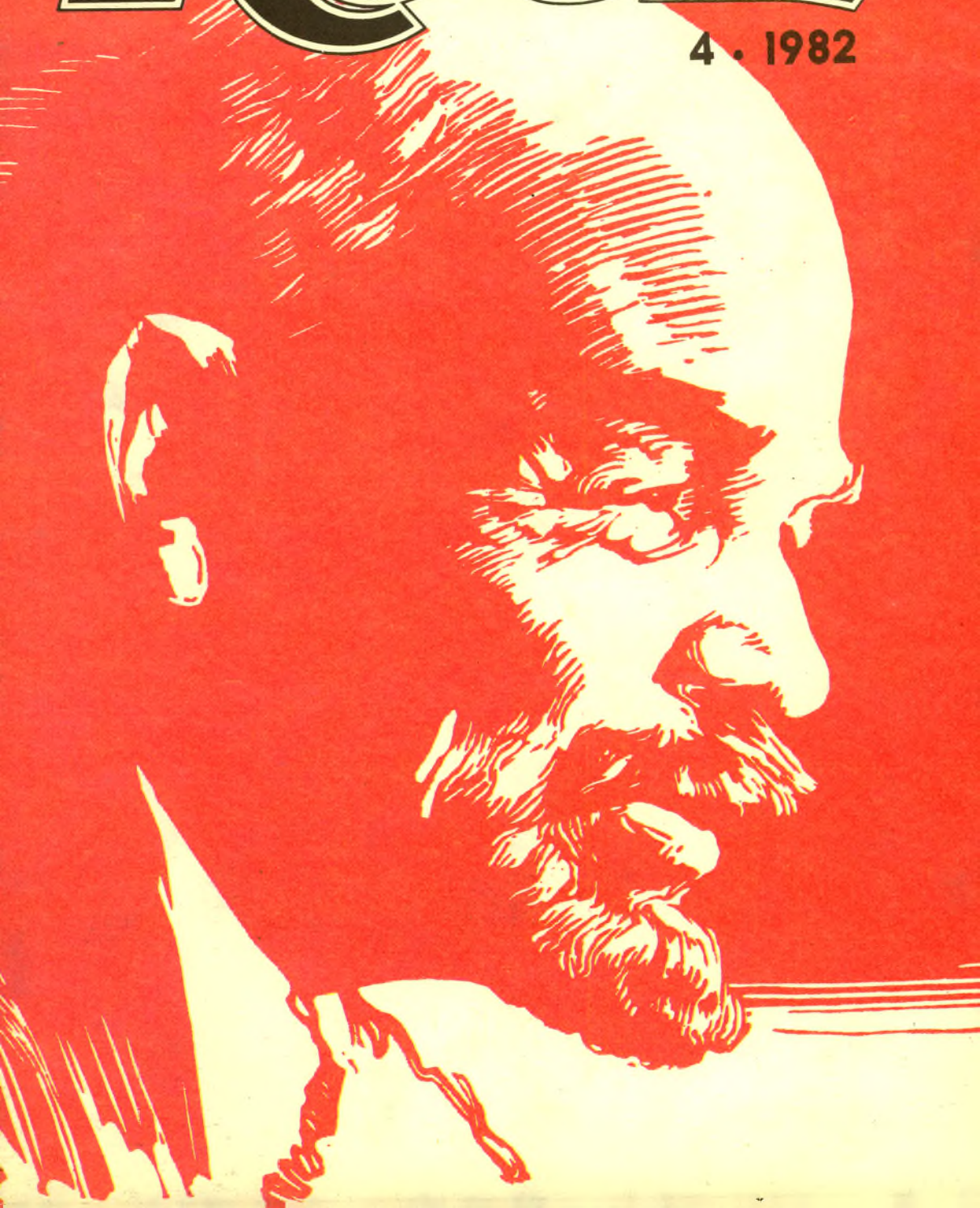


ISSN 0134-5656

*Noukogue*  
**KOOL**

4 • 1982





Lastetuba Olga, Dmitri ja Maria tarvis.



Uljanoviĕ perekond.



Külalis-  
tuba  
mugava  
nurgakese  
ja ema  
klaveriga.





## V. I. Lenini kasvatav eeskuju

MAIMO KALMET

Maria Aleksandrovna Uljanova nim. Uljanovski 2. keskkooli vastne inglise keele õpetaja Anna Kuznetsova sai kohe sügisel koolimuseumi juhtimise enda kätte. Oktoobris 1981, mil ta oli töötanud koolis alles kuu, suutis ta muuseumitööst jutustada nagu aastaid sellega tegelnu.

«Õpetajana olen algaja, aga muuseumitöö ning V. I. Lenini teemaga tegelesime instituudis kõik õpinguaastad,» ütles ta selgituseks.

Ilja Nikolajevitš Uljanovi nim. Uljanovski Riiklik Pedagoogiline Instituut annab üliõpilastele aine- ja metoodikaalaste teadmiste kõrval ideelis-poliitilise kasvatamise kogemusi, eriti selles, kuidas V. I. Lenini eeskju kaudu noori mõjutada. (Üldhariduskooli kohta vt. NÕ nr. 45, 47, 49, 51 1981 ja nr. 3, 1982.)

Instituudi esmane ülesanne tähendab üliõpilaste eneste kasvatamist leninlikul eeskujul, NLKP ja nõukogude rahva parimate traditsioonide kaudu. Teine: anda tulevastele pedagoogidele õpilaste kasvatamise kogemusi.

1959. aastast alates üldistavad instituudi kateedrid ja ühiskondlikud organisatsioonid saadud kogemusi ning on kujundanud oma töösüsteemi. Nimetagem selle pidepunkte.

Õpitakse süvendatult tundma K. Marxi, F. Engelsi, V. I. Lenini elu ja tegevust ning nende kõrgkooliprogrammilisi teoseid.

Loenguvälises tegevuses otsitakse marksismi-leninismi klassikute õppimise emotsionaalseid võimalusi.

Üliõpilased saavad sellesisulisi teaduslike tööde teemasid ning paremaid uurimusi tutvustatakse konverentsidel ja trükisõnas.

Koolides ja suvel pioneerilaagris toimub pedagoogiline praktika, kuidas õpilasi kasvatada V. I. Lenini eeskju.

Organiseeritakse üliõpilaste ühiskondlik-poliitiline tegevus V. I. Lenini nõuannete kohaselt.

Peatugem sellel lähemalt (1, lk. 12—21; 2; 4; 6, lk. 3—21 ja 123—127).

Pedagoogilise Instituudi esmakursuslane vastab sügisel ankeedile «Minu ideed, teod ja unistused», milles on küsimused:

Väärtused, mida ma kõige rohkem hindan ja armastan.

Mind iseloomustavad jooned.

Minu ettekujutus õnnest ja õnnetest.

Puudus, mis tekitab minus kõige enam vastumeelsust.

Minu lemmiktegevus, lemmikpoet, -kirjanik, -kangelane.

Minu elu, töö ja õppimise juhtmõte.

Ankeet paneb üliõpilast end hindavalt vaatlema ja annab ka õppejõududele ning ühiskondlikele organisatsioonidele lähteandmed, kuidas üliõpilasele kui isiksusele ligineda, mida temas kujundada, mida maha lihvida.

Leninlik põhimõte — õppida tundma marksismi, seda propageerida ja õpetuse järgi elada — on üliõpilaste kasvatamise ja nende tulevase tegutsemise deviis. Instituut taotleb õppeprotsessi juhtida nii, et teaduslike teadmiste kõrval kujuneks üliõpilaste marksistlik-leninlik maailmavaade ja et neist saaksid kasvatajad, organisatorid, koolijuhid.

Selliseid eesmärke taotlevad kõik pedagoogikakõrgkoolid. Kuid Uljanovski Riiklikus Pedagoogilises Instituudis hoidutakse üldsõnalisusest, pidetusest, emotsioonivaegusest kasvatustöös. Seepärast, alustades I kursusel marksismi-leninismi õpinguid, peab üliõpilane tunnetama, et see õpetus on seotud tema kodukoha, isikuga, et see on tema ajalooline minevik, tulevik ning tegevusjuhis. Programmi on võetud koduloolised teemad ja erikursused: «Lenin ja Simbirsk», «Lenin ja Tatarimaa», «Lenin ja Samaara» jt. Tematika lahtimõtestamisel otsitakse eredaid fakte Lenini elust, temast kirjutatud mälestustest, uurimustest, kirjandusteostest, vaadatakse filme V. I. Leninist, tema võitluskaaslastest ja sotsialismi saavutustest. See aitab õpitavat emotsionaalselt lähendada, veenda.

Õppides tundma V. I. Lenini eeskju, õpivad noored end nägema läbi tema isiksuse prisma. Nii on leninismi õppimine loominguiline ja kommunistlikku moraali kujundav. V. I. Lenini eeskju järgitakse õpinguis, töös ja ühiskondlikes suhetes.

Selliselt iseloomustas Uljanovski RPEDI taotlusi NLKP ajaloo kateedri juhataja dotsent Nikolai Fomin. Ta ütles, et nende kateedri õppejõud loevad igal aastal umbes 200 sellist loengut V. I. Lenini teemal.

Erikursuste, -seminaride ja -praktikumide planeerimisel võetakse arvesse ka õpitavat eriala ja koolivajadusi. On tegeldud teemadega «Kooliprogrammis olevate V. I. Lenini teoste õppimise metoodika», «V. I. Lenini ja kirjandus», «Õpilaste kasvatamine V. I. Lenini eeskju kaudu», «V. I. Lenini ja füüsika



# Nõukogude Kool

4 · 1982

- 1 **M. KALMET** V. I. Lenini kasvata-  
eeskuju ●
- 6 **V. ARBUZOV** Leninlikud loengud  
Uljanovskis ●
- 8 **Õ. OOLO** Üldsuse abi õpilaste tunni-  
välise tegevuse korraldamisel ●
- 10 **H. TIITS** Eesti NSV majandus kui  
NSV Liidu rahvamajanduse koostisosa
- 16 **V. RAJANGU** Kutseharidussüsteemis  
lõpetanud kõrgkoolis ●
- 19 **H. LAHT** Kõlbelise kasvatusprobleeme  
koolis ●
- 24 **A. SINIVEER** Õpilasklubid ~ koolinoorte  
vaba aja sisustamise tõhus vorm ●
- 28 **R. KIRSIS, L. PAAVER** Õpetajate  
interpersonaalsed suhted ●
- 31 **I. UNT** Eesti didaktika nüüdisprobleeme
- 36 **J. MIKK** Õppematerjali optimaalse keeru-  
kuse määramine ●
- 39 **A. NEMVALTS** Vaegkuulmisega õpi-  
laste kutsesobivuse probleeme ●
- 44 **A. HAAMER** Õppimisvõtete kujunda-  
mine matemaatikas ●



**HELGI LAHT**,  
E. Vilde nim. Tallinna  
Pedagoogilise Instituudi  
pedagoogika ja  
psühholoogia kateedri  
vanemõpetaja.  
Lõpetanud 1960. aastal  
Tallinna Pedagoogilise  
Instituudi eesti keele ja  
kirjanduse eriala.  
Õpetanud aastail  
1962—1968 Tallinna  
16. keskkoolis, 1968.  
aastast töötab TPedi  
pedagoogika ja  
psühholoogia kateedris.  
VÕT-i ja kutseharidus-  
süsteemi täiendus-  
kursuste ning ühingu  
«Teadus» lektor.





**ANNE SINIVEER.**  
Keila 1. keskkooli klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisaator. Pärast Tartu Riikliku Ülikooli lõpetamist 1968. aastal eesti keele ja kirjanduse õpetaja Keila 1. keskkoolis. 1971/72. õppeaastal täitis ka vanempioneerijuhhi kohustusi. 1972. aasta kevadel viidi tööle ELKNU Keskkomitee koolinoorsoo ja pioneeride osakonna instruktoriks. 1974. aasta novembrist Keila 1. keskkooli klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisaator.

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XL AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, O. NILSON, J. ORN,  
T. PETERSON, V. RAAGMETS, L. RAUDSEPP, H. ROOTS,  
A. SEPP, J. SEPP (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

47 **E. HIIE** *Ergastagem emotsioone, virgutagem fantaasiat!* ●

52 **I. MUHEL** *Harjutused ja mängud kuueaastaste laste kirjutama õpetamisel* ●

54 **S. VAHTRE** *Põhja-Eesti oludest XVI sajandi lõpul ja XVII sajandi algul* ●

59 **L. USTAV** *Mäng lastepillidel (metoodilisi juhendeid tööks kuueaastaste lastega)* ●

61 *Kroonika* ●

M. КАЛЬМЕТ. Воспитание на примере В И Ленина.	1
В. АРБУЗОВ. Ленинские чтения в Ульяновске.	6
Ы. ООЛО. Помощь общественности в организации внеурочной деятельности учащихся.	8
Х. ТИЙТС. Экономика Эстонской ССР как составная часть экономики Советского Союза.	10
В. РАЯНГУ. Выпускники профучилищ в вузах.	16
Х. ЛАХТ. Проблемы нравственного воспитания в школе.	19
А. СИНИВЕЭР. Ученические клубы — эффективная форма организации свободного времени учащихся.	24
Р. КИРСИС, Л. ПААВЕР. Межличностные отношения учителей.	28
И. УНТ. Современные проблемы дидактики в Эстонии.	31
Я. МИКК. Определение оптимальной сложности учебного материала.	36
А. НЕМВАЛЬТС. Проблемы профессиональной пригодности учащихся с нарушением слуха.	39
А. ХААМЕР. Формирование приемов обучения математике.	44
Э. ХИЙЕ. Обогащать эмоции, развивать фантазию детей!	47
И. МУХЕЛЬ. Упражнения и игры при обучении шестилеток письму.	52
С. ВАХТРЕ. Быт Северной Эстонии в конце XVI—начале XVII вв.	54
Л. УСТАВ. Игра на детских музыкальных инструментах (методические руководства для работы с шестилетками).	59
ХРОНИКА.	61



filosoofiaprobleeme», «Koolimuseumi sisustamine ja organiseerimine», «Kodu-uurimine koolis», NLKP XXV ja XXVI kongressi materjalide ja L. I. Brežnevi teoste käsitlemine.

Üks erikursuste ja -seminaride käsiraamatuid «Lenin ja Simbirsk» (1970) sisaldab dokumente, kirju, telegramme ja mälestusi V. I. Lenini (koostatud N. Fomini juhtimisel). Kogumiku järgi õpitakse üldhariduskoolis fakultatiivprogrammi. Seepärast on raamatu faktide lahtimõtestamine igale pedagoogikaüliõpilasele hädatarvilik (3).

Mõned erikursused ja -seminarid peetakse V. I. Lenini Keskmuseumi Uljanovski filiaal, V. I. Lenini majamuseumis ja V. I. Lenini nim. 1. keskkoolis, otsenäitlikus ümbruses. Erikursusi loevad ka Lenini memoriaali lektorid.

Teoreetilistele loengutele lisanduvad metoodilised: kuidas V. I. Lenini teoseid konspektierida; kuidas V. I. Lenin töötas raamatu-kogus.

Uljanovskis saab Lenini-teemat kodukohaga kergesti seostada, ent lähendamisevõimalusi leidub teistegi marksismi klassikute puhul. K. Marxi õppimisel uuritakse tema andmeid Simbirski kubermangu talupoegade raske olukorra kohta. Õppimisel tuginetakse V. Tšikini raamatule «Pihtimus» («Исповедь», M., 1978). Üliõpilased saavad referaate teemadel: «Marx ja Engels revolutsioonieelsest Venemaast», «Marx ja Engels ning Vene revolutsioon», «Laste kasvatus Marxi perekonnas», «Marx ja Engels Simbirski kohta», «Marx ja Engels noorsoost».

V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva puhul hoogustas Lenini-teema uurimine. Paremad üliõpilastööd ilmusid 1970. a. trükis PedI NLKP ajaloo kateedri ja ÜLKNÜ Uljanovski Oblastikomitee väljaandes (toimetaja N. Fomin). Kogumikust leiame üliõpilaste uurimusi: «Ajalooline olukord Simbirskis ja Simbirski kubermangus 19. saj. 60.—80. aastatel», «V. I. Lenini vanemad», «Kasvatus Uljanovite perekonnas», «Raamat Uljanovite perekonnas», «Revolutsioonilis-demokraatlik kirjandus Uljanovite perekonnas», «V. I. Lenini majamuseumi ajaloo», «Majamuseumi külalisraamat», «Simbirski kubermangu töötajate kirjad Leninile», «Iljitiši kodumaal tema nõuannete järgi» jm. (5).

Need üliõpilastööd on uurimiste kokkuvõtted ja järeldused, mõnel neist arvestatav teaduslik kaal.

III ja IV üleliidulisel üliõpilastööde konkursil sai I järgu diplomi instituudi kollektiivne töö «Aastaid Iljitiši nõuannete järgi», mille koostamisest võttis osa üle 40 üliõpilase.

Üliõpilaste õpetamise ja kasvatamise kasutegurit selgitab mõningal määral igal aastal tehtav ankeet «Minu sõna Leninist». Selles on küsimused:

1. Missugused jooned Leninis kui revolutsionääris, riigijuhis ja suures õpetlases äratavad kõige rohkem huvi?
2. Nimetage episood Lenini elust, mis Teid kõige rohkem hämmastas. Miks?
3. Missugune Lenini töö või dokument jättis Teile sügavaima mulje?
4. Missugust Lenini mõtetera või ülevat mõtet alati meele peate?
5. Missugust Lenini antud nõuannet peate enese ja kõigi Nõukogude kodanike jaoks esmatähtsaks?
6. Teie lemmikteos V. I. Lenini kohta? Kuidas avaneb teoses Lenini isiksus?
7. Missuguseid V. I. Lenini iseloomujooni jälgendate?

Vastuste analüüs näitab õppetöö plusse ja miinuseid ning juhib loengute ja seminaride täiustamisvajadusele.

Õpilastele saab õpetada seda, mida õpetaja ise hästi oskab. V. I. Lenini teemat saab koolis ainult siis edukalt õpetada, kui selleks on valmistatud. 1963. a. asutati instituudis problemlaboratoorium «Õpilaste kasvatamine V. I. Lenini elu ja tegevuse eeskujud kaudu», mida juhib pedagoogikakandidaat, Vene NFSV teeneline õpetaja dotsent Aleksandr Solovjov, kõrgkoolisektsiooni suunab Nikolai Fomin. Problemlaboratoorium ühendab instituudi teaduskaadri, õpetajate täiendusinstituudi jõud ja oblasti parimad õpetajad õpilaste kasvatamise sisu, vormi ja meetodite uurimisele. V. I. Lenini nõuannete kõrval huvitavad problemlaboratooriumi ka NLKP dokumentide, NLKP XXVI kongressi materjalide, NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe L. I. Brežnevi raamatute mõju ning nende kaudu juhitud ideelis-kõlbeline kasvatamine.

Problemlaboratoorium koos pedagoogikakateedriga andsid sel õppeaastal kõikide osakondade II—V kursuse üliõpilastele uurimisesannete temaatika. Esimesel etapil — 1981/1982. õ.-a. — otsivad üliõpilased kirjandusalaühikatest K. Marxi, F. Engelsi, V. I. Lenini, tema mõttekaaslaste ja Uljanovite perekonnaliikmete kasvatuslikult eredaid elu-episoodide. Väljaotsitud tekstide põhjal koostavad üliõpilased õpilastega peetavate vestluste küsimustiku. Teisel etapil (1982/83. õ.-a.) proovivad tulevased õpetajad oma harjutusi pedagoogilises praktikas ning otsivad mõjusaid vorme.

Et õpetaja oskaks koolis õpilaste klassivälilist kasvatust suunata, sellele eesmärgistatud üliõpilase enese loenguväliline tegutsemine. Instituudi deviis «Igale üliõpilasele ühiskondlik kohustus» nõuab kõikide rakendumist komsomoli või ametiühingu liinis kas propagandistina, kooli šefina, osavõttu töөрühmadest jm. Üliõpilaste ühiskondlikku aktiivsust tõstavad sotsialistlik võistlus, leninlik arvestus, ühiskonnakasuliku töö aruanded komsomoligruppides. Kokkuvõtteid nii üliõpilaste kui ka õppejõudude saavutustest tehakse tavaliselt aprillis V. I. Lenini sünniaastapäeval. Pidulikul koosolekul saab sotsialistliku võistluse võitnud osakond ränd-



lipu, parim kateeder, laboratoorium, kabinet, õppegrupp vimpleid ja aukirju.

Tulevases kutsetöös vajalik tegutsemisvorm on **leninlik tund**. See V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva künnisel tekkinud mõjutamisvorm on aastatega avardunud. Leninliku tunni teemade juurde kuulub osalemine konkreetsetes tegevuses, mis tõstab üliõpilase ühiskondlikku aktiivsust. Instituudi leninlikes tundides viibivad linna ja oblasti parimad õpetajad, mitmete elualade eesrindlased, Suure Isamaasõja veteranid, kelle elukogemus ja emotsionaalne sõna aitavad tunde huvitavustada ja noori eluga kokkupuutesse viia.

V. I. Lenini eeskujuga järgiva kasvatuses vorme — **leninlik arvestus** — annab hinnangu üliõpilase tööle ja ühiskondlikule aktiivsusele.

1981. aastaks töötas ÜLKNÜ Uljanovski Oblastikomitee välja üliõpilaste ja õpilaste isikliku kompleksplaani osavõtuks leninlikust arvestusest «NLKP XXVI kongressi otsused ellu». Plaanis on järgmised tegutsema suunitlevad osad:

1. Marksistlik-leninliku teooria, NLKP ja ÜLKNÜ dokumendide tundmaõppimine; osavõtt üleliidulisest üliõpilaste ühiskonnateaduslike tööde konkursist; esinemine leninlikes tundides; ühiskondlik-poliitilise kirjanduse lugemine.

2. Püsivate teadmiste omandamine ja kutsealane ettevalmistus: osavõtt olümpiaadidest, konkurssidest, aineringidest, Lenini-teemalisest omaloominguvõistlusest; õppeülesannete täitmine, kursuse- ja diplomitööde tegemine; osavõtt teoreetilistest ja teaduslik-praktilistest konverentsidest, teaduslikust uurimistööst, tehnilisest loomingu- ja õpingukaaslastele.

3. Ühiskondlik-poliitiline praktika: ühiskondlike kohustuste täitmine, osavõtt liikumisest «Iga üliõpilasele teine, ühiskondlik elukutse!»; noore lektori ja poliitinformaatori koolist osavõtt, töö lektorina, V. I. Lenini paikade ekskursioonijuhina; töö pedagoogilistes rühmades rühmaluses koolis, komso-moli operatiivrühmades; osavõtt üleliidulisest otsinguekspeditsioonist «Suure Isamaasõja lehekülgi»; osavõtt instituudi teaduskonna, osakonna kroonika koostamisest; töö ühiskondlik-poliitilistes ja rahvaste sõpruse klubides; filmi-, kultuuri-, looduskaitses, ajaloo- jt. ühingutes; ühiskondlik-poliitiline töö pedagoogilise praktika ajal.

4. Tööpanus viisaastakusse: töö kolhoosides, sovhoosides, üliõpilasmalevas, laupäevakutel, Rahvaste Sõpruse ja Uljanovite perekonnaliikmete nime kandvais parkides, Lenini tänava rekonstrueerimistöödel, linna haljastamisel.

5. Kultuurharidus ja kõlbelis-esteetiline arendamine: kultuuri- ja kunstialaste loengute kuulamine, sellealase kirjanduse lugemine; taidlemine; teatris, kinos, kontsertidel, näitustel, muuseumides käimine; esinemine agitbrigaadis.

6. Sportlik ja sõjaline ettevalmistus: VTK normide täitmine, osalemine spordiringides ja ALMAVÜ-s, võistlemine.

Uljanovski oblastis peetakse **leninlike** loenguid 30. aastatest alates. Need on vestluste ja loengute tsükkel, konverentsid, kus räägitakse V. I. Leninist, tema aatekaaslas-

test, NLKP ja nõukogude rahva ajaloost. Leninlike loengutel on viibinud Uljanovskis V. I. Lenini sekretär L. A. Fotijeva, M. V. Fofanova, kelle korteris elas V. I. Lenin Oktoobri-revolutsiooni ettevalmistamise päevil, F. N. Petrov, parteiilige 1896. aastast jt.

Üliõpilased osalevad ka **noore lektori, kirja-saatja ja ekskursioonijuh**i kooli töös.

NLKP ajaloo kateeder organiseeris Uljanovskis olevate V. I. Lenini paikade giidikooli 1969. aastal. 2—3 kuud kestavad loengud, sellele järgneb praktika. Kooli läbinud töötavad linnas giididena, hiljem aga annavad oma teadmisi edasi õpilasgiididele.

Tulevasele õpetajale annab muuseumitöö ettevalmistuse instituudi Ilja Nikolajevitš Uljanovi muuseum, mis asutati õppejõudude ja üliõpilaste kogutud materjalidest. Üliõpilased on käinud otsinguteedel mööda Simbirski kubermangu rahvakooli. Loetu talletub uurimustes, matkapäevikutes, makettides. Muuseum avab I. N. Uljanovi kui pedagoogi isiksuse, tema kasvatuspõhimõtted ja Uljanovite perekonna kasvatusüsteemi.

Viljakas muuseumoloogiline koostöö käib V. I. Lenini memoriaali töötajatega.

Instituudis tegutseb järjepidevalt **poliitinformaatorite seminar**. Peale sise- ja välispoliitikateabe annab seminar propagandametoodilist ja esineja kvalifikatsiooni tõstvat nõu («Lenini esinemisstiil», «Lenin — propagandameister»).

Tulevaseks koolitaidluseks valmistavad ette instituudi **kunstilise isetegevuse ringid**, sest siin saavad üliõpilased V. I. Lenini teemaliste ja kodumaa tähtpäevadele pühendatud sõnalis-muusikaliste põimikute koostamise kogemuse.

Uljanovski RPedI-l nagu igal kõrgkoolil on oma kasvatuval **traditsioonid**.

1. septembril kogunevad esmakursuslased I. N. Uljanovi või V. I. Lenini mälestussamba juurde, kus nad annavad üliõpilastöötuse, saavad kätte õpinguraamatu ja üliõpilaspileti. Seejärel käivad nad läbi V. I. Lenini paigad — majamuuseumi, memoriaali, V. I. Uljanovi kooli.

29. oktoober on instituudi tööpüha ja tehtu kokkuvõtete päev.

Pidulikemaiks päevadeks peetakse Ilja Nikolajevitš Uljanovi ja V. I. Lenini sünniaastapäeva.

Traditsioonide hulka kuuluvad instituudis V. I. Lenini nõuannetele pühendatud teaduslik-teoreetiline konverents, I. N. Uljanovi nimelised pedagoogiliste instituutide vahelised üliõpilaste pedagoogilised loengud ja üleliiduline üliõpilastööde konkurs V. I. Lenini teemal. Need pole ainukesed tavad.

Uljanovski RPedI kasvatuskogemus pole ehk sajabrotsendiliselt ülevõetav, küll aga juhib töö enamale läbimõtlemisele, oma süsteemi loomise vajadusele.

(Kirjandus 19. lk.)



# Leninlikud loengud Uljanovskis

VSEVOLOD ARBUZOV,  
Vene NFSV teeneline õpetaja

Üht põlvkonda vahetab välja teine, kuid igavesti jääb elavaks V. I. Lenin, loominguline leninism.

Kasvatus leninliku eeskuju kaudu hõlmab kõiki pedagoogilise protsessi tahke. Meile, uljanovsklastele, kinkis ajalugu suure au — olla V. I. Lenini eeskuju kaudu kasvatava süsteemi teerajajaid.

Missugune on meie, Uljanovski kogemus? Oblasti koolides harrastatakse mitmesuguseid töövorme: leninlikud loengud ja ekskursioonid V. I. Leniniga seotud kohtadesse, teoreetilised ja lugejate konverentsid, leninlikud tunnid, ringid ja V. I. Lenini biograafiat õpetavad fakultatiivkursused. Jutustame mõnest töövormist.

Leninlikke loenguid, mida juba 30. aastate algul peeti Lenini ordeniga autasustatud Lenini-nim. Uljanovski 1. keskkoolis, korraldatakse nüüd kõikjal. See on loengute, ettekannete, vestluste tsükkel juhi elutee, NLKP ja nõukogude rahva kangelasajaloo teemal. Need toimuvad temaatilise plaani järgi, mis arvestab järjepidevust, seotust, õpilaste vanust ja arengutaset, aga ka õppeprogramme.

Valmistumine leninlikeks loenguteks on põhjalik. Loengud õnnestuvad ainult siis, kui õpilased saavad teema kohta konkreetseid küsimusi, kirjandust iseseisvaks lugemiseks, kui on näitvahendeid, diafilme, diapositiive, filmifragmente.

Kuidas näiteks peetakse leninlik loeng teemal «Lenin ja lapsed» 4.—6. klassis? N. Krupskaja nõuannete kohaselt püüavad õpetajad mitte jätta õpilastele muljet, nagu väljenduks Iljitši lastearmastus meelelahutuste — nääripuud, kingid jm. — korraldamises. Ta hoolitses laste toidu, tervise, riie-tuse, jalanõude, lastekodude rajamise, laste töökaitses ja üldise hariduse eest. Iljitš soovitas, et lastest kasvaksid teadlikud kommunistid, oma isade töö jätkajad.

Leninlikeks loenguteks valmistudes kirjutavad õpilased üles oma kaasmaalaste pajatuse sellest, kuidas elasid lapsed enne Suurt Oktoobrit ja mida andis neile Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon. Nad käivad lasteadades, pioneerimajades, lasteraamatukogudes, noorte loodusesõprade ja tehnikute majades. Albumid, stendid, diagrammid laste

kogutud materjalidest on õpetajale leninlike loengute puhul abiks.

Loenguteks valmistudes õpib õpetaja tunda kõike seda, mida V. I. Lenin on kirjutanud lastest, samuti laste kirju V. I. Leninile (vt. «Подписаны Лениным». Документы, письма, воспоминания. Составитель В. Шанчина. М., 1968). Nimetatud raamatule lisaks kasutavad õpetajad V. I. Lenini omaste mälestusi sellest, kuidas ta armastas lapsi ja hoolitses nende eest. Õpetajad uurivad veel partei kongresside materjale, partei ja valitsuse dokumente kooli ning laste kohta.

Loengule teemal «Lenin ja lapsed» kulub 2—4 õppust. Esimene neist käsitleb laste olukorda Tsaari-Venemaal ja V. I. Lenini võitlust laste töö eksploateerimise vastu. Konkreetsete näidete varal veenab õpetaja, et V. I. Lenin oli laste tõeline sõber. (Ega juhuslikult antud Vladimir Iljitšile välja ühingu «Laste Sõber» liikmepilet nr. 1.)

Õpetajad vestlevad loetud raamatutest, nagu M. Gorki «Lapsepõlv» ja «Inimeste seas», A. Tšehhovi «Vanka» jt. Näidatakse maalireprosid «Kooliukse ees» (Bogdanov-Belski), V. Makovski «Jällenägemine», V. Perovi «Troika» jt. Õpilased jutustavad sellest, mida nad teavad laste elust oma kodurajoonis enne Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni.

Teine loeng käsitleb Vladimir Iljitši hoolitsust laste eest noores Nõukogude riigis. Sellest sai partei ja riigi tähtsaim ülesanne. 29. okt. 1917. a. dekreediga keelati kuni 14-aastaste laste töö. 2. aug. 1918. a. kirjutas V. I. Lenin alla dekreedile, mis võrdsustas laste toidunormi täiskasvanute omaga. 14. sept. 1918. a. võtab valitsus vastu otsuse koolisööklate ja toitluspunktide asutamise kohta. 14. veebr. 1919. a. kirjutas V. I. Lenin alla dekreedile Lastekaitse Nõukogu asutamise kohta ja isiklikult kontrollis selle täitmist.

Järgmises loengus tutvuvad õpilased laste kirjadega Vladimir Iljitšile. Need üle kogu maa tulnud kirjad jutustavad, kuidas lapsed kaitsesid Suure Oktoobri võite ja võtsid osa loovast tööst.

Loengute kokkuvõttes toonitatakse, et Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus hoolitsevad järjekindlalt laste eest, et nad elaksid, õpiksid ja töötaksid, nagu soovis Lenin.

On teada, et V. I. Lenin võlgnes paljus tänu enesekasvatusele. Maria Iljinitšna meenutab, et Vladimir Iljitš ei olnuks see, kes ta oli, kui ta ei töötanud enesega kogu elu nii visalt. Noore Lenini enesekasvatus, tema otsus pühenduda rahva teenimisele leiavad käsitlust loenguteemades «Lenini noorus — enesekasvatuse eeskuju». See teema on mõeldud noorukieale.

Teema käsitlemise edu sõltub sellest, kui veenvalt õnnestub õpetajail avada V. I. Lenini kuju, tutvustades V. I. Lenini omaste,



lähedaste kaasvõitlejate ja mõttekaaslaste meenutusi, samuti ilukirjandusteoseid. Memuaarikirjanduse lugemise puhul annab õpetaja soovitusi, mida lugeda ja kuidas loetud mõista.

Loengute paar-kolm õppust kuuluvad vestlusele teemadel, milline oli noore Lenini side rahvaga, tema sihikindlus; soodus kasvatus-õhkkond Uljanovite perekonnas, töövõime arendamine, kindel päevarežiim, lugemisharustus, kohusetruudus, seltsimehelikkus, tagasihoidlikkus, sõprus nendega, kes pühendusid rahva teenimisele, eitav suhtumine enesearmastajaisse, karjeristidesse, tahtejõu kasvatamine, loodusearmastus jm.

Loengu «Lenini noorus kui enesekasvatuse eeskujud» õnnestumine sõltub õpetaja enese ettevalmistusest. Õpetajad loevad M. I. Uljanova raamatut «Leninist», N. K. Krupskaja «Kommunistlikust kasvatusest», A. I. Uljanova «Iljiti lapse- ja kooliaastad», «Mälestusi Leninist», A. V. Lunatšarski «Jutustusi Leninist», D. I. Uljanovi «Mälestusi Vladimir Iljitsist», V. A. Karpinski «Vladimir Iljits — juht, seltsimees, inimene», G. M. Kržižanovski «Suur Lenin» jt.

See teema peetakse vestluste ja õpilaste lühiettekannete vormis. Sel puhul õpetaja toonitab, et Vladimir Iljits kasvatas endas juba noorusaastail iseloomujooni, mis võimaldasid tal hiljem töötajate vabadusvõitluse juhi kohale asuda.

Palju tähelepanu hõivab Lenini teoreetilise pärandi tundmaõppimine. Õpetaja juhendab tekstide õppimist ja õpilaste iseseisvat tööd. 7. klass õpib üksikmõtteid, 8. klass aga juba teoste fragmente, 9. ja 10. klass õppeprogrammis määratud terviktöid. Kehtib seejuures nõue, et Lenini teoseid õpitakse seoses NLKP ajaloo, leninliku poliitika ja kommunismi ehitamise praktikaga.

Lenini teose «Suur algatus» õppimine annab õpilastele võimaluse ühendada teooriat praktikaga, iseseisvas faktide otsingus, nende analüüsis tõmmata paralleele teiste elunähtuste vahel, kokku sulatada intellektuaalne ja emotsionaalne.

Toogem näiteks Uljanovski 46. keskkooli 9. klassi leninlike loengute konverents, mille ettevalmistamises ja läbiviimises ma osalesin.

9. klassi õpilased said teosest «Suur algatus» küsimused: Miks V. I. Lenin pidas kommunistlikke laupäevakuud pöörde alguseks «mis on raskem, olulisem, põhjalikum, otsustavam kui kodanluse kukutamine»? Kuidas mõtestada V. I. Lenini sõnu: «Kommunistlikud laupäevakud on erakordselt väärtuslikud kui *kommunismi* faktiline algus...»?

V. I. Lenini töö õppimise aegu konspekterisid õpilased teost klassijuhataja A. P. Denisova suunamisel. Konverentsis osalejad jaotusid uurimisgruppidesse. Üks grupp sai ülesande töötada oblasti arhiivis, et otsida dokumente, ajalehtede teateid Simbirski esi-

mese laupäevaku kohta, mis toimus 7. juunil 1919. a. Teine grupp uuris veduridepoo tööd, kolmas vagunidepoo, neljas raudteejaama tööd. Igal grupil oli oma ülesanne. Süveneti isegi Siberi-Uljanovski raudteesoõlme ajalukku, vesteldi raudteelastest veteranide ja kommunistliku töö eesrindlastega, pandi kirja depoo ja jaama möödanik ning arenguperspektiivid, koguti fotosid. Kõik grupid täitsid oma ülesande hästi. Mäletamisväärne oli kohtumine konverentsist osa võtnud nimekate transporditöötajatega, näiteks tuntud masinisti, sotsialistliku töö kangelase V. G. Zolinoviga, NLKP XXVI kongressi delegaadi V. D. Maksimoviga.

Konverentsi eel korraldasid vanemate klasside õpilased komsomoliorganisatsiooni eestvõttel vagunidepoo laupäevaku, mille kohta koostati album. Õpilased korrastasid oma märkmeid ja valmistusid esinemiseks. Konverents möödus paljudes õpilastes huviäratavalt. Esinejad ei lugenud sõna-sõnalt maha V. I. Lenini teksti, vaid väljendasid mõtteid omisõnu, arutlesid vabalt, tõestasid, kasutades V. I. Lenini teoseid ja teisi allikmaterjale.

Vanemates klassides õpitakse ja konspekteritakse V. I. Lenini tööd «Noorsooühingute ülesanded». Õpetajad, nende hulgas ka Lenini ordeniga V. I. Lenini nim. Uljanovski 1. keskkooli ajalooõpetaja, Vene NFSV teeneline õpetaja V. M. Putškova, taotleavad, et õpilased saaksid ettekujutuse V. I. Lenini kõnest komsomoli III kongressil, sealjuures ka moraalilise klassiiseloost. Illustreerides juttu konkreetsete näidetega, juhivad õpetajad noori loogilisele järeldusele: «Kommunistiks võib saada ainult siis, kui rikastad oma mälu kõigi vaimsete varadega, mis inimkond on loonud.» «On tarvis, et kogu tänapäeva noorsoo kasvatamine, haridus ja õpetamine oleks temas kommunistliku moraalilise kasvatamine.»

Erilise tähtsusega V. I. Lenini kõne õppimisel evib küsimus, kuidas nõukogude noored ehitavad kommunismi, millised praktilised teod iseloomustavad komsomoliorganisatsiooni, koolide kollektiive, kus toimuvad konverentsid ja leninlikud tunnid.

Kokkuvõtvalt sõnastatakse leninlikud nõuanded noortele:

Õppida revolutsioonilist marksismiteooriat, olla veendunud võitleja kommunismi eest, haritud, kultuurne ja kõigeüldiselt arenenud inimene.

Võtta aktiivselt osa rahva ühistööst.

Õppida kommunistlikku kõlblust.

Olla avangardis, algatusvõimeline, allutada oma huvid proletariaadi võitlusele kommunismi kindlustamise eest.

Koolinoored tunnevad suurt huvi V. I. Lenini elu ja NLKP ajaloo vastu. NLKP XXVI kongressi vaimust kantuna täiustavad V. I. Lenini kodupaiga õpetajad õpilaste kasvatussüsteemi leninliku eeskujud kaudu, valmistavad noori ette eluks ja tööks sotsialistlikul kodusmaal.



## Üldsuse abi õpilaste tunnivälise tegevuse korraldamisel

**ÕILME OOLO,**  
Nuia keskkooli klassi- ja koolivälise  
kasvatustöö organisator

Õpilaste vaba aeg. On seda siis vähe või palju, see on täiesti individuaalne. Püüdlikumad õpilased arvavad, et õppida on palju ja vaba aega vähe, kolmemehed leiavad — aega on küllalt. Need õpilased, kes sõidavad kooli ja koju bussiga ning peavad bussipeatusest astuma veel kilomeetri või isegi rohkem, kulutavad oma energiat ja aega tunduvalt enam kui alevis elavad õpilased. Ja ka kodus on maalapsed rohkem tegevuses kui alevilapsed. Vaatamata sellele on Nuia keskkooli pedagoogiline kollektiiv koos lastevanemate komitee kultuurikomisjoni ja pedagoogilise rühma liikmetega püüdnud võimalikult rohkem teha selleks, et aidata sisustada õpilaste vaba aega ja täita EKP Keskkomitee büroo otsust elanike puhkeaja korralduse parendamisest NLKP XXVI kongressi nõuetest lähtudes.

Aastaid on meie õpilastele tunnivälises tegevuses abiks olnud Nuia regioonis asuvate kultuurimajade, majandite ja asutuste töötajad. Nuia EPT ametiühingu klubi lastesektori juhataja on Nuia keskkooli endine pioneerijuht, praegune pedagoogilise rühma komandör Lii Pilk. Temaga koos oleme palju mõelnud ning plaane pidanud selle üle, kuidas elukohajärgselt ja ka koolis õpilaste vaba aega paremini sisustada. Oleme püüdnud leida teid ning võimalusi õpilastele ürituste korraldamiseks väljaspool kooli ja abistada klassijuhatajaid nende pingelises töös. Oma poolseid ettepanekuid tegid ja teevad alati kõik pedagoogilise rühma liikmed.

1979. a. sügisel tuli mõte organiseerida 4. ja 5. kl. õpilastele kahel õppeaastal üritusi

teemal «Tunne oma koduregiooni!». Millest selline mõte? X viisaastakul moodustati Viljandi rajoonis agrotööstusregioonid. Nuia regiooni tegevust kavatsesime tutvustada ka õpilastele. On ju loomulik, et iga laps peab olema teadlik sellest, millega tegelevad tema vanemad, millised on peamised tootmisharud kodumajandis, kes tublimad tööinimesed, millised on saagid, tootmishooned jm. Ka kutseuunitluselased ekskursioonid saavad alguse kodukohast. Kõike seda arvestades otsustati pakkuda omapoolset abi.

Järgnes plaanitsetu kooskõlastamine Nuia regiooni majandite ja asutuste juhtidega. (Majandeid on regioonis neli ja asutusi kaks ning eraldi veel Nuia alev.) Ekskursioonide korraldamiseks saadi nõusolek ja majandid ning Nuia EPT olid meeleldi nõus tutvustama õpilastele X viisaastaku töösaavutusi, rääkima kodukoha tulevikuplaanidest, sest on ju mõne aasta pärast meie õpilased need, kellele tuleb parteikongressil kavandatu ellu viia. Et klassikomplekte oli viis, tuli ühte asutusse või majandisse korraldada ekskursioone kahel või mõnikord isegi kolmel päeval. Alati oli ekskursioonidel kaasas ka Lii Pilk.

Ekskursioonil kuuldu-nähtu kohta tegid õpilased märkmeid ja võimaluse korral jäädvustati kõik filmilindile. Vastavalt juhendile tuli igal klassil koostada mapp ühe kindlaksmääratud majandi või asutuse kohta. Nädala pärast tuli klassi 15 pioneeril anda vastused Nuia EPT ametiühingu klubis toimival viktoriinil. Peale majandi kohta esitatud küsimuste (need esitas tavaliselt majandi esindaja) tuli vastata veel küsimustele Karksi ajaloo, ajalehe «Säde» materjalidest, pioneeritarkustest ja seoses läheneva tähtpäevaga (Nõukogude armeest, V. I. Lenini elust ja tegevusest jt.). Küsimusi oli 20. Et küsimustele vastamine tüütavaks ei muutuks, selleks tuli igal klassil valmistada ette üks omaloominguline isetegevusnumber, mis esitati küsimuste vaheajal. Soovitav oli see koostada toimunud ekskursiooni teemal.

Vastuseid ja isetegevust hindas žürii, kuhu kuulusid vastava majandi esindaja, Nuia EPT ametiühingu klubi juhataja Linda Arro, Lii Pilk ning klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisator. Võitnud võistkonda autasustas majand, kuhu ekskursioon toimus, autasu igale võistkonnaliikmele andis üle majandi esindaja.

Võitjale korraldas Nuia EPT 1981. a. suvel kolmepäevase ekskursiooni Leedu NSV-sse. Sellest võtsid veel osa II ja III koha saavutanud võistkondadest kummastki 3 õpilast ning IV ja V kohale jäänutest kummastki 2 õpilast.

Toimunuga olid rahul nii õpetajad kui ka õpilased. Et lapsed alati põnevusega ootasid ekskursioone ja viktoriine, andis see meile julgust käesoleval aastal alustada sama-



sugust ürituste sarja, millega püüame veelgi tihendada kooli ja üldsuse omavahelisi sidemeid, nagu rõhutati NLKP XXVI kongressil. Seekord alustasime juba esimesel õppeveerandil. Otsustasime korraldada igas kuus ühe ekskursiooni ja viktoriini ning lõpetada üritustesari V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 60. aastapäevaks. Toon siinjuures käesoleval õppeaastal toimuva üritustesarja «Tunne oma koduregiooni» juhendi.

Nuia EPT ametiühingu klubi korraldab Nuia keskkooli 4. ja 5. klasside pioneerrühmadele viktoriinisarja «Tunne oma koduregiooni». Enne viktoriiniõhtut toimuvad regiooni majanditese ja ettevõtetesse ekskursioonid, mille organiseerimisel abistavad meid majandid sõidukite hankimise ning oma majandi tutvustamisega.

Viktoriiniõhtu küsimused koostatakse külastatud majandi tööloikude, töönimete ja nende elukutsete ning regiooni loodusliku paiknemise, ajaloo, tänapäeva ja tuleviku kohta.

4–5 küsimust on iga kord pühendatud pioneeriajaloole:

- novembrikuus — pioneeriajaloost aastad 1918–1939,
- detsembris — pioneeriajaloost aastad 1940–1950,
- jaanuaris — aastad 1950–1960,
- veebruaris — aastad 1960–1970,
- märtsis — aastad 1970–1980,
- aprillis — aastad 1980–k. a. ja pioneeritarkused.

Igal võistkonnal tuleb koduse ülesandena valmistada lisamaterjal tutvustatavate majandite kohta (4a — Öisu, 4b — Polli, 4c — Karksi, 5a — Kõrgemäe, 5b — Nuia EPT + Nuia alev).

Üks viktoriiniülesandeid on veel koostada kodus vähemalt 12-realine luuletus külastatud majanditest saadud muljete alusel ja see suuliselt ette kanda viktoriiniõhtul (kas üksikesinejal, kooriga mõnel tuntud viisil, dramatiseeringuna või mõnel muul kujul). Züriile esitada luuletus kirjalikult, ära märkida autor või autorid.

Võistkonnas on 10 pioneeri. Viktoriinisarja käigus võib vajaduse korral muuta võistkonna koosseisu.

Temaatilised ekskursioonid majanditese ja viktoriiniõhtud toimuvad järgmiselt: novembris — Öisu sovhoos, detsembris — Tartu PTKT Karksi-Nuia tsehh, jaanuaris — Polli Katsebaas, veebruaris — Karksi kolhoos, märtsis — Kõrgemäe sovhoos, aprillis — Nuia EPT ja Nuia alev.

