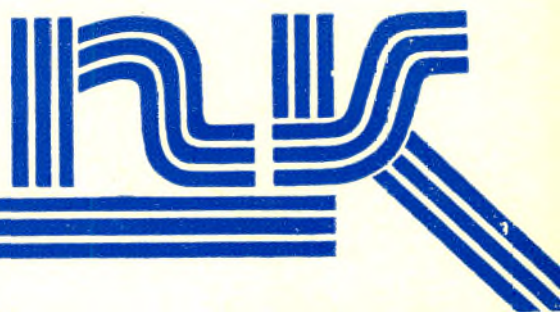


NÕUKOGUDE KOOL 76 • 5





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

MAI NR. 5

XXXIV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

V. EKSTA, F. KUPP, L. LEVALD, H. LIIMETS, O. NILSON, H. ROOSVEE, H. ROOTS, A. SEPP (toimetaja), E. VAPPER, S.-A. VILLO.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 433-18, toimetaja asetäitja 403-81 ja 404-47, vastutav sekretär 493-97, ideoloogiaosak. 404-47, pedagoogika- ja teadusosak. 489-16, koolikorralduse osak. 489-16, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 433-18, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 404-47, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 403-81, korrektuur 429-35.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 483-37.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 26. III 1976. Trükkimisele antud 26. IV 1976. Trükiarv 4960. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,17. MB-03382. Tellimise nr. 1058.

Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

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

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.



Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1976.

Esikaanel: Tallinna 22. keskkooli A. Tisleri nim. pioneerimaleva nõukogu esimees Anne Kirsipuu.

Tagakaanel: Ju õitseb õunapuu...

MARGUS VIIKMAA fotod



HARMOONILISE ISIKSUSE KASVATAMISEST

SYLVIA HERMAN

Inimese ideaalsest mudelist

L. I. Brežnevi ettekandest NLKP XXV kongressile loeme: «Ja lõpuks, möödunud 60 aasta tähtsaim tulemus — nõukogude inimene. Inimene, kes, olles teinud läbi kõik katsumused, on ise tundmatuseni muutunud, ühendanud endas ideelise veendumuse ja tohutu eluenergia, kultuuri, teadmised ja nende rakendamise oskuse.» (1.) See veenab meid, et sotsialistliku ühiskonna edasise arendamise oluliseks tingimuseks on ja jääb haritud, moraalselt kindel, harmooniliselt arenenud inimene, kellele loominguiline töö on eluvajaduseks. See ongi mudeli üldsõnaline kirjeldus.

Kasvatuse eesmärgist

Lähtudes kommunistliku kasvatuse eesmärgist — mitmekülgsest arenenud harmoonilisest isiksusest, võib nentida, et nii haridus- kui tervishoiusüsteemi kaudu on üsna palju ära tehtud inimese vaimse rikkuse suurendamiseks, aga samuti tema füüsilise täiuslikkuse, tervise ja eluea pikendamise huvides. Saame tuua palju eredaid näiteid inimese moraalse puhtuse kohta. Ometi oleme jõudnud tulevikuinimese kujundamisel niisugusele tasemele, kus teatud ebakõlad hakkavad takistavalt häirima. Selle põhjused vajavad põhjalikku analüüsimist. Igapäevane elu näitab, et meie kõlbelises kasvatustöös on veel nõrku kohti. Seoses kõrgete ühiskondlike nõudmistega isiksusele, oodatakse kasvatus-teadlastelt plaane, soovitusi, abinõusid ja vahendeid, millega kindlustada ideaalse mudelikohase isiksuse kasvatamine.

Rõhutame, et inimese reaalne elu koosneb kahest dialektiliselt vastastikku tingitud sfäärist — ühiskondlikust ja isiklikust. Ühiskondliku elu sfäär külgneb tootlike suhete valdkonnaga, isikliku elu haarab ülejäänud suhteid. Isikliku elu sfääris toimub eneseharimine, enesekasvatus, ettevalmistus ühiskondlikuks tegevuseks. Ilmnevad intiimsed inimli-

kud suhted — sõprus ja armastus. Tarvis on kasvatus nii korraldada, et isiklik ja ühiskondlik vastastikku teineteist täiendaksid, et indiviidi elu kulgeks soodsalt. Selleks peame õpetama noori ehitama isiklikku elu, saavutama ja hoidma täielikku õnne ja rõõmu. Nii loome aluse ühiskonna nõuete paremaks mõistmiseks ja vastutustundele ühiskonna ees, millest sõltub omakorda isiklik õnn. Seda ülesannet täidavad kasvatusasutused.

Ettevalmistus reaalseks eluks on keeruline terviklik protsess, mis teostub väga mitmete faktorite mõjul. Kõik need faktorid peavad teada olema ning lisaks seegi, millal nad mõjuvad soodsalt sellises suunas, et kasvatus tulemus sarnaneks meie ühiskonna poolt loodud ideaalsele mudelile. Seejuures peame olema veendunud, et mudelisarnane inimene täiskasvanuna, iseseisvununa 15—20 aastat hiljem on loominguvõimeline, elujõuline ja suudab anda ning kasvatada veel kvaliteetsema järelpõlve.

Perekonnast kasvatusfaktorina

Aegade jooksul on olnud perekonnal väga erinevaid eesmärke, kuid ikka on tal lasunud järeלטulijate kasvatus. Kasvatus on toimunud vahetu eeskuju ja põlvest põlve edasiantavate traditsioonide vahendusel. Nõukogude perekond erineb eelkäijaist oma eesmärkide poolest, aga ka tema jätkab laste kasvatamise funktsiooni. Kas see on küllaldane ja piisavalt teaduslik uue inimese kujundamiseks? Ei ole ju tegemist ainult lapse ilmaletoomise, toitmise ja riietamisega, vaid lapse iseloomu, harmoonilise isiksuse kujundamisega, kes vastaks ühiskondlikule mudelile ja suudaks täita ühiskonna poolt antud ülesandeid. Kas ei oleks õigem luua ühtne ühiskondlik kasvatusüsteem imikust noorukini, jättes vanematele vaid laste saamise õiguse ning vabastades nad kasvatamismuredest?

Pedagoogika ajaloost teame, et Platon visandas tema poolt ideaalseks peetud ühiskonna skeemi, kus perekonda pole, naised on ühised, lapsed kasvatatakse

riiklikus kasvatusasutuses. Samu mõtteid esitas Tommaso Campanella oma teoses «Päikese riik» (4). Kas nende filosoofide mõtted ei võiks olla aluseks riiklikule kasvatusüsteemile ja kindlustada nii teaduslikult mudelilähedase inimese kasvatamise?

Inimeseks saamisest

Laste arenemisest on veel suhteliselt vähe teada. Mitmed teadused püüavad teadmisi hankida loomade kaudu. Loodus on iga loomaliigi jaoks välja töötanud detailse käitumisprogrammi, mille alusel nad eksisteerivad. Nii on elu alalhoiu seisukohalt tähtis kiiresti tundma õppida ema. Viivitus on võrdne surmaga. Sellist loomadel esinevat õppimisviisi nimetatakse vermimiseks (imprinting), mis seisneb selles, et vastsündinud või vastkoorunud noor loom või lind hakkab järgnema esimesele suuremale liikuvale objektile, mida ta näeb teatud ajal ja tunnistab selle oma emaks (kinistamise fenomen).

Igal liigil on selleks oma kindel kriitiline vanus, mis on olemas ajast, mille kestel viibiti objekti läheduses, aga veelgi suuremal määral energiahulgast, mida kulutati objektile järgnemisel (6). Pardipojal tekib see 13. ja 17. tunni vahel, kuid 30-tunnisel pardipojal pole sellise harjumuse kujundamine enam võimalik ja ta jääb kogu eluks orvuks isegi siis, kui ta vanemad elavad. Mõõdalastud sobiv õpetamisaeg rikub looma kogu edaspidise elu. Kui arhaalital jääb varajases nooruses orvuks, ei suuda ta täiskasvanuna karjaga liituda, selle seadustele alluda, astuda omataolistega kontakti ega saa kunagi järglasi, s. t. ta muutub kasutuks loomaks. Austraalia lambakasvatajad tapavad need talled (8). Paljud harjumused kujunevad loomadel keerukalt ja näivad kaasasündinutena. Katsed näitavad, et sõltub teatud tingimustest, millal näiteks linnud hästi pesa ehitama õpivad. Selleks et hästi laulda, peab lind kas või kordki omataoliste häält kuulma. Kutsikas kasvab inimsõbralikuks, kui ta kolme ja

poole kuni kolmeteist nädala vanuses suhtleb inimesega helide, nägemise, haistmise abil. Kui seda ei juhtu, saab temast hiljem heal juhul hästi kodus-tatud hunt.

Kasvatusteadlastele pakub huvi küsimus, kuidas teatud kalad oskavad ookeanist tagasi pöörduda jõkke, kus nad veetsid oma maimuea, või sellesse ojakesse, kus nad kunagi marjast koorusid. Selle põhjuseks peetakse jõe lõhna, mis sõltub sealsetest taimedest ja loomadest. Tekib kordumatu lõhnabukett, mis on iseloomulik ainult sellele jõe. Kaladel võib see aastaid meeles püsida ja on samuti üheks vermimise näiteks.

Ka laste elus on perioode, mille jooksul tähtsad inimlikud harjumused kujunevad välja kõige kergemini. Inimeselgi pole kaasasündinud psüühikat. Temas on vaid potentsiaalne võimalus saada inimeseks, kuid ebaõigetes tingimustes kaob see igaveseks juba õige varajases eas.

Eelneva põhjal võime tuletada vähemalt kolm tähtsat järeldust.

■ Kui pole õigeaegset kinnistumist, ei teki lastel kodutunnet. Igale lapsele on vajalik oma kodu, millel on oma «kodu-lõhn», oma perekondlik atmosfäär ja psühhosfäär. Tervikuna on see pedagoogiline faktor, mis suudab ära hoida laste hulkumise, rändlemise ja seob lapsed kodukolde ning vanematega.

■ Kinnistamise fenomen kindlustab õige sotsialiseerumise. Laps kasvab selt-siv, sõbralik, suudab armastada, luua perekonda ja saada järeltulijaid.

■ Vermimise puudumisel tekib vaimne mahajäämus. R. Zazzo andmetel kannab laps kogu elu erilist pitserit, mis iseloomustab tema afektiivset ja vaimse tegevuse sfääri, kui laps on emast lahutatud ega pole teise naise poolt lapsendatud. W. Goldfarb oma uurimistöös mõttis nende laste intelligentsust, kes viibisid lasteasutustes 6. elukuust kuni 3—3,5 aastani. Võrreldes perekonnas kasvanutega leidis ta neid olevat vaimse mahajäämuse piiril. Ka R. Zazzo katsed näitasid, et kontakt emaga soodustas laste arengut. On andmeid New Yorgi lastekodudest, et 7—12 kuu vanuses oli

suremus laste hulgas suurem. Põhjuseks arvati emarmastuse puudumist.

Alati vajalikust emast

Eelnevast selgub, et harmooniline isikuse kasvatamine toimub optimaalselt täielikus perekonnas, kus ema kindlustab elu ja ka selle, et inimlapses kasvaks inimene. Ühiskondlik kasvatus ei suuda parimagi organiseerimise korral ema asendada. R. Spitz väidab, et inimlapsel toimib vermimine 4 kuust kuni 3—3,5 aastani. Lapse tasakaal ja kaitsuse tunne sõltub tervikuna primitiivsest liidust emaga. Kui ema on lapsest eemal üle kolme nädala, tekib maha-jäetuse tunne, tekib võõrdumine. Selle tõttu on raskendatud selles eas mudeli-lähedase inimese kasvatamine kasvatusasutustes. Vahelduvate kasvatajate tõttu vermimist ei toimu. Nii kasvata-tud inimeselt ei saa oodata seltsivust, truudust, kaasinimest mõistmist, kodu-hoidmist, ei tekigi kodutunnet. Seega ei ole ühiskonnale kasulik vabastada naine laste kasvatamisest. Naise eelisõigus on emadus. Tal on täita bioloogiline ja sotsiaalne roll, mida keegi talt ei või võtta. (Ka «in vitro» inimese tootmine ei tohi saada eesmärgiks.) Naise sotsiaalne roll leiab tunnustust ja lugupidamist meie ühiskonnas. Seda kinnitab ka L. I. Brežnev: «Partei peab oma kohuseks pidevalt hoolitseda naiste eest, selle eest, et paraneks naise seisund tööprotsessis osalejana, emana, laste kasvatajana ja perenaisena.» Ühiskonna seisukohalt lõpptulemusena on ratsionaalne emal ise oma laste kasvatamine 3—4 aastani. Majanduskandidaat V. Perevedentsev tuli järeldusele, et sündimuse vähenemise ja lahutuste arvu suurenemise tähtsamaid põhjusi on naiste tööhõive kasv. Ettenägelik, pedagoogiline sisu on Fr. Engelsi kriitikas omaaegse inglise töölis perekonna kohta: «Ema on alatasa lahus oma lapsest vabriku töö tõttu. Ei saa kinkida esimestel eluaastatel hellust ja armastust. Ta ei olegi tõeline ema, jääb lapsele võõraks, ükskõikseks ning sellised inimesed osutuvad kadunuks uue perekonna jaoks, mille nad kunagi

loovad.» Märgatav võrdumine, kodu-
tunde puudus maksab kätte hiljem, kui
nooruk paneb end maksma tänaval.

Psühhosfäärist

Inimese psüühiline heaolu sõltub mikrosotsiaalsest miljööst, milles ta elab. Inimsuhete emotsionaalne kliima — psühhosfäär — avaldab mõju pidevalt (7). Sisult sama on öelnud A. Makarenko — kui tahate, et teil oleksid head lapsed, olge ise õnnelikud. Mitmetes uurimustes tõestati, et emotsioonid mõjuvad sisesekretsiooninäarmete tegevusele, mis mõjustavad kasvu, und, arengut; tekivad muutused kogu organismis. Perekonnaliikmete sõbralik suhtlemine, usaldus vanemate ja laste vahel loob lastele kaitstuse tunde, määrab nende suhtumise kaaslastesse ja tulevaste partnerisse. Suhtlemisest partneriga sõltub aga sageli inimese kogu eluõnn, tema ellusuhtumine, töömeeleolu. Headest suhetest elukaaslasega ammutab inimene jõudu ja inspiratsiooni tööks ning loominguks. Ühiskonnale on kasulik, kui konflikte inimeste isiklikus elus on vähem. Inimene on töökindlam, tervem.

Niisiis on inimesele eluvajalik kodu ja soodne psühhosfäär. Ei ole teist võimalust, kui õpetada inimesi seda hoidma ja hindama, sellest luugu pidama.

Perekonnateadusest

Õppeasutused on inseneride, ökonomistide, arstide, õpetajate jt. koolitamiseks. Ei ole aga niisugust statsionaarset ega mittestatsionaarset kooli, kus valmistaks ette kõige sagedamini vajanevaks tegevuseks — elukaaslaseks, perekonnaisaks, -emaks. See toimub ikka esiemade ja -isade kombel. Ei ole põhjust arvata, et sotsialistlik moraal on meie lastele kaasa sündinud. See tuleb omandada: õpetada lastele suhtlemist, kujundada motiivid, harjumused. Sotsialistliku elulaadi pinnal tuleb alles luua kasvatus-süsteem, mille lahutamatu osa on sot-

sialistlik soomoraal. Meie kasvatussüsteem eksisteerib osaliselt vanal, üleelatud kodanlikul moraalil. Kultuuris, inimestevahelistes ja hingelistes suhetes on säilinud vanu traditsioone ning harjumusi. See tekitab vasturääkivusi noorte hingeelus, komplitseerub kasvatus, veendumuste ja väärtushinnangute kujundamine. Meie ideoloogilised vastased otsivad vahendeid, et noortelt röövida sotsialistlikku moraali ja levitada oma, tekitada segadust tõekspidamistes. Järelikult on see valdkond tõsine ideoloogilise võitluse pind. Meil peavad olema oma teooria ja kindlad põhimõtted ka seksuaalpedagoogika kohta.

Abiturientide küsitlemisel selgus, et kõige suurem mure on neil elukutse valik, edasiõppimine. Erutavad ka armastus ja sugudevahelised suhted. Õige vähesed mõtleavad abielu, perekonna ja laste kasvatamise probleemidele. Statistika kohaselt tuleb see praktilis järjeste lähemale, kuna nooreneb abiellujate iga. Sagenevad ka üliõpilasabielud. Abiellunutena lõpetab neist kõrgkooli 25—30%. Ankeetidest selgub, et nende elueesmärgid on õiged, kuid ideaalide tasemel. Koolis on tarvis õpetada reaalselt õnne saavutamata ja hoidma. Unarusse on jäänud poiste ja tütarlaste bioloogiliste ja psüühiliste iseärasuste õpetamine. Sellest tuleneb palju arusaamatusi. Midagi on vist kasvatuses puudu, kui tütarlaps on solvunud, et ta peab kodundustundides õmblema, kuigi talle meeldiks hoopis hõõveldamine ja saagimine, mida teevad poisid. Või kui tütarlaps leiab, et temale sobib suitsetamine või initsiatiiv seksuaalsuhetes. Naiselikkust ja naise funktsiooni elujätkajana ei tohi mingil määral vähendada võrdõiguslus mehega. Selle tõttu peab olema võimalus juba varakult tütarlapsi ette valmistada nende rolliks ühiskonnas. Ei nüüdisaeg ega emantsipatsioon takista naisel andmast ja lisamast omapära ning võlu kodukoldele. Võib olla väga moodne naine ja samaaegselt täiuslik perenaine oma väikeses kodus.

Isikliku elu kõlbeliste aluste kujundamise ülesanne ei ole seega mitte ainult üldise kõlbelise arengu probleem, vaid

ka kõbeliste ideaalide, eeskujude tekki-
mise probleem vastastikustes sugulistes
suhetes. Soovides kindlustada ühiskonna
liikmete õnnelikku elu, ei piisa ainult
majandusliku heaolu ja teadmiste taseme
tõusust. Lisaks tuleb inimene varustada
teadmistega inimese psüühikast, kollek-
tiivis suhtlemisest, varustada ta tead-
mistega perekonnast.

Kasvatustava

Isiksuse üldkasvatustava programmi võiks
rakendada koolieelsest east. Enne kui
suudame seda praktikas proovida ja so-
bivaks tunnistada, kaotame aastaid. Se-
niks oleks vaja kohe kehtestada kõiki-
dele keskharidust andvatele koolidele
vanemas astmes üleminekuprogramm.
Allakirjutanu arvates peaks see koosne-
ma kahest osast, eetikast ja seksuaalpe-
dagoogikast.

Eetika annaks õpilastele võimaluse
mõelda ja läbi kaaluda üldinimlikud
mõisted moraalist, õnnest, headusest,
südametunnistusest, kohustustest jm.
See looks ühtse süsteemi kõigele, mille
kohta eriained (bioloogia, kirjandus,
ühiskonnateadus jt.) on ivakese siin ja
seal poetanud, kuid mida iga õpilane ei
suuda ise üldistada ega vastavaid järe-
lusi teha. Sellega looksime tugeva aluse
ja õige hoiaku järgneva seksuaalpe-
dagoogika käsitlemisele.

Seksuaalpedagoogika aluse moodus-
taks kõlbluskasvatus. Toetudes eetikale
ja esteetikale seostub see isiksuse emot-
sionaalse arenguga. Avades inimtunnete
ilu ja kultuuri, kindlustame emaduse ja
isaduse tunde kujunemise. Seni oleme
unarusse jätnud Makarenko, kes rõhu-
tas, et armastusvahetust kultuur pole
mõeldav ilma lapsepõlves arendatud
piduriteta. Suguline kasvatus peab seis-
nema intiimse lugupidamise kasvatami-
ses suguelu küsimuste vastu. Seksuaal-
sus kuulub inimese normaalsete elu-
avalduste hulka. Kuid tänapäeva tingi-
mustes peab bioloogiline sugutung oman-
dama uue kvaliteedi. Inimese väärtust
seksuaalpartnerina ei määra ainult tema

seksuaalne veetus, vaid iseloomuomad-
used — abivalmidus, vastutustunne, sihi-
kindlus ja teised kriteeriumid. Vajalik
on uus põlvkond kujundada selles vai-
mus, et nad oma naudingud ja eluõnne
realiseeriks perekonnas. Programm
hõlmab probleeme, seksuaalsuhteid, kih-
lumise ja abiellumise aega, kaalutud ja
armastusabieli, perekonna planeerimist,
perekonnaelu argipäeva, laste kasvata-
mist, majanduslikku planeerimist, töö-
jaotust perekonnas, vaba aja veetmist ja
juriidilisi teadmisi abielu kohta.

See programm täidab oma otstarbe,
kui ta toetub 10. klassis õpitud psühho-
loogiale, mille jaoks on tarvis kohe koos-
tada kaasaegne sotsiaalpsühholoogia kal-
lakuga programm. Nii saame osaliselt
kompenseerida sellealase kasvatuses puu-
dujäägi. Nagu kokkuvõttes Tallinna ja
Võru rajooni koolides õpetatava psühho-
loogia ja pedagoogika tundide kohta näi-
tavad, on neil väga tagasihoidlik kaal.
Iga aineõpetaja peab tähtsaks fakulta-
tiivtunde kasutada oma aine laiendamiseks
ja süvendamiseks. Ka see on hea,
kuid veel parem on neid tunde kasutada
harmoonilise isiksuse kasvatamisel puu-
duolevate isiksuspedagoogika alaste tead-
miste andmiseks.

Kirjandus

1. L. I. Brežnev, Ettekanne NLKP
25. kongressile. «Rahva Hääle», 25.
veebr. 1976, nr. 45.
2. K. R. Bach, Geschlechterziehung
in der sozialistischen Oberschule.
Berlin, 1973.
3. H. Dannhauer, Geschlecht und
Persönlichkeit. Berlin, 1973.
4. A. Elango, Pedagoogika ajalugu.
Tallinn, 1974.
5. V. Perevedentsev, Naistest ja
naistele. «Edasi», 24. 04. 1975.
6. K. Ramul, Loomapsühholoogia. Tal-
linn, 1972.
7. J. Saarma, Üliõpilase psühho-
loogia. Rmt. De gustibus. Tartu, 1975.
8. B. Sergejev, Huvitavat füsiolo-
ogiast. Tallinn, 1975.
9. P. Заззо, Развитие ребенка. Моск-
ва, 1968.

ÕIGUSKASVATUSEST JA NOORTE ÕIGUSTEADVUSE STRUKTUURIST

EDUARD RASKA,
TRÜ kriminoloogia
laboratooriumi vanemteadur

Õiguskasvatus on noorsoo kommunistliku kasvatus tervikliku protsessi koostisosa ja aitab kaasa igakülgsele ning harmooniliselt arenenud isiksuse kujundamisele.

Peale kasvatusprotsessi nimetatud lõppeesmärgi täidab noorsoo õiguskasvatus ka mitmeid kitsamaid, suhteliselt iseseisvaid ülesandeid. Neist üks olulisemaid on kahtlemata sotsialistliku õiguskorra tugevdamine.

Sotsialistlik õiguskord määratakse ära kahesuguste faktoritega. Nimetame neid õiguskorra objektiivseteks ja subjektiivseteks faktoriteks. Õiguskorra objektiivset laadi faktoritena käsitame nähtusi, mis objektiivselt, teadvusest sõltumatult determineerivad õiguskorda. Säärasteks nähtusteks on näiteks õigusnormide süsteem, õiguskaitseorganid jm.

Kõrvuti objektiivset laadi faktoritega etendavad sotsialistlikus õiguskorras kaalukat osa subjektiivsed faktorid — konkreetsete inimeste, aga samuti ka sotsiaalsete rühmade kui ühiskondlike

suhete subjektide õigusteadvus ning õiguskultuur. Mõistmaks nimetatud subjektiivsete faktorite tegelikku tähtsust sotsialistlikule õiguskorrale on vaja silmas pidada, et reeglina ei ole õiguskorra objektiivsete faktorite mõju vahetu, vaid seda vahendavad subjektiivsed faktorid. Praktiliselt tähendab see, et mida arenenum on inimeste ja sotsiaalsete rühmade õigusteadvus, mida kõrgem on nende õiguskultuur, seda efektiivsemalt toimivad õiguskorra objektiivsed faktorid.

Sotsialistliku õiguskorra subjektiivsed faktorid võivad tekkida ja areneda stiihiliselt, praktilise elutegevuse faktide süstematiseerimata peegeldamise pinnalt. Siiski tuleb tüüpiliseks sotsialismi tingimustes pidada sihipärasest tegevusest inimeste õigusteadvuse ja õiguskultuuri taseme tõstmiseks. Niisugune tegevus leiab oma praktilise väljenduse õiguskasvatases.

Meie vabariigis on viimastel aastatel tarvitusele võetud mitmeid abinõusid noorsoo õiguskasvatuse parandamiseks. Intensiivsemaks ja sihipärasemaks on muutunud õiguspropaganda, koolides õpetatakse eraldi õppeainena Nõukogude riigi ja õiguse aluseid. Sellegipärast oleks rahulolu saavutatuga ennatlik.

Noorsoo õiguskasvatuse üheks põhiliseks lüngaks on tema ühekülgsus, kitsas orientatsioon õiguslike teadmiste andmisele. Nimetatud ühekülgsus on ühtviisi omane nii õiguspropagandale kui ka koolis toimuvale õiguskasvatusele. Samal ajal mõistavad kõik, kes õiguskasvatuse probleemidega kokku puutuvad, et õiguslike teadmiste andmine ei ole õiguskasvatases hoopiski ainsaks ja peamiseks eesmärgiks. Pigem vastupidi, õiguslike teadmiste levitamises nähakse parimal juhul vaheetappi õiguskasvatuse lõppeesmärkide — arenenud õigusteadvuse ja kõrge õiguskultuuri — saavutamisel.

Õiguskasvatuse praktika orienteeritult õiguslike teadmiste levitamisele on nähtavasti suures osas tingitud õiguskasvatuse teooria teatavast mahajäämusest. Olukorras, kus õiguskasvatuse praktilised puuduvad selged, teaduslikult põhjendatud orientiirid, on oht kalduda ühekülg-

susesse vägagi suur. Ning siit järeldus: noorsoo õiguskasvatuse edasine parandamine peab rajanema õiguskasvatuse teooria põhiküsimuste läbitöötamisele.

● Nagu öeldud, on õiguskasvatus noorsoo kommunistliku kasvatuse üks aspekte. Kui kasvatusprotsess tervikuna on suunaatud uut, kommunistlikku tüüpi isiksuse kujunemisele, siis õiguskasvatuse vahetuks ülesandeks on kujundada isiksuse struktuuri õiguslikult tähenduslike elemente ja nimelt õigusteadvust ning õiguskultuuri.

Käsitades õigusteadvust ning õiguskultuuri isiksuse struktuuri elementidena, peab tunnistama, et tegemist on lähedaste, kuid siiski mitte täielikult kattuvate, samalaadiliste nähtustega.* Selgitame öeldut näitega. Oletagem, et meil on tegemist kahe inimesega, kes käituvad õiguspäraselt. Samal ajal käitub üks neist õiguspäraselt sellepärast, et on sügavalt veendunud niisuguse käitumise ainuõigsuses ning ainuvõimalikkuses; teine aga käitub õiguspäraselt konformistliku harjumuse tõttu, omamata seejuures sügavaid veendumusi.

Toodud näite põhjal võime öelda, et inimese puhul, kes käitub õiguspäraselt sisemise veendumuse sunnil, on täiesti põhjendatud kõnelda arenenud õigusteadvusest. Inimese puhul aga, kes käitub õiguspäraselt konformistlikust harjumusest (motiivil «kõik käituvad nii»), on nähtavasti alusetu kõnelda arenenud õigusteadvusest. Niisugusel juhul on te-

gemist pigem õiguskultuuriga viimase avaldumise ühes algelisemas vormis ja nimelt õigusliku konformismi vormis.

Peale õigusliku konformismi avaldub subjektiivne õiguskultuur veel teisteski subjekti karakteristikutes. Nii võime subjektiivse õiguskultuuri tunnustena käsitada õigusliku informeerituse astet, orienteerumist seadusandluses, oskust realiseerida seadusega garanteeritud õigusi jmt., kuid antud juhul ei ole meie eesmärgiks selle probleemi üksikasjalik käsitlemine.

Rõhutagem, et vahetegemine õigusteadvuse ja õiguskultuuri vahel on kaugel formaalsusest. Inimene, kelle käitumist juhib arenenud õigusteadvus, käitub õiguspäraselt igasugustes olukordades, s. t. ta ei allu oma käitumisjoone kindlaksmääramisel välissituatsiooni juhuslikele mõjudele. Küll aga võivad välissituatsiooni muutused tugevasti mõjustada selle inimese käitumist, kellel puuduvad vastavad veendumused.

Järelikult võime resümeerida, et õigusteadvus ja õiguskultuur, olles küll ühtviisi isiksuse struktuuri elementideks, erinevad omavahel nii olemuselt kui ka regulatiivse toime tugevusest. Samal ajal ei tohi eitada mitmeid kokkupuutepunkte, kus õigusteadvus ja õiguskultuur lõikuvad ning teineteist vastastikku determineerivad.

Õigusteadvuse ja õiguskultuuri vahetava korra küsimused on vägagi olulised õiguskasvatuse teooria aspektist. Just nende küsimuste lahendamine loob aluse õiguskasvatuse sisuliste probleemide diferentseeritud käsitlemiseks. Tõepoolest, vastavalt konkreetsele eesmärgile, mida õiguskasvatus ühel või teisel juhul endale seab, tuleb kõnelda ka õiguskasvatuse eri vormidest. Õiguskasvatus, mis on orienteeritud noorte õigusteadvuse taseme tõstmisele, ei saa olla samatähenduslik õiguskasvatusega, mille peamiseks eesmärgiks on tõsta noorte õiguskultuuri.

Nimetatud erinevust õiguskasvatuse kahe vormi vahel peegeldab teataval määral ka õiguskasvatuse praktikas juurdunud tava kõnelda õiguskasvatusest selle sõna kitsamas mõttes ja õiguspropagandast. Ehkki niisugune eristami-

* Siinkohal olgu märgitud, et erialases kirjanduses on saanud tavaks käsitada õiguskultuuri objektiivses plaanis, kultuuri kui ühiskondliku olemise vormi elemendina. Niisuguses tähenduses vaadeldakse õiguskultuuri koostisosadena: 1) õigust kui normide süsteemi; 2) õigus-suhteid; 3) õigusasutusi; 4) ühiskondlikku õigusteadvust ja 5) õiguslikku käitumist (vt. Правовая культура и вопросы правового воспитания. М., 1974, стр. 43). Sellegipoolest oleks meie arvates vaja käsitada õiguskultuuri ka subjektiivses plaanis — konkreetse indiviidi või sotsiaalse rühma kui ühiskondlike suhete subjekti õiguskultuurina. Käesolevas töös kõnelemegi õiguskultuurist viimati nimetatud tähenduses.

ne on esialgu rohkem terminoloogilist laadi, tuleb siiski arvata, et see, mida nimetatakse õiguskasvatuseks kitsamas mõttes, on valdavalt orienteeritud õigusteadvuse kujundamisele. Õiguspropaganda seevastu on orienteeritud õiguskultuuri taseme tõstmisele. Ehk teiste sõnadega, kui õiguspropaganda peamiseks mõjustamisobjektiks on inimeste õiguskultuur, siis õiguskasvatuse objektiks on peamiselt õigusteadvus.

● Vaadeldes õiguskasvatuse peamise objektina õigusteadvust, oleme saanud lähtepunkti õiguskasvatuse sisu (struktuuri) uurimiseks. Kuna õiguskasvatus on sihipärane protsess, kus teatavas mõttes objektiveerunud õigusteadvust edastatakse subjekti teadvusse, võime asuda seisukohale, et õiguskasvatuse struktuur selle ideaalsel kujul peab sisaldama kõiki neid (ja ainult neid) elemente, mis iseloomustavad arenenud õigusteadvust. Teiste sõnadega, õiguskasvatuse struktuuri uurimisel võime lähtuda õigusteadvuse struktuurist.

Nõukogude õigusteadlased ja filosoofid on üsna põhjalikult uurinud õigusteadvust kui ühiskondliku teadvuse vormi, märksa vähem on tegeldud konkreetsete inimeste, ühiskondlike suhete subjektide, õigusteadvuse uurimisega. Suhteline mahajäämus subjektiivse õigusteadvuse uurimises seletub nähtavasti asjaoluga, et vastav problemaatika muutus aktuaalseks õieti alles viimastel aastatel. Ühenduses noorsoo õiguskasvatuse praktiliste vajadustega, eriti aga empiiriliste uuringutega elanikkonna õigusteadvuse taseme väljaselgitamiseks tekkis nõudmine õigusteadvuse struktuuri teoreetilise mudeli järele.

Kuna teorial niisugust mudelit pakuda ei olnud, pidid uurijad, kes esimestena asusid empiirilisel uurima elanikkonna õigusteadvust, minema n.-õ. kergema vastupanu teed. See tähendab, nad pidid kohaldama subjektiivsele õigusteadvusele mudelit, mis algselt oli välja töötatud ühiskondliku õigusteadvuse struktuuri kohta.

Kuigi õigusteadvuse empiirilised uuringud, tingituna ülalnimetatud lünkadest

teoreetilises baasis, ei ole senini andnud usaldatavaid tulemusi, on nad siiski oluliseks sammuks edasi. Just nimelt empiirilised uuringud kinnitasid veenvalt, et subjektiivne õigusteadvus ja ühiskondlik õigusteadvus on kvalitatiivselt erinevad nähtused. Selle tõe tunnetamine omakorda ergutas uurijaid subjektiivse õigusteadvuse struktuuri teoreetilise mudeli väljatöötamisele.

Käesoleval ajal võime erialasest kirjandusest juba leida vastavasuaunalise uurimistöö esimesi kokkuvõtteid. Mitmed autorid (A. R. Ratinov, V. I. Kaminskaja, A. J. Dolgova jt.) on avaldanud oma seisukohti subjektiivse õigusteadvuse struktuuri osas. Ehkki need seisukohad on esialgsed ja sellistena pigem hüpoteesid, peegeldavad nad meie arvates siiski mõningaid metodoloogilist laadi puudusi, mida subjektiivse õigusteadvuse struktuuri edasisel uurimisel peaks vältima.

Kõigepealt torkab silma, et ikka veel ei ole täielikult üle saadud katsetest tuletada subjektiivse õigusteadvuse struktuur teatava analoogia põhjal ühiskondliku õigusteadvuse struktuurist. See tähendab, subjektiivse õigusteadvuse struktuuri püütakse kujutada mehhaaniliselt ühiskondliku õigusteadvuse struktuuri «minikoopiana». Ometi on õigusteadvuse empiirilised uuringud küllalt ilmekalt tõestanud niisuguste katsete viljatust.

Teise puudusena peab märkima seda, et tihtipeale ei eristata vajaliku selguse ja järjekindlusega subjektiivse õigusteadvuse funktsionaalseid tasandeid: tunnetuslik-teoreetilist ning käitumuslik-regulatiivset. Funktsionaalsete tasandite mitteeristamisega kaasneb harilikult segadus õigusteadvuse struktuuri mudelis. Antud juhul on siiski märksa olulisem probleemi sisuline aspekt. Nähtavasti ei ole õige käsitada subjektiivse õigusteadvuse tunnetuslik-teoreetilise ja käitumuslik-regulatiivse tasandi erinevust puhtformaalses plaanis. Eeldatavalt peaks subjektiivse õigusteadvuse kvalitatiivne eripära avalduma ennekõike ja peamiselt käitumuslik-regulatiivsel tasandil. Mis puutub tunnetuslik-teoreetilisse tasandisse, siis tuleb silmas pida,

et just siin on subjektiivne õigusteadvus kõige tihedamalt seotud ühelt poolt subjektiivse õiguskuultuuriga, teiselt poolt aga ühiskondliku õigusteadvusega. Järelikult ei ole subjektiivse õigusteadvuse erinevad funktsionaalsed tasandid ühese kvaliteediga.

● Kõneldes subjektiivse õigusteadvuse käitumuslik-regulatiivsest tasandist (lühidalt regulatiivsest õigusteadvusest), on nähtavasti otstarbekas vaadelda seda fenomeni isiksuse käitumusliku struktuuri osana, allstruktuurina. Ja nimelt niisuguse allstruktuurina, mis sisemiselt reguleerib inimese käitumist tegelikku õiguslikult relevantset sfääris. Asjaolu, et regulatiivne õigusteadvus kuulub vahetult isiksuse käitumuslikku struktuuri, on alla kriipsutanud ka A. M. Jakovlev*.

Kuna regulatiivne õigusteadvus on isiksuse käitumusliku struktuuri üks allstruktuure, siis nähtavasti ka tema elemendid peavad olema analoogilised käitumusliku struktuuri kui terviku elementidele. Ehk teiste sõnadega, regulatiivse õigusteadvuse struktuuris ei saa olla midagi erilist, niisugust, mis põhimõtteliselt erineks isiksuse käitumusliku struktuuri teistest elementidest. Siit järeldub ühtlasi, et kirjeldamiseks regulatiivset õigusteadvust ei tarvitse luua spetsiaalset mõisteparatuuri. Kui mitte arvestada mõningaid täpsustusi, mis ühe või teise mõiste osas kahtlemata sisse tuleb viia, on regulatiivne õigusteadvus kirjeldatav mõistetega, mida kasutatakse isiksuse käitumusliku struktuuri kirjeldamiseks.

Üks niisuguseid on viimasel ajal erialases kirjanduses üha sagedamini kasutatav mõiste sotsiaalõiguslik hoiak. Regulatiivse õigusteadvuse struktuuri põhielemendina väljendab sotsiaalõiguslik hoiak subjekti õiguslikult relevantset suhtumist teatavatesse sotsiaalsetesse hüvedesse (nagu inimese elu

ja tervis, võõras vara, avalik kord jne.). Analoogiliselt sotsiaalsele hoiakule saame sotsiaalõiguslikku hoiakut vaadelda tunnetuslike, emotsionaalsete ja käitumuslike komponentide ühtsusena, mis läbi motivatsiooniprotsessi realiseerub inimese käitumises.

Kõneldes sotsiaalõigusliku hoiaku tunnetuslikest (kognitiivsetest) elementidest, tuleb nähtavasti silmas pidada mitte õiguslike teadmisi (normi tundmise mõttes), vaid tunnetusliku sisuga fenomene, mis kujundavad subjekti õiguslikult relevantset maailmapilti. Nendeks fenomenideks on sotsiaalõiguslikud väärtused, mida kaitsevad ning propageerivad õigusnormid.

Sotsiaalõigusliku hoiaku emotsionaalne komponent ei ole midagi muud kui juba nimetatud sotsiaalõiguslike väärtuste emotsionaalne tähendus subjekti jaoks. Sotsiaalõigusliku hoiaku kognitiivse ning emotsionaalse komponendi vastastikusest toimest kujunebki taheline käitumuslik komponent — subjekti valmisolek käituda ühel või teisel viisil.

Mis puutub sotsiaalõiguslike hoiakute empiirilisse mõõtmisse, siis nähtavasti saab siin kasutada skaalat: maksimaalselt positiivne — positiivne — neutraalne — negatiivne — maksimaalselt negatiivne. Subjekti sotsiaalõiguslike hoiakute iseloomu ja vastastikuse harmoonia (tasakaalu) kaudu saab hinnata regulatiivse õigusteadvuse taset (kõrge, infantiline, madal).

● Lähtudes ülalesitatud teoreetilistest kaalutlustest, püüdsime empiiriliselt uurida regulatiivse õigusteadvuse struktuuri Eesti NSV noortel vanuses 14.—20. eluaastani. Töötati välja vastav metoodika, mille alusel: a) mõõdeti noorte sotsiaalõiguslike hoiakuid nelja õiguslikult kaitstava hüve (sotsialistlik vara, kodaniku isiklik vara, avalik kord ja isikupuutumatus) suhtes; b) koguti andmeid iseloomustamiseks uuritava noortekontingendi õiguslike teadmiste mahtu ning kvaliteeti; c) uuriti noorte võimet orienteeruda õiguslikult kriitilistes situatsioonides.

* А. М. Яковлев. Правосознание как объект конкретно-социального исследования. — Ученые записки Всесоюзного научно-исследовательского института Советского законодательства. Вып. 23. М., 1971, стр. 14.

Kogutud alginformatsiooni analüüs ei ole veel täielikult lõppenud. Sellegipoolest saame juba praegu esile tuua mõned olulisemad momendid uurimise resultaatidest.

Esiteks. Ilmnes, et on põhjendatud eristada subjektiivset õiguskultuuri ja õigusteadvust kitsamas mõttes. Mõlemat nimetatud fenomeni peegeldavad indikaatorid grupeerusid kaheks selgelt eristatavaks rühmaks, kusjuures üksikute indikaatorite vastastikune seotus rühmade siseselt oli oluliselt tugevam seostest rühmade vahel.

Teiseks. Suhteliselt iseseisva, muude elementidega nõrgalt seotud kompleksi moodustasid õigusteadvuse struktuuris õiguslikud teadmised. Pealegi ei ilmnenud olulist sõltuvust ühelt poolt õiguslike teadmiste mahu ning kvaliteedi, teiselt poolt aga õiguslikult kriitilistes situatsioonides orienteerumise vahel. Hinnates neid momente kogumis, peab järeldama, et õiguslikud teadmised ei kuulu regulatiivse õigusteadvuse struktuuri.

Kolmandaks. Uuritud sotsiaalõiguslikud hoiakud moodustasid suhteliselt tervikliku süsteemi, kus domineeriva tähtsusega on suhtumine varasse. See tähendab, et sotsiaalõiguslik hoiak vara suhtes on teatavas mõttes primaarne, millest tulenevad sotsiaalõiguslikud hoiakud avaliku korra ja isikupuutumatus suhtes. Geomeetrilises interpretatsioonis tähendab öeldu, et sotsiaalõiguslike hoiakute süsteemi ei saa kujutada tasapinnaliselt, vaid tegemist on ruumilise kujundiga, mille aluseks on sotsiaalõiguslik hoiak vara suhtes.

Neljandaks. Ilmnes sotsiaalõiguslike hoiakute kõrge regulatiivne potentsiaal: võis täheldada tugevat seost sotsiaalõigusliku hoiaku iseloomu ja õiguslikult kriitiliste situatsioonide lahendamise vahel. Järelikult võib sotsiaalõiguslike hoiakuid tõepoolest vaadelda regulatiivse õigusteadvuse struktuuri põhielementidena.

ÕIGUSKASVATUS KAUNASE RAJOOINI KOOLIDES

KAJETONAS ŠVEDAS,
Kaunase rajooni haridus-
osakonna juhataja, Leedu NSV
teeneline õpetaja

3. veebruaril oli Leedu Haridusministeeriumi ja Leedu NSV Justiitsministeeriumi kolleegiumi ühine koosolek arutamaks riigi ja õiguse aluste õpetamist Kaunase rajooni koolides.

Babtai keskkooli ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja O. Bagdonienė rääkis kolleegiumi koosolekul, et nii tema kui ka teised õpetajad tegelevad juba ammu õiguskasvatusega. See on olnud hädavaljak, sest koolides leidis õigusnormidega pahuksis olevaid õpilasi, kellega tuli tegelda miilitsa lastetoas ja mujalgi. Lastetubade ühiskondlikud inspektorid pidasid tihedat sidet koolidega, et olla kursis «raskete» õpilaste kasvatusküsimustega. Sageli räägiti lastevanematele päevarežiimist, laste kohustustest ja vastutusest oma tegude eest, et õpilane kasvaks täieõigusliku kodanikuna. Sõnavõttus märgiti, et õiguskasvatus polnud korraldatud selliselt, nagu seda tehakse praegu rajooni koolides.

Õpetaja O. Bagdonienė käsitles kõnesolevat õigesti. Kaunase rajooni koolides

tehti ja tehakse palju võitluses alaealiste õiguserikkujatega. Seda teevad õpetajad, administratiivorganid, haridusosakond, rajooni täitevkomitee juures tegutsev alaealiste asjade komisjon. Kõik nimetatud otsivad mõjusaid ja tõkestavaid vahendeid võitluses õiguserikkumisega. Üks nendest on õiguslane kasvatus.

Mõistagi on õigusrikkumiste puhul tegemist alaealistega, kes kasvavad perekondades, kus kõlbeline kasvatus ja käitumiskultuur jätavad paljuski soovida. Seepärast on meil kõlbelises kasvatuses käibel selline loosung: «Kõlblusele tuginev õiguslane kasvatus kõigile õpilastele lähtumaks õigetest käitumis- ja tegutsemisnormidest!»

Sellest tulenevalt teeme kõlbelist kasvatus 1.—11. klassis kõige laiemas tähenduses: arendame humanistlikku kodanikutunnetust, inimestevahelist austust ja vastastikust abi, näitame väikekodanliku ellusuhtumise pahelisust, asjade võimu moraalselt nõrga inimese üle. Kõige tähtsam on seejuures õpilase kõlbeline veendumus, tema õigusteadvuse kujundamine.

Siiski puudus õiguslases kasvatuses süsteem. Edasiminekut oli märgata siis, kui kõigis klassides, eriti aga 7. ja 8. klassis, rakendati õiguslaseid vestlusi. Kuid tehtava väärtust vähendas tihti klassijuhatajate nõrk õiguslane ettevalmistus. Abi saime rajooni rahvakohtu töötajatelt, rajooni rahvakohtu esimehelt, Leedu NSV teeneliselt kohtunikult V. Gumuliauskaselt, rahvakohtunikelt E. Neverauskienélt, O. Martuseviciütélt jt.

Klassijuhatajatele on alates 1971. aastast korraldatud pikemaajalisi seminare, kus käsitletakse õiguslaste vestluste teemaikat. Vestlused toimusid õpetajatega talvisel ja kevadisel koolivaheajal. Tehtu tulemusena muutus klassijuhatajatundides õiguskasvatuses käsitletu konkreetsemaks ja huvitavamaks.

Koolide õiguskasvatuse eest vastutav haridusosakonna inspektor V. Šapokaitte võttis 1973. a. aprillis osa NSV Liidu Haridusministeeriumi korraldatud õiguskasvatuse konverentsist.

Seminarist osavõtjad külastasid paljusid Moskva paremaid koole ja tutvusid nende koolide õiguslase kasvatustööga, selle süsteemiga. Pärast nimetatud konverentsi saatsime rajooni koolidele metoodilise kirja, milles rõhutati järgmist: «Eelkõige õpetada ja harjutada õpilasi täitma kooli sisekorra eeskirju, sealhulgas õpilase käitumisreegleid, kooli juhtkonna ja alaealiste asjade komisjoni otsuseid.» Metoodilises kirjas rõhutati vajadust korraldada õiguskasvatust kolmes astmes, arvestades 1.—3., 4.—8. ja 9.—11. klassi õpilaste iga. Samas märgiti vajadust organiseerida rajooni koolide vanemates klassides Nõukogude riigi ja õiguse aluste fakultatiivkursus. Haridusosakonnas tuldi järeldusele, et ainult metoodiliselt hästi ettevalmistatud õpetaja võib uusi töövorme kasutades täita kavandatud tööplaani. Sel eesmärgil avati rajooni rahvaülikooli juures õiguslaste teadmiste osakond, mida juhatas rahvakohtunik E. Neverauskiené.

Kolme aasta jooksul (1973—1975) valmistas osakond ette 200 õpetajat, nende hulgas 7. ja 8. klassi juhatajaid, ühiskondlikke lastekaitse inspektoreid, kohalike ametiühingukomiteede esimehi jt.

Lõpetanud meenutavad tänutundega õiguslaste teadmiste osakonda, kus kuulati palju häid loenguid, mida pidasid Leedu Põllumajanduse Akadeemia, kohtu- ja prokuratuuritöötajad. Osakonna kuulajad jälgisid kohtuistungeid ja hiljem analüüsiiti kuuldu-nähtut koos juristidega.

Käesoleval õppeaastal õiguslaste teadmiste osakond ei tegutse, mida puudusena märkisid k. a. jaanuaris Kaunase rajooni koole külastanud Leedu NSV Haridusministeeriumi ja Justiitsministeeriumi töötajad.

Õiguslased teadmised on vajalikud ka lastevanematele, seepärast loetakse rajooni keskkoolides ja 8-klassilistes koolides ning rahvaülikooli osakondades loenguid õigusküsimustest.

Kuidas kontrollida õiguslaste teadmiste omandamist õpilaste poolt, õigusnormide tundmist? Kuidas veenduda os-

kuses omandatud õigusnorme õigesti kasutada erinevates elulistes situatsioonides?

Õiguslaste teadmiste omandatust kontrollib haridusosakond juba teist aastat vanema astme õpilastele korraldatud konkursil.

Konkurss on kahes voorus. Esimene voor on koolis, teine rajoonis. Rajoonikomisjon koostab küsimused ja situatsioonide kirjeldused. Koostajateks on Kaunase rajooni rahvakohtunik E. Neverauskienė, koolide inspektor V. Šapokaite, rajoonikomitee komsomolisekretär S. Valavičius, rajooni millitsa lastetoa vaneminspektor L. Rasimavičienė, samuti autoinspektsiooni ja pioneeride maja töötajad.

Konkursil esitati küsimusi kooli sisse- ja väljastamise reeglite kohta (Õpilase käitumise reeglid), alaealiste avalikes kohtades käitumise reeglite, liikluseeskirjade jm. kohta.

Konkursil tuli õpilastel leida õige lahendus järgmistes situatsioonides: «Jahimees tuli koju, riputas laetud püssi toas nagisse ja läks naabri poole. 13-aastane poiss nägi püssi ja võttis selle kätte. Ta vajutas päästikule ja tabas 8-aastast venda. Kas kirjeldatud juhul rikuti kehtestatud eeskirju või seadust? Kes vastutab juhtunu eest ja milline on karistus?»

«Purjus Kuzmenko nõudis noorukilt 15 kopikat. Kuna see keeldus, lõi ta noorukile rusikaga näkku. Viimane lõi seejärel vastu ja Kuzmenko kukkus pikali. Kui ta püsti tõusis, lõi ta noorukile noaga näkku. Kuidas kvalifitseerida Kuzmenko süüd ja milline karistus teda ootab?»

«15,5-aastane poiss lõi tahtlikult katki kaupluse akna. Klaasi maksumus on 19 rbl. 80 kop. Klaasi lõhkuja õppis kutsekoolis ja sai kuus 30 rbl. stipendiumi. Kuidas ja kelle poolt hüvitatakse alaealise tekitatud kahju?»

Konkursil käsitletud praktilised situatsioonküsimused, koduste tööde kontroll jm. suurendavad noorte huvi õigus- ja eluõiguste vastu, sealhulgas õiguslaste kirjanduse vastu. Iga kool esitab kon-

kursil n.-ö. elava ajalehe, satiiri kooli seinalehest.

Möödunud õppeaastal tunnistati paremateks kodusteks töödeks Karmelava keskkooli õpilaste omad. Kool esitas konkursile amatöörfilmi, mille õpilased tegid koos õpetaja A. Naruševičiusega. Filmis näidatakse, kuidas täiskasvanud vahel võivad viia alaealisi vildakale teele ja milline karistus neid selle eest ootab.

Filmi esimesed kaadrid on tehtud rahvakohtus, seejärel näidatakse nagu tagasivaates seda, kuidas mõned moraalselt laostunud inimesed kasutavad kurjasti noorte soovi suhelda täiskasvanute kui autoriteetsete semudega. Sellised «sõbrad» kasutavad ära noorte uudishimu, matkimissoovi ja meelitavad neid jooma, kaarte mängima jms.

Ka praegu valmistatakse 8., 9. ja 11. klassi õpilaste õiguslasteks konkursiks. Konkurss on mais pärast Nõukogude riigi ja õiguse aluste kursuse läbivõtmist.*

Rajooni koolides pööratakse suurt tähelepanu õiguslaste meetodilise materjali kogumisele.

Garliava 1. ja 2., Kačerginė, Raudondvarise ning Babtai keskkoolis on õiguslaste meetodiline materjal kogutud ajalookabinetti. Näiteks Garliava 2. keskkoolis (direktor J. Akavickas, riigi ja õiguse aluste õpetaja S. Stuopienė) on lisaks mitmesugustele koodeksitele kabinetis veel 12 õiguslaste materjali sisaldavat kausta. Näiteks kaustad sellistel teemadel, nagu «Perekond», «Ühiskondlikult kasulik töö», «Meie puhkus ja vaba aeg», «Rahvasaadiku tegevusest», «Ajakiri «Tšelovek i zakon» aitab õpetajal valmistada tundideks».

Kabinetis on valimik meetodilisi materjale väljalõigetena ajalehtedest ja ajakirjadest Nõukogude riigi ja õiguse aluste teemade või mõne teise küsimuse kohta.

Nendes 8-klassilistes koolides, kus pole võimalust rajada ajaloo ja õiguse

* Artikkel valmis 12. märtsil k. a. Toim.

kabinetti, on loodud õiguse nurk kooli raamatukogus.

Meie arvates on rajooni koolides õigusosalast abimaterjali siiski veel vähe.

Rajooni haridusosakonna otsuses k. a. 13. veebruarist «Õiguskasvatuse süsteemist rajooni koolides» märgiti ka seda, et haridusosakonna metoodikakabinetil tuleb tsentraliseeritud korras varustada koole metoodilise kirjandusega.

Leedu NSV Haridusministeeriumi ja Leedu NSV Justiitsministeeriumi ühise kolleegiumi koosoleku otsusega k. a. 3. veebruarist «Riigi ja õiguse aluste õpetamisest Kaunase rajooni üldhariduskoolides» kohustatakse Haridusministeeriumi materiaalsete fondide ja õppevahendite valitsust, aga samuti Justiitsministeeriumi õiguspropaganda osakonda ette valmistama seeriat õppe-metoodilisi ja näitvahendeid, laiendama noorsoo õigus- ja kõlbelse kasvatuse alase populaarteadusliku kirjanduse väljaandmist. Seega paranevad pedagoogide võimalused õigusalaselt kasvatustööks.

Leedu NSV haridusministri käskkirjas 1975. a. 17. veebruarist «Riigi ja õiguse aluste sisseviimisest üldhariduskooli 8. klassis» analüüsitakse õiguskasvatuse olukorda rajoonis ja tehakse kokkuvõtteid sellealastest tööst aastatel 1971—1975. Nimetatud käskkirja arutati rajooni haridusnõukogus 23. mail 1975. aastal. Käskkirjas valgustati riigi ja õiguse aluste õpetamise põhiprobleeme, selle distsipliini tähtsust: kohustati koolijuhte selgitama lastevanematele riigi ja õiguse aluste kasvane õpetamise vajadust; lahendati kaadriküsimusi. Praegu õpetab seda kursust 33 staažikat õpetajat. Nendest õpetajatest on 27 kõrg- ja 6 lõpetamata kõrgharidusega (viimastest 5 jätkavad õpinguid mittestatsionaarselt). 14 õpetajat on NLKP liikmed. 26 õpetajat võttis osa VÕT-i korraldatud vabariiklikest kursustest, ülejäänud 7 aga rajooni, seejärel ka vabariiklikust seminarist. Kõik koolid ja õpilased said enne 1975/76. õ.-a. algust Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpiku. Õpetajad said ka käsiraamatu ja õppeprogrammi.

Haridusosakond kontrollis käesoleval õppeaastal uue distsipliini õpetamist 10 koolis, koos Leedu NSV Haridusministeeriumi brigaadiga 13 koolis.

Kontrolli tulemustest tehti kokkuvõtteid rajooni haridusnõukogus. Konstateeriti, et koolijuhid olid külastanud 3—6 Nõukogude riigi ja õiguse aluste tundi. Seda kursust on pedagoogid õpetanud metoodiliselt õigesti, loominguliselt kasutati kõlbelseks ja õiguskasvatuseks kogutud kirjandust ja õppematerjali.

Paljud õpetajad oskavad suurepäraselt ühendada uue õppeaine õpetamisega programmis nõutu klassivälise tööga. Näiteks Garliava 2. keskkooli õpetaja S. Štuopienė andis üheaegselt teema «Kodumaa kaitsmine on iga NSV Liidu kodaniku aukohus» selgitamisega tubli emotsionaalse laengu õpilaste patriootilistele tunnetele. Tunnis kasutati oskustõhusalt materjali Garliavast pärinevate Suurest Isamaasõjast osavõtnute kohta. Tunni ülesehitusega sobisid hästi katkendid ilukirjandusest, eriti meie kangelaslikust võitlejast L. Jacinevičiusest. Tunni lõpul oli kohtumine kooli sõjandusõpetaja A. Bosasega. Domeikava 8-klassilise kooli õpetaja M. Vaicekavičiūtė kutsus teema «Administratiivorganid» käsitlemisel tundidesse kedagi küla TSN TK rahvasaadikutest tutvustamiseks täitevkomitee otsuseid ja võimupiire.

Karmėlava keskkooli õpetaja A. Naruševičius kasutas kohtu ja prokuratuuri töö tutvustamisel keerulisemate küsimuste puhul kohtu- või prokuratuuri töötajate abi. On kujunemas traditsiooniks, et riigi ja õiguse aluste tunnist võtab vajaduse korral osa kohtu, prokuratuuri, siseasjade osakonna, looduskaitsese või mõne muu organi või asutuse esindaja.

Rajooni koolides on paranenud kõlbeline ja õiguslane kasvatustöö. Mitmekesised on sellise kasvatustöö vormid, nagu lugejate konverentsid, küsimuste ja vastuste õhtud, moraali- ja õigustemaalised vestlused, raamatute ja filmide arutelud; ajalehtede ja ajakirjade lugemine rubriigist «Moraaliteemadel»; viktoriinid, klassi- ja komsomoli vaidlus-

koosolekud; õpetajate soovitusel vaadatakse regulaarselt telesaadet «Inimene ja seadus», mida õpilased seejärel analüüsivad. Populaarsemaks töövormiks on kujunenud kohtumised kohtu- ja prokuratuuritöötajatega. Loetakse ka range režiimiga erikoolide õpilastelt saadud kirju.

P. Cvirka nimelise Vilkiya keskkooli 7. klassi õpilane J. Zumaras saadeti sagedase õiguskorra rikkumise eest range režiimiga erikooli. Poiss kahetses tehtut ja kirjutas keskkooli, et ta lubab ennast parandada. Tema kirjad loeti ette õpilaste ja õpetajate üldkogunemisel. Kui J. Zumaras kahe aasta pärast korralikult käituvat poisina koju pöördus, oli see õpilastele suure kasvatusliku mõjuga sündmus. Praegu õpib ta Vilkiya kutsekoolis ja on paljudele oma käitumisega eeskujuks.

Domeikava 8-klassilises koolis korraldatakse edukalt õiguslaseid viktoriine. Õpilased võistlevad eri vanusegruppides.

Järgnevalt mõningaid viktoriiniküsimusi. Mida sa teeksid, kui sa juhuslikult näed, et uppumas on võõras poiss, kui poisid sinu nähes solvavad vanemat naist, kui sinu nähes tungivad kurjategijad kauplusesse, kui näed, et rahvamalevlased püüavad kinni võtta korrariikujaid, kui täiskasvanud teevad sulle ettepaneku mängida raha peale kaarte, kui täiskasvanud kutsuvad sind jooma klaasikest veini?

Lapsed peavad mõistma, et kui rikutakse korda, ei tohi jääda passiivseks pealtvaatajaks. Jäädes passiivseks, oled ise kuriteo kaasosaline.

Klassivälise töö vormid on mitmekeelsed, kuid nende eesmärgiks on kasvatada selget arusaamist õigusnormidele vastavast käitumisest, veelgi enam — üllaist kõlbelistest tegudest.

Kaunase rajooni ajalehe «Kommunisti Lipp» veergudel on sageli leidnud kajastamist koolide järgimist vääriavad õiguskasvatuse kogemused. IX viisaastakul avaldati meie rajoonilehes sellel teemal 32 artiklit ja 8 temaatilist erilehe-

külge. Initsiaatoriks on selles töös olnud rajooni metoodikakabinet ja artiklite autoriteks arstid, pedagoogid, miilitsa lastetoa töötajad, haridusosakonna inspektorid jt. Avaldati erileheküljed töökasvatusest, lastekaitsest, kontrollkäikudest perekondadesse jm.

Haridusosakonna töötajad on veendunud, et õiguskasvatuses on õiguslase propaganda rajoonilehe veergudel mõjus preventiivne vahend kuritegevusest jagusaamisest.

Muidugi ei saa öelda, et Nõukogude riigi ja õiguse aluste kursuse võtmine 8. klassi õppeplaani asendab profülaktilist tööd võitluses õigusrikkujatega ja vähendab seaduserikkujate arvu. Selle töö tulemused ilmnevad tunduvalt hiljem. Inimese teadvuse, eriti õigusteadvuse kujundamine ei ole lühiajaline ega kerge protsess.

Võib siiski öelda, et rajoonis ei ole viimasel ajal õigusrikkujate arv kasvanud. Rajooni 12 000 õpilasest on raskestikasvatatavatena haridusosakonnas arvel 74 alaealist.

Haridusosakond kontrollib kaks korda aastas andmeid arvel olevate raskestikasvatatavate kohta. Enamik pedagoogilisi kollektiive tegeleb järjekindlalt «raskete» õpilastega, nende vanematega: organiseeritakse reide kodudesse, toimub profülaktiline töö «raskete» õpilastega, nende kaasatõmbamine huvialaringidesse jne.

1975. a. teisel poolel korraldati raskestikasvatatavate õpilaste kodudesse 379 laiendatud reidi, õpilasorganisatsioonides arutati 306 õpilase käitumist. Mitterahuldava käitumishindega õpilaste arv vähenes. Kui eelmise õppeaasta lõpul oli mitterahuldava hindega 309 õpilast, siis käesoleva aasta esimesel kolmandikul* 213 õpilast. Viimane arv ei näita loomulikult seda, kui palju mitterahuldavaid käitumishindeid on õppeaasta lõpul, kuid tendents nende vähenemisele on siiski olemas.

* Leedu NSV koolides on õppeaasta jagatud mitte õppeveeranditeks, vaid õppekolmandikeks. — Toim.

Muidugi võiks veel paljugi rääkida õigusrikkumise profülaktikast, õpilaste kõlbelisest kasvatusesest, sellest, kuidas sisustatakse õpilaste talvine ja kevadine koolivaheaeg ning suvepuhkus, kuidas arendame koostööd ühiskondlike organisatsioonidega. Tunnustust väärivad paljud rajooni ettevõtete, majandite ja organisatsioonide töötajad, kes on pedagoogidel aidanud keerukaid kasvatusküsimusi lahendada.

Tunnistagem, et 1975. aastal panid alaealised 21 korral toime õigusrikkumisi, sellest 6 korral üldhariduskoolide õpilased. See arv on suur ja meil, pedagoogidel, tuleb palju mõelda, palju teha õiguskasvatuse parandamiseks. Õiguskasvatus algab kõige elementaarsemate eetiliste normide omandamisega algklassides ja jätkub mitmekülgse kasvatus-töö korral vanemates klassides ka spetsiifiliste õigusküsimuste käsitlemisega. Selles töös kasutame lastevanemate ja üldsuse abi saavutamaks edu noorsoo kommunistlikus kasvatuses tervikuna, sealhulgas ka õiguskasvatuses.

INIMSAATUSEST KRIMINOLOOGI PILGUGA

HEINO TÕNISMÄGI,
jurist

Üksikisiku käekäik oma individuaalsuses ja eripäras ei pruugi kaugeltki ühte langeda meie ühiskonna funktsioneerimise üldiste seaduspärasustega (vt. H. Tõnismägi, Iseendale targaks, iseendale vargaks. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 11).

Üksikkuriteo põhjustest, selle analüüsist ei saa veel mehaaniliselt tuletada kuritegevuse kui sotsiaalse nähtuse põhjusi. Kuigi üksikkuritegu on kuritegevuse «algrakk», ei moodustu viimase karakteristika esimeste aritmeetilisest summast. Tal on omad sisemised seaduspärasused, tunnused, mis ei pruugi kaugeltki avalduda kellegi isiku ühekordses käitumisaktis, konkreetse kuriteos. See oleks ka põhjendus kohtukroonika abi minimaalsele kasutamisele. Veel enam. Olgu öeldud, et üksikjuhtumite leidmine ühe või teise, ka lausa diametraalselt vastupidise seisukoha kaitseks ei ole raske ülesanne. Kuritegevuse arhiiv on selleks küllaldaselt kirev ja mitmepalgeline. See ahvatlus on aga ohtlik.

Osavalt valitud faktikestega võib «tõestada» mida tahes. Nende valikulisel serveerimisel võib luua aga vaid illusiooni tegelikkusest. Selleks et üksiknäiteid üldistavat tähendust omistada, peab kõigepealt tõestama, et see üksik on tüüpiline. Vaid sellisena on tal veenmisjõudu. Näidetega žongleerimise ohule juhtis tähelepanu juba V. I. Lenin oma artiklis «Statistika ja sotsioloogia», öeldes: «Ühiskondlike nähtuste valdkonnas pole levinumat ja alusetumat võtet kui üksikute faktikeste väljanägemine, mäng näidetega. Välja valida näiteid üldse ei tekita mingit vaeva, kuid sellel pole ka mingit tähendust või on puhtnegatiivne tähendus, ... Faktikesed, kui need võetakse väljaspool tervikut, väljaspool seost, kui need on katkendlikud ja meelevaldsed, on nimelt ainult mängukannid või midagi veelgi halvemat.» (3, lk. 262.)

Kuidas siis olukorrast välja tulla? Ühelt poolt on üksikujuhtum niivõrd individuaalne, et sellele üldistavaid järeldusi rajada on ennatlik, teiselt poolt avaldub üldine seaduspärasus vaid üksikute kaudu. Seni kuni me ei tunne üksikut, ei saa meil ka üldpilt selge olla. Iga üksik sisaldab seega teatud ekvivalendi ka üldist, kuid kuidas seda ära tunda? Nähtuste laiaulatuslikul vaatlusel üksikute individuaalsused ja eripärad nivelleeruvad, tasanduvad vastastikku ning jäävad tagaplaanile. Domineerima jääb aga nendes nähtustes avalduv seaduspärasus, mille äratundmisel on kahtlemata teaduslik tähendus — loob võimaluse nähtusi prognoosida, sündmuste käiku ette näha ja neid isegi ennetada. Arutluse veenvuse tõstmiseks ei ole ülearune veel kord pöörduda marksismi klassikute tööde juurde. Meenutame siinkohal F. Engelsi sõnu looduse ja inimühiskonna arengu seaduspärasuste erinevusest (samamoodi ka nende sarnasusest): «Kuid ühes punktis erineb ühiskonna arenemise ajalugu looduse arenemise ajaloo. Looduses — kui me ei võta arvesse inimese tagasimõju loodusele — avaldavad üksteisele mõju ainult teadvusetud, pimedad jõud ja üldine seadus avaldub nende vastastikusel mõjus... Ühiskonna ajaloos, vastu-

pidi, tegutsevad teadvusega varustatud, teatavaid eesmärgi taotlevad inimesed, kes talitavad kaalutluste järgi või kire mõjul; siin ei toimu midagi ilma teadliku kavatsuseta, ilma üllesaatud eesmärgita. Kuid see erinevus, nii tähtis kui, see ongi ajaloo uurimisel, ... ei muuda sugugi tõsiasja, et harva toimub see, mida sooviti; enamasti aga pörkavad paljud inimeste poolt seatud eesmärgid omavahel kokku ja käivad üksteisele vastu või need eesmärgid on kas juba iseenesest niisugused, mida ei saa teostada, või puuduvad nende teostamiseks küllaldased vahendid... Kus aga pealispinnal toimub juhuse mäng, seal valitsevad seda alati seesmised varjatud seadused...» (2, lk. 44.)

Et aga üksiktahe ise on tingitud teatud elulisest situatsioonist, välistingimuste mõjust inimeste või inimrühmade tahtele ja tegevusmotiividele ning et need üksiktahted ei võrdu sugugi nulliga üldise seaduspärasuse moodustumisel, seda loeme juba F. Engelsi ühest kirjast (kus korraldatakse ka varem öeldu mõtet): «Teiseks aga kujuneb ajalugu niisugusel viisil, et lõpptulemus järgneb alati paljude üksiktahtede kokkupõrgetest, kusjuures iga üksiktahe saab jällegi paljude eriliste elutingimuste mõjul selleks, mis ta on. Niisiis on olemas lõpmata palju üksteisega ristuvaid jõude, lõpmata palju jõudude parallelogramme, milledest siis tuleneb üks üldine resultant, ajalooline sündmus. Seda ajaloolist tulemust võib jällegi vaadelda kui ühe jõu produkti, kusjuures see jõud kui tervik toimib teadvusetult ja tahtmatult. On ju nii, et see, mida üks tahab, leiab takistusi iga teise poolt, ja lõpuks tuleb välja midagi niisugust, mida keegi ei tahtnud. Niisiis on ajaloo senine kulgu loodusliku protsessi taoline, alludes sisuliselt nendelesamadale liikumisomadustele. Kuid asjaolust, et üksikute inimeste tahted, kelledest igauks tahab seda, mille poole tõmbavad teda tema füüsilised konstitutsioonid ja välised, liippokkuvõttes majanduslikud tingimused (kas tema omad isiklikud või üldsotsiaalsed), et need tahted ei saavuta seda, mida nad tahavad, vaid sulavad ühte millekski

keskmiseks, üheks üldiseks resultandiks, — sellest asjaolust ei tule järeldada, nagu võrduksid need tahted nulgiga. Vastupidi, iga tahe võtab osa resultandi moodustamisest, on sel määral temasse lülitatud.» (1, lk. 408 ja 409.) Eeltoodu — üksiku ja üldise dialektiline vahekord — kehtib täielikult ka kuritegude analüüsimisel. Siin ei saa läbi uuringuteta, mis haaravad suurt hulka üksikkuritegusid, kus suurte arvude seaduse järgi jääb juhuslikkusele üha vähem ruumi ja koorub välja statistiline seaduspärasus. Selline ülesanne on aga kitsalt erialane — nii materjalide kogumise, üldistamise kui ka järeldamise poolest, seega jõukohane vaid eriettevalmistusega spetsialistidele. Kuidas aga aidata meie lastevanemaid, pedagooge jt., kes oma igapäevases kasvatustöös noortele kuritegeliku käitumise tekke-mehhanismi seletamisega näevad vaevalt vähem vaeva kui õiguskaitseliste organite töötajad? Neil ju puuduvad sellised materjalid. Vähe kasu oleks ka erialases kirjanduses äratoodud teaduslike üldistuste ettekandmisest. Lapsi ja noori köidavad teadmiste omandamisel ennekõike emotsionaalsus, elulähedus, igapäevased tegelaskujud. Pakumegi siinkohal välja kolmanda variandi, mis on käepärane kõigile ning piisavalt usaldusväärne nii kodu- kui koolikasvatuses. See oleks kirjandusklassika tegelaste käekäigu seletamine ja analüüs kriminoloogi vaatevinklist. Milline oleks pakutud meetodi põhjendus?

1. Kuriteo välisest pildist näeb kirjanik kaugemale. Ta püüab kunstiliste kujundite abil avada kurjategija sise-maailma, eritleda kuriteo ajendeid ja eesmärke ning vaadelda, kuidas mitmesuguste tegurite mõju ja olukordade kokkusattumine tõukasid inimese kuriteole. (5, lk. 54.)

2. Suurte kirjanike ainevallaks on teravalt sotsiaalsed probleemid, tüüpilised nähtused, mis elus nende kodaniku- ja kirjanikusüdant pitsitavad. Oma elukogemuste, eruditsiooni ja intuitsiooni abil nad neid siis lahkvadki, taotledes jõudmist kunstilise üldistuseni ja samas pak-

kudes lugejale esteetilist elamust. Nende arutlused on täis elutõde, oma ajastu silmade lugemise püüdu, neis sisaldub suur sotsiaalne kogemus (kas isiklikult läbielatu või ümbruse teraselt jälgimise pinnal). Asjata ei ole öelnud meie kirjandusklassik F. Tuglas: «Tõde pole ühe inimese avastada, küll aga vahest sõnastada. Paljud tajuvad seda teadlikult ja alateadlikult ning alles see tajumuste kogusumma võtab ühe kaudu vormi. Meie aeg — see oleme meie kõik kokku.» (7, lk. 208.)

3. Kunst ja teadus ei ole aga samastatavad mõisted. Juba maailma tunneta-mise teed on teadusel ja kunstil erinevad: kunsti suurem emotsionaalsus ning teaduse rõhutatud ratsionaalsus. Kunst ei saa aga olla ainult emotsionaalne. «Tõeline kunst peab olema ka «tark», sisaldama ratsionaalset, loogilist elementi, kuigi selle «tarkuse» loogika ise on teaduse loogikast erinev ning veenvus saavutatakse puhtalt emotsionaalsete elementide lülitamisega loogilisse ahelasse» (4). Jutt on seega kunstis sisalduva tõe- ja reaalsuseekvivalendi obligatoorsusest, mis teebki ta teadusega vähemalt sarnaseks.

4. Kriminoloogia* ei kujuta endast ka muud kui kuritegevuse «arheoloogiat». Tema üks ülesandeid on avastada kurjategija välise käitumise taga peituv seaduspärasuste ahel, need mehhanismid, mis määravad ära isiku käitumise valiku kriteeriumid ning mida järgides paneb isik toime kuriteo. Kriminoloog ei saa läbi ainult elukogemuste ja lahtise mõistusega, on vaja tunda eriala teooriat, on tarvis mõõtmisaparatuuri, eksperimente jne. Esiplaanil pole siin niivõrd üksikjuhtumid, kuivõrd nende kaudu avalduv seaduspärasus, arengusuunad, tendentsid, mis võimaldaksid meil sündmusi ette näha ja ebasoovitava vältimiseks võtta tarvitusele vastuabinõusid.

Ükski kriminoloogia õpik ei saa aga sisaldada valmisretsepte iga indiviidi

* Kriminoloogia all mõeldakse õigus-teaduse haru, mis käsitleb kuritegevuse põhjusi, seda soodustavaid tingimusi ja selle vastu võitlemise abinõusid.

jaoks. Teadus võib välja pakkuda vaid printsiipe, põhimõtteid, mis on paikapidavad küll kogu nähtuse, mitte aga selle üksikesindaja suhtes.

Kuidas näeks siis meie poolt pakutud meetodika välja realiseerituna konkreet-sel tegelaskujul? Püüame seda esitada A. H. Tammsaare «Tõe ja õiguse» V, ühtlasi V. Kingissepa nim. RA Draamateatri lavastuse «Inimene ja inimene» tegelase Otti juhtumi näitel.

Vargamäe linlasest suviline Ott erines mitte ainult Vargamäe tolleagsetest noortest, vaid ka kõigist varasematest sulastest ja suvilistest just oma vastutustunde ja südametunnistuse (täpsemalt — nende puudumise) poolest. Välimuselt oli ta tavaline «noor poiss, aastat kolmkümmend viis... kasvult ei pikk ega lühike, ei kõhn ega paks, vaid üsna paras. Silmad sinakashallid, huuled paksud, hambad harvad, valkjad juuksed otse üle lagipea visatud, kogu olemuses midagi lohmakat ja jõhkrat, aga sellest hoolimata ometi päris kena ja meeldiv poiss» (6, lk. 145). «Poisi suur suu ja hea hakkamine» (5, lk. 154) meeldisid tüdrukutele, ta «seletas jalgratta, maailmasõja ja spordi vahetada suure veendumusega, sest ta oli seda kusagilt lugenud, raadiost või asjatundlikult inimeselt kuulnud» (6, lk. 147). Ta esitas kogu maailmast kokkukuuldud ja kokkuklopsitud arvamusi (Hollandi sulaste jalgratatest, Inglismaa ja Ameerika spordist jne.) kui lõplikke tõdesid; ka tüdrukute suhtes on tal linna mõõdud: «käpa külge löömine» ja «sõidu sisse tegemine» (6, lk. 149). Ta «...lööb käega Vargamäe õigusele ja ülekohtule. Kauaks elu, liiatigi kauaks noorust, et vaevata oma südant tühiste asjadega. Ei ole ju kuigi tähtis, kuidas elad, peaasi, et elad, et maitset iga jumala päeva, iga tundi, iga päikesepaistelist silmapilku. Homme võib-olla on uus sõda, uus tapmine, uued hädad, sellepärast kasutagem tänast päeva» (6, lk. 158). ... «Kordki olla teisest üle, kordki särada hulga ees, kordki tõelikult elada, sest homme või ülehommeme oled niikuinii unustatud. Ei ole mõtet kükitada oma toanurgas või kusagil

Vargamäel, sest õnn luusib tänapäev mööda laia maailma, lokid lennul tuule käes» (6, lk. 159) — selline on Oti elufilosoofia. Tema deviisi — «naudi päevi kuniks elu»* — ellurakendamine, Vargamäe vaimu ja traditsioonidega risti vastupidise eluviisi viljelemine, üheaegselt mitme pere tüdrukute vahel jõlkumine lõpeb talle aga saatuslikult.

Talle öeldakse koht üles Vargamäe Eesperes, kuid vähe sellest — kirjanik on nii Oti üle kohtumõistjaks kui ka otsuse täideviijaks seadnud Oru Pearu nõrgamõistusliku poja Eedi, kelle püssilasust pähe leiab Ott oma lõpu Vargamäe soosillal.

Milline on kirjanikupoolne suhtumine, hinnang Oti mõtlemisstiili ja elulaadi, see avaldub ilmekalt Indreku sõnades, kes püüab Otisse armanud õetütrelle Ellile aru pähe panna:

«Kõik tuli sellest, et Ott pidi meilt ära minema,» ütles tüdruk... «Ei, armas laps», vaidles Indrek vastu. «See, mis sündis soosillal, oleks võinud ka igal teisel paigal sündida, kuigi Ott oleks jäänud siia. Kõik tuli sellest, et Ott oli niisuke, nagu ta tõelikult oli... Kes lõpuks Oti tappis ja kelle õhutusel, ega see olegi nii väga tähtis, sest tõelik Oti mõrtsukas on tema ise...»

«...On inimesi, kes nagu otsiksid oma otsa, ja Ott oli nähtavasti üks neist. Tema ei märganud muidu Vargamäelt lahkuda, kui läks enne endale tapjat muretsema.» (lk. 288).

1. järeldus: Ott ise lõikas oma tegude vilja. Oma tõekspidamiste, suhtumiste ja väärtustega oli ta vastuolus, teravas konfliktis vargamäelastega. Tal oli kerge vahetada elukohta ja tööotsa, kuid psüühikat vahetama ta ei olnud suuteline. Veel enam, ta isegi ei tajunud sellise käitumisviisi ohtlikkust, tal puudus nagu ohutunne, mis kahtlemata kiirendas tema traagilise lõpu lähenemist.

Edasi. Vähe õpetlikku oleks Oti käekäigus, kui see piirduks rahvatõe «oma

* Meenutagem telefilmis «Uurimist viivad läbi asjatundjad» kasutatud sententsi «memento mori» (mäleta surma) samatähenduslikkust.

vitsad peksavad» kordamisega. Kirjanikku nagu lugejatki huvitab kõigepealt, miks Ott on niisugune, nagu juurteta taim, nagu lahtine leht tuules. Ka selle küsimuse vastus on romaani peidetud. Siin ta on:

«Aga Oti süda polnud nii lihtne ja kindel kui Ellil. Tema süda ei saanudki nii kindel olla, sest tema polnud kogu oma eluajal miskit nii kindlat näinud, kui oli Vargamäe, kus Elli kasvanud ja kasvades oma südant kindlustanud. Oti süda oli kohanenud esiteks oma vanemate vahelduvale elujärjele, mis läks maalt linna ja linnast uuesti maale, ja pärast seadis ta end iseoma eluvõimaluste kohaselt, mis olid aprilli-ilmana muutlikud» (6, lk. 176). Ja veel — Elli palvetele hulkumist jätta vastab Ott: «Aga mul pole ju kodu ega naist, pole midagi» (6, lk. 175).

Tal pole tõesti ei oma Vargamäed ega oma katust, kõik, mis teda nii Vargamäe kui järgnevate elukohtadega seob, on **sulaseamet** ja **sulasesuhe** — mitte arutada, vaid käsku täita. Oti alistumismehhanism on niivõrd sügavalt välja kujunenud, et ühesuguse kergusega loobub ta nii jalgrattast, pruutidest, töökohast ja... ka elust. Meenutage kohtuarsti arutlust Oti valutast surmast sündmuskohal.

2. järeldus: Oti mõistmise võti peitubki tema **kodutuses** ja ka tema **sulaserollis**. Ott ei ole kirjanikul sellisena sündinud, ta on selleks saanud teda ümbritsevate sotsiaalsete tegurite mõjul.

Ja veel üks kirjaniku tõde. See on peidetud kahte lausesse ja puudutab sündmuse pärast Oti surma: «Sest sündis imelisem ime: Otti ilmusid matma ema ja õde. Keegi nagu ei oletanud, et sellisel poisil võiks olla ema, kes ta ilmale kandnud, või noor nāgus õde...» (6, lk. 289).

3. järeldus: Ka keegi vargamäelastest ei olnud Otti tavalise inimlapsena vaadelnud, temasse sellisena suhtunud (see oli nende jaoks «imelisem ime», et Otil võib ka ema ja õde olla!). Kas Oti eakaaslase, tulevase Eespere peremehe Oskari kriitilised sõnavõttud (olgu va-

hel põhjendatud) esimese kohta ei räägi rohkem kui üleolekutundest? «Sina armastad!» mõnitas Oskar. «Sinu armastus on nagu ila, mis jookseb hullu koera suust» (6, lk. 262) või «Koer läheb oma okse juurde tagasi» (6, lk. 274).

Ott on Tammsaarel episoodiline tegelane ja «kohtuistungis» Oti ühe suve novellide üle võiksimise siinkohal lõpetada. Tema käitumise tagapõhjadele valguse heitmine ei olnud mõeldud aga mitte selleks, et talle andestada, ei, vaid selleks, et teda mõista, püüdes ühtlasi sellise n.-õ. elufilosoofia vastu võidelda.

* * *

... Ühele õiguserikkujale oli õlavarrele tätoveeritud tekst:

«С малых лет счастья нет!» Mitmel korral olen sellele lausele hiljemgi mõelnud, mitte aga selle ladusa riimi pärast. Kas ei peitu selles ka teksti autori omapoolne valus kogemus — kust alates kõik elus viltu kiskuma hakkab.

Kirjandus

1. K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed kahes köites. II kd., Tln., 1960.
2. Friedrich Engels, Ludwig Feuerbach ja klassikalise saksa filosoofia lõpp. Tln., 1970.
3. V. I. Lenin, Teosed, 23. kd., Tln., 1953.
4. I. Feinberg, Teaduslikust ja kunstiloomingust, «kinnisest» ja «lahtisest» süsteemist. «Noorte Hääle» nr. 155, 4. juuli 1967.
5. Ilmar Rebane, Algteadmisi kriminoloogiast. Tln., 1975.
6. A. H. Tammsaare, Tõde ja õigus V. Tln., 1969.
7. F. Tuglas, Marginaalia. Tln., «Eesti Raamat», 1966.

RAHVAKONTROLLIGRUPU TÖÖST TARTU 5. KESKKOOLIS

SULEV KALD, Tartu 5. kk. rahvakontrolligrupi esimees, Eesti NSV teeneline kultuuritegelane

Kooli põhiülesandeks on õpetamine ja kasvatamine. Ehkki selleks on rakendatud väga suuri rahasummasid ja materiaalne baas koolides on pidevalt kasvanud, ei ole väärtuste liikumine haridussüsteemis nii otseselt nähtav kui materiaalse tootmise sfääris. Õppe- ja kasvatustöö tulemused väljenduvad selgesti alles pikema aja järel. Sellest asjaolust leiab tuge mõnikord avaldatud arvamus, et rahvakontrollil ei olegi koolielus suuremat tööpõldu. Unustatakse ära, et õppe- ja kasvatustöö koolis ei saa toimuda lahus materiaalsest baasist kõige laiemas mõttes.

Alljärgnevalt Tartu 5. keskkooli rahvakontrolligrupi poolt viimastel aastatel põhjalikumalt kontrollitud aladest.

Kabinetisüsteem

Kõrgemalseisvate organite vastavasisuliste määruste ja plaanide täitmise järjekindlus ja tagajärjekus riiklikest tähtaegadest kinnipidamisel.

■ Konkreetne perspektiivplaan selle pikaajalise töömahuka ülesande täitmiseks.

■ Uutes tingimustes õppetehnika rakendamine ja selle kasuteguri tõstmine.

■ Kooliruumide ja inventari säilitamise kitsaskohad kabinetisüsteemis, nende likvideerimine.

■ Õpilaste ja õpetajate töö korraldamine töövõljalikuse tõusu tagamiseks.

Eeldades rahvakontrolöride suurimat asjatundlikkust ja erudeeritust on võimalik, igas konkreetses olukorras avastada veel märkamatuks jäänud võimalusi. Näiteks Tartu 5. keskkoolis, mis kuulub vabariigi suurimate koolide hulka, avastasime võimaluse, mis meie arvates aitab perspektiivikalt kaasa õppetöö korraldamisele kabinetisüsteemis. See on klassiruumide suhteliselt lihtne ja odav ümbergrupeerimine kapitaalremondi käigus. Joonisel on punktiirjoonega näidatud korruse klassiruumide praegune, pideva joonega kavatsatud plaan. (Vt. joonis 1.)

Lahendus osutus võimalikuks seetõttu, et kõik klassiruumide vaheseinad ei ole kandvad. Vaheseina ümberehitus ei tule palju kallim kabinetti ehitatavatest kappidest, kabineti põrandapinna vähenemine on sama mis kappide ehitamise ja õppetehnika õpperuumi paigutamise korral. Kahe kabinetti vahele tekkinud ettevalmistusruum, tehnika kabinet ja õppevahendite panipaik võimaldab ühelt statiivilt kasutada kino- ja teisi projektsiooniaparaate ning muud kallimat õppetehnikat kahe kabinetti vajadusteks. Nii peaks hinnalise õppetehnika kasuteguri tõusma ca 50%, pealegi ei ole vaja seda kanda ühest ruumist teise, mis tagab tehnika parema säilivuse.

Tehnilised õppevahendid

Kõikide vahendite korrasolek, hooldamine ja kauaaegse säilivuse tagamine.

Raadiote, televiisorite, magnetofonide, kinoaparaatide jms. rakendamine õpilaste ja pedagoogilise kollektiivi üldsuse eesmärke arvestavasse teenistusse.

Joonis 1.



Aparaatide töökorratuse põhjused, nende rikkumise ja lõhkumise võimaluste tõkestamine.

Olemasolevate õppevahendite hulk, kvaliteet ja nomenklatuur kooli vajaduste rahuldamise seisukohalt. Kes ja mida võtab ette olukorra parandamiseks.

Palgafond

Teema raskuspunkt langeb abi- ja teenindava personali (koristajate, laborantide, asjaajajate, internaadi kasvatajate, autojuhtide jt.) töö tasustamisele, aga ka tarifikaatsioonide kontrollile.

Kas igapäev tegelikult teeb seda tööd, mille eest ta palka saab.

Kas palgalehel ei ole fiktiivseid isikuid.

Õpilaste töö

Igasugune šefluskorras abistamine ja töötasu saamise eesmärgil tehtud füüsiline töö ei tohi õppetööd oluliselt pidurdada.

Töökorraldus peab olema ladus, soodustama tulemusrikast tegevust ja tagama õpilaste kaitsmise tööõnnetuste eest.

Tehtud töö arvestamine ja tasustamine peab olema kooskõlas vastavate normide ja seadusandlusega.

Töötasu kättesaamine ja kasutamine. Kuni 20% saadud töötasust võib jätta õpilaste ühisürituste korraldamiseks. Seaduspäraselt peaks ülejäänud töötasu saama iga töötaja vastavalt tehtud töö hulga ja kvaliteedile. Sularaha kogumine mitteseaduslikke kanaleid kaudu kellegi nn. musta kassasse ei ole seadusandlusega kooskõlas.

Internaat

Materiaalne baas ja selle kasutamine.

Sanitaar- ja olmetingimused, puhtus, kord. Toitlustamine.

Õpilaste õppimistingimused ja päevarežiim. Kasvatajate töö.

Pikapäevarühm

Registreeritud õpilaste arvu vastavus tege-
likkusele (rühma suurus vähemalt 30 õpi-
last).

Tegelikult pikapäevarühmas viibivate õpi-
laste arv (kasvataja ei ole alati huvitatud
kõigi õpilaste kohalolekust).

Kus viibivad puuduvad õpilased, kas puudu-
jate arvestamiseks peetakse vastavat päe-
vikut.

Koolisöökla

Üldmulje koolisööklast: menüü mitmekesisus, portsjonite suurus, isuäratavus, toitude kva-
liteet, salatite-pakkumine jne.

Sanitaarolukord söögisaalis, köögis ja selle vahetus ümbruskonnas (ümberkäimine toidu-
jäätmatega).

Õpilaste toitlustamise organisatsiooniline korraldus: kui suur osa toitlustamist vaja-
vatest õpilastest tegelikult kasutab kooli-
sööklat, kuidas korraldatakse toidu eest tasumine jne.

Toitude alakalorsuse kahtluse tekkimisel toiduproovide saatmine sanitaarepidemioloogiajaama kalorsuse kindlakstegemiseks (kontrollreid viiakse läbi koos sanepidjaama vastavate töötajatega).

Tuleb tagada olukord, et toiduduplokis ei saaks varastada. Vajaliku profülaktilise rahva-
kontrollialase töö olemasolu korral ei saa köögis produkte «üle jääda».

Aeg-ajalt on mõeldav kontrollreidide suuna-
mine kööki ajal, mil toiduvalmistamine on lõppjärgus. Kontrollitakse, kas tootmises oleva toidupartii valmistamisel on jäänud kasutamata tooraineid või produkte.

Kooliruumid, mööbel ja inventar

Olukorra fikseerimine (näiteks õppetöö algul, õppeveerandi lõpul, kevadel).

Ruumide ja inventari säilivuse tagamine:

- kes millegi eest vastutab,
- tingimused ruumide, mööbli ja inventari säilivuseks,
- korralageduse ja rikkumise tagajärgede kohene parandamine.

Elektrienergia ja vee kokkuhoid

Vahetunnil õpperuumides, õppetunni ajal kõrvalruumides osa valguspunkte välja lülitada; välja panna eeltoodud nõude eest vastutava isiku nimi.

Vastaval töömehel tagada, et koolimaja sanitaarsõlmedes, duširuumides, köögis ega mujal ei oleks vigaseid, tilkuvaid või läbivoolavaid veekraane.

Sanitaarolukord

Kooliruumide igapäevane puhastamine.

Õpilaste puhtusepidamine:

- vahetusjalatsite kandmine,
- jooginõude ja käimlate kasutamiskultuur,
- kätepesemine enne ja pärast sööki,

— puuviljade ja kompvekkide söömine vahetundidel jne.

Sesoonsed suurpuhastused õppeveerandite lõpul.

Koolimaja ümbruse sanitaarolukord.

Kooliruumide soojustatus talveperioodiks:

— akende tihendamine ja kleepimine,

— õhuakende ja ventilatsioonivade korrastamine,

— uste soojapidavuse suurendamine.

Ettevalmistatus kevadperioodiks:

— talveperioodiks ettenähtud abinõude ümberkohandamine,

— päikesekardinad suurtele klaasipindadele,

— võimalused vabaõhuklassi(-de) rajamiseks.

Aastainventuur

Inventeerimine peab toimuma vastavalt eeskirjadele, normidele ja tähtaegadele. Rahvakontrolligrupil piisab mõne kabineti, konto või komisjoni pistelisest kontrollimisest.

Katlamaja (soojussõlm)

Uue koolihoone ehitamine, kapitaalremondi või küttesüsteemi remondi käik olgu rahvakontrollil koos ehitusspetsialistidega ehituse käigus pidevalt range, asjatundliku kontrolli all.

Katlamaja töö korraldus tagagu soojusrežiimi poolest häireteta õppetöö koolis.

Katlamajast ei tohi saada napsisõprade kogunemiskoht, loodrite varjupaik vms.

Õpetajate ühiskonnatöö

Teema tõstis päevakorda kaebus, milles kurdeti, et ühel osal pedagoogilisest kollektiivist tuleb ühiskonnatööd teha väga palju, teisel osal on seda väga vähe.

Olukorra kontroll kinnitas kaebuses esitatut. Ülesandeid jagati õpetaja kohusetunnet, võimeid ja teisi positiivseid omadusi arvestades. Rahvakontroll juhtis direktsiooni tähelepanu puudustele ühiskonnatöö jaotamisel ja arvestamisel ning esitas omapoolsed ettepanekud olukorra normaliseerimiseks, mis ka kohaselt rakendati.

Töödistsipliin

Noorema teenindava personali töödistsipliini kontroll on tavaline:

kas nad viibivad tööl ettenähtud aja ulatuses ja teevad selle aja jooksul ettenähtud tööd,

kas koristajate töö on korraldatud graafiku

kohaselt, jaotatud tööülesanded, kinnistatud territoorium,

töö kvaliteet.

Õpetajate töödistsipliini alal tuleks jälgida kahte momenti:

alustada õppetundi kohe kella helisesed, olla korrapidajana alati ettenähtud kohas.

Rahvakontrolligrupp uuris kooli inventari ja ruumide rikkumise fakte õpilaste poolt. Lõhkumist ja rikkumist soodustavate tegurite pingerida kujunes järgmiseks:

1. järelevalvetus,

2. karistamatus,

3. väärtuste, eriti ühiskondliku omandi alahindamine,

4. negatiivsed eeskujud,

5. intensiivne tegutsemistung,

6. kuritahtlik huligaanne ajend jm.

Selgus, et 80—90% lõhkumistest ja korra- rikkumistest pandi toime järelevalvetuse tõttu (õpetaja ei saanud õigel ajal tundi, korrapidajat õpetajat polnud kohal). Süüdlaste avastamine on niisugusel juhul raske ja loomulikult jäävad nad karistamata. Kui avastatakse süüdlane, kes on tekitanud koolile materiaalselt kahju, peaks ta tekitatud kahju hüvitama. Selle kohta on vaja teada Eesti NSV Tsiviilkoodeksi § 454 «Vastutus kuni viieteistkümne aasta vanuse alaealise poolt tekitatud kahju eest»:

(1) Kuni viieteistkümne aasta vanuse alaealise poolt tekitatud kahju eest vastutavad tema vanemad (lapsendajad) või eestkosjad, kui nad ei tõenda, et kahju tekkis mitte nende süü läbi.

(2) Kui kuni viieteistkümne aasta vanune alaealine tekitas kahju sel ajal, kui ta oli õppe-, kasvatus- või raviasutuse järelevalve all, vastutab selle kahju eest see organisatsioon, kui ta ei tõenda, et kahju tekkis mitte tema süü läbi.

KOMMENTAAR 2. Kui kuni viieteistkümne aasta vanune alaealine tekitas kahju sel ajal, kui ta oli õppe-(kooli), kasvatus-(lastekodu) või raviasutuse (haigla, sanatoorium) järelevalve all, vastutab kahju eest see organisatsioon. Vastutusest vabanemiseks peab organisatsioon tõendama, et ta ei ole alaealise poolt kahju tekitamises süüdi, s. t. tõendama, et tema poolt on seatud alaealise üle vajalik järelevalve. Olenevalt konkreetsetest asjaoludest võidakse erandjuhtudel

nõuda, et organisatsioon peab tõendama, et ta ei ole süüdi alaealise halv kasvatuses.

Üldreeglina on organisatsioon kohustatud alaealise järele valvama organisatsiooni ruumides ja territooriumil. Järelevalve kohustus väljaspool organisatsiooni ruume kaasneb ainult erijuhtumitel (näit. esinemisel laskevõistlustel või muudel sportlikel üritustel kooli nimel teises linnas).

(Eesti NSV Tsiviilkoodeks, kommenteeritud väljaanne, Tallinn, 1969, lk. 489—490).

Järelikult õpetaja töödistsipliini põhiprobleem on õpilaste järelevalvetus ja sellest tulenevad asjaolud. Veelgi halvem kui sellises olukorras avastamata jäänud süüdlane ja hüvitamata materiaalne kahju on halb kasvatustöö, mis tasandab teed süvenevale väärastumisele.

Peale selle on Tartu 5. keskkooli rahvakontrolligrupp kolme viimase aasta jooksul sügavamalt tegelnud **ohutustehnikaga** kooli töökodades, ette valmistanud õppeaasta jooksul haiguste ja traumade tagajärjel töölt puudumiste statistilise ülevaate ja **haiguslehtede** analüüsi ning töö organiseerimise ja **tööaja** kasutamise analüüsi kooli pedagoogilises kollektiivis.

Oleme väga tähtsaks pidanud õpilaste **kaasatõmbamist** rahvakontrolli töösse. Valime selleks välja sobivaimad õpilased keskkooliklassidest ja anname nendele vastavad ülesanded. Harilikult on need ülesanded pikaajalised, näiteks valve mõne objekti säilivuse üle (ruum, inventar, õppevahend), elektrienergia või vee kokkuhoid, olukord internaadis jms.

Õpilane on konkreetse ülesande täitmisel sidemetes mõne rahvakontrolligrupi liikmega, on tema abiline ja sidemete tugevdaja õpilasperega. Tähtis ei ole rahvakontrolli abistavate õpilaste hulk, vaid nendele antud ülesannete konkreetsus, võimalus neid täita ja nendega järjepidev tegelemine.

Töö organiseerimisele ja konkretiseerimisele **alalise kontrolli** alal on palju kaasa aidanud tegevuse kirjalik fikseerimine arvestuskaustas. Tartu 5. keskkooli rahvakontrolligrupis on selleks igale rahvakontrollõrile antud tavaline ruuduline koolivihik. Tiitel-lehel on rahvakontrolli nimi ja alalise kontrolli ülesanne, selle saamise ja arvelt mahavõtmise aeg, uue ülesande saamisel

samuti aeg, millal see alalise ülesandena täitmiseks kinnitati.

Rahvakontrollõr registreerib kirjalikult suuremad avastatud rikkumised või korralagedused. Allkiri võetakse sellelt, kes oli tegevuse sisus osaline.

Nendest vihikutest on olnud praktilises rahvakontrolli töös tõhus abi ja suur kasu. Rahvakontrollõrde rakendamine alaliste ülesannete täitmisele on aga kinnitanud selle töövormi vajalikkust.

Töö planeerimisel lähtume rahvakontrolligrupi perspektiivplaani, kõrgemalseisvate organite, direktiooni ja parteibüroo poolt antud ning rahvakontrolligrupi poolt võetud ülesannetest. Osa kontrolliülesandeid on jätkuvad, oma pikaajalisuse tõttu edasi kandunud eelmisest tööplaani. Tööplaani vaadatakse läbi ja kinnitatakse parteibürool. Pärast täitmiseks vastuvõtmist rahvakontrolligrupi koosolekul pannakse see välja rahvakontrolligrupi stendile. Vajalikuks traditsiooniks on meil saanud igal grupi koosolekul läbi vaadata tööplaani täitmise käik ja kontrollreidide tulemused.

Meie rahvakontrolligrupp on direktioonile esitanud küllalt palju ettepanekuid, kirjalikult, et nad kellelgi ei ununeks. Direktioon on alati suure huviga ja ootusvalmilt ettepanekud vastu võtnud. Ettepanekute sisu ja lahendamise suhtes ei ole direktioonil ja rahvakontrolligrupil veel kunagi olnud lahk-arvamusi.

Parteialgorganisatsiooni büroo ja üldkoosolek on järjekindlalt vähemalt üks kord poolaastas ära kuulunud informatsiooni rahvakontrolli tööst. Samuti on üldreeglina kord õppeveerandis mõnel üldkoosolekul esitatud kollektiivile suusõnaline informatsioon rahvakontrollialasest tööst koolis.

*

Sisukas õppe- ja kasvatustöö ei saa olla lahus koolielu ükskõik millisest teisest tahust, sealhulgas materiaalsest baasist selle kõigis vormides. Käesoleval ajal peaks igaüks selgemini kui kunagi varem oma mõttes ja teos arvestama seda, et kool on uue põlvkonna kasvataja, põlvkonna, kes peab olema parem praegusest. Niisuguse ülesande täitmisel on kooli rahvakontrolligrupilgi täita oma kindel osa.

TÖÖVIHIKUTE STRUKTUURIST JA TÖÖVIHIKU STRUKTUURSEST ÜHIKUST

OSVALD NILSON

Maailma koolipraktikas on kasutusel põhiliselt kolme tüüpi töövihikud. Kõige enam on levinud mitmeotstarbelised ehk kompleksed töövihikud. Need sisaldavad ülesandeid kogu õppekursuse ulatuses, kusjuures nende hulgas on ülesandeid nii uute teadmiste kui ka mitmesuguste, eriti teadmiste iseseisvalt omandamiseks vajalike oskuste arendamiseks.

Teine töövihikute tüüp kujutab enesest päevikuid (õigemini — päeviku trafaretti) katsete, vaatluste, praktiliste ja välitööde jm. korraldamiseks.

Kolmanda töövihikute tüübi moodustavad kombineeritud õppevahendid, mis töövihikule iseloomulike funktsioonide kõrval omavad ka õpiku funktsioone. Niisugune töövihik koosneb algoritmiseeritud informatiivsest materjalist. Selle iga struktuurse ühiku kinnitavad kaks-kolm iseseisva töö ülesannet. Ülesanded täidetakse nagu teisteski töövihikutes.

Kombineeritud töövihikute peamisi väärtusi on informatiivse materjali ja õpilaste iseseisvat tööd organiseeriva aparadi koondamine ühte õppevahendisse, millega tagatakse õppematerjali esitamise terviklikkus. Niisuguseid töövihikuid koostatakse laialdaselt noorematele klassidele. Nende põhipuuduseks on küllaltki suur maht (eriti vanemate klasside õppekursuste puhul) ja sellest tulenevad suur paberikulu ning kõrge hind.

Arvestades eeltoodut võib meie vaba-

riigi tingimustes pidada perspektiivseiks kaht esimest tüüpi töövihikuid. Kombineeritud töövihikud nende liigselt suure mahu tõttu võivad majanduslikel kaalutlustel leida kasutamist põhiliselt eksperimentaalsete materjalide (uute koolikursuste struktuuri ja sisu) kindlaksmääramisel ja katsetamisel. Teatud tähtsus võib kombineeritud töövihikutel olla fakultatiivainete õpetamisel.

Enamik maailmas koostatud töövihikuist on mõeldud **keskmisele** õpilasele. Õpetamise individualiseerimine (ka diferentseerimine) tagatakse enamasti organisatsiooniliste meetoditega, mitte aga raskusastmelt või teiste parameetrite poolest erinevate paralleelülesannetega. Mõnedes töövihikutes esinevad üksikud individualiseeritud ülesanded, mis võimaldavad viia koolipraktikasse individualiseeritud õpetamise elemente. Üldpilti see siiski ei muuda. Taoliste ülesannete laiauatuslik rakendamine töövihikute vahendusel on lähemal ajal vaevalt võimalik, sest õpetajal seni puudub operatiivne, lihtne ning jõukohane meetodika õpilaste diferentseerimiseks nende õppimisvõime järgi. Pedagoogikas ei ole samuti veel välja töötatud töökindlat meetodikat õppeülesannete hindamiseks nende keerukuse ja raskuse järgi, samuti ka seda, kellele ühe või teise raskusastmega ülesanded saab määrata. Neil põhjusil toimub õppeprotsessi individualiseerimine (diferentseerimine) praktiliselt õpilaste grupeerimise abil. Kapitalistlikes maades grupeeritakse õpilasi enamasti vaimsete võimete testide, meie maal jooksva õppeedukuse alusel. Meie koolipraktikas seni jäänud õppeedukuse arvestamine on pedagoogika praegusel arenguetapil ainsaks efektiivseks mooduseks, eeskätt mahajäävatele õpilastele operatiivse abi osutamisel. Ühtlasi on see moodus — ühtluskooli idee elluviimise seisukohalt — ka tõeliselt humaanne ja võimaldab hoiduda saatuslikest vigadest märksa kindlamalt kui ükski teine seni tuntud õpilaste grupeerimise meetodika.

Viimasel aastakümnel on ka meie vabariigis osutatud suurt tähelepanu töövihikute koostamisele ja nende raken-

damisele. Ühenduses nende probleemi-
dega korraldati ulatuslikke eksperimen-
taalseid uurimusi Eesti NSV Pedagoogika
Teadusliku Uurimise Instituudis. Eriti
tähtsaks probleemiks kujunes töövihiku
ülesehituse ja mahu selgitamine, mille
optimaalsed lahendused pidid tõsiselt
arvestama paberi kokkuhoiu ja töövihiku
funktsionaalse efektiivsuse suurendamise
vajadust.

Allpool neist probleemidest ja võima-
likest lahendustest lähemalt.

Oppeprotsessi struktuuris kuulub täht-
tis koht mõistete ja oskuste kujundami-
sele. Need protsessid on omavahel tihe-
dalt seotud. Arusaadavalt ei saanud me
töövihiku struktuuri ja sisu väljatöota-
misel valida niisuguseid ülesandeid, mis
oleksid ette nähtud spetsiaalselt üksnes
mõistete või ainult oskuste kujundami-
seks. Kõik need kategooriad kujunevad
ja arenavad üheskoos. Seepärast aitab
iga õppeülesanne kujundada teatud mää-
ral nii mõisteid kui ka oskusi.

Lähtudes P. Galperini ja V. Davõdovi
esitatud õpilaste psüühilise tegevuse juh-
timise teesist, formuleerisime töövihiku
struktuurse ühiku mõiste. Struktuurne
ühik kujutab endast harjutuste ja mit-
mesuguste ülesannete kogu, mis aitavad
õpilastel optimaalselt arendada teadmisi
ja oskusi koolikursuse teatud osa (tee-
ma) kohta. Kõige üldisemal kujul koos-
neb töövihiku struktuurne ühik:

- 1) kompleksülesandest (programmõppe
elementidega) õpitud mõiste (või
mõistete) kinnistamiseks;
- 2) harjutusest (või harjutustest) niisu-
guste oskuste ja vilumuste kujun-
damiseks, mis on vajalikud üles-
ande iseseisvaks lahendamiseks,
- 3) algoritmiseeritud treeningülesandest,
mille edukat lahendamist tagab de-
tailne instruksioon,
- 4) probleemülesandest, mille edukas
lahendamine sõltub õpilase oskus-
test omandatud vaimse tegevuse
võtteid kasutada uues situatsioonis,
- 5) kontrollülesandest, mis võimaldab
õpilasele iseseisvalt oma teadmisi
ja oskusi hinnata.

Loomulikult mõjustab seda skeemi õp-
peainete spetsiifika, mistõttu teatud mää-

ral suuremat osakaalu võivad saada
ühed või teised töövihiku struktuurse
ühiku elemendid. Kuid üldjoontes oli ni-
melt niisuguse struktuurse ühiku üles-
ehitus võetud aluseks katsetöövihikute
koostamisel. Struktuurse ühiku sisu väl-
jatöötamisel peeti silmas perspektiivset
võimalust organiseerida iseseisvat tööd
töövihikute kõrval ka töölehtede abil.

Programmõppe elementidega **kompleks-
ülesanded**, mida esmakordselt meil töö-
tas välja ja katsetas H. Tiits, koosnevad
igati ühest põhi- ja mitmest abiüles-
andest. Põhiülesandel lasub peamine õpe-
tuslik ja kasvatuslik eesmärk. Ta hõl-
mab küsimuse kõige olulisema külje ning
moodustab seega kompleksülesande sün-
teesiva elemendi. Põhiülesande täitmine
nõuab õpilasel iseseisva mõtlemise täit
pinget. Abiülesannete küsimused peavad
osutama abi põhiülesande lahendamisel,
juhtima õpilast järk-järgult põhiülesande
õige lahenduse juurde. Seepärast või-
maldavad abiülesanded aktualiseerida ja
kinnistada varemõpituid, antud küsimuse
jaoks vajalikke ülesandeid ning kasutada
oma kogemusi ja vaatlusi.

Harjutuste väljatöötamisel ning ühe
struktuurse ühiku koosseisus vajamineva
harjutuste hulga kindlaksmääramisel
arvestati esmalt suuri erinevusi, mis esi-
nevad lastel ühete ja samade oskuste ja
vilumuste omandamisel, ning teiseks töö-
vihiku limiteeritud mahtu. Katseline
õpetamine on kinnitanud, et sõltuvalt
õppematerjali keerukusest peaks harju-
tuste optimaalne arv kõikuma 3-st kuni
7–8-ni.

Treeningülesannetena lülitatakse töö-
vihikusse tavaliselt detailse kirjaliku
täitmisinstruktsiooniga ülesandeid. Kir-
jalikku täitmisinstruktsiooni — kordame
seda veel kord — on vaja sellepärast, et
õpetaja suulised seletused ununevad töö-
protsessis. Kirjalik instrueerimine toi-
mub operatsioonide sõnaliste seletuste ja
kirjelduste, samuti ka jooniste, skeemide
jms. kujul.

Kõige olulisema osa töövihiku struk-
tuurses ühikus, n.-õ. naela moodustab
probleemülesanne. Nooremate klasside
töövihikutes on see teatud määral algo-
ritmiseeritud, seitsmendates-kaheksan-

dates klassides esitatakse ülesanne täpselt formuleerituna.

Probleemülesannetel on palju väärtusi. Nende lahendamine aitab arendada õpilaste tunnetuslikku aktiivsust ja nende loominguilist mõtlemist. Ent niisugustel ülesannetel on ka väga oluline puudus. Eksperimentaalsed uuringud (korraldanud näit. A. Savik) näitasid, et probleemülesandeid, hoolimata nende suurest didaktilisest efektiivsusest, ei saa laialdaselt kasutada liialt suure ajakulu tõttu, mis läheb nende täitmiseks. Seepärast on eriti tähtis kindlaks määrata, missuguste teemade käsitlemiseks tuleb niisuguseid ülesandeid hädavajalikuks pidada.

Kontrollülesanded osutusid töövihiku struktuurses ühikus seni kõige nõrgemini läbimõeldud elemendiks. Põhjus on selles, et töövihikute abil toimunud eksperimentaalse õpetamise tulemuste kontrollimine hõlmas suhteliselt suure hulga materjali. Standardseisse (s. o. massikoolis kasutatavasse) töövihikuisse lülitati kontrolltöid ja kontrollküsimustikke, mis hõlmasid õppematerjali hulka, mis vastas ajaliselts umbes õppeveerandile. Kontrollülesanded iga tunni kohta olid koostatud ainult üksikutes katsetöövihikutes. Niisuguste kontrollülesannete koostamise ülemäärane töömahukus, mis on seotud nende standardiseerimisega, sundis meid loobuma esialgsest kavatsusest lülitada kontrollülesanded töövihiku igasse struktuursesse ühikusse.

Kuid sellest hoolimata nõuab õpilaste iseseisva töö hindamine lahendamist vähemalt kolmel eri põhjusel:

- 1) töövihiku struktuurse ühiku moodustava probleemi või ülesannete kompleksi lahendamine eeldab selle lahendamise erilist kontrollietappi,
- 2) õpetaja vajab alalist tagasisidet, informatsiooni õpilaste tegevuse iseloomust iseseisva töö täitmisel,
- 3) õpilastel peab olema alalise ja regulaarse enesekontrolli võimalus, millel on nii puhtdidaktiline kui ka kasvatuslik tähtsus.

Iseseisva töö kontrollisüsteemi optimaalset varianti näeme seega kolmekorralises ülesehituses. Lähtudes sellest

peaks iga ülesanne olema varustatud selle lahendamise resultaatide enesekontrollimiseks vajaliku aparaadiga. Hindamise kõige otstarbekamaks viisiks tuleb pidada punktisüsteemi.* Selleks on vaja ülesande täitmise tingimustes näidata, kui suur punktide arv tähistab ülesande iga osa õiget lahendust ning samuti kogu ülesande lahendust. Nagu öeldud, sisaldab töövihiku iga struktuurne ühik ka kontrollülesannet. Selle täitmine annab võimaluse saada objektiivseid andmeid õpilaste teadmiste ja oskuste omandamise iseloomust teatud teema ulatuses. Töövihik peab peale selle sisaldama veel kontrolltööde kogumeid (2—4 variandis) iga suurema programmilõigu (näiteks õppeveerandi ulatuses) kohta, mis on samuti nagu eelmisedki varustatud töötulemuste hindamise aparaadiga.

On iseenesestmõistetav, et kõik need kontrollülesanded (ka tavalised ülesanded, mis on varustatud enesekontrollimise ja isehindamise aparaadiga) vajavad standardiseerimist. See aga tõstab märgatavalt, nagu me juba eespool märkisime, töövihikute koostamiseks minevat tööjõukulu.

Eksperimentaalsete töövihikute koostamisel arvestasime seda suurt tähtsust, mida etendab õpilaste iseseisva töö korraldamisel selle individualiseerimine. Mitmeid sellekohaseid probleeme lahendasid huvitavate tulemustega meie instituudis M. Rute, V. Ratassepp, R. Selg, I. Sotter. Kuid siiski need tulemused ei osutunud väljapaistvateks, kui neid võrrelda tavalise, individualiseerimata iseseisva töö tulemustega. Individualiseeritud ülesannete kasutamine töövihikus paisutab suuresti töövihiku mahtu. Seepärast tähendaks individualiseeritud iseseisvale tööle kohandatud töövihikute kasutuselevõtmine paratamatult nende nimetuste vähendamist. Arvatavasti ohverdada õppeainete hulka, kus rakendatakse töövihikuid iseseisva töö kvaliteedi

* Allakirjutanul oli võimalus 1972. a. tutvuda iseseisva töö resultaatide isehindamise praktikaga 2. klassi emakeeltundides Budapestis. Kõigi õpilaste töötulemusi hinnati hämmastavalt kiiresti — selleks kulus vaid 2—3 minutit.

mõningase tõusu nimel, ei ole sellises situatsioonis otstarbekas. Siinkohal tuleb arvestada ka õpilaste diferentseerimise raskusi.

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis tehtud uuringute põhjal võib teha järgmised järeldused:

- ⊙ Mitmeotstarbelised töövihikud on kujunenud didaktilisteks vahenditeks, mis aitavad aktiviseerida õpilaste tunnetuslikku aktiivsust nende iseseisva töö alusel. Niisuguste töövihikute kasutamine on põhjendatud noorem- ja keskastmes. Vanemates klassides on õpilaste tunnetusliku iseseisvuse edasist arengut soodustavateks didaktilisteks vahenditeks ainealased käsiraamatud, entsüklopeedilised sõnaraamatud, lisakirjandus jms. Teatud tähtsust säilitavad siin teise tüübi töövihikud — päevik-instruktsioonid laboratoorsete ja praktiliste tööde korraldamiseks.
- ⊙ Praktiliseks kasutamiseks on kõige otstarbekamad töölehed (perforeeritud vihikutena või mappidena). Need on kasutatavad ka jooksval kontrollimisel. Seega võib töövihikute kasutamisala suuresti laieneda. Niisugused didaktilised vahendid vabastavad õpetaja paljudest organisatsioonilistest raskustest, mida põhjustab tavaliste töövihikute kasutamine. Töölehe struktuuri peab kuuluma ka kontrollülesanne (ülesanded), mille täitmise tulemusi saaks küllaldase objektiivsusega hinnata iseseisvalt.
- ⊙ Koos kontrollülesannetega peavad töövihikud sisaldama lisadena kontrolltöid, mis hõlmavad ühe õppeveerandi õppematerjali kahes, kolmes või isegi neljas variandis.
- ⊙ Mitmeotstarbelised töövihikud ei eita vajadust spetsialiseeritud töövihikute järele (kirja õpetamiseks, eksperimentide, vaatluste, praktiliste ja välitööde korraldamiseks).
- ⊙ Töövihikuid tuleb käsitada kui õpiku didaktilist lisa, mistõttu selle koostamine peab toimuma koos õpiku ja õpetajale määratud teaduslik-metoodiliste juhenditega.

TÖÖVIHIK JA TÖÖVÕTE

SILVI ALUMÄE

Kaasaja pedagoogikateadus peab õppeprotsessi juhtimist vajalikuks mitte ainult õpetamise sisu ja mahu (mida? kui palju? õpetada), vaid ka õpetamise protsessuaalsest (mida teha?) küljest. Puudutades õpetamise efektiivsuse probleemi, rõhutab õpilaste iseseisva tunnetustegevuse uurija P. Pidkassitõi, et edu ei määra niivõrd see, mida ja kui palju õpilane omandas, vaid see, kuidas kulges omandamisprotsess, mida uut lisandus õpilase tunnetustegevuse praktikasse, mil määral nihkusid õpilased edasi tunnetusmeetodi tajumisel, kui püsivad ja kindlad on nende tunnetuslikud huvid ja vajadused /5, lk. 54/.

Nõukogude psühholoog P. Galperin /2/ töötab välja õpetamisteooria, milles kogu vaimne tegevus on täielikult allutatud pedagoogilisele juhtimisele (обучение на полной ориентировочной основе). Selle teooria alusel on õppimine vaimsete tegevuste omandamine. Õppimise tulemuks on mõtlemise tunnetuslike struktuuride (mõisted) ja operatsiooniliste struktuuride (tegevuste) kujunemine. Olles kujunenud, muutuvad nad õpilase edasise vaimse tegevuse orientiirideks.

J. Kabanova-Meller /3/ ja N. Mentšinskaja /4/ on oma katsetega tõestanud, et

stiihiliselt kujunevad vaimse tegevuse struktuurid (töövõtted) väga aeglaselt ja mitte sugugi alati õigesti, mille tõttu nende teadlik juhtimine õppeprotsessis on hädavajalik. N. Mentšinskaja viitas vajadusele spetsiaalselt õpetada õpilastele vaimse töö võtteid, milledeks ta peab mõtlemisoperatsioonide analüüsi, sünteesi, abstraherimise ja üldistamise konkreetseid ilminguid, s. o. töövõtteid iga õppeaine ulatuses.

Omandamisprotsessi **kulu juhtimine** õppetöös on olnud probleem, mille lahendamiseks on meiegi vabariigis mõndagi ära tehtud. Eeskätt nimetagem üldhariduskoolide töövihikuid, mis edukalt võivad täita õpilase vaimse ja praktilise õppegevuse juhtija osa.

O. Nilsoni koostatud kogumiku «Töövihik koolis» /1/ autorite (O. Nilson, A. Savik, V. Ratassepp, I. Riisalo, H. Tiits, V. Maanso, Ö. Vahar, E. Noor jt.) arvamuste põhjal võime töövihiku kasutamise peamiseks eesmärgiks lugeda õpilaste vaimse tegevuse aktiveerimist õpptöös. Toimugu see siis õpilaste iseseisva töö organiseerimise (lk. 12), probleemide püstitamise ja nende lahendamise juhtimise (lk. 260, 288), varem omandatu meeldetuletamise ja uutes tingimustes rakendamise (lk. 321) või süstematiseeritud harjutusmaterjali pakku- mise (lk. 96, 154, 216) kaudu.

Oma taotlustelt (aktiveerida õpilase vaimset tegevust iseseisva töö organiseerimise kaudu) on töövihik suunatud juhtima omandamisprotsessi kulgu. Tegelikult on ainult taotlustest vähe. Vaja on veel kahte tingimust. Esiteks, töövihik peab oma ülesehitusega neid taotlusi järgima ning teiseks, õppetöö korraldus peab tagama töövihiku ootuspärase (omandamisprotsessi juhtija) kasutamise. Esimene asjaolu sõltub autorist, teine õpetajast.

J. Kabanova-Meller /3, lk. 8/ väidab, et töövõtte koosseisu kuuluvaid tegevusi saab objektiivselt väljendada **tegevuste loetelu** kaudu. Järelikult saab suunata õpilast tegevuse sooritamisele vastavasisulise **ülesande, töökäsu kaudu, kui** tegevuste loetelu, mis antud töövõtte moo-

dustavad, on ülesande koostajal eelnevalt fikseeritud.

Meie töövihikutes on tagatud õppegevuse juhtimine vastavasisuliste ülesannete, harjutuste, töökäskude ja nende süsteemide — tööjuhendite kaudu.

Käesolevas artiklis seadsime eesmärgiks lähemalt tutvustada ja analüüsida neid töövihiku ülesandeid ja ülesannete süsteeme, töökäske ja tööjuhendeid, milles autorid on eesmärgiks seadnud õpilaste praktilise * õppegevuse juhtimise.

Ülesannet (harjutust, töökäsku) käsitleme kui töövihiku struktuuri põhielementi, mis annab õpilasele kätte õppegevuseks vajalikud orientiirid.

Et vaatlusobjektiks olid meil loodusteaduslike õppeainete töövihikud, piirdume näidetega peajasjalikult sellest valdkonnast.

* * *

Praktilist laadi tegevusi sooritatakse loodusteaduslike õppeainete töövihikutes üsna suurel arvul. Nende ülesannete nomenklatuur on suur: mõõtmisülesanded, arvutamisülesanded, ülesanded katsete sooritamiseks, graafilised ülesanded, kirjeldamis-, kollektioneerimisülesanded jt. Geograafias lisanduvad nendele mõningad spetsiifilised ülesanderühmad, nagu orienteerumisülesanded, bioloogias — prepareerimis- ja lahkamisülesanded jt.

Kõigi nende ülesannete lahendamise aluseks on mingid kindlad töövõtted, mis õpilasel tuleb omandada. Praktilist laadi ülesannete lahendamisel koosnevad need töövõtted teatud kindlatest tööoperatsioonidest. Ühe ülesande ulatuses võime kohata terveid tööoperatsioonide süsteeme. Niisugustel juhtudel esitatakse ülesande lühikese formulatsiooni järel põhjalik tööjuhend, milles ühele töökäsule vastab kindel tööoperatsioon.

* Seda terminit me peame tinglikuks, sest ükski praktilist laadi tegevus (katse, kontuurkaardi täitmine jt.) ei toimu ilma vaimse (mõtte, mälu jm.) tegevuseta. Sellise jaotuse puhul on lähtunud õppemeetodist ja resultaadist. Praktilist laadi resultaatide puhul (nähtuse kirjeldus, skeem, joonis jne.) kõneleme praktilist laadi õppegevusest.

a) Detailiseeritud tööjuhendid tööoperatsioonide sooritamiseks. Põhjalikke tööjuhendeid pakutakse **katsete sooritamise ülesannetes** kõikides loodusteaduslike õppeainete töövihikutes. Juba 2. kl. loodusõpetuse töövihikutes /vt. V. Eesmaa, E. Prikk jt., Loodusõpetuse töövihik II klassile. 1. vihik, Tallinn, 1975, lk. 27/ leiame vastavaid ülesandeid:

Kartulist saame eraldada puhast tärklis. Tee seda kodus järgmiselt.

Koori kartul ja riivi peeneks.

Vala külma vett peale, loksuta.

Kurna segu läbi marli klaaspurki. Tunni aja jooksul vajub tärklis purgi põhja. Vala vesi pealt ära ja kuivata tärklis puhtal paberil.

Võrdle omavalmistatud ja poest toodud tärklis.

See juhend koosneb täielikult töökäskudest, milles antakse juhtnõore tööoperatsioonideks. Töökäskude järjekord määrab ka operatsioonide järjekorra.

Erandi moodustab viimane töökäsk, mis viitab vaimset laadi tegevusele. Selle kohta põhjalikud juhendid puuduvad, sest oletatakse, et õpilased oskavad kindlaks teha asjaolu, et katsega saadud ja poest ostetud aine on üks ja seesama.

Tööjuhendid, milles töökäsud juhivad peaaegjalikult tegevusi, on iseloomulikud ka mõningatele väga spetsiifilistele **mõõtmisülesannetele** geograafias. Need on suundade ja asimuudi määramine ning kauguste, kõrguste, kaldenurkade, ka voolukiiruse mõõtmine maastikul (vt. O. Nilson, H. Tiits, Geograafia töövihik V klassile. Tallinn, 1975, lk. 10—11, 14, 15, 16, 22—23, 26). Näiteks:

Tööjuhend 6. Nõlva kalde määramine. Tööks vajalikud vahendid: eklimeeter ripploega, 1 m pikkune latt, mille ülemine ots on selgesti nähtav (näit. värvitud valgeks), harilik pliiaats, kustutus-kumm.

1. Aseta eklimeeter künka jalamil 1 m kõrgusele.

2. Aseta latt eklimeetrist ülespoole nõlva kõige kõrgemasse ossa. Jälgi, et latt oleks vertikaalsuunas.

3. Sihi transportiiri abil lati ülemisse tippu.

4. Võta eklimeetrit näidud ja määra nõlva kalle kraadides.

Bioloogias on niisuguseid põhjalikke tegevust suunavaid juhendeid ülesannetes, mis nõuavad preparaate (sibula kattekoest, tomati viljalihast) valmistamist, taimede paljundamist jne. (vt. H. Kõiva, K. Kärk, Botaanika töövihik V klassile, Tallinn, 1974, lk. 23, 24, 55—58).

Detailne tööjuhend on eeskätt juhend tegevuseks. Töövõtted moodustuvad tegevustest, mille sooritamisel omavad tähtsust täpsus ja tegevuste järjekord.

Töövõtete õpetamise seisukohalt on oluline õpilastelt nõuda:

■ tööoperatsioonide sooritamist täpselt vastavalt töökäskudele;

■ tööoperatsioonide järjekorra (järgnevuse) meeldejätmist.

Esimene nõue aitab kujundada õigeid oskusi ja vilumusi antud operatsioonide sooritamiseks, teine aga on töövõtete kujundamise alus. Teatavasti kujunevad töövõtted üldistatud teadmiste baasil, nad sisaldavad ühe komponendina üldistatud teadmisi konkreetsetest tööoperatsioonidest /3, lk. 8/.

Ei ole kahtlust, et nende kahe nõude täitmiseks tuleb õpetajal ja õpilastel eraldi tööd teha.

Õpetajale võiks soovitada järgmisi meetodilisi võtteid:

■ Enne töö alustamist kontrollida töökäskudest arusaamist, ka vahendite tundmist.

■ Eelnevalt proovida (harjutada) mõningaid raskemaid operatsioone frontaalses töös.

■ Pöörata tähelepanu tööoperatsioonide järjekorrale ja ohutustehnika eeskirjade täitmisele nii enne kui pärast, aga ka töö sooritamise ajal.

■ Pärast kogu tegevuse sooritamist loetleda peast tööoperatsioonid.

■ Lasta õpilastel pärast töö sooritamist kas kirjalikult või suuliselt kirjeldada töö käiku.

Kontrollimisel ja hindamisel tuleb õpetajal silmas pidada,

■ kas osatakse tööoperatsioone sooritada ja

■ kas teatakse operatsioonide järjekorda.

b) Detailiseeritud tööjuhendid ülesannetega fikseerida ja analüüsida. Ainult töökäskudest koosnevaid tööjuhendeid on töövihikutes siiski suhteliselt vähe. Juba 2. klassis seostuvad töökäskud ülesannetega tegevuse tulemuste analüüsimiseks koos nende kirjaliku fikseerimisega ja järelduste tegemisega. Näiteks teema «Õhu omadused ja koostis» (vt. V. Eesmaa, E. Prikk jt., Loodusõpetuse töövihik II klassile, 2. vihik, Tallinn, 1975, lk. 16).

Aseta tühi pudel vette. Miks tõusevad õhumullid veepinnale?

(põhjuste esiletoomine)

Siüita kaks lühikest, 3—4 cm pikkust küünalt. Ühele neist asetage kummuli pööratud klaas. Mis toimub selle küünlaga?

(fikseerimine)

Pista klaasi alla põlev pird. Miks ka see kustub? (põhjuste esiletoomine)

Miks teine küünal edasi põleb? (põhjuste esiletoomine (järeldused)

5. klassi botaanika töövihikus leidub seda tüüpi tööjuhendeid juba rohkem (vt. H. Kõiva, K. Kärk, Botaanika töövihik V. klassile. Tallinn, 1974, lk. 25—26, 34—35, 38—39, 45—46, 47, 48—50).

Näiteks toome ühe osa laboratoorsest tööst (vt. samas, lk. 25—26).

2. Selgitage eelnevalt ülesseatud katse tulemusi, kus plastiliinisse tehtud süvenditesse on paigutatud ühed seemned seemnepilupoolse küljega vette, teised seemnepilupoolse küljega veest välja.

a) Missugused seemned paisusid?

b) Miks ei paisunud seemned, millede seemnepilud asusid õhus?

c) Mis tõestab selles katses, et seemnekkest ei lase vett läbi?

Oma täiuse saavutavad seda tüüpi tööjuhendid keemia töövihikutes. Näitena toome katse asendusreaktsiooni olemuse kindlakstegemiseks (vt. V. Rataspepp, Keemia töövihik VII klassile, 1. vihik, Tallinn, 1975, lk. 51 ja 52).

Töövahendid: vasksulfaadi lahus, raudnael, katseklaas, põleti ja tikud, liiva-

paberi tükike, kolb veega, kauss vedeljäätmete jaoks.

SELGITAGE, MIS AINED TEKIVAD RAUA REAGEERIMISEL VASKSULFAADIGA NING MILLES SEISNEB REAKTSIOONI OLEMUS?

Katse. Valage katseklaasi 2—3 ml vasksulfaadi lahust ja asetage sellesse eelnevalt liivapaberiga puhastatud raudnaela ots. Soojendage lahust nõrgalt ja laske jahtuda. Võtke seejärel nael lahusest välja ja jälgige tema pinnale kogunenud ainet. Mis värvi on aine? Mis aine see on? Milliseks on muutunud lahuse värvus ja kuidas seda seletada?

Koostage reaktsiooni võrrand ning märkige ümberpaiknemine noolte abil

Toodud näidetes seostuvad tööoperatsioonid väga tihedalt **vaatlusega** (mis toimus? mida märkasite? mis värvi on aine, lahus?), **põhjuslike seoste otsimisega** (miks? mida näitab üks või teine ainega toimunud muutus? kuidas muutusi seletada?) ja **järelduste tegemisega** kogu tegevuse (tööoperatsioonid + vaatlused + järelduslikud seosed) tulemuste põhjal.

Töövõtete õpetamise seisukohalt ei piisa sel juhul ainult töökäskude täpsest täitmisest. Vaja on õigesti osata vaadelda, s. t. õigesti näha tulemusi ja neid õigesti fikseerida. Vaja on õigesti rakendada ka varemomandatud teadmisi, seostada tööoperatsioone, vaatlustulemusi ja teoreetilisi teadmisi põhjuste õigeaks väljatoomiseks ja järelduste tegemiseks.

Järelikult lisanduvad eelloetletud meetodilistele võtetele veel järgmised:

1. Teatud tööoperatsioonide tulemuste eelnev demonstreerimine.

2. Nende teadmiste eelnev kordamine, mille alusel on katsetulemusi võimalik seletada, järeldusi teha.

3. Nende teadmiste eelnev individuaalne kontrollimine.

4. Vaatlustulemuste fikseerimise õigsuse kontrollimine enne järelduste tegemist.

Kontrollimisel ja hindamisel tuleks õpetajal silmas pidada peale tööoperatsioonide sooritamise õigsuse ja järjekorra teadmise ka a) oletatavate tulemuste (ette-) teadmist, b) tulemuste fik-

seerimise täpsust ja c) teadmisi antud ainevallast (need teadmised, mis seostuvad tegevustes).

c) **Detailiseeritud tööjuhendid ülesannetega valida iseseisvalt vahendeid ja operatsioone.** Kahe eelmise rühma tööjuhendid kõrval esinevad alates 5. klassist botaanika töövihikus ja alates 7. klassist keemia töövihikus tööjuhendid, millede liituvad kõikide eelkirjeldatud rühmade tööjuhendite omadustele uued. Nende tööjuhendite üksikutes elementides formuleeritakse nn. **vaheülesanne**, täpsemad töökäsud aga jäetakse andmata. (Vt. H. Kõiva, K. Kärk, Botaanika töövihik V klassile. Tallinn, 1974, lk. 34 ja 35, 43 ja 44, 45 ja 46, 47. V. Ratassepp. Keemia töövihik VII klassile. 1. vihik, Tallinn, 1974, lk. 6, 14, 31, 58, 63, 83; 2. vihik, Tallinn, 1975, lk. 4, 6, 10, 13, 30, 34, 40, 41, 46, 64.) Niisuguse võtte eesmärk on õpetada õpilasi ise valima vahendeid, meetodeid ja tööoperatsioone.

Näitena toome ülesande nr. 49 5. kl. botaanika töövihikust (vt. H. Kõiva, K. Kärk, Botaanika töövihik V klassile. Tallinn, 1974, lk. 34—35).

Tehke joon. 33 näidatud katse ja vastake küsimustele:

1. Millal läheb lubjavesi sogasemaks — kas õhku kopsudest lubjavette puhudes (I) või õhku läbi lubjavee kopsu imedes (II)

2. Joonisele märkige sademe hulka täpikestega katseklaasides I ja II. Millest on sademe hulga erinevus tingitud?

Seesugustele ülesannetele minnakse üle õpilasi järk-järgult ette valmistades.

Vaheülesannete ettevalmistamiseks antakse näiteks demonstratsioonkatsete protokollid vormistada teatud kindla suunaga. Nii nõutakse seemnete ja idandite hingamise tõestamiseks tehtavate demonstratsioonkatsete jälgimist (vt. H. Kõiva, K. Kärk, Botaanika töövihik V klassile. Tallinn, 1974, lk. 35):

Kui katse läbi viia suletud ruumis, siis saame kindlaks teha, et idandid kasutavad sellest ruumist , mida näitab

Seemned ja idandid eritavad õhku
Seda näitab
Seemnete ja idandite hingamisel tekib soojus. Seda tõestab

Ettevalmistav funktsioon on ülesannetel, mis nõuavad teatud töövõtte meeldetuletamist (näiteks ülesanne «Kuidas kindlaks teha, et purk on hapnikku täis?» vt. V. Ratassepp, Keemia töövihik VII klassile, 1. vihik, Tallinn, 1974, lk. 63) või katse planeerimist (näiteks ülesanne «Kuidas katsega kindlaks teha, milline gaasidest on lämmastik, milline süsihappegaas?» — vt. H. Kõiva, K. Kärk, Botaanika töövihik V klassile. Tallinn, 1974, lk. 34).

Vaheülesannetes, milles nõutakse teatud katse sooritamist, asendatakse esialgu tegevusjuhendid suunavate töökäskude või joonistega. Näiteks toome töökäsud ülesandes «Valmistage värvlist ja rauast uus aine» (vt. V. Ratassepp, Keemia töövihik VII klassile. 1. v. Tallinn, 1974, lk. 16).

Meenutage, milliseid tingimusi on vaja reaktsioonide kulgemiseks
Joonistage seade, milles kulgeb reaktsioon ja märkige, millised on tekkiva aine omadused

Tekkinud aine omadused: 1. Värvus
2. Magnetiseeruvus
3. Tihedus vee suhtes

Esimene töökäsk suunab õpilast katse meetodi, seadmete valikule, teine juhhib tähelepanu sellele, mida katse tulemus- test oluliseks pidada (aine omadused).

Vaheülesandeid mõnede tööoperatsioonide valikuks ja iseseisvaks sooritamiseks antakse paralleelselt nn. ettevalmistavate ülesannetega. Tavaliselt on need küllaltki lihtsad operatsioonid. Näiteks kontrollitakse (süsihappe-) gaasi omadusi hõõguva püüruga (vt. H. Kõiva, K. Kärk, Botaanika töövihik V klassile. Tallinn, 1974, lk. 46) või «Filtreerige nii palju lubjapiima, et tekiks umbes 4 ml filtraati» (vt. V. Ratassepp. Keemia töövihik VII klassile. 2. v., Tallinn, 1975, lk. 40) või «Tehke katseliselt kindlaks, et reaktsioonil tekib süsinikdioksiid» (vt. töövihik VII klassile, 1. vihik. Tallinn, 1974, lk. 63).

Töövõtete kujundamise seisukohalt on nn. vaheülesannetel eriline tähtsus. Nad pakuvad õpilasele harjutusmaterjali teadmiste ja oskuste iseseisvaks rakendamiseks tööoperatsioonide ja -vahendite valikul ning soovitamisel. Ühtlasi täidavad vaheülesanded **kontrollülesannete** funktsioone. Nende lahendamine on kontroll nii õpilasele (enešekontroll) kui õpetajale. Siit ka üks ja peamine nõue nende lahendamisele: **vaheülesandeid on vaja sooritada igal juhul iseseisvas individuaalses töös.**

d) Detailiseerimata kombineeritud tööjuhendid on tööjuhendid, milles detailsed töökäskud tööoperatsioonide sooritamiseks kas üldse puuduvad või esinevad harva. Tööjuhend ise koosneb töökäskudest, mis viitavad kogu ülesande sooritamise kompleksile, milles võivad osaleda mitmed eri liiki tegevused: mõõtmised, arvutamised, vaatlused, kirjeldamised, graafilised tegevused jne. Niisuguseid kombineeritud juhendeid on geograafia 5. klassi töövihikus (vt. O. Nilson, H. Tiits, Geograafia töövihik V klassile. Tallinn, 1975, lk. 1, 3, 18 ja 19, 21, 24 ja 25, 90—93.) keemia töövihikutes (vt. V. Rataspepp. Keemia töövihik VII klassile, 2. v., Tallinn, 1975, lk. 6—8, 10 ja 11, 17 ja 18, 29 ja 30, 33—35, 36—38, 40—42, 43 ja 44, 46—48, 52—54, 60—62).

Näitena toome tööjuhendi pinnavor-mide tundmaõppimise kohta geograafia töövihikust (vt. O. Nilson, H. Tiits, Geograafia töövihik V klassile. Tallinn, 1975, lk. 18).

Töökäsitajad vajalikud vahendid: kompass, planšett, mõõdulint, punane pliats, kustutuskumm, joonlaud.

KIRJELDA KÜNGAST. Selleks:

- a) selgita, kuidas küngast nimetatakse,
- b) kirjelda künga asendit,
- c) määrata künga kõrgus (vt. tööjuhend 5 lk. 22),
- d) joonista künga skeem,
- e) selgita, kas küngal esineb paljandit, kirjelda seda, (vt. tööjuhend 4, lk. 21).

Toodud näites moodustavad kompleksi järgmised tegevused: a) **andmete kogumine künga nimetuse kohta**, b) **asendi kirjeldamine**, c) **kõrguse määramine**

(**mõõtmine**), d) **plaanistamine** (skeemi koostamine), e) **andmete kogumine** (paljandi esinemise kohta) ja **kirjeldamine**.

Vastavalt ainete spetsiifikale esineb komplekssetes tegevustes küllaltki suuri erinevusi. Ometi ilmneb kõigi jaoks üks ühine lõppeesmärk: vaadeldavat nähtust tundma õppida, tema erinevaid omadusi kirjeldada.

Niisuguse ülesande lahendamine vormistatakse kas kirjaliku kokkuvõttena (eriti keemias) või kirjeldusena (eriti geograafias), mille vaheastmetena vormistatakse graafikuid, skeeme, jooniseid (plaan-skeeme, katseseadmete kujutisi), võetakse kogude valmistamiseks materjali, proove (mullakihtides), taimeliike esindavate taimede lehti, vilju jm. Töövõtete kujundamise seisukohalt pakuvad kompleksed tööjuhendid harjutusmaterjali: kinnistavad oskusi, pakuvad töövõtete rakendamise võimalusi. Tervikuna on nad teatud mõttes **orientiirideks** (nagu tüüpikavad) analoogsete ülesannete-komplekside lahendamisele.

Esitasime tööjuhendite süsteemi, mis õige kasutamise korral kindlustab käibelolevates töövihikutes (loodusteadustes) õpilaste praktilist laadi tegevuse juhtimise loetletud ülesandetüüpides selle tegevuse eri etappidel, milleks on (1) tööoperatsioonide omandamine, (2) töötulemuste fikseerimine, analüüs ja seletamine, (3) tööoperatsioonide iseseisv valik ja (4) nende iseseisva sooritamise harjutamine.

Kirjandus

1. Töövihik koolis. Kogumik. Koostanud O. Nilson. PTUI, Tallinn, 1975.
2. П. Я. Гальперин. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. М., 1965.
3. Е. Н. Кабанова-Меллер. Психология формирования знаний и навыков у школьников. Проблема приемов умственной деятельности. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
4. Н. А. Менчинская. Применение знаний в учебной практике школьников. Сб. Применение знаний в учебной практике школьников. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
5. П. И. Пидкасистый. Самостоятельная деятельность учащихся. М., «Педагогика», 1972.

VÕIMALUSI ENESE- KONTROLLIKS

KAJA SAAR

Igakülgse isiksuse tähtsamaid jooni on iseseisvus. Üks iseseisvuse elemente on oskus kontrollida oma tööd ja tegevust. Õpilastele enesekontrolli õpetamine on üks nende iseseisvust arendavaid faktoreid.

Enesekontrolliga hakati nõukogude pedagoogikas tegelema umbes 20 aastat tagasi. Selle kohta on avaldanud kirjutiisi mitmed autorid: I. Margolin, B. Jessipov, K. Maltsev, A. Lõnda, V. Umanski jpt.

Mida me üldse mõistame enesekontrolli all? Toon ära M. Larini antud enesekontrolli mõiste definitsiooni: «Enesekontrolli all me mõistame võrdlusprotsessi inimese tegevuse ja ettekujutatavate näidiste ning nende õige täitmise vahel ja tegevuse resultaatide hinnangut lähtudes kavandatud töö plaanist ning ülesannete nõuetest» (5, lk. 16).

