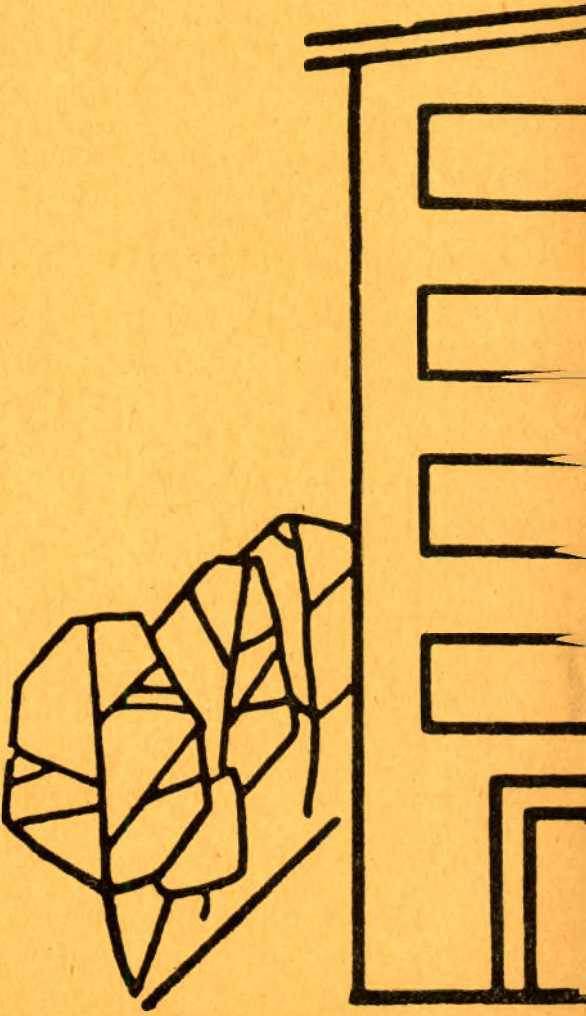


NŌUKOGUDE KOOL

2
1970



Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

XXVIII AASTAKÄIK

Nr. 2 VEEBRUAR 1970

Kirjastus «Perioodika» Tallinn

V. I. LENINI 100. SÜNNI-AASTAPÄEVAKS

Nõukogude rahvas, kõik progressiivsed inimesed kogu maailmas valmistuvad tähistama Vladimir Iljitš Lenini 100. sünni-aastapäeva. Selle suure tähtpäeva eel avaldati ajakirjanduses NLKP Keskkomitee teesid «Vladimir Iljitš Lenini 100. sünni-aastapäevaks». See on sügava teoreetilise sisuga, suure ideoloogilise, poliitilise ja praktilise tähtsusega dokument. Selles võetakse kokku V. I. Lenini — K. Marxi ja F. Engelsi revolutsioonilise õpetuse geniaalse jätkaja, Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei ja maailma esimese sotsialistliku riigi asutaja, suurima sotsiaalse revolutsiooni, rahvusvahelise töölisklassi ja kõigi töötajate juhi teoreetilise pärandi ning elu ja revolutsioonilise võitluse tähtsus ja tulemused.

V. I. Lenini nime ja tegevusega on seotud terve revolutsiooniline ajajärk inimühiskonna ajaloos. Lenin andis vastused kõige aktuaalsematele küsimustele, mis ajaloo arengukäik oli inimkonna ette seadnud, arendas igakülgset sotsialistliku revolutsiooni ja kommunistliku ühiskonna ehitamise teooriat, relvastas Vene ja kogu rahvusvahelise revolutsiooniliikumise teaduslikult põhjendatud strateegia ja taktikaga, asus juhtima töölisklassi võitlust sotsialismi ideaalide elluviimise eest. «Sotsialism, mille Marx ja Engels olid teinud utopiast teaduseks ning mida Lenin oli rikastanud uute järelduste ja avastustega, muutus sotsiaalseks praktikaks maailmaajaloolises ulatuses, on saanud meie aja põhiliseks revolutsiooniliseks jõuks,» märgitakse teesides.

Lenin arendas ja rohkendas oma suurte õpetajate teooriapärandit vastavalt uutele ajaloolistele tingimustele, rõhutatakse teesides. Ta võitles tuliliselt katsete vastu muuta Marxi-Engelsi õpetus tardunud, surnud dogmaks. «Me ei vaata Marxi teooriale sugugi kui millelegi lõplikule ja muutumatule,» kir-

jutas Lenin, «just vastupidi, me oleme veendunud, et ta pani ainult nurgakivi sellele teadusele, mida sotsialistid peavad kõigis suundades edasi viima, kui nad ei taha elust maha jääda.» (Teosed, 4. kd., lk. 181.) Marksismi loovas arendamises nägi Lenin revolutsioonilise õpetuse efektiivsuse vajalikku tingimust, võtit töölisklassi aktuaalsete ülesannete teoreetiliseks ja praktiliseks lahendamiseks, tähtsaimat vahendit võitluses parempoolse ja «pahempoolse» ooportunismi, dogmatismi ja iga liiki revisionismi vastu.

«V. I. Lenin oli uut tüüpi poliitikategelane, teadlane, tribuunpropagandist, laiade rahvahulkade organiseerija,» kirjutatakse teesides. Lenini kogu elu möödus loovas mõttetöös ja väsimatus revolutsioonilises tegevuses, ideelistes ja poliitilistes lahingutes. Teooria ja teadusliku poliitika väljatöötamist sidus Lenin tihedalt rahvahulkade võitluskoemuste uurimise ja üldistamisega. Miljonite kogemustes otsis ja leidis ta vastuseid tööliikumise aktuaalsetele küsimustele.

«Leninism — see on imperialismi ja proletaarsete revolutsioonide ajastu marksism, kolonialismi kokkuvarisemise ja rahvusliku vabadusliikumiste võidu ajastu, inimkonna kapitalismilt sotsialismile ja kommunistliku ühiskonna ehitamisele ülemineku ajastu marksism,» rõhutatakse teesides. Leninismi rikastavad pidevalt Nõukogude Liidu Kommunistlik Partei ja rahvusvaheline kommunistlik liikumine sotsialismi ja kommunismi ehitamise kogemuste ja vabadusliikumise praktika alusel. Lenini ideepärandile tuginedes teevad kommunistlikud parteid suurt loovat tööd ja astuvad leppimatult välja nüüdisaja kodanliku ideoloogia vastu, revolutsiooniteooria parempoolse ja «pahempoolse» moonutamise vastu.

Kommunismi ülesehitamine on meie peaperspektiiv. Partei on Lenini ideed kommunismi olemusest ja printsiipidest, selle ehitamise vormidest ja meetoditest kujundanud terviklikuks ja teaduslikult põhjendatud kommunistliku ühiskonna ehitamise programmiks.

«Leninlikku teed sammudes näeb NLKP kommunismi ehitamise põhiülesannet eelkõige tema materiaal-tehnilise baasi loomises,» kirjutatakse teesides. «Partei majanduspoliitika olemus seisab selles, et teaduse ja tehnika saavutuste igakülgse kasutamise, kogu ühiskondliku tootmise industriaalse arendamise, tema efektiivsuse ja tööviljakuse tõusu alusel garanteerida tööstuse edasine tunduv kasv ja põllumajanduse kiire

stabiilne arengutempo ning tänu sellele saavutada rahva elatustaseme oluline tõus, kõigi nõukogude inimeste materiaalse ja kultuuriliste vajaduste täielikum rahuldamine.»

Teesides rõhutatakse, et NSV Liidu rahvamajandus on nüüd jõudnud niisugusesse staadiumi, kus tähtsamaks arengusuunaks muutub järjest rohkem tootmise intensiivistamine. See nõuab sügavaid kvalitatiivseid muutusi kogu rahvamajanduses, igas selle lülis; tootmise organiseerimise ja juhtimise ajakohase, kõige ratsionaalsema süsteemi loomist; igakülgse tehnilise progressi tagamist, teaduse uusimate andmete praktilist kasutamist; kõigi majandusharude edasist industrialiseerimist; tootmisharusisese ja tootmisharude vahelise struktuuri ning rahvamajanduslike proportsioonide täiustamist; tootmise järkjärgulist spetsialiseerimist, materiaalsete ressursside efektiivset kasutamist.

Lenin käsitas kommunismi ehitamist kompleksse ülesandena, milles majanduslike, sotsiaalsete ja poliitiliste probleemide lahendamine on orgaaniliselt seotud uue inimese kujundamisega. Aktiivne osa selles kuulub kommunistlikele ideoloogiale. «Marksistlik-leninlik ideoloogia,» kirjutatakse teesides, «on töölisklassi ja kõigi töötajate eluliste huvide sihikindel väljendus ning ühtlasi sotsialismi kogemustega kontrollitud teaduslik teooria, mis annab objektiivselt õige maailmapildi, kindla orientiiri praktilises tegevuses. NLKP XXIII kongress rõhutas, et partei ideoloogilise töö keskpunktis peab olema töötajate kasvatamine kõrge poliitilise teadlikkuse ja kommunistliku töösse suhtumise vaimus.»

Nõukogude inimese kõrget moraali ja poliitilist teadlikkust, humaanseid põhimõtteid ja moraalinorme arendab välja kogu sotsialistlik kord, need kujunevad eelkõige töötajate aktiivses osavõtus tootmistegevusest ja ühiskondlik-poliitilisest elust ning olenevad parteiorganisatsioonide ideoloogilise tegevuse sihus ja ulatusest.

Kommunistliku ülesehitustöö teedel seisab meil ees, Lenini sõnadega öeldes, tohtu töö, meil tuleb ära teha märksa rohkem, kui oleme teinud seni. Elu seab uusi ülesandeid ja probleeme, mis nõuavad põhjalikku uurimist ja loovat lahendamist. Hoogsa edasilikumise garantiiks on Kommunistliku Partei juhtiv osa. Jätkates Lenini üritust, rohkendab nõukogude rahvas Lenini loodud Kommunistliku Partei juhtimisel visa töoga ühiskondlikku rikkust, arendab

sotsialistlikku demokraatiat, teadust ja kultuuri, hoolitseb väsimatult sotsialistliku kodumaa kaitsevõime tugevdamise eest ning ehitab inimväärset elu; tugevdab NSV Liidu rahvaste vendlust ja sõprust, süvendab solidaarsust sotsialistlike maade rahvastega, rahvusvahelise töölisklassiga, rahvusliku vabaduse eest, püsiva rahu, demokraatia ja sotsialismi eest, marksismi-leninismi ideede võidu eest võitlejatega.

Vladimir Iljitš Lenini ideed kajastavad kommunistide tegevuses, töölisklassi ja kõigi töötajate võitluses, sotsialismi ja kommunismi hoogsas arenmises, inimkonna vääramatus sotsiaalses progressis.

NLKP Keskkomitee teesid on saanud alates nende avaldamisest ajakirjanduses nõukogude rahva sügava tähelepanu objektiks. Asutustes, ettevõtetes, üldse kõigis töökollektiivides õpitakse hoolega tundma neis sügaval teoreetilisel tasemel analüüsitud Lenini ideepärandit. Teeside tundmaõppimine, nende sisu mõistmine aitab töötajail senisest veelgi edukamalt ellu viia leninlikku õpetust.

Suurt huvi teeside vastu tunneb kogu maailma avalikkus. Nende sisu igakülgne tundmaõppimine on kujunenud sotsialismimaade rahvaste, meie planeedi kõigi progressiivsete inimeste endastmõistetavaks tegevuseks V. I. Lenini 100. sünni-aastapäevaks valmistumisel.

Keskkomitee teeside sisu tundmaõppimine on ka vabariigi koolide üks tähtsaid ülesandeid. Sellega tehti koolides algust kohe pärast näärivaheaja lõppemist ning on jõutud tänaseni juba mõndagi ära teha. Palju seisab aga veel ees. Seepärast peamegi hästi järele mõtlema, kuidas suure tähtpäevani jäänud aega kõige paremini sisustada, misuguseid töövorme kasutada, et teesides esitatut jõuaks kõige hõlpsamini iga koolitöötaja ja iga õpilase teadvuseni.

Ootuspäraselt peaks koolides teeside tundmaõppimiseks organiseeritud tegevus hargnema põhiliselt kolmes suunas: 1) parteihariduse võrgu, metoodilise töö ja kavandatud muu sellekohase tegevuse kaudu õpetajatele ja teistele koolitöötajatele, 2) pedagoogilise propaganda vahendite ja vormide kaudu lastevanematele ja üldsusele ning 3) õppetundide, klassivälise tegevuse, klassijuhatajate töö ja koolis organiseeritud muu kasvatusliku tegevuse kaudu õpilastele. Ühtegi neist tegevussuundadest ei tohi unarusse jätta, sest see kahjustaks ülesande kui terviku täitmist.

Peamised töövormid, mida kasutada ka NLKP Keskkomitee teeside õppimisel, on kindlaks määratud NLKP Keskkomitee otsusega «Ettevalmistustest Vladimir Iljitš Lenini 100. sünni-aastapäevaks», kus on esitatud ideoloogilise ja organisatsioonilise töö ulatuslik programm seoses eelseisva suure tähtpäevaga. Selle dokumendi alusel ongi koolidel tegelikus töös välja kujunenud kõige sobivamad töövormid V. I. Lenini õpetuse propageerimisel ja selgitamisel õpilastele oma kooli konkreetsetes tingimustes. Mõistagi tuleks siin saavutatut, paremaid kogemusi arvestada ka teeside sisu tundmaõppimisel ja õpilastele selgitamisel.

Mainida tuleks veel seda, et kõik need üritused, mida ette võtame teeside tutvustamiseks, ei tohiks korrata seda, mida oleme juba teinud V. I. Lenini ideepärandi selgitamisel, ja seda nii esitatut sisu kui ka esitamise vormi silmas pidades. Nii ühes kui teises mõttes peaks teeside selgitamiseks ettevõetav pakkuma midagi uut, täiendama ja selgitama seda, mida juba tehtud on.

V. I. Lenini 100. sünni-aastapäevani on jäänud kõigest 2 kuud. Teeme kõik selleks, et NLKP Keskkomitee teeside sisu tundmaõppimine ja mõistmine kujuneks viljakaks.

Õpetaja läheb tundi. . .

Õpetaja läheb tundi. Ta käsib õpilastel istuda, võtab klassipäeviku ja paneb puudujad kirja. Sellele toimingule järgneb harilikult koduste ülesannete täitmise kontroll: mõni õpilane kutsutakse vastama või kontrollitakse tehtut frontaalselt — võimalusi on mitmesuguseid. Nii algab tavaline koolitund.

Õpilane harilikult ei teagi, missugust ettevalmistust iga talle nii tavaline tund on õpetajalt nõudnud. Õpilane ei tea kõiki neid otsinguid, kaalutlusi ja katsetusi, mida õpetaja tundi ette valmistades peab tegema või läbi mõtlema. Tema arvates on tund nii igapäevane nähtus, et õpetaja võiks sellega kas või une pealt toime tulla. «Ta on ju kõike seda õppinud, mis raskusi tal saab olla,» ütlevad õpilased mõnikord omavahelistes jutuaajamistes õpetaja kohta. «Õpetaja on koolitatud inimene, muudkui läheb klassi ja kukub rääkima», arvavad lastevanemad, kui jutuaineks on kool ja õpetajad. Ja tihti peale on pedagogidki niisuguse suhtumisega harjunud. Egas muidu öelda teinekord: «Mis sul viga, sa oled mitu aastat õpetanud — tunnikonspektid olemas. Muudkui võta lauasahtlist ja mine tundi!» Onneks on niisugust ütlemist ja niisugust arusaamist siiski vähe, enamikule õpetajaist on iga tund nagu esimene tund koolis, selleks valmistatakse täie pingega, selle eel tuntakse erutust ja selle andmine on looming kõige paremas ja täielikumas mõttes.

Ühes koolis korraldati õpetajate hulgas küsitlus. Asjalik ja anonüümne. Küsitlusaineks oli õppetund, see, kuidas tunniks valmistatakse, missugust tööhulka see õpetajalt nõuab ja missuguste raskustega tuleb sealjuures kokku puutuda. Enamikus peegeldasid vastused tõsist suhtumist, nendest võis hoomata, kui suur ja aukartust äratav on igaks tunniks valmistumisel äratehtav töö. Mõned katkendid vastustest.

«Olen juba aastaid töötanud, seetõttu peaks kogemusi olema. Aga iga tunni eel olen ärevuses: kas ikka läheb nii, nagu olen mõelnud ja kavatsenud. Ikka on nagu midagi puudu ja see sunnib uusi lahendusi otsima. Arvan, et nii sünnibki õpetaja looming. Ühel on loomingut rohkem, teisel vähem, aga ta on olemas.»

«Tundideks valmistun kaua ja hoolega. Olen eriti nõrдинud siis, kui ei leia käsitletava jaoks sobivat lisamaterjali. Õpetaja käsutuses ei ole ju eriti suurt raamatukogu, aga iga teema jaoks lisamaterjali väljastpoolt otsida — see käiks kõige energilisematelegi üle jõu. Kui sobivat materjali ei ole ja sa pead tundi minema selle kasinaga, mida oled ise kunagi õppinud või mis on õpiku lehekülgedel, siis antav tund küll rõõmu ei valmista. Siis ei tahakski tundi minna. Lapsed on teadmishimulised, neid ei rahulda õpetaja pealiskaudsus. Seepärast õpetaja ei taha ega tohigi pealiskaudne olla. Olude sunnil peab mõnikord siiski olema.»

«Olen aastates õpetaja. Ma pole kunagi põhjalikult mõelnud sellele, mis on looming või et kas õpetaja üldse midagi loob. Mõnikord tehakse suuri sõnu loominguilisest põlemisest ja loomisprotsessi saladustest, võib-olla et need polegi suured sõnad — ka sellele ei ole ma mõelnud. Aga et iga, vähemalt enda arvates õnnestunud tund on elamus, seda tean ma küll. Selle elamuse nimel on rohkesti vaeva nähtud ja seepärast soovingi, et iga õpetaja tegevuses oleks neid elamusi võimalikult rohkem. Ainult sel viisil saab raske pedagoogilise töö koorem olla talutav ja meeldivgi.»

Analoogilisi mõtteid oli teisteski vastustes. Mõõdupuuks näis igal õpetajal olevat tunni õnnestumine ja tunnist saadav rahulolutunne.

Jah, tunni õnnestumine, õpetaja loov osa igas tunnis! Need on probleemid, millest küll räägitakse, aga mis pole kaugeltki veel lahti mõtestatud. Millest sõltub õpetaja loomingu õnnestumine, mida ta vajab kõige enam oma loovaks tööks — nendest asjadest tuleks sagedamini rääkida. Seda kas või sellepärast, et meie koolide tegevuses on rohkesti puudusi ning et enamik neist tuleb just sellest, et tunnid anti ära, aga loomingut neis ei olnud. Kas niisugune, võiks öelda — kiretu tund innustab kedagi õppima? Kas niisuguste tundide rohkus ei põhjustagi hulgalist mahajäämust?

Me oleme kaugel sellest, et tõsta kilbile nn. tulevärk-tunnid. Niisugused tunnid, kus on palju paatost, palju askeldamist ja hiilata-tahtmist. Õpetaja loomingut ei saa hinnata tema ilukõne järgi, sest ilukõne igapäevale ei sobigi. Õpetaja looming on täiesti individuaalne, sõltudes paljudest subjektiivsetest teguritest ja isiksuse eripärast. Mõnikord on vaikes ja pealtnäha kuivaski tunnis rohkem loomingut kui tulevärki siras-siras.

Õppetunni suurt osatähtsust on alati tunnustatud, vähemalt teoreetiliselt. Me teame ju pedagoogikakursusest, et õppetund on õppe- ja kasvatus töö põhivorm. Kuid suhtumine tunnisse ei ole olnud alati absoluutselt ühesugune, ikka on ilmenud siia- või sinna poole kõikumist. Analüüsigem kas või koolide revideerimise dokumente. Teatavatel ajavahemikel on koolide töö taseme kohta otsuse langetamisel olnud määravaks mitte tunnis tehtu, isegi mitte õpilaste teadmised, vaid kõik muu: igasugused üritused, kooli üldine kord, dokumentatsiooni korrasolek, õpetajate aktiivsus ühiskondlikus elus jpm. Nende komponentide osatähtsust ei tohi muidugi alahinnata, aga võrreldes tunnis tehtavaga on kõige muu erikaal tublisti väiksem. Ja lõpuks, ärgem vaikigem maha sedagi, et mõnikord on õpetajad autasugi pälvinud peamiselt selle eest, mis nad on teinud väljaspool tunde ja kooli.

Nüüd, kus me oleme käpile võtnud hariduse sisu ja mahu radikaalse ümberkorraldamise ning sellega seoses seadnud fookusesse õpilase isiksuse kõigi tema sadade erijoontega, oleks andestamatu, kui me unustaksime õpetaja ja tema tegevuse ääretu mitmepalgelisuse. On ju nii, et kui iga õpilane kujutab endast kordumatut isiksust, siis ka iga õpetaja on täiesti erinev oma kolleegidest, kõigist teisest, kes kuuluvad meie maa õpetajaskonna mitmemiljonilisse armeesse. Õpetaja ere isikupära, talle ainuomased võtted õpilaste kaasatõmbamisel ja ergutamisel, tema omalaadne lähenemisviis õppeainele — kõik need on jooned, mida tuleb kõrgelt hinnata ja igal sammul arvestada. See on pedagoogide loomisprotsessi intensiivsuse ja edukuse põhitingimus.

Kõneldes pedagoogilisest tööst kui loomingust ja silmas pidades igiaktuaalset vajadust luua õppe- ja kasvatus tööks optimaalseimad tingimused, peame alati hea seisma selle eest, et miski ei häiriks õpetajat tema vastutusrikkas tegevuses. Hoolitsus õpetaja eest ei ole meie maal kunagi olnud sõnakõlks, vaid reaalne tegelikkus. Õpetajat ümbritseb meie maal kogu rahva tähelepanu ja austus. Järjest enam hoolitsetakse õpetajate töö- ja elamistingimuste parandamise eest, nende vaimse kasvu eest. Me teame hästi, mida ütles V. I. Lenin rahvakooliõpetaja asendi kohta meie ühiskonnas. V. I. Lenini need juhtnöörid on partei- ja nõukogude organite tegevuses seaduseks.

Kui aga mõnel pool siiski ilmneb hoolimatust suhtumises õpetajatesse, kui mõnes koolis puudub soodne töö-õhkkond, siis on tegemist mõnede töötajate vastutustundetusega, organisatsiooniga.

Mis siis õpetajaid häirib? Pöördume veel kord eespool nimetatud küsitluse vastuste poole. Loeme:

«Me oleme harjunud sellega, et õpetajalt nõutakse. Temalt peabki nõudma, sest õpetaja on ju inimisiksuse kujundaja, tulevaste kodanike kasvataja. Aga nõudmistest üksi on vähe, et õpetaja võiks anda oma teadmiste ja oskuste maksimumi. Õpetajale peab ka andma. Võib-olla rohkemgi kui mõne teise elukutse inimestele. Lihtsalt kurvastad, kui mõtled, et sul võiks olla parem korter — kolhoosispetsialistidel on, et õpetaja jaoks võiks olla rohkem käsiraamatuid ja teatmeteoseid. Igasugustel kursustel ja seminaridel loetakse rohkem seda, mida tuleks teha, kuid sellest, kuidas teha, räägitakse harva ja üldsõnaliselt.»

«Mitte ei suuda mõista, miks peab kahekümnenda sajandi teise poole pedagoog olema tsunftikäsitööline. Kui palju tuleb meil endil õppevahendeid valmistada! Kui palju aega kulutada lõikamisele, liimimisele, voltimisele ja värvimisele! Ma ei räägi pikemalt sellest, et materjalide hankimine on omaette suur vaev. Miks ei hakata ometi kord koole kõigi õppevahendite ja tunnis kasutatavate ülesandelehtedega varustama? See kergendaks õpetaja elu tunduvalt ja võimaldaks koolitöösse palju rohkem energiat anda.»

«Arvan, et meie koolis ei ole õiget töömeeleolu. Igaüks nokitseb kuidagi omaette. Juhtkonnal on omad soosikud välja kujunenud, kahjuks nende hulgas, kes pole eriti tublid ega hiilga hea tööga. Nad võivad tundi hilinea, halbu tunde anda, oma ülesanded täitmata jätta — sellest vaevalt mingit pahandust tuleb. Aga katsugu mõni teine! Niisugune olukord tekitab vaenuliku õhkkonna, kus ei puudu ka kadedus. Kuidas sa siis saadki normaalselt töötada. Hea on seegi, kui õpilased keskpäraselt edasi jõuavad.»

Kas tühja-tähja halisemine? Vaevalt küll. Kindlasti on nendes vastustes kõik paikapidav. Kaasaja koolile vajalikke õppevahendeid soetatakse tõepoolest tigu-sammul. Õpetaja peab asjatut vaeva nägema õppevahendite valmistamisel, üles-annete paljundamisel ja talle vajalike teatmeteoste otsimisel. Loomulikult mõju-tab see meeolelu, halb meeolelu aga ei soodusta tööd, kõige halvemini mõjub see loovale tööle.

Meil pole põhjust öelda, et õppevahendite ja -inventari soetamisele ei mõel-daks. Möödunud, 1969. aastal kulutati meie vabariigis suured summad koolide varustamisele. Nii soetati eelarveliste vahenditega koolidele ja lasteasutustele inventari rohkem kui 1,8 miljoni rubla eest. Õppevahenditele kulutati eelarvest ligi 350 tuhat rubla. Peale selle andsid majandid ja ettevõtted koolidele kümneid tuhandeid rublasid. Kõik see aitas soetada paljudi vajalikku, mis õpetaja tööd soodustab. Aga ometi on puudu hädavajalikust. Asi on selles, et uutele program-midele üleminek juba toimub, kuid uute programmide järgi õpetamiseks vajalike õppevahendite tootmist alles alustatakse. Hiljuti kuulutati välja üleliiduline võist-lus uute õppevahendite ja -seadmete saamiseks. Kindlasti kulub veel aastaid, kui kõik praegu kavandatav koolidesse jõuab.

Lahendust ei ole leidnud see, kuidas paljundada õpilastele kättejagatavaid ülesandeid. Koolidel endil paljundamisvahendeid ei ole, kuigi võiks olla. Trüki-kodade koormus on suur ja trükkiminegi küllalt kulukas. Mõnevõrra ehk leeven-dab edaspidi olukorda Õpetajate Täiendusinstituudi uus rotaprint. Tundub, et paljundamisprobleemi peksid asjaomased asutused hoolikalt arutama ja kiiresti rahuldava lahenduse leidma.

Õpetaja ootab metoodilist kirjandust, käsiraamatuid ja teatmeteoseid. Neid aga ilmub vähe. Meie vabariigi pedagoogikateadlased oleksid võimelised palju rohkem andma ja tõlkima, kui kirjastus selle vastu suuremat huvi tunneks. Ent paljud käsikirjad seisavad kirjastuses «Valgus» aastaid, enne kui neist raamatud saavad, mõned jõuavad «marineerimisperiodil» isegi vananeda. Ka siin on tarvis radikaalseid samme, sest lõppude lõpuks tuleb jõuda õigele arusaamisele, et kõik, mis õpetajale antakse, tuleb tegelikult elus kuhjaga tagasi.

Üleliidulises ulatuses ilmub väärtuslikku pedagoogilist kirjandust soliidset hulgal. Raamatuid annavad välja keskkirjastused, samuti teiste liiduvabariikide kirjastused. Kuidas neid kätte saada, kust üldse teada saada, mis on ilmunud või ilmumisel? Niisugune informatsioon kahjuks õpetajani ei jõua. Meie vabariigis ei ole niisugust asutust, kes süstemaatiliselt informeeriks õpetajaid ilmutavast uudis-kirjandusest. Pedagoogiline ajakirjanduski saab seepärast õpetajaid informeerida väga juhuslikult ja lünklikult. Kas poleks õige kiirendada pedagoogilise kesk-raamatukogu asutamist ja selle juures avada bibliograafiaosakond kui informatsiooniteenistus?

Õpetaja astub tundi. Ta on rahulik, ta teab, millest alustada, mida ta tahab antava tunniga saavutada. Ta on haritud, teadmistega inimene, ta õpib järje-kindlalt juurde — nii oma erialal kui ka üldse igal alal. Ta teab, et tema tead-mistes on lünki. Kõik pedagoogika, psühholoogia ja metoodika saladused pole kaugeltki veel selged. Ta teab, et ilma poliitiliselt ennast täiendamata ei saa olla edukat kasvatusööd. Ta teeb kõik, mis vaja. Nii tunnis kui ka enesetäiendamisel. Ta teab, et ühiskond nõuab temalt, uue põlvkonna kasvatajalt, palju, sest teisiti pole ju võimalik. Ja ta püüab anda oma võimete ja oskuste maksimumi kooli-tööle.

Aga ometi tõdeb seesama õpetaja mõnikord rahuldamatust. Eespool mainisime mõningaid seiku, mis õpetajaid häirivad. Põhjustest oli samuti juttu. Kas ei tuleks juba tänavu taotleda murrangut õpetajate töö- ja elamistingimuste parendamisel? Väga hästi võiks pühendada ühel või paaril aastal rajoonide ja linnade vahelise sotsialistliku võistluse õpetajate töö- ja elamistingimuste parendamisele. Võidab see rajoon või linn, kus sellele kõige suuremat tähelepanu pööratakse. Leedu NSV-s on seda juba tehtud ja tulemuste üle pole tarvis kurta.

Kui palju on meie vabariigis rajoon, kus on välja töötatud asjalik plaan õpe-tajate elamis- ja tööttingimuste parendamiseks? Rakvere rajoonil on niisugune plaan, see töötati välja juba mõne aasta eest. Möödunud aasta lõpul arutas rajooninõukogu istungjärg selle plaani täitmist. Tänu järjekindlusele plaani ellu-viimisel on saavutatud märkimisväärset edu. Samas aga on meil rajoon, kus ei kindlustata elamispind isegi noortele spetsialistidele, kuigi neil on selleks seaduslik õigus. Ja nii imelik kui see ka on, õpetajate elamistingimuste pööra-takse just seal vähem tähelepanu, kus kvalifitseeritud kaadri vajak kõige suurem.

K o m m e n t a r. Elamistingimused on küllaltki tähtsad töömeeleolu suhtes,

õpetaja puhul ka töö tegemise suhtes. Toimub ju suur osa õpetaja tööst kodus, paljude teiste elukutsete inimestel see rii ei ole. Seepärast peab õpetajate elamistingimuste eest eriti hoolitsema, muutma selle kõigi asjaomaste asutuste, kogu üldsuse südameasjaks.

Koolis valitsevad tõepoolest ebanormaalsed tingimused. Kõiki asju otsustab direktor, tihti vastupidi kollektiivi täiesti õigetele seisukohtadele. Aga juttu teha sellest keegi ei sõanda. Direktor on tubli majandusinimesena haridusosakonnas heas kirjas, kõik tema kohta käivad kriitilised märkused tõrjutakse tagasi. Niisugust direktorit pole ju varnast võtta! Aga kollektiiv nürineb, laguneb ega suuda enam edasi minna. Psühholoogide on niisuguses kollektiivis tundmata mõiste, seda peetakse vist meditsiinilistööajate eraasjaks. Muide, arvestada tuleb sedagi, et koormuste ja ühiskondlike ülesannete jaotamisel jääb peale koolijuhhi sõna.

K o m m e n t a a r. See kõik ei ole õhust võetud. Niisuguseid kollektiive kahjuks leidub. Muidugi on ka kollektiiv ise süüdi sellise ebanormaalse olukorra tekkimises. Distsipliin on distsipliin, aga ilma õiglase kriitikata ei liigu miski edasi. Koolis on partei-organisatsioon ja ametiühing. Kas poleks aeg nende le panna senisest hoopiski suurem vastutus kollektiivi töömeelole eest, õigete töötingimuste loomise eest?

Kooli tuleb kontroll. Nagu ette nähtud, käib inspektor tundides. Pärast iga tunni jälgimist teeb ta kokkuvõtte: see oli hea, see oli halb. Siin kulutati asjatult liiga palju aega, seal aga oldi pealiskaudne. Harilikud sõnad. Aga missugune oli kontrollitud õpetaja aines õpilaste teadmiste tase — üldiselt ja teiste koolidega võrreldes? Õpetaja ei saa seda teada, inspektor ei pea vajalikuks süveneda, võrrelda. Inspektor ei suutnud tabada ka tunni kasvatustöö eesmärki, sest see oli seoses varem läbivõetuga ja edaspidi käsitlemisele tulevaga.

K o m m e n t a a r. Liiga sageli teeme veel ühe tunni põhjal ulatuslikke järeldusi. Tund on muidugi tund ja asjatundjale peegeldab ta paljutki. Kuid sealjuures ei tohi unustada süsteemi. Ja sedagi, et kontrollija juuresolekul antud tund ei ole ikka see päris harilik tund. Kergekäelisus üldistuste tegemisel võib õpetaja töömeelole nullpunkti viia, kasu asemel kahju tuua. Seda tuleks arvestada igal kontrollijal, kui ta tahab kooli tööle positiivselt mõjuda.

Õpetaja läheb koolist ära. Alati seaks. See ei ole määrav, et uuel töökohal on rahulikum ja palkki tunduvalt suurem. Ei, õpetaja on edaspidigi hingega koolis. Lahkuma sundis teda tekkinud olukord. Kuulakem, mida ütleb asjaosaline ise. «Juba mitmendat aastat on minu klass õieti debiilikute klass. Tee mis sa tahad, aga enamik neist ei jõua edasi. Olen korduvalt taotlenud mõnede õpilaste erikooli saatmist. Ei võeta arvesse. Olen püüdnud klassi eriolukorda selgitada. Ei leidu neid, kes lõpuni kuulaksid. Aga kui tuleb õpetajate nõupidamine, siis ei jõua etteheiteid ära kuulata. Ikka, et see õpetaja on vastutustundetu, ei oska õpilastele läheneda ega neid tööle ergutada. Mul pole ühtki võtet tagavaraks, mida ma poleks kasutada püüdnud. Terved virnad raamatuid on läbi uuritud. Üha enam kaldun arvama, et ma ei sobi õpetajaks, ehkki eelmised klassid seda arvamust ei tekitanud. Tulj minu pihta on tugev ja seepärast valingi uue tööala.»

K o m m e n t a a r. Ilma tegelikku olukorda süvenemata tehtavad kergekäelised otsused on enamasti ebaõiged. Koolitöös on nad hoopiski lubamatud. Kui on näha, et õpetaja teeb tõepoolest kõik, mis ta suudab, aga töö ikkagi ei laabu, on see märguande, et peab olema teisigi põhjusi. Liiga hoolimatult püüame kõike üksnes õpetaja kaela veeretada. Eks sellest tuleneb, et mõned õpetajad hülgavad kooli. Mõtlemata paneb see, et kirjeldatud nähtus esineb enamasti niisugustes koolides, kus pole tugevat õpetajaskollektiivi, vastastikust abistamist ega üksteise mõistmist. Ja miks peab erikoole nii vähe olema? Ühiskonnale oleks tulusam, kui kõik õpiksid seal, kus nad on suutelisemad õppima.

Õpetaja läheb tundi, et teha nelikümmend viis minutit pingsat tööd. Ta viib tundi kõik kaasa, mis tal on mõtetes, tunnetes, mälus. Ta viib kaasa ka oma meelole — kas soodsas või pärsitud. Sellest, kuidas on õpetaja tundi andes häälestatud, oleneb ka õpilaste häälestatus. Õigusega öeldakse, et see, mis on olemas õpetajas, peegeldub tagasi tema õpilastest.

Kui me eelmisel lehekülgedel püüdsime pilku heita kõigele, mis soodustab või takistab õpetaja edukat tööd ning olime õpetaja-poolse seisukohal, siis seda selleks, et rõhutada õpetaja parema tundmise ja õiglasema hindamise vajadust. See on tohutu ja hindamatu väärtusega töö, mida teeb nõukogude õpetaja. Seepärast nõuab ta õigusega kõikide tähelepanu ja hoolitsust.

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

Teaduslikust lähenemisest kasvatustööle

E. MATT,

EKP Keskkomitee instruktor

Tänapäeval kõneldakse üha enam sotsialistliku ühiskonna teaduslikust juhtimisest. Tõepoolest, seoses rahvamajanduse arenemise ja teaduslik-tehnilise revolutsiooniga, ühiskondlike suhete arenemise ja kultuuri üldise tõusuga muutub kogu ühiskonna juhtimine väga keeruliseks, raskeks ja mitmetahuliseks. On täiesti loomulik, et majanduspoliitika, ühiskondlike suhete ja sotsiaalsete nähtuste juhtimisel hakkavad üha otsustavamalt osa etendama teaduses väljatöötatud teoreetilised ja praktilised soovitusel.

Oleks väärt arvata, et teaduslik meetod on mõeldud ainult suurte, riiklike ülesannete lahendamiseks, et see on omane ainult keskorganitele ja riigiaparaadile. Teaduslik lähenemine tööle peaks olema omane kõikidele riigis tegutsevatele lülidele. Eriti oluline on õppeasutuste töö efektiivsuse tõstmine, teadusliku meetodi rakendamine kasvatustöö ülesannete lahendamisel. Oluline on see sellepärast, et ideeliselt veendunud inimeste kasvatamine on praegu vajalikum kui kunagi varem, sest see on kommunistliku ühiskonna ülesehitamise üks vajalikke eeltingimusi. Seega on tekkinud tungiv vajadus, aga ka praktiline võimalus hakata teadlikult kasutama sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatuselise juhtimise teaduslikku meetodit. Selleks et see vajadus ja võimalus muutuksid igapäevases koolielus tegelikkuseks (mõnel pool see juba nii ongi), on eelkõige tarvis õppida tundma kasvatustöö seaduspärasusi, arenemise tendentse ja teadusliku juhtimise aluseid. Paralleelselt kasvatustöö seaduspärasuste ja teadusliku juhtimise aluste tundmaõppimisega peaks arendatama ka nende seaduspärasuste kasutamist praktikas. Lõppude lõpuks määrab praktika ühe või teise teadusliku juhtimise vormi, subjekti ja objekti vahekorra.

Lähtudes kasvatustöö juhtimise seisukohtadest õppeasutustes, on õppeasutuse kollektiivi iga liige kasvatusprotsessis üheaegselt juht ja juhitud, juhtimise subjekt ja objekt. Ühelt poolt on iga õpetaja mingi õppeasutuse kollektiivi liige ja ühtlasi ka selle õppeasutuse juhtkonna ja kõrgemalseisvate haridusorganite juhitud. Teiselt poolt on iga õpetaja see subjekt, kes oma tegevusega viib ellu kommunistliku kasvatuselise printsiipi, juhivad kommunistlikku kasvatuselise. Eelnimetatu teeb kasvatusprotsessi teadusliku juhtimise veelgi komplitseeritumaks, kui see tegelikult on.

Kasvatustöö teaduslikku juhtimist raskendab veel ka asjaolu, et pedagoogika jääb mõnevõrra maha nõudmisest nii objektiivsete kui ka subjektiivsete põhjuste tõttu. Ühelt poolt on mahajäämine paratamatu, sest seni, kuni pedagoogika uurib mingit kasvatusprotsessi nähtust, üldistab ja esitab seaduspärasused, ilmuvad kasvatusprotsessi uued, seni veel uurimata nähtused. Õpetajad-kasvatajad, aga kõige rohkem kooli juhtkond nõuavad konkreetse tegevuse programmi pedagoogikalt, ollakse pahased pedagoogikateadlastele; mõni koguni kipub eitama pedagoogikat sellelt tasapinnalt lähtudes.

Mahajäämuse subjektiivse külje moodustab pedagoogikateadlaste ebaproportsionaalne probleemistiku uurimine. On ju teada, et kommunistliku kasvatuseteooriaga tegeldakse tunduvalt vähem kui pedagoogika teiste küsimustega.