Küsimused ja auhinnad on ka suurele ringile. Viktoriiniõhtul toimub kohtumine tutvutud majandi eesrindlastega. Viktoriiniõhtu parima võistkonna liikmeid autasustab majand mälestusesemega.

Üldkokkuvõttes võitjaks tulnud võistkonda premeerib Nuia EPT 1982. a. suvel pioneeriorganisatsiooni aastapäeval kahepäevase ekskursiooniga.

Zürii koosseis: Linda Arro, Ölme Oolo, Erna Pugal, Jaan Heinaru, Ille Püvi.

Mängujuht: Lii Pilk.

Nimetatud üritustesarja korraldamine on võimalik kindlasti igas regioonis, kui sellest arvatakse kasu olevat õpilaste vaba aja sisustamisel ja silmaringi laiendamisel.

Algklassiõpilastele on alates 1979. aasta sügisest organiseeritud Nuia EPT ametiühingu klubi kaasabil «Huvitavate kohtu-

miste klubi». Kohtutud on mitmesuguste elukutsete esindajatega, nagu tuntud tööeesrindlased Elmiine Otsman ja Leida Peips, lastekirjanikud Ellen Niit ja Iira Lember, vesteldud ja lauldud on koos Kalmer Tennosaare ja Helgi Salloga, uudistatud filmi «Nukitsamees» tegelasi ning paitatud väikest Nukit, viibitud sõjaveteranide ja tuntud sportlaste seltsis jne.

Kuu jooksul on tavaliselt üks kohtumine kas siis koolimajas või ametiühingu klubis. Nendeks kohtumisteks on õpilased õppinud luuletusi, laule või väikseid jutukeid. Sageli on raskusi kohtumiste lõpetamisega, sest lapsed kas esitavad küsimusi või paluvad veel midagi rääkida.

Tavaliselt on keskastme poisid need, kellele jääb aega õppimisest palju üle ja juhtub sedagi, et tehakse üleannetusi. Et õpilasi rohkem distsiplineerida, organiseerisime 6.—8. kl. poistele õiguslaste teadmiste kooli, mille juhendajaks on Nuia EPT jurist Ülo Seppa. Püüame õpilastele tutvustada nõukogude seadusandlust ja sisendada teadmist, et ükski kuritegu ei jää avastamata. Nii on poistega kahel korral kohtunud Viljandi Rajooni RSN TK Siseasjade Osakonna ülem Vello Kütt, kelle vestlust kuulati huviga. Plaanis on poistele näidata mitmesuguste aparatuuride kasutamist uurimistöös, näpujälgede võtmist, teenistuskoores tegevust, kohtuda prokuratuuri töötajatega ja muud.

9.—11. kl. õpilastele on mõeldud peamiselt kõlbelise kasvatustöö seisukohalt. Nimetatud õpilaste kohtumised külalistega toimuvad kord kuus ja põhiliselt ametiühingu klubis. Nii on neid ja noormehed kohtunud Jämejala Vabariikliku Psühhoneuroloogiahaigla psühhiaatri Sirje Gabrieliga, Viljandi Kultuurikooli õppejõu Rein Uusmaaga, kes rääkis käitumiskultuurist ning noorte elust Saksa DV-s, on õpitud lauakatmist ja kuulatud kosmeetiku nõuandeid. Õpilaste esitatud soovide kohaselt on planeeritud veel palju huvitavat. Kuidas kõik õnnestub, selgub kevadel. Mainitud üritustesari on esmakordne.

Kohtumised mitmesuguste erialade spetsialistide ja kuulsate inimestega annavad õpilastele palju uusi teadmisi ning mõtteid. Võrdlemisi raske on aga kaugesse maakohta vajalike inimeste kohaletoomine, eriti Tallinnast ja Tartust.

Peale eelnimetatu on Nuia EPT-st hulk ringijuhte. Klubi massitöösakonna juhataja Ille Püvi juhendab 1. klassi liikumisrühma, raamatupidaja Tiit Murekas 2. klassi rahvatantsurühma ja raamatupidaja Tiina Virit 4.—5. kl. rahvatantsurühma. Aastaid on koolis juhendanud metallitrealite ringi katlamaja juhataja Erich Mägi ning motoklubis tegutsevad poisid tuntud motosportlase Mare Aade käe all. Spordimetoodik Allan Ilissoni juhendamisel harrastavad poisid tõesporti.



Klubi juures tegutseb veel õpilastest akordionistide ja rahvapilli ansambel muusikakooli õpetaja Vello Ainsalu juhendamisel. Möödunud aastal ülevabariigilisel ülevaatusel anti mõlemale ansamblile II kategooria.

Meie õpilased saavad aktiivselt osaleda ka Nüia Kultuurimajas. Tänu Nüia Regioonikultuurimaja taidlusosakonna juhatajale teenerlasele kultuuritegelasele Lille-Astra Arraslele on Nuias au sees rahvatants. Tema juhendada on keskkooli C-segarühm, 6. ja 3. klassi tantsurühmad. Regioonikultuurimaja massitöösakonna juhataja Enna Vallas juhendab 7. ja 8. klassi tantsurühma. Liikumisrühmade arv meie regiooni kultuuri töö metoodiku Maarika Kangro juhendamisel on tõusnud kolmeni. Möödunud aastal saavutas keskmaste liikumisrühm koduvabariigis III koha, käesoleval aastal taotletakse pääsu tantsupeole. Regioonikultuurimaja metoodik Maimu Linnas on aastaid juhendanud noorema ja vanema astme käsitööringe. Ringi liikmete töid on eksponeeritud koolis käsitöönäitusel ja ka rajoonis.

Et muusikaõpetajal on koolis tööd kuhjaga, juhendab estraadiansambli kultuurimaja kunstiline juht Rita Glotov. Nimetatud ansambel on võitnud õpilaste poolehoidu ja aktiivselt võetakse osa 4.—11. kl. õpilastele korraldatavatest puhkeõhtutest kultuurimajas. (Koolil puudub vajaliku suurusega saal.) Rita Glotov aitab aktiivselt kaasa kooli RSK kolleksionääride sektsiooni töö mitmekesistamisele.

Kui tänavuse 8. klassi õpilased olid neljandas, tegi Ville Varik, praegune Plastmassitoodete Katsetehase Karksi-Nüia tsehhi juhataja (tolleaegne Kõrgemäe sovhoosi ehitustööde juhataja) ettepaneku usaldada tema hoolde 4. klass võrkpalli õppimiseks. Kuid ega ta nendega kaks korda nädalas üksnes võrkpallielemente õppinud. Käidi ka matkamas ja õpiti pioneeritarkusi. Kui lapsed lõpetasid 5. klassi, moodustati TPL-i rühm ja Ville Varik läks nendega suvel tööle Kamara sovhoosi. Nii on see olnud kolmel suvel ikka töönimeste ja võrkpallurite kasvatamise eesmärgil.

Et vahepeal tehti koolile juurdeehitust ega olnud võimalik kasutada kooli saali, toimusid treeningud Abja keskkooli saalis (14 km kaugusel) ja kord nädalas käidi ujumas Viljandi 1. keskkooli ujulas (34 km kaugusel). Nüüd muutub olukord lahedamaks, sest valmis kooli spordikompleks, kus ei puudu ka ujula. Möödunud õppeaastast alates juhendab koolis raketimodellismiringi Tartu Plastmasstootete Katsetehase Karksi-Nüia tsehhi teritaja Aksel Pulk. Noormehel on ringi juhendamiseks rohkesti kogemusi ja poisid on asjast huvitatud. Muret valmistab vajaliku materjali saamine.

NSV LIIT 60

## Eesti NSV majandus kui NSV Liidu rahvamajanduse koostisosa

HELI TIITS,  
PTUI sektorijuhataja

Õpilaste ettevalmistamisel osavõtuks ühiskondlikust tootmisest on märkimisväärne koht majandusharidusel ja -kasvatusel. Meie maa elanikkonna majandusalaste teadmiste tasemest sõltub ühiskondliku tootmise efektiivsus. Nagu märgiti NLKP XXVI kongressil, on nõukogude ühiskond töönimeste ühiskond. Sellest tulenevalt ootab meie maa igalt töötajalt vastutustundlikku ja teadlikku suhtumist majandusküsimustesse. Korduvalt on rõhutatud, et üldhariduskooli õppe-kasvatustöö üks, nõrgemaid lülisid seisneb noorte ebapiisava teadmistepagasiga varustamises majanduse üldküsimuste, aga ka NSV Liidu rahvamajanduse spetsiifiliste probleemide vallas, majandusliku mõtlemise mitteküllaldases arendamises ja sealt edasi madala vastutustunde kujundamises ühiskondliku tootmise edendamisel.

Tähelepanuväärset osa õpilaste majandusalases kasvatases etendab kooligeograafia. Põhiraskus lasub 8. klassi majandusgeograafia kursusel, mis annab õpilastele ülevaate NSV Liidust kui ühest rahvamajanduskompleksist ja tutvustab sellega seoses mitmeid konkreetse ökonoomika küsimusi. Selle kursuse kaudu omandatakse ettekujutus looduslikest, materiaalistest ja tööjõuressurssidest ning nende kasutamisest, rahvamajandusharude proportsionaalse arendamise vajalikkusest, tootmise ratsionaalse paigutamise põhimõtetest, teaduse ja tehnika saavutuste rakendamise tähtsusest tootmises jne. NSV Liidu majandusgeograafia kursuse õppimisega kaasneb ka tutvumine rahvamajanduse arendamise perspektiividega. Käesoleval ajal on eriti aktuaalsed majanduslikud lähiprobleemid — üheteistkümnenda viisaastaku ülesanded ja nende täitmine. Nimelt see kursus võimaldab siduda õpetamist tihedasti XXVI kongressi ja NLKP Keskkomitee 1981. a. novembripileenumi otsustega.

NSV Liidu rahvamajandust kui tervikut iseloomustab universaalne tootmiskompleksi



**väljaarendamine.** Et loodus-, tööpõu- ja materiaalsed ressursid paiknevad riigi tohutul territooriumil väga ebahühtlaselt, on nende efektiivse kasutamise eelduseks üleliiduline territoriaalne tööjaotus. Sellest tulenevalt on NSV Liidu majanduse ühtsuse üks tagatise ühiskondliku tootmise territoriaalne organisatsioon. Iga liiduvabriik ja iga majandusrajoon kujutab endast territoriaalset allsüsteemi, mis täidab kindlaid ülesandeid üleliidulises geograafilises tööjaotuses. Spetsialiseerudes sellise toodangu valmistamisele, milleks tal on kõige soodsamad tingimused ja võimalused, on iga taoliselt allsüsteemil oma koht NSV Liidu rahvamajanduses. Sellise tööjaotuse ülesanne on tagada tootlike jõudude majanduslikult otstarbekaim paigutus NSV Liidu kui terviku suhtes, kindlustada samal ajal iga üksiku liiduvabriigi (majandusrajooni) edasist majanduslikku ja sotsiaalset arengut. Neid küsimusi vajaneb rõhutada eriti käesoleval, NSV Liidu moodustamise 60. aastal.

Eesti NSV majandus on NSV Liidu majanduse koostisosana. Selle struktuuris ja arengusuundades avaldub selgesti tootmise orienteerumine üleliidulisele tarbimisele, kuna mitmete tootmiseelduste tõttu (majandusgeograafilise asendi, ajalooliselt kujunenud tootmis-traditsioonid, kvalifitseeritud tööpõud jne.) ületab enamiku ettevõtete optimaalne võimsus Eesti NSV vajadused ja spetsialiseerunud harudes on tootmine suhteliselt kõrge tasemega. Üleliidulises tööjaotuses süsteemis etendavad tähtsat osa territoriaalsed majandussidemed, sealhulgas oma tarbimisvajaduste osaline katmine sisseveoga.

Eesti NSV rahvamajandust õpitakse üldhariduskoolis tihedas seoses kogu NSV Liidu rahvamajandusega. Taotlede õpilaste majanduslase silmaringi avardamist ja arusaamade kujundamist Eesti NSV rahvamajandusest kui NSV Liidu ühtse rahvamajanduskompleksi koostisosast, on metoodilisest seisukohast lähtuvalt vajalik kindel sihiseade vähemalt kolmes aspektis:

- 1) millised õppematerjali osad võimaldavad oma sisuga kõnesolevat küsimust õpilastele veenvalt selgitada,
- 2) milliste võtetega on otstarbekohane õpilasi suunata vastavaid teadmisi omandama,
- 3) millised õppetöö vormid osutuvad sobivaiks antud probleemide lähendamisel õpilastele.

NSV Liidu majandusgeograafia kursuse struktuuri ja sisu analüüs näitab, et Eesti NSV majandust NSV Liidu majanduse koostisosana on võimalik käsitleda nii üldises kui ka regionaalses osas. Õpetades NSV Liidu tööstuse, põllumajanduse ja transpordi geograafiat, õigustab üldise foonil koduvabriigi vastava rahvamajandusharu käsitlemine. Näiteks teema «NSV Liidu energeetika» õppimisel tutvuvad õpilased koduvabriigi energeetikaga. Vastavad teadmised annavad võimaluse otsustada selle üle, mis on Eesti NSV energeetikas

üldist, mis spetsiifilist ja millest see tuleneb. Järgnevalt on loogiline suunata õpilasi mõistma, et meie vabariigi majanduses etendab tähtsat osa mitmete kütuseliikide (kivisüsi, nafta, maagaas) sissevedu teistest liiduvabriikidest. Ühtlasi on aga võimalik anda õpilastele teavet Eesti NSV osatähtsusest NSV Liidu kui terviku suhtes näiteks elektrienergia tootmises (Eesti NSV-s toodetud elektrienergiast suunatakse väljapoole vabariiki üle 60 %).

Analoogiliselt saab käsitleda metalli- ja masinatööstust (milliseid tooraineid meile sisse veetakse, millega on seletatav, et masinatööstus on üks meie vabariigi tööstuse spetsialiseerumisharusid, millised masinatööstuse tooted on üleliidulise tähtsusega, missugune osa Eesti NSV masinatööstuse toodangust turustatakse väljaspool vabariiki jne.), aga ka keemiatööstust (näiteks mineraalväetiste, põlevkivikeemiatoodete üleliiduline tähtsus), ehitusmaterjalitööstust (näiteks tsement, pae-kivikillustik, katusepapp kui üleliiduliselt tähtsad ehitusmaterjalid), metsa-, puidu-, tseluloosi- ja paberitööstust (näiteks mööbel, suusad, paber jt. tooted kui Eesti NSV välja-veoartiklid).

Eriti sobiv on tõsta esile meie vabariigi kerge- ja toiduainetetööstuse osa üleliidulises geograafilises tööjaotuses. Teatavasti kuulub juhtpositsioon Eesti NSV sisse- ja väljaveo harustruktuuris kergetööstusele. See tööstusharu orienteerub põhiliselt sisseveetavale toorainele (puuvillakiud, vill, toornahk, lina), kusjuures üleliidulise tähtsusega on nii puuvilla-, villa-, trikoo- kui ka õmblustööstus (kergetööstuse toodang moodustab Eesti NSV väljaveost üle 1/4). Toiduainetetööstuse allharudest on üleliidulise tähtsusega kala-, piima-, liha- ja kondiitritööstus (toiduainetetööstuse toodang moodustab Eesti NSV väljaveos ca 1/5—1/4).

Tööstuse geograafia käsitlemisel on vaja, et õpilased tunnetaksid, milline tähtsus on koduvabriigi tööstuse arengus majanduslikul koostööl teiste liiduvabriikidega. Tootmise seisukohalt tähtsate maaksete ja energeetiliste maavarade puudumise tõttu ei oleks sisseveota mõeldav tööstuse praegusaegne tase. Õpilastel on kasulik teada, et tooraine ja kütus moodustavad Eesti NSV sisseveos 40—42 % (näiteks mustad ja värvilised metallid, ümarpuu, naftasaadused, maagaas jne.).

NSV Liidu põllumajanduse geograafia õpetamisel on sobiv tõsta esile ühelt poolt seda, et põhilised NSV Liidu teraviljakasvatusprikkonnad (näit. Ukraina NSV) on Eesti NSV tähtsad kaubanduspartnerid seoses teravilja sisseveoga meie vabariiki (meile tuuakse sisse ka puuvilja ja kõrvitsalisi), teiselt poolt Eesti NSV põllumajanduse tähtsust üleliidulises tootmises. Piima- ja lihasuunitlusega põllumajandus on kaudselt Eesti NSV spetsialiseerumisharu (piima- ja lihatööstuse toorainebaas). Vahetult on põllumajandussaa-



dustest tähtsal kohal väljaveos tõuloomad, kartul ja karusnahad.

NSV Liidu transpordigeograafias väärib rõhutamist Eesti NSV majandusgeograafilisest asendist tulenev asjaolu, et meie meretransport teenindab põhiliselt kogu NSV Liidu väliskaubanduslikke vedusid (Kesk- ja Lääne-Euroopa, Aafrika jt. riikidega).

NSV Liidu majanduse üldülevaates vaadeldakse Eesti NSV rahvamajandust üleliidulisel taustal kindla suunitlusega — tõsta esile teatud rahvamajandusharu osatähtsus üleliidulises tootmises ning seostada seda õppe-teabe konkretiseerimise eesmärgil peamiselt väljaveo struktuuriga. Selles kursuse osas peatutakse majandussidemete geograafial vaid väga põgusalt (õpilased ei tunne teiste liiduvabariikide ja majandusrajoonide majandust) ja veel ei taotleta süstemaatilise ülevaate andmist Eesti NSV majandussidemetest (õpilased alles omandavad üldistuseks vajalikke teadmisi).

NSV Liidu majandusrajoone käsitleva kursuse osas esinevad märkimisväärsed võimalused eeltoodud teadmiste süvendamiseks ja seda eriti territoriaalsest küljest lähtuvalt.

Teatavasti on Eesti NSV-l kõige tihedamad ja mitmekesisemad sidemed kujunenud Vene NFSV Loode- ja Keskrajooniga, Läti, Leedu, Valgevene jm. aladega, mis asuvad meilt kuni 1000 km kaugusel. Selle kõrval on aga Eesti NSV seotud, kuigi vähemal määral, kõikide teiste liiduvabariikide ja majandusrajoonidega, kusjuures täheldatakse tendentsi, mis kajastab sidemete suhteliselt kiiret arengut kaugemate tarnijate ja tarbijatega. Nimeetatud asjaolud võimaldavad õpilasi viia kurssi sellega, mis iseloomustab näiteks Looderajooni ja Eesti NSV, Keskrajooni ja Eesti NSV, Läti NSV ja Eesti NSV, aga ka Taga-Kaukaasia liiduvabariikide ja Eesti NSV, Kesk-Aasia liiduvabariikide ja Eesti NSV majandussidemeteid. Liiduvabariikide ja majandusrajoonide majanduse käsitlemisel on sobiv asetada peaarõhk küsimusele: mida antud piirkonnast veetakse Eesti NSV-sse? Loomulikult varustab vastav ala meid niisuguste kaupadega, millega ta osaleb üleliidulises geograafilises tööjaotuses. Kui õpetaja lihtsalt loetleb näiteks majandusrajooni spetsialiseerumisharusid, jääb õppeteave õpilasele kaugeks ja on niivõrd üldine ning küllaltki abstraktne, et peagi ununeb. Seostatuna koduvabariigiga, lähima ümbrusega, meie endi tarbimisega, «näeb» õpilane vastava rajooni (liiduvabariigi) majandust ja sealt hargnevaid majandussidemeid hoopis sügavamalt ning mõistab nende tähtsust üleliidulises tootmises. Kõnesoleva kursuse osas illustreerivad asjakohaselt õppematerjali näiteks järgmised faktid.

□ Valgevene NSV-s toodetakse traktoreid ja kallureid — meie põldudel töötavad «Belorussid» ja teedel sõidavad autod firma-märgiga «MAZ».

□ Volgamaal toodetakse sõiduautosid — meie

vabariigi elanikkonnast on paljud «Žiguli» omanikud.

□ Moldaavia NSV on spetsialiseerunud puuja aedvilja ning nendest valmistatavate konserve tootmisele — meie vabariigis on suviti müügil sealse päritoluga tomateid, kauplustest aga võib osta mitmesuguseid Moldaaviast toodud konserve.

□ Gruusia NSV on spetsialiseerunud tee tootmisele — vaadeldes hoolikalt tee pakendit, loeme sealt, et tee, mida tarbime, on pärit Gruusiast.

□ Ukraina osaleb üleliidulises territoriaalses tööjaotuses suhkruga — sageli ostame meiega kauplustest suhkrut, mille pakendil on ukraina-keelne tekst.

Oluline koht on Balti majandusrajooni käsitlemisel, sest Eesti NSV kuulub selle koosseisu. Vastava õppematerjali kaudu saab õpilastele jõukohaselt selgitada meie vabariigi majandussidemeid Läti ja Leeduga ning suunata neid mõistma Balti liiduvabariikide näite varal majandusrajooni sisese majandusliku koostöö olemust ning selle otstarbekust. Kasutusel olevas 8. klassi geograafia-õpikus on kahjuks vastav osa esitatud võrdlemisi pealiskaudselt ja süsteempäratult, mistõttu õpetaja ülesanne on seda täiendava materjaliga konkretiseerida ning õpilastele paremini mõistetavalt esitada.

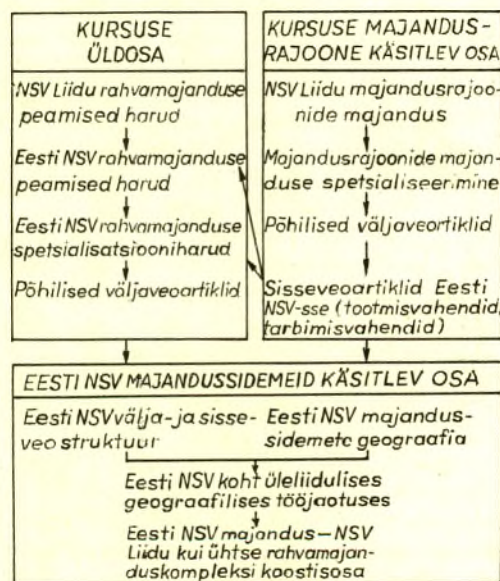
Eesti NSV majanduse kui NSV Liidu rahvamajanduse koostisosa sünteesiv käsitlus langeb kursuse ossa, mis haarab meie vabariigi majandussidemeid. Hinnates Eesti NSV majandussidemeid geograafilisest küljest, on oluline märkida, et sidemetele teiste liiduvabariikidega langeb 93% välja- ja 82% sisseveost. Need sidemed on stabiilsed ja väljendavad meie vabariigi panust üldriiklike ülesannete lahendamisse. Üldistavas õppematerjali käsitluses on soovitatav teha kokkuvõtte sisse- ja väljaveo struktuurist. Sisseveos väärib rõhutamist, et sellest sõltuvad meie vabariigis metalli- ja masinatööstus, klaasi-, keemia-, puidu-, tselluloosi- ja paberitööstus, kerge- ja rasketööstus. Väljaveo käsitlemisel on sobiv märkida, et väljaspool Eesti NSV-d realiseeritakse meie vabariigi rahvamajanduse kogutoodangust 1/4, sealhulgas tööstustoodangut enam kui 1/3.

Kokkuvõttes on otstarbekohane peatuda Eesti NSV põhilistel kaubanduspartneritel (kust mida saadakse, kus mida realiseeritakse). Sellega seoses on õpilastel huvitav teada andmeid teiste liiduvabariikide osatähtsusest meie vabariigi kaubavahetuses (sisse- ja väljaveos on peamised partnerid Vene NFSV, eriti Loode- ja Keskrajoon, Ukraina, Läti, Leedu ja Valgevene). Õpetaja taotluseks peaks olema õpilaste suunamine arusaamisele, et Eesti NSV majanduse spetsialiseerumise süvenemine üleliidulises tööjaotuses väljendub kõige otsesemalt meie vabariigi majandussidemetes — väljaveo kaudu realiseerub meie panus ühtsesse NSV Liidu rahvamajan-



duskompleksi, sisseveo kaudu mõjutavad teised liiduvabariigid Eesti NSV rahvamajanduse arengut. Seda väljendavad ilmekalt EKP Keskkomitee esimese sekretäri K. Vaino järgmised sõnad: «Meie saavutustest rääkides ei tohi hetkeski unustada, et nende allikas on NSV Liidu rahvaste väeramatu sõprus. Kõik, mis on loodud meie vabariigis, kõik, mis on ehitatud teistes vabariikides — kõik see on meie ühise töö tulemus, on meie ühine vara.» (Vt. Vaino, K. Viisaastaku teetähised. — «Küsimused ja Vastused», 1982, nr. 1, lk. 3—7.)

Eeltoodud resümeeerides märkigem, et õppe-materjali sisu NSV Liidu majandusgeograafia kursuses võimaldab Eesti NSV positsiooni üleliidulises rahvamajanduskompleksis esitada järk-järgult. Kõige üldisemalt saab seda kujutada skeemina, milles eraldub 3 plokki — kursuse üld-, majandusrajoone ja Eesti NSV majandussidemeid käsitlev osa.



Esitatud meetodilise plokk skeemi järgi töötades on kursust läbiva süsteempärase aine esitamiseks arvatavasti võimalik saavutada, et õpilaste teadvuses kujunevad maailmavaatelise tähtsusega veendumused NSV Liidu rahvamajanduse olemusest ja Eesti NSV majandusest kui selle orgaanilisest komponendist, mille olemus ja areng on vahetus sõltuvuses üldisest süsteemist ning milles kajastuvad üldised tootmise, tarbimise ja vahetuse seaduspärasused.

Et eeltoodud seisukohti realiseerida, peab õpetaja kasutama kindla suunilusega ka meetodilisi võtteid. Oluline koht on õpetaja seletaval kõnel, mille abil antakse õpilastele impulss vaadelda NSV Liidu rahvamajandust ühtse süsteemina ja seda keskastme õpilastele jõukohaselt tasandilt — meie vabariigi positsioonilt. Teabe veenvust tõstavad faktid. Seetõttu on vajalik kasutada ametlikku statistilist andmestikku ja seda illustreerivat materjali (diagramme, graafikuid, skeme jne.). Eriti otstarbekohane on rakendada

õpilasi iseseisvale tööle arvmaterjalidega, kaartide ja kaart-skeemidega (sobivaid esekujusid on võimalik leida raamatust: Tulp, L. Eesti NSV majanduslikest sidemetest sotsialistlikus integratsioonis. Tallinn, «Eesti Raamat», 1972). Väga häid võimalusi pakub õpilaste tööks Eesti NSV atlasest meie vabariigi majandussidemete kaart-skeem. Selle põhjal saavad õpilased otsustada, mida veetakse meile sisse Loo- või Keskrajoonist, Ukrainast või Valgevenest, milline on selle või teise majandusrajooni (liiduvabariigi) osatähtsus Eesti NSV majandussidemetes, millega varustab Eesti NSV teisi NSV Liidu piirkondi jne.

Õpilastele pakub suurt huvi teha iseseisvalt kindlaks, milliseid teistest liiduvabariikidest pärit kaupu müüakse näiteks kohalikus toiduainete- või tööstuskaupade kaupluses, kust on sisse toodud aparaadid, mida kasutatakse kooli geograafiakabinetis, missuguse päritoluga on kodused majapidamisriistad, vm. tarbeesemed (näit. televiisor, külmkapp, pesumasin, jalgratas, telefoniaparaat jne.), kus on valmistatud trammivagun, autobuss või trollibuss, millega päev päeva kõrval kodu ja kooli vahet sõidetakse jne. Soovi korral leiab õpetaja rohkesti võimalusi õpilaste praktiliseks kaasatõmbamiseks ja nende töö huvitavaks korraldamiseks kõnesolevas ainevallas.

Põhiliselt käsitletakse vastavat materjali õppetunnis õpetaja vahetel suunamisel. Õppeaasta viimasel veerandil on soovitatav katsetada seminari korraldamisega, milles geograafia vastu suuremat huvi tundvad õpilased esitavad Eesti NSV majandussidemete teemal referaate ja tutvustavad oma klassivälise töö tulemusi. Võib arvata, et nii mõnigi noormees või neiu, kes eelnevalt ükskõiksusega suhtus geograafiasse, täidab innukalt seda laadi ülesandeid. Eriti huvitav on õpilastel uurida oma kodukoha ettevõtte majandussidemeid teiste liiduvabariikide ettevõtetega. Kodu-uurimusliku tegevuse korraldamisel peaks õpetaja vastavaid teemasid soovitada. Niisugustest pisiuurimustest saavad kujuneda sobivad ettekanded geograafiapäevale või olümpiaaditööd. Tähtis on aga mitte ainult andmete kogumine, vaid nendes süvenemine, andmete läbitöötamine ja üldistamine. Ainult siis võime loota, et õpilase tegevus on kasvatuslikult mõjus ja aitab tal veenduda NSV Liidu rahvamajanduse ühtsuses, kompleksisuses ning Eesti NSV kohas üleliidulises territoriaalses tööjaotuses.

#### Kirjandus

1. K u k k, K. Meie majandussidemed teiste liiduvabariikidega. — «Nõukogude Õpetaja», 31. jaan. 1981.
2. K u k k, K. Eesti NSV majandussidemed üleliidulises tööjaotuses. — «Eesti Kommunist», 1981, nr. 7, lk. 34—38.
3. T u l p, L. Eesti NSV majanduslikest sidemetest sotsialistlikus integratsioonis. — Tln., «Eesti Raamat», 1972. 92 lk.



## Särapilguliselt

Kui kodutanumast kaugemal käia, hakkavad muude huvitavate asjade kõrval alati silma ka lapsed. Võõraid varmselt uudistamas ja oma elust teavet andmas. Enamasti lustakad, oma ettevõtmistes tähtis-asjalikud, alailma särapilgulised. Meie sõprade lapsed oma murede ja rõõmudega.

Mõned aastad tagasi veetsin kolm toredat nädalat Kirgiisias. Algul olime Issök-Kuli lõunakaldal tagasihoidlikus Kirgiisi külakeses Tossoris, hiljem matkasime mägedes. Tossori on nii väike, et igale kaardile teda ei kantagi ja enamik teelisi kihutab siit peatumata mööda, rutates Issök-Kuli-äärtesse mainekatesse puhke- ja tervisekeskustesse. See külake paelus just oma märkamatus, lihtsuse ja pretensioonitusega. Värvilised andsid talle savikarva pruunikad aiapäimed, mis kokku pandud omatehtud telliseklompidest. Neid telliseid tegid samas ees-öuedel või lausa külalänavatel tihti kohalikud jõnglased. See näikse neile sama tavaline töö olevat, nagu on Eestimaa kodudes nõudepesu ja toakoristamine.

Suvel on Tossori suhteliselt tühi. Kogu Barskauni sovhoosi neljanda osakonna majandustegevus, põhiliselt lambakasvatus, on siis kandunud mägedesse. Mägiasadel kerkivad jurtad ja telgid, kus elavad karjakasvatajate pered, sageli ka siinsed tee-ehitajad. Lähemalt saime tuttavaks teemeistri poja Tursunbek Essenamoviga. Teemeistril on ühtekokku üksteist last, Tursunbek neist kõige vanem. Oma karjaspäeva alustas ta varahommikul. Ajanud lambad jõeäärsele rõhunõlvale, tuli ta tingimata meie telgi juurde uudistama. Rüüpas koos meiega kuuma teed ja andis mägedes kasvanuna arukat nõu, kuidas lökke ümber kive paremaks tuulekaitseks laduda. Mägedes oli ta suvel. Paar päeva enne esimest septembrit, meie lahkumishommikul, tuli ta oma teed jooma sootuks teistsugusena kui harilikult. Algas karjase muundumine koolipoisiks. Ema oli püganud suve jooksul sassikasvanud juuksed. Kaugete võõraste lahkumise puhul oli Tursunbek tulnud

karja ajama tavalisest pidulikumas riietuses. Tõi meile lahkumisojaks paar pudelit kumõssi. Päris Eestimaa mägede ja jõgede üle ning meie lambakasvatuse kohta, siis lubas suureks kasvanuna külla tulla: «Aga ma arvan, et elada tahan ainult siin, mägedes.»

Esimesel septembril läks Tursunbek Tossori kaheksaklassilise kooli seitsmendasse klassi. Aga kui mägedesse jõuavad taas soojad kevadtuuled, kui Issök-Kuli vesi muutub sini-siniseks, lausa sätendavaks, saabub karjalaskeaeg. Tossori koolipoised hakkavad jälle tegema oma lemmiktööd. Mägijõgi voolab liustikelt alguse saanud rütmis. Hauguvad karjakoerad. Jälle sõidab teemeistrilt isa või vanemkarjakust vanaisa oma peenejalgsel mägedes käima harjunud hobusel. Taas laotub jurta kohal öine tähistaevas...

Aga Issök-Kulist sootuks kaugemal, Baškiiri ANSV pealinnas Ufas lavastas teeneline kunstitegelane Vladimir Stein umbes samal ajal lastele kirgiisi kirjaniku Tsongöz Ajmatovi nukkerpoeetilist «Valget laeva». Tema juhitud teater on linnas kõige populaarsem, kõige räägitavam. Silmahakkav hoone, mille kohta öeldakse: «See on meie nukuteater, teist niisugust pole.» Nikerdised, kullatud tornid, avarad klaasüksed ja matsakad kuulutustulbad teatrieesisel. Kui Steiniga juttu ajasin, kostis saalist reibast pioneerialaulu. Mängiti Arkadi Gaidari teoste ainetel loodud nukunäidendit «Ratsanik kihutab edasi». Iga kord enne seda näidendit toimus pioneeride pidulik rivistus, uute liikmete vastuvõtt. Sellele traditsioonile on pandud aluse Ufa 64. ja 69. kooli pioneerimalevad ja eks olegi väga meeldejääv alustada oma pioneerielulugu koos Gaidariga.

Teater peab oma ülesandeks haarata kaasa võimalikult rohkem lapsi, sisendada neile oma mängu abil uusi tõesid, kogemusi. Kui «Onu Stjopa» etenduse eel ülilikk Onu Stjopa lihtsalt lastega mängib, siis Riikliku Autoinspeksiooni tellimisel loodud «Nii või naa» etenduse eel on avaras riidehoius ja fuajees tõeline liiklusõpperada ja liikluskorraldajaks päris miilits.

See nukuteatrihoone, mille fuajeeakendel laiutab paabulind, laest ripuvad lühtritena korvetid ja fregatid, seinu kaunistab kirev muinasjutupannoo, lavatagune on keerulisima tehnilise sisseseadega, riidehooidu mahub ilma tunglemata, on ehitatud Ufa suurtehaste abil ja toetusel. Projekt ja kogu kunstiline kujundus on arhitektide ning kunstnike kingitus. Laupäevakuil osalesid selle hinnalise kingituse loomisel kõigi suuremate asutuste ja ettevõtete kommunistlikud noored. Väärrib igatahes eeskujuvõtmist.

Nii elatakse siis Kirgiisias ja Baškiirias, aga niisama meeldejäävaid lapsi, sündmusi ja hetki nendega seoses näeb üsna kindlasti kõikides meie liiduvabariikides igal sammul. See on loomulik ja hea, nagu on loomulik ja hea kõik, mis loob rõõmsat, helget ja rahulikku tulevikku.

LINDA JÄRVE



**Baikali-Amuuri  
magistraali  
ärsetes asulates  
on palju koole,  
lasteaedu ning  
samuti ka  
kunsti- ja  
muusikakoole.  
Alati on neis  
oodatud  
külalisteks  
muusikud,  
kirjanikud,  
ajakirjanikud,  
teadlased ning  
lihtsalt  
huvitavate  
elukutsetega  
inimesed.**



**Õpilastega vestleb  
Eesti Raadio töötaja, TRU  
õppejõud ANDRUS SAAF**



**Ulkani asula lasteaia mängib  
mudilastega Moskva lasteaja-  
kirjanik NATALIA MALKOVA.**

**VLADIMIR LOKTIONOVI fotod**







## KOOLIJUHI VEERUD

# Kutseharidus- süsteemis lõpetanud kõrgkoolis

VÄINO RAJANGU,  
EKP Keskkomitee teaduse ja  
õppeasutuste osakonna  
juhataja asetäitja

NSV Liidu konstitutsiooni (põhiseaduse) 45. paragrahv ütleb: «NSV Liidu kodanikel on õigus haridusele. Selle õiguse tagavad: tasuta haridus kõigis haridusliikides, üldise kohustusliku keskerihariduse andmine noortele, kutse-, keskeri- ja kõrghariduse laialdane arendamine sel alusel, et õpetamine seondub elu ja tööga; kaug- ja õhtuõppe teel saadava hariduse arendamine...». Lähtudes eeltoodust, on kõigil kutsehariduse õppeasutuste lõpetanutel võimalus soovi korral jätkata õpinguid. Nii võib kutsekeskkooli või tehnikakooli lõpetanu, läbinud edukalt sisseastumiskonkursi, jätkata kas või samal aastal õpinguid kõrgkooli õhtustes ja kaugõppeteaduskondades või pärast suunamisaja lõppu, s. o. peale kaht aastat ka kõrgkooli päevases õppevaormis. Lisaks nimetatule on vastavalt seadusandlusele kutsekeskkoolidel ja tehnikakoolidel õigus oma lõpetajatest kuni 10% kõige tublimaid suunata õppima kõrgkoolide päevastesse osakondadesse. Viimati nimetatud kontingent annabki põhilise osa kutsehariduse baasil kõrgkooli astunuist.

Kutseharidussüsteemi õppeasutuste põhi-eesmärk on ja jääb kvalifitseeritud tööliste ettevalmistamine, kui aga lõpetaja leiab, et ta tahab ja suudab haridusteed jätkata, siis on tal selleks samasugused võimalused nagu keskerihariduse õppeasutuse ja üldharidusliku keskkooli lõpetajatel.

Seoses kutseharidussüsteemi õppeasutuste osatähtsuse suurenemisega õpib neis aastast aastasse üha enam noori. 1981. aastal lõpetas tehnikakooli 1870 noort kvalifitseeritud töelist. Kutsekeskkoolides oli see arv vastavalt 2960. Mõnede kutsekeskkoolide ja tehnikakoolide juures on üksikud nn. tavalise kutsekooli grupid, kus lõpetaja ei saa keskeriharidust. Nende gruppide lõpetajate arv oli 1981. aastal 963 inimest. Suurema lõpetajate arvu korral on ka kõrgkoolis edasi õppida soovijaid rohkem. Näiteks 1976. aastal võeti TPI-sse vastu kõigest 6 kutsekeskkooli lõpetanut, kuid 1981. aastal oli vastuvõetute seas juba 28 kutsekeskkooli ja 37 tehnikakooli lõpetanut. Samasugune seis on ka Tartu Riiklikus Ülikoolis, Eesti Põllumajanduse Akadeemias ja E. Vilde nimelises Tallinna Pedagoogilises Instituudis. Erandi moodustavad Tallinna Riiklik Konservatoorium ja Eesti NSV Riiklik Kunstiinstituut, kus sisseastujatele esitatakse täiendavaid nõudmisi (loominguline konkurss jne.). Et vastava ala õppegrupe meie vabariigi kutseharidussüsteemi õppeasutustes ei ole (näiteks kunstnik-restauraatorid), siis pole ka nimetatud kõrgkoolidesse vastuvõetute seas kutseharidussüsteemis lõpetanud. Seetõttu järgmises ülevaates piirduetakse ainult nelja Eesti NSV kõrgkooliga. (ENSV-s paiknevate kutsekesk- ja tehnikakoolide lõpetanud astuvad ka väljaspool vabariiki paiknevatesse kõrgkoolidesse, kuid siin seda osa ei vaadelda.)

Ülevaate kõrgkoolidesse vastuvõetud tehnika- ja kutsekeskkoolide lõpetanute arvust õppeasutuste lõikes annab tabel 1.

Tabeli 1 andmetest nähtub, et kõrgkooli vastuvõetud kutseharidussüsteemi õppeasutuste lõpetanutest ligemale kaks kolmandikku (85 saja kolmekümne ühest) on tehnikakooli lõpetanud. Eriti arvukalt on oma õpinguid jätkanud just Tallinna 2. ja 19. tehnikakooli lõpetanud. Nimetatud tehnikakoolide lõpetanud astusid 1981. aastal edasi õppima kõikidesse vaadeldavatesse kõrgkoolidesse. Seda asjaolu võib põhjendada õpetatavate kutsealade arvu ja iseloomuga. Nii õpitakse 2. tehnikakoolis järgmisi alasid: kinomehaanik, postivaguni ülema abi, sideoperaator, telegrafist, telefonist, linnade telefonside jaamaseadmete elektrimontöör, linna telefonside liiniehitiste ning abonentseadmete elektrimontöör, radiofikatsiooni ja maatelefonside liiniehitiste ning abonentseadmete elektrimontöör, fotograaf ning 19. tehnikakoolis autoremondilukksepp, autode elektriseadmete lukksepp-elektrik, kodumasinate remondilukksepp, õmblus- ja trikotaažimasinate remondilukksepp, raadiote ja telerite remondimehaanik, liftide elektrimehaanik, tellimuste vastuvõtja, laia profiiliga juuksur, meeste ülerõivaste rätsep, naiste ülerõivaste rätsep ning müürsepp-pottsepp.

Paljudel esitatud kutsealadel saab haridusteed jätkata meie vabariigi kõrgkoolides. Ta-



beli 1 andmetest nähtub, et ükski 4. tehnikakooli lõpetanu ei asunud 1981. aastal edasi õppima koduvabariigis paiknevas kõrgkoolis. 4. tehnikakoolis õpitakse meeste ülerõivaste rätsepaks, naiste ülerõivaste rätsepaks ning kleidiõmblejaks. Õpitud alale truuks jäädes puudub võimalus oma teadmisi Eesti NSV kõrgkoolides täiendada, sest nendes ei õpetata ühelgi kergetööstuse erialal.

Tabel 1

KÕRGKOOLESSE 1981. AASTAL  
VASTUVÕETUD TEHNIKA- JA  
KUTSEKESKKOOLIDE  
LÕPETANUTE ARV<sup>1</sup>

Tehnika- või kutse- keskkooli nr.	Kõrgkooli vastuvõetute arv				Kokku
	TPI TRÜ EPA TPedI				
<b>Tehnikakoolid</b>	37	24	12	12	85
sealhulgas					
Tallinn 2.	13	14	3	3	33
Tallinn 4.	—	—	—	—	—
15.	3	—	—	2	5
15.	3	—	—	2	5
19.	14	7	5	7	33
Kohtla-Järve 18.	7	—	1	—	8
Viljandi 9.	—	2	3	—	5
Väljastpoolt ENSV-d	—	1	—	—	1
<b>Kutsekeskkoolid</b>	28	6	9	3	46
sealhulgas					
Tallinn 1.	1	1	—	—	2
3.	3	1	—	—	4
6.	1	—	1	1	3
10.	2	—	—	—	2
12.	—	1	—	1	2
21.	3	—	—	—	3
24.	1	—	—	—	1
32.	4	1	—	—	5
Kohtla-Järve 11.	2	—	—	—	2
20.	1	—	—	—	1
Sillamäe 33.	avati 1981. a. sügisel				
Narva 8.	1	—	—	—	1
14.	—	—	—	—	—
22.	2	—	—	1	3
23.	1	—	—	—	1
Kallaste 5.	—	—	1	—	1
Tartu 16.	2	1	2	—	5
17.	2	1	4	—	7
Põltsamaa 28.	—	—	—	—	—
Väike-Maarja 27.	—	—	1	—	1
Paide 25.	1	—	—	—	1
Järva-Jaani 31.	—	—	—	—	—
Vana-Vigala 29.	—	—	—	—	—
Pärnu 13.	1	—	—	—	1
Sindi 7.	—	—	—	—	—
Kingissepa 26.	—	—	—	—	—
Helme 30.	—	—	—	—	—

Olgugi et kutsekeskkoolide lõpetajaid oli 1981. aastal 1090 inimest rohkem kui tehnikakooli lõpetajaid, ei kasutatud nii aktiivselt võimalust edasi õppida kõrgkoolis. Nagu nähtub tabeli nr. 1 andmetest, võeti TPI-sse

vastu kuueteistkümne kutsekeskkooli lõpetanuid.

Tabeli 1 andmetel selgub, et linnakutsekeskkoolide lõpetanute seas leidub rohkem kui maakutsekeskkoolide lõpetanute hulgas neid noori, kes jätkasid oma õpinguid kõrgkoolis. Ometi langeb maakutsekeskkoolides ja EPA-s õpitavate alade profiil ühte.

Mitmed ettevõtete ja majandite juhid on avaldanud arvamust, et noored insenerid, kes on enne kõrgkooli omandanud keskeri- või kutsehariduse, orienteeruvad oma elukogemuste tõttu praktilistes küsimustes sageli paremini kui noor, kes inseneridiplomini jõudis keskkooli baasil.

Kutseharidussüsteemi õppeasutuste lõpetanud jätkavad oma õpinguid kõrgkoolis kas samal aastal või mõned aastad hiljem. Tabeli 2 andmetest nähtub, et enamik kõrgkooli vastuvõetud tehnikakooli lõpetanuid on õpinguid jätkanud samal aastal. Kutsekeskkoolide lõpetanute puhul jaguneb see pilt ühtlasemalt viimasele kuuele aastale.

Asjaoluga, et varasemate aastate lõpetanud jätkavad õpinguid kõrgkoolis, on seletatav ka fakt, miks 2. tehnikakooli lõpetanuid, kes 1981. aastal astusid kõrgkooli, on üle 10% (vt. tabel 3).

Tabel 2

1981. AASTAL KÕRGKOOLESSE  
VASTUVÕETUD NOORTE ARV  
KUTSEHARIDUSSÜSTEEMI  
ÕPPEASUTUSTE LÕPETAMISE  
AASTATE VIISI

Kutsehari- dussüs- teemi õppe- asutuse lõpetamise aasta	Kõrgkooli vastuvõetute arv					
	TPI		TRÜ		EPA	
	TK	KK*	TK	KK	TK	KK
kokku	37	28	24	6	12	9
1981	33	11	21	1	9	3
1980	3	6	2	—	3	3
1979	1	4	—	1	—	—
1978	—	4	1	2	—	1
1977	—	2	1	1	—	1
1976	—	1	1	1	—	1

\* TK — tehnikakoolidest,  
KK — kutsekeskkoolidest.

Tabel 3

MÕNEDE TEHNIKAKOOLIDE  
LÕPETAJATE ARVU JA KÕRGKOOLES  
ÕPINGUID JÄTKANUTE SUHE  
1981. aastal

	Lõpetanute arv	Kõrgkoolidesse vastuvõetute arv	Suhe %
2. tehnikakool	252	33	13,5
19. tehnikakool	353	33	9,3

<sup>1</sup> Artiklis esitatud andmed on kogutud kõrgkoolidest.