Peamine enesekontrollis on märgata oma vigu ja probleeme teadmistes ja oskustes, kõrvaldada neid, ütleb M. La-

rin. Enesekontrolli oskuse valdamiseta ei saa olla iseseisvat tööd.

Põhjalikult on õpilastele enesekontrolli õpetamise oskust uurinud A. Lõnda. Ta väidab, et enesekontroll toimub inimesel iga liiki tegevuses (mängus, õppimises, töös) ja kõikides täitmise etappides. Tööd alustades peab lahti mõtestama selle eesmärgi ja lõpliku resultaadi. Tuleb koostada plaan selle töö teostamiseks. Lõplik resultaat võib olla materiaalne (kirjalik töö, toode vm.) või mõtteline (materjali omandamine jm.). Töö käigus kontrollib õpilane enesekontrolli võtete ja vahenditega töö täitmist. Vea puhul tuleb see üles leida, välja selgitada põhjused ning viga parandada. Pärast töö lõpetamist tuleb see lõplikult parandada ja hinnata. Kui töös esines vigu, tuleb need ära parandada vältimaks nende kordumist. Enesekontrolli võtteid ei omanda õpilane isenesest, neid peab kindlasti õpetama.

A. Lõnda on uurinud, kui palju kasutatakse enesekontrolli võtteid tundides ja koduülesannete täitmisel. Uuringud näitavad, et koolides instrueeritakse õpilasi enesekontrolliks väga harva. Paljudes tundides, kus kasutati küll iseseisvat tööd, seda üldse ei tehtud. 477 kuulatud tunnist toimus iseseisv tööd 375 tunnis, aga enesekontrolli juhendamist enne töö täitmist oli ainult 26,1% tundi-dest.

Kõige sagedamini anti enesekontrolli juhendeid tööõpetuse tundides. See selgitub õppeaine spetsiifikaga. Tööõpetuse tundide lõpp-produktiks on valmistoode, mille tegemine nõuab sageli pidevat juhendamist. Kontrolli puudumisel võib saada parandamatu praagi. Klassitunnis ei suuda õpetaja pidevalt jälgida iga õpilase tööd kõiki etappe, mille tõttu on iseseisva töö organiseerimine tööjuhendite järgi paratamatu.

A. Lõnda andmeil antakse humanitaarainetes kõige harvemini õpilastele juhendusi, kuidas kontrollida oma tööd käiku ja resultaate. Näiteks 12 vene keele tunnist toimus enesekontrolli õpetamine ainult ühes tunnis, 21 võõrkeeletunnist samuti ainult ühes tunnis. Samal ajal õpilaste kirjaoskuse tõstmiseks on neile

vaja kindlasti õpetada mitte ainult õige-kirjareegleid, vaid ka enesekontrolli võtteid.

A. Lõnda uuris ka seda, kas õpilased alati kontrollivad oma koduülesannet, tunnis iseseisvalt tehtud töö käiku ja resultaatidega. Kui kontrollivad, siis milliste vahenditega (küsitleti 660 8.—10. kl. õpilast)? Õpilasi, kes süstemaatiliselt kontrollisid oma kodus või klassis tehtud tööd, polnud. Siiski 47,2% küsitletuist kontrollisid oma tööd, kuid juhuslikult. Enesekontroll toimus sagedamini just ülesannete lahendamisel, mitmesuguste tabelite ja graafikute koostamisel, mõnikord ka laboratoorsete tööde tegemisel. Enesekontrolli rakendati väga harva teoreetilise materjali omandatuse kontrollimiseks.

Enesekontrolli **meetoditest** kasutati kõige rohkem vastastikust kontrolli (võrreldakse oma tööd kaasõpilase omaga või lahenduse käiguga tahvilil — 42,9% vastanuist). Neist võrdlevad tööd õpikuga, ülesannete koguga, sõnastikuga 42,9%. Vähenen hulk õpilasi lahendab ülesande korduvalt (14,2%).

Küsimusele, kes õpetas neile enesekontrolli võtteid, vastas 38% küsitletuist — kool. Suurem osa neist (44%) nimetas aineõpetajat. 34% õpilastest vastas, et nad õppisid ise oma tööd kontrollima mimesuguste ülesannete lahendamise käigus. Seejuures said nad mõnikord abi ka õpetajalt. Vähestele õpilastele õpetasid enesekontrolli võtteid vanemad (18%) või sõbrad (4%).

A. Lõnda uuris ka, kui paljudes iseseisva töö tundides kasutati enesekontrolli **võtteid** ja millised neist olid enam kasutusel. Jälgiti 624 tundi. Iseseisvat tööd tehti 483 tunnis. Enesekontroll toimus aga ainult 39,2% antud tundidest. Teistes tundides ei tehtud enesekontrolli peaaegu üldse. Õpilased pöördusid pidevalt abi saamiseks õpetaja poole, esitasid talle palju küsimusi.

Õpilaste vastustest selgub, et nad mõistavad enesekontrolli all ainult ülesande lahenduse lõppresultaadi õigsuse kontrolli. Jooksvat kontrolli ülesande lahendamise ajal nad ei nimeta.

Vaadeldud tundides olid **kõige** enam

kasutusel kollektiivse kontrolli vormid: vastastikune kontroll, õpilaste vastastikune abistamine. Õpilased võrdlesid oma töö resultaatide vastusega tahvilil või kaaslase vihikus. Oma teadmisi võrdlesid nad teiste õpilaste vastustega. Kuulati ja täiendati vastuseid, pöörati tähelepanu kaaslase vigadele. Seda meetodit kasutati 82% tundidest, kus enesekontroll toimus. Teine enesekontrolli meetodite grupp seisneb oma töö võrdlemises valmis tööga, s. t. ülesannete vastustega. Oma teadmisi kontrollitakse vastustega ülesannete kogus, tabelis, õpiku tekstis jm. Siia gruppi kuulub ka endale jutustamine. Seda meetodit kasutati 68% tundidest. Kolmandasse enesekontrolli meetodite gruppi kuulub õpilaste enesekontroll mõõte-instrumentide ja kontrollaparaatide abil. Neid kasutati just tööõpetuse tundides ja mõnes laboratoorses töös (21% tundidest).

Seega näeme, ja selle järelduse teeb ka Lõnda, et enesekontrolli oskust kasutatakse õpilaste iseseisvas töös ebaregulaarselt ja harva.

Meil on uurinud õpilaste enesekontrolli oskust Johannes Käis. Ta pööras oma töövihikutes tähelepanu enesekontrollile ja selle võtetele. Oma kogumikus «Valitud tööd» (1946) nimetas ta mõningaid enesekontrolli võtteid. J. Käis märkis, et õpilane võiks ise kontrollida näiteks etteütlust, igasuguseid harjutusi ja ülesandeid, mille vastused võivad olla õpilastele kättesaadavad. Enesekontrolli kasvatuslik väärtus on see, et õpilane võib töötada rahulikult, kartuseta, ärevuseta. Õpitakse kasutama käsiraamatuid, sõnastikke jm.

Johannes Käis on soovitanud järgmisi enesekontrolli võtteid:

- 1) etteütluse tekst valitagu õpikust, mille järgi õpilane saaks oma tööd kontrollida;
 - 2) keeleharjutuste puhul antagu «võti» — see kirjutatakse algul tahvilile ning kaetakse kinni või paljundatakse lehtedel;
 - 3) matemaatikas kasutatagu vastastehet.
- Aleksander Elango juhib tähelepanu enesekontrolli õpetamise vajadusele: õpetajapoolne kontroll peab valmistama pinda õpilaste enesekontrollile.

«Selleks kehtestatagu kõigepealt nõue, et õpilane ei loovutaks ühtki tööd õpetajale enne, kui ta pole seda lõppvormis hoolega läbi vaadanud. Paljude keele- ja matemaatika-alaste harjutustööde puhul võib liikuvale tahvlile (või klassitahvli kinnikaetavale osale) kirjutada «võtme», mille järgi õpilane pärast töö lõpetamist selle õigsust kontrollida saaks. Mõningaid harjutustöid võiksid ka pinginaabrid vastastikku lugeda ja lahenduse üle keskis nõu pidada» [2, lk. 36].

Programmõppes võib seni eristada kahte liiki tagasisidet:

1) õpilane saab andmeid oma vastuse õigsuse kohta sel teel, et ta võrdleb oma vastust õige vastusega;

2) õpilane saab teada, kas ta vastus on õige või vale; vale vastuse korral saab ta uue ülesande ja peab andma uue vastuse, mille kohta ta saab jällegi teada, kas see on õige või vale [3, lk. 100].

I. Unt väidab, et esimest liiki tagasiside on kasutusel nn. **konstruktiivvastuselistes õpiprogrammides**, kus õpilasel endal tuleb moodustada vastus; tavaliselt seisneb see lünkause täitmises, lause lõpetamises või paari sõnaga piirduvas vastuses küsimusele.

Teist liiki tagasiside on aga kasutusel **valikvastuselise programmi puhul**, kus õpilasele esitatakse mitu võimalikku vastusevarianti, mille seast õpilane valib selle, mida ta õigeks peab. Selle programmi komplitseeritumaks tüübiks on nn. hargprogramm, kus õpilane mitte ainult saab andmeid oma vastuse õigsuse kohta, vaid ka täiendavat informatsiooni vea vältimiseks järgmises ülesandes.

Meie vabariigi õpetajatest katsetajad on kasutanud oma eksperimentides mitmeid enesekontrolli võtteid.

Lihtsamaid enesekontrolli võtteid kasutas L. Raudsepp füüsikatundides (Õpetavad testid füüsikatundides, «Nõukogude pedagoogika ja kool» I, Tartu, 1966). Teste kasutati selles ainelõigus, kus õpetaja pidas seda vajalikuks. Katseid alustati lünktestiga. Test sisaldas 10–15 küsimust. Kui lünkade täitmine testis oli lõpetatud, panid kõik õpilased kirjutusvahendid lauale ja õpetaja luges ette

õiged vastused. Seejärel anti tööd õpetajale kontrollida.

A. Haamer (vt. «Programmõppe tõhusus funktsionaalse sõltuvuse kordamisel keskkooli lõpuklassis», «Nõukogude pedagoogika ja kool» I, Tartu, 1966) tagas õpilastel tagasiside järgmise enesekontrolli võttega. Ühele lehele oli kontrolli osa antud lünktestina. Sama lehe paremal serval olid antud vastused. Vastusega leheserv on lünkade täitmise ajaks alla pööratud. Pärast lehekülje läbitöötamist kontrollivad õpilased vastuse õigsust.

G. Laugaste («Programmõppe elemente emakeeletunnis», «Nõukogude pedagoogika ja kool» I, Tartu, 1966) soovitab tagasisidet lipikute abil. Vastuse andmiseks tõstis õpilane lipiku üles nii, et ülaossa jäi see number, mis vastas tema poolt õigeks peetud vastusele.

Konstruktiivvastuselise programmi kõige lihtsamateks võimalusteks on nn. võtmeharjutused. Õpilased lahendavad harjutuse. Seejärel antakse neile kas lehekestel või kaasaskantaval tahvlil teada õiged vastused. Sellistel harjutustel on see eelis, et kontroll ja vigade parandamine toimuvad enesekontrolli korras.

Ka käibelolevates töövihikutes on enesekontrolli elemente. Kõige rohkem on neid algklasside matemaatika töövihikute (2. ja 3. kl.) ülesannetes ja 1., 2., 3., ning 4. klassi eesti keele töövihikute harjutustes.

Järgnevalt toome mõned näited.

1. A. Lints, Matemaatika töövihik III kl. 2. v. Tallinn, 1973, lk. 50, 36.

a) Kirjuta iga märgi * asemele sobiv number:

$$\begin{array}{r} + 390* \\ + 1*73 \\ \hline *8*7 \end{array}$$

b) Leia esmalt võrdlus, millest alustada arvude a, b, c, leidmist. Selle järel leia need arvud ja kontrolli tulemusi joone all antud võrduse abil.

$$\begin{array}{rcl} a-b=5000 & a= & \\ b+2000=6000 & b= & \\ c+b=10000 & c= & \\ \hline a+1000=b+c & & \end{array}$$

2. a) L. Moks, Eesti keele töövihik II kl. 2. v., Tallinn, 1974, lk. 13–14. Kirjuta lünka H, kui see puudub. Kont-

rolli oma töö õigsust raamatus lk. 31 oleva tabeli järgi.

b) V. Maanso, K. Praakli, Eesti keele töövihik. III kl. 2. v., Tallinn, 1973, lk. 58—59. Kirjutata lünka i, ii, või j (i tuleb kirjutada 10 korral, ii — 4 ja j — 11 korral).

c) V. Maanso jt. Eesti keele töövihik IV kl. 2. v., Tallinn, 1972, lk. 55. Märki sulgudesse sõna sees oleva sulghääliku värde. I vältes on 9, II 7 ja III vältes 23 häälikut.

Tagasiside tagavad ka kontroll-lehed, õpiraamid, perfoplaadid, perfokaardid. Töö nendega põhineb valikvastuselise programmi põhimõttel. Eespool loetletuid on katsetanud ning nendest kirjutanud E. Toom, E. Vaher, A. Nurk jt.

Enesekontrolli võtete õpetamise kõige sobivamaks vahendiks on töövihik. Praegu kasutusel olevad töövihikud vajaksid selles osas täiustamist. Oleks vaja, et töövihiku ülesannete süsteemidesse kuuluksid ülesanded enesekontrolliks. Viimased oleksid vajalikud õpilasele tema õppetegevuse korrigeerimisel ja õpetaksid ühtlasi õpilasele mitmesuguseid enesekontrolli võtteid.

Ideaalne oleks, kui me jõuaksime niikaugemale, et õpilane saaks ise oma töö tulemusi, enne kui õpetaja seda teeb, ka hinnata. Selleks on vaja välja töötada niisugune kindel punktide süsteem, mis oleks lihtne, kuid universaalne, s. t. rakendatav ühe aine ja ühe klassi ulatuses, võib-olla ka sugulasainetes ühe klassi või ühes aines mitme klassi ulatuses (kooskõlas väljatöötatud hindamisnormidega).

Õpilaste informeeritus töö tulemuste kontrollimise võtetest ja hindamise süsteemidest tagab iseseisva töö nõuetekohase lõpetamise: suunab õpilast kontrollima tehtud töö õigsust ning pakub talle kiire tagasiside (hinde) kaudu sotsiaalset rahuldust (rahuldamatust) tehtud tööst.

«Enesekontroll on üheks tähtsaimaks tingimuseks isiksuse iseseisvuses, vajalik eeldus igasuguseks mõttetgevuseks» [9, lk. 163].

Kirjandus

1. J. Käis, Valitud tööd. Tallinn, 1946.
2. A. Elango, Õpilaste teadmiste

kontrollimise meetoodika küsimusi. Tallinn, «Valgus», 1967.

3. I. Unt, Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tallinn, 1974.
4. Nõukogude pedagoogika ja kool I. Tartu, 1966.
5. М. Д. Ларин. Исследование методики обучения школьников самоконтролю в процессе занятий в учебных мастерских. В кн.: Ученые записки МОПИ им. Н. К. Крупской. Т. 304, Педагогика, Дидактические основы развития самостоятельности учащихся в процессе обучения и воспитания. Вып. 23. М., 1971.
6. А. С. Лында. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий. (Учебное пособие). М., 1973.
7. А. С. Лында. Самостоятельная работа и самоконтроль в учебной деятельности старших школьников. М., 1972.
8. И. Н. Марголин. Воспитание привычки самоконтроля у учащихся. В кн.: Начальная школа. Ч. 1. М., 1948.
9. В. С. Уманский. Экспериментальная разработка методики обучения самоконтролю при выполнении лабораторных работ. В кн.: Ученые записки МОПИ им. Н. К. Крупской. Т. 304, Педагогика, Дидактические основы развития самостоятельности учащихся в процессе обучения и воспитания. Вып. 23. М., 1971.

TEADMISTE KVALITEET JA ÕPPETÖÖ VÕTTED

HELI TIITS

Paljud õpilased saavutavad geograafia õppimisel vaid rahuldava taseme. Põhjuseks tuuakse õppematerjali ülimalt suur maht. Õpilased suudavad hädavaevu (või osa neist ei suudagi) omandada esitatavast informatsioonist miinimumi. Töö tegelikud tulemused peegeldavad õpilaste teadmiste taseme erinevust koolide kaupa. Ometi õpitakse kõikides koolides ühesuguste programmide ja õpikute järgi ning geograafia õpetamiseks on ette nähtud ühepalju aega. Seega ei etenda otsustavat osa õpilaste teadmiste tasemes õppematerjali sisu ja maht, vaid lokaalsed tegurid.

Õppetund, sealhulgas ka geograafia-tund, on õpetaja ja õpilaste koostöö peamisi vorme. Paraku jääb koostöö ajuti saavutamata.

Niisugune olukord tuleb nähtavale tundides, kus peategelaseks on õpetaja: ta jutustab ja seletab, esitab küsimusi, millele ei malda vastuseid oodata ja annab need ise, joonistab skeeme ja kirju-

tab termineid, kasutab kaarti ja gloobust, näitab pilte, kivimeid ja filme, teeb katseid ning — on aktiivselt tegev peaaegu kogu tunni. Õpetajale on niisugune tund tõeline eneseteostus. Aga õpilane? Ta kuulab ja vaatab ning — jääb kõrvalseisjaks. Õpilase peamiseks tööpaigaks osutub kodu. Seal tuleb lugeda ja meelde jätta õpikus antud informatsioon, täita töövihiku ülesanded, otsida seda või teist objekti kaardilt jne. Sellest, kuidas töö pärast väsitavat koolipäeva õnnestus, annab ta aru aga järgmise geograafiatunnis. Tulemused on hädavaevu rahuldavad. Õpetaja arvab, et õpilased ei suuda iseseisvalt töötada, mistõttu peab neile kõik valmis kujul kätte andma. Kahjuks jääb kõrvale küsimus, kas õpilased suudavad seda, mida õpetaja heldelt annab, kuulates ja vaadates vastu võtta, või libiseb pakutav nendest mööda. Viimasel juhul tuleb õpilasel kodus otsast alustada ja omandada teadmisi «iseõppimise» teel.

On ka tunde, milles õpilaste ja õpetaja koostöö puudub teistsuguse äärmuse tõttu: õpilastel lastakse iseseisvalt läbi töötada (isegi konspekterida) see või teine osa õpikust, lahendada ülesanded töövihikus jmt. Õpetaja jääb kõrvalseisjaks ja õpilaste töötulemuste registreerijaks.

Ja veel kolmaski situatsioon: õpilaste ja õpetaja peamiseks koostöö vormiks on koduste tööde kontrollimisele kuuluv tunniosa. Selles põimuvad õpilaste enamasti madala tasemega vastused õpetaja seletusega (kuidagi tuleb ju katsuda «kolm» välja panna!). Ülejäänud (väike) osa tunnist kulub kodutööde andmisele. Mis siis imestada, kui niisuguse «õpetamise süsteemi» korral tekib lastevanematel arvamus, et koolis piirdub õpetaja osa kodutööde andmise ning nende täitmise põhjaliku kontrollimisega, aine õpetamine jääb aga emade-isade hooleks.

Rääkides teadmiste kvaliteedist, tuleb täheldada, et seda ei taga õppematerjali lihtne «äraõppimine». Sõltumata tunni struktuurist on vähegi nõudliku õpetaja võimuses saavutada teatud õppematerjali meeldejätmist õpilaste poolt, kuid mitte püsivaid teadmisi. Geograafia kui

õppeaine sisu teadusliku taseme tõstmise tõttu on möödapääsmatult vaja teha korrektiive õpetaja ja õpilase töö vahekorras. Olgu õpetaja tegevus kui tahes efektne, ei taga see õppeprotsessi efektiivsust. Suunamiseta jääv õpilase töö on äärmiselt vaevarikas, rõõm tõeliselt headest tulemustest läheb kaotsi, «neljad» ja «viied» tulemata.

Küsimusele, mida teha, annab vastuse tuntud metoodik T. Gerassimova, kes väidab, et teadmiste kõrge kvaliteedi, nende püsivuse ja tõhususe täielikuks garantiiks on õppetöö võtete omandatus (2). Paraku on geograafia õpetamise metoodikas õppetöö võtete küsimus tõusnud päevakorrale alles viimastel aastatel. Võib arvata, et selle kajastuseks ongi õpilase õppetegevuse vaatevälja nihkumine koolipraktikas alles kõige lähemas minevikus.

Geograafias on senini peatähelepanu pööratud vajadusele õpetada selgeks teatud hulk fakte, mõisteid, seaduspärasusi. Eeltoodule lisandub ka mõningate oskuste andmise nõue. Kahjuks vaadeldakse teadmisi ja oskusi sageli eraldi, märkamata nende dialektilist ühtsust. Näiteks võib tuua kohustuslike ilmavaatluste osa õppeprotsessis. Meenutagem, et vaatlus on looduse empiirilise tunnetuse meetod, mida kasutavad kõik looduseuurijad. Ilmavaatluste funktsioon seisneb andmete hankimises eesmärgil mõista ilma olemust ja selle kaudu tunnetada sügavamalt loodust. Koolis ilmavaatlusi küll korraldatakse (kahjuks mitte igas koolis!), kuid sel teel hangitud andmeid rakendatakse teadmiste omandamise teenistusse õige harva. Nii seisamegi silmitsi tõsiasjaga, et teadmised ilmast on ainult teoreetilist laadi ja pealiskaudsed, mis ununevad kiiresti; tabelid vaatlusandmetega on aga geograafiakabineti dekoratsiooniks. Ilmavaatluste sooritamise iseendast kätkeb palju väärtuslikku — õpilased omandavad vaatlusvahendite kasutamise, visuaalse vaatlemise ja andmete ülesmärkimise oskusi. See on ka vajalik, kuid näitab teadmiste ja oskuste ühtsuse saavutamise eesmärgi puudumist. Tõsi, õpilane ei saa vaatlustehnika valdamiseta vaatlust teha. Kuid põhieesmärgi

saavutamiseks on see vaid tingimus. Õppetöös peab õpilane veenduma vaatlusandmete väärtuses teoreetilist laadi teadmiste seisukohalt ja omandama mitte ainult andmete hankimise oskuse, vaid suutma neis näha teadmiste allikat, teadmiste tõesuse kriteeriumi.

Analoogilisi näiteid pakub kaardi kasutamine koolipraktikas. Õpetades teemasid, mis sisaldavad otseselt informatsiooni kaardi kohta (näiteks 5. klassis «Maa kujutamine plaanil ja kaardil»; 7. klassis «Kaardid ja töö nendega»), asub keskpunktis kartograafiliste tõdede esitamine. Vastavalt sellele rikastuvad õpilaste teoreetilised teadmised kaardist. Samal ajal areneb kaardi kasutamise oskus. Edaspidises töös võib aga täheldada olukordi, kus õpilased minetavad võimaluse kasutada kaarti teadmiste omandamise huvides ning püüavad õppematerjalist ülevaadet saada ja seda meelde jätta üksnes õpiku abil. Taas jäävad teadmised oskustest isoleerituks ja põimuvad omavahel hädavaevu või sootuks mitte.

Sellise olukorra põhjustavad nii objektiivsed kui ka subjektiivsed tegurid, ilmingimata aga geograafia teadmiste, oskuste ja vilumuste vaheliste seoste pealiskaudne käsitlemine ning veelgi mõjuvamalt — õppetöö võtete nõrk seostamine teadmiste omandamise protsessiga.

Mõningat selgust küsimuse teoreetilise külje kohta püüab anda T. Gerassimova raamatus «Geograafia õpetamise metoodika keskkoolis» (vene k., M., 1975). Toetudes peamiselt E. Kabanova-Melleri uurimustele, nendib autor järgmist:*

■ õppetöö võte — see on õpilase tegevuste süsteem, mida ta kasutab teoreetiliste ja praktiliste õppeülesannete lahendamisel;

■ õppetöö võtte omandamine on vilumuse alus;

■ vilumuse omandamine läbib kaks etappi: esimesel etapil tegutseb õpilane oskuse tasemel (tegevus nõuab temalt spetsiaalset tähelepanu), teisel etapil

* Allakirjutanu refereerib T. Gerassimova esitatud seisukohti üksnes mõistete sisu ja suhete kohta.

moodustavad tegevused ühtse süsteemi ja on automatiseerunud.

Seesuguses interpretatsioonis tuleb ilmsiks seos: **õppetöö võte — oskus — vilumus.** Selles seoses väljendub õpilase tegevuse atsmelisuus, mille lõppväljenduseks on tema suutlikkus kasutada võtet — oskust — vilumust uute õppeülesannete lahendamisel, s. t. uute teadmiste omandamiseks.

Eeltoodu peaks veenma, et teadmiste eraldamine oskustest, nagu seda tavapäraselt tehakse, on oma aja ära elanud. Sellest kinnihoidmine tähendab teadmiste paigutamist ühele, oskuste asetamist teisele tasandile, mis sisuliselt on terviku vägivaldne tükeldamine.

Kuigi T. Gerassimova seisukohad toovad käsitletavasse küsimusse mõningat selgust, ei saa silmi kinni pigistada tõiasja ees, et praeguseni ei ole vaatlusväljas leidnud kohta küsimus teadusliku tunnetuse meetodite ja õppetöö võtete suhetest. Nagu eespool mainisime, käsitatakse näiteks vaatlust teadusliku uurimise valdkonnas kui empiirilise tunnetuse meetodit. Koolis korraldatavat vaatlust nimetatakse küll oskuseks, küll õppetöö võtteks, küll õpetamise meetodiks (võtteks), küll õppimisvõtteks jne. Teaduse valdkonnas eristatakse empiirilise tunnetuse meetodid teoreetilise tunnetuse meetoditest. Geograafia õpetamise meetodikas paigutatakse ühise nimetaja — õppetöö võte — alla nii orienteerumine maastikul kui kaardi lugemine, nii graafikute koostamine kui nende lugemine, nii töö statistiliste materjalidega kui analüüsimise, võrdlemise, üldistamise ja muud vaimse tegevuse võtted. Teoreetiline ja empiiriline siin mingit eristamist ei leia. Tekivad küsimused: võib-olla üldhariduskoolis ei eelda õppeaine sisu taolist eristamist? võib-olla niisugune eristamine oleks vägivaldne?

Püüame sellelt seisukohalt vaadelda füüsilise geograafia kursusi.

Füüsilise geograafia uurimisobjektiks ja selle õppeaine peamiseks sisuks on Maa geograafiline pindmik. Geograafias omandatavad teadmised loodusest on seotud **kogemustega** (teadmised looduslike objektide, loodusnähtuste ja loodu-

ses kulgevate protsesside kohta kas tuginvad kogemustele või leiavad neis kinnitust).

Kogemuse allikate poolst on geograafia paljudest teistest õppeainetest tunduvalt rikkam. Tulenevalt aine sisust on vahetu meeleline tunnetus võimalik vaid väikese osa õppematerjali õppimisel. Enamikel juhtudel saadakse kogemus kaudseid teid mööda — õppevahendite, õppekirjanduse jmt. vahendusel. Kogemusliku tunnetuse allikateks on füüsilises geograafias:

■ **looduslik objekt, nähtus või protsess**, mida on võimalik meeleliselt tunnetada kodukoha looduses;

■ **kartograafilised vahendid** — kaart ja gloobus, mis võimaldavad eeskätt ruumikujutluste tekkimist ja arenemist;

■ **naturaalobjektid** (kivimid, mullamoonoliidid, naturaalsed ja herbariseeritud taimed, loomade preparaadid, topised, akvaariumi ja terraariumi loomad jne.) ja **muldelid** (pinnavormid, allikas jne.);

■ **katsed**;

■ **pildid** (seinapildid, filmid, diafilmid, diapositiivid jm.);

■ **arvulised andmed** (objektide ja nähtuste kvantitatiivsed karakteristikud);

■ **graafilised materjalid** (graafikud, diagrammid, skeemid);

■ **suuline ja kirjalik kõne** (õpetaja kõne, raamatu tekst).

Nii nagu igasugune kogemus, nii ka kogemus füüsilise geograafia õppimisel saadakse empiirilise tunnetuse teel Marksistlik-leninliku tunnetusteooria valguses kujutab empiiriline tunnetus endast eelkõige esimese ja teise signaalsüsteemi tegevust, mis saab signaale vahetult tegelikkuse esemetelt ja nähtustelt. Kuid empiiriline tunnetus sisaldab alati ka keele abil ja loogika ning matemaatika vahenditega töödeldud andmeid. Mingi eseme või nähtuse tajumisel ei teki inimese ajus mitte lihtne peegelpilt, vaid taju on mõtestatud, taju tähistatakse sõnaga. Empiirilise tunnetuse edukus sõltub esimese ja teise signaalsüsteemi õigest koostööst.

Heites pilku eelloetletud kogemuse allikatele, on selge, et füüsilise geograafia õppimisel hangib õpilane kogemusi

looduse kohta vaatluse, katse, mõõdistamise, maastikul orienteerumise, mõõtmise ja arvutamise teel.

Vaatluse teel saadakse kogemused objektide ja nähtuste (kivimite, pinnavor- mide, mulla, vee, atmosfäärinähtuste, taimede, loomade, sesoonsete muutuste jne.) kohta kas vahetult looduses või naturaalobjektide, piltide, gloobuse, kaar- tide, mudelite, graafiliste materjalide, katsete kaudu kooliruumides (kodus).

Mõõdistamine ja maastikul orientee- rumine tekitavad kujutlusi uuritava maa-ala paiknemisest ning objektide asendist sellel alal.

Mõõtmise ja arvutamise teel saadavad kvantitatiivsed karakteristikud täiusta- vad ja täpsustavad kujutlusi objektidest ning nähtustest, mida õpitakse tundma kas looduses (pinnavor- mi suhteline kõr- gus, nõlva kaldenurk, jõe laius, sügavus, voolukiirus jne.) või kooliruumides ja kodus (gloobuse ja kaardi abil objekti mõõtmete kindlaksmääramine, graafiku- te ja diagrammide põhjal objektide ja nähtuste kvantitatiivsete karakteristikute selgitamine jne.).

Katsetamisega tekivad ja täpsustuvad kujutlused protsessidest ja nähtustest (lahustumine, sulamine, settimine jne.) ning esemete omadustest (kivimite vee läbilaskvus, mulla koostis ja omadused jne.).

Empiiriline tunnetus realiseerub füü- silise geograafia õppimise protsessis, praktilises tegevuses, kus õpilane kasu- tab mitmesuguseid võtteid. Need on:

■ **objektide** (kivimite, mulla, pinnavor- mide, taimede jne.) või nende tinglike kujutiste (piltide, mudelite, preparaati- de jne.) **vaatlemine**;

■ **nähtuste ja protsesside** (ilmaelemen- tide seisundi, Päikese, looduse rütmilise muutumise jne.) või neid imiteerivate **katsete vaatlemine**;

■ **vaatlus- ja katseriistade** (termomeet- ri, baromeetri, sademetemõõtja, tuule- lipu, gnoomoni jne.) **käsitsemise**;

■ **maa-ala mõõdistamine**;

■ **mõõdistamisvahendite ja mõõteriis- tade** (möödulindi, nivelliiri, mõõtesirkli, ekri, joonlaua jne.) **käsitsemise**;

■ **maastikul orienteerumine**;

■ **gloobuselt, kaardilt ja graafilistelt materjalidelt** (diagrammidelt, graafiku- telt) **andmete hankimine**;

■ **vaatlus- ja mõõdistamisandmete üles- märkimine** (numbrite, leppemärkidega, graafiliselt);

■ **õpetaja suulisest kõnest ja kirjalikust tekstist andmete hankimine**.

Võtteid, mille abil õpilane omandab kogemusi, hangib informatsiooni, võibki nimetada **empiirilisteks õppetöö võteteks**, mis on aluseks oskuste ja vilumuste kujunemisele. Et omandada väga head tead- mised, ei piisa nende võtete valdamisest. Nagu teaduse valdkonnas, nii ka õppe- töös on tõe tunnetamiseks vaja kogemusi interpreteerida. Siin astub jõusse teo- reetiline tunnetus.

Füüsilise geograafia õppimisel on es- majärguline tähtsus geograafilisel mõtle- misel. Geograafilises mõtlemises eristab N. Baranski kaks peamist tunnust: 1) geograafiline mõtlemine on seotud kaardiga, 2) geograafiline mõtlemine on kompleksne (1). Järelikult on geograafi- line mõtlemine alati seotud ruumikujut- lustega (õpilane kujutleb mis tahes objekti või nähtust alati seoses teatud maa-alaga, selle paiknemisega maakeral), kusjuures objekte ja nähtusi vaadel- dakse nende vastastikustes seostes teiste objektide ja nähtustega.

Geograafilise mõtlemise teel jõuab õpilane geograafiliste objektide ja näh- tuste olemuse tunnetamiseni. Et mõtes- tada kogemusi, peab ta kasutama järg- misi võtteid:

■ **vaatlus- ja katseandmete läbitööta- mine** ning nende põhjal järeldustele jõudmine;

■ **arvuliste karakteristikute läbitööta- mine** ja nende põhjal järeldustele jõud- mine;

■ **kaardi lugemine**;

■ **kõne tajumisel saadud andmete mõ- testamine**;

■ **graafiliselt kujutatud nähtuste ja protsesside mõtestamine**.

Kõikide nende võtete puhul õpilane mõtleb, minnes järk-järgult situatsiooni-

lis-konkreetselt mõtlemiselt üle abstraktele-mõistelele mõtlemisele. Tema mõtlemise põhivormideks on eeltoodud tegevustes mõisted, otsustused ja järeldused, peamisteks mõtlemisoperatsioonideks võrdlemine, analüüs, süntees, abstraherimine, konkretiseerimine ja üldistamine, esinedes mitmesugustes kombinatsioonides.

Eeltoodud viis võtet on füüsilise geograafia õppimisel koondatavad **teoreetiliste õppetöö võtete rühma**. Erinevalt empiirilistest õppetöö võtetest, mille kasutamisel õpilane informatsiooni hangib, töötab ta nende võtete kasutamisel juba olemasolevat informatsiooni läbi, jõudes uute teadmiste omandamiseni.

Püüame eelnevat arutlust kinnistada näitega.

Füüsilise geograafia õppimisel mõõdavad õpilased sademete hulka. Selleks peavad nad oskama käsitseda sademete-mõõtjat, mõõtma sademete hulka, üles märkima mõõtmisandmed (numbritega või graafiliselt).

Need võtted kuuluvad empiiriliste õppetöö võtete hulka. Üht ja sama ülesannet täidab õpilane korduvalt, kogu vaatlusperioodi vältel, mille tulemusena kujunevad välja vastavate võtete kasutamise oskused, seejärel vilumused.

Järgnevalt töötab õpilane saadud andmed läbi, kõigepealt ühe kuu, siis aasta kohta ja võrdleb neid kodukoha sademete paljuaastase keskmise hulgaga. Seejärel otsustab, kas antud aasta oli keskmisega võrreldes sademeterikkam või -vaesem. Edaspidi kasutab ta neid andmeid võrdluseks maakera teiste piirkondade sademete hulga kohta otsustuste langetamisel (sademeterikas või -vaene ala võrreldes meie kodukohaga), seega uute teadmiste omandamisel. Võttes andmeid kokku ja võrreldes neid olemasolevate andmetega, seejärel kasutades saadud järeldusi uute otsustuste langetamisel, rakendab õpilane oma tegevuses teoreetilisi õppetöö võtteid.

Õpilase teadmised rikastuvad seda paremini, kindlamalt, püsivamalt, mida paremini ta kasutab nii ühtesid kui ka teisi võtteid. Õpetaja juhendamiseta ta

aga neid ei omanda või omandab üli suurte raskustega. Seetõttu ongi vaja, et õppetunnis, ekskursioonidel jm. korraldataks töö nii, et selles õpilased tõeliselt osaleksid, töötaksid, kasutades neid õppetöö võtteid, mis antud teema käsitlemisel osutuvad kõige ratsionaalsemateks uute teadmiste omandamise mõttes.

Et teadmiste, õppetöö võtete, oskuste ja vilumuste vahekordadesse suuremat arusaadavust tuua, tuleks õppematerjali sisu selliselt ümber korraldada, et nende vahel terav piirjoon puuduks. Pealiskaudsel vaatlemisel tundub tore olevat, et näiteks õppeprogrammis loetletakse eraldi (!) nn. kohustuslikud praktilised tööd. Võib-olla on aga just see üks põhjusi, miks nende sooritamises nähakse eesmärki omaette?

Aine omandamisel ja oma tegevuses peab õpilane antud kursuse (või teema) õppimisel mõnel juhul saavutama vilumuse, teisel korral aga piisab oskusest.

Omaette probleem on see, milliseid võtteid millal kasutada. Selleks tuleks silmas pidada teadmiste ja oskuste (vilumuste) ühtsust, püüelda selles suunas, et õpilased valdaksid õppimisoskusi, s.t. omandaksid õppetöö ratsionaalseid võtteid. Edu saladus peitub peamiselt õpilaste ja õpetaja koostöös, selles, et õpilane oskab geograafiat õppida.

Kirjandus

1. Н. Н. Баранский. Методика преподавания экономической географии. М., 1960.
2. Т. П. Герасимова. Формирование приемов учебной работы, умений и навыков при обучении географии в средней школе. М., «Просвещение», 1975.

8. KLASSI LÕPETANUTE EMAKEELE TASEMEST

EERIK SALUVEER

Viimase aastakümne jooksul on tehtud emakeele programmis olulisi muudatusi: grammatika õpetamise raskuspunkt on langenud keskastme klassidesse, sest vähene emakeeletundide arv vanemas astmes (9. kl. 2 t., 10. kl. 1 t.) võimaldab põhiküsimuste põgusat kordamist ning üksnes raskemate lõikude süvendavat käsitlust.

Sellistes tingimustes on vaja 9. klassi astunute teadmiste tase kindlaks määrata ning selle järgi grammatikaküsimuste käsitlemist otstarbekalt planeerida.

Vabariikliku ainekomisjoni heakskiitmisel ning toetusel tegin 1974. a. sep-

tembrikuu esimeste nädalate jooksul diagnoostöö mitmete keskkoolide 9. klassides. Kontrolliti Viljandi 5., Tartu 7., Tallinna 7., Vändra, Märjamaa ja Suure-Jaani keskkooli 9. klasse — kokku 418 tööd. Arvestades seda, et nimetatud keskkoolide kaudu on haaratud 68 kooli 8. klassi lõpetanuid ja et koolide geograafiline paiknevus on küllaltki erinev (Märjamaalt Tartuni ja Viljandist Tallinnani), ei saaks kokkuvõtteid mõjustada eri murdealad ega õpetajate individuaalsed erinevused — statistilise tõenäosuse kohaselt on tegemist tüüpiliste vigadega.

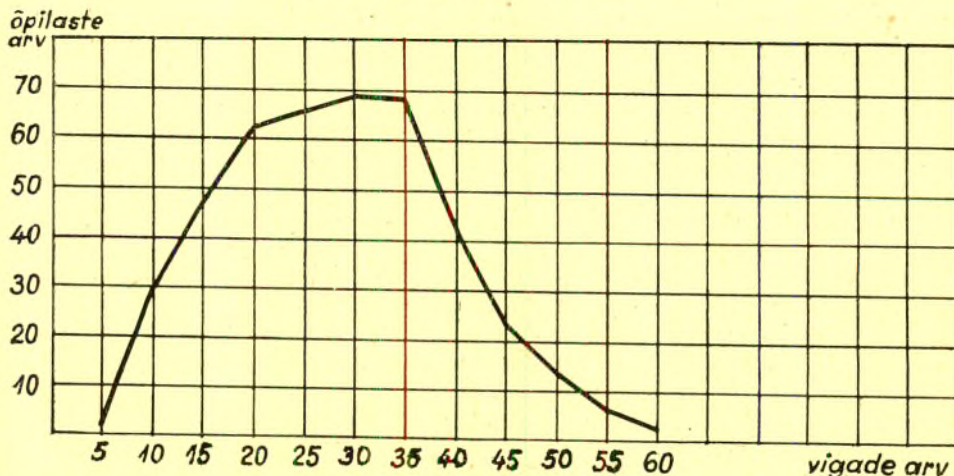
Töö koosnes 9 osast (kokku- ja lahku-kirjutamine, suur ja väike algustäht, käänamine, pööramine, klusiilid võõrsõnades, *i* ja *j* ortograafia, *gi-* ja *ki-*liide ning konsonantrühma reegli rakendamine, sõnaliigid ja interpunktsioon.

Protsentiarvutuse lihtsustamiseks oli töö koostatud selliselt, et see tervikuna annaks 100 punkti. Ka iga alalõik koosnes 10 ortogrammist, välja arvatud sõnaliikide määramine ning interpunktsioon. 20 sõnal tuli määrata liik ning iga õigesti määratud sõna andis 0,5 punkti; kirjavahemärgid pidid andma kokku 20 punkti, iga märgi eest üks punkt.

Edaspidises analüüsis ei esitata absoluutarve, vigade esinemus on antud

Joonis 1.

VIGADE ESINEMISSAGEDUS



protsentides, alalõikude protsent on täpsusega 0,1, üksikortogrammide puhul protsent aga ümmardatud täisarvuni.

Diagnoostööde tulemuste graafiline kujutamine (vt. joonis 1) annab normaalkõvera.

Standardhälve $\sigma=10,7$, $\bar{x}=25,8$; $\bar{x}\pm\sigma$ mahub 266 tööd e. 64%; $\bar{x}\pm2\sigma$ mahub 395 tööd e. 94%.

ORTOGRAAFIA

A. Liite -gi, -ki ja konsonantrühma reegli praktiline rakendamine.

Keskmine vigade protsent suhteliselt väike — $\bar{x}=19,3$.

Liitega kirjutamiseks olid esitatud sõnad **raud**, **telegraaf**, **aitäh**, **dušš**, **garaaž**, **lehm**; neljast sõnast pidi tuletama uue tüve. Näidisenä oli õpetama + lik = õpetlik (linn + lane, kauss + jas, lipp + kond, kärss + lane).

Vigade esinemus: lipkond 60, kärslane 26, dušški 18, aitähki 17, linlane 16, garaažgi 14, telegraafki 13, kausjas 12, raudki 10, lehmgi 7.

Ootuspärane on sõnas *lipkond* suurim vigade esinemus, kuivõrd tuletis on kuidagi teoreetilist laadi, praktikas vähe kasutatav, pealegi ei tunneta õpilased alati liidet -kond (peetakse liitsõna osaks). Sõna *linlane* puhul on eksimusi «ainult» 16%, siiski tuleb seda pidada raskemaks eksimuseks: sõna esineb rohkesti harjutustes, ilukirjanduslikes tekstides ja perioodikas.

B. Klusiil võõrsõnades.

Selles oli vigade esinemus veelgi väiksem — $\bar{x}=16,2$.

Mõneti on aga tulemused üllatavad: konsultatsioon 50 (!), garderoob 27, tualett 22, tragöödia 16, barrikaad 14, projektör 11, absurdne 9, brošüür 8, observatoorium 5, diplomaat 2 (!).

Omapärane vasturääkivus on selles reas: enamtarvitatavates sõnades rohkem vigu. *Konsultatsioon* on koolis rohke tarvitusega sõna, kuid iga teine õpilane kirjutab (ja tõenäoliselt ka hääldab) seda sõna valesti. Seevastu õpilastele kaugemad mõisted, nagu *diplomaat*, *observatoorium* ja *absurdne* kirjutatakse peaaegu veatult.

C. i, ij, j nii oma kui ka võõrsõnades ($\bar{x}=16,2$).

Tulemused: minia 39, orienteeruma 29, hagijs 27, materjal 22, difteeria 14, free-sija 13, deklameerija 9, mateeria 7, tee-käija 4, preemia 3.

Minia kui eesti keeles omalaadse ortogrammi väärikirjutamine on seletatav üksnes väära analoogiaga (tegija, tulija). *Orienteeruma* vigade põhjus võib seisneda kõnekeeles üldiselt juurdunud lodevas, ebakorrektses hääldamises. Nii ei suudagi ligemale iga kolmas õpilane õigesti kirjutada ning mugandab kirjutusviisi eesti keele ortograafiareeglitele (orje, turja, kurja). *Hagijs* kirjutamisel on tendents vastupidine. Võiks arvata, et *materjal* valesti kirjutamist on mõjutanud võõrkeelne *material* või sõna *mateeria*.

D. Kokku- ja lahkukirjutamine ($\bar{x}=25,5$)

Eksitakse keskmiselt igas neljandas ortogrammis.

Noorterekord 60 (!), soojaks köetud ruum 44, põldudevaheline 31, aru saades 26, on ette valmistamata 21, õpetajate tuba 20, laialivalgus ettekanne 18, kruusatee 13, laagrisse saabunud külalised 13, L. Koidula nimeline 7.

Noorterekord. Ilmselt on senises käsitluses reegli esitamises puudujääke, kuivõrd rõhutamist on leidnud ainult tähenduslik külg (J. Valgma, Eesti keele õpik VIII kl. 1972, lk. 66), kuid ÕS toob lisaks sellele ka tunnuseks mitmusliku kahe-silbilisuse. Võib järeldada, et *noorterekordi* lahkukirjutamine on reeglisse süvenematuse ning vähese harjutamise tagajärg. Enamik õpetajaid pole siin väljunud õpiku raamidest ega toonud elulisi lisanäiteid.

Soojaks köetud ruum. Küsimus on 8. klassi õpikus teoreetiliselt küllaltki põhjalikult selgitatud, harjutustes korduvalt esitatud (valgeks lubjatud lagi, portfelli kandeve seltsimees, valgeks värvitud sein jt.), õpilased aga lähtuvad kramplikult täiendile esitatavast küsimusest *missugune?* ning jätavad diferentseerimata ühendverbilise partitsiibi muudest seostest.

Pöldudevaheline. Reegel mitmusliku omastava lahkukirjutamisest järgnevalt sõnast kui primaarsem on õpilaste teadvuses kindlamini fikseerunud kui reegel ne-, line- liiteliste sõnade kokkukirjutamisest eelnevaga.

Jääb mõistmatuks, millistel motiividel iga neljas õpilane kirjutab *aru saades* kokku.

E. Suur ja väike algustäht ($\bar{x}=34,5$)

Ortograafias kõige nõrgem löik.

Pärnu Linna TSN Täitevkomitee 57, Eesti metsad 59, medal «Eeskujuliku töö eest» 45, «Rahva Võidu» kolhoos 35, Nõukogude delegatsioon 32, ajaleht «Nõukogude Õpetaja» 32, Rootsi kuningas 29, kartul «Jõgeva kollane» 27, Ühinenud Rahvaste Organisatsioon 26, nõukogude muusika 5. Olgu lisatud, et 5 ortogrammi on võetud 8. klassi õpikust; 9 ortogrammi ületab aga vigade arvult üldise keskmise.

MORFOLOOGIA

A. 10 sõna oli vaja käänta 4 kääntes: ainsuse omastavas ja osastavas, mitmuse omastavas ja osastavas ($\bar{x}=27,2$). Vigade esinemise protsent: tušš 53, retk 44, habras 33, küüs 32, pannal 32, aednik 29, kaart 25, kelder 8, taldrik 8, tõke 6.

Tušš, tušši (om. pro *tuši*). *S*-l on õpilaste teadvuses ilmselt suurem lähedus *s*-le kui klusiilidele *k*, *p*, *t* ja viga ainsuse omastavus pole niivõrd astmevahelduslikku laadi (hääldatakse õigesti) kui just inertse mõtlemise (õigemini: mõtlematuse) ja impulsiivse kirjutamise tagajärg. Ei ole seni aidanud ka *f* ja *š* vältete erilise rõhutamine 8. klassi õpikus korduva reeglite, tabelite ja harjutustega.

Sama kehtib ka sõnade *retk* ja *küüs* kohta. Kui palju on neid sõnu rasvasel või sõredalt trükitud! *Retke* puhul on tõenäoliselt raskesti tajutav, tunnetatav vältevaheldus. Vigu esines retkete 10%, retkeid 6% ja retkete-retkeid 5%.

küüs kääntamisel esineb mitmesuguseid veavariante. Nähtavasti pakuvad selle sõna puhul eri murdealad erinevat toitepinnast väärvormide moodustamiseks.

Domineerivaks veaks on mitm. osastavas *küüni* (8) ja ains. omastavas *küü-*

se (5). Omapäraseks veaks on *s*-i säilimine tüves kõikides kääntes (*küüs-küüse, küüst-küüste-küüsi*).

Sõna *habras* kääntamisel ei eksita niivõrd ains. osastavas, kuivõrd just mitm. omastavas (haprate — 19).

Aednik puhul on lähtunud tüüpsõnast *õpik* kõikides vormides 2% ulatuses, eksitakse aga märgatavalt rohkem eraldi mitm. omastava ja mitm. osastava moodustamisel. Viimased juhud aga vihjavad juba sellele, et õpilaste teadvuses pole selgust *õpiku-* ega *lugemiku-* mudelis.

Heakõlaliste *i*-mitmuslike vormide *aednike-aednikke* kõrval esineb ka ainsate vormidena *aednikkude-aednikkuid* (!).

Vähesed eksimused *tõke* kääntamisel osutavad *mõte*-tüüpi sõnade kääntamise kergemale omandamisele.

B. Tegusõnade pööramisel tuli kirjutada analoogilised vormid (paluma-paluda, palub, palutakse, palunud) ($\bar{x}=27,4$).

Vigade protsent: tüütama 59, rabelema 48, küdema 35, pettuma 30, mahtuma 25, jooksuma 23, kümblema 19, jätma 15, looma 7, pahandama 7.

Tüütama puhul on kõik vead astmevahelduslikku laadi. Sellest sõnast endast on ka varem trükisõnas juttu olnud (vt. N. Rimmel, Eesti keel õpilase pilguga.).

Kõnelema-tüüpi sõnade normikohane pööramine on visa juurduma. Seda tõestab käesolevas töös *rabelema* kõrge vigade protsendiga.

Tegusõnade vormide moodustamisel põhjustab palju vigu ühest sõnatüvest teise siirdumine (pettuma-petma, mahtuma-mahutama, jätma-jääma ja küdema-kütma). Selliseid vigu esineb pööramise alalõigus üldisest vigade arvust 18%.

Teine rühm vigu on ortograafilist-fooneetilist laadi (näited haaravad ka käändsõnade vigu):

- 1) eksimus konsonantrühma reegli vastu: happraid, rettkesid, kümmbleb;
- 2) tugev klusiil järgsilpides *l*, *n*, *r* järel: kümmeltakse, pahantatakse, rabeltakse, pannalte;

3) ei tunta laadivahelduses häälikulisi muutusi: jäetakse (pro jäetakse), kõõb, küeb, küdeb (köeb), kümleb (kümbleb), panlad (pandlad);

4) vead tunnustes: pahandatakse, tüüdatakse.

Sõnaliikide määramine ($\bar{x}=58$)

Ülesanne: Määrata sõnaliigid (määrsõnade puhul ka see, kas iseseisvad või abimäärsõnad).

1) kodus, 2) mõni, 3) võõras, 4) kuigi, 5) aidaku, 6) aitäh, 7—8) laua peal, 9—10) ette võtma, 11) kiiresti, 12) esimene, 13) selline, 14) pikaldane, 15) pingsalt, 16) kolmveerand, 17) Peipsi, 18—19) vastu tahtmist, 20) vastamata.

Pingerida vigade protsendi järgi:

selline 82, mõni 75, aitäh 74, tahtmist 72, kodus 68, vastu 67, kuigi 65, pingsalt 64, peal 64, ette 63, kiiresti 63, laua 57, võtma 52, vastamata 42, esimene 42, kolmveerand 40, aidaku 34, pikaldane 32, võõras 29, Peipsi 28.

Kergemate vigade hulka võiks arvata:

1) *selline* on paljude poolt määratud omadussõnaks, *mõni* arvsõnaks. Siin on siiski oma loogika: pole tabatud asesõna, kuid on leitud asendatav põhisõna.

2) *kodus* määratud määrsõnaks.

3) *esimene* — omadussõnaks. Mõnes

lauses võib *esimene* olla omadussõna tähenduses (esimene õpilane klassis, oivik).

Ülejäänud vead kuuluvad kõik raskete hulka, sõnaliigid on määratud juhuslikult, hea õnne peale.

Millist laadi on tüüpilised segiajamised?

1. Määrsõna määramine (pingsalt, kiiresti) omadussõnaks.

2. Kaassõnade (peal, vastu) määramine abimäärsõnaks, samal ajal aga ei oska teised *ette* määrata abimäärsõnaks. Enamikule on kaassõna mõiste tundmatu.

3. Ei tunta tegusõna vormistikku (*vastamata* määratud kord määr-, kord omadussõnaks; tegusõnast tuletatud *tahtmist* aga määratud tegusõnaks või määrsõnaks).

4. Aetakse segi sõnaliigid ja lauseliikmed.

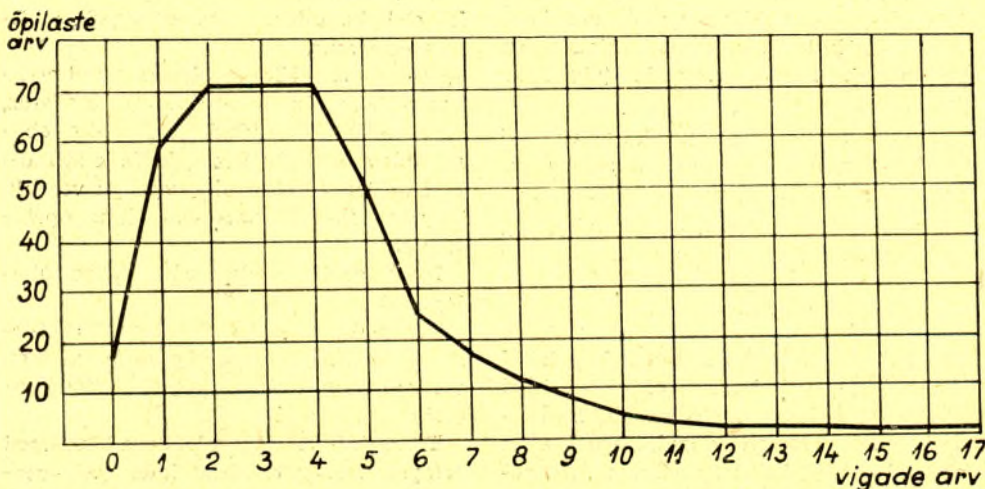
Muide just selle ülesande täitjate hulgas on kõige rohkem neid, kes ei asunudki ülesannet lahendama või on küll midagi määrata püüdnud, kuid valesti. Selliseid õpilasi on 69 e. 17%.

INTERPUNKTSIOON ($\bar{x}=18,5$)

Üldiselt võib tasemega rahule jääda (vt. joonis 2). Veatuid või ühe-kahe veaga töid kokku 147, s. o. 35% (!).

Joonis 2.

INTERPUNKTSIOONIVIGADE ESINEMISSAGEDUS



Mõningaid järeldusi:

1. Tundub, et küllaltki kindlalt on omandatud koondlause interpunktsioon. Korduvate lauseliikmete eraldamisega on eksitud kahes lauses kokku 48 korral (vigade protsent 6).

Mõttekriipsuga eksitud 9, kooloniga 15%.

2. Otsene kõne on kindlamalt käes, kui saatelause on algul (eksimusi 2%). Orienteerumine õigete kirjavahemärkide kasutamises muutub aga ähmasemaks, kui saatelause asub keskel: jutumärkidega eksimusi 6%, saatelause eraldamises 9%.

3. Määruslik *tud*-tarind jäeti eraldamata 7% ulatuses.

4. Mida lühemad osalused, seda rohkem vigu nende eraldamises (kui sa... midagi oled õppinud, (13) siis ütle, (27) miks sa...)

5. 21% jätab eraldamata *kui*-ga algava kõrvallause (...oleks paistnud palju tähti, kui vaguniaknad poleks nii tolmused olnud);

33% aga paneb koma võrdleva *kui* ette (...oleks ka midagi muud kui päris jutt).

6. Kuidagi ei oska põhjendada ütte eraldamata jätmist — 33%.

7. Interpunktsioonijuhtudest oli vigaderohkem kaudse küsimuse lõpumärk: 57% lõpetas alljärgneva lause küsimärgiga.

«Mulle on arusaamatu,» sõnas Madis, «kuidas sa sellega toime tuled.»

8. Positiivsena tuleks rõhutada semikooloni või kooloni kasutamist rindlauses, mis viitab mõtlemisvõimele (algtekstis koma).

«Väljas oli päris pime; oleks paistnud palju tähti, kui vaguniaknad poleks nii tolmused olnud.»

Semikoolonit eelistati 42 juhul (10%), koolonit 35 (8%).

LÖPPJÄRELDUSED

■ Ükski diagnoostöö ei saa mõõta kõiki teadmisi ja oskusi ning nii võib sellegi töö kohta esitada pretensioone. Puuduvad mitmed olulised lõigud, nagu *h* sõna algul, klusiilid helitus naabruses, astmevaheldus jm. Pole aga kahtlust diagnoos-

töö vajalikkuses. Arvan, et neid võiks olla 9. klassis isegi 2: esimene töö hõlmaks aasta alguses ortograafiat ja morfoloogiat, teine hiljem, lauseõpetuse käsitluse eel sõnaliikide tundmist ja kirjavahemärke.

■ Vajaks põhjalikku uurimist, millest on tingitud mõnede grammatikalõikude nõrgem omandatus. Henn Saari rõhutab oma artiklis «Algustähe ja jutumärkide reeglistamise alused» («Keel ja Kirjandus» 1974, nr. 11), et «algustäht... ja kokku- ning lahkukirjutamine on eesti õigekirja kõige raskemini omandatavad piirkonnad...» (lk. 649).

Seda rohkem peaksid meetodikud ja õpikute autorid mõtlema meetodika täiustamisele ja otstarbeka harjutusmaterjali pakkumisele. Olgu siinjuures lisatud, et kõnesolev töö ei mõõda uue programmi ega uute õpikute efektiivsust, sest praegu lõikame üheksandates klassides ikka veel vanade õpikute vilju.

■ Eksamite kaudu (kirjandid nii 8. kui ka 11. klassis) mõõdetakse mõtete väljendamise ning arendamise oskust koos praktilise keeleoskusega. Viimase üle otsustamine kirjandite põhjal jääb aga siiski mõneti küsitavaks, sest kriitiliste ortogrammide ning keeruliste lausekonstruktsioonide kasutamist õpitakse lihtsalt vältima (eriti kehtib see keeleliselt nõrgemate ja keskpäraste kohta).

Et kirjandiõpetusele pööratakse 8. klassis küllaldaselt tähelepanu, sellest kõneleb ka interpunktsioonivigade väiksem esinamus.

■ Mõningal määral on kannatanud emakeele-alane üldteoreetiline ettevalmistus, seda tõestab sõnaliikide määramise ebarahuldav tase. On koole, kelle kasvandikud määravad sõnaliike peaaegu veatult. Viimane fakt tõestab sõnaliikide õpetatavust.

Miks aga pööratakse sellele vähe tähelepanu?

Pealtnäha ei paku sõnaliikide määramine õpetajaile ega õpilasile midagi, sest tulemused õigekirjas otseselt ei kaustu.

Teoreetiliselt aga põhinevad mitmed ortograafiareeglid sõnaliikide ja -vormide tundmisel, eriti kokku- ja lahku-

kirjutamine, osaliselt suur ja väike algustäht. Kas siit ei tulenegi nende lõikude raske omandamine?

Sõnaliikide tundmisele toetub lauseanalüüs ja sellest tulenev interpunktsioon (öeldise esinemisvormid, alistavad sõnad, tarindi olemus jm.).

Emakeele sõnaliikide tundmisele toetub vene ja võõrkeele lauseõpetuse õpimine.

■ Igapäevaste tarbe-(käibe-)sõnade mitetundmine vihjab kohati keeleõpetuse irdumisele igapäevasest tarbekeelest. Kuidas muidu saab põhjendada vigade rohkust sellistes sõnades, nagu konsultatsioon, garderoob, tualett, orienteeruma, materjal, linlane, noorterekord, õpetajate tuba, Pärnu Linna TSN Täitevkomitee, Eesti metsad ja «Rahva Võidu» kolhoos.

■ Ja lõpuks ei tohi unustada emakeeleõpetuse tähtsat osa loogilise mõtlemise, analüüsi-, sünteesi-, diferentseerimisjms. oskuste igakülgse arendamise. Selleski osas võivad vaadeldud kontrolltööd huvitavat materjali pakkuda.

UUSAJA 2. PERIOODI KOHTA KOOSTATUD TÖÖJUHENDITE KASUTAMISE TULEMUSTEST 9. KLASSIS

VAIKE RAUP,
Tartu 2. keskkooli õpetaja

Senini on õpetajad ajalootundides uut materjali esitanud tavapäraselt suulise jutustusena. Iseseisva töö osatähtsus on vanemates klassides olnud väga väike. Loengu- ja vestlusmeetod ei võimalda aga õpilastele olulisel määral individuaalselt läheneda.

Üks õpilaste aktiveerimise vahendeid on iseseisev töö tööjuhendiga. Need võivad olla kas suuliselt antud, tahvlile kirjutatud või töövihikusse trükitud (1). Iseseisev töö võimaldab rakendada tööle eranditult kõik õpilased, mida õpetajal suulise esituse korral ei ole võimalik teha. Tööjuhendisse paigutatud ülesannetega saab aktiveerida õpilaste mõttegevust ja kontrollida tunnis tehtud tööd.

Käesoleva töö ülesandeks on 1) koostada tööjuhendeid iseseisvaks tööks uusaaja teise perioodi kohta, 2) püüda kind-

laks määrata õpilaste iseseisva töö oskusi nende tööjuhenditega, 3) selgitada, milliste ülesandeliikidega saavad õpilased paremini, millistega halvemini hakkama.

I. Unt kasutab mõistet *iseseisev töö* järgmises tähenduses: õpilaste iseseisvaks tööks nimetatakse sellist tööviisi, kus 1) õpilastele on antud tööülesanded ja nende sooritamise juhendid; 2) töö toimub omaette, õpetaja vahetu osavõtuta; 3) töö sooritamine nõuab õpilastelt vaimset pingutust (2).

Iseseisvat tööd võib teha kas koolis või kodus. Uusaja teise perioodi kohta koostatud tööjuhendid on mõeldud iseseisvaks töötamiseks tunnis.

Individuaalsed ülesanded on liigitatud I. Undi järgi

1) informatsiooni vahendavad ülesanded, 2) õppeülesanded, mis juhendavad õpilase tööd õppematerjaliga,

3) õppeülesanded, mis nõuavad õpilaselt loovat (produktiivset) tegevust (2).

Sellest liigitusest lähtudes on tööjuhenditesse püütud paigutada analüüsivaid üldistusi ja järeldusi nõudvaid ülesandeid, küsimuste moodustamist, mis arendavad õpilastes võimet probleeme püstitada, töötamist allikmaterjalidega, ilukirjanduse kasutamist jms.

Enamikul tööjuhenditel on kaks varianti. A-variantis on rohkem erinevaid ülesandeid, kordamisena tuleb meenutada õpitut, kasutada mitmekesisest materjali, on täiendavaid ülesandeid võimekamatele õpilastele. B-variantis on ülesandeid vähem ja nende lahendamine põhineb ainult õpiku materjali kasutamisel.

Uusaja teise perioodi kohta koostatud tööjuhendeid on katsetatud neljas koolis, nendega on töötanud Tartu 1., 2., 7., 8. keskkooli õpetajad M. Teras, E. Liim, E. Pavelts ja allakirjutanu.

Alljärgnevas on analüüsitud ülesannete eri liikide järgi kolme kooli 9. klassi õpilaste tööd tööjuhenditega, kokku 85—95 õpilase iseseisva töö tulemusi.

Esimesena on vaatluse alla võetud tööjuhendis toodud võrdlevad, üldistavad ja järeldusi nõudvad ülesanded. Esitame tööjuhendi näidised koos vastuste analüüsiga.

Saksamaa välispoliitika XIX sajandi lõpul ja XX sajandi alguses

Allikad: õpik, paragrahvid 8, 9; dokumendid paragrahvide lõpus, koloniaalvallutuste kaart.

Õpiku ja kaardi alusel täitke järgmised ülesanded:

■ Joonistage vihikusse õpikus lk. 43 toodud sünkrooniline tabel «Rahvusvahelised suhted XIX sajandi lõpul ja XX sajandi alguses» ja täitke Saksamaa osa.

■ Leidke kaardil Saksamaa koloniaalvallutused.

■ Selgitage Saksamaa erilise agressiivsuse peamine põhjus.

48,9% õpilasi tuli samaaegselt toimunud sündmuste tabelisse kandmisega toime. Poolikult täitis tabeli 39,1% ja täitmata jättis 12%.

Samas tööjuhendis nõuab kolmas ülesanne õpilastelt õpitud materjalist järelduse tegemist. See pole raske ülesanne, ent komistuskiviks sai asjaolu, et õpikus on vastavasisuline alapealkiri. Nii kirjutatakse 30% õpilastest alapealkirja «Saksamaa agressiivne välispoliitika 70—80-ndail aastail» alt maha järgmise loigu: «70—80-ndail aastail üritas Saksa valitsus kahel korral alustada uut sõda Prantsusmaa vastu, et muuta ta oma vasalliks ja kehtestada seega Saksamaa hegemoonia Euroopas. See oli Saksamaa välispoliitika peamine ülesanne.» Need õpilased ei saanud ilmselt aru, et küsimus eeldab sisult ulatuslikumat vastust.

Saksamaa töölis- ja sotsiaaldemokraatlik liikumine XIX sajandi lõpul

Allikad: õpikust § 10; dokumendid 1 ja 2 paragrahvi lõpus.

Õpiku alusel leidke vastused järgmistele küsimustele:

■ Milles seisneb Erfurdi programmi tähtsus? (Vastus: programmi vead.)

■ Analüüsige 2. dokumenti ja andke oportunisti definitsioon.

■ Seletage, keda nimetatakse töölisaristokraatiaks.

■ Mispärast oli töölisaristokraatia oportunisti peamine sotsiaalne tugi?

Erfurdi programmi tähtsuse ja vigade väljatoomisega tuli 89,3% õpilastest toime, 10,7% ei täitnud ülesannet rahulda-

valt. Raskemaks kujunes dokumendi «F. Engels Sotsiaaldemokraatliku Partei Erfurdi programmi projekti oportunistlikest vigadest» analüüs ja oportunisti defineerimine.

Õpilastel tuli seejuures kasutada õpiku ja dokumendi teksti, analüüsida neid ja teha järeldus ning seejärel anda oportunisti definitsioon, mis on õpikus olemas. 9. klassi õpilastele õpikust definitsiooni leidmine raskusi ei valmistanud, kuid analüüsiga toime ei tulnud. Mõned püüdsid anda oportunisti definitsiooni dokumendi teksti abil. Tulemused kujunesid järgmiseks:

Oportunisti definitsiooni kirjutas 82,1%, püüdis defineerida dokumendi sõnadega 10,7%, ei kirjutanud üldse 7,2%, analüüsiga tuli toime 4,7% õpilastest.

Töölisliikumine Inglismaal XIX sajandi lõpul ja XX sajandi alguses

Allikad: õpik §§ 15, 10, 11; dokument nr. 1 15. paragrahvi lõpus.

Õpiku alusel leidke vastused järgmistele küsimustele:

■ Võrrelge töölisliikumist Saksamaal ja Inglismaal. Mis oli neis sarnast, mis erinevat?

■ Tooge esile seos inglise kodanluse koloniaalekspansiooni ja oportunisti kasvu vahel Inglise töölisliikumises.

Esimese küsimuse vastuste analüüs näitas, et õpilastest tõi välja 2—3 sarnast joont 45,9%, 4—6 sarnast joont 54,1%, 1—3 erinevat joont 88,1%, 4—6 erinevat joont 11,9%.

Seega osutus erinevuste väljatoomine raskemaks. Tehti ka rohkem vigu. Nii kirjutati: Saksamaal oli sotsiaaldemokraatlikus parteis kolm voolu, Inglismaal oli aga vastavalt kahe grupi süsteem; Saksamaal kandis partei sotsiaaldemokraatlikku iseloomu, Inglismaal oportunistlikku jm. Vigadest selgus, et samastatakse sotsiaaldemokraatlik partei kodanlike parteidega ja pole selged mõisted *sotsiaaldemokraatia* ning *oportunist*.

Teise ülesande tulemused kujunesid järgmiseks: õige vastuse andis 17,6%, poolikult vastas 47,1%, vastamata ja valed vastused andis 35,3% õpilastest.

Näited poolikute vastuste kohta: «...töölisaristokraatia oli palju suurem kui teistes maades»; «Inglismaal oli rohkesti koloniaaleid»; «töölisaristokraatia pooldas koloniaalpoliitikat ja selle kaudu levis oportunist ka töölisliikumises»; «vallutati maid ja siis läks tööliste elu paremaks, selles avaldus seos»; «koloniaalpoliitika teostajaks oli ka töölisaristokraatia ja selle kaudu levis oportunist ka kiiremini».

Nüüdisajal pööratakse suurt tähelepanu probleemõppele. Küsimuste moodustamine arendab õpilastel oskust probleeme leida. Seetõttu on tööjuhendis küsimuste moodustamise ülesandeid. Võis oletada, et küsimuste moodustamine 9. klassi õpilastele eriliselt raskusi ei valmista. Tõepoolest, kui vaadelda ainult küsimuste arvu, mis moodustati antud teema kohta, on tulemused head. Teemade «Kommuun kui proletariaadi diktatuuri esimene katse» ja «Saksamaa põllumajandus ning Saksa junkurlik-kodanlik imperialism» kohta moodustati küsimusi vastavalt 3—12 ja 2—7.

Sisuline analüüs aga näitas, et kolmest klassist kokku ainult 6 õpilast (7,3%) suutsid moodustada küsimusi, mis nõuavad loovat mõtlemist ja fantaasiat, s.t. probleemküsimusi. Näiteks küsimused: *Millised olid ülesanded, mis tuli Kommuunil täita proletaarse riigi majanduse organiseerimisel ja tööraha elujärje parandamisel? Mille poolest erines Dąbrowski teistest Kommuuni tegelastest? Missugune erinevus oli Elbest ida ja lääne pool paiknevate majapidamiste vahel?*

Raskusi esines küsimuste formuleerimisel. 38,5% õpilastest kirjutas küsimuste asemel jutustavaid lauseid, nagu «Töölisklassi ja talurahva halb liit», «Kommuuni kõige tähelepanuväärsemad sammud», «Saksa imperialismi iseärasused» jt.

Enamikule moodustatud küsimustele võis saada vastuse õpikust, s.t. eeldasid üksnes reprodutseerimist. Niisugused küsimused näiteks olid: Mida näitas V. I. Lenin uurides Pariisi Kommuuni kogemusi? Mis oli Kommuuni kõige tähelepanuväärsemaks sammuks? Kes olid Kommuuni silmapaistvamad tegelased?

Kellele kuulus ligi pool maast Ida-Saksa- maal? Milline oli sulaste ja teenijate olukord? jne. Niisuguseid küsimusi moodustas 54,2% õpilastest.

Tööjuhendeis on nõutud ka ajalooliste dokumentide ja V. I. Lenini artiklite iseseisvat läbitöötamist ning konspekteerimist.

V. I. Lenini artikli «Kommuuni mälestuseks» ja õpiku teksti põhjal oli tarvis täita järgmised ülesanded:

1. Selgitage Kommuuni lüüasaamise põhjused.
2. Tooge välja tingimused, mis on V. I. Lenini arvates vajalikud sotsialistliku revolutsiooni võiduks.
3. Missugune on Kommuuni ajalooline tähtsus ja õppetunnid?

83% õpilastest tuli küsimustele vastamisega toime ja kasutas mõlemaid allikaid. 11% õpilastest kasutas vastamisel ainult õpiku materjali.

Imperialism — monopolistlik kapitalism

Allikad: Valimik V. I. Lenini teoseid keskkooli ja keskeriõppeasutuste õpilastele. Tln., 1971.

Lugege läbi katkend V. I. Lenini teosest «Imperialism kui kapitalismi kõrgeim staadium» (lk. 124—127) ja vastake:

■ Millest on monopolid välja kasvanud?

■ Tooge näiteid, et imperialism on parasitlik ja roiskuv kapitalism!

■ Milles väljendub seos imperialismi ja oportunisti vahel?

Täiendav ülesanne:

Tuletage meelde, mis iseloomustab tänapäeval imperialismi.

Rahvusvahelised suhted XIX sajandi lõpul ja XX sajandi alguses

Allikad: Valimik V. I. Lenini teoseid keskkooli ja keskeriõppeasutuste õpilastele. Tln., 1971.

V. I. Lenini artikli «Relvastumine ja kapitalism» (lk. 104—105) alusel ning varemõpitud meenutades leidke vastused:

■ Miks imperialistlike riikide valitsustegelased toetavad relvatööstuse rajamist?

■ Miks oma maa rahvale näidatakse, et relvastumine on rahvuslik üritus?

■ Millal ja millised sõjalised blokid tekkisid?

Täiendav ülesanne: Tuletage meelde, millisesse sõjalisse blokki kuulub tänapäeval osa Lääne-Euroopa kapitalistlikke riike!

Nende kahe V. I. Lenini artikli läbitöötamise ja küsimustele vastuste leidmisega tuli enamik õpilasi hästi toime. Küsimustele *Milles väljendub seos imperialismi ja oportunisti vahel?* ja *Miks oma maa rahvale näidatakse, et relvastumine on rahvuslik üritus?* ei suutnud leida klassist 5—7 õpilast õiget vastust.

Esialsed tulemused näitavad, et raskemaks on analüüsi ja üldistust nõudvad ülesanded ning ülesanded, mille puhul tuleb kasutada kahte allikat. Nendele on seni ilmselt vähem tähelepanu pööratud. Erinevate ja sarnaste, positiivsete ja negatiivsete joonte väljatoomine on 9. klassi õpilastele jõukohane. Raskusi on niisuguste küsimuste moodustamisega, mis nõuavad loovat mõtlemist.

Õpilaste mõtlemisioskuse arendamiseks tuleks 9. klassi ajalooõpikus jm. didaktilistes materjalides suurendada selliste ülesannete osatähtsust, mis eeldavad õpilastelt iseseisvat analüüsi ja üldistamist.

Kirjandus

1. H. Palamets, Uue aine esitamise meetoodika ajaloo õpetamisel. Tartu, 1971.

2. I. Unt, Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tallinn, 1974.

MATEMAATIKA

LÕPUEKSAM 1975

**ANNE PÖITEL,
REET SEPP**

Kirjalik lõpueksam matemaatikast toimus 11. juunil 1975. a. Antud 7 ülesandest valis õpetaja lahendamiseks 6. Aega oli 5 astronoomilist tundi. Pärast tööde parandamist esitasid õpetajad Tallinna haridusosakonnale aruande eksami tulemustest ja oma arvamuse ülesannete raskuse kohta ning ühe klassi tööd sisuliseks analüüsiks.

Selgub, et eksami edukus oli 100%-line 18 koolis 20-st; puuduliku hinde sai 4 õpilast töö kirjutanud 984-st. Seega Tallinna linnas sooritas 99,6% õpilastest eksami vähemalt rahuldavale hindele. Absoluutne enamus töid on hinnatud rohkem kui rahuldavaks (67,9% analüüsiks esitatuid; 60,5% — linnas). Keskmise hinne analüüsitud töödes oli 3,96; linnas — 3,85. Keskmise punktide arv ühe õpilase kohta oli analüüsitud töödes 24,3; linnas — 23,4 (maksimaalselt oli võimalik saada 30 punkti; hindamisnormide järgi andis 23 punkti juba hinde «4»). Keskmise punktide arv ühe ülesande eest analüüsitud tööde põhjal (maksimaalselt võis üht ülesannet hinnata 5 punktiga):

ül. 1	ül. 2	ül. 3	ül. 4	ül. 5	ül. 6	ül. 7
4,16	4,44	4,00	4,24	4,06	4,09	3,52

Tööde sisuline analüüs koos nimetatud arvuliste andmetega näitab, et siiski ei ole põhjust imetleda meie õpilaste põhjalikke matemaatikaalaseid teadmisi, sest ülesanded olid kerged, seda eriti eelmiste kirjalike eksamitega võrreldes. Eriti lihtne oli ülesanne nr. 2, mis kontrollis ainult ühe valemi tundmist (geomeetrilise rea summa). Põhimõttelisi raskusi ei tekitanud ülesanne nr. 1 (kujundi pindala arvutamine integraali abil); enamik 11. klassi õpiku ülesannetest on keerulised. Ülesande nr. 7 (stereomeetria) äärmist lihtsust arvestades üllatab suhteliselt madal punktide keskmine selle ülesande eest. Võib oletada, et stereomeetriat vahetult enne eksamit ei korratud, sest rohkem tähelepanu pöörati eelmiste aastate materjalile. Õnnestunuks võib pidada järgmisi eksamiülesandeid: nr. 3 (võrratus), nr. 4 (trigonomeetrilise samasuse tõestamine), nr. 5 (ülesanne vektoritele). Arvame, et eksamitöös võiks olla 2 raskemat ülesannet, nii et üks pärast õpetajapoolset valikut siiski sisse jääks. See võimaldaks õpilaste teadmisi paremini välja selgitada ja diferentseeritumalt hinnata. Ülejäänud ülesannete lihtsuse korral on siis ka nõrgematel õpilastel keskkooli lõpetamine ikka võimalik, seda isegi juhul, kui üht-kaht ülesandetüüpi õpetaja eriti põhjalikult korranud ei ole, sest hinde «3» saamiseks oli vaja vähemalt 15 punkti, s. o. lahendada kuuest ülesandest õigesti vähemalt 3.

Kõige raskemaks pidasid õpetajad ilmselt ülesannet nr. 5 (vektorid), mis jäeti välja 9 koolis ja mida lisaks 3 õpetajat nimetavad raskeimaks. Samal ajal ei ole selle ülesande eest saadud keskmine punktide arv sugugi madal (4,06). Paistab, et see materjal on osa õpetajate endi poolt veel lõplikult omaks võtmata; õpilased aga tulid selle ülesandega ehk pareminigi toime, kui õpetajad arvasid.

Enne kui asuda üksikute ülesannete analüüsi juurde, mõni sõna kahest hindamisel erinevusi põhjustanud asjaolust. Küsimus on lahenduse vormilises küljes ja lahenduskäigu ebaratsionaalsuses, millesse suhtumine ja vastavalt ka hindamisel arvestamine on praegu kaunis erinev. Siin vist üldist retsepti küll anda ei

saa, antud eksamitöös aga tulnuks siiski arvestada sisulise külje lihtsust, mis vormivigadele ja ebaratsionaalsusele paratamatult suurema negatiivse kaalu annab kui mõne keerukama ülesande puhul. Kui vormiliste puuduste suhtes on enamik õpetajaid seisukohal, et neid tuleb hindamisel arvestada, siis ebaratsionaalse lahenduskäigu suhtes see kahjuks nii ei ole. Kas aga ei selgu nimelt ratsionaalse ja ebaratsionaalse lahenduskäigu võrdlemisel, kes matemaatikat sisuliselt valdab, kes on valemid formaalselt ära õppinud? Ja kas ei ole väärid neid õpilasi ühtviisi hinnata? Eksamitöö analüüsijad on küll sellisel arvamusel ja sellelt seisukohalt lähtudes on ka ülesandeid vaadeldud.

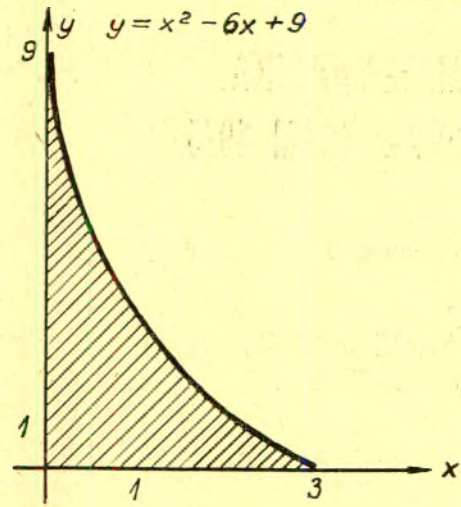
Nüüd lähemalt ülesannetest ja kõige sagedamini esinenud vigadest.

Ülesanne nr. 1 (pindala arvutamine määratud integraali abil).

Ükski kool seda ülesannet välja ei jättnud, raskeimaks ülesandeks seda ei peetud, kergeimaks pidasid 4 kooli õpetajad. Selle ülesande eest antud keskmine punktide arv analüüsitud töödes oli 4,16. 83,9% nendest ülesannetest on hinnatud 4 või 5 punktiga. Paremini lahendasid seda ülesannet 7., 20. ja 21. keskk. 11-c klassi õpilased. Sisulisi vigu oli vähe ja üksikutel õpilastel. Küll aga esines puudujääke lahenduskäigu vormistamisel.

Ülesande lahendus algab joonisest. Selle valmistamiseks tulnuks leida ruutfunktsiooni nullkohad. Parabooli tipu koordinaatide leidmine ei ole ilmselt vajalik ja nende puudumise eest punkte alla võtta ei ole õige. Ebaratsionaalseks tuleb pidada funktsiooni väärtuste tabeli koostamist juhul, kui nullkohad hiljem ikkagi leitakse. Lausa imelik on olukord, kus mitu õpilast koostatud tabelit graafiku joonistamiseks üldse ei kasuta (24. keskk.). Osa õpetajaid luges ebatäpseks järgmise joonise ja arvestas seda ka hindamisel (vt. joonis 1).

Ilmselt on joonis siiski täiesti korrektne, veel enam — antud ülesande tingimustes ratsionaalne. Tõesti ebakorrektnen joonis väärriks aga kindlasti 1 punkti mahaarvestamist (kõik õpetajad seda ei teinud). Tuletame meelde, et korrektse joo-



nise juurde kuuluvad kindlasti telgede tähised, parabooli võrrand, x -teljele märgitud ühik. Väga meeldivalt paistsid siinkohal silma 21. keskk. 11-b klassi õpilaste tööd. Lausa ebaõigeid jooniseid kohtas vaadeldud töödes küll üksikuid, aga joonise korrektsusele peame rohkem rõhku panema ja õpilastelt rohkem nõudma.

Edasi tuli määrata integreerimisrajad, antud juhul on nendeks I variandis 0 ja juba leitud nullkoht, II variandis nullkohad. Vigu siin ei esinenud. Samuti oskavad õpilased põhimõtteliselt pindala avaldada määratud integraalina, integreerida ja rajasid asendada. Veana esines (sagedusega 1–3 õpilast igas vaadeldud klassis) integreeritava avaldise mitesulustamine ja sümboli « dx » ärajätmine, mida õpetajad 1 punkti allavõtmisega ka arvestasid. Peaaegu ei esine eksimusi algfunktsiooni leidmisel, küll aga on praegu segane küsimus rajade kirjutamisest pärast algfunktsiooni leidmist. Segadus on tekkinud ilmselt seetõttu, et praegune 11. klassi õpik eelistab rajade väljakirjutamist iga liidetava järel, meie oma alatises ajapuuduses soovime aga loomulikult tulemust lühemalt kirja panna. Töödes esinenud kõikkõimalikest variantidest võib õigeks pidada järgmisi:

$$1) S = \int_0^3 (x^2 - 6x + 9) dx = \left[\frac{x^3}{3} - 3x^2 + 9x \right]_0^3$$

(11. kl. õpik, lk. 217 kera ruumala valem
tuletamisel; SDV matemaatikaentsük-
lopeedia; M. Vögodski «Kõrgema mate-
maatika teatmik»
või siis

$$2) \dots = \left(\frac{x^3}{3} - 3x^2 + 9x \right) \Big|_0^3$$

(I. Zaitsevi õpik «Kõrgem matemaatika
tehnikumidele» ja G. Kangro «Matemaa-
tiline analüüs»).

Sagedusega paar õpilast klassi kohta
esines ka rajade hoopis väära märki-
mist ja asendamist. Arvutusvigu ei
olnud.

Kuna üheks kujundit piiravaks joo-
neks oli sirge $y=0$ (x -telg), siis oli õpi-
lasi, kes leidsid pindala

$$S_2 = \int_0^3 0 dx,$$

mida ka õige arvutamise korral tuleks
ebaratsionaalseks pidada ja 1 punkti
võrra hinnet alandada. Kindlasti on eba-
ratsionaalne ja väärhib hindamisel arves-
tamist alumise raja 0 kirjalik asenda-
mine, nagu

$$\left[\frac{x^3}{3} - 3x^2 + 9x \right]_0^3 = \dots - \frac{0^3}{3} + 3 \cdot 0^2 - 9 \cdot 0 = \dots - 0 + 0 - 0 = \dots,$$

mida ka kohati esines.

Eksamitöös peaks vastus olema kind-
lasti välja kirjutatud. Siin esineb õpe-
tajate hindamishindamises eriti palju
lahkuminekuid. Asi on nimelt selles, kas
ja millist ühikut on õpetaja arväärtuse
juurde nõudnud. Esines «ruutühikut»,
«pindalaühikut» ja nende sõnade kõik-
võimalikke lühendikombinatsioone, mille
peale kolleegid filoloogid kindlasti pro-
testi tõstaksid. Tuletame meelde, et
praeguses 11. kl. õpikus on lk. 146–156
antud ülesandetiübi kohta toodud 6 näi-
det; neist ühes esineb sõna «ruutühi-
kut», ülejäänud vastused on ühikuta.
Halvaks eeskujuks on meile ka 10. ja 11.
klassi ainult arvuliste andmetega plani-
meetria- ja stereomeetriaülesanded. Sel-
lest faktist lähtudes ei ole ehk mõtet
alandada hinnet ühiku puudumise eest.
Kui õpilasele vahetult enne eksamit ei
ole selgeks tehtud, mida sinna kirju-
tama peab, ei oska ta ehk arvatagi, et

õpetaja kahtlustab teda pindala mõõt-
mises joon- või ruumalaühikutes.

Vajalik oleks nõuda lahenduskäigus
kui mitte selgitusi ja põhjendusi, siis
vähemalt leitava nimetuse juurdekirju-
tamist, näit. «Leian rajad» või «Leian
nullkohad». Seda esines kahjuks vähes-
tes töödes ja ilmselt tuleb sellele juhtida
õpilaste tähelepanu. Heas mõttes paist-
sid siin silma 10., 16. 21., keskk. 11-c
klassi ja 22. keskk. tööd. Kui anda 5
punkti ilma igasuguste selgitusteta,
isegi laest võetud rajade ja lohaka, eba-
korrektse joonisega lahenduskäigu eest,
on tulemuseks küll teiste koolidega võr-
reldes hea hinne, mis aga koolide võrd-
lemise arvuliste andmete järgi väga
raskeks teeb.

Ülesanne nr. 2. (Lõpmatult kahanev geo-
meetriline progressioon).

Ülesanne jäeti välja 2 koolis, raskei-
maks pidas seda 2 õpetajat (mõlema
põhjuseks küllap vist asjaolu, et valem
oli kordamata). Kõige kergemaks pida-
sid seda ülesannet 10 kooli õpetajad
(s. o. pooled). Ülesande eest antud keskm-
ine punktide arv analüüsitud töödes
oli 4,44. 89,6%₀-s töödest on ülesanne
hinnatud 4 või 5 punktiga. Ülesanne
lahendati üldiselt hästi, sisulisi vigu
peaaegu ei esinenud.

Lahendamiseks oli vaja määrata prog-
ressiooni tegur q . Üksikuid vigu siin
esines, nagu

$$q = a_2 - a_1 \quad \text{või} \quad q = \frac{a_1}{a_2}.$$

Tegurit nimetati ka progressiooni va-
heks. Teguri oleks õpilane pidanud
vahetult andmetest välja lugema. Näi-
teks meeldivat korrektne vormistusviis
21. keskk. 11-b klassi tugevamate õpi-
laste töödest:

$$a_n = 0,8a_{n-1} \Rightarrow q = 0,8$$

Ebaratsionaalseks tuleb pidada teguri
leidmist 1. ja 2. liikme kaudu, 2. liiget
(II variandis 1. liiget) eelnevalt välja
arvutades. Enamus õpetajaid ei ole nii-
sugust ebaratsionaalsust hindamisel ar-
vestanud, mõni õpetaja on seda isegi
nõudnud.

Edasi tuli leida lõpmatult kahaneva
geomeetrilise progressiooni summa, II
variandis küll veel eelnevalt arvutada

1. liige. Vigu siin peaaegu ei esinenud; ebaratsionaalne on 1. liikme arvutamiseks võrde koostamine, nagu

$$\frac{a_1 - 100\%}{3,75 - 75\%} \quad a_1 = \dots \text{jne.}$$

Üksikud õpilased ei kasutanud summa arvutamisel õiget valemit, isegi näit.

$$S = \frac{a_1 q^{n-1}}{1-q}; \quad S = \frac{a_1}{n-q} \text{ jms.}$$

Leidus sümboli S_n kasutajaid ja üksikuid arvutusvigu.

Andmete ja vastuse väljakirjutamist tuleb sedalaadi ülesannetes kindlasti nõuda, nii lihtsa ülesande korral selle nõude mittetäitmise eest ka hinnet alandada. Paremini oli ülesande lahendus vormistatud 4. ja 20. keskk. Viimases koolis, samuti ka 36. keskk. peaaegu ei esinenud progressiooni teguri ebaratsionaalset arvutamist.

Ülesanne nr. 3 (Murdvõrratus).

Üheski koolis seda ülesannet välja ei jätetud: 4 õpetajat peavad seda kõige raskemaks, 4 — kõige kergemaks ülesandeks. Keskmine punktide arv analüüsitud töodes — 4,00. 4 või 5 punktiga pidasid õpetajad võimalikuks ülesannet hinnata 74,2%-s vaadeldud töödest. Paremini on see ülesanne lahendatud 4. keskk. Siiski oli stereomeetriaülesande kõrval nimelt see ülesandeks, kus esines palju vigu, sageli jäi aga lahenduskaik hoopis pooleli.

Soovitav oleks siin järgmine ülesande eest antavate punktide jaotus:

võrratuse teisendamine kujule $\frac{m}{n} <$

— 1 punkt;

võrratusesüsteemide koostamine — 1 punkt;

kummagi süsteemi lahendamine — kokku 2 punkti;

vastuse väljakirjutamine — 1 punkt.

Viga saab tihti alguse võrratusesüsteemide vales koostamisest, s. t. ei teata, millisel tingimusel on murd positiivne või negatiivne. Esines isegi «süsteeme», nagu

$$\frac{3-x}{x+4} < 2 \Rightarrow \begin{cases} 3-x > 2 \\ x+4 < 2 \end{cases} \quad \vee \quad \begin{cases} 3-x < 2 \\ x+4 > 2 \end{cases}$$

Vigu süsteemide koostamisel ei esinenud peaaegu üldse 46. keskkoolis.

2—3 õpilast klassi kohta ei muutnud võrratuse märki võrratuse poolte jagamisel negatiivse arvuga või tegid seda arvu viimisel võrratuse ühelt poolelt teisele.

Palju esines vigu süsteemi lahendi leidmisel või jäi see hoopis leidmata. Osa õpetajaid ei nõua siinkohal jooniseid. Mõnes koolis ei kirjutanud õpilased kummagi süsteemi lahendit (ei teinud üldse ka joonist), kuid huvitaval kombel oskasid kirja panna õige vastuse, ning oma õpilaste andekuses veendunud õpetaja hindas sellist lahenduskaiku 5 punktiga.

Vastus oli kas kirjutamata, mis selles ülesandes on sisuline viga, lausa laest võetud, joonisel vastuseks loetud süsteemide lahendite ühisosa (kuna see on tühihulk, siis kirjutatakse, et lahend puudub) või kasutatud sõna «või» asemel sõna «ja» või vastavat märki. Viimase vea allikas võib olla kahesugune: kas on siingi lahendiks peetud süsteemide lahendite ühisosa ja seega märki kui sellist tarvitatakse õiges tähenduses, või siis õigesti mõeldes on lihtsalt märgid « \vee » ja « \wedge » segamini aetud. Viga ennast esines rohkesti; juhtus ka, et õpetaja seda ei parandanud. Nii näiteks kirjutasid kõik 46. keskk. õpilased.

Hulgasümboolikat, nii nagu see on 9. kl. õpikus, kasutatakse praegu vähe. Ilmselt tuleb sellele rohkem tähelepanu pöörata.

Kõike eeltoodud arvesse võttes võib öelda, et see ülesanne on üsna paljudel juhtudel üle hinnatud. Sisulised teadmised murdvõrratuse lahendamise kohta jätavad soovida. Eriti halvasti on see ülesanne lahendatud 42. keskk., kus enamik õpilasi ei oska leida süsteemi lahendit, esineb massiliselt « \wedge » vastuses, kui see üldse olemas on, palju vigu tehakse süsteemide koostamisel või ei koostata neid üldse, näit.

$$\frac{3-x}{x+4} < 2 \dots \frac{-3x-5}{x+4} < 0$$

$$-3x < 5 / (-3)$$

$$x > -\frac{5}{3}$$

$$x < -4 \quad x+4 < 0$$

$$x < -4 \wedge x > -\frac{5}{3}$$

Kuna võrratuse kontroll vabalt valitud arvuga on ikkagi ainult osaline, mitte täielik, siis selle puudumine ei ole sisuline viga ega vääri ka punkti mahavõtmist.

Ülesanne nr. 4 (Trigonomeetrilise samasuse tõestamine).

Ülesanne jäeti välja 5 koolis, raskeimaks osutus see 3 koolis. Ülesande eest antud keskmine punktide arv analüüsitud töödes oli 4,24. 82,5⁰%-s töödes on ülesanne hinnatud 4 või 5 punktiga.

I variandi tekstis esines trükiviga, mille õpetajad enamasti ka parandasid (mõnedes koolides võis see siiski põhjustada ülesande väljajätmist — tulemused koolides, kus ülesannet lahendati, olid ju head ja trigonomeetriaülesanne on lõpueksamil päris traditsiooniline).

Samasuse tõestamiseks oli vaja lugejas ja nimetajas liidetavaid rühmitada, trigonomeetriliste funktsioonide summa või vahe korrutiseks teisendada, ühine tegur nii lugejas kui nimetajas sulgude ette tuua ja seejärel sulgavaldised taandada.

Vigu oli vähe. Keskmise punktide arvu viisid alla need õpilased, kelle ülesanne lahendamata jäi (kui teiste ülesannete juures on selliste õpilaste hulk 1—3%, siis siin 7,5%), kelle lahendus poolik (õpilane rühmitab valesti; ei taipa ühist tegurit sulgude ette tuua) või kes teevad jämedaid vigu, nagu

$$\cos 5 \alpha = 5 \cos \alpha; \sin 3 \alpha = \sin \alpha \cdot \sin 2\alpha; \\ \sin 5 \alpha = \sin 3 \alpha = \sin 2 \alpha.$$

Esines ka summa ühe liidetava taandamist. Sellise ranga vea tegijale ei tohiks küll 4 punkti anda, ka juhul, kui rohkem vigu ei esine; kaaluda võiks, kas õpilase esitatud lahendus 2 punkti väärib.

Lahenduskäigu vormistamisel kasutati kaht võimalust:

- 1) vasaku poole teisendamine kuni parema poole saamiseni;
- 2) mõlema poole samaaegne teisendamine.

Eelistades ja korrektsemaks lugedes esimest võimalust, ei ole siiski põhjust vääraks pidada teist ega selle eest hinnat alandada.

On õpetajaid, kes leiavad, et kui õpilane on vasaku poole teisendamisel saanud parema poole ja isegi kirjutanud näit. $\tan 2\alpha = \tan 2\alpha$,

siis sellest on ikka veel vähe ja vaja on vastust. Raske öelda, mis peaks siin vastuseks olema — võib-olla «m. o. t. t.», «samatus on tõestatud» vms. Arvame, et «vastuse» puudumine siin küll punkti allavõtmist ei vääri.

Ülesanne nr. 5 (Vektorarvutus).

Nagu eelpool öeldud, jäeti ülesanne välja 9 koolis, raskeimaks peavad seda 3, kergeimaks — 2 õpetajat. Ülesande eest antud keskmine punktide arv analüüsitud töödes oli 4,06. 76,9%-s töödest on ülesanne hinnatud 4 või 5 punktiga. Ränki vigu ei esinenud. Paremini lahendati ülesanne 21. keskk. 11-b klassis.

Ülesande lahendamiseks tuli I variandis leida punktist A lähtuvate vektorite koordinaadid. Valemi vastu siin ei eksitud, küll aga esines vormivigu, mida õpetajad hindamisel erinevalt arvestasid (puudub nool vektori tähises; puudub võrdusmärk vektori ja tema koordinaatide vahel).

Edasi tuli mõlemal variandil (II variandil olid vektorite koordinaadid antud) leida kahe vektori skalaarkorrutis või kasutada kohe vektoritevahelise nurga koosinuse avaldist skalaarkorrutise ja vektorite pikkuste kaudu. Et I variandis tuleb skalaarkorrutise väärtuseks 0, on siin vektorite pikkuste arvutamine mõttetult ebaratsionaalsus, mida tulnuks hindamisel arvestada (seda eriti ei tehtud). Ka avaldise

0

$\sqrt{2^2 + (-12)^2 + (-8)^2} \cdot \sqrt{(-14)^2 + (-7)^2 + 7^2}$ väärtuse peaks õpilane kohe määrama; hämmastab, kui õpetaja siin veel nimetaja arvutamist nõuab.

Kuna abivahendiks eksamil on lükati, siis võis II variandis koosinuse väärtuse kas lükati abil arvutada või anda kujul $\cos \alpha = \frac{\sqrt{2}}{2}$. Ei tohiks lugeda vigaseks lükati abil saadud ligikaudset väärtust 0,707 või 0,706.

Valemites eksimusi peaaegu ei esinenud, küll aga esines arvutusvigu mit-

mete tehete juures. Ka tuleks õpilastelt järjekindlalt nõuda kasutatavate valemite väljakirjutamist ja nende puudumise korral hinnat alandada.

Leitud koosinuse väärtuse järgi tuli määrata otsitav nurk. Seda sisuliselt osatakse, kuid ikka ja jälle esineb kirjutisi, nagu $\cos 0 = 90^\circ$, mida hindamisel kindlasti arvestada tuleks.

Sellega oli I variandi ülesanne lahendatud; II variandil tuli veel leida rööpküliku teine nurk; oli üksikuid õpilasi, kes seda ei osanud.

On hea ja õige, kui me oma õpilastelt tehtu põhjendust nõuame (vaadeldud tööde enamus jätab sellest aspektist küllalt palju soovida), kuid seejuures peaks keskkoolilõpetaja ka 6.—7. kl. põhitõdesid tundma. Vastasel korral võib juhtuda, et me kiidame igati heaks rööpküliku teise nurga leidmise viisil $2\beta = 360^\circ - 2\alpha$, nõudmata põhjendust, ja loeme ebapisavaks kirjutise $\beta = 180^\circ - \alpha$ ning võtame ühe punkti alla põhjenduse puudumise eest, kuigi nii hulknurga nurkade summa kui ka rööpküliku lähisnurkade omadus on ühtviisi õpitud ja viimane kindlasti ratsionaalsem.

Lahenduse illustreerimiseks võib siin teha ka joonise, kuid valemite tundmisel joonise puudumine lahenduskäiku ei takista.

Ülesanne nr. 6 (Juurvõrrand).

Ülesanne jäeti välja 4 koolis, raskeimaks osutus 4 koolis, kõige kergemaks 1 koolis. Ülesande eest antud keskmine punktide arv analüüsitud töödes oli 4,09. 77,5%—s töödest on ülesanne hinnatud 4 või 5 punktiga.

Võrrandi lahendamiseks tuli võrrandi pooled ruutu tõsta (II variandis võis enne ka ühe juure paremale poole viia) ja pärast juurest vabanenud liikmete koondamist paremale poole uuesti pooled ruutu tõsta. Siin eksiti põhiliselt summa (vahe) ruudu valemi vastu (1—4 õpilast igas koolis), näit.

$$(x-3)^2 = x^2 + 9;$$

vähem küll, aga esines vigu, nagu

$$a\sqrt{b} = \sqrt{ab}; \sqrt{a^2 + b^2} = a + b; \sqrt{a} + \sqrt{b} = \sqrt{ab}.$$

Pärast järjekordset koondamist saadi ruutvõrrand, mille lahendamisel vigu

peaaegu ei esine; vähe esines lahendus- käigus ka arvutusvigu.

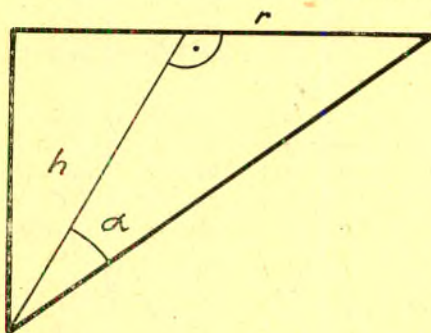
Päris paljud õpilased ei kontrollinud leitud lahendeid (mis juurvõrrandi korral on kohustuslik) ega põhjendanud ka, miks I variandis negatiivne lahend on võõrlahend. Kontrolli puudumise eest tuleks kindlasti 1 punkt maha võtta. Äratab tähelepanu, et suur osa õpilasi ei tunne sõna «võõrlahend», kirjutatakse «ei sobi» või sulustatakse vastav lahend, mis siinkohal üldse midagi ei tähenda. Kindlasti tuleb nõuda ka vastuse, s. o. lahendi(te) väljakirjutamist. Ülesande lahendus oli enamikus korrektselt vormistatud.

Ülesanne nr. 7 (Ristküliku või täisnurkse kolmnurga pöörlemisel tekkinud pöördekeha ruumala leidmine).

Ülesanne jäeti välja ühes koolis, raskeimaks peeti 5 koolis, kergeimaks ei pidanud ükski õpetaja. Ülesande eest antud keskmine punktide arv analüüsitud töödes oli 3,52; 4 või 5 punktiga on ülesannet hinnatud 58,7%—s töödest.

Lahendus algas joonisest. Otse väärade jooniseid esines üksikuid, kuid nõuded joonisele on erinevates koolides väga erinevad. Parandamata oli ka täiesti ebakorrektsed joonised, näit.: (tegemist peab olema täisnurkse kolmnurga pöörlemisega ümber ühe kaateti).

Joonis 2.



Leidus ka neid õpilasi, kes peale õige joonise ei osanud midagi teha, s. t. ei osanud nurga α trigonomeetriliste funktsioonide kaudu avaldada tekkinud pöördekeha raadiust ja kõrgust. Esines eksimusi trigonomeetriliste funktsioonide definitsioonides ja neist vajaliku

suuruse avaldamisel. Ebaratsionaalne on Pythagorase teoreemi kasutamine näiteks kõrguse avaldamiseks, kui raadius on juba leitud, eriti kui tulemus jäetakse kujule

$$h = \sqrt{c^2 - c^2 \sin^2 \alpha}.$$

Terve rida õpilasi ei koostanud ruumala avaldist; selle asemel arvutati r ja h väärtused ja nende kaudu ruumala, jättes seega osa ülesandes nõutud tööst tegemata. Arvame siiski, et sel juhul võiks lahenduskäiku hinnata 3 punktiga ja pakume omalt poolt välja järgmist punktide jaotust: korrektne joonis — 1 punkt; raadiuse avaldamine — 1 punkt; kõrguse ratsionaalne avaldamine — 1 punkt; ruumala avaldise koostamine ja lihtsustamine — 1 p.; avaldise väärtuse ratsionaalne arvutamine — 1 punkt.

Ruumala avaldise õigesti koostanud õpilastest osa ei lihtsustanud tulemust, andes vastuse näit.:

$$V = \frac{1}{3} \pi (\operatorname{csin} \alpha)^2 \operatorname{ccos} \alpha.$$

Teiselt poolt nõudsid mõned õpetajad millegipärast avaldise teisendamist kujule

$$V = \frac{1}{3} \pi c^3 \sin^2 \alpha \operatorname{c} \cos \alpha = \frac{1}{6} \pi c^3 \sin 2\alpha \cdot \operatorname{c} \sin \alpha,$$

võttes vastasel korral lahenduse eest 1 punkti alla. Ei vaidleks õpetaja ratsionaalsuse nõudele vastu, kui samal ajal ei lubataks ruumala avaldises asendada π tema ligikaudse väärtusega 3,14 ja ruumala arvutamisel kirjalikult avaldise asendada trigonomeetriliste funktsioonide väärtused, selle asemel, et lükatil kohe tulemus arvutada (44. keskk.).

Ebaratsionaalne on kahtlemata raadiuse ja kõrguse eraldi arvutamine, kui ruumala on juba avaldatud. Arvutustes esines massiliselt vigu. Oleks ka juba aeg loobuda tabeli kasutamisest ja mitme tüvenumbriga arvude kirjalikust korrutamise- ja jagamisest, mida vastuse järgi otsustades kahjuks ikka veel tehakse. Eksamitöös ei tohiks leppida ka vastusega kujul 213π , veel vähem $213,04\pi$, vaid tulemust nõuame lükatil täpsusega.

Niisiis võib öelda, et stereomeetria-ülesande lihtsust arvestades oli vigu liiga palju. Selles ülesandes esines ka sama

kooli piires kõige rohkem hindamise ebahütlust.

Kokkuvõtteks tuleks ära märkida tublimaid koole, kus tööd paistsid silma sisukuse ja hea vormistuse poolest, nagu 20. keskk. (õp. Rosberg) ja 21. keskk. (õp. Palm).

Tahaks kõigile südamele panna, et väga rangelt hindav ja hindamisel ka vormi pisiküsimusi arvestav õpetaja on kohustatud neid pisivigu nägema iga õpilase juures. Ikka võib juhtuda ja juhtubki, et meil mõni viga silmapaari vahele jääb, ent kui näiteks vektori tähise peal noole puudumise eest paaril õpilasel 1 punkt maha võetakse, kuid 3—4 kohas seda tähelegi ei panda, ning selliseid asju igas ülesandes esineb, ei ole selliselt parandatud tööde hinded küll usaldusväärsed.

Teiseks. Senikaua kui meile ei ole ette antud ülesande punktide jaotust, tuleks enne tööde parandamist see kindlasti välja töötada, et ei tekiks olukorda, kus piasija eest arvestatakse maha terve punkt, aga hoopis rängemast veast minnakse mööda.

Kolmandaks. Lõpueksami töö peaks olema meeldiva välimusega, lahenduskäik ülevaatlikult vormistatud, kasutatud valemid (kui vaja, siis ka selgitused) juurde kirjutatud. Sellele küljele peame kõik senisest suuremat tähelepanu pöörama.

Neljandaks. Palume õpetajatel endil mitte hakata ei keskmise punktide arvu ega ka keskmise hinde järgi koolide paremusjärjestust looma. Nagu kõigest eelöeldust selgub, on erinevad õpetajad nii erinevalt hinnanud, et mõnigi kool, kus eksamitööd on tõesti hästi kirjutatud, oleksid sellises järjestuses küllaltki tagasihoidlikul kohal. Ja püüame edaspidi silmas pidada, et meie eesmärgiks pole siiski mitte ainult hea hinde panemine, vaid eelkõige õpilaste teadmiste objektiivne hindamine.

Meile tundub, et analüüs peaks järgnema igale kirjalikule eksamile. See näitab kätte meie nõrgad kohad ja lünkad, mida järgnevatel aastatel arvestada, ja ehk aitab see kaasa ka õpetajapoolsete nõudmiste ühtlustamisele.

TÖÖPETUSE TUND KUI TÖÖKASVATUSE SÜSTEEMI PÕHILÜLI

ENDEL RIHYK

Töökasvatus on kommunistliku kasvatus-e tähtsamaid koostisosi. Tänapäeval osutab meie ühiskond erilist tähelepanu töökasvatusele üldhariduskoolides, sest just siin tuleb anda õige suund tulevaste viisaastakute elluvijate töösse-suhtumisele ja kutsevalikule. Näiteks on paljudes Nõukogude Liidu linnades partei- ja majandusorganite aktiivsel kaasabil organiseeritud õppe-tootmiskombinaadid vanemate klasside polütehnilise tööpetuse ja kutsesuunitluse paremaks korraldamiseks. Riikliku lähenemise koolinoorte töökasvatusele tingivad ühiskonna arenguga kaasnevad nõudmised, millega haridusorganid eraldi ei suuda sammu pidada. Kahjuks pole meie vabariigis analoogiliste sammudeni veel jõutud.

Kooli töökasvatuse süsteem hõlmab mitmeid töökasvatuse vorme, mille hulgas tööpetusel kui õppeainel peaks olema juhtiv osa. On ju tööpetuse tund töökasvatuse teiste vormidega võrreldes detailsemalt planeeritav, võimaldab õpilasi igakülgelt ja individuaalselt juhenda-

dada, annab vajalikud teadmised ja oskused ühiskondlikult kasulikuks ja suviseks tööks, selle efektiivsuse suurendamiseks.

Kahjuks kiputakse tööpetust mõnel juhul töökasvatuse ülejäänud vormidest eraldama, rõhutades esimesel juhul ainult õpetuslikke, ülejäänud juhtudel aga kasvatuslikke eesmärke. Sellega ignoreeritakse nõukogude pedagoogika põhiprintsiipi õpetamise ja kasvatamise ühtsusest, mis tegelikult tööpetuse juures eriti ilmekalt esile tuleb.

Tööpetuse ja -kasvatuse eesmärgiks on valmistada noori ette tööks ühiskonna hüvanguks, aktiivseks lülitumiseks ühiskonna ees seisvate probleemide lahendamiseks. Ühiskonna arengu tulemusena asetuvad aja jooksul ümber ka tööpetuse aktsendid. Tööpetuse ülesanded eri vanuseastmetes on mõnevõrra erinevad. Erinevusi on ka 4.—8. kl. tütarlaste ja poiste tööpetuses, mida tingib eelkõige õppeprogrammide erinevus.

Tütarlaste tööpetuses õpetatavad tööliigid on oma elukondliku tähtsuse iga tulevase naise jaoks säilitanud, sest perekonna ja laste eest hoolitsemine on ja jääb ühiskondlikult tähtsaks ülesandeks. Poistele õpetatavatest põhilistest tööliikidest (puidu-, metalli- ja elektrotehnilised tööd) omab analoogilist elukondlikku tähtsust meeste jaoks võib-olla ainult elektrimontaaž, teised on nüüdisaegse elukorralduse juures seda minetamas. Programmi valdavate tööliikidena õigustavad puidu- ja metallitöö end seetõttu, et need on vundamendiks paljudele tänapäeval levinud ja vajalikele tööliselukutsetele. Küllalt oluline on ka see, et nende tööliikide baasil on õpilaste käelist tegevust ja tehnilist mõtlemist arendavaid ja loomisrõõmu pakkuvaid töid koolitingimustes kõige lihtsam organiseerida.

Arvestades eelöeldut võib 4.—8. klassi poiste tööpetuse eesmärgid sõnastada järgmiselt:

- kommunistliku töösse-suhtumise kasvatamine,
- käeliste võimete arendamine,
- nüüdisaegse tootmisprotsessiga tutvumine,

- töökultuuri ja esteetilise maitse arendamine,
- tehnilise kirjaoskuse ja tehnilise mõtlemise arendamine,
- kutseasuunitlus käelisi ja tehnilisi võimeid eeldavatele elukutsetele,
- esmaste teadmiste andmine nüüdisajal enamkasutatavatest materjalidest, nende töötlemise viisidest ja vahenditest,
- oskuste ja vilumuste kujundamine tööriistade ja seadmete käsitlemisel, millega õpilastel tuleb kokku puutuda elukondlikel töödel, ühiskondlikult kasulikul tööil ja klassivälises tehnilises loometegevuses.

Loetletud eesmärgid on muidugi üksteisega tihedalt seotud ja nende realiseerimine ükshaaval oleks võimatu. Ometi pole kõikidele eesmärkidele igas tunnis võimalik võrdset tähelepanu pöörata ja õpetajal peaks töö planeerimisel alati olema selge ülevaade, missugustele eesmärkidele ta ühes või teises tunnis pöörirõhu asetab.

Tööõpetuse tunni struktuuri ja õppemeetodeid, mis soodustavad tööõpetuse õpetuslike eesmärkide realiseerimist, on kirjanduses üsna põhjalikult käsitletud. Sootuks vähem on analüüsitud tööõpetuse kasvatuslikke aspekte. (Võib-olla on see üks põhjusi, miks tööõpetust käsitatakse mõnikord töökasvatusest lahus.) Kuna ka käesoleva artikli maht ei võimalda neil kõigil pikemalt peatuda, võtaksin vaatluse alla kommunistliku töösuhtumise põhitingimuste — tööhuvi ja tööarmastuse kasvatamise poiste tööõpetuse tundides.

Õpilaste tööhuvi ja tööarmastust aitavad süvendada tööõpetuse tundides saadud positiivsed emotsioonid. Järelikult tuleb õpilaste emotsioone mõjutavaid tegureid pidevalt silmas pidada. Olulisemad neist on tööruum, õpetaja isiksus, töö jõukohasus, tööga hõivatus, töö eesmärk.

Tööruumi mõju inimese psüühikale on ammuilma tõestatud. Eriti teravalt tõuseb tööõpetuse klasside — õppetöökodade — vastavus tänapäeva ruumikujunduse ja sanitaarhügieeni nõuetele päevakorralt tänapäeval, mil inimeste töö- ja olmetingimused on oluliselt paranenud.

On päevaselge, et kui õpilane peab minema avarast soojast hästivalgustatud klassiruumist poolpimedasse rõskesse töökotta, kus üksteist segamata pole võimalik isegi ringi keerata, võib tal tekkida vastumeelsus füüsilise töö vastu, mida on hiljem raske kõrvaldada. Kahjuks on aga koole, kus tööõpetuse tunde niisugustes ruumides antakse. Ruumide probleemi nõuetekohast lahendamist takistab suuresti paradoks, et väikese tundide arvu tõttu on õppetöökodad normist tunduvalt vähem koormatud, kuid spetsiifilise sisseseade tõttu ei saa neid kasutada teisteks tundideks. Arvan, et linnades, kus mitu kooli on lähedistiku, lahendaks probleemi koolidevaheliste töökodade rajamine. Lisaks ruumidele saab sel juhul tunduvalt ökonoomsemalt kasutada töökodade sisseseadet ja õpetajate kaadrit. Maakoolides tuleks sisustada üks korralik töökojaruum.

Õpetaja isiksus on aine vastu huvi äratamisel oluline igas õppeaines. Tööõpetuse õpetajaga, kel puudub entusiasm, kes oma tööd ainult kellast kellani teeb, pole midagi peale hakata. Suured erinevused koolide tööõpetuse tasemes on eelkõige tingitud õpetajate erinevusest. On koole, kus poisid varitsevad iga võimalust töökojas töötamiseks ega lahku sealt naljalt enne õpetajat, kuid kahjuks ka neid, kus õpilasi tuleb töökotta oodata. Paljud omadused, mis tööõpetuse õpetaja poiste silmis populaarseks teevad, on samad, mida õpilased igas õpetajas hindavad — nakatavus, oma ala põhjalik tundmine, korrektsus jpm. Sellele peab lisanduma aga oskus poiste tööle siiralt kaasa elada, igast õnnestumisest rõõmu tunda. Tööõpetuse õpetajale on erialaste oskuste ja teadmiste kõrval väga oluline praegusaja esteetiliste tõekspidamiste põhjalik tundmine.

Töö jõukohasuse printsiip on tihedalt seotud kasutatavate materjalide ja tööriistade kvaliteediga. Neist olenevalt võib üks ja sama töö olla õpilastele jõukohane või mitte. Tooksin paar näidet. 4. klassi programmis on ette nähtud vineeri saagimine jõhvsaega. See töö on kvaliteetse jõhvsaega kasutamisel (nagu neid meie kaubandusvõrgus varem tu-

rustati — 20 kaupa pakendis, Leningradi Mehaanikatehase toode) jõukohane isegi koolieelikutele, 4. klassi poistest rääkimata. Kui aga seda tööd tuleb teha praegu müügil oleva (pakendita) jõhvsaega, millel hambad peaaegu puuduvad, on see üle jõu käiv, õigemini võimatu isegi täiskasvanule. Viilides kulub pidevalt ka viili raie. Seega tuleb viilile rakendada suuremat jõudu, et kulunud raie metalli pinda tungiks. Suurema jõu rakendamine nõuab aga vilumust viili õige asendi hoidmisel. Järelikult võib osaliselt kulunud viiliga edukalt töötada küll 8. klassi õpilane, kuid 6. klassi õpilasele, kes alles lukksepatööd õppima asub, on see raske. Okslikku ja salmilist puitu võivad hõveldada küll 7. ja 8. klassi õpilased ja raskuste ületamisest isegi rõõmu tunda, kuid 5.—6. klassi õpilastele pole see töö jõukohane.

Toodud näidete varal saab teha järelduse: mida nooremad on õpilased, seda kvaliteetsemad peavad olema tööriistad ja materjal, et kompanseerida nõrka füüsilist jõudu ja väheseid tööoskusi. Õiget töö rõõmu tunnevad õpilased ainult siis, kui materjal allub nende tahtele. Teine järeldus: kramplik kinnipidamine kehtestatud programmist konkreetseid võimalusi arvestamata võib töökasvatusele karuteene osutada.

Jõukohasuse printsiipi tuleb silmas pida ka töö objektide valikul. Ranget piiri on siin aga raske tõmmata, sest üht ja sama eset võib valmistada nii eeltöödeldud materjalist kui ka toormaterjalist. Rakiste kasutamine muudab mitmed operatsioonid suhteliselt lihtsaks. Näiteks on puidupindade käsitsi tasaseks hõveldamine liimliite jaoks vajaliku täpsusega jõukohane ainult üksikutele eriti võimekatele 8. klassi õpilastele, kuid hõveldusrenni kasutamine võimaldab sellega hakkama saada ka 6.—7. klassi õpilastel. Et õpilaste võimed on suuresti erinevad isegi ühe klassi piires, eeldab jõukohasuse nõudest kinnipidamine ülesannete individualiseerimist.

Ülesannete individualiseerimine, s. t. diferentseerimine õpilaste füüsilisi ja psüühilisi iseärasusi arvestades, aitab tagada ka kõigi õpilaste ühtlast tööga hoi-

vatust kogu töötamiseks ettenähtud aja vältel. Kui kogu klassile antakse ühesugune ülesanne, on õpilasi, kes sellega ammu enne ettenähtud aega toime tulevad ja ülejäänud aja lihtsalt igavlevad. Tööhuvi kasvatamise seisukohalt on see sama halb kui osa õpilaste tööga mittevalmisjõudmine. Alati pole aga iga õpilase tööks tegelikult kuluvat aega võimalik täpselt ette arvestada, eriti siis, kui õpetaja õpilasi veel põhjalikult ei tunne. Seetõttu tuleb alati ette näha töö nende õpilaste jaoks, kes ülesandega teistest varem valmis saavad. Siin tuleb aga silmas pida mitut faktorit, et tund tervikuna õpilasele positiivse emotsiooni tekitaks. Kui lisatöö on ebahuvitav, ei suutu õpilane selle täitmisesse küllalt hoolikalt. Huvitav lisatöö võib aga tiivustada teisi õpilasi liialt kiirustama, mis alandab põhitöö kvaliteeti. Täpset retsepti on raske välja pakkuda, sest probleemi võib lahendada mitmeti. Üldiselt tuleb aga hindamisel arvestada õpilase poolt tunnis tehtud tööd tervikuna, kusjuures tööjõudluse kõrval peab erilist tähelepanu pöörama töö kvaliteedile.

Keeruline on positiivse töösse suhtumise kujundamine töö eesmärgi tunnetamise kaudu. Peab märkima, et osa pedagooge ja haridusjuhte on tänapäevani seisukohal, et kõik omavalmistatud esemed peaksid kuuluma õpilastele. Seda väidet põhjendatakse töö- ja loomerõõmu suurenemisega, kvaliteedi paranemisega, vanemate võimalusega laste töötulemusi hinnata ja lõpuks ühiskondliku tarviduse puudumisega lihtsate harjutustööde järele. Tütarlaste tööõpetuses määrab olukorra fakt, et õpilased toovad materjali enamasti kodust kaasa. Poiste tööõpetuses on olukord vastupidine ning kuulutada kooli ja õpetaja muretsetud materjalist valmistatud esemed õpilaste omandiks oleks igas mõttes väär.

Eeltoodud seisukoha kinnituseks piisab, kui meenutada kommunistliku töökasvatuse peamist eesmärki — arendada õpilastes soovi töötada ühiskonna heaks. Kitsalt isiklikud eesmärgid ei soodusta kasvatusliku põhieesmärgi saavutamist.

Üldjuhul tuleks töö objektid poiste tööõpetuse tundideks valida sellised, et

õpilased nende ühiskondlikust vajalikkusest hästi aru saaksid. Seda nõuet pole aga alati sugugi lihtne täita, sest uue tööoperatsiooni õppimise ajal pole kvaliteetse toote valmistamine mõeldav. Sel juhul tuleb paratamatult teha harjutusi, millel puudub konkreetne esemeline eesmärk. Õige oleks sellised harjutused esitada praktilis-laboratoorse töödena, kus üheaegselt töövõtte harjutamisega on õpilase ülesandeks materjali ja tööriista omaduste analüüsimine.

Töö objektide valik nende ühiskondlikku vajalikkust silmas pidades pole tööõpetuse õpetajal kerge ülesanne. Valikut piiravad ühelt poolt õpilaste vähesed võimed ja koolitöökodade materiaalne baas ning teiselt poolt ülevaate puudumine vajadusest niisuguste esemete järele. Tavaliselt pakutakse välja oma kooli töökoja ja teiste õppekabinettide vajaduste rahuldamine. Enamasti on sel juhul aga lihtsatest detailikestest rohkem vaja keerulisi esemeid, mille valmistamine käib selle vanuseastme õpilastele ja koolitöökojale üle jõu. (Nii ei saa näiteks valmistada stende, mööbliesemeid jmt.) Lihtsate esemete vajadus ühe kooli ulatuses on üsna piiratud ja kui kord on valmistatud vasaravarred, viilpead, kaardikepid, kartoteegikastikesed jne., siis järgmistel aastatel tarvidus nende valmistamiseks enamasti puudub. Pealegi ei lahenda selline kitsalt oma kooli vajadustele orienteerumine tänaseni teravat materjali probleemi. Mõnikord on koolide juhtkonnad agarad küll töökojale tellimusi andma, kuid materjalide hankimine jäetakse tööõpetuse õpetaja mureks.

Probleemi lahendus peitub õpilaste kaasatõmbamises ühiskondliku tootmise sfääri. Selle kohta järgmine näide. 1974. a. märtsis esitas Rakvere Mehhaniseeritud Ehituskolonn Vaeküla internaatkoolile tellimuse 1000 puidust puksi (1—35 mm, \varnothing — 30 mm, tsentris läbiv ava \varnothing 6 mm) valmistamiseks poolelioleva elamu trepikäsipuude alla. Põhjendus oli väga loogiline — neil on selliste lihtsate detailikeste valmistamiseks kahju rakendada kvalifitseeritud tööjõudu. Õpetaja leidis, et töö sobib hästi 5. klassi poistele, kuid

üsna lühikese tähtaja tõttu tuli samale tööle rakendada ka 6. klasside õpilased. Loomulikult poleks tellimust suudetud täita ettenähtud aja jooksul, kui õpilased oleksid pukse ükshaaval treima asunud. Selle tööga avanes ideaalne võimalus selgitada õpilastele nüüdisaegse tootmisprotsessi olemust ja eeliseid. Õpetaja jaotas töö üksikuteks operatsioonideks ja õpilased brigaadidesse. Treialite brigaadi liikmed hõõveldasid toorikuid (1 — 400) paraja varuga silindriliseks ja treisid kordamööda treipinkidel üle. Treialite tarvis olid valmistatud kahe poolega harkkaliibrid tolerantsiväljaga 1 mm. Teine brigaad järkas toorikuid piirajaga järkamisrennides, kolmas puuris konduktorite abil auke kolmel puurpingil, neljas silus otspindu viili ja lihvimispaabriga. Loomulikult ei puudunud ka tehniline kontroll, transporditöölised ja toodangu arvestaja. Paaristunni keskel vahetasid brigaadid eriala.

Sellest tööst sai kogu õppeaasta üks haaravamaid elamusi. Õpilased tundsid rõõmu töövilumusest, mis tekivad operatsiooni mitmekordsel kordamisel, olid haaratud tootlikkuse suurenemisest, spontaanselt tekkis võistlus brigaadide ja klasside vahel. Iga poiss käis tunni lõpul valmistoodangu kasti katsumas, silmis sära, mida ei näe alati ka siis, kui valminud ese endale saadakse. Parimaks tõenduseks töökasvatuslike eesmärkide realiseerumisest oli aga see, kui poisid suure viiekorruselise maja ees mütsid kuklasse nihutasid ja omavahel arutasid: «Ilma meie ta oleks see maja veel praegu pooleli.»

Muidugi võib niisuguses töökorralduses leida ka negatiivset. Hoiatatakse, et kindlate tööoperatsioonide mehhaaniline kordamine võtab õpilastelt omaalgatuse ja loomisrõõmu ega arenda tehnilist mõtlemist jne. Siin tuleb aga silmas pida eespool rõhutatud mõtet, et kõikide tööõpetuse eesmärkide realiseerimine ühekorraga pole mõeldav. Järelikult ei tohiks kirjeldatud skeemi kohaselt üles ehitada kõiki tunde.

Põhiprobleemiks jääb muidugi sobivate tellimuste saamine, sest igal koolil pole ka sobiva profiiliga šeffettevõtet. Mõo-

dunud aasta novembris toimunud Tallinna Linna Tööraha Saadikute Nõukogu alalise hariduskomisjoni koosolekul kurtis Tallinna 31. keskkooli direktor O. Silina, et ükski Tallinna Kalinini rajooni ettevõtte polevat nende taolisele palvele reageerinud. Muidugi võib ettevõttel mõnel juhul olla sellisest koostööst koolidega rohkem tüli kui otsesest kasu, kuid kitsalt majandusliku mõtlemise kõrval peaks majandusorganisatsioonid silmas pidama noorte töökasvatust kui tähtsat riiklikku ülesannet. Probleemi lahendamine pole mõeldav ka ilma koordineeriva keskuseta, kes aitaks välja selgitada koolidele sobivaid ühiskondlikult vajalikke tellimusi, jaotaks need koolide vahel ja kontrolliks nende täitmist.

4.—8. klassi poiste tööõpetuse osalisele reorganiseerimisele on kohati juba asutud. Nii täidavad Kolomna linnas ja oblastis juba kõik koolid ettevõtete tellimusi, samaga katsetatakse Volgogradi mõnedes koolides. Aeg on küps analoogiliste sammude astumiseks ka meie vabariigis.

Kui tööõpetuse tunnis tehtav on õpilastele jõukohane ja annab talle meeldiva elamuse oma võimete ja oma töö tähtsuse tunnetamise näol, saab see aluseks teistele töökasvatuse vormidele. Kui aga tööõpetuse tund õpilases negatiivseid emotsioone esile kutsub, mõjuvad need negatiivselt ka töökasvatuse seisukohast, olgu õpetuslikud eesmärgid nii õiged kui tahes. Seda arvestades on tööõpetuse probleemide lahendamisele vaja igas koolis tõsist tähelepanu pöörata.

Kirjandus

1. Tööõpetuse metoodika üldküsimumsi. Koost. E. Kurik. Tln., «Valgus», 1969. 200 lk.
2. S.-A. Villo, Kasvatame töö jaoks ja töö kaudu. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 4.
3. Единство обучения и воспитания в процессе трудовой подготовки учащейся молодежи. Под ред. Е. Д. Варнаковой. М., 1975.

ÕPILASTE AKTIVISEERIMISE VÕIMALUSI ALGKLASSIDE EMAKEELETUNDIDES

MILVI ROOSLEHT

Õpetamise ülesandeks algklassides on teatud hulga teadmiste andmine ja õpilaste intellektuaalsete võimete arendamine ning iseseisva töötamise oskuse kujundamine.

Neid ülesandeid on võimalik täita sel juhul, kui me õpilasele vaatame mitte kui objektile, kes passiivselt võtab teadmisi õpetajalt ja raamatust, vaid kui pedagoogilise protsessi aktiivsele kaasosalisele, kes ise taotleb ning püüab omandada teadmisi, oskusi ja vilumusi (1, lk. 912).

Selleks et õpilane oleks õppetöös aktiivne osaleja, tuleks rakendada aktiivseerivaid õppemeetodeid ja mitmekesis-tada õppetöö vorme. Õpilaste teadmiste kontrollimiseks kulutatud aega tuleb vähendada ning kasutada täiustatud kontrollimise võtteid ja vorme. Enam tuleb pöörata tähelepanu näitlikustamisele ning muuta see otstarbekamaks, kasutada võimaluste piires audiovisuaalseid vahendeid, nagu mitmesugused filmid, telesaated, magnetofonid jm.

Artiklis vaatlemegi mõningaid aktiivseerimise võimalusi algklasside emakeeletundides.

Viimasel ajal on üha enam leidnud kinnitust seisukoht, et õpilase aktiivne osavõtt tunni tööst on üks abinõusid, mille abil saab kujundada loovalt mõttevaid isiksusi. Järelikult tuleb igal sobi-

val juhul suunata õpilasi iseseisvalt nähtusi vaatlema, fakte analüüsima ja võrdlema ning selle alusel järeldusi tegema.

Selleks et õpilane hakkaks mõtlema, tuleb ta seada niisuguse probleemi või ülesande ette, mis aktiveeriks tema mäluprotsesse. Antagu talle ülesanne, mille lahendamine tugineb olemasolevatele teadmistele, nõuab omandatud teadmiste rakendamist uutes tingimustes või suunab õpilast uute teadmiste otsingule.

Esimene samm mõtlemise arendamisel on nn. loogilised harjutused, mida võib leida töövihikutest, «Tähekesest» jm. Vajadusel saab õpetaja neid ka ise koostada. Oluline on selliste harjutuste puhul õpetada õpilasi vaatlema nähtusi, esemeid jm. seoseid ning sõltuvusi. Klassifitseerimisel tuleks algul õpetaja abiga leida rühmitamise alus, kuid hiljem annab õpetaja juba ülesandeid, milles õpilased ise peavad leidma tunnuse või tunnused, mille järgi tuleb esemeid, nähtusi, sõnu liigitada. Näiteks.

■ Eralda sõnade hulgast sõna, mis ei kuulu sellesse rühma:

oja, jõgi, meri, järv, saar;
paremal, üleval, kusagil, taga, ees;
kuusk, kask, lepp, vaher, pihlakas;
lõhkuma, parandama, purustama, lammutama, hävitama jne.

■ Tõmba igas reas nendele sõnadele joon alla, mida see ese või elusolend alati omab:

inimene — keha, kepp, pea, habe, müts;
maja — kelder, krohv, katus, rõdu, seinad;
vihmasadu — pilv, välk, vesi, müristamine, tuul jne.

Vaatluse korraldamiseks saab edukalt kasutada õpiku pilte jm. illustreerivat materjali. Õpiku pildid ongi enamasti nii kujundatud, et nende põhjal oleks võimalik järeldusi teha või võrdlusülesandeid koostada. Mõnikord saab õpiku või töövihiku jooniseid kasutada lähteandmetena tabelite ja skeemide koostamisel.

Otstarbekas on anda lahendada ülesandeid, milles õpilane peab leidma üldnimetuse mingisuguste esemete või nähtuste grupile või oskama viia üksikmõiste üldmõiste alla. Näiteks: tõmba

joon alla sellele sulgudes olevale sõnale, mis koos sulgude ees oleva sõnaga annab esimese sõnapaariga mõtteliselt seoselt sarnase paari:

rukis — kõrvili; king — (inimene, saabas, tuhvel, jalanõu, paelad);
lind — vares; loom — (taim, jalad, inimene, elusolend, hobune);
uks — maja; ratas — (kodar, veeremine, käru, tänav, jalg).

Õpilastel peab kujunema arusaamine osa ja terviku vahekorra kohta. Selle harjutamiseks sobivad ülesanded, milles õpilane leiab osa väljendava sõna, mis kuulub antud tervikut väljendava sõna juurde, näiteks

auto — (juht, maantee, «Volga», sõiduk, ratas);

puu — (muld, taevast, õhk, oksad, lepp);
kapp — (riiulid, lambid, laud, istmed) jne.

Üks olulisi töid algklassides on õpilaste aktiivse sõnavara laiendamine. Selle eeltingimuseks on, et õpilane tunneks kõiki lugemispalades või muudes tekstides esinevaid sõnu. Tundmata sõnu või mõisteid tuleb töö käigus selgitada, siis harjutada nende kasutamist ning alles seejärel võib hakata taotlema, et need ka õpilaste aktiivsesse sõnavarasse lülituksid. Samuti tuleb õpetada õpilasi iseseisvalt leidma sõnastike või sõnaraamatute abiga selgitust tundmata sõnade kohta. Sõnade omandamist soodustab mitmesuguste harjutuste täitmine, näiteks:

Kas laas on tugev tuul, arstirohi, suur mets?

Kas pedakas on suur lind, männipuu, kevadlill?

Kas skreeper on putukas, korralvur Ameerikas, mullatöömasin?

Töös sõnavaraga võib anda harjutusi, milles õpilased leiavad antud sõnade hulgast või meenutavad iseseisvalt nõutud sõnu. Näiteks sama tähendusega sõnade leidmiseks võib kasutada järgmisi harjutusi:

riid, hüüd, kära, tuli, lärm;
valutama, hõõruma, kiputama, toibuma, kaaluma;
painduv, pingeline, jõuline, tugev, nõtk;

a l g a m a, tegema, toimetama, kiirusta-
ma, hakkama;
võib lasta allakriipsutatud sõnu asen-
dada, näiteks:

Mare on orb
kergitas hända
tüdruk sõi palukaid
langes lund
lumehelbed lendlevad

Emakeeletundides on võimalik kasu-
tada ka mõistatusi ja kõnekäände, näi-
teks, mõista, mõista, mis see on:

Ta asub peas, ei lärma mitte,
ent kui kirjutad ta ette
t — siis tasa sumiseb,
k — juba mõmiseb,
m-ga valjult vuhiseb.

või

k-ga on mul lapsed sees,
v-ga hoogsalt liigun vees,
t-ga istekoha annan,
n-ga ohtu kaasas kannan.

Vanasõnadega ühenduses võib anda
järgmise ülesande. Õpilastele antakse
paberilehtedele trükitud või muul viisil
paljundatud tekstid, kus on üksteise alla
paigutatud neli vanasõna. Õpilane peab
need läbi lugema ja leidma nende hul-
gast selle vanasõna, mille sisu on sama-
sugune kui esimesel lausel:

Aeg annab head nõu.

Varajane lind leiab ikka tera.

Laisk susi ei saa lammast.

Ootaja õnge hakkab kala.

Või

Magajale kassile ei jookse hiir suhu.

Tänasida toimetusi ära viska homse
varna.

Mida Juku ei õpi, seda Juhan ei tea.

Uni ei anna uuta kuube, magamine
maani särki.

Kui koolil on projektsiooniaparaat, saab
emakeeletundides pilte, jooniseid või
harjutuste tekste projitseerida tahvlile
või ekraanile. Näiteks antakse õpilaste-
tele ülesanne leida kahelt näiliselt sar-
naselt pildilt see, mis nendes on erine-
vat. Samuti võib lasta projitseeritud
tekstist parandada õigekirjavigu või ka-
sutada eksimuste parandamiseks teistes
õppeainetes omandatud teadmisi. Näi-
teks: Ats kirjutas kirjandi «Sügis met-
sas». Kus Ats eksis? Mitu viga tal on?

«Ühel sügispäeval läksin metsa. Kägu
kukkus. Muustrastas viis poegadele süüa.
Varblased maiustasid pähklikega. Soo
peal kasvasid jõhvikad. Sõin neist kõhu
täis. Taeva all rivis lendasid varesed.
Nad valmistusid pikaks reisiks soojale
maale.

Metsas oli väga tore. Kraavikaldal õit-
sesid varsakabjad. Tõin neid koju vaasi.»

Samuti võib lasta otsustada, kas lause
on õige või vale, näiteks:

Sõnas «Viljandi» on «n» kuues täht.

Kui päike kõrgemale tõusis, muutu-
sid varjud pikemaks. Jne.

Emakeeletundides aitavad aktiivsusele
õhutada ka mitmesugused võistlused,
kas individuaalselt, pinginaabrite, pin-
giridade või kindlate õpilasarühmade vä-
hel. Näiteks: kes suudab antud tähte-
dest moodustada rohkem sõnu; kes
jõuab kiiremini laduda nõutud sõnu või
kes oskab rohkem näiteid tuua teatud
keelenähtuse kohta.

Õpilaste aktiveerimiseks võib alates
kolmandast klassist katsetada ka rüh-
matööd. Esialgu piirdutagu ainult pingi-
naabrite ühistööga. Selleks valib õpetaja
töövihikust harjutused, mis nõuavad
vähe kirjutamist, küll aga rohkem mõt-
tetööd ja põhjendamist. Rühmatöö lu-
bab kahtlust tekitavatest küsimustest
jagu saada omavahelise arutamisega.
Vajadus oma valikut põhjendada aitab
kaasa analüüsiioskuse arendamisele ning
võimaldab parandada vigu kohe nende
tekkemomendil ja takistab nõnda vää-
rade vilumuste kujunemist.

Aktiveerida aitab mitmesuguste rist-
sõnade ja nuputamisülesannete lahen-
damine. Selliste harjutuste täitmine on
ses mõttes hea, et õpilane saab ise kont-
rollida lahenduse õigsust.

Mitmesuguste aktiveerivate võtete
kasutamine tunnis tõstab töömeeleolu ja
aitab ergutada õpilaste mõtetegevust.

Kirjandus

1. E. Hiie, Iseseisev töö ja intellek-
tuaalsete võimete arendamine alg-
klassides. «Nõukogude Kool» 1965,
nr. 7, lk. 912—921.
2. I. Unt, Õpilaste iseseisev töö tunnis.
Tln., 1966.
3. Töövihik koolis. Koost. O. Nilson,
Tln., 1975.

KÕLBELISE KASVATUSE VÕIMALUSI ALGKLASSIDE ÕPPETEGEVUSES

**ANNA LJUBLINSKAJA,
pedagoogikadoktor**

TEGEVUS KÕLBELISE ARENGU TEGURINA

Avastusel, et lapse pedagoogiliselt juhitud tegevus on otsustav tegur tema arenemises, on suurim teoreetiline ja praktiline tähtsus. Seda kinnitavad veenvalt nii õpetajate kogemused kui ka pedagoogikateadlaste ja psühholoogide arvukad spetsiaalsed uuringud.

Käsitades lapse isiklikku, kasvataja juhitud tegevust tema mitmekülgse arenemise põhjuse ja tegurina, suutis nõukogude pedagoogikateadus väärata nii idealistliku kontseptsiooni inimvõimete «isearenemisest» kui ka mehhanistliku arusaama arengust kui õppimisest, mis on ühine loomadele ja inimestele.

Just arukas sihipärane ühiskondlikult kasulik tegevus eakaaslaste kollektiivis, juhitud kogenud täiskasvanuist, on see imevõti, mis avab lapse sisemaailma ja teeb võimalikuks tema objektiivse teadusliku uurimise. Seesama tegur, inimese tegevus, avas ka põhilised teed isiksuse, tema iseloomu, suunduse ja võimete kujundamiseks.

Visalt sügavuti tungides otsib nüüd pedagoog lapse iseärasuste põhjusi tema eluviisides, tegevuse sisus ja laadis ning suhtlemises kaasinimestega. Õpetajast on saanud uurija.

Õpetuse ja arengu suhete probleemi uus lahendus lubab väita järgmist.

■ Lapse, tema võimete, huvide, harjumuste jms. arengut saab juhtida.

■ Juhtimise vahendiks on täiskasvanute, eelkõige kasvatajate, õpetajate ja vanemate poolt organiseeritav laste tegevus; laiemalt võttes — kogu nende elulaadi ning aktiivse suhtlemise organiseerimine.

■ Soovitavate tulemuste saavutamiseks peab pedagoog tundma:

— lapse vaimse ja kehalise arenemise üldisi seadusi ja tema ealisi iseärasusi;

— nende laste elukäigu individuaalset eripära ja elutingimusi, kelle arenemist ta soovib juhtida;

— laste iga liiki tegevuse sisu ja struktuuri ning nõudeid, mida tegevus seab laste vaimsetele ja kehalistele võimetele. Vähe sellest, kui pedagoog tunneb loovmängude või muusikalise tegevuse metoodikat. Ta peab orienteeruma ka eri vanuserühmade laste mängude ja muusikalise, õppe-, töö-, sportliku ja ühiskondliku tegevuse arendavates võimalustes ning oskama luua tingimusi nende võimaluste maksimaalseks kasutamiseks.

Viimase kümmekonna aasta jooksul avasid nõukogude psühholoogide B. Ananjevi, P. Galperini, V. Davõdovi, L. Zankovi, A. Ljublinskaja, N. Mentšinskaja, D. Elkonini jt. uuringud õppetegevuses peituvad tohutud arendavad võimalused.

1969. aastal kehtestatud uus algõpetuse süsteem, mis on üles ehitatud nooremate klasside õppetööle omaste arendavate võimaluste kasutamisele, kinnitas seda täiel määral.

Praegu saavutab absoluutne enamus õpetajaid paremaid tulemusi kui vanade programmide järgi õpetades. Kuigi on veel mõningaid puudusi, tagab uus õpetamissüsteem kindlamad ja mõtestatumad teadmised, võimaldab algõpetuse kursuse kiiremat läbivõtmist (nelja õppeaasta asemel kolme õppeaastaga ja suuremas ulatuses) ning avaldab soodsat mõju laste vaimsele arenemisele ja huvide kujunemisele.

Ent õppetegevuses peituvaid võimalusi kasutatakse praegu üksnes õppetöö efektiivsuse tõstmiseks. Kasvatamisvõimalused ei ole veel hoopiski läbi uuritud ja õpetajad ei kasuta neid. Muide, õppetegevuses sisalduvad kasvatusreservid on väga suured, eriti nooremates klassides. Kuid need nõuavad spetsiaalset uuringut. Käesolev artikkel on pigem selle probleemi tõstatamiseks kui lahendamiseks.

KASVATUSE ÜLESANDED

Iga õpetaja ülesanne on õpilasi õpetada ja kasvatada. Kuigi teooria kogu aja mõlemat ülesannet on käsitanud ühtsena, läbipõimununa, on need tegelikkuses kummatigi lahus

ja lahendatakse eraldi. Õpetamisteooria — didaktika — moodustab ühe osa pedagoogikakursusest, kasvatusteooria aga teise, mis ei ole esimesega seoses.

Ühtse pedagoogilise protsessi — õpetamise ja kasvatamise lahutamine aga on teravas vastuolus nende eesrindlike ideedega, mis moodustavad pedagoogikateaduse põhiolemuse. See ei vasta ka eesrindlikule pedagoogilisele praktikale, sest ükski hea õpetaja ei lahuta oma töös neid kaht põhiülesannet.

Kõlbelist kasvatatust tõlgendatakse inimese üksikute omaduste — patriotismi, humanismi, töökuse jt. — summuna, mis ei loo mingit kujutlust kõlbeliselt kasvatatud isiksusest tervikuna.

Kõige rohkem raskendab õpilaste kõlbelist kasvatamist geneetilise lähenemise puudumine isiksuse üksikute omaduste kujundamise nõuetele ja ülesannetele. Töökus ja delikaatus, vastutustunne ja distsiplineeritus, kodumaa-armastus ja säästev suhtumine loodusesse... Missugune on iga sellise omaduse teke ja missugune peaks olema iga kõlbelise omaduse arenemise aste (tase, kvaliteet) lapse üldise arenemise igas järgus. Mitmed autorid, näiteks O. Bogdanova, teevad selles suunas alles esimesi samme, mis aga on erakordselt tähtsad nii teadusele kui ka praktikale.

Eelöeldu ajendas meid kõlbelise kasvatuse küsimustes lähtuma teistest seisukohtadest, mida iseloomustab terviklik lähenemine nii isiksusele kui ka tema elutingimustele ja kujunemisele. Nende tingimuste «mudelina» vaadeldakse nooremate õpilaste õppetegevust.

Eelkõige tuleks täpsustada kõlbelise kasvatuse käsitust, siis ei oleks raske leida õppetegevuses võimalusi kasvatamise tüsiliike ülesannete lahendamiseks.

KÕLBELISE KASVATUSE OLEMUS

Isiksuse kõlbelise kasvatuse ülesanded, suunitlus ja meetodid on ühiskondlikku laadi. Need muutuvad ajaloo vältel, peegeldades ühiskonna seaduspäraselt muutuvaid nõudeid oma kodanike käitumise, elulaadi ja suhtumiste süsteemi suhtes.

Selleks et nõukogude inimese isiksuse kujunemise protsess oleks sihipärane, on tarvis konkretiseerida mõistet «isiksuse kõlbeline pale». Kuivõrd me ei või seda käsi-

tada üksikute omaduste konglomeraadina, siis tuleb määratleda peamine, see telg, mis on nagu puutüvi: hoiab kogu puud, selle juuri, oksa, lehti ja vilju.

Isiksuse selliseks teljeks on inimese suhtumiste süsteem ümbritsevasse maailma, töösse, kaasinimestesse ja iseendasse; süsteem, mis on kujunenud tema seniste eluaastate jooksul.

Sõna **suhtumine** tähendab üksikisiku subjektiivset hoiakut millegi suhtes.

Suhtumised on väga mitmesugused nii oma sisult ja kvaliteedilt kui ka tunnetelt mingi objekti suhtes: see kas meeldib või ei meeldi, kutsub esile kas pool- või tõrjehinnangu. Nad muutuvad sisult (suhtumine kellesegi või millesegi), kujunemisastmelt, kindluselt, põhjendatuselt, süsteemsuselt, teadvustatuselt. Ka avalduvad nad erinevalt: kord tormiliselt ja tugevalt, kord rahulikult ja nõrgalt. Ühtedel selgesti ja ilmekalt, teistel küllaltki ebaselgelt. Niisama erinevalt avalduvad suhtumised ka inimese tegevuses, tema käitumises ja tegudes.

Isiksuse suhtumised vallanduvad tunnetes, inimese elamustes. Suhtumine kodumaasse avaldub patriotismitundes, vihas vaenlaste, loodrite, kahjurite vastu. Suhtumine inimestesse — humanismitundes, hoolitsuses kaasinimeste heaolu eest. Töössuhtumine — tulemusliku kollektiivse töö rõõmus, loovtöötajate austamises. Suhtumine endasse — egoismis, enesehinnangus jne. Inimese kindlaks kujunenud motiveeritud suhtumised määravad tema tegutsemise eesmärgid, motiivid ja vahendid ning on aluseks seatud eesmärkide saavutamiseks vajalike vahendite valikul ja kasutamisel. Samuti määravad nad kriteeriumid inimese enda tegude ja kaasinimeste käitumise hindamiseks.

Kõlbeliselt kasvatatud inimene võib olla seltsiv, aga ta võib olla ka tagasihoidlik ja kinnine, ta võib olla mingil alal silmapaistvalt andekas, aga ta võib olla ka hoopis keskpärane, korratu, nõrga enesevalitsusega. Need eriomadused evivad tähtsust ainult mingites konkreetsetes situatsioonides. Inimese kõlbelist kasvatatust iseloomustavad need tema suhtumised, milles väljenduvad kaasaja ühiskonna eesrindlikud ideed, hinnangud, nõuded ja mõisted.

Just ümbritsevasse maailma suhtumiste süsteem on inimese kõlbelise kasvatatuse

telg. «Minu suhtumine minu keskkonnasse on minu teadvus,» on kirjutanud K. Marx (Архив К. Маркса и Фр. Энгельса, т. 1, М., 1924, стр. 20—21). Muidugi ei ole inimese kõlbelse teadvuse taseme iseloomustamiseks kõik suhtumised ühtviisi olulised. Põhiliseks, teljeks tuleks pidada suhtumist kodumaasse, töösse ja inimestesse. Nende suhtumiste väljendatusaste, mõtestatus, süsteemsus, vastupidavus ja stabiilsus on inimese kõlbelse kasvatatuse taseme näitajad.

Iga liiki suhtumised, nende hulgas ka põhilised, kujunevad kogu lapse- ja noorukiea kestel. Selles kujunemisprotsessis etendavad hiigelosa täiskasvanute hinnangud ja motiveeringud konkreetsete tegude, ühiskonnas kehtivate käitumisreeglite rikkumise või nendele reeglite vastava käitumise kohta. Esimestest eluaastatest peale kuuleb laps, et mitte kuuletuda täiskasvanutele, võtta midagi luba palumata, petta — see kõik on paha, inetu, nii toimida on häbi... Vanemaid inimesi aidata, osata end tagasi hoida, usinasti töötada — see on hea. Kaua aega on laste suhtumised jälgendavat laadi. Laps annab üksnes niisuguseid hinnanguid, nagu on andnud täiskasvanud analoogilistes situatsioonides. Lapse areng avaldub selles, et ühiskondlikult vastuvõetud käitumisnormid ja hinnangud saavad talle «seesmiselt oma-seks».

4. klassi õpilane ei toetu enam täiskasvanu autoriteedile ega rahuldu tema jälgendamisega. Ta avaldab ise oma suhtumise kaaslase käitumisesse, hinnates seda ühiskondlike normide seisukohalt. 10- kuni 12-aastasele on need käitumisnõuded muutunud isiklikeks hindamisalusteks. See aga ei takista teda varasemas noorukieas (mõnikord isegi täiskasvanuna) puhuti neid käitumisnorme rikkumast.

Lapse kõlbelse tunnete edasine aremine, mis väljendub tema üha arukamas ja kindlamas suhtumises ümbritsevasse, on põhjustatud eluliste teaduslike teadmiste süsteemilisest omandamisest.

Ei ole võimalik lapses kasvatada sügavat patriotismitunnet, kui ta ei tea midagi oma kodumaa elust ja ajaloo, tema võitlusest, võitudest ja kannatustest; kui ta ei tunne selle maa rikkusi, traditsioone, tema sangareid ja vaenlasi, tema kunsti ja tööd. Õpilane ei tunneta oma kodumaa võimsust

mitmekohaliste arvude liitmisel, vaid uhkustunne oma rahva üle, kiindumus oma kodumaasse kujuneb suhtumisena rohkete elavate ja mitmekülgsemate teadmiste alusel.

Tuleb eriti rõhutada, et fakte, seaduspärasusi ja peamisi põhjuslikke seoseid tundmata ei ole võimalik veendumuste kujunemine, ilma veendumusteta aga ei saa olla kindlaid ja motiveeritud suhtumisi. Niisugused suhtumised aga kujunevad tunnetusliku, eelkõige õppetegevuse kestel töös raamatuga ja õpetaja jutustusi kuulates. Järelikult, kindlad ja motiveeritud suhtumised kujutavad endast teadmiste ja tunnete sulamit.

Ent kujunenud ja läbitunnetatud põhisuhtumiste näitajaks ei ole õpilaste sõnad, vaid nende käitumine ja teod. Inimese igapäevases elus ilmneb inimese tõeline suhtumine oma kohustustesse, töösse ja kaasinimestesse, tema enesehinnang ja nõudlusnivoo. «Inimese tegevus on tema psüühika avatud raamat,» kirjutab K. Marx. Igapäevases suhtlemises kaasinimestega mitmesugustel tegevusaladel ilmnevad ja kujunevad inimese suhtumised. Kohates raskusi teel eesmärgi poole, puutudes kokku kaasinimeste tegude, arvamuste ja iseloomudega, võttes osa oma kooli ümbruse korrastamisest või täites mõnda muud ühiskondlikku kohustust, hakkab õpilane hindama tööd ja tahtepingutust ning kogeb rõõmu tõelisest seltsimehelikkusest. Ta on uhke ühiste saavutuste üle. Ta astub kaaslastega niisugustesse suhetesse, mille kaudu kujuneb tema isiklik suhtumine nii nendesse kui ka endasse. Kogu tema mitmekülgne tegevus — mäng, õppimine jms. — kinnistab (või muudab) tema kujunevaid suhtumisi ümbritsevasse.

Sel moel kujunenud suhtumised ühendavad endas nii tundeid ja teadmisi kui ka elulisi kogemusi. Igapäevases elus ja tegevuses need suhted ilmnevad, kujunevad ja kinnistuvad ning muutuvad püsivaks veendumuste süsteemiks, mis iseloomustab isiksuse kõlbelse käitumise stiili ja tema moraalset palet.

Noorema kooliea põhitegevus on õppimine. Seepärast on tarvis tunda nii selles tegevuses peituvaid arendavaid võimalusi kui ka neid tingimusi, milles need võimalused on realiseeritavad lapse kõlbelseks kasvatamiseks.

(Järgneb.)

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

В ПОВЕСТКЕ ДНЯ ОБСУЖДЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**БЙЕ ВАХАР,
НИНА РЕБАНЕ**

Владение русским языком как языком межнационального общения народов Советского Союза и языком международного сотрудничества всех стран мира в области культуры, экономики и науки стало для нас жизненной необходимостью. Этим объясняется то огромное внимание, которое постоянно уделяется вопросам обучения русскому языку в национальной школе. Проблемы интенсификации преподавания русского языка в коммуникативных целях систематически обсуждаются на всесоюзных научно-практических конференциях (в Ташкенте, Баку, Кишиневе, Алма-Ате, Ереване), межреспубликанских и республиканских конференциях, а также на всесоюзных и республиканских совещаниях и семинарах по теоретическим и методическим вопросам совершенствования содержания и методов обучения.

Основные вопросы советской лингводидактики, волнующие ученых, методистов и преподавателей русского языка всей нашей страны, являются актуальными и в Эстонской ССР.

Республиканская научно-практическая конференция по теме: «Преподавание русского языка в школах с эстонским языком обучения», проходившая 23—24 марта 1976 года в Таллине, была посвящена проблемам **единства обучения и воспитания** на уроках и внеклассных занятиях по русскому языку, **разработки теоретических основ обучения** русскому языку учащихся эстонской общеобразовательной школы, а также проблемам **создания программ и учебных пособий** для классов с углубленным изучением русского языка и факультативов, **организации работы** в этих классах и на факультативных занятиях.

В работе конференции приняли участие представители ЦК КП Эстонии, Министерства просвещения и Министерства высшего и среднего специального образования Эстонской ССР, пред-

ставитель НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР, преподаватели, методисты, ученые высших учебных заведений и научных учреждений республики, авторы учебных пособий, свыше 200 преподавателей русского языка городских и сельских школ республики, директора школ, методисты и инспектора отделов народного образования, представители нашей педагогической печати и студенты отделения русского языка и литературы Таллинского пединститута.

Конференцию открыл министр просвещения Эстонской ССР **Ф. М. Эйсен**. Во вступительном слове министра просвещения отмечалось то положительное, что было сделано в области преподавания русского языка в школах нашей республики за период между двумя конференциями: увеличено количество недельных часов с 40 до 43; увеличено количество часов на изучение русского языка в Тартуском педагогическом училище им. Я. Анвельта; во всех городских и сельских школах разрешено деление на группы классов с наполняемостью свыше 25 человек; во всех средних школах созданы кабинеты русского языка; под шефством соответствующих кафедр ТГУ и ТПеДИ в ряде школ республики работают классы с углубленным изучением русского языка и организованы факультативные курсы по русскому языку; в городских и районных методических кабинетах введена должность методиста русского языка.

Немало сделано для совершенствования программ и учебно-методической литературы по русскому языку: создан новый вариант программы для общеобразовательной школы, с учетом проекта типовой программы по русскому языку для национальной школы, составленный НИИ ПРЯНШ АПН СССР; составлены программы для классов с углубленным изучением рус-

ского языка, для факультативных и спецкурсов по русскому языку; в практике составления учебных пособий для общеобразовательной школы перешли от создания учебников к созданию взаимосвязанных учебных комплексов; созданы учебные пособия для классов с углубленным изучением и для факультативов по русскому языку.

С целью повышения квалификации учителей русского языка РИУУ проводятся курсы с учетом педагогического стажа и образовательного уровня преподавателей, организуются районные и городские семинары по методическим проблемам.

В заключение **Ф. М. Эйсен** отметил, что перед учеными, методистами и преподавателями республики стоят еще серьезные задачи по дальнейшему улучшению подготовки учительских кадров, по совершенствованию учебных комплексов для общеобразовательной школы и учебно-методической литературы для классов с углубленным изучением русского языка и факультативов, по повышению эффективности учебно-воспитательной работы на уроках русского языка.

Большое внимание на конференции было уделено вопросам коммунистического воспитания учащихся в процессе обучения русскому языку.

Огромное воспитывающее значение русского языка было раскрыто в докладе заведующего кафедрой русского языка ТГУ, профессора, доктора филологических наук **М. А. Шелякина** на тему: «В. И. Ленин о русском языке как средстве межнационального общения народов СССР». «Основная закономерность развития языковой действительности СССР», — отметил **М. А. Шелякин**, «является не «отмирание» языков и не языковая разобщенность, а параллельные, дополняющие друг друга и взаимосвязанные процессы дальнейшего развития языков народов на основе полного равноправия и вза-

имообогачения и широкое распространение русского языка как общего средства межнационального общения и сотрудничества народов СССР. Результаты этих процессов проявляются в тенденции к расширению соответствующего двуязычия — владению родным языком и общим языком межнационального общения». Таковой стала «реальность и основная закономерность развития языковой ситуации в нашей многонациональной стране в результате последовательного претворения в жизнь нашей партией основных принципов национальной и языковой политики, разработанных В. И. Лениным».

Далее в докладе было подчеркнуто, что «основная задача преподавания русского языка в национальной школе в свете ленинской оценки значения и функций русского языка в нашей многонациональной стране заключается в том, чтобы учащиеся овладевали им и как средством межнационального общения, и как средством приобщения к культурным достижениям всех народов СССР и мира, т. е. овладевали русским языком во всем его стилевом многообразии и богатстве разговорной и письменной форм».

XXV съезд КПСС, наметив величественную программу социального и экономического прогресса нашей страны на ближайшие пять лет, четко определил и задачи коммунистического воспитания — это в первую очередь идейно-политическое и нравственное воспитание советского человека.

В докладе научного сотрудника сектора методики обучения русскому языку НИИ педагогики ЭССР **Н. Я. Ребане**: «Коммунистическое воспитание учащихся на уроках русского языка» — были раскрыты заложенные как в самом русском языке, так и в русском языке как учебном предмете богатые возможности для воспитания учащихся-эстонцев в духе коммунистической

морали, для развития их умственных способностей и для обогащения их духовного мира.

Докладчиком отмечалось, что «формирование личности ребенка — сложный и длительный процесс, требующий от преподавателя русского языка и литературы глубоко продуманной, целенаправленной и систематической работы. Успешность этой работы находится в прямой зависимости от ряда факторов, в первую очередь, от таких, как:

- 1) умение преподавателя видеть воспитательные возможности заложенные в содержании учебного материала;
- 2) подробное перспективное планирование воспитательной работы на весь учебный год;
- 3) знание учителем критериев эффективности воспитательного воздействия организованного им обучения (доступность отобранного материала и приемов обучения; учет уровня умственного развития, возрастных особенностей и интересов учащихся; личный пример преподавателя и т. п.).

Каждый из этих факторов был рассмотрен на конкретном материале учебника для VI класса. **Н. Я. Ребане** показала на примерах, как определяются конкретные воспитательные цели каждой из тем учебника и как проводится работа над формированием речевых умений по темам таким образом, чтобы добиться максимального эффекта по всем аспектам коммунистического воспитания учащихся.

В заключение отмечалось, что «обучение будет по-настоящему воспитывающим только в том случае, если все — и содержание учебного материала, и организация учебной деятельности будут нацелены на формирование всесторонне развитой личности».

Прекрасные возможности для коммунистического воспитания учащихся предоставляет внеклассная работа по русскому языку. Этой теме был по-

священ доклад учительницы Таллинской 17-ой средней школы **Л. Г. Беловой** «Роль школьного клуба интернациональной дружбы в формировании коммунистического мировоззрения учащихся и расширения их речевых умений».

Л. Г. Белова поделилась опытом организации работы клуба интернациональной дружбы, переписки со школьниками братских республик и социалистических стран, оформления стендов и альбомов по полученным от друзей материалам, проведения совместных вечеров, встреч и экскурсий по местам боевой славы советского народа. Докладчик подчеркнул, что «работа в клубе интернациональной дружбы помогает учащимся лучше овладеть русским языком и способствует формированию у них коммунистического мировоззрения, чувства советского патриотизма и пролетарского интернационализма».

Вопросы воспитания были затронуты также в докладах профессора ТГУ Ю. М. Лотмана, профессора НИИ ПРЯНШ АПН СССР Н. В. Черемисиной, преподавателей А. А. Ниппер и М. О. Пуллерите и в выступлениях инспектора Таллинского ГОРОНО Т. Й. Мацкиной, директора Таллинской 42 ср. школы Х. А. Раук, преподавателей А. И. Крюковой и Л. А. Мадиссон.

В центре внимания конференции была также **проблема научно обоснованного отбора и организации языкового материала в учебных целях.**

Этой теме были посвящены доклады заведующей сектором методики обучения русскому языку НИИ педагогики ЭССР Ы. М. Вахар, заведующего кафедрой русской литературы ТГУ Ю. М. Лотмана, заведующей сектором НИИ ПРЯНШ Н. В. Черемисиной, коллективный доклад преподавателей ка-

федр русского языка и литературы и русского языка ТПеди Л. С. Байковой, Э. А. Штейнфельдт, Э. И. Роовет, а также выступление преподавателя кафедры методики обучения русскому языку ТГУ Т. А. Казесалу.

В докладе «Научное обоснование отбора и организации учебного материала — один из путей повышения эффективности обучения русскому языку» **Ы. М. Вахар**, отмечалось, что «с решением этой проблемы связаны как составление программы, определяющей оптимальную систему обучения речевой деятельности на русском языке, как и создание качественных учебников и других связанных с ним учебных пособий».

Докладчик подчеркнул, что хотя для национальной школы уже составлены различные языковые минимумы, нерешенной до сих пор остается «проблема организации языкового материала в учебных целях. А именно, вопросы **последовательности и системы изучения** его с учетом специфики видов речевой деятельности. Острая необходимость решения вопросов о наиболее целесообразном распределении учебного материала по этапам обучения и по классам, о максимальном приближении учебной речи к естественной и об определении оптимального метода и приемов обучения ощущается во всех звеньях организации учебного процесса; при составлении программы, при разработке системы заданий в учебных пособиях, при построении урока.

По мнению Ы. М. Вахар, разработка более оптимальной системы обучения устной диалогической речи упирается в отсутствие отобранных на научной основе речевых ситуаций. В секторе методики обучения русскому языку НИИ педагогики начата работа по составлению минимума учебных речевых ситуаций для эстонской 8-летней школы.

В своем выступлении кандидат педагогических наук **Т. А. Казесалу** подчеркнула, что грамматический минимум должен отражать не только лингвистические, но и экстралингвистические факторы.

Доклад профессора ТГУ, доктора филологических наук **Ю. М. Лотмана** «Методическая специфика литературного чтения» был посвящен такому важному и спорному вопросу, как курс литературного чтения в национальной школе. Ю. М. Лотман дал теоретическое обоснование курса литературного чтения, раскрыл отличие его от практического курса русскому языку и курса истории литературы. «Литературное чтение занимает в национальной школе особое место», — отметил профессор Ю. М. Лотман, — «оно не является автоматической копией литературного чтения в русской школе и имеет свой объект, задачи и методику», литературное чтение организует не только на овладение языковыми нормами, но и на эстетические переживания, на нравственное, идеологическое, философское воспитание учащихся.

Литературное чтение — и не вид сокращенного курса истории литературы, и не временный подготовительный курс к истории литературы. Специфика литературного чтения — непосредственная работа над текстом, стилистическая работа по нему.

Исключительно важно, чтобы при этом не утратилось непосредственное художественное переживание, что имеет не только воспитывающее, но и обучающее значение: интерес, эмоциональная взволнованность намного усиливает процесс понимания и усвоения. Человек понимает интересный для него текст даже в том случае, если в этом тексте до 15% непонятных слов. Особенно полезной профессор Лотман считает работу с поэтическими произведениями, поскольку вследствие особенностей человеческой памяти лучше

усваиваются слова связанной, организованной речи, а в стихотворной речи единицей запоминания является не отдельное слово, а фраза и даже целая строфа.

Большой интерес вызвал доклад заведующей сектором НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР доктора педагогических наук профессора **Н. В. Черемисиной** о теоретических основах выразительного чтения. Докладчик подчеркнул огромное образовательное и воспитательное значение выразительного чтения и выразительности речи вообще. Отмечалось, что коммуникативная ценность речи во многом зависит от выразительности ее. Отсюда необходимость овладения основами выразительного чтения и выразительности речи каждым человеком, а педагогом в особенности. В докладе была раскрыта сущность выразительного чтения и художественного чтения как особого вида профессионального чтения. На конкретных примерах была доказана доступность средств выразительности речи каждому из нас.

В коллективном докладе преподавателей кафедры русского языка и литературы и кафедры русского языка Таллинского педагогического института им. Эд. Вильде кандидата филологических наук Л. С. Байковой, кандидата педагогических наук Э. А. Штейнфельдт, преподавателей Э. Э. Антон и Э. Й. Роовет освещалась проблема реализации коммуникативной направленности в практике преподавания русского языка нерусским. «На всех этапах обучения», — подчеркнула Э. Штейнфельдт, — «основным является реализация конкретных коммуникативных задач, в конечном итоге связанных с будущей деятельностью обучаемого в общей системе человеческой деятельности». В докладе отмечалось, что «в процессе решений коммуникативной задачи переплетают-

ся, взаимодействуют различные аспекты речевой деятельности:

- 1.) вид речевой деятельности;
- 2) функциональный стиль;
- 3) характер речевого взаимодействия между участниками коммуникации (схема коммуникации, соответствующая конкретному виду речевой деятельности);
- 4) отношение учащегося к информации (отправитель или получатель информации);
- 5) переработка, преобразование информации с целью решения конкретной коммуникативной задачи, т. е. система коммуникативных заданий, связанных с решением конкретной коммуникативной задачи».

В коллективном докладе освещался также вопрос о роли учебного текста при коммуникативной направленности обучения. Учебный текст рассматривался «как начальный и завершающий компонент системы выполнения коммуникативных задач». Подчеркивалась необходимость создания текстового минимума.

Проблемам составления программ и учебных пособий для классов с углубленным изучением русского языка и факультативных курсов и организации работы в этих классах были посвящены доклады старшего преподавателя кафедры русского языка и литературы ТПедИ А. С. Егоровой, преподавателя Вильяндиской 5-й ср. школы А. А. Ниппер и преподавателя Отепяэской ср. школы М. О. Пуллеритс.

А. С. Егорова раскрыла в своем докладе образовательные и воспитательные задачи факультативов по русскому языку и ознакомила слушателей с программой факультативных курсов, составленной на кафедрах ТПедИ и ТГУ.

Преподаватель М. О. Пуллеритс рассказала об интересной и содержательной работе по краеведению, проводимой

в Отепяэской ср. школе на факультативных занятиях по русскому языку. После соответствующей подготовки на этих занятиях учащиеся X класса могут работать в качестве экскурсоводов по родному городу и его окрестностям. Подводя итоги сказанному, докладчик отметил, что «факультатив на материалах краеведения выполняет важную задачу воспитывающего и обучающего характера: участники факультатива вступают в непосредственный контакт с советскими людьми из других республик, ощущают всю необходимость русского языка как языка межнационального общения, испытывают чувство удовлетворения от своих умений, от своей полезности и радости от того, что помогают гостям узнать красоту родного края. И при всем том они тренируются в практической русской речи».

Доклад А. А. Ниппер был посвящен опыту работы в классах с углубленным изучением русского языка. Большой интерес представляет сочетание классной работы с различными видами внеклассной работы, такими как «тематические и литературные вечера, встречи с интересными людьми и учащимися русской национальности, доклады и сообщения на теоретических конференциях учащихся старших классов, организация недели русского языка в школе, выпуск стенгазет на русском языке, переписка, проведение экскурсий, посещение театра». А. А. Ниппер отметила, что благодаря такой интересной работе «в школе растет авторитет русского языка, что лучшие ученики 8-х классов изъявили желание продолжить учебу в классах с углубленным изучением русского языка». Докладчик поблагодарил преподавателей ТГУ за оказываемую учителям этих классов большую и ценную помощь.

Помимо основных проблем, освещенных на конференции, в ряде выступ-

лений были затронуты и другие вопросы. Заместитель директора НИИ педагогики ЭССР, кандидат педагогических наук **Л. Й. Вилланд** осветил работу методической комиссии по русскому языку, в состав которой входят заведующие соответствующими кафедрами ТГУ и ТПЕДИ, сектором методики обучения русскому языку НИИ педагогики, кабинетом русского языка РИУУ, представители министерств просвещения и высшего и среднего специального образования. Основной функцией названной комиссии, как отметил Л. Й. Вилланд, является концентрация усилий всех специалистов для решения актуальных проблем обучения русскому языку в общеобразовательной школе и в вузах нашей республики. За короткое время

своего существования комиссия успела выявить самые неотложные задачи и включиться в работу по их решению.

По вопросам подготовки кадров и самообразования учителей выступили: инспектор школ Пярнуского ГОРОНО Т. Вассер, Таллинского ГОРОНО Т. Мацкина, и преподаватель Тартуского педагогического педучилища Л. Ребане.

Подводя итоги республиканской конференции, следует отметить, что она проходила в серьезной деловой обстановке. Участники конференции активно обсуждали основные проблемы, поставленные в докладах, и что все это, несомненно, будет способствовать обогащению как теории методики, так и практики преподавания русского языка в школах с эстонским языком обучения.

SOOVITAME

Viimastel aastatel kasutatakse üha laiemalt ja sagedamini mõisteid «elulaad», «sotsialistlik elulaad». Meie maal, arenenud sotsialismimaal, on kinnistunud sotsialistlik elulaad. Sotsialistliku elulaadiga on vahetult seotud uue inimese kujundamine, sirguva põlvkonna kasvatamine. Seetõttu peaks koolijuhitajate ja õpetajate tähelepanu pälvida ajakirja «Советская педагогика» veebruarinumbris avaldatud **N. Belova** artikkel «Социалистический образ жизни и формирование личности» (lk. 8—17). Autor võrdleb sotsialistlikku ja kodanlikku elulaadi ja peatub pikemalt kooli osal nõukoguliku elulaadi kujundamisel.

Sotsialistliku elulaadi kujunemine on mitmetahuline protsess, mis sõltub majanduslikest, sotsiaal-poliitilistest ja kultuuritingimustest. Hariduse sotsiaalne funktsioon sotsialismi tingimustes on suunatud iga üksiku ühiskonnaliikme igakülgsele ja harmoonilisele arendamisele. Iga uus põlvkond leiab ellu astudes eest teatud elulaadi ja omandab õpetamise ning kasvatamise käigus selle põhiprintsipid. Isiksuse kujunemine toimub sotsiaalse kogemuse omandamise käigus.

Kool tutvustab õpilasi sotsialistliku elulaadi normidega. See toimub õppetundides, kuid ei või unustada, et sotsialistlik elulaad on eelkõige loov töö kodumaa hüvanguks. Seetõttu on juba varajasest east lapses vaja kasvatada kõlbelist suhtumist töösse, et nad õpiksid tunnetama tööd vajaliku ja kasulikuna, saama sellest sisemisest rahuldust.

Hindamatu on kooli osa sotsialistliku elulaadi ideelis-kõlbeliste aluste kinnistamisel, nagu marksistlik-leninlik maailmavaade, kommunistlik moraal. Vaimsete faktorite hulka kuuluvaks loetakse ka sotsialistlik kultuur. Marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamine on kasvatustöö tuumaks ja eesmärgiks, mis annab õiged teaduslikud seisukohad looduse, ühiskonna ja inimese mõistmisel, aitab orienteeruda kaasaja keerulistes probleemides.

Kõlbelises kasvatuses on vaja saavutada, et iga õpilane võtaks sisemiselt omaks moraalkoodeksi printsipid ja juhenduks neist. Sotsialistliku elulaadi kinnistumisel on suur osa täita noorte õiguskasvatusel.

Sotsialistlik elulaad iseloomustab meie ühiskonnas kõiki klasse ja sotsiaalseid grupe, kogu nõukogude rahvast, kuigi praegusel arenguetapil on säilinud erinevused linna ja maa, vaimse ja füüsilise töö tegijate vahel nii töö- kui olmetingimustes, kultuuri ja mõnes muus valdkonnas. Hariduse funktsioon on neid erinevusi tasandada.

Autor tsiteerib NSV Liidu kõrgema ja kesk-erihariduse ministrit V. Jeljutinit, kes nüüdisaegse spetsialisti tingimata vajaliku omadusena kriipsutas alla tema võimet kohaneda lakkamatult muutuvate tegevuse tingimustega (uued teadmised, uus tehnika). Seetõttu on määrav mitte niivõrd konkreetsete teadmiste ja vilumuste summa omandamine, kuivõrd üleminek informatsiooniliselt õpetamiselt metodoloogilisele, s. t. õpetada õpilasi mõtlema, iseseisvalt teadmisi omandama, süvendada ning end huvi teaduse ja tehnika vastu.

Sotsialistliku elulaadi iseloomulikke jooni on püüd vaimsete väärtuste poole. Vaatamata sellele ei ole kooli jaoks oma aktuaalsust kaotanud haridusesse õige suhtumise kujundamine.

Kooli paljutahulise tegevuse korraldamisel on esmajärgulise tähtsusega koolilik eluviis, see, kuidas sotsialistlikule elulaadile omased jooned väljenduvad igas pedagoogilises kollektiivis. Kollektiivi tähelepanu ja toetust vajavad eriti noored õpetajad.

Uuringud sotsialistliku elulaadi kujunemise kohta heidavad valgust neile raskustele, millega pedagoogitöös tuleb kokku puutuda kooli ja kodu koostöö taotlemisel. Õpilase koduste tingimuste tundmaõppimisel on väga oluline arvestada perekonnas väljakujunenud elulaadi, materiaalsete ja vaimsete vajaduste rahuldamise vahekorra, vaba aja struktuuri, tööjaotust perekonnaliikmete vahel, vastastikuseid suhteid jpm. See aitab seletada vajakajäämisi kasvatustöös ja leida võimalusi neist jagusaamiseks.

Nõukogude kooli iseloomustab, eriti viimastel aastatel, kompleksne lähenemine kasvatusküsimustele, milles elulaadi küsimused on olulisel kohal. Pedagoogika ülesanne on rakendada kogu sotsiaalsete mõjutuste kompleksis kujundamise teenistusse, lõpetab autor oma mõtled.

* * *

Uue inimese kujundamise ülesanne lahendub kooli, kõigi ideoloogiaasutuste ja ühiskondlike organisatsioonide tihedas koostöös. Nüüdisaeg ja teaduslik-tehniline revolutsioon tingivad selle, et teadmiste omandamine on muutunud ja muutumas kogu elaja kestvaks protsessiks. Sellega seoses tõstatub täiskasvanute pedagoogika tähtsamate probleemide läbitöötamise ning ühtlasi pedagoogika piiride avardamise vajadus. Nendele probleemidele on pühendatud NSV Liidu PA tegevliikme A. Izmailovi artikkel «К вопросу о расширении границ педагогики» («Советская педагогика», 1976, nr. 2). Autor käsitleb probleemi metodoloogilist külge, pedagoogiliste ja psühholoogiliste tegurite

kasvu nüüdisajal, esimesi edusamme ja lähemaid ülesandeid, pedagoogika teooria ning praktika vahekorda.

Leninliku õpetust kommunistlikust kasvatusest, pedagoogika ja psühholoogia elementide rakendamiseks partei organisatsioonilises ja propagandatöös on loovalt arenatud NLKP kongresside ja NLKP Keskkomitee pleenumite otsustes. Autor juhib tähelepanu asjaolule, et sotsiaalpsühholoogia probleeme õpitakse üha laiemalt tundma. Kõrgkoolide õppejõud, teadurid, õpetajad ja meditsiinitöötajad peaksid parteiõppustel tundma õppima teadusliku ja tehnilise loomingu psühholoogia probleeme, pedagoogilis-psühholoogilisi lähtekohti tööks noortega, teadusliku ateismi sotsiaalpsühholoogiat jm. On küpsenud vajadus ja reaalne võimalus luua ettevõtetes ja parteiorganites psühholoogiateenistus.

Kuigi pedagoogikateoorias ei ole kunagi eitatud pedagoogika ja psühholoogia seaduspärasuste kasutamist inimeste kasvatamisel kõige laiemas mõttes, on seda vähe tehtud. Ühiskondlik huvi pedagoogika rakendamiseks täiskasvanute kasvatamisel tärkas 50.—60. aastatel, mil uue inimese kujundamise keerukad ülesanded hakkasid juhtidelt nõudma vähemalt teadmiste miinimumi selles valdkonnas.

Vaatamata suhtelisele uudsusele on täiskasvanute pedagoogika valdkonnas ilmunud trükiseid, millele autor juhib lugeja tähelepanu. Nimetagem osa neist: Л. И. Брежнев. О коммунистическом воспитании. (М., Политиздат, 1974); С. Ковалев. Коммунистическое воспитание трудящихся. (М., 1960); Коммунистическое воспитание трудящихся в современный период. (Изд-во ВПШ и АОН при ЦК КПСС. М., 1962); И. К. Боблов. Воспитание взрослых. (Дагучпедгиз, 1970); Б. Ц. Бадмаев. Элементы психологии и педагогики в партийной пропаганде. (М., Политиздат, 1973); С. Я. Батышев. Основы производственной педагогики. (М., «Машиностроение» 1971); В. В. Щербицкий. Воспитывать сознательных, активных строителей коммунизма. (М., Политиздат, 1974). Lisaks loetelule on perioodikas avaldatud artikleid (vt. näit. А. В. Даринский. «Советская педагогика», 1972, № 9; 1975, № 1).

KOOLIEELNE KASVATUS

KOOLIEELSED LASTEASUTUSED MEDITSIINILISEST ASPEKTIST

ULITA NIGESEN, Eesti NSV Tervishoiu Ministeeriumi vanemarf- inspektor

Eesti NSV ligi seitsmesajast koolieelses lasteasutuses on üle seitsmekümne kahe tuhande lapse. Ent sellest hoolimata pole rahuldatud kõigi lastevanemate soov paigutada laps koolieelses lasteasutusse. Kõigist koolieelsetest lastest käib lasteasutustes ca 48,5%, linnas 58,6% ja maal 26,2%. Kohtade vähesuse tõttu on paljud lasteasutused üle koormatud. 1975. aastal oli nimekirjas keskmiselt 111 last 100 kohale, seega 7200 last üle sanitaarnormi.

Koolieelne lasteasutus õigustab end juhul, kui seal on loodud sanitaar-hügieenilised tingimused, mis ei ohusta lapse elu ega tervist, eakohane toitlustamine, karastamine, õige pedagoogiline kasvatus.

Meditsiinilisest aspektist on koolieel-

sete lasteasutuste lastele kergem kui kodustele lastele teha profülaktilisi kaitse-süste, pediatril ja eriarstidel korraldada laste läbivaatusi, organiseerida laste karastamist, eakohast toitlustamist jne.

Arstide kaadriga on koolieelsed lasteasutused komplekteeritud vastavalt NSV Liidu Tervishoiu Ministeeriumi käskkirjale nr. 340 1968. aastast ja nr. 830 1966. aastast (1 arst 250 söimeealise lapse kohta ja 1 arst 700 aiaealise lapse kohta linnas; 1 arst 300 söimeealise lapse kohta ja 1 arst 1000 aiaealise lapse kohta maal).

Lastearstide vähesuse tõttu töötab meil enamik koolieelsete lasteasutuste arste kohakaasluse alusel. Maal teenindatakse enamikku lasteasutusi territoriaalsuse printsiibil. Vanem-meditsiiniõdede ametikohad on vabariigi koolieelsetes lasteasutustes täidetud eriharidusega keskmetsiinitöötajatega, vakantseid kohti on aastas keskmiselt 10—12. Sõimerühmade meditsiiniõdedest on 57,3% meditsiinilise eriharidusega. Pole harv nähtus, et eriharidusega meditsiiniõded ja lapsehoidjad jätvavad täitmata sanitaar-hügieenilised nõuded. Nende töötajate voolavus on koolieelsetes lasteasutustes suur. Iga kahe aasta tagant tuleb korraldada personalile sanitaarmiinimumi kursusi, kuid elu näitab, et seesugune kursus peaks kaadri voolavuse tõttu toimuma vähemalt igal aastal, või siis peaks teostama pidevat väljaõpet. Suuremat rõhku tuleb panna töötajate eksamineerimisele sanitaarmiinimumi kursuse lõppedes. Kindlasti peab eksamil viibima lasteasutuse juhataja ja meditsiinitöötaja, et nad saaksid ülevaate asutuse töötajate teadmistest.

Koolieelsete lasteasutuste meditsiinilist tööd juhendab ja kontrollib vabariikliku alluvusega linnades lastepoliikliniku koosseisu kuuluv pediatriaosakonna juhataja koos pediatriaosakonna vanemmeditsiiniõega ning maal rajoonipediaater. Linna lastepoliiklinike juu-

res toimuvad lasteasutuste meditsiiniõdedele ja arstidele töökoosolekud üks kord nädalas või kahe nädala tagant. Regulaarselt peetakse kvalifikatsiooni tõstmise seminare. Paljudes linnades ja rajoonides töötavad tervise rahvaülikooli fakulteedid koolieelsete lasteasutuste meditsiiniõdedele, kokkadele, juhatajatele. Märkimisväärset tööd tehakse selles osas Tartu linnas ja rajoonis, Harju, Rapla, Paide rajoonis, Pärnus, Tallinnas, Narvas.

80% koolieelsetest lasteasutustest asub tüüpprojekti järgi ehitatud majades. Nendes on hea meditsiinipunkt ja isolator.

Hästi sisustamata meditsiinipunktis ei ole võimalik teha head ravi-profülaktiilist tööd. Nagu koolieelsete lasteasutuste kontroll näitas, puuduvad veel paljudes meditsiinipunktides tonomeeter vererõhu mõõtmiseks, pilttabel laste nägemisteravuse määramiseks, kvartslamp laste kiiritamiseks, külmutuskapp vaktsiinide hoidmiseks. Kuigi ravimikapis on enamasti kõik vahendid esmaabiks ja šokivastaseks raviks, puuduvad sageli värsked silma- ja ninatilgad.

Koolieelse lasteasutuse kogu meditsiiniline töö rajaneb sellekohasel tööplaanil, mis moodustab ühe osa koolieelse lasteasutuse juhataja tööplaanist. Lisaks koostatakse sanitaarharidustöö plaan ja kaitsesüsteete kalenderplaan.

Laste süvendatud meditsiiniline läbivaatus korraldatakse vastavalt kehtestatud eeskirjadele. 1975. aastal andis Eesti NSV Tervishoiu Ministeeriumi Tallinna Vabariikliku Haigla orgmetoodikakabinet välja meetoodilise juhendi «Terve lapse dispanseerimine», mille kohaselt teostatakse kuni üheaastaste laste arstlikku läbivaatust 1 kord kuus, 1- kuni 3-aastaste laste läbivaatust 1 kord kvartalis ja 3- kuni 7-aastaste laste läbivaatust 2

korda aastas. Arstliku läbivaatuse andmed kantakse lapse arengulokku nr. 112 või nr. 26. Naha ja juuste puhtust kontrollib arst või meditsiiniõde kuni 1-aastastel lastel 1 kord nädalas, 1- kuni 2-aastastel lastel 1 kord 10 päeva järel ja 2- kuni 7-aastastel lastel 1 kord kuus.

Arstlikul läbivaatusel selgitatakse välja tervisehäiretega lapsed. Väiksemaid tervisehäireid, mis pole nakkavad, ravitakse lasteasutuses. Krooniliste tervisehäiretega lapsed võetakse dispanseersele arvele, neid ravivad jaoskonna lastearst või eriarst. Meie vabariigis oli 1975. aasta algul 44 erirühma 837 lapsele. Erirühmad on avatud tuberkuloosist infitseeritud, kõne- ja nägemishäiretega ning vaimse alaarenguga lastele. 1971. aastal avati aia- ja söimerühm nõrga tervisega lastele (krooniline kopsupõletik, retsidiveeruv bronhiit) Narvas. 1975. aastal avati Tartus erirühm sünnitraumadega lastele. Nimetatud rühmad ei kata vajadust. Eriti on vaja erirühmi rühihäiretega lastele, kellele oleks võimalik basseinis anda ujumisravi, ja nõrga tervisega sageli põdevatele lastele ööpäevaseid rühmi, kus oleks kindlustatud lastele ravivõimlemine, füsioterapeutiline ja desensibiliseeriv ravi.

Koolieelsetes rühmades rakendatakse eriarstide kontrolli. Paremini on see organiseeritud vabariikliku alluvusega linnades, kus kooliminevat last vaatab läbi peale lastearsti veel silma-, närvi- ja nina-kõrva-kurguarst. Lastelt võetakse vere- ja uriinianalüüs ning lampjalgsuse väljaselgitamiseks tallajäljendid. Narvas võtab koolieelikute profülaktilisest läbivaatusest osa lastegünekoloog.

Kaitsesüsteid tehakse lastele vaktsinatsiooni plaani kohaselt, arvestades rangelt vastunäidustusi. Tänu sellele pole enam kümme aatat esinenud laste haigestumist difteeriasse ja lastehalvatustõppe. Tunduvalt on vähenenud haigestumine

lakkõhasse, leetritesse, nakkuslikku kollatõppe. Alanemistendentsi näitavad sooltenakkused.

Sooltenakkuste levikupõhjusti tuleb otsida sanitaarhügieenilise režiimi rikkumisest lasteasutuses, haigete laste hilisest isoleerimisest rühmast, ülemajutamisest. Sanitaarhügieenilise režiimi rikkumine on sageli põhjustatud töötajate madalast kvalifikatsioonist. Ülemajutatud on Tartu, Pärnu, Jõgeva, Viljandi, Võru rajooni lasteasutused. Viljandi 3. lasteaias tuleb eri gruppides ühe lapse kohta põrandapinda 0,73—0,5—2,3 m² (norm 4 m² lapse kohta). Lasteasutuste kapitaalremondi korral paigutatakse lapsed ümber teistesse lasteasutustesse, mille tõttu ülemajutus veelgi kasvab (Jõgeva 1. lastepäevakodu sõimerühmas 15 lapse asemel 26). Omaette probleem on lasteasutuste varustamine kuuma voolava veega. Paljudes maalasteasutustes see puudub. Linnalasteasutused jäävad pärast kütteperioodi lõpetamist kuuma veeta, kuna tsentraal- või grupikatlamad lähuvad remonti. Kuuma vee puudumise tõttu kannatavad nõudepesemine ja üldine puhtuserežiim ning tekib ebasoodne epidemioloogiline olukord. Nii oli 1975. aastal grupilisi haigestumisi ägedatesse sooltenakkustesse Harju rajoonis Ranna sovhoosi lastepäevakodus, Lihula sovhoosi lastepäevakodus, Rakvere rajoonis Kunda lastepäevakodus, Rapla rajoonis Kuusiku ja Alu lastepäevakodus, Tartu rajoonis Villemi lastepäevakodus, Kingissepa 1. lastepäevakodus, Tartu 34. ja 33. lastepäevakodus, Tallinna 133. lastepäevakodus ja mujal.

Haiguse levitajateks on olnud kokad, kasvatajad ja isegi lasteasutuste juhatajad.

Koolieelsete lasteasutuste laste haigestumine ägedatesse respiratoorsetesse viirusinfektsioonidesse näitab aasta-aastalt tõusu, moodustades üldhaigestumisest

linnas 73,5% ja maal 82,2%. Sõimeealised lapsed haigestuvad enam kui kaks korda sagedamini aiaealistest lastest. Sõimeealiste laste suurt haigestumist soodustavad varaealiste laste füsioloogilised iseärasused, rohke lümfikude, eksudatiivse ja lümfaatilise diateesi esinemine, sensibiliseerumine korduvate viirushaiguste tagajärjel. Samuti on korduvate haigestumiste põhjuseks laste liiga varane kollektiivi viimine pärast ägedat haigestumist, tihe kontakt lasteasutuses ja ühiskondlikus transpordis, sõimeealiste laste vähene karastamine ja õueviimine. Sõimeealiste puudulik käimisoskus ja rasked riided ei võimalda neid regulaarselt õue viia. Vähe kasutatakse sõimeealiste laste magamiskotis õue või rõdule magama panemist. Lasteasutuste ruumid on liiga soojad ja kuivad, tuulise ilma korral aga jahedad. Soovida jätab tuulutamisrežiim.

Laste süstemaatiline karastamine toimub peamiselt õhkkarastamisena, vee-protseduure on rakendatud ainult 150 lasteasutuses, sest selle läbiviimine nõuab lisapersonali. Üheksal koolieelsel lasteasutusel on sisebassein. Kaks kuni kolm korda on aiaealiste laste haigestumine väiksem nendes rühmades, kus regulaarselt supeldakse sisebasseinis.

Ebaküllaldane on ravi-tervistavate abinõude rakendamine suvel. Ainult 45 lasteasutust sõitis 1974. aasta suvel linnast maale (1959 last). 1975. aastal organiseeriti ühepäevased tervistava eesmärgiga väljasõidud 167 lasteasutuses. Arvestades laste haigestumist ja kohalike tingimusi, on vaja laiendada ravi-tervistavaid üritusi suvel Tallinna, Kohtla-Järve, Tartu ja Narva linnas.

Laste haigestumine on linnades ja rajoonides suuresti kõikuv. Nii puudus Kohtla-Järve rajoonis iga laps haiguse tõttu keskmiselt 49,9 päeva, Tallinnas 29,5 päeva, Pärnus ainult 19,1 päeva. See-

ga tuleb rohkem tähelepanu pöörata lasteasutuse laste haigestumise struktuuri analüüsile, et selgitada välja haigestumise põhjused eraldi igas lasteasutuses.

Lasteasutuste laste toitlustamises on Eesti NSV Tervishoiu Ministeeriumi ettepanekul viidud sisse mitmeid uuendusi. On soovitatud kasutada toitide kartoteeki, arvestada iga kuu kümne päeva keskmine kaloraaž ning valkude, rasvade, süsivesikute vahekord, kuna need annavad laste toitlustamisest õigema ülevaate kui ühe päeva andmed. Eesti NSV Tervishoiu Ministeeriumi kolleegiumi koosoleku järgselt saadeti 1972. aastal laiali ringkiri, milles oli näidatud soovitatav toitude sagedus kuus. Et lasteasutuste kokkade kaader pole eriti kõrge kvalifikatsiooniga, jätab soovida toidumenüü koostamine. Püütakse vältida köögiviljatoite, mida on raskem valmistada kui jahu- ja makaronitoite. Hoolimata nii Eesti NSV Tervishoiu Ministeeriumi kui ka Eesti NSV Haridusministeeriumi korduvatest signaalidest, varustatakse koolieelseid lasteasutusi halvasti subproduktide, puu- ja köögivilja, marjade ja rasvavaese kohupiimaga. Lasteasutuse varustamine toiduainetega on eriti halb maal. Tarbijate kooperatiivid varustavad maalasteasutusi toiduainetega sageli vaid 1–2 korda nädalas. Sellest tulenevalt valmistatakse lastele väga ühekülgset toitu. Suuri raskusi on maal kiiresti riknevate toiduainetega, nagu piim, piimatooted, liha, vorst, kala.

Laste toitlustamist kontrollivad regulaarselt sanitaarepidemioloogilise süsteemi töötajad vastavalt kehtivatele eeskirjadele.

Lasteasutuste toidu kaloraaž vastab enamasti kõikjal normile, kuid sageli esineb veel rasvade ja süsivesikutega liialdamist, mis on tingitud köögivilja, piima ja piimasaaduste alla normi kasutamisest.

Lasteasutuste kokkade ettevalmistamine peaks toimuma eriväljaõppena vastava kutsekooli juures. Senini on püütud nende kvalifikatsiooni ja sanitaarhariduslike teadmiste tõstmiseks korraldada kulinaaralast väljaõpet (Narvas); on korraldatud köögivilja-, kohupiima- ja magustoitude, mahlajookide, võileibade jm. näitusi koos degusteerimisega (Tartu, Narva).

Ebarahuldav on lasteasutuste varustamine toidunõudega, mistõttu sageli kasutatakse pragunenud, purunenud emaili ja katkiste servadega toidunõusid.

Kõike eelmainitut arutati 10. septembril 1975. aastal Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Eesti NSV Tervishoiu Ministeeriumi ühisel kolleegiumil, kus võeti vastu hulk tähtsaid otsuseid:

— analüüsida vähemalt kaks korda aastas lasteasutuste laste haigestumist lasteasutuste juhatajate ja meditsiinitöötajate nõupidamisel ning rakendada meetmeid puuduste kõrvaldamiseks;

— karastamise meetodika täiustamiseks ja juurutamiseks määrata kindlaks baaslasteasutused, kus korraldada õppusi;

— suunata sisebasseinidega lasteasutustesse eelkõige neid lapsi, kes vajavad ujumist ravi otstarbel;

— nõuda lasteasutuste juhatajatelt ja meditsiinitöötajatelt erilise tähelepanu pööramist lasteasutuste programmi nõuete täitmisele laste värskes õhus viibimisel, kehalises kasvatuses ja karastamisel; ruumide õige mikrokliima tagamisele; laste nõuetekohasele riietamisele ruumis ja õues; laste hommikusele vastutule;

— tõhustada sanitaarharidustööd lasteasutuste töötajate ja lastevanemate hulgas laste karastamise, haiguste profülaktika, õige toitlustamise ja riietuse alal, kusjuures kasutada ajakirjanduse ja raadio vahendust.

**JÜRIÖÖ
ÜLESTÕUSUST
JA SELLE
TAGAJÄRGEDEST**

**SULEV VAHTRE,
ajaloodoktor**

Jüriöö ülestõus on üks Eesti vanema ajaloo suurimaid sündmusi. Meie rahvale on just see ülestõus olnud nagu rõhumisvastase võitluse ja vabadusiha sümboliks. Omajagu romantilist hõngu on Jüriöö ülestõusule lisanud ilukirjandus, eriti muidugi Bornhöhe «Tasuja», mis on palju kaasa aidanud ülestõusu populariseerimisele ja tähistamisele laiemas avalikkuses.

Jüriöö ülestõusu sellise tuntuse puhul võib tunduda mõnevõrra paradoksaalsena väide, et tegelikult me teame ülestõusu sündmustikust siiski üsna vähe. Allikaid Jüriöö ülestõusu kohta on küll omajagu, kuid põhiosa nendest pärineb ühest ringkonnast — Liivi ordu, kus oldi huvitatud vaid ordu tegevusest ülestõusu ajal, seda iga hinna eest õigustada püüti ja vastavas vaimus ka kirjas fikseeriti. Ordukroonikate ilmne tendentslikkus on põhjustanud isegi arvamusi, et nende kasutamine ülestõusu tundmaõppimiseks pole üldse võimalik. Kindlasti raskendab allikate ühekülgsus tegelikult toimuva väljaselgitamist, pealegi on olemasolevad andmed ikkagi napisõnalised, tihti omavahel vasturääkivadki, kuid vaevalt oleks õige kõigis ordu ringest pärinevais teadetes näha aina sihilikke võltsinguid ja nad hoopis arvestamata jätta. Küsimus on ikka nende kriitilises kasutamises.

Põhjalikumaid uurimusi Jüriöö ülestõusu ja sellega seonduvate küsimuste kohta on üsna napilt, kuid vähemalt Eesti ajaloo üldkäsitlustes pole ükski autor saanud sellest sündmusest mööda minna ega seda nii või teisiti hindamata jätta.

Balti-saksa ajaloolaste tähelepanu köitis mitte niivõrd ülestõus ise, kuivõrd sellele järgnenud Põhja-Eesti üleminek Taanilt ordule. Balti-saksa autorid, üksikud erandid välja arvatud, vaatlesid seda üldiselt kui suurt edusammu Vana-Liivimaa riiklikus arengus, kui nn. Liivimaa konföderatsiooni väljakujunemist. Ordukroonikaid refereerides ülistati ordu samme ülestõusu ajal, tunti erilist heameelt kogu Vana-Liivimaa minekust saksa võimu alla.

Jüriöö ülestõusu üldiseloomu hindamisel oli saksa ja balti-saksa ajaloolaste arvamusi ometi ka lahkevusi. Osä neist, K. Höhlbaum, A. v. Gernet, H. v. Engelhardt, pidas Jüriöö ülestõusu esmajoones sotsiaalseks väljaastumiseks, agraarrevolutsiooniks ja võrdles seda talurahvasõjaga Saksamaal 1525. aastal. Niisuguse seisukoha vastu oli eriti kategooriliselt A. v. Transehe-Roseneck, kes nägi ülestõusust eestlaste kui allutatud rahva katset murda võõras võim. Toetuvalt A. L. v. Schlözerile nägi E. Seraphim oma arvukates üldkäsitlustes jällegi Jüriöö ülestõusust üht lüli XIV sajandil paljusid Euroopa maid haaranud rahvaliidumistes.

Eesti kodanlikud ajaloolased vaatlisid ülestõusu juba eestlaste seisukohalt. «Seal raputas Eestimaa veel kord ahelaid,» kirjutab V. Reiman, ja leiab ülestõusu tulemusi hinnates, et «viimased vabaduse jäljed kaovad suitsvate rusude ja valatud vereojade vahele.»¹ Rõhutati ülestõusu põhjalikuma uurimise vajadust. Saavutused selles osas jäid siiski tagasihoidlikeks. 1924. aastal ilmus küll eri raamat Jüriöö ülestõusust, mille autoriks ei olnud ajaloolane, vaid psühhiaater J. Luiga.² Ajaloolase koolituse puudumine, subjektiivne suhtumine allikasse ja distsiplineerimata fantaasia ei lubanud autoril midagi positiivset saavutada. Retsensioonis Luiga raamatule konstateeris ajaloolane H. Sepp põhjendatult, et selles ei ole «...peale mõne juhuslikult siia-sinna rippuma jäänud huvitava mõttekese üldiselt mingit tähendust Harju-Viru mässu teadusliku tundmaõpi kohta.»³

Kõige tõhusamaks käsitluseks Jüriöö ülestõusust sel perioodil on H. Kruusi kirjutatud peatükk «Eestlaste vabadusvõitlus 1343—45» koguteoses «Eesti ajalugu».⁴ Ülestõusu põh-

jusi ja ülestõusnute eesmärged selgitades leiab autor, et «...otsustava tõuke vastuhaku puhkemiseks andis kindlasti talurahva olundi halvenemine XIV sajandi algupoolel, eriti selle väljakannatamatuks kujunemine Taanile kuuluval Eestimaal. Kogu liikumine aga ei kujunenud ainult lihtsalt agraarrahutuseks, vaid seadis endale algusest peale ka kaugeemaleulatuva poliitilise eesmärgi, ja nimelt vihatava võõra võimu likvideerimise...»⁵

Sõjajärgsetel aastatel on Eesti nõukogude ajaloolasilt ilmunud Jüriöö ülestõusu kohta üksikuid artikleid. Käesoleva kirjutise autor on välja andnud ülestõusu kõige pikemalt kirjeldava allika — nn. Liivimaa noorema riimkroonika säilinud ümberjutustuste tekstid koos eestikeelse tõlke, allikakriitilise ülevaate ja kommentaaridega.⁶

Jüriöö ülestõusu iseloomu küsimuses on kaldutud arvamusele, et põhiliselt oli tegemist klassivõitluse avaldusega, talurahvasõjaga, millel ühtlasi olid ka rahvusliku vabadusvõitluse jooned. Nii on kolmekõitelise «Eesti NSV ajaloo» I köites vastav osa pealkirjastatud «Talurahvasõda Eestis aastail 1343—1345». Leitakse, et Jüriöö ülestõus oli Eesti talupoegade suur ülestõus ja see oli «...üheks lüliks talurahvasõdade ahelas, mis iseloomustab feodaalse Euroopa ajalugu XIII sajandi lõpust alates. Üksteise järel tõusid rõhutatud talupojad üles feodaalide vastu Bulgaarias, Itaalias, Flandrias, Prantsusmaal, Inglismaal, Tšehhis ja mujal. Klassivõitluse teravnemist põhjustas talupoegade feodaalse ekspuaterimise suurenemine, osalt kutsus seda esile kaubalis-rahaliste suhete kasv. Eestis ei olnud tollal kaubalis-rahalised suhted veel arenenud, kuid siin aitas klassivastuolude teravnemisele kaasa saksa feodaalide-rööv-vallutajate julm ike. Eesti talurahva ülestõus

¹ V. Reiman, Eesti ajalugu. Trükiks korraldanud H. Sepp, Tallinn, 1920, lk. 26—29.

² J. Luiga, Eesti vabadusvõitlus 1343—1345. Harju mäss, Tallinn, 1924.

³ H. Sepp, Märkusi dr. J. Luiga teose «Eesti vabadusvõitlus 1343—1345» kohta. «Ajalooline Ajakiri» 1925, lk. 148.

⁴ Eesti ajalugu, II kd., tegev- ja peatoim. H. Kruus, Tartu, 1937, lk. 120—140.

⁵ Sealsamas, lk. 121.

⁶ Bartholomäus Hoeneke Liivimaa noorem riimkroonika. Tallinn, 1960. Väljaanne rajaneb autori kandidaadiväitekirjale «Liivimaa noorem riimkroonika (1315—1348) ajalooallikana». (Tartu, 1955. Käsikiri TRÜ Teaduslikus Raamatukogus.)

omandas seetõttu ühtlasi rahvusliku vabadusvõitluse iseloomu.»⁷

Jüriöö ülestõusu käsitlemine talurahvasõjana näiks nagu kõigiti põhjendatud olevat. Selleks ajaks oli Eestis vaieldamatult kujunenud feodaalne klassiühiskond, ülestõusnute põhimassi moodustasid talupojad, kes välja astusid feodaalide vastu. Ometi on Jüriöö ülestõusus momente, mis sunnivad sellele hinnangu andmisel ettevaatusele. Nii ongi rohkem levinud ülestõusu nimetamine lihtsalt Jüriöö ülestõusuks, mis jätab selle iseloomu lahtiseks.⁸ Ka praegu kasutuselolevas 7.—8. klassi ajalooõpikus kannab vastav osa pealkirja «Jüriöö ülestõus» ja seda on vaadeldud kui eestlaste katset kukutada neid rõhuv võõras võim.⁹

Vaatleme alljärgnevalt veel kord ülestõusu käsitlevaid allikaid.

Kõige üksikasjalisemalt on Jüriöö ülestõusu kirjeldanud sündmuste kaasaegne ordukaplan Bartholomäus Hoeneke oma nn. Liivimaa nooremas riimkroonikas, mis kahjuks ei ole aga meie ajani säilinud. Sellest on olemas ümberkirjutusi hilisemais kroonikais, neist kõige täpsem XVI sajandi ordukrooniku Johannes Renneri oma. Ülestõusu on nooremas riimkroonikas vaadeldud ühekülgselt ordu seisukohalt, kuid selles on siiski arvukalt olulisi andmeid ja kriitiliselt kasutatuna jääb see kroonika Jüriöö ülestõusu põhiallikaks.

Noorem riimkroonika kirjeldab ülestõusu kui eestlaste võitlust sakslaste vastu. Renneri tekstis on ülestõusu käsitlev osa pealkirjastatud järgmiselt: «Kuidas eestlased Harju-, Lääne- ja Saaremaal suurt tapmist algasid, kõik sakslased surmasid, rootslased ja venelased appi kutsusid, millest äge sõda tekkis, ometi jälle hästi lõppes.»¹⁰ Edasi järgneb:

⁷ Eesti NSV ajalugu kolmes köites, I kd., toim. A. Vassar, Tallinn, 1955, lk. 200.

⁸ Vt. näit. Eesti NSV ajaloo lugemik, I kd., koost. J. Kahk (toimetaja) ja A. Vassar, Tallinn, 1960, lk. 73—79.

⁹ J. Kahk, H. Palamets, S. Vahtra, Eesti NSV ajaloo. Lisamaterjali VII—VIII klassi NSV Liidu ajaloo kursuse juurde, 7. trükk, Tallinn, 1974, lk. 26—29.

¹⁰ Liivimaa noorem riimkroonika, lk. 79.

«Aastal 1343 Püha Jüri õöl toimus suur tapmine Harjus, sest eestlased Harjus tahtsid oma kuningaid saada... tahtsid nad korraga kallale tungida ja ära tappa kõik sakslased koos naiste ja lastega... hakkasid surnuks lööma neitseid, naisi, sulaseid, teenijatüdruid, aadlikke ja mitteaadlikke, kõik, kes olid saksa verest, pidid seal surema.» Ka järgnevalt räägitakse ülestõusnuist peaaegu eranditult kui eestlasist või siis nimetatakse neid maakondade järgi — harjulased, läänemaalased, saarlased. Vaid paaris kohas esineb eestlasega võrdses tähenduses ka sõna talupoeg, ka kuningaiks öeldakse valitud 4 eesti talupoega. Pole aga võimatu, et talupoja nimetust on kasutanud alles Renner. Ülestõusu põhjusena näeb kroonik harjulaste soovi «oma kuningaid saada», Turu foogtile olevat eestlaste saadikud teatanud, et sakslased on neid «piinanud, ikestanud, vaevanud ja nad oma suure raske töö eest kuiva leibagi ei saa»¹¹, ordumeistrile aga ütelnud üks eestlaste kuningaist, et «neid olevat nii kaua piinatud ja vaevatud, et nad seda kauem enam sallida ega välja kannatada ei suutnud.»¹²

Nii on siis Hoeneke-Renneri poolt kujutatud ülestõusu kui eestlaste üritust, mis oli suunatud sakslaste kui rõhujate vastu, seejuures mitte ainult aadlike, vaid üldse kõigi sakslaste vastu. Ka Parise munkadel olnud «küllalt süüd, ja kui oleks veel üks küünrapikkune sakslane, peaks seegi surema.»¹³

Mõnikümmend aastat pärast Jüriöö ülestõusu kirjutas ladinakeelse Liivimaa kroonika Hoeneke üks ametijärglasi Herman Wartberge, kes ei kasutanud nooremat riimkrooni-

¹¹ Sealsamas. H. Ligi arvates tuleb viimast väljendust võtta sõna-sõnalt ja täht-tähele, silmas on peetud just nimelt seda, et talupoegi sunniti feodaalide kasuks töötama omal leival. Teolkäimine oma leivakotiga kujunes iseendastmõistetavaks XVII—XVIII saj., Jüriöö ülestõusu päevil ei olnud aga sellega veel harjutud. Vt. H. Ligi, Talupoegade koormised Eestis 13. sajandist 19. sajandi alguseni, Tallinn, 1968, lk. 239—240.

¹² Liivimaa noorem riimkroonika, lk. 81.

¹³ Sealsamas.

kat, teab aga sellele veel mõndagi täiendavat lisada. Wartberge rõhutab ülestõususe usulist motiivi, tema järgi «... langesid Tallinna piiskopkonna vastristitud ära usust; nad surmasid oma isandad ja kõik sakslased koos väikeste lastega», niisamuti «... langesid Saare-Lääne piiskopkonna vastristitud... ära usust...»¹⁴ Ülestõusnuid tituleeritakse truudusemurdjaiks, usust taganejaiks, uskmatuiks.

Ülestõusu iseloomu hindamisel ei ole siiski Wartbergel midagi põhimõtteliselt erinevat Hoenekega võrreldes. Ka viimane on ühes kohas selgelt ülestõusnute tegevuses näinud just taganemist ristiusust: «... teiste eestlaste poolt läkitatud saadikud... lubasid mitte kunagi enam ristiusu vastu hakata, vaid nüüdsest peale sõnakuulelikud olla... aga nad ei pidanud mitte kaua oma lubadust, vaid taganesid jälle ära...»¹⁵ Kõik see omakorda tuletab aga meelde ja ühtib paiguti lausa sõnasõnaliselt Läti Henriku kroonikaga, mis eestlaste võitlust oma vabaduse kaitseks XIII sajandi algul, nn. muistset vabadusvõitlust, kogu aeg kirjeldab vastuhakkamisena ristiusule.

Jüriöö ülestõusu üks tähtsamaid allikaid on veel Saksa ordu heeroldi Marburgi Wigandi 1390-ndate aastate algul valminud alam-saksakeelne riimkroonika, mille algtekstist on teada aga vaid üksikud fragmendid. Jüriöö ülestõusu käsitlevat osa tunneme vaid 1464. aastal koostatud üsna ebatäpse ladinakeelse tõlke järgi. Wigandi poolt on ülestõusu põhjusena esile tõstetud eestlaste rõhumine Harju-Viru vasallide poolt: «... kui Taani kuningas valitses veel Tallinna maal jne., rõhusid kuninga rüütlid ja vasallid elanikke nii suurte koormiste ja piinadega, et need ülemäärases valus ja mures kaebasid meistritele ja vendadele, eriti need, keda rahvapärastelt kutsutakse eestlasteks, saarlasteks, kui ka teised lihtinimesed. Nende vägivald oli nii suur, et nad nende [eestlaste] naised häbitsasid, neitsite süütuse röövisid, varasid ära võtsid ja neid nagu orje tarvitasid.»¹⁶

¹⁴ Liivimaa noorem riimkroonika, lk. 107.

¹⁵ Sealsamas, lk. 131.

¹⁶ Sealsamas.

Eestlased tahtnud saada saatkonna kuninga juurde, et see kaitseks neid sellise rõhumise vastu, «... sest nad tahavad pigemini surra kui niisuguse ikke all elada... Kõik, nii vanad kui noored, kaebasid valjult niisuguse vägivalda pärast.»¹⁷ Ülestõusnuid nimetatakse järgnevalt usu vaenlasteks, usu tagakiusajateks, isegi paganateks. Eestlaste kõrval esinevad harjulaste ja saarlaste nimetused, kordagi ei ole kasutatud sõna talupoeg.

Ülestõusu ajal 16. mail 1343 koostatud Harju-Viru vasallide ürik nimetab ülestõusnuid truudusetuteks eestlasteks.¹⁸ Palju ülestõusu puudutavaid ürikuid põles 1697. a. Stokholmi kuningalossis, nende sisust annab aga ettekujutuse varem koostatud ja säilinud nimestik, millest ilmneb, et nendes vaadeldi ülestõusu kui ristiusust paganlusse tagasilangenud eestlaste väljaastumist.¹⁹ 1373. aastast pärinev Tallinna rae ja kodanike kiri paavst Gregorius XI-le meenutab ülestõusu kui Saare-Lääne ja Tallinna piiskopkonna rahva (populus) äralangemist ristiusust.²⁰

Eeltoodu põhjal võime väita, et ülestõusnute vastasleerist pärinevad kaasaegsete arvamused on üsnagi üksmeelsed. Ülestõususe nähti allutatud eestlaste katset kukutada neid rõhuv, ristiusu nimel kehtestatud võõras võim.

Ligi kaks ja pool sajandit pärast Jüriööd kirjutas oma kroonika Balthasar Russow, milles, kuigi vist mitte otseselt, on kasutatud ka nooremat riimkroonikat. Russow on riimkroonika võrdlemisi vabalt ümber jutustanud ja annab Jüriöö ülestõusule juba omapoolse hinnangu. Kordagi ei ole ülestõusnuid nimetatud eestlasteks (ühel korral esineb saarlaste nimetus), vaid talupoegadeks, mässavateks talupoegadeks, Läänemaa talupoega-

¹⁷ Sealsamas.

¹⁸ Liv-, Esth- und Curländisches Urkundenbuch (=LUB), II Bd., Reval 1855, nr. 814.

¹⁹ LUB VI, reg. 967; Verzeichniss livländischer Geschichts-Quellen in schwedischen Archiven und Bibliotheken, von C. Schirren, I Bd., Dorpat 1861—1868, lk. 135.

²⁰ LUB III, nr. 1090.

deks, Saaremaa talupoegadeks.²¹ Russowi käsitluses on tegemist talupoegade ülestõusuga. Ei ole aga mitte raske märgata, et Russow on lihtsalt XIV sajandisse tagasi kandnud oma kaasaja, XVI sajandi teise poole vahekorrad, Russowi eluajal, 1560. aastal toimus Harju- ja Läänemaal suur talurahva ülestõus, mida ta ka oma kroonikas talupoegade mässu nime all kirjeldab.²² Samasuguseks talupoegade mässuks pidas Russow ka Jüriöö ülestõusu. Russow oli jällegi omakorda autoriteediks ja allikaks mitmele järgnevale kroonikule, kes kordasid tema käsitlust Jüriöö ülestõusust ja aitasid niiviisi kaasa selle levimisele, teadmata või märkamata, kuivõrd see lahku läks XIV sajandi autorite omast.

Jüriöö ülestõusu üks iseloomulikke jooni on, et see toimus maakonniti. Ülestõus algas Harjus, mille alla XIV sajandil loeti ka muistne Rävalla, kandus mõni päev hiljem Läänemaal ja alles kolme kuu pärast puhkes ka Saaremaal. Mis puutub Eesti teistesse osadesse, siis viitavad küll mõningad andmed ärevatele meeleoludele ja ülestõusu puhkemise võimalusele ka mitmel pool mujal, kuid midagi konkreetsemat nendest siiski ei selgu. On kõigiti usutav, et Jüriöö ülestõus tekitas vastukaja kogu Eestis, kindel on siiski ülestõusu toimumine vaid kolmes mainitud maakonnas.

Need maakonnad olid silma paistnud aktiivse vastupanuga juba muistsetes vabadusvõitluses. Eriti kehtib see muidugi Saaremaa kohta. Rävulasi ja harjulasi nimetas Läti Henrik teistest julmimateks (aliis crudeliores).²³

Saaremaa allutamine 1227. aastal, mida me tavakohaselt peame muistse vabadusvõitluse lõpuks, ei tähendanud veel, et saarlased oleksid relvad maha pannud. XIII sajandi jooksul vabastasid nad end veel mitmel kor-

ral ja säilitasid tunduva autonoomia. XIII ja XIV sajandi vahetusel on ordu jällegi võitluses «usust taganenud» saarlastega.²⁴ Sajandivahetusel on toimunud korduvaid ülestõusukatseid ka Taani valdustes Põhja-Eestis, mille mahasurumiseks, «kristluse vastu tõusnud ähvardava ohu» tõrjumiseks, annab korraldusi paavst Bonifacius VIII ise.²⁵ XIV sajandi esimeste kümnendite allikais on korduvalt juttu vajadusest kaitsta maad «uskmatute» ja «paganate» vastu. 1320-ndail aastail on Hermann Wartberge teatel ka Liivi ordumeister Reimar Hanel olnud läbirääkimisi ning nõupidamisi piiskoppide ja vasallidega Harju-Viru põliselanike «kurjuse ja uskmatus» pärast.²⁶

Kõige teravamaks muutusid vahekorrad just Harjus. Kuningavõimu nõrkus võimaldas kohalikel vasallidel omavolitseda ja vägivallatseda. Talurahva olukord raskenes siin märgatavamalt kui mujal hulgalise mõisate rajamise ja sellega kaasnenud koormiste kasvu tõttu.

Harjulaste üks tähtsamaid eesmärke oli vallutada Tallinn. Selles on tavaliselt nähtud katset hõivata võõrvõimu peamine tugipunkt, mida Tallinn muidugi oli. Kuid Tallinn oli ka olnud juba enne vallutatud kohalike elanike tähtis keskus, kauba- ja sadamakoht, mille langemine võõraste kätte puudutas valusalt seniste valdajate huve. Tallinna linnasaraseni on ulatunud 10–11 küla piirid, samuti omaaegse Rävalla maakonna kõigi kolme kihelkonna omad, Tallinna lähedusse ulatus välja ka üks muistne Harju kihelkond. Tallinn oli olnud kõigi nende piirkondade sadamaks.²⁷ Oma saraskondlike õigusi Tallinna heinamaadele ja kalastuskohtadele nõudlesid ümbruse talupojad visalt veel pikka aega pärast maa vallutamist. On ülimalt usutav, et Jüriöö ülestõusu ajal needki

²⁴ LUB VI, regist 689-b; Verzeichniss, lk. 133.

²⁵ LUB I, nr. 581, 611.

²⁶ *Scriptores rerum Prussicarum*, II Bd., Leipzig 1863, lk. 62.

²⁷ Vt. S. Vahtra, Eesti rahvastikust XIII sajandil. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 9, lk. 786.

²¹ Balthasar Russow, Liivimaa kroonika, tõlk. D. ja H. Stock, Stockholm 1967, lk. 48–52.

²² Russow, lk. 131–132.

²³ Heinrich von Lettland, *Livländische Chronik*, neu übersetzt von A. Bauer, Darmstadt 1959, XXII, 2.

taotlused tõusid uuesti päevakorrale. Ülestõusu põhituumikuks oli nähtavasti Tallinna lähim ümbrus, eriti sellest ida ja kagu pool asuvad alad. Seal oli ka kõige tihedamalt mõisaid, mille vastu esimene löök suunati.

Saaremaal enne Jüriööd mõisad peaaegu puudusid. Teada on ainult Otimõisa olemasolu Põide linnuse juures.²⁸ Nii asusid saarlased kohe ülestõusu alguspäeval piirama Põide ordulinnust, mille ka kaheksa päeva pärast vallutasid. Ülestõusu konkreetsete motiivid olid Harjus ja Saaremaal tunduvalt erinevad, peamine oli aga mõlemas võõrvõimu likvideerimine.

Kas ja millised olid sidemed üksikute maakondade vahel enne ülestõusu, on raske otsustada. Marburgi Wigandi kroonika tõlkes on küll juttu kokkulepidest päevast, mil kavatsetud kallale tungida kõigile kristlastele, saarlased aga tulnud 8 päeva enne määratud päeva kokku ega olevat teinud kava järgi, nii nagu see harjulaste poolt olnud ette nähtud.²⁹ See on vastuolus noorema riimkroonikaga, mille järgi just saarlased astusid tegevusse hoopis hiljem. Tege mist võib olla mingi seotamisega tõlkija poolt. Mingitele kokkulepetele maakondade vahel, ühtlasi koostöö puudulikkusele võiks niisugune teade siiski viidata. Kuna Läänemaal ülestõus algas vaid mõni päev pärast Harjut, peaks see küll tähendama sidet juba varem. Väljaastumine ei olnud ilmselt ka Harju- ja Läänemaa vahel siiski täpselt kooskõlastatud.

Ülestõusu kulgemises maakonniti ei oleks õige näha feodalismiajastu talurahva ülestõusudele omast stiihilisust ja lokaalsust. Maakonnad olid Eesti ühiskonnas olnud kõige suuremateks halduslik-territoriaalseteks üksusteks ja nende kaupa oli tegutsetud ju ka muistse vabadusvõitluse päevil. Kaugemale Eesti poliitiline areng ei ulatunud. Jüriöö ülestõusu ajal püsis see jaotus veel elavana ja oli nagu loomulikuks organisee-

²⁸ Vt. H. Ligi, Eesti talurahva olukord ja klassivõitlus Liivi sõja algul (1558—1561), Tallinn 1961, lk. 351—352, 371—374.

²⁹ Liivimaa noorem riimkroonika, lk. 133—135.

rimise ja tegutsemise aluseks. Eesti talurahva ülestõusudes feodalismi hilisematei sajanditel polnud maakondlikul printsiiibil kunagi enam sellist tähendust.

Et ülestõusnud end ise pidasid ja et neid ka väljaspool loeti mitte mässavateks talupoegadeks, vaid arvestatavaks poliitiliseks jõuks, selle tunnistuseks on ka nende pöördumine Rootsi võimude poole Soomes, kokkulepe viimastega ja Turu ning Viiburi foogtide appitulek eestlasile kokkulepitud päeval. Pöörduti ka Pihkva poole, nii nagu seda oli tehtud XIII sajandil.

Jüriöö ülestõusu võiks nimetada muistse vabadusvõitluse epiloogiks, viimaseks suureka katseks sel võitlusetapil kukutada võõras võim. Rohkem kui sada aastat kestnud võõrvõimu olukorras olid edasi arenenud feodaalsed suhted, eestlaste enamus oli muudetud eksploateeritavaks talurahvaklassiks. Kõik see andis ülestõusule sotsiaalse ilme, mis eriti selgelt ilmnes Harjus. Oma põhiloomult liitub Jüriöö ülestõus siiski veel muistse vabadusvõitluse ja sellele järgnenud ülestõusudega. Alles Jüriöö ülestõusu mahasurumisega katkes pikemaks ajaks eestlaste poliitiline aktiivsus. Järgnevail sajandil kujunes sunnismaisus ja pärisorjus, ligikaudu kahe aastasaja jooksul ei toimunud enam suuremaid relvastatud vastuhakke. Püüe vabadusele ja teadmise, et maa on sakslaste poolt ülekohtuselt vallutatud, püsisid ometi edasi. Järgmine suur ülestõus puhkes Eestis Liivi sõja päevil, 1560. aastal. Oma põhiiloomult oli see aga juba talurahva ülestõus aadli vastu.

Jüriöö ülestõusul oli tähtsaid poliitilisi, majanduslikke ja demograafilisi tagajärgi, millest siinkohal märgime vaid mõningaid.

Oluline muutus toimus Eesti poliitilisel kaardil. Ülestõusust tekkinud situatsioon andis ordule võimaluse Põhja-Eesti okupeerimiseks. Taani oli sunnitud sellega leppima. 1346. aastal müüdi Eestimaa hertsogkond Saksa ordule, kes selle 1347. aastal andis vallitsemiseks Liivi ordumeistrile. Sellega tõusis veelgi Liivi ordu osatähtsus, millel

omakorda oli mitmeid poliitilisi ja sotsiaalseid tagajärgi.

Põhja-Eesti liidendamist oli ordu taotlenud juba ammu ja jõudnud sellele eesmärgile üsna lähedale juba enne Jüriöö ülestõusu. Ordu sellesuunalistest taotlustest ja kauplemisest Harju-Viru pärast kõnelevad mitmed ürikud. Nii tunnistab Taani kuninga Christophi surma järel tema poeg, Eestimaa hertsog Otto 6. okt. 1333, et ta on loovutanud Harju-Viru kaasavaraks oma õemehele, Brandenburgi markkrahvile Ludwigile.³⁰ 1339. aastal andis viimase isa Saksa keiser Ludwig omalt poolt Saksa ordule loa võtta Eestimaa oma kaitse alla. 21. maist 1341 pärineb juba kuningas Valdemar IV ürik Eestimaa müümisest Saksa ordule 13 000 hõbemarga eest, mis oli mõeldud kaasavara katteks Brandenburgi Ludwigile.³¹ Need kokkulepped jäid küll veel praktikas rakendamata ja kujutavad endast vaid projekte, kuid näitavad siiski, et Taanis, mis tollal oli üldise poliitilise laostumise seisundis, oldi valmis Eestimaast loobuma. Harju-Viru vasallid, kartes oma privileegide vähendamist uue maahärra poolt, püüdsid seda takistada ja pidasid omapoolselt läbirääkimisi Rootsiaga. Alles Jüriöö ülestõus sundis vasalle ordu suhtes leplikkusele. Kogu see keerukas poliitiline situatsioon Harju-Virus etendas oma osa Jüriöö ülestõusu puhkemisel. Eestlased püüdsid lahendada küsimust nende kõige soodsamas suunas. Siinkohal tahaksime rõhutada esmajoones seda, et Harju-Viru äraandmine Taani poolt näib olevat juba otsustatud ja täiesti olemasolevalt teoks saanud ka ilma eestlaste ülestõusuta.

Harju-Viru vasallidel läks korda säilitada oma senised õigused ka ordu võimu all ja edaspidi neid veelgi suurendada. Vasallkonna koostis muutus aga tunduvalt. Palju vasalle tapeti ülestõusnute poolt, mõisad ja vara hävitati. Pääsemaks majanduslikest raskustest tuli vasallidel teha laenu Tallinna linnalt. Eriti kannatasid väikevasallid, kellest osa pärast ülestõusu hoopis välja rändas.

³⁰ LUB II, nr. 755.

³¹ LUB II, nr. 805.

Eestlastest vasallid, keda juba varem sakslaste poolt püüti kõrvale tõrjuda, järgnevalt kaovad.

Eestlaste kaotused Jüriöö ülestõusu võitluses olid väga suured. Ordu karistusretkil laostati eriti rängalt Harju, mida 1346. aastal ühes ürikus nimetatakse tühjaks maaks (terra desolata)³². Noorema riimkroonika järgi olevat pärast ordu retke 1343. aasta lõpul Harjus ja Läänemaal loendatud 30 000 surmasaanud eestlast.³³ Selle arvuga on küll raske midagi peale hakata, kuid rahvaarvu tunduv vähenemine on muidugi kaheldamatu. Pealegi ei olnud see lihtsalt kvantitatiivne vähenemine. Jüriöö ülestõusu eesotsas seisis meie tolleaegse rahva arenemum osa ja just see, keda kroonik nimetab «eestlaste peamehed ja tapmise alustajad»³⁴ kandis ka kõige raskemaid kaotusi. Jüriöö ülestõusu alustas, juhtis ja selles langes poliitiliselt aktiivsem element.

³² LUB II, nr. 846.

³³ Liivimaa noorem riimkroonika, lk. 91.

³⁴ Sealsamas.

KROONIKA

E. Vilde nimeline Tallinna Pedagoogiline Instituut korraldas märtsivaheajal Harju ja Rakvere rajoonis NLKP XXV kongressile pühendatud õpetajate päevad «Pedagoogikateadus ja kool». Kummagi rajooni õpetajad kuulusid plenaarkoosolekutel ja 10 sektsioonis üle 60 esineja — instituudi õppejõu, viiistlase ja üliõpilase. Plenaarkoosoleku ettekanded «E. Vilde nimeline Tallinna Pedagoogiline Instituut käesoleval viisaastakul» TPedl rektorilt K. Kogerilt ja «Pedagoogikateaduse ülesanded NLKP XXV kongressi otsuste valgusel» NSV Liidu PA akadeemikult H. Liimetsalt sisaldasid NLKP XXV kongressil teadusele ja haridustöötajatele seatud ülesannete loovat mõtestamist, lähtudes konkreetselt instituudi tingimustest, pedagoogika teooria ja praktika seisukohtadest. Pikemate ettekannetega sektsioonides esinesid TPedl TU sektorijuhataja vanemõpetaja

L. Türrpuu, kes käsitles koolijuhtimise sektioonis teemat «Otsustamine juhtimise põhi-küsimusena» ja TPedl algõpetuse kateedri juhataja, pedagoogikakandidaat, dotsent E. Hiie, kes rääkis algklassiõpetajatele õpetuse kasvatava-arendava funktsiooni tõhustamisest algõpetuse reformi põhiideena. Harju rajooni võõrkeeleõpetajatele esines külalislektor, Güstrowi Kõrgema Pedagoogilise kooli prorektor prof. Karl-Ernst Sommerfeld.

Kummagi päeva emotsionaalseks kulminatsiooniks kujunes Eesti Õpetajate Meeskoori kontsert Harald Uibo ja abidirigentide, TPedl vilistlaste Tiia Peenmaa ning Erika Parkja juhatusel. Rakvere rajoonis lõppes päev pererahva ja külaliste ühisel kohviklubis, kus esinesid TPedl taitlejad.

Harju ja Rakvere päevade eesmärk oli tutvustada õpetajaid pedagoogilise mõtte suundadega instituudis ning tugevdada side-meid instituudi vilistlaste-tegevõpetajatega. Üritus oli instituudi praktikas esmakordne, kuid kummaski rajoonis antud kõrgeid hinnanguid lubavad arvata, et Harju rajooniga alustatud õpetajate päevad saavad tulevikus heaks traditsiooniks.

4. märtsil k.a. viibisid Tallinna haridusosakonnal külas Tartu linna haridus- ja koolijuhid, et vahetada õppekabinettide sisustamise ja materiaaltehnilise baasi täiustamise kogemusi.

Tallinna koolide saavutustest ja X viisaastaku arengusuundadest rääkis haridusosakonna juhataja E. Hurt.

Külalised viibisid Tallinna 20., 31. ja 33. keskkoolis. Nende juhid tutvustasid oma kooli arenguprobleeme ja näitasid paremaid ainekabinette.

Otstarbeka koolimööbli näidiseid tutvustasid haridusosakonna juhataja asetäitja A. Velner ja tootmiskoondise «Kooperaator» peakonstruktori asetäitja P. Bruus ning tööjooniseid 25. keskkooli direktori asetäitja V. Novikov.

Töökasvatuse probleeme arutasid V. Postolaki (51. keskkool), V. Andrejev (31. keskkool), T. Kalmann (21. keskkool), L. Tõnisson (24. keskkool), kellel oli kaasas ka oma õpilaste tööde näidiseid.

Omavalmistatud tehnilisi vahendeid demonstreerisid A. Redkin (31. keskkool), O. Tefanov (38. keskkool), V. Novikov (25. keskkool) jt.

Üle 250 õpetaja, metoodiku ja kõrgema kooli õppejõu võttis osa 25. ja 26. märtsil Tallinnas toimunud vabariiklikust ühiskonnaõpetuse õpetajate teaduslik-metoodilisest konverentsist.

Konverentsi avas Eesti NSV haridusminister F. Eisen, kes toonitas, et ühiskonnaõpe-

tus pole ainult õpilaste teadmiste maailma-vaatelisse süsteemi viimise kursus, vaid ka väga tähtis kasvatusliku mõjujõuga õppeaine.

EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja E. Gretškina rääkis selles, millised on ühiskonnaõpetuse ülesanded seoses NLKP Keskkomitee otsustega. Ta andis positiivse hinnangu ühiskonnaõpetuse õpetajate tööle. Samas rõhutas ta õpetaja enesetäiendamise vajadust marksismi-leninismi teoorias, pedagoogikas, aine õpetamise metoodikas, kompleksse lähenemise vajadust kasvatamisele ja õpetamisele. E. Gretškina käsitles ka mõningaid marksistlik-leninliku filosoofia ning õpetamise meetodeid vältimaks formalismi õpetamisel ja kasvatamisel, kindlustamaks noorte poliitilist haritust ja teadusliku maailmavaate kujundamist.

Eesti NSV haridusministri asetäitja A. Tükk andis ülevaate ühiskonnaõpetuse õpetamise olukorrast vabariigi üldhariduskoolides.

Isiksuse kujundamise, kasvatamise ja enese-kasvatuse probleeme, lähtudes marksismi-leninismi teooriast ja NLKP XXV kongressil püstitatud ülesannetest uue inimese kasvatamisel, analüüsis NSV Liidu PA korrespondentliige, filosoofiadoktor, professor G. Gleserman.

Kolm ettekannet oli TRÜ õppejõududelt: vabariikliku ajalookomisjoni esimees H. Palamets peatus eetilise kasvatuse probleemidel abituriumis, V. Türk poliitilise ökonomia õpetamisel ja A. Paltser alaealiste kuritegevuse vastu võitlemise abinõudel. PTUI vanemteadur V. Ruus andis näpunäiteid, kuidas tõsta suhtlemisprotsessi efektiivsust tunnis, mida õpetaja peaks teadma ja tegema, et tema kõne, iga lause oleks rohkem eesmärgistatud, suurema kasvatusliku mõjususega.

Ühiskonnaõpetuse seostele reaalainetega juhtis tähelepanu Eesti NSV Haridusministreeriumi osakonnajuhataja H. Oksa.

Viis töökogemuslikku ettekannet pedagoogidelt käsitlesid V. I. Lenini teoreetilise pärandi kasutamist ühiskonnaõpetuse tundides (A. Juhkam — Tartu 7. keskk.), NLKP dokumentide kasutamist kõnesolevas aines (G. Zotov — Tallinna 6. keskk.), ühiskonnaõpetuse seostamist kaasajaga (H. Lausmaa — Rakvere 1. keskk.), ühiskonnaõpetuse õpetamist kabinettisüsteemi tingimustes (O. Rumjantsev — Narva 6. keskk.) ja ühiskonnaõpetusealast klassiväliselt tööd (H. Kuningas — Vändra keskk.). VÕT-i metoodik andis nõu, kuidas kasutada äsja valminud ühiskonnaõpetuse näidisplaani.

Konverentsil esitatud ettekanded avaldatakse kogumikus.

SISUKORD

353. S. Herman. Harmoonilise isiksuse kasvatamisest.
358. E. Raska. Õiguskasvatusest ja noorte õigusteadvuse struktuurist.
362. K. Švedas. Õiguskasvatus Kaunase rajooni koolides.
367. H. Tõnismägi. Inimsaatuses krimino- loogi pilguga.
372. S. Kald. Rahvakontrolligrupi tööst Tartu 5. keskkoolis.
376. O. Nilson. Töövihkute struktuurist ja töövihiku struktuursest ühikust.
379. S. Alumäe. Töövihik ja töövõte.
385. K. Saar. Võimalusi enesekontrolliks.
389. H. Tiits. Teadmiste kvaliteet ja õppe- tööd võtted.
394. E. Saluveer. 8. klassi lõpetanute ema- keele fasemest.
399. V. Raup. Uusaja 2. perioodi kohta koostatud tööjuhendite kasutamise tu- lemusest 9. klassis.
403. A. Põitel, R. Sepp. Matemaatika lõpu- eksam 1975.
410. E. Rihvk. Tööõpetuse tund kui töökas- vatuse süsteemi põhilüli.
414. M. Roosleht. Õpilaste aktiveerimise võimalusi algklasside emakeeletundi- des.
417. A. Ljublinskaja. Kõlbelise kasvatus- e võimalusi algklasside õpetegevuses.
420. Ы. Вахар, Н. Ребане. В повестке дня обсуждение актуальных проблем обучения русскому языку.
426. Soovitame.
428. U. Nigesen. Koolieelsed lasteasutused meditsiinilisest aspektist.
432. S. Vahtre. Jüriöö ülestõusust ja selle tagajärgedest.
438. Kroonika.

ОГЛАВЛЕНИЕ

353. С. Херман. О воспитании гармониче- ски развитой личности.
358. Э. Раска. О правовом воспитании и правосознании молодежи.
362. К. Шведас. Правовое воспитание в школах Каунасского района.
367. Х. Тынисмяги. О судьбе человека под углом зрения криминолога.
372. С. Кальд. О работе группы народ- ного контроля в Тартуской 5-й сред- ней школе.
376. О. Нильсон. О структуре и структур- ной единице рабочих тетрадей с печ- атной основой.
379. С. Алумяэ. Рабочая тетрадь с печат- ной основой и приемы работы.
385. К. Саар. Возможности для самоконт- роля.
389. Х. Тийтс. Качество знаний и приемы обучения.
394. Э. Салувеэр. Об уровне владения родным языком выпускниками вось- мых классов.
399. В. Рауп. Итоги использования в 9-х классах инструкций, составленных ко второму периоду курса нового вре- мени.
403. А. Пэйтель, Р. Сепп. Выпускной экза- мен по математике в 1975 году.
410. Э. Рихвк. Урок трудового обучения как основное звено в системе трудо- вого воспитания.
414. М. Роослехт. Возможности активиза- ции учащихся на уроках родного языка в начальных классах.
417. А. Люблинская. Возможности нрав- ственного воспитания учащихся на- чальных классов в процессе учебной деятельности.
420. Ы. Вахар, Н. Ребане. В повестке дня обсуждение актуальных проблем обучения русскому языку.
426. Рекомендуем.
428. И. Нигезен. Дошкольные детские учреждения в медицинском аспекте.
432. С. Вахтре. Восстание в Юрьеву ночь и его последствия.
438. Хроника.



Märtsivaheajal korraldas E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut Harju ja Rakvere rajoonis NLKP XXV kongress'ile pühendatud õpetajate päevad «Pedagoogikateadus ja kool».

△ E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi rektor K. Koger esineb plenaarkoosolekul Rakveres.

▽ Eesti keele ja kirjanduse sektiiooni töökoosolekul.

TEEMU TIESELI fotod



30 kop.

Индекс
78 189

5.5.76.

Калининград
76-491a