Sedavõrd, kuidas kasvab nõudmine kommunistliku kasvatuseteooria kvaliteedi, resultati parandamise järele, kasvab ka subjektiivsete tegurite kaal kasvatusprotsessis. Subjektiivsete tegurite kasv peab aga toimuma vastavalt kasvatusprotsessi sügavate, objektiivselt kehtivate seaduspärasuste tundmaõppimise ja nende praktikas kasutamise baasil. Arvan, et teadusliku juhtimise olemus seisnebki just selles. Nähtavasti on kasvatusetöö hindamise kriteeriumiks resultaadi. Minimaalse ajakuluga saavutada kasvatusetöös häid tulemusi on võimalik ainult siis, kui saavutatakse õpetajate-kasvatavate subjektiivse tegevuse ja kasvatusprotsessis mõjuvate seaduspärasuste ühtsus. Kui õpetajate-kasvatavate kogu praktilist tegevust juhivad tunnetatud kasvatusprotsessi objektiivsed seaduspärasused, siis on ka loodud vajalikud tingimused positiivse resultaadi saavutamiseks.

Kasutada teaduslikku meetodit kasvatusprotsessi juhtimiseks tähendab eelkõige luua vajalikud tingimused õpetajate-kasvatavate subjektiivse tegevuse ja kasvatusetöös mõjuvate seaduspärasuste ühtsuse loomiseks. Luua niisugused tingimused tähendab, et õpetajad-kasvatavad teadlikult kasutaksid kasvatusprotsessis kehtivaid seaduspärasusi kasvatusetöö korraldamisel ja juhtimisel. Kehtivate seaduspärasuste teadlikult kasutamine subjektiivses tegevuses esitab õpetajatele-kasvatavatele konkreetse nõude: õigesti mõista nii objektiivselt mõjuvaid seaduspärasusi kasvatusprotsessis kui ka subjektiivsete tegurite olemust, mõista nende vahekordi ja koosmõju. Siin ei tohi aga liialdada.

Kasvatusprotsessis objektiivselt mõjuvate seaduspärasuste absolutiseerimine viib tahes-tahtmata lõppude lõpuks fatalismi, kasvatusprotsesside teadlikult mõjutamise võimaluste eitamiseni. Samal ajal sünnitab subjektiivse faktori absolutiseerimine voluntarismi, administreerimist, meelevaldsete meetodite kasutamist kasvatusprotsessi juhtimisel.

Kasvatusprotsessi teadusliku meetodi rakendamisel on vead lubamatud, sest objektiivselt toovad need endaga kaasa teadusliku juhtimise enda printsiipide rikkumise.

Teaduslik lähenemine kasvatusetöö ülesannete lahendamisele tähendab eelkõige reaalselt lähenemist nendele ülesannetele, see põhineb objektiivsete seaduspärasuste teadlikul kasutamisel. Teadusliku meetodi kasutamine kasvatusetöö juhtimisel ja suunamisel eeldab konkreetse olukorra arvestamist, kasvatusprotsessis toimuvate nähtuste uurimist, oskust analüüsida fakte, üldistada, leida kasvatusülesannete keerulises labürindis peamine, teaduslikult välja töötada soovitud kõikide lülide tegevuseks. Tähtis koht kasvatusetöö teaduslikul juhtimisel on plaani-pärasel töö ja perspektiivi tajumisel, õigete otsuste vastuvõtmisel, oskusel alustatud ülesannet edukalt lõpuni lahendada. Teaduslik meetod nõuab tööstili järjekindlat muutumist, kindla süsteemi väljatöötamist, traditsioonide ja novaatorluse orgaanilist seostamist.

Kasvatusetöö teaduslikul juhtimisel on teatud mõttes suhteliselt kinnine tsüklikiline iseloom. See protsess algab peamise eesmärgi või ülesande seadmisest ja lõpeb nende ülesannete täitmisega, teatud tulemuste saavutamise saavutamise. Seejärel seatakse saadud informatsiooni alusel uued ülesanded, eesmärgid, ja tsükkel kordub.

Kasvatusetöö suunamisel on juhtimise tsüklid väga mitmesugused ja suurearvulised. Need erinevad üksteisest oma sisu või piiride poolest, ajalise kulgemise poolest, ülesannete lahendamise meetodite ja vormide poolest. Samuti võib öelda, et nad on erinevad ka selle poolest, kuidas ja kes neid ülesandeid hakkab täitma.

Ent kui palju need tsüklid üksteisest ka erinevad, on neil palju ühist, ühesuguseid omadusi. Ühised on need selle poolest, et teevad läbi mitmed üksteisele

järgnevad etapid. Iga tsükkel jaguneb üksikuteks üksteisele järgnevateks etappideks, millel on suhteliselt iseseisev iseloom, kusjuures iga eelmine etapp loob tingimused järgmise etapi arenemiseks. Need etapid järgnevad üksteisele seni, kuni tsükkel lõpeb. Seega saab täidetud ka võetud ülesanne.

Üldises teaduslikus juhtimisteoorias alati konkretiseeritakse objektiivsete tingimuste ja subjektiivsete faktorite vahekorrad. Juhtimine on alati konkreetse objekti juhtimine (konkreetse õppeasutuse kollektiiv; klassi-, grupikollektiiv), kellel on kujunenud nimelt sellele objektile omased seesmised ja välised objektiivsed arenemistingimused. Mõnede inimeste tegevus, kes on volitatud vastu võtma otsuseid, s. o. juhtima antud objekti, ei lange alati ühel või teisel põhjusel ühte antud objektile omaste objektiivsete arenemistingimustega. Sellel pinnal osutub ka teadlikult tegutsevate õpetajate-kasvatajate tegevus kasvatusprotsessis kehtivate objektiivsete seaduspärasuste eitamiseks. Kõik see tekitab kasvatusprotsessis täiendavaid pingeid, kõrvalekaldumist optimaalsuse printsiibist; nendest väärnähtustest ülesaamiseks on tarvis täiendavalt kulutada teatud hulk energiat, inimtööjõudu ja ressursse. Kooli kollektiiv ei arene vastavalt kehtivatele seaduspärasustele, vaid ületab kunstlikult enda ette kerkivaid raskusi.

Sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatusjuhtimisel suureneb subjektiivse faktori kaal tunduvalt. Järelikult on saanud tänapäeva teaduslik lähenemine kasvatusprotsessi juhtimisele objektiivseks paratamatuseks. Praegusel ajal peab haridusorganite kogu tegevust punase joonena läbima teadusliku juhtimise printsiipide rakendamine, ja peamiseks selles peab saama sihikindlus, oskus näha perspektiivi hariduselu sündmuste ja faktide keerulises ahelas.

KASVATUSPROTSESSI TEADUSLIKU JUHTIMISE PRINTSIIBE

Kasvatusprotsessi teadusliku juhtimise rakendamine igapäevases koolielus esitab juhtijatele hulga üldisi nõudmisi. Neid nõudmisi nimetatakse juhtimisteoorias üldisteks tegevusprintsiipideks. Printsiibid reglementeerivad ühel või teisel viisil iga konkreetse õppeasutuse juhtkonna, samuti kõrgemalseisva haridusorgani tegevust. Printsiibid ise ei ole kunstlikult välja mõeldud, peale sunnitud, vaid need tulenevad objektiivselt sotsialistliku ühiskonna koolikorralduse sisust ja olemusest endast.

Üks peamisi kasvatusprotsessi teadusliku juhtimise printsiipe on **demokraatliku tsentralismi printsiip**. Raskem ülesanne selle printsiibi rakendamisel igapäevases koolielu juhtimises on leida demokraatia ja tsentralismi õige vahekord. Üldjoontes on demokraatia ja tsentralism kasvatusprotsessi teadusliku juhtimise kaks lahutamatu komponenti. Kui suured need komponendid valida ja millises suunas panna need mõjuma?

Ühelt poolt pole üldse mõeldav kasvatusprotsessi sisuline juhtimine ilma demokraatiata, kuna demokraatia loob vajalikud eeltingimused õpetajate-kasvatajate loominguilise initsiatiivi arendamiseks, eesrindlike ideede ja kogemuste levitamiseks ning selle kaudu tõmbab kaasa enamiku õpetajaskonnast kasutama eesrindlikku kogemust, aitab tõsta kasvatustöö üldist taset. Samal ajal peavad olema demokraatial teatud raamid või piirid, mis kindlustaksid organiseeritud ja distsiplineeritud kasvatustöö korraldamise õppeasutuses. Vastasel juhul muutub demokraatia viljatuks sõnakõlksutamiseks, üksteise agiteerimiseks igapäevase juba ammu tuntud pedagoogiliste põhitõdedega ja demagoogiaks. Mis määrab siis demokraatia ja tsentralismi vahekorra kasvatusprotsessi teaduslikul juhtimisel ja mis suguste suurustega seda mõõta? Nähtavasti on üheks selliseks suuruseks õppeasutuse kogu õpetajaskollektiivi ettevalmistuse tase, nii teoreetiline kui ka psühholoogiline. Õpetajate-kasvatajate teoreetilise taseme all mõtlen ma seda, kuidas

nad mõistavad kasvatusprotsessis kehtivaid objektiivseid seaduspärasusi. Kogu õpetajaskond peaks olema huvitatud objektiivselt kehtivate seaduspärasuste tunnetamisest, kuna nende õige rakendamine garanteerib, et õpetajad-kasvatavad saavutavad maksimaalsed resultaadid sirguva põlvkonna kasvatamisel minimaalse ajakuluga. Kui õpetajad-kasvatavad on hästi informeeritud kasvatusprotsessis kehtivatest üldistest objektiivsetest seaduspärasustest, aga ka õppeasutuse õpilaskollektiivis kehtivatest arenemise tendentsidest, siis nende teoreetiline ettevalmistus peaks olema küllaldane demokraatia kõrgema vormi kasutamiseks. Samal ajal ei taga kasvatusprotsessis kehtivate objektiivsete seaduspärasuste hea tunnetamine ka kõikide õpetajate poolt veel ühtse subjektiivse pedagoogilise fooni või atmosfääri loomist. On äärmiselt vajalik ka õpetajate-kasvatavate psühholoogiline ettevalmistus. Õpetajate psühholoogiliseks ettevalmistuseks on tarvis teoreetilisi teadmisi kinnistada praktikas. Kui õpetaja ka siin veendub, et kasvatusprotsessi teaduslik korraldamine vabastab teda mitteproduktiivsest tegevusest, siis on ta ka psühholoogiliselt ette valmistatud demokraatia kõrgemale vormile üleminekuks.

Demokraatia arenemine kogu kasvatusprotsessi juhtimisel õppeasutuses seisneb selles, et üha rohkem ja rohkem õpetajaid haaratakse juhtimise sfääri. Demokraatia selline arenemine eeldab üha suuremat organiseerumise astet, tähendab, omakorda areneb ja kinnistub tsentralism. Niisiis, demokraatia arenemine kasvatusprotsessi teaduslikul juhtimisel on vajalik tsentralismi arenemiseks.

Kasvatusprotsessis kehtivate objektiivsete seaduspärasuste range järgimine, nende täitmine, reaalsete võimaluste arvestamine moodustavad kasvatusprotsessi teadusliku juhtimise teise tähtsa printsiibi — **objektiivsuse printsiibi**.

Objektiivsuse printsiip on kasvatusprotsessi teadusliku juhtimise aluseks, see eeldab õpetajate subjektiivset tegevust objektiivselt kehtivate seaduspärasuste alusel. Kui seda printsiipi ei täideta, on õpetajate-kasvatavate kõige aktiivsem tegevus määratud läbikukkumisele. Õpetajate-kasvatavate tegevust kroonib edu ainult siis, kui see on rajatud kasvatusprotsessis kehtivatele objektiivsetele seaduspärasustele, arvestab reaalselt väljakujunenud tingimusi.

Objektiivsuse printsiibist taganemine sünnitab subjektivismi, mis kujutab endast suurt ohtu kogu sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatustöö süsteemile. Subjektivism on aluseks põhjendamata otsuste vastuvõtmisel, mis on juba eos määratud mittetäitmisele ja läbikukkumisele. Sellised otsused desorganiseerivad nii õpetajas- kui ka õpilaskollektiivi, kutsuvad esile õpetajate-kasvatavate tööaja asjatu pillamise, jõudude ebaotstarbeka kasutamise, tegeliku olukorra lakeerimise, tõe varjamise ning tekitavad kunstlikult kollektiiviseseid pingeid. Samal ajal õõnestab positiivsete resultaatide puudumine nii kasvatusprotsessi juhtijate kui ka õpetajate-kasvatavate autoriteeti. Järelikul ei ole subjektivism kuidagi kooskõlas objektiivsuse printsiibiga kasvatusprotsessi teaduslikul juhtimisel.

Igapäevases koolijuhtimise praktikas esineb subjektivismi küll kõige rohkem. Siin oleks väga raske leida sellist töölõiku, kus subjektivism ei vohaks nagu umbrohi harimata põllul. Ma võtaksin näitena õppeedukuse, mida juhtivad haridusorganid on aastate jooksul pidanud hindamisel fetišiks. Tõepoolest, iga rajooni haridusosakond ja ka Haridusministeerium ise väidavad, et õppeedukuse näitajatega arvestamine, manipuleerimine on lubamatu ja bürokraatlik, ent teiselt poolt manipuleerivad needsamad haridusorganid samamoodi nagu aastaid tagasi. Õppeedukuse arvestamine ainete ja koolide kaupa on põhjustanud seda, et osa koolide juhte teevad kõik selleks, et õppeedukuse üldisi näitajaid rajooni ulatuses tõsta. Mida see endaga kaasa toob koolikollektiivile? Õppeasutuse juht rakendab siin tegevusse terve süsteemi, mis tema arvates peaks ära hoidma õppeedukuse edaspidise languse. Ühes Tallinna koolis arvas direktor, ilma et ta oleks välja

uurinud ühe või teise õpilase mahajäämuse põhjusi, et on tarvis organiseerida kõige laialdasem konsultatsioonide süsteem. Lõppkokkuvõttes oli aineõpetaja, kes teadis edasijõudmatuse põhjusi kõikidest asjaosalistest kõige paremini, kohustatud andma teatud hulk konsultatsioone igale puudulikult edasijõudvale õpilasele. Mida tähendas niisugune korraldus õpetajale? Kui tegemist on keemiaõpetajaga, siis üks konsultatsioonitund nädalas igale klassile suurendab õpetaja töökoormust automaatselt 50%, füüsikaõpetajal 33% jne. Taoline olukord valitseb mitte ainult ühes koolis, vaid paljudes, vaatamata, et sellest probleemist on päris rohkesti ajakirjanduses juttu olnud. Direktorite selline tegevus on kõige jämedam objektiivsuse printsiibi rikkumine ja kujutab endast subjektiivset, meelevaldset põhjendamata otsuste vastuvõtmist, õpetajate koormuse suurendamist, ning resultaat — Tallinna Polütehnilise Instituudi füüsikakateeder pidi õpetama mitmesajale sisseastujale keskkooli füüsikakursust, et oleks võimalik edaspidi õpetada üldfüüsikat. Kas ei ole hämmastavalt piinlik fakt, mille eest peaks kõige rohkem nahutama just neid haridusorganeid ja hariduselu juhte, kes oma subjektiivse tegevusega on süüdi sellises olukorras? Loodan, et lugeja ei mõista mind valesti, nagu ma konsultatsioone üldse ei pooldaks. Konsultatsioon on olnud, on ja jääb koolielu praktikasse, kuid mitte sel moel, nagu eespool kirjeldatud.

Mitte vähem kahjulik kui subjektivism on lootma jääda sellele, et objektiivsed seaduspärasused toimivad ise.

Objektiivsuse printsiip nõuab igalt koolijuhilt sügavat ja väsimatut tegelikku olukorra analüüsimist, olemasolevate vastuolude ja raskuste avastamist. Ei või kinni mätsida, vaid peab õigeaegselt välja selgitama vastuolud ja puudused, nägema neid nende põhjuslikkuses, õppima tundma kollektiivi struktuuri, spetsiifikat, tema arenemistendentsi.

Objektiivsuse printsiibi toimimisel võib saavutada optimaalseid resultate siis ja ainult siis, kui kasvatusprotsessi juht valib õiged vahendid ja meetodid kasvatusprotsessis mõjuvate objektiivsete seaduspärasuste rakendamisel. Teiste sõnadega, vormid ja meetodid peavad vastama konkreetsetele ülesannetele ja objektiivselt mõjuvatele seaduspärasustele ning rahuldama seatud ülesannete täitjate subjektiivse tegevuse sfääri. Tähendab, kasvatustöö teadusliku juhtimise praktikas on vähe sellest, kui me tunneme ja arvestame kasvatusprotsessis kehtivaid objektiivseid seaduspärasusi, koos sellega on tarvis õppida tundma kasvatusprotsessi ja seal kehtivate objektiivsete seaduspärasuste sisu, nende mahtu, näha, kuidas üks või teine seaduspärasus avaldub ühes või teises konkreetsetes olukorras ja kõige selle põhjal teha vajalikke, praktika jaoks konkreetseid järeldusi.

Siit kasvabki orgaaniliselt välja kolmas teadusliku juhtimise printsiip — **konkreetsuse printsiip**, millel on hiiglasuur praktiline väärtus. Igasugune seadus väljendub alati konkreetselt, erinevates tingimustes isemoodi. Ühegi seaduse definitsioon või kirjeldamine ei sisalda endas neid praktilisi näpunäiteid, kuidas ühes või teises konkreetsetes olukorras toimida. Sellele küsimusele annab vastuse koolielu igapäevane praktika. Seepärast on ka teadusliku juhtimise üheks oluliseks nõudeks side eluga, kursis olek konkreetse olukorraga.

Konkreetsuse printsiip nõuab usaldusväärset ja teaduslikult töödeldud informatsiooni. Ainult objektiivne informatsioon saab olla vahendiks, mis suudab rahuldada nõude kursis olla konkreetse olukorraga, see peegeldab tegelikku olukorda, aitab avastada uusi ja täpsustada kollektiivi juba teadaolevaid arenemistendentsi ning seaduspärasusi. Informatsioon aitab välja selgitada, kuidas üks või teine seaduspärasus ühes või teises konkreetsetes olukorras end väljendab, ja see omakorda loob kasvatusprotsessi juhile soodsad tingimused välja töötada optimaalseima tegevuse programm.

Kui kasvatustööst on olemas objektiivne informatsioon, võib õigeaegselt avas-

tada kasvatusprotsessis tekkinud puudused ja vastuolud ning seada lähemad ja kaugemad kasvatustöö perspektiivid. Kasvatusprotsessi teaduslikul juhtimisel on informatsiooni kogumisel, selle süstematiseerimisel ja teaduslikul töötlemisel suur ja otsustav tähtsus, sest need on ainukesed tagasiside vormid. Niisiis esitab kasvatustöö teaduslik juhtimine informatsioonile operatiivsuse ja regulaarsuse nõude. Operatiivse ja regulaarse informatsiooni puudumine kasvatusprotsessi juhil kutsub paratamatult esile subjektivismi, põhjendamata otsuste vastuvõtmise.

Tõepoolest, ühe või teise kollektiivi teaduslikuks juhtimiseks on vaja ratsionaalseid andmeid selle kollektiivi pedagoogilise mikrokliima, inimeste huvide ja tegude, inimestevaheliste suhete, ühiskondlike organisatsioonide tegevuse jm. kohta.

Kasvatusprotsessi teaduslik juhtimine esitab informatsioonile hulga nõudeid.

1. Informatsioon peab olema operatiivne ja regulaarne, õigeaegselt ette ütleva ühe või teise otsuse täitmise käigu.

2. Informatsioon peab olema objektiivne. Informatsioonianduri ülesanne on õigeaegselt, enesekriitiliselt (kui on inimene), ilma ilustamata ja, veel vähem, varjamata kajastada tegelikku olukorda.

3. Informatsioon peab olema kõikehaarav. Teaduslik väärtus on ainult niisugusel informatsioonil, mis ei ole juhuslik, vaid valitud faktidega informeerib tüüpilistest nähtustest kasvatusprotsessi ühes või teises lõigus. Informatsiooni kõikehaaravus ei seisne selles, et anda absoluutselt lõplik informatsioon kasvatusprotsessi kohta õppeasutuses, vaid just valitud, ja sellise arvestusega, et see avaks sündmuste ja nähtuste põhjalikkuse iga konkreetse tüüpilise olukorra kohta.

4. Informatsioon peab olema optimaalne, s. t. selles peab olema vajalik ja küllaldane hulk informatsiooni ühe või teise juhtimise ülesande lahendamiseks või õigeminj otsuste ja direktiivide vastuvõtmiseks. Mittevajaliku informatsiooni hankimine toob endaga kaasa tööjõu raiskamise, tekitab analüüsis igasuguseid probleemi mürasid, ohu uppuda andmete rägastikku ning segab tegemast õigeid järeldusi.

Hästi läbimõeldud informatsiooniteenistuse loomine ja sisseseadmine on teadusliku juhtimise rakendamisel igati aktuaalne ja perspektiivne. Haridusministeeriumil, haridusorganitel ja ka koolide juhtkondadel tuleks informatsiooniteenistuse küsimustega lähemas tulevikus otsustavalt midagi ette võtta. Praegu nõutakse koolidelt küllaltki sageli suurel hulgal igasugust informatsiooni, ka koolides endis on mingi informatsioonisalvestamise aparaat funktsioneerimas — üldkokkuvõttes peab õpetaja, eriti aga klassijuhataja, küllaltki suure hulga oma ajast kulutama informatsiooni salvestamiseks. On vaja luua minimaalsedki tingimused informatsiooniteenistuse mehhaniseerimiseks.

Informatsiooni optimaalsus peab kehtima mitte ainult kvantiteedi ja kvaliteedi kohta, vaid ka informatsiooni kasutamise kohta. On üldtuntud tõde, et välisel vaatlemisel näib informatsiooniteenistuse struktuur täielikuna, kuid seda praktiliselt kasutama hakates ilmnevad struktuuris nn. tupikulised või umbsed harud, mis neelavad informatsiooni, kuid välja ei anna mingeid käske ega näpunäiteid juhtimise täiustamiseks. Sellised lülid või harud tuleb informatsiooniteenistusest lihtsalt kõrvaldada ja süsteemi terviklikkus paraneb tunduvalt.

(Järgneb.)

1968. a. augustis toimus Amsterdams XVI rahvusvaheline rakenduspsühholoogia kongress, kus üks tööseksioon tegeles lugemisprobleemidega. Käesolev artikkel annab kokkuvõtliku ülevaate seksiooni tööst allakirjutanu käsutuses olevate materjalide alusel.

Ettekanded käsitlesid lugemist mitmest eri aspektist. Marian Annett'i (Hull'i ülikool, Inglismaa) referaat vaatleb käelisuse ja teatud tegevusi juhtivate peaaajukeskuste vastastikuseid suhteid seoses käeliste, kõne- ning lugemisvilumustega ja üldse vaimsete võimetega. Kõigepealt märgib ta, et on otstarbekas vahet teha kahe mõiste vahel: segakäelised ja mõlemakäelised. Esimesse liiki loeb ta need inimesed, kes mõne tegevuse puhul eelistavad vasakut, mõne puhul paremat kätt, kuna teise liiki kuuluvad inimesed, kes võivad kõiki tegevusi teha mõlema käega.

Kuigi segakäelisuse ja kõnevilumuste aeglase arengu vahel on olemas mingi seos, ei ole see mingil juhul kausaalset laadi esiteks sellepärast, et enamikul segakäelistel lastel ei esine mingeid keeleprobleeme ja teiseks sellepärast, et enamik lapsi, kel kõnevilumused arenevad aeglaselt, on järjekindlad ühe käe kasutajad.

Vaatamata asjaolule, et lastearstid ja teised spetsialistid on tegelnud selgelt piiritlemata lateraalse asümmeeria probleemidega, on segakäelisusele vähe tähelepanu pööratud käelisuse geneetika või peaaigus asuvate kõnetsentrumite seisukohast (cerebral localisation of speech).

M. Annett uuris muuseas käelisuse ja sõnavara vastastikuseid seosesid 223 3,5–15-aastase lapse juures. Käelisuse kindlaksmääramiseks kasutas ta 5 erinevat tegevust ja sõnavara üle otsustamiseks Peabody sõnavara pilttesti (Peabody picture vocabulary test). Katseandmed näitasid, et segakäeliste sõnavara on viletsam kui paremakäelistel ja vasakukäelistel kõrgem kui paremakäelistel.

Peale normaalsete laste uuris ta ka hemipleegia all kannatavaid lapsi, et välja selgitada, kuivõrd peab paika kinnitus, mille järgi eeldati, et lapsed, kelle parem pool on hemipleegiast tabatud ja kellel ei ole vasakukäelisi lähedasi sugulasi, on üldiselt vähemvõimekad verbaalsel alal kui mingi tegevuse täitmisel. Vasakpoolsete hemipleegia juhtumite kohta aga eeldati vastupidist. Vaadeldavaks verbaalseks võimeks valis ta lugemisoskuse.

M. Annett teatab, et analüüsitud juhud kinnitasid eelöeldut, kuid probleem vajab edasist uurimist.

Robert C. Burns (Washingtoni ülikool, USA) käsitleb laste lugemishäireid meditsiiniliste faktorite valgusel. Kuna lapse ja täiskasvanu aju anatoomia, füsioloogia ning patoloogia on tunduvalt erinevad, ei tohi täiskasvanute aju terminoloogiat üle kanda lastele. Kuid lugemishäirete puhul just nii toimetaksegi. See tekitab aga asjatut segadust. Tuleb meeles pidada, et rõhuval enamusel juhtudest on laste düsleksia seotud peaaaju funktsionaalse arengu ja närvisüsteemi

LUGEMISPROBLEEMID XVI RAHVUSVAHELISEL RAKENDUSPSÜHHOOGIA KONGRESSIL

P. KEES,
pedagoogikakandidaat

häiretega või arenevale närvisüsteemile vastava visuaalse ning auditiivse informatsiooni mitte edasilandmisega.

Laste ja täiskasvanute peaaegu erinevused on tinginud ka muudatusi teoreetilistes kontseptsioonides. Enamikus klassikalistes neuroloogilistes tekstides kasutatav «refleksikaare» mudel ei seleta rahuldavalt ega võimalda mõista laste ja noorukite aju. Seepärast kasutatakse praegu lugemishäiretega laste kliinilisel diagnoosimisel (evaluation) ja ravimisel Hebb-Pribram'i mudelit ehk kliinilist neuropsühholoogilist töömudelit, täiendatuna aju biokeemia-alaste jooksvate uurimustega. Selle mudeli olemus on järgmine: on olemas kaks vastastikku seotud neuronite süsteemi: seesmine ja väline. Seesmine süsteem astub tegevusse informatsiooni «sisenemise» korral, kuna siis uuritakse läbi nii endised talletatud tegevused kui ka varem tajutud esemed ja nähtused, selleks et leida nende hulgas endaga ühtlangevat. Kui sisemisel süsteemil ei õnnestu leida ühtivat võrdkuju, antakse kontroll üle välisele süsteemile.

Edasi puudutab R. C. Burns oma ettekandes pigmentatsiooni defektide ja düsleksia korrelatsiooni ja leiab olevat nende vahel seose.

Mis puutub düsleksia esinemisse üldse, siis märgib R. C. Burns, toetudes jaapanlase K. Makita 1968. a. uurimistulemustele, et 60% düsleksiasit esineb inglise keelt kõnelevais maades, järgnevad germaani ja romaani keeli kõnelevad maad; neis maades, kus kirjalpilt ja hääldamine enam-vähem ühte langevad, tuleb düsleksiat harva ette.

Maurine Frey (Arizona ülikool, USA), Carole Johnson (Washingtoni ülikool, USA) ja Siegmur Muehl (Iowa ülikool, USA) esitasid ühise referaadi, mis oli koostatud kahe dissertatsiooni alusel ja mis käsitleb kõnekeele sõnavara ja lugemisjõudluse vahelisi seoseid. Referaadi järeldused toetuvad algkooli teise klassi õpilaste seas tehtud eksperimentidele.

Lugemisjõudluse all mõistetakse peale lugemise veel sõnade äratundmist ja nende tähenduse teadmist. Kõik katseisikud jaotati vastavate testide eest saadud tulemuste järgi lugemisjõudluse seisukohalt kahte rühma: 1) alla keskpärase lugejad, kelle algsete punktide kogusumma oli allpool teatud taset (alla 66 punkti) ja 2) keskpärased või üle keskpärase lugejad.

Kõnekeele sõnavara ulatus ja kvaliteet määrati kindlaks pilttestidega. Iga katseisik pidi jutustama iga talle näidatud 20 pildi kohta ühe loo, mis kõik helilindistati.

Teinud katse tulemustest kokkuvõtte, märgivad autorid, et nimetatud kahe grupi lugejate suulise kõne erinevat kvaliteeti ei saa seletada üksnes katseisikute intelligentsi ja/või sotsiaalse kuuluvuse erinevustega. Katseandmed võimaldavad teha järgmisi konkreetseid järeldusi.

1. Keskpärase või üle keskpärase lugejate suulise kõne sõnavara on rikkalikum ja väljendusviis volavam kui alla keskpärase lugejatel. See tähendab, et paremad lugejad kasutasid lugude jutustamisel ühelt poolt rohkem erinevaid sõnu, kuid teiselt poolt oli nende kasutatud sõnade koguhulk samuti suurem kui viletsatel lugejatel. Kirjeldatud katse andmed on kooskõlas teiste samalaadsete uurimustega, nagu näit. Alda E. Raulin'i omaga: *Study of the relationship between silent reading and oral vocabulary of elementary school children*. Unpublished doctoral dissertation, New York Univer., 1962; või Clotilda Winter'i uurimusega: *Interrelationship among language variables in children of first and second grade*. «Elementary English» 1957, 34 jt.

2. Keskpärased või üle keskpärase lugejad kasutavad oma kõnes rohkem öeldise laiendeid ja alla keskpärase lugejad rohkem aluse laiendeid.

3. Alla keskpärase lugejad kasutavad oma kõnes rohkem nn. eksistentsi tüüpi

(ingl. k. *there is, there are*) lauseid kui keskpärased või üle keskpärase lugejad. Eksistentsi tüüpi lause olemus seisab faktide ja detailide loendamises, mis on muidugi lihtsam kui seotud tervikliku jutustuse koostamine.

Kristian Holt-Hansen'i (Kopenhaageni ülikool, Taani) referaadi teema oli «Pertseptiivne ja psühholoogiline lähenemine düsleksiale». Ettekandes märgitakse, et lugemisraskused on muude asjaolude kõrval teatud määral ka tajust tingitud. Kr. Holt-Hansen kasutas düsleksia sümptoomide uurimiseks Hering'i illusiooni. Üks düsleksia sümptoomidest on *b-d*, mille uurimiseks ongi sobiv kasutada Hering'i illusiooni. Viimane seisab teatavasti selles, et 2 paralleelset sirget, mis on läbi lõigatud keskpunktist radikaalselt lähtuvate sirgetega, paistavad väljapoole kõverdatuna.

Nimetatud düsleksia sümptoomi uurimiseks lõigati illusiooni keskpunktist välja ringikujuline ala ja paralleelsete sirgete väljalõigatud osade asemele asetati tähtede *d* ja *b* rida nii, et nad jätkasid paralleelseid sirgeid. *D*-rida vasaku sirge jätkuks ja *b*-rida parempoolse sirge jätkuks. Sellist kujundit vaatasid nii normaalsed kui ka düsleksia all kannatavad katseisikud stroboskoobi valgusel valgustusagedusega 10,5 hertsi sekundis. Vaatamise ajal kogetud võnkumise mõõtmiseks kasutati spetsiaalset helimeetodit.

Katsetulemused näitasid, et normaalsete isikute juures jäävad paralleelsete sirgete välja- ja sissepoole võnkumisel tähtede asendid muutmatuks: vasakul pool võngub *d*-de rida, paremal pool tajub ta *b*-de võnkumist. Kuid düsleksia all kannatavatel isikutel leidis paralleelsete sirgete sissepoole liikumisel aset tähekujuade ümberpööramine: täht *d* muutus nendel *b*-ks ja *b* *d*-ks.

Peale Hering'i illusiooniga tehtud katsete refereerib Kr. Holt-Hansen ka muude kujunditega, kuid samal meetodil läbiviidud katseid. Kõigi nende katsete ühiseks tunnuseks on asjaolu, et võrreldes algsete objektidega, esineb tajumise protsessis pertseptiivseid lisandeid ja muutusi. Muide, see aitab seletada mõningaid lugemise raskusi. Need katsed puudutasid nimelt tähekomponentide tajumist.

Tähed koosnevad ju näiteks sellistest komponentidest, nagu sirgjooned, ringid, ellipsid, kõverjooned, punktid jm. Ja nende komponentide tajumist uuriski Kr. Holt-Hansen ülalkirjeldatud viisil ja esmargil. Tähekomponentide tajumisel esinevad lisandid aitavad seletada nii mõndagi lugemishäiret.

Tähekomponentidega tehtud katsed näitasid, et erinevad isikud tajuvad ühte ja sama komponenti väga erinevalt. Näiteks valget sirgjoont hallil ekraanil tajusid mõned katseisikud rütmiliselt pikenevana või lühenevana, mõned pendlitao-liselt liikuvana, mõned lainelise joonena, mõned ellipsina.

Musta ringjoont valgel joonistuspaberil või valget ringjoont hallil ekraanil tajuti peale ringjoone veel paisuva ning kokkutõmbuva ringina, kolmekümne kahe pöörleva raadiusena, õhukeste ringi perimeetriga paralleelselt asetsevate joonena, hulknurgana, kaheksa otstest pakseneva kiirena või raadiusena, nelja raadiusena. Mõnedel katseisikutel koosnes ringjoone taju hoopis mitmest eri elemendist: 16 kiiretaolisest raadiusest, kontsentrilistest ringidest ja paisuvast ning kokkutõmbuvast ringjoonest.

J. M. van Meel, C. A. J. Vlek ja R. M. Bruijfel (Leideni ülikool, Holland) esitasid ühise uurimuse, mis käsitleb visuaalse informatsiooni töötlemise mõningaid iseloomulikke jooni õppimis-, kuid eriti lugemisraskustega lastel.

Tööalane eksperiment lähtus informatsiooni töötlemist puudutavate uurimistulemuste teoreetilisest tõlgendusest nende laste juures, kes vaatamata normaalsele intelligentsile ei jõua edasi põhiõppeainetes. Selle tõlgenduse järgi iseloomustab ülesannete lahendamisel esinevat tunnetustegevuse stiili või viisi teatud ajafaktor, mida võiks kokkuvõtlikult nimetada *ajaperspektiivi lühendamiseks*. Vii-

mase termini all mõistetakse niisuguste tunnetusoperatsioonide või tunnetustegevuse organiseerimise liigi eelistamist või tungi nende poole, mis teatud ülesande korral täidaksid selle, s. o. ülesande, kõige lühema aja jooksul.

Toetudes eelnevale teoreetilisele kontseptsioonile, võib eeldada, et sellised lapsed kogevad suuri raskusi ajaintegratsiooni kõrget astet nõudvate ülesannete lahendamisel, kuid madalat astet nõudvate ülesannete lahendamisel ei ole nende tulemused halvemad teiste laste omadest.

Lähtudes ülaltoodud seisukohtadest, analüüsitakse lugemisraskustega (enamikel juhtudel kaasnevad sellega ka õppimisraskused) laste käitumist visuaalset eristamist nõudvate ülesannete lahendamisel.

Eristamisülesannete keerukus suureneb vastavalt dimensioonide arvule, milles erinevused võivad esineda. Eristamisprotsessi võib piiritleda tegevusena, mille käigus kontrollitakse järjestikuliselt mitmeid võimalikke sobivaid dimensioone neis nähtavale tulla võivate erinevuste seisukohast. Kui on tegu ainult ühe või väga väheste sobida võivate dimensioonidega, kulutame me nende igakülgele uurimisele suhteliselt vähe aega, ning nõuded, mis esitatakse saadud informatsiooni ajalise integreerimise suhtes, on madalad, kuid mitmete sobida võivate dimensioonide puhul on need nõuded kõrged. Tähtede äratundmisega on sama lugu. Tähtede tajumine, eriti lugema õppimise algastmel, tähendab lihtsalt seda, et meil tuleb kontrollida tervet hulka võimalikke sobivaid dimensioone, enne kui me saame õigesti kindlaks määrata, missuguse tähega meil tegemist on. Kui aga tähe tajumine katkeb enneaegselt, siis võib juhtuda, et me vahetame näiteks omavahel ära kaks sellist tähte, mis on võrdsed kõigi dimensioonide poolest, välja arvatud ainult üks mõõde.

Tõlgendades tähtede äratundmist selliselt (ja tõenäoliselt toimub midagi seesugust hiljem ka sõnadega), võime me vaadelda lugemisraskusi, eriti aga lugemistõigu ja tervete sõnade valesti lugemist, ebaõige ning ebatäieliku tajumise tulemusena.

Lähtudes eespool esitatud kaalutlustest, peaksid lugemisraskustega lapsed väheseid dimensioone sisaldavate eristusülesannete täitmisel olema samal tasemel kui need, kellel ei esine lugemisraskusi. Kuid rohkem dimensioone sisaldavate eristamisülesannete puhul peaksid olema lugemisraskustega laste tulemused madalamad kui normaalsetel. Kui eksperiment seda kinnitab, võib ütelda, et ajaintegratsiooni teooria on õige.

Ja tõepoolest, eksperiment, millest võttis osa 2 rühma 7- kuni 12-aastasi katse- ning kontrollgrupiks jaotatud õpilasi, kinnitaski ülaltoodud arutlust. Kui visuaalne eristamisülesanne oli lihtne, s. o. kui erinevaid dimensioone oli ainult 2 või 3, olid kontroll- ja katserühma (viimastel esines õppimis-, nende hulgas ka lugemisraskusi, kuid muidu normaalse intelligentsiga) tulemused võrdväärised, nelja ja viie erineva dimensiooni korral aga olid paremad kontrollrühma tulemused. Katserühma halvemad tagajärjed keeruka visuaalse eristamisülesande puhul on tingitud puudujääkidest ajaintegratsioonis.

Filosoofiadoktor Paul Satz (Florida ülikool, USA) ja filosoofiadoktor Sara S. Sparrow (Yale'i ülikool, USA) esitasid ühise referaadi teemal «Düsleksia teoreetiline reformuleering».

Düsleksia all mõistetakse käesolevas ettekandes selliseid lugemis- ja õigekirjaraskusi, mis ei ole seotud vaimse mahajäämuse, psühhiaatriasse kuuluvate häirete, ajukahjustuste ega eksogeensete teguritega, nagu õpetamise puudujäägid, sagedane kooli vahetamine või ebasoodne sotsiaalne miljö.

Ettekandes märgitakse, et on vaja seni hajali esinevad düsleksia nähud sobitada üldisemasse raamistikku, paigutada laema mahuga kontseptsiooni alla, selleks et luua terviklikku pilti düsleksiasst ja paremini mõista selle olemust.

Tähelepanekud on näidanud, et koos düsleksiaga kaasnevad lastel järjekindlalt ka sellised sümptoomid, nagu suuna ehk vasaku-parema segiajamine, arvutus-raskused, raskused sõrmedega eristamisel (sõrmede agnoosia), kirjutamis- ning õigekirjaoskuse halvenemine (düsgraafia), kujutaju halvenemine ja verbaalse intelligentsi langus.

Düsleksia puhul esinevaid nähte on püütud paigutada suurema mahuga mõistete alla, nagu kõnelemises (rääkimises) ja/võiaju vasaku poolkera tegevuses ilmnevad häired. Need katsed on aga kõik nurjunud sellepärast, et rõhuva enamuse lugemisvaeguse all kannatavate laste juures ei ole märgatud mingit peaaegu struktuuraalset muutust.

Referaadi autorid väidavad, et probleemi lahendust tuleb otsida teises suunas: enamik düsleksia juhte pole liigitatavad ajupatoloogia alusel, vaid need kujutavad endist lihtsalt lugemaõppimisele kaasaaitava peaaegu ning närvisüsteemi funktsionaalse arengu mahajäämist. Nimelt vahetegemine kõnekaotuse (struktuuraalne muutus) ja kõnearengu puudumise (peaaegu arengu funktsionaalne mahajäämus) vahel ongi võib-olla kogu probleemi võti.