**KUTSEHARIDUSSÜSTEEMI  
ÕPPEASUTUSTE LÕPETANUTE  
KONKURSS KÕRGGKOOLI ASTUMISEL  
1981. AASTAL**

TPI TRÜEPA

Laekus avaldusi			
— tehnikakooli lõpetanutelt	54	28	16
— kutsekeskkooli lõpetanutelt	48	8	12
— kokku tehnika- ja kutsekeskkooli lõpetanutelt	102	36	28
Võeti kõrgkooli vastu			
— tehnikakooli lõpetanuid	37	24	12
— kutsekeskkooli lõpetanuid	28	6	9
— kokku tehnika- ja kutsekeskkooli lõpetanuid	65	30	21
Avalduse esitanutest võeti vastu %-des			
— tehnikakooli lõpetanuid	70	85	75
— kutsekeskkooli lõpetanuid	58	75	75
— kokku tehnika- ja kutsekeskkooli lõpetanuid	64	83	75
Kõigist avalduse esitanutest (olenemata hariduse liigist) võeti vastu %-des	67	52	60

Tabeli 5 andmetest nähtub, et 1981. aastal kõrgkoolidesse kandideerinud kutseharidussüsteemi õppeasutuste lõpetanud on kõrgkooli edukamalt sisse saanud kui kõrgkooli kandideeriv kontingent tervikuna. Erandi moodustavad ainult TPI-sse kandideerinud kutsekeskkoolide lõpetanud, kelledest võeti vastu mõnevõrra väiksem osa (58%) kui kogu kandideerivast kontingendist (67%).

Silma torkab asjaolu, et kõige rohkem on kõrgkooli vastu võetud tehnikakooli lõpetanuid. Nad on enamikus ka ühe või kahe aasta võrra vanemad kui üldharidusliku keskkooli, kutsekeskkooli ning 8-klassilise kooli baasil keskerihariduse õppeasutuse lõpetanud. Tehnikakooli lõpetanute kõrgem vastuvõetute protsent on tingitud eeskätt nende paremast teadmiste tasemest ja praktilise elu tundmisest.

Kõrgkoolide õppejõud on avaldanud arvamust, et noored astuvad tehnikakooli eesmärgiga lõpetada õppeasutus kiitusega ning siis soodustusega sisse saada kõrgkooli. Sellele küsimusele täieliku üldistava vastuse andmiseks oleks vaja läbi viia vastavad sotsioloogilised uurimused, kuid tuleb ka märkida, et ega tehnikakooli kiitusega lõpetamine ei tule iseenesest — see nõuab palju tööd ning täiendavalt 1—2-aastast õppimisega. Nendele, kes orienteeruvad kõrgkooli astumisele, on olemas palju lihtsam tee sinna pääsemiseks kas otse ilma tehnikakoolita või siis läbi kõrgkooli ettevalmistusosakonna. Seetõttu tundub, et esitatud väide ei pruugi paika pidada.

Tuleb märkida, et TRÜ-sse kandideerinud 26 kiitusega tehnikakooli lõpetanust sai sisse 22. Sealjuures 16 esimese eksami «viiele» sooritamise ning 6 üldise konkursi korras nelja eksami sooritamisega. EPA-sse kandi-

Siin on kõrgkoolidesse vastuvõetute arvu hulka arvatud nii päevastesse, õhtustesse kui ka kaugõpperühmadesse vastuvõetud kutseharidussüsteemi õppeasutuste lõpetanute arv kokku (vt. tabel 4). Kõiki neid asjaolusid arvestades võib ütelda, et 2. tehnikakooli sama aasta lõpetanutest jätkas kõrgkoolide päevastes osakondades õpinguid alla 10% ja seega mingit piirnormi ületamist ei esine. 1981. aastal kõrgkooli vastuvõetud tehnikakoolide lõpetanud moodustavad 4,5% ja kutsekeskkoolide lõpetanud 1,6% samal aastal nimetatud õppeasutuste lõpetanute üldarvust (nagu märgitud koos varasematel aastatel lõpetanutega).

Kutseharidussüsteemi õppeasutuste õpilastest ligikaudu kaks kolmandikku on noormehed. Noormeeste ülekaal säilib ka kutseharidusega noorte seas, kes jätkavad õpinguid kõrgkoolis. Nii olid 1981. aastal EPA-sse vastuvõetud kutseharidussüsteemi lõpetanud kõik noormehed, TRÜ-sse vastuvõetud 24-st tehnikakooli lõpetanust 20 ja 6-st kutsekeskkooli lõpetanust 4 olid noormehed jne. Kõik see tuleb kasuks üliõpilaste ja hiljem ka kõrgharidusega spetsialistide soolisele koosseisule, sest nagu näitavad statistilised andmed, on käesoleval ajal kõrgkoolid feminiseerunud. Naissoo suurem osa-

Tabel 4

**TPI-SSE 1981. AASTAL VASTUVÕETUD  
KUTSEKESK- JA TEHNİKAKOOLIDE  
LÕPETAJATE JAGUNEMINE  
ÕPPEVORMIDE LÕIKES**

Õppe- asu- tuse lõpe- tamise aasta	Kutsekeskkooli lõ- petanuid võeti vastu		Tehnikakooli lõpe- tanuid võeti vastu	
	päeva- õppe- vormi	õhtusesse ja kaug- õppe- vormi	päeva- õppe- vormi	õhtusesse ja kaug- õppe- vormi
1981	6	5	30	3
1980	3	3	2	1
1979	3	1	—	1
1978	3	1	—	—
1977	—	2	—	—
1976	—	1	—	—
kokku	15	13	32	5

tähtsus üliõpilaste ja spetsialistide arvus on mõneti tingitud nende paremast õpiedukusest, mis annab neile ka suuremad võimalused kõrgkooli sissesäämisel. Kuidas aga on tehnika- ja kutsekeskkooli lõpetanute sissesäämisega kõrgkoolidesse, sellest annavad ülevaate tabeli 5 andmed.

Tabelis 5 on esitatud andmed tehnika- ja kutsekeskkooli lõpetanutelt laekunud avalduste ja nendest kõrgkooli vastuvõetute arvu kohta. Samad andmed on esitatud ka protsentarvudena.



deerinud 16 kiitusega tehnikakooli lõpetanust sai sisse 12. Nendest 8 võeti vastu ilma eksamiteta põllumajanduse mehhäniseerimise ja elektrifitseerimise erialadele, kui profiililt lähedastele tehnikakoolis õpitutele, 3 esimese eksami «viiele» sooritamisega ning 1 eksperimendi korras kahe esimese eksami tulemuste põhjal. Sooviavalduse esitanud 5-st kutsekeskkooli kiitusega lõpetanust 2 said sisse esimese eksami hindele «5» sooritamisega ning ülejäänud 3 üldise konkursi korras, sooritades kõik neli eksamit.

Tuleb märkida, et mitmed varasematel aastatel kutsekesk- ja tehnikakooli kiitusega lõpetanud on ka kõrgkooli kiitusega lõpetanud.

Kutseharidussüsteemi on kogu aeg peetud meie ühtse haridussüsteemi lahutamatuks osaks. Kutsekesk- ja tehnikakooli lõpetanute arv iga aastaga suureneb ja ühtlasi kaasneb sellega ka noorte arvu suurenemine, kes siirduvad kutsehariduse baasil kõrgkoolidesse. Peaks kaaluma fakti, kas ei tuleks sisse viia riiklikku statistikat kutsehariduse süsteemi õppeasutuste lõpetanute rahvamajanduses kasutatav ja nende kõrgkooli edasi õppima siirdumise kohta. See annaks võimaluse kutseharidussüsteemi õppeasutuste prestiiži edasisele tõstmisele noorte seas.

(5. lk. järg.)

#### Kirjandus

1. Воспитание студентов на ленинском примере. Сб. Отв. ред. В. Н. Сверкалов. Изд. Саратовского университета, 1977.
2. Воспитание студентов и школьников на примере жизни и деятельности В. И. Ленина. Сб. Минпрос. РСФСР, УГПИ. Ульяновск, 1979.
3. Ленин и Симбирск. Документы, материалы, воспоминания. Изд. 2-е, доп. Сост. Н. Д. Фомин и др. Саратов, Приволж. кн. изд., 1970.
4. О воспитании школьников на примере жизни и деятельности В. И. Ленина. Ученые записки. Т. XXIII. Отв. ред. А. Ф. Соловьев. Минпрос. РСФСР, УГПИ. Ульяновск, 1970.
5. Сборник студенческих работ. Ред. Н. Д. Фомин. Ульяновск, 1970.
6. Слово и дело: Воспитывать юных ленинцев. Отв. ред. А. Ф. Соловьев. Саратов, Приволж. кн. изд. 1980.

## KASVATUSTEEMADEL

# Kõlbelise kasvatuse probleeme koolis

HELGI LAHT,  
TPeDI pedagoogika ja  
psühholoogia kateedri  
vanemõpetaja

Oleme harjunud kõnelema sellest, et õpetaja ja õpilase suhted mõjutavad õpilase suhtumist õppetöösse, tema edukust aines jms., vähem aga kõneleme suhete osast õpilase kasvatamisel, tema maailmavaate, suhtumiste ja hinnangute kujundamisel. Ometi on kasvatuses õpetaja ja õpilaste vahelistel suhetel eriti oluline tähtsus.

Õpetamise ja kasvatamise erinevuse on toonud esile A. Kossakowski (1). Õpetamisel anname õpilasele teavet, kasvatamisel aga suhtumisi, hinnanguid ja norme. Kasvatusprotsess on tunduvalt keerukam kui õpilase õpetamine. Õppimine õppeprotsessis on intellektuaalselt aktsentueeritud, struktuurilt lihtsam ja ülevaatlikum: tegevus on hästi liigendatud üksiketappideks ning tulemused kergemini hinnatavad, sest hindamine on enamasti kvantitatiivne. Õppimine kasvatusprotsessis on aga emotsionaalselt aktsentueeritud ja tegevuse üksiketapid raskesti eristatavad. Tulemusi on palju raskem hinnata, sest hindamine peaks olema valdavalt kvalitatiivne.

Õpetamisel antavad teadmised on kergemini omandatavad ja eeldavad kordamist, kasvatus aga taotleb psüühilisi muutusi ning haarab isiksust terviklikumalt, sest toetub vajadustele, suhtumistele, emotsioonidele. Õpetamisel võib olla piisav informatsiooni tundmine, sellest arusaamine, kuid kasvatamisel on teadmised vähe. Kasvatus eeldab niisiis suuremat aktiivsust ka õpilaselt endalt, sest pakutud informatsioon tuleb vastu võtta väärtuse või normina. Üksnes normi tundmine ei reguleeri veel käitumist, kui sellesse normisse pole positiivset suhtumist. Normisse suhtumise kujunemisel ongi tähtis õpilase juba kujunenud suhtumine õpetajasse kui normi vahendajasse.

Õpilane ei kahtle õpetaja pakutud teadmiste õigsuses ka siis, kui ainet õpetab talle



ebasümpaatne õpetaja. Hinnangulises plaanis antud informatsiooni võib õpilane tõrjuda, kui seda pakub temale ebameeldiv õpetaja. Arusaama kõrval, et nõutu on vajalik ja õige, on vajalikud ka soodsad suhted õpetaja ja õpilase vahel.

Kõlbeliste normide, veendumuste ja maailmavaate sisendamisel on tarvis, et õpilane usuks õpetajat, et õpetaja oleks talle autoriteediks ning õpilane tajuks õpetaja mõistvat, heatahtlikku ja lugupidavat suhtumist. H. Schröder väidab, et õpilane identifitseerib end õpetajaga siis, kui õpetaja on mõistev ega karista, kusjuures otsustava tähendusega on õpetaja emotsionaalne soojus. Ka õpetaja rigiidsus omavat positiivse tähenduse, samuti õpetaja diferentseeritud hinnangud õpilastele.

Õpilase identifitseerumises õpetajaga nähakse olulist eeldust kommunistliku kasvatus eesmärgi saavutamisel. Õpetaja ideelis-poliitilisel ja ainele suunatud käitumisel on suur mõju õpilasele, sest õpilane kogeb õpetaja käitumist ja suhtumist kui väga mõistetavat ja võtab õpetaja seisukohad omaks. Sellega on seotud ka õpilase tegevuse motiveerimine õpetaja kaudu. Õpetaja, kellel endal on kindlad eesmärgid, annab õpilastele edasi oma põhjendatud arvamused, teeb endale ja õpilasele nõudmised arusaadavaks ja vahendab seetõttu ka positiivseid tundeid ja kogemusi. Seejuures omistatakse õpetaja kontrollivale ja järjekindlale käitumisele positiivne mõju.

Koolis tuleb õpetajatel arvestada, et nende kõrval esinevad kaaskasvatajatena ka õpilased. Klassi grupinormid normeervad klassi suhtumise õppimisesse, töösse, distsipliini, arvamused õigusnormidest, täiskasvanutest, nende hulgas ka õpetajatest, normeervad isegi välise esinemise, žestid, kõne, miimika, riietuse jne. Kuid grupinormidel on õpilase käitumisele ja suhtumisele mõju ainult siis, kui õpilane identifitseerib end selle grupiga ja tunneb end grupi liikmena.

Väärtusorientatsioon ja norm ei mõju, kui pole sanktsioonide süsteemi. Grupid kasvatavad oma liikmeid norme jälgima sotsiaalsete sanktsioonide abil. Õpilastel muidugi formaalseid sanktsioone pole, neil on suhtumised, mida väljendavad sotsiaalse hinnanguna, mis kutsub esile teadliku või ebateadliku püüdluse sarnaneda teiste teiste grupis, et vältida teiste negatiivset hinnangut. Seda tendentsi nimetatakse konformismiks.

Tänu konformismile omandatakse sotsiaalse hinnangu mõjul teatud kõlbelised, esteetilised otsustused, normid ja reeglid ning grupis peegeldunud isiksuse suhtumised (4, lk. 114—115). Kollektiivi liikmed identifitseerivad end selle tuumikuga ning võtavad omaks tema normid, väärtused ja käitumisreeglid. Kui juhtgrupi väärtusorientatsioon ei vasta kasvatus töö ülesannetele, on õpetajat ignoreeriv, on õpetajal klassi raske mõjutada.

Klassi ootused õpetajale sõltuvad ka kollektiivi arengutasemest. Arenenud kollektiiv esitab õpetajale kõrgemaid nõudeid. Ollakse arvamusel, et esineb kindel seos ka poliitilise-ideoloogilise identifikatsiooni ja kollektiivi nivoo vahel. Kui kollektiivis on ühiskondlikult väärtuslike normide tase madal, identifitseerivad õpilased end tugevamini õpetaja vastava käitumisviisi ja suhtumistega. Järelikult kollektiivi madala arenguastme korral tõuseb identifikatsiooni määr ühiskondlikult positiivsete normide kaudu, mida vahendab õpetaja, seda isegi grupi avaliku arvamuse vastu. Järgnevalt sõltub õpetaja pedagoogilisest juhtimiskäitumisest, kas õpetaja esindatud normid muutuvad klassi grupinormide koostisosadeks.

Selles seisnebki õpetaja isiksuse tähtsus kollektiivi arengus, loomulikult mitte üksnes kollektiivi madala arenguastme korral, vaid ka arenenud kollektiivis on õpetaja isiksusel mõju kollektiivi normidele. Seega on õpetaja identifikatsioonimalliks ja mallisikutena esinevad rohkem need õpetajad, kelle käitumises ilmnes järjekindlus.

Kõlbelist kasvatust käsitatakse kui sihikindlat kõlbelise teadvuse ja sellele vastavate käitumisoskuste ja harjumuste ning iseloomujoonte kujundamist. Oma kasvatustegevuses juhindub õpetaja NLKP Keskkomitee otsusest «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatus töö edasisest parendamisest». Ennekõike tuleks täpsustada ning avada kõlbelised mõisted ja printsiibid. Õpetaja ja õpilane võivad omistada neile eri tähenduse. Võib-olla on see täpsustus õpetajatelegi vajalik seisukohavõtuks, sest mõnikord kiputakse neid mõisteid üldsonaliselt ja kulunud fraasidena kasutama, tehes nii kurja kasvatustööle.

Tegelikult võib täheldada, et õpilased ei oska alati avada neidki mõisteid, mis esinevad üsna sageli õpilaste endi ja õpetajate igapäevases kõnepruugis. Õpilasi paluti selgitada mõningate kõlbeliste mõistete tähendust. Mõiste «tagasihoidlikkus» tähendab õpilaste arvates häbelikkust, kartlikkust, teistest eemalehoidmist. Avaldati arvamust, et inimene ei tohi olla tagasihoidlik, sest siis ei leia ta endale kohta elus jms. Näeme, et ükski endast lugupidav õpilane ei soovi olla tagasihoidlik. Ilmselt ei tunne nad mõiste sisu: nõudlikkus iseenda vastu, oskus suhtuda kriitiliselt oma teadmistesse, tegudes avaldub oskuses kuulata vestluskaaslast ilma teda katkestamata ja tema jutusse sekku-mata. Tagasihoidlikkus avaldub kõnemanee-ris, riietuses, käitumises jne.

Aususe, mis tähendab töö kaitsmist, heaperemehelikku suhtumist väärtustesse, mis kuuluvad ühiskonnale, rahvale jne., seostavad õpilased valdavalt mittevaletamise, sõnapidamise ja oma halvast teost teiste kõmlemisega. Kuid isegi paljud 8. kl. õpilased ei osanud rohkemat öelda, kui «aus inimene on aus». Vahetevahel tekitame ka me ise



õpilastes segadust oma arvamusalaldustega. Näiteks ütles üks õpetaja, et spikerdamine on ebaaust tegu, teine õpetaja aga väidab, et spikerdada võib, aga vahele jääda ei tohi. (Selliseid väiteid õpetajatest töid õpilased.) Õpilastele autoriteetne isik, mallisik ütleb, et ebakõlbelist tegu võib teha, kuid oskustlikult!? Ilmselt ei tohi õpetaja hetkegi unustada, et kasvataja isiklik kõlbeline positsioon on kasvatuses määratu suure tähtsusega.

Sihikindluse seostavad mõned 4. kl. õpilased taktitundega, paar õpilast väidavad, et see tähendab öösel üleval olemist ning arvati isegi «täpset kindluse pihta sihtimist».

Kõlbeliste mõistete avamine peaks olema kõikide aineõpetajate ülesanne. Mõned ainetunnid oma spetsiifika tõttu annavad õpetajale suuremaid võimalusi mõistete avamiseks ja nende üle arutlemiseks, näiteks kirjanduse tund, klassijuhatajatund jms. Klassijuhatajatunnis peaksid olema eriti soodsad võimalused ka seetõttu, et klassijuhataja saab aineõpetajatelt informatsiooni terve klassi kohta. Õpilane, kes ühes aines on väikeste võimetega, võib teises aines saavutada märkimisväärset edu. Järelikult informatsioon üksikõpilase ja ka klassi kohta tervikuna on klassijuhatajal mitmekülgsem ning objektiivsem, mis võimaldab korraldada huvitavaid eetilisi vestlusi juba konkreetsete näidete pinnal. Kahjuks on osa klassijuhatajatest hakanud viimasel ajal ükskõikset suhtuma temaatilistesse klassijuhatajatundidesse, mõistmata selle kasvatusöö vormi kasvatuslikke võimalusi.

Et õpilastele on vaja anda teadmisi kõlbelistest normidest, kujundada kõlbelisi suhtumisi, internatsionalismi, patriotismi, õiget töössuhtumist, teadlikku distsipliini, iseloomuomadusi, panna mõtlema kõlbeliste ideaalide, vajaduste, perekonnaelu, tervislike eluviiside jms. üle. näitab järjekordne õpilaste küsitlus populaarse õpilase omaduste kohta.

Ilmneb, et õpingukaaslaste hindamisel omistavad vanemate klasside tütarlapsed suurema väärtuse kaaslaste välimusele ja riitusele. Sama vanuseastme poisid seavad esiplaanile kaaslaste aktiivsuse. Välimus ja riitus ning meeldivad iseloomuomadused jagavad nende arvamuse järgi teist ja kolmandat kohta. Selliseid väiteid, et õpilane peab korralikult ja puhtalt riides käima, esineb kuni 9. kl. õpilaste vastustes. 10. ja 11. kl. õpilaste silmis on suurem tähtsus moodsal riitusel.

Kaaslaste meeldivad isiksuseomadused on üldiselt kõrgelt hinnatud, kuid keskastme õpilased hindavad neid kõrgemalt vanema vanuseastme omadest ning tütarlapsed omakorda poistest kõrgemalt.

Erinevustena poiste ja tütarlaste arvamuste vahel ilmneb, et poisid hindavad tütarlastest kõrgemalt viisakust ja tugevust, tütarlapsed omakorda pööravad suuremat tähelepanu abivalmidusele, elavusele, julgusele, seltsimehelikkusele, südamlikkusele.

Ainult üksikud õpilased väärtustavad kaaslaste selliseid omadusi nagu ausus, sõbralikkus, vaimukus, tagasihoidlikkus jne. Mida vanemad on küsitluses osalenud õpilased, seda rohkem rõhutatakse aktiivsuse vajalikkust, et kaaslaste keskel populaarseks saada. Teadmised ja avar silmaring on suhteliselt tähtsusetul kohal, kusjuures teadmisi väärtusena hindavad rohkem keskastme õpilased.

Saadud tulemused viitavad mõnedele sotsiaalselt ebasoovitavate joonte arengule õpilaste suhtesüsteemis. Nende tekkimise põhjused vajavad veel jätkuvat analüüsi, kuid ainult soovitusena võiks nimetada, et taolistel teemadel võiksime rohkem arutleda oma õpilastega. Mõelda tuleks ka L. Novikova (5) seisukohale, et laste suhtlemise sisu on vaene ja ühekülgne ning üksteise tajumine piiratud. See segab neid nägemast oma kaaslastes huvitavat. Mõneti võib olla süüdi ka õpetajate hinnanguline tegevus.

Hinnangute abil kujundab õpetaja õpilase suhtumist iseendasse, kaaslastesse ja ka õpetajatesse. S. Juldaševa (9) märgib, kui õpilased ise hakkavad oma võimalusi ja iseend hindama, on selle aluseks sotsiaalsed hinnangud nii õpetajate kui kaasõpilaste poolt. Iseendasse ja teistesse inimestesse suhtumise kujundamisel peetakse vajalikuks anda õpilasele teadmisi nii iseenda kui ka teiste mõistmiseks ja hindamiseks (6; 7). Olulisel kohal on nõue, et õpilasele tuleb näidata ta arengukäiku (3; 8), mis nõuab õpilaste kõrvutamist ja võrdlemist. Kuid võrdlemine peab olema õpilase võimeid ja õppetulemusi arvestav. Samas iselendatakse, et õpetajad lähtuvad õpilase iseloomustamisel eeskätt sellest, kuidas õpilased täidavad nõudmisi ning kas on distsiplineeritud ja aktiivsed õppetunnis, (2), ei osutata piisavalt tähelepanu õpilaste omavahelistele suhetele ja suhtumistele teistesse inimestesse.

Et õpetajad hindavad kõlbelisi ilminguid vähe, ilmnes ka meie vabariigi õpetajate hinnangulise tegevuse põhjal. Õpilased on tajunud, et õpetajad hindavad õpilases eeskätt omadusi ja käitumisviise, mis on seotud käitumisega tunnis, sellest osavõtuga ning teadmistega, samuti õppetööga seotud omadusi ja käitumisviise. Ka õpilastele endile näib, et õpetajad pööravad kõige vähem tähelepanu nende isiksuseomadustele. Ainetundides hinnangute protokollimine näitab, et kõik õpetajad ei kasutagi hinnanguid tunnis ning need õpetajad, kes kasutavad, hindavad õpilast rohkem õppimise ja õppematerjali omandamise järgi (60% hinnangutest) ning kõige vähem õpilase isiksuseomaduste põhjal (15% hinnangutest). Arvatavasti võib selle taga näha ka üht põhjust, miks õpilane tajub õpetamise eesmärke puudulikult seostatuna oma isikliku arenguga, tulevase kutsetegevusega ning ka suhtlemisega mitmesugustes gruppides.



Nii mõnigi õpetaja ei pööra õigeaegselt tähelepanu õpilase ebakõlbelise käitumise ilmingule (julmus, naermine teise ebaõnnes- tumise puhul, inetu väljendus, taktitu käi- tumine õpetaja suhtes, lugupidamatu pöör- dumine tütarlapse poole jms.). Kas nii on mugavam, rahulikum, ei märka või ei oska märgata, kardame juba ette, et õpilane võib mitte arvestada meie arvamusega, ei taha end pahandada, soovime luua «hea» õpetaja reputatsiooni vms. Igas koolis on mõni õpe- taja, kes ei pea vajalikuks näidata oma rahulolematust klassile, küll aga kallab oma pahameele klassijuhatajale ja nõuab vasta- vate meetmete tarvituselevõttu. Seetõttu ongi klassijuhatajatunnid sageli mitte eetilise vestluse, vaid «riiutunnid» ja toovad mõni- kord kasu asemel pigem kahju. Taolised näi- ted koolielust veenavad, et kõik aineõpetajad ei mõista veel, et nad on ka kasvatajad, mitte ainult aineõpetajad.

Kõlbeliste mõistete kõrval tuleks õpilas- tega vestelda ka tarvetest ja nende osast õpilase kui isiksuse arengus. Õpilase jaoks, kellel on kujunenud tunnetustarve, on tead- mised kõitvad ja nende õpilastega on ka õpe- taja meeldiv töötada. Õpetaja omakorda pöörab õpitööst huvituvale õpilasele rohkem tähelepanu ja kulutab temale rohkem ener- giat. See võimaldab hea õpihoiakuga õpilasel sagedamini saada tunnustuse osaliseks, mis omakorda soodustab temas meeldivate ja ootustele vastavate omaduste ning käitumis- viiside kinnistumist.

Puudujääke tekib nende õpilaste kõlbelises arengus, kes tunnis ei tööta ega täida ka koduseid ülesandeid. Just see kontingent õpilastest pöörab erilist tähelepanu õpetaja isiksusele ja tema omadustele: kas ta on sõbralik, heatahtlik, julgustav, tunnustav, mõistev jms. Kui õpetaja vastab ootustele, võib tunnetushuvideta õpilane aines, mida õpetab talle sümpaatne õpetaja, isegi püüdlük olla, sest soovib säilitada kontakti talle meel- diva õpetajaga. Tunnetushuvideta õpilased vajavad täiendavaid abinõusid, et neid õpi- töö juures hoida. Kõlbeliste normide sisen- damisel tuleb seda eriti arvestada.

Igal õpilasel on tarve olla lugupeetud, tunda end oma vanemate, klassikaaslaste, õpetajate sümpaatia ja huvi objektina. Soovi- takse omada julgeoleku- ja kaitsetusetunnet nii kodus kui ka koolis. Soovitakse sõbra- likke suhteid õpetajate ja klassikaaslastega, olenemata sellest, kas ollakse ise suutelised neid kontakte looma ja säilitama. Õpilane, kes tunneb end kollektiivis hästi, käib meel- sasti koolis, ja vastupidi. Õpilastega on vaja kõnelda, millised omadused ja käitumisviisid peaksid olema meeldival klassikaaslasel, mille järgi kujuneb klassis prestiižikuse pin- gerida, miks on oluline asend kollektiivis, milline klassikollektiiv on kõitev, mis võib olla väärtuseks eakaaslastes ja klassikollek- tiivis, millal muutub õpilane klassile vaja-

likuks, mis raskendab teise isiku mõistmist, kuidas ja mida endas kasvatada jne. Mõist- mine, et igal õpilasel on oma inimväärikus ja seda tuleb austada, ei tule iseenesest.

Mõnes klassis on kujunenud vildakad vaa- ted üksteise hindamisele, seetõttu võivad popu- laarsed, teistele kõitvad olla õpilased, kelle vanematel on palju raha või kannavad need õpilased väga moekaid ja kalleid riideesemeid jms. Miks mitte arutleda noortega, milline õpilane on kaaslaste jaoks kõitev ja mis seda põhjustab. Kas avara silmaringi ja sisemise rikkusega, korrektselt käituv ja sihikindlalt töötav või välise efektitsemise poolest sil- mapaistev õpilane? Kuidas on lihtsam popu- laarsust võita? Oma tegevuse, käitumise ja meeldivate isiksuseomaduste läbi, mis eeldab tugevat tööd endaga, või vanemate töökusele toetaval rahal? Viimane variant on lihtsam ja vähem tülikas, sest ei nõua õpilaselt en- dalt mingit pingutust.

Kõlbelistest tarvetest jääb noortel paljudel puhkudel puudu just töötarbest või on see nõrgalt arenenud. Nimetatud tarbeta võib kergesti kujuneda parasiitlik eluviis ja kuri- tegevus. Need õpilased, kellel on võimeid, kuid kes logelevad koolipingis, raiskavad riigi ja vanemate raha, on juba täna teiste kulul elavad parasiidid. Kõ enese maksma- paneku tarve võib olla mõnikord üliarene- nud, lämmatades teisi tarbeid. Antud tarbest lähtuvalt püütakse luua situatsioone, milles tuntakse oma tähtsust mingi väärtushin- nangu alusel. Täheldatakse, et just madala õppeedukusega õpilased pööravad nagu kom- pensatsiooniks suuremat tähelepanu oma ja kaaslaste riidetusele. Ka tõusiklikkus põhineb vajadusel silma paista, muljet jätta.

Õpilast tuleb õpetada mõistma iseenda ja teiste inimeste käitumise motive, oskust ase- tuda teise isiku kohale ning suhelda nii oma- ealiste kui ka täiskasvanutega. Viimastel aastatel võib täheldada tendentsi, et paljud noored eelistavad ühekülgsest ainult omaea- liste seltskonda. Sel teel jäävad nad ilma nendest väärtustest, normidest, arvamustest, suhtumistest, mille kandjateks on täiskasvanu- nud. Noorte omavahelises suhtlemises ringlev informatsioon on sellevõrra vaesem ja ühe- külgsem. Võib oletada, et antud asjaolu ras- kendab ka noorte ja vanemate omavahelist suhtlemist, mõistmist ja üksteise kohale ase- tumist. Paljudes perekondades on kujunenud tavaks, et isegi perekondlikel tähtpäevadel on noortel külas noored, vanadel vanad. Lapse sünnipäeval, kui tulevad külla klassi- kaaslased, katavad vanemad laua ja lahku- vad kodunt, et noori mitte segada. Klassi- õhtud tehakse klassijuhatajate jne. Ainult ühekülgsest noorte omavahelisest suhtlemi- sest tulenevatest kasvatuslikest puudujääki- dest võiks kõnelda ka lastevanemate koosole- kutel.

Esteetilisest tarvetest jäetakse sageli una- russe ilu nägemine ja sellele tähelepanu osu-



tamine inimestevahelistes suhetes ja inimeste töös. Õpilaste jälgimine tegevuses ja suhtlemises ainetundides ning klassivälises töös võimaldab osutada sellelaadsetele positiivsetele ilmingutele. Kasutada saab aines peituvaid võimalusi ja tundides tekkinud situatsioone. Vajaduse korral võib vastavaid kõlbelisi situatsioone ise esile kutsuda, et anda nende lahendamise käigus õpilastele vajalikke kõlbelisi kogemusi ning võimaldada üksteise suhtes heatahtlikud, abivalmis olla.

Kõlbeline kogemus arendab õpilast. Tegutsedes valib õpilane pidevalt kahe alternatiivi vahel: täita lubadus või mitte; olla täpne või hilineda jne. Valik arendab, ja seda isegi siis, kui valik on väär, sest saadav kogemus õpetab tegevust, käitumist või inimest ümber hindama. Ka kaaslaste käitumisest ja tegutsemisest õpitakse. Kaaslaste eeskujul käitatakse kas samuti või teisiti, kui nähakse sellele järgnenud reageeringut või hinnangut. Mõnikord on kaaslaste käitumine hoiatavaks eeskujuks, sest laps kogeb, et nii käituda ei tohi. Sellisel juhul õpitakse teiste kõlbelistest puudustest.

Õpilase käitumist pole kahjuks võimalik reguleerida ainult väliste mõjutusvahendite abil. On vaja, et ta ka ise sooviks endaga tööd teha, end kasvatada. Enesekasvatus nõuab õpilaselt kõigepealt teadmisi iseendast. Murdeeline hakkabki tunnetama oma käitumises ja omadustes eeskätt neid külgi, mille pärast tekivad tal ebameeldivused suhtlemises eakaaslaste ja täiskasvanutega.

Õpetaja ülesanne on õpetada õpilast end analüüsima, mõistma ja tunnustama oma eksimusi, sest enese tundmiselt on kergem jõuda enesekasvatusele. Enesekriitilise suhtumise kasvatamisel võib juhtida õpilase tähelepanu emotsionaalsetele reaktsioonidele ning nendega kaasnevale positiivsetele või negatiivsetele elamustele jms. Otstarbekas on aidata kavandada enesekasvatuse ülesanded ja konkreetsed reeglid ning juhendada, millised on enesekontrolli ja enesekasvatuse meetodid ja võtted.

Kõlbeline ideaal on kõlbelise kasvatuse oluline komponent. Üllatavalt suur on nende õpilaste arv, kes väidavad, et nad soovivad jääda iseendaks. Ilmselt ei luba kõrge enesehinnang leida endale teisi ideaale peale iseenda. Täheleb, ka siin on tegemist ühe lüngaga kõlbelises kasvatuses.

End identifitseeriv õpilane soovib mallisiku(te)le võimalikult sarnane olla, mis tähendab, et ta tegeleb aktiivselt enesearendamisega. Kui ei arvestata, et kõlbeline kasvatus on ka juhendamine, õpetamine, matkimise stimuleerimine ja identifitseerimine, viib see meid paratamatult kõlbelises kasvatuses sanktsioonide mudeli ühekülgssesse.

Võiks veel meenutada, mis soodustab eri vanuseastmest õpilastel kõlbelistest normidest kinnipidamist. Algklasside õpilased soovivad väga saada kiituse osaliseks ning väl-

tida karistust. Eriti meeldiv on, kui kiituse väljaütlejaks on täiskasvanu. Järelikult õpetaja hea sõna ja toetumine positiivsele lapses annab paremaid tulemusi.

Murdeas oodatakse eeskätt eakaaslaste tunnustust. Kõlbelist normi järgitakse, kui see on heaks kiidetud klassi või õpilase sõprade poolt. Kui nüüd õpetaja seisukohad lähevad lahkumise eakaaslaste omast, peab õpetajal olema oskust mõjutada soovitud suunas. See nõuab õpetajalt järjekindlust, tasakaalukust, eesmärgi tundmist, hetkel kõige tõhusama mõjutusmeetodi valikut jne. Kuid oluliseks muutub ka õpilase või klassi suhtumine õpetajasse kui normi vahendajasse. Kui õpetaja on sümpaatne, arvestatakse temaga rohkem.

Noorukieas hakkab käitumist reguleerima kõlbeline põhimõte. Selleks ajaks peaks väliselt reguleerimiselt olema jõutud isereguleerimisele, enesekasvatusele. Moraalireeglitest peetakse kinni juba isiklike veendumuste põhjal.

Püüame eespool käsitletu kokku võtta. Kõlbelises kasvatuses on eriti olulise tähtsusega õpilase suhtumine õpetajasse ning õpetaja isiklik kõlbeline positsioon. Optimaalselt tuleks ära kasutada aine- ja klassijuhatajatundides peituvad kasvatustöö võimalused.

Kõlbelise kasvatuse metoodikas on vaja

- arvestada õpilaste individuaalseid ja ealisi iseärasusi;
- anda kõlbelisi teadmisi, kõlbelisi norme, luua nendesse vajalik suhtumine ja kujundada õpilases soov nende järgi tegutsemiseks;
- kujundada aktiivne eluhoiak ja adekvaatne enesehinnang;
- langetada hinnanguid õpilase käitumise, tegevuse ja isiksuseomaduste kohta;
- juhendada õpilaste enesekasvatust ja kujundada kõlbelisi ideaale;
- kasutada ära kõlbelisi situatsioone ja luua neid vajaduse korral ise kõlbelise kogemuse saamise nimel;
- organiseerida õpilaste vahel kõlbelisi suhteid ja luua positiivseid tundeid;
- arendada suhtlemiskultuuri.

## Kirjandus

1. Kossakowski, A. Gundlegende Komponenten der Interiorisation von Normen des Sozialverhalten. «Pädagogik», Beiheft 1, 1968.
2. Беленкина Е. И. Формирование взаимоотношений учителей и учащихся на уроках в 4—5 классах общеобразовательной школы. Дисс. Л., 1976.
3. Лийметс Х. Понятие общения и воспитание. — В кн.: Проблемы общения и воспитания № 1. Тарту, 1974.
4. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности. — В кн.: Проблемы экспериментальной психологии. Пермь, 1968.



5. Новикова Л. И. Коллектив и личность как педагогическая проблема. Автореф. докт. дисс. Л., 1977.

6. Орн Ю. А. Оценка межличностных отношений учащихся как педагогическая проблема. Дисс. Тарту, 1975.

7. Пеловски П. Педагогические проблемы формирования товарических взаимоотношений в детском коллективе. Дисс. М., 1971.

8. Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку другими людьми. Дисс. М., 1970.

9. Юлдашева С. М. Особенности проявления самооценки учащихся-подростков. — «Вопросы психологии», 1966, № 4, с. 87—92.

## Üldsuse abi õpilaste tunnivälise tegevuse korraldamisel

(10. lk. järg.)

Meie kooli piirkonna kaugeim koht on Lilli. Seal käib koolis õpilasi 20 ringis. Nende õpilaste vaba aja sisustamise eest hoolitsevad Lilli raamatukogu juhataja Helle Muska ja Kõrgemäe sovhoosi lasteaija muusikaline kasvataja Luule Veevo. Õpilased käivad pühapäeviti koos Lilli Kultuurimajas (tööpäevadel on paljud õpilased internaadis), kus õpitakse ettekandeid tähtpäevadeks ja esinemiseks oma osakonna töötajatele.

Peale eelnimetatute on veel mitu inimest, kes meie õpilaste vaba aega aitavad sisustada. Võiks nimetada bussijuht Rasmus Arrastet, kes teeb suurt tööd noorte liiklusinspektoritega, Karksi metskonna raamatupidajat Leili Naela, kes Polli Katsebaasis elavatele lastele õpetab tantsu ja liikumist, Nuia Kaubamaja juhatajat Maimu Reinbachi, kelle juhendamisel õpivad kaubandusringis keskkooli tütarlapsed.

Peab märkima, et eelnimetatud ringijuhitidele kool ega majandid töötasu ei maksa. Kõik tehakse oma heast tahtest ja põhitöö kõrvalt.

Tunnustuseks tehtu eest on vaid tänusõnad, lilleõied või kooli tänukiri. Oleme püüdnud kevadisele koolipeole kutsuda võimalikult rohkem ringijuhite, et seal avalikkuse ees öelda neile suur tänu tehtu eest ja üle anda kimbuke kevadlilli.

## Õpilasklubid — koolinoorte vaba aja sisustamise tõhus vorm

ANNE SINIVEER,  
Keila 1. keskkooli  
klassi- ja koolivälise  
kasvatustöö organisator

Kommunistliku kasvatuse üks põhiprintsiipi on kasvatamine kollektiivis, kollektiivi kaudu ja kollektiivi jaoks. Siin kujunevad välja uued, nõukogude inimeste sotsialistlikud omadused, tekivad sõbralikud ja seltsimehelikud vastastikused suhted. Praktilises tegevuses areneb algatusvõime ja vastutustunne, kujuneb maailmavaade ning eluhoiak. Kasvatada aktiivset eluhoiakut, tahet teada ja teha suudab noor ainult kollektiivis, kus igaüks peab oskama kord juhtida, kord alluda, nii kuidas olukord nõuab. Kollektiivi valmisolek ühiseks tegevuseks ja huvi ühiste ürituste vastu on ka õpilasklubi loomise alus.

Keila 1. keskkoolis on olnud palju klubisid. Käesolevas kirjutises on eesmärgiks seatud luua ülevaade keskkooliklasside õpilasklubide tööst.

### Õpilasklubid tänaseni

Keila 1. keskkooli vanemate klasside õpilastel on alati olnud mõni klubi. Kooli komso-molialorganisatsiooni 1965/66. õ.-a. I poolaasta tööplaani loome:

«Luu klubid «Reaal» ja «Sõprus», mis ühendavad vastavalt reaal- ja humanitaaringe.

Jätkata huvitavate kohtumiste klubi tööd.

Luua lõbusate ja leidlike klubi (LLK).\*

Kroonika sissekannetest nähtub, et tööplaani ka täideti.

Kultuuriklubi «Sõprus» ülesanne oli laiendada koolis kultuuritööd. Klubi korraldas



esimesel aastal kaks koolipidu ja kolm kontserti. Peale selle esinesid isetegevuslased veel mitmesugustel üritustel, kohtumisõhtutel ja konkurssidel. Toimus ka koolisisene taidlusülevaatus. Klubi «Sõprus» koordineeris üheksa ringi tegevust, millest paremini töötasid vene keele (õpetaja Anni Leppik) ja eesti keele ring (õpetaja Ruth Kukner).

Lõbusate ja leidlike klubi üritusi toimus 1965/66. õppeaasta jooksul seitse. Kõigepealt 8.—11. klassidele paralleelklasside vahelised võistlusõhtud. Järgnesid poolfinaalid, kus asusid võistleva parimad, kellest loomise tulemusena sattusid vastamisi 9a ja 10b ning 8a ja 11b. Kohtumisi valmistasid algul ette paralleelklassid järgemööda, ühe poolfinaali aga komsomolikomitee ning teise õpetajaist kommunistlikud noored. Finaalkohtumisel võistlesid peale finalistide ka suure ringi võistkonnad — klasside komsomoligrupid, kes olid istet võtnud kompveki- ja küpsisetaldrikute ning kohvitassidega kaetud laua taga. Selle õhtuga pandi ühtlasi alus kultuuriklubi «Sõprus» kohvikklubile.

Järgmisel, 1966/67. õppeaastal toimusid aineõhtud, kus võistlesid tüdrukute ja poiste võistkond. Matemaatika-füüsikaõhtul oli poiste ülekaal veenev, keelteõhtul ei olnud aga tüdrukute võistkonnale «Muusalapsed» poistest vastast. 7. märtsi õhtul olid vastamisi kaks tütarlaste võistkonda, millesse kuulusid vastavalt kõikide a- ja b-klasside vaimukamad.

Ka sel aastal toimus isetegevuskonkurss.

Klubi «Reaal» ringidest töötasid paremini loodusesõprade ja 5.—8. klasside matemaatikaring, samuti kollektsoonäärde ring. Klubbisse kuulusid veel keemia-, puidutöö, automoto- ja füüsikaring. Loodusesõprade ring korraldas sügisel lõikuspeo, matemaatikaring matemaatikaõhtu. Klubbisse «Reaal» kuulumist tõendas liikmepilet. Klubi andis välja oma häälekandjat «Heureka».

Aastatega on klubitöö vormid koolis täiustunud. Õpilasklubidele on hakatud esitama suuremaid nõudmisi.

Keskkoollklasside õpilastel on ka praegu mitu elujõulist klubi. Need on võistlustantsuklubi «Rütmix», filmiklubi «Kõps» ja kohvikklubi «Spunk». Neist «Rütmix» hõlmab ka nooremate klasside gruppi, teised kaks on 9.—11. klasside õpilastele. Kõigil kolmel on juba üsna soliidne ajalugu.

Klubide tegevus on õppetundide, kunstiringide, muusikaklasside ja -kooli, sportimise, isetegevuse ja teatrilase töö kõrval teeninud ikka õpilaste esteetilise kasvatamise eesmärke. Tantsu-, filmi- ja kohvikklubi on etendanud tähtsat osa õpilaste käitumiskultuuri kujundamisel, eluhoiaku ja maailmavaate kasvatamisel, silmaringi avardamisel ning vaba aja probleemi õigel lahendamisel.

Minu staažikas kolleeg Rakvere 1. keskkoolist Mare Rossmann on öelnud: «Vahel

arvame, et noored on passiivsed sellepärast, et noortega töötamise vormid on oma aja ära elanud, et noori vaimustavad ainult uued ettevõtmised. Nii see kahtlemata on, ehkki otsingutega on vahel ka nii olnud, et jõudmata õieti üht ära proovida, tormatakse uue juurde. Mis aga iialgi ei vanane, see on noorte koosolemise vaim — igauhe ja kõigi soov midagi koos teha.» (Vt. Rossmann, M. Aktiivse eluhoiakuga inimene on meie ühiskonna suurim rikkus. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 4, lk. 291—294.) Nende mõtete õigsust on kinnitanud ka meie õpilasklubide eksisteerimine ja töö. Aastatega on õpilased vahetunud, juhendajad õpetajad aga õnneks jäänud. On välja kujunenud kooskäämissagedus ja traditsioonid, kõikidele klubidele on lastud teeninduskombinaadis «Kiir» teha vimplid.

### «Rütmix»

Võistlustantsuga hakati Keila 1. keskkoolis tegelema 1967/68. õppeaastal, kui poiste tööõpetuse õpetajana asus tööle Gunnar Saaliste (tol ajal «C» klassi, 1974. aastast rahvusvahelise klassi tantsija) koos Astra Saalistsuga (praegu Keila algkooli õpetaja) — Eesti NSV mitmekordne meister, 1974. a. nii standard- kui ka ladina-ameerika tantsudes.

1968. a. kevadel korraldatud koolisisel isetegevusülevaatusel saavutas peotantsuring juba hinnatava II koha. 1972. aastaks oli ringis 29 paari. Saavutusterohke oli 1973/74. õppeaasta, mil ringi tööst võttis osa 16 tantsupaari eri vanuseastmetest. Käidi võistlustel Keilas, Paides, Tallinnas ja Jõgeval. Piirkondlikel koolinoorte võistlustel oldi võidukad kõikides vanuseklassides. Finaalidesse jõudsid meie võistlustantsijad ka koolinoorte ülevabariigilistel võistlustel. Pingsate treeningute ja turniiridest alatise osavõtuga on võistlusringi tase aasta-aastalt tõusnud.

1976/77. õppeaastal osales ring 14 võistluses. Hooaja avamine toimus oktoobrikuus oma kooli aulas. Traditsioonilisteks on kujunenud meie tantsuturniirid jaanuari lõpul ja kevadel aprillis-mais. Korduvalt olid meie õpilased külalisteks teiste tantsuringide korraldatud võistlustel. Tubliit esinesime jälle ka vabariigi meistrivõistlustel.

Eduka hooaja järel otsustati ring ümber nimetada võistlustantsuklubiks. 1978. aastal leiti endale kohe ka nimi «Rütmix», mis väljendab ala, millega tegeldakse. Nimepanijad olid tantsulapsed ise, kelle arvates «Rütmix» koosneb sõnadest «rüt» ja «mikser» ning tähendab seega «segatud rütme».

1979. a. suvel toimus Pärnus võistlustantsuklubi «Rütmix» esimene ja järgmisel aastal teine laager.

