

ISSN 0134-5656

# Noorkogude **KOOL**

10 • 1983









## 40 AASTAT TAGASI

Augustis-septembris 1943 Läänesuunas toimunud lahingute tulemusena tegid Kalinini, Lääne- ja Brjanski rinde väed armeedegrupi «Mitte» vägedele suurt kahju. Purustanud vaenlase kaitse kuni 400 km pikkuses lõigus, liiguti 250 km läände. Jõuti Dnepri ülemjooksu aladele, vabastati osa Kalinini oblastist, Smolenski ja Brjanski oblast ning jõuti Valgevenemaa idapiirkondadesse. Oktoobri algul likvideeriti Brjanski rinne. Enamik vägesid läks Keskrindele, ülejäänud jõud Balti rinde loomiseks.

20. oktoobrist olid Kalinini, Lääne-, Brjanski ja Keskrinde asemel vastavalt 1. Balti, 3., 2. ja 1. Valgevene rinne. Voroneži, Stepi-, Edela- ja Lounarinde nimetas Peakorter ümber vastavalt 1., 2., 3. ja 4. Ukraina rindeks.

6. oktoobrist algasid uuesti ägedad lahingud Läänesuunas, Nevelist Pripjati alamjooksuni. Vaenlane hoidis Valgevenes ikka veel suuri jõudusid. Armeedegrupi «Mitte» koosseisus oli oktoobri algul kuni 70 diviisi ja Neveli all armeedegrupi «Nord» 5 diviisi. 7. oktoobril vabastasid Kalinini rinde [20. oktoobrist 1. Balti rinne] sõjamehed Neveli ja liikusid soisel maastikul nelja päevaga 25—30 km edasi.

...

Nagu eelmises NK-s märgitud, forsseerisid Edelasuuna rinate väed septembri lõpul mitmekümnes lõigus edukalt Dnepri. Selle laia ja veerikka jõe äärde taandudes ja selle väheseid ülesõidukohti kasutades õnnestus hitlerlastel küll jõgi ületada, kuid kindlustada Punaarmee lakkamatu surve all fašistid ei suutnud. Meie väed forsseerisid Dnepri paljudes kohtades Lojevist Zaporozjeni, kusjuures vägesid abistasid vabastatud piirkondade külade ja linnade elanikud ning partisanid. Dnepri ületamisel ja sillapeadel toimunud lahinguis ülesnäidatud sangarlikkuse eest anti kõigi väelike 2438 sõdurile, seersandile, ohvitserile ja kindralile Nõukogude Liidu kangelase nimetus. Nende hulgas oli ka 7. kaardiväearmee 78. kaardiväe laskurdiviisi suurtükimeeskonna komandör eestlane Arnold Pappel. Tema kuulus 25. septembri õhtul Kremtšuki linnast kagus asuva Borodajevka küla juures Dnepri ületamiseks moodustatud rünnakrühma koosseisu. 26. oktoobril 1943 andis NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidium suurtükimeeskonna komandörile Arnold Pappelile Dnepri jõe forsseerimisel ülesnäidatud mehisuse eest Nõukogude Liidu kangelase aunimetuse. Ületanud Dnepri, seisis Nõukogude vägede ees uus ülesanne — vabastada Ukraina NSV pealinn Kiiev ning tugiala laiendades luua tingimused kogu Paremkalda — Ukraina puhastamiseks hitlerlastest. Veel tuli hävitada vaenlase platsdarm Dnepri vasakul kaldal Zaporozje juures, purustada vastase jõud Molotšnaja jõel ning vabastada Dnepri alamjooksu alad.

...

Sõjalis-poliitiline olukord oli 1943. a. soodne teise rinde avamiseks Euroopas. Ligi 2/3 kõigist Saksamaa vägedest olid Idarindel ning sealseid kaotusi püüdsid nad korvata uute jõudude paiskamisega Lääne-Euroopast itta. 1943. a. jooksul toodi läänest Nõukogude-Saksa rindele 60 diviisi, neist 10 tanki- ja motodiviisi. Meie tookordsed liitlased jätkasid venitamistaktikat ja koguni pidasid salajasi läbirääkimisi hitlerliku Saksamaaga. Kuid Nõukogude Liidu võimsus ning Punaarmee edusammud mõjusid USA ja Suurbritannia juhtidele siiski kainevalt. Nad mõistsid, et ilma Nõukogude Liiduta on võimatu lüüa Saksamaad, tema satelliite ja Jaapanit.

Sellest tulenesid kooskõlastatud otsused NSV Liidu, USA ja Suurbritannia välisministrite Moskva konverentsil 19.—30. oktoobrini 1943. Konverentsil vaadati läbi sõjajärgsed küsimused, sealhulgas Saksamaa probleem. Otsustati luua Euroopa konsultatiivkomisjon NSV Liidu, USA ja Inglismaa esindajatest. Kolme suurriigi välisministrite konverents aitas kaasa liitlasjõudude koondamisele ning antifašistliku rinde tugevnemisele. Ühtlasi aitas konverents ette valmistada kolme riigi juhi esmakordset kohtumist Teheranis.



# Nõukogude Kool

10 · 1983

- 4 **O. RAIDLA** Oleme internatsionalistid, patrioodid ja rahuvõitlejad ●
- 7 Leninlike põhimõtete järgi ●
- 12 *Meie intervjuu* ●
- 16 **L. PUNG** Klassijuhataja meelespea ●
- 21 **E. HIIE** Tundmused kainiku kasvatusmõjurina
- 25 **A. PARTS** Enesekontrolli arengu psühholoogilised probleemid ●
- 30 **H. SILLASTE** Religiooni motiiv varakodanlikus kunstis ●
- 33 **A. OSTRAT** Päevakorral on iluuisutamine
- 36 **S. HERMAN** Tunni koormus ja õpilase väsimus ●
- 40 **U. LÄÄNEMETS** Ainetevahelisi seoseid saksa keele õpetaja pilguga ●
- 44 **H.-M. RAA** Mäng tõstab tunni efektiivsust
- 46 **J. RAHU** Sportimine lasteaias ●



**AINO KITS,**  
 ENSV TA Ajaloo  
 Instituudi rahvahariduse  
 ajaloo sektori noorem-  
 teadur.  
 Lõpetanud 1953. a. Viljandi  
 Pedagoogilise Kooli.  
 Seejärel töötas 9 aastat  
 pedagoogina Antsla ja  
 Viljandi rajooni koolides,  
 sealjuures aastail 1958—  
 1962 Viljandi rajoonis  
 Risti algkoolis. Jätkas 1962.  
 aastal õpinguid TRÜ ajaloo-  
 keeleteaduskonna ajaloo-  
 osakonnas, mille lõpetas  
 1967. Töötas 1970. aastani  
 Ajaloo Instituudi sotsio-  
 loogiasektoris noorem-  
 teadurina ning seejärel  
 praegusel ametikohal.  
 Töid on õpilaste kutse-  
 valiku ja ENSV üldhari-  
 duskoolide ajaloo kohta.





**URVE LÄÄNEMETS,**  
 Vabariikliku Õpetajate  
 Täiendusinstituudi saksa  
 keele metoodik.  
 Lõpetanud TRÜ 1970.  
 aastal inglise keele erialal  
 ja 1979. aastal mitte-  
 statsionaarselt saksa  
 keele erialal.  
 Töötanud võõrