeriumi juhtnõu-rides ette järgmisi karistusi: laitus õpetaja, klassijuhataja, õppealajuhataja, direktori või koolijuhataja poolt; seismapanemine koolipingi, klassitahvli või õpetajalaua juurde; noomitus klassi ees; õppetunnist kõrvaldamine; pärast tunde jätmise klassis (kodus) tegemata jäetud töö ärategemiseks; õpilase väljakutsumine õppenõukogu koosolekule tema küsimuse arutamiseks; noomituse avaldamine direktori käskkirjas; käitumishinde alandamine; ühest klassist teise, paralleelklassi paigutamine või teise kooli üleviimine; koolist väljaheitmine.

Koolis rakendatavaid karistusi vaadeldes pole raske märgata, et need on oma iseloomult mitmesugused. Ühte rühma kuuluvad karistused, mille sisuks on teatud teo hukkamõistmine. Siia kuuluvad: laitus, noomitus ja väljakutsumine õppenõukogu koosolekule.

Teise rühma moodustavad karistused, mis piiravad, kitsendavad õpilase tegevust, nagu: koolipingi, klassitahvli või õpetajalaua juurde seismapanemine, klassist kõrvaldamine, teise klassi paigutamine ja koolist väljaheitmine. Need karistused väljendavad samuti teatud teo hukkamõistmist, kuid nende sisu ei ammenda moraalne hukkamõistmine. Need karistused lähtuvad vajadusest asetada õpilane teatud raamidesse.

Teistsuguse iseloomuga on õpilase jätmise pärast tunde tegemata jäetud töö ärategemiseks.<sup>1</sup> Ka see karistus piirab teatud määral õpilase tegevust, kuid mitte selles ei seisne kõnesoleva karistuse põhiolu, vaid tolles, et sundida õpilast teatud tööd ära tegema. Õpilase teo hukkamõistmise ja tema tegevuse piiramise kõrval sisaldab see karistus ühtlasi õpilase mõningat koormamist.

Needsamad küljed (hukkamõistmine, piiramine, koormamine) iseloomustavad teisigi koolis rakendatavaid karistusi. Hukkamõistmist väljendavad sageli kollektiivi vastavad otsused, millega seoses mainigem näiteks komsomolikoosoleku otsust, kus teatud kommunistlikule noorele tehakse etteheiteid tema ebaõige käitumise pärast.

Vahel avaldub piiramine selles, et süüdlaselt võetakse õigus osa saada teatud meelelahutusest, arvates tema näiteks välja kollektiivsest jalutuskäigust osavõtjate hulgast. Korrapidamisõigusest ilmajätmine ja ühiselt töölt kõrvaldamine on samuti piiramised, kitsendamised.

Teistel juhtumitel on karistuseks teatud kohustuse täitmine, nagu näiteks täiendav korrapidamine. Seesugune karistus koormab õpilast teatud määral. Sellesse rühma kuuluvad ka nn. töötoimkonnad, mida üksikutes

<sup>1</sup> Juhtumeid, millal õpilase jätmise pärast tunde pole karistus, me selles artiklis ei käsitlen. Autori märkus.

koolides rakendatakse. Neil juhtumel ei anta õpilastele eriti meeldivat, ent ka mitte eriti vastumeelset tööd. Töötoimkondadena praktiseeritakse puude saagimist, kooliõuest lume rookimist, pörandate puhastamist jt.

Teo ja karistuse vahelise seose järgi võib kõiki karistusi jagada kahte rühma: karistused, mida saaks käsitada teo loomuliku tagajärjena, ja karistused, mis pole teoga loogiliselt seotud.

Karistuse määramisel on õpetajal mõnikord võimalik juhinduda loomuliku tagajärje põhimõttest. Kui näiteks õpilane ajas prügi klassi pörandale, lastakse tal klass puhtaks teha, kui ta tegi koolipingi katki, lastakse tal pink ära parandada (või vanemal koolile tekitatud kahju tasuda), kui õpilane oli korrapidamisel hooletu, lastakse tal uuesti korda pidada või võetakse talt mõneks ajaks õigus korrapidajaks olla.

Kuna neil juhtumel on teo ja karistuse seos täiesti ilmne, siis on ka süüdlasel hõlpsam karistuse õiglusest aru saada.

Sageli ei tule karistuse määramisel juhinduda loomuliku tagajärje, vaid vaba valiku põhimõttest. Kui näiteks õpilane käitus vahetunnis halvasti ja direktor määras talle karistuseks töötoimkonna (käskis aidata puud koormast maha laduda), siis sel juhtumil pole üleastumise ja karistuse vahel mingit seost. Niisugune karistus kriipsutab alla üldist mõtet: üleastumise puhul on karistus vältimatu, üleastumise eest tuleb kanda vastutust, süü kollektiivi suhtes tuleb ühel või teisel viisil lunastada.

Vahel kästakse õpilasel mitu korda korrata tegu, mille ta oli sooritanud, kuid mis koolis on keelatud, nagu näiteks jooksmine trepist üles või alla.

Vastavalt kollektiivi arenemisele, vastavalt õpilaste vanusele ja teadliku distsipliini tasemele muutub ka ergutuste ja karistuste iseloom. Kui näiteks esimese klassi õpilast autasustatakse raamatuga, siis võiks sellega kaasneda ka pakike maiustusi, kuid vanemate õpilaste puhul pole see kohane. Nooremale õpilasele on mõjuvamaid karistusi meelelahutusest ilmajätmine (ei võeta näiteks kaasa kinosse minekul), kuid teadlikumate vanemate klasside õpilaste suhtes on kõige raskemaks karistuseks üleastumise hukkamõistmine, mis on väljendatud kollektiivi vastavas otsuses.

Kõrvutades mitmesuguseid karistusi, näeme, et ühed neist on suhteliselt kerged (näiteks märkuse tegemine), teised aga raskemad (näiteks õpilase üleviimine paralleelklassi). Kuid sellest ei järgne, nagu oleksid rangemad karistused kergematest karistustest alati tõhusamad.

Ühe ja sama karistuse mõju on erinevail juhtumel täiesti erinev. Ebaõigel kohal kasutatuna on kõige raskemal karistusel kõige nõrgem mõju ja vastupidi: õigesti valitud kerge karistus võib osutada kõige tõhusamaks. Siin, nagu kõikjal mujalgi, on vajalik konkreetse juhtumi konkreetne analüüs, millele vastavalt valitakse ka mõjustamisvahend.

Et õige otsus teha, tuleb hästi aru saada, milles seisneb ergutuste ja karistuste kasvatulik mõju. Vaatleme seda küsimust üksikasjalisemalt.

Karistusi analüüsidest võime eraldada neil järgmisi külgi: a) eba-meeldivuste ja ilmajätmistele üleelamine, b) kollektiivi poolt väljendatud hukkamõistmise üleelamine, c) kogemuste omandamine õigesti suhtuda karistusse.

Ennetades kõrvalekaldumisi käitumisnormidest ja andes vajalikke kogemusi, võivad seega ka kõige lihtsamad karistused, mis on seoses eba-meeldivate elamustega, anda positiivseid pedagoogilisi tulemusi.

Töötoimkondade kasvatulik mõju ei ole läbi uuritud ja nende raken-

damise küsimus jääb vaieldavaks. Meie tähelepanekute järgi on töötoimkondade kasvatuslik mõju väga omapärane. Vajadus kulutada oma aega ja jõudu, ohverdada teatud määral oma puhkeaega — kõik see kriipsutab alla sedasama vastutuse ideed, mida eespool mainisime. Kuid sellega kaasneb töö enese mõju. Tööülesannet täites teab õpilane, et ta toob kasu koolile. Ta näeb selgesti oma töö tulemusi. Pealegi järgneb tema edukaile jõupingutustele üldreeglina heakskiitmine: «Hästi tegid!», «Tubli poiss!», «Kiiresti tulid tööga toime!» jt.

Kui töötoimkond määrati õpilasele, kes tööd armastab, siis ei muuda see tema positiivset suhtumist töösse. Kui aga töötoimkonna sai siidkasi, laiskleja, siis on see talle mitmekordselt kasulik, sest ta saab mõningaid tööpingutuse kogemusi.

Õpilaskollektiivi arengu kõrgemal astmel omandab otsustava tähtsuse üleastumise ühiskondlik hukkamõistmine. Koolide tööst on teada palju juhtumeid, mille puhul kollektiivi üksmeelselt väljendatud pahameel distsiplineerimatu õpilase käitumise üle muudab järsult vastava õpilase käitumist, sest õpilane, alistudes kollektiivi tahtele, tunnistades kollektiivi nõuded õiglaseks, teeb vajalikke jõupingutusi, et end kätte võtta.

Me ei loobu karistustest, mis põhjustavad ilmajätmist, rahuldamatust. Kuid seejuures peab meile selge olema, et niisuguste karistuste mõju kõlbelisele teadvusele ja kõlbelistele tundmustele on üldreeglina tühine. Kõige distsiplineerimatud õpilased, elades üle karistusega seotud ebaameeldivusi, ei muutu hoopiski teadlikumaks. Karistus ei veena neid selles, et tegu oli halb, vaid selles, et teo tagajärjed olid ebaameeldivad. Ja seetõttu tekib paljudel nende hulgast mõte, et parem on oma üleastumist varjata, s. t. patustada, kuid mitte sisse kukkuda.

Kui karistatud õpilane ja tema kaaslased teevad just selle järelduse, siis annavad kõige valjemadki karistused väga väikesi tulemusi. Olles veendunud, et karistus toob kaasa ebaameeldivusi, mõtlevad õpilased välja mitmesuguseid kavalusi, et neid ebaameeldivusi vältida, kuid ei ilmuta mingit püüdu endid parandada. Sel juhtumil on täiesti õigustatud F. E. Dzeržinski sõnad: «Parandada võib üksnes too vahend, mis sunnib süüdlast mõistma, et ta talitas halvasti, et on vaja elada ning talitada teisiti!»<sup>2</sup>

Karistuste seda kasvatuslikku tähtsust pidaski silmas A. S. Makarenko, kui ta väitis, et karistuse sisuks peab olema kollektiivi huvide vastu käiva käitumise hukkamõistmine. Üleastumise hukkamõistmisega vastandame ebaõigele käitumisele teatud positiivsed nõuded. Arusaamine sellest, et sa talitasid halvasti, oma süü tunnustamine — just see suurendab teadlikkust, just see kasvatab.

Kuid on ka niisuguseid distsiplineerimatuid õpilasi, kes üleastumist sooritades teavad, et nad talitavad halvasti, kes saavad aru, et nad toovad üritusele kahju (näiteks ajavad tunni nurja). Koolielu normide rikkumises leiavad nad omapärast «meelelahutust». Neil juhtumel seisneb karistuste kasvatuslik mõju selles, et need rõhutavad kollektiivi jõudu, andes asjaosalistele mõista, et kool ei luba kindlaksmääratud korda karistamatult rikkuda.

Nõrgas kollektiivis võib isegi õiglane karistus põhjustada vastupanu ning solvumist. Kollektiivi tugevnemisel kujuneb oskus austada karistuses väljenduvat kaasõpilaste arvamust ja kanda karistus väarikalt.

<sup>2</sup> Письмо Ф. Э. Дзержинского, журнал «Семья и школа», 1946, № 7—8.

Ses suhtumises karistusse avaldub uue inimese psühholoogia, kes teab, et «õigesti mõistetud ühiskondlik huvi on ka minu isiklik huvi».

Niisugune suhtumine karistusse on põhimõttelise tähtsusega. See iseloomustab teadliku distsipliini toda kõrget taset, mida me peamegi taotlema.

Kasvatada austust karistuses väljenduva kollektiivi nõudlikkuse vastu on raske ülesanne.

Klassis leidis aset distsipliinirikumine, kuid karistati klassiorganisatorit, kuigi teati, et ta pole õigupoolest süüdi. On vaja kõrget teadlikkust, et mõista niisuguse karistuse loogikat ja austada seda. Organiseeritud, enda distsipliinikindluse üle uhkust tundvas kollektiivis omandavad seevõime loogika samm-sammult kõik õpilased.

Juhtumid, mille puhul kollektiiv oma otsuses eksib, on mõistagi äärmiselt ebasoovitavad, mispärast tuleb rakendada kõik abinõud, et taolisi eksimusi ei esineks. Siiski on need võimalikud.

Tundes oma õigust ei tarvitse ebaõiglaselt karistatu nõustuda üldkoosoleku otsusega ja võib avaldada protesti selle vastu. Kuid vahel on sootu väärkam alluda enamusele, seades esiplaanile distsipliini huvid.

Meil leidub küllaltki koole, kus kollektiivi organiseerimises on jõutud kõrgele tasemele. Neis koolides on kujunenud traditsiooniks, nagu seda teame A. S. Makarenko kogemustest, et «korrapidaja raportit ei kontrollita». Kõnealuse kogemuse kõige tähelepanuväärsem iseärasus seisneb selles, et see ei kahjusta üksiku isiku huvisid, nagu esimesel pilgul asjale vaadates võib paista. Kollektiivi üksik liige pole üldisest korrast, distsipliinist ja traditsioonide püsimisest vähem huvitatud kui tema kaaslased. Isiklike ja ühiskondlike huvide säärase ühtsuse puhul omandavad karistused tõepoolest uue iseloomu: kaitstes kollektiivi kaitsevad karistused ühtlasi kollektiivi iga liiget, järelikult ka seda, keda karistati.

Karistused, mille eesmärgiks pole kannatusi tekitada, vaid sundida läbi elama kollektiivi poolt osakssaanud hukkamõistmist, kontrollida kollektiivile allumise valmisolekut ja võimet väärilt karistust kanda — niisugused karistused rajanevad ühiskondlike ja isiklike huvide ühtsusel. Need karistused on iseloomulikud meie koolide kasvatustööle.

Individuaalsed ergutused mõjuvad eri inimestesse erinevalt. Positiivselt mõjub ergutus siis, kui märgitakse ära distsiplineerimatu õpilase edusamme, kelles avaldus mõningane, vahest koguni vähe märgatav paranemine. Märkides heakskiitvalt selle õpilase tugevaid külgi, on pedagoog õigustatud väljendama veendumust, et edaspidised edusammud on veelgi rõõmustavamad.

On ka niisuguseid õpilasi, kellel on raske leida omadusi, mis vääriskid heakskiitmist. Kuid me ei tohi sobivat juhtumit passiivselt ootama jääda, et me saaksime ka halba õpilast millegi hea eest kiita. Algatusvõimeline pedagoog ei oota «sobivat juhust», vaid loob selle, kujundades aktiivselt kasvandike iseloomu ja käitumist. Usaldades õpilast annab näiteks niisugune pedagoog vastavale õpilasele mingi jõukohase, kuid vastutusrikka ülesande. Need positiivsed jooned, mis õpilases ülesande täitmisel ilmsiks tulid (hoolsus, püüdlikkus, täpsus, visadus, kohusetruudus, leidlikkus jt.), ongi kiituse ning ergutuse avaldamise motiiviks.

Et ergutusi edukalt rakendada, tuleb arvestada nendega seotud ohte. Pole raske kasvatada inimest, kes käitub hästi üksnes tasu tõttu. Kuid säärane käitumine ei saa meid rahuldada. Me oleme kohustatud kasvatama arenenud kohusetundega inimesi. Kui õpilasi alalõpmata kiidetakse

ja tänatakse, hakkavad nad head käitumist käsitama endi teenena. Pidades ergutuste puhul seda asjaolu silmas, ei hakka pedagoog mõnedel juhtumitel õpilase teeneid alla kriipsutama, vaid ütleb teisiti: «Sa täitsid oma kohustust, oma kohust. Nii oleks talitanud iga aus nõukogude inimene.»

Premeerimisega liialdamisel kujundaksime õpilastel tarbimisliku hoiaku. Seda tähtsat asjaolu silmas pidades ei tule õpilastele mingeid kingitusi ette lubada. Etteantud lubadus: «Kui käitute hästi, teen teile meelehead: loen teile huvitavat raamatut, läheme koos teatrisse» jne. võib aidata õpetajal korda hoida üksikuis tundides, kuid sellega kaasneb tõsine risk: õpilased harjuvad sellega, et õpetaja «tasub» neile hea käitumise eest. Seetõttu on antud korral otstarbekohane esitada ergutus loomuliku tagajärje kujul: «Me hoidsime aega kokku ja nüüd loen teile huvitavat raamatut», «Teeme kõik hästi, mis meilt nõutakse, ja siis läheme rahuliku südamega teatrisse». Jne.

M. Gorki nimelises koloonias ja F. E. Dzeržinski nimelises kommunaalrakendatuna väga mitmesuguseid ergutusi, kuid kõige kõrgemaks ning kõige austusväärsemaks neist peeti tänu avaldamist rivi ees. Kasvandidud nägid, et pidulikult väljendatud ühiskondlikku tunnustust on raskem pälvida kui rahalist preemiat või kingitust saada. Selles suunas tuleb kasvatada ka meie õpilasi.

Eespool märkisime, et ergutus põhjustab soovi paremini töötada, virgutab edasi rühkima. Kuid ebaõigel kohal rakendatuna põhjustab ergutus enesega rahulolu, ent seega ka paigalpüsimist ning tagasiminekut. Sellega on tegemist siis, kui õpetaja läheb liiale klassi või üksiku õpilase kiitmisega, vähendades nõudlikkust ning rahuldudes piskuga.

On suurte võimetega õpilasi, kes töötavad vähe, kuid jõuavad siiski edasi. Teised töötavad püüdliselt, kuid kõige pisemadki edusammud nõuavad neilt palju tööd ning vaeva. Ülistades võimetega, kuid laiska õpilast, riskib õpetaja kasvatada temas iseteadlikkust ning upsakust. Hoosus seevastu pälvib aga alati kiitust. Kui õpilane püüab hästi töötada, aga õpetaja seda ei märka, siis õpilane solvub.

Seoses ülalöelduga peatugem hinnitel. Õpetajal tuleb arvestada seda, et hinded avaldavad mõju õpilaste distsipliinile. Ärateenitud «viis» toetab soovi õppida. Alatised «kahed» põhjustavad meeleolu langust ja vastumeelsust õppimise suhtes ning kõige sellega seoses ka vastupanu distsipliinile. Kuid ometi oleks ebaõige kõrgendada hindeid õpilaste stimuleerimiseks. Head hinded õppetöö eest ei ole distsiplineerivaiks ergutusteks ja «kahed» ei ole karistuseks. Distsiplinirikumise pärast ei saa alandada õppeaine hinnet. Niisamuti on lubamatu panna «viis» kesk-pärase töö eest sel põhjusel, et «õpilane püüdis».

Mõned pedagoogid kahjuks rikuvad neid reegleid, ent vahel ei arvesta hoopiski hinnete stimuleerivat osa. Leidub õpetajaid, kes, soovides õpilastele mõju avaldada, tarvitavad näiteks niisuguseid väljendusi: «Minult sa «viit» ei saa», ««Kaks» on sulle kindlustatud» jt. Väga sagedasti on taolise «suhtumise» tulemus äärmiselt negatiivne: õpilane kaotab usu oma jõusse, hakkab oma olukorda lootusetuks pidama ja lööb vastavale õppeainele käega.

Esineb ka teistsugust viga: märganud, et mõni nõrk õpilane vastas paremini kui tavaliselt, paneb õpetaja talle rahuldava vastuse eest «neli» või isegi «viis». See kutsub esile arusaamatuse kogu klassi õpilaste hulgas, ja isegi too, keda sel kombel «ergutati», võib teha järelduse: «Mil-



leks siis eriti püüda, kui suurema pingutusetagi on võimalik «viis» saada?»

Et taolisi vigu ei esineks, tuleb hinnata õpilase tööd vastavalt selle tulemustele, aga õpilase hoolsust märkida ära suuliselt, kiita õpilast, julgustada teda, panna talle «viis» hoolsuse eest, teha tunnustav sissekanne tema päevikusse jne.

Raskem olukord tekib siis, kui õpilane suhtub töösse hooletult, kuid pedagoog arvab, et ergutamiseks oleks võimalik õpilase passiivsust kõigutada, tõsta temas huvi õppimise vastu. Sel korral tuleb rakendada eriliisi vahendeid, et olukorda parandada: selgitada välja ja kõrvaldada põhjused, mis raskendavad õpilasel töötamist, anda talle jõukohane individuaalne ülesanne ja viia asi nii kaugele, et ta saaks edusammude üle rõõmu tunda.

Eriti tähelepanelikult tuleb suhtuda otsustavasse momentidesse klassi ja kooli elus (näiteks kokkuvõtete tegemine tööst, olgu siis õppeveerandi, õppepoolaasta või õppeaasta lõpul).

Neid tulemusi õpilastele teatavaks tehes loetlevad mõned õpetajad üksnes hindedeid, neid mingil kombel kommenteerimata, teised piirduvad standardsete märkustega, kolmandad vastandavad edukad õpilased väga teravalt nõrkadele õpilastele: heade ja väga heade hinnete saajaid ülistatakse, aga mahajäänud külvatakse üle etteheidete, pilgete, vahel koguni ähvardustega. Säärane väär suhtumine kallutab tugevad õpilased upsakuse teele, kuid nõrgad õpilased, kes peale etteheidete ja ähvarduste midagi ei kuule, kaotavad usu oma jõusse ning muutuvad pahuraks. Nad ei taotlegi oma käitumist ja õppeedukust parandada, vaid püüavad oma paha tööga koguni õpetajale meelehärmi sünnitada.

Sootu teisiti talitab õpetaja-kasvataja, kes on tõsine ning tähelepanelik. Töötulemustest kokkuvõtte tegemist kasutab ta selleks, et õpilaste jõudu ja tahet mobiliseerida. Ta püüab leida positiivseid jooni ka nõrkadel õpilastel, märgib need ära kogu klassi ees, avaldades ühtlasi lootust, et edaspidi parandavad need õpilased edukust, on aktiivsemad jne. Kõneldes parimaist õpilastest märgib õpetaja peenetundeliselt nende puudusi, rõhutades tagasihoidlikult, ent tarbe korral ka rangemalt vajadust vabaneda lõpuks ka neist puudustest. Kui õpetaja sääraselt talitab, siis pole parimail õpilastel põhjust upsakaks minna ja nõrgemal lootust kaotada.

Karistus avaldab üksnes siis vajalikku mõju, kui klassi ühiskondlik arvamus peab karistust õiglaseks. Kui aga klass näeb karistatus omavoli või ebaõigluse ohvrit, siis suurendab see veelgi kasvatajale avaldatavat vastupanu, mille tõttu distsipliin ei parane, vaid halveneb. Kuid sellest ei järgne, et pedagoog peaks andma iga üleastumise õpilastele arutada. Paljudel juhtudel pole selleks vajadust, kusjuures distsipliinirikumisele tuleb õpetajal koheselt reageerida. Ta karistab ise, omamata klassi või muu kollektiivi ametlikult väljendatud arvamust.

Karistuse valikul tuleb alati arvestada konkreetseid asjaolusid: üleastumise raskust, tingimusi, milles see sooritati, vastava õpilase süü ulatust, tema vanust ja individuaalseid iseärasusi ning õpilase soovi ja võimet end parandada. Ühtlasi tuleb ette näha, kuidas mõjub teatud õpilase suhtes rakendatav karistus kogu klassile, järelikult on vaja arvestada kollektiivi teadlikkuse ja organiseerituse astet.

Karistuse valik sõltub mitmes suhtes ka õpilaste vanusest. Noore-

mate klasside rahutu õpilase võib panna koolipingi juurde seisma, kuid lõppklassi õpilase suhtes kasutatakse väga harva niisugust karistust.

Üldisi reegleid, millest juhinduda karistuste rakendamisel, on vähe:

1. Võimalikult mitte määrata karistust tervele süüdlaste rühmale. Niisugune karistus liidab distsipliinirikkujaid. Enamikul juhtumeil on otsustarbekohane karistada teatud üksikut asjaosalist, näiteks toda, kes on kõige rohkem süüdi, või toda, kes vastutab kogu klassi eest. Teiste asjaosaliste suhtes võib piirduda hoiatusega.

2. Kui karistus on juba määratud, ei tule seda teistkordselt meenutada. Pärast seda, kui kasvandik on karistuse kandnud, tuleb temaga normaalselt suhelda. Niisugune suhtumine viib õpilase arusaamisele, et karistus pole teda kollektiivi küljest lahti kiskunud ega temast «teist sorti» inimest teinud, vaid et tal on kõik võimalused oma süü heakstegeamiseks.

3. Karistada ei tohi kahtluste ega oletuste alusel, sest siis on võimalikud mitmesugused eksitused.

4. Karistused ei tohi olla sagedased. Kui administratiivseid karistusi kuritarvitatakse, kaotavad need oma mõtte. Nendega harjutakse ja neile ei reageerita.

Kui lihtsad polekski need reeglid, ei saa neid ometi mingiks dogmaks muuta.

Mõnikord meenutavad näiteks klassijuhataja või direktor õpilasele tema ammust üleastumist, ja see on täiesti õigustatud. Seda saame väita siis, kui upsakas õpilane, rajades oma arvestused sellele, et ta pääseb karistusest, sest ta eeldab, et tema varasemad üleastumised on ammu unustatud ja et ka uued üleastumised jäävad vahest karistamata.

Oluline reservatsioon tuleb teha ka karistuste sageduse kohta. Kui näiteks märgatakse, et ühes klassis on sagenenud õppetundidest puudumised, võivad direktor ja klassijuhataja kõigi muude vahendite kõrval rakendada ka karistusi (märkus klassile rivi ees, märkuste kirjutamine vastavate õpilaste päevikuisse jt.). Siin ei tule karta seda, et karistusi rakendatakse liiga sagedasti. Endastmõistetavalt on sel juhtumil eriti tähtis, et kooli administratsiooni seda joont toetaks klassi aktiiv. Siis on ka hoolitud, distsiplineerimatud õpilased sunnitud end sedavõrd pingutama, et nad tublimata tasemele jõuavad.

Mis puutub kogu õpilaste rühma karistamisse, siis sel puhul tuleb silmas pidada järgmist. Rõhuval enamikul juhtumeil on reaalne võimalus vältida kogu süüdlaste rühma (või kogu klassi) karistamist tervikuna, kuid mitte alati ei ilmuta õpetajad selles suhtes vajalikku leidlikkust.

Kuid siiski esineb olukordi, kui tuleb klassi tervikuna karistada (näiteks avaldada klassile noomitus halva käitumise pärast ekskursioonil). See on omal kohal ka siis, kui klass puhub oma edusammud liiga suureks ja ilmutab kalduvust kõrkusele.

Erilist iseloomu kannab kogu klassi karistus siis, kui seda pole põhjustanud klassi ühine osavõtt mõnest korrarikumisest, vaid kogu kollektiivi vastutus ühe oma liikme üleastumise eest. Niisugune karistus suunab klassi ühiskondliku arvamus korrarikkuja vastu.

Kogu klassi karistamine võib üksikuil juhtumeil põhjustada meeleolu langust, mõnede õpilaste aktiivsuse kahanemist. Et sääras depressiooni vältida, tuleks vastavale klassile anda viivitamatult mingi ülesanne. Sellega saame rõhutada, et klass pole kaotanud usaldust, kuid ühtlasi on see ülesanne õpilastele katsumuseks.

Pedagoogil on õigus õpilane klassist kõrvaldada, kui viimane segab järjekindlalt töötamist. Kuid seda karistust tuleks kasutada üksnes väga harvadel juhtumitel. Õpetajad, kes seda karistust sagedasti rakendavad, ei tõhusta, vaid nõrgestavad distsipliini.

Tõhusaks mõjustamisvahendiks on distsiplineerimatu õpilase väljakutumine õppenõukogu koosolekule. Seepärast nõuabki selle vahendi rakendamise ettevaatust. Kui vastav küsimus õppenõukogu päevakorda võetakse, tuleb see hästi läbi mõelda ja juhtida arutlemist nii, et see ei omandaks õpetajaskollektiivi ja üksiku õpilase vahelise kahevõitluse iseloomu.

Õppenõukogu koosolekul on mitmeil juhtumeil otstarbekohane ära kuulata klassi volinikke (näiteks klassiorganisaatorit). See on eriti otstarbekohane siis, kui ka klassis valitseb meelepaha vastava õpilase käitumise pärast või kui klassikollektiiv on valmis vastavat õpilast oma hoole alla võtma.

Õpilase vääritud teo või ebasünda käitumise hukkamõistmise kõige tähtsamaks tingimuseks on objektiivsus. Kui distsiplineerimatu õpilasel on teatud positiivseid jooni, tuleb ka need ära märkida. On vaja teha kõik, et õpilane näeks: talle soovitakse head, teda tahetakse enese parandamisel aidata.

Õpilase üleviimine paralleelklassi on tõsiseid karistusi, mis ei tohiks mingil juhtumil muutuda sagedaseks nähtuseks. See karistus on eriti tõhus siis, kui klass ise on tõstnud üles vastava õpilase koolist väljaheitmise küsimuse.

Viimaseil aastail praktiseeritakse koolides üksikute distsiplineerimatu õpilaste suhtes üha laialdasemalt mitmesuguseid kollektiivi kaudu mõjustamise vahendeid. Nende hulka kuuluvad eriti järgmised:

1. Üleastumise eest ei vastuta üksnes vastav õpilane, vaid ka klass. Näiteks üks õpilane oli korrapidamisel hooletu, kuid korrapidamise hinnet alandatakse kogu klassil.

2. Vastava õpilase üleastumise eest vastutab koos temaga ka klassi aktiiv. Näiteks õpilane rikkus tunnis korda, kuid õpilaskomiteesse kutsutakse seelust andma niihästi vastav õpilane kui ka klassiorganisaator.

3. Koolikorrast mittekinnipidamise puhul ei esitata vastavaid nõudlusi üksikutele õpilastele, vaid klassikollektiivile ja tema volinikele. Näiteks mõned õpilased hilinesid tundi. Direktor kutsub klassiorganisaatori välja ja teeb talle märkuse: «Teie klassis hilinetakse. On vaja vastavaid abinõusid tarvitusele võtta.»

4. Teatud õpilase üleastumist arutab kollektiiv (klassikoosolek, pioneerirühm, kommunistlike noorte koosolek) või vastav valitud organ (õpilaskomitee, pioneerimaleva nõukogu, kooli komsomolikomitee).

Kollektiivi kaudu mõjustamine muudab suhtumist karistustesse, kasvataes õpilastes vastutustunnet põhimõttel: kõik ühe eest, üks kõigi eest ning kujundades õiget ühiskondlikku arvamust klassis. Esitades nõudeid igale oma liikmele, toimib kollektiiv ise kasvatajana.

Üksikute distsiplineerimatu õpilaste üleastumiste arutamine kollektiivi ees (klassikoosolekul, pioneerirühmas, kommunistlike noorte koosolekul) või kollektiivi organeis (õpilaskomitees, pioneerimaleva nõukogus, kooli komsomolikomitees) avaldab neile tõhusat kasvatuslikku mõju. Kõik seesugusest arutamisest osavõtjad omandavad distsiplineerimatu vastu võitlemise kogemusi, kusjuures distsipliinirikujad on sunnitud kollektiivi tahte alla.

Kuid vastavate küsimuste kollektiivne arutlemine ei ole alati otstarbekohane. Selleks kulub võrdlemisi palju aega ja kui seda sageli praktiseeritakse, mõjub see kollektiivile väsitavalt. Neil juhtumel, kui kollektiivi organeis liialdatakse üleastumiste arutlemisega, põhjustab see aktiivide ülekoormamist.

Kõike ülalöeldut tuleb üleastumiste arutlemisel silmas pidada.

Mõnedes koolides ei anna karistused tulemusi seetõttu, et nende rakendamisel pole elementaarset korda: ei teata, kes õpilasi karistab, mis juhtumel seda tehakse ja mis karistusi õpilastele määratakse.

Selles küsimuses on pedagoogide hulgas vastukäivad arvamused. Mõned klassijuhatajad ja õpetajad arvavad, et kogu distsiplinaarne võim peab kuuluma direktorile. Õpilase iga üleastumise puhul pöörduvad nad direktori poole. Niisugune «kord» ei ole mitmel põhjusel vastuvõetav. See koormab direktorit ega võimalda tal keskendada oma tähelepanu kogu kooli hõlmavate oluliste küsimuste lahendamisele. Isegi kõige kompetentsem direktor ei suuda kõiki õpilasi ühesuguse põhjalikkusega tundma õppida, mistõttu tal tuleb umbropsu talitada; see aga kahjustab tunduvalt tema autoriteeti. Ka klassijuhataja autoriteet saab seeläbi kannatada, sest pöördumine igas küsimuses direktori poole tähendab ühtlasi tema enese abitust. Sootu kõrvale jäävad sel puhul õpilasorganisatsioonid.

Esineb ka teistsugust praktikat, mille puhul direktor ei tegele ergutuste ja karistuste määramisega. Vastav õpilane saadetakse direktori juurde üksnes sel juhtumil, kui temale ei suutnud mõju avaldada õpetajad, klassijuhataja, pioneeri- või komsomoliorganisatsioon ega õpilaskomitee. Neil juhtumel esineb direktor ülimalt autoriteetse «viimse instantsi» osas; fakt, et üht või teist üleastumist arutleb direktor isiklikult, omandab õpilaste silmis erilise tähtsuse. See on muidugi positiivne asjaolu. Kuid see kord omab ka väga olulisi puudusi, võimaldades õpilasel veenduda, et keegi peale direktori ei suutnud temaga toime tulla, mille tõttu õpilane omandab mittesõnakuulmise kahjulikke kogemusi.

Muidugi ei ole võimalik ette näha õpilaste mõjustamise kõiki detaile, kuid põhijoontes olgu kord sel alal täpselt kindlaks määratud.

Koolides, kus on vähe kogunud pedagooge ja kus pedagoogide kollektiiv on alles kujunemisel, tuleb direktoril sagedamini võtta enese peale õpilaste üleastumiste väljaselgitamine ja vähemalt komplitseeritumail juhtumel teha otsus ka mõjustamisvahendite suhtes. Kuid ka neil juhtumel pole vajadust õpilasele mõista anda, et keegi peale direktori ei suuda temaga midagi peale hakata. Direktoril on otstarbekohasem teisiti talitada: segada end küsimusse varem, seega takistades õpetajaid ja õpilasorganisatsioone vastava õpilase ees oma nõrkust demonstreerimast.

Reageerida korrarikumistele tunnis on iga tundi andva õpetaja otsene kohustus. Ta võib teha õpilasele suulise märkise, kirjutada märkuse päevikusse jne. Kui õpetaja peab seda mitteküllaldaseks ja eelistab vastava õpilase vanemad välja kutsuda, neile kirjutada või tõsta küsimus üles õpilasorganisatsioonides, siis on otstarbekohane teha seda klassijuhataja kaudu või vähemalt klassijuhatajaga nõu pidades.

Korrarikumised, mis toimuvad väljaspool õppetundi, kuuluvad ülekoolliste korrapidajate (vastutava õpetajast korrapidaja ja õpilasest vanemkorrapidaja) kompetentsi. Korrapidajad piirduvad kas raportiga ja distsipliinirikkuja väljakutsumisega rivi ette või annavad küsimuse edasi vastavasse instantsidesse (kooli komsomolikomiteesse, pioneerimaleva

nõukogusse, õpilaskomiteesse) ja informeerivad sellest klassiorganisaa-  
torit, komsomoliorganisatsiooni sekretäri või rühmanõukogu esimeest.

Tõsisemate mõjustamisvahendite rakendamisel (näiteks õpilase mitte-  
lubamine tundi, õpilase halvast käitumisest tema vanemate töökohta tea-  
tamine) on otstarbekohane kooskõlastada küsimus direktori või õppeala-  
juhatajaga.

Lahendades mõjustamisvahendi küsimust on vaja alati silmas pidada,  
et karistust ei tule vaadelda iga üleastumise kohustusliku tagajärjena.  
Paljudel juhtumitel ei ole kohane rakendada karistusi, vaid muid vahen-  
deid: vestlus nelja silma all, niisuguse ülesande andmine, mis sunnib  
õpilast oma käitumise üle järele mõtlema jt.

Ei ole mingit vajadust rakendada äärmisi vahendeid seal, kus piisab  
täielikult lihtsast märkusest või hoiatusest. Kuid õeldust ei järgne, nagu  
saaks kõigil juhtumel juhinduda reeglist: «Väike süü — väike karistus,  
suur süü — suur karistus.» A. S. Makarenko väitis õigesti, et mõnedel  
juhtumitel on kõige õigem teha suuline märkus isegi väga tõsise üleastu-  
mise puhul, kuid teistel juhtumitel on isegi tühise üleastumise puhul  
vaja määrata range karistus.<sup>3</sup>

Seda tähtsat mõtet illustreerib ilmekalt kaks juhtumit F. E. Dzeržinski  
nim. kommuuni elust, mis on kirja pandud kommuuni ühe kasvandiku  
poolt: «Anton Semjonoviši korraldusel ei lukustatud meil kommuunis  
midagi. Uksed, kastid — kõik olid lukustamata. Kuid kord varastati  
ootamatult Anton Semjonoviši kuld kell. Varas saadi kätte. See oli üks  
kasvandikke. Kommunaarid nõudsid selle kasvandiku väljaheitmist.  
Ainult Anton Semjonoviš oli selle ettepaneku vastu...

Või veel teine fakt. Kommuuni toodi tänavapoiss. See hakkas huvi-  
tuma tööst näiteringis. Vastava osa mängimisel oli tal tarvis sametist  
ülrikonda. Ja et seda saada, lõikas ta vajaliku tüki sameteesriide küljest.  
Teades, et poiss tuli alles hiljuti tänavalt, et ta on alles täiesti «toores  
materjal», esines Anton Semjonoviš siiski terava ning vihase kõnega.  
Ta nõudis kõige rangemat karistust.»<sup>4</sup>

Võib näida, et uustulnuka oleks võinud jätta ka karistamata, aga  
vanale kasvandikule oleks tulnud esitada suuremad nõuded. Kuid nende  
üleastumiste arutlemisel olid otsustava tähtsusega muud asjaolud.

Mõni ebakindel poiss võib sattuda kergesti kiusatusse selliste asjade  
puhul, nagu seda on taskukell, taskunuga või täitesulepea. Teatud täht-  
susega oli ka see fakt, et taskukell varastati kommuuni juhilt. Range  
karistus oleks viinud süüdlase arvatavasti mõttele, et ülemus kasutab  
oma võimu ja maksab talle kätte. Antud juhtumil oli tähtis ka see, et  
poiss ei eitanud oma süüd, vaid tunnistas selle üles.

Teisel juhtumil süü seevastu aga raskenes, sest kasvandik kahjustas  
ühiskondlikku omandit. Peale selle, nagu sm. Roitenberg õigesti märgib,  
oli vaja uuele kasvandikule mõista anda, et kommuunis ei lubata varas-  
tada, ja üksnes range karistus suutis asjaosalisele vajalikku mõju aval-  
dada.

Toodud näiteist selgub, kui tähtis on mõjustamisvahendi valikul igal  
üksikul juhtumil arvestada kõiki asjaolusid ja üldistest reeglitest juhin-  
dudes pidada alati silmas konkreetse olukorra iseärasusi.

<sup>3</sup> А. С. Макаренко, Соч., т. 5, изд-во АПН РСФСР, 1951, стр. 123, 43, 237.

<sup>4</sup> Е. Ройтенберг, Замечательное педагогическое наследство, «Учительская  
газета» от 17 апреля 1940 г.



# Kasvatustöö organiseerimise küsimusi koolide internaatides.\*

O. NIINEMAE,

Viljandi rajooni pedagoogilise kabineti juhataja.

Paljude maal asuvate kesk- ja 7-klassiliste koolide, samuti ka mõnede algkoolide ning linnakeskkoolide juurde on asutatud internaadid. Täielikule keskharidusele üleminekul on vajalik koolide internaatide võrku veelgi tunduvalt laiendada. Kooli internaat võimaldab lapsel õppida koolis, vaatamata tema elukoha kaugusele — seega on kooli internaat lahutamatus seoses koolikohustuse täitmisega.

Internaadis elavad õpilased kogu nädala kestel suure kollektiivina, keda juhivad, kasvatavad ja kontrollivad kasvatajad. Seega on internaadis suured võimalused õpilaskollektiivi kujundamiseks, õpilastes teadliku distsipliini, kõrge moraali ja kultuurse käitumise ning tööharjumuste kasvatamiseks, sest lapsed on siin kaitstud ebasoodsate kasvatuslike mõjude eest.

Internaatide tööülesanded ja organiseerimise alused on avaldatud «Mittetäielike keskkoolide ja keskkoolide internaatide põhimääruses»\*\*, mis on laiendatud ka algkoolide internaatide kohta.

Mitmekülgse kasvatustöö teostamiseks koostatakse internaatides kasvatustöö plaanid ja päevarežiim vastavalt internaadi sisekorra eeskirjadele.

Viljandi rajooni koolide internaatides on kehtestatud alljärgnev päevarežiim.

Äratamine	7.00
Hommikvõimlemine, pesemine ja riietumine	7.00— 7.30
Hommikusöök	7.30— 8.00
Korrastustööd magamistubades, sahvris jm.	8.00— 8.15
Õppimistund	8.15— 8.45
Koolis	8.45—15.00
Vaba aeg	15.00—17.00
Õppimistunnid	17.00—19.50
Ohtusöök ja vaba aeg	19.50—21.00
I—IV kl. õpilastele pesemine ja magamaminek	21.00—21.10
V—VII kl. õpilastele õppimistund	21.00—21.45
Pesemine ja magamaminek	21.45—22.00
Õörahu	22.00— 7.00

Lõunasöögi saavad õpilased pärast neljandat tundi suure vahetunni ajal. Koolides, kus internaat asub eraldi majas, on lõunasöök klasside kaupa pärast tunde vaba aja arvel. Talvel äratatakse internaadi õpilased kell 7.30 ja seega nihkuvad ka muud ajad 30 minuti võrra edasi. Vastavalt päevarežiimile annab internaadi kasvataja õpilased üle kooli korra-

\* Ette kantud II vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel 1956. a. (II auhind).

\*\* Abiks haridusala töötajale, Tallinn, 1953, lk. 441—449.

pidajale kell 8.45 ja võtab sellelt õpilased vastu kell 15.00. Päevarežiimis pole märgitud õhtuote aega. Koolides, kus lõunasöök on pärast tunde, saavad lapsed suure vahetunni ajal lõunaoodet, kui aga lõunasöök antakse suure vahetunni ajal koolis, siis saavad lapsed oote pärast väljasviibimist, enne õppimistundide algust.

Internaadi juhataja koostab internaadi aastatööplaani, milles õppe- ja kasvatustöö osas nähakse ette internaadi juhataja, kasvatajate ja õpilaste ülesanded ning nende teostamise viisid, õppimine, sanitaarne ja hügieeniline töö ja vaba aja veetmise organiseerimine ning õpilaste osavõtt ühiskondlikult kasulikust tööst.

Internaadi igapäevane õppe-kasvatustöö peegeldub internaadi kasvatajate nädalatööplaanis, mille koostavad kasvatajad ühe nädala peale ette ja millele internaadi juhataja iga kord kinnitab.

Plaanid kirjutatakse ühisesse internaadi kasvatustöö päevikusse, milleks võetakse tavaline kontoriraamat ca 20 × 28 cm suuruses formaadis. Selle raamatu algusse kantakse internaadi sisekorra eeskirjad koos päevarežiimiga ja internaadis elunevate õpilaste nimestik. Kasvatustöö nädalaplaanid kirjutatakse üle kahe lehekülje. Mõnedes koolides kasutatakse üht raamatut isegi mitu aastat järjest, kuna see annab kasvatajale võimaluse plaani koostamisel arvestada eelmistel aastatel korraldatud üritusi, vältida ühekülgsust ja kordamist, eriti vaba aja veetmise osas, samuti ka õppida headest plaanidest.

Kasvatustöö nädalaplaanide koostamiseks pole antud kindlat vormi. Sobivaks võiks pidada mitmetes Viljandi rajooni koolide internaatides väljakujunenud vormi.

### Kasvatustöö plaan.

«.....» kuni «.....» 1956. a.

Kuupäev	Õppeülesannete täitmise abistamine ja kontrollimine		Vaba aja veetmine				Ühisk. kasulik töö	Märkused
	I—IV kl.	V—VII kl.	Päeval		Õhtul			
			I—IV kl.	V—VII kl.	I—IV kl.	V—VII kl.		
1	2	3	4				5	6

Kasvataja allkiri.

Selle plaani lahtrisse 1 märgitakse kuupäevad. Lahtrisse 2 «Õppeülesannete täitmise abistamine ja kontrollimine» märgitakse nende õpilaste nimed, kellel on õppeülesannete täitmisega raskusi, kes on lohakad või laisad — ühe sõnaga need, kes vajavad pidevat kontrollimist ja järelevalvet. Vajaduse korral märgitakse sellesse lahtrisse koos õpilase nimega ka õppeaine, millele tuleb erilist tähelepanu osutada koduste ülesannete täitmisel. Lahtrisse 3 «Sanitaar-hügieeniline töö» märgitakse päevade kaupa tööd, mida ühel või teisel päeval tehakse põhjalikult, näiteks: toidukappide korrasoleku kontrollimine, jalgade puhtuse ja pesemise kontrollimine, voodiriete puhastamine ja tuulutamine või vestlused «Millal ja kuidas pesta hambaid», «Miks kanname vahetusjalatseid» jt.

Lahtrisse 4 «Vaba aja veetmine» märgitakse kehakultuuri-, kunstilise

isetegevuse ja muud sellised üritused eraldi I—IV ja V—VII klassi õpilastele. Vaba aja veetmise üritused võivad vastavalt internaadi päevarežiimile toimuda tundide lõpust kuni õppimistundide alguseni ja pärast õhtusööki kuni väiksemate õpilaste magamaminekuni.

Lahtrise 5 «Ühiskondlikult kasulik töö» märgitakse need tööd, mida lapsed (vaatamata oma vanusele) peavad tegema peale eneseteenindamise ja tavaliste internaadi eluga seotud toimingute, nagu näiteks: kooli küttepuude riitaladumine, koolimaja ümbruse koristamine, abistamine koolimaja uste ja akende pesemisel, liuvälja rajamine, õppevahendite valmistamine, kolhoosi abistamine jne. Need tööd on eriti tähtsad nii töökasvatuse kui ka kollektiivi kasvatamise seisukohast.

Lahtrise 6 «Märkused» teeb kasvataja märkused ülesannete täitmise või muutmise kohta.

### Õppimistundide organiseerimine.

Õppimistundide organiseerimine on vastutusrikkamaid tööloike internaadi kasvataja töös. Kasvataja ülesandeks pole üksnes vaikuse tagamine õppimisruumides, vaid ta peab ühtlasi õpilastes äratama ning kasvatama huvi ja vastutustunnet õppimise vastu ning juurutama neis ratsionaalseid õppimisviise.

Vastavalt päevarežiimile on õppimiseks ette nähtud vanemate klasside õpilastele 4 ja noorematele 3 õppimistundi, peale selle hommikune kordamistund. Sellest ajast piisab keskpäraste võimetega õpilasele kõigi õppeainete põhjalikuks õppimiseks ja kirjalike ülesannete korraldikuks täitmiseks, samuti klassiväliseks lugemiseks, joonistamiseks ning muude vaimsete huvide rahuldamiseks.

Internaadi kasvatajatel tuleb hoolitseda, et õppimistundideks vajalikud ettevalmistused oleksid õigeaegselt tehtud. Selleks toovad õppimisruumide korrapidajad õppimisruumi vajalikud õppevahendid, tuulutavad ruumid ja kontrollivad, et õpilased pärast kella helisemist vaikselt, kõiki vajalikke õppetarbeid kaasa võttes, asuksid neile määratud kohtadele. Asudes õppima peab õpilasel olema teada, missuguses järjekorras ja kuidas on otstarbekohane õppida üksikuid õppeaineid.