Tantsupaaride arv on keskmiselt kakskümmend. Juba mitu aastat kannavad klubi liik-



med esinemistel tantsupaari siluetiga oranž-musta embleemi, mis on ka vimplil keskne kujund.

Sajad lapsed on saanud tantsukursuste kaudu selgeks tantsukunsti põhitõed ning paljud neist võistlustantsuringide kaudu jõudnud koolinoorte tantsuturniiridele. Õpilaste — ja mitte ainult tantsijate endi — käitumiskultuuri ja ilumeelt on arendanud kaunis rüht, liikumine ja riietus, ent samuti kasvanud kollektiivsus- ja vastutustunne. Tähtsaks kasvatavaks teguriks tuleb pidada ka kõikide Keilas toimunud tantsuturniiride väga täpset, ladusat ja korrektset korraldust.

See kõik on õpetajatest treenerite Gunnar ja Astra Saaliste teene, neil on jätkunud entusiasmi, optimismi ja teetahet. Võistlusreisidel ja väljasõiduesinemistel on treenerid kasutanud nende entusiasmist nakatunud lapsevanemate abi, Keila turniiride organisatsiooniliste küsimuste lahendamisel on alati rakendatud õpilasakiivi.

### •Kõps•

Filmiklubi «Kõps» sünnipäev on 27. november 1970. aastal. Sellest päevast alates on peetud ka kroonikat. Esimene sissekanne ütleb, et «Kõps» nägi ilmavalgust tänu järgmistele vanematele sõpradele: Urve Joost, Liina Kirt, Vaike Kalda, Keila kino «Saluut» direktor Osvald Otto ja õpetaja Evi Vospert.

Klubis on olnud umbes 120 liiget. Rekvisiitidena on kasutusel olnud klubi liikmekaart ja kolme värvi vimplid (must, sinine, roheline).

Klubile on nime pannud esimese juhatuse liige ja klubi kunstnik Valter Uusberg, kes koos esimese presidendi Jüri Alteriga olid klubi organiseerimise initsiaatorid. Esimene juhatus oli üheksaliikmeline, hilisemad väiksemaarvulisemad.

Klubi viienda hooaja alguses 1974. a. kirjutas ajaleht «Harju Elu»: «Nelja aasta jooksul on õpilased saanud ülevaate dokumentaal-, multi- ja mängufilmide loomisest, puudutanud multiplikatsiooni ajaloo ning kaasaja probleeme. Programmis on kindla koha omandanud vennisvabariikide (Leedu, Kirgiisia, Ukraina jt.) filmikunst. Tutvustatud on ka Prantsuse, Ameerika Ühendriikide, Poola, Bulgaaria jt. maade filme. Klubi populaarsemad õhtud on olnud kohtumised külalistega ning tutvumine nende uudisloominguga. Nii on filmiklubi vastu võtnud Veljo Käperi, Leida Laiuse, Kalju Komissarovi, Madis Ojamaa, Arvo Krusemendi, Lennart Mere, Heino Parsi, Rein Marani jt.

Algusest peale on filmiklubi eest hoolt kandnud Eesti NSV Kinematografistide Liidu konsultant Liina Kirt ja Keila 1. keskkooli õpetaja Evi Vospert. Filmiklubi tegutseb

kino «Saluut» ruumes ja kino kunstnik Rael Pruuns on juhendanud klubi üritusteks teemaatiliste stendide valmistamist.»

Pärast seda on tutvutud tummkino suurte näitlejatega, kõneldud muusikalidest, kohtunud režissööride, operaatorite ja näitlejatega, viidud läbi lektooriume ja festivale, vaadatud «Tallinfilmi» esilinastusi. Eelmisest hooajast oli väga meelde jääv Helle Murdmaa mängufilmidebüüdi «Nukitsamees» esilinastus ja kohtumine filmi muusika looja Olav Ehalaga. Sel hooajal esilinastusid meie klubis «Teheran 43» ning «Tallinfilmi» «Pihlakavärvavad» ja «Karge meri». Iga filmi vaatamisele on järgnenud arutelu, mida on aidanud arendada filmirežissöörid ja -näitlejad või -kriitikud.

Filmiklubi «Kõps» tegevuse kaudu on arenenud õpilaste patriotismitunne, avardunud õpilaste silmaring, õpetatud mõistma meie paljurahvuselise kodumaa suurust ja ühtsust ning hindama filmi kui kunstiteost. See on andnud võimaluse tutvuda filmitegemise kõrgipoollega, loonud kontakte meie vabariigi teiste filmiklubidega ning võimaldanud ka õpetajatel ennast filmikunsti alal harida ja vaadata koduvabariigis esimeste hulgas «Tallinfilmi» uudisloomingut.

### •Spunk•

Kohvikklubi «Spunk» töötab Keila 1. keskkoolis alates 1972. aastast. Tolleaegne õpilasakiiv rajas oma klubi huvitavateks kohtumisteks ja sisukaks vaba aja veetmiseks. Eesmärgid on samad tänaseni.

Klubile nime leidmiseks korraldati konkurss, mille võitiski salapärane Spunk. Nime pakkujaks oli Peeter Volkonski, klubi esimene president.

Algusest peale on «Spunk» olnud kohvikklubi keskkooli kolmekümnele-viiekümnele aktiivsemale õpilasele. Põhimõtteks on olnud teha kõik ise, õpetajaid on kutsutud ainult külalisteks.

Klubil «Spunk» on oma lipp, mis seisab komsomolitoas ja tuuakse kõikidele üritustele. Ühel aastal on lastud teha ka reklaamsärk ja popkott. Eelmisest õppeaastast on klubil oma vimpel, aukiri ja kutsekaart.

Taunides kõiki reegleid ja eeskirju, puudub klubil «Spunk» kindel tööplan. Ettekirjutuste ja plaanide rägastikus on selline vabadus tundunud mõnusana. Õhtute sagedus on sõltunud kooli muude ürituste tihedusest, õpilaste soovidest ja eelkõige tegijate agarusest. Nii on toimunud kahe kuu jooksul neli, aga ka niisama pikas vahemikus ainult üks õhtu. Kord on klubi ka kaks aastat varjusurmas puhunud.

Klubil «Spunk» ei ole siiani olnud täiesti kindlat liikmeskonda. Õhtutele on sissepääs tasuliste kutsetega, mida jaotab klubi nõu-



kogu. Mõnel aastal on ka antud teatud arv kutseid igale 9.—11. klassile, kes need ise on jaotanud. Nii või teisiti on kohaletulnute tuumik jäänud õppeaasta kestel enam-vähem samaks. Klubi avaõhtul 3. veebruaril 1972. a. oli 28 õpilast ja 2 õpetajat, viimase hooaja õhtutel 50 õpilast ja 3—4 õpetajat.

1979/80. õppeaastal nimetas klubi nõukogu end vahelduse mõttes klubi kontoriks, presidenti nimeliselt ei valitud, sisuliselt juhtis tööd komsomolikomitee kultuurmassilise töö sektor. Kahel viimasel õppeaastal on presidendi ametis Marju Kask. Klubi juhatuse on olnud viie- kuni seitsmeliikmeline, kelle hulgas on ruumi kaunistamise ja toimkondade organisatorid, majandusmehed ja transpordi korraldajad, õhtute juhid, muusikamehed, diskorid, kunstnik ja ka fotograaf.

Esimestel aastatel toimusid õhtud internaadi hooajavas õppimis- ja söögisaalis. Ruumi püüti hubaseks muuta loosungite ning plakatitega. Laual auras alati kohv, mille kõrvale pakuti küpsiseid või kooke, võis saada morssi.

Hoopis suuremat tähelepanu hakati pöörama interjööridele uue koolihoone sööklas. Suurte tumeroheliste kangastega jaotati söögisaal pooleks ning drapeeriti kõik «kohviku» seinad. Joonistati pilte ja silte, laenati kunstiõpetuse kabinetist põrandalambid, ehitati värvu muusikaseade. Säilitati kõikide õhtute reklaamkuulutused, mis kohviku seinu kaunistavad.

Enamikul õhtutel on olnud mõni huvitav külaline: üliõpilasmalevlased, Konservatooriumi lavakunstikateedri üliõpilased, ajakirjanik Agu Veetamm, näitleja Peeter Volkonski, televisioonitöötaja protestilaulja Peeter Tooma, muusik Sven Grünberg, lapsevanem Tiit Luht jt. On kuulatud muljeid Vietnamist ja laevareisist ümber Euroopa. Eelmise õppeaasta viimase õhtu sisustas oma kooli matkaklubi, kes bioloogiaõpetaja Eve Sauemäe eestvedamisel käis matkal Turmeenias NSV-s. Need on olnud aktiivsed küsimise-vastamise ja diapositiivide vaatamise õhtud.

Kunagi ei ole meie klubiõhtu piirdunud külalise esinemise ja sellele järgneva tantsuga. On olnud teadmisteproove, osavusmänge, mitmesuguseid teatevõistlusi, laulu-, kõne- ja etüüdide konkursse. Viimase korraldamise mõte toodi ülevabariigiliselt õpilaskomsomoli kokkutulekult Pangodi järve äärest. Väga meeleolukas oli näiteks tantsuturniir, mille võistlustantsuklubi «Rütmix» liikmed korraldasid kõikide reeglite kohaselt avatseremooniast kuni lõpudefileeni. Etüüdide konkursil on laudkondadele antud teemad. Näiteks ühel korral pidi iga laudkond kujutama mingit masinat (pesumasin, kohviveski, nõudepesumasin vms.).

Õpilastel on jätkunud ideid, fantaasiat ja teotahet. Ikka on olnud neid, kes viitsivad

hariliku söökla neljaks-viieks tunniks hubaseks ruumiks ümber teha ja õhtu lõpul taas korda seada. Ikka on leitud veokeid kauplusest mahlapurkide ja limonaadipudelite kohaletoimetamiseks. Ikka on külalisele kingitud väike meene ja lilled. Ühelgi õhtul ei ole tulnud puudu tegevusest, vaid alati ajast.

Külalistega kohtumiste vahele on tahetud ja korraldatud neid õhtuid, kus terve aeg on olnud endi sisustada.

«Spungi» suurim väärtus on õpilaskoostööle praktiliste organiseerimistöe kogemuste andmine. Siin on ilma liialdamata absoluutselt kõik õpilaste endi teha. Saadakse teada, kui hoolikalt tuleb hea puhkeõhtu ette valmistada. Õhtul ruumi kujundades ei ole enam kusagilt nõõpnõelu või haamrit saada, kui neid varem pole muretsetud, ning kui kodunduskabinetist ei ole võetud taldrikuid-tasse, pole ka kusagile jäätist ega kohvi panna.

Aastate jooksul on õpilased harjunud iseisevuse ja nende usaldamisega, seega aga ka vastutuse tunnetamisega.

Oleme oma kohviklubi «Spunk» tutvustanud televisioonisaates «On meie aeg», aktiivipäevadel Kärkla keskkoolis ja ajalehe «Harju Elu» vestlusringis. Ühel õhtul oli külaliseks sõpruskooli Tallinna 37. keskkooli komsomoliaktiiv. Käesoleva õppeaasta sügisel kirjutas meie vilistlane Andres Nilk klubist «Noorte Hääl» hooaja avaõhtu külalisteks olid aga ELKNU Harju Rajoonikomitee töötajad ja kõikide meie rajooni keskkoolide komsomoliaktiiv.

Meile endile kujunes huvitavaks tagasivaateks klubi tööle juubeliõhtu — kümne aasta möödumine «Spungi» asutamisest. Endistelt presidentidelt ja juhatuse (või kontori) liikmetelt kuulis tänane spunklane nii mõndagi põnevat. Külalisi üllatati aga ülesannetega, mis andsid uusi ideid edaspidisekski. Kinnistus mõte, et «Spunk» on ikka veel täiesti elujõuline.

#### Sõnake lõpetuseks

Keila 1. keskkoolile oma ilme andmisel ning õpilaste kommunistlikul kasvatusel klassi- ja koolivälises tegevuses ning õpilastes aktiivse eluhoiaku kujundamisel on alati suurt osa etendanud ka keskkooliklasside klubid.

Koolil on vedanud entusiastidest õpetajate juhendajatega. Õpilasi on lastud pedagoogide juhendamisel ise tegutseda ja seetõttu on klubide tegevus olnud neile huvipakkuv. Klubide töö on arendanud kõige aktiivsemaid organisatoreid ning kõiki klubide liikmeid.

Võistlustantsuklubi «Rütmix» kaudu äratavast tantsuarmastusest ja oma klubi tundest räägivad näiteks viimaste aastate faktid. Meilt teise kooli õppima asunud (Anu Pärt Tallinna 7. keskkoolis, Külli Kirber



Tallinna Muusikakeskkoolis) jäid edasi või ajateenistusest naasnud (Urmas Kadastik, Rein Reino) on tulnud kooli klubisse uuesti tantsima.

Samamoodi hoidis filmiklubi «Kõps» kinni oma üht asutajaliiget ja esimest kunstnikukroonikut Valter Uusbergi veel mitu aastat pärast keskkooli lõpetamist Tallinna Pedagoogilise Instituudi üliõpilasenagi. Pärast jätkas ta TPI filmiklubis ning praegu juhendab ise kaht filmiklubi Rapla rajoonis ja töötab «Tallinnfilmis».

Kohvikklubi «Spunk» peamiseks väärtuseks loevad ka õpilased ise julguse ja aktiivsuse kasvatamist. Komsomolikomitee arvates saadakse ürituste kaudu juurde inimesi, kellele võib loota.

Klubide kaudu on

- avardunud õpilaste sõlmaring, patriotismitunne,
- kujundatud materialistlikku maailmavaadet ja aktiivset eluhoiakut,
- antud tegutsemisvõimalusi, mis on kasvatanud organiseerimisoskusi, vastutus- ja kohusetunnet,
- kasvatatud kollektiivi, tunnetatud kollektiivi jõudu ja oma osa selles,
- antud õpilastele positiivseid emotsioone,
- sisendatud oma kooli tunnet.

Klubide töö, õpilaste pooldav hoiak ja juhendajate kogemused lubavad loota, et õpilasklubid meie kooli keskkooliklassides jätkavad tegutsemist.

## MÖTTETERI

Ainus aga, millest väärt laulda on, on Elu.

Armastus inimese vastu, armastus oma rahva vastu ei seisne selles, et me tõstame fetišiks, pühaks ja puutumatuks kõik tema negatiivsed või kaheldava väärtusega jooned, et me võtame neid kui olnud ja jäävat.

Vist igäüks meist tahaks maa peale jätta oma jälje, mälestuse, märgi endast, mis püsiks kauem kui me ise. Olles ise kadunud, elaks ta edasi inimeste seas ja alles tema kadumisega kaoksime lõplikult.

Kus me ka viibime, kuhu me ka sõidame, igale poole viib inimene kaasa oma iseloomu põhiomadused, ka ihnsuse ja väikluse.

JUHAN SMUUL

## Õpetajate interpersonaalsed suhted

REET KIRSIS,  
LIA PAAVER,  
M. Härma nim.  
Tartu 2. keskkooli  
direktori asetäitjad

Nüüdisaja sotsiaalpsühholoogias rõhutatakse, et interpersonaalsetel suhetel on suur mõju nii kollektiivi kui ka selle liikmete töö resultatiivsusele. Väidetakse, et madal tööviljakus ja tööjõu suur voolavus on omane tootmisbrigaadidele, mille töötajad ei ole informaalsete gruppide liikmed.

Õpetajate interpersonaalsete suhete kohta on öelnud M.-I. Pedajas: «... teame õpetajate suhetest siiski äärmiselt vähe. Me ei tunne faktoreid, mis determineerivad sotsiaalsete gruppide moodustumist, grupi surve iseloomu ja määra, ei tunne interpersonaalsete konfliktide tüüpe. On kindlasti tarvis uurida, ja mitte ainult sotsioloogilises plaanis. Uurimist vajavad veel õpetaja asendiprobleemid ja lokaalsed sõprussuhted (mikrogrupi olemasolu).»

Valisime uurimisobjektiks kahe linnakooli pedagoogilised kollektiivid ja meetodiks anonüümse anketeerimise. Jagasime õpetajatele 100 ankeeti, tagasi saime 83 ja analüüsisime 82 pedagoogi enesehinnanguid oma asendist kollektiivis.

Mõlema kollektiivi struktuur oli sarnane — mehi ja naisi võrdne protsent, vanuseline koosseis ühtlane, koolipatriotism suur (kummaski koolis ei olnud ühtki õpetajat, kes väitnuks, et ta mingil juhul ei taha töötada praeguses kollektiivis — kuigi selline valikvastus oli ankeedis välja pakutud). Nimetatud põhjustel otsustasime vaadelda kogu uuritud kontingenti koos. Mehi oli anketeeritute hulgas vähe ja oma kutse-eelistuses ei olnud nad naistest kuigivõrd erinevad, seepärast ei vaatle me ka naiste ja meeste vastuseid eraldi.

Õpetajate arvamused interpersonaalsetest suhetest sõltusid meie poolt anketeeritud kolleegidel kõige enam kolmest faktorist: vanus, perekonnaseis, õpetaja enesehinnang.



Oleme teadlikud, et uuritud isikute väike arv ja ühekülgsus (kaks väga sarnast kollektiivi), meie piiratud teadmised ja vastava metoodika peaaegu täielik puudumine võimaldavad vaid põgusa pilguheitmise nimetatud suhete valdkonda.

### Interpersonaalsete suhete seoseid vanusega

Vanusegrupid (20—30, 30—40, 40—50 ja vanemad) andsid järgmisi tulemusi.

Valdav enamik õpetajaid (keskmiselt 78,7%, 30—40-aastaste vanusegrupist isegi 90,9%) valib lähemaid sõpru lähtudes iseloomude sobivusest, vanemaealistest sõbrunevad veidi enam ka omaealistega ja noorematel mängib mikrogrupi valikus teatud osa huvide ühtelangevus.

Küllalt suur osa õpetajaist arvab, et teda seob kolleegidega ühisüritustes kohusetunne kollektiivi vastu (keskmiselt 39,4%). Keskealised peavad seda suhteliselt olulisemaks (48,4%). Järgmisel kohal põhjustest, miks soovitakse viibida oma kolleegidega ühisel seltskonnas, on soov koos viibida oma sõpradega (26,6%). Küllalt tähelepanuväärne osa pedagoogidest püüab kolleegide seltsis viibida tööalaste suhete parandamise huvides (15,9%). Ühel osal vanemaealistest kipub nähtavasti ka igavus kätte (19%).

**Suhete laad.** Kõnealustes kollektiivides on kokku pisut üle poole õpetajaid, kes tunnevad end kolleegidele vajalikud olevat (väga või mõningal määral). Tõene tundub olevat seegi, et just vanemad õpetajad peavad end ise kolleegidele vajalikuks ja nooremaid ning keskealisi seovad rohkem olmeprobleemid (arvud näitavad, et 30—40-aastastel oli kollektiivis kõige väiksem arv häid sõpru). Isoleerituna tunnevad end suhteliselt vähesed (väikese ülekaaluga nooremad).

On üsna loomulik, et isiklikes asjades eelistatakse nõu pidada perekonnas (keskmiselt 52,3%) ja seda teevad kõige enam nooremad (57%), kellel sõpruskond koolis ei ole veel eriti välja kujunenud. Veidi vastuoluline tundub, et keskealised eriti ei armasta igapäevastes piasasjades nõu pidada kolleegidega (8,0%), kuigi suur osa väitis, et neid ühen-

dab kaastöötajatega nimelt olmeprobleemide valdkond.

Kui väga on õpetajal vaja lähemat sõbraderingi koolis, seda näitab kõige ilmekamalt tabelis 1 toodud statistika: kui tekib konflikt õpilasega, jagatakse seda enamasti heade kolleegide või juhtkonnaga (on ju tõenäoline, et ka juhtkonna liige võib kuuluda väiksesse gruppi, kuigi ankeedile vastanute hulgas juhtkonna liikmed puudusid). Nähtub, et 74% õpetajatest saab oma koolimure pihvida kollektiivis. 22% usaldab mure perekonnaliikmetele, ent on teada, et nendegi hulgas on kolleegid. Tühiselt väike osa uuritud õpetajaist on nii enesekindlad, et arvavad end ise toime tulevat. Huvitav on seegi, et usaldus juhtkonna vastu kasvab aastatega ja samas suunas väheneb vajadus (tõenäoliselt ka võimalus) «maandada» end perekonnas.

### Interpersonaalsete suhete seoseid perekonnaseisuga

Anketeeritute hulgas oli 59 neid, kes olid küsitlemise momendil abielus, ja 23, kes ei ole abielus olnud, on lahutatud või lesed. Viimased on klassifitseeritud lühiduse mõttes üheks kategooriaks ja võetud ühise nimetaja «vallalised» alla. Nende ühine tunnus on abi-kaasa puudumine, perekond laste, õdede-vennade, vanemate näol võib neil olemas olla.

Vallalistest suuremal osal on rohkem või vähem sõpru töökaaslaste hulgas (87,2%), abielus olevate pedagoogide seas on tähelepanuväärvalt palju (30,3%) neid, kes arvavad endal oma töökohas sõpru mitte olevat.

Et grupisuhete loomisel on kõige olulisem iseloom, selgus juba eespool, nüüd lisandub sellele veel teadmine, et abielus inimesed sõprade valikul seda faktorit eelistavad: 81,9% valib sõpru iseloomu alusel, 13,6% vanuse järgi. Ka vallalistel on esikohal iseloom (71,4%), aga olulised ka ühised huvid (10,7%), suhtumine töösse (7,1%) ja vanus (7,1%).

Abielus õpetajad tunduvad olevat kolleegiaalsemad (seltsivamad) — neil on kollektiivis rohkem sõpru (28,8), nad tunnevad kol-

KELLEGA JAGATAKSE KOOLIMURESID?

Tabel 1

	Perekonnas	Sõpradega väljaspool kooli	Sõpradega koolis	Juhtkonnaga	Mitte kellegagi
20—30	27,8		55,6	16,7	
30—40	22,2	3,7	59,2	14,8	
40—50	22,9	2,9	45,7	25,7	2,9
50 ja vanemad	16,7		50,0	29,2	4,2
keskmiselt	22,1	1,9	51,9	22,1	1,9



lektiivi suhtes pisut suuremat kohustust (41%) ja näevad kolleegide seltsis viibimises harvemini niisama meelelahutust. Seevastu 14,3% vallalistest õpetajatest veedab aega kolleegide seltsis, sest pole «muud mõistlikku» tegevust. Kolleegide seltsis viibimiseks märgitakse olulisena soovi parandada tööalaseid suhteid.

Ilmekas on perekonnainimeste tunduvalt suurem ükskõiksus grupisuhete vastu töökollektiivis — küllalt suur vastamata jätnute arv (10,2%), suuresti vaid olmeprobleemidele (40,6%) taanduvad suhted. Vallalised aga tunnetavad märksa enam (78,2%) oma vajalikkust sõprade grupis (kas ei meenu A. Beekmani «pseudoperekonnad»?).

Meie uurimuses vallalisteks nimetatul võib olla perekond laste või teiste perekonnaliikmete näol, neil puudub abikaasa (nagu juba varem nimetasime) ja see asjaolu tingib olukorra, et neil on vähem võimalusi oma isiklike asju perekonnas konsulteerida ja sageli peavad nad toetuma ainult iseendale (31,2%). Selle eest on neil tunduvalt rohkem sõpru väljaspool kollektiivi ja nendega eelistavad nad nõu pidada isegi enam kui kolleegidega oma koolist.

Kui isiklikes asjades vallalistel on tunduvalt suurem iseseisvus, siis koolimureses vajavad nad oluliselt sõprade ja juhtkonna tuge (kokku 96,4%). Abielus inimesed jagavad oma koolimuret sagedamini perekonnas, sõpru väljaspool kooli ei näi see üldse puuduvat.

#### Interpersonaalsete suhete väljendumine olenevalt õpetaja enesehinnangust

Ankeedile vastanute hulgas oli neid, kes arvasid endal olevat palju sõpru (25,6%), seliseid, kel enda arvates töökollektiivis sõpru ei ole või tunnevad end üksikuna (26,8%), ja mõningaid sõpru omavaid (47,6%). Määratlustele «palju sõpru» ja «mõningaid sõpru» ei antud ankeedis kvantitatiivset sisu, iga vastaja tõlgendas seda omamoodi. Arvame siiski, et see kajastab inimese jaoks mingit grupitunnetust (enesetunde määra) ja peame vajalikuks selle tunnuse põhjal gruppe omavahel võrrelda suhetes kolleegidega.

Mida vähem on kollektiivis sõpru, seda enam kandub olmeprobleemide arutamine perekonda (59,3%) või tuleb olla iseseisvam nende lahendamisel (24,5%). Õpetajal, kelle

rohkem sõpru kollektiivis, on neid ka väljaspool ja nii ühtede kui ka teistega on võimalik nõu pidada isiklikes asjus, sel juhul jääb perekonna osa olmeprobleemide lahendamisel arusaadavalt väiksemaks (48,3%). Isegi need, kes arvavad end tundvat kollektiivis üksikuna, jagavad oma isiklike muresid kollektiivis rohkem kui sõpradega väljastpoolt kooli — ju siis esimesed on ikkagi lähemal ja kättesaadavamal.

Koolimuret tahetakse igal juhul jagada lähedaste töökaaslastega, nii paradoksaalne nagu see ka ei ole, isegi siis, kui arvatakse neid endal mitte olevat. Kõige enam otsivad tuge töökaaslastelt just need, kes tunnevad end kollektiivis üksikuna (59,3%). Ka kodus jagab see kontingent oma töömuresid sagedamini (29,6%) kui ülejäänud. Need, kellel enda arvates on töökaaslaste hulgas palju sõpru, ei koorma oma muredega viimaseid sugugi rohkem kui teised, nad on mõnikord isegi pisut iseseisvamad ega kipu oma probleeme üldse kellelegi kaebama (6,7%). Paljude sõprade olemasolu aga säästab mõnevõrra õpetaja perekonda töömuresse pühendumast (16,7%). Isikud, kes arvavad endal sõpru mitte olevat, on nähtavasti vähem usalduslikumad — nad ei otsi tuge sõpradelt väljaspool kollektiivi ja usaldavad vähem ka kooli juhtkonda.

Mured, mis seotud koolis lahtise tunni andmisega, õpetajate perekonda ei jõua (kuigi mitmel küsitlusetel on ka abikaasa pedagoog). Kõige enam vajavad konsulteerimist need õpetajad, kes arvavad, et neil kollektiivis sõpru ei olegi (84%). Ja jällegi on palju sõpru omavad oma sõpradest vähem sõltuvad — nad saavad hakkama ilma nõuandeta (20%) või leiavad tuge ka väljastpoolt kollektiivi (12%). Siit on veel kord ilmekalt näha, et madala enesehinnanguga inimesed on tegelikult enam sõltuvad ja vähem enesekindlad, neid ei tohi hädas ja mures üksi jätta, neid tuleks toetada ka siis, kui nad ise abi küsima ei tule.

Kui inimesel on palju sõpru, on tal endast mõistetavalt ka enam võimalusi oma sõprade vigadele reageerida (50,0%). Üldiselt on aga kõigis kolmes grupis võrdlemisi lähedane (keskmiselt 48,2%) protsent neid, kes oma kolleegile tema vea puhul kriitilise märkuse teevad. Pisut vähem printsipiaalsed paistavad olevat jällegi need, kellel vähem sõbralikke suhteid kolleegidega, eriti lööb nende väiksem enesekindlus välja endast vanemate

KELLEGA JAGATAKSE KOOLIMURESID?

Tabel 2

	Perekonnas	Sõpradega väljaspool kooli	Sõpradega oma koolist	Juhtkonnaga	Mitte kellegagi
Abielus	28,9		47,4	21,1	2,6
Vallalised	3,6	7,2	64,3	25,0	



ja ülemuste suhtes (ei tee märkust vastavalt 22,2% ja 7,4%).

## Kokkuvõte

*Kinkides teistele,  
kingitakse kõigepealt enesele.  
(F. TUGLAS)*

□ Enamik õpetajaid lähtub oma lähemate sõprade valikul iseloomude sobivusest. Vallalised pööravad sõprade valikul pisut rohkem tähelepanu ka kaaslaste huvidele ja töösse-suhtumisele.

□ Kolleegide ringis viibides soovib suur osa pedagooge parandada töölaseid suhteid või teeb seda kohusetundest kollektiivi vastu. Sõprade seltsis viibimine parema ajaviite puudumisel on põhjuseks harva, kuid vallaliste hulgas natuke enam eelistatud.

□ Enam kui pool küsitletud õpetajaist tunneb end oma kolleegidele vajaliku olevat, keskealsed õpetajad on aga teistest enam omavahelises suhtlemises olmeprobleemide kaudu. Eriti tunnetavad oma vajalikkust sõprade ringis vallalised ja nemad pööravad olmeküsimustele kui gruppi seostavatele faktoreile vähem tähelepanu.

□ Isiklikes asjades peetakse nõu rohkem perekonnas. Keskealsed ja vallalised õpetajad on iseseisvamad, neil on rohkem sõpru väljaspool koolikollektiivi, kellega ka meelsasti isiklikes küsimustes aru peavad.

□ Koolis toimunud konfliktsituatsioonid vajab sõprade abi enamik anketeerituid. Vanemad ja abielus olevad inimesed toetuvad sel puhul veidi rohkem perekonnale või isendale. Vallalised vajavad tunduvalt rohkem kolleegide ja mõningal määral enam juhtkonna abi.

□ Mida rohkem on õpetajal häid sõpru kollektiivis, seda enam peab ta nendega nõu isiklikes asjades. Kui sõpru arvatakse olevat vähe, tuleb isiklikud probleemid lahendada endal või kandub nende lahendamine rohkem perekonda.

□ Koolimurede otsivad töökaaslastelt tuge just need õpetajad, kes väidavad, et neil koolis sõpru ei ole. Ka lahtise tunni eel konsulteerisid nad meelsasti just kolleegidega.

□ Palju sõpru omavad õpetajad on iseseisvamad, nende sõprusring ulatub väljapoole kooli, nad ei koorma oma kolleegi koolis nõuküsimisega rohkem kui need, kes väidavad endal olevat vähe sõpru.

□ Umbes pool uuritud õpetajaskonnast teeb oma kolleegile vea puhul igal juhul märkuse. Need, kellel on rohkem sõpru, julgevad ka rohkem kriitikat teha (arusaadavalt eriti sõbrale), ent on veidi tagasihoidlikumad ülemuse ja vanema kolleegi suhtes.

□ Õpetajate interpersonaalsete suhete valdkond on keerukas ja ülimalt huvitav, kindlasti leiab see edaspidi julgemat ja asjatundlikumat uurimist.

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

# Eesti didaktika nüüdisprobleeme

INGE UNT,  
TRÜ pedagoogika ja  
metoodika kateedri juhataja,  
professor, pedagoogikadoktor

Novembris 1981. a. toimus Põlvas Eesti NSV Haridusministeeriumi, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi ja pedagoogilise uurimistöö koordineerimisnõukogu korraldusel konverents «Pedagoogikateadus ja kool». Seal võeti kokku X viisaastaku tulemused pedagoogikateaduses eeskätt seisukohast, kuidas neid koolipraktikas kasutada. See konverents on alus ja ajend kokkuvõtete tegemiseks eesti didaktika nüüdisolukorrast ning probleemidest. Alljärgnevas ei refereerita ettekandeid ülevaatlilikult, asjast huvitatatu leiab vastava materjali kogumikust üldpealkirjaga «Pedagoogilise uurimistöö tulemused 1976—1980» (13; 14; 15; 16).

Peale nimetatud konverentsi materjalide peame silmas ka muid PTUI (17; 18; 22; 23; 24; 26; 29), TPedI (12; 20; 21; 25; 30), VÕT-i (5; 6; 7; 8) ja TRÜ (27; 28) väljaandeid viimasel viisaastakul, samuti muid olulisemaid trükiseid ja artikleid. Meie autorite üleliidulistest väljaannetes ilmunud tööd jäävad vaatlusest väljapoole, kuivõrd neist puudub ülevaade. (Muide, küpsenud on vajadus vastava «Estica» publitseerimise järele.)

Kõigi nende materjalide, eriti aga Põlva konverentsi muljete alusel kerkib taas küsimus didaktika ja metoodika vahekorra kohta. Sama lugu on sageli dissertatsioonide puhul. Täpsemate kriteeriumide määramine didaktika- ja metoodikaalase töö eristamisel võiks olla eraldi diskussiooni objektiks. Püüame esitada mõningaid praktika seisukohalt vajalikke didaktika ja metoodika vahekorra küsimusi, millest peame oluliseks järgmisi.

Esiteks. Millisel juhul ja kuidas saaks ühe aine baasil tehtud uurimuse tulemusi kasutada mõningates teistes või koguni kõi-



gis aineis. Teisiti öeldes, iga meetodikaalase töö puhul oleks vaja selgitada ka tema võimalik ülddidaktiline väärtus.

Teiseks. Juhul kui meetodikaalase töö tulemused on otseselt rakendatavad tõesti vaid selles õppeaines, võib ometi kerkida küsimus, kas nad pole analoogia alusel rakendatavad ka mõnes teises õppeaines või, mis veelgi olulisem, kas nad ei kutsu esile vajadust samu küsimusi teistes õppeainetes uurida ja lahendada.

Kolmandaks. Oletame, et didaktikas või mõne õppeaine meetodikas on mingit süsteemi või võtet uuritud ja kasutatud üksnes teatud kooliastmes; tekib küsimus, kas seda on võimalik ja vajalik eakohaselt varieerituna rakendada ka teistes kooliastmetes.

Need probleemid muutuvad eriti aktuaalseks seetõttu, et uurimistemade valikut mõjutavad oletatavasti kaks dialektiliselt vastandlikku faktorit: ühelt poolt kavakindel planeerimine kateedri, sektori, koordineeriva asutuse poolt, teiselt poolt mitmed juhuslikud asjaolud. Viimaste hulka kuuluvad iga üksikuuriija teaduslik biograafia (tema huvid ja eruditsioon juba üliõpilasaegadest peale), kontaktid teiste uurijatega, juhendaja uurimisvaldkond, varasemad avastused ja otseselt praktilise vajadusest kerkinud küsimused, töökohast tingitud realsed võimalused antud teema uurimiseks jmt. Nii võivad ühe aine meetodikas esiplaanile nihkuda just teatud probleemid, kusjuures nende esilekerkimine pole primaarselt seotud aine spetsiifikaaga, vaid just mitmesuguste juhuslike teguritega. Tingimusel, et juhuslikke tendentse hoiab vaos mõistlik planeerimine, kujuneb teaduse arenguks soodne olukord: just sel viisil sünnivad avastused, rikastub ja mitmekesistub kogu õpetamise teooria; välditakse piiratus, mida kätkeb kitsas temaatiline planeerimine. Neid voorusi tuleks aga veelgi võimendada sel teel, et aina asetataks küsimus: mida annab üks või teine uurimus teistele ainetele ja õppeprotsessile üldse.

Võtame neid kaalutlusi järgnevas didaktika nüüdisolukorra analüüsis arvesse.

Viisaastakul ilmunud didaktika- ja meetodikaalase kirjanduse põhjal võib teha kõigepealt järgmisi üldistusi. Saab konstateerida, et ulatuslikult ja viljakalt on tegeldud probleemidega, mis on partei ja valitsuse tähtsaimates kooli tööd suunavates dokumentides (eeskätt NLKP XXV kongressi materjalid ja NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest») kooli ja pedagoogikateaduse ette seatud (programmide ja õppekirjanduse jõukohasemaks muutmise, õpilaste õpioskuste arendamine, võitlus formalismiga õppetöös jne.).

Teiseks, didaktika on hakanud mitmest küljest lähenema oma kõige kardinaalsemale

küsimusele — õpetamise eesmärkide komplekssele fikseerimisele. On ilmne, et ainult selgete eesmärkide puhul saavad olla selged ka nende saavutamise vahendid ning resultaatide kriteeriumid.

Kolmanda olulise üldistusena võib nentida, et enamiku ainete õpetamise meetodikas on toimunud intensiivne areng, on kujunenud välja koolkonnad ja perspektiivikad uurimis-suunad.

Siirdume didaktika ja meetodika tulemuste üksikasjalikumale vaatlemisele. Viimastest käsitleme, nagu mainisime, üksnes neid, mis pakuvad ülddidaktilisi rakendusvõimalusi.

Eelmistel viisaastakutel domineerisid teatavasti mitmesugused õpilaste aktiveerimist ja arendavat õpetamist taotlevad suunad (õpilaste iseseisev ja rühmatöö, õppetöö individualiseerimine, mõnevõrra ka probleemõpe). Vastavates töödes kerkis alati paratamatult üles ka **õpetamise eesmärkide** probleem, eriti seoses õpetamise eesmärkide kriteeriumide fikseerimisega. Õppetöö tulemuste traditsiooniline hindamine pelgalt teadmiste alusel ei saanud uurijaid rahuldada, sest omaette eesmärkideks said õpilastel oskuste kujundamine õppematerjali iseseisvaks läbitöötamiseks ja omandamiseks ning loovate ülesannete lahendamiseks, suhtlemisoskuste, tundnetushuvid kujundamine jm. Selline käsitlus viis loogiliselt vajaduseni fikseerida õpetamise eesmärgid komplekselt. Nii ongi uudseks suunaks kujunenud õpetamise eesmärkide kui tervikliku süsteemi uurimine, autoriteks P. Kreitzberg (13), H. Liimets (25), K. Saks (13), I. Unt (13). See töö on küll alles algusjärgus, ent osutub loodetavasti perspektiivikaks ning võib saada oluliseks teoreetiliseks aluseks programmi ja õppekirjanduse väljatöötamisel. Matemaatika seisukohalt on õpetamise tunnetuslikke eesmärgid uurinud A. Telgmaa (seoses matemaatika programmi põhiolete väljatöötamisega; 15). Siia valdkonda kuulub ka A. Annioni töö geograafia õpetamise alalt õpilaste teadmiste ja oskuste esitatavate põhiolete optimeerimisest (15).

Küllalt ulatuslikult on tegeldud **hariduse** sisu probleemidega, ent eeskätt üksikute õppeainete meetodika seisukohalt. Keemia õpetamise alal on A. Töldsepp ja M. Rannikmäe uurinud süsteemsete keemiateadmiste kujundamise aluseid. Töö põhijäreldus on: mida paremini omandatakse õppematerjalis esinevad seosed, seda suuremad ja põhjalikumad on õpilaste teadmised ka üksikutest struktuurielementidest; aluse selliste teadmiste andmiseks loob vastavalt kujundatud õppematerjal (15). Selle töö teoreetilisi aluseid ja meetodeid on kahtlemata võimalik rakendada ka teistes õppeainetes senisest süsteemsemate teadmiste kujundamise eesmärgil; vajadus selleks on ilmne. Teadmiste süsteemi ja seostamist on uuritud ka E. Pärteli töös füüsika seisukohalt (15).



Keemia õpetamise sisu alalt pärineb teine samuti laia rakendusala uurimus — H. Kariku ja V. Rataspea juhendamisel tehtud eksperiment üldistava keemiakursuse õpetamiseks 11. klassis. Sellega asuti ühe aine valdkonnas lahendama didaktikas ammu päevakorral olnud probleemi: kuidas õpetada nii, et õpilastel kujuneksid keskhariduse tulemusena õpitavast üldistatud teadmised, mis ühtlasi lülituksid terviklikku dialektilis-materiaalistlikku maailmapilti. Muide, mõlemad uurimused keemia õpetamise metodika alal sisaldavad ka õpilaste motivatsiooni ja hinnangu uurimist, mis kuulub järjest aktuaalsemaks muutunud kasvatava õpetamise valdkonda.

Hariduse sisu probleeme on uuritud mõnede üksikute õppeainete seisukohalt, hariduse sisu ülddidaktilised probleemid on aga endiselt vähe esindatud. On võimalik, et just sellest asjaolust johtub tuntud puudus: meil puudub informatsioon hariduse sisust n.-õ. horisontaalselt, klasside lõikes, seega puudub ka ülevaade, kui koormatud antud klassi õpilased õieti on, ja mis laadi õppematerjali nad samaaegselt eri ainetes õpivad. Siit aga omakorda tuleneb ainetevaheliste seoste vähenemine ning ülevaate puudumine õpiskustest, mille valdamist vastavas klassis õppimine eeldab.

Küll aga on ainetevahelisi seoseid ja ainete sisu omavahelist võimalikku integreerimist faktiliselt uuritud mitmetel aktuaalsetel aladel, mis oma olemuselt kujutavadki endast ainetevahelisi valdkondi. Siia kuulub H. Tiitsu töö ökoloogilise hariduse ja kasvatuse järjepidevusest loodusõpetuses ning kooligeograafias (26) ning M. Rute töö looduskaitsese aspektide arvestamisest erinevates ainetes (26). Kasvatustöö kompleksuse ning ainetevahelise integratsiooni seisukohalt on ökoloogilist kasvatust käsitlenud F. Eisen (26). Nimetatud uurimissuuna tähtsust ja perspektiivikut on raske üle hinnata. Sellest võiks ja peaks kujunema metodoloogiline näidis muudele valdkondadele, kuidas probleeme integreeritult lahendada. Ainetevahelisi seoseid on käsitlenud veel võimalike seoste seisukohalt programmides H. Oksa (10).

Iseäranis huvitavaks probleemiks ainetevahelisest aspektist on esteetiline kasvatus. Selle ala uurimine on just X viisaastakul murranguliselt laienenud, sealhulgas loodi K. Lehe juhtimisel ÜPUI-s probleemgrupp, mille töötulemused on ilmunud «Nõukogude pedagoogika ja kooli» kahes köites (5; 7), samuti mitmel pool mujul. Kõige enam on käsitletud kirjanduse, teatri- ja filmikunsti seoseid. Siia kuulub ka L. Villandi ja M. Väkrami töö kunstide integratsiooni-põhimõtetest kirjandusõpetuses (14). Tööd esteetilise kasvatusse valdkonnas võivad kujuneda õpetlikuks õpetamise muudele valdkondadele selles mõttes, et esteetilist kasvatust vaadel-

dakse juba objekti iseärasuste tõttu enamasti nii õpetuslikust kui ka kasvatuslikust aspektist. Teeme siinkohal riskantse katse eristada esteetilist haridust (s. t. teadmisi, oskusi ja loovaid võimeid) ja esteetilist kasvatust selle mõiste kitsamas tähenduses (nii nagu mõistet «kasvatus» eristatakse üldse kitsamas ja laiemas tähenduses), mis hõlmaks esteetilisi hinnanguid, vajadusi, huvisid. Esteetilises kasvatuses vaadeldakse neid mõlemat tava kohaselt tihedas seoses. Muudes õpetamise valdkondades, eriti reaallaineis, kus arvestatakse paralleelselt õpetuslikke ja kasvatuslikke eesmärke, pole selline käsitlus kuigi laialt levinud. Kui aga tahame tõsiselt uurida õpetatava kasvatuslikku mõju, siis on selline käsitlus ainuvõimalik. Konkreetsemalt — lisaks õpilaste teadmistele peaksime uurima, milliseks on kujunenud nende suhtumine õpitavasse ning sellest johtuvad hinnangud ja huvid. Seda valdkonda on uurinud V. Ruus, nimelt õppeteksti kasvatuslike väärtuste seisukohalt (17). Tulevikuperspektiivis aitaksid sellelaadilised uurimused selgitada, mis on õppeainete populaarsuse ja ebapopulaarsuse põhjusteks ja miks õppeaine populaarsus õppeaastate vältel muutub. Ja mis veelgi tähtsam — siit tuleneksid otseselt nõuded õppeaine sisu ja meetodite korrigeerimiseks.

Põlva konverentsil käsitleti veel üht ainetevaheliste seoste huvitavat ja vajalikku aspekti — selleks on sõnavara uurimine V. Maanso ja ta kaastöötajate poolt (14; 19). Ulatusliku materjali statistilise läbitöötamisega on selgitatud alg- ja keskastme õpikute teatud valimi sõnavara selle hulga, sõnade esinemise sageduse ja harukordsuse alusel. Eraldi uurimisobjektiks on olnud veel õpikute võõrsõnad. Peale selle on sõnavara uuritud seisukohast, kui võrd õpilased sõnu tunnevad («Sädeme» ja populaarse lastekirjanduse sõnavara) ning ise aktiivselt kasutavad. Neist uurimustest ilmnevad kitsaskohad mitte ainult sõnavaraõpetuses, vaid ka mitmed faktid, mis sunnivad tegema ülddidaktilisi ja metodilisi järeldusi. Õpikute autorid ja tõlgid leiavad siit juhtnööre nii õpikute jõukohasemaks muutmisele kui ka selleks, kuidas kaasa aidata õpilaste sõnavara arendamisele, mõistete edukamale omandamisele.

Huvitav katse käsitleda matemaatika seoseid teiste ainetega pärineb O. Kärneri artiklist. Nimelt peetakse vajalikuks matemaatika programmi iga teema juures näidata: 1) kuidas õpitavat saaks rakendada teiste õppeainete õpetamisel, 2) teiste õppeainete kursuste materjalilõigud, millele õpetaja võib toetuda antud matemaatika teema käsitlemisel (15). Töös näidatakse seoseid nii traditsiooniliste naaberainetega kui ka humanitaarainetega, mis on eriti hinnatav ja sisuliselt ka õigustatud. Ilmselt võidaks nii didaktika teooria kui ka koolipraktika, kui suudaksime samade või veelgi täiendatud printsiipide alusel läbi töötada kõigi ainete programmid.



Didaktika ja ainetevaheliste tihedate seoste valdkonnaks on alati olnud põhjust pidada algõpetust. Selle ala uurimisel domineerisid kainiku aktiveerimise probleemid, töö toimus E. Hiie juhtimisel (16). Õpilaste aktiveerimise tegeliku olukorra uurimine koolipraktikas näitas järgmisi tendentse: õpilaste passiivsus kasvab klassist klassi, suur on isegi nn. varjamata passiivsuse osakaal, seda esineb kõige enam nõrgematel õpilastel, iseiseisvat tööd kasutatakse vähe ja sedagi peamiselt mehaanilise iseloomuga tööks, sihipärane individualiseerimine puudub peaaegu täielikult. Tekib huvi, kuidas muutuvad need tendentsid edaspidi. Huvitav oleks ka lähemalt teada, mis toimub praegu 4. klassis. Pälvisid ju varem, 4-klassilise algõpetuse korral, erilist tähelepanu raskused, mis kerkisid õpilaste ette 5. klassis; need olid seotud nii uute õppeainete hulga, süstemaatilisel ainet käsitlevate õpikute raskuse kui ka õpetajate arvu järsu suurenemisega. On võimalik, et need raskused on nüüd likvideerunud ja 4. klass kujunenud omamoodi adapteerivaks vaheastmeks. Faktilise olukorra tundmine oleks siin väga vajalik, et teada saada, kas selline optimism on õigustatud või mitte.