G. Stander (Utrechti ülikool, Holland) puudutab oma referaadis lugemise arendamise probleeme keskkoolis. Ta märgib, et terve hulk õpetajaid toimib valesti, kuna nad ei pööra keskkoolis lugemisoskuse täiustamisele enam tähelepanu, arvatud ekslikult, et see on algklassi õpetajate asi.

Nagu näitavad tähelepanekud, osutub lugemise hooletusse jätmise keskkoolis — kuigi vaimsed võimed on küllaldased — kõige tähtsamaks üksikfaktoriks õpilaste mitteedasijõudmise põhjuste seas. Siit järeldus: lugemise arendamisega tuleb tegelda ka keskkoolis.

Lugemisoskuse arendamisel ja täiustamisel tuleb silmas pidada lugemise kompleksust: on vaja arendada lugemise kiirust, kuid koos sellega tingimata ka loetust arusaamist. Nende mõlema komponendi vastastikused suhted toetuvad kolmele põhikontseptsioonile: silma — lehekülje, silma — mõistuse suhetele ning kindla eesmärgiga seotud lugemisele.

Peale selle kõneldakse referaadis New Yorgi lugemislaboratooriumis väljatöötatud «Lugemise arendamise programmist» (Developmental Reading Program) ja selle sobivuse ning rakendatavuse kindlaksmääramiseks korraldatud uurimuse tulemustest.

L. S. Tsvetkova (Moskva ülikool) referaat vaatleb sisemise kõne häireid. Praeguste arusaamade kohaselt mõistetakse sisemise kõne all omapärast etappi mõttelt arenenud suulisele kõnele ülemineku dünaamikas. Sisemise kõne tähtsaimaks iseloomulikuks jooneks on tema predikatiivsus.

Referaadis märgitakse, et peaaegu vasaku poolkera kuklaosa vigastuse korral võib esineda nn. dünaamiline afaasia, mille peamiseks tunnuseks on aktiivses arenenud suulises kõnes esinevad häired. Kõik muud suulise kõne liigid säilivad suhteliselt hästi, sama kehtib ka kõneldust arusaamise ja lugemise kohta.

Dirk J. Bakker (Amsterdami pedoloogiline instituut, Holland) käsitleb oma referaadis kahe faktori: ajalise järgnevuse tajumise ja meeleanorganite domineerimise suhet lugemisoskusega.

Referaadis tehakse vahet järjestikkuse ja ajalise järgnevuse tajumise vahel. Järjestikkuse all mõistetakse ajaliselte üksteisele järgnevate identsete objektide taju, kuna ajalise järgnevuse all mõeldakse ajaliselte üksteisele järgnevate erinevate objektide taju. Nimetatud kahe mõiste teineteisest eraldamine ei paku üksnes huvi teoreetilises seisukohast. Ilmneb, et ajalise järgnevuse kindlaksmääramiseks on vajalikud umbes 20-millisekundilised intervallid ärritajate vahel, kuid järjestikkuse puhul on see lühem kui 20 millisekundit. Nende näitajate põhjal järeld-

datakse, et ajalise järgnevuse tajumisel on kaasa haaratud ka tsentraalsed protsessid.

Nii kõne- kui ka kirjakeele puhul peab ajalise järgnevuse tajumine olema laitmatu. Seepärast on inestamist väärt, miks sellele faktorile lugemise ja lugemisraskuste uurimisel siiani nii vähe tähelepanu on pööratud.

Kõneldes eksperimendi tulemustest, märgib D. J. Bakker, et need võimaldavad teha järgmisi järeldusi: ajalise järgnevuse tajumise ja meelepidamise seos lugemisoskusega on statistiliselt oluline. Halvematel lugejatel olid ajalise järgnevuse meelepidamise näitajad madalamad, parematel lugejatel kõrgemad. Neid erinevusi ei saa seletada kahe rühma katseisikute vanuse ja intelligentsi diferentsiga, kuna rühmad nende faktorite pooltest ei erinenud (halvemate lugejate keskmine intelligentsijagatis 100,6; parematel lugejatel 99,0).

Mis puutub meeleorganite domineerimise ja lugemisoskuse seostesse, siis öeldakse ettekandes, et eksperimendi andmed võimaldavad teha ainult tagasihoidlikke järeldusi. Katseandmetest selgub, et puute- ja liigutus- ning sellele järgnev nägemisaisting, samuti nagu nägemis- ja sellele järgnev puute- ning kinesteetiline aisting segavad üksteist sel korral, kui nägemismeele domineerimise tase on suhteliselt madal (halvemad lugejad). Kuid teiselt poolt näib ka see õige olevat, et nägemismeele domineerimise suhteliselt kõrge taseme puhul (paremad lugejad) segab kõrvaline puuteärritus, kui seda rakendatakse üheaegselt nägemisärritusega, visuaalse informatsiooni protsessi.

Kasutatud kirjandus

1. Annett, Marian, Hand preference, skill and intellectual ability. Hull, 1968.
2. Burns, Robert C., Medical conditions related to reading disorders in children, with emphasis in pigmentation defects. Washington, 1968.
3. Fry, Maurine, Johnson, Carole, and Muehl, Sigmar, Oral language production in relation to reading achievement among selected second graders. Washington a. o. 1968.
4. Holt-Hansen, Kristian, Perceptual-psychological approach to dyslexia. Copenhagen, 1968.
5. Meel, van J. M., Vlek, C. A. F., Bruijtel, R. M., Some characteristics of visual information-processing in children with learning difficulties. Leiden, 1968.
6. Satz, Paul and Sparrow, Sara S., Reading disability: a theoretical reformulation. Yale, 1968.
7. Stander, G., The problem of continued advanced reading development at high school: a research review. Utrecht, 1968.
8. Zwetkova, L. S., Zum Problem der Störung des inneren Sprechens. Moskau, 1968.
9. Bakker, Dirk J., Temporal order perception in relation to reading ability: the part of sensory dominance and sensory interference. Amsterdam, 1968.

Oluliseks teguriks mitmekülgset ja harmooniliselt arenenud inimese kujundamisel peame esteetiliselt kasvatust. Sageli jääb siin aga silmapaari vahele kunstiopeetus¹ kui üks selle põhilisi komponente. Püüan allpool käsitleda kunstiopeetuse põhieesmäärke, nagu need on asetatud meie vabariigis, ning sellest lähtuvalt kunstipedagoogi töö sisu ja loomingut ning selle vahendamise võimalusi.

Sõjajärgsel perioodil kuni 1963. aastani valitses meie vabariigi kunstiopeetuses (resp. joonistamises) suund, mida võiks nimetada natuuri interpreteerimise illustratiivseks meetodiks (edaspidi — natuuri-meetod). Üheks õpetuslikuks põhieesmärgiks oli lapse silma tähelepanelikkuse ja käe osavuse koordineerimine, mida alustati tasapinnaliste lihtsate esemete (vihik, portfell, puuleht jne.) täpse kujutamisega natuurist. 1. ja 2. klassis töötati tasapinnaliste esemetega, 3. klassis lisandusid esemed koos lihtsamate perspektiivinähtustega ja niiviisi loodeti keskkooli vanemas astmes jõuda figuuride kujutamise ja kompositsioonilise interpreteerimise juurde raamatuillustratsioonide põhimõttel. Dekoratiivsetes töödes püüti anda arusaamist ornamentaalsest rütmist akvarelliga koloreeritud joonistustena. Tehti ka mõningaid šriftitöid, kus kasutati tušši. Põhilisteks kujutamismaterjalideks olid valge paber, värvipliatsid, must grafiit, akvarell ja tušš. Vestlustes kunstist anti peamiselt informatsiooni kunstiteostest ja kunstnikest.

¹ Kasutan siin selguse mõttes meie õppeplaanis esineva aine *kunstiline kasvatus* (endine joonistamine) asemel suvaliselt nimetatust *kunstiopeetus* (resp. õpetus kujutava, tarbekunsti ja arhitektuuri põhimõtete kaudu), et eraldada viimast vene keeles kasutatavast terminist *художественное воспитание*, mida on hakatud kasutama seal kui laiemat mõistet esteetilise kasvatusse selle osa kohta, mis on seotud mitmesuguste kunstidega (kirjandus, muusika, kujutav kunst jne.).

MEIE KUNSTIOPEETUSE EESMÄRGID JA METOODILISE INFORMATSIOONI SÜSTEEM

T. LEPIKSAAR,

Opetajate Täiendusinstituudi metoodik

Kui nimetatud õpetamisviisi oleks rakendatud kogu üldharidusliku kooliaja vältel (1.—11. klassini) ja heade õpetajate juhendamisel, võinuksid seatud eesmärgid ka teostatavad olla, s. t. lapsed oleksid omandanud teatud määral joonistamise ja akvarelli käsitlemise oskuse, mis piires oleks võib-olla kujunenud välja ka arusaamine kunstist. 50-ndate aastate ümber aga vähenes kunstiopeetuse tundide arv üldhariduslikes koolides tunduvalt: õpetamine toimus veel vaid 1.—6. klassini. Võib-olla tingis seda liiga kitsas käsitlus joonistamise kui õppeaine üldhariduslikust eesmärgist. Arvati, et kunstist arusaamine on võimalik kasvatada vestlustega ajalootundides ja joonistamisoskuse omandamiseni niikuinii igauks ei jõua, järelikult — joonistamine ja kunsti õppimine polegi üldhariduslik õppeaine.

Kaasaja kunstiopeetus aga seab endale palju laiemad üldhariduslikud eesmärgid, nimelt lapse loominguilise algatusvõime kasvatamise ja tema emotsionaalse sfääri — tunnetemaailma rikastamise ja väljakujundamise. Loomulikult ei välista need kaks põhieesmärki kahte ülalmainitud komponenti: joonistamisoskuse andmist ja lugupidamist kasvatamist kunsti vastu, kusjuures kunstialase sensoorse koordinatsiooni ja manuaalsete võimete väljakujundamine on vaid üheks metoodiliseks võtteks põhieesmärkide saavutamisel. Viimane

asjaolu viib kasvandiku kunstialase andekuse tagaplaanile ning teeb kunstiõpetuse kõigile kättesaadavaks üldhariduslikuks aineks, mille funktsiooni ei saa asendada ükski teine distsipliin meie õppeplaanis. Loomingulist algatusvõimet on vaja igale tulevasele ühiskonnaliikmele: olgu see siis loov tegutsemine kunsti või tehnika, kirjanduse või ehituse, kujutava kunsti või masinaehituse alal. Loomingulist initsiatiivi laiemas mõttes saab laps näidata vaid kirjanduslikes väljendustest (kirjandid, luuletuste sepitsemine), mille ealine pearõhk asetub meie kooli kesk- ja vanemale astmele. 1.—4. klassis võib aga kunstialase algatusvõime tõhusaks kasvatajaks olla õigetele alustele tuginev kunsti- ja tarbekunstiõpetus.

Esteetilise kasvatuses teist põhilist eesmärki — lapse tunde-elamusliku maailma väljakujundamist, vastukaaluks meie õppeprotsessis enneolematult prevaleerivale ratsionaalse mõtlemise ergutamisele, saab kunstiõpetus jagada põhiliselt vaid kirjanduse ja muusikaga. Teised humanitaar- ja loodusteaduslikud õppeained saavad etendada praeguses õppeainete konfiguratsioonis vaid teisejärgulist osa.

Loomulikult saab kunstiõpetus täita neid eesmärke vaid siis, kui ta on rajatud radikaalselt teistele metoodilistele alustele.

1963. a. kinnitas Haridusministeeriumi kunstiõpetuse vabariiklik komisjon uue õppeplaani ja programmi, nimetas joonistamise kui õppeaine kunstiliseks kasvatuses ja andis temale nimetatud eesmärkide poole pürgiva sisu. Meie tuntumaid kunstipedagooge-entusiaste Aleksander Rimmel süstematiseeris selle õpetamisviisi ja nimetas selle temaatilis-loominguliseks meetodiks.² Juba varem töötas neist põhimõtteist lähtuvalt Tallinna 46. keskkooli õpetaja Valentine Sisask, kes andis sellele metoodilisele süsteemile eriti nooremas astmes isikupärase ja huvitava tõlgen-

² A. R e m m e l, Joonistusõpetuse põhimeetodeid, nende olemus ja kriitika. — «Nõukogude Kool» 1963, nr. 11.

duse. Nimetatud õpetamisviis ja meie vabariigi kunstiõpetuse kogemused üldse olid aluseks ettekandele, mille allkirjutanu esitas 1966. a. Prahast toimunud 18. Rahvusvahelise Kunstiõpetajate Ühingu (INSEA)³ kongressil.⁴

Temaatilis-loominguline õpetamis-suund on ka meie üldharidusliku kooli kunstiõpetuse praeguse programmi aluseks. Meetod lähtub kompositsiooni teemast, lapse elamusest või mõttest, mille loomingulise kujundamise käigus õpitakse tundma ja kujutama natuuri ning ka kompositsiooni ja ekspressiooni vahendeid.⁵ Õpetaja ülesandeks on seejuures juhendamine ja ergutamine, ühtaegu ka lapse loomingulise omapära säilitamine. Vastandina revolutsioonielisel Venemaal väljakujunenud loomingulisele suunale, mille deviisiks oli «maksimum loomingut, miinimum tehnikat»⁶, püütakse siin anda maksimaalselt erinevaid tehnikaid ja loomingut, et ergutada võimalikult kõikide laste algatusvõimet, ka nende oma, kelle kunstianded on väga kesised. Temaatilis-loominguline meetod on ka vastandiks mõningates Lääne-Euroopa maades praegu eksisteerivale lapse spontaanse loomingu, nn. laissez faire'i-meetodile⁷, mis pooldab küll paljude erinevate väljendustehnikate tutvustamist, kuid eitab juhendaja sekkumist lapse töösse. Meie õpetamissuund soovitab siiski läbimõeldud juhendamist. Praktika on näidanud, et meie vabariigi üldhariduslike koolide tingimustes on seda vaja,

³ INSEA — International Society for Education through Art — vahetult UNESCO-le alluv kunstiõpetajate rahvusvaheline ühing.

⁴ Ettekande kokkuvõte on esitatud teoses «L'art et l'éducation». Rapport du XVIII^e Congrès Mondial de l'INSEA, Praha, 1966, lk. 391.

⁵ A. R e m m e l, Kunstilise kasvatuses eesmärgid. Vt. Kunstilise kasvatuses õpetajate 1. vabariikliku konverentsi teesid. Tln., 1967.

⁶ В. Мурзаев, Творческое рисование. Ст. Петербург, 1913.

⁷ В. Шестаков, Искусство и дети. Москва, 1968.

kuna muidu osutub raskeks kõiki õpilasi loomingulise initsiatiivi ja emotsionaalse mõjutamise sfääri haarata.

Erinevalt natuuri-meetodist, mille järgi lapse õpetamine 1.—6. klassini toimub lihtsamate esemete kujutamise keerulisemateni, alustab temaatilis-loominguline suund tööd vastupidiselt — keerulisematest ülesannetest lihtsamateni. Arvestades seda, et laps nooremas koolieas (1.—3. kl.) julgeb veel kujutada figuure kompositsioonis, püütakse seda igati ergutada. Edaspidi (4.—6. kl.) väheneb temaatiliste ülesannete arv ja hakatakse enam tähelepanu pöörama üksikobjektide täpsema le kujutamisele.

Natuuri-meetodi põhjal ei jõuta 6. klassis kaugemale kesiste natüürmortide (resp. ümar- ja tahuliste vormide) kujutamisest. Ka selles süsteemis esinevad temaatilised joonistused juba esimesest klassist peale. Selle asemel aga, et kujutada viimase ülesande ettevalmistamiseks figuure, kästakse joonistada väga täpselt natuuri järgi vihkuid, portfelle ja puulehti, mis surub tagasi julguse inimese ja loomade kujutamiseks.

Millist emotsionaalset temaatilist kompositsiooni on aga võimalik teha ilma figuurideta! Meetodi tulemuseks ongi lõpuks see, et emotsionaalset temaatilist kompositsiooni on võimelised näit. 6. klassis tegema ainult väga andekad lapsed, tuginedes oma intuitsioonile, kui kirjeldatav õpetamisviis pole seda veel täielikult lämmatada suutnud.

Temaatilis-loomingulises süsteemis areneb laps algatusvõimelt ja emotsionaalselt ning jõuab 5. ja 6. klassis natuuri täpsema kujutamiseni. Sellega aga obligatoorne õpetus ka lõpeb. Lõpeb kahjuks seal, kus tegelikult peaks algama lapse teadlik, natuuri- ja stiilitunnetusele tuginev looming. Tänapäeva kunsti iseloomu on võimalik täielikult mõista alles siis, kui ollakse selle tüüpilisemate avaldusvormidega praktiliselt kokku puutunud. Seetõttu jää-

vadki paljud meie koolide lõpetajad kunsti tunnetamises 6. klassi tasemele. Selle vältimiseks on meie vabariigis otsitud mitmesuguseid fakultatiivseid ja klassiväliseid vorme üldhariduslikuks kunstõpetuseks terve õppeaja vältel. Küll tagasihoidlikud, aga siiski üleliiduliselt tähelepanu äratanud saavutused sel alal on olnud põhjuseks, et meie vabariik tahetakse ainukesena Nõukogude Liidus muuta kunstõpetuse eksperimentaalbaasiks ja võimaldada siin lähemal ajal viia kunstõpetust läbi obligatoorse tsükli 1.—11. klassini.

Ühenduses sellega kerkib teravamalt kui kunagi varem päevakorda ka kunstõpetajate pedagoogilise loomingu vastastikune tundmaõppimine. Sageli ei jõua kirjasõna siin kõike nii kiiresti edasi anda kui vaja. Värvuseõpetuse näidete nõuetekohasele edasiandmisele võib mitte küündida meie polügraafia. Selleks vajame uusi ja meie vabariigi oludele vastavaid kunstõpetuse pedagoogilise loomingu informatsioonivorme.

Rahvusvahelises mastaabis korraldatakse viimasel ajal väga sageli kunstõpetajate ülemaailmseid kokkutulekuid INSEA organisatsiooni kongressidena, kus levitatakse uusimaid kunstipedagoogilisi mõtteid ja demonstreeritakse näitustel paremaid saavutusi. Õpilastööde näitused ja õpetajate kokkutulekud toimuvad üleliidulises ulatuses. Kahjuks puudub neil sageli uue pedagoogilise mõtte edasiandmise iseloom. Meie vabariigis korraldatakse viimasel ajal regulaarselt iga kahe aasta järel õpilastööde ülevabariigilisi näitusi, mis aitavad stimuleerida õpilasi ja annavad ülevaate õpetajate parematest saavutustest. 1967. a. toimus ka I kunstõpetajate vabariiklik konverents, kus püüti liikuma panna selle ala pedagoogilisi mõtteid.

Alates 1964. aastast on Õpetajate Täiendusinstituudi kunstilise kasvatuse kabinet püüdnud meie vabariigis suunata õpilastööde metoodilist järjestamist ja õppeülesannete süstematiseeri-

mist, et paremini tutvuda uute metoodiliste eesmärkide praktilise rakendamise ja õpetaja pedagoogilise loomingu-ga.

Õppeülesannete metoodiliseks järjes-tamiseks valib õpetaja vabalt igast klassis lahendatud ülesandest ühe lapse töö õpilaselt, kes selle õpetaja soovi ko-haselt täitis, ning kirjutab pliiatsiga selle ülemisele parempoolsele servale järgmised leppelised andmed: rooma numbri, mis tähendab klassi; seejärel araabia järjekorranumbri, mis märgib õppeülesande järjestust õppeaasta algu-sest, ja selle juurde veidi allapoole in-deksina väikse araabia numbri, mis märgib töö teostamise aega tundides (vt. näide a). Viimase juurde lisatud väike plussmärk tähistab seda, et töö anti koju lõpetada ja teostamise aega pole seega võimalik kindlaks määrata (vt. näide b).

Näiteid:

- a) I 3.₁ d) V 12.₂
b) V 12.₂₊ e) III 14.₍₁₀₊₁₀₎₂₊₁
c) VI 8.₁₊₁

Kui õppeülesandeks kulub üks tund klassis ja järgmisel korral jälle üks tund ning töö anti siis veel koju lõpe-tada, siis toimub märgistamine vasta-valt näitele b. Kui töö toimus aga ühel päeval 2 tundi järjest, siis märgistatakse see vastavalt näitele d. Tööd, mida alus-tati ühel päeval ühe tunni vältel, jät-kati kodus ja lõpetati järgmisel tunnil, tähistatakse vastavalt näitele c. Kui on tegemist pikemaage õppeülesandega, mille juurde kuulub näiteks teisele pa-berile tehtud eeltöid ja visandeid, mär-gitakse juurde visandi teostamise aeg minutites, sulgudes märgitakse teosta-mise koht. Seega märgistatakse ka iga eeltöö näites toodud tähistustega ja kin-nitatakse see kirjaklambriga põhitöö külge. Niisiis näitest e loeme, et tege-mist on kolmanda klassi 14. õppeüles-andega, millele tehti kaks kümneminu-tilist eeltööd 2 tundi järjest kestnud tööaja alguses, siis anti töö koju ja järgmisel korral tegeldi sellega klassis veel üks tund.

Töö teisele küljele aga tuleb kirju-tada pliiatsiga õpilase ees- ja pere-konnanimi ning vanus, töö teema ja tehnika, siis kool (sulgudes rajoon) ning kõige alla lühendid sõnadest «juhendaja õpetaja» ja pedagoogi eesnime täht ning perekonnanimi. Näiteks:

Avo Saluste 10
«Muinasjutt» (guašš)
Pihlapalu 8-kl. kool (Võru)
juht. õp. I. Sookukk

Kui töö varustatakse paspartuuga, tuleks viimati näidatud andmed mär-kida veel täiendavalt pliiatsiga tavali-ses käekirjas paspartuu alumisele pildi-poolsele äärelle võimalikult väikeses kirjas, nagu seda tehakse professionaal-se graafika märgistamisel.

Niiviisi süstematiseeritud õpilastööd annavad ülevaate kunstiõpetaja peda-googilisest loomingust ja peavad kooli metoodilises nurgas alati kättesaadaval olema. Siit saab ülevaate meetodik, kes tahab õpetajat aidata või soovib tema töökogemusi levitada, või noor algaja õpetaja, kes tahab saada ettekujutust programmi praktilisest rakendamisest oma koolis. Muuhulgas ärgu unustata-gu, et järjestusse valitavad tööd tuleks võtta väga erinevatelt õpilastelt, nime-tades lapsele ka seda, et tema töö jäe-takse seekord metoodilise fondi. Niisu-gune mõte oleks stiimuliks ka vähem andekatele õpilastele, võimaldades üks-kõik kelle töö sattumist mitte üksi me-toodilisse järjestusfondi, vaid ka ülera-joonilisele ja vabariiklikule metoodili-sele näitusele.

Iga kooliaasta lõpul võiks kunstiõpe-taja valida vähemalt ühe või paar tema arvates pedagoogiliselt hästi õnnestu-nud õppeülesannet ja kirjeldada detail-selt nende teostamist. Peale õppetundi-de kirjelduse tuleks tutvustada kasuta-tud või omavalmistatud õppevahen-deid ning lisada juba kõikide ülesande täitmisest osavõtnud õpilaste tööd, jär-jestades need vastavalt hinnetele. Kir-jeldamiseks ei tohi valida trafaretsete metoodiliste võtete järgi teostatud õppeülesannet, vaid võimaluse piires

anda midagi uut või vähemalt uemate pedagoogiliste mõtete head interpreteerimist.

Niisugune töö peegeldaks lähemalt õpetaja pedagoogilist loomevõimet ja peaks leidma koha kooli metoodilises nurgas kättesaadavana kõigile. Siit vabalt rajooni või vabariiklik kunstipeetajate komisjon välja paremad õpilastööde metoodilised järjestused ja ülesannete kirjeldused juba rajooni pedagoogilisse kabinetti — kogemuste vahetamise meediumiks teistele õpetajatele. Ajuti leiaks nende tööde paremik tee ülevabariigilisse metoodilisse ekspositsiooni.

Niisuguse süsteemi järjekindlal kujundamisel oleks võimalik palju efektiivsemalt edasi anda värsket kunstipedagoogilist mõtet erialastelt kursustelt ja seminaridelt. Kahtlemata nõuab

see süsteem väga järjekindlat ühtlusesümboolika kasutamist, samuti peab iga kooli juhtkond tagama süsteemi rakendamise. Hinnatavaks tulemuseks oleks, kui võiksime edaspidi korraldada õpilastööde näitusi, millest meeldiva elamuse kõrval saaksime informatsiooni ka õpetaja pedagoogilisest loomingust.

Esimene tuleproov selle süsteemi rakendamisest on 1970. a. suvel II kunstija tarbekunstiõpetajate vabariikliku konverentsi metoodilisel näitusel. Tahame siin esmakordselt laiemalt näidata, missuguseks pedagoogiliseks loominguks on meie kunstipeetajad suutunud, kuidas nad rakendavad kaasaja kunstipeetuse põhieesmärke ja kas me ka üldharidusliku kooli tagasihoidlikes tingimustes võime olla mõneti teenitajaks kunstipeetuse sõpradele väljaspool vabariigi piire.

Raske, kui isegi mitte võimatu on leida tänapäeval eluala, kus poleks seatud eesmärgiks tõsta inimtegevuse produktiivsust. Ka õppeprotsess kogu oma ulatuses, alates üldharidusliku kooli esimestest klassidest või koguni koolieelset õpetusest ja lõpetades kõrgema haridusega spetsialistide ettevalmistamisega, ei saa jääda kõrvale üldisest suunast. Tootmises laialt levinud töö teadusliku organiseerimise (TTO) liikumisele on viimastel aastatel koolielus tekkinud analoog — õppetöö teaduslik organiseerimine (2). Viimati mainitud suund on senini puudutanud siiski vaid õppetöö korraldust kõrgemas koolis, kusjuures uuritavate probleemide ring on veel konkretiseerimata ja seetõttu üsnagi laialivalgus.

Üldhariduslikus koolis on ja arvatavasti jääb ka tulevikus üheks peamiseks suunaks õppeprotsessi tõhustamisel uute, efektiivsemate, teaduslikult põhjendatud õppemeetodite väljatöötamine ning nende võrdlev uurimine praktilises koolitöös. Nagu märgib professor I. T. Ogorodnikov (1), on õpetamise kvaliteedi seisukohalt äärmiselt vajalik uurida üksikute õppemeetodite efektiivsust. Uhed meetodid võivad teistega võrreldes omandamisprotsessi kas kiirendada või, hoopis vastupidi, pikendada, avaldada erinevat mõju omandamise täielikkusele ja kvaliteedile, arendada õpilaste vaimse

Õppemeetodite efektiivsusest

A. TÕLDSEPP

tegevuse erinevaid külgi. Nii näiteks võib iseseisev töö õpikuga ühel juhul piirduda vaid õpetaja esitatud materjali äraõppimisega, teisel juhul aga omandavad õpilased uusi teadmisi iseseisvalt.

Silmas pidades nii õppetöö individualiseerimise kui ka uute õppemeetodite laialdasema ja julgema kasutamise vajadust igapäevases koolitöös, on tarvis uurida ühelt poolt iseseisva töö mitmesuguste liikide efektiivsust võrreldes õpetaja suulise esitusviisiga ja teiselt poolt programmõppe efektiivsust võrreldes teiste meetoditega, eelkõige aga õpilaste iseseisva tööga.

Erinevate õppemeetodite efektiivsuse uurimise lahutamatuks komponendiks on hästi planeeritud ja organiseeritud pedagoogiline eksperiment. Usaldusväärsete tulemuste saamiseks on vaja, et kõik eksperimendi tingimused — õppeaine sisu ja üldine loogiline struktuur, õpilaste suhtumine õppetöösse, õpetaja kvalifikatsioon jne. — peale uuritava oleksid ühesugused (3, 4). Kahjuks alati ei arvestata seda nii olulist nõuet õppemeetodite efektiivsuse eksperimentaalsel võrdlemisel. Eriti palju möödalaskmisi on tehtud programmõppe efektiivsuse eksperimentaalsel määramisel. Tavaliselt on kogu õppematerjal programmõpikutes ja -õpimaterjalides loogika, psühholoogia ja meetodika seisukohalt palju hoolikamalt läbi töötatud kui olemasolevates õpikutes ja õppevahendites, mille suhtes neid võrreldakse. Tihti on programmõpikud ka vormistatud ja kujundatud paremini — röhked illustratsioonid, vajalikud reeglid ja mõisted on selgesti eraldatud jne. On ilmne, et positiivne resultaat niisuguste eksperimendi tingimuste korral ei tõesta veel programmõppe paremust «traditsioonilise» õpetamise ees, vaid kinnitab pigem üldtuntud tõsiasja, et hea õpetamine on efektiivsem halvast.

Et meie käsutuses oli kaks ühesuguse sisu ja mahu ning ühtse loogilise struktuuriga õppevahendit — nn. struktureeritud ja programmeeritud õpik keskkooli keemiakursuse teema «Aine ehitus» kohta (5, 6), siis avanes võimalus eksperimentaalselt võrrelda erinevaid õppemeetodeid enam-vähem «puhtal» kujul. Meie pedagoogilise eksperimendi ülesanne oli võrrelda programmõpet, õpilaste iseseisvat tööd nn. struktureeritud õpikuga (viimane erines programmõpikust peamiselt vaid sellepoolest, et puudus vahetu tagasiside) ja õpetaja suulist esitusviisi nn. struktureeritud õpiku järgi erineva õppe- edukusega õpilaste korral. Eksperiment toimus 1968/69. õppeaasta kolmandal õppeveerandil ja sellest võtsid osa viie Eesti NSV üldharidusliku kooli üksteist kaheksandat klassi — kokku 305 õpilast.

EKSPERIMENDI METOODIKAST

Kavandatud ülesannete lahendamiseks kasutati kolme erinevat õpetamise meetodikat. Eksperimentaalklassides I töötasid õpilased kogu katse vältel, s. o. 11 tunni jooksul programmõpikuga, 12. tunnis tehti kontrolltest. Kodune ülesanne anti kõikidele õpilastele ühesugune — õppida edasi 20 kaadrit kohast, kus ta tunnis lõpetas. Et iga tunni lõpus märkisid õpetajad üles kaadri numbri, milleni üks või teine õpilane jõudis õppematerjali läbi töötada tunnis, siis oli alati hea võimalus kontrollida, kas õpilane täitis koduse ülesande või ei. Eksperimentaalklassides I küsitleti kirjalikult — kui õpilased olid tööle asunud, kutsus õpetaja 3–6 õpilast esimestesse pinkidesse vastama. Igal õpilasel tuli vastata täiesti erinevatele küsimustele nii tunnis kui ka kodus õpitud materjali kohta. Individuaalse õppimistempo tõttu lõpetas osa õpilasi programmõpiku tunduvalt varem kui teised. Neil soovitati tutvuda programmõpiku lõpus toodud teadlaste elulooliste andmetega ning anti lugeda täiendavat kirjandust, millena kasutati professor V. Palmi brošüüri «Vestlusi keemiavallast» (Tallinn, «Valgus», 1965).

Ka eksperimentaalklasside II õpilased töötasid kogu katse vältel iseseisvalt, kuid nn. struktureeritud õpikuga. Nendes klassides algasid kõik tunnid õpetaja lühikese sissejuhatusega, milles ta tegi teatavaks ülesanded algavaks tunniks. Tavaliselt kirjutas õpetaja tahvlile need teemad ja paragrahvid, mis õpilastel tuli läbi töötada iseseisvalt ja iseloomustas neid õige lühidalt. Seejärel asusid õpilased iseseisvalt tööle. Eksperimen-

laalklasside II õpilased vastasid samuti ainult kirjalikult esimestes pinkides. Nii eksperimentaalklassides I kui ka II jälgisid õpetajad igas tunnis, kuidas õpilased iseseisvalt töötavad ja abistasid ning juhendasid individuaalselt neid, kellele tekkis mingisugune raskus või arusaamatus.

Ekspimentaalklassides III kasutatud metoodika oli väga sarnane traditsioonilisele õpetamisele, välja arvatud see, et õppetöö toimus nn. struktureeritud õpiku järgi. Õpetaja esitas igas tunnis kogu uue materjali suuliselt, õpitu kordamisel ja kinnistamisel kasutati ka kollektiivseid meetodeid. Küsitlemisel domineeris suuline vorm, kuid mõnes tunnis lasti paaril õpilasel esimestes pinkides ka kirjalikult vastata. Õppematerjali jaotus tundide kaupa oli eksperimentaalklassides II ja III ühesugune.

Pedagoogiline eksperiment lõppes testiga, mille eest võis saada maksimaalselt 42 punkti. Peale selle hindasid kõik katsest osavõtnud keemiaõpetajad õpilaste üldist suhtumist õppetöösse kolmepallilise hindamissüsteemi alusel. Nii said õppetöösse tõsiselt suhtuvad õpilased selle süsteemi järgi hinde 3, keskmiselt suhtuvad õpilased hinde 2, ning hooletult suhtuvad õpilased hinde 1. Eelmise veerandi hinnete põhjal (arvesse võeti 10 õppeainet) leiti ka iga õpilase keskmine õppeedukus, mille alusel jagati kõik eksperimentist osavõtnud õpilased kolme rühma: hästi, keskmiselt ja nõrgalt edasijõudvateks. Rühmadeks jaotati õpilased järgmiselt: need 25%, kelle keskmine veerandihinne oli kõige kõrgem, moodustasid hästi edasijõudvate rühma, need 25% aga, kelle keskmine veerandihinne oli madalaim, moodustasid nõrgalt edasijõudvate rühma. Ülejäänud 50% õpilasi, kelle keskmine veerandihinne mahtus kahe äärmise rühma keskmiste veerandihinnete vahele, arvati keskmiselt edasijõudvate õpilaste hulka.

EKSPERIMENDI TULEMUSTEST

Asume nüüd eksperimendil kasutatud õppemeetodite efektiivsuse võrdlemise juurde, tehes seda erineva õppeedukusega õpilaste osas eraldi. Tabelis 1 on toodud eksperimendi tulemused hästi edasijõudvate õpilaste kohta. Nagu näha, on katseklassid keskmise õppeedukuse ja eriti õppetöösse suhtumise poolest üsna sarnased. Eksperiment näitas, et hästi edasijõudvate õpilaste korral on kõige efektiivsemaks õpetaja suuline esitusviis. Selle meetodi korral on testi eest saadud keskmine punktide arv kõige suurem, standardhälve, variatsioonikordaja ning usalduspiirkonnad aga kõige väiksemad. Veidi madalama keskmise punktide arvu andis programmõpe, kuid võrreldes õpetaja suulise esitusviisiga ei ole erinevus statistiliselt oluline (vt. tabel 2). Seevastu kõige halvemini vastasid testi küsimustele need õpilased, kes töötasid iseseisvalt nn. struktureeritud õpikuga. Testi eest saadud punktide erinevust õpetaja suulise esitusviisi ja õpilaste iseseisva töö vahel võib pidada praktiliselt oluliseks.

Tabel 1

Pedagoogilise eksperimendi tulemused hästi edasijõudvate õpilaste kohta

Klass	Keskmine õppeedukus	s	Suhtumine õppetöösse	s	Keskmine punktide arv \bar{x}	s	v	$s_{\bar{x}}$	$U_{(95\%)}$	$U_{(99\%)}$
E-I	4,4	0,35	2,8	0,42	29,7	7,65	0,26	1,80	3,80	5,22
E-II	4,2	0,39	2,9	0,35	27,0	9,87	0,37	2,47	5,26	7,29
E-III	4,4	0,17	2,8	0,36	31,4	3,49	0,11	0,76	1,59	2,16

Märkus: Eksperimentaalklassid I (E-I) — programmõpe;
 Eksperimentaalklassid II (E-II) — iseseisev töö nn. struktureeritud õpikuga;
 Eksperimentaalklassid III (E-III) — õpetaja suuline esitus nn. struktureeritud õpiku järgi.

Tabel 2

Punktide arvu erinevused hästi edasijõudvate õpilaste korral

Klass	Klass	Punktide arvu erinevus	t	Olulisuse nivoo
E-III	E-I	1,7	0,91	mitteoluline praktiliselt oluline mitteoluline
E-III	E-II	4,4	1,90	
E-I	E-II	2,7	0,89	

Märkus: kõikidel antud juhtudel $t_{f, 95\%} = 2,02$

Keskmiselt edasijõudvate õpilaste jaoks osutus samuti kõige tõhusamaks õpetaja suuline esitusviis (vt. tabel 3). Nagu tugevate õpilaste korral nii ka keskmiste õpilaste korral andis kõige madalama punktide arvu õpilaste iseseisev töö õpikuga. Ilmselt raske teoreetilise materjali, nagu seda oli aine ehituse teema, õppimisel ei ole otstarbekas kasutada pikemaajalist iseseisvat tööd. Vahetu tagasiside kindlustamine seevastu tõstab märgatavalt iseseisva töö efektiivsust. Kuigi erinevus programmõppe ja õpilaste iseseisva töö vahel õpikuga ei olnud päris statistiliselt oluline (vt. tabel 4), on siiski vahe selle kahe meetodi vahel ilmne. Õpetaja suuline esitusviis keskmiselt edasijõudvate õpilaste korral on tunduvalt tõhusam kui iseseisev töö õpikuga. Testi eest saadud punktide arvu erinevus on antud juhul statistiliselt oluline isegi 99,9% tasemel. Ka õpetaja suulise esitusviisi võrdlemine programmõppega räägib keskmiste õpilaste korral suulise esitusviisi kasuks. Erinevust antud juhul siiski statistiliselt oluliseks lugeda ei saa.

Tabel 3

Pedagoogilise eksperimendi tulemused keskmiselt edasijõudvate õpilaste kohta

Klass	Keskmine õppe- edukus	s	Suhtu- mine- õppe- tõesse	s	Keskmi- ne punk- tide arv \bar{x}	s	v	$s_{\bar{x}}$	U _(95%)	U _(99%)
E-I	3,4	0,26	2,4	0,63	20,1	8,96	0,45	1,47	2,97	3,97
E-II	3,4	0,25	2,3	0,64	16,9	6,66	0,39	1,19	2,43	3,27
E-III	3,6	0,30	2,5	0,55	23,2	7,18	0,31	1,09	2,20	2,94

Tabel 4

Punktide arvu erinevused keskmiselt edasijõudvate õpilaste korral

Klass	Klass	Punktide arvu erinevus	t	Olulisuse nivoo
E-III	E-II	6,3	3,83	oluline 99,9% tasemel
E-III	E-I	3,1	1,71	mitteoluline
E-I	E-II	3,2	1,64	mitteoluline

Märkus: kõikidel antud juhtudel $t_{f, 95\%} = 2,00$.

Nõrgalt edasijõudvate õpilastega andsid peaaegu ühesuguse tulemuse õpetaja suuline esitusviis ja programmõpe. Erinevus nende kahe meetodi vahel on äärmiselt tühine (vt. tabelid 5 ja 6). Kui pidada silmas hajuvust keskmisest punktide arvust ning usalduspiirkondi, võib öelda, et vähemalt üksikute nõrgalt edasijõudvate õpilastega annab kõige paremaid tulemusi programmõpe. Madalaima punktide arvu andis jällegi iseseisev töö õpikuga. Erinevus õpetaja suulise esitusviisiga võrreldes ei ole küll nii suur, kui see oli keskmiste õpilaste korral, kuid ikkagi tuleb seda pidada praktiliselt oluliseks. Võrreldes õpilaste iseseisva tööga, andis programmõpe ka nõrkade õpilaste korral sedavõrd paremaid tulemusi, et on põhjust rääkida vahetu tagasiside efektist (ülejäänud tingimused olid ju kõik ühesugused).