Selleks korraldavad Viljandi rajooni koolide internaadikasvatajad esimestel tööpäevadel eraldi igas vanuserühmas vestlusi teemal «Kuidas õppida». Õpilastele seletatakse, et esmajärjekorras tuleb ette valmistada need õppeained, mis nõuavad kõige rohkem tähelepanu, nagu matemaatika tekstülesannete lahendamine, luuletuste päheõppimine, grammatilised harjutused ja muud kirjalikud tööd, teises järjekorras aga nn. jutustavad õppeained, tekstide ärakirjutamine, joonistamine, skeemide valmistamine jne. Alustada tuleb selle õppeainega, mis tundub raskena, sest värske jõuga on raskuste ületamine kergem, pealegi oleks see ühtlasi õpilase tahte heaks treeninguks. Ühetaoliste ainete vahel on otstarbekas õppida erinevaid õppeaineid, näiteks kirjanduse ja ajaloo jutustamise vahel võiks joonistada, korrastada vihikuid vm. Vestluse lõpul lastakse mõnel eeskujulikul õpilasel jutustada, kuidas tema õpib, ja tehakse õpilastele korraldus õppimisrežiimi rakendamise kohta.

Õppimisrežiimi juurde kuulub ka vajalik puhkus. Selleks järgneb igale 45-minutilisele õppimistunnile 10-minutilise vaheaeg. Selle aja jooksul lahkuvad kõik õpilased õppimisruumist, mida tuulutatakse, ja jalutavad koridoris või hea ilma puhul viibivad väljas. Üksikutele õpilastele on



lubatud ka vaikne puhkus selleks eraldatud ruumis, milleks kasutatakse mõnd klassi või pioneerituba.

Õppimistunnis tuleb kasvatajal jälgida eriti neid õpilasi, kes on mõnes õppeaines ebaedukad. Viimased loodavad sageli liialt kasvatajate abile ega viitsi end pingutada, vaid deklareerivad: «Ma ei saanud aru, palun seletage mulle.» Niisuguse olukorra ennetamiseks küsib kasvataja õpilaselt enne, mida ta on õpitava omandamiseks teinud, seejärel annab ta õpilasele täiendavaid seletusi ja suunab tema iseseisvale õppimisele. Õppimistundide käigus jälgib kasvataja ka seda, et õpilased töötaksid iseseisvalt ega tegeleks kõrvaliste asjadega.

Õppimise kestel kontrollib kasvataja õpilaste teadmisi ja vaatab, kas päevikud, vihikud ja muud õppetarbed on korras.

Harilikult on maakoolide internaatides ühe kasvataja kohta 40—50 õpilast. Tegelikult ei suuda ta kõiki õpilasi kõigis õppeaines iga päev põhjalikult kontrollida. Kontrollitakse kindlasti neid õpilasi, kelle nimed on plaanis märgitud. Pealegi oleks kasvatuslikult vääralatise kontrollimisega võtta õpilaselt vastutus koolitöö iseseisva ettevalmistamise eest. Õpilastel, kes oma õppeülesanded on hästi sooritanud, lubatakse puhke- toas kuulata raadiot, mängida lauamänge, lugeda kirjandust, joonistada jne. Niisugune moodus virgutab õpilasi tähepanelikumalt ja kiiremini õppima.

Mitmed internaatide juhatajad (näit. Holstre 7-klassilise Kooli direktor sm. Merilo) teevad sageli valikkontrolli õpilaste õppimise üle. Selleks kutsub internaadi juhataja grupi õpilasi välja ja küsitleb neid, avaldades neile siis tunnustust või laimust ning andes kõigile õpilastele juht- nõore, kuidas paremini õppida.

Ülevaate saamiseks päevikute, õpikute, vihikute jne. korrasoleku kohta teeb kasvataja valikkontrolli. Näiteks kontrollib ta vastavalt kasvatus- töö nädalaplaanile ühel päeval kõigi õpilaste kirjalikke töid ja vihikuid eesti keeles, teisel vene keeles, kolmandal muudes ainetes, neljandal õpikuid, viiendal päevikuid jne.

Nooremate õpilaste õppimise juures ei ole unustatud valjusti lugemise võimalust. Seda on korraldatud mitmel viisil. Holstre 7-kl. Koolis lubatakse õpilastel esimese õppimistunni ajal 30 minuti jooksul poolval- justu lugeda. Õpilased on sellega harjunud ega lase end segada klassis valitsevast suurest «mõminast». Oisu 7-kl. Koolis jm. lubatakse üksikute õpilastel vajaduse korral minna selleks eraldatud ruumi valjusti lugema.

Kõik kodused ülesanded, nii suulised kui ka kirjalikud, tuleb täita õhtuste õppimistundide ajal enne õhtusööki, kusjuures viimane õppimis- tund õpilaste enamikule on klassiväliseks lugemiseks, joonistamiseks jt. vaimseteks harrastusteks. Hommikune õppimistund aga võimaldab kõiki suulisi õppeaineid veel kord korrata.

### Sanitaarne ja hügieeniline töö.

Internaadis tehtav sanitaarne ja hügieeniline töö on väga laialdane, hõlmates mitte üksnes õpilaste tervise eest võitlemist, puhtuse pidamist, keha karastamist, õiget toitlusrežiimi, haigete eest hoolitsemist jms. ülesandeid, vaid selle kaudu kasvatatakse õpilastes ka kultuurse käitu- mise harjumusi, teadlikku distsipliini, tahtejõudu, seltsimehelikkust jne. Internaadis tehtav sanitaarne ja hügieeniline töö on seotud kõigega, mis toimub internaadis päeva kestel. Hommikul, äratussignaali andmise

järel nõutakse kõigi õpilaste kiiret tõusmist voodist ja distsiplineeritud minekut hommikvõimlemisele. Hommikvõimlemine, kestusega 5—10 minutit, eraldi poistele ja tütarlastele, viiakse läbi enne pesemist õpilaste juhtimisel, kes selleks on ette valmistatud kehalise kasvatuse õpetajate poolt. Talvel toimub hommikvõimlemine ruumis, kevadel ja varasügisel väljas. Internaatides, kus puuduvad ruumid hommikvõimlemiseks, asendatakse hommikvõimlemine talvel jalutuskaiguga õues.

Pärast hommikvõimlemist alustavad ühed õpilased kindlaksmääratud gruppides voodite korrastamist, teised pesemist, sest väikesed pesemisruumid ei võimalda kõigil õpilastel neid üheaegselt kasutada. Kui ruumide soojus seda lubab, peaksid õpilased ülakeha hõõruma niiske käterätiga, vähemalt kevaditi ja sügiseti. Pesemist ja voodite korrastamist kontrollivad vastavad korrapidajad. Kogemused näitavad, et hommikul on eriti vaja kontrollida kaela, kõrvade ning hammaste pesemist, lõuna ajal käte ja õhtul jalgade pesemist. Käte puhtust kontrollivad söökla ukseel söögitoa korrapidaja ja kasvataja.

Hommikuti teeb kasvataja valikkontrolli üksikute lohakamate õpilaste käte ja näo puhtuse üle. Samuti kontrollib ta magamistoa korrasolekut. Valikkontrolli tehakse iga päev ka söögikappide korrashoiu kohta. Iga kahe nädala järel laupäeviti jälgib kasvataja, et kõik õpilased hommikul võtavad ära musta voodipesu ja viivad pärast lõunat selle pesta ning et nad esmaspäeval panevad puhta pesu voodisse.

Sanitaarse ja hügieenilise tööga on seotud ka söögilaua kommete juurutamine. Söömine algab pärast vaikusehetke, kui kasvataja on andnud loa istuda, samuti lahkutakse lauast korraga püsti tõustes ja pärast vaikusehetke «Täna» öeldes. Söögitoas nõuab kasvataja mitte üksnes vaikust, vaid ka tähepanelikkust naabrile toidu ulatamisel, lusika, kahvi ja noa õiget käsitlemist jne. Selleks on Viljandi rajooni koolide internaatides korraldatud mitmesuguseid vestlusi ja õppusi. Vestluste temaatika hõlmab isikliku hügieeni, voodi ja magamistoa korrastamise ning puhtuse, riietumise, keha karastamise, sportimise, nakkushaigustest hoidumise jt. küsimusi. On õpetatud sukkade nõelumist, riiete paikamist, trippide ning nõöpidede õmblemist, jalatsite puhastamist jne. Samuti on õpilastele antud teadmisi esmaabi alalt. Nendest õppustest osavõtt on kohustuslik kõigile internaadis elunevatele õpilastele (Raudna ja Uusna 7-kl. kool). Lauakommete õpetamiseks vesteldakse õpilastega, ühtlasi näidatakse enne söömist, kuidas tuleb lauas käituda ühel või teisel korral. Pärast sööki arutletakse käitumist. Söömise ajal hoidutakse õpilastele märkuste tegemisest, kui nende eksimused pole eriti suured ja massilised.

Sanitaarse ja hügieenilise töö tähtsaks lõiguks tuleb lugeda ka õige puhkerežiimi loomist, eriti öörahu kindlustamist. Selleks tuulutatakse õhtul korralikult magamisruumi, hoolitsetakse järjekindlalt korraliku õhtuse pesemise eest ning välditakse söömist liig hilisel ajal. Range nõudlikkusega säilitatakse täielik vaikus kuni kõigi uinumiseni, millal kasvataja võib lahkuda oma tööpostilt.

### Vaba aja veetmise organiseerimine.

Vaba aja veetmise organiseerimine on tähtsamaid kasvatuslikke ülesandeid internaadi töös.

Vaba aja veetmise üritusi planeerides arvestab kasvataja järgmisi nõudeid:

1. Vaba aja veetmise üritused peavad olema kooskõlas niihästi internaadi kasvatus töö aastaplaaniga kui ka eelmiste nädalate kasvatus töö plaanidega.

2. Vaba aja veetmise üritused peavad, vastavalt internaadi sisekorra eeskirjadele, tagama õpilastele vähemalt 1—2-tunnilise vabas õhus viibimise. Need üritused ei tohi toimuda õppimistundide arvel ja peavad olema õpilastele tõeliseks vaheldusrikkaks puhkuseks.

3. Vaba aja veetmise üritused, laiendades õpilaste silmaringi ning täites nii tervishoidlikke kui ka kehalise kasvatus ülesandeid, peavad ühtlasi rahuldama õpilaste huve ja kasvataja nendes algatusvõimet, tahtjõudu ning vastutustunnet.

Arvestades kohalikke tingimusi on kujunenud nii, et päevased vaba aja üritused on enamasti kehakultuurialased, õhtused seevastu rahuldavad õpilaste vaimseid huve.

Internaadi kasvatus töö nädalaplaanist tehakse väljavõtte vaba aja veetmise ürituste osas ja asetatakse see internaadi teadetetahvlile.

### *1. Päevase vaba aja veetmise üritused.*

Alljärgnevalt vaatleme neid vaba aja veetmise üritusi, mida organiseerivad internaadi kasvatajad, jättes kõrvale õpilaste ringide jt. töö, millest internaadi kasvandikud võtavad osa koos teiste õpilastega ja misugust tööd juhivad õpetajad, ringide juhid.

Üheks vaba aja veetmise vormiks on jalutuskäigud väljas. Nendest võtavad osa kohustuslikult kõik internaadi lapsed ja neid tehakse kõigil aastaaegadel. Jalutuskäigul moodustavad õpilased samad vanusegruppid kui õppimistundideski. Igas grupis vastutab korra eest 1—2 korrapidajat, kes on ühtlasi ka gruppide juhtideks. Jalutuskäigu üldjuhiks on kasvataja. Mitme kasvataja puhul organiseeritakse nooremale rühmale jalutuskäik eraldi. Jalutuskäigud, mis on korraldatud kindla eesmärgiga, täidavad sageli mitmekülgseid kasvatuslikke ja õpetuslikke ülesandeid. Näiteks jalutuskäigul metsa, selleks et tuua oksid ruumide kaunistamiseks, vestleb kasvataja metsahoist, looduskaitsest ja ka metsa kasvatus ülesandest (Uusna 7-kl. Kool). Samuti tehakse koos jalutuskäikudega metsa, parki jm. loodusevaatlusi või korraldatakse maastikumänge.

Kindla eesmärgiga organiseeritud jalutuskäigud ennetavad distsipliinirikumisi, tihendavad kontakti kasvataja ja kasvandike vahel, võimaldavad õpilastel arendada tähelepanu ja rikastada teadmisi.

Eriline koht vaba aja veetmisel on sportlike üritustel. Neid aitavad läbi viia kooli kehakultuurikollektiivi sektiioonide juhid. Sügisel ja kevadel toimuvad kergetõustiku treeningud ja talvel suusatamine, uisutamine, kelgutamine jne. Sportlike üritused organiseeritakse nii, et need oleksid laste huvidel vastavad ja kooskõlas kooli kehalise kasvatus eesmärkidega.

Suurematel lastel on sportlike ürituste sarjas tähtsal kohal võrkpallimäng, osalt ka jalgpall, noorematel aga mitmesugused muud pallimängud. Sportlike ürituste mitmekesistamiseks on internaadi kasvatus töö plaanis ette nähtud, mida ühel või teisel päeval tehakse. Nii on Uusna 7-kl. Koolis esmaspäeviti ette nähtud pallimängud, teisipäeviti jalutus-

käigud, kolmapäeviti jooksumängud jne. Sel moel antakse õpilastele võimalus üritusteks hästi ette valmistuda ja välditakse juhuslikkust õpilaste kehalise kasvatuse alal. Sellised sportlikud üritused on palju kaasa aidanud ka kehalise kasvatuse taseme tõstmisele maakoolides, mille tõttu need koolid on saavutanud silmapaistvaid tagajärgi rajooni koolinoorte spartakiaadil (Õisu, Holstre jt. 7-kl. koolid).

Sportlike ürituste hulka kuulub ka male- ja kabemängu viljelemine nii koolisiseses kui ka koolivälises ulatuses. Neid ja mitmesuguseid muid lauamänge mängitakse halbade ilmade puhul, millal pole võimalik välja minna, ja paar korda nädalas ka õhtuti. Malemängu teooria õppimiseks kasutatakse kõigis internaatides P. Kerese raamatut «Malekool» ja uuritakse ajakirjanduses ilmuvaid võistluste kirjeldusi. Eriti hoogsalt tegeldakse male- ja kabemänguga Õisu ja Holstre 7-kl. Koolis.

Ühiskondlikult kasulik töö toimub peamiselt päevasel vabal ajal. Seda teevad õpilased rühmiti, iga õpilane vähemalt 1 tund nädalas. Osa töid, nagu koolimaja ümbruse koristamine, puude ladumine, liuvälja rajamine, töö kooliaias, kolhoosi abistamine ja internaadiruumide suurpuhastus on kohustuslikud kõigile, samuti nagu köögis toiduvalmistamisel abistamine, lauakatmine ja -koristamine.

Käesoleval aastal võimaldatakse õpilastel töötada ka töökodades, kus nad rühmiti remondivad spordiinventari ja korrastavad õppevahendeid. Puiatu 7-klassilises Koolis võtsid internaadi õpilased osa uue kasvahoone ehitamisest ja selles 1955. a. üle 40 tuhande varajase istiku kasvatamisest ning hooldamisest. Maakoolides hooldavad internaadi kasvandikud kooli elavnurka, moodustades selleks vastavad lülid. Harjutades lapsi internaadis eneseteenindamisega ja rakendades neid järjekindlalt ühiskondlikult kasulikule tööle, kasvatatakse nendes tööharjumusi ja -tahet.

## *2. Õhtuse vaba aja veetmise üritused.*

Et õhtuse vaba aja veetmise üritused oleksid lastele huvitavad ja jõukohased, tuleb need organiseerida eraldi vanemale ja nooremale astmele. Kui need üritused teostuvad samaaegselt, siis kasutab üks kasvataja saali, teine mõnd sobivat klassiruumi. Ürituste läbiviimisel on kasvatajale abiks ka kasvandike aktiiv, eesotsas korrapidajatega.

## *3. Noorema astme üritused.*

Oodatud ürituseks nooremale astmele on muinasjuttude õhtud, mis toimuvad 1—2 korda nädalas. Muinasjuttude õhtud, taotledes kindlat kasvatuslikku eesmärki, organiseeritakse harilikult temaatiliselt, näiteks: «Muinasjutud headest lastest», «Muinasjutud loomadest», «Muinasjutud ahnusest», «Muinasjutud vaeslastest» jt. Mõnikord korraldatakse muinasjuttude õhtuid ka kirjanduslike tähtpäevade puhul, näiteks: Kreutzwaldi sünnipäeval Kreutzwaldi muinasjuttude õhtu, A. Kitzbergi sünnipäeval Kitzbergi muinasjuttude õhtu. Mõnikord näidatakse muinasjuttude õhtul ka diafilmi. Seda on võimalik teha vene muinasjuttude ja loomamuinasjuttude puhul. Ühel õhtul loetakse ja vesteldakse 1—2 muinasjutust ning lubatakse lastel lisaks sellele jutustada muinasjutte, mis on ise loetud või teistelt kuulnud. Alati tuuakse välja ka muinasjutu mõte. Muinasjutte loevad ette kasvatajad ja vahel ka kasvandikud, viimased peavad olema enne selleks ette valmistatud.

Ka «Sädeme» või «Pioneeri» ühislugemine huvitab lapsi. Olenevalt artikli iseloomust võib neid ühislugemisi vahel korraldada ka kogu internaadile.

Samuti organiseeritakse ka raadiosaadete ühiskuulamisi koos aruteluga.

Nooremale rühmale organiseeritakse veel eraldi laulumänge, laumänge ning mõistatuste ja mõtlemismängude õhtuid.

#### 4. Vanema astme üritused.

Vaba aja veetmise üritused vanemale astmele on palju ulatuslikumad ja mitmekesisemad. Suur osa nendest on otseselt seotud üksikutes õppeainetes omandatud teadmiste ja oskuste kinnistamisega või süvendamisega, teine osa aga teenib kasvatuslikke eesmärke. Ka siin on tähtis koht «Sädeme», «Pioneeri» ja «Pionerskaja Pravda» ühislugemisel ja arutelul. Raadiosaated valitakse niisugused, mis vastavad kasvandike huvidele, näiteks «Tahe ja selle kasvatamine», «Kuhu minna edasi õppima» jne. Muidugi kuulatakse ka kuuldemänge jt. saateid lastele või noorsoole.

Huvi äratamiseks klassivälise lugemise vastu praktiseeritakse koolide internaadides ka katkendite lugemist ilukirjanduslikest teostest koos järgneva vestlusega.

Kui noorem rühmas on ettelugejaks peamiselt kasvataja, siis vanemas rühmas valmistavad kasvandikud kasvataja juhendamisel ise ette katkende ilmea lugemise ja küsimused aruteluks.

Kasutades teatri «Ugala» autobussi on Oisu, Uusna, Puiatu, Raudna jt. koolid korraldanud ka teatri ühiskülastamisi Viljandis. On vaadatud J. Liivi jutustuse «Vari», Ed. Vilde jutustuse «Vigased pruudid» dramatiseeringut, A. Kitzbergi näidendit «Püve talus» jt. noorsoole sobivaid näidendeid, mis ühes järgneva aruteluga on tunduvalt aidanud õpilastes huvi äratada teatri ja kirjanduse vastu.

Mitmed internaadid on korraldanud kirjanduslike õhtuid, kus on esitatud montaaže O. Lutsu, L. Koidula, J. Liivi, A. Haava jt. loomingust, samuti ka temaatilisi õhtuid, nagu: «Meid külastavad noorsooraamatud», «Avatud raamatukapi ees» jt. koos kirjanduslike mängudega: «Otsi oma autor», «Kes on su parim sõber», «Otsi kohta ja jutusta», «Mõttele ja jätkake» jne.

Keelereeglite kordamiseks on organiseeritud mitmesuguseid mänge, näiteks «Täishäälikute võistlus» jt. Sellised kirjanduslikud ja keelelised mängud võivad olla eeskujuks mängude loomisel ka teiste ainete kordamiseks.

Mõistatuste ja vanasõnade õhtutel korraldatakse võistlusi, kusjuures võistluste tingimused teatatakse mitu päeva ette, et õpilased saaksid õhtuks valmistuda (Uusna 7-kl. Kool, Oisu 7-kl. Kool, Puiatu 7-kl. Kool). Mõnedes internaadides korraldatakse regulaarselt õhtuid ka tehnika, matemaatika ja bioloogia alal (Uusna, Puiatu).

Neil nädalatel, millal pole toimunud kirjandusõhtut või mõnd muud suuremat üritust, organiseeritakse internaadiõhtu, s. o. isetegevusõhtu, mille kavast on peamiselt nädala jooksul õppetundides õpitud luuletused, laulud jm. Esinejatena rakendatakse ka neid õpilasi, kes oma tagasihoidlikkuse või mõnel muul põhjusel ei ole harilikult esinenud koolipidudel, aktustel või muudel sündmustel. Selle moodusega kasvatatakse lastes esinemisjulgust ja -kindlust.

Ka laulmiseks ja tantsimiseks leitakse aega. On organiseeritud uute massilaulude õppimist. Mitmes internaadis on oma lauluansamblid ja internaadi kasvandikud on laulu ja muu isetegevusliku eeskavaga esinenud valimisjaoskondades (Holstre, Uusna, Puiatu ja Oisu kool) ja internaadiõhtutel.

### Vestlused ja muud kasvatustöö vahendid.

Ehkki eespool nimetatud üritused aitavad kaasa õppeedukuse tõusule ja mitmesuguste kasvatuslike eesmärkide saavutamisele, on internaadi kasvatustöös siiski vajalik ka vestluste korraldamine. Vestlused ei tohi olla pikad ega moraalitsevad, küllalt on 5—10 minutit.

Osa vestlusi on ette nähtud kasvatustöö plaanis sanitaarse ja hügieenilise töö või vaba aja veetmise lahtis. Teine osa kasvab välja jooksvast tööst ja korraldatakse kas kogu internaadiperele või mõnele grupile kohapeal (magamistoas, sööklas jm.), kus avastati midagi head või halba sisekorra reeglite täitmisel. Olulise tähtsusega on ka vestluse organiseerimine õpilaste abistamiseks teatud olukorras, näiteks enne teatri ühisküllastamist («Kuidas käituda teatris»), talvise külma puhul («Kuidas hoiduda külmetamishaigustest»), laupäeva hommikul («Mida teen kodus pühapäeval, et olla tubli perekonnaliige») jne.

Enamasti kaasneb vestlusega diafilmide vaatamine, raadiosaadete kuulamine ja ühine ajakirjanduse lugemine või seotakse vestlus mõne kohaliku elu sündmusega jne. Eriti oluline on lastepärasus ja konkreetsus õpilastele poliitinformatsiooni andmisel.

Väga tõhusaks vahendiks internaadi õpilaste õppeedukuse tõstmisel, käitumise parandamisel ja ühiskondlikult kasulikust tööst osavõtu aktiveerimisel on valgusleht, milles pidevalt kritiseeritakse mahajääjaid, tõstetakse esile edukaid, avaldatakse tunnustust tööeesrindlastele jne. Valguslehe tekst ja joonised kantakse tušiga puhastatud diafilmilindile ja demonstreeritakse filmskoobi abil. Samuti nagu internaadi seinavõi väliklehele koguvad ka valguslehele materjali õpilased, kuid retsensiooni teeb kasvataja.

Eespool on kirjeldatud 7-klassiliste maakoolide internaatide tööd. Muidugi on keskkoolides selleks palju avaramaid võimalusi, kuid põhinõuded jäävad ka siin samaks.

\*

Otsustava tähtsusega kasvatustöös on muidugi internaadi juhataja ja kasvatajad, kuid nende töö edukus oleneb osalt ka internaadi majanduslikust baasist. Viljandi rajooni koolide internaadid, nagu enamik meie vabariigi koolide internaate üldse, ei ole nõuetekohaselt sisustatud ja nendes valitseb ruumikitsikus. Eriti annab tunda kõvainventari (toolide, öökappide ja pealisriiete kappide) vähesus, kuna pehmeinventari olukord on enam-vähem rahuldav, sest selles osas hoolitseb Haridusministeerium 1955. a. internaatide eest tublisti. Puuduvate taburettide, riidenagide, kardinapuude ja kööki otstarbekohase küttepuude kasti valmistamine on täiesti sobiv kollektiivse tööna õpilastele tööõpetuse tundides. Et see on õpilastele jõukohane, selles võib veenduda Puiatu ja Pärsti 7-kl. Kooli ning Asumaa Algkooli kogemustest. Viimati nimetatud kooli õpilased kaunistasid endavalmistatud kardinapuud rahvuslike põletuskirjadega.

Ruumide mugavaks ja esteetiliseks muutmisel on teisigi jõukohaseid võimalusi, nagu katta voodid valgete päevatekkidega (linadega), panna

akende ette kardinad, asetada vaasidesse lilli või oksti, kasvatada toalilli söökla akendel ja kaunistada seinu maalidega. Selleks kõigeks on vaja ainult internaadi juhataja ja kasvatajate hoolitsevat kätt ja esteetiliselt arenenud silma.

Mitmekülgised kasvatustöö vahendid, mida rakendatakse internaatides, annavad häid tulemusi üksnes siis, kui nende teostamisele suunatakse kogu internaadi õpilaspere ja kui iga üksik õpilane tehakse täiel määral vastutavaks temale määratud kohustuste täitmise eest.

Selleks rakendatakse suuremate seitsmeklassiliste koolide internaatides tööle internaadi aktiivi. Internaadi aktiivi koosseisu moodustamiseks on praktiliseeritud mitmeid viise. Holstre 7-kl. Koolis kuuluvad internaadi aktiivi: internaadi vanem ja tema abi, magamistubade vanemad ja sanitaarvolinikud. Seega on internaadi aktiivil täielik ülevaade kõigist õpilastest ja nende käitumisest ka siis, kui kasvataja ei ole nende juures. Internaadi aktiiv ei aruta siin mitte üksnes internaadi majanduslikke ja korrapidamise küsimusi, vaid tegeleb veel edukalt kasvatusküsimustega, nagu distsipliinirikujate väljakutsumisega internaadi aktiivi koosolekule, ettepanekute tegemisega vaba aja veetmise organiseerimiseks jne. Nii on internaadi aktiiv tõhusaks kasvatustöö abistajaks.

Väga oluline on internaadis korrapidajate brigaadi töölerakendamine. Internaadi vanem määrab üheks nädalaks õppimisruumide, söökla, köögi, toidukappide ja pesemisruumide korrapidajad, kuna magamistoa korrapidajad määrab toavanim. Korrapidajate graafik, kinnitatud internaadi juhataja poolt, pannakse välja internaadi teadetetahvlile. Korrapidajate kohustused on näidatud sisekorra eeskirjades. Hoolsuse ja vastutustunde suurendamiseks esinevad korrapidajad igal hommikul pärast sööki kasvatajale rapordiga korra üle magamisruumides jm. Seejärel teeb kasvataja valikkontrolli ja kannab selle tulemused internaadi korra-vihikusse.

Internaadi kasvatustöö ei nõua kasvatajalt ainult head pedagoogilist takti ning mitmesuguste isetegevusalade organiseerimise oskust, vaid ka kooli õppeainete ja nende õpetamise metoodika tundmist. Mitmete internaatide (Uusna 7-kl. Kool, Mustla Keskkool jt.) kogemustele toetudes on otstarbekohane komplekteerida internaadi kasvatajad põhiainete: eesti keele, vene keele ja matemaatika ning algklasside õpetajate hulgast, kes on ühtlasi võimelised juhtima kehalise kasvatuses tööd internaadis. Põhiainete õpetajaid rakendatakse internaaditöösse sellepärast, et nendes ainetes vajavad õpilased kõige rohkem abi.

Hästi ja läbimõeldult organiseeritud kasvatustöö internaadis kaotab õpilaste tegevusetuse, arendab nende initsiatiivi ja võimaldab saavutada kõrget käitumiskultuuri. Hea kasvatustöö tulemusena pole olnud vajadust alandada internaadi õpilaste käitumishindeid mitmetes koolides (Puiatu, Holstre, Uusna, Oisu, Raudna jt. koolides). Samuti on saavutatud internaadis elunevate õpilaste tunduvalt parem õppeedukus kodus käivate õpilastega võrreldes (Puiatus oli 1955. a. kevadel 56-st internaadis elunevast õpilasest puudulikke hindeid 2-1 õpilasel).

Haridusorganid ei kontrolli ega uuri koolide internaatides tehtavat kasvatustööd. Vähe on avaldatud nii üldpedagoogilisi kui ka töökogemuslikke kirjutisi internaadi kasvatajate abistamiseks. Puudub metoodiline töö internaadi kasvatajatega. Sellepärast pole internaatide kasvatus-töös ka veel välja kujunenud kindlat süsteemi.

## Rohkem tähelepanu pioneerisalkade tööle.

A. TÖLDSEPP.

Salk on pioneerimalevas selleks algkollektiiviks, kus toimub põhiline osa pioneeride igapäevasest tööst. Opetajale ja vanempioneerijuhile annab töö salkadega häid võimalusi pioneeride lähemaks tundaõppimiseks, nende huvide ja kalduvuste avastamiseks, eeskätt aga nendele kasvatustliku mõju avaldamiseks.

Pioneerides aktiivsuse ja initsiatiivi arendamisel on hoopis hõlpsam alustada seda salkadest. Kui passiivsemad lapsed võivad rühma tegevusest kergesti kõrvalt jääda, siis salga töösse kõiki pioneere aktiivselt kaasa tõmmata on palju lihtsam. Väikeses sõbralikus kollektiivis kodunevad ka tagasihoidlikud ja saamatud lapsed kergemini, hakates osa võtma ühistest üritustest, oma mõtteid avaldama ja hiljem juba ise mõndagi algatama.

Opetaja ja vanempioneerijuht arendavad pioneerides juba maast-madalast algatusvõimet, siirast seltsimehelikkust ja ranget nõudlikkust iseenda kui ka oma kaaslaste suhtes. Nii näiteks andis N. V. Gogoli nimelise Tallinna XXI Keskkooli II-b klassi õpetaja pioneeridele endile otsustada, kes uutest soovijatest sobivad pioneeriks, kes mitte. Pioneerid leidsid täiesti õigesti, et kaks poissi-klassikaaslast peavad end veel parandama, enne kui võivad pioneeriks saada. Kaaslaste range otsus mõjus. Mõlemad poisid püüavad nüüd kogu jõust korralikult käituda ja õppida, et järgmisel korral pioneeridelt teist otsust pälvida.

Pioneerirühma salkadeks jaotamisel satutakse väga sageli formalistlikule teele, jaotades pioneerid kas nimekirja või pingiridade järgi kahte või kolme salka, vastavalt nende arvule klassis. Tingimata on aga vajalik salkade komplekteerimisel arvestada pioneeride endi soove, salgaliikmete omavahelist sobivust, nende ühiseid huvisid, aktiivsust jpm. Salkade moodustamisel tuleb tähele panna, et kõik salgad oleksid elujõulised, et algatusvõimelisemad pioneerid ei satuks kõik ühte salka, vaid jaotuksid enam-vähem ühtlaselt kõigi salkade vahel. Kuigi tuleb arvesse võtta ühe salga pioneeride puhul nende huvide ühtsust, ei tee paha, kui salka satuvad ka mõned erinevate huvidega pioneerid. Salga tegevus mõnigi kord ainult mitmekesisust selle läbi. Muidugi tuleb pioneeridele endile anda sõna salkade moodustamisel, kuid mingil tingimusel ei või vanempioneerijuht ega õpetaja jääda passiivseks pealtvaatajaks. Nagu on näidanud paljude pioneerimalevate kogemused, on otstarbekohasem moodustada segasalgad poistest ja tütarlastest.

Tallinna XXI Keskkooli II-b klassist võeti hiljuti vastu uusi pioneere, nii et neid sai ühtekokku juba 17. Tuli moodustada kaks salka. Pioneerid ise asusid salku komplekteerima. Opetaja ja vanempioneerijuht olid val-



vel, et salgad saaksid ühtlaselt tugevad, et mõlemasse saaks enam-vähem võrdselt aktiivseid pioneere. Tuli juhtida laste valikut küll vihjete, küll otseste nõuannetega.

Väike sõbralik ja üksmeelne pioneerisalk jälgib alati suure huviga oma liikmete õppeedukust ja käitumist, selles kujuneb kergesti terve ühiskondlik arvamus, hakatakse hindama salga au. Kuid pioneer, kes peab kalliks oma salga au, oskab kalliks pidada ka oma rühma ja maleva, klassi ja kooli au.

Sellise salgakollektiivi liikmed oskavad suurepäraselt tähele panna oma kaaslaste käitumist ja tööd. Nad taipavad tavaliselt kohe, kes kipub maha jääma mõnes õppeaines, milles seisneb mahajäämise põhjus ja millist abi vajab mahajääja. Nii oli Simuna Seitsmeklassilise Kooli III rühma I salgas pioneer E., kes vene keeles ei jõudnud enam klassiga sammu pidada. Salk pidas endastmõistetavaks teda abistada. Paremad õpilased kordasid temaga koos lugemispalu, õppisid jutustamist, tegid etteütlusi jne. Mõne aja pärast hakkas E. teistele järele jõudma. Nüüd töötab ta täiesti rahuldavalt. Kuid kaaslaste abi kestab veel praegugi raskemate palade või grammatikaküsimuste õppimisel, samuti tehakse E-ga aeg-ajalt etteütlusi.

Pioneerisalkadel ei ole eraldi tööplaani, vaid salkade tähtsamad üritused on võetud rühma tööplaani. N. V. Gogoli nimelise Tallinna XXI Keskkooli IV-a klassi pioneerid koostavad oma tööplaani rühmakoondusel, kusjuures iga salk teeb oma ettepanekud nii salga kui ka rühma ürituste osas.

Selline töö planeerimise moodus aktiveerib pioneere ja kasvatab nende algatusvõimet. Endi kavatsetud üritusi teostatakse alati palju suurema huviga ja meelsamini kui neid, mis teised on valmis mõelnud.

Maleva või rühma suuremate ürituste puhul kandub põhiline ettevalmistustöö enamasti salkadesse. Tallinna XVI Keskkooli Johannes Lauristini nimelise pioneerimaleva koonduse puhul teemal «Nõukogude Liit — rahvaste sõpruse ja õnne kodumaa» sai iga rühm endale ülesande: valmistada esindama üht liiduvabariiki. Rühmad omakorda andsid salkadele ülesanded. Nii sai I rühma (VII-a kl.) I salk ülesandeks valmistada album Gruusia taimestikust, II salk — diagramm Gruusia majanduslikest edusammudest viiendal viisaastakul jne.

Seejärel korraldati rühmakoondus teemal Gruusia NSV. Rühmakoondusel valiti välja ettekanded, mis esitati hiljem malevakoondusel. Samuti toimus ettevalmistus ka teistes rühmades teiste liiduvabariikide osas.

Ka suuremad rühmakoondused valmistatakse taoliselt ette salkades. Eespool nimetatud I rühm korraldas mängude koonduse, mille puhul iga salk sai ülesandeks valmistada ette ühe mängu, seletada seda teistele ja juhatada mängimist. Samal rühmakoondusel toimus salkadevaheline võistlus nendes mängudes. Hiljem korraldati ka viktoriin.

Sellesama maleva VIII rühm (V-c klass) korraldas lauamängude koonduse, mille ettevalmistamine samuti toimus salkades.

IV rühma (VI-a klass) salgad valmistusid koonduseks teemal «Pioneer peab kõike oskama». Koondus ise toimus rühma ulatuses võistluseksena ja sellest võtsid aktiivselt osa kõik rühma pioneerid. Seekordseks ülesandeks oli igaühel kinni nõeluda üks auk, ömmelda peale üks lapp ja ette üks nõop. Tagajärgede hindamisel võeti arvesse töö kiirust ja korralikkust. Salkade vahel oli võistlus.

Salga tegevus ei tohi piirduda üksnes rühma ja maleva ürituste ette-

valmistamisega, sest see pidurdaks ja halvaks laste omaalgatust ning suruks salga töö sageli lihtsa korralduste ja käskude täitmise raamidesse. Salk võib koguneda kiiresti, ilma pikema etteplaanitsemiseta, vajaduse järgi. Iga ühine suusamatk, uisutamine, kinos või teatris käimine ja keskustelu selle üle on juba tegelikult salgakoondus. Salga üritused on väga mitmekesised ja ei pea hästi paika mõnede õpetajate väited, et ruumipuudus takistavat salkade tööd. Salkade üritused kanduvad sagedamini kui rühmade või maleva üritused väljapoole kooliseinu, aga ka kooliruumides vajavad need osavõtjate väiksema arvu tõttu hoopis vähem ruumi kui teised.

Mitmekesiselt on organiseeritud Simuna Seitsmeklassilise Kooli pioneerimalevas salkade töö. Salkade üritused toimuvad sageli õues, aias või metsas. Nii korraldasid IV klassi pioneerisalgad matku metsa, et jälgi tundma õppida. Salkades toimub morse tähestiku õppimine ja kasutamise signaliseerimisel, teemärkidega tutvumine, samuti ka muude pioneeritarkuste omandamine.

Viies pioneerisalkade üritusi välja koolimaja seinte vahelt, värskendame pioneeritööd, anname sellele avaramad piirid. See kõik tõstab õpilaste huvi pioneerorganisatsiooni töö vastu.

On mõeldav, et salgakoondused taoti toimuksid ka mõne pioneeri kodus. Ühest sellisest koondusest jutustatakse ajakirja «Vožatõi» veergudel. Simferopoli I kooli IV klassi rühma I salga juht Ira Š. aitas alati oma ema kodustes töödes. Ta tahtis teada, kas kõik salga pioneerid teevad sedasama. Salk otsustas kokku tulla ühel pühapäeval pioneer Mila N. juurde. Mila jutustas esimesena oma kodustest töödest. Tema järel rääkisid teised: kes valmistab toitu oma pisivennale, kes aitab ema toiduvalmistamisel, tubade koristamisel, kes toob vett või täidab muid ülesandeid. Mila ema kuulas laste jutustusi, andis nõu mitmes küsimuses ja küsis lõpuks, kas nad ei taha õppida borši valmistamist. Kõik nõustusid meelsasti. Toodi kööki vajalik materjal ja algas kibe tegevus. Kõigile leidis tööd: kes puhastas porgandeid, kes lõikus kapsaid või peete vms.

Kuni supp kees, veetsid lapsed aega toas, mängides, lauldes, tantsides ja mõistatusi mõistatades. Hiljem istuti ühiselt lauas ja söödi endavalmistatud borši.

Tallinna X Keskkooli III-a klassi (VI rühm) üks pioneerisalk käis regulaarselt lapsevanema sm. Kangro juures kodus, kus pioneerid valmistasid trikoojäätmest nägusa vaiba koolile kingituseks. Sama lapsevanema juhatusel õpivad pioneerid, nii poisid kui tütarlapsed ka tikkimist.

N. V. Gogoli nimelise Tallinna XXI Keskkooli V-b klassi üks pioneerisalku korraldas koonduse teemal «Mida keegi oskab teha». Koonduse korraldamisel aitas väga agarasti kaasa ühe pioneeri ema. Hiljem võttis salga algatus laiema ulatuse ja sellest kujunes välja käsitöö ring.

Laiema ulatuse võttis ka Tallinna X Keskkooli VI klassi ühe pioneerisalga algatus — kooli abistamine kasvahoone ehitamisel, millega tehti algust möödunud sügisel ja millest varsti võttis osa kogu vastavate klasside õpilaspere.

Rostovi I Keskkooli pioneerimaleva VII rühma ühe salga pioneerid märkasid kord õppeaasta algul, et tundide lõpul jääb nende klassis paberitükke põrandale ja pinkidele. Nad leppisid kokku, et iga nende salga pioneer korraldab enne kojuminekut oma pingi ja selle ümbruse.

Kui salgale oli juba harjumuseks saanud oma pingi ja selle ümbruse korrashoid, siis kutsuti võistlema ka teised salgad. Vanempioneerijuhi nõuandel laiendati võistluse nõudeid ka pioneeride endi välimuse korrashoiule. Seejärel kutsus rühm võistlema juba teised rühmad ja nii arenes ühe salga üritusest kogu maleva üritus — võitlus puhtuse ja korra eest koolis.

Pioneerisalkade tööd on võimalik korraldada väga mitmekesiselt. Väga sageli tegelevad meie pioneerisalgad spordiga: nad hoolitsevad, et kõik pioneerid õpiksid uisutama ja suusatama, tehakse matku, mängitakse maastikumänge ja õpitakse pioneeritarkusi. Ka tehakse salkades ettevalmistusi suvisteks matkadeks. Nii näiteks on N. V. Gogoli nimelise Tallinna XXI Keskkooli VII-a klassi pioneerisalgad võtnud endale ülesandeks valmistada telgid suvisteks matkadeks. Üks salk valmistas telgiriide ajalehe «Pionerskaja Pravda» soovitusel järgi. Katuseriide immutamine õnnestus suurema vaevata, rohkem tegemist oli põrandaga, milleks tuli kaua otsida sobivat segu. Teine salk õmbleb telgid valmis.

Salkade tegevust on võimalik mitmekesisemaks teha ka kitsasfilmide vaatamisega (Tallinna X Keskkooli VI klassi pioneerisalgad on koondustel vaadanud ja arutlenud filme «Vasjok Trubatšov ja tema sõbrad» ning «Timur ja tema meeskond»; Tallinna XVI Keskkooli X rühma I salk — filmi «Mihhail Vassiljevõtš Lomonossov» jt.).

Paljud pioneerisalgad korraldavad ekskursioone muuseumidesse, nagu Tallinna XVI Keskkooli pioneerimaleva X rühma I salga pioneerid, kes käisid ekskursioonil Ajaloomuuseumis, mis jättis neile tugeva mulje.

Salk võib väga edukalt algatada ühiskondlikult kasulikke üritusi, nagu vanapaberi ja vanametalli kogumine, käbide korjamine seemneteks vm. ja kutsuda võistlema oma rühma teisi salku. Nii võib sellest lõpuks kujuneda kogu malevat haarav üritus.

Meil tegeldakse pioneerisalkades mõnikord tütuseni palju albumite koostamisega, kasutades selleks peamiselt väljalõikeid ajalehtedest ja ajakirjadest. Miks ei võiks aga salk vahelduseks kollektiivselt koostada ka margikogusid, herbaariume ja mitmesuguseid kollektioone?

Paljudel pioneeridel on endil fotoaparaadid. Pildistamine huvitab peaaegu kõiki lapsi. Kui salgas on kas või ühelainsal pioneeril fotoaparaat, saab korraldada fotokoondusi, kus kõik pioneerid õpivad pildistama. Hiljem võivad nad ka oma fotodest, mis on tehtud oma salga tegevusest, koostada albumeid. Ühest sellisest koondusest jutustab Tallinna XXI Keskkooli pioneerimaleva IV-a klassi rühma I salga pioneer: «Meie salgas toimus II õppeveerandil fotokoondus. Sellele koondusele tulid meile külla kaks fotoringi liiget. Nad näitasid meile, kuidas tuleb panna filmi aparaati ja õpetasid, kuidas pildistada. Peale selle proovisime kõik ise pildistada. Koondus oli väga huvitav.»

Muidugi võiks sellele veel järgneda filmide ilmutamine ja kopeerimine fotoringi liikmete abiga ja võib-olla ka fotoringi esialgne šeflus koonduse korraldanud salga üle.

Kui salka on koondunud rohkesti teatrihuvilisi pioneere, siis ei tohiks neile ületamatuid raskusi valmistada oma väikese nukuteatri või varju-teatri valmistamine. See tegevus meeldib neile, eriti kui nad saaksid oma teatrit demonstreerida šeflusalustele väikestele — kas 1. klassile või lasteaiale.

Paljudes salkades oleks võimalik korraldada ühiseid raadio- või televisioonisaadete kuulamisi mõne salgaliikme juures kodus. Kõiki neid

võimalusi tuleks kasutada. Sellised väikesed üritused liidavad salgakollektiivi tihedate sõprussidemetega, tagades selle üksmeelse ja aktiivse tegevuse.

On hea, kui salgas kujuneb traditsioon: mida üks on õppinud uut ja huvitavat, seda õpetagu ta ka teistele, olgu see siis uus tants, huvitav mäng või ilus laul, mingi mudeli ehitamine vm.

Pioneerisalkade huvitavaks tööks on väga palju võimalusi. Mida nooremad on pioneerid, seda rohkem on siin vaja õpetaja või pioneerijuhi abistavat kätt, õigemini nõuannet ja suunamist. Kuid see ei tohi kunagi muutuda hooldamiseks ega pioneeridele valmismõeldud plaanide esitamiseks. Enamasti aitab neil puhkudel väikesest kõnelusest salgajuhiga, mõnest vihjest või koguni küsimusest, et ergutada pioneerides algatusvõimet. Nooremate klasside pioneeride puhul on vältimatu õpetaja või vanempioneerijuhi osavõtt salga üritustest. Vanemate pioneeride puhul pole aga erilist vajadust nendega igal sammul kaasas olla.

Meie pioneerimalevates näeme sageli ükskõiksust salkade tegevuse suhtes. Taoti juhtub sedagi, et pioneerirühm on üksnes jaotatud salkadesse, mingit muud eraldi tegevust salgad aga ei arenda. Koondused, mõned ekskursioonid või muud üritused toimuvad kogu rühmaga. Neid koondusi on tavaliselt kaks korda kuus.

Ei tule unustada, et tugev rühmakollektiiv kujuneb kõige kindlamini ja kõige hõlpsamini just üksmeelseist, aktiivseist salgakollektiividest, kus valitsevad aus suhtumine töösse ja terve ühiskondlik arvamus. Aidates kujundada üksmeelseid pioneerisalku, kujundab klassijuhataja ühtlasi ka oma klassi õpilaspere tuumikut ja aidates aktiveerida pioneerisalkade tööd, kasvatab ta endale aktiivseid abilisi õppe-kasvatustöös.

Muidugi nõuab töö salkadega nii vanempioneerijuhilt kui ka õpetajalt mõningal määral rohkem ajakulu. See ajakulu tasub aga end kuhjaga, sest selle tulemusena tõusevad pioneeride algatusvõime ja aktiivsus ning pioneeridel kasvavad kõik need omadused, mis teevad neist õpetajate parimad abilised õppe- ja kasvatustöös.

Malev, kus salkade tegevus on soikus või üksluine, ei tee sisuliselt head tööd, sest nii rühmade kui ka kogu maleva huvitava tegevuse aluseks on salkade hea töö.

# Eesti käänete vastetest inglise keeles.

L. KIVIMÄGI,

Tartu Riikliku Ülikooli võõrkeelte kateedri dotsent.

Sõnadevahelisi suhteid lauses väljendatakse mitmesuguste vahenditega, mis eri keeltes võivad etendada erinevat osa.

Eesti keeles väljendatakse sõnadevahelisi suhteid esijoones sünteetiliste vahenditega, nimelt sõnade käände- ja pöördelõppudega, väiksemal määral abisõnadega ja sõnade järjekorraga. Inglise keeles väljendatakse sõnadevahelisi suhteid esijoones kindla sõnade järjekorraga ja paljude abisõnade (artiklite, abiverbide, ees- ja sidesõnade) ning intonatsiooni abil. Abisõnadest, mis kuuluvad keele analüütiliste väljendusvahendite hulka, etendavad kõnealuses suhtes eriti suurt osa eessõnad ehk prepositsioonid. Viimane asjaolu on tingitud sellest, et käändsõnadel ei ole inglise keeles käändelõppe peale omastavalise s-lõpu ja sedagi ei saa kasutada suurema hulga käändsõnade (rõhuva enamuse elutuid esemeid tähistavate nimisõnade ja mõningate asesõnade) puhul. Sellepärast on igal inglise keele õpetajal vaja hästi tundma õppida prepositsioonide kasutamist. Siit on arusaadav ka see huvi, mida inglise keele uurijad nii kodu- kui ka välismaal on ilmutanud prepositsioonide vastu.

Eestlasest inglise keele õppiijat, õpetajat kui ka uurijat huvitavad ühtlasi vahekorrad eesti keele kui tema emakeele ja inglise keele kui võõrkeele vahel ja, rääkides käändsõnade süsteemist, esijoones eesti käänete edasiandmise võimalused inglise keeles. Ei ole kahtlust, et kõrvutav ülevaade eesti käänete edasiandmise võimalustest inglise keeles soodustab selle võõrkeele teadlikku õppimist, aitab selgemini tunnetada eesti ja inglise keele spetsiifilisi iseärasusi ning vastab võõrkeele nähtuste kõrvutava käsitlemise nõudele.

Alljärgnev artikkel on autori poolt pikema aja jooksul kogutud materjalide, praktiliste kogemuste ja tähelepanekute kokkusurutud ülevaade. Autor on eesti käänete tähenduste osas kasutanud E. Pälli hiljuti ilmunud «Eesti keele õpikut». Eesti keele grammatiline terminoloogia ja grammatiliste nähtuste käsitus põhinevad praegustel eesti keele keskkooli grammatikatel.

## Nimetav ehk nominatiiv.

Nimetavat käänet, mis tähistab lause t ä i s a l u s t, väljendatakse inglise keeles nimisõnaga või asesõnaga üldkäändes (või isikuliste asesõnadega subjekti käändes): *Tütarlaps loeb* — *The girl is reading*. *Nõukogude sõdurid ilmutasid Suures Isamaasõjas äärmist vaprust* — *The Soviet soldiers showed utmost bravery in the Great Patriotic War*.

Nimetavat käännet, mis tähistab *öeldistäidet*, väljendatakse inglise keeles tavaliselt nimisõnaga üldkäändes: *Ta on pioneer (üliõpilane) — He (she) is a pioneer (a student).*

Nimetavat käännet, mis tähistab *täissihitist*, väljendatakse inglise keeles nimisõnaga või asesõnaga üldkäändes (või isikuliste asesõnadega objekti käändes): *Võtke paber, sulepea ja sõnastik kaasa — Take some paper, a pen and a dictionary with you.*

Nimetavat käännet, kui ta ees on laiend ja ta tähistab *ajamäärust*, väljendatakse inglise keeles kas nimisõnaga üldkäändes või eessõnaga *for* ja nimisõnaga üldkäändes: *Ma külastasin iga päev oma haiget sõpra — I visited my sick friend every day. Ma mõtlesin selle probleemi üle mõni aeg — I thought about this problem for some time.* Kellaaega tähistavat nimetavalist ajamäärust väljendatakse inglise keeles eessõnaga *at* ja arvsõnaga: *Rong saabus kell 3 — The train arrived at three (at three o'clock).*

### Omastav ehk genitiiv.

Eesti omastavat käännet väljendatakse inglise keeles üldreeglina *s-lõpulisel genitiiviga*, kui omastavas seisev *täiend* tähistab elusolendeid: *Popovi raadiojaam oli esimene raadiojaam maailmas — Popov's radio-station was the first radio-station in the world.*

Eesti omastavat väljendatakse inglise keeles üldreeglina eessõnaga *of* ja nimisõnaga üldkäändes, kui omastavas seisev laiend ei tähista elusolendit: *Toa aken oli avatud — The window of the room was open.*

Eessõnaga *of* väljendatavat genitiivi kasutatakse sageli ka mitmuses seisva elusolendit tähistava nimisõna ees, eriti kui see seisab *s-lõpulisel mitmuses*: *Õpilaste (üliõpilaste) toad internaadis on suured — The rooms of the pupils (the students) in the hostel are large.* Samuti kasutatakse *of*-genitiivi nimisõnade puhul, millel on laiend: *Moskva on Nõukogude Liidu pealinn — Moscow is the capital of the Soviet Union.*

Eesti omastavat, mis tähistab lause *täissihitist*, väljendatakse inglise keeles nimisõnaga üldkäändes: *Ma kutsusin sõbra oma sünnipäevale — I invited my friend to my birthday. Ta luges raamatu läbi — He read the book through.*

*Ajamäärust* tähistavat omastavat väljendatakse inglise keeles kas adverbiaalselt kasutatava nimisõnaga üldkäändes või eessõnaga *for* ja nimisõnaga üldkäändes: *Ta mõtles silmapilgu — He thought (for) a moment. Konverents kestis nädala. — The conference lasted (for) a week.*

### Osastav ehk partitiiv.

Osastavat käännet, mis tähistab *osaalust* või *osasihitist*, väljendatakse inglise keeles nimisõnaga üldkäändes. Kuid osastavas seisvate isikuliste asesõnade korral tuleb inglise keeles sihitute verbide järel kasutada asesõna subjekti käändes, sihiliste verbide järel tuleb asesõna kasutada objekti käändes: *Punanurgas on laual ajakirju ja ajalehti — There are journals and newspapers on the table in the Red Corner. Ma külastasin eile oma sõpra (teda) — I visited my friend (him, her) yesterday.*

Eituse puhul kasutatavat osastavat antakse inglise keeles edasi nimisõnaga üldkäändes, s. t. nagu osaaluse puhul: *Venda ei ole kodus —*

*My brother is not at home. Õpilasel ei ole raamatut — The pupil has no book.*

Umbisikulises tegumoes seisva öeldisega lause sihitis on inglise keeles passiivis seisva lause aluseks ja esineb üldkäändes: *Meie keskkoolides õpetatakse inglise, saksa ja prantsuse keelt — English, German and French are taught at our secondary schools.*

Pärast põhiarve ja umbmäärast hulka tähistavaid sõnu seisab eesti keeles nimisõna ainsuse osastavas käändes, inglise keeles aga üldkäändes, kusjuures nimisõna ühildub arvult arv- ja asesõnaga: *Kaks poissi kalastas jõe ääres — Two boys were fishing by the river. Nende vabrikus on palju oskustöölisi ja leidureid — There are many skilled workers and inventors at their factory.*

Pärast omadussõna *full* ja mõõtühikuid tähistavaid nimisõnu seisab inglise keeles eessõna *of*: *Klaas on vett täis — The glass is full of water. Palun, andke mulle klaas piima — Please, give me a glass of milk. Ta jõi kaks tassi teed — He drank two cups of tea.*

### Sisseütlev ehk illatiiv.

Sisseütlevat käänet väljendatakse eeskätt prepositsioonidega *into* või *to*, harvemini eessõnadega *in*, *inside*, *for* jt.

1. R u u m i s u h t e väljendamisel (nimelt suuna tähistamisel kuhugi sisse) kasutatakse esijoones eessõnu *into* või *to*, vähemal määral eessõnu *in*, *inside*, *within*: *Ta tõusis püsti ja läks kööki — He got up and went into the kitchen. Ärge laske kanu aeda — Don't let any hens into (inside) the garden. Ta läks kooli (ülikooli, instituuti, teatrisse, kinno, haiglasse) — He went to school (the university, the institute, the theatre, the cinema, the hospital).*

Asetamist ja paigutamist tähistavate verbide (*put*, *place*, *set* jt.) järel võidakse kasutada niihästi eessõna *into* kui ka eessõna *in*: *Ta pistis noa taskusse — He put the knife into (in) his pocket.*

Seoses verbidega *leave* ja *start* tähenduses *teele asuma* (kuhugi) kasutatakse nimisõna ees eessõna *for*: *Aurulaev «Sedov» asus teele Leningradi — The «Sedov» left (started) for Leningrad.*

NB. Järgmiste verbide juures täheldame erinevust inglise ja eesti keelepruugi vahel:

Verbi (*kuhugi*) *jõudma* võib inglise keelde tõlkida verbiga *arrive* ja verbiga *reach*. Need verbid erinevad teineteisest prepositsioonide tarvituse poolest: *to arrive at a place* või *to reach a place* (ilma eessõnata!); *to arrive at a house, at a village, at a town, at Gori in Moscow, in the Soviet Union; to reach a house, a village, a town, Gori, Moscow, the Soviet Union.*

Verbi (*kuhugi*) *astuma* ehk (*kuhugi*) *sisenema* tõlgitakse inglise keelde verbiga *enter*, millele järgneb nimisõna üldkäändes (ilma eessõnata!): *Me astusime heledasti valgustatud ja kaunistatud saali — We entered the brightly lit and decorated hall. Ma koputasin tema uksele ja astusin tuppa — I knocked at the door and entered his (her) room.*

2. Sisseütleva abil tähistatavat *ajasuhet* väljendatakse inglise keeles harva ja seda eessõnaga *into*: *Aatomienergia avastamine toob inimkonna uude ajastusse — The discovery of atomic energy will bring mankind into a new era.*

3. Verbide *dress* ja *clothe* järel väljendatakse sisseütleva abil tähistatavat objektisuhet eessõnaga *in*: *Ta oli rietatud hallidesse rõivastesse — He was dressed in grey.*

4. Sisseütleva abil tähistatavaid objektisuhteid väljendatakse inglise keeles peamiselt eessõna *into* abil: *Grammatika jaguneb kahte ossa: vormiõpetuseks ja lauseõpetuseks — Grammar falls into two parts: etymology and syntax. Ta tõlkis teksti eesti keelest inglise keelde — He (she) translated the text from Estonian into English.*

NB. Kehaosa tähistavate sõnade sisseütlevat, mis esineb eesti väljendeis *pähe, selga, jalga panema*, antakse inglise keeles edasi fraseoloogilise verbaalse ühendiga, mis koosneb verbist *put* ja rõhulisest verbaalsest partiklist (kõrvalsõnast) *on*: *kübarat pähe panema — to put on a hat, kuube selga panema — to put on a coat.*

### Seesütlev ehk inessiiv.

Seesütlevat käänat väljendatakse peamiselt eessõnadega *in, at, inside, within*, harvemini ja väga piiratult eessõnadega *on* ja *under*.

1. Ruumisuhete väljendamisel (nimelt asukohta või paiga tähistamisel) antakse eesti seesütlev inglise keeles edasi eessõnadega *in, at, inside*, harvemini eessõnadega *within*.

Eessõna *in* tähistab asukohta: *Me elame Tallinnas — We live in Tallinn. Esimene ülemaailmne rahukongress peeti Euroopas — The first World Peace Congress was held in Europe.*

Eessõna *at* tähistab kohta punktina: *Need kaks joont lõikuvad punktis A — These two lines meet at point A. Rong peatus igas jaamas — The train stopped at every station.*

Eessõna *at* tähistab ka tegevuskohta: *vabrikus, tehases, haiglas, raamatukogus töötama — to work at a factory, at a plant, at a hospital, at a library; koolis, instituudis, ülikoolis õppima — to study at a school, at an (the) institute, at a (the) university; kinos, teatris, klubis, kultuurimajas olema — to be at the cinema, at the theatre, at the club, at the House of Culture.*

Eessõna *inside* tähistab kohta millegi sees: *Ma hoian oma dokumente kirjutuslaua sahtlis — I keep my documents inside (in) my desk.*

Eessõna *within* tähistab kohta millegi sees või piirides: *Nõukogude Liidus esinevad kõik kliimaliigid peale troopilise — Within the U. S. S. R. there are all kinds of climate, except tropical.*

2. Ajasuhet tähistavat seesütlevat väljendatakse inglise keeles eessõnaga *in*: *Selles aastas on 366 päeva — There are 366 days in this year. Ta saab augustis kahekümne-aastaseks — He (she) will be twenty in August.*

Kui seesütleva abil tähistatavat ajasuhte märgib täpsemat ajalõiku, antakse seesütlev inglise keeles edasi asesõnaga *at*: *See juhtus jaanuari lõpus — It happened at the end of January. Nõukogu koosolek leiab aset veebruari alguses — The meeting of the council will take place at the beginning of February.*

Tegevuse järjekindla kordumise puhul teatud ajaühiku jooksul väljendatakse seesütleva abil tähistatavat ajamõistet inglise keeles adverbiaalselt kasutatava nimisõnaga üldkäändes: *Ta puhastab oma hambaid kaks korda päevas — She (he) cleans her (his) teeth twice a day.*



3. **Seisundisuhet** väljendatakse eessõnade *in* ja *under* abil: *Popov töötas väga rasketes tingimustes* — *Popov worked in (under) very hard conditions (circumstances)*. See sportlane on heas vormis — *This sportsman is in good form*.

4. **Objektisuhete** väljendamisel võidakse vahel kasutada eessõna *on*: *Delegaadid jõudsid enamikus küsimustes kokkuleppele* — *The delegates reached agreement on most questions*.

NB. Kehaosa tähistava sõna seesütlevat, mis esineb eesti väljendeis *peas, seljas, jalas olema*, antakse inglise keeles edasi fraseoloogilise verbaalse ühendiga, mis koosneb verbist *have* ja rõhulisest verbaalsest partiklist (kõrvsõnast) *on*: *Tal on kübar peas* — *He has a hat on*. *Tal on uus kleit seljas* — *She has a new dress on*.

### Seestütlev ehk elatiiv.

Seestütlevat väljendatakse inglise keeles peamiselt eessõnaga *from*, lisaks veel väga mitmesuguste prepositsioonidega, sõltuvalt tähistatavast suhtest.

1. **Ruumisuhete** väljendamisel (nimelt tegevuse suuna tähistamisel mingist punktist, kohast või esemest eemale) kasutatakse inglise keeles esijoones eessõna *from*. Suuna tähistamisel teatud kohast, ruumist või mahutist välja kasutatakse eessõna *from* ja *out of*. Suuna rõhutatud väljendamisel seest välja kasutatakse liiteessõna *from inside*.

*Toast (majast, teatrist, kinost, raamatukogust, klubist, vabrikust, tehast, haiglast jne.) tulema* — *to come from the room (the house, the theatre, the cinema, the library, the club, the factory, the mill, the hospital, etc.)*.

Koha väljendamisel, mis asetseb eemal teatud punktist, kohast või esemest, kasutatakse esijoones eessõna *from*, väga piiratult eessõnu *off* ja *of*: *Meie kolhoos asetseb neli kilomeetrit raudteejaamast eemal* — *Our collective farm lies four kilometres from (off) the railway station*. *Volgast lääne pool on maa tihedalt asustatud* — *West of the Volga the country is thickly populated*. *Poisikesena elasin ma 20 km kaugusel Tallinnast* — *When I was a boy, I lived within 20 kilometres of Tallinn*.

Päritolu (kustki kohast) väljendatakse eessõnade *from* ja *of* abil: *20-year old Donald Beer, of Bristol (Bristolist), wanted to go on a friendly visit to People's Poland*. *Eric Cummings, from Australia (Austraaliast), set up a new record*.

NB. Erinevalt eesti ja inglise keeles: *kustki lahkuma* — *to leave a place*: *Nõukogude delegatsioon lahkus Kalkutatst ja jõudis Ranguuni* — *The Soviet delegation left Calcutta and reached Rangoon*.

2. **Ajasuhete** väljendamisel teatud punktist (ajaühikust, ajavahe- mikust) alates kasutatakse inglise keeles eessõnu *from* ja *since*: *Ma olen homme vaba kella ühest (alates)* — *I am free tomorrow from one o'clock*. *Tööpäev vabrikuis ja kontoreis kestab kella 8-st kuni kella 5-ni* — *The working-day at factories and offices lasts from 8 to 5*. *Ma ei ole näinud teda ta tagasitulekust saadik* — *I have not seen him since his return*.

3. Seestütleva abil tähistatavat viisisuhet väljendatakse inglise keeles eessõnaga *by* — järgi või eessõnaga *in* — *poolest*: *kedagi häälest (kõnest, kujust) ära tundma* — *to recognise somebody by his (her) voice (speech, figure)*; *kedagi ta sammudest ära tundma* — *to know somebody*

by his footsteps. Uraal on rikas loodusvaradest — *The Urals are rich in natural resources.*

4. Seestütleva abil tähistatavat põhjusesuhet väljendatakse inglise keeles paljude eessõnadega — *from, out of, through, with, for ja of*: Vanamees kukkus maha väsimusest — *The old man fell down from (through) weariness. Tiina nuttis kaastundest (rõõmust) — Tiina wept out of sympathy (for joy). Ta näpud olid sinised külmast — His fingers were blue with (from) cold.*

5. Seestütleva abil tähistatavaid objektisuhteid väljendatakse inglise keeles küsimuse puhul *millest?* eessõnaga *from*, muudel juhtudel mitmesuguste prepositsioonide abil, mille kasutamine sõltub sõnaühendis kasutatavast tegu- või nimisõnast.

Siirdumist ühest olukorrast teise väljendatakse inglise keeles eessõnade *from* ja *out of* abil: *Energiat on võimalik ühest kujust teiseks muuta — It is possible to transform energy from one form to another. Ta ärkas unest — He awoke out of his sleep.*

Eraldamist, lahutamist, eemaldamist, takistamist, vabastamist, lahkumist, põgenemist, erinemist ja taolisi tegevusi tähistavate verbidega seoses kasutatakse inglise keeles eessõna *from*, kui tegevust täpsustatakse objekti suhtes, millele tegevus on suunatud: *India on vabastatud inglise imperialismist — India has been freed from English imperialism. Haigus takistas tal koosolekule tulemast — Illness prevented him from coming to the meeting.*

Päritolu ja tekkimist tähistavate verbide järel kasutatakse inglise keeles eessõnu *from* ja *out of*, harva eessõna *of*: *John Brown oli pärit (põlvnes) töölisperekonast — John Brown came from (of) a worker's family. Me tõlgime ingliskeelseid tekste oma õpikust — We translate English texts from (out of) our textbook.*

Materjalisuhet väljendatakse inglise keeles eessõnade *of, from* ja *out of* abil: *Leiba tehakse jahust — Bread is made of (out of) flour. Maja oli ehitatud kivist — The house was made of (out of, from) stone.*

Partitiivsust (osa mingist tervikust) väljendatakse inglise keeles eessõnade *of* ja *out of* abil: *Kuuest kontinendist on Aasia suurim — Asia is the largest of the six continents.*

Kõnelemist, kirjutamist, mõtlemist ja tundeid väljendavate verbide puhul kasutatakse inglise keeles seestütleva edasiandmisel eessõnu *of* või *about*, harvem eessõna *on*: *Ta ei teadnud sellest midagi — He did not know anything about it. Nad rääkisid paljudest huvitavatest asjadest — They talked of (about) many interesting things. Mida te arvate uuest filmist? — What do you think of the new film?*

Tegijat tähistavat eesti seestütlevat, mida piiratult kasutatakse umbisikulises tegumoes, antakse inglise keeles edasi kahe eessõnaga, sõltuvalt ingliskeelse lause konstruktsioonist: passiivses konstruktsioonis (verbi laiendina) eessõnaga *by*, aktiivses konstruktsioonis (omadussõna laiendina) eessõnaga *of*: *Teda austatakse kõigist — He is respected by everybody. See on väga lahke teist — That is very kind of you.*

Nagu ülaltoodud näiteist selgub, on eesti seestütlev tähenduste poolest rikkamaid käändeid. Vastavalt sellele antakse seestütlevat inglise keeles edasi mitmesuguste eessõnadega. Ometi on enamail juhtudel võimalik kasutada prepositsiooni *from*.

NB 1. Erinevusi eesti ja inglise keele vahel: *millestki osa võtma — to*

*take part in something; millestki huvitatud olema — to take interest (to be interested) in something; millestki sõltuma — to depend on something.*

*NB 2. Kechaosa tähistava sõna seestütlevat, mis esineb eesti väljendeis peast, seljast, jalast võtma, antakse inglise keeles edasi fraseoloogilise verbaalse ühendiga, mis koosneb verbist take ja rõhulisest verbaalsest partiklist (kõrvalsõnast) off: kübarat peast võtma — to take off the hat; kuube seljast võtma — to take off the coat; kingi jalast võtma — to take off the shoes.*

(Järgneb.)

\* \*  
\*

## Работа преподавателя З. А. Сепп по карточкам на уроках русского языка.

А. ШАХОВА.

Преподаватель З. А. Сепп преподает русский язык и литературу в 5—7 классах 32 средней школы г. Таллина с 1949 г. Ее учащиеся, получившие семилетнее образование, где бы они ни учились — в техникуме или в 8-ом классе, — всюду они неизменно отличаются высокой грамотностью, прочными знаниями, обладают хорошими навыками устной и письменной речи.

Вот почему коллектив школы и методист кабинета русского языка и литературы Республиканского института усовершенствования учителей в 1954—1955 учебном году совместно изучали опыт работы З. А. Сепп.

Успех ее работы, безусловно, зависит от многих моментов, которые все вместе составляют особенности ее системы.

Как всякий хороший урок, уроки З. А. Сепп в полной мере насыщены материалом. Но трудность работы каждого учителя состоит в том, что при изучении новых правил грамматики мало времени остается на закрепление нового материала, выработку у учащихся прочных навыков на изученное правило. Отсюда, естественно, возникает настоятельная необходимость в самом рациональном использовании времени на уроке, в самом тщательном продумывании видов и методов опроса, повторения, подачи нового материала и закрепления.

Малоопытные учителя обычно ясно ощущают недостаток времени на уроке и вместе с тем не задумываются над использованием многих средств и приемов, которые облегчают, разнообразят и экономят время на всех этапах урока. Последние годы все больше и больше многие учителя убеждаются в пользе применения карточек на уроке, но обычно ограничиваются применением их только при опросе, в то

время как они дают прекрасные результаты при использовании их не только при опросе, но и при повторении, при подаче нового материала, в закреплении, в работе над ошибками письменных работ, при проверке работы учащихся над трудными словами.

Использование карточек экономит время. Так, во время опроса учитель имеет возможность вызвать сразу не менее 3-х учеников: 1 — у стола и 2-х у доски для работы по карточкам. Вызов для работы у доски без вручения карточек влечет за собой подробное устное объяснение задания со стороны учителя, а иногда и диктовку предложений. Все это затягивает опрос в ущерб другим этапам урока.

При опросе же по карточкам есть возможность проверить практические навыки учащихся в орфографии, пунктуации и разборе. Такое действенное, практическое повторение приносит гораздо большие результаты, чем формулировка правил.

Совсем редко учителя используют карточки при закреплении. Обычно в школе преобладает один вид закрепления: запись на доске и в тетрадях под диктовку учителя нескольких предложений устное объяснение правописания слов или знаков препинания. Таким образом, учащиеся закрепляют новый материал на 3-х, в лучшем случае на 5-ти предложениях. Если учитель выбирает другой вид закрепления, а именно, устный разбор целого или части упражнения, то выпадает письменное закрепление.

Применение карточек при закреплении таким способом, как это практикует З. А. Сепп, дает возможность сочетать эти два вида закрепления сразу, вносит разнообразие в работу учащихся, больше возбуждает самостоятельную мысль учеников. Ученик при этом не только записывает предложения с данной ему карточки в тетрадь, но выполняет задание, объясняет вслух (при вызове), слышит прочитанные и разбираемые товарищами новые варианты, может участвовать в разборе и объяснении других примеров.

Такой вид закрепления дает возможность в 10—12 минут предложить вниманию учащихся до 10—12 предложений.

З. А. Сепп активно применяет карточки и при повторении ранее пройденного материала, сочетая при этом проверку и закрепление целых разделов на практическом материале (предлагаются тексты с различными заданиями).

В тех же целях рационального использования времени и более прочного закрепления навыков в орфографии и пунктуации З. А. Сепп систематически использует карточки-задания и при работе над ошибками диктанта, изложения или других письменных работ.

После работы над ошибками устно и в тетрадях ученикам в течение длительного времени предлагаются при повторении и опросе карточки с заданиями на правила, которые, как показал диктант, были плохо усвоены тем или иным учеником. Правда, такие карточки составляются с индивидуальным учетом ошибок учащегося. Такая проверка, последовательно проводимая в течение определенного времени, заканчивается только тогда, когда ученики показывают твердое знание тех разделов, на которые раньше допускали ошибки. Такой вид работы над ошибками — один из многочисленных видов, которые все вместе придают планомерность и систематичность работе над трудными разделами грамматики и трудными словами.

Привожу примеры уроков русского языка в 7-ом классе, которые могут наглядно показать, как на разных этапах урока З. А. Сепп применяет карточки.

### I. Применение карточек при опросе.

Опрос с применением карточек проходит следующим образом:

Зоя Алексеевна вызывает двух учеников к доске, дает им карточки с заданием. Вызванные ученики на доске записывают предложения, выполняют предложенные задания. В это время учительница опрашивает одного (третьего) ученика у стола или проводит фронтальный опрос по повторению.

В первом случае класс привлекается к проверке написанного на доске. Во втором — ученикам, работавшим во время фронтального опроса у доски, дополнительно предлагается вопрос по повторению.

Таким образом, класс и в первом и во втором случае привлекается к активной работе, не выпадает из поля зрения учителя.

Вот образцы карточек для опроса:

1. Знаки препинания в бессоюзных сложно-сочиненных предложениях. Запиши предложения на доске.
2. Раздели для переноса: *обошлось, чувство, настоящим, двадцать.*
3. Сделай орфографический разбор слов: *несмотря, не смотря, на память Наде, невдалеке, примириться.*  
*Или:*
  1. Знаки препинания при вводных словах и предложениях. Запиши примеры.
  2. Сделай орфографический разбор слов: *сорокаметровый, тысячелетие, искусство.*
  3. Раздели для переноса: *пришли, признаки, переправился, французский.*

### II. Применение карточек при фронтальном опросе по повторению.

Тема урока: Обособление обстоятельств, выраженных деепричастными оборотами.

Цель: 1) дать понятие о деепричастном обороте, возможном его расположении в предложении и знаках препинания при нем; 2) повторить виды простых предложений.

I. Проверка домашнего задания. (Нужно было подобрать по два предложения на каждый вид прост. предл.; повторить §§ 27, 28 29).

II. Опрос и повторение:

А. К доске вызваны 2 ученика: 1 уч. — написать 2 примера безличного предложения на доске; приготовиться отвечать о безличном предложении; 2 уч. — у стола рассказывает о неопределенно-личном предложении и зачитывает примеры, приготовленные дома.

Класс следит за устным ответом и участвует в исправлении. Далее в беседе с классом повторяются формулировки всех видов простых предложений, зачитываются отдельные примеры.

Б. Для закрепления повторенного каждому на парту дается карточка. В ней предложено простое предложение, ученикам нужно указать вид этого простого предложения.

Пока учащиеся обдумывают, 1-ый вызванный ученик рассказывает о безличном предложении. Так как он не участвовал в фронтальном опросе, ему предлагается дополнительно рассказать о неопределенно-

личном предложении и неполном предложении, о разнице между неполным и безличным предложениями.

После этого началась работа с классом по карточкам.

Вызванный ученик с места читает предложение, называет вид. (У него было назывное: «Безоблачное небо»). Учитель обращается к классу: «Поднимите руки, у кого еще назывные предложения». Подняли руки 6 уч. Они быстро зачитывают свои предложения: «Последний день июля месяца», «Окопы над болотом, поросшие мхом», «Дождь и ветер» и др. Класс следит за правильностью ответов, участвует в исправлении при ошибках.

Далее еще один вызван ученик, он зачитывает свое предложение и называет его вид (Безличное — «К утру похолодало»). Поднимают руки, у кого еще были безличные (еще 6 уч.: «Идти было хорошо», «На чистом воздухе легче дышится» и т. д.).

Таким образом, учащимся на письменном тексте и на слух было предложено 30 предложений, разнообразно представивших все виды простых предложений.

При повторении без карточек они услышали бы не более 6—8.

Организационный момент, опрос, повторение заняли 18 минут.

Далее З. А. перешла к объяснению новой темы. На объяснение нового материала и закрепление осталось 27 минут.

Само собой разумеется, что такой вид повторения не может быть применяем при любой теме повторения или нового материала. В данном уроке этот вид подсказывался самой темой повторения и сравнительно небольшим объемом нового материала. (Значение деепричастного оборота, его место в предложении и знаки препинания при деепр. обор.).

Значит, при выборе вида повторения нужно координировать объем нового материала и повторения на уроке.

### III. Применение карточек при дальнейшей работе над ошибками.

Опыт работы над ошибками диктантов и изложений учащихся многим учителям показывает, что такая работа не дает хороших результатов, если она не ведется последовательно и систематично. При обычной практике работы над ошибками (работа над ошибками в классе, объяснение их в тетрадях, затем перерыв до исправления ошибок следующего диктанта) учащиеся постепенно забывают правильное написание слова, случаи расстановки знаков препинания и т. д., в их памяти вновь всплывают ранее запомнившиеся неправильные написания и т. д. Так, например, слово «опасность» с *т* в середине слова, «чувство» без первого *в*, перенос типа «признаки», ошибки в корнях *кас-кас*, *лож-лаг* и пр. ученик может последовательно повторять в 1, 2, 5 и т. д. диктантах, хотя сразу же после первого диктанта он «собственноручно» объяснял в тетради, как и почему эти слова следует писать так, а не иначе.

Наличие таких моментов в работе многих учителей едва ли кто будет оспаривать.

Вот поэтому считаю полезным ознакомить учителей с системой работы Зои Алексеевны Сепп над ошибками учащихся. Опять-таки, касаюсь только применения в такой работе карточек.

З. А. справедливо считает, что дальнейшая систематическая работа над трудными словами и правилами, над ошибками письменных работ должна быть непременно включена во все последующие уроки, но вместе с тем это включение не должно чрезмерно отяжелять урок, отнимать много времени от последующих уроков. Вот поэтому, кроме других видов работы над ошибками (устное объяснение, письменное — в тетради, запись и проверка по словарикам, включение таких трудных слов в последующие предупредительные, объяснительные и контрольные диктанты и пр.), З. А. использует карточки с заданиями по предыдущей письменной работе (диктант, изложение, письменные домашние и классные работы).

Такие карточки она составляет уже адресованными, т. е. с указанием фамилии ученика, который допустил такие-то и такие-то ошибки. Материал для составления таких карточек она берет из подробной классификации ошибок письменных работ.

Привожу пример такого урока, в который были включены элементы последующей работы над ошибками. Этому уроку предшествовали такие уроки: 1 ур. — диктант, 2 ур. — работа над ошибками.

Диктант показал, что основными ошибками учащихся были ошибки на: 1) падежные окончания прилагательных и причастий (согласование причастий с существительными, к которым они относятся) и 2) на падежные окончания существительных.

Учитель на уроке анализа ошибок, кроме записи трудных слов (*кристалл, минералогия, пресмыкающееся* и т. д.) в словарики и объяснения их, по таблице («Различай окончания прилагательных ж. р. ед. ч.») объяснила на примерах сущность согласования причастий и прилагательных с существительными, приемы определения окончаний. Учащиеся тренировались в определении окончаний устно и на доске.

Дома учащиеся выполнили письменную работу над ошибками.

На следующем уроке к доске были вызваны 2 ученика для работы по карточкам. 1-ому ученику (Лязин) было задано в предложении, взятом из диктанта, расставить знаки и объяснить их. Ученик Лязин допустил ошибки именно в этих предложениях. 2-ому ученику (Нарусон) — согласовать причастия с существительными и объяснить. В диктанте Нарусон ошибся в согласовании. Кроме этих практических заданий, ученикам были даны вопросы по теории грамматики.

#### Карточка, данная ученику Лязину.

1. Расставь знаки препинания и объясни: *Однажды на одной скале неприглядной с виду мы т. е. я и товарищ открыли жилку горного хрустала.*
2. *По вечерам мы слушали уже не таинственные сказки, а рассказы интересные и занимательные из еще не доступной нам науки минералогии науки о камнях.*

#### Карточка для ученика Нарусона.

1. Согласовать причастия и прилагательные с существительными и объяснить. *Мы проводили лето возле Симферополя, в стар... помещиц... доме, окружен... фруктов... садом. Мы спустились к медленно текущ... речушке, привлекавш... нас обилием черепах.*

Эта работа имела цель проверить усвоение объяснения на прошлом уроке и закрепления навыков правильного написания и пунктуации.

Класс также принимал участие в проверке предложений, написанных на доске. После этого на уроке были разобраны затруднения отдельных учащихся в письменном объяснении ошибок дома.

Далее учитель перешел к объяснению новой темы. На последующих уроках подобная работа продолжалась.

#### IV. Применение карточек при закреплении.

При проведении закрепления нового материала на уроке учитель обычно встречается с определенными затруднениями. В довольно небольшое время (приблизительно 10 мин.) учителю нужно закрепить новые знания учащихся путем практических работ, научить их применять правила и теоретические знания, полученные на данном уроке.

Отсюда трудность выбора вида закрепления. Учителя, как правило, используют какой-то один вид закрепления — письменный или устный, предпочитая больше письменный, ибо признают за ним наибольший эффект. Но при этом нельзя не учитывать однообразия закрепления, которое создается и на которое учащиеся сознательно или бессознательно реагируют снижением интереса к такому виду работы. Значит, естественно, возникает необходимость в умелом объединении или варьировании различных видов закрепления. Но механическое объединение не приносит пользы, а лишь сокращает количество материала на закрепление.

З. А. Сепп наряду с другими видами умело применяет при закреплении карточки. Индивидуальные задания повышают интерес и ответственность учеников за выполнение работы и, вместе с тем, такое закрепление носит комбинированный характер: учащиеся пишут в тетради предложенный им текст, готовятся к объяснению, слышат объяснения и тексты товарищей и участвуют в общем обсуждении, дополняя или исправляя эти объяснения.

Поясняю примером уроки З. А. Сепп.

Т е м а у р о к а : Обособление обстоятельств, выраженных деепричастиями. (Сложные случаи.)

I. Проверка домашнего задания. (Ответственные докладывают о выполнении).

II. Опрос и повторение. К доске вызваны 2 ученицы для работы по карточкам. (Задания по предыдущему диктанту.)

Учитель работает с классом. 1) Что называется деепричастным оборотом? 2) Примеры с различным положением оборота в предложении. 3) Задание каждому ряду:

1 ряд — деепр. обор. в начале предл.; 2 ряд — деепр. обор. в середине предл.; 3 ряд — дееприч. обор. в конце предл.

Одновременно учащиеся должны сказать, каким обстоятельством является деепричастный оборот в его примере, и сообщить знаки препинания. (1 ряд подняли руки 7 чел., спрошено учителем — 3; 2 ряд — подняли руки 8 чел., спрошено учителем — 5; 3 ряд — подняли руки 4 чел., спрошено учителем — 3.)

III. Объяснение нового материала. (Проводится по таблице).

IV. Закрепление. Каждый ученик получил карточку, в ней 3 предложения. Их нужно переписать в тетрадь, расставить знаки и приготовиться к объяснению знаков.



## Образцы карточек.

### Вариант I.

Расставь знаки:

1. Мичурин повел Михаила Ивановича по всему саду от дерева к дереву показывая с особым воодушевлением и подъемом живую историю каждого дерева.
2. Мать уже легла и засыпая сквозь дрему слышала озабоченные тихие голоса.
3. Все бывшие на дворе мальчики проводили его молча.

### Вариант II.

Расставь знаки:

1. Грохот ближнего боя еще осенью поднял медведя из берлоги нарушив его зимнюю спячку.
2. Печорин был погружен в задумчивость глядя на синие зубцы Кавказа и кажется вовсе не торопился в дорогу.
3. Очнувшись я несколько времени не мог опомниться и не понимал что со мной делается.

С места вызван ученик, он зачитывает свои предложения, объясняет знаки препинания, расставленные им. Учащиеся с карточками того же варианта проверяют и участвуют в объяснении.

Затем зачитывают предложения второго варианта, объясняют, вслед за этим — третьего и так далее.

В результате в классе было проверено 12 предложений из 18 предложенных. Работу остальных учеников учитель проверяет дома, собрав тетради класса.

### V. Задание на дом.

Зоя Алексеевна Сепп уже несколько лет применяет карточки на уроках русского языка и вполне убедилась в эффективности этой работы. Только за последние годы работы она накопила более 300 карточек на самые различные темы грамматики. Их запас она пополняет или обновляет из года в год, но основной запас обычно служит учителю несколько лет.

Обращаю внимание на характер заданий карточек. Задания эти затрагивают самые различные темы практической грамматики. Они имеют непосредственную цель создать и укрепить эти практические навыки учащихся.

Привожу примеры некоторых заданий из разных тем, чтобы проиллюстрировать наглядно:

1. Разбери слова по составу: *раздаются, сентябрьское, умирать, изредка, бодрость, свержанный, невоалеке.*
2. Образуй при помощи суффиксов новые слова от данных корней, суффиксы подчеркни.

<i>бег</i>	<i>свет</i>
<i>лес</i>	<i>слово</i>
<i>дом</i>	<i>стол</i>

3. Напиши на доске слова и поставь, где нужно, черточку: *кое где, здесь же, кто ниудь, мы то, понял ли, послушай ка, кто либо, все таки, кто се, могло бы.*
4. Вставь подходящие по смыслу глаголы в форме множ. ч. повелительного наклонения (с основой на согласную):

*Сегодня холодно, обязательно.... шубу и валенки. Пионеры и школьники.... к испытанию. Когда придете на собрание,.... на регистрационном листке. В конце года не.... пописать на газеты и журналы. .... бежурного оля уборки помещения.*

5. Данные слова поставь в творительном падеже: *камыш, платеж, фарш, калач, мяч, борщ, очевидец, тираж, пляж, тягач, гараж.* Просклоняй слово *путь*.

6. Начерти схему предложения, указав тип связи слов. Сделай пунктуационный разбор слов.  
*Чувство омерзения вызывают американские агрессоры, использующие науку в преступных целях.*
7. Расставь знаки препинания. Дай характеристику предл. Подчеркнутые слова разбери как части речи.  
*Будешь вперед двигаться горы одолеешь а сиднем сядешь ничего не увидишь.*

Это только единичные образцы заданий из некоторых разделов. По тематике карточки З. А. Сепп чрезвычайно разнообразны.

Ценность подобных карточек в том, что они дают возможность учителю ясно представить, в какой мере учащиеся умеют применять знания правил на практике, а учащиеся в непосредственном соприкосновении с текстом закрепляют свои знания. Использование карточек с практическим заданием дает возможность учителю больше упражнять учащихся для закрепления навыков грамотного письма.

Совершенно очевидно, что нет смысла в таком задании, которое требует от учащегося только формулировки правила, т. е. нельзя отождествлять карточку с экзаменационным билетом.

Всем учителям и особенно молодым очень полезно познакомиться с работой Зои Алексеевны, чтобы потом творчески, т. е. с учетом своих условий и особенностей класса, применить этот опыт в своей работе.

# Õppetöökoja organiseerimine ja esimesi kogemusi praktiliste tööde alal V—VI klassis.\*

A. NÕMMARU,

*Kadrina Seitsmeklassilise Kooli õpetaja.*

Partei XIX kongress seadis koolide ja haridusorganite ette polütehnilise hariduse teostamise ülesande. Partei XX kongress märkis õigustatult, et selle tähtsa ülesande elluviimisel on veel väga vähe ära tehtud. Sellest järgneb, et koolidel ja haridusorganitel on vaja ilmutada suuremat julgust ning algatusvõimet koolitöö polütehniliseerimisel.

Praktilised tööd õppetöökodades on tööskuse kasvatamise ja polütehnilise hariduse lahutamatuks osaks. Käesoleva õppeaasta algul kehtestati vastavad programmid, mille seletuskirjas on näidatud kooli töökodades tehtavate praktiliste tööde tähtsus ja ülesanded ning märgitud nõuded praktiliste tööde kohta.

Programmi järgi on õppetöökodade praktiliseks ülesandeks varustada õpilasi puidu ja metalli käsitsi töötlemise oskustega, tutvustada neid tööde käigus elementaarsete teadmistega tehnika ja tehnoloogia alalt, arendada nende tehnilist mõtlemist ja konstruktiivseid võimeid.

Õppetöökodade suur tähtsus seisneb selles, et need kasvatavad õpilastes sotsialistlikku suhtumist töösse, huvi ja armastust töö vastu, vastutustunnet töötulemuste suhtes, oskust planeerida ja organiseerida oma ja kollektiivi tööd.

Töö õppetöökodades peab olema lastele j o u k o h a n e, h u v i t a v j a a r e n d a v. Igal õpilasel olgu töökoht, vajalikud tööriistad ja materjal.

Sellest lähtudes alustasin möödunud sügisel Kadrina Seitsmeklassilises Koolis õppetöökoja rajamist.

Ülesanne oli väga raske.

Koolil oli ainult väike ruum, mis võis tulla kõnesse praktiliste tööde organiseerimisel, kuid seegi vajas enne veel remonti. Direktori hoolitsemisel tehti remont, kuid töökoja sisu'amine nõudis palju suuremat tööd.

Vähesel arvul tööriistu saime osta kauplustest, mõned viilid, keerme-puurid ja keerme-pakid annetas koolile masina-traktorijaam, kohaliku traktorijaama töökojas valmistati meile tasuta 20 vasarat. Kohalik tööstuskombinaat lubas kooli töökoja sisustamiseks saelaudu ja muud puitmaterjali.

Suuremaks ülesandeks oli töölaudade valmistamine.

\* Ette kantud II vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel 1956. a. (II auhind).

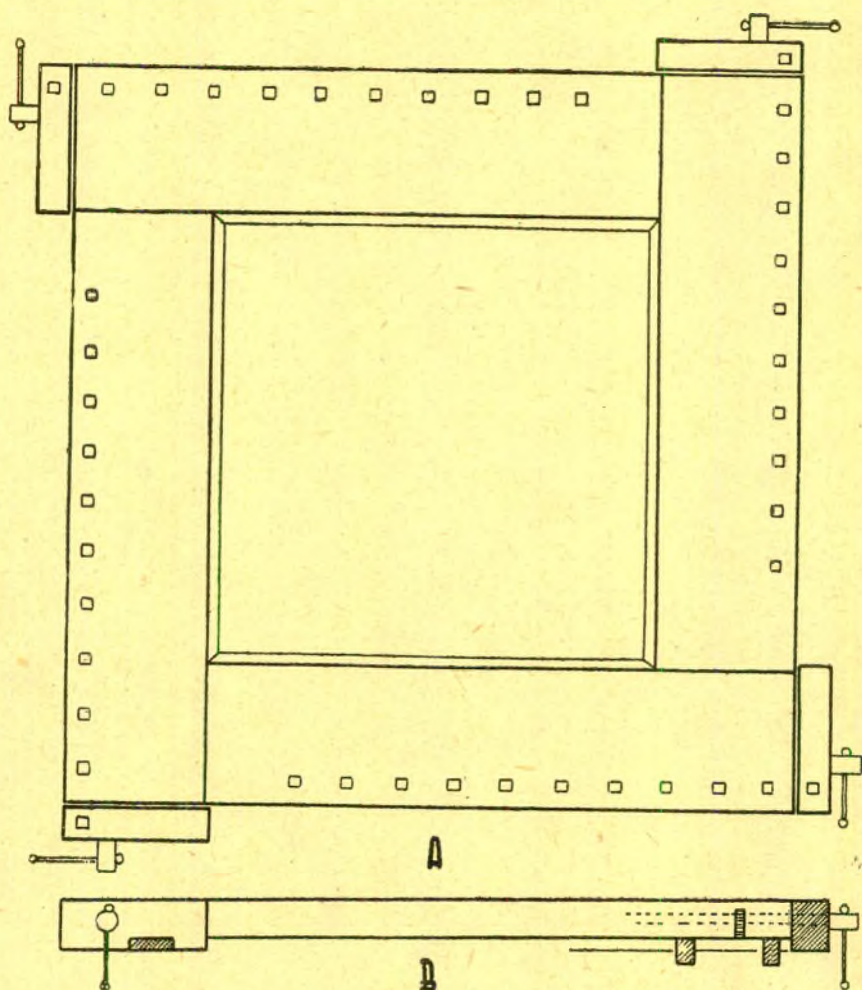
## I. Töölaud neljale õpilasele ja muu sisseseade.

Kui koolil on avar tööruum, siis on puidutööde õpetamiseks sobivad kahe tökohaga hõõvelpingid ja metallitööde jaoks eraldi valmistatud töölaud.

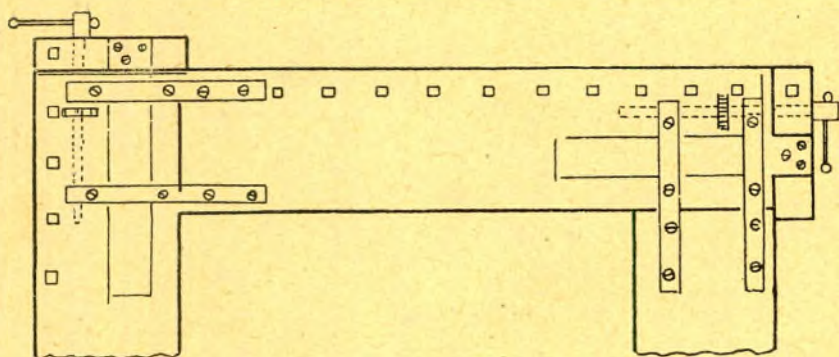
Sageli on aga koolides vastavad ruumid kitsad, vähese põrandapinnaga, kus igale õpilasele töökoha kindlustamine on väga raske ülesanne. Nendes koolides peaks töölaud võtma vähe ruumi ja võimaldama siiski programminõuete täitmist.

Kohaseks töölauaks kitsastes tingimustes on neljakohaline töölaud. Neli või viis niisugust töölauda võimaldavad organiseerida 16—20 töökohta töökojas, mille põrandapinna suurus on 30—40 m<sup>2</sup>.

Neljakohalisel töölaual on neli tugevat jalga, mille peale on kruvi-



Nelja kohaga töölaud: A — pealtvaade, B — hõõveldamisplaadi külgtvaade.



*Töölaua hõõveldamisplaatide ühendamine.*

dega kinnitatud neli 1 m pikkust hõõveldamisplaati. Igal plaadil on otsas liikuv klots rauast või puidust surukruviga. Töölaua külje pikkus on 130 cm. Seal, kus ruum on avaram, võiks töölaua külg muidugi pikem olla, näit. 150 cm. Poldiaugud ja klotsid ulatuvad üle laua ääre. Plaadid puidust surukruvidega vajavad kaht otsaklotsi. Üks neist on liikuv, teine (keermetega) on kinnitatud plaadi otsa külge vitsraua ja puidukruvidega. Õpilasele on töökohaks üks laua külg ühe hõõveldamisplaadiga (vt. joon. lk. 242).

Töölaua alla võime kerge vaevaga teha õpilaste jaoks neli tööriistade kappi. Materjaliks saame kasutada ka vineeri. Kapi põhi toetub küljelaudadele, kapi ukсед paigutame kõrvuti kahele poole lauda.

Neljakohalise töölaua valmistamine kodusel teel ei käi üle jõu ühelegi koolile, kus seda lauda vajatakse. Raskusi tekitab vaid surukruvide muretsemine. Neid katsume tellida kooli lähedal asuvaist töökodadest. Sobivamaks osutuvad arvatavasti rauast surukruvid. Lühikesed surukruvid ei ole head, sest need ei võimalda lastel liikuva klotsi seadmist vajaduse järgi. Kui koolil on võimalik muretseda hõõveldatud puitmaterjali, siis kergendab see tublisti töölaua valmistamist.

Rauast surukruvidega töölaua võime ehitada teisiti. Siin ei ole vaja kaht otsaklotsi hõõveldamisplaadile. Rauast surukruvi, mis on puitkruvist palju peenem, liigub töötamisel plaadi sisse puuritud augus, kuhu on paigutatud ka kruvi mutter (vt. joon. lk. 240).

Ka võime neli hõõveldamisplaati kinnitada üksteise külge ja pealislaua ära jätta. Keskele teeme laudadest või vineerist põhja tööriistade hoidmiseks. Ühendatud plaadid paigutame tugevatele jalgadele, mille küljelaudade kinnitamiseks kasutame puidukruvisid. See valmistamisviis on odavam ja kergesti teostatav. Pealegi võime töölaua jalad transportimisel koost lahti võtta. Ka hõõveldamisplaadid saame vajaduse korral jalgadelt ära tõsta, nagu see on võimalik suurtelgi hõõvelpinkidel (vt. joon. lk. 241).

Töölaua alla saame samuti teha õpilaste jaoks neli tööriistade kappi. Kappide vahelauad ja põhi võivad olla lahtivõetavad.

Kui koolil ei ole metallitööde õpetamiseks eriruumi või kui puidutöökohas ei saa kitsa ruumi tõttu üles seada eraldi töölauda, võime programmis märgitud metallitöid teha ülalkirjeldatud töölaudadel.

Selleks muretseme igale töökohale 4—5 cm paksusega ja 60—70 cm pikkusega aluslauda, mille äärestame vinkelrauaga pleki valtsimiseks. Et aluslaud töötamisel hästi paigal seisaks, kinnitame selle almisele küljele kaks pulgakest poldiauku vajutamiseks.

Aluslauale asetame väikese alasi (sobiva pikkusega relsitükk) ja hõõveldamisplaadi ääre külge kinnitame kruustangid. Muud vajalikud tööriistad paiknevad töötamisel laua keskosas, kust võib kergesti kätte saada ka ühiselt kasutatavaid tööriistu. Alasi ja kruustangid hoiab õpilane laua all olevas kapis, kust neid pole raske kohale paigutada.

Nii saab iga õpilane oma puidutöökohal teha ka traadist, plekist, vits-rauast ja kombineeritud töid.

Peale neljakohaliste töölaudade peaks töötoas olema ka üks normaalsete mõõtmetega hõõvelpink, millel saame teha niisuguseid töid, mida ei võimalda hõõveldamisplaat. Sellel hõõvelpingil saavad töötada ka õpetajad.

## II. Tööriistad.

Töölaudade tegemiseks oli vaja oskust ja aega. Oskusest polnud puudu, kuid aega tuli leida. Leppisime kooli direktoriga kokku, et kasutan septembri- ja oktoobrikuu, millal õpilased teevad praktilisi töid kooliaias, töölaudade valmistamiseks. (Aiatöid juhatas bioloogia õpetaja.) Nii saime oktoobrikuu keskpaiku töötuppa neli uut neljakohalist töölauda. Neile lisaks remontisin ühe suure hõõvelpingi, mis võimaldas töödelda suuremaid detaile.

Kuid õpilasi ei saanud veel töötuppa lasta, sest meil puudusid hõõvelid, raamsaed, nurgikud, kriipsapakud jt. tööriistad.



*Kadrina 7-kl. Kooli õpilased praktilise töö tunnis.*

Ostmise teel ei olnud võimalik neid muretseda. Hõövlite saamiseks pöördusime lastevanemate poole. Õpilased tõid kodudest koolile kasutamiseks paari nädala jooksul 20 hõövlit ja seega oli meil aega oma hõövlipakkude tegemiseks.

10 nurgikut, 12 kriipspakku ja 9 raamsaagi valmistasin ise. Raamsaelehti sain osta Rakverest, kuid need olid pikad ja neil tuli tükid otsast maha võtta.

Direktor muretses töökotta ka uue käia, mis oli tööriistade teritamiseks väga vajalik. Selle paigutasin vana käia jalgadele. Peale selle on koolil keskkütteruumis ka elektrikäi, mis kergendab tublisti hõövliraudade teritamist.

Oktoobrikuu lõpuks oli Kadrina kooli õppetöökoda juba niivõrd sisustatud, et igal õpilasel oli töökoht ja vajalikud tööriistad. Õpilased lõpetasid sügisesed aiatööd ja tulid suure huviga töökotta. Neid ootasid siin töölaudadele valmispannud tööriistad ja tunni teema kohane materjal.

### III. Materjali muretsemine.

Kui töötoa sisustamise raskused olid vähenenud, kerkis esile materjali muretsemine.

Õpilasi tööõpetuse tundi lasta ja alles siis hakata materjali otsima tähendab tunni nurjumist. Tunniks vajalik materjal olgu enne varutud ja tunni alguseks iga õpilase jaoks koos tööriistadega lauale paigutatud: siis saavad õpilased rahulikult tööle asuda, tõuseb huvi töö vastu ja tööõpetuse tund täidab oma ülesande. Koolil olgu töömaterjali tagavarad. Meie lahendasime puitmaterjali muretsemise kooli arvel. Tehas «Mineraal» andis tasuta koorma uusi pakk-kasti laudu. Vanu pakk-kaste saame osta kohalikust kauplusest, uusi saelaudu tööstuskombinaadilt.

Pakk-kastid pole materjaliks kuigi sobivad, sest need on naelu täis, kastiliistude otsad lõhestunud ja hind liiga kõrge.

Kuna kuivi laudu oli raske saada, ehitasime laudade kuivatamiseks töötuppa ahju lähedale lae alla riulid, kuhu paigutasime kuivama oma lauatiagavara.

Puidust esemete valmistamisel on vajalikud peale lauatiükide ka mitmesuguste mõõtudega lauast lõigatud liistud. Hea on neid lõigata ketassaega. Ka selle küsimuse suutsin edukalt lahendada.

Koolil seisis õues puude all saepink suure ketassaega, mida kasutati ehitusmaterjalide saagimiseks. Tegin sellele pingile uue reguleerimisiistuga peaislaa. Ketassae vahetasin ümber teise väiksema saega. Koos kooli ahjukütjaga seadsime pingi külge elektrimootori ja paigutasime saepingi kooli kütteruumi, kus talvel on soe. Sain nüüd võimaluse igal ajal valmistada mitmesuguste mõõtudega liiste.

Töömaterjalidega peaks koole varustama Haridusministeeriumi Varustuse Peakontor. Kohalikest kauplustest ei saa osta vineeri, traati, naeluga muud vajalikku. Nende puudus takistab kombineeritud tööde ja mudelite valmistamist.

#### IV. Minu kogemusi praktiliste tööde alal V—VI klassis.

Pärast kooli töökoja varustamist uute neljakohaliste töölaudade ja vajalike tööriistadega sain alustada vastavate tundidega kindla tööplaani kohaselt.

1. K a l e n d e r p l a a n i k o o s t a m i n e. Pidades silmas töökojas tehtavate praktiliste tööde tähtsust ning programmi nõudeid, oli vaja koostada läbimõeldud kalenderplaani. Selle tegemine polnud sugugi kerge. Tuli arvestada mitmesuguseid asjaolusid. Töökoja sisustus ja töömaterjalid olid kõigepealt määrava tähtsusega. Polnud mõtet märkida plaani töid, mille täitmiseks puudusid vastavad tööriistad või materjal. Püüdsin hoiduda teemadest, mis olid liiga juhuslikku laadi või liiga rasked õpilastele.

Programmi näidistööde hulgas on mõned tööd õpilastele rasked, nagu näiteks V klassis koduloomade künad ja metalljalgadega ekraan ning VI klassis aknariiv, vasar jt.

Teemad oli vaja reastada töövõtete ja -oskuste õpetamise järjekorras, seega näiteks V—VI kl. esialgu saagimine, hõõveldamine, puurimine jt. Programmi nõude kohaselt on iga õpilane kohustatud valmistama 1—2 tööd iga teema kohta. Selle nõude täitmine ei tekitanud raskusi.

Lisasin tööplaani ka kollektiivseid töid, nagu tööriistade kast, esmaabikapike töökotta, seinakaartide liistud jt.

Peale tunnitemade märkisin tööplaani tööde valmistamise aja ja tööriistad, õppevahendid (mudelid, skeemid, joonised jm.).

Esialgse tööplaani täiendamine ja parandamine oli vajalik, sest töö käigus selgus nii mõnigi puudus. Näiteks tuli aega pikendada mõne teema puhul, märkida plaani lisatöid, mõni teema ümber paigutada jne.

2. T u n d i d e e t t e v a l m i s t a m i n e. Tööplaani täitmisel on suure tähtsusega töökojas tehtava praktilise töö tundide ettevalmistamine.

Siia kuuluvad näidismudelite tegemine, õppetunni plaanide koostamine, toormaterjali valmisloikamine ja koos tööriistadega töölaudadele paigutamine.

Näidismudeleid olen püüdnud teha võimalikult igal vajalikul juhul. Koolitöö ajal takistab siiski ajapuudus nende tegemist. Soovitan neid suvel varuks teha. Neid võiks valmistada isegi suuremal arvul, et saaks teha valikut.

Näidismudelid on heaks abiks praktiliste tööde tundides. Seletuse ega joonistuse järgi ei suuda kõik õpilased tööülesannet hästi lahendada. On aga õpilastel tunnis näidistöö eeskujuks, siis on neil kergem aru saada, milline peab olema valmistatav ese. Uute töövõtete õpetamisel V—VI klassis on näidistööd samuti vajalikud.

Kasutame V—VI klassis kriipspakuga ja nurgikuga märkimise, täpse väljahõõveldamise ja otsalõikamise näidiseid, täpse tapi märkimise, saagimise, augulaskmise, treimistööde, traadi- ja plekitööde eeskujusid.

Näidistööde abil on kergem anda seletusi töövõtete kohta.

Peale näidistööde valmistasin I poolaasta lõpul peamiste puiduliikide kollektsiooni, mille abil õpime tundma tarbepuitude iseloomustavaid erinevusi ja põhiomadusi. Sellele lisaks kogusime II poolaastal leht- raua põhiligiid, musta ja värvilist metalli, mitmesuguseid traate, et õppida tundma metallide omadusi.



Tähtsamaks osaks õppetunni plaanis on minu arvates töö käigu ja uute töövõtete märkimine. Vahel kirjutatakse töö käigu tahvlile, et tööoperatsioonide täitmisel ei saaks eksida.

Märgin õppetunni plaani ka seesuguseid küsimusi, nagu: kuidas saaksime muuta töö käiku? Miks ei ole seda võimalik muuta? Milliseid töövõtteid tänna õpime? Jne. Samuti küsimusi töövõtete leidmiseks õpilaste poolt, näiteks: kuidas saame sirkli täpselt märkida lauakilele ringjoone? Kuidas vestame rehapulga otsa, et see hästi rehapuu sees seisaks? Kuidas saame lasta rehale täpsed pulgaaugud? Jne.

Hea on vajaduse korral märkida õppetunni plaani ka hoiatusi, et need tunnis ei ununeks, näiteks: ettevaatust pleki löikamisel ja torniga augulöömisel! Teravad plekiääred ja kääriotsad võivad kriimustada peopesa, vasara hoobid augulöömisel võivad sattuda sõrmedele. Jne.

Kõigile õpilastele püüan valmis lõigata võimalikult ühtlase töömaterjali. Saab üks õpilane parema, teine halvema materjali, tekib tunni algul kohe nurin, mis mõjub tööle halvasti.

Tööriistade teritamine õppeaasta algul on rohkem õpetaja mure. Õpilased ei suuda veel teiselgi poolaastal hõõvlirauda korralikult teritada.

Meil on tunnis iga töölaua kohta korrapidaja, kes hoolitseb, et tööriistad laualt ei kaoks ega neid ei rikutaks. Osa tööriistu laudadel on ühiseks kasutamiseks. Neid ei ole lubatud üle viia teistele töölaudadele.

Tunni lõpul koristab korrapidaja laualt tööriistad ja annab üle õpetajale kappi paigutamiseks. Siin toimub ka kontroll, kas kõik tööriistad on alles. See moodus on meil andnud positiivseid tulemusi: 1) tööriistadega käiakse ümber hoolikalt ega rikuta neid; 2) õpilased peavad tööriistu oma ühisvaraks, saades aru, et nende rikkumine takistab töötamist.

3. Tundide läbiviimine. Õppetunnid töökojas algavad tavaliselt sissejuhatava seletusega. Seletuse ajal seisavad õpilased rahulikult kohtadel ja jälgivad seletust. Tööriistadega ei tohi õpilased tegelda ega tööd alustada enne, kui annan selleks loa.

Õpilastel tuleb praktilistel töödel esmakordselt kasutada tehnilisi jooniseid, kuigi nad joonestamist pole veel õppinud. Seepärast teen iga uue töö algul klassitahvlile tööjoonise. Tund algab joonise vaatamisega. Kui on vastav mudel olemas, siis kasutame seletamisel ka seda. Arutame lühidalt tunnis valmistatava eseme otstarvet ja ehitust, töö käiku ja -võtteid. Teeme kindlaks eseme osade mõõdud ja nende täpse märkimise vajaduse. Rõhutan peamiselt seda, millest oleneb töö õnnestumine, nagu näiteks nagipulkade augud, karbi otste ja külgede võrdne suurus jne. Ka ei unusta ma juurde lisamast, et õpilased raskuste puhul küsiksid juhtnööre ega rikuks tööd.

Kõiki tööoperatsioone ma tunni algul ei seleta, sest see viidab palju tööaega, kusjuures kõik õpilased ei suuda neid meeles pidada ja teevad seetõttu vigu. Peatan tunni keskel vajaduse järgi töö, näitan ja seletan järgneva töövõtte. See on kohasem moodus ja annab paremaid tulemusi.

Siin ei tohi seletusega hilineda, sest kui osa õpilasi on juba oma tööd ära rikkunud, siis pole seletusest suuremat kasu: vastavate õpilaste meeoleu langeb, nende töötahe kahaneb. Need õpilased peavad tööd uuesti alustama ja jäävad seetõttu teistest maha. Tekib ka materjali ülekulutamine. Vigade õigeaegne leidmine vähendab suurel määral ebaõnnestumisi praktilistel töödel.

Õpetajal olgu läbi mõeldud kõik abistamisvõtted. Liigne ruttamine töötamisel põhjustab tööde rikkumist. See puudus on paljudel õpilastel.

Nende õpilaste tähelepanu on vaja korduvalt juhtida skeemi jälgimisele, mõtude täpsele märkimisele ja tööjärjekorra pidamisele, et nad harjuskid oma tööd kontrollima ja veata täitma.

Töövõtted on töösuse ja -vilumuse kasvatamisel suure tähtsusega. Miks on ühe töötaja töötulemused paremad kui teisel? Näiteks ühel töölisel seisab kirves hästi varre otsas, teisel ei seisa. Samuti on lugu labida või rehavarrega. Ühel kukuvad rehapulgad riisumisel välja, teisel ei kuku. Niisuguseid näiteid elust võime palju tuua.

Õpetaja peab ise hästi tundma töövõtteid, et neid demonstreerida õpilastele.

Oskab õpetaja anda õpilastele õiged töövõtted, arenevad õpilastest tublid töötajad.

Virgutan tunnis igal soodsal juhul õpilaste endi leidlikkust. Selleks asetan õpilastele küsimusi, nagu: kuidas on parem teha prügikühvlile varre neetimiseks auke? Kuidas saaksime teha kasti otsa- või küljelauad kergemini ühepikkuseks ja -laiuseks? Jne.

See on kasvatustlikult väga tähtis, sest sel viisil arendame õpilaste initsiatiivi, virgutame nende loovat leidlikkust tööprotsessis.

Kui õpilased näitavad oma töid ja küsivad abi, siis ei seleta ega näita ma alati ise, vaid lasen õpilasel endal arvata, kuidas oleks sobivam viga parandada, millise töövõttega saaks jätkata eseme valmistamist. Vigade ja äparduste puhul töö juures hoidun ma õpilasi laitmast, sest laitus halvab töötahet. Selle asemel julgustan ja abistan. Siis tekib õpilastes usaldus õpetaja vastu ega ole töökojas üldse virisemist tööülesannete täitmisel.

Iga uue teema andmisel kaalun, kas ülesanne on õpilasele jõukohane. Jõukohase töö õnnestumine tõstab õpilastes huvi töö vastu, mille tõttu õppetöökoda muutub neile armsamaks kohaks koolis, kust ei taheta tunni lõpul lahkuda.

Õpilased saavad tehtud tööde eest hinda. Pärast hindamist võivad nad oma tööd koju viia. Osa töödest jätame kooli.

Vahel takistavad hindamist lõpetamata tööd. Igas klassis on õpilasi, kes teistega ühel ajal tööd ei lõpeta. Kui lõpetamata tööde arv tõuseb suureks, siis on ülesanne kas liiga raske või on tööaeg liiga lühike. Jõukohase ülesande puhul lõpetavad õpilased töö enamasti üheaegselt.

Püüan hinnata võimalikult objektiivselt, arvestades töö kvaliteeti ja õpilase poolt kulutatud tööaega. Korralikult täidetud tööülesanne näitab õpilase püüdlikkust, tahet täita ülesanne hästi. See on väärtuslik omadus õpilasel ja seda tuleb hinnata.

Töökojas tehtud tööde õiglane hindamine on õpilaste hoolsuse, tööarmastuse ja töösuse kasvatamise tähtis tingimus. Õpilased on väga huvitatud oma tööde hinnetest. Õppetundide lõpul võrdleme tehtud töid, tõstame esile saavutusi, märgime puudusi, arutame mõne töö juures, kuidas oleks olnud võimalik seda paremini valmistada.

#### 4. Tööplani järgi tegime järgmised tööd:

a) V klassis: I poolaastal (puidust): 1) kaardikepid (hõõveldamise õppimine), 2) leivalõikamislaud (hõõveldamise õppimine), 3) lauailu varras koos alusega (hõõveldamise õppimine), 4) pildiraam (nurgiku ja kriipsu tarvitamine), 5) võtmelaud (saagimine, hõõveldamine, konksude keeramine), 6) joonlaud (täpne hõõveldamine), 7) riidepuu (saagimine kõverjoone järgi), 8) kerilaud (aukude laskmine, rist-

tapp), 9) väike raamaturiul (täpne mõõtmine, väljalõikamine, naeltega ühendamine), 10) niidi- ja nõobikastike (samad töövõtted).

II poolaastal (puidust): 11) käterätiku varn (hõõveldamine mõõtude järgi, ühendamine, värvimine), 12) raamatutugi (samad töövõtted, lisaks kaunistamine), 13) väike jalapink (samad töövõtted).

II poolaastal (traadist tööd): 14) märkimise ora, 15) haak obadusega, 16) võtmerõngas, 17) vedrud, 18) silkude küpsetamise rest. Nende tööde puhul rakendatavad töövõtted: traadi painutamine, viilimine, puhastamine liivapaberiga, ühendamine.

II poolaastal (plekist tööd): 19) võtmelipatsid, 20) naelakarp, 21) küpsise vorme, 22) köögivilja riiv, 23) ümar kausike (painutatud äärtega) ja 24) valgest plekist karp (ääred tinutatud). Nende tööde puhul rakendame järgmisi töövõtteid: pleki lõikamine, märkimine, valtsimine, augulõõmine, painutamine, tinutamine.

IV õppeveerandil teeme mõned kombineeritud tööd (mudelid).

b) VI klassis: I poolaastal (puidust tööd): 1) pildiraam (nurgiku ja kriipsu tarvitamine), 2) ristjalg, 3) täisnurkseid raame (nurgatapid, tapi saagimine, ühendamine), 4) riidenagi (täpne hõõveldamine, märkimine, aukude laskmine, pulkade treimine), 5) riidepuu (saagimine kõverjoone järgi), 6) puust reha (reha tegemise õppimine, aukude laskmine).

II poolaastal (traadist tööd): 7) märkimisora, 8) haak, 9) vedrud, 10) kruvikeeraja, 11) lambihari, 12) silkude küpsetamise rest. Nende tööde puhul rakendame järgnevaid töövõtteid: traadi painutamine, viilimine, puhastamine, ühendamine.

II poolaastal (plekist ja lattrauast tööd): 13) võtmelipatsid, 14) karbike, 15) köögivilja riiv, 16) pann, 17) jahukühvel, 18) prügikühvel, 19) kruus, 20) lehter, 21) aedniku kõblas. Nende tööde puhul rakendame järgnevaid töövõtteid: pleki ja raua lõikamine, märkimine, painutamine, valtsimine, augulõõmine, augupuurimine, neetidega ühendamine, tinutamine.

Kombineeritud tööd (IV õppeveerandil): 22) liblikate püüdmise võrk ja 23) taimede kuivatamise press.

Lisaks ülaltoodule korraldame õppekäigud masina-tractorijaama töökotta, kombinaadi saeveskisse, puidutöökotta jm.

Märkus: VI klassis ei ole tehtud varem traadi- ja plekitöid; sellepärast tuli siingi alustada V klassile ettenähtud töödega.

### Kokkuvõtteks.

Mida me oleme saavutanud praktiliste tööde tundides?

1. Seda näitavad kõigepealt tehtud tööd.
  2. Õpilased on praktilistest töödest kooli õppetöökohas huvitatud ja nende töötahe on hea.
  3. Ebaõnnestunud töid on vähe.
  4. Õpilaste tööoskuste arendamine toimub enam-vähem programmi kohaselt.
  5. Distipliin tundides on hea. Õpilased käituvad töökojas korralikult. Meil ei ole senini olnud vaja distipliini pärast töötundides karistusi määrata.
- Nii on praktilised tööd töökojas kujunenud mitte üksnes elus tarvisminevate oskuste andmiseks õpilastele, vaid ka heaks kasvatuslikuks teguriks koolis.

# Aritmeetika tundidest liitklassis.

H. VIHERMÄE,

*Viljandi Pedagoogilise Kooli Harjutuskooli õpetaja.*

Töö liitklassiga nõuab õpetajalt tunduvalt rohkem ettevalmistamist kui töö üksikklassiga. Tunni hea kordaminek oleneb sellest, kas õpetaja on tunni küllalt üksikasjaliselt läbi mõelnud ja ette valmistanud. Nagu kogemused näitavad, võib ka liitklassis saavutada kõrge õppe-  
edukuse. Eeltingimuseks on ainult see, et liitklassi õpetaja ei tohi põlata vaeva iga tunniosa, eriti iseseisva töö läbimõtlemlisel. Liitklassides näeme sageli, et iseseisev töö kujuneb ainult aja täiteks. See loomulikult põhjustab õpilaste halba edasijõudmist, kuna ainult selle aja jooksul, mis on ette nähtud tööks õpetaja juhtimisel, ei suudeta ka parima tahtmise juures läbi töötada õppeprogrammis ettenähtud materjali. Nii peab iseseisev töö olema täienduseks õpetaja juhtimisel tehtavale tööle.

Töötades liitklassiga taotlen, et iga tunniosa täidaks oma ülesande, oleks seotud käsitlusel oleva aineosaga ja et õpilased ei oleks tööta, nagu seda sageli esineb iseseisva töö vähesuse tõttu.

Väga oluliseks liitklassi tingimustes tuleb pidada ajajaotust kahe klassi vahel. See ei tohi olla juhuslik, vaid peab vastama läbivõetava aine ulatusele. Siinjuures olen pidanud alati silmas, et kumbki klass ei peaks töötama liiga kaua iseseisvalt ega kannatama teise klassi tõttu.

Aritmeetika tundide ettevalmistamisel püüan aine valida nii, et ühes klassis tuleks süvendamisele juba varem läbivõetud teema, teises klassis aga käsitlet uute teemat. Muidugi on ka neid tunde, kus mõlemas klassis tuleb käsitleda uut ainet. Eriti need tunnid nõuavad põhjalikku läbimõtlemlist.

Alljärgnevalt esitan IV õppeveerandil IV klassis läbivõetava teema „Osade leidmine arvust“ ja II klassis teema „Mittetabeliline korrutamine ja jagamine 100 piires“ käsitluse kolme üksteisele järgneva tunni kestel. II klassi teema on juba III õppeveerandil käsitletud teema jätkamine.

## Esimene tund.

II klassis on teemaks „Jagamise ühe- ja kahekohaliste arvudega“, IV klassis „Osa leidmine arvust“.

Tunni algul annan IV klassile lühiajalise (2—3 min.) iseseisva töö. Kuna seoses murdude käsitlemisega III õppeveerandil käsitlesin

$\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{8}$  jne. leidmist arvust, siis annan lühiajaliseks tööks koostada ülesande, milles mingist arvust tuleb leida kas  $\frac{1}{2}$  või  $\frac{1}{8}$ . Lühikest iseseisvat tööd IV klassis on vaja selleks, et saada võimalus rakendada iseseisvale tööle II klass.

II klassiga arvutame peast:

66 : 11	72 : 12	65 : 13
88 : 11	84 : 12	98 : 14

Need harjutused on tarvilikud selleks, et tuletada meelde jagamist kahekohalise arvuga ja juhtida õpilased aine juurde.

Selle ettevalmistuse järel annan II klassile iseseisvaks tööks ülesande nr. 808. Ülesande nr. 808 andmisel ma midagi enam täiendavalt ei seleta, vaid kirjutan ainult ülesande numbri tahvlile.

Iseseisvaks tööks on II klassile ette nähtud 22 minutit. Lisaülesandeks iseseisvale tööle valin mõne tekstülesande õpikust või koostan selle ise. Viimasel juhul on lisaülesanne kirjutatud kaasaskantavale tahvlile, et seda oleks võimalik, muidugi vajaduse korral, õpilastele lahendamiseks anda minimaalse ajakuluga.

Siinkohal olgu öeldud, et lisaülesande iseseisvaks tööks varun pidevalt igaks tunniks, sest mitte kõik õpilased ei tööta ühesuguse tempoga. Lisaülesande valimisel arvestan, et see oleks seotud tunnis käsitletava ainega. Antud juhul valin sellise ülesande, milles esineb jagamine kahekohalise arvuga.

Näiteks: Meie kooli II üksikklassis on 36 õpilast, liitklassis aga 12 õpilast. Mitu korda on II liitklassis õpilasi vähem kui üksikklassis?

Rakendanud II klassi iseseisvale tööle, alustan tööd IV klassiga. Et mõnel õpilasel võib-olla on ununenud, kuidas leida üht osa arvust, siis planeeringi esimese tunni selle kordamiseks. Kontrollin iseseisvalt koostatud ülesandeid. Lasen neist mõne lahenduse (ainult tehted) kirjutada tahvlile.

Iseseisva töö kontroll on tingimata vajalik, muidu võib juhtuda, et õpilased antud korraldust ei täida. Olen selliseid töid vahetevahel ka hinnanud.