NSV Liidu PA Kutsepedagoogika TUI labori juhataja A. Kõverjala juhtimisel tehtud mitmekesistest ja arvukatest töödest pakuvad erilist ülddidaktilist huvi **õpetamise järjepidevusega seotud tööd**. Nimelt uuriti järjepidevust üldhariduskooli tööõpetuse ja kutsekeskkooli kutsealase ettevalmistuse vahel. Lisaks otsesele kasutamissfäärile on uurimuse metodoloogilisi aluseid ilmselt võimalik rakendada ka õppeplaani muudes valdkondades. Omaette väärtuseks on ka kutsekeskkooli probleemide uurimine, mis seni on didaktika huviorbiidis olnud väga vähesel määral. Laboratooriumi töödest on didaktikat rikastavad need, mis on pühendatud tehniliste vahendite komplekssele kasutamisele (13; 23). Need tööd annavad teoreetilise aluse ning ühtlasi praktilisi juhtnööre ka üldhariduskooli õppekabinettide sisustamiseks. (Õppekabinetid on olnud pidevalt «Nõukogude Kooli» hoolsa tähelepanu objekt, mingeid ulatuslikumaid üldistavaid töid sel alal aga esialgu pole.) A. Leinbocki (13) ja J. Rauniku (14) töödest (esimene õppeillustratsioonide arengutendentsidest, teine õpikute illustatsioonide arusaadavusest) tuleneb olulisi järeldusi näitlikustamise teooria rikastamiseks, samuti juhtnööre õpikute autorite tarbeks.

Eriti oluliseks ja viljakaks suunaks viimase viie aasta jooksul on olnud **õppekirjanduse** uurimine. Sealjuures käsitletakse mitmes töös õppekirjanduse jõukohaseks muutmist ning olulise õppematerjali eristamist. Oluline panus on siin J. Miku publikatsioonid õppekirjanduse teksti raskusastme ja keerukuse optimeerimisest (13; 19). S. Õispuu on uurinud J. Miku teksti raskusastme

määramise valemite alusel ajaloo õppekirjandust; peale selle uuris ta selle õppekirjanduse vastavust huvitatuse printsiibile (16). Samade valemitega on füüsikaõpikute teksti raskusastet mõõtnud E. Sova (6) ning saksa keele õpetekste T. Reiksaar (13).

Ulatuslik uurimus õppekirjanduse alalt pärineb inglise keele metoodika valdkonnast: L. Hone, A. Kriit ja D. Virkus uurisid eksperimentaalselt teaduslikule alusele rajatud õppekomplekti väljatöötamise võimalusi. Ka selle tööga on edasi arendatud õpetamise eesmärkide teooriat, nimelt on teoreetiliseks lähtekohaks informatiivne lugemisoskus kui võõrkeele õpetamise peamine eesmärk vanemates klassides; töös on seda eesmärki konkretiseeritud ning leitud vahendite süsteem selle kujundamiseks. Tähelepanuväärne on õppekomplekti struktuur: õpik, sõnastik, grammatikaharjutustik, didaktiline materjal koos helilindiga, kodulektüüri kogumik, adapteeritud lühijuttude kogumik, helilint õpiku juurde, diapositiivide kogu ja metoodiline juhend õpetajale (14). Kas sellise komplekti elemente oleks mõistlik kasutada ka teises õppeaines ja klassis?

Õppekirjanduse valdkonda kuulub T. Õunapu töö eesti keele õppekirjanduse koostamise põhimõtetest 6. klassis. Selle näiliselt kitsa rakenduse raames on aga tegelikult käsitletud õppekirjanduse funktsioone üldse (14). Siia valdkonda kuulub ka H. Krasohini töö didaktilise abimaterjali komplektist kirjanduses (6). Originaalse võimaluse ülesannete konstrueerimiseks raali abil on füüsika baasil välja töötanud H. Tammet, V. Kornel, A. Saar ja J. Hendre, töö on jällegi perspektiivsed rakendusala ka muudes ainetes (15).

Seoses keelte õpetamise metoodikaga kerkib küsimus, kas vene ja võõrkeelte probleeme pole seni vaadeldud ülearu isoleeritult. Arvatavasti oleks siin paljugi üksteiselt üle võtta. Näiteks vene keele metoodikast K. Allikmetsa (harjutuste liigid audeerimisel) (14), E. Vassiltšenko (emakeele arvestamisest teise keele õpetamisel) (14), Õ. Vahari (dialogi õpetamise eesmärkide konkretiseerimine) (14), H. Põldoja (lingvafoniseadmete kasutamisest õppetöö individualiseerimiseks) (14) jmt. töödest; võõrkeelte õpetamisel I. Sotteri (taibitava tähendusega sõnavarast lugemisoskuse kujundamisel) (14), M. Laane (monoloogilisest kõnest) (14) jt. töödest (kõik nimetatud tööd asuvad kogumikus «Keel ja kool», samuti ka R. Selja ja I. Sotteri toimetatud keeltestide teooriale ja praktikale pühendatud kogumikust (29). Keelte metoodikate vastastikuseks lähenemiseks on head perspektiivid loodud seoses õpetajate uue uurimiskursusega keeledidaktika alal H. Liimetsa juhendamisel 1981. a.

On jätkunud töö **õpilaste aktiveerimise** mitmesuguste probleemide alal. Selle teoreetilisi aluseid rikastavad E. Lukase uurimused



(13) ning G. Karu, L. Pärteli, L. Vassiltšenko ja T. Viilebergi kollektiivne töö õpilaste tunnetustegevusest (15). Esimeses on põhiorhkk asetatud õpilaste tunnetustegevusele ning seda tingivatele determinantidele, teises õpilaste vaimse tegevuse struktuurile ja vahendite väljatöötamisele selle tulemuste mõõtmiseks (füüsika baasil).

Varasematel aastatel on teatavasti ulatuslikumalt uuritud õpilaste iseseisvat tööd. Selle üldistusena ilmus 1976. a. O. Nilsoni venekeelne monograafia (22), mis on hilisemaid uurijaid kahtlemata abistanud. Viimasel aastatel on õigustatult esile kerkinud õpitöö oskuste (või ka vaimse või iseseisva töö oskuste) probleem, kuivõrd just need oskused on aluseks võimele teadmisi iseseisvalt omandada (E. Nurk (6), J. Ots (11), E. Sova (6), I. Unt (13)). Peale selle on käsitletud neid oskusi muude, laiemate teemadega seostatult või jällegi üksikute oskuste kujundamise seisukohalt: PTUI-s on uuritud vaatlus- ja katsetamisoskuste kujundamist (18), T. Pedastsaar on käsitlenud kartograafiliste oskuste kujundamist (15). Iseäranis aktuaalsed on esmärkide täpsustamine õpitöö oskuste kujundamisel klassiti; vastavate ülesannete jaotus ainete vahel, nende oskuste kujundamiseks mõeldud harjutuste ja ülesannete väljatöötamine õppekirjanduse jaoks.

Põhjalikumalt on uuritud ühe iseseisva töö oskusi, nimelt enesekontrolli didaktilisi aluseid algklassides S. Alumäe juhtimisel. On koostatud vastavad didaktilised vahendid ning uuritud eksperimentaalselt nende rakendamise tingimusi (16). Pole kahtlust, et enesekontrolli muutmine algkooliõpilasele harjumuspäraseks on eriti olulisi õpioskusi. Tegemist pole aga kaugeltki mitte ainult algõpetuse probleemiga. Vajab uurimist, millised spetsiifilised võtted on järgmistes kooliastmetes ja eri ainetes sobivad. Enesekontrolli järjekindlalt juurutamine igasugusesse iseseisvasse töösse peaks andma eelduse selle töö efektiivsuse tunduvalt tõstmiseks. Siin on ühtlasi tegemist programmõppe või sellele sarnase elemendi mõõduka ja hõlpsasti realiseeritava variandiga. Muide, nii programmõpe kui ka sellele lähedane algoritmimine on vaadeldaval perioodil vähe tähelepanu leidnud, viimasel alal on ainus töö H. Ojalt emakeele baasil (9).

Probleemõpet on rikastatud mitmete erinevate õppeainete vahendusel: E. Rihvk tehnilistes ainetes (15), M. Vana geograafias (6), V. Raup ajaloo (6), K. Võlli kirjanduses (5), A. Maasik (7) ja L. Raudsepp (7) ning A. Nahkur (4) filmiõpetuses, M. Kadakas teatrikunstis elementide õpetamisel (7), L. Tõnisson kunstiõpetuses (7). Sellega on loodud mitmeid eeskujusid ka teiste ainete tarvis. Probleemõppe kompleksne uurimine on aga praegu ilmselt meie didaktika edasilükkamatult ülesanne, mõistagi perspektiiviga tulemusi õppekirjanduses kasutusele võtta.

H. Liimetsalt ilmus 1976. a. ülevaatlilik monograafia rühmatöö alalt (2), kus ühtlasi üldistati meie vabariigis tehtud tööde tulemustes selles valdkonnas; loodetavasti järgnevad sellele mitmed didaktilised töötused erinevates õppeainetes.

Spetsiaalse vaatluse alla nihkusid õppetöö jõukohasuse probleemid, mis on koolipraktikas eriti aktuaalsed. Sellele teemale on pühendatud ÜPUI didaktikasektsiooni spetsiaalne kogumik (8). Vastavad tööd on ühtlasi seotud ühelt poolt teadmiste kontrollimisega ning teiselt poolt olulise õppematerjali eristamisega programmis ja õpikus, sest oluliste teadmiste omandatuse aste, suurel kontingendil uurituna, näitab ühtlasi õppematerjali jõukohasust. Nii uuriti komplekselt 9. klassi astunute põhiteadmisi viies õppeaines; ilmsesid lüngad nii teadmiste mahus kui ka sisus. Jõukohasust on uuritud mitme muu teemaga seoses, olulisel kohal on see küsimus J. Miku õppekirjanduse alates töödes.

Edasiarendamist on leidnud õpilaste teadmiste kontrollimise meetodid. Spetsiaalselt on neid küsimusi uurinud näiteks L. Vassiltšenko füüsika baasil õhtukoolis (24); õhtukooli probleemid üldiselt on aga vähe tähelepanu leidnud, I. Sotter, R. Selg jt. võõrkeeltes (19) jmt. Flandersi interaktsioonianaalüüsi kasutades on uuritud õpetaja ja õpilaste suhtlemist õppeprotsessis, mis võimaldab käsitleda uudset aspekti ka õppemeetodeid (P. Kreitzberg, 13).

Õppeprotsessi uuritakse kasvatuseteooria aspektist H. Liimetsa juhtimisel, põhiliselt isiksuse kui terviku kujundamist õppeprotsessis ja õppeprotsessi sotsiaal-psühholoogilisi probleeme. Vastavad tööd aitavad valgust heita õppetöö sellistele külgedele, mis puhtdidaktiliste uurimuste puhul jäävad varjatuks. See omakorda kutsub esile vajaduse muudatuste järele ka didaktikas endas.

Ülalöelduga pole meie didaktika tulemused kaugeltki ammendatud, samuti mitte erinevate ainete meetoodika saavutuste üldisemad rakendamisvõimalused. Püüdsime esile tuua ainult kõige olulisemat.

Ja lõpuks, Põlva konverentsil kerkis üles veel üks oluline küsimus — vajadus korrastada ning fikseerida pedagoogika ja psühholoogia alane eestikeelne terminoloogia. Ka nii saaks kaasa aidata sellele, et didaktika, kasvatuseteooria, erinevate ainete õpetamise meetoodika ja psühholoogia esindajad räägiksid samadest asjadest «ühes keeles», mis omakorda soodustaks nii nendevahelist koostööd kui ka tulemuste rakendamist koolipraktikas.

Kõike ülalöeldut kokku võttes: üldmulje nii didaktika kui ka meetoodikate nüüdisolukorrast jäi ühelt poolt rõõmustav, teiselt poolt aga on rohkem kui kunagi varem selgunud need paljud asjad, mida me veel ei tea, või kui teame, siis pole suutnud seni küllalt arvestada.



## Kirjandus

1. NLKP XXVI kongressi materjale. Tallinn, «Eesti Raamat», 1981.
2. Liimets, H. Rühmatöö tunnis. Tallinn, «Valgus», 1976.
3. Mik k. J. Teksti mõistmine. Tallinn, «Valgus», 1980.
4. N a h k u r, A. Teatri- ja filmiõpetus kesastme kirjandusõpetaja pilgu läbi. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 11.
5. «Nõukogude pedagoogika ja kool», XIV, Tallinn, VÕT, 1976.
6. «Nõukogude pedagoogika ja kool», XVIII. Tallinn, VÕT, 1978.
7. «Nõukogude pedagoogika ja kool», XX. Esteetilise kasvatus küsimusi. Tallinn, VÕT, 1980.
8. «Nõukogude pedagoogika ja kool», XXII. Õppetöö jõukohasuse probleeme. Tallinn, VÕT, 1980.
9. O j a, H. Algoritmi rakendamisest emakeele õpetamisel. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 1.
10. O k s a, H. Ainetevahelised seosed üldhariduskooli programmides. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 7.
11. O t s, J. Õppeprotsessi resultatiivsuse mõningaid näitajaid. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 12.
12. Pedagoogiline protsess ja sotsialistliku eluviisi kujundamine. Teesid, II osa. Tallinn, TPedI, 1981.
13. Pedagoogilise uurimistöö tulemused 1976—1980. Didaktika ja psühholoogia. Koost. E. Noor. Tallinn, PTUI, 1981.
14. Pedagoogilise uurimistöö tulemused 1976—1980. Keel ja kool. Koost. E. Noor. Tallinn, PTUI, 1981.
15. Pedagoogilise uurimistöö tulemused 1976—1980. Reaalained ja kool. Koost. E. Noor. Tallinn, PTUI, 1981.
16. Pedagoogilise uurimistöö tulemused 1976—1980. Õpetamise metoodika. Koost. E. Noor. Tallinn, PTUI, 1981.
17. Psühholoogia ja kool. Koost. J. Sõerd. Tallinn, PTUI, 1980.
18. Vaatluste ja katsete korraldamise metoodika küsimusi. Koost. A. Savik. Tallinn, PTUI, 1979.
19. Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleeme. Toim. V. Maanso ja J. Mik k. Tallinn, PTUI, 1979.
20. Взаимодействие коллектива и личности. Таллин. ТПедИ, 1979.
21. Воспитание личности. Таллин, ТПедИ, 1976.
22. Н и д ь с о н О. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Таллин, «Valgus», 1976.
23. Применение технических средств обучения. Таллин, НИИП ЭССР, 1979.
24. Проблемы дидактики. Таллин, НИИП ЭССР, 1979.
25. Проблемы подготовки к общению. Таллин, ТПедИ, 1979.
26. Проблемы экономического образования и воспитания в средней школе, ч. I и II. Таллин, НИИП ЭССР, 1980.
27. Советская педагогика и школа. Исследования по повышению эффективности учебного процесса, ч. XIII. Тарту, ТГУ, 1979.
28. Советская педагогика и школа. Дидактическая эффективность источников учебной информации, ч. XIV. Тарту, ТГУ, 1981.
29. Теория и практика языковых тестов, 6 ст. Р. Сельг и И. Соттер. Таллин, НИИП, 1980.
30. Учитель и его профессия. Таллин, ТПедИ, 1977.

# Õppematerjali optimaalse keerukuse määramine

JAAN MIKK,  
TRÜ dotsent

NLKP XXVI kongressil oli mitmel korral kõne all, et õpikud on õpilastele kohati liiga keerulised (1, lk. 72). Selle tõe tunnetamine loob eeldused õpikute kvaliteedi tõstmiseks. Kuidas see aga juhtus, et õpikud muutusid õpilastele liiga raskeks? Miks ei suutnud pedagoogikateadlasel vastu seista erialaspetsialistide entusiasmile, kes püüdsid võimalikult rohkem kaasaegset teadust õpikutesse ja programmidesse haarata?

Õpikud muutusid üle jõu käivaks, sest alahinnati jõukohasuse printsiipi. Kohati valitsemises arvamus, et õpetus on koolis seda kõrgemal tasemel, mida rohkem teadmisi on lülitatud programmidesse ja õpikutesse. Tegelikult saame õppetöö efektiivsuse üle otsustada ikkagi ainult õpilaste teadmiste järgi. Kui ei arvestata jõukohasust, siis on uute teadmiste edastamine kasutu (8, lk. 8).

Jõukohasust alahinnati, kuna printsiip esitatakse tavaliselt üsna üldsõnaliselt: õppematerjal ei tohi olla õpilastele ei liiga raske ega liiga kerge. Sellisel kujul ei võimalda printsiip langetada konkreetseid otsuseid vaadeldava õppematerjali jõukohasuse kohta ja didaktid peavad vaikselt taanduma entusiastide püüdluste ees lisada veel midagi õppeprogrammidesse. Kui me tahame saavutada jõukohasust, siis peab meil olema põhjendatud, üldtunnustatud arvuliste näitajate süsteem, mille põhjal saab otsustada, kas õppematerjal on jõukohane.

Jõukohasuse üksikuid arvulisi näitajaid on esitanud üsna paljud teadlased (2). Meil puudub aga jõukohasuse arvuliste näitajate põhjendatud üldtunnustatud süsteem. Selle süsteemi loomiseks tuleb teha üsna palju uurimistöid. Uurimistööks on vaja meetodeid. Just meetodite puudus on takistanud jõukohasuse näitajate leidmist.

Käesoleva artikli eesmärk on tutvustada mõningaid meetodeid, mille abil saab määrata õppematerjali optimaalse keerukuse näitajaid. Optimaalse ehk sobivaima keerukuse all mõeldakse keerukust, mille puhul õppematerjal on jõukohane antud õpilastele, s. t. nad saavutavad parimaid tulemusi õppetöös.

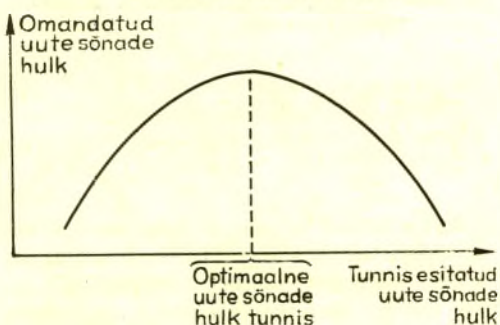
1. Põhimõtteliselt lihtsaim meetod optimaalse keerukuse näitajate leidmiseks on järgmine. Oletame, et meid huvitab, mitu uut



sõna (võõrkeelset sõna, geograafilist nime-  
tust vms.) võib ühes õppetunnis õpilasele esi-  
tada. Võtame vaatluse alla mitme õppetunni  
materjali, kus uute sõnade hulk on erinev.  
Iga tunni materjali omandatust kontrollides  
teeme kindlaks, mitu uut sõna on õpilased  
selgeks saanud. Kui uusi sõnu on õppetunnis  
vähem, siis omandatakse need kõik ja uute  
sõnade lisamine tõstab õppetöö efektiivsust.  
Kui uusi sõnu on aga palju, siis ei suuda  
õpilased neid kõiki ära õppida ja uute sõ-  
nade lisamine hoopis vähendab tunnis oman-  
datud sõnade hulka. Seega peaksime katsete  
tulemusena saama järgmise graafiku (joonis  
1). Graafiku kõrgeimale punktile vastav uute  
sõnade hulk ongi optimaalne.

Joonis 1

ÕPETUNNIS ESITATAVATE UUTE  
SÕNADE OPTIMAALSE  
HULGA MÄÄRAMINE



Selle meetodi järgi kriteeriume määra-  
tes tuleks õppematerjali keerukuse teised kompo-  
nendid konstantsed hoida. See tähendab, et  
võrreldavad õppematerjalid peaksid olema  
ühesuguse abstraktsusega, ühesuguse lause-  
keerukusega jne. Saadud tulemus kehtib siis  
kasutatud abstraktsuse taseme, lausete kee-  
rukuse jne. puhul.

Loomulikult võib nendes katsetes vaadel-  
davaks suuruseks olla mõni muu õpeteksti  
keerukuse näitaja peale uute sõnade hulga.  
Näiteks lausete pikkus, abstraktsete sõnade  
protsent vms.

Esitatud meetodi illustreerimiseks toome  
V. Kondratjeva uurimuse. Ta tegi kindlaks,  
kui palju peaks olema iseseisvaks lugemiseks  
määratud võõrkeelses tekstis õpilastele tund-  
matuid sõnu. Lugemise efektiivsuse üle ot-  
sustas ta selle järgi, kui kiiresti õpilased  
omandavad uusi sõnu. Ta eeldas, et õpilane  
omandab uusi sõnu seda kiiremini, mida roh-  
kem ta kohtab neid ajaühikus. Kui uusi sõnu  
on tekstis vähe, siis kohtub õpilane nendega  
harva ja omandab neid aeglaselt. Suuren-  
dame uute sõnade protsenti tekstis, kiireneb  
 nende omandamine, aga mitte lõpmatuseni.  
Mida rohkem on uusi sõnu, seda aeglasemalt  
 loeb õpilane teksti. Aeglasemal lugemisel  
 kohtub õpilane ajaühikus vähem uusi sõnu  
 ja omandab neid seetõttu aeglasemalt. Nime-  
 tatud põhjustel sai V. Kondratjeva joonisel 1  
 toodud kujuga graafiku. Abstsissiteljel oli tal

uute sõnade protsent tekstis ja ordinaatteljel  
 ajaühikus loetud uute sõnade hulk. Graafi-  
 kust ilmnes, et õpilased omandavad iseseisval  
 lugemisel uusi sõnu kõige kiiremini, kui neid  
 on tekstis 3,6% (9). See ongi võõrkeelsete  
 tekstide optimaalse keerukuse üks näitaja.

2. Teise meetodi aluseks on tõsiasi, et kee-  
 rukas õppematerjal on õpilastele raskem. Eel-  
 dame, et nende suuruste vaheline seos on  
 lineaarne. Meil on teada veel ka optimaalse  
 raskuse näitaja: õppetöö toimub kõige efek-  
 tiivsemalt, kui õpilased omandavad õppema-  
 terjali 70% ulatuses (4). Võttes need seis-  
 kohad aluseks, on ulatuslikuma kontrolltöö  
 tulemuste põhjal üsna lihtne arvutada opti-  
 maalse keerukuse näitajaid. Selleks tuleb veel  
 ära mõõta vaadeldava õppematerjali keeru-  
 kus vastava valemiga (3, lk. 85). Tähistame  
 õppematerjali keerukuse tähega K, otsitava  
 optimaalse keerukuse sümboliga  $K_{opt}$ , õppe-  
 materjali raskuse tähega R (selle raskuse  
 saame, kui 100%-st lahutame kontrolltööga  
 leitud omandamise taseme) ja optimaalse  
 raskuse sümboliga  $R_{opt}$  ( $R_{opt}=100\% -$   
  $-70\%=30\%$ ). Kui õppematerjali keerukust  
 mõõdetakse skaalas, mille null vastab saja-  
 protsendilisele omandamisele, siis lineaarne  
 seos taandub võrdeliseks ja me võime kirju-  
 tada

$$\frac{K}{R} = \frac{K_{opt}}{R_{opt}}, \quad (1) \text{ millest } K_{opt} = R_{opt} \frac{K}{R}. \quad (1a)$$

Võtame näite. Eelmises artiklis (4) kir-  
 jeldatud üsna ulatuslikus katses omandasid  
 7. klassi õpilased ajalooõpiku sisu keskmiselt  
 65% ulatuses. Õpiku keerukus oli ülalnimet-  
atud keerukuse valemi järgi 18,6 ühikut.  
 Asetame vastavad suurused valemisse (1a):

$$K_{opt} = 30 \cdot \frac{18,6}{35} = 16.$$

Seega siis on 7. klassi õpilasele optimaalselt  
 keeruline ajalooõpik keerukusega 16 ühikut.

Täiendame eelnevat näidet veel ühe arvu-  
 tusega. Õpetekstide hindamisel on oluline  
 teada mitte üksnes keerukuse optimaalset  
 üldnäitajat, vaid ka keerukuse komponentide  
 optimaalseid väärtusi. Üldnäitaja põhjal on  
 neid ülalnimetatud valemi (3, lk. 85) järgi  
 võimalik arvutada. Selleks asetatakse vale-  
 misse keerukuse üldnäitaja optimaalne väärtus,  
 valitakse vabalt ühe argumenti väärtus  
 ja arvutatakse teise argumenti vasta-  
 vad väärtused. Arvutuste tulemused on too-  
 dud tabelis 1.

Tabel 1

7. KLASSI ÕPIKUTE OPTIMAALSE  
KEERUKUSE NÄITAJAD

Korduvate nimisõ- nade keskmine abst- raktsus	1,0	1,1	1,2	1,3	1,4
Iseseisvate lausete pikkus täheruumides	83	75	67	60	52



Tabelis peegeldub tuntud tõsiasi, et keerukuse ühe komponendi suurenedes peab keerukuse teine komponent vähenema, et üldkeerukus optimaalseks jääks. Keskmiselt võiks 7. klassi õpilastele optimaalseks pidada õppetekste abstraktsusega 1,2; sellises õppetekstis peab iga korduva abstraktse nimisõna kohta olema 8 konkreetset korduvat nimisõna. Iseseisvate lausete keskmine pikkus võib siis olla 67 täheruumi, s. o. umbes 11 sõna.

3. Järgmine meetod sarnaneb eelmisega. Eeldame, et edasijõudmatute õpilaste protsent meie vabariigis on seda suurem, mida keerukam on õpik. Vastava seose valemil on võimalik arvutada, kui võrrelda mitme õpiku keerukust õpilaste edasijõudmisega vastavates ainetes. Asetanud saadud valemisse soovitava edasijõudmise protsendi, saame arvutada õpikute soovitava keerukuse antud klassis.

Näiteks võrreldi 1971/72. õppeaastal kasutusel olnud õpikute keerukust meie vabariigi kõigi keskkoolide õpilaste keskmise edasijõudmisega vastavates ainetes (3, lk. 87—91). 7. klassis oli edasijõudmatute õpilaste protsendi P ja õpikute keerukuse K vaheline seos järgmine:

$$P = 0,37K - 4,3 \quad (2)$$

Olgu meie eesmärgiks arvutustes 99%-line õppeedukus. Asetame vastava edasijõudmatute õpilaste protsendi  $P=1$  valemisse (2) ja arvutame K. Näeme, et 7. klassis saavutame praktiliselt täieliku õppeedukuse, kui õpikute keerukus  $K=14$  ühikut. Saadud tulemus on veidi väiksem eelmise näite omast võib-olla seetõttu, et seal me arvutasime optimaalse keerukuse, siin aga keerukuse, mis tagab täieliku õppeedukuse. Vaadeldava meetodiga arvutatud keerukuse väärtused teiste klasside jaoks on toodud tabelis 2.

T a b e l 2

ÕPIKUTE KEERUKUSE ÜLEMPIIR,  
MILLE PUHUL PROGNOOSITAKSE  
99%-LIST ÕPPEEDUKUST

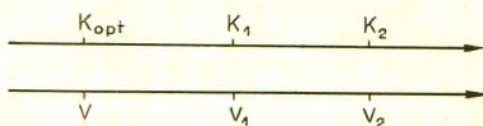
Klass	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Õpikute keerukus	15	16	14	17	20	24

4. Mida keerukam on õpik, seda suuremad peavad olema õpilaste võimed, et see õpik oleks neile jõukohane. Oletame jällegi, et õpiku keerukus ja selle omandamiseks optimaalne võimete tase on lineaarselt seotud. Kui nüüd õnnestuks kindlaks teha kahe õpiku keerukus, nende omandamiseks optimaalne võimete tase ja oleks teada õpilase võimekus, siis võiks arvutada sellele õpilasele jõukohase õpiku keerukuse. Eelnimetatud artiklis (4) oli juttu, kuidas määrata antud õpiku omandamiseks optimaalset võimete taset. Ka keerukuse ja võimete (6) mõõtmise meetodid on meil suhteliselt hästi läbi töötatud. Järeli-

kult saab seda meetodit praktikas kasutada.

Joonis 2

VÕIMETE JA KEERUKUSE VASTAVUS  
OPTIMAALSE KEERUKUSE  
ARVUTAMISE ALUSENA



Arvutusvalemi tuletamiseks vaatame joonist 2. Sellel on ühel sirgel näidatud õpiku keerukus ja teisel õpilaste võimed. Paiknegu õpiku keerukuse  $K_1$  all võimete selline tase  $V_1$ , mille puhul õpik on optimaalselt keeruline. Õpilasele võimetega  $V_2$  on optimaalne õpik keerukusega  $K_2$ . Meil tuleb arvutada, millise keerukusega  $K_{opt}$  õpik on optimaalne õpilasele võimetega  $V$ . Lineaarse sõltuvuse põhjal võime kirjutada

$$\frac{K_{opt} - K_1}{V - V_1} = \frac{K_1 - K_2}{V_1 - V_2}, \quad (3)$$

milliest

$$K_{opt} = K_1 + (V - V_1) \frac{K_1 - K_2}{V_1 - V_2}. \quad (3a)$$

Lähteandmed näitearvutuseks võtame autori eelmisest artiklist (4). Seal selgus, et ajaloo õppimiseks optimaalne võimete tase  $V_1$  on 0,3 standardühikut<sup>1</sup> ja geograafia õppimiseks  $V_2=0,75$  standardühikut. Vastavate õpikute keerukused olid  $K_1=18,6$  ja  $K_2=23,8$  ühikut. Arvutame, millise keerukusega õpik on sobiv keskmise võimekusega õpilasele:  $V=0$ . Võib arvata, et selline õpik on sobivaim kõikidele vastava klassi õpilastele tervikuna.

$$K_{opt} = 18,6 + (0 - 0,3) \frac{18,6 - 23,8}{0,3 - 0,75} = 18,6 - 0,3 \cdot 41,5 = 45.$$

Näeme, et 7. klassi õpilasele on jõukohane selline jutustava aine õpik, mille keerukus on 15 ühikut. Saadud tulemuse tõlgendamisel oli juttu eelmise meetodi puhul.

Toodud arvutustes väärib tähelepanu konstant 11,5. See näitab, kui palju muutub jõukohase õpiku keerukus võimete muutumisel ühe standardhälbe võrra. Näeme, et optimaalne keerukus muutub väga palju. Kui keskmiselt on 7. klassi õpilasele jõukohane õpik keerukusega 15 ühikut, siis võimekamale õpilasele on jõukohane õpik keerukusega 25—30 ühikut, s. o. 10., 11. klassi õpik. Võimekamad õpilased ja nendest sirgunud õpetajad ning autorid pole ise läbi elanud neid raskusi, mida tunnetavad vähemvõimekad õpilased õppematerjali omandamisel.

<sup>1</sup> Standardühikuis tähistatakse keskmist võimekust nulliga ja ühikuks võetakse standardhälve (7).



Kokkuvõtteks püüame kõigepealt veidi üldistada vaadeldud meetodeid. Neist esimene (joonis 1) esitab kõige selgemalt üldidee: anname õpilastele erineva keerukusega õppematerjali ja vaatame, millise puhul nad saavutavad parimaid tulemusi. See üldidee on tegelikult ka teise ja kolmanda meetodi aluseks: nende puhul ainult pole tarvis otsida optimaalse omandamise näitajat, sest see on varasemates uuringutes juba kindlaks tehtud. Esimese meetodi puudus on, et õpitulemusena saab siin vaadelda vaid sellist suurust, mida on võimalik mõõta kindla ühikuga (näiteks omandatud sõna). Nimetatud puudusest on vaba viimane meetod. Selle meetodi juures toodud arvutusvalem on ka üldisem: ei eeldata mõõteskaalade nullpunktide vastavust.

Artikli eesmärk oli näidata, kuidas saab määrata optimaalse keerukuse kriteeriume. Et seda tegevust veel kord motiveerida, vaatame, kuidas leitud näitajaid kasutada. Üsna paljud uurijad meie vabariigis on juba mõõtnud õpikute keerukusi (3, lk. 88; 5; 8). Saadud tulemusi võib nüüd võrrelda optimaalse keerukuse näitajatega. Nii näiteks on 7. klassi ajalooõpiku keerukus 18,6 ühikut optimaalsest 15 ühikut suurem 3,6 ühiku võrra. Õpiku keerukust tuleks vähendada. Seega on Eesti NSV Haridusministeeriumi komisjonidele kätte antud vahend õpikute jõukohasuse hindamiseks enne nende trükkimist.

#### Kirjandus

1. Brežnev, L. I. NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tln., «Eesti Raamat», 1981. 96 lk.
2. Mikk, J. Õppeteksti optimaalse keerukuse ja raskuse kriteeriumid. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 12, lk. 27—29.
3. Mikk, J. Teksti mõistmine. Tln., «Valgus», 1980. 136 lk.
4. Mikk, J. Õppematerjali optimaalse raskuse näitajad. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 11, lk. 28—31.
5. Reiksaar, T. Mõningaid aspekte saksa keele õppetekstide keerukusest ja nende mõjust õppeprotsessi efektiivsusele üldhariduskoolis. — Rmt.: Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976—1980. Keel ja kool. Tln., 1981, lk. 130—137.
6. Sõerd, J., Kadajas, H.-M., Kivistik, A. Õpilaste võimete komplekssest uurimisest. — Rmt.: Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976—1980. Didaktika ja psühholoogia. Tln., 1981, lk. 48—64.
7. Tiit, E., Parring, A., Möls, T. Tõenäosusteooria ja matemaatiline statistika. — Tln., «Valgus», 1977. 470 lk.
8. Öispuu, S. Jõukohasuse ja huvitatuse printsiibid ajaloo õppekirjanduses. — Rmt.: Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976—1980. Õpetamise metoodika. Tln., 1981, lk. 4—9.
9. Кошдратъева В. А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. М., «Высшая школа», 1974, 120 с.

## Vaegkuulmisega õpilaste kutsesobivuse probleeme

AUGUST NEMVALTS,  
Tartu 1. eriinternaatkooli õpetaja

Erikoolide üks aktuaalsemaid probleeme tänapäeval on õpilaste ettevalmistus jõukohaseks kutsetöök. Seejuures on väga tähtis elukutse omandatavus, selle võimetele vastavus, sest sageli ei ole anomaalsed õpilased suutelised omandama kõiki teadmisi ja oskusi, mida nõuab nüüdisaja tehnika progressi tingimustes üks või teine eriala. See omapära ahendab valitavate erialade diapasooni tunduvalt.

Vaegkuulmisega ja ka teiste anomaalsete isikute kutsesobivust määratakse meil kindlaks põhiliselt empiirilisel teel. Aluseks võetakse seejuures praktika ja vastavate erikoolide kogemused. Kutsesobivuse kindlakstegemisel on praegu kasutusel üksnes nn. välistamise meetod. Sel teel, võttes arvesse vaegkuuljate psühho-füsioloogilisi erinevusi, valitakse eelkõige välja selgelt mitteomandatavad erialad (lendur, näitleja, müüja jt.). Nii määratakse kindlaks hulk erialasid, mis ei ole kõnealusele kontingendile omandatavad või on koguni vastunäidustatud (stant-sija, plekksepp, kangur, kõrgehitaja jms.). Selline lähenemine probleemile ei anna aga õigust otsustada paljude teiste erialade sobivuse või omandatavuse üle. Tuleks otsida teoreetiliselt põhjendatud argumente kõigi erialade vastavuse kohta vaegkuuljate kutsesobivuse seisukohalt.

Nimetatud probleemi õige lahendamise aluseks on erialade struktuuri ja vaegkuuljate võimete analüüs, kusjuures analüüsi ühikuks on üksiktegevus või võime. Viimane oligi meie uurimuse aine. Sel eesmärgil korraldasime Tartu 1. eriinternaatkoolis ja Tartu 5. keskkoolis õppeaastail 1973—1980 mitmesuguseid tehniliste võimete mõõtmise katseid ja ankeetküsitlusi. Käesolevas kirjutises käsitleme ainult mõningaid aspekte sellest uurimisest.

Nagu selgus meie uurimuse faktoranalüüsi, grupeerisid uuritavad 42 tunnust seitsmeks faktoriks. Uheks faktoriks osutus töö- ja kutseõpetus. See tõestab, kuivõrd tähtsat osa etendab tehnilistes võimetes manuaalne tehniline tegevus.

Tööõpetuse faktori moodustasid järgmised uuritavad komponendid: tööõpetus (faktor-



kaaluga 0,730), tähelepanu püsivus (0,657), kahe käe koordinatsioon ja psühhomotoorsed võimed (0,588), loogiline mõtlemine ja tasapinnaline kujutlusvõime (0,543), joonestamine-joonistamine (0,434), parema käe liigutuste kiirus (0,373) ja vasaku käe raskustundlikkus (0,371).

Millised on selle kutsetööle väga lähedase, tööõpetuse faktori kõige olulisemate, s.t. kõige suuremate faktorikaaludega võimete erinevused vaegkuulmisega õpilastel? Järgmiseks mõned võrdlusandmed selle kohta.

### Tähelepanu püsivus

Me teame, et teadmiste ja tööoskuste omandamisel peame aktiveerima õpilaste tähelepanu ja mõttetagavust. Seda tehaksegi kõigis õppetundides, kuid töö- ja kutseõpetuse tundides on see märksa hõlpsam, sest ilmselt on õppetöö tööõpetuse kabinetis õpilastele omalaadsete positiivsete motiivide allikas. Seda, et õpilased nii eri- kui ka üldkoolis armastavad töö- ja kutseõpetuse tunde, näitab meie ankeetküsitluse analüüs õppeainete meeldivuse kohta: poistel on töö- ja kutseõpetus asetatud esikohale (järgnevad kehaline kasvatus, ajalugu, kirjandus, matemaatika jt.), tütarlastel on meelisõppeaineks zooloogia-anatoomia, järgnevad kehaline kasvatus, ajalugu ja tööõpetus. Õpilaste positiivne suhtumine tööõpetuse tundidesse on väga tähtis elukutse omandatavuse seisukohalt, samal ajal on see aluseks ka korrigeerimisele.

Tähelepanu püsivuse katses olid vaegkuulmisega poiste tulemused 25% madalamad kui üldkooli õpilastel. Tütarlastel oli diferents väiksem — -14%. Sellepärast tuleb tarvitusele võtta kõik ettevaatusabinõud nende õpilaste töötamisel puidu- või metallitöötlemise masinatel.

Elukutsena ei ole ilmselt pooltele poistest sobivad suurt ja pikaajalist tähelepanu püsivust nõudvad tööalad (freesija, instrumentaallukksepp, transpordivahendite juht jmt.), kus hetkeline hajameelsus võib tekitada raske trauma või põhjustada isegi surma.

### Mõtlemisvõime ja kombinatoorika

On teada, et üldvõimete (mõtlemisvõime) arendamine avaldab soodsat mõju ka spet-

siaalsete võimete (tehniline mõtlemine) arengule ja vastupidi. Võib arvata, et hästi organiseeritud tööõpetuse tundides areneb õpilaste mõtlemisvõime ja üldintelligentsus samaväärselt kui näiteks matemaatika- või eesti keele tunnis. Seda eriti just vaegkuulmisega õpilastel, kelle mõtlemine on kujundiline. Sellepärast on nendele abstraktsete mõistete õpetamine reaali- ja humanitaarainetes tunduvalt raskem kui tööõpetuses, kus paljud taolised mõisted on praktilise tegevuse ja eluliste näidete varal hõlpsamini omandatavad. Sellest lähtudes oleks otstarbekas korrigeerida õppeplaani ning leida võimalusi töö- ja kutseõpetuse tundide arvu suurendamiseks (8—10 tunnile).

Vaegkuuljate mõtlemise omapära ning mitmete üld- ja erivõimete alaareng eeldavad rikkalikku näitvahendite kasutamist ja tunni näitlikustamise põhjalikku läbimõeldust.

Meeldiva üllatusena pole uuritavate õpilaste mõtlemisvõime diferentsid kuigi suured, võrreldes üldkooli õpilaste omadega (-7,7 kuni -12,0%). Poiste diferents -7,7% pole suur. Kui aga võrrelda nende õpilaskontingentide üldist tööalast taiplikkust, siis oleks olnud ootuspärane 20—30%-line erinevus. Ilmselt raskendavad praktilises õppetöös vaegkuuljatel teadmiste ja oskuste omandamist kõnест ja instruksioonidest puudulik arusaamine, võib-olla ka tähelepanu ja teiste võimete alaareng.

Korrigeerimisele peame juhinduma õpetamise põhiprintsiipidest ja ka sellest, et iga õpilase vigu tuleb parandada. Kuid mitte nii, et õpilasel kujuneb välja harjumus õpetaja pidevale kaasabile. Kui õpilase iga küsimuse «Mis ma nüüd teen?» puhul otsest abi anda, ei kasvata me nende tööalast iseseisvust. Õpilaste mõttekäiku tuleb aktiveerida suunavate küsimuste ja teemalähedaste probleemülesannete abil.

Töö- ja kutseõpetuse tundides peavad õpilased tingimata selgeks saama teadmiste-oskuste põhivara: 1) seadma teadlikult tööeesmärgi, 2) tundma programmiliste tööesemete valmistamise tehnoloogilist järjekorda, 3) oskama hinnata ning analüüsida oma töövõtteid ja tööd.

Nende põhioskuste omandamine pole mõeldav ilma mitmesuguste näitlike õppevahendite ja didaktiliste materjalideta. Et paljut hädavajalikku pole veel võimalik tsentraliseeritud korras muretseda, oleme suurt rõhku pannud omavalmistatud õppevahenditele. Nii oleme õpilaste abiga valmistanud ja paljundanud hulk mitmesuguseid jaotusmaterjale, mudeleid, mängu, materjalide kollektsioone, tehnoloogilisi stende jmt.

Tehnoloogilise järjekorra määramisel on efektiivseks osutunud nn. operatsioonikaardid ja magnetahvlid. Oleme kogunud, et mängumeetod tõstab märgatavalt õppematerjali omandatavust ja huvi selle vastu.

\* Miinusmärk protsentarvu ees tähendab, et antud võime on üldhariduskooli õpilaste vastavast võimest väiksem.



## Ruumiline kujutlusvõime ning selle mõju töö- ja kutsetegevusele

I. Setšenov on rõhutanud, et ruumilise kujutlusvõime arengus on põhiline lapse kogemus, võimalus praktiliselt kontrollida ning seostada nägemis- ja kinesteetilist taju.

Lapsed hakkavad ruumis orienteeruma üsna varakult. 1,5—2-aastased lapsed tunnevad veatult ära oma maja, värava, trepikoja, oma korteriukse. Suurt osa ruumilise kujutlusvõime arengus etendab aktiivne kõne. Ruumilised mõisted, mis väljenduvad kõnes, võimaldavad lastel kergemini aru saada esemete asukohast, nende omavahelistest suhetest. Võib-olla ongi kõne hilisem areng ja selle puudulikkus peapõhjuseks vaegkuulmisega õpilaste suhteliselt väga nõrgalt arenenud ruumikujutlusvõimes. Nn. kuubiku konstrueerimise katses olid vaegkuulmisega õpilaste tulemused poistel 41,5%, tütarlastel isegi 70% madalamad üldkooli õpilaste vastavatest näitudest.

Korrektsoonitöös oleme lasknud õpilastel süstemaatilisel lahendada mitmesuguseid konstrueerimis- ja nuputamisesandeid. Praktika on näidanud, et väga efektiivsed on selles mõttes tööd konstruktori-komplektidega, traadist figuuride ja geomeetriliste kehade valmistamine ning muidugi ka mitmesuguste mudelite ja makettide tegemine, tehnilise joonestamise harjutused ja mängud. Eriti suure kasuteguriga on mängumeetod. Seda oleme Tartu 1. EIK-s kogenud mitmesuguste tehniliste mängude ja võistluste rakendamisel. Võrratult kiiremini õpitakse selgeks näidu lugemine nihkmöödikul, kui seda teha vastavalmaketil sportliku punktiarvestussüsteemiga. Tõhusaks abivahendiks õpilaste ruumikujutlusvõime ja tehnilise joonise lugemisoskuse arendamisel osutusid meie koolis valmistatud joonestusdoomino ja «eksaminaatorid» vastavasisuliste õppekaartidega.

## Fantaasia ja loomingulised võimed

On teada, et tehnilises tegevuses ja muidugi ka paljudel teistel elualadel on vajalikud fantaasia ja loomevõimed. Võrdlusandmeid kasutades peab mainima, et vaegkuulmisega õpilased on tunduvalt fantaasiavaesemad, diferents üldhariduskooli õpilastega poistel — 53,4%, tütarlastel — 69%.

Loomingulistest võimetest aga oli bilanss positiivne, poistel isegi oluline paremus 6%, tütarlastel võrdne üldkooli vastava näitajaga.

Selle katse tulemused võivad paljusid üllatada — kuidas võivad sellises igati intel-

lektuaalses komponendis olla erikooli õpilased samaväärsed ja isegi paremad üldkooli õpilastest. Põhjusi võib olla mitu, kuid küllap üks põhilisi on ka see, et erikooli õpilased on vähem konservatiivsed. On ju uue loomiseks vaja lahti öelda «vanast», mis erikooli õpilastel on ilmselt kergem, sest neil pole psüühiliste protsesside seosed nii tugevasti kinnistunud.

## Käte lühikeste liigutuste kiirus ja tööalane edukus

Arutluseta on selge, et tööviljakus oleneb töö kiirusest. Ehkki nüüdisajal on kadumas suurt kehalist koormust ja intensiivsust nõudvad käsitsitöö protsessid, on väga paljudel kutsealadel tähtis käte liigutuste kiirus (puidu- ja metallitöö, õmblemine). Et käte kiiruskatsetes olid vaegkuulmisega õpilased tunduvalt paremad üldhariduskooli õpilastest — poisid 13,3%, tüdrukud 9,6%, siis võiks neile soovitada just eespool mainitud «kiireid» elukutseid.

## Psühhomotoorsete võimete ja käte koordineerimise osa käelises tegevuses

Äärmiselt vajalik on kahe käe koostöö tegevuse sooritamisel. Põhiliste töövõtete (märkimine, viilimine, hõõveldamine jne.) äraõppimine on mõeldamatu ilma käte koostööta.

Meie võrdlusandmetel on nn. sümmeetriliste pikkade liigutuste sooritamisel erinevused vaid —5%, koordineerimise ja täpsust nõudvates asümmeetrilistes harjutustes aga koguni —22 kuni —24%. Seejuures poiste ja tütarlaste puhul olulisi erinevusi ei täheldatud.

Siit tulenevad ilmselt vaegkuulmisega õpilaste suuremad raskused uute töövõtete omandamisel ja kinnistamisel. Korrektsoonitöös oleme püüdnud suurt rõhku panna käte täpsete, lühikeste ja koordineeritud liigutuste harjutamisele. Selleks otstarbeks kasutame mitmesuguseid korrigeerivaid lisaharjutusi, nagu tikkude tõstmine tikkplaadil, pisikeste kruvide-mutrite kokku- ja lahtimonteerimine, nn. suporti keeramise katsed ja ka kehalised harjutused puhkepausidel.