Tabel 5

Pedagoogilise eksperimendi tulemused nõrgalt edasijõudvate õpilaste kohta

Klass	Keskmine õppe- edukus	s	Suhtu- mine- õppe- tõösse	s	Keskmi- ne punk- tide arv \bar{x}	s	v	$S_{\bar{x}}$	$U_{(95\%)}$	$U_{(99\%)}$
E-I	2,8	0,17	1,7	0,58	14,1	7,33	0,52	1,68	3,56	4,84
E-II	2,9	0,14	1,8	0,54	11,6	4,96	0,43	1,24	2,64	3,66
E-III	3,0	0,10	2,0	0,63	15,0	5,56	0,37	1,21	2,53	3,45

Tabel 6

Punktide arvu erinevused nõrgalt edasijõudvate õpilaste korral

Klass	Klass	Punktide arvu erinevus	t	Olulisuse nivoo
E-III	E-I	0,9	0,44	mitteoluline praktiliselt oluline
E-III	E-II	3,4	1,93	
E-I	E-II	2,5	1,16	mitteoluline

Märkus: kõikidel antud juhtudel $t_{f, 95\%} = 2,02$

Pedagoogilise eksperimendi tulemuste põhjal võib öelda, et raske teoreetilise materjali käsitlemisel on tingimata vajalik õpetaja suuline esitusviis, sest erinevus iseseisva tööga võrreldes oli kõikidel juhtudel statistiliselt oluline. Õpetaja suulise esitusviisi ja programmõppe vaheline erinevus oli kõige suurem keskmiselt edasijõudvate õpilaste korral, tugevate ja eriti nõrkade õpilaste korral oli see erinevus tühine. Programmõppe kasuks räägib aga ühelt poolt õpilaste aktiivne osavõtt kõikide küsimuste lahendamisest ja teiselt poolt asjaolu, et programmõpe võimaldab õppeaega kokku hoida. Nii lõpetas programmõpiku 1 õpilane 6 tunniga, 1 õpilane 7 tunniga, 6 õpilast 8 tunniga, 16 õpilast 9 tunniga ning enamik õpilasi 10 tunniga. Seega loob programmõpe võimaluse otsustavalt valitud lisamaterjali kasutamiseks anda võimekamatele õpilastele sügavamaid teadmisi käsitletavaist probleemidest. Õpilaste iseseisvale tööle õpikuga tuleb vähemalt raskete teoreetiliste küsimuste õpetamisel eelistada programmõpet, sest vahetu tagasiside olemasolu tõstab märgatavalt iseseisva töö efektiivsust.

Tulevikule mõeldes ei saa jätta rõhutamata vajadust uurida mitmesuguste iseseisva töö liikide, eelkõige programmõppe seostamise võimalusi kollektiivsete meetoditega ning välja selgitada kõige tõhusamad erinevate õppemeetodite ühendamise vormid. Professor I. Ogorodnikovi arvates tõuseb õpetaja suulise esitusviisi oskuslikul ühendamisel õpilaste iseseisva tööga õpetamise efektiivsus 10—15% (1). Kuna kõik järeldused käesolevas töös üksikute õppemeetodite tõhususe kohta olid tehtud keerulise teoreetilise õppematerjali põhjal, siis väärrib uurimist üksikute õppemeetodite efektiivsus ka teistsuguse iseloomuga õppematerjali, näiteks kirjeldava, põhjal.

Kirjandus

1. И. Т. Огородников, Содержание и методика сравнительного изучения эффективности отдельных методов обучения в школе. Сб. «Сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе», М., 1969.
2. U. Agur, Tallinnasse kogunes programmõppe asjatundjaid. Meetodiliste materjalide kogumik «Programmõpe» 1968, nr. 7.
3. J. Mikk, Didaktilise eksperimendi planeerimine. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 10.
4. K. Toim, Pedagoogiline eksperiment. «Nõukogude Õpetaja», 3. VI 1967, nr. 22.
5. A. Tõldsepp, Aine ehitus. Õppevahend 8. klassile. TRÜ rotaprint, Tartu, 1968.
6. A. Tõldsepp, Aine ehitus. Programmõpik. TRÜ rotaprint, Tartu, 1968.

Mõningaid tulemusi saksa keele grammatika spetsiifiliste raskuste mõõtmisel

J. SOONVALD

I. TÖÖ EESMÄRGIST. Töö eesmärgiks seati: 1) keskkoolilõpetanute grammatika-alaste teadmiste rakendamisoskuse mõõtmine; 2) vaadeldavate grammatiliste nähtuste raskusastme ehk vea matemaatilise ootuse kindlaksmääramine.

II. LÄHTEMATERJALI VALIKUST. Tõesse olid võetud sageli kasutatavatest grammatilistest nähtustest kõige raskemad.* Välja jäeti vaid verbi rektsioon ja artikli kasutamine, kuna need oma ulatuse ning tähtsuse tõttu moodustavad täiesti iseseisva uurimisteema.

Vaadeldud grammatiline materjal kuulub 8-klassilise kooli praegu kehtivasse programmi. Sõnavara oli valitud põhiliselt 5.—7. klassi programmist — see pidi kindlustama põhilise tähelepanu suunamise lause grammatilisele vormistamisele.

III. ÕPILASKONTINGENDIST. Töid oli kaks. Esimene toimus 1968. a. maikuu lõpul 11. klassides kümnes vabariigi keskkoolis. Töö läbiviijaks oli aineõpetaja. Teise samalaadse töö tegi allakirjutanu 1968. a. augustikuus üliõpilaskandidaadidega, kes kavatsesid edasi õppida saksa keele eriharus.

IV. TÖÖ TINGIMUSTEST. Töö oli mõlemal juhul tõlketest. Iga eestikeelne lause loeti ette kaks korda ja need tuli kohe tõlkida eesti keelest saksa keelde. Uus lause dikteeriti alles siis, kui oli näha, et auditoorium tervikuna on eelneva lause lõpetanud. Töö lõppedes ei lubatud seda enam läbi lugeda, vaid korjati kohe ära.

V. TÖÖDE ARVESTAMISEST. Keskkoolist laekus üldse 180 tööd. Nendest 70 olid nii nõrgad, et neid ei olnud võimalik arvestada (laused olid poolikud, sõnu oli ära jäetud ning kasutatud algvormis).

Üliõpilaskandidaatide töid oli 69, arvestati kõiki. Et keskkooliõpilaste töödest umbes 39% ei arvestatud, siis lõpptulemusena olid nende tööd **läbilõikes isegi veidi paremad** üliõpilaskandidaatide töödest. See asjaolu lubab kahe töö tulemusi üldarvestuses summeerida. Kokku oli seega vaatluse all 179 tööd.

VI. VAADELUD GRAMMATILISED NÄHTUSED JA VEA OLEMUS. Töös võeti vaatluse alla järgmised grammatilised nähtused. (Toome ära vaid vaadeldavaid aspekte kõige enam illustreerivad laused. Lause järel antud arv näitab vea %). Kui lause taga arv puudub, siis oli vastav lause liiga **kerge**.**)

A. Adjektiivatribuudi lõpu valik pluurali nominatiivis: *-e* või *-en*.

1. Dort saßen drei kleine Schüler. **61%**. 2. Alle kleinen Kinder. **34%**.

3. Alle diese fleißigen Schüler. **61%**. 4. Meine guten Freunde. **34,8%**.

B. Adjektiivatribuudi lõpu valik singulari nominatiivis mees- ja keskssoost sõnadel: *-e* või *-er*.

-es

* Need on välja selgitatud saksa keele eriharu I kursuse üliõpilaste tööde põhjal.

** Kerguse või raskuse arvutamiseks leiab üksikasjalisemaid juhiseid [1; 2].

5. Dieses kleine Haus. 48⁰/₀. Ihr kleines Haus. 26⁰/₀.
 7. Unser alter Lehrer. 65⁰/₀.
 8. Dieser neue Stuhl steht an der Wand. 15,5⁰/₀.
 C. Konjunktsiooni *kui* vaste valik: *als* või *wenn*.
 9. Als ich krank war, besuchte er nicht oft. 25,1⁰/₀.
 10. Immer, wenn er kam, war er lustig. 22,8⁰/₀.
 11. Wenn du nicht hier bleiben willst, dann komm mit! 13⁰/₀.
 12. Wenn du kommst, bring mir Blumen!
 D. *Zu ja null-partikli* kasutamine infinitiivi ees.
 13. Sie beschlossen, zu Hause zu bleiben. 56,5⁰/₀.
 14. Der Lehrer bat mich mitzukommen. 39⁰/₀.
 15. Dann gingen wir schlafen.
 16. Wenn du willst, kannst du allein fahren.
 E. Perfekti (pluskvamperfekti) abiverbide *haben ja sein* kasutamine.
 17. Die Stunden hatten schon begonnen. 52⁰/₀.
 18. Du hast viel gefehlt. 26⁰/₀.
 19. Hast du den Onkel heute gesehen? 13,2⁰/₀.
 20. Er ist schon vor 3 Tagen abgefahren.
 F. *Oma* vastete *ihr ja dein* kasutamine. (Nende asemel kasutatakse vääralt *sein*).
 21. Linda sah dort auch ihren Bruder. 29⁰/₀.
 22. Hast du deine Arbeit schon umgeschrieben? 27,3⁰/₀.
 23. Nimm deinen Bleistift! 49,3⁰/₀.
 G. Verbi asukoht konjunktsioonide *daß, weil, als, wenn* järel. Verb asub alati viimasel kohal. See tuuakse vääralt ettepoole.
 24. Ich wußte nicht, daß du ins Theater gehen willst. 32⁰/₀.
 25. Ich ging nicht hinaus, weil es dort sehr kalt war. 17,4⁰/₀.
 26. Oft, wenn er müde war, spazierte er im Garten.
 27. Als ich krank war, besuchte er mich oft.
 H. Substantiivide lõpp daativi pluuralis -n. See jäetakse ära.
 28. Er ist schon vor 2 Tagen abgefahren. 35,3⁰/₀.
 29. Erika war schon vor 3 Tagen abgefahren. 39,3⁰/₀.
 30. Er spricht dort mit den Schülern. 13,1⁰/₀.
 31. Helga spricht dort mit den Brüdern. 5,8⁰/₀.
 I. Meessoost substantiivide artikli akusatiivi vormiden.
 Vääralt kasutatakse nominatiivi (harvem genitiivi) vormi.
 32. Nimm deinen Bleistift! 30,5⁰/₀.
 33. Karl nahm vom Tisch seinen Ball. 13,7⁰/₀.
 34. Ich habe den Bruder noch nicht gesehen.
 J. Subjekti *es* olemasolu vajalikkus lauses. See jäetakse sageli ära.
 35. Hier ist es nicht leicht. 26⁰/₀. 36. Wie gefällt es dir hier? 50,8⁰/₀.

VII. MÕNINGAID JÄRELDUSI ÕPETAMISPRAKTIKA JAOKS. Vaadeldes vigade protsenti lausetes, tuleb järeldada, et nii perfekti (pluskvamperfekti) moodustamisel abiverbiga *sein* kui ka *zu* mittevajalikkuse kontrollimiseks infinitiivi ees ei olnud valitud laused piisavalt rasked. See viib mõttele, et perfekti (pluskvamperfekti) õpetamisel ei tule niivõrd tähelepanu pöörata abiverbi *sein*, kuivõrd *haben* kasutamisoskuse õpetamisele. Selgitame seda.

On teada, et emakeelsetest konstruktsioonidest struktuuri poolst erinevate konstruktsioonide õpetamisel on õpetaja esmaseks ülesandeks emakeelest tulenevate harjumuste väljajuurimine. Kuna eesti keeles on esmase perfekti (pluskvamperfekti) vaste täismineviku moodustamise verbiks *olema*, siis tuleb kõigepealt kujundada *haben* kasutamisoskus. (Nagu ilmneb vigade analüüsist, jäetakse see töö poolikuks. Analoogilisele järeldusele viib kolme aasta jooksul tehtud üliõpilaste tööde vigade analüüs.) *Haben* kasutamist tuleb õpetada senisest palju intensiivsemalt ning pikema aja vältel. Alles siis, kui *haben* kasutamisoskus on kindlalt omandatud, asume sageduselt vähem esineva (aktiivseid *sein*-verbe on keskkoolikursuses ca 10) ning emakeeles tuge omava *sein* vastandamisele abiverbile *haben*.

Analoogiliselt tuleks õpetada *zu* kasutamist koos infinitiiviga. Et eesti keeles infinitiivi ees partiklit ei tarvitata, tuleb esmajoones ja intensiivselt harjutada infinitiivi partikliga *zu*.

Kui *zu-tunne* on kindlalt omandatud, hakkame vastandama juhtumeid, kus infinitiivi ees *zu* ei esine. (Need juhud on õppijail juba eelnevast praktikast peaaegu omandatud.)

Kordame: eestlastest õppijaile on perfekti (pluskvamperfekti) omandamisel põhiliseks raskuseks *haben* kasutamine, infinitiivis aga *zu* asetamine infinitiivi ette.

VIII. GRAMMATILISTE NÄHTUSTE RASKUSASTME EHK VEA MATEMAATILISE OOTUSE MÄÄRAMINE. Vaatame tabelit 1.

Tabel 1

Keskkooliõpilaste vea % nähtuste kaupa.

Nr.	Nähtuse nimetus	Esinenud lau- sete hulk	Vigade hulk	Vea %	Suhte- line viga (%)	Vea usaldus- piirkond (%)
1.	Adjektiiv atr. Nom. Pl.	607	227	37,4	±3,9	33,5—41,3
2.	Es-subjekt	565	164	29	±3,8	25,2—32,8
3.	Oma vasted: ihr, dein	501	141	28,2	±4,0	24,2—32,2
4.	Daativi Pl. lõpp -n	566	142	25,0	±3,6	21,4—28,6
5.	Adjektiiv atr. Nom. Sg.	719	164	22,8	±3,1	19,7—25,9
6.	Verbi asend kõrvallauses	855	185	21,6	±2,8	18,8—24,4
7.	Als — Wenn	785	163	20,8	±2,9	17,9—23,7
8.	Zu + Inf. — 0 + Inf.	1225	200	16,7	±2,3	12,9—18,3
9.	Akusatiivi vorm meessoost sõna- del	716	112	15,6	±2,7	12,9—18,3
10.	Haben — Sein kasutamine per- fektis	899	132	14,6	±2,4	12,2—17,0

Nähtuse raskusastme ehk vea matemaatilise ootuse leiame, kui jagame vigade arvu (lahter 2) esinenud juhtumite hulgaga (lahter 1); väljendame selle %-des (lahter 3). Esinenud juhtumite hulga (matemaatilise statistika termin *väljavõte*) saame sama tüüpi lausete arvu korrutamisel töö kirjutanud õpilaste arvuga.

Seega: Raskusaste antud hetkel = $\frac{\text{Vigade arv nähtuses (A)}}{\text{Nähtuse (A) esinemiste arv}}$

Võime öelda ka selliselt: vea esinemise sagedus on võrdeline nähtuse esinemise sageduse ning vea raskusastmega. Suur vigade protsent testides ütleb meile seda, et antud nähtust on seni liiga vähe harjutatud (võib-olla on ka antud nähtuse metoodiline käsitus halb olnud).

IX. SUHTELINE VIGA JA VEA USALDUSPIIRKOND. Vaatame tabeli 1 lahtreid 4 ja 5.

Selgitame mõisteid *suhteline viga* ning *usalduspiirkond*.

Usaldame alati neid tulemusi, mille kohta meil on rohkem andmeid. (Et viia juhuslikkus õpilase keeleoskuse hindamisel miinimumini, küsime ja hindame teda võimalikult sageli.)

Ent iga hindamise (mõõtmise) juures on võimalik viga. Vea % ehk vea määr onoleb konkreetsest väljavõttest.

Imselt kõigub vea määr (s. o. vigade hulga suhteline sagedus) mõnevõrra ole-nevalt sellest, missuguste õpilaste töid on analüüsitud, seega on teatud mõttes juhuslik ja võib sisaldada viga. Vea %-i viga (ehk vea määra viga) näitabki meile *suhteline viga*.

Vea määra viga sõltub vea määra enese suurusest ja väljavõtete arvust — mida suurem on vaadeldav väljavõtete arv, seda täpsem on üldiselt vea määr, seda väiksem on vea määra viga, mida me saame hinnata järgmise valemi abil:

$$u = \pm t \sqrt{\frac{p \cdot q}{n}},$$

kus u on suhteline viga (ehk vea määra viga — vt. lahter 4);

p — vea määr (ehk vigade hulga suhteline sagedus); q — $1-p$ (see on õigete vastuste määr ehk õigete vastuste suhteline sagedus); n — väljavõtete arv (näitelau-sete ja õpilaste hulga korrutis).

Suuruse u abil saame leida ka vea määra jaoks usalduspiirkonna vastavalt soovitava usaldusnivoole. Näiteks leiame 95% usalduspiirkonna järgmiselt: ($p-tu$; $p+tu$); siin on t väärtuseks 2, vastavalt valitud usaldusnivoole 95%.

Täites ülaltoodud valemi arvudega, leiame suhtelise vea adjektiivtribuudi lõpu jaoks pluraali nominatiivis:

$$u = \pm 2 \sqrt{\frac{0,37 \cdot 0,63}{607}} = 0,039 \text{ ehk } 3,9\%.$$

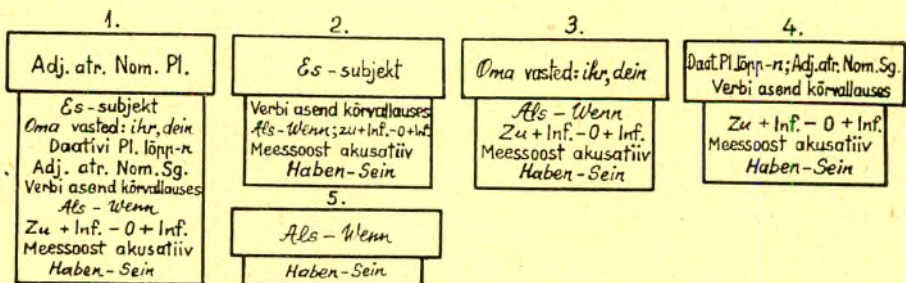
Vea usalduspiirkonna alampiiriks on $37-3,9=33,1\%$; ülempiiriks $37+3,9=40,9\%$. Seega on tõenäoline, et järgmiste samadel tingimustel tehtud kontrolltööde puhul tehakse vigu sellel alal $33,1-40,9\%$.

X. GRAMMATILISTE NÄHTUSTE RASKUSE JÄRJESTUSEST. Lugeja, palu-me Teid mitte kiirustada järeldusega, et suurema veaprotsendiga nähtus on tin-gimata raskem väiksema veaprotsendiga nähtustest. See ei tarvitse alati nii olla.

Lahtrist 5 saame vea usalduspiirkonna. Alles usalduspiirkondi arvestades on meil võimalik järjestada nähtusi vastavalt nende raskusastmele.

Võttes kahe nähtuse eristamise aluseks suurema veaprotsendiga nähtuse vea alampiiri ning madalama protsendiga nähtuses vea ülempiiri, võime 95%-lise tõenäosusega väita, et adjektiivtribuudi lõpu moodustamine pluraali nominatiivis on keskkoolilõpetanuile kõigist nähtustest kõige raskem. Raskuse suhet nähtuste vahel näeme skeemilt 1.

Skeem 1. Ülemises laiemas riskülikus on raskemad nähtused kui kitsamas.



XI. RASKUSASTME JÄRJESTUSEST SAKSA KEELE ERIALA ÜLIÕPILAS-TEL. Et vastata küsimusele, kui tõepärane on kahe testi põhjal saadud raskusjärjestus, vaatleme analoogilise menetluse abil saadud tulemusi saksa keele eriharu üliõpilaste töödes (arvud on 3 aasta jooksul kogutud ca 125 üliõpilase tööst; 95% nendest 1. kursusel). Vaata tabelit 2.

Üliõpilaste vea % nähtuste kaupa

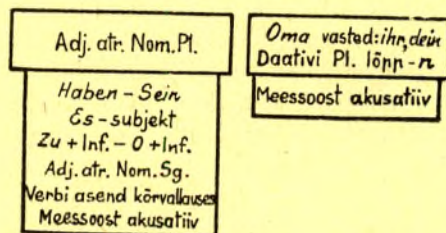
Tabel 2

Nr.	Nähtuse nimetus	Esine- nud lau- sete hulk	Vigade hulk	Vea %	Suhte- line viga (%)	Vea usaldus- piirkond (%)
1.	Adjektiiv atr. Nom. Pl.	1517	127	8,36	±1,42	6,94—9,78
2.	Als — Wenn	1419	92	6,48	±1,3	5,18—7,78
3.	Haben — Sein kasuta- mine perfektis	2477	146	5,89	±0,94	4,95—6,83
4.	Oma vasted: ihr, dein	852	48	5,63	±1,56	4,07—7,19
5.	Daativi Pl. lõpp -n	651	36	5,53	±1,78	3,75—7,31
6.	Zu+Inf. — 0+Inf.	4074	194	4,76	±0,66	4,10—5,42
7.	Adjektiiv atr. Nom. Sg.	1130	47	4,16	±1,18	2,98—5,34
8.	Es-subjekt	1163	47	4,04	±1,14	2,90—5,18
9.	Verbi asend kõrvallauses	1548	58	3,74	±0,96	2,78—4,70
10.	Akusatiivi vorm mees- soost sõnadel	2058	58	2,81	±0,72	2,09—3,53

Nagu näitab tabel, pole nähtuste raskusskaala keskkooliõpilastel ning üliõpilastel ühesugune. Siiski on kaks gruppi, mis on kehtivad nii keskkooliõpilaste kui ka üliõpilaste juures. Vaata skeemi 2.

Skeemist nähtub, et eestlastest õp-
pijaile (nii keskkoolis kui ka ülikoolis)
on tõkelauseste puhul:

Skeem 2



1. Adjektiivatribuudi lõpu
määramine pluurali nomi-
natiivis raskem kui:

— haben-sein kasutamine perfektis;
— es-subjekti kasutamine lauses;
— zu + infinitiivi ja null + infinitiivi
kasutamine;

— adjektiivatribuudi lõpu määramine singulari nominatiivis;
— verbi kasutamine kõrvallause lõpus;
— meessoost objekti vormi kasutamine.

2. Oma vastete ihr ja dein valik ning pluurali daativilõpu -n
kasutamisoskuse omandamine on raskem kui meessoost objekti
vormi omandamine.

Miks on als — wenn ning haben — sein üliõpilaste vigade nimistus tunduvalt
kõrgemal kohal kui keskkooliõpilaste nimistus? See võib olla tingitud sellest, et
keskkoolis vaadeldi antud nähtuste kõige lihtsamaid juhtumeid —
ülikoolis vaadeldi antud nähtust tema kõigis peensustes, mis tingiski kõrge koha
vigade järjestuses.

Vastupidine juhtum esineb es-subjekti kasutamisel, kus nähtus asub keskkooli-
õpilaste vigade järjestuses tunduvalt kõrgemal kohal kui üliõpilaste vigade jär-
jestuses. See näitab, et vastavat nähtust on keskkoolis (võrreldes teiste nähtus-
tega) liiga vähe harjutatud.

**XII. KAHE JÄRJESTUSE TÕEPÄRASUSEST (KORRELATSIOONIKOEFIT-
SIENDIST).** Kui suur on siiski õppijate kahe erineva kontingendi põhjal saadud

raskusjärjestuste tõepärasus? Selle leiame korrelatsiooniarvutuse põhjal. Arvud võtame tabelist 1 ja 2. (Kuna kolme nähtuse — *als* — *wenn*; *haben* — *sein* ning *es*-subjekti järjestus oli õpilaste ja üliõpilaste skaalas tunduvalt erinev, siis jätkame need järgnevast vaatlusest välja.)

Tabel 3

Vaadeldavad järjestused korrelatsioonikoefitsiendi arvutamiseks
(Saadud tabeli 1 ja 2 põhjal.)

Nr.	Nähtuse nimetus	Vea usalduspiirkond (‰)
Keskkoolis		
1.	Adjektiiv atr. Nom. Pl.	33,5—41,3
2.	<i>Oma</i> vasted: ihr, dein	24,2—32,2
3.	Daativi Pl. lõpp -n	21,4—23,6
4.	Adjektiiv atr. Nom. Sg.	19,7—25,9
5.	Verbi asend kõrvallauses	18,8—24,4
6.	Zu+Inf. — 0+Inf.	12,9—18,3
7.	Akusatiivi vorm meessoost sõnadel	12,9—18,3
Nr.	Nähtuse nimetus	Vea usalduspiirkond (‰)
Ülikoolis		
1.	Adjektiiv atr. Nom. Pl.	6,94—9,78
2.	<i>Oma</i> vasted: ihr, dein	4,07—7,19
3.	Daativi Pl. lõpp -n	3,75—7,31
4.	Zu+Inf. — 0+Inf.	4,10—5,42
5.	Adjektiiv atr. Nom. Sg.	2,98—5,34
6.	Verbi asend kõrvallauses	2,78—4,70
7.	Akusatiivi vorm meessoost sõnadel	2,09—3,53

1. Nähtus 1 on raskem nähtusest 4—7.

2. Nähtused 2 ja 3 on raskemad nähtusest 7.

Vaadeldavad järjestused on siis sellised (vt. tabel 3).

Tähistame üliõpilaste tööde vigade ‰-i arvuga \bar{x} ning keskkooliõpilaste tööde vigade ‰-i arvuga \bar{y} . \bar{x} leiame valemi järgi:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$

ehk meie näite jaoks $\bar{x} = \frac{8,36 + 5,63 + 5,53 + 4,76 + 4,16 + 3,74 + 2,81}{7} \approx 5$.

Antud arv näitab keskmist viga ‰-ides.

Analoogiliselt leiame \bar{y} , mis meie näites on 23,9.

Nüüd arvutame korrelatsioonikoefitsiendi r . (See näitab meile kahe järjestuse lähedust). Selleks kasutame valemit

$$r = \frac{(x_1 - \bar{x})(y_1 - \bar{y}) + (x_2 - \bar{x})(y_2 - \bar{y}) + \dots + (x_n - \bar{x})(y_n - \bar{y})}{\sqrt{[(x_1 - \bar{x})^2 + (x_2 - \bar{x})^2 + \dots + (x_n - \bar{x})^2] [(y_1 - \bar{y})^2 + (y_2 - \bar{y})^2 + \dots + (y_n - \bar{y})^2]}}$$

Asetades valemisse arvud, leiame, et korrelatsioon kahe järjestuse vahel on 0,90 (tõenäosusega 99‰ võime kinnitada, et korrelatsioon tõepoolest eksisteerib). Sellist korrelatsiooni tuleb antud juhul lugeda kõrgeks ning see annab alust väita, et tabelis 3 toodud vigade järjestusskaala eestlastest õppijaile on tõepärane.

Lõpetuseks. Kindlamate üldistuste tegemiseks peaks tulevikus kahtlemata kordama analoogilisi katseid. Huvitav oleks teha selliseid vaatlusi ka eri klasside läbilõikes, näiteks üleminekul järgmisse klassi. Samuti on vaja leida vigade korrelatsioon muude keeleliste väljendusvormide vahel (näiteks vaba teksti esitamisel a) suuliselt, b) kirjalikult).

Viiepäevase koolinädala eksperiment koolis

A. TIKI,

Tallinna 21. keskkooli direktor

I. EKSPERIMENDI VAJADUSE TUNNETAMISEST

Pikema aja vältel tundsiime huvi oma kooli õpilaste sotsiaalse asendi vastu perekonnas. Uurimise tulemusena selgus, et õpilaste sotsiaalne kontakt oma vanematega, eriti isadega, on nõrk. Lisaks sellele kannatasid õpilased unedefitsiidi all (algklassides 1—2 tundi päeva kohta), mis omakorda aitas süvendada kevadväsimust. Koolipoolsed abinõud (erikoosolekud isadele, emadele, vanavanematele, lastevanematele-kommunistidele ja lastevanematele-sõjaveteranidele) parandasid küll olukorda, kuid soovitud tulemusi siiski ei andnud.

Aastatel 1966—1967 ilmus ajakirjanduses rohkesti materjali viiepäevase töönädala toetuseks rahvamajanduses. Lahenduse otsimisel avaldati isegi soovi, et kool hakkaks lastega tegelema ka pühapäevadel. See võimaldavat töötajatel (lastevanematel) paremini ära kasutada mõlemat vaba päeva. Sellise tendentsiga ei saanud nõustuda. Vanemate osa oma lapse kasvatamisel oleks hakanud veelgi vähenema. Unustati laste kodune kasvatus.

Sünnipärane vajadus sotsiaalse kontakti järele omab isiksuse kujunemisel tunduvalt suuremat osatähtsust, kui seda seniajani arvati. Teiselt poolt vajavad õpilased koolinädala kestel senisest suuremat puhkust (vaheldust). Koolipoolne üleorganiseeritus väsitab neid psüühiliselt. Sama kehtib õpetaja kohta, kelle tööpinge on aastast aastasse suurenenud.

Eesmärgil ära hoida ajakirjanduses esitatud antipedagoogiliste soovide realiseerumine ning paremini ära kasutada perekonnasisesed kasvatustöö potentsiaalid tulimegi mõttele alustada viiepäevase koolinädala eksperimentidiga.

II. EKSPERIMENDIKS ETTEVALMISTUMINE

26. oktoobril 1966. a. pöördus kool Eesti NSV Haridusministeeriumi poole eriavaldusega, milles palusime luba korraldada viiepäevase koolinädala eksperiment. Esialgse lahendusvariandina pakkusime välja:

1. Alustada uut õppeaastat mitte 1. septembril, vaid 25. augustil (võidaksime 5—6 õppepäeva).
2. Lühendada talvist ja kevadist koolivaheaega 2—3 päeva võrra (võidaksime kuni 6 õppepäeva).
3. Pikendada õppeaasta kestust kevadel kahe nädala võrra (võidaksime 10 õppepäeva).
4. Viia kooli spordipäevad (neid oli tol ajal ette nähtud 6) vabadele laupäevadele (võidaksime 6 õppepäeva).

Kuna võidetud aeg (ca 28 õppepäeva) ei kompenseerinud kaotatud tööaega (35 õppepäeva), siis nägime ette võimaluse pikendada iga õppepäeva ühe õppetunni võrra, kusjuures õppetunni pikkuseks pidi olema mitte 45, vaid 40 minutit. Sellisel korral pikeneks õpilase õppepäev mitte 40, vaid ainult 10–15 minuti võrra, olenedes tavalise normaalse õppepäeva pikkusest. Õppeprogrammide kärpimist ei saanud lubada, samuti mitte ka seda, et kehtivaid programme läbi töötada vähema arvu tundidega.

Kuna eksperimendile kavatsesime üle minna juba 1966/67. õppeaasta teisel poolel (III veerandi algusest), siis tegime samas ettepaneku muuta juba II veerandil tunnid 40-minutilisteks, et II poolaastale langevat suurendatud koormust võiks hakata juba vähendama üksikute õppetundide etteandmisega.

Esitatud ettepanekutesse suhtus Haridusministeerium positiivselt. Ka Tallinna Linna TSN TK Haridusosakond toetas meie algatust. Ettepaneku realiseerimine tekitas aga hulgaliselt nii organisatsioonilisi kui ka sisulisi probleeme.

Esimest korda arutlesime viiepäevase koolinädala eksperimenti õppenõukogus 4. nov. 1966. a., kus otsustati:

1. Teha ettevalmistusi ning alustada eksperimenti kogu kooli ulatuses kolmanda õppeveerandi alguses.

2. Üleminekuplaan esitada õppenõukogule läbivaatamiseks ja kinnitamiseks 10. nov. 1966. a. Plaani koostamise aluseks võtta: a) 40-minutilised õppetunnid, b) koolivaheaegade lühendamine kahe päeva võrra, c) õppeaasta pikendamine kahe nädala võrra, d) vajaduse korral töötamine üksikutel laupäevadel ja e) üksikute õppepäevade pikendamine ühe õppetunni võrra.

Saabusid kibekiired päevad. Arutleti, vaeti, vaieldi. Paberile jõudsid mitmed lahendusvariandid, millest parim õppenõukogule esitati. Koosolekule paluti ka Tallinna haridusosakonna juhataja F. Oper.

Koosolekul otsustati:

1. Suurendada juba II veerandil õpilaste töökoormust nädalas alljärgnevalt: algklassides ühe eesti keele, 7. klassides ühe matemaatika, 8. ja 9. klassides ühe matemaatika ja ühe eesti keele ning 10. ja 11. klassides ühe vene keele ja ühe matemaatika tunni võrra (ettevõetuna II poolaasta arvelt).

2. Õppetööd alustada II poolaastal mitte 11. jaanuaril, vaid 9. jaanuaril 1967. a. Neli pidamata spordipäeva üle kanda vabadele laupäevadele ning õppeaastat pikendada: 5. ja 6. klassides 10. juunini, 7., 9. ja 10. klassides 3. juunini; sellele lisaks veel 5. ja 6. klassides viiepäevane, 7. klassides 10-päevane õppepraktika ja 9. ning 10. klassides 10-päevane tootmispraktika.

3. Õppeosakonda kohustati pidama ranget arvestust selle üle, et ükski õppetund kaduma ei läheks. Osa tunde planeerida III ja IV veerandi üksikutele päevadele selliselt, et pikendatud õppeaasta lõpuks oleksid kõik tunnid antud ning kõik õppeprogrammid läbi töötatud.

4. Peeti vajalikuks, et alates II veerandist, mil õppetundide pikkuseks määrati 40 minutit, muutuksid kõik tunnid nii sisult kui ka tempolt tugevamaks ning et nendest ei läheks ükski minut kaduma (ka mitte hilinejate ja puudujate märkimiseks klassipäevikusse).

5. Suuremad ülekoolilised üritused (komsomoli-algorganisatsiooni üldkoosolekud, matkad, ekskursioonid jm.) viidi üle vabadele laupäevadele. Klassijuhatajaid kohustati eksperimendiga seoses olevaid küsimusi arutlema klassi lastevanemate koosolekutel, kooli lastevanemate komiteed aga paluti kaasa aidata selleks, et perekondades hakkaksid juurduma nn. perekonnapäevad, mil kogu perekond veedaks vaba aega ühiselt laste parema kasvatamise ja sotsiaalse kontakti suurendamise eesmärgil.

6. Koosolekul moodustati erikomisjon selleks, et vajalikud muudatused sisse

viia kooli üldisesse õppe- ja kasvatustöö plaani, õppeosakond pidi aga välja töötama eriplaani pikapäevarühmadele. Samas kohustati kooli juhtkonda välja töötama järgmise õppeaasta nädalatunniplaani alused nende arutlemiseks õppenõukogu koosolekul märtsis 1967. a.

Pingutused jätkusid. Eksperimendi sisulised probleemid (uurimissuunad) olid veel kindlaks määramata. Mõtetevahetus oli elav. Nädalatunniplaani variante II poolaastaks koostati mitmeid, millest ükski ei tahtnud pedagoogilistel kaalutlustel sobida kooli kesk- ja vanemale astmele. Raskused olid kaalukad. Seetõttu arutati küsimust veel kord õppenõukogus 6. jaanuaril 1967. a. Koosolekule kutsuti ka Tallinna Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni Teadusliku Uurimise Instituudi direktori asetäitja teadusliku töö alal, meditsiinidoktor R. Silla ja sama instituudi teaduslik töötaja, meditsiinikandidaat M. Teoste ning Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika kateedri juhataja, pedagoogikakandidaat A. Turovskaja.

Kooli direktori ettekandest selgus, et eksperiment pole kogu kooli ulatuses realiseeritav. Vabade päevade tõttu ärajäävaid õppetunde pole 5.—11. klassides võimalik mahutada õppenõukogu poolt kindlaksmääratud raamidesse. Tundide suure arvu tõttu kujuneksid üksikud õppepäevad kooli vanemas astmes liiga pikaks, mida pedagoogiliselt ei saanud lubatavaks pidada. Selle peamiseks põhjuseks oli nädalatunniplaani komplitseeritus. Seetõttu otsustati eksperimentiga alustada ainult algklassides (1.—4. kl.).

Eksperimendi sisulise külje arutlemisel tõstatati järgmisi probleeme.

1. Kas vaba päev laupäeval või nädala keskel (kolmapäeval või neljapäeval)?

Laupäeva poolt kõneles aga eksperimendi põhieesmärk — tugevdada laste ja vanemate vahelisi suhteid (laupäev on vanematel vaba). Sünkroonsus laste ja vanemate töönädala režiimis aga soodustab seda. Nii jäädigi laupäeva juurde.

2. Arvamused läksid lahku selleski, kui palju peaks kool vabu päevi sisustama. Kõlama jäi mõte, et koolipoolse organiseeritud tegevusega ei tohi liialdada. Appi on vaja minna sinna, kus on karta, et lapsed jäävad omapead. Murrang aga on vaja saavutada töös lastevanematega. Kõigepealt, et nad hakkaksid oma lastega senisest enam tegelema, ja teiseks, et laste vaba aja sisustamine kodudes vastaks laste individuaalsetele iseärasustele. Selleks oli vaja lastevanemate pedagoogilist juhendamist. Põhjusel, et kooliväsimus kujuneb sageli kehalise alakoormuse tõttu, otsustati oluline rõhk asetada kehakultuurile ja spordile (vabadel päevadel).

3. Lahkarvamusi tekitas suurte vaheaegade arv pikendatud õppepäevadel. Lõpuks leiti, et neid peab olema vähemalt 2, võimaluse korral isegi 3.

4. Eriarvamusi tuli ette eksperimendi uurimissuundade kindlaksmääramisel. Oli neid, kes pooldasid mitmesuguste katsete diferentseerimist (osa klassides pikendatud õppepäevad, teistes tavalise õppepäeva režiimi juures pikendatud õppeaasta, kolmandates nii üks kui teine jne). Arvamuste lahknemisi põhjustas ka see, kas võtta kontrollklassid samast koolist või võiksid need olla ka mõnest teisest, kus õppeprotsessi suund (erikallakud ja klassiväline töö) on analoogiline. Otsustati viimase variandi kasuks.

Sisuliselt peeti vajalikuks uurida:

1. Kuidas eksperiment mõjub erineva isiksuse struktuuriga lastele? Mõnele närvisüsteemi tüübile on oluline, et oleks ülesandeid palju, teisele mõjub see aga halvasti.

2. Kuidas eksperiment mõjub õpilaste mõtlemisvõimele ja iseseisvale tööle ning kuidas erinev režiim mõjub laste vaimsele arengule ja isiksuse kujunemisele üldse?

3. Missugune on õpilaste kehaline arenemine ja nende töövõime nii koolinädala, -kuu kui ka üksiku õppepäeva lõikes?

4. Missugust mõju avaldab eksperiment kogu pedagoogilisele protsessile, eriti aga õppetöö tulemustele?

Lõplikku otsust nende küsimuste suhtes ei langetatud. Uurimissuunad ja ülesanded määrati kindlaks töö käigus.

Uurimistöö lõplikud suunad olid:

1. Pedagoogilisest aspektist:

a) õpilaste jooksvate hinnete võrdlemine jaanuaris, märtsis ja mais eelmise õppeaasta samade klasside samade ajavahemike jooksvate hinnetega (näiteks 1966/67. õppeaasta 4-a klass võrrelduna 1965/66. õppeaasta 3-a klassiga);

b) igast klassist 12 õpilase koduse õppetöö koormuse ja tegevuse uurimine ühe nädala vältel; uuritavate õpilaste suhtes esitati nõue, et nende hulgas oleks 4 tugevat, 4 keskpärast ja 4 nõrgemat õpilast, sealjuures ühetaolise perekondliku struktuuriga;

c) õpilaste järjekindel jälgimine nende tähelepanu ja erksuse seisukohalt nii õppenädala kui ka iga üksiku õppepäeva kestel;

d) 3. klasside õpilaste kahe vaba päeva veetmise otstarbekuse uurimine erinevatel ajavahemikel (14.—20. jaanuar, 17.—29. aprill ja 15.—27. mai), kusjuures ühes klassis (3-a) oli üks vaba päev õpetaja poolt sisuliselt organiseeritud.

2. Psühholoogilisest aspektist:

a) õpilaste tähelepanu ja mälu uurimine kolmel erineval ajavahemikul (11.—20. jaanuar, 27.—31. märts ja 22. mai kuni 2. juuni);

b) nooremate õpilaste (1-b, 1-d, 2-b, 2-g, 3-b, 3-c, 4-a ja 4-c kl.) tahtelise tegevuse reguleerimise iseärasuste uurimine 12-liikmelistes õpilasgruppides (4 tugevat, 4 keskmist ja 4 nõrgemat õpilast).

3. Tervishoiuallasest aspektist:

a) õpilaste kehaline areng;

b) õpilase töövõime koolinädala ja õppepäeva ulatuses;

c) õpilaste haigestumisjuhtumid.

III. EKSPERIMENDI ESIALGSEST RAKENDAMISEST

Vastavalt otsustele alustatigi viiepäevase koolinädala eksperimendiga kooli kõigis algklassis 9. jaanuaril 1967. a. Neist kolm klassi alustasid tööd kell 07.45, üks klass kell 11.15 ja 14 klassi kell 14.00. Kontrollklassid olid 42. keskkoolist, kus töö sisu ja suunad olid analoogilised 21. keskkooli katseklasside omadega.

Katseklassides pikenes õppeaasta 7 päeva võrra (9.—10. jaanuar ja 29. maist kuni 2. juunini). Kõikides nendes klassides anti 7 eesti keele tundi II veerandil ette, mistõttu II poolaasta õppeplaaniline koormus jäi sellevõrra väiksemaks. Ülejäänud puuduvate tundide arv jaotati ajavahemikule 9. jaanuar kuni 2. juuni selliselt, et õppetöö koormus nädalas oleks III ja IV veerandi lõpupoole väiksem (kartsime väsimist). Õppetundide pikkuseks jäigi 40 minutit. Kuuettunnise õppepäeva korral määrasime vaheaegade pikkuseks 65 minutit (3 vahetundi à 15 minutit ja 2 vaheaega à 10 minutit).

Kuna uurimiste esialgsed tulemused pikendatud õppepäevade kohta kujunesid positiivseks ning kuna seda soovisid ka lastevanemad ja õpilased ise, siis loobuti uuel, 1967/68. õppeaastal koolivaheaegade kärpimisest ja õppeaasta pikendamisest. See muutis eksperimendi edasise korraldamise tunduvalt lihtsamaks. Kõikides algklassides jagati õppenädala koormus (õppetunnid) mitte kuuele, vaid viiele õppepäevale. Analoogiliselt korraldati ka töö 1968/69. ja ka käesoleval, 1969/70. õppeaastal.

IV. EKSPERIMENDI ESIALGSETEST TULEMUSTEST

5. sept. 1967. a. esitasime Eesti NSV Haridusministeeriumile vaheinformatsiooni viiepäevase koolinädala eksperimendi kohta, kus rõhutati alljärgnevat:

1. Kõikides klassides ja kõikides õppeainetes suudeti programmid normaalselt läbi töötada, kusjuures 561-st algklasside õpilasest lõpetas klassikursuse 555 õpilast (98,9%).

2. Esialgsed uurimistulemused olid positiivsed, seega õigustasid eksperimenti.

Tallinna Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni Teadusliku Uurimise Instituudi hügieeni laboratooriumi juhataja, meditsiinikandidaat M. Teoste uurimistest selgus järgmist (uuriti 21. keskkooli kolmes 3. klassis ja 42. keskkooli ühes 3. klassis kui kontrollklassis). Laste füüsilise arengu näitajad olid uuritud õpilaste juures peaaegu võrdsed. 21. keskkooli õpilased kasvasid II poolaasta jooksul keskmiselt 2,2 cm, 42. keskkoolis 2,1 cm. Kaalu juurdekasv sama perioodi kestel oli vastavalt 1,34 ja 1,32 kg. Kopsude eluline maht suurenes vastavalt 215 ja 210 ml, südame ja vereringe funktsionaalsed võimed suurenesid 45% 5-päevase koolinädalaga õpilastel, 6-päevase koolinädala korral aga ainult 18% õpilastel. Lihasjõu märkimisväärset juurdekasvu ei täheldatud kummaski rühmas, vere punaliblede sisalduse langus oli mõõdukas — 150 000 rakku/mm³ veres. Kehahoiaku häireid täheldati mõlemas grupis 1/4—1, kusjuures 1/10 õpilastel olid algava vildakselguse nähud. Negatiivsena heidab uurija ette seda, et mõlemas koolis oli nägemisteravuse langus sagedasem, kui seda keskmiselt täheldatakse (21. keskkoolis 20% ja 42. keskkoolis 15% uuritud õpilastest).

Une suhtes jõuti järeldusele, et laste une kestus vabadel päevadel on küllaldane — 10,5—11 tundi, mis teatud määral aitab leevendada nädala jooksul tekkinud unedefitsiidi tagajärgi (kevadväsimuse tekkimist). Mõnevõrra paremateks osutusid ka laste õues viibimise näitajad viiepäevase koolinädala korral ja seda eriti vabadel laupäevadel.

Õues viibimise kestus %-des (õpilaste arvust)

Nädalapäev	42. keskkool 6-päevane koolinädal			21. keskkool 5-päevane koolinädal			Keskmine tundides	
	0,5 tundi	1—2 tundi	3 ja enam tundi	0,5 tundi	1—2 tundi	3 ja enam tundi	6-päe- vane koo- linädal	5-päe- vane koo- linädal
E	72	28	—	39	57	4	0,75	1,0
T	50	50	—	46	52	2	0,75	1,0
K	50	45	5	46	52	2	0,75	1,0
N	56	44	—	67	33	—	0,75	0,75
R	61	39	—	67	33	—	0,75	0,75
L	42	56	2	25	47	28	1,0	2,25
P	2	56	42	14	34	52	2,75	2,75

Kartus, et 5-päevase koolinädala korral vajavad õpilased õppetundideks valmistumisel enam aega (kuna õppetunnid on 40-minutilised), osutus asjatuks. Vastupidi: mõnevõrra osutusid need näitajad isegi soodsamateks mitte ainult keskmiste näitajate, vaid ka selle poolest, et laupäeval ja pühapäeval polnud koduse õppetööga koormatud enam kui 50% õpilastest ja esmaspäeval ning reedel vastavalt 11 ja 16% õpilastest. Kuuepäevase koolinädala korral olid need näitajad tunduvalt halvemad: laupäeval 17%, pühapäeval 44%, esmaspäeval 5% ja reedel 0%.

Õppetundideks ettevalmistamine %-des (õpilaste arvust)

Nädalapäev	42. keskkool 6-päevane koolinädal			21. keskkool 5-päevane koolinädal			Keskmine tundides	
	Ei õpi	1—2 tundi	3—4 tundi	Ei õpi	1—2 tundi	3—4 tundi	6-päevane koolinädal	5-päevane koolinädal
E	5	95	—	11	78	11	1,25	1,25
T	—	95	5	—	93	7	1,25	1,25
K	—	83	17	—	95	5	2,0	1,25
N	—	78	22	—	89	11	1,75	1,50
R	—	89	11	16	73	11	1,75	1,50
L	17	83	—	54	41	5	1,25	1,50
P	44	53	3	56	40	4	1,25	1,25

Õpilaste päevarežiimi uurimisel selgus, et suhteliselt vähe tegeldakse organiseeritud kehalise tegevusega. Kui hommikvõimlemist teeb $\frac{1}{2}$ — $\frac{2}{3}$ õpilastest, siis süstemaatilise kehalise treeninguga tegelevad ainult üksikud õpilased.

Tunduvamad erinevused esinesid õpilaste töövõimes. Koolitööle kaasneva väsimuse süvenemine oli koolinädala lõpul 5-päevase õppenädala korral vähem väljendunud. Nii esines koolinädala lõpul vaimse töövõime langus (hinnatud korrektuurtestide alusel) 5-päeval koolitööl $\frac{1}{6}$ — $\frac{1}{5}$ õpilastel, 6-päeval õppetööl aga $\frac{1}{4}$ — $\frac{1}{3}$ õpilastel.

Õpilaste töövõime dünaamika koolipäeva jooksul
(%-des õppeaasta lõpul)

Muutuse iseloom	Korrektuurtestide täitmine			
	Nädala algul		Nädala lõpul	
	5-päevane koolinädal	6-päevane koolinädal	5-päevane koolinädal	6-päevane koolinädal
Paranemine	62	64	39	34
Muutuseta	36	29	42	28
Halvenemine	2	7	19	38

Erinevus oli veelgi ilmsem nägemisorgani töövõimes (akkomodatsiooni uurimise alusel). Viiepäevase õppenädala korral tekkis nädala esimestel päevadel koolipäeva jooksul silmade väsimus $\frac{1}{4}$, koolinädala lõpul $\frac{1}{3}$ õpilastel, kuna 6-päevase õppenädala korral aga juba koolinädala alguspäevadel $\frac{1}{2}$ õpilastel ja koolinädala lõpul väsisid silmad koolitöö tagajärjel juba $\frac{2}{3}$ õpilastel.

Silmade väsimine (‰)

Muutuse iseloom	Nädala algul		Nädala lõpul	
	5-päevane koolinädal	6-päevane koolinädal	5-päevane koolinädal	6-päevane koolinädal
Paranemine	53	39	42	18
Muutuseta	20	11	27	16
Halvenemine	27	50	31	66

Meditsiinialaste uurimiste kohta teeb meditsiinkandidaat M. Teoste järgmise kokkuvõtte: «Üldiselt suuri erinevusi kahe eri režiimi tingimustes õppivate õpilaste arengus eksperimendi pooleaastase perioodi jooksul välja ei kujunenud, mis võib olla tingitud kas liiga lühikesest katseperioodist või ka režiimi erinevuste ebaolulisest vahest. Erinevusi ei olnud järgmistes näitajates: 1) kasv, 2) kaal, 3) kopsude eluline maht, 4) kere lihasjõud, 5) vere punaliblede sisaldus, 6) kehahoiaaku häired.

Mõningaid erinevusi ilmnes $\frac{1}{2}$ aasta jooksul järgmistes näitajates: 1) südame ja vereringe töövõime langus väiksem 21. keskkoolis, 2) vaimse töövõime langus koolinädala jooksul väiksem 21. keskkoolis ja 3) silmade väsimus koolinädala jooksul väiksem 21. keskkoolis.

Seega ilmneb töövõime langus koolinädala jooksul sagedamini 6-päevasel töö-nädalal võrreldes 5-päevasega. Samuti on 5-päevase töö-nädala režiimiga õpilaste keheline treenitus ja töövõime mõnevõrra kõrgemad kui 6-päevase töö-nädala režiimiga õpilastel. Nähtavasti on see seletatav paremini organiseeritud kahel puhkepäeval järjest ja summaarselt suurema üldise kehalise aktiivsusega. Seda näitas värskes õhus viibimise kestuse uurimine, mis summaarselt nädala kohta oli oluliselt suurem 5-päevase töö-nädala režiimil.

Kokku võttes: kuna õppeprogrammi on võimalik jaotada viiele päevale nädalas, tuleb ka arstlikust seisukohast anda soovitus algklassid üle viia kahe puhkepäevaga õppenädalale, sest laste füüsiline areng selle all ei kannatanud ja õpilastel täheldati isegi väiksemat väsimust, ning kahe puhkepäeva jooksul õpilaste silmade väsimus, mis kujuneb välja koolinädala lõpuks, praktiliselt möödus.

3. 1966/67. õppeaasta jaanuari- ja märtsikuus võrreldi 15 algklassi õpilaste jooksvaid hindeid 1965/66. õppeaasta sama ajavahemiku jooksvate hinnetega. Võrdlus toimus nii sama (näiteks 1966/67. õ.-a. 4-a kl. võrreldi 1965/66. õ.-a. 3-a klassiga) kui ka vastava klassi (näiteks 1966/67. õ.-a. 4-a kl. võrreldi 1965/66. õ.-a. 4-a klassi) jooksvate hinnetega. Tulemused kujunesid järgmisteks: a) jooksvate puudulike hinnete arv oli 1966/67. õ.-a. eelmise õppeaastaga võrreldes vähenenud üheksas klassis (kolmes 1., kolmes 4., kahes 2. ja ühes 3. klassis); b) hindeid «4» ja «5» oli 1966/67. õ.-a. eelmise õppeaastaga võrreldes rohkem kuues klassis (kolmes 4., kahes 3. ja ühes 2. klassis).

Üldine jooksvate puudulike hinnete arv oli vähenenud 60‰, hinnete «4» ja «5» arv aga suurenenud 40‰.

Samuti suudeti kogu õppeaasta lõpetada üsna heade tulemustega: 561-st algklasside õpilasest suutis kevadel klassikursuse lõpetada 95,2‰. Neist õppis «hea-dele» ja «väga headele» 44,7‰. Pärast suvetööde sooritamist tõusis aga õppe-edukus 98,9‰-le.

4. **Õpetajate tähelepanekud.** Õpilaste töövõime on suurem ja tähelepanu erk- sam 5-päevase õppenädala korral. Esmaspäeviti tulid lapsed kooli puhanuna. Ree- deti polnud aga märgata nii suurt väsimust, nagu seda võis täheldada 6-päevase õppenädala korral.

5. **Lastevanemate arvamused ja seisukohad.** Enne eksperimendile üleminekut läksid lastevanemate arvamused selle kasulikkuse kohta lahku. Oli klasse, kus ainult 50% vanematest eksperimenti pooldas. Õppeaasta lõpul, kui eksperiment oli pool aastat kestnud, palusime uuesti lastevanematelt arvamusi koos oma seis- kohtade põhjendamisega. Vastused laekusid 396-lt lapsevanemalt.

A. 5-päevase õppenädala poolt oli 364 lapsevanemat (91,9%). Põhjendati: a) en- dal ka laupäev vaba (81 vanemat); b) kaks vaba päeva võimaldavad lapsega enam tegelda (154); c) on poolt, kuid paluvad õppeaastat mitte pikendada (14); d) liht- salt nõus ilma erilise põhjendusega (115).

B. Erapooletuid lastevanemaid oli 15 (3,7%). Põhimõtteliselt pole vastu, nõus- tavad sellega, mida kool teeb.

C. Vastu oli 17 lapsevanemat (4,3%): a) ei pea õigeks, põhjendus puudus (3); b) ise laupäeval tööl (4); c) ei soovi õppeaasta pikenemist (2); d) õed-vennad on 6 päeva koolis (1); e) lapsel pole laupäeval kodus midagi teha (1); g) eitav seis- koht ilma põhjendusega (6).

Märkus. Ca 10% lastevanematest avaldas arvamust, et kool ei tohiks mingil juhul laupäevadel ja pühapäevadel lapsi omapoolsete üritustega koormata. Seda seisukohta tuleb ka pedagoogiliselt toetada.

(Järgneb.)

Kolmekohalise arvu jagamine kahe- kohalisega (XXII/5, XXIII/1, 2, 3; õpi- kust lk. 150 kuni 152; töövihikust lk. 28 kuni 30).

Esmalt tuletatakse meelde kahekoha- liste arvude jagamist kahekohalisega: 60 : 12; 72 : 18; 57 : 19; 85 : 17 jne.

Seejärel vaadeldakse nulliga lõppe- vate kolmekohaliste arvude jagamist täiskümnetega. Näiteks: $540 : 60 = x$. Õpitud teadmisi rakendades arvuta- takse siin nii: $540 : 60 = 54 : 6 = 9$. Üles- anne lahendatakse peast.

Edasj käsitletakse ülesandeid, nagu näiteks $116 : 29 = x$. Esmalt tehakse kindlaks, kas jagatis on ühekohaline arv. Küsimuse otsustamiseks korruta- takse jagaja 10-ga ja vaadatakse, kas saame jagatavast väiksema arvu. Kui saame, siis jagatis on väiksem kui 10. Niisiis proovitakse: $10 \cdot 29 = 290$; $116 < 290$, järelikult on jagatis väiksem kui 10, seega ühekohaline arv.

Ühekohaline jagatis leitakse korruta- mise abil proovides: $1 \cdot 29 = 29$; $2 \cdot 29 = 58$;

Kuidas õpetada matemaatikat 3. klassis III õppeveerandil*

A. LINTS

$3 \cdot 29 = 87$; $4 \cdot 29 = 116$. Seega $116 : 29 = 4$; $x = 4$.

Kui proovides selgub, et kolmekoha- lise ja kahekohalise arvu jagatis on suurem kui 10, seega kahekohaline arv, siis arvutame jagatise leidmiseks es- malt jagatise kümnelised. Olgu vaja leida $434 : 31 = x$.

Hindame jagatist: $10 \cdot 31 = 310$, $310 < 434$, seega $x > 10$. $20 \cdot 31 = 620$, $620 > 434$, seega $x < 20$.

*Lõpp. Algus «Nõukogude Koolis» 1970, nr. 1.

Nüüd teame, et $10 < x < 20$, seega jagatis on kahekohaline arv ja jagatise on 1 kümneline. Selle 1 kirjutame jagatise esimeseks numbriks ja paneme viimase kõrvale punkti märgiks, et ühelised on veel vaja leida. Järelikult arvutatakse niiviisi:

$$434 : 31 = 1$$

—310 Jagatise üheliste leidmiseks lahutame jagatavast $10 \cdot 31 = 310$ ja jagame saadud vahe 124 jagajaga 31. Selle jagatise leiame korrumtamise abil proovides:

$$434 : 31 = 14$$

—310
124
—124
0
 $x = 14$

1 · 31 = 31; 2 · 31 = 62; 3 · 31 = 93; 4 · 31 = 124. Siit näeme, et jagatise on 4 ühelist. Kirjutame punkti asemele 4. Seega jagatis on 14.

Kontrollime korrumtamise teel:

$$\begin{array}{r} 14 \cdot 31 \\ \quad 124 \\ \quad 31 \\ \hline 434 \end{array} \quad 434 = 434 \quad \text{Õige!}$$

Võime jagatisele kaks joont alla tõmmata.

Edaspidi jätame mittevajaliku nulli kirjutamata. Näiteks $x = 729 : 27$.

Hindamine: $10 \cdot 27 = 270$, seega $x > 10$

$$20 \cdot 27 = 540, \text{ seega } x > 20$$

$$30 \cdot 27 = 810, \text{ seega } x < 30$$

Hindamine näitab, et jagatis on arvude 20 ja 30 vahelt: $20 < x < 30$. Seega on jagatise 2 kümnelist.

Kirjutame 2 jagatise esimeseks numbriks ja selle kõrvale paneme punkti. Nüüd arvutame, mitu kümnelist on juba jagatud:

$$729 : 27 = 27$$

—54
189
—189
0

2 · 27 = 54. Lahutame 72 kümnelisest jagatud 54 kümnelist, saame 18 kümnelist ehk 180 ühelist, millele lisame jagatava 9 ühelist. Saame 189 ühelist. Nüüd on vaja 189 jagada 27-ga. Jagatise leiame korru-

Kontrollime: tamise abil proovides:

$$\begin{array}{r} 27 \cdot 27 \\ \quad 189 \\ \quad 54 \\ \hline 729 \end{array} \quad \text{Õige!}$$

$x = 27$. jagatise on 7 ühelist, mille kirjutame 2 kõrvale punkti asemele.

Järgneb ülesannete lahendamine õpitu kinnistamiseks ja arvutusvilumuste omandamiseks (XXIII/4).

Sekund (XXIII/5; õpikust lk. 154; töövihikust lk. 33/28 kuni 34/32).

Meenutatakse varem õpitud ajaühikuid *aasta, kuu, ööpäev, tund, minut*. Nüüd lisandub neile uus ajaühik — sekund. Sekundiga mõõdame lühiajalisi, kiiresti mööduvaid ajavahemikke. Võrdluseks: 1 sekundiga võib käia 1—2 sammu, läbida 1 m; jne.

Järgneb vastavate ülesannete lahendamine õpikust ja töövihikust.

Kontrolltöö nr. 6 (XXIV/1)

(1) Kirjuta viis arvu, mis loendamisel järgnevad arvule 897. (1 punkt)

(2) Kirjuta numbritega: seitsesada kuus _____, kuussada seitse _____ . (1 punkt)

(3) Arvuta kirjalikult

$$\begin{array}{r} 678 + 185 \\ 953 + 785 \end{array} \quad \begin{array}{r} 547 + 83 \\ 801 - 527 \end{array}$$

(à 1 punkt)

(4) Arvuta kirjalikult:

$$\begin{array}{r} 4 \cdot 248 \\ 964 : 4 \end{array} \quad \begin{array}{r} 19 \cdot 38 \\ 864 : 82 \end{array}$$

(à 1 punkt)

(5) Leia arvude 288, 459, 78 ja 153 summa. (2 punkti)

$$(6) 483 + 957 : 7$$

$$3 \cdot 258 - 478$$

(à 2 punkti)

(7) Missuguse muutuja väärtuse korral on võrratus õige?

$$40 \cdot a < 200 \quad a = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$350 > s \cdot 70 \quad a = \underline{\hspace{2cm}}$$

(à 2 punkti)

(8) Autobussis on 37 sõitjat. Kui peatuses mõned neist väljusid, jäi bussi 29 sõitjat. Mitu sõitjat väljus peatuses? (3 punkti)

(9) Autojuht sõitis 3 päevaga 982 km. On teada, et esimesel päeval sõitis ta 376 km ja teisel päeval 321 km. Mitu

kilomeetrit sõitis autojuht kolmandal päeval? (5 punkti)

(10) Maja on 12 m pikk ja 9 m lai. Leia selle maja übermõõt.

(2 punkti)

Selle töö eest on võimalik saada kuni 30 punkti. Hindamine toimub eelmiste töödega samadel alustel.

Järgmine tund (XXIV/2) kulub kontrolltööde vigadest sõltuvaks täiendavaks tööks.

ARVUD KÜMNE TUHANDENI

Tutvumine tuhandeliste ja nendega arvutamine (XXIV/3, 4; õpikust lk. 155 kuni 157; töövihikust lk. 34 kuni 36).

Tutvumisel arvudega kümne tuhande piires kasutatakse sama teed, mida kasutati arvude tundmaõppimisel tuhande piires. Esmalt tutvutakse arvudega 2000, 3000, ..., 10 000, õpitakse neid arve lugema ja kirjutama. Seejärel käsitletakse tuhandete liitmist, lahutamist, korrutamist ja jagamist. Kuidas seda teha, nähtub õpikust.

Neljakohalised arvud (XXIV/5, XXV/1, 2; õpikust lk. 158 kuni 161; töövihikust lk. 36/11 kuni 38/18). Tutvutakse neljakohalise arvuga, selle järkudega. Õpitakse neljakohalisi arve lugema ja kirjutama, esitama neid järgühikute kordsete summana.

Neljakohaliste arvude järjestamine (XXV/3, 4, 5; õpikust lk. 162 kuni 164; töövihikust lk. 38/19 kuni 40/26).

Liitmine ja lahutamine peast (XXVI/1 kuni 4; õpikust lk. 164 kuni 167; töövihikust lk. 40/1 kuni 45/25). On kasulik veel kord läbi vaadata, mida eespool on öeldud liitmise ja lahutamise kohta 1000 piires ning seal öeldu üle kanda ka arvudele kümne tuhandeni.

Arvutamisel on oluline juhtida õpilaste tähelepanu sellele, et siin saavad

nad varem omandatud teadmisi rakendada. Näiteks:

5+4	9-4	5+6	11-6
25+4	29-4	25+6	31-6
325+4	329-4	325+6	331-6
4325+4	4329-4	4325+6	4331-6

Võime alustada ka tulba viimasest ülesandest, mitte kohe selle lahendamist nõudes, vaid tehes ülesandeks leida mõni tuntud ülesanne, mille najal oleks võimalik antud ülesannet lahendada. Õpilased peavad lõpuks ise taipama, et niisuguste ülesannete lahendamisel on otstarbekohane rakendada juba tuntud ülesannete lahendamise oskust.

Ühekohaliste arvude liitmisel ja lahutamisel neljakohalisega kasutatakse järgmisi ülesannete liike:

7435+4	7439-4
7996+4	8000-4
7996+7	8003-7

Nende lahendamisel tuginetakse järgmistele, juba tuntud ülesannetele:

435+4	439-4
996+4	1000-4
96+7	103-7

Kõige raskemad neist on ülesanded üleminekuga ühest tuhandest teise: 4996+9 ja 3004-7. Arvutamiskäiku näitame esialgu üksikasjalikumalt:

$$\begin{aligned} 4996+9 &= 4996+4+5 & 3004-7 &= 3004-4-3 \\ &= 5000+5 & &= 3000-3 \\ &= 5005 & &= 2997 \end{aligned}$$

Mõned niisugused ülesanded põimitakse iga tunni töösse.

Edasi liidetakse ja lahutatakse kahekohalisi nulliga lõppevaid arve. Näiteks: 6345+30 ja 6375-30. Neile järgnevad raskuse poolest ülesanded: 2670+30, 7000-40 ja 3970+60, 6040-50, mida lahendatakse kahe sammu abil.

Õpikus ja töövihikus toodud ülesannetele lisaks koostatakse neid vajaduse korral ise.

Õppeveerandi viimased tunnid kasutatakse kordamiseks ja ülesannete lahendamiseks.

Ekspereiment õppetöö individualiseerimiseks

4. klassi vene keele tundides*

S. VILLO,

TRÜ mittestatsionaarne aspirant

ÕPPETÖÖ INDIVIDUALISEERIMISEST VENE KEELE ÕPETAMISEL 4. KLASIS

Seadsime endale ülesandeks kasutada individualiseeritud töövõtteid vene keeles grammatikaelementide õpetamisel ning selle kaudu ka kõneoskuse arendamisel. Individualiseerisime vene keele õpetamist põhiliselt iseseisva töö kaudu, kasutades sealjuures kaht teed:

- 1) individualiseeritud õppeülesannete andmine üksikutele õpilastele, lähtudes nende teadmiste, oskuste ja vilumuste tasemest ning individuaalsest eripärasest;
- 2) erinevates raskusastmetes iseseisva töö andmine õpilasarühmadele (2 või 3 erineva raskusega varianti samale teemale).

Individualiseeritud töövõtteid kasutasime kõigis tunni osades: uue aine esitamisel, küsitlemisel, aine kinnistamisel, kordamisel ja kodusteks ülesanneteks.

Käesolevas artiklis peatume edaspidi vaid erineva raskusega iseseisva töö andmisel õpilastele 4. klassis vene keele õpetamisel. Harjutused on sobivad kasutamiseks II poolaastal.

Nagu eespool öeldud, jaotas õpetaja õpilased vaatlusandmete ja diagnoosivate ainete tulemuste põhjal rühmadesse, põhiliselt 3, mõnikord 2 rühma. Rühmade A, B, C tase oli vastavalt A — nõrgad, B — keskmised, C — tugevad õpilased. (Iseseisvate tööde variandid antud vastavalt tähtedega A, B, C.) Erinevate ülesannete puhul ühendati rühmad kas AB ja C või BC ja A või jaotati B-rühma õpilased A-sse ja C-sse. Õpetaja võis õpilasi üle viia ühest rühmast teise. Seega olid rühmad liikuvad ja võimaldasid ning soodustasid püüdu paremasse rühma saada. Õpilased teadsid, kuhu rühma nad kuulusid, isegi istusid vene keele tundideks vastavalt ridade kaupa. Katse kestel ei täheldatud ühtki solvumisjuhtu sellise liigitamise pärast. Õpilaste istumine tunnis A-, B- ja C- ridade kaupa annab õpetajale võimalusi paremaks töö organiseerimiseks, eriti neil juhtudel, kui õpetaja ühe rühmaga töötab suuliselt, samal ajal kui teistele on antud kirjalik iseseisev töö.

Loomulikult toimub rööbiti individualiseeritud töövõtete kasutamisega klassis ka kollektiivne, frontaalne töö ehk, nagu tavatsetakse öelda, individualiseeritud õppetöö ei välista kollektiivset tööd.

Erineva raskusega iseseisvaid töid 4. klassile grammatiliste teemade kinnistamiseks ja kordamiseks II poolaastal

1. Нет чего?

A.

Дополни:

стул	В комнате нет . . .	нож	У Тармо нет
диван	В классе нет	работа	У Лейды нет
булка	На тарелке нет	собака	У отца нет
капуста	В корзине нет	билет	У меня нет

* Lõpp. Algus «Nõukogude Koolis» 1970, nr. 1.

Б.

Продолжай по образцу.

У учителя есть учебник.	У учителя нет учебника.
В городе театр.	.....
На дворе девочка.	.....
У нас в среду урок русского языка.	.....
В библиотеке есть газета и журнал.	.....
У бабушки в деревне кошка.	.....
На столе стоит стакан.	.....
На этой улице магазин.	.....

В.

Составь предложение по образцу:

Мама, сумка.	У мамы нет сумки.
Борис, нож.	.....
Аста, бумага.	.....
Доярка, халат.	.....
Калев, билет.	.....
Друг, бабушка.	.....
Бригадир, трактор.	.....
Папа, газета.	.....

2. Какой, какая, какое или какие?

А.Поставь вопросы: какой, какая, какое или какие?
Образец:

На дворе сильный мороз. Какой мороз на дворе?	
У Паула красная шапка.	У ней черные глаза.
У него теплый шарф.	На голове у ней старое ведро.
Маленький Паул стоит на дворе.	Веселые ребята смотрят на бабу.
Там стоит снежная баба.	Недалеко большая гора.
У бабы красный нос.	Около горы высокое дерево.

Б.

Ответь на вопросы.

Какая сегодня погода?	Какое ведро у бабы на голове?
Какие ребята играли на дворе?	Какие глаза у бабы?
Какие лыжи у Калева?	Какая шапка у Виктора?
Какие санки у Кристы?	Какой у него шарф?
Какой нос у снежной бабы?	Какой мальчик Виктор?

В.

Придумай подходящее слово:

Была погода. ребята играли на дворе. У Калева
. лыжи, а у Кристы санки. Там стоит баба.
У бабы нос и глаза. Виктор стоит около бабы. У
него шапка и шарф.

3. Кого?

А. и Б.

Напиши правильное окончание:

Отец любит сын	Мальчик кормит собак
Мать ищет брат	Девочка видит ежик
Сестра ждёт подруг	Петя несёт лис
Брат учит кошк	Вера держит петух

Составь предложения:

Рауль	{	встречает	_____	отцу . . .
		любит	_____	сестре . . .
			_____	бабушке . . .
			_____	матери . . .
			_____	другу . . .
			_____	товарищу . . .

В.

Ответь на вопросы:

Кого держит отец?	Сын и дочка
Кого любит сестра?	брат и мама
Кого кормит брат?	кролик и курица
Кого одевает мама?	мальчик и девочка
Кого учит учитель?	ученик и ученица
Кого видит бригадир?	тракторист и колхозница
Кого встречает Антс?	друг и подруга
Кого зовёт бабушка?	Рейн и Линда.

4. Множественное число

А.

А.	Дополни.
Пенал	лежат на парте
ваза	стоят на окне
книга	лежат на полке
класс	на втором этаже
кабинет	на первом этаже
девочка	играют на площадке
ученик	учатся на уроке
колхозница	работают на ферме.

Б.

Напиши текст во множественном числе

Ученик сидит в классе	Журнал лежит на столе
Школьница пишет на доске	Газета лежит на парте
Учительница спрашивает	Кошка сидит на диване
Мальчик играет в шашки	Доярка кормит телят

В.

Составь предложение по образцу:

Карандаш — карандаши	Карандаши лежат в пенале
Книга — . . . . .	. . . . .
Пенал — . . . . .	. . . . .
Помидор — . . . . .	. . . . .
Яблоко — . . . . .	. . . . .
Ученица — . . . . .	. . . . .
Собака — . . . . .	. . . . .
Кролик — . . . . .	. . . . .

5. ПРОШЕДШЕЕ ВРЕМЯ

А.

Лежал, лежала, лежало или лежали

книга	тетради
перо	резинка
ручка	газета
журнал	карандаш
дневник	бумага

В.

Выбери подходящее слово в прошедшем времени: стоять, работать, учиться

ваза	Маша
шкаф	бабушка
врач	ученик
дети	колхозница
Виктор	ведро

Б.

Дополни словами в прошедшем времени:

. хорошая погода. Дети на дворе. Они и
 Витя на двор. Маре тоже на двор. Они
 домик. Наташа цветы. Рейн маме. Он
 дрова.

6. Прошедшее время.

А.

Сайма написала упражнение.	Ученик ответил на вопросы.
Рейн	Ученица
Они	Ученики
Мама работал в саду	Мальчик отдал Белку.
Сын	Сереза
Вы	Робата

Б.

Придумай подходящий глагол в прошедшем времени

Бабушка в деревне. Маргус тоже в деревне. Они
 в деревне вместе. Маргус в школе, сестра Маргуса
 тоже в школе. Они хорошо. Бабушка на
 ферме. Дедушка тоже на ферме. Каждый день они
 на ферме.

В.

Закончи предложения в прошедшем времени.

Зимой Вера	В семь часов наша семья
Когда отец пришёл, мы	На уроке школьники
Машина остановилась и	В поле колхозники
После уроков дети	Сегодня утром мама

Et õppetöö individualiseerimine häid tulemusi annab, selles ei kahtle tavaliselt keegi ja seda on tõestanud mitmed TRÜ pedagoogikakateedri uurimisgrupi liikmed. Ometi kasutatakse seda õppeviisi harva ja süsteemilt. Miks? Põhjus on nendes raskustes, mida õppetöö individualiseerimine õpetajale tunniks ettevalmistumisel kaasa toob: 1) on vaja koostada hulk harjutusi ja ülesandeid, lähtudes õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste tasemest ning muudest individuaalsetest iseärasustest; 2) on vaja neid harjutusi ja ülesandeid paljundada, nii et igale õpilasele oleks võimalik iseseisva töö ülesanne kätte anda. Väljapääsuks oleksid töövihikud või harjutusteapid, mille koostamisel oleks arvestatud õpilaste erinevat teadmiste taset. Senini on olemas nendest vaid katsekemplare.

Eelpool toodud iseseisvaks tööks ettenähtud erineva raskusega harjutused olid paljundatud meie rotaatoril ja sellisel hulgal, et võis lüngad täita samal lehel. Kui seda pole võimalik teha koolis, kui leiata vajaliku olevat neid harjutusi kasutada, soovitame leida võimaluse vähemalt ühele klassile hankida vajalik arv harjutusi, mida võiks siis palju kordi erinevates klassides kasutada nii frontaalseks kui ka iseseisvaks tööks tingimusel, et õpilased kirjutavad ülesande oma vihikusse. Ajakulu on sel juhul küll suurem, kuid meile jääb võimalus anda õpilasele just tema teadmiste taseme tõstmiseks vajalik töö, mis antud momendil talle jõukohane on.

Подготовительная работа по изучению глагола начинается уже с первого года обучения русскому языку. Во II и III классах учащиеся усваивают в словосочетаниях и типовых предложениях 1-ое и 3-е лицо ед. и мн. ч. целого ряда глаголов, как-то:

я несу	он, она, несет
беру	берет
шью	шьет
сизу	сидит
рисую	рисует

В IV классе знания учащихся по глаголу расширяются: 1) в словосочетаниях и типовых предложениях усваиваются формы I, II и III лица ед. и мн. ч. настоящего времени; 2) формы прошедшего времени мужского и женского рода и мн. ч.: рисовал, росла, звали; 3) употребляется и неопределенная форма некоторых глаголов с признаком -ть: смотреть, лежать, жить, класть, бояться, учиться и др.

Как видим, в начальной школе у учащихся накапливается довольно большой запас глаголов, который следует умело использовать и активизировать в V классе.

ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО В IV КЛАССЕ МАТЕРИАЛА ПО ГЛАГОЛУ

Работа над повторением времен глагола начинается в V кл. уже с первых уроков. Для этой цели очень хорошо использовать тексты для чтения. Приведу пример возможных вариантов работы с глаголами текста «Пионерский лагерь».

1) Можно составить вопросы, в ответах на которые глаголы будут использоваться в форме прошедшего времени:

1. Кто **был** из вас летом в лагере?
2. Где **находился** твой лагерь?
3. Кто **был** с тобой вместе в лагере?
4. Что ты **делал** в лагере?
5. Кто **играл** утром на горне?
6. Что **делали** пионеры утром?

Изучение глагола в V классе

А. АНДРЮЩЕНКО,
учительница Таллинской
21 средней школы

7. Что они **делали** у костра?
8. Кто **ходил** с вами в поход?
9. Кому вы **помогали**?
10. Во что вы **играли** в лагере?

На некоторые вопросы отвечают девочки, на некоторые — мальчики (тренировка в согласовании).

2) Чтение 1 и 3 абзацев данного текста с заменой числа (вместо **МЫ** ученики читают **Я**). До чтения на доске даётся краткое объяснение:

ОН	ОНА	ОНИ
стоял	стояла	стояли
учился	училась	учились

3) На следующем уроке те же глаголы можно включить в самостоятельное письменное задание, в котором учащиеся должны заменить мн. ч. единственным (вместо **МЫ** употребить **Я** и согласовать глагол с местоимением).

Мы жили в лагере. **Мы делали** зарядку. **Мы умывались** у реки. В реке **мы плавали** и купались. Часто **мы ходили** в поход.

Выполнение задания проверяется следующим образом: читает мальчик, а потом девочка.

4) Глаголы § 2 можно использовать и для замены одного времени глагола другим.

Учитель читает и записывает на доске предложения с глаголами **прошедшего времени**, а учащиеся заменяют его настоящими.

Например: Летом я жил в лагере. Рано утром я делал зарядку. Потом я умывался у реки, купался и плавал. Я часто ходил в поход.

НЕОПРЕДЕЛЕННАЯ ФОРМА

В V классе начинается изучение неопределённой формы глагола. Объяснение этой темы проводилось мною следующим образом. На доске оставляется место для темы. Затем записываются крупно вопрос: ЧТО ДЕЛАТЬ? и немного ниже — слово НУЖНО. Ученики должны ответить на вопрос «Что нужно делать на уроке?». Работа проходит в виде соревнования между рядами. Некоторые примеры записываются на доске. Получается следующая запись:

слушать учителя
хорошо читать
НУЖНО без ошибок писать
поднимать руку
правильно отвечать и т. д.

Ученики находят глаголы на вопрос «что делать?» и переводят их на эстонский язык. Затем ученики должны ответить на вопросы: Как называется такая форма глагола по-эстонски? Что общего у этих слов? (-ть). Ответив на вопросы, ученики подчёркивают на доске неопределённую форму глагола, выделяют цветными мелками -ть. И только после этого даётся и записывается на доске название этой формы глагола на русском языке. Ученики записывают примеры в тетрадях. Затем говорят, на какой вопрос отвечает неопределённая форма глагола.

Закрепление неопределённой формы глагола проводится следующим образом: ребята говорят, чего нельзя делать на уроке, на улице, в трамвае и что нужно делать утром дома и т. д.

На следующем уроке для закрепления используются карточки со словами:

НАЧАЛ СТАЛ НЕЛЬЗЯ МОЖНО
НУЖНО НАДО

Ребята добавляют к ним подходя-

щие глаголы в неопределённой форме и объясняют, что пишется после т.

Для тренировки можно использовать и раздаточный материал в виде карточек с глаголами в настоящем времени, например — чита-ю. Подбираются знакомые глаголы, у которых основы настоящего времени и неопределённой формы совпадают.

Если глаголы даются в форме прошедшего времени, то они могут быть разных классов, например:

ЧИТАЛ	ШИЛ	
РИСОВАЛ	ВАРИЛ	
РАССКАЗАЛ	БРАЛ	
ПИСАЛ	ВСТАВАЛ	
ЧИСТИЛ	ЖИЛ	и др.

Учащиеся быстро образуют неопределённую форму от данных глаголов и связывают их с вспомогательными словами, данными на доске: СТАЛ, НЕЛЬЗЯ, МОЖНО, НУЖНО, НАДО. Кроме того, учащиеся говорят, как называется эта форма глагола, на какой вопрос она отвечает и что пишется после т. Работа по карточкам проходит устно.

ПРОШЕДШЕЕ ВРЕМЯ

Работу над прошедшим временем глагола можно начать так: тема «Прошедшее время» записывается на доске, переводится на эстонский язык и произносится хором.

Затем используются аппликации, которые прикрепляются к написанному на доске глаголу «висеть». Учащиеся образуют форму прошедшего времени от глагола «висеть» и прикрепляют к доске признак прошедшего времени и родовые окончания. Доска выглядит примерно так:

	ВИСЕТЬ
Шарф висел в шкафу	Л —
Шапка висела в шкафу	Л А
Платье висело в шкафу	Л О
Штаны висели в шкафу	Л И

Следует тренировка в употреблении формы прошедшего времени.

Приведу некоторые примеры упражнений и заданий, использованные дополнительно к заданиям учебника:

1) На доске или на карточках приготовлены слова: БЫЛ, БЫЛА, БЫЛО, БЫЛИ, которые должны быть написаны крупными буквами, чтобы видно было всему классу.

Учащимся дается ситуация: «Ребята, допустим, что вы вчера были в пионерской комнате. Там стол. Что было на столе? Например: НА СТОЛЕ БЫЛО ПИСЬМО. Ученики подходят к столу, выбирают карточку с глаголом, показывают ее классу и составляют предложение. Своему ряду ставят на доске + или — в зависимости от правильности составленного предложения.

2) На доске написаны глаголы в неопределенной форме, например:

шить	писать
рисовать	искать
лежать	варить
стоять	

У каждого глагола стоят черточки, которые указывают, сколько предложений надо придумать. Задание выполняется устно или письменно.

3) На карточках даны существительные: стройка, завод, фабрика, ферма, сад и др., которые изучались в начальной школе и употреблялись учащимися при вопросе «где?». Эти слова ученики должны употребить в своем ответе. Учитель начинает рассказ: «Вчера был четверг, рабочий день. Скажите, где кто работал и что там делал.»

Ученики отвечают: «Каменщики работали на стройке. Они строили дом.» и т. д.

4) Составление связного рассказа по картине или картинке на тему «Обстановка комнаты».

Учащиеся вводятся в ситуацию «Ты вчера был (была) у товарища. Расскажи о его комнате.» Употребить данные на доске глаголы в форме прошедшего времени:

висеть	сидеть	
стоять	быть	и др.
лежать		

5) Составление связного рассказа в настоящем времени на близкую учащимся тему, например: «Работа в саду». Рассказ записывается на доске и в тетрадях примерно в таком виде:

Работа в саду.

Это школьный сад. Ребята работают в саду. Рейн копает, а Мати сажает цветы. Им помогает Сирье. Антс тоже в саду. Он носит воду и поливает кусты. Анне и Рийна делают грядки. Они сажают капусту, а там Малле. Она сажает цветы. Ребята дружно работают в саду.

Дома учащиеся должны написать рассказ в прошедшем времени. Особенно необходимо обратить внимание на то, что прошедшее время обычно образуется от неопределенной формы. В тренировочные упражнения желательно включать побольше глаголов с разными основами (мыть, рисовать, шить, петь, вставать, взять, брать, чистить, сидеть и др.), чтобы учащиеся прочно усвоили их и не допускали ошибок, вроде: взял, берил, рисул.

Отдельно надо остановиться на глаголах с частицей -ся. Объяснение надо начать с образования прошедшего времени от неопределенной формы. При этом необходимо обратить внимание на то, что после -ть есть еще и -ся.

УЧИТЬСЯ что делать?

Затем можно попросить учеников подобрать еще ряд глаголов с частицей -ся: купаться, умываться, одеваться, заниматься. С помощью учеников на доске делается следующая запись:

УЧИТЬСЯ

ед. число
я, ты, он (мальчик) учился
я, ты, она (девочка) училась
мн. число

мы
вы учились
они

Ученики по аналогии образуют формы прошедшего времени от других глаголов на -ся, но употребляют их обязательно в словосочетании или в предложении. (Я занимался (занималась) спортом. Он купался в море. Они купались в реке.)

Для оживления работы можно использовать картинки с изображением различных действий, например: просыпаться, обуваться, умываться, одеваться и т. д.

В учебнике на стр. 126 (V кл) даны очень трудные глаголы, поэтому на одном уроке прорабатываем только часть из них.

При объяснении образования прошедшего времени от глаголов ПРИЙТИ, УЙТИ, ПОЙТИ лучше всего исходить из глагола ИДТИ. Используется примерно такая табличка:

ПРОШЕДШЕЕ ВРЕМЯ				
ИДТИ	шёл			
	шла			
	шли			
	м. р.	ж. р.	мн. ч.	
ПОЙТИ	пошёл			
УЙТИ	ушёл			
ПРИЙТИ	пришёл			

Выделенные цветом приставки учащиеся прибавляют позже к словам ШЕЛ, ШЛА, ШЛИ. Для закрепления можно письменно выполнить упражнение, в котором глаголы нужно написать в форме прошедшего времени:

Я иду в магазин. Ребята пойдут в школу. Девочка идет домой. Мы идем в поход. Папа придет с работы. К нам придут гости. Я пойду с ними гулять.

Оно заранее записывается на переносной доске. После выполнения работа проверяется на оценку или фронтально.

НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

Изучение настоящего времени необходимо начать с повторения изученного в начальной школе по этой теме. Приведу некоторые примеры тренировочных упражнений:

1) Использование раздаточного материала в виде карточек с глаголами в форме 1-го или 3-го лица ед. ч. настоящего времени (глаголы все встречались уже в начальной школе):

ЧИТА-Ю ЧИТА-ЕТ СИЖ-У СИД-ИТ (Карточки должны иметься у каждого ученика, чтобы ученики могли думать. А спросить можно 3—4 учеников из каждого ряда.)

Учащимся даётся задание употребить данные глаголы с подходящими личными местоимениями, а затем поставить все местоимение во мн. число.

2) На карточках крупными буквами написаны все формы настоящего времени определенных глаголов, например: ИДТИ, СИДЕТЬ.

ИДУ	ИДЕМ	СИЖУ	СИДИМ
ИДЕШЬ	ИДЕТЕ	СИДИШЬ	СИДИТЕ
ИДЕТ	ИДУТ	СИДИТ	СИДЯТ

На доске написаны личные местоимения:

Я	МЫ
ТЫ	ВЫ
ОН (ОНА)	ОНИ

а) Учащиеся подходят к столу, берут карточки с глаголами и находят правильное местоимение.

б) Эти же карточки вниз написанным на столе. Глаголы ученикам известны. Один из учеников называет предложение, например: Я сижу у стола. Затем берет со стола карточку, но там оказывается не слово СИЖУ, а слово СИДИМ. Он показывает карточку классу, подбирает правильное местоимение, и все хором называют предложение: Мы сидим у стола.

Эти тренировочные предложения необходимо использовать с целью предупреждения ошибок на согласо-

вание. (Например: я сидим, ты читают.)

3) Составление предложений по аппликации, картинам и картинкам повышает активность учащихся и обеспечивает лучшее усвоение материала. При подборе наглядных пособий необходимо строго учитывать словарный запас учащихся. Незнакомых слов должно быть мало и каждое из них нуждается в объяснении.

4) Составление связного рассказа по иллюстрациям и картинам. Чтобы работа была целенаправленной и шла быстрее, необходимо заранее придумать и составить наводящие вопросы. Иногда в помощь ученикам можно дать на доске глаголы, которые ученики должны обязательно использовать в своем рассказе. Для подобной работы лучше всего подбирать такие картины, которые близки учащимся по теме:

«В пионерском лагере»,

«Вечером дома»,

«В школе»,

«Осенью в саду»,

«В лесу» и др.

После устной проработки картины в классе учащиеся готовятся дома к рассказу, который они будут писать по картине на следующем уроке. Чтобы учащиеся хорошо справились с этой работой, необходимо записать в тетради вопросы к картине и глаголы в неопределенной форме, необходимые для составления рассказа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При работе с глаголом в V классе проводится не только повторение полученных в начальной школе знаний по глаголу, но и их обобщение и систематизация. Одновременно проводится работа по дальнейшему углублению и расширению знаний по теме «Глагол».

Приведенные виды тренировочных упражнений не исключают работы с учебником, а могут быть в какой-то мере использованы в качестве дополнительного материала к нему.

KLASSIJUHATAJA-KOMSOMOLI- JA PIONEERITÜÜ

Tööst pioneeride ja kommunistlike noortega 7. ja 8. klassis

ELKNÜ KESKKOMITEE KOOLIOSAKOND

7. ja 8. klassi juhatajad seisavad keerulise olukorra ees: samaaegselt on klassis 3 eri gruppi õpilasi — pioneerid, kommunistlikud noored ja nn. organiseerimata õpilased. Ometi on vaja korraldada töö nii, et kasvatustöös maksimaalselt tagada nii pioneeri- kui ka komsomoliorganisatsiooni mõju ja luua kõik eeldused viimase tugevdamiseks. Kas mitte olukorra keerukus ei tõukagi meid mõnikord ägedatesse vaidlustesse komsomoliorganisatsiooni vajalikkusest 7. ja 8. klassis ja tegudele, mis tõepoolest komsomoliorganisatsiooni loomise ja tugevdamise ideed ei toeta. Hoo- pis vastupidi — püüab kunstlikult takistada parimate pioneeriaktivistide soovita- mist ÜLKNÜ-sse, tekitades mulje, nagu segaksid kaks organisatsiooni teineteist. Seega võib meie vabariigis töö organiseerimist vanema astme pioneeridega mõneti probleemiks nimetada.

MIDA ISELOOMU- LIKKU TOOB 7. JA 8. KLASSI ÕPILASTE PSÜÜHIKASSE NENDE IGA?

Programmi «Orientiir» ütleb, et 7. ja 8. klassi õpi- lastel aktiveerub tunduvalt isikliku seisukoha väljakujunemine inimestevaheliste suhete, moraali- nõuete ja hinnangute kohta, püüd elada ja tegut- seda nagu täiskasvanu. Iseloomulik on püüd leida oma koht eakaaslaste kollek- tiivis ja täiskasvanute hulgas. Kujunevad välja isiklikud moraalinoored, nad on võimelised ümbritsevatele mõjudele vastu seisma või kaaslaste veenma selles, mida nad õigeks peavad. Tõuseb nõudlikkus ka enese suhtes, mis mõnikord võib viia seesmise konfliktini. Huvi ühiskondliku elu probleemide ja poliitika vastu süve- neb, samuti muutub huvi õppeainete suhtes valikulisemaks. Vanemad pioneerid on tulvil energiat, on suutelised ilmutama suurt aktiivsust, rohkem on välja arene- nud nende iseseisvus ja teadlikkus. Keerukamaks muutuvad vanemate pioneeride suhted täiskasvanutega: nad tunnistavad ainult tõelist, õigusega pälvitud autori- teeti ja hakkavad nõudma austust enda ja oma arvamuste vastu.

Just eeltoodust tuleneb vajadus vanematele pioneeridele maksimaalselt tege- vusrikast eluprogrammi pakkuda ja samal ajal hoida neid ülemäärase koormuse eest, sest selles vanuses laste füüsilised võimed ei vasta alati nende püüetele.

KASVATUSÜLESANDED TÖÖS VANEMATE PIONEERIDEGA

Kasvatusülesannete määramisel lähtume va- nuseastme psüühilistest iseärasustest. Selle vanuse- kategoria õpilaste positsioon pioneeriorganisat- sioonis on spetsiifiline ja seda ennekõike sellepärast, et nad on malevas vanimad ja on malevas juhid. Nad valmistuvad astuma ÜLKNÜ-sse ja töötavad koos kom- munistlike noorte ja kommunistidega. See on kodumaa tulihingeliste patriootide positsioon, kes on vajaduse korral valmis, relv käes, kodumaad kaitsma. Vane- mate pioneeride ettevõtmised peavad olema ajendatud kõrgest kodanikutundest, läbitud tõelisest võitlusvaimust. Tähtsaimaks selles eas saab noorte ideelis-poliiti- line kasvatamine, mille olemuseks on nõukogude korra sotsiaalsete ja poliitiliste põhialuste, kommunismi ülesehitamise ülesannete ja uue ajastu inimese isiksuse

omaduste selgitamine. Vanemalt pioneeriealt võime nõuda juba ühiskondlikku aktiivsust ja poliitilist teadlikkust.

Vanemad pioneerid on homsed kommunistlikud noored ja sellepärast organiseerime nende igapäevase elu oma olemuselt ja stiililt lähedaselt sellele, mis neid ootab komsomolis. 7. ja 8. klassi pioneeriülesanne on tulevase kommunistliku noore tööalaste ja poliitiliste omaduste kontroll.

Õpetajad ja pioneerijuhid seisavad ülesande ees austada õpilaste iseseisvust ja tunnistada nende autoriteeti. Vastastikune usaldus ja austus tagavad kasvatustöös efekti: aitavad noorte kollektiivi vajalikus suunas mõjutada.

MIKS PIONEERITÖÖ PINGE LANGEB VANEMATES KLASSIDES?

See, et huvi pioneeritöö vastu 7. ja 8. klassis väheneb ja pioneeriorganisatsiooni mõju selles vanuseastmes ei ole sageli küllaldane, on iseloomulik suurele hulgale vabariigi koolidele. Miks? Põhjuste analüüs noorukite huvi vähenemises pioneeriorganisatsiooni vastu viitab ennekõike nende rahulolematusele taoliste tegevusvormidega, mis olid iseloomulikud noorema ja keskmise vanuseastme pioneeridele ja mida kasutati šabloonselt ka töös vanemate pioneeridega. See oli vastuolus noorte tormiliselt areneva püüdlusega olla täiskasvanu. Kui noorema ja keskmise vanuseastme pioneeridele on otsustava tähtsusega tegevuse välise külje kõitvus, siis vanemate klasside pioneeridele on olulisem nende tegevuse ühiskondlikult kasulik tähendus, koostöö täiskasvanutega ja loomingu õhkkond. Lapsevanem ei märkagi, et tema poeg-tütar on täiskasvanuks saanud, õpetaja ja pioneerijuht ei pane tähelegi, kui kiiresti algklassi mudilastest 8. klassi lõpetaja on sirgunud — ja seepärast jätkavad sageli nii üks kui teine noorukite eest ülemäärast hoolitsemist ja nende iseseisvuse piiramist.

Ealised iseärasused nõuavad, et 7. ja 8. klassi õpilastele pakutaks tegevust, kus igauks on vajalik, igauhest sõltub palju, et usaldataks ja arvestataks tema seisukohti, kus igauhelt nõutakse ja tema võimetesse usutakse.

MILLAL ALGAB KOMMUNISTLIKUKS NOOREKS ETTE- VALMISTUMINE?

Kas siis, kui õpilane saab 14-aastaseks? 14-aastat — see annab põhikirja järgi õiguse organisatsiooni astuda. Meil aga armastatakse polemiseerida selle üle, kas on ikka tegemist õige eaga, sest 14-aastased tütarlapsed ja poisid ei ole veel küllalt küpsed, et otsustada poliitilises noorsoo-organisatsiooni astumise üle. Olevat vajalik mingi noorukite oma organisatsioon. Vahest on need jutud täiskasvanutel välja mõeldud selleks, et põhjendada kuidagi neid raskusi, mis tegelikult eksisteerivad kasvatustöös alaealistega, et sõnade ja arutluste taha peita tegevusetust või šabloonsust, õpilaste ealiste iseärasuste mitteametust tegelikus kasvatustöös?

Pioneeride ettevalmistus kommunistlikuks nooreks astumiseks on kogu organisatsiooni tegevus. Ja mida vanemasse klassi pioneer jõuab, seda ulatuslikumaks muutub otsene ettevalmistus ja komsomoliorganisatsioonist teadmiste andmine. Seega 7. klassi lõpuks, kui päevakorradele tuleb komsomoligrupi moodustamine klassis, peaksid õpilased praktilise tegevuse kaudu pioneeriorganisatsioonis ja teoreetilise ettevalmistuse kaudu, mida teostavad malevanõukogu, komsomolikomitee, klassijuhataja ja õpilane ise, olema komsomoli astumiseks põhiliselt ette valmistatud.

KAS KOOLIS ON OLE- MAS KOMMUNISTLIKE NOORTE ETTEVAL- MISTAMISE SÜSTEEM?

Sellele küsimusele saame tavaliselt jaatava vastuse. Kui asjasse aga süveneda, siis kui see süsteem ka on olemas, on ta tihti väga ühekülgne. Äärmusi on mitmesuguseid. Mõnes koolis valmistatakse noori ette ainult komsomoli poliitringis «Meie leninlik komsomol». Ringis tutvub õpi-

lane komsomoli ajaloo ja põhikirjaga. Arvatakse, et õpilane peab ringis töö lõpetama ja alles siis võib ta astuda komsomoli. Selline «süsteem» on küll paindumatu ja ühekülgne, kannatab hulga puuduste all: õpilastega töötatakse ainult kollektiivselt, puudub täielikult individuaalne lähenemine; noor saab teoreetilise ettevalmistuse, kuid tema võimeid ei kontrollita praktilises ühiskondlikus tegevuses; ringist osavõtuga seatakse õpilane kunstlikult piiratud võimaluste ette (ta saab kommunistlikuks nooreks astuda alles õppeaasta lõpul, kui ringis on programm läbi võetud); ringis kasutatav põhiline loenguline meetod ja kohtumiste vorm jäta-
vad õpilased endid passiivseks. Kas peaks siis kokku võttes arvama, et poliitringi «Meie leninlik komsomol» (või mõne samalaadse) organiseerimisest võiks parem hoiduda? Ei! Vabariigi koolides töötab ligi 300 sellist poliitringi. Tahame hoiatada ennekõike selle eest, et ÜLKNÜ-sse valmistumisel **ei ole ettevalmistus poliitringi kaudu ainus tee**, kõrvuti sellega on vaja tingimata töötada 7. ja 8. klassi pioneeridega individuaalselt, anda neile võimalusi praktilises ühiskondlikus töös oma võimeid näidata, kontrollida nende oskust teoreetilisi teadmisi komsomolist igapäevases pioneerirühma tegevuses kasutada.

Liiga sageli kohtame olukorda, et malevanõukogu, komsomolikomitee ja klassijuhataja — kõik teavad, missugused on nende ülesanded õpilaste ettevalmistamisel ÜLKNÜ-sse astumiseks, **sega ei tea vaid õpilane ise**. Kas vanemad pioneerid teevad eneseanalüüsi, annavad hinnangu oma iseloomule, käitumisele ja töösse-suhtumisele selleks, et leida teed enesekasvatuseks? Suuname siis nende mõttet sellele, mida saaksid pioneerid ise selleks teha, et juba targemana ja paremana komsomoli astuda. Vanemate pioneeride osavõtt leninlikust arvestusest on individuaalsete kohustuste võtmise ja nende täitmise kontrolli kaudu tänavu õpilasi sellisele eneseanalüüsile suunanud. Ja tulemuste kohta võib juba praegu öelda, et need on head. Leninlikust arvestusest osavõtt on organiseerimata noortele kujunenud heaks ettevalmistuseks ÜLKNÜ-sse astumiseks.

MILLINE SIDE ON PIONEERISEADUSTE JA ÜLKNÜ PÕHIKIRJA VAHEL?

Kui vastata sellele küsimusele lühidalt, siis — kõige otsesem side. Pioneerorganisatsiooni põhi-
ülesanded, tema nõudmised igale pioneerile on esitatud pühalikus töötuses, deviisis ja pioneeriseadustes. Pioneeriks astumisel töötavad õpilased siiralt «elada, õppida ja võidelda nii, nagu õpetas suur Lenin, nagu õpetab Kommunistlik Partei, täita alati Nõukogude Liidu noore pioneeri seadusi». Kuid üsna ruttu, tänu laste vahenditusele, unustavad nad oma töötuse ja kipuvad käituma mitte sellele vastavalt.

Ainult sel juhul, kui kogu pioneerorganisatsiooni tegevus on allutatud pioneeriseadustele, võime rääkida tõelisest laste kommunistlikust organisatsioonist ja ainult sel juhul kujuneb ta ÜLKNÜ reserviks. Seepärast peame väga tähtsaks, et pioneerid ise mõtleksid selle üle, kuidas nad täidavad oma seadusi. Meie, täiskasvanud, peaksime aga kogu pioneeritöö organiseerima nii, et pioneeridel oleks võimalik mitte sõnades, vaid tegudes oma seadusi järgida.

Pioneeriseaduste ja ÜLKNÜ põhikirja vahel pole kuristikku.

Esimeses on jõukohased nõuded pioneeridele kirja pandud nende eale arusaadavalt, teises on kohustused juba raskemad, kuid ka jõukohased, ehkki sõnastus täiskasvanulikult ametlik. Koolide kommunistlike noorte jaoks on kohustused ÜLKNÜ põhikirjas ju sisuliselt lähedased pioneeriseadustele. Nii et pioneerile, kes on hästi täitnud pioneeri pühalikku töötust ja seadusi, kes on end teoreetiliselt ja praktiliselt ette valmistanud pioneeriks astumiseks, ei valmista ÜLKNÜ põhikirja nõuete täitmine ootamatuid raskusi. Kuivõrd äsja kommunistlikuks nooreks astunud õpilane oma kohustusi Kommunistliku Noorsooühingu ees tunnetab, oleneb sellest, mil määral olid pioneeride seadused tema elu reeglits mitme õppe-

aasta jooksul. Meile tundub, et koolide praktilises pioneeri- ja komsomolitöös lähtume liiga vähe niisugustest tähtsatest dokumentidest, nagu pioneeritöötus, -devis, -seadused ja ÜLKNÜ põhikiri, mistõttu nende olemasolugi mõnel õpilasel ununeb, rääkimata sellest, et ta näeks neis oma tegude hindamise aluseid.

PIONEERI- JA KOMSOMOLI- ÜLESANNE

Komsomoliülesanne — see on komsomoliorganisatsiooni tööinstrument — ja see instrument on imet tegev. Ta on ehitatud taigas linnu, kündnud üles uudismaad, teinud inimesi paremaks, ilusamaks. Komsomoliülesanne võib lühikese ajaga teha noorest hoopis uue inimese, nagu oleks ta uuesti sündinud, ta toob õpilasele võidu iseenda üle. Komsomoliülesanne õpetab suurt tunnet — ühiskondlikku vastutustunnet ja seda peab meeles pidama komsomoli astumise päevast alates. Pioneeriülesanne — see on komsomoliülesande noorem vend ja selle kaudu valmistub pioneer tõsist komsomoliülesannet täitma. Seega on väga tähtis, et õpilased omaksid pidevaid või ajutisi, kuid tõsiseid ja tegusid nõudvaid ühiskondlikke ülesandeid.

ELKNÜ Keskkomitee kooliosakond on uurinud õpilaste kasvatamist pioneeri- ja komsomoliülesannete kaudu (4.—11. klass) ning seetõttu võime öelda, et umbes 10% õpilastest ei ole 5 aasta jooksul (4.—8. kl.) ühtki tõsist pioneeri- ega komsomoliülesannet täitnud, kaks nn. «puhkuseaastat» 8-klassilises koolis õppimise ajal on olnud peaaegu 50% õpilastel ja alles lõppklassis (11. kl.) saavutame olukorra, kus ainult 5—6% õpilastest ei ole pidevat komsomoliülesannet. Tähendab, malevanõukogud ja komsomolikomiteed, pioneerirühmad ja komsomoligrupid kasutavad halvasti ühiskondlikku ülesannet õpilaste kasvatamise vahendina. Keegi ei vaja väljamõeldud ja mitte kellelegi kasutoovaid ülesandeid ülesande pärast.

Komsomoliülesanded kasvatavad vaid siis, kui õpilane tunnetab, et tema töö on vajalik koolile, mikrorajoonile, kodulinnale, ja nagu märkamatult formeerub ülesande täitmise käigus tema enda isiksus.

Kahjuks ei õnnestunud meie uurimisega üldjuhtudel kinnitust leida sellele, kuidas iga pioneeri puhul ülesanne aastast aastasse keerukamaks muutub, enne mini võime konstateerida vastupidist — aastast aastasse anname õpilastele ikka ühesuguseid ülesandeid: kes kord seinalehe toimetuses karikatuure joonistab, see teeb seda 11. klassini välja. Ütlete, et tegu on erilise andekusega. Jah, kuid ka sellisele õpilasele on vaja organisatsioonilise töö kogemusi. Õige harva võisime ühiskondlike ülesannete andmisel täheldada ka seost tema huvialade ja harrastustega. Rõhutaksime veel kord õpilase individuaalsete iseärasuste arvestamise vajadust ülesannete andmisel.

7. JA 8. KLASSID KAHEKSAKLASSILIS- TES KOOLIDES

Kui kõik eeltoodu on mõttega läbi loetud, arvame, et pole vajadust eriliselt põhjendada seda, et igas 8-klassilises koolis olgu komsomoliorganisatsioon. Meile teeb muret väikeste 8-klassiliste maakoolide komsomoliorganisatsioonide saatus, mis tänu vildakatele seisukohtadele aina tekivad ja kaovad. Niisuguseid koole on Viljandi ja Võru rajoonis, Pärnu ja Tartu rajoonis ning mujalgi. Nende koolide komsomoliorganisatsioonide arv jääb maikuuks minimaalseks ja septembris tõuseb jälle maksimumini. Kuidas saab niisugune komsomoliorganisatsioon kujuneda pedagoogilisele kollektiivile toeks õppe- ja kasvatustöös? Ta eksisteerib ju heal juhul vaid pool õppeaastat. Millisest järjekestvusest kasvatustöös õpilasorganisatsioonide kaudu saab juttu olla, kui organisatsioon ei saa õieti jalgu alla? Ja edasi minnaksegi kergema vastupanu teed: selle asemel et teha tööd 7. klassidega, et luua seal komsomoligrupid õppeaasta II poolel ja 8. klassides lasta tegutseda tugeval ja arvukal komsomoliorganisatsioonil, loobutakse sihikindlast tööst õpilaste ettevalmistamisel komsomoli astumiseks üldse. Milleks näha

vaeva arvelt maha võtmata lahkunutega (arvestuse korda ei suudeta ikka veel koolides ja rajoonikomiteedes õpilastele küllalt selgitada) pärast 8. klassi lõpetamist, pioneeridel ju seda keerulist asjaajamist ei ole. Komsomoliorganisatsiooni loomise fakt koolis pole eesmärk omaette, nii õpilas- kui ka õpetajaskollektiiv peavad tundma vajadust komсомoliorganisatsiooni järele. On vaja käega lüüa mugavusele, kuigi ainuüksi siseorganisatsiooniline töö verivärskes komсомoliorganisatsioonis nõuab pidevat hoolt ja noore komсомoliaktiivi õpetamist ning seega on palju raskem kui vana harjumuse kohaselt töö pioneeridega. 8-klassiliste koolide pedagoogilised kollektiivid teevad tohutu tähtsat ja rasket tööd kommunistlike noorte kasvatamisel ja oma töö tegelikku ning suurt vilja näevad nad keskkooli komсомoliorganisatsioonide tegevuses, oma 8-klassilises koolis ei jõua enamikul juhtudel kommunistlikud noored suure iseseisvuseni.

7. JA 8. KLASSID KESKKOOLIDES

Kui 8-klassilise kooli lõpetanutest olid 1969. a. kevadel 45,4% kommunistlikud noored, siis keskkoolide 8. klasside lõpetanute hulgas on see protsent tunduvalt väiksem. Miks? Neid põhjusi võib oletada, kuid need on raskesti seletavad. Üldiselt on vabariigi keskkoolides tugevad komсомoliorganisatsioonid. Komsomoliaktiivi toekama osa moodustavad juba komсомolitöö kogemustega 10. ja 11. klassi õpilased. Seega on pedagoogilisel kollektiivil õppe- ja kasvatustöös võimalus toetuda komсомoliorganisatsiooni iseseisvusele ja omaalgatusele, kuid märkamatult jäävad vaeslaste ossa 7. ja 8. klassi õpilased. Sageli ei ole nad enam õiged pioneerid (isegi kaelarätti ei kanta) ja tõsist ettevalmistust komсомoliorganisatsiooni astumiseks ka ei tehta. Keskkooliklasside kommunistlike noorte eeskujuga 7. ja 8. klassi õpilastele on käegakatsutav, on vaja ainult jõuda selleni, et komсомoliorganisatsioon ka ise nende õpilaste kaasatõmbamise vajadust tunnetaks. Et saavutada komсомoliorganisatsiooni mõju tugevnemine kõigi komсомoliealiste klasside õpilaste hulgas, on vaja tõsta ka organisatsiooni arvuks. Seega ei ole viimane mitte ainult organisatsioonilise töö, vaid ka sisuline ja poliitiline küsimus.

*

Kuidas töötada nii, et 7.—8. klassi õpilased oleksid rahul neile pakutava tegevusega ja meie, täiskasvanud, rahul kasvatustöö tulemustega? Kogu eeltoodud jutuga tahtsimegi sellele küsimusele vastuse anda. Aga juttu ei olnud ju ühestki konkreetsest töövormist, küsib lugeja. Kutsusime teid analüüsima 7. ja 8. klasside õpilastega tehtava kasvatustöö kitsaskohti, viimastest tulenevad ka ülesanded. Töövormidest puudust ei tule, kui on teada, milleks mida teha tuleb.

HUVID JA VABA AEG

Õpilaste vaba aeg — see on nende huvide, vajaduste ja kalduvuste rahuldamise aeg. Me võime organiseerida ringe ja klubisid, õhtuid ja matku, kohvikuid ja taibukate turniire, ent kui need ei rahulda laste huve ja vajadusi, siis nendeks kulutatud jõupingutused lihtsalt ei õigusta end: lapsed ei hakka nendest üritustest osa võtma. Sellepärast ongi vaja laste huvisid ja vajadusi tundma õppida ja vastavalt nendele vaba aega korraldada.

Sellele seisukohale on ka vastuväitjaid, kes ütlevad, et laste huvid ei ole välja arenenud, on kohati primitiivsed. Nendest ei saa vaba aja organiseerimisel lähtuda. Õpilaste sotsiaalselt väärtuslike huvisid peavad aktiivselt kujundama kool, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon.

Kellel on õigus? Nähtavasti nii ühtedel kui ka teistel. Vaba aja organiseerimisel on meil tegemist nii lastega, kelle huvid on juba välja kujunenud ja kristalliseerunud, kui ka lastega, kellel ei ole kindlalt väljakujunenud huvisid, kes lõövad aega niisama surnuks, nähes

puhkeajas üksnes meelelahutust, ja veel lastega, kelle huvid on võtnud soovimatu suuna. Aga võib olla ka nii: lapse huvid on küll kujunenud, kuid need ei vasta looduslikele eeldustele (tervis, võimed). Ta tegeleb alaga, milles tal erilist edu pole loota, ei tegele aga sellega, mis aitaks tal olemasolevaid looduslike võimeid ja eeldusi arendada.

Loomulik, et õpilaste vaba aega organiseerides tuleb silmas pidada kõigi nende kategooriate lapsi: anda tegevust esimestele, luues võimalused nende huvide rahuldamiseks; püüda kujundada sotsiaalselt väärtuslike huvisid teistel; kolmandatel «lämmatada» halvale suunatud huvid ja haarata nad tegevusse, mis soodustaks neil sotsiaalselt väärtuslike huvide kujunemist. Mõistagi on sellealaseks efektiivseks tööks tarvis teada laste individuaalseid huve, nende huvide allikaid ja nende kujunemist mõjutavaid tegureid. Ainult sel juhul suudame sihipäraselt tegutseda.

Mida arvavad spetsiaalselt selle probleemiga tegelevad eriteadlased pedagoogika ja sotsioloogia valdkonnas?

SEEKORD ON SÕNA FILOSOOFIAKANDIDAADIL E. SOKOLOVAL.

Sotsialistliku ühiskonna arenemise käesolev etapp nõuab mitte ainult ettekujust sellest, missugune peab olema uue inimese isiksus, vaid ka selget kujutlust teedest ja vahenditest, millega seda saavutada.

1966. aasta oktoobris korraldasid ÜLKNÜ Keskkomitee ja Ühiskonnateaduste Akadeemia sotsioloogiagrupid uuringu 11—15-aastaste laste ja noorukite hulgas. Uuringu põhisuundade kindlaksmääramisel püüdsid selle organiseerijad valida probleeme, mis aitaksid iseloomustada kaasaja laste palet, välja selgitada neid mõjutavad mitmesugused tegurid ja kindlaks määrata mitmed teed kasvatustöö, eriti pioneeriorganisatsiooni tegevuse parendamiseks.

Uurimisprogramm sisaldas paljusid ülesandeid, kuid peamine neist oli välja selgitada laste huvid, nende lemmiktegevus vabal ajal, laste puhkeaja veetmise ja pioneeriorganisatsiooni tegevuse organiseerimise reaalsed võimalused.

Mispärast said just need probleemid nimetatud uurimuses keskseks?

On teada, et huvi sotsioloogiline kategooria teenib inimeste vajadusi, et huvid tekivad väliskeskkonna süstemaatilise mõju tulemusena subjektile ja kujutavad endast tema aktiivset suhtumist sellesse väliskeskkonda.

Ka lastel ja noorukitel väljendavad huvid vahetut suhtumist ümbritsevasse maailma, on vabatahtliku ja iseseisva tegevuse üks motiive. Lapse huvides avaldub tema kordumatu individuaalsus, need on ühiskondlike huvide kujunemise aluseks.

Sügav tungimine laste huvide maailma on vajalik kasvatajate kõigile kategooriaile. See on vajalik lastevanematele, õpetajale, pioneerijuhile, ajakirjanikule, kir-

janikule, filmiloojaile ja teistele eeskätt sellepärast, et edukat kasvatust ei saa olla, kui neid ülesandeid, mida seab endale kasvataja, ei võta laps vastu huviga ja kui need ei leia aktiivset vastukaja lastelt endilt. Raske on uskuda, et kasvataja leiab võtme iga lapse jaoks, teadmata, mis siis eristab tema natuuri mitte ainult iseloomu, temperamendi jne. mõttes, vaid sellele väikesele inimesele «kõige huvitavama» mõttes.

Sirguva isiksuse huvid on alles kujunemisjärgus, nende harmooniline arenemine sõltub paljuski sihiteadlikust kasvatuslikust mõjutamisest. Praegu ei saa kahjuks öelda, et kasvatustöö praktika arvestaks laste vajadusi, huve ja ealisi iseärasusi.

Mitte ainult uurimistöö tulemused, vaid ka uurimine ise veenis meid selles, et see, kuidas kasvatajad mõistavad kõiki neid laste spetsiifilisi iseärasusi, on veel kaugel täiuslikkusest.

Nii sattusid klassijuhatajad, keda paluti täita ankeet ja märkida, millest üks või teine õpilane on nende arvates huvitatud, suurtesse raskustesse ja püüdsid igati laste vastustega eelnevalt tutvuda.

Õpetajate erutus oli põhjendatud. Siinkohal näide meie uurimistöö andmetest: 1200 õpilast nimetasid oma lemmiktegevusena kolleksioneerimist, klassijuhatajad olid aga nimetanud ainult 134 noort kolleksionääri.

Uuringus selgitati välja laste huvi teaduse (õppeainete), kunsti, kirjanduse, poliitilise elu, ühiskondliku tegevuse, looduse, spordi ja laste mitut liiki omaloomingu vastu.

Samaaegselt õpiti tundma, kuivõrd langevad huvid kokku lemmiktegevusega ja mil määral köidab lapsi nende individuaalsete huvide rakendamine kollektiivses ühiskondlikult kasulikus tegevuses. Sellepärast oli ankeedi sellesse ossa, mis puudutas laste huve, pandud kolme kategooriasse kuuluvad küsimused: 1) Mis sind huvitab?, b) Millega eespool nimetatust sa tegeled regulaarselt?, c) Kas sulle pakub huvi oma teadmisi ja oskusi selles valdkonnas kollektiivses tegevuses rakendada?

Samuti kuulus uuringu programmi välja selgitada need faktorid, mis mõjutavad laste huvide kujunemist ja lemmiktegevuse valikut. Selles suhtes oli oluline teada saada, missugused suhted on kaasajal mõjude vahel, mida avaldavad lastele a) inimesed (lastevanemad, kaaslased, õpetajad, pioneerijuhid), b) ideoloogilise mõjutamise massilised vahendid (kino, televisioon, raadio, ajakirjandus, kirjandus), c) laste endi tegevus (osavõtt pioneeeriüritustest, võistlustest jne.).

Inimeste uue põlvkonna, tema vaimse rikkuse ja huvide kujunemise probleem on kõige tihedamal kombel seotud vaba aja probleemiga. Viimane on juba ammu saanud sotsioloogide tähelepanu objektiks.

Seda küsimust uurides on teadlased korduvalt märkinud, et kõrvuti teiste puudustega vaba aja veetmisel võib täheldada oskamatus oma aega ratsionaalselt kasutada, puudulikult arenenud kultuurilisi nõudeid ja huve, kusjuures eriti kannatab selle all noorsugu: oskamatus oma puhkeaega korraldada täheldatakse igal kuuendal üliõpilasel ja igal kaheksandal kuni 24 aasta vanusel noorel inimesel. Õigusega peetakse sellise olukorra põhjuseks puudusi riiklike ja ühiskondlike organisatsioonide tegevuses, samuti aga ka puudusi kasvatuses. Täiskasvanud elanikkonna puhkeaja probleemi analüüs viis meid noorema vanusegrupi puhkeaja uurimisele, kuna oskust vaba aega ratsionaalselt kasutada tuleb õppida lapsepõlves.

Kooliõpilase elu koosneb kahest põhiosast: õppetööst ja õppetööst vabast ajast. Need mõlemad osad etendavad võrdselt tähtsat osa kujuneva isiksuse kasvatusel.

Kõigi loetletud probleemide tundmaõppimiseks kasutati mitmesuguseid meetodeid: ankeete ja intervjuusid laste ja nende vanematega, klassijuhatajate küsitlemist, koguti ja analüüsiiti objektiivseid statistilisi andmeid uuritavate koolide ja kohtade materiaalse baasi kohta; materjale, mis kajastavad koolide ja pioneerikollektiivide kasvatustöö taset; rühmade ja klassijuhatajate tööplaanid ja aruandeid.

Põhiline küsitlus leidis aset nädala jooksul (8.—15. oktoobrini 1966. a.) viies linnas — Bakuus, Gorkis, Dušanbes, Moskvast ja Tallinnas — ning Krasnojarski kraisis, Tambovi, Tomski, Pihkva ja Tšernogovi oblastis. Igas koolis valiti 5 klassi-pioneerirühma: üks igast vanuseastmest (4.—8. klassini). Niiviisi uuriti 50 klassi-pioneerikollektiivi, kes kõik olid oma õppe- ja kasvatustöö tasemelt keskpärased. Saadi ja töötati läbi 1533 linna- ja maalaste ankeeti, 1499 lastevanemate ja 50 õpetajate ankeeti, 106 intervjuud 8. klasside õpilastega.

Liiialdamata võib öelda, et uurimuse arvulised andmed, mis puutuvad lastesse, on mitu korda keerulisemad kui täiskasvanute elust jutustavad andmed.

Arvud hämmastavad oma ootamatusega, nõuavad, et üks ülesanne lahendataks teise järel. Ent see on loomulik, sest jutt on millestki väga liikuvast ja järjepanu muutuvast. Lapsed arenevad ja see arenemine ei lähe alati ühtlaselt. Ühed jõuavad oma eakaaslastest ette, teised jäävad veidi maha. Nähtavasti sellepärast ongi üldistest andmetest tendentse nii raske kätte leida. Raske, kuid mitte võimatu, kuivõrd noorte kaasaegsel põlvkonnal on olemas ühised huvid ja ühised iseloomujooned, millest ka noored küsitluselused oma ankeetides avameelselt teatasid.

Eelkõige on kaasaja laste huvid väga mitmekesised. Kõik rohkem kui 70 ankeeti märgitud tegevusliiki olid lastel nii või teisiti kajastamist leidnud, kuuluses seega nende elu- ja puhkeaja sfääri.

Kõige populaarsemateks harrastusteks pidasime neid, mida oli nimetanud rohkem kui 60% lastest. (Muide, õppeained ei tule momendil arvesse.) Mis siis olid nende hulgas? Filme vaadata — 90,3% kõigist küsitletuist; mingi spordialaga tegelda — 75,7%; liikumismänge mängida — 71,5%, näidendeid vaadata — 61,2%.

Kõige levinumad tegevused on mängimine, kunst, sport, raamatute lugemine. Selles on paljugi omast meie aja lastele: kino, mis ühendab endas teadmiste tulva näitlikkuse ja dünaamilisusega; mängud ja sport, mis rahuldavad liikumisvajadust ja arendavad füüsilist jõudu; joonistamine — kõige kättesaadavam moodus väljendada oma kujutlusi ja emotsioone ümbritsevast maailmast.

60-ndate aastate laste huvid kõnelevad küllaltki arenenud huvist kaasaja ja ühiskondlik-poliitilise elu vastu. Küsimusele «Missugune sündmus erutas sind meie maal või maailmas sel aastal kõige rohkem?» vastas 67% küsitletuist. Nende tähelepanu keskpunktis oli kaasaja tähtis sündmus — sõda Vietnamis. Sügavat muljet on neile avaldanud saavutused kosmose vallutamisel, samuti selline sündmus nagu maavärisemine Taškendis. 45% lastest teatas, et neile meeldib jälgida poliitilisi sündmusi ajalehtedest, raadio- ja televisioonisaadetest, 25% tahtis kuulata vestlusi ja loenguid poliitilistel teemadel, 21% — arutada neid küsimusi kaaslaste ja täiskasvanutega. Neid, kes ise tahtsid poliitinformatsioone pidada, oli 22%.

Ühiseid tendentse on märgata eri vanusega laste, samuti linna- ja maalaste, poiste ja tüdrukute harrastustes.

Linna ja maa erinevuste kadumise objektiivne protsess avaldub ilmekalt laste huvide kaudu. Maalapsed armastavad peaaegu samuti kui linnalapsedki filme ja näidendeid vaadata, joonistada, muusikat kuulata, matkata, sõjamänge mängida; ühtviisi tunnevad nad huvi poliitiliste sündmuste vastu.

Rõõmustav on, et poiste ja tüdrukute huvid on oma sisult võrdväärised. Võrdõiguslikkuse tingimustes kasvav põlvkond ei saagi olla teistsugune. Nii ühtede kui

teiste lemmiktegevuste hulka kuuluvad kunst, sport, kirjandus, ühiskondlik tegevus, tegelemine loodusega, mitmesugused omaloomingu liigid. See kõneleb mõlemast soost laste igakülgse arenemise võrdsetest võimalustest.

Kuid sellegipoolest mõjutavad soolised erinevused küllaltki oluliselt laste huvide struktuuri. Huvi ühtede ja nendesamade tegevusliikide vastu ei etenda poiste ja tüdrukute elus ühesugust osa. Poiste populaarsemad harrastused on sport, kalastamine, jahilkäimine, kolleksioneerimine, märkilaskmine, male, kabe ja sõjamängud. Tütarlastel aga liikumismängud, teatriskäimine ja näitekunst, töö oktoobrilastega, käsitöö ja toiduvalmistamine. Mitmed erinevused on ka poiste ja tüdrukute lugemishuvide vahel.

Urimus näitas, et laste huvide arenemine kujutab endast üleminekut romantiliselt, kujundlikkuselt ja emotsionaalselt, mis on omane 11. eluaastale, harrastuste intellektuaalsele ja ratsionaalsele iseloomule 15 aasta vanuses. 5. ja 6. klassis, eriti aga 7. klassis, on huvide kujunemise vastutusrikas periood. Nendel aastatel avarduvad huvid tunduvalt, kuid neil on veel ebapüsiv iseloom. 8. klassis muutuvad huvid rohkem püsivaks: need on mitmekülgsemad ja harmoonilisemad kui nooremas eas.

Ent ons kõik hästi? Esimesel pilgul näib täiesti loomulik, et tänapäeva lapsed armastavad filme ja näidendeid vaadata, muinasjutte lugeda. Nad on ju lapsed! Hea, kui lapsepõlv jääb lapsepõlveks. Meie maa teeb tohutuid pingutusi, et nõukogude lapsed oleksid õnnelikud. Kuid kas võib selle kauni ja humaanse sõna tagant mitte näha nõukogude laste teist printsiipiaalselt olulist omadust? Tegemist on ju tulevaste kommunismiehitajate lapsepõlveaastatega. Me püüame kujundada uut tüüpi isiksust, mistõttu väga palju räägime, vaidleme ja unistame tööka inimese kasvatamisest, inimesest, kes oskab oma teadmised anda üldsuse hüvanukuks ja kes on suuteline uut, kaunist elu looma.

Laste huvide koguhulka vaadeldes ei saa jätta tähelepanu pööramata sellele, et nende populaarsemad harrastused on märksa rohkem seotud meelelahutusega ja millegi vaatamisega; hoopis vähem — praktilise tegevusega ja viimasegi puhul kõige lihtsamate ja kitsalt individuaalsete tegevusliikidega (joonistamine, kolleksioneerimine).

Missugune on selle uurimuse põhjal laste huvi töö ja ühiskondliku tegevuse vastu? Mitte rohkem kui kolmandik lastest viitas sellele, et neile meeldib tegelda mingi ühiskondliku tegevusega vastavalt oma huvialale.

Huvi kollektiivsest töötegevusest osavõtu vastu märkis 33,1% lastest. Mõistagi, et tegemist on kasvava inimesega, kelle töösse suhtumine on alles kujunemisejärgus.

Kuid siinkohal maksab mõelda meie üldise kasvatustiili üle. Üpris sageli, eriti linnaoludes, läbib täiskasvanute suhtumist lastesse püüd laste meelt lahutada, neid lõbustada ja neile igasugust rahuldust pakkuda.

Teisest küljest kurdavad needsamad täiskasvanud, et meie lapsed kasvavad väga hellitatuna, teavad halvasti töid, oskavad ise väga vähe midagi teha, nii mõnigi kord on nad eluks halvasti ette valmistatud.

Koolil ja pioneeriorganisatsioonil on rohkesti tööalaseid ettevõtmisi, millel on laste kasvatamisel oluline koht. Samas ei tohi aga õpilaste ühiskondlikult kasuliku töö mastaabid ja arvud meid pimestada. Ikka veel kannatab see töö küllaltki tihti formalismi all.

Formalism seisneb selles, et kui ühiskondlikult kasulikke ettevõtmisi planeeritakse ja kavandatakse, on lapsed jäetud kõrvale: nende vajadusi ja püüdeid, samuti koolikollektiivi perspektiive ei arvestata. Formalism seisneb selles, et lapsed ise, lastekollektiiv ei võta osa töö organiseerimisest. Lõpuks aga selleski, et õpilased ei leia nendes ettevõtmistes oma loovale jõule, oskustele, eeldustele ja

kalduvustele rakendust ja on üksnes kasutäitjad. See kõik viibki selleni, et lastel, ehkki nad küll võtavad osa mitmekesisest ühiskondlikult kasulikust tegevusest, ei ole selle vastu küllaldast huvi kasvatatud.

Tõsiselt mõtlema panid ka meie uurimistulemuste mitmed teised näitajad. 33% küsitletuist ei vastanud küsimusele aasta tähtsaima sündmuse kohta meie maal või maailmas. 26% vastanuist nimetasid kitsalt lokaalse tähtsusega sündmusi: tuleõnnetust, katastroofe, abi viljakoristamisel jne.

Peale objektiivsete erinevuste linna- ja maalaste huvide vahel täheldatakse selliseidki, mis kõnelevad subjektiivse iseloomuga põhjustest, kasvatusüsteemi puudustest maaoludes.

Fakt, et maalaste huvid on populaarteadusliku ja fantastilise kirjandusega märksa nõrgemalt seotud kui linnalastel, vihjab teataval määral nende mahajäämusele sajandi vaimust. Linnas oli selle kirjanduse huvilisi 62,4% (7. koht), maal — 39,2% (27. koht). Fantastikat asendab maalastele, isegi 6. ja 7. klasside õpilastele, muinasjutt, mille vastu tundis huvi 71,2% lastest (2. koht), samal ajal kui linnas oli neid 54,6% (14. koht).

Teaduslikul fantastikal ja populaarteaduslikul kirjandusel on aga suur tähtsus lastes teadmisjanu kasvatamisel, huvi äratamisel teaduse ja tehnika vastu, ellu loova suhtumise kujundamisel. Seni on teaduslikul fantastikal haridus- ja kasvatusüsteemis üpris tagasihoidlik koht. Kooliprogrammides nähakse seda ainult kui vabatahtlikku vaba aja harrastust. Selle kirjandusliigi alahindamine ei ole õige ega tule tänapäeval kasuks.

Pilt laste ja noorukite huvidest ei oleks täielik, kui me ei selgitaks välja, mis-sugused tegurid mõjutavad laste lemmikharrastuste valikut. Laste vastused küsimusele «Kes või mis aitas sul lemmiktegevust leida?» jaotusid järgmiselt: vanemad ja sugulased — 38,4% küsitletuist; kino — 32,2%; õpetaja — 30,1%; kirjanduse lugemine — 27,5%; raadio ja televisioon — 26,5%; sõbrad-eakaaslased — 24,5%; lasteajaleht — 23,8%; vanemad kaaslased — 19,9%; pioneerijuht — 12,7%; teised ajalehed ja ajakirjad — 12,3%; osavõtt pioneeriüritustest ja -võistlustest — 7,9%.

Nagu näeme, avaldavad lastele otsustavat mõju inimesed, nende hulgas lastevanemad ja õpetajad; nende järel tulevad raadio, televisioon, kino ja lõpuks, tegevus, millest lapsed ise osa võtavad. Teiste teguritega võrreldes täheldati kõige nõrgemat mõju pioneerijuht ja pioneeritöölt.

Laste vaba aja veetmise andmete analüüs näitas eelkõige seda, et huvi ja lemmiktegevuse harrastamine ei lange kokku. Seda on näha järgmisest tabelist.

Lemmiktegevus	Keskmine % küsitletuist	Harrastavad püsivalt (%)
Sport (kergejõustik, raskejõustik, võimlemine, ujumine, suusatamine, jalgrattasport)	76	12
Kunstiline isetegevus	40	7
Tehnika-alane omalooming	30	4
Loodusvaatlused, looduskaitse	48	12
Mere- ja sõjaasjandus	21	6

See, et huvid ja reaalne tegevus ei lange suurel määral ühte, seletub meie arvates järgmiste põhjustega. Esiteks, lapseas seisneb harrastuse iseärasus selles, et lapsed tunnevad üheaegselt huvi palju vastu, muudavad oma harrastusi väga tihti enne, kui neil kujuneb püsiv huvi. Sellepärast on loomulik, et hoopis

rohkem on lapsi, kes millestki huvituvad ja sellega ka aeg-ajalt tegelevad, kui neid, kes lemmikalaga regulaarselt tegelevad. Ei saa jätta arvestamata, et oma vastustes rääkisid lapsed ainult sellest, mis oli momendil.

Kus lapsed oma lemmikharrastusega tegelevad? 58,3% küsitletuist — kodus; 20% — õuedes; 25,8% — kooli ringides; 26,1% — pioneeri- ja kultuurimajades, klubides; 5,5% lastest ütles, et ei tegele kuskil. Need andmed on huvitavad selle poolest, et need näitavad «puhast protsenti» lastest, kes kahjuks kuskil ei tegele. See protsent ei ole suur, kuid väärib tähelepanu oma kvalitatiivselt olemuselt: on lapsi, kes faktiliselt tunnistavad sihipärase tegevuse puudumist.

Kuid ikkagi: mispärast on nii suur vahe huvi ja huviala harrastamise vahel? Üks põhjusi on vajalike tingimuste puudumine laste vaba aja mitmekesistamiseks.

Ankeedi küsimusele «Mis takistab sind vaba aega kasutamast nii, nagu sa tahaksid?» vastasid lapsed järgmiselt: «vaba aja vähesus», — 31,1%; «läheduses ei ole pioneeride maja, klubi, staadioni» — 15,8%; «õues, tänaval, külas ei ole selleks võimalusi» — 13,3%; «ei ole häid juhendajaid» — 9,8%; «kodused olud ei võimalda» — 8,2%; «koolis ei ole selleks tingimusi» — 7,8%; «pioneerirühmas, -malevas pole huvitavaid ettevõtmisi» — 7,2%.

Kui jätta kõrvale põhjendus «vähe vaba aega», kuivõrd see on omaette arutlusaine, siis võib märkida, et lapsed ja noorukid tunnevad peamiselt materiaalse baasi nõrkust lemmikalaga harrastamisel vabal ajal. Linnades annab kõige rohkem tunda, et väga vähe vahendeid on õuedes ja elukohtades; maal aga kooliväliste lasteasutuste puudumine. Maalapsed, eriti poisid, tunnevad ka puudust headest juhendajatest.

Me eeldasime, et vajalike tingimuste puudumist koolis vaba aja veetmiseks ei nimetata esimeste hulgas. Täiesti arusaadavalt põhjustel nii see ka oli: esiteks, seetõttu et koolide materiaalne baas on tunduvalt tugevnenud; teiseks, seetõttu et lapsed seovad oma vaba aja eelkõige kodule lähemate kohtadega, s. o. õue, tänavaga ja kodukülaga, ja just seal tahaksidki nad avaramaid tegevusvõimalusi saada.

Vaba aja veetmisel ja lemmikalaga harrastamisel avaldasid kooli tingimustega rahulolematust 12% maalastest ja 5% linnalastest. Nendel arvudel on reaalne alus. Viieist vaatluse all olnud maakoolist ei olnud üheski kooliteatrit, ainult ühes oli nukuteater (samal ajal kui maalastel on tohtu huvi näitekunsti vastu). Ainult kolmes neist oli materjali tehnilise omaloominguga tegelemiseks, ainult ühes — inventari kunstiliseks isetegevuseks. Kahes koolis viiest puudusid spordiväljakud ja matkavarustus. Ainult ühe maakooli raamatukogul oli piisaval arvul raamatuid.

Üpriski tähelepanuväärne, et oma isiklike kõige suuremate soovide hulgas kirjutasid küsitlusest osavõtnud lapsed: «Tahan, et meie koolis oleks lennukimudelite ehitajate ring», «Et koolile ehitataks staadion», «Et meil oleks korvpallisektsioon» jt. Niisuguseid soovide oli väga palju.

Niiviisi seavad uurimuse tulemused ühiskondliku kasvatuse süsteemi kõigi lülide ette ülesande veelgi aktiivsemalt ja shiipärasemalt uue inimese igakülgse arendamise protsessi juhtida.

Kasvatuse juhtimise üks teid on laste eri kategooriate huvide ja puhkeaja tegevuse tundmaõppimine, nende huvide ärakasutamine ühiskondlikult kasuliku tegevuse organiseerimiseks vastavalt iga kategooria spetsiifikale.

*

Järeldamuseksena olgu öeldud, et õpilaste vabast ajast, nende huvidest, lemmik-tegevusest ja muudest sellega seotud probleemidest võime lugeda kirjastuse «Просвещение» poolt 1969. a. väljaantud raamatust «Свободное время школьников», kust lühendatult on võetud ka filosoofiakandidaadi E. Sokolova sõnavõtt.

KOOLIEELNE KASVATUS

Koolieelikute kunstilise kasvatus mõningaid psühholoogilisi aspekte

L. PIIRSALU,

TPedI jooniste-graafika kateedri õppejõud

Väikelapse kasvatamine ja õpetamine lasteasutustes toimub olulises osas aktiivse tegevuse kaudu. Igal tegevusel on üldises kasvatusüsteemis kindel koht. Lapse lugema ja arvatama õpetamiseks on välja kujunenud kindlad reeglid ja meetodid. Esteetilise, sealhulgas kunstilise kasvatusmeetodeid aga on raske piiritleda.

Käesolevas artiklis vaadeldakse üksnes kunstilise kasvatusmõningaid aspekte, eelkõige ümbritseva tunnetamise primaarsuse probleeme seoses koolieeliku arenguga. Eriti on püütud rõhutada mõningaid psühholoogilisi momente, mida kasvatajal-pedagoogil oleks kasulik arvestada.

KUNSTILISE KASVATUSE PRIMAARNE TÄHTSUS LAPSE ARENGUS

Kunstilisel kasvatusel on suur tähtsus lapse arengus. Lapse suhtlemine välismaailmaga ja suhtumine ümbritsevasse peegeldubki valdavalt just selle kaudu, mida ta joonistab või maalib. Lapse joonistustele on seepärast iseloomulik jutustav laad. Sõnaline väljendusoskus on algul hoopis vähem arenenud ja lapse eneseväljenduse võimalused selle kaudu samuti piiratud.

Ülaltoodud asjaolud on juba mõnda aega teadlaste tähelepanu objektiks. Kunstilise kasvatusu uurija USA-s J. K. McFee kirjutab: «Kunst annab lapsele otseseid vahendeid emotsioonide konstruktiivseks väljendamiseks, aitab arendada lapse visuaalset vastuvõtlikkust, õpetab teda detailsemalt nägema, sügavamalt tunnetama vormi ja ruumi, paremini orienteeruma ümbritsevas maailmas.» (1, lk. 176.) J. K. McFee arvates on kunstiline kasvatus üks olulisemaid osi koolieeliku kasvatuses, seda kahel põhjusel. Esiteks: nägemine on lapsel ümbritsevast maailmast informatsiooni saamise põhiline allikas, ja graafilise kunsti võimalused, võrreldes teiste kunstiliikidega, on siin suuremad. Teiseks: graafilisel tegevusel ei ole kindlaid reegleid, mille olemasolu on iseloomulik kõikidele tegevustele. Graafiline tegevus ei pea olema seotud ühise teemaga ja on vaba piiravast resultaatile võrdlemisest. See annab igale lapsele võimaluse töötada talle vastuvõetavas tempos ja rütmis.

Eespool toodud seisukohtadega võib täiesti nõustuda, sest lastel on töö rütmis tõepoolest suured erinevused. Joonistamise või maalimise protsessi järgi võime lapsed jaotada kahte rühma. Esimesse rühma kuuluksid need, kelle ettevalmistusfaas on pikk, selline laps joonistab pildi mõttes peaaegu valmis ja alles siis visandab oma mõtted paberile — lõppresultaat järgneb kiiresti. Teise rühma moodustavad lapsed, kelle ettevalmistusfaas on orgaaniliselt seotud praktilise joonistamisega. Iga teadlik kasvataja peab arvestama väikelaste niisuguseid individuaalseid erinevusi. Just kunstilise kasvatusetunde annab igale lapsele võimaluse jõuda valmis tööni temale omases tempos ja rütmis.

LAPSE KUNSTIALANE TEGEVUS

Kujutatavatel tegevustel lapsed joonistavad, maalivad, voolivad, meisterdavad oma fantaasia põhjal mitmesugustest materjalidest esemeid ja õpivad vaatlema kunstiteoseid, lasteraamatute illustratsioone. See pakub neile rõõmu ja rahuldust. Lapse kujutav tegevus koosneb kolmest järgust:

1. Laps valib mõttes oma joonistusele kujundeid ja paigutab need mõttes seostatult paberile (ettevalmistav faas).
2. Laps realiseerib oma mõtled paberil (lapse kunstialane tegevus).
3. Laps jõuab lõppresultaadini — saab pildi valmis (lõppfaas).

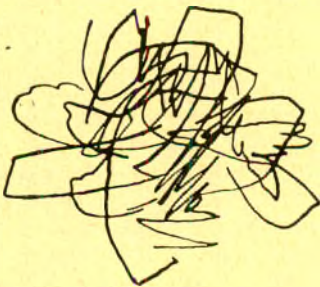
Tekib küsimus, missugune neist faasidest on lapsele kõige tähtsam. Nõukogude ja välismaa mitmete teadlaste uurimused on näidanud, et esmase tähtsusega on lapsele just kunstialane tegevus (2). Paraku aga unustavad kasvatajad tihti selle asjaolu.

Vaatleme lähemalt, miks on praktiline tegevus lapsele väga oluline. Selleks võime võrrelda joonistamist ja maalimist muusikalise või kirjandusliku tegevusega. On ilmne, et nii laulmine kui ka kirjanduslik tegevus on koolieelikule suhteliselt keerukad ja peavad paratamatult taanduma kunstialase tegevuse ees. Põhjus on selles, et muusika ja kirjandus nõuavad eelnevat, küllaltki keerulist meetodika süsteemi ja see piirab suuresti väikelapse eneseväljenduse vabadust. Nii võime järeldada, et graafiline väljendusviis annab lapsele erilise kanali kogutud informatsiooni edasiandmiseks, mis on hoopis erinev sõnalis-loogilisest. Visuaalsed sümbolid on erilise tähendusega vahendid suhtlemisel teiste inimestega ja ümbritseva maailmaga. Võib tekkida küsimus, kui kaua on lapsel kunstialane tegevus esmane. Ka sellele küsimusele on teadlased püüdnud vastata. Graafilise kujutamise protsess ise on algul peamine stiimul. Joonistuse kvaliteet last ei huvita. Umbes 11. eluaastast alates hakkab joonistamisprotsessi väärtus lõpptulemuse kasuks vähenema. Lõpptulemuse hindamise kõrgpunkt saavutatakse 15. eluaastaks, siis see jälle langeb ja saavutab suhtelise tasakaalu 17.—18. eluaastal.

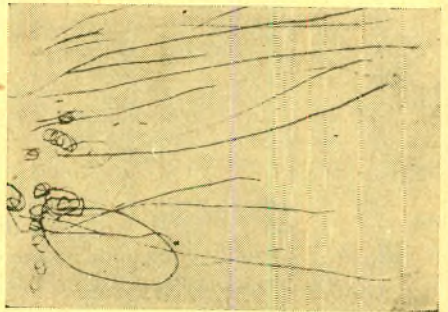
Opetaja hoidugu rõhutamast lapse joonistuse väljenduslikke omadusi ja väärtusi joonistamise ajal, kuna laps on siis niivõrd haaratud oma loomingulisest tegevusest ja sellega võidakse last desorienteerida ning rikkuda tema emotsionaalse ja vaimse arengu harmooniat.

LAPSE JOONISTUSE ARENEMINE

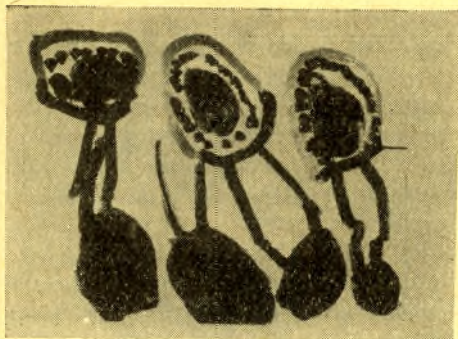
Juba kolmeaastane laps on huvitatud pliiatsiga kritseldamisest (joon. 1 ja 2). Selle huvi kasvab koos lapse vanusega ja muutub järjest teadlikumaks. Joonisel 3 ja 4 on toodud vastavalt kolmeaastase poisi ja viieaastase tüdruku joonistused inimesest. Vaadates neid, märkame kohe, et viieaastase lapse joonistamisoskus on ees kolmeaastase lapse omast. Vahe on selles, kuivõrd teadlikult laps kasutab üksi-



Joonis 1.



Joonis 2.



Joonis 3.



Joonis 4.

kuid elemente ja kuivõrd ta oskab detailiseerida loodud kujutisi paberil. Teisest eluaastast kuni neljanda eluaastani ei ole joonistuse kvaliteedis järsku arengut märgata. Seevastu 4.—6. eluaastal arenevad lapsed väga kiiresti, nende looming rikastub detailidega, muutub süsteemikindlaks. Noorema rühma lastele on iseloomulik rõhutada üht-kaht tunnust inimese joonistamisel — nendeks on tavaliselt pea ja jalad või pea ja keha. Muud üksikosad — käed, näpud, riietusesemed — ei ole lapsele olulised. Keskmise ja vanema rühma lapsed aga panevad rõhku just detailidele, nagu joonistatakse koos silmade, kõrvade ja juustega. Riietusesemetel on tavaliselt rõhutatud nõõbid, pandlad, vööd.

Et teadlikult suunata ja juhtida lapse arenemist, peab kasvataja kunstilise kasvatuse tunnis arvestama järgmisi asjaolusid:

1. Tuleb teadlikult suunata ja juhtida lapse eneseväljendust joonistamisel, arvestades lapse psüühika iseärasusi.

2. Tegevuste abil meenutatagu lapsele unustatud. (Näiteks kui laps unustab käed joonistamata, mängime temaga palli, ja tihti näeme, et edasijoonistamisel joonistab laps käed isegi koos sõrmedega juurde.)

3. Peamine eesmärk tunnis on arendada last emotsionaalselt ja intellektuaalselt.

4. Tuleb meeles pidada, et kunstialane tegevus on loov protsess, mis just koolieelikutel on otseselt seotud kogu edasise kasvuperioodi loominguliste eelduste arendamisega.

Et eespool loetletud nõudeid täita, on vaja teada, kuidas lapse psüühiline seisund väljendub loomingulises tegevuses.

KOOLIEELIKU LOOMINGULISE TEGEVUSE SOODUSTAMISE VAHENDITEST

Millega on seletatav, et 3—4-aastane laps tahab joonistada ja maalida? Selgub, et põhjusi on mitmesuguseid. Laps on omandanud küllalt osavust kehalisel liikumisel: ta jookseb, kõnnib, mürab. Sellele vaatamata jääb lapsel energiat üle ja ta otsib uut tegevusvälja, kus tema sisemaailm saaks end uuel kujul väljendada. Samuti ilmneb tal soov järele aimata täiskasvanute kirjutamist. Ta tahab proovida pintsleid ja värvipliitseid. Nii saadakse paberile käe liikumise nähtavad jäljed, mis valmistavad lapsele suurt rõõmu. Lapsel tekib vajadus säilitada oma mõtteid, jutustada ümbritsevast maailmast joonistuste varal. Pidagem meeles, et lapsel on pidurdusprotsessid vähem arenenud ja nii välismõjud kui ka tahe, mida laps teadlikult koordineerida ei suuda, väljenduvad kõik tema joonistuses. Oma tundeid ja elamusi annab laps joonistuste kaudu suurelt osalt ebateadlikult edasi. Nii suguses loomingulises tegevuses on laps vastandatud tõelisusega — passiivsele jälgimisele lisandub aktiivne tegevus. Seepärast ei saa me koolieeliku joonistust

vaadata kui kunstiliselt küpset pilti, vaid kui joonistust, milles alles väljenduvad lapse väljakujunemata loominguilised võimed. Seega ei peegeldu lapse joonistuses veel isiksus, kes väljendab end teatavas, üksnes temale omases väljakujunenud vormis.

Tähtis osa lapse teadvusest väljendubki eespool vaadeldud loominguilisel kujul. Selline väljendusviis on alguses väga elementaarne, näitab aga mõtteaktiivsust — tegevusrõõmu algusest peale. Kui me jälgime koolieelikut loominguilises kujutavas tegevuses, kas maalimas või joonistamas, siis näeme, et ta võib olla sellesse täielikult süvenenud, tunda end objektina, mida ta paberil kujutab. Nii joonistas 3-aastane poiss mõne minuti jooksul mitmele paberile 5—6 sõiduhuos autot ja selle tegevuse ajal püüdis isegi järele aimata auto pöminat ja keha liigutustega matkida autojuhti. Märkame ka, et joonistades on koolieelikutel väga julge ja elav fantaasialend. Tihti kujutatakse uusi tegelasi ja esemeid, keda või mida lapse poolt kujutada tahetud situatsioonis ei ole esinenudki. Ja kui laps tunneb, et kujutatu ei ole tema püüdlusele vastav, siis võtab ta selle tõepäraseks väljendamiseks appi miimika, žestid ja kõne. Saksa DV kunstilise kasvatuse spetsialist A. Schmidt-Walter kirjutab (3), et lapse käitumise jälgimine loominguilise tegevuse juures ja selle analüüsimine näitab, kui võrd raskesti on psüühilised protsessid üksteisest eraldatavad. Kunstilis-pedagoogilisel juhendamisel tuleb arvestada, et loominguiline tegevus joonistamisel ja maalimisel haaraks võimalikult paljusid meeleeundeid. Peale nägemise lisandub siia veel kompimine, liikumine ja kõnelemine. Need kõik on väga tähtsad. Tugevad elamused võivad anda tõuke või ahvatleda last uut tehnikat kasutama. Lapse loominguilist tööd juhendades tuleks silmas pidada järgmist.

1. Last suunatagu esemeid ja asju selgelt ning suurelt kujutama. Selleks antagu neile suure formaadiga paberid (vähemalt $\frac{1}{4}$ poognat).

2. Joonistamise ja maalimise vahendid olgu võimalikult kvaliteetsed.

Ei ole soovitatav lasta joonistada kogu aeg ainult värvipliatsitega, kuna nendega valmistatud joonistus last tihti ei rahulda. Joon on siin oma loomult arg, värv ei ole küllalt ere ega rõõmus. Kasutada tuleks rohkem rasva- ja söepliatseid ning suuri pintsleid kattevärvidega töötamiseks.

3. Lastagu lapsel joonistada alati seda, mis teda eriti huvitab, ning kantagu hoolt, et laps töö lõpule saaks viia.

4. On teada, et laps juba joonistatud tööd väga vastumeelselt parandab. Meelsamini alustab ta uut.

5. Laps on võimeline kontsentreeritult töötama 15—20 minutit, kuigi see aeg oleneb muidugi lapse vanusest ja karakterist. Peale selle oleneb töötamise kestus veel kehaliste ja vaimsete võimete kooskõlast.

KOOLIEELIKUTE PSÜÜHILISTE PROTSESSIDE ISEÄRASUSED LOOMINGULISEL TEGEVUSEL

Koolieelikul domineerivad kinesteetilised aistingud, tajud ja kujutlused. Esimesed kritseldused ja jooned tulevad lapsel nii, nagu käsi liigub. Tekkinud kujundid on rohkemad. Hiljem hakkab käsi sõna kuulama. Esimesed olulised jooned ja kujundid, mida võib eristada lapse esialgses joonistuses, on ringid, sakid ja võnked. Järk-järgult avastab laps sarnasust oma joonistatud piltide ja ümbritsevast maailmast pärit objektide vahel. Laps nimetab neid esemeid, kuid alles siis, kui joonis valmis saab. Hiljem nimetab ta esemeid juba joonistamise ajal. Kui aga mõne aja pärast lapsele näidata tema joonistatud pilte ja küsida, mis sinna on joonistatud, siis annab laps vahel asjale hoopis teise nime. Esialgse mõtte mäletamine ja seda väljendava joonise äratundmine ei ole väikelapsel su-

gugi kindel. Kui laps avastab mõne uue sarnasuse, annab ta joonistusele uue nimetuse. Sellel perioodil on iseloomulik, et laps aina täiendab ja muudab joonistust. On võimalik, et laps tõmbab juba valmisolevale kujutisele mingisuguse joone lisaks või alustab lihtsalt uuesti teisest kohast, katab valmis joonistuse üleni kriipsude või ringikujuliste joontega ja avastab hoopis uue sarnasuse. Näiteks: laps alustab auto joonistamist ratastest, juhuslikult tekib aga ühele rattale joon juurde ja lapsel tuleb uus mõte — ta teeb kõikidele ratastele sabad ja saab kvalitiivselt uue pildi, millel on nüüd tema arvates õhupallid.

Lapse arenemisel pääsevad järjest rohkem mõjule optiline taju ja kujutlusvõime. Mõlemad on tihedas seoses. Nüüd annab laps juba enne joonistamist oma tööle nimetuse. Hilisemal vaatlusel tunneb laps paberil kujutatud objektid ära. Neil on nüüd kindlad tunnused ja need sarnanevad tõeliste esemetega. Sellist protsessi on mõned teadlased nimetanud skemaatiliseks joonistamiseks või ka lähenduskujunditega joonistamiseks. On avaldatud arvamust, et selline joonistamine avaldab loominguiliste võimete arenemisele nii negatiivset kui ka positiivset mõju. Algul olid lapse üksikud käe- ja pliiatsiliikumised paberil tugevasti diferentseeritud, kuid skemaatiliseuse tõttu kontsentreerub käe liikumine vähestesse kujunditesse ja vormidesse. Liikumise mitmekesisuse seisukohalt on see teatav vaesumine, mis on muidugi negatiivne. Teiselt poolt saab aga lapse küllalt piiratud kujundite tagavara harjumuslikku kindlust juurde. Selles mõttes mõjub skemaatilisus positiivselt. Võib siiski arvata, et skemaatilisus ei sega lapse arenemist. Negatiivne toime võib avalduda ainult siis, kui kasvataja annab mõne eseme kujutamise skeemi, seda korratakse pidevalt ja see muutub teatud sümboliks, mis hakkab arenemist takistama. Kriiteldamise ja skemaatiliseuse periood kestab umbes teisest eluaastast kuni seitsmenda eluaastani.

Lõpetuseks toome lapse joonistamise arenemisastmed, aluseks võttes laste vanuse (2; 4).

1. Eneseväljenduse algne staadium 2—4-aastastel (kriitelduste staadium).
2. Algse kujutamise staadium 4—7-aastastel (skemaatiliseuse staadium).
3. Vormi kujutamise staadium 7—9-aastastel.
4. Tärkav realism 9—11-aastastel.
5. Pseudorealism staadium 11—13-aastastel (analüüsi staadium).
6. Lähenduste otsimise staadium 13—19-aastastel (murdealiste staadium).

Sellisel jaotusel on psühholoogiline alltekst, mis põhineb lapse vaimse arengu seaduspärasustel. Nende seaduspärasuste arvestamine igati soodustab psüühiliselt terve lapse arenemist.

KIRJANDUS

1. June King McFee, Preparation for Art Belmont, Wodsworth Pub. Co. Inc., 1964.
2. Е. И. Игнатьев, Психология изобразительной деятельности детей. М., 1961.
3. Annemarie Schmidt-Walter, Psychologische Probleme des bildnerischen Schaffens mit Kindern und Jugendlichen. 1965.
4. Victor Cowenfeld, Creative and Mental Growth. 3-rd edition, New York, Macmillian co., 1957, p. v.
5. К. Рамул, Teaduslik psühholoogia ja elu. Tallinn, 1968.
6. В. А. Разумный, Эстетическое воспитание, сущность и методы. М., 1969.
7. Н. П. Старосельцевой, Революция — искусство — дети. М., 1968.
8. Е. А. Флерина, Эстетическое воспитание дошкольника. М., изд-во АПН РСФСР, 1961.
9. В. Шестаков, Искусство и дети. М., 1968.
10. Л. С. Выготский, Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1930.

Raamatusõbrad noorematest klassidest

L. TIITSMANN

Kirjandusring — suuremal osal õpilastest tuleb igav ilme näole juba selle sõna kuulmisest. Tõepoolest, kirjandusringide tööd ei saa enam kuigi elavaks ega huvitavaks nimetada. Juba päris pikka aega on olnud kuulda arvamust, et niisugust ringi pole koolis vajagi. Igavad koosolekud, mis tihti on lihtsalt kirjandustunni üleplaaniline jätk, liigne kohustuslikkus ja ametlikkus, eriti aga vist õpetaja liiga ilmne juhtiv käsi on tõenäoliselt see põhjuste kompleks, mis teeb kirjandusringi tegevuse ebahuvitavaks. Ringi maine on teada ka neile õpilastele, kel pole veel olnud juhust kirjandusringi tööga kokku puutuda.

Nii juhtus ka Jõgeva keskkoolis, kui õpetaja E. Taar 1965. aasta sügisel õppetöö algul kutsus 5. klasside õpilasi kirjandusringi. Mis teha? Jätta ring hoopiski loomata või püüda liikmeid poolvägisi värvata? — Kohane polnud ei üks ega teine mõte, tuli leida midagi uut.

Õpetaja E. Taar kuulutas välja vastuvõtu raamatusõprade klubisse. Hommikul pandi kuulutus välja, õhtuks nõuti registreerimist. Tuldi küsima, mida seal klubis tehakse — polnud ju klubisid seal kandis enne nähtud. Teeme, mida te soovite! — Avalduse andsid 30 õpilast. Kohe valiti ka 7-liikmeline juhatus, seal eraldi veel president.

Kes klubisse tulid? Need, kellel oli kõige vähem vaba aega. Poisid olid enamasti sportlased, tütarlapsed muusikakooli õpilased.

E. Taar ei poolda kirjandusringi ühiseid koosolekuid tütarlastel ja poistel. Tahavad ju poisid alati rohkem põnevust, tüdrukud soovivad lugusid tütarlaste elust — vastavalt sellele tuleb valida ka lugemisvara. Ka armastavad tütarlapsed rohkem deklameerimist, poisid tahavad jutustada. Nii tuligi moodustada kaks rühma. Rühmade koosolekuid nimetati koondusteks. Kumbki rühm sai endale nime oma lemmikkangelase järgi. Tüdrukutel sai selleks Pavlik Morozov, poistel Vasjok Trubatšov.

Esimene klubiõhtu otsustati pühendada nende kangelaste tutvustamisele. Kummalgi rühmal oli ülesanne mõelda moodus, kuidas näidata, et just nende valitud kangelane on huvitavam. See nõudis küllaltki suurt ettevalmistust. Mõlemal rühmal oli iga nädal koondus. Koos ei käidud kunagi koolimajas, mis ju pika päeva jooksul tüütuks muutub, vaid lasteraamatukogus. Raamatukogu juhatajaga oli väga tihe koostöö, seda enam, et klubi liikmetel oli kohustus käia ka raamatukogus abiks tööl. Raamatukogutöö sai päris ilusasti selgeks. Klubiõhtuid peeti täiskasvanute raamatukogu lugemissaalis üks kord kuus.

Omajagu aitas tööle hoogu sisse saada ka see, et liikmeks ei võetud vastu korrapealt, vaid pärast kuuajalist kandidaadiaega. Selle aja jooksul pidi tulevane liige korralikult täitma kõik ülesanded raamatukogus ja üldse klubitöös aktiivsust ilmutama. Seati sisse «logiraamat», kuhu märgiti kõik, mis

raamatukogus tehti. Lõpuks oli ka väike eksam, kus hindajateks olid raamatukogu töötajad.

26. oktoobril 1965. aastal saigi teoks esimene klubiõhtu, kus pidulikult anti kätte trükitud liikmepiletid, pildiga ja kõigi nõuete järgi vormistatult.

Poisid olid «Vasjok Trubatšovi ja tema sõbrad» ainetel väikese dramatiseeringu teinud. Üks õpilane esines ka referaadiga, miks just Trubatšov on nende rühma lemmikkangelane. Tüdrukutel oli montaaž raamatust «Pavlik Morozov». Hindajaks oli sel õhtul vanempioneerijuht. Kumbki salk sai võrdselt punkte. Pärast mängiti kirjanduslikke võistlusmänge.

Salkadevaheline töö kulges küllaltki pingelises võistluses. Teha paremini, huvitavamalt, teada rohkem — see mõte ergutas võistlejaid. Juhendaja mureks oli püüda asi nii seada, et üks salk teisest liiga palju ette ei jõuaks, sest lootusetu olukord vähendab võistlustusti.

Tabli oli poiste osavõtt taibukate turniirist — kohale ilmusid kõik 16 poissi, tüdrukuid aga ainult 4. Kumbki salk pidi mõtlema vastastele esitamiseks 10 küsimust, juhendajalt oli veel lisaks 10 küsimust. Poisid tuli kolme rühma jagada.

Edasi tuli deklamaatorite turniir. Seal said tüdrukud suure edumaa. Üritusega tähistati ajakirja «Pioneer» 25. sünnipäeva.

Esimesel veerandil oli veel muinasjuttude õhtu esimese klassi lastele. Klubiliiemed ise mõtlesid need muinasjutud välja ja ise ka esitasid. Väikestel külalistel oli sissepääsuks vaja kaasa võtta joonistamisvahendid, sest neil tuli muinasjuttude kohta pildid joonistada. Vastastikku valiti välja parim muinasjutt ja ka parim pilt.

Oktoobriaktusel esitamiseks valmisitati klubis ette massideklamatsioon.

Võeti vastu otsus hakata ka instruktoreid ette valmistama. Kuna nõuded olid väga ebamäärased, töötati välja oma 5-astmeline süsteem. Konkursiga

saadi nendele astmetele ka nimetused, esikoht tõi rühmale 25 punkti.

1. Ettevõtlik töömees — peab olema 5 korda raamatukogus tööl käinud, korralikult kõik antud ülesanded täitnud.

2. Nutikas — peab olema võitnud ühe kirjandusliku mängu, organiseerinud ühe mängu.

3. Tarkpea — pidama ühe kirjandusliku vestluse pioneerisalgas või raamatusõprade klubis, osa võtma massiürituse organiseerimist.

4. Jutusuu — peab olema kümme korda raamatukogus töötanud, vestelnud oma lemmikkirjanikust.

5. Raamatukoi — peab olema läbi lugenud kõik H. Puki ja J. Rannapi teosed.

Astmetel olid ka märgid, õigemini üks märk, millele iga uus aste tõi vastava värvi juurde. Kui kõikide astmete nõuded olid täidetud, vahetati see märk instruktori märgi vastu välja.

Et Raamatukoi pidi olema läbi lugenud just H. Puki ja J. Rannapi teosed, selgi oli oma põhjus. Nimelt taheti märtsivaheajal neile kirjanikele «Pioneer» toimetusse külla minna. Kaasa said muidugi need, kellel kõik astmed õnnelikult käes, ühesõnaga instruktorigid.

Astmenõuete sooritamisega oli mitut pidi raskusi. Näiteks pidi Nutikas võitma ühe kirjandusliku mängu. Neid mängiti koondustel palju ja mitmesuguseid, aga võitjad olid enamasti ikka ühed ja needsamad. Et anda võimalusi ka teistele, selleks avati klubi seinalehes, mis ilmus iga nädal, mõistatusteturk, õiged lahendused läksid teise astme nõuete sooritamisel arvesse. Uue massiüritusena koolis hakati välja andma elavat ajalehte, see andis jälle suuremaid võimalusi nende organiseerimiseks rohkem raamatusõpru rakedada.

Aja jooksul paisus klubi töö päris laiaks, puhtkirjanduslikule tegevusele lisandusid veel näitetöö ja muusika. Palju abi oli sellest, et hulk klubi liik-

meid küis ka muusikakoolis. Mida edasi, seda rohkem taibukust ja ettevõtlikkust ilmutasid õpilased klubi töös. Opetaja E. Taar püüdis ise kogu organiseerimisest jääda nii kõrvale kui võimalik, nii et kõik selle, millega lapsed toime tulid, tegid nad ka tingimata ise ära. Kõik huvitavad ja teostatavad ettepanekud, mis õpilased tegid, püüti ellu rakendada. Fantaasia oli kõrgelt hinnatud ja lapsed läksid rõõmuga seda teed, leides selles rohkesti rahuldust. Vabaduse ja loomisrõõmu tunne oligi põhjuseks, miks ei peetud kunagi paljaks pühapäeva hommikuti kokku tulla, miks kunagi ei olnud virisejaid ega kõrvalahoidjaid. Ettevõtmisi oli palju, mõned neist: meeleolukas küünlavalgusõhtu Koidula ja Kreutzwaldi sünnipäeva tähistamiseks, kus jutustati Lauluisa ja Kirjaneitsi elust, tutvustati nende loomingut ja näidati pilte; tütarlapsed korraldasid arutelu «Kas Tamara Belokurova oli tõeline sõber?» See oli kirjanduslik pioneerialga koondus. Ette valmistasid kõik, sealsamas koondusel jaotati osad, arutati, kas Tamara käitus õigesti või mitte. Tamara rolli sai andekas tüdruk, kes elas osasse suurepäraselt sisse ja oskas tuliselt Tamara käitumist õigustada. Nii tuli väga elav mõttevahetus. Kui Tamara osa täitja poleks nii talendikalt esinenud, poleks see üritus kahtlemata nii hästi õnnestunud. Poistel oli arutelu Karaist ja Dikarist. Külla kutsuti müütsatöötaja, kes tõi ka teenistukoera kaasa. Õhtu kujunes samuti huvitavaks ja pakkus poistele palju põnevat.

Näärivaheajal korraldati karneval. Seal olid kirjanduslikud tegelased peamiselt muinasjuttudest, igal tegelasel ka oma etteaste.

Üks omapärane klubiõhtu oli koos geograafiringiga. Kõne all oli Jules Verne'i looming. Geograafid arutasid, mis kirjaniku loomingus on tõepärast, raamatusõbrad kõnelesid Verne'i elust. Pinget lisasid õhtule kirjanduslikud võistlusemängud.

Enne Tallinna sõitu tuli teha päris

tõeline eksam H. Puki ja J. Rannapi loomingust. Normi täitsid ainult need, kes vastasid hinnete le «hea» ja «väga hea». Esimesel aastal täitsid normi 21 instruktorit.

Tallinnas käidi kõigepealt V. Kingisepa nim. Tselluloosi- ja Paberikombinaadis, siis «Pioneeri» toimetuses ja lõpuks ka trükikojas. Kirjanik H. Pukk valiti klubi auliikmeks ja tal on siiani klubiga tihedad sidemed.

Viimasel veerandil tekkis Siimusti RSK — väike sõsarklubi lähedal asuvas Siimusti algkoolis. Hakati neile kolm korda nädalas raamatuid viima ja laenutama ning ka muul viisil nende tegevusest osa võtma.

Üsna viljakaks kujunes omaloomingu võistlus. Üks töödest ilmus «Pioneeriski».

Ajakirjanike päeval ilmus elava ajalehe järjekordne number, kohaliku raajoonilehe toimetusest käis ajakirjanik lastele oma tööst jutustamas.

Salgakoondustel oli juttu veel mitmest raamatust: «Hulkur Rasmusest», «Kadrist» jt. Igakord ei arutatudki kirjanduslikke küsimusi, vahel oli ka lihtsalt mängude koondusi, seinalehe valmistamine, albumite koostamine ja muud selletaolised ettevõtmised. Mõlema salga esindajad käisid vastastikku koondusi kuulamas ja määrasid punktide arvu.

Kui esimesel aastal oli kogu juhtimine õpetaja E. Taari õlgadel, siis järgmisel õppeaastal sai ta abilisi. Näitering sai eraldi juhi ja ka omaloomingu ring. Viimane tööloik oligi just hakanud päris tõelist hoogu sisse saama. Algul oli kirjutamine, eriti poistele, üsna vastumeelt. Tuli ka siin veidi kavalamalt asja ajada. Kui omaloomingulisi palasid hakati lindile lugema, tahtsid poisidki sellest osa võtta. Aga enne, kui midagi lindile lugeda sai, pidi selle «midagi» valmis kirjutama. Poisid kirjutavad enamasti loomadest, üldse reaalsest asjadest, millega neil on kokkupuuteid olnud. Tüdrukud seevastu armastavad välja mõelda, nemad

kirjutavad muinasjutte ja muud sää-
rast.

Teisel tööaastal kirjutati juba kollek-
tiivne romaan «Seiklus loomaaias». Ro-
maani kujundus oli kunstiringilt.

Niisuguse jagunemise tulemusel sai
senisest ühtsest klubist tegelikult mitu
eraldi tegutsevat ringi, kes üksteise
tööst osa võtta ei tarvitsenud. Teine
tööaasta kujunes põhiliselt O. Lutsu
mälestusaastaks. Kirjaniku 80. sünni-
aastapäeva tähistati Palamusel koos ko-
halike kirjandushuvilistega. Istuti koh-
vilauas, kuulati ettekandeid, tehti vik-
toriin.

Hilisemast tegevusest võiks märkida
A. Puškini 130. surma-aastapäeva tähis-
tamist, õhtut E. Kippeli meenutamiseks,
kes on Jõgeval elanud, raamatuballi,
mis peeti koos Siimusti lastega, jätkus
elava ajalehe väljaandmine jmt.

Et Raamatusõprade Klubi töö järjest
elavnes ja teiste, loiuult tegutsevate rin-
gide hulgas silma paistis, siis otsustati
teised ringid klubiga ühendada. Mõte
paistis algul küll hea, aga nüüd, kus
juba teist aastat käib töö ühendatud
klubis, on ilmnenud, et selline laiaks
paisutamine ikkagi ei õigusta ennast.
Praegu tegutseb klubi raames 8 eri rin-
gi, klubi juhendaja on õpetaja E. Taar.

Selleks kõige südamelähedasemaks, ni-
melt tööks raamatusõpradega, jääb liiga
vähese aega. Nii on oht, et seni väga hästi
töötanud kirjandusring hakkab loiuult
tegutsema, ja kas on ikka kindel, et tei-
sed ringid selle arvel midagi võivadav?

Tänavu alustas E. Taar jälle uute
lastega, seekord 4.—6. klassist. Tuleb
jälle pihata hakata kõige algelisemast —
äratada huvi lugemise, raamatute vastu.
Tuleb õpetada jutustama loetut, üle
saada konarlikust väljendusviisist.
Hästi teenib seda eesmärki kino, mis
on loodud oktoobrilastele. Kord vee-
randis demonstreeritakse diafilme. Põ-
hitöö on ettevalmistused: õpitakse filme
näitama, jutustama. Nüüd on juba mag-
netofongi appi võetud, tekst loetakse
lindile, demonstreerimise ajal räägib
masin ja see annab asjale tähtsust
juurde. Oktoobrilapsed saavad pileti
oma joonistuste eest. Ja mõlemad poo-
led on väga rahul.

Iga aineringi juhendamine nõuab
peale otseste ainealaste teadmiste fan-
taasiat, armastust töö vastu ja rohkesti
aega-vaeva. Igatahes pole kirjandus-
ringis töötamine selles suhtes erand.
Kui seda tööd tehakse rõõmuga, siis ei
lähe ta tüütuks. Kasu on hästi tegutse-
vast kirjandusringist siiski palju.

Koolmeistrite ettevalmistamisest

19. sajandil Eestis

L. ANDRESEN,
pedagoogikakandidaat

Koolide asutamise eeltingimus — koolmeistrite ettevalmistamine — jäi 19. sajandi eesti hariduselu pakilisemaks küsimuseks. Talurahvast põlvnenud rahvaalgustajate hariduslikust tasemest sõltus seadustes kavandatud õpetöö ümberkorraldamine, talurahvakoolide rajamine ja kogu hariduselu tulevik.

Rahva harimatus oli vastuolus arenevate tootmissuhetega ning see sundis kesk- võimu esindajaid ja kaugemale nägevaid saksa haritlasi koolide asutamise kõrval senisest enam tähelepanu pöörama ka koolmeistrite ettevalmistamisele.

30-ndate aastate lõpul kujunes **Põhja-Eestis** kaks keskust külakoolmeistrite ettevalmistamiseks. W. Normani juhtimisel alustas 1836. aastal tööd Simuna kihelkonnakool¹, aasta hiljem avati Peetri kihelkonnas **Ataste seminar**². Kool töötas 18 aastat. Rendilepingu möödumise järel uut enam ei sõlmitud. Seminari inventar viidi 1854. aastal üle Märjamaa kihelkonda Kuudasse, kus avati uus seminar.

Lääne- ja Harjumaa mahajäänud koolivõrk sundis koolmeistrite ettevalmistamiseks avama 1845. aastal veel seminari Vigala kihelkonnas **Jädiveres**.

Õppetöö seminaris kestis 3 aastat. Vastuvõetud noormehed said toidu ja vajalikud õppetarbed tasuta, selleks tuli neil Ataste seminari eeskujul töötada koolile kuuluvast majandis. Pärast lõpetamist pidi iga koolmeister 12 aastat «ühes Tallinna kubermangu talu kogukonnas lapsi õpetama».³ Seminar laskis välja 6 lendu, kokku 71 koolmeistrit.⁴

Kahele kõrvuti töötavale seminarile ei jätkunud nähtavasti küllalt õpilasi. 1863. aastal⁵ Jädivere seminar suleti, õpilased viidi üle Märjamaa kihelkonnas töötavasse Kuuda seminari.

Kuuda seminaris õpiti Jädivere eeskujul samuti 3 aastat. Töö toimus aastaringelt kahe koolmeistri juhtimisel: esimene, ühtaegu kooli juhataja, korraldas õppetööd; teine, abiõpetaja, valvas majapidamistöõde järele ja õpetas ainult talvekuudel⁶. Ülalpidamiskulude katteks töötasid seminaristid põllul ja majapidamistöõdel. Lõikuse- ja heinaajal kool seisis.⁷

Seminari õppeplaani alusel omandati 3 aasta jooksul teadmisi järgmistest ainetes⁸ (vt. tabel 1).

¹ 1836.—1889. aastani sai Simuna kihelkonnakoolis ettevalmistuse 99 tulevast koolmeistrit. Vt. KM KO, F 105, M 19:39.

² Ataste seminari kujunemisolusid ja õppetööd on käesoleva töö autor lähemalt käsitlenud (vt. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 1).

³ «Perno Postimees», 20. IX 1861, nr. 37.

⁴ Mihkel Neumann, Kuuda Seminar ja tema kasvandikud. Tallinn, 1928, lk. 5.

⁵ «Perno Postimees», 9. X 1863, nr. 40.

⁶ Seadus, mis järrele Kuda Seminar ehk Koolmeistrite kool peab valitsetud sama. ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 5349: 1, l. 19.

⁷ Sealsamas, l. 19.

⁸ Sealsamas, l. 9.

Tabel 1

Õppeaine	Tundide arv nädalas		
	1. aasta	2. aasta	3. aasta
Usuõpetus	4	4	4
Saksa keel	4	4	2
Vene keel	6	6	6
Eesti keel	3	3	2
Aritmeetika	4	3	3
Geomeetria	—	—	1
Geograafia	2	2	2
Ajalugu	1	2	2
Pedagoogika ja praktikatunnid	3	3	6
Loodusõpetus	2	2	2
Kalligraafia	2	2	1
Joonistamine	2	2	2
Laulmine ja muusika	2	2	3
Kokku	35	35	35

1864. aasta õppeplaanist ei peetud täie rangusega kinni. Nähtavasti olenes õppeainete jaotus seminari eestseisjate eesmärkidest ja koolmeistrite võimetest. Eestikeelsete õpperaamatute puudumise tõttu tekitas kogu seminari olemasolu väitel raskusi pedagoogika (kooliteaduse) ja metoodika õpetamine. Pedagoogikakurssuses pöörati peatähelepanu didaktikale, kasvatusteooria küsimusi puudutati vähem; pedagoogika ajaloost käsitleti põhjalikult Bell-Lancasteri süsteemi ja selle rakendamise võimalusi Eesti oludes.⁹

Tallinnamaa koolivõrgu laienemine mõjutas sisseastujate arvu kasvu. 1873. aastast hakati seminaristidelt nõudma peale põllutöö veel õppemaksu tasumist. 1876. aastast alates muudeti vastuvõtt iga-aastaseks. Laiendati seminari ruume, suurendati õpetajate arvu.

Kuuda seminar suleti 1887. aastal, sest rüütelkond ei tahtnud hoolitseda koolmeistrite ettevalmistuse eest haridusministeeriumi alluvuses töötavaile külakoolidele.

Tartus töötas 1828. aastast alates saksa õppekeelega seminar, kes valmistas ette elementaarkoolide õpetajaid linnadele. Seega ei kuulu see seminar eesti rahvakoolide õpetajate ettevalmistajate hulka.

Lõuna-Eesti jõudis seminariharidusega koolmeistrite ettevalmistamiseni 1849. aastal, mil Valmierast toodi Valka sealne köster-koolmeistrite seminar.

Valga seminari juhtis Jānis Cimze, kes oli omandanud pedagoogilise hariduse Saksamaal. Berliinis õppides sai ta mõjutust Adolf Diesterwegi ideedest. Diesterweg nõudis kiriku mõjuvõimu vähendamist koolide üle ja koolmeistritele suuremaid õigusi õppetöös. Cimze ei võinud oma õppetöös neid ideid otseselt rakendada, kuid Valga seminari vabamat vaimsust aitasid need ideed ometi kujundada.

Kooli võeti vastu iga kolme aasta tagant. Sisseastumiseksamitel nõuti õpilastelt kohaliku kirikuõpetaja soovitusel ja kihelkonnakooli lõputunnistust. Ülalpidamiskulude katteks tuli maksta 45 rubla, vihikute ja nootide müretsemiseks 10 rubla aastas.¹⁰

Rüütelkonnale alluvas seminaris anti õpetust saksa keeles, seal pöörati palju tähelepanu muusikale ja pedagoogikale. Pedagoogika õpetamine J. Cimze juhti-

⁹ Vt. August Krähman, Methodik ehk õpetus, kuida koolmeister oma ameti peab ülespidama. 1866. Käsikiri. ENSV TA Teadusliku Raamatukogu haruldaste ja käsikirjaliste raamatute sektor.

¹⁰ Vorschriften für die Aufnahme-Prüfungen an den 3 Livl. Landschullehrer-Seminaren: dem für Parochiallehrer («Küsterschule»), dem für lettische Gemeindeführer in Walk und dem für estnische Gemeindeführer in Dorpat. Riia, 1874, lk. 2; vt. ка Училище в Луде, близ Валка, для образования низших церковных служителей, содержимое на счет дворянства. «Журнал Министерства Народного Просвещения». Май 1861, часть СХ, стр. 127.

misel toimus suhteliselt heal tasemel. Õpilastele sisendati lugemisarmastust, töökust, teadlikkust oma tulevaste ülesannete täitmiseks.¹¹

Seminari juures korraldati ka esimesed teadaolevad koolmeistrite täienduskursused, kus 1850. aasta esimesel poolel omandasid teadmisi need Liivimaa koolmeistrid, kes olid ametisse astunud sajandi 30—40-ndatel aastatel.¹²

Valga seminari mõju Eesti koolidele jäi sealt tulnud koolmeistrite arvult tagasihoidlikuks.¹³ Valga seminarist tulid peamiselt kihelkonnakoolide õpetajad, seega oli seminaril kaudne mõju eesti külakoolmeistrite ettevalmistamisele.

Seminariharidusega külakoolmeistrite ettevalmistamiseni jõuti Lõuna-Eestis Tartu seminari avamisega (1873). Selle sammu astus rüütelkond vastukaaluks 1870. aastal Venemaal väljaantud «Õpetajate seminari määrusele». Balti Õpetajate Seminari asutamine Riias näitas selgesti keskviimu hariduspoliitilisi taotlusi ja mõjutas Liivimaa rüütelkonda vastuabinõusid leidma.

Tartu külakoolmeistrite seminari juhatajaks kutsuti Rõuge pastor F. Hollmann. Kaheaastase õppeaja jooksul õpiti usuõpetust, muusikat, eesti, saksa ja vene keelt, loodusõpetust, geograafiat, ajalugu, joonistamist, turnimist ning kooliteadust. F. Hollmanni juhtimisel omandati pedagoogiliste ainete teoreetiline kursus, õpiti tundma eriainete metoodikat ning pedagoogika ajalugu, sealhulgas ka «isamaa koolikorraldust». Pedagoogilisele praktikale ja tundide andmisele pühendati esimesel aastal 3—4, teisel aastal 6—9 tundi. Alguses kuulati direktori ja õpetajate näidistunde. Esimese aasta teisel semestril jaotati välja teemad, mille kohta koostasid seminaristid üksikasjaliku konspekti. Seejärel anti tunde kaasõpilaste ees. Lõpuks järgnes tunni andmine harjutuskooli 4—5 õpilasele. Teisel aastal anti tunde harjutuskoolis — üks aine igas kuus; tundide arutelu toimus igal laupäeval nn. konverentsidel.¹⁵

Vaatamata lühikesele õppeajale anti seminaris pedagoogilises teoorias, metoodikas ja tundide andmise praktikas tõhus ettevalmistus.

Seminar suleti 1887. aastal. Selle 15-aastase tegutsemise jooksul said Eesti koolid ligikaudu 150 pedagoogilise eriharidusega koolmeistrit.¹⁶

Vene keele õpetamise laiendamiseks rahvakoolides ja vene õigeusu kihelkonnakoolide varustamiseks koolmeistritega avati **Tartus** 1878. aasta kevadel 3-aastane vene **õppekeele seminari**. Kool töötas riigi ülalpidamisel. Seminar andis tulevastele koolmeistritele korraliku vene keele oskuse ja hea pedagoogilise ettevalmistuse. 1880. aastast alates lisati õppeajale juurde veel neljas aasta. Seitsme aasta jooksul (kuni 1887. aastani) õppis seminaris umbes 80—100 tulevast koolmeistrit.¹⁷ Tegelikult andis seminar õpetajaid teise astme koolidele, kihelkonnakoolidele, kus vajati vene keelt oskavaid õpetajaid, ning hiljem asutatud ministeeriumikoolidele.

Õigeusu kihelkonna- ja abikoolide olukorra parandamiseks avati 1870. aastal vene õppekeele **Balti Õpetajate Seminar Riias**.

Algul oli õppeaja pikkuseks 2 aastat, 1872. aastast pikendati õppetööd 1 aasta võrra. Palju tähelepanu pöörati seminaris vene keele õppimise kõrval loodusteadusele, geograafiale, tööõpetusele ja pedagoogikale. Praktika toimus viimases klassis, seminaristid töötasid kolmeliikmelistes gruppides: üks õpetajana, teine abilisena, kolmas protokollijana. Iga praktikant andis 18 tundi nädalas. Protokollija ülesandeks oli tunnis esinevate puuduste ja metoodiku märkuste üleskirjutamine. Nädala lõpul arutati seminari direktori juhtimisel läbi praktikantide tunnid ja protokollija ülestähendused.

Balti Õpetajate Seminaris õppis eesti soost noormehi 1880. aastani. Kümne aasta jooksul said hariduse 47 eestlast, nendest 22 saarlast.¹⁸

¹¹ R. Põldmäe, Carl Robert Jakobson Tormas. Paar sammukest eesti kirjanuse ja rahvaluule uurimise teed. Uurimusi ja materjale I. Tallinn, 1958, lk. 86.

¹² ENSV RAKA, f. 1269, nim. 1, s.-ü. 642, l. 5.

¹³ 1864. aastani õppis Valga seminaris 36 eestlast. Vt. «Eesti Postimees», 15. VII 1864, nr. 15. 1878. aastal õppis 3 eestlast. Vt. Anton Jürgenstein, Minu mälestused I. Tartu, 1926, lk. 58. 1881. aastal võeti vastu 4 eesti soost noormeest. «Eesti Postimees», 15. VII 1881, nr. 28.

¹⁴ Lehrplan für das Estnische Gemeindegemeinschaftslehrer-Seminar zu Dorpat. Läti NSV RAKA, f. 241, nim. 1, s.-ü. 3, l. 11—13.

¹⁵ J. Kivisaar, Tartu Eesti vallakooliõpetajate (Hollmanni) seminar 1873—1887. Tartu, 1932, lk. 18.

¹⁶ Sealsamas, lk. 33—34.

¹⁷ Vt. Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928. Tartu, 1929, lk. 194.

¹⁸ Baltijas skolotāju seminārs 1870—1919. Redigējis Ed. Tamāss. Rīga, 1940, lk. 171.

Balti Õpetajate Seminarist aasta hiljem avati Saaremaa rüütelkonna toetusel kaheaastane seminar **Kaarma**. Vastu võeti kihelkonnakoolide lõpetajaid. Kool alustas tööd 23. jaanuaril 1871. aastal 12 õpilasega¹⁹. Esimesel aastal saadeti seminari üks noormees igast kihelkonnast. «Seminarikooli eesmärgiks oli koolmeistrite, vallaametnikkude ja kihelkonnakoolmeistrite ettevalmistamine»²⁰. Õppeplaani järgi kuulus eriainetes hulka: «1. Kooliteadus. 2. Põllutööjuhatas. 3. Talurahvaseaduse seletamine ja vallavalitsemiseviis. 4. Praktilise maamõõtmise õpetus. 5. Tur-nimine.»²¹ Põhiosa koolmeistritest jäi tööle Saaremaale.

Piiratud tähtsusega oli **Passlepa seminar** (1873—1887). Seminari asutas rüütelkond rootsikeelsete koolide õpetajate ettevalmistamiseks Rootsist tulnud juhatajaga ja Rootsi misjoniseltsi toetusel. Seminar oli kolmeaastase kursusega, rootsi õppekeelega, õpetati ka eesti ja vene keelt. Uusi õpilasi võeti vastu alles pärast eelmise kursuse lõppu. Kui rootsikeelsete koolmeistrite kohad olid kahe kursuse 19 lõpetajaga täidetud, muudeti kool 1880. aastal eestikeelseks. Seminar andis veel ühe lennu 9 lõpetajaga. Nii andis seminar koolmeistrid rootsi, rootsi-eesti ja eesti koolidele²².

Nagu ülaltoodust selgub, loodi Põhja-Eestis seminarid sajandi esimesel poolel, Lõuna-Eestis 70-ndatel aastatel. Rüütelkonna ülalpidamisel töötanud seminarid lõpetasid tegevuse koolide üleminekul haridusministeeriumi alluvusse (vt. tabel 2).

Tabel 2

Eesti- ja Liivimaa õpetajate seminarid 19. sajandil.

Seminari nimetus	Asutamine	Sulgemine
Ataste	1837	1854
Jädivere	1845	1863
Kuuda	1854	1887
Passlepa	1873	1887
Valga (Valmiera)	1849 (1839)	1890
Tartu (elementaarkooliõpetajate seminar)	1828	1889
Tartu	1878	1918
Tartu (Hollmanni)	1873	1887
Kaarma	1871	1910
Balti Õpetajate Seminar	1870	1919

Eesti territooriumil töötanud seminarid olid oma eesmärkidelt erinevad. Tartu I (elementaarkooliõpetajate) seminar ei omanud üldse mingit tähtsust talurahva koolide osas. Valga seminar, samuti Tartu vene õppekeelega seminar valmistasid ette teise astme kooli, seega kihelkonnakooli õpetajaid. Külakoolid said koolmeistrid kuuest seminarist. Ataste ja Jädivere seminarid moodustasid koolmeistrite ettevalmistuse vanima astme (ühe tegevus lõppes 1854, teisel 1863). Vaadeldavail aastakümneil said külakoolmeistrid lisa Lõuna-Eestile Tartu Hollmanni seminarist, Põhja-Eestile Kuuda seminarist ja Saaremaale Kaarma seminarist. Passlepa seminari lühike episood tähendas õieti rootsikeelsete külakoolide asutamist. Vähetähtis osa oli ka Balti Õpetajate Seminaril, kust Saaremaa sai väheseid koolmeist-reid veneusu koolidele.

Seminaride lõpetajate arvust järgneb juba iseenesest, et külakoolmeister tavali-selt ei olnud seminari ettevalmistusega, vaid suures enamuses oli ta hariduse omandanud kihelkonnakoolis. Kihelkonnakoolist tulnud koolmeistrikandidaadid pidid küll õiendama eri eksami, kuid kuigi palju pedagoogilisi teadmisi neil ei saanud olla, kõnelemata oskustest. Nende koolmeistrite hilisem, sageli väljapaiste-v koolitöö on visa edasiõppimise ja enesetäiendamise villi.

Parem oli kihelkonnakoolide õpetajate ettevalmistus. Nii Valga kui ka Tartu seminar andsid rohkesti teadmisi, kõigepealt aga meetodilisi oskusi. Ei olnud mitte

¹⁹ J. Kiro tar, Kaarma seminar kui Eesti kultura tegur. Eesti Kultura I. Tartu, 1911, lk. 43.

²⁰ Sealsamas. lk. 44.

²¹ Sealsamas, lk. 52.

²² Villem Alttõa, Ühest varjujäänud õppeasutisest. «Eesti Kirjandus» 1936, nr. 5, lk. 224—228.

ükskõik ka asjaolu, et vene keele õpetajateks tulid enamasti Tartu seminari lõpetajad, kes õpilastele suutsid läheneda emakeele abil. Tuleb rõhutada, et kihelkonnakoolide õpetajate tõhus ettevalmistus tuli kaudselt kasuks ka külakoolide koolmeistrite ettevalmistamisele, mis ei olnud küll kihelkonnakoolide otsene ülesanne.

Rahvusliku liikumise ajajärgul hariduse saanud noored koolmeistrid kujunesid uute valgustuslik-demokraatlike ideede vaimus. Uued meetodilised tõekspidamised jõudsid koolmeistriteni kirjanduse, koolmeistrite konverentside, Aleksandri-kooli abikomiteede²³ ja Eesti Kirjameeste Seltsi kaudu.

Kõige otsesemat mõju pedagoogiliste teadmiste laiendamisele avaldas 1872. aastal asutatud Eesti Kirjameeste Selts, kes esimese kümne tegevusaasta jooksul koondas enda ümber 270 koolmeistrit. 1872.—1882. aastani peeti 33 pedagoogilise sisuga ettekannet, kümne aastaraamatu 764 leheküljest kuulus pedagoogika- ja kooliküsimustele 142 lehekülge.²⁴ Seltsi koosolekutel arendatud mõtted, aastaraamatud ja toimetiste numbrid levisid koolmeistritest liikmete kaudu 47 kihelkonda.

Uheaegselt Kirjameeste Seltsi väljaannetega ilmus veel kaks raamatut, mis esindasid esmakordselt emakeelset pedagoogikateadust. Nendeks olid W. Normanni ja W. A. Hanseni pedagoogika algõpetused.²⁵ Esimene levis rohkem Põhja-Eestis, teine Lõuna-Eestis. Mõlemad on tõlgitud saksa keelest ja koosnevad neljast osast: kool, koolmeister, õpetamine, laste kasvatamine. W. Normanni raamatus peatatakse pikemalt koolimajade ehitamisel (on ka 5 koolimaja plaani), W. A. Hanseni «Kooli-teaduses» antakse esmakordselt ülevaade pedagoogika ajaloost — antiiksest Kreekast kuni Pestalozzini.

Vähese haridusega koolmeistrite erialalise taseme tõstmiseks hakati juba 60-ndatest aastatest alates kokku kutsuma **koolmeistrite konverentse**. Need said alguse kooskäimistest mitmesugustel koolielu praktilistel eesmärkidel. 1857. a. kutsuti Harglas neljaks nädalaks kokku kihelkonna kõik koolmeistrid saama täiendavaid teadmisi usuõpetuses, kirjutamises ja rehkendamises.²⁶ Väandra kihelkonnas toimusid säärased kokkutulekud 1862. aastast alates meetodilise taseme tõstmise eesmärgil, nagu märkis ajaleht: «Nemmad tullevad järgemõda ühte kolimaesse kokko, esmalt õppetab maeaperemees lapsi, ja kui need koeo läinud, siis võetakse koolmeistrid ise käsile.»²⁷ 1865. aastal jõudis koolmeistrite kogemuste vahetamine ajalehe veergudele juba nõudena. «Perno Postimehe» arvates oli tarvilik, «et iga koolmeister näha saaks, kuidas teised tema ametivennad oma lapsi õpetavad».²⁸

60-ndate aastate lõpul polnud kihelkondade koolmeistrite iga-aastased kokkutulekud enam tundmata. Säärase kokkutulekute sisulisest tööst ja tegevusest annavad ülevaate Jakob Hurda mälestused Otepää kihelkonna kohta. Ta kirjutas: «Kooliõpetajatega pidasin ma igal kuul korrapäraseid konverentse, ja nimelt järjeliselt igas koolimajas, kuhu siis teiste koolide õpetajad tingimata ilmuma pidid. Üks kooliõpetaja pidas siis ühe või rohkem proovitundi, sealjuures katsuti (hinna-ti teadmisi — L. A.) kokkutulnud lapsi. Kui siis lapsed koju olid lastud ja õpetajad endid kehaliselt kinnitanud, asuti kuuldu ja nähtu üle läbi rääkima... Ma ise juhatasin läbirääkimisi. Harilikult pidasin ma lõpuks veel mõne pedagoogilise aine üle ettekande... Need konverentsid olid kooliõpetajatele väga kasulikud, koolitöö muutus meetodiliseks, ajakohaseks.»²⁹

Koolmeistrite töökogemuslikud kokkutulekud ehk konverentsid kandsid igas kihelkonnas eri ilmet. Umbes niisama kui Otepääl täiendasid koolmeistrid oma teadmisi ka Tori kihelkonnas.³⁰ Põhja-Eestis kutsuti koolmeistrid kokku mõnikord

²³ Vt. Hans Kruus, Eesti Aleksandrikool. Tartu, 1929. Koolmeistrite arvulise osast abikomiteedes vt. lk. 230.

²⁴ A. Elango, Esimene rahvuspedagoogiline organisatsioon Eestis. «Kasvatus» 1928, nr. 1, lk. 6.

²⁵ W. Normann, Õppetuse Koli-piddamisest ning laste kasvatamisest iseäranis koolmeistrite ja laste vanemate heaks, õppetuseks ning juhhatamiseks väljaantud. Tartu, 1873. W. A. Hanseni, Kooli-teadus. Tartu, 1873.

²⁶ ENSV RAKA, f. 1295, nim. 1, s.-ü. 637, l. 2.

²⁷ «Eesti Postimees», 3. I 1869, nr. 2.

²⁸ «Perno Postimees», 15. XII 1865, nr. 50.

²⁹ Lühike ülevaade õpetaja Jakob Hurda ametiaja üle Otepääl 1872—1880. Eesti Rahva Muuseumi Aastaraamat IX—X. Tartu, 1934, lk. 136—137.

³⁰ Tori kihelkonnas alustati taoliste täienduskonverentsidega 1876. aastal. ENSV RAKA, f. 1282, nim. 1, s.-ü. 169, l. 1.

ainult aruandluseks. Näiteks Järva-Jaanis tuli sel puhul igal koolmeistril kaasa võtta päevaraamat ja kooli protokolliraamat, mis esitati kirikhärrale kontrollimiseks.³¹

Peale kihelkonnasiseste konverentside hakati 60-ndate aastate lõpul koolielu põhiprobleemide arutamiseks pidama maakondlikke ja kihelkonnakoolmeistritele isegi kubermangukonverentse.

Esimene teade suuremast koolmeistrite konverentsist on 1866. aastast. Viljandis kokkutulnud kihelkonnakoolide õpetajad arutasid lugemisraamatute taset ja vaimuliku kirjanduse kasutamise võimalust lugemistundides. Samade küsimuste arutamist jätkati järgmisel aastal Viljandis.

Konverentsil algatati endiste koolmeistrite abistamise ja neile majandusliku toetuse andmise küsimus.³²

Sama aasta 21.—22. sept. tulid Viljandis kokku 46 külakoolmeistrit arutama vana ja uue kirjaviisi küsimust. Eriti vajalikuks peeti uute kooliraamatute väljandmist ja seminaride asutamist.³³

Põhja-Eestis peeti esimene ulatuslikum koolmeistrite konverents 1872. a. Türil.³⁴ Põhiprobleemiks kujunes, kuidas lapsi õpetada — kahes või kolmes jaos. Otsustati, «et nõnda kui sija male on olnud, nõnda ka veel eddasi, peavad koolilapsed kooliõppetuse juures ikka kahte jäusse jäetud saama, ja ei mitte aasta vannadust möda, vaid laste tarkuse järrele».³⁵ Vaeti ka kasvatusküsimusi, eriti ühenduses laste karistamisega. Vitsanuhtlusesse suhtuti taunivalt.

70-ndate aastate keskpaigast alates hakati suviseid Liivimaa kihelkonnakoolmeistrite konverentse pidama Valgas Cimze seminaris juures. 1874. aastal käsitleti probleemi «Missugused takistamised peavad meie koolide usinamat edenemist kinni ja kuidas neist lahti saada?»³⁶

Kahepäevase mõttevahetuse jooksul selgitati järgmisi koolitööd takistavaid tegureid: koolmeistrite «ühtehoidmata meel», vanema põlve koolmeistrite puudulik haridus, väike palk, kõrvaltööd kirjutajana ja põllumehega, laste koduse õpetuse vähesus, vallavalitsuste ja kihelkonna koolivalitsuste ükskõiksus, heade kooliraamatute puudumine, koolmeistrite vähene ülevaade teiste kolleegide tööst, lühike kooliaeg.

1875. aasta suvel arutati «Kuidas peab kooliõpetust antama, et õpiad ise hästi pääst kirjutama õpiksid».³⁷ Seegi kord peeti põhipuuduseks lühikest õppimise aega ja ajakohaste õpperaamatute vähesust.

Võime täheldada, et külakoolmeistrite ettevalmistamisele hakati viiekümneandaist aastaist alates üha rohkem tähelepanu pöörama. Ataste ja Jädivere, hiljem neile lisaks tulnud Kuuda ja Kaarma seminaride tase ei olnud küll kõrge, kuid nende teeneks oli arusaamise süvendamine, et koolmeister vajab mitte ainult koolis õpetatava aine (lugemise, kirjutamise, rehkendamise jne.) head oskust, vaid ka metoodilisi teadmisi ja oskusi.

Töösolevate koolmeistrite edasiarendamiseks olid koolmeistrite konverentsid suure ergutava mõjuga. Koolmeistrite osavõtt rahvusliku liikumise kultuuriüritustest (Eesti Kirjameeste Selts, Aleksandrikooli abikomiteed) aga ergutasid koolmeistrite iseseisvat vaimset tööd, viisid nad kokkupuudetesse kaugemate ameti- vendadega ning soodustasid mitmeti mitte üksnes üldhariduslikku, vaid ka pedagoogilist enesetäiendamist.

³¹ Ka säärast kogunemist nimetati konverentsiks. Vt. Orina valla koli ramat. (Järva-Jaani Keskkooli arhiivis.)

³² «Eesti Postimees», 26. VII 1867, nr. 30.

³³ «Eesti Postimees», 4. X 1867, nr. 40.

³⁴ ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 5349:3, l. 32—33.

³⁵ Sealsamas, l. 33.

³⁶ Vt. «Eesti Postimees», 13. XI 1874, nr. 46.

³⁷ «Eesti Postimees», 3. IX 1875, nr. 36.

SISUKORD

... V. I. Lenini 100. sünni-aastapäevaks	81	S. Villo. Eksperiment õppetöö individualiseerimiseks 4. klassi vene keele tundides	125
... Õpetaja läheb tundi...	84	A. Андрющенко. Изучение глагола в V' классе.....	129
Uurimusi ja üldistusi			
E. Matt. Teaduslikust lähenemisest kasvatustööle	88	Klassijuhataja-, komsomoli- ja pioneeritöö	
P. Kees. Lugemisprobleemid XVI rahvusvahelisel rakenduspsühholoogia kongressil	94	ELKNU Keskkomitee kooliosakond. Tööst pioneeride ja kommunistlike noortega 7. ja 8. klassis	
T. Lepiksaar. Meie kunstiõpetuse eesmärgid ja metoodilise informatsiooni süsteem	100	E. Sokolova. Huvid ja vaba aeg	139
A. Töldsepp. Õppemeetodite efektiivsusest	104	Koolieelne kasvatus	
J. Soonvald. Mõningaid tulemusi saksa keele grammatika spetsiifiliste raskuste mõõtmisel	109	L. Piirsalu. Koolieelikute kunstilise kasvatuse mõningaid psühholoogilisi aspekte	145
Töökogemusi ja metoodilisi artikleid			
A. Tiki. Viiepäevase õppenädala eksperiment koolis	115	Mitmesugust	
A. Lints. Kuidas õpetada matemaatikat 3. klassis III õppeveerandil	122	L. Tiitsmann. Raamatusõbrad noorematest klassidest	150
		L. Andresen. Koolmeistrite ettevalmistamisest 19. sajandil Eestis	154

Toimetuse kolleegium: K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Valsiner.
Tehniline toimetaja O. Leidmaa. Korrektor V. Leht.

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitja — 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad — 404-47. Ladumisele antud 19. I 1970. Trükkimisele antud 5. II 1970. Trükiarv 5000. Trükipaber nr. 2, 70×108/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspooznaid 8,09. MB-00935. Tellimise nr. 202. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Tellimishind: 6 kuud — rubl. 1.80.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. просв. ЭССР

На эстонском языке

Выходит один раз в месяц.

30 kop.

Индекс
78189

Raamatupalat

70 - 182a