Pärast iseseisva töö kontrollimist küsin:

„Mida tuleb teha, et leida arvust pool? neljandik? jne.“ Tuletame, et pool, neljandik jne. on osad tervest ja kui leiame mingist arvust näiteks kaheksandiku, siis tähendab see, et leiame sellest arvust osa.

Lasen peast lahendada ülesande  $\frac{1}{4}$  leidmiseks. Näiteks: Raamatukaupluse aknal oli 40 mitmesugust raamatut,  $\frac{1}{4}$  neist olid venekeelsed. Mitu venekeelset raamatut oli aknal?

Missugune osa raamatutest olid venekeelsed? ( $\frac{1}{4}$ ). Kuidas leida? Palju saad? Utle ülesande vastus! Kirjuta arvutus tahvlile! ( $\frac{1}{4}$  40-st raamatust on 40 r. : 4 = 10 r.).

Seejärel lasen leida ühe osa arvust ja seletada, kuidas seda tehakse:  $\frac{1}{2}$  50-st, 60-st;  $\frac{1}{4}$  32-st, 60-st;  $\frac{1}{5}$  30-st, 55-st;  $\frac{1}{8}$  88-st jne.

Edasi seletan koduseks tööks antava ülesande nr. 105, lk. 120. Enne ülesande lugemist vestleme sellest, et meie tehased töötavad plaani järgi ja ületavad plaani.

Siis loeb õpilane ülesande. Kannan andmed tahvlile ja õpilased kor-

davad nende järgi ülesande. Lasen veel kord korrata ülesande küsimuse. Küsin: „Mida peame teadma, et leida, mitme rubla väärtuses andis tehas kolme nädala jooksul rohkem toodangut?“ Selleks on vaja teada, kui palju ületas tehas plaani iga nädala jooksul. Liites saadud arvud, saamegi teada, mitme rubla väärtuses andis tehas kolme nädala jooksul rohkem toodangut, kui pidi andma.

Lõpuks küsin veel: „Mitme tehtega tuleb see ülesanne lahendada?“ Seda teen sellepärast, et ülesanne on lahendatav ka pikemalt ja et õpilased kodus ei satuks pikale ja keerulisele teele.

Õpilased kannavad koduse ülesande päevikusse. Iseseisva tööna lahendab IV klass minu poolt koostatud ja kaasaskantavale tahvlile või lehtedele igaühe jaoks valmiskirjutatud ülesande: Metsasalus oli 832 puud.  $\frac{1}{8}$  neist olid männid,  $\frac{1}{4}$  ülejäänud puudest olid kuused. Mitu mändi ja kuuske oli metsasalus kokku?

Nüüd järgneb töö õpetaja juhtimisel II klassis (20 min.). Selles tunnis pole tarvis kontrollida koduseid töid, kuna tund on mõeldud esimese tunnina pärast kevadist vaheaega.

Kontrollin iseseisva tööna tehtud harjutuse nr. 808, vastab kaks õpilast.

Samal ajal, kui üks õpilane vastab, toimub ka iseseisva töö üldine kontrollimine, mis näitab, kui palju keegi on suutnud lahendada, ja annab ülevaate töö korralikkusest. Tehes seda üheaegselt õpilase vastamisega, hoian kokku aega.

Vastaja poolt öeldud ülesande vastuseid küsin ka klassilt ja seda mitmelt õpilaselt. See viis hoiab klassi aktiivsena, sundides kõiki õpilasi vastamisest osa võtma, ja annab samal ajal ülevaate ülesande lahendamise tulemustest kogu klassi kohta.

Vastajale esitan lisaküsimusi, mis on seotud küsitletava ainega. Näiteks: „Kui harjutuses esinevad sulud, kuidas sa selle siis lahendada?“ (Nimelt on harjutuses nr. 808 sulud.)

Vahetevahel lasen klassi aktiivsuse tõstmiseks ka õpilastel esitada lisaküsimusi. Niisugusel korral määrän kindla teema, mis alalt lisaküsimused tuleb esitada, sest II klassi õpilased ei oska veel ise teha õiget valikut.

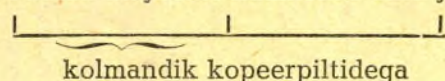
Edasi arutame ühiselt, ilma üleskirjutamiseta, läbi iseseisvaks tööks antud lisäülesande. Siinjuures annavad õpilased seletuse, miks nad valisid ühe või teise tehte.

Peastarvutamiseks annan taolisi ülesandeid, nagu  $24 + 24 : 12$  jt. Arvutamisel lasen õpilastel üles tõusta, pingist välja astuda ja pöörata seljad tahvli poole. Samal ajal kirjutan ülesande tahvlile. Minu vastava märguande peale pöörduvad õpilased tahvli poole. Kes lahendab ülesande, tuleb tasakesi klassi ette ja jääb seisma selg tahvli poole. See arvutamiski viis võimaldab õpilastele liikumist, toob elevust ja muudab nad järgneva tööks erksamaks.

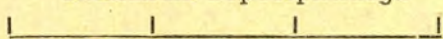
Järgnevalt kordame osa leidmist arvust. Teen ettevalmistusi ülesande nr. 809 lahendamiseks. Lasen 18 vähendada 2 korda; leida pool 20-st, kolmandik 15-st ja seletada, kuidas seda tuleb teha.

Küsin, mis päev on 8. märts, ja seletan siis ülesande sisu, millega seoses joonistan andmed tahvlile.

Pooled kirjadest kaunistati oma joonistustega



Joon kujutab 42 õnnitluskirja



Mitu õnnitluskirja kaunistati üldse?

Õpilased leiavad, et kaunistatud õnnitluskirjade üldarvu saamiseks on vaja teada, mitu neist kaunistati oma joonistustega ja mitu kopeerpiltidega. Esimesel juhul on tarvis leida õnnitluskirjade arvust pool, teisel juhul kolmandik.

Õpilased kirjutavad ülesande tehted tahvlile ja vihikutesse.

Koduseks ülesandeks seletan lühidalt, õpilaste abi kasutades, ülesanded 810 ja 812. Kirjutan ülesannete numbrid tahvlile. Seejärel täidavad õpilased oma päevikud; kontrollin täitmist. Ülesanded 810 ja 812 ei vaja pikemat ja täpsemat seletust, sest samalaadilisi ülesandeid on lahendatud ka varem.

Siinkohal olgu tähendatud, et aritmeetikas on mul kasutusel kahed vihikud ja neid vahetan ning võtan kontrollimiseks iga päev, et võimalikult kohe avastada puudused õpilaste töödes ja nende teadmistes. See omakorda võimaldab kohe vastuabinõud tarvitusele võtta. Kuna liitklassis on aeg väga piiratud, siis ei kuluta ma vihikute vahetamiseks aega tunnist. Tavaliselt toimub mul vihikute vahetamine tunni lõpus ja minu korraldusel jätavad õpilased vihikud lauale ning sealt kogub need siis vahetunnis korrapidaja-õpilane, kes jaotab välja ka minu käes kontrollida olnud vihikud. Uhtlasi vastutab korrapidaja ka selle eest, et kõik õpilased annaksid ära oma vihikud. Juhul, kui uus aine tingib vihikute vahetamist varem, siis teen seda tunni käigus. Õpilastega, kes vajavad täiendavat seletust, töötan peale tunde, kuid üldiselt esineb mul neid juhtumeid harva.

### Teine tund.

Teema II klassis on „Jagamine kahekohalise arvuga“ ja IV klassis „Arvust osade leidmine“.

Sel tunnil alustab iseseisvat tööd II klass ja et lahendamisele tulev ülesanne ei vaja seletamist, siis kirjutan ainult ülesande numbri tahvlile ja teen korralduse selle lahendamiseks.

Tööd alustan IV klassiga.

Algul teeme õpilaste aktiveerimiseks ja aine juurde toomiseks peastarvutamist.

Leia  $\frac{1}{3}$  48-st; 24-st; 66-st!

$\frac{1}{4}$  32-st; 44-st; 60-st!

Järgnevalt kontrollin koduse ülesande nr. 105. Lasen õpilasel seletada, miks ta valib ühe või teise tehte.

Seejärel vahetan vihikud, kuna uus aine nõuab, et klassis lahendatu jääks eeskujuks kodus lahendatavale ülesandele.

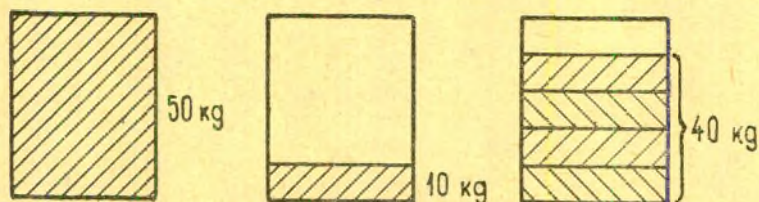
Tuletame veel kord meelde, mis tuleb teha, et leida arvust  $\frac{1}{5}$ ;  $\frac{1}{8}$  jne. ning lähen siis üle uue aine juurde.

„Nüüd sa oskad leida antud arvust ühe osa, täna aga õpime, kuidas leida arvust mitu osa.“

Tuletame meelde, mida näitab murru nimetaja, mida murru lugeja. Vestlen sellest, milliseid töid tehakse kevadel kolhoosis. Juhin vestluse külvamisele ja sellele, et töö masinatega on kergem ning võimaldab kokku hoida ka seemet.

Annab ülesande: Käsitsi külvates kulus maatükile 50 kg rukki-seemet, reaskülvajaga kulub sama maa-ala külvamiseks aga  $\frac{4}{5}$  sellest hulgast. Kui palju rukkiseemet kulub sellele maatükile reaskülvajaga külvates?

Teen tahvlile joonise, mis näitab vilja hulka käsitsi külvates



Et teada saada, kui palju seemet kulub reaskülvajaga külvamisel, tuleb 50-st kg leida  $\frac{4}{5}$ . Sa oskad leida  $\frac{1}{5}$  50-st. Leia! Mitu kg moodustab  $\frac{1}{5}$  50-st? Joonistan. Kirjutan tehte.

Niisuguseid osi aga tuleb võtta 4. Mitu korda on 4 osa rohkem kui üks osa? (4 korda). Tähendab, arv, mis näitab üht osa, tuleb korrutada neljaga. Joonistan. Kirjutan tehte.

Tehted kirjutame järgmiselt:

- 1)  $\frac{1}{5}$  50 kg-st on  $50 \text{ kg} : 5 = 10 \text{ kg}$
- 2)  $\frac{4}{5}$  50 kg-st on  $10 \text{ kg} \times 4 = 40 \text{ kg}$

Ka õpilased teevad joonise ja kirjutavad tehted vihikusse. Edasi lasen leida  $\frac{1}{4}$  20-st,  $\frac{3}{4}$  20-st jne. ja seletada, kuidas seda leitakse. Lõpuks teen õpilaste osavõtul üldistuse, kuidas leida arvust mitu osa. Enne tuleb leida üks osa arvust, jagades antud arvu murru nimetajaga, siis leida mitu osa, korrutades ühe osa antud murru lugejaga, mis näitab, mitu osa on võetud.

Koduseks tööks seletan ülesande nr. 127 lk. 122 lühidalt, sest ülesanne on õpilastele jõukohane.

Järgneb iseseisev töö IV klassis, mille kestel õpilased lahendavad ülesande nr. 156 ilma pikema seletuseta. Lasen enne ülesande läbi lugeda ja juhin tähelepanu sellele, et pärast lõunat müüdi suhkrut  $\frac{5}{8}$  jäägist.

Pärast ülesande lugemist teen II klassile korralduse töö lõpetamiseks, et II kl. poole pöördudes poleks ootamist, IV klassil aga käsin kanda koduse ülesande numbril päevikusse. Tahvlile kirjutan nii koduse kui ka iseseisva tööna ettenähtud ülesannete numbrid. IV klassis jääb järgmiseks päevaks kontrollida ka ülesanne nr. 156, kuna vihikud on juba vahetatud.

Alustan tööd II klassiga. Algul korraldame koos IV klassiga kehakultuuri minuti. See ei võta kuigi kaua aega, kuid annab ergutsena häid tulemusi.



Mõningaid harjutusi, mida olen kasutanud: 1) Käed ette sirutada — sõrmede pigistamine rusikasse ja sirutamine (1, 2, 3, 4; 1, 2, 3, 4). Sama harjutus käed ülal, siis aeglaselt käed langetada.

2) Käed sirutada ette, peopesad alla, sõrmed välja sirutatud, liigutada käsi randmest kord vasakule, kord paremale (1, 2, 3, 4; 1, 2, 3, 4). Käte ringid randmest paremale ja vasemale.

3) Käed kergelt kõverdutult rinna kohal sõrmseongus; tuua vaheldumisi kord üks, kord teine ranne rinnale lähemale (vastavalt teine ranne kaugeneb). Sellele järgneb käte ja sõrmede sirutus ülal sõrmseongus, peopesad ülal.

Siis arvutame peast: Millega tuleb jagada 44, et saada 22? Mitu korda mahub 22 44-sse? Jne. Loen aeglaselt ette  $90 : 18 \times 14 : 7$  — iga tehte valmisaamisel annavad õpilased käega märku. Nii on võimalik jälgida, kas kogu klass töötab. Ka annab see võimaluse mahajääjate väljaselgitamiseks.

Kontrollin ülesanded 810 ja 812, mis olid kodus lahendada. Konspekti on märgitud ka õpilaste nimed, keda küsin. Vastaja seletab ülesande õpiku järgi. Vastamise ajal aktiveerin kogu klassi vastaja jälgimiseks.

Samal ajal, kui kaks õpilast vastavad kodus lahendatud tekstülesandeid, kirjutab kolmas õpilane, arvutades õpiku järgi, iseseisva tööna tehtud harjutuse vastused tahvlile, mille kontrollin pärast tekstülesannete vastamist.

Igale vastajale esitan lisaküsimusi.

Nüüd teeme ettevalmistusi ülesande nr. 815 lahendamiseks klassis. Enne tuletan meelde, mis tuleb teha selleks, et teada saada, mitu korda on üks arv teisest suurem. Annan ülesande: Üks õpilane luges raamatu läbi 10 päevaga, teine 5 päevaga. Mitu korda kiiremini luges teine õpilane raamatu läbi?

Pärast selle ülesande lahendamist ei tee ülesande nr. 815 lahendamine kellelegi raskusi. Ülesande 815 lahendame ainult suuliselt, kusjuures aja võitmiseks loen ülesande ise ette.

Kodus lahendamiseks annan ülesande nr. 816.

Andmed selle ülesande kohta on kaasaskantavale tahvlile valmis kirjutatud. Pärast ülesande lugemist kordavad õpilased seda andmete järgi.

Üks klass esitas 36 joonistust.

Teine klass 2 korda vähem.

Kolmandik kõigist joonistustest olid väga head.

Mitu joonistust olid väga head?

Et leida kolmandik kõigist joonistustest ja teada saada, mitu joonistust olid väga head, peame teadma, mitu joonistust üldse esitati. Et aga leida kõigi joonistuste arvu, peame teadma, mitu joonistust oli ühest, mitu teisest klassist. Uhe klassi joonistuste arv on teada. Mis on öeldud teise klassi joonistuste kohta? Mis tuleb teha, kui on öeldud „2 korda vähem“? Saanud teada teise klassi joonistuste arvu, on võimalik leida joonistuste üldarv ja leides sellest kolmandiku, saamegi teada, mitu väga head joonistust oli. Kuidas aga leida kolmandik?

Ülesande nr. 818 annan seletamata. Küsin ainult, mis tuleb teha, kui ülesandes on öeldud „7 võrra rohkem“? Kirjutan ülesannete numbrid

tahvlile, õpilased täidavad päeviku. Kontrollin. Päeviku täitmise kontrollimine võtab õpilastelt võimaluse vabandada, et nad ei teadnud, mis oli kodus õppida.

### Kolmas tund.

Teema mõlemas klassis on sama, mis eelmisel tunnil. Tunni algul annan II klassile lühiajalise (2—3 min.) iseseisva töö: Mõttele tekstülesanne, milles 75 õuna tuleb jaotada 15 õuna kaupa. Tahvlile kirjutatakse: 75 õ. : 15 õ. =

Sel ajal seletan IV klassile iseseisva töö. Tuletame meelde, kuidas leida arvust üht ja mitut osa. Leiame  $\frac{1}{4}$  60-st;  $\frac{3}{4}$  60-st;  $\frac{1}{8}$  80-st;  $\frac{5}{8}$  80-st. Lasen seletada.

Järgnevalt lahendab IV klass iseseisvalt ülesande nr. 162 küsimustega. Lisaülesandeks on vajaduse korral ülesanne nr. 187, mille õpilased lahendavad ainult tehetega. Iseseisev töö kestab 22 minutit. Sel ajal töötan ise II klassiga.

Küsin iseseisvalt koostatud ülesandeid kahelt õpilaselt. Järgneb koduste ülesannete kontrollimine. Üks õpilane vastab suuliselt, teine aga kirjutab teise ülesande tehted tahvlile. Tahvli juures vastaja seletab lisaks, miks ta ühe või teise tehte tegi; suuliselt vastaja koostab antud arvudele ülesande, mille annab klassile lahendamiseks ja otsustab siis, kas ülesanne lahendati õieti.

Järgneb peastarvutamine. Kirjutatakse tahvlile nelja- kuni viietehtelise harjutuse. Kui lõpetatakse kirjutamist, peab õpilastel juba vastus olema leitud.

Seejärel seletan, kuidas on võimalik jagamise õigsust kontrollida.

Kui palju sa saad, kui jagad 48 24-ga? Et kontrollida, kas jagamine on õige, selleks korrutame 24 2-ga ja peame saama 48, kui ei saa, siis on jagatud valesti. Lahendame veel mõned sellised harjutused, näiteks nr. 820.

Edasi seletan ülesande nr. 822, mille andmed on kaasaskantaval tahvilil. Loen ülesande ette. Õpilased kordavad seda andmete järgi. Üks kool kogus 22 kg ravimtaimi, vajas 2 kotti. Teine kool kogus 33 kg ravimtaimi. Mitu kotti vajas?

Et leida, mitu kotti vajas teine kool ravimtaimede ärasaatmiseks, peame teadma, mitu kg ravimtaimi mahub ühte kotti. On teada, et ühel koolil oli ravimtaimi 22 kg ja ta vajas 2 kotti. Mida saame siit leida? Kuidas? Kui teame, mitu kg ravimtaimi mahub ühte kotti, siis saamegi leida, mitu kotti vajas teine kool. Kuidas? Jagame 33 kg ühte kotti mahtuvate kilogrammide arvuga.

Kodus lahendamiseks annan ülesanded nr. 822 ja 824, viimase seletamata.

Enne iseseisva töö andmist II klassile teen IV klassile korralduse töö lõpetamiseks.

II klass lahendab iseseisvalt ülesande nr. 826, mille kontrollin kodus.

Asun tööle IV klassiga.

Arvutame peast:  $500 : 10 \times 5$ ;  $125 : 5 \times 4$ ;  $72 : 3 \times 2$ . Õpilased panevad pead lauale, kirjutatakse tahvlile, siis alustavad kõik korraga lahendamist. Nii toimin igal harjutuse puhul.

Kontrollin kodus tehtud ja iseseisva tööna lahendatud ülesanded. Vastab 3 õpilast õpiku järgi. Kontrollin ka vastaja vihikut ning arvestan seda hindamisel. Lisaks lasen leida üht ja mitut osa arvust. Siin annavad vastavaid ülesandeid ka kaasõpilased.

Uhiselt kogu klassiga seletame lisatööks olnud ülesande nr. 187.

Lasen klassil üldistada, kuidas tuleb leida arvust mitu osa.

Lõpuks lasen vaikselt läbi lugeda ülesande nr. 205 ja mõelda, kuidas tuleb seda ülesannet lahendada. Ise kontrollin sel ajal iseseisvalt töötavat II klassi. Seejärel seletavad IV kl. õpilased ülesande nr. 205, mille juures neid vajaduse korral aitan. Sama ülesande annan kodus lahendamiseks.

Et avastada kohe lünki õpilaste teadmistes, püüan õpilasi küsida võrdlemisi sagedasti. Teistest rohkem küsin neid õpilasi, kellel on aine omandamisel raskusi.

Sel ajal, kui töotan ühe klassiga, jälgin pidevalt ka iseseisvalt töötavat klassi, et ei esineks asjata ajaraiskamist, vaid et täidetaks hoolikalt iseseisvaks tööks antud ülesandeid. Juhul, kui keegi lõpetab töö varem ja kui see on tehtud korralikult, saab ta otsekohe lisaülesande. Töö lõpetamisel õpilane annab sellest märku käe tõstmisega. Lisaülesannet ei anna ma kunagi kohe algul koos iseseisva tööga, sest see paneb õpilased kiirustades töötama ja soodustab lohakust.

Nõuan ka seda, et iseseisvalt töötav klass ei segaks mind küsimustega sel ajal, kui töotan teise klassiga. Selle nõudmise täitmine õpilaste poolt on võimalik muidugi ainult sel juhul, kui iseseisev töö on vajalikult seletatud ja õpilastele jõukohane.

Liitklassis töötades peab tempo olema tunduvalt kiirem kui üksikklassis. Seejuures ei tule aga sugugi kiirustada õpilast, kes vastab, ja sellega võib-olla rikkuda tema vastuse väärtust. Tempot tuleb pidada just õpetajal, seejuures jälgides, et õpilased suudaksid kaasa töötada. Selle saavutamiseks tuleb õpetajal töötada nii, et õpilased kogu tähelepanuga oleksid töö juures. Õpilastes tuleb pidevalt kasvatada töötahet ja iseseisva töö harjumusi.

Nii töötades olen saavutanud seda, et liitklassi õpilastel ei ole sugugi vähem teadmisi kui üksikklasside õpilastel. Lisaks sellele on nad omandanud tugeva tööharjumuse ja oskuse ületada esinevaid raskusi iseseisvalt.

Märkus: Kõik käesolevas artiklis märgitud aritmeetika ülesanded on võetud õpikutest: A. Ptšolko ja G. Poljak „Aritmeetika õpik“ II kl., Tallinn, 1955 ja N. Nikitin, G. Poljak, L. Volodina „Aritmeetika ülesannete ja harjutuste kogu“ IV kl., Tallinn, 1955.

## SISUKORD

Juhtkiri. Põllumajanduslikul praktikumil on suur tähtsus . . . . .	193
V. Gmurman. Ergutused ja karistused koolis . . . . .	197
O. Niinemäe. Kasvatustöö organiseerimise küsimusi koolide internaatides . . . . .	210
A. Töldsepp. Rohkem tähelepanu pioneerisalkade tööle . . . . .	220
L. Kivimägi. Eesti käänete vastetest inglise keeles . . . . .	225
A. Шахова. Работа преподавателя З. А. Сепп по карточкам на уроках русского языка . . . . .	231
A. Nõmmaru. Oppetöökoja organiseerimine ja esimesi kogemusi praktiliste tööde alal V—VI klassis . . . . .	239
H. Vihermäe. Aritmeetika tundidest liitklassis . . . . .	248

## СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Практикум по сельскому хозяйству имеет важное значение . . . . .	193
В. Гмурман. Поощрения и наказания в школе . . . . .	197
О. Нийнемая. Организация воспитательной работы в школьных интернатах . . . . .	210
А. Тылдсепп. Больше внимания работе пионерских звеньев . . . . .	220
Л. Кивимяги. О соответствии эстонских падежей в английском языке . . . . .	225
А. Шахова. Работа преподавателя З. А. Сепп по карточкам на уроках русского языка . . . . .	231
А. Ныммару. Опыт работы по организации школьной мастерской и практических занятий в V—VI классе . . . . .	239
Х. Вихермяэ. Уроки арифметики в слитном классе . . . . .	248

Toimetuse kolleegium: R. Kalling, R. Meriloo (toimetaja), L. Prits, M. Salum, J. Tohver, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 4. IV 1956. Trükkimisele antud 14. IV 1956. Trükiarv 3540. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4.0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestuspognaid 5,55. MB-03811. Tellimise nr. 513. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

Eesti NSV Kultuuriministeeriumi Kirjastuste ja Polügraafiatööstuse Peavalitsuse Ajalehtede -Ajakirjade Kirjastus.

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

«Ньюгоуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. Просв. ЭССР.

TKO





114 7772

I. 976  
4)

Rbl. 3.—