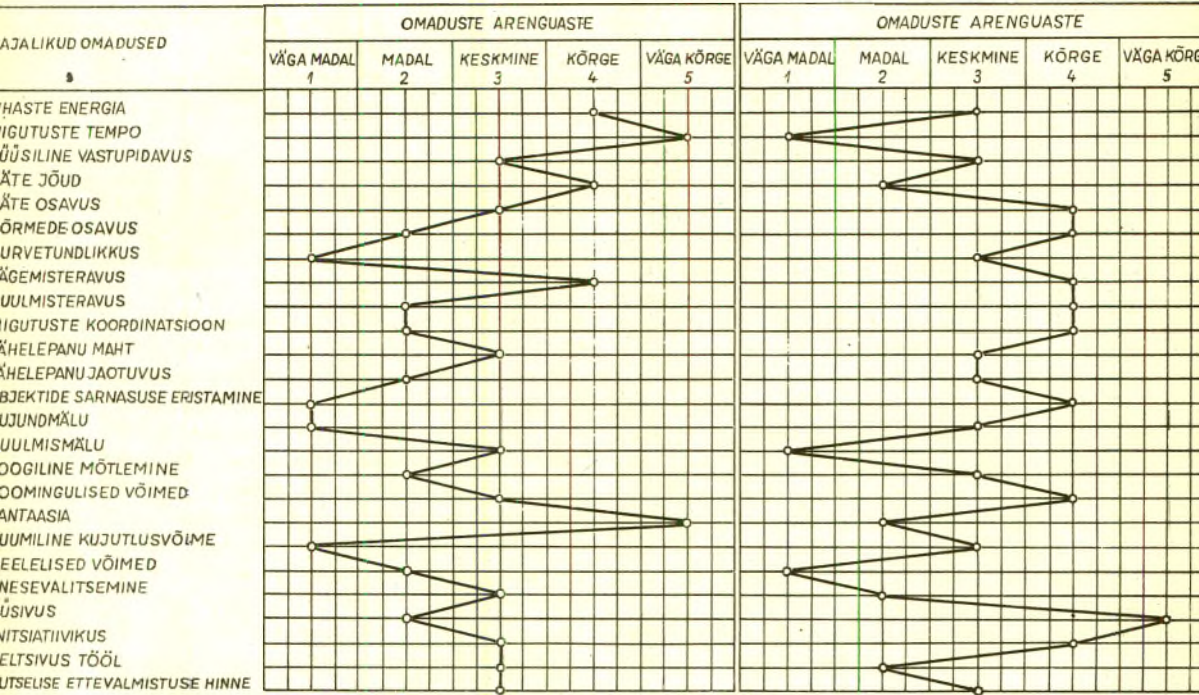
## Käte raskustundlikkus kui tähtis tegur

Nagu katsetest selgus, sõltub töö- ja kutsealane edukus mitmest väga erinevast võimest. Üks omapärasemaid on käte raskustundlikkus — võime eritleda füüsikaliste



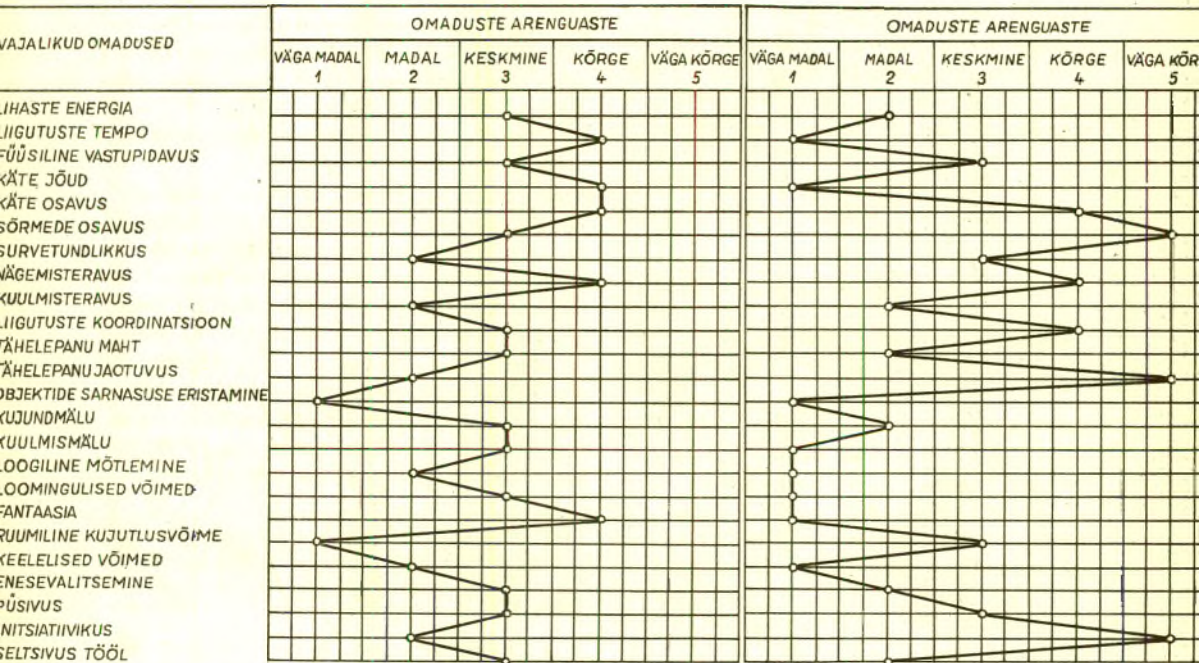
PSÜHHOGRAMM  
Tartu 1.EIK, poisid

PROFESSIOGRAMM  
Metallitrelalid



PSÜHHOGRAMM  
Tartu 1. EIK, tütarlaps

PROFESSIOGRAMM  
Poolijad





kehade raskust. Mõõtsime seda nii paremal kui ka vasakul käel. Iseloomulikuks osutusid vaid vasaku käe katsëtulemused. Võib-olla on see tingitud sellest, et vasak käsi tavaliselt kui vähemarenenud on töövõtete sooritamisel n.-ö. võtme probleemiks — selle tundlikkusest ja «arengust» oleneb suurel määral tegevuse edukus. Nagu näha, on käte (käe) raskustundlikkus (ka tööriistade raskuse ja vastusurve tunnetamine) tööprotsessis oodatust palju olulisem.

Katsëtulemuste põhjal oli erinevus — 18% vaegkuulmisega õpilaste kahjuks (võrdluseks olgu öeldud, et sama kooli kõnehäiretega õpilastel oli erinevus koguni — 66,6%).

Need olid kõige iseloomustavamad võrdlusandmed meie korraldatud tehniliste võimete katsete ja ankeetküsitluse põhjal. Oleme veendunud, et nende erinevuste veelgi diferentseeritum arvestamine töö- ja kutseõpetuse tundides, elukutse valikul ja tulevases kutsetöös tasandab neid mõnedes võimetes vägagi suuri erinevusi tunduvalt.

Ehkki meie katsëtulemuste põhjal võib tõdeda, et vaegkuulmisega õpilaste võimed on üsna paljudes komponentides oluliselt madalamad kui üldkoolide õpilastel, ei ole see objektiivseks põhjuseks paljude kutsealade mitesobivaks tunnistamisel (metallitriial, töö puidutöötlemise või kergetööstuse masinatel ja seadmetel).

Tehtud katsete põhjal koostasime õpilaste võimete lihtsustatud psühhogrammi. Sellel psühhogrammil (täpsemalt öeldes — isiksuse psühholoogiliste võimete graafikul) on ülalt alla ära toodud töös vajaminevate psühholoogiliste võimete ja omaduste nimetused, nagu liigutuste tempo, käte ja sõrmede osavus, nägemis- ja kuulmisteravus, liigutuste koordineatsioon, tähelepanu, mälu, loogiline mõtlemine, keelelised ja loomingu- lised võimed, püsivus, seltsivus jne. Kokku 24 tunnust.

Psühhogrammi paremal pool on ringikes- tega tähistatud vastava võime või omaduse arenguaste (eraldi nii poiste kui ka tüdrukute kohta). Arengunäitajad on jaotatud viide järku:

1) väga madal, 2) madal, 3) keskmine, 4) kõrge, 5) väga kõrge. Võrdlusandmetena vaegkuuljate arengunäitajate hindamisel kasutasime üldkooli 510 õpilase analoogilisi katseandmeid.

Uhendades need omaduste või võimete arenguastet tähistavad ringikesed joontega, saamegi nn. psühhogrammi (vt. lisa 1, 2).

Eriala sobivuse määramiseks tuleks analoogilise meetodika järgi koostada kõigi erialade n.-ö. nõuete graafikud e. professiogrammid.

Õpilaste võimete ja erialanõuete võrdlemiseks asetame samas mastaabis läbipaistvale paberilehele tehtud professiogrammi kas näiteks lõngapoolija või metallitriiali kohta. Näeme, et üksikud, antaval erialal

mitteolulised tunnused ei ühti. Siit võiks järeldada, et need erialad (metallitriial ja lõngapoolija) on sobivad ka vaegkuuljatele.

Kokkuvõtteks tuleb märkida, et senine meetodika vaegkuuljate kutsesobivuse määramiseks on oma aja ära elanud. Probleemi otstarbekamaks ja efektiivsemaks lahendamiseks tuleks toetuda teaduslikult põhjendatud kriteeriumidele. Selleks tuleks sõlmida leping mõne teadusasutusega või kõrgkooliga vastavate eksperimentide ja katsete korraldamiseks. Võib arvata, et teotahteline Eesti NSV Kurtide Ühingu keskjuhatuse leiab võimalusi nende finantseerimiseks.

Toetudes tehtud uuringutele, saaks ühingu TTO insener teha teaduslikult põhjendatud prognoose oma süsteemi tootmisettevõtete laiendamise jmt. kohta. Uue toodangu tootmisse juurutamine toimuks ainult vaegkuuljatele ja kurtidele kõige sobivamaid ja optimaalsemaid kutsealasid arvestades.

Kasuteguris ei tohiks kahelda — see oleks kõrge ja mitmepoolne:

võidakas tööline, sest tal on kõige võimetekohasem, produktiivsem ja ka tasuvam eriala;

võidakas ettevõtte, sest on tõusnud tootmise rentaablus, töö efektiivsus, kvaliteet ja maht.

#### Järeldusi

■ Korrektsioonitöös on vaja panna pearõhk kuulmislangusega õpilaste ja noortööliste mootorika arendamisele, eriti täpsete ja koordineeritud käelliigutuste harjutamisele. Sellega tuleks arvestada nii tööoperatsioonide kui ka harrastuste valikul koolis ja tootmisettevõttes. Mitmesugustele tehnika-harrastustele lisaks võiks soovitada mitmeid spordialasid, nagu võrk- ja korvpall, lauatennis jmt.

■ Et käeline tehniline tegevus on kuulmislangusega õpilaste intellektuaalsete võimete arendamise ja korrektsiooni üks vahendeid, tuleks kaaluda tööõpetuse ja kutsealase ettevalmistuse tundide arvu suurendamist 6 tunnilt kuni 8 tunnile nädalas ja asuda nn. kutseklasside rajamisele. Seega paraneks üldine ja kutseline ettevalmistus.

■ Arvestades vaegkuulmisega noorukite psüühika ja mõtlemise omapära ning enamiku tehniliste võimete olulist mahajäämust, peavad töö- ja kutsealase ettevalmistuse tunnid olema eriti hästi ette valmistatud, kasutades rohkesti näit- ja didaktilisi vahendeid ning materjale. Selleks tuleks varustada kuulmislangusega laste erikooli eelisjärjekorras ja suures ulatuses nüüdisaegsete vahendite, materjalide ja seadmetega. See omakorda tingib veelgi suuremaid assigneerin- guid vaegkuuljate väljaõppeks. Kulutuste kasuteguris ei tuleks kahelda, ehkki efekt avaldub pisut hiljem — tootmistöös.



## Õppimisvõtete kujundamine matemaatikas\*

ASTA HAAMER,  
Elva keskkooli matemaatika-  
õpetaja, vanemõpetaja

NLKP programmis on öeldud, et kommunismis lakkab inimese töö olemast elatusvahendite allikas ja muutub tõeliseks loominguks.

Vaatleme, kuidas matemaatika õpetamise kaudu valmistada noort inimest ette eluks, iseseisvaks õppimiseks ja loovaks tööks, s. t. kuidas õpetada last loovalt töötama ja õppima.

Tänapäeval, mil kooli ja õpetajaid riigi kulul tasustatakse, unustab õpilane sageli, et ainult ise õppides saabki teadmisi omandada. Õppimist ei saa lasta teistel ära teha.

Tähtis on õpetada õpilast kasutama teadmikke, valemite kogusid, entsüklopeediaid, leidma raamatutest vajalikku materjali, hankima teadmisi iseseisvalt. On hulk teadmisi, mis tuleb meelde jätta kogu eluks: korrustabel, tähtsamad valemid, definitsioonid ja seaduste formuleeringud.

Kuidas toimida õpetamisel, et õpilane omandaks ratsionaalsed õppimisvõtted ja saaks nende abil maksimaalselt teadmisi?

□ Esimene nõue on, et õpilane tunneks oma õpikut, oskaks sealt leida vajalikku mõistet, valemite, reeglite, näidet.

Selle saavutamiseks peab igal õppeaastal pöörama õpilase tähelepanu sellele, kuidas kasutada sisukorda ja sisunäitajat, mis leidub kooli matemaatikaõpikutes. Kogemused näitavad, et sisunäitaja kasutamist on vaja harjutada. Võib anda korrata mõisteid, reegleid, valemiteid ja soovitada kasutada sisunäitajat vajaliku leidmiseks. Seda on vaja teha korduvalt, et õpilane harjuks ja tahaks soovitatut kasutada.

Põhivalemite ja reeglite kasutamist tuleb igas klassis ikka ja jälle õpetada. Need valemid, seosed ja märgid peavad olema pähe õpitud, neid peab õpilane igal ajal teadma

\* 1981. a. pedagoogiliste loengute ettekanne.

ja need peaksid ka klassist klassi edasikantavas põhivaravihikus olema.

□ Õpilasi tuleb õpetada eraldama olulist ebaolulisest. Seda saab edukalt teha põhivara koostamisega — kas pidevalt õppetöös või ainelõigu kordamisel. Mis igas klassis põhivaraks, see on fikseeritud matemaatika-programmi seletuskirjas.

### Mõningate õppimisvõtete kujundamisest

#### ■ Mõistete kujundamise meetodika.

Mõiste all me mõtleme inimmõtlemise vorme, milles väljenduvad asjade üldised olulised tunnused, antud eseme seosed teiste esemetega, tema päritolu ja areng. Uusi mõisteid võib kujundada meelelise tajumise ja ka sõnalise seletuse teel. Näiteks murru elementaarmõiste kujuneb reaalsete asjade poole, veerandi, viiendiku jne. meelelise tajumise alusel (iga laps on midagi jaotanud võrdseteks osadeks). Laseme lastel endil mõnda tervet (tervikut) võrdseteks osadeks lõigata või murda, et murru mõistele konkreetne sisu anda. Kui lapsed on selle mõiste omandanud, ei ole meil enam tarvis õuna või pabeririba 10, 100 või 1000 tükiks lõigata, sest me võime, toetudes nüüd juba olemasolevale ja hästi teadlikustatud mõistele, lasta lastel endil kümnendmurru mõistet kujundada, s. t. kirjeldada.

Mõiste «rõõpkülik» kujundamiseks näidatakse korrapäraseid ja korrapäratuid nelinurki ning lastakse eraldada sealt ühiste omadustega nelinurgad — niisugused, kus vastasküljed on paralleelsed. Edasi võib anda koduseks tööks ülesande: Mille poolest erineb a) ristkülik rõõpkülikust, b) ruut rõõpkülikust ja ristkülikust? Kirjeldada ristkülikut, ruutu, võrrelda neid omavahel. Leida vastus küsimustele: Mida nimetatakse rõõpkülikuks, ristkülikuks, ruuduks?

Sama meetodikaga võib suunata õpilasi kujundama ja kirjeldama mõistet tahkeha, risttahukas, rõõptahukas, liigitada kolmnurki jne. Järgmistel tundidel aga on vaja veenduda, kui võrd teadlikult kõik õpilased mõiste omandasid, ja saadud teadmised harjutamise teel kinnistada. Tuleb anda ülesandeid, kus õpilasel on vaja oma teadmisi praktikasse rakendada, kontrollida, kas lapsed oskavad nimetada uue mõiste põhitunnuseid. Õpilasele juhendeid andes võib lasta õpilastel kujundada mõisteid, nimetada nende põhitunnused ja ülesande lahendamise teel rakendada praktikasse. Nii õpib õpilane mõisteid iseseisvalt kujundama juba olemasolevate mõistete abil.

■ Siit samm edasi on defineerimine. Soomõistet ja liigitunnust nimetamata õpetame õpilasi juba varakult defineerima. Näiteks: trapets on nelinurk, millel üks paar vastaskülgi on paralleelsed, teine paar ei ole.



Ringjoon on punktihulk, mis asub ühest kindlast punktist... Ka definitsioone tuleb lasta ise moodustada, ise anda hiljem täpne formuleering. Kui laps on arusaamisele jõudnud, missugusesse hulka defineeritav kujund kuulub ja oskab nimetada eritunnuse ning formuleerida ka lause, oleme juba palju saavutanud.

Selline õpetamise ja õppimise vaev tasub edaspidi ennast küllaga, sest see on loov tegevus. Tuleb tähelepanu juhtida asjaolule, et defineerides peab lühikese ja selge lausena leidma vastuse küsimusele: «Mida nimetatakse...» ja vastust alustada: «Rööpkülikuks nimetatakse...» Hiljem võib varieerida.

■ **Valemitest**, nende tuletamisest, suuruste avaldamise õppimisvõtetest. Valemite tuletamise õpetamisel võib kasutada informeerivat esitamisi: õpetaja esitab valemi tuletamise käigu ja lõpptulemuse; õpilane saab sellest aru, õpib ära ja reprodutseerib õpitu teadmiste kontrollimisel kas või sõnasõnalt. See meetod võimaldab teadmiste kogusummat teadlikult omandada, kuid pakub õpilasele peamiselt reprodutseerivat tegevust. Väheste võimetega õpilasele on esialgu vaja kätte õpetada ratsionaalne reprodutseeriv õppimine. Õpetaja jaotab aine esitamisel osadeks (s. t. mida teha esiteks, teiseks jne.), märgib ära, missuguseid varemõpitud aktsioone, mõisteid, valemeid, teoreeme kasutab, samuti rõhutab, mida on tuletamise käigus vaja rangelt meeles pidada, mida saab teha teisenduste teel.

Õpilane peaks siin endale selgeks tegema ja meelde jätma, milleni ta peab jõudma, teadma tuletamise käiku alalõikude kaupa ja lõpptulemuseks välja tooma soovitud valemi. Mõttes tuletamise käigu reprodutseerimise kõrval on matemaatika õppimisel tarvis tõestus tingimata ka läbi kirjutada. Et õpetamisel peab õpilane peamiselt aru saama ja meelde jätma, kipub mõtletegevus jääma väikeseks. Seepärast on hakatud kasutama teadmiste esitamist probleemina.

Asja olemus on selline, et õpetaja esitab lõplikke teaduslikke järeldusi ning näitab ka töö embrüoloogiat. Teiste sõnadega, õpetaja demonstreerib õpilastele teaduslikku mõttekäiku, paneb õpilasi jälgima mõtte dialektilist liikumist. Ta teeb neist justkui teaduslike otsingute osalise. Näiteks võib esitada probleemina, kuidas saada juba tuletatud valemist  $\sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha = 1$  valemi  $\sin \alpha$  ja  $\cos \alpha$  leidmiseks.

Sageli on nii, et kui valem tuletatakse, siis oskavad õpilased seda kasutada ja ülesandeid lahendada. Vanemates klassides on suuri raskusi valemist soovitud sümboli avaldamisega.

Peale avaldamisvõtte õpetamist peab õpilastel laskma suurusi avaldada tunnis iseseisvalt ja kindlasti kontrollima. Üksikute tähtede valemist avaldamise oskus peab

kujunema vilumuseks harjutamise teel nii iseseisvalt kui ka frontaalselt.

Näiteks:  $V = \Pi r^2 h$  — avalda  $r$ ;

$V = 2/3 \Pi r^2 h$  — teisendada võrdekuju- liseks.

Suuruse avaldamisiskus antakse matemaatikas, seda rakendatakse füüsikas, keemias. Seda tuleb igal aastal korrata ja selle vajalikkust näidata teistes ainetes.

Valemeid peab oskama üldjuhul ka sõnades väljendada, sest see sunnib teadma tähtede tähendusi. Õpilane peab iseseisvalt harjutamise teel jõudma nii kaugemale, et kui on antud täheliste sümbolite abil valem, peab seda igal juhul oskama sõnastada, ja vastupidi. On selge, et korduvalt peame nõudma nende võtete kasutamist õppimisel ja seda tegema seni, kuni kujuneb vilumus.

Reeglid on väga vajalikud, kui õpitakse tehteid harilike ja kümnendmurdedega. Õpilased teevad tehteid murdedega matkimise teel õpetaja antud või raamatunäidete järgi. Õppimisel laseme õpilasel leida analoogiliselt lahenduvaid ülesandeid ja arvutada vastuseid. Juba sama lahendusviisiga ülesande tundmine teiste ülesannete seast on samm edasi — küllap järgneb siis ka lahendus.

Algoritme on meie koolikursuses vähe. Algoritm on eeskirjade kogu ehk reeglite süsteem, mis määrab, missugused operatsioonid ja millises järjekorras tuleb sooritada, et saavutada õige tulemus.

Mõtlemisiskuse arendamisel ja mõtlemis- ülesannete lahendamisel toob suurimat kasu algoritmide iseseisev koostamine. Teeme kindlaks, missugused operatsioonid ja missuguses järjekorras tuleb teha. Algoritmi järgi mingi tehte kindel kätteõppimine on võimalik ka väheste võimetega õpilasel.

■ **Teoreemide õpetamisel** nõuame, et teoreemi sõnastust peab oskama sõna-sõnalt, siis teeme joonise, tähistamise vajaliku. Tuleb saavutada, et õpilane oskaks teoreemi sõnastusest leida eeldust ja väidet. Edasi tuleb liigendada tõestus ja põhjendada iga sammu (aktsiooni, teoreemi jm. põhjal), kuni väide on tõestatud.

Teoreemide tõestamiseks võib kasutada ka laboratoorse töö meetodit (näiteks kolmnurga sisenurkade summa on  $180^\circ$ ). Selle töö võib anda koduseks tööks, muidugi koos tööjuhendiga. Samuti võib tõestada, et rööpküliku ühe külje lähisnurkade summa on  $180^\circ$ .

Õppimiseks on soovitatav reprodutseerida mõttes teoreemi tõestuse käik, takerdumisel vaadata, kuni õnnestub ilma vaatamata reprodutseerida. Muuta joonisel tähed ja siis tõestada (ka kirjalikult). Kui tõestamine õnnestub, siis on aru saadud ja teoreemi osatakse tõestada. Metoodika: niisugust tõestuse õppimist tuleb tugevamate õpilaste abil 2–3 korda õppeaasta jooksul klassis läbi teha.

■ **Teooria rakendamine praktikas** toimub peamiselt mitmesuguste loov-



ülesannete kaudu. Neid tuleb anda igal võimalusel, vähemalt 2—3 korda veerandis. Õpilane tuleb asetada situatsiooni, kus ta peab lahendama järk-järgult keerulisemaks muutuvaid ülesandeid nii klassis kui ka kodus.

Näiteks: Kui palju värvi kulub klassi seinte värvimiseks, kui 1 m<sup>2</sup> -le kulub ... värvi? Kui palju värvi kulub põranda värvimiseks, kui 1 m<sup>2</sup> -le kulub ... värvi? Mis maksab klassi remont? Vajalikud andmed tuleb hankida kauplusest, kodust või ehitusorganisatsioonist. Võib anda lahendada nädala jooksul. Andmete kogumisel jaotada ülesanded õpilaste vahel.

Siinjuures ei tohi unustada õpilaste koostatud ja lahendatavaid ülesandeid kui loovtöö ühte tähtsat osa. Sellist ülesannete koostamist ja lahendamist võib kasutada õpitu kinnistamiseks.

#### Oskuste ja vilumuste kujundamine

Ülesannete lahendamine on praktikaga omandatav oskus, nagu näiteks ujuminegi.

Õpetaja, kes soovib arendada oma õpilastes ülesannete lahendamise oskust, peab neis äratama huvi ülesannete lahendamise vastu ja andma neile küllalt võimalusi imiteerimiseks ning praktiseerimiseks. Kui õpetaja ise klassis lahendab ülesannet, peab ta oma mõtteid veidi dramatiseerima ja esitama endale samu küsimusi, mida ta kasutab õpilaste abistamisel. Niimoodi juhitud, avastab õpilane nende küsimuste ja nõuannete õige kasutamiseviisi ning omandab sellega midagi hoopis väärtuslikumat, kui seda on mõni konkreetne matemaatiline tõde.

Me vaatame igas klassis kord õppeaastas läbi tabeli G. Polya raamatust Kuidas lahendada ülesannet, ja rõhutame mõnda ülesannet lahendades küsimusi, mis leiduvad tabelis.

Kasutades matemaatikaprogrammi seletuskirja ja oma kogemusi ning matemaatikaivaistu, tuleb õpetajal igas klassis selgeks teha, missuguseid ülesandeid peavad õpilased oskama lahendada ja missuguste lahendamiseks peavad olema vilumused. Ka tuleb õpilastele teatavaks teha, missuguseid ülesandeid nad kiiresti, kindlasti ja igal ajal peavad oskama lahendada, missuguseid reegleid, mõisteid, valemeid, fakte eksimatult teadma.

Näiteks 4. klassis (programmi seletuskirjas) on nõutud kujundada kindlad vilumused naturaalarvude ja kümnendmurdudega arvutamiseks. Nende nõuete täitmiseks tuleb neli tehet oskuste tasemelt treenida vilumuste tasemele. Treenimisvõtted kodus harjutamiseks tuleb lastele selgeks teha, näidates neid klassis. Võib lasta koostada raamatus leiduvatele ülesannetele analoogilisi

ülesandeid kodus nii peast kui ka kirjalikult arvutamiseks. Lahendada need ja nõuda kindel arv ülesandeid.

Hea arvutusoskuse arendamise võtte on klassidevaheliste võistluste korraldamine. Võistlused võivad olla individuaalsed või võistkondade vahel, kusjuures haaratud on kõik klassi õpilased. Võistkonna iga liige peab olema võimeline vastama. Selle saavutamiseks korraldavad õpilased ise võistkonnasiseseid treeninguid. Niimoodi olen saavutanud keskmises õpilaste hea arvutamisoskuse, mis on püsinud keskkooli lõpuni.

Õpilaste õppimisoskuste ja huvi kujundamisel on märkimisväärne tähtsus ka hindamisel. Vaatleme, missugune on hindamise mõju õpilaste õppimistahtele ja õpioskuste kujunemisele.

Hinnete kasutamine koolis on seotud mitmesuguste kasvatusprobleemidega. Õpilaste küsitlused meie maal, Saksa DV-s ja Ungaris räägivad selle poolt, et hinded peavad olema ja et lapsed seda soovivad.

Esitan ühe kooli 122 õpilase arvamusi hindamise kohta. Igaks tunniks õppis hinde saamise eesmärgil 27%, teadmiste vajalikkuse mõistmise tõttu 30%. 18% õpilasi teatas, et ei õpigi igaks tunniks. Teised avaldasid erinevaid arvamusi.

Õpilaste teadmiste kontrollimine täidab kaht põhilist ülesannet. See aitab õppematerjali korrata, teadmisi kinnistada, täpsustada, süstematiseerida. Kontrollimine ergutab õpilasi süstemaatiliselt õppima, võimaldab kindlaks teha, missugusel tasemel on aineosa omandatud, millised ainesad valmistavad raskusi, missugused õppemeetodid paremaid tulemusi annavad.

Õppimine ei tohi piirduda materjali esmase omandamisega: teadmisi tuleb viimistleda, kinnistada, korrata, süstematiseerida, harjutada. Selles töös on suur osa õpilase iseseisval töö.

Frontaalne küsitlemine aitab teadmisi reprodutseerida ja süsteemi viia. Kirjalikud kontrollitööd sunnivad õpilasi reegleid, mõisteid omandama. Sageli hindab õpilane ennast üle, ei vii teadmisi oskuste ja vilumuste tasemele harjutamise teel. Kontroll ja hindamine näitavad õpilasele kätte reaalse olukorra. Et õppimine vähem vaeva nõuaks, tuleb õpetada õpilasi kasutama ratsionaalseid võtteid. Kontrolli lõdvenemine toob kaasa hooletu ja vastutustundetu suhtumise tööesse ning langeb ka õppeedukus. P. Keesi andmetel meeldib 80,9%-le (1030-st) õpilastest, et neid sageli hinnatakse.

Õppimisvõtete kujundamisel tuleb silmas pidada, et matemaatika õppimine peab olema õpilase poolt eesmärgistatud. Pidevalt tuleb kujundada positiivset hoiakut ainesse ja vastavalt klassile (eale) näidata matemaatika elus rakendamise võimalusi, selgitada õpilastele, mida tähendab matemaatikas aru saada, osata ja omandada vilumust.



Aru saada tähendab kontseptsioneerida tähelepanu tunnis õpetaja seletustele. Seda teha järjekindlalt. Kinnistada arusaamist õpiku või vihiku abil. Osata tähendab iseseisvalt, varemõpitu abil selgitada mingit reeglit, tõestada teoreemi, lahendada ülesannet, lahendada mõni probleem — rakendada teadmised praktikasse. Omada vilumust tähendab automaatselt ja kiiresti teha matemaatilisi operatsioone arvude või matemaatiliste avaldistega.

Palju teadmisi, oskusi, vilumusi omandatakse tööga. Tahteline omandamine on aga märksa viljakam. Õppimistahte aluseks on vajadus õppida. Tahet tuleb arendada — aegsasti osata vastu astuda minnalaskmise meeleoludele. Tuleb teada, et tahe on oskus. Õpilast tuleb õpetada, seegi on spetsiaalse treeninguga arendatav ja kasvatatav.

#### Kirjandus

1. Elango, A. Õpilaste teadmiste kontrollimise meetodika küsimusi. Tallinn, 1967.
2. Koemets, E. Kuidas õppida. Tallinn, 1972.
3. Polya, G. Kuidas lahendada ülesannet. Tallinn, 1967.
4. Saks, K. Õpilaste õppeedukuse arvestuse ja hindamise probleeme. Tallinn, 1974.
5. Skatkin, M. Õppeprotsessi täiustamine. Tallinn, 1975.
6. Unt, I. Õpilaste iseseisev töö tunnis. Tallinn, 1966.
7. Unt, I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tallinn, 1974.

#### MEILT JA MUJALT

□ 1980/81. õppeaastal lisandus Novosibirski 132. kooli raamatukogu 5 000 raamatule veel 430. Neid kasutavad kõik 1.—8. kl. õpilased. Raamatukogu püüdleb selle poole, et iga lugeja käiks seal aastas vähemalt 10 korda. Lapsed võivad kogus valida raamatuid iseseisvalt, tutvuda stendile väljapanud uudistestega. 1. klassi õpilastele igal aastal korraldataval raamatupeol püütakse lastes äratada huvi raamatute vastu ja õpetatakse neid hoidma.

Kaks aastat tagasi lülitus raamatukogu liikumisse «Ela, raamat». Igal aastal korraldavad kommunistlikud noored ja pioneerid koos reide «Ole terve, õpik!», mille tulemused pannakse välja sellekohasele stendile.

1978. aastal sai nimetatud kooli raamatukogu kultuuriministeeriumi aukirja tänuväärse töö eest õpilaste kommunistlikul kasvatamisel, samuti rajooni haridusosakonna aukirja.

Raamatukogu korraldab koolis õppusi: väikestega vesteldakse käitumisreeglitest, loetakse huvitavaid lugusid «Pionerskaja Pravdast», vanemate klassidega arutletakse loetud raamatute üle, organiseeritakse konkursse ja dispuute.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

## Ergastagem emotsioone, virgutagem fantaasiat!

EHA HIIE,  
TPedI pedagoogika-  
teaduskonna dekaan, dotsent,  
Eesti NSV teeneline õpetaja

... kui keegi on ilu näinud, kui keegi on ilu nähes ilu tundnud, siis saab tema ise seeläbi ilusamaks.

(A. H. TAMMSAARE)

Esteetilise kasvatuses põhiahtsente on mõjustada lapse psüühika süvasfääre, kuhu ei küüni tavapärase kasvatusmeetodite toime. Veendumuste kujundamine on eelkõige maailmasse ja iseendasse suhtumiste kujundamine. Kunst, sealhulgas ka sõnakunst, kujundab neid suhtumisi esteetiliste elamuste kaudu. Selles väljendub ilukirjanduse spetsiifika, mida on vaja arvestada kirjanduslikus lugemisõpetuseski.

#### Ilukirjanduse koht kasvatava õpetamise süsteemis

Kasvatava õpetamise põhimõte viitab kõikide õppeainete kui ühtse süsteemi koosmõjule igakülgsele ja harmooniliselt arenenud isiksuse kujundamisele. Selle süsteemi üksikutele lüülidel, s.t. üksikutele õppeainetel on vastavalt nende iseärasustele ka erinevad, spetsiifilised ülesanded kitsamate kasvatusesmärkide saavutamisel. Psühholoogiast on teada tõsiasi, et kõlbeliste normide teadmine ei too endaga alati kaasa kõlbelist käitumist. Väliselt tunnustatud normid, mõistuslikult õigeks tunnistatud vaated muutuvad käitumise reguleerijaks — õpilase isiklikeks veendumusteks, hoiakuteks, väärtushinnanguteks alles siis, kui need talle subjektiivselt tähendust omavaks, sisemiselt oluliseks muutuvad. Sellest lähtudes ei ole ilukirjanduslike lugemispalade lugemisel pri-



maarne mitte palas sisalduv eetiline teave (õpetussõna, idee). **Primaarne** on **emotsionaalne laeng**, mis võimaldab loetava oma subjektiivses emotsioonide maailmas aktiivselt läbi elada. Selles peitub lugemisõpetuse praegusele suunale vastava metoodilise käsitlusviisi sõlmprobleem.

Ilukirjanduse lugemisel tekkiv elamus on väga tihedalt seotud kujutluspiltidega. Viimaste sisu on pärit lugeja isiklikest kogemustest ja elamustest või kogumi varem loetu puhul tekkinud kujutluspiltidest. Eri inimestel on kujutelmade selgus erinev. Ilukirjandus mõjutab enam neid, kelle mõttekujutus on elavam.

Kainikule tunnuslik kujutusvõime erksus, fantaasia lennukus, tunnetustegevuse tundeelamuslikkus loob eelsoodumuse ilukirjanduse esteetilis-emotsionaalseks tajumiseks, kirjanduse kasvatuslikuks mõjuvõimeks. Metoodiline käsitlusviis peab seda vaid **toetama ja süvendama**. Seejuures on oluline võrdse põhjalikkusega läbi mõelda nii

- pala käsitlemisele eelnev häälestus,
- pala lugemine,
- kui ka sellele järgnev järeltöö.

#### Häälestamine loob silla

Kirjanduspala käsitlemisele eelnevat tööd võib võrrelda pittlikult ooperi avamänguga. Avamängu ülesanne on hajutada argimõtted, viia teatrikülastaja uude meeleolu, teha vastuvõtlikuks sellele, mida nad eesriide avanedes kuulevad ja näevad. Häälestuse eesmärk lugemisõpetuses on **luua emotsionaalne ja intellektuaalne valmisolek kirjanduspala kunstiliseks vastuvõtmiseks**.

Õpetaja püüeb on, et kirjanduspala õpilastele tummaks ei jääks. Õige häälestamine loob õpilase ja kirjanduspala vahele silla, viib õpilased pala atmosfääri, nii et neis esimestest ridadest peale tekib vastuvõtu-elamus, ning ergastab kujutlusi, nii et pala muutub mitte üksi mõistetavaks, vaid ka nähtavaks ja õpilased ise kaasautoreiks.

Pala lainele häälestada võimaldab õpetaja emotsionaalne jutustus, kohane naljalooke, teemaga sobiv laul või muusikapala, mõistatus või vanasõna, tähelepanu juhtimine lugemiku temaatilise tsükli avasalmile või pealkirjale («Salaja sammumas sügis», «Punane kukk katusel» jmt.).

Mõnikord on parimaks häälestajaks lihtsalt pilk akna taha, kus langeb laia lund, säravad puude härmaehtes oksad või rohetavad esimesed hiirekõrvad. Et õpetajal on lugemismaterjali käsitlemisel mõningaid valiku ja ümberpaigutamise võimalusi, tuleks nende lugemispalade käsitlemisel, kus aastaajaga seostuv meeleolu on tähtsal kohal, võimaluste piires ka vastavat looduslikku tausta valida. (H. Puki «Valgel hommikul»

seostub vaikse, kauni, lumesajus talvapäevaga; K. Ušinski «Talvetaadi vembud» aga lausa nõuab vastseid muljeid sellest, kuidas «tuisk polkat tantsib plangureal ja tireleid teeb põllu peal», kuidas külm kõrvalesta, näpistab, tuul korstnas ulub või katusel kolistab.)

**Meeleoluline häälestamine** püüab esmajoones tunde põhja luua. Et tundeelamus pole kuigi püsiv, tuleb see luua vahetult enne lugemist.

#### Otsustav on esmalugemine

Esimene tutvumine palaga on määrava tähtsusega, sest kogu järgnev töö ei seisne põhiliselt milleski muus kui esimeste muljete tugevdamises.

**Esteetiline taj** lähtub teosest kui tervikust. Kunst armastab illusioone; raamatu vahetul mõjul kandub lugeja kirjaniku loodud maailma, tal tekib kujutus, nagu oleks tegemist tõestisündinud looga. Mida noorem on laps, seda enam võetakse illusioonid omaks. Seda aga ainult siis, kui **pala esmalugemisel säilitatakse esteetilis-emotsionaalne tervikkus**.

Mõnigi õpetaja laseb pala paraku juba esimesel korral õpilastel lausehaaval lugeda (üks alustab, teine jätkab jne.). Mõnikord on lugejaiks isegi klassi kehvemad lugejad. Nii küll talitada ei tohiks! Saab ju selliselt rikutud pala tervikkus, pidurdatud kujutlused, tasalülitatud emotsionaalsus.

Õeldut arvestades peaks ilukirjandusliku pala esmaesitajaks olema õpetaja ise või varem ettevalmistanud hästi lugev õpilane. Lugemisoskuse edenedes võib pala pärast häälestust vaikselt lugeda. **Luuletuste** esmalugemine jääb aga hiljemgi õpetaja osaks. Esmalugemise puhul taotleb õpetaja, et kuulajail kujutlused ergastuksid, et autori antud hinnang emotsionaalselt ja õigesti kõlaks, luuletuste puhul aga sedagi, et luuletuse rütmilis-meloodilised väärtused tema vahendusel võimendatud saaksid.

Kujutluse tekkimiseks kulub peaaegu kolm korda rohkem aega kui sõnade tähendusest arusaamiseks. Nõnda peaks tempo esmakordsel lugemisel tavalisest pisut aeglasem olema. Esmalugemist mitmesuguste kommentaaridega ei katkestata. Samuti on ebaõige pala esmakordsel lugemisel õpilastele mitmesuguseid mõistelis-loogilisi analüüsiülesandeid anda. Need kuuluvad hilisemasse tööjärku.

#### Väärtusi võimendab vaheldusrikas järeltöö

Vilunud raamatulugeja mõtestab teose väärtused juba esimesel lugemisel emotsionaalsete muljete taustal. Seda ei saa aga kuidagi öelda algklasside õpilase kohta, kellel



vahetu emotsionaalne tajus on tugevasti eraldatud mõtestatud tajumisest. Pala lugemisel on kainiku peatahelepanu pööratud süzeele ja tegelastele. Kainik tajub kirjaniku taotlusi peaaesjalikult tundmuste vahendusel. Seepärast ongi õige esmalugemisega kaasnevais ülesannetes ja lugemisele vahetult järgnevas töös orienteeruda eelkõige neile muljetele, elamustele, mis lugemine ise esile kutsus. Kõigepealt on vaja kinni haarata sellest, mis noorel lugejal südames pakitseb. Seda süvendab ja mõtestab edasiselt **pala analüüs**.

Analüüs on tarvilik loetu täpsemaks mõistmiseks, hinnangute selgemaks esiletoomiseks, kunstimaitse kujundamiseks. Analüüs on vajalik ja kasulik seni, kuni see toetab ja võimendab sisust lähtuvat elamust ning arendab kunsti mõistmist. Analüüsi määrast rääkides on N. Rimmel hoiatanud: «Analüüsimiseks ei saa pidada lahkamist, õielehtede noppimist, nii et järele jääb hunnik surnud õielehti maas ja paljas õienupp varre otsas» (3, lk. 83).

Lugemispalade analüüs ning lugemistechnika treenimine kuuluvad tunnis ajaliselt nn. järeltöö etappi. Nagu kinnitab praktikast tulev teave, on lugemistunnis just sellel etapil suurim oht üksluisusesse sattuda. Üksluisus tekitab igavuse. Igavus surmab palast saadud mulje ning nullistab kasvatusliku toime.

Esmalugemisel loovad vahelduse juba erinevad palad ise. Järeltöös hoiab hädast üksnes **metoodiline vaheldusrikkus**. Eriti häid võimalusi järeltöö mitmekesistamiseks ning ühtaegu ilukirjandusliku pala mõju suurendamiseks pakub lugemise **seostamine teiste kunstiliikidega**.

Kirjandusliku lugemisõpetuse seostamisest graafilise, muusikalise ja dramaatilise tegevusega klassi ühistööna on nende ridade autor korduvalt kirjutanud (vt. lähemalt 1; 2 jt.). Seepärast alljärgnevas võtame lähema vaatluse alla kunstide kooldoimega seostuvad **iseseisva töö** ülesanded.

### Kirjanduslik kujund ja kujutav kunst

Lugemisõpetuse seostamisel **kujutava kunstiga** soovitame

- lugemiku illustratsioonide ja muu pildimaterjali (ka slaidide) kasutamist,
- samuti piltide joonistamist õpilase enese poolt.

Peatume lühidalt mõlemal ülesandeliigil.  
**I. Töö olemasoleva pildimaterjaliga.** Kujutluse ergastamisel on hea pildi osa raske üle hinnata. Pildi kaudu kujutlused täpsustuvad, pildi kaudu võivad avalduda iseloomulikud detailid, millest tekstis pole räägitud, kuid mis loetavasse suhtumise kujundamisel võivad etendada olulist osa.

Kahjuks jäätavad õpetajad õpiku illustratsioonid sageli hoopis kasutamata või annavad umbmäärase korralduse «Vaata pilti!». Et õpilased õpiksid pilti mitte ainult vaatama, vaid ka vaatlema, **kunstilise detaili** kaudu elamust saama, on tarvis nii õpiku illustratsioone kui ka kujutava kunsti valiktoose esialgu õpetaja juhtimisel, kogu klassiga **ühiselt, tekstiga tihedas seoses analüüsida**. **Iseseisev töö** õpiku illustratsiooniga võib tekstiga tehtavat tööd hästi täiendada. Näiteks on mõeldav:

- vaadata illustratsiooni ja leida, missugust osa jutust sellel on kujutatud;
- valida tekstist lauseid, mis pildi juurde sisult sobivad;
- mõelda pildile ise pealkiri;
- iseloomustada mõnda tegelast;
- kirjeldada, kus sündmus toimub;
- leida pildi abil tegevuse aeg jms;
- täiendada pala pildi järgi kas üksikute sõnade, lausete või koguni tervikosaga;
- koostada pildi põhjal uus jutuke jne.

Analoogilisi ülesandeid võime anda tööks suurte sõnapiltide ja klassi toodud kunstiteostega.

**II. Pildikeste joonistamine õpilaste eneste poolt.** Lugemistunnis on esikohal mitte piltide tegelik, vaid **mõtteline joonistamine**, kuivõrd see

- annab ammendamatu avaruse lapse fantaasiale (fantaasiarend ei takerdu reaalse joonistamisoskuse taha);
- võimaldab eredalt avada palade kujundilist külge;
- säästab aega ja vaeva (võrreldes tegeliku joonistamisega).

Selliseid kunstikavatsuslikke ülesandeid võib anda nii seoses nende paladega, millel õpikus illustatsioon puudub, kui ka illustatsioon omavate paladega. Viimasel juhul on huvitav lasta õpilastel oma kunstikavatsusi kunstniku tööga võrrelda (näit. mida sa teisiti teeksid...).

**Lugemisjala mõttelise illustreerimise** erinevaiks variantideks võib olla:

- vaba illustreerimine konkreetse lisaülesandeta (kirjelda, millist pilti sa pala juurde sooviksid joonistada);
- palast kindla osa illustreerimine (näit. joonista pilt sulle kõige enam meeldinud osa, või kõige naljakama osa vmt. kohta);
- illustreerimine seoses mõne tegelase iseloomustamisega,
- illustreerimine seoses kava koostamisega (milliseid pilte pala kohta saad joonistada? Jaota pala neile vastavalt osadeks ja mõtle pealkirjad...);
- peamõtte väljendamine kujutavate vahenditega (näiteks rahu ideed väljendavad lapsed sageli päikese kujutamise);
- mõtteline joonistamine seoses filmi- ja teatrikujutluslike ülesannetega jne.

**Eriline osa on kunstikujutluslikel ülesannetel ühenduses luulega.** «Heas luuletuses elavad koos rütm, värv, heli, lõhn ja mõte,» ütleb



Rudolf Rimmel. Nende harmooniast sünnib värvide jõud. Seda harmooniat nautima ja jõudu tunnetama on vaja harjuda juba koolipingis. Hiljem võib olla hilja!

Luule on tunduste keel. Seepärast on lubamatu luuletuse kuiv-asjalik lahkamine. Luuletustega kaasnevad küsimused-ülesanded olgu elamustele tuginevad, kujutlusi sütitavad, elu ja ilu suhtes tähelepanu teritavad. Mõttes piltide joonistamine ja nende seostamine luulekujunditega etendab seejuures tänuväärset osa.

Näiteks: **E. Esop «Purikalimpsijad»** (Lug. II).

Pange tähele väljendit: väikestes voodites suured nüüd mured.

Mis mured need olid?

Missuguse pildi sa siia juurde joonistaksid?

**K. Kangur «Ants tuleb koolist»** (Lug. II).

Kuidas kujutab kirjanik Antsu rõõmu?

Kuidas lugemiku pilt seda rõõmu väljendab?

**E. Enno «Tuul käib tühjal rannal ringi»** (Lug. III).

Mida teeb tuul? Miks ta *nutab tasa*?

Milline meeoleu tekib seda luuletust lugedes?

Millise pildi sa joonistaksid selle luuletuse juurde?

Milliseid värve kasutaksid (erepunast, kollast, erkrohelist, halli, hallikassinist...)?

Milline laul või muusikapala sobiks selle luuletuse juurde?

Vahelduseks ja õppeainete omavaheliseks seostamiseks võib lugemisega ühenduses mõnikord anda iseseisvaks tööks ka piltide **tegelikku joonistamist**. Ülesanne ei peaks eriti tömahukas olema (näit. joonista kostüüm kõige enam meeldinud tegelasele). Enamasti peaks tegelik joonistamine jääma koduseks tööks.

## Mängud — dramatiseeringud

Dramatiseering pakub kirjanduspala lugemisel tekkivaile kujutlustele tuge ja toob loetava sisu lapsele lähemale. Juba peaaegu kõik 1. klassi lapsed teavad, mis on näidend ja mida kujutab endast teater. Neid aga huvitab ise midagi teha. Seepärast armastavad nad rohkem ise esineda kui teiste mängu vaadata. Mängus-dramatiseeringus elab kainik loomulikult ja pingevabalt loetu veel kord läbi. Dramatiseeringust osavõtt pakub talle puhkust ja rahuldust koos esteetilise elamusega, õieti selle kaudu.

Dramatiseerimisvõtteid lugemispalade käsitlemisel on mitmesuguseid. Kõige lihtsam ja tavalisem on **dialoog** ja selliste palade ositi lugemine, kus iga osalise tekst on selgelt määratletud. Keerukamad on dramatiseeringud, kus osa teksti tuleb osalistel endil juurde mõelda ning mängu liikumise, muusika, dekoratsioonide mõttelise kavandamise või valgustuse määramisega rikastada.

**Iseseisva töö** ülesandeid mängudeks-dramatiseeringuiks valmistumisel võib rühmitada järgmiselt.

### I. Tegelasest ja sündmustikust lähtuvad ülesanded:

leida, kes on tegelased, valida kõige meeldivam tegelane;

mõelda, kes klassi õpilastest mingiks tegelaseks võiks sobida; otsustada, milline osa endale valida;

jaotada tekst tegelastele vastavalt osadeks; valmistuda osades lugemiseks (kõige lihtsam on puhas dialoog, raskem — kahe tegelase dialoog koos jutustaja tekstiga, veel keerulisem — teksti jaotamine paljude osaliste vahel);

mõelda, milline peaks olema osaliste hääletoon, miimika, liikumisviis;

missuguses järjestuses peaks sündmustik kulgema.

### II. Kostüümide ja lavapildi kujundamisega seostuvad ülesanded:

leida tegelane, keda sooviks ise mängida ja joonistada kodus, milline võiks olla selle kostüüm;

mõelda kõikidele tegelastele kostüümid; kaaluda, missuguseid esemeid on näidendiks vaja (laud, tool, koolivihikud...);

kujutada ette, millised võiksid teatris olla selle näidendi dekoratsioonid.

### III. Valgustuse, saatemuusika ja lavalise liikumisega seostuvad ülesanded:

leida sobiv valgustus ja muusika loo välistest tunnustest lähtuvalt (keskpäev, vaikne õhtu, ilus kevadine ilm, tuisune öö jms);

valida muusika ja valgustus sündmustiku sisust lähtuvalt (Piibehe-neitsi külma kivi peal kurvastamas — Piibehe-neitsi rõõmus pulm);

leida erinevate tegelaste karakteristikast lähtuvalt neile ka sobiv lavaline liikumine (kerge, hõljuv liblikate tants, kohmakas, naljakas põrnikate tammumine jmt.).

Dramaatiline tegevus on otseühenduses õpilaste **väljendusoskuse arendamise ja ilmeke lugemisega**. Mängusituatsioon on lapse loomupärase väljendusviisi ergutaja ja tõhus vahend tuima «koolikeele» profülaktikas ja ravis.

**Fantaasia ja loovuse** virgutamiseks on iseäranis sobilikud näidendi täiendamist eeldavad ülesanded.

Näiteks: **H. Mänd «Kukk näärivanaks»** (Lug. II.)

Mille poolest see lugu lõbus on?

Millistena kujutled sa tegelasi-nukke?

Milline on sinu nukk?

Millisena kujutled nukulaval talvist metsa?

Milliste loomade **näärivalmi ei ole** näidendis kuulda?

Püüa need ise juurde luuletada!

Missuguseid laule, tantse või muusikapalu võiks näidendis kasutada? Püüa mõni leida!

**L. Raudsik. «Kuidas tuli kevad»** (Lug. III).



Näidendis on pakasepoiste, päikesekiirte, lillede konnadé jt. tantse.

Millisena sa neid ette kujutad?

Kelle tants on kõige naljakam, kelle oma kõige torkamak?

Milliseid tegelasi näidendisse veel tuua sobiks? Mida nad laval teha ja rääkida võiksid?

**A. Talpsepp «Lenda, lepatriinu» (Lug. III).**

Kuidas muutub lavavalgustus näidendi jooksul:

hele päikesepaiste...

hämär, sume valgus...

pimeneb...

Täienda ise!

### Filmikujutuslikud katsesused

Filmikujutuslikud ülesanded kujutavad endast suhteliselt uut iseseisva töö ülesannete liiki. Oma olemuselt on nad lähedased kahe eespool kirjeldatud ülesannete liigiga — kunstikujutuslike ülesannete ja mängude-dramatiseeringutega. Erinevus tuleneb peamiselt filmi spetsiifilisest (näit. kas «teha» joonisfilm või nukufilm). Autori tähelepanekud näitavad, et mõttes filmi luues on kainikute **fantaasia** tavaliselt kõige avaram ja erksam. Ilmselt sellepärast, et filmis on peaaegu kõik võtted ja trikid võimalikud ning lubatud, **film ei sea fantaasiale piire.**

Filmikujutuslikud iseseisva töö ülesanded võib kõige üldisemalt liigitada järgmiselt:

- sündmustikust lähtuvad (millised pildid järgnevad üksteisele);
- tegelastest** lähtuvad (kuidas keegi filmis välja näeb, mis temaga juhtub...);
- tausta** kujundusega seostuvad (helid, värvid jms.);
- nn. **filmitrikkide** vaagimisega seotud ülesanded.

Mõistagi algab seda laadi töö õige lihtsatest ülesannetest, jõudes kolmanda klassi lõpuks küllalt keerukate, filmikunsti mõistmise aluseks olevate arutlusteni. Üldreegel on: filmikujutuslike ülesandeid kasutame eeskätt nende palade puhul, kus tavalised näidenditegelased hästi enam toime ei tuleks. **Näiteks: R. Vaidlo. «Tagurpidi vihm» (Lug. III).**

Püüa endale ette kujutada, kuidas niisugune tagurpidi vihm tegelikkuses välja näeks. Missuguseid imelikke olukordi sellega seoses veel võiks tekkida?

Miks selliseid lugusid on tore lugeda?

Leia palast sinu meelest kõige naljakam koht.

Selle loo põhjal saaks toreida naljafilmi teha.

Mõtle, kas see film peaks olema **päris tegelastega** või **joonisfilmina**. Miks?\*

Leia sulle kõige enam meeldinud koht palast. Kuidas teeksid sellest filmi? Mõtle, kes on filmitegelased. Mida nad teevad? Kuidas liiguvad, häälitsevad, milliste nägudega on siis, kui tagurpidi vihm äkki sadama hakkab? Joonista kaader filmist vihikusse.\*

Uudsemaid ja keerukamaid ülesandeid (tähistatud lugemikes, siintoodud näidetes tärikestega) antakse esialgu lahendamiseks võimekamatele õpilastele. Nii on võimalik nende õpitegevust tarvilikul määral individualiseerida. Täidetud ülesannete ühine arutelu on ühtaegu **nõrgematele** mall, kuidas neil tulevikus samalaadseid ülesandeid mõeldav oleks lahendada.

Käesoleva artikli mahus ei ole võimalik käsitleda lugemisõpetuse seost kõigi kunstiliikidega. Nagu lugeja märkab, pole siin veel kuigivõrd peatunud lugemise seostel **laulu ja muusikaga**. Sellest ei maksa järeldada, et laulu ja muusikat lugemistunnis alahinnatakse. Põhjuseks on hoopiski see, et nimeetatud teema on autorile eriti südamelähedane (vt. lähemalt 2), mistõttu selle juurde eraldi kirjutises tagasi tulla loodame.

Kolmele järgnenud artiklile punkti pannes rõhutagem kokkuvõtteks veel kord: kirjanduslikus lugemisõpetuses on vaja silmas pidada mitte niivõrd iga üksiku pala või teema resultaati, vaid **ilukirjanduse kui kunsti mõju tervikuna**. Olulisim on äratada õpilastes **püsivat huvi** kirjanduse kui kunsti vastu ning anda selle **mõistmiseks** vajalikud oskused. Ja pelgalt kitsa lugemisoskuse kujundamise ning kõige kehvema lugeja lugemistehnika treenimise kõrval on vaja leida aega ning osata ka temale pakkuda lugemisest esteetilis-emotsionaalset naudingut, säilitada lugemisrõõmu, väärtustada väljendusvahendite rikkus ja ilu.

Ainult sel viisil kindlustame ilukirjanduse kui ülitahtsa kasvatusvahendi toime mitte ainult koolis, vaid **hilisemaski isiksuse kujunemise protsessis**. Ainult nii on realiseeritav partei kavandatud kasvatusprogramm mitte sõnades, vaid tegelikkuses.

### Kirjandus

1. Hiie, E. Esteetiline kasvatus võimalusi emakeele lugemisõpetuses. Tln., 1978. 42 lk.
2. Hiiesalu, E. Muusika seostamisest teiste õppeainetega. Abiks, algklasside õpetajale. Tln., 1962. 66 lk., noot.
3. Remmel, N. Peatükke luuleteoste käsitlemisest keskastmes. — Rmt.: Kirjandusõpetuse küsimusi. IV, Tln., 1971, lk. 34—101.





## KOOLIEELNE KASVATUS

# Harjutused ja mängud kuueaastaste laste kirjutama õpetamisel

IMBI MUHEL,  
PTUI algõpetuse  
sektori teadur

Kuueaastaste laste kirjutama õpetamise tunnis (emakeele tund) täidetakse harjutusi ja ülesandeid ning mängitakse mängu, mis aitavad arendada omadusi selge, hästiloetava käekirja kujundamiseks. Sama eesmärki tuleks püüda jälgida ka teistes tundides. Häid võimalusi pakuvad selleks kujutatavate tegevuste tunnid, aga ka võimlemine, muusika koos rütmikaga, matemaatika ja paljud tunnivälised tegevused.

Selles vanuses laste kommunistlikul kasvatamisel on mängul ja mänguga seotud harjutustel veel väga oluline koht. Samal seiskohal on ka H. Sarapuu (5). Et lapsed lülituksid aktiivselt tegevusse, tuleb õpetajal ja kasvatajal mõelda, milliseid meetodeid, töövõtteid, töövorme ja vahendeid lähtuvalt õpetatavast materjalist kasutada. Peaaegu igas

tunnis on omal kohal harjutused, kas siis mitmesuguste vahenditega, näit. töövihikutega, millede vajadust ja tähtsust rõhutab O. Nilson (4) ja mis on jõudnud ka väiksemate laste kasutusse, või ilma vahenditeta, lastepärase teksti ja muusika saatel.

Harjutuste täitmine ei tohi lapsele olla mehaaniline, vaid sihipärane, teadlik tegevus. Vastavasse tegevusse sisseelamiseks on tähtis mikrokliima. Lastega hea kontakti saavutamine, rõõmus, emotsionaalne õhkkond loob eeldused harjutustest ja mängudest aktiivseks osavõtuks. Harjutused ja mängud olgu lastele jõukohased ning huvitavad.

Iga ülesande, mängu ja harjutuse sisu tuleb lastele tutvustada lühidalt, lihtsalt ning selgelt, rääkides mida, milleks ja kuidas on vaja teha. Lastele on vaja selgeks teha eesmärk, mida nad antud harjutuse, ülesande täitmise tulemusena peaksid saavutama, milleni jõudma. Laste huvi ja aktiivsust kogu harjutuse täitmise kestel aitab hoida hinnang, mille me peaksime andma lastele töö käigus, üksikosade täitmisel, individuaalse juhendamise ajal tunnis, mitte aga ainult töö lõpul, nagu tihti on tavaks. See peaks saama reegliks töös väikeste lastega, sest hinnang soodustab huvi püsimist ka niisuguste harjutuste ja ülesannete täitmisel, mis alati ei ole kõige huvitavamad.

Tulemuste saavutamiseks on vajalik enesekontroll. Kuueaastaste laste õppematerjalide hulgas peaks olema koht autodidaktilistel vahenditel, millega on harjutusi huvitav sooritada ja hea ülesannete täitmise õigsust kontrollida. Sellekohaseid soovitusi pakutakse I. Muheli artiklis (3). Et ennast kontrollida, s. t. vaadata, kas harjutus on täidetud vastavalt nõuetele, peab laps täpselt teadma, kuidas seda teha. Esialgu tehakse seda regulaarselt koos kasvataja või õpetajaga, järk-järgult aga jäetakse lapsele järjest rohkem iseseisva otsustamise võimalusi — kas harjutus on täidetud nii, nagu eesmärk seda ette näeb. Ka võivad lauanaabrid töid vahetada ja hinnata. Üldiseks kuldseks põhimõtteks on: pigem anda lastele harjutusi ja ülesandeid vähe, aga täita neid paremini.

Et erinevaid harjutusi, mida kuueaastaste õpetamisel kasutame, on väga palju, loetleme siinjuures kõige sagedamini kasutatavaid:

- harjutused kirjavihikus, tahvlil, maapinnal (lumel, liival), kasutades erinevat kirjutusvahendit;
- harjutused-mängud käe- ja sõrmelihaste arendamiseks koos vastava teksti ja tegevusega;
- ladumis- ja paigutusharjutused mitmesuguste vahenditega;
- nuputamisharjutused-piltülesanded;
- rütmi- ja liikumisharjutused;
- harjutused orienteerumiskuse süvendamiseks.



Viimastel peatume veidi pikemalt, sest hili- sem oskus orienteeruda õigesti paberipinnal, vihikulehel saab alguse palju laiemast ja üldisemast orienteerumisoskusest. Laps orienteerub ümbruse suhtes, lähtudes esialgu oma kehast. Ruumiline kujutus ei eksisteeri tema jaoks kui objektiivne väärtus, see kujuneb alles teadliku harjutamise tulemusena. Võtab üsna palju aega, kuni laps hakkab esemete asetust ja suunda hindama objektiivselt oma nägemise vahendusel. Oleme kõik näinud tegevust «peegelpildis», kus kasvataja seisab laste ees, näoga nende poole, tõstab üles parema käe ja palub sama teha lastel. Paljud lastest aga tõstavad üles vasaku käe, lähtudes kasvataja asendist enda suhtes.

Kuueaastane laps eksib sageli, kui talle antakse suusõnaline korraldus täita ülesanne või harjutus. Näiteks, kasvataja või õpetaja palub last kirjutada oma nimi paberile nii, et see asuks lehe üleval vasakus nurgas. Kontrollimisel võib selguda, et nimi on kirjutatud hoopis paremale üles või ka paberi alumisele servale. Samasuguseid eksimusi esineb mõne muugi praktilisel laadi ülesande täitmisel, näiteks eseme paigutamisel või käsitsemisel.

Selleks et soodustada orienteerumisoskuse kujunemist ning käe- ja silmamõõdu arengut, mis hiljem on väga vajalik kirjutamisel ja töövihiku täitmisel, on vaja teha lastega mitmesuguseid liikumisharjutusi. Näiteks, kalded vasakule ja paremale küljele. Kasvataja võib rääkida siinjuures lastele: «Oleme nüüd kellad, näitame, kuidas kellapendel liigub tikk-takk, tikk-takk, vasakule-paremale, vasakule-paremale.» Näitame nüüd ka kätega vasakule-paremale.» Või pöörded külgedele: «Oleme puunukud Buratinod, sirutame käed laiali, sõrmed harali ja näitame, kuidas Buratino pöörab oma keha paremale ja vasakule.» Tegelas vahetades saab sääraseid harjutusi korrata mitmetes eri variantides. Nende harjutustega võivad mõnikord kaasned ka käelihased, eriti käelaba ja rannet arendavad harjutused. Näiteks, Buratino tõstab ette parema käe, nüüd vasaku, nüüd aga lehvitab parema käega. Erinevaid tegevusi on soovitatav korrata nii vasaku kui ka parema käega ja mõlemaga korraga.

Harjutusi mõistete «parem» ja «vasak» kinnistamiseks võib teha pildiraamatute vaatamisel. Lastele andme ülesande leida pildilt, kes kujutatud tegelastest (inimestest, loomadest) vaatab paremale, kes vasakule, kes otse ette. Kui rühmas või klassis on vasakukäelisi lapsi, tuleb neile pöörata harjutuste sooritamisel rohkem tähelepanu. Vasakukäeliste õpetamise probleeme on käsitleanud M. Ambros (1; 2). Kui vasakukäelisus, vasakpoolsus on juba märgatav, s. t. vasak käsi domineerib kõigis toiminguis, ei tohi last sundida tegutsema parema käega, see võib kutsuda esile traumasid, kõnedefekte, raskendada kirjutama ja lugema õppimist. Vasakukäelistele lastele tuleb luua loomulik

õhkkond, nii et nad ei tunneks end erilistena. Teistele lastele tuleb selgitada, et vasak käsi ja sellega tegutsemine on niisama normaalne kui teistel lastel parema käega tegutsemine. Tähtis on, et laps saaks ettevalmistuse kirjutama õppimiseks just selle käe jaoks, millega ta kirjutama hakkab, mis on tema juhtiv käsi. Seda enam, et harjutuste ja ülesannete täitmine juhtiva käega õnnestub alati paremini ning see tiivustab last uuteks edusammudeks.

Häid võimalusi orienteerumisvõime parandamiseks ja käe ning silma koordinaatsiooni arendamiseks pakuvad harjutused ja mängud palliga. Kasutada tuleb eri suurusega palle, kusjuures kõige väiksemate läbimõõt võiks olla 6—8 cm. Palli viskamine läbi korvirõnga (rõnga kõrgus maapinnast 1,20—1,50 m) on hea koordinaatsiooniaharjutus. Rõnga võib üles riputada ka vertikaalasesse, nii et lastel oleks võimalus sellest palliga läbi visata. Silmamõõdu arendamist soodustavad harjutused on samuti täpsusvisked kasti või korvi. Õues võib palli (lumepalli) visata ka liivakasti, lumest ehitatud kindlusesse või mujale. Et märk on suur, tuleb valida sobiv viskekaugus ning seda järjest suurendada, lähtudes laste edusammudest, visete õnnestumisest. Pallimängud arendavad hästi kätt ja on lõbusad. Väga tuntud on «Pallikula», «Muna» ja «Tuline pall». Viimase puhul seisavad lapsed ringis tihedalt üksteise kõrval ja annavad palli käest kätte. Seda tehakse seni, kuni kõlab varem kokkulepitud signaal. Laps, kelle käes on signaali hetkel pall, läheb pealtvaatajaks ja aitab jälgida, kelle kätte jääb pall järgmisel korral. Mäng nõuab kiirust, täpsust, reageerimisvõimet.

Mitmed mängud ja harjutused arendavad lastel liigutusmälu, mis kirjutama õppimise seisukohalt on väga vajalik. Nende harjutuste tulemusena suudab laps üksikuid liigutusi seostada paremini tervikuks, üheks sujuvaks liigutuseks. Liigutusmälu ja nägemiskujutus on toeks kirja eelharjutuste ja tähtede sujuval joonistamisel ja kirjutamisel. See on ka põhjus, miks me enne iga harjutuse või tähe kirjutamist paberile seda käega õhus joonistada püüame. Harjutamiseks sobivad mängud «Joonista järele». Lastele võib rääkida: «Külmataat käis ringi ja maalís akendele igasuguseid pilte. Joonistan nüüd õhus käega neid esemeid, mida ta maalis. Teie arvake ära, mis need on ja joonistage siis koos minuga.» Samal põhimõttel on mäng «Arva ära, mida ma joonistan». Lastele käega õhus joonistatavad esemed peavad olema kujult hästi lihtsad, selged ja tuttavad. Siis suudab laps õhus joonistatut ära arvata ja ise järgi joonistada. Näiteks võib joonistada päikese, akna, kolmnurga vms. Kui õpetaja-kasvataja joonistab näiteks ringi ja küsib lastelt: «Mida ma joonistasin?», annavad lapsed kindlasti erinevaid vastu-



seid: pall, päike, lõngakera jne. Muidugi tuleb kõiki vastuseid õigeks pidada. Rahulolu, mida lapsed õnnestunud tegevuse puhul tunnevad, annab indu uute paremate tulemuste saavutamiseks. Lapsi tiivustab edu ülesande lahendamisest, nad võivad õhus joonistatut korrata tahvlil.

Õpetades lapsi täitma harjutusi ja mängima mängu, mis arendavad neid ja valmistavad ette kirjutamiseks, peame silmas, et lapsed õpiksid

- koordineerima oma liigutusi, vastavalt vajadusele peatama kätt, suunama liigutust etteantud ülesande kohaselt;
- määrama suunda ning seda oskust rakendada igapäevases elus (see on olulisemaid tingimusi tähtede kirjutama õppimisel);
- vastu võtma korraldust;
- lülituma kohe töösse vastavalt korraldusele;
- töötama püsivalt, sihipäraselt.

Harjutuste ja ülesannete täitmise tulemusena peaksime jõudma selleni, et 6-aastased lapsed hakkaksid hindama oma liigutuste kvaliteeti, omandaksid teadmised ja oskused, mis on vajalikud kirjutamisel.

#### Kirjandus

1. A m b r o s, M. Kirjutamise õpetamine vasakukäelisele. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 4, lk. 300—303.
2. A m b r o s, M. Vasakukäeline laps. — «Nõukogude Õpetaja», 1973, 24. aprill.
3. M u h e l, I. Didaktiline harjutus 5—6-aastastele lastele. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 10, lk. 841—846.
4. N i l s o n, O. Iseseisva töö koht tänapäeva ja tuleviku didaktikas. — Rmt.: Töövihik koolis, Tln., 1975, lk. 4—15.
5. S a r a p u u, H. Mängust kuueaastaste laste klassides. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 10, lk. 837—841.

#### MÖTTETERI

Sest kõik me veame endaga kaasas oma ümised, oma koopaoravat ja ta elab meis senikaua, kuni elab kujutusvõime ja kuni hing ei lubjastu. Ning vahetevahel koondub selle nukra ümina ümber kõik, mis on meis head: mälestused, mida ei tarvitse häbeneda; inimesed, keda me armastame ja kes meid toetavad; unistused, kus me oleme need, kes me sageli ei ole, aga kes me peaksime olema; silmad, mis meid nõudlikult jälgivad; õnnelik naer ja hea sõna; suur, püha tunne, mida me nimetame kodumaa-armastuseks.

JUHAN SMUUL

#### AJALOO LEHEKÜLGEDELT

## Põhja-Eesti oludest XVI sajandi lõpul ja XVII sajandi algul

SULEV VAHTRE,  
TRÜ NSV Liidu  
ajaloo kateedri  
professor,  
ajaloodoktor

Aastail 1584—1603, Rootsi võimu varasemal perioodil, toimus Põhja-Eestis ulatuslik maakirikute kontrollimine nn. visitatsioonide teel, mille viis läbi Eestimaa tolaeagne kirikujuht David Dubberch (Dubberg). Praegu mitmes arhiivis (Rootsi Riigiarhiiv, Eesti NSV Riiklik Ajaloo Keskarhiiv jt.) säilitatavad visitatsioonidokumendid kujutavad endast tähtsat allikat Põhja-Eesti olude kohta XVI sajandi lõpul ja XVII sajandi algul. Seni on neid uuritud ja käsitletud põhiliselt kirikuloo seisukohalt (G. O. F. Westling, R. Winkler, O. Sild, J. Köpp, A. Vööbus). Dubberchi materjalide tähendus ajalooallikana on tunduvalt laiem, sest nendes sisaldub mitmesuguseid teateid antud aja majanduslikest, sotsiaalsetest, poliitilistest ja kultuurilistest nähtustest. Alljärgnevalt on püütud tutvustada seda siinamaani küllalt tagasihoidlikult kasutatud ajalooallikat, rõhutades eriti neid momente, mis aitavad tundma õppida eesti talurahva olukorda



ja vaimumaailma. Faktilise andmestiku osas on seejuures toetutud peamiselt R. Winkleri tööle, milles on kogutud ja refereeritud rohkesti allikmaterjali, nii et Winkleri kirjutus ise on allika väärtusega. Arhiiviainesest on arvestatud Eestimaa konsistooriumi ja koguduste fonde Eesti NSV RAKA-s.

Eesti vallutamise XIII sajandi alguskümnenditel toimus ristiusu nimel ja vormiliselt eestlased ka ristiti, kuid sisuliselt jäi kristlik religioon eesti rahvale veel pikaks ajaks täiesti võõraks. Vallutusjärgsel ajal eestlaste kohta kasutatud nimetus «vastristitud» (neophyti) oli käibel veel XVI sajandil, 300 aastat pärast ametlikku ristiusustamist. Visalt peeti kinni oma muistsest «paganlikust» usundist, millesse vaid aegamööda segunes katoliiklikke jooni, esmajoones selliseid, mis meenutasid muinasusundi kombeid, nagu näiteks pühakute ja reliikviade kultus. Muinasusundi püsimist soodustas katoliku kiriku ükskõiksus ristiusu õpetuse levitamisel. Peamiseks loeti väliste kommete täitmist ja annetusi kiriku heaks. Aastail 1519—1522 Saare-Lääne piiskopi Johannes Kyveli korraldatud kirikuvisitatsiooni protokollidest nähtub, et maal üldiselt ei tuntud ristiusu kõige elementaarsemaidki tõdesid ja muistne usund oli veel üsnagi elujõuline.

Mingit tõsisemat muutust eesti talurahva usu- listesse toekspidamistesse ei toonud esialgu ka usupuhestus (reformatsioon). Aadlikud võtsid enamuses vastu luteri usu, ka talupojad loeti sellega usku vahetanuks, ilma et nende arvamust oleks küsitudki. Katoliku preestri asemel astunud luteri pastori ei olnud rahvale lähedasem, kõigepealt nõudis temagi kiriklike koormiste täitmist. Niisugune mitmeti ebamäärane olukord kestis Liivi sõjani. Pikaajaline sõda (1558—1583) omakorda takistas suuresti kiriku tegevust ja võõrutas rahva sellest veelgi enam.

1561. aasta juunis alistusid Tallinna linna ja Harju, Viru ning Järva rüütelkond Rootstile. Rootsi võimude üks tähtsamaid eesmarke oli luterliku kiriku tugevdamine, mida programmiselt rõhutati samal aastal kuningas Erik XIV poolt Eestimaa rüütel- ja maiskonnale kinnitatud privileegis. Viimase kohaselt pidid kuningale vabatahtlikult alistunud alad jääma luteri usu juurde, kusjuures Tallinna superintendent kõrgema kirikliku ülemusena sai ülesandeks maa õpetajate ja kihelkondade visiteerimise, õiguse uusi kirikuõpetajaid ametisse panna ja kõlbmatuid tagandada. Esimeseks superintendentiks ja maakirikute visitaatoriks nimetati Johann Robert von Geldern, kes hiljem (1569) pühitseti piiskopiks. Sõjaoludes ei suutnud Geldern äga midagi märkimisväärset korda saata, pealegi oli suur osa Rootsil alistunud alast faktiliselt Vene vägede käes. Pärast Gelderni surma 1572. aastal jäi Eestimaa hoopis ilma kirikliku

juhita. Alles 1582. aastal, kui Rootsi väed olid tegelikult vallutanud kogu Põhja-Eesti, sealhulgas ka Läänemaa, määras kuningas Johan III Tallinna piiskopiks ja Haapsalu administraatoriks Kristian Agricola, Soome nimeka usu-uuendaja Mikael Agricola poja. Tema abiliseks ja maakirikute visitaatoriks nimetati Pommerist pärit Tallinna toompraost David Dubberch, kelle poeg oli pastoriks Ridalas. Tallinna jõudis ja tegelikult ametisse astus Agricola alles 1584. aastal.

Võõrdunud olid kirikust mitte ainult talupojad, vaid ka aadlikud ja vaimulikudki. Kirikuhooned olid purustatud või lagunenud, nendes peeti härgi, lehma ja sigu, nagu Agricola maal ringi sõites oma silmaga võis näha. Kirjas kuningale 14. sept. 1584 rõhutas Agricola, et kujuneb väga vaearikkaks tööks tuua aadel, vaimulikud ja rahvas tagasi kirikliku korra juurde. Oktoobris 1584 läkitas Agricola kirja kõigile neljale Eestimaa kreisile, milles nõudis aadlilt kirikute ülesehitamist ja hoolitsemist vakantsete õpetajakohade täitmise eest. Õpetajate ametisse kinnitamine võis aga toimuda vaid tema enda või asetäitja (Dubberchi) poolt.

Agricola nägi ette luua kiriku juhtiva asutusena konsistoorium ja hakata pidama sinodeid, kirikuõpetajate kokkutulekuid piiskopi eesistumisel, millest osa pidi võtma ka ilmalikke isikuid. Erilist tähelepanu pööras Agricola iga-aastaste kirikuvisitatsioonide korraldamisele. Agricolale ametlikult valitsuse komissaride poolt antud kirjaliku visitatsiooninstruktsiooni, mis on dateeritud 5. jaanuariga 1586, on nähtavasti koostanud tema ise. Instruktsioon koos seda täiendava korraldusega oli tegelikult Eestimaa esimene kirikuseadus. Kuningas Johan III soov oli küll olnud, et Eestimaal kehtestataks Rootsi kirikukord, kuid Agricola leidis, et niisugune katse oleks aadli vastuseisu tõttu kindlasti ebaõnnestunud.

Piiskop Kristian Agricola suri 19. veebruaril 1586, jõudmata oma algatusi tõsisemalt ellu viima hakata. See ülesanne langes nüüd David Dubberchi õlgadele, kes pärast Agricola surma asus täitma tema funktsioone, omandamata siiski piiskopi nimetust. Küll sai ta valitsuse kolmelt komissarilt 16. mail 1586. aastal erilise volikirja pidada visitatsioone kogu Eestimaal, nii kaugele kui ulatub Rootsi võim. Eelnevate edasiarendusena koostas Dubberch 1586. aastal ja 1593. aastal veel uue visitatsioonikorralduse, kusjuures viimane kinnitati kuberner Jürgen Boye (1592—1600) poolt.

Nimetatud instruktiivsed korraldused annavad juba ise ilmeka pildi oma ajast, sest nende koostamisel on selgelt lähtutud tegelikest oludest.

Pime ebausk öeldakse valitsevat laialdaselt eestlaste, aga ka sakslaste juures. Talupojad



olevat täiesti vajunud ja uppunud jõledasse väärjumalateenimisse. Haiguse puhul jooksvat nad ühelt patukustutuse kirikumissalt teisele, vanduvat truudust siia ja sinna Püha Annale või Laurentiusele (Lauritsale). Kirikumissadel leidvat aset hirmsad patud, joomine, liiderdamine, tapmised. Kui härg on haige, pöördu-takse lausujate ja nõidade poole, kui vili ikaldub, otsitakse abi ristide ja kabelite kaudu, ohverda-takse ebajumalatele, püstitatakse riste, kabeleid, sambaid ja võetakse ette palverännakuid nende juurde, ka peetakse pühi hiisi ja võsastikke au sees. Inimese loomisest ja temale elu andmisest jumala poolt ei teadvat talupoegade enamik mitte midagi, samuti ka mitte, mida nad juma-last peaks uskuma.

Pastoritele tehti ülesandeks jälgida ja anda tunnistusi koguduse kõlbelisest palgest, teatada, kas kihelkonnas leidub paavstimeelseid, taas-ristijaid (anabaptiste) ja tooreid patustajaid, kas tehakse palverännakuid ja teenitakse väärjuma-laid. Nõuti andmeid kiriklikult laulatamata abi-elude kohta, mis öeldakse eestlaste juures pikka aega kombeks olnud, matuste kohta metsadesse ja põldudele, kuhu surnuid vaevalt põlvesüga-vuselt maetavat.

Pastorid pidid rahvale meenutama jumala karistusi ja tooma ta tagasi kiriku rüppe, tegema kõik evangeeliumi õpetuse levitamiseks. Kirikuskäimine loeti kohustuslikuks, puudumise eest nähti ette karistused: esimesel korral rahatrahv üks rundstük (vasköör), teisel korral üks valge (höbeöör), kolmanda puudumise puhul tuli anda juba terve lammast.

Õpetajaid manitseti, et nad ei jutlustaks liiga õpetatult ja juhindusid päevakohastest teema-dest, räägiksid komeetidest, sõjast, katkust. Jutlus ei võinud kesta üle tunni. Noorematel õpetajatel tuli jutluse tekst koostada kirjalikult. Tungivalt nõuti, et õpetajad igal pühapäeval enne ja pärast jutlust loeksid hästi aeglaselt ja selgelt viit peatükki, kuni vaesed inimesed need selgeks saavad.

Eesti keelt mittevaldavatele pastoritele anti üks aasta aega keele äraõppimiseks. Lohakalt oma ametit täitvad ja ebasüüdselt käituvad pastorid lubati korrale kutsuda, eriti karm olla seal, kus õpetajateks olid kergemeelsed jooma-vennad. Oma hirmsate pattudega polevat need mitte vähem süüdi Liivimaad tabanud hädades, sest nad elanud hullemini kui soodmased, kuni jumala viha põlema süttis ja moskvalased tulid reformeerima ning visiteerima.

Algatatu on küsimus kirikuõpetajate abiliste ettevalmistamisest eestlaste hulgast. Kästi kind-laks teha, kas talupoegade hulgas on andekaid poisse, keda võiks panna õppima Tallinna toom-kooli või Haapsalu linnakooli, kus jõukamad talupojad hoolitseksid nende toidu ja riietuse eest. Nii tõuseks ka eestlaste hulgas inimesi, kes tänu täielikule keeleoskusele võiksid emakeeles omadele kiriku õpetust põhjalikult ja arusaada-valt selgitada. Kavatsusel oli avada kaks uut kooli, üks Narvas venelastele ja «paganatele», teine Haapsalus sakslastele, rootslastele ning ka

eestlastele. Eestlaste hulgas arvati kindlasti leiduvat palju andekaid noorukeid, kes oleksid võimelised edukalt õppima, kui selleks ainult võimalus antakse. Koolide ülalpidamiseks oli plaan kasutada vanu vaimulikke lääne ja kloost-rimõisaid, s. t. kirik tahtis omandada neid val-dusi, mis katoliku ajal kuulusid Tallinna ja Saare-Lääne piiskoppidele ning kloostritele ja mis nüüd olid Rootsi riigi käes. Tegelikuses see kavatsus siiski ei realiseerunud, riik hakkas endisi katoliku kiriku maid läänistama aadlikele.

Maade pärast oli kirikul aadliga kokkupõrkeid ka üksikutes kogudustes: kaua kestnud sõja ajal olid aadlikud omavoliliselt palju kirikumaid ära võtnud, nii et kohati lükati piirikivid kuni kirikaiani välja.

Püütud on sisse seada ka kirikuraamatuid: pastoreid kohustati pidama ristitute, abiellujate ja maetute nimekirju ning personaalraamatuid, kuhu tuli märkida, kui sageli iga üksik koguduse-liige on käinud armulaual ja kui palju jumala-teenistusel puudunud. Kiriku majandusliku külje eest pidid hoolitsema ja vastavat arvestust pidama aadlikest kirikueestseisjad, nende abiks olema talupoegadest võõrmündrid, ole-nevalt kihelkonna suuruselt kolm kuni viis. Viimased korjaku raha kirikus jumalateenistuse ajal ja kogugu igal aastal mardipäeva ajal anda-meid pastori heaks. Iga talu pidi andma ühe vaka rukist, üksjalad ühe külimitu.

Õldistest korraldustest ilmnevat pilti aitavad oluliselt konkretiseerida visitatsioonide tulemusi fikseerivad dokumendid, kuigi need on säilinud vaid osaliselt. Esimese visitatsiooni tegi Dub-berch juba Agricola ajal 1584. aastal Lihulas, teise 1586. aasta suvel jälle Lihulas. Kuni 1593. aastani piirdusidki visitatsioonid Läänemaaga, sellest aastast peale kuni 1603. aastani toimusid juba kõigis maakondades ja haarasid kõik tolle-aegsed 39 maakihelkonda. Visitatsioonid lõppe-sid Dubberchi surmaga, mille põhjuseks oli arvatavasti tollal rängalt laastanud katk. Visi-tatsioonide algmaterjalidest on kahjuks aegade jooksul palju hävinud. Suur osa protokolle langes 1684. aastal Toompea põlemisel tuleroaks. Hiljem on kaotsi läinud ka Dubberchi visiteeri-misraamat, kuid säilinud on koopiad.

Õldine majanduslik ja poliitiline olukord maal oli visitatsioonideks kõike muud kui soodus. Liivi sõda oli küll lõppenud, kuid selle tulemused ei rahuldanud õieti ühtki sõjast osa võtnud riikidest. Uued sõjad seisid päevakorral ja Rootsi võimu püsijäämine oli alles küsimärgi all. Rahvas oli vaesunud ja visitaatori ning tema kaaslaste vastuvõtmisega seotud kulused ei tahtnud keegi kanda. Dubberchi ebamäärane ametiseisund vähendas omakorda tema auto-riteeti. Paljudes kohtades suhtuti tema tule-kusse halvasti varjatud või lausa varjamatu vaenulikkusega ega osutatud talle mingi-sugust abi. Kohalikud ametnikud, aadlikud ja ka pastorid olid harjunud tegutsema omapead ega tahtnud, et neid häiritaks.

Lihula valitseja Jonson ja pastor Urban lasid 1586. aastal Dubberchi tulekul teatada, et neid



pole kodus, kuna nad päev varem olid olnud lossis ja visiteerinud põhjalikult sealset toidukambrit. Pastor teatas üsna ühemõtteliselt, et ta on üle 30 aasta ametis olnud, pole aga kunagi kuulnud mingist visitatsioonist, inimestel on tulnud ka ilma visitatsioonist ja visitaatoriteta elada. Kui Dubberch tellis Jonsonilt hobuseid küüdiks, sai ta vastuseks, et võib jalgsi käia. Kurjustades Jonsoni ja Urbani häbematusse ning tooruse üle, on Dubberchil palju halbu sõnu ütelda ka Haapsalu asehalduri Moritz Greiffi kohta, kes ei hoolitsevat üldse kirikuasjade eest, rikkuvat ise korda ja olevat süüdi Jonsoni jõhkra käitumises. Dubberchil tuligi seekord tulemusteta lahkuda.

Äärmiselt ebasõbralik oli vastuvõtt ka Kullamaal 1593. aastal. Koluvere asehaldur mõjukas aadlik Tõnnis Maydell sõitis hoolimata sellest, et talle visitatsioonist oli õigeaegselt teatatud ja sellest osa võtta palutud, päev varem Tallinna, teised aadlikud ei näidanud nägugi ja talupoegadest ilmusid kohale vaid Liivi mõisa omad.

Eestimaa aadel hakkas tõsisemalt kirikuküsimustega tegelema alles 1595. aasta maapäeval Voose külas (Kose kihelkonnas). Lubati uuesti üles ehitada purustatud kirikud ja trahvide ähvardusel sundida talupoegi kirikus käima.

Omaette probleemiks olid Dubberchile Liivi sõja ajal vastuolude tõttu Ivan Groznõiga Rootsi poolele üle tulnud Läänemaa vene aadlikud, «bojaarid», kellest nimekamad olid Baranovid. Küsimusele nende suhtumisest luterlikku kirikusse andis üks Baranovitest kõigi nimel vastuseks, et läänide valdajatena on nad valmis kandma kirikukoormisi võrdsest teiste junkrutega. Hiljem on siiski tulnud kaebusi kohustuste mittemäitmise kohta. Kui Martna pastor Cornerus ja ka asehaldur Dönhoff nõudsid Peter Rosladinilt võlguolevate kirikumaksude tasumist, teatas see, et ta ei pea asehaldurit millekski ja kardab ainult kuningat. Afanassi Baranov öeldakse olevat pastorile oma maksud tasunud 15 kuradiga. Tema ja Peter Nasakin lubanud pastori, kes neid manitseda püüdis, läbi peksta. «Bojaar» Polgat andnud aga ühele oma talupojale, kes pidas kaht naist, niisugust nõu, et kui pastor peaks hakkama temalt selle üle aru pärima, siis löögu ta pastorile aiateibaga pähe. Talupoeg sellest julgustatuna püüdnudki pastorit maha lüüa ja virutanud viimasel kübara peast.

Kirikuhooned olid kõikjal äärmiselt halvast seisukorras, inventar puudulik. Suurimaks hädaks oli kohaste õpetajate nappus. Häid sõnu on visitaator kirja pannud vaid väheste kohta. Nii oligi Karusel 1584. aastal pastoriks keegi soomlane, kes oskas eesti keelt ja täitis truult oma kohustusi.

Kirbla pastori Peter Clemensi kohta öeldakse 1593. aastal, et ta elab vastikut elu, kraakleb ja tülitseb alatasa talupoegade ja koormab kihelkonda ebaseaduslike maksudega. Armulaual on ta andnud veini asemel õlut. Kõigest sellest informeeriti ka kubernerit, kuid veel kolm aastat hiljem oli Clemens ikkagi ametis. 1594. aastal on hoiatatud kubernerit Liivimaalt välja aetud

kelmi Stephan Badwitzi eest, kes püüdnud pääseda õpetajakohale Haljalas, Kadriinas või Keilas. Rakvere pastori Diedrich Budde kohta on 1598. aastal öeldud, et ta elab kõlvatut elu, mis tekitab pahameelt kogu kihelkonnas. Tõnnis Maydelli koduvaimulikuna tegutses Michael Schlachter, kes oli ööd kui päevad purjus. Kirbla kaplani peale kaebasid 1601. aastal nii sakslased, venelased kui ka eestlased. Kirbla allutati Lihula pastori, mille eest kaplan lubas pastori maha lasta.

Sellises olukorras oli raske sundida rahvast kirikus käima. Nõuda kõigi inimeste kirikusse tulekut igal pühapäeval oli ilmselt ebareaalne ja selles osas tuli teha mõõndusi. Karusel selgus 1596. aastal, et kirikus käivad peamiselt lapsed ja noored, taluperemehed ja perenaised jäävad koju. Eriti suvisel tööajal ei tahtud aega kulutada kirikuskäimisele. Dubberchi korralduse kohaselt tuli edaspidi ühel pühapäeval kirikusse tulla peremeestel ja sulastel, teisel perenaistel, lastel ja teenijatüdrukutel. Puudujad kästi üles märkida ja kui vabandavat põhjust ei leitud, karistada ühe Tallinna margaga. Voose maapäeval nõuti, et igal pühapäeval peab igast perest kirikus olema vähemasti üks inimene. Dubberch nõudis kõigi «nurga-, pori- ja mõrvakõrtside» kaotamist, mis pidu- ja pühapäevadel talupojad kirikust ära tõmbavat. Ka ülesostjad ja igasugu kaubitsejad tuli nendest kohtadest välja ajada. Kiriku abistamiseks on kõikjal ametisse pandud talupoegadest võõrmündrid. Mõnes kohas on aga leitud, et võõrmündrid ei täida sugugi neile pandud lootusi, tegutsevad kiriku vastu ja on jumalateenistuse ajal kirikukotiga kogutud head mündid ümber vahetanud halbade ning mittekäibivate vastu.

Voose maapäeval leiti, et Vene-Rootsi sõja ajal 1590—1593 olevat talupojad täiesti jumalavallatuks muutunud. Üheks etteheiteks oli, et tööd tehtavat pühapäeviti, äripäevad aga muudetakse pühadeks. Pole kahtlust, et mõeldud on iidse kombe kohaselt neljapäeva pühitsemist.

1590. aastal visiteeris Dubberch ka Hiiumaal, mis juba oma asendi tõttu oli veelgi vähem kiriku mõju all. Koledad patuteod, kõlvatus ja pahed olevat seal nii levinud, et Dubberchi arvates võis isegi Soodomas ja Komorras vaevalt hullem olla. Karusel selgus 1593. aastal, et Saastna kabeli juures käis patukustutuse ajal koos rahvast ka Saaremaalt, Kuramaalt ja isegi Ojamaalt. Niisugustel kokkutulekutel esinenud mujalgi kirikute juures ränka joomist, tapmist ja muid häbitegusid. Mihkli kihelkonna visiteerimisel ilmnnes, et suurem osa talupoegi oli kaldunud Poola poolele, ei aidanud ehitada ega tasunud korralikult koormisi.

Karmilt kontrolliti ja nõuti visitatsioonidel kiriklike kommete täitmist koguduseliikmete sünni, abiellumise ja surma puhul. Kaebusi selles osas on rohkesti, eriti hoiti kõrvale laulatusest ja kiriklikust matusest. Laste ristimata jätmist ei ole otseselt kuskil märgitud, küll aga hoiatatakse, et see toimuks kohe pärast sündimist. Juba neid



kes 2—3 päeva hoidsid lapse ristimata, ähvardati rahaträvi või koguni vanglaga.

Seaduslikuks loeti ainult kiriklikult laulatatud abielu ja selle sõlmimist kontrollisid nii ilmalikud võimud kui ka kirik. Korduvad pahandamised visitatsiooniprotokollides häbemata patuelu üle tähendavad esmajoones just laulamata, kiriku seisukohalt «metsikuid» abielusid, mis loeti rangelt keelatuks. Karuse visiteerimisel 1586. aastal anti korraldus, et kõik need, kes siinamaani «loomade kombel autult» koos elanud, peavad laskma end kirikus laulatada nelja nädala jooksul. Järvemaal on selgunud «äärmiselt pahandav komme»: talupojad võtsid oma alaealistele, 10—12-aastastele poegadele täisealised naised, et sellega peret suurendada ja töökäsi juurde saada. Pastoritel keelati ametist lahtilaskmise ähvardusel niisuguseid paare laulatada, et mitte avada uksi ja aknaid kõlvatustele. Võivat tuua küllaldaselt näiteid, kuidas isad on heitnud oma poegade naiste juurde.

Visitatsioonide andmeid oli surnute matmine kalmetesse, «metsadesse ja põldudele» laialt levinud, kusjuures matmine toimus kohe pärast surma. Nõuti matmist kiriku surnuaeda kirikliku tseremooniaga, puusärgis, surnu pidi olema kaetud surilnaga. Keelati kohe matmine, surnu pidi olema vähemalt ühe ööpäeva kodus olnud. Eksijaid karistati kümne rootsi margaga. Neid aga, kes osutasid lugupidamatust kiriku vastu, ei käinud jumalateenistusel ega armulaual ning kes haiguse ajal ei kutsunud õpetajat enese juurde, surnuaeda matta ei lubatud. Surnuaiad ise on üldiselt olnud hooldamata ja taradega ümbritsemata.

Surnute matmisest kirikaeda oli kirik huvitatud lisaks usulistele ka majanduslikel kaalutlustel. Püüti säilitada vana katolikauegset tava, mille kohaselt «hea» peremees andis matmise eest tasuta noore härja, perenaine noore lehma, kuna lapse matmise eest anti lammas või vasikas. Dubberch ise leidis, et kui ilmalikud isandad ei taha millestki loobuda, miks peaksid siis kirikuõpetajad niisugusest jumala poolt kirikule määratud osast ära ütleva. Tüliõunaks aadli ja vaimulike vahel oli selle kombe täitmine veel XVIII sajandil. Vaestelt matusetasu võtmisel manitses Dubberch õpetajaid siiski kannatlik olema.

Mitmeid üsna huvitavaid teateid on protokollides ka koolioludest. 1587. aastal oli Lihulas nõutud, et «linnakeses» oleks igati õpetatud, vaga ja usin koolmeister. 1593. aastal loetleti täpsemalt koolmeistri kohustused kirikuteenistusel: ta pidi laulma liturgiat, kohe pärast kellalöömist kombekalt kirikusse ilmuma, koos õpilastega maha põlvitama, mille järgi lauldakse Martin Molleri (1547—1606) laulu «Oh armas jumal, avita». Igalt õpilaselt tuli võtta tasuks üks taaler. Koolmeistri ülesanne oli õpetada usinalt katekismust ja grammatikat, käänamist ja pööramist, kord nädalas tuli lasta õpilastel teha väike kirjatöö. Õpetaja pidi olema korralike elukommetega, ei tohtinud käia kõrtsides ja ollejoomingutel. 1593. aastal nõuti ka Haapsalus, et koolis oleks alati õpetatud, vaga ja usin

õpetaja. Olalpidamiseks tuli linnal anda 18 taalrit, kroonul 12 taalrit ja tasuta söök «vana kombe järgi», igal õpilasel üks taaler. Kooliõpetaja ametissepanekut nõuti 1596. aastal ka Rakveres ja määrati kindlaks palk: kroonult 12 tündrit vilja, üks siga ja üks härg, õpilastelt igaühelt üks taaler.

Dubberchi viimased visitatsioonid toimusid 1603. aastal Lihulas, Karusel, Noarootsis ja Vormsis uue (1600. aastal alanud) Rootsi-Poola sõja, suure näljahäda ja katku olukorras. Maa langes jälle pikaks ajaks sügavasse kaosesse ja Dubberchi poolt kiriku tugevdamisel saavutatud taastamisele ning edasiarendamisele said Rootsi võimud uuesti asuda alles 1620. aastate teisel poolel. Selleks ajaks oli kirik laostunud veelgi rohkem kui Dubberchi tegevuse alguses. Järgnenud pikemal rahuajal kulges see töö siiski tunduvalt tulemusrikkamalt, kusjuures mitmeti aitasid kaasa ka Dubberchi pärandatud kogemused.

Käsitledes Dubberchi visitatsioonide materjale ajalooallikana, ei tohi unustada, et nendes on kõike vaadeldud ja hinnatud luterliku kiriku seisukohalt. Eriti peab seda silmas pidama talurahva olukorra ja usuolu üle otsustamisel. Teated talurahva vaesumisest sõdade olukorras on kindlasti usaldusväärsed, samuti tuleb tõsiselt võtta väiteid mitmesuguste pahede, joomise ja kuritegevuse levikust ning süvenemisest. Arvukad etteheited kõige jõledamates pattudes ja häbitegudes on aga suuremalt jaolt õigustatud vaid kiriku vaatepunktist. Kiriku jaoks sügava madalseisu ajajärk ei tarvitsenud seda olla veel talupoja tõekspidamiste ja moraali mõttes. Koguni vastupidi, kiriku nõrgenemine soodustas muistse usundi elavnemist, tõsi küll, segatuna sellele lähedasemate katoliiklike joontega. Talupoegade veendumuste kohaselt oli kõigiti moraalne jätta abielu laulatamata või matta oma surnud esivanemate juurde külakalmetesse. Süüdistused täielikus jumalavallatuses ja ebajumalate teenimises märgitsevad tegelikult eesti talupoja visa kinnipidamist oma vanadest arusaamadest kui ka sügavat protesti vägivaldselt pealesurutud ristiusu ja sellega seotud sotsiaalse surve vastu.

#### Allikad ja kirjandus

1. ENSV RAKA, f. 1178 (EELK konsistoorium); f. 1278 (Mihkli kogudus).
2. K õ p p, J. Kirik ja rahvas. Lund, 1959.
3. Westling, G. O. F. Mittheilungen über den Volksunterricht in Ehstland 1561—1710. — Beiträge zur Kunde Ehst-, Liv- und Kurlands. V Bd. Reval, 1900 S. 231—250. Vt. ka Westlingi teisi artikleid samas väljaandes.
4. Winkler, R. Der estländische Landkirchenvisitator David Dubberch und seine Zeit (1584—1603). Reval, 1909.





## KOOLIMUUSIKA NR.4

# Mäng lastepillidel (metoodilisi juhendeid tööks kuueaastaste lastega)

LAINE USTAV,  
Tartu Pedagoogilise Kooli  
õpetaja

Õpilaste muusikalises tegevuses kuueaastaste klassis moodustavad laulmine, mängimine, rütmiline liikumine ja muusika kuulamine lahutamatu terviku. Üks võimalus muuta need tegevused huvitavaks ja arendavaks, andes võimalusi aktiivseks, loovaks musitseerimiseks, on mäng mitmesugustel lastepillidel. See tegevus suunab laste tähelepanu muusika peamistele väljendusvahenditele — meetrumile, rütmile, helikõrgusele. Töös pillidega arenevad laste muusikalised põhivõimed, tämbriiline ja dünaamiline kuulmine. Musitseerimine pillidel arendab nii kontsentratsioonivõimet kui ka tähelepanu jaotamise oskust, reageerimiskiirust ja -täpsust, ansambli tunded.

Oluline on, et töö lastepillidega oleks süsteemikindel, jõukohane ning laste musitseerimistarvet otstarbekalt rahuldav.

**Lastepillide valik.** Praktilises töös kasutatakse mitmesuguseid lastepille. Töö algetapil on tulemused paremad, kui piirduetakse väheha arvu pillidega. Pillide valikul tuleb

silmas pidada, et need võimaldaksid süsteemikindlat tööd ja mäng oleks suhteliselt kergesti õpitav, saavutamaks kõlapuhtust ja rütmiliste kujundite täpsust.

Põhiliselt jaotame lastepillid kahte rühma: rütmipillid ja meloodiapillid. Esialgseks tööks vajame rütmipillidest 2—3 paari kõlapulki, väikest trummi pulkade, harjakese ja vildist nuiakesega, tamburiini, taldrikuid, 2—3 trianglit.

Meloodiapillidest vajame esialgu ksülofone ja metallofone. Need pillid peaksid olema ära võetavate plaatidega, et hõlbustada õppimist ja nende rakendamist klassitunnis.

Lisaks kasutatakse praktilises töös mitmesuguseid kõlaefekte võimaldavaid pille, nagu kellukesi, kuljuseid, kägu, ööbikut (vesivile), öösorri ja teisi. Nende pillide kasutamisega ei maksa liialdada. Vältida tuleb liigset müra, hoolikalt kontrollida saate otstarbekust, dünaamika sobivust.

Antud loetelus puudub lastepillide hulgas laialt levinud kastanjett. Et see pill nõuab head mängutehnikat täpse rütmilise kujundi väljatoomiseks, siis algetapil tema kasutamist soovitada ei saa. Tämbriolt samalaadse kõla saame lihtsalt kõlapulkadega. Küll saame kastanjettidega toredat kõlaefekti ning kasutame neid hiljem orkestris, kui õpilaste mängukogemused on juba suuremad.

Sageli võetakse kasutusele palju pille korraga, kuigi iga instrument nõuab erinevat hoidu ja mänguvõtteid. Kindlasti on vaja omandada mängutehnika järjest tõusvas raskusastmes. Kõige lihtsam on mängida kõlapulkadega, kuigi ka selle pilli juures tuleb hea kõla saavutamist harjutada. Siis võetakse kasutusele trumm, algul nuiakese või harjakesega, alles siis kahe pulgakesega. Seejärel õpetame mängima tamburiinil, trianglil, taldrikutel.

**Ülesandeid ja juhendeid tööks pillidega.** Töös lastepillidega anname õpilastele kindlaid teadmisi ja oskusi. Õpilased peaksid

- tundma lastepillide mänguvõtteid;
- oskama mängida ansambelis, järgides üldist tempot;
- kasutama mängus elementaarseid dünaamilisi varjundeid;
- oskama lisada rütmilisi ja meloodilisi kaasmänge nii juhendamise järgi kui ka iseisesevalt improviseerides;
- oskama kasutada noodikirja (piltnoote) partiide õpetamisel.

Iga pilli kasutuselevõtmise eel tuleb pilli lastele tutvustada, anda selged ja täpsed tegetsemise juhtnõuad. Vajaduse korral tuleb hiljemgi tähelepanu juhtida pilli hoiale ja mänguvõtetele.

**Kõlapulgad** (partituuris võib märkida ||) hoida käes vabalt, ühe pulgaga lüüa teise keskohta. Mänguosaluse suurenedes lasta üks pulkade asetada vasema käe kõverdatud sõrmedele, nii et peos tekiks resonantsruum, paremas käes vabalt hoitud pulgaga



lüüa teise keskkoha, et saavutada suurem kõlavus.

**Triangel** (  $\triangle$  ) — vasema käega haarata kinnituspöörist nii lühidalt, et oleks välditud keerlemine, avatud nurk hoida külje suunas. Vabalt hoitud metallpulgakesega lüüa horisontaalse külje keskkoha, vältida pilli keerlemist ja liigselt läbitungivat kõla. Tremolo mängida ülemises nurgas kiirete löökidega mõlemale küljele. Kõla kustutada (vajaduse korral), haarates pilli vasema käe sõrmedega.

**Trumm** (  $\textcircled{P}$ ,  $\textcircled{Q}$ ,  $\textcircled{R}$  ) olenevalt sellest, kas mängitakse pulgakeste, vildist nuiakese või harjakese — kinnitada alusele sobivasse kõrgusesse või rihmaga mängijale vöö kõrgusele. Pulki, harjakest või nuiat hoida vabalt käes, lüüa trumminaha keskkoha. Mängimisel pöörata tähelepanu dünaamika reguleerimisele.

**Taldrikuid** (  $\textcircled{P}$  või  $\textcircled{R}$  ) saab mängida riivlööbiga teineteise vastu või kasutada ühte taldrikut heli tekitamiseks nuiaga. Kinnitusrihmadest haarata lühidalt. Kui on vaja tooni katkestada, teha seda taldrikuid serviti vastu rinda asetades või käega pillist haarates.

**Tamburiin** (  $\textcircled{P}$  ) hoitakse vasemas käes, põial läbi võru sees oleva augukese. Mängitakse parema käe sõrmede või peopesaga. Raputades saame kõlaefekti litritega (tremolo).

Ka kõigi teiste pillide kasutamise puhul tuleb selgitada pilli hoidu, mänguvõtteid.

Meloodiapillidest kasutame niisuguseid, mis on klassitunnis õpitavad.

Äravõetavate plaatidega ksilofonid või metallofonid asetatakse rõhtsale alusele, mängitakse kahe puuhaamrikese või lusikakesega. Mängutehnika ladusus saavutatakse individuaalses töös.

**Ülesannete järgnevus ja meetoodika.** Kõigepealt peavad lapsed tutvuma pillide kõla ja

väljendusvõimalustega. Õpetaja kasutab lastepille laulmise ja rütmilise liikumise saateks. Ka muusika kuulamisel valib õpetaja niisuguseid palu, kus erilist osa mängivad mitmesugused saateinstrumendid. Näiteks sarjast «Teeme muusikat» sobivad selleks suurepäraselt V. Tormise, G. Ernesaksa, H. Jürisalu lastepalad ja -laulud. Ühises arutelus leitakse, et kuulatud või õpitud laul, pala, saadetuna mitmesugustest meloodia- ja rütmipillidest, kõlab väljendusrikkamalt ja huvitavamalt.

Mängutehnika paremaks ja kiiremaks omandamiseks tuleb lapsi aktiveerida mitmesuguste meetoodiliste võtetega, mis seostatuna rütmi ja meloodiapillidel mängimisega arendaksid ühtlasi mängijate muusikalisi põhivõimeid. Sobivad sõnarütmile toetuv metrorütmiline töö ning rütmilise ja meloodilise kaja erinevad võimalused. Meetoodilises kirjanduses on ilmunud mitmeid artikleid nimetatud töövõtete kohta (1...5). Töövõtete rakendamisel on oluline, et need oleksid lastele jõukohased, huvipakkuvad, võimeid arendavad.

1. Sõnarütmile toetuvat metrorütmilist tööd võiks alustada mitmesugustest nimemängudest. Leitakse sõnarida, mis kõlalisel ja mõtelt kokku kuulub, markeeritakse sõnade rütmi plaksutades, koputades, seejärel rütmipillidel mängides. Lastakse ka õpilastel endil leida samarütmilisi sõnu järjena õpetaja algusele. Levinud on laste nimede kasutamine:

Pille, Helle → Sille, Lille  
Kaimar, Kuldar → Mihkel, Martin

Pillimängu ladususe saavutamiseks kasutame nimerütmi markeerimiseks erinevaid pille. Õpetaja ütleb õpilase nime skandeerides, õpilane vastab oma pillil mängides. Alltoodud harjutuse teeb algul läbi õpetaja, hiljem õpilased ise.

Õpilased

Õpetaja

Ee-va Kal-mer Lii-na Rai-ner Ma-ri-ka Vam-bo-ia Ja-ni-ka Lem-bi-tu

Kõik me koos nii män-gi-me

Kõik me koos nii män-gi-me

Vaheldust toob lille-, puude-, taime- ja kohanimede lugemine vastavalt sõnarütmile.

Näide:

Pää-su-silm, kuller-kupp → sai-a-lill, tak-ja-nupp  
Pär-na-puu, pih-la-puu → ka-se-puu, kuu-se-puu  
Hii-u-maa, Voo-re-maa → Vöö-ru-maa, Vi-ru-maa

Nimeridadele võime lisada lõppu ka sobiva saaterütmi samal pillil, millega saatsime nimerütme:

Rai-gast-ve-re, RÜ-ga-ve-re → Rii-si-pe-re, Kaa-re-pe-re || || | x ||  
Vi-ru-nur-me, Vih-ter-pa-lu Met-sa-ki-vi, Mee-ra-pa-lu | □ | | ||



siooni ja kõrge kõnekõlaga võimalikult rütmikalt. Saatemänguline tegevus võib olla seotud sõnarütmiga, meetrumiga, ostinaatse saaterütmiga samaaegselt teksti rütmilise lugemisega või kasutada saadet vahetult pärast värsirea lõppu.

Näited:

Sõnarütmilise väljatoomiseks kasutada plaksutamist, koputamist, valida sobiv saatepill.

|| Lauulmaa, lauulmaa.  
ava mulle ukseid sa.

△ Leevike, leevike,  
võta kevad vastu!  
Varsti juba päikene  
Sinu majja astub  
Päikesekiired, päikesekiired  
liginema on ju kiired. (Mansi)

⊙ Siidikasuk, roosisuu,  
väike kiisu Kurmeluu  
istub vaikselt vakka  
nurruma ta hakkab. (Soome)

Meetrumi markeerimine liisusalvide saateks:

- a) Armas sõber ole kena  
täna mängu alga sina.
- b) Terve laut on lambaid täis  
ja vaid valgeid, nagu näis.  
hulga rooga ära nad  
üheskoos seal järavad.
- c) Kes nüüd naerma hakkab, see  
teatavaks teeb vastuse.

Võib kasutada sama ostinaatset saaterütmilise kogu lasteriimi jooksul või muuta seda sobivalt, vahetades ka pille:

⊙ Vanaema kinnast kodus.  
lõngakera ära kadus  
veeres kavalalt ja kaua  
mööda toolist, mööda lauast.

(Järgneb.)

## KROONIKA

Haridusala, kõrgkoolide ja teadusasutuste töötajate ametiühingu IX üleliiduline kongress toimus 13. ja 14. veebruaril Moskvas Ametiühingute Maja sammassaalis. Meie maa üheksat miljonit õpetajat, kasvatajat, koolieelsete lasteasutuste töötajat, kõrgkoolide õppejõude, teadlasi, üliõpilasi ja keskeriõppeasutuste õpilasi esindas kongressil 900 delegaati. Nende hulgas olid kõikide liidu- ja autonoomsete vabariikide, krai- ja oblastite esindajad. Õpetajaid esindas 342 delegaati. 56,4% protsenti delegaatidest olid NLKP liikmed või liikmekandidaadid. Naisi oli kongressi delegaatide hulgas 465.

Kongressi tööst võtsid osa NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmekandidaat, NLKP Keskkomitee sekretär **M. Zimjanin**, NSV Liidu Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja **V. Makejev**, NSV Liidu Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja, NSV Liidu Riikliku Teaduse ja Tehnika Komitee esimees **G. Martšuk**, NSV Liidu haridusminister **M. Prokofjev**, NSV Liidu kõrg- ja keskerihariduse minister **V. Jeljutin**, NSV Liidu Teaduste Akadeemia president **A. Aleksandrov**, NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia president **M. Kondakov**, «Ütšitelskaja Gazeta» peatoimetaja **N. Parfjonova** ja teised NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ministrite nõukogu, OAOKN-i, NSV Liidu Riikliku Plaanikomitee ja liiduvabariikide kommunistlike parteide Keskkomiteede vastutavad töötajad, ministrid.

Eesti NSV delegatsiooni esindasid haridusminister E. Gretškina, kõrg- ja keskerihariduse minister I. Nuut, meie ametiühingu vabariikliku komitee esimees E. Kaas, Pärnu 4. keskkooli õpetaja T. Orav, K. Kerm Tallinna Polütehnilisest Instituudist, A. Vallikivi Teaduste Akadeemiast ja TRÜ üliõpilane M. Aunaste.

Aruandega ametiühingu Keskkomitee tegevusest esines selle esimees **T. Januškovskaja**.

Aruandes kõneles T. Januškovskaja haridus- ja teadustöötajate panusest partei sotsiaalmajandusliku programmi elluviimisesse, õppe- ja teadusasutustes praegu käimasolevast võistlusest deviisi all «NLKP XXVI kongressi otsused ellu!». Ta iseloomustas hariduse olukorda meie maal. Meie koolidel on ajakohane materiaalne õppebaas. Kümnendal viisaastakul ehitati riiklike kapitaal mahutuste summast uusi koolihooneid 5,9 miljonile õpilasele. Üleminek kabinetsüsteemile on põhiliselt lõpule viidud. On loodud koolidevaheliste ÕTK-de ulatuslik võrk. Kui 1975. a. oli neid 240, siis 1981. a. juba 2259.

Põhjalikult peatuti aruandes õpilaste töökasvatuse täiustamisel ja polütehnilise õpetuse sisul. Ametiühingu Keskkomitee ja NSV Liidu Haridusministeerium asuvad seisukohal, et praegu noorukite töö kohta kehtivat seadusandlust pole otstarbekas muuta, sest paljudel juhtudel ei arvesta nüüdistehnika õppiva noorsoo ealisi võimalusi.

Pedagoogilise kaadri probleemidest leidis rõhutamist stabiilsete pedagoogiliste kollektiivide kujundamine ja kaadri kinnistamine. Rahulolematust õpetaja elukutsega põhjustavad töö kohatine ebaratsionaalne korraldus, õpetaja tegevuse ülemäärane reglementeerimine tendents ja õpetaja organiseeriva tegevuse maht. Õpetajatööks normaalsele tingimuste loo-



mist peeti haridusorganite ja ametiühinguorganisatsioonide lahutamatuks kohustuseks. Nõukogude õpetaja on ära teeninud üldise tunnustuse. Selle tunnustuseks on «NSV Liidu rahvaõpetaja» aunimetus, mis on antud juba 33 õpetajale.

Tähelepanu tugevdamine õpetajale tähendab ühtlasi aga nõudlikkuse suurendamist tema töö suhtes. Sellega seoses tuleb parandada õpetajate atesteerimist, kõrvaldada formalism tema töö tulemuste hindamisel.

Praegusoludes peeti väga tähtsaks ülesandeks võtta erilise kontrolli alla koolieelsete lasteasutuste ehitamine ja varustamine.

Põhjalikult leidis aruandes käsitlemist kõrgkoolide ja teadusasutuste tegevus.

Sotsialistlik võistlus leidis analüüsimist tihedas ühenduses inimeste töö- ja olmeolude korraldamise ning parandamisega. Nenditi, et tih-tipeale on sotsialistliku võistluse tingimused üle koormatud teisejärguliste näitajatega. Ebapiisav on võistluse kooskõlastatus ja kontroll võetud kohustuste täitmise üle.

Töötajate konstitutsiooniliste õiguste veelgi efektiivsemaks kaitseks, töö- ja tootmisdistipliini tugevdamiseks on kavas täiustada normatiivdokumente, mis reguleerivad haridus- ja teadustöötajate õiguslaseid suhteid. Ohtaegu oli ametiühingu Keskkomitee arvamusel, et kõigis ametiühingu vabariiklikes komiteedes on vaja sisse viia õigusala inspektori ametikoht.

Töökaitses alal leidis kongressil äramärkimist töötraumatismi esinemistaseme nimetamisväärtuse langus. Vaatamata sellele esineb juhtumeid, et ei peeta kinni alaealiste kohta käivast tööseadusandlusest, pole kadunud õpilaste pikajaline põllutöödele kaasamine.

Ohe tähtsama sotsiaalses ülesandena nimetati hoolitsust nõukogude inimeste tervise eest. Kümnenal viisaastakul oli tervishoiu kõigi liikidega haaratud üle 40 protsendi haridus- ja teadustöötajate üldarvust. NSV Liidu Haridusministeerium ja ametiühingu Keskkomitee kiitsid 1981. a. mais heaks mitmel pool meie maal väljakujunenud praktika korraldada õpetajate kvalifikatsiooni tõstmine samaaegselt nende profülaktilise tervistamisega. Peeti vajalikuks oluliselt parandada haridus- ja teadustöötajate dispanserimist, nende ravimise efektiivsust haiglates ja polikliinikutes. Et kehakultuuri, spordi ja matkamisega tegelevad haridus- ja teadustöötajast vähem kui pooled, tuleb eriliselt tähelepanu pöörata kõigi nende ülesannete lahendamisele, mis on kindlaks määratud NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruses «Kehakultuuri ja spordi massilisuse edasise suurendamise kohta».

Olmeolude parendamisel on kümnenal viisaastaku saavutused olnud silmanähtavad. Kuid samas nenditi, et elamute käikuandmise ülesanded maakoolide õpetajale riiklike mahutuste summadest jäävad väga paljudes kohtades aastast aastasse täitmata. Ka rikutakse veel jämedalt seadusandlust maaõpetajale ettenähtud soodustuste kohta. Põhjaliku vaatluse all oli ka üliõpilaste olme.

Aruandes anti sügav analüüs sellele, kuidas ametiühinguorganisatsioonid oma praktilises tegevuses täidavad NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsust. Kõrgkoolides, koolides ja teadusasutustes õpitakse põhjalikult tundma marksismi-leninismi klassikute töid, NLKP XXVI kongressi materjale, seltsimees L. Brežnevi teoseid. Suur tähtsus oli Moskva õpetajate algatusel «Igale õpetajale kõrgem poliitiharidus». Kuid NLKP XXVI kongressil märkimist leidnud kasvatustöö puudustest jagusaamine läheb aeglaselt. Mitmetes õppeasutustes seostatakse poliitilise suunitlusega üritusi endiselt vähe eluga ja eluliste probleemidega, mis erutavad nii teaduslik-pedagoogilist üldsust kui ka õppivat

noorsugu. Teravnenud rahvusvahelises olukorras saab sellest järeldus olla vaid ühene: praegusaeg nõuab täiendavaid meetmeid korrektsuse pöörde tegemiseks ideoloogia- ja kasvatustöö uute aktuaalsete ülesannete lahendamisel, viimaks ellu NLKP XXVI kongressi otsuseid. Sellest tulenevalt peavad ametiühingu-komiteed parteiorganisatsioonidel igati aitama tösta haridus- ja teadustöötajate ning õppiva noorsoo teadlikkust ja tööaktiivsust, looma leppimatuse õhkkonna aineliste ja kultuurihüvede jaotamise sotsialistlikest põhimõtetest igasuguste kõrvalekaldumiste suhtes, tugevdama kontrolli töö ja tarbimise määra, avaliku korra üle.

Aruandeperioodil oli meie ametiühingu liikmeskond suurenenud 702 000 inimese võrra ja moodustab praegu ligemale 9 miljonit inimest. Ametiühingu Keskkomitee on pööranud suurt tähelepanu organisatsioonilise ja kasvatustöö stiili, vormide ning meetodite täiustamisele, algorganisatsioonide töö aktiveerimisele. Lahendamist vajavate küsimuste hulgas mainiti kõrg- ja keskeriõppeasutuste ametiühinguorganisatsioonide organisatsioonilise ümberkorralduse lõpuleviimist, üliõpilaste iseseisvate ametiühinguorganisatsioonide moodustamist.

Olevaltes meie ametiühingu rahvusvahelistest sidemetest öeldi, et praegu on meie ametiühingu Keskkomiteel stabiilsed sõprussidemed 150 haridustöötajate rahvusliku organisatsiooniga 84 maalt, samuti mitmete rahvusvaheliste ja regionaalsete organisatsioonidega.

Lõpetuseks kinnitas T. Januškovskaja NLKP leninlikule Keskkomiteele, Keskkomitee Poliitbüroole eesotsas seltsimees L. Brežneviaga, aga ühtlasi OAKN-ile, et haridusala, kõrgkoolide ja teadusasutuste töötajate ametiühing tuleb auga toime NLKP XXVI kongressi esitatud vastutusrikaste ülesannetega.

Aruandekõnele järgnesid sõnavõetud. Sõnavõtjate hulgas olid Dnepropetrovski 3. internaatkooli direktor, sotsialistliku töö kangelane **M. Tšernobajeva**, NSV Liidu Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja, NSV Liidu Riikliku Teaduse ja Tehnika Komitee esimees **G. Martšuk**, ÜLKNO Keskkomitee sekretär **A. Žuganov**, NSV Liidu haridusminister **M. Prokofjev**, Leningradi Haridustöötajate Kultuuripalee direktor **G. Svešnikova**, Moldaavia NSV haridusminister **D. Zidu**, NSV Liidu Teaduste Akadeemia president, kolmekordne sotsialistliku töö kaugelane **A. Aleksandrov**, Jerevani 109. keskkooli õpetaja **A. Antonjan**, NSV Liidu kõrg- ja keskerihariduse minister **V. Jeljutin**, «Ütšitel'skaja Gazeta» peatoimetaja **N. Parfjonova** jpt.

Kõiki sõnavõtte iseloomustas süvaanalüüs, suur-nõudlikkus ja printsipiaalsus. Kõigis neis oli keskendatud põhitähelepanu sellele, kuidas edukamalt täita NLKP XXVI kongressi otsuseid, partei kavandatud programmi hariduse ja teaduse edendamiseks üheteistkümnenal viisaastakul, kuidas tösta töö kvaliteeti.

Kongress tunnistas ametiühingu Keskkomitee töö aruandeperioodil rahuldavaks.

Kongressi delegaadid võtsid üksmeelselt vastu läkituse maailma maade haridus- ja teadustöötajale.

Kongress valis ametiühingu juhtorganid — ametiühingu Keskkomitee ja revisjonikomisjoni, samuti delegaadid NSV Liidu ametiühingute XVII kongressile.

Suure vaimustusega võttis kongress vastu tervituskirja Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomiteele, seltsimees Leonid Brežneville.

Ametiühingu Keskkomitee kongressijärgsel pleenumil valiti ametiühingu Keskkomitee esimeheks **T. Januškovskaja**, sekretärideks — **V. Berjozin**, **M. Kozlova**, **J. Nikišorov**.



# Noikogude KOOL reportaaž

## **М. КАЛЬМЕТ.** Воспитание на примере В. И. Ленина.

Автор рассказывает в этой статье об идейно-политическом воспитании студентов в Ульяновском государственном педагогическом институте имени Ильи Николаевича Ульянова. Перечислены основные звенья этой работы. При планировании спецкурсов, спецсеминаров и практикумов за основу воспитательной работы со студентами берется изучение жизни и деятельности В. И. Ленина, пример вождя. В статье приводятся соответствующие темы, анкетные вопросы, кратко описывается работа проблемной лаборатории института. Статья знакомит с организацией внелекционной работы (социалистическое соревнование, ленинский зачет, общественно полезный труд и т. п.).

## **В. АРБУЗОВ.** Ленинские чтения в Ульяновске.

Автор знакомит с опытом Ульяновской I-ой средней школы им. В. И. Ленина по организации ленинских чтений, для примера приводит несколько тем. Перечисляются произведения литературы, используемые при подготовке к чтениям. В Арбузов рассказывает о том, как в Ульяновске изучается теоретическое наследие В. И. Ленина, более подробно он останавливается на подготовке и проведении ленинских конференций в IX классе Ульяновской 46-ой средней школы. В конце статьи приводятся ленинские заветы молодежи.

## **Ы. ООЮ.** Помощь общественности в организации внеурочной деятельности учащихся.

В статье говорится о совместной деятельности коллектива Нуйаской средней школы, комиссии по культурно-массовой работе родительского комитета и членов педагогической группы по выполнению решений бюро ЦК КПЭ и XXVI съезда КПСС об организации свободного времени трудящихся (в данном случае — учащихся).

## **Х. ТИИТС.** Экономика Эстонской ССР как составная часть экономики Советского Союза.

Автор говорит о возможностях, которые предоставляет курс экономической географии VIII класса для идейно-политического воспитания учащихся и подготовки их к

общественному производству исходя из решений XXVI съезда КПСС. В статье показывается, в каких связях находится экономика Эстонской ССР с народным хозяйством Советского Союза в области промышленности, транспорта, энергетики и т. д. Приводятся методические рекомендации и факты для иллюстрации учебного материала, способствующие формированию коммунистического мировоззрения учащихся на сущность народного хозяйства Советского Союза.

## **В. РАЯНГУ.** Выпускники профучилищ в вузах.

В статье дается обзор того, как выпускники технических училищ и средних ПТУ продолжают учебу в четырех вузах Эстонской ССР. В таблицах приводятся цифровые данные.

## **Х. ЛАХТ.** Проблемы нравственного воспитания в школе.

В статье рассматриваются взаимоотношения учителя и ученического коллектива. От поведения учителя-педагога-руководителя зависит, будут ли выдвинуты им нормы составными частями групповых норм класса. Опросы учащихся показали, что они недостаточно хорошо знают содержание понятий нравственности. Даются рекомендации, как регулировать поведение учащихся в нравственных ситуациях. При изучении оценочной деятельности учителей нашей республики выявилось, что не все учителя-предметники понимают свои задачи в воспитании молодежи.

## **А. СИНИБЕЭР.** Ученические клубы — эффективная форма организации свободного времени учащихся.

Статья, которая опирается на опыт работы, дает обзор деятельности ученических клубов старших классов Кейлаской I-ой средней школы. Автор описывает мероприятия, которые проводятся в ученических клубах, и подводит итоги того, как такая форма организации досуга учащихся способствует воспитанию правильного мировоззрения, эстетических и этических убеждений.

## **Р. КИРСИС, Л. ПААВЕР.** Межличностные отношения учителей.

Статья носит исследовательский характер. Она подводит итог исследований анонимных анкет 82 учителей городских школ относительно самооценки их положения в коллективе. Отмечается зависимость межличностных отношений от возраста, семейного положения и самооценки учителей. Читатель узнает, с кем учитель делится своими школьными, семейными и бытовыми заботами (в семье, с друзьями вне школы, с друзьями в школе, с дирекцией, ни с кем).

## **И. УНТ.** Современные проблемы дидактики в Эстонии.

Автор дает обзор современного состояния и проблем дидактики на основе материалов конференции «Педагогическая наука и школа», состоявшейся в Пылыва в ноябре 1981 г., а также на основе методической литературы, изданной НИИП, ТПеди,



РИУ и ТГУ. И. Унт делает вывод, что новым направлением стало изучение целей обучения как целостной системы, широко рассматриваются проблемы содержания просвещения, в первую очередь, с аспекта отдельных предметов, а также проблемы межпредметных связей, преемственности обучения, учебной литературы, активизации учащихся, проблемного обучения, посильности учебной работы, дидактических основ самопроверки в начальных классах и другие проблемы.

#### **Я. МИКК. Определение оптимальной сложности учебного материала.**

В статье предлагаются способы определения критериев оптимальной сложности учебного материала и использования полученных показателей. Даются соответствующие формулы и делаются примерные вычисления. В таблице приводятся показатели оптимальной сложности учебного материала для VII класса, а также верхняя граница сложности учебников, при которой прогнозируется 99-процентная успеваемость.

#### **А. НЕМВАЛЬТС. Проблемы профессиональной пригодности учащихся с нарушением слуха.**

Данная статья носит исследовательский характер. В 1973—1980 гг. в Тартуской I-ой специальной школе-интернате и в Тартуской 5-ой средней школе были проведены эксперименты по измерению различных технических способностей, а также анкетные опросы, целью которых было определить профессиональную пригодность учащихся с нарушением слуха. Из семи факторов, полученных при помощи анализа, более подробно рассматриваются трудовое и профессиональное обучение, их компоненты, приводятся сравнительные данные о постоянстве внимания, фантазии, скорости движений рук и др. Приводятся психogramмы способностей учащихся. Автор приходит к выводу, что методика, которой пользовались до сих пор для определения профессиональной пригодности учащихся с нарушением слуха, устарела и ее необходимо заменить новой.

#### **А. ХААМЕР. Формирование приемов обучения математике.**

В статье говорится о том, как через обучение математике можно научить ребенка творчески учиться и работать. Автор предлагает возможности усвоения рациональных приемов учения, методику формирования понятий дроби, параллелограмма и др. Автор останавливается на методических проблемах, как научить школьника давать определения, выводить формулы, доказывать теоремы. Рекомендуются творческие задания, рассматривается воздействие оценки на желание учащихся и на формирование умений учиться.

#### **Э. ХИИЕ. Обогащать эмоции, развивать фантазию детей!**

Статья представляет собой продолжение опубликованных в предыдущих номерах «Ньюкогуде кооль» методических советов, как научить учащихся начальных классов понимать художественный текст, как построить их на чтение текста. Очень большое значение придается как первому чтению текста, так и последующему анализу его. Даются советы, как связывать обучение чтению с изобразительным искусством, более подробно автор останавливается на способах драматизации текстов. В статье много примеров.

#### **И. МУХЕЛЬ. Упражнения и игры при обучении шестилеток письму.**

При обучении шестилеток письму автор считает методически необходимым исходить из принципа посильности, знакомить детей с целью письма, позднее оценивать письмо, приучать детей к самоконтролю. Более подробно автор останавливается на упражнениях, закрепляющих умение ориентироваться, обращается внимание также на левшей. Рекомендуются игры и упражнения для развития двигательной памяти.

#### **С. ВАХТРЕ. Быт Северной Эстонии в конце XVI — начале XVII вв.**

Автор статьи — доктор исторических наук, профессор — описывает быт и духовный мир эстонского крестьянства, опираясь на многие исторические первоисточники. Рассматриваемой эпохе характерно укрепление лютеранской церкви в Эстонии шведскими властями. Народ протестовал против насильственного насаждения христианства и придерживался своих старых обычаев и обрядов. Автор касается также и школьного дела в Эстонии.

#### **Л. УСТАВ. Игра на детских музыкальных инструментах (методические руководства для работы с шестилетками).**

Автор, учитель Тартуской педагогической школы, рассматривает работу с детскими музыкальными инструментами, что дает возможность сделать музыкальную деятельность шестилеток интересной и творческой. Автор приводит перечень рекомендуемых детских инструментов и знакомит с методическими приемами использования их на уроке.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak, 601-447, pedagoogika- ja teadusosak, 448-916, koolikorralduse osak, 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolilise osak, 601-318, humanitaarained ja esteetilise kasv. osak, 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak, 440-381, korrektor 601-935.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk t. 73, tel. 601-337.

Ladumisele antud 02. 03. 1982. Trükkimisele antud 30. 03. 1982. Trükiarv 4500. Ofsetpaber nr. 1 60X70/8. Fotoladu. Kiri skolnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,46. Arvestuspooignaid 8,7. MB-04424. Tellimise nr. 825.

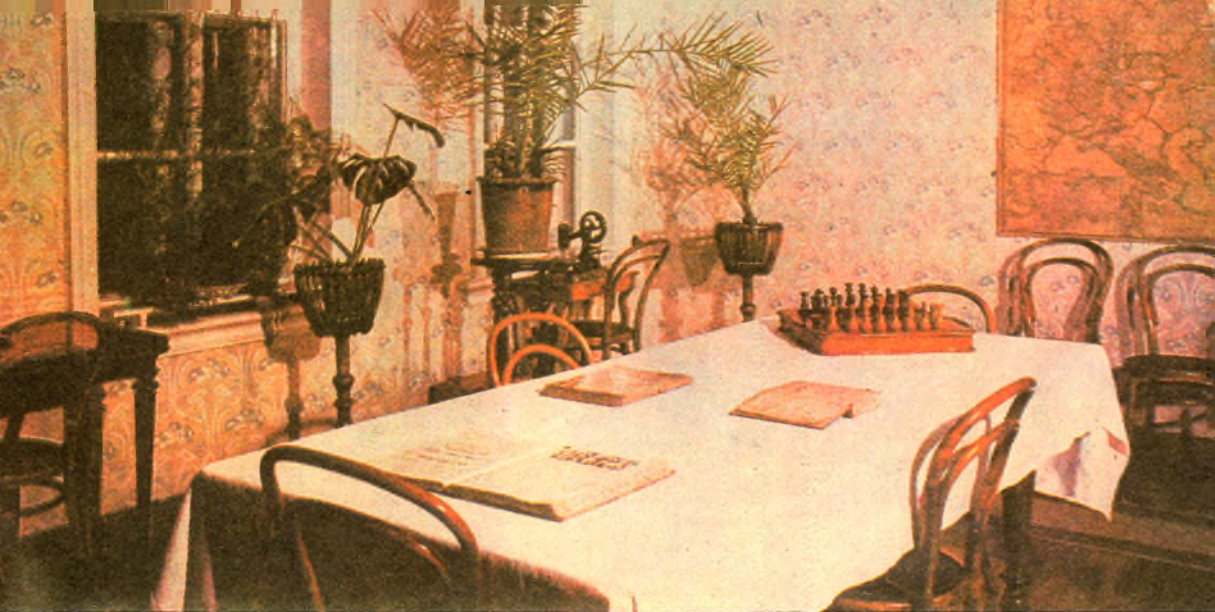
EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbrid hind 30 kop.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

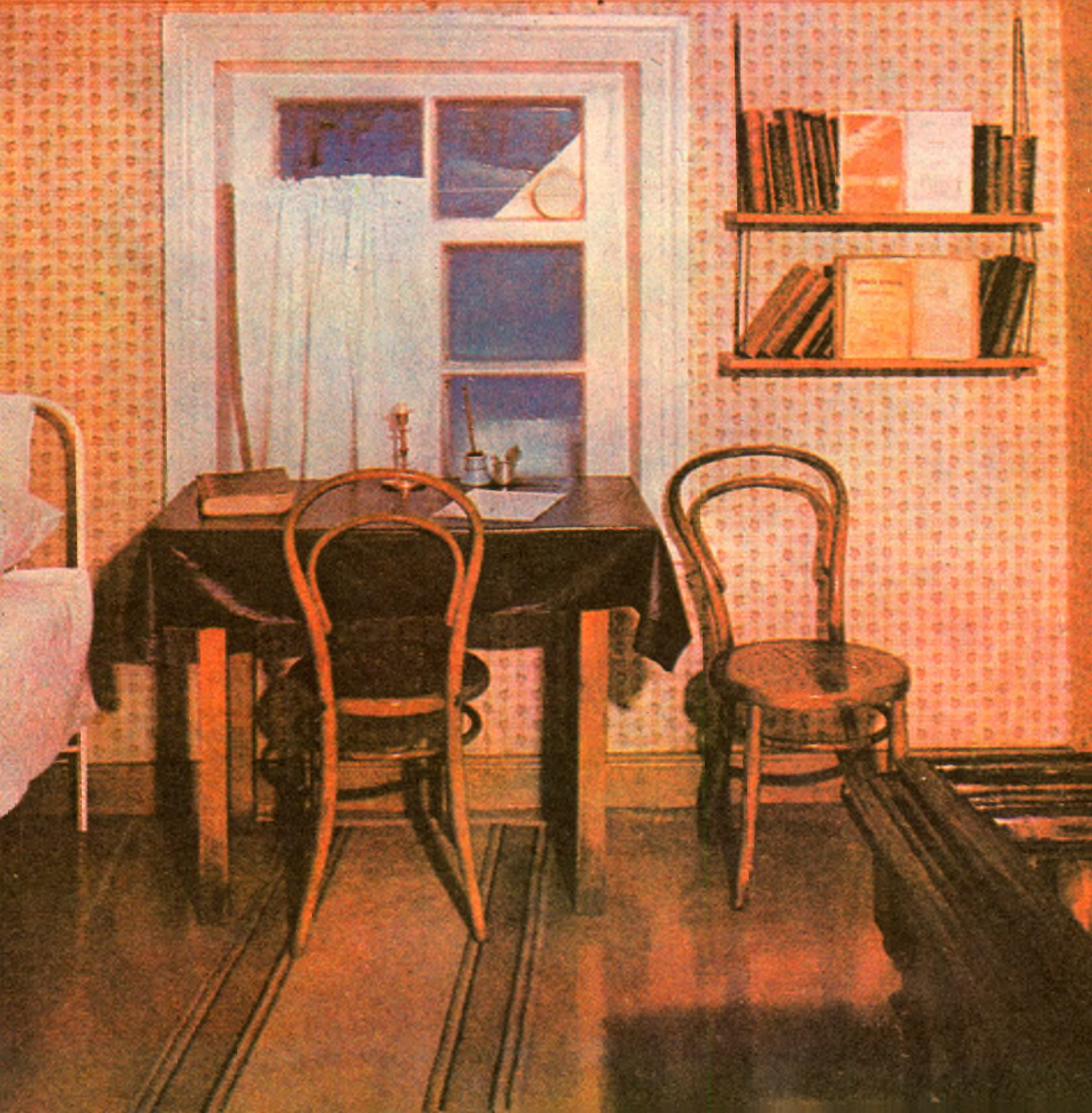
Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.



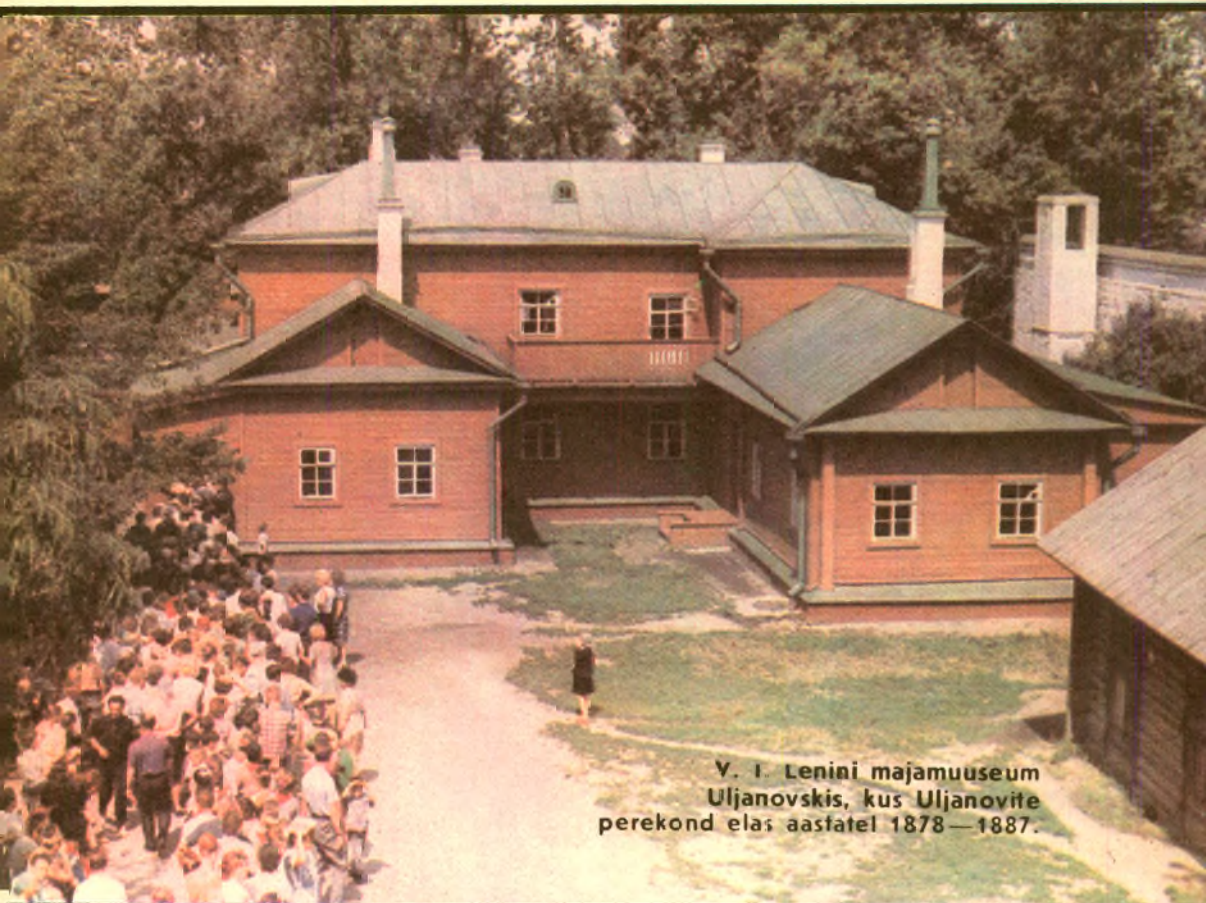


**Söögituba, kuhu perekond kogunes  
õhtuti jõudehetki veetma.  
Selles toas õmbles ema lastele ka riideid.**

**Vladimir Iljitsi ärklituba.  
Laul Vladimir Uljanovi palvekiri  
küpsuseksamitele pääsemiseks.**







V. I. Lenini majamuuseum  
Uljanovskis, kus Uljanovite  
perekond elas aastatel 1878—1887.

Vaade hoonetele õuest.  
Esiplaanil kaev ja lumme  
▼ mattunud mänguväljak.

Lehtla, kus Uljanovid  
♥ veetsid õdusaid suveõhtuid.



Suveköök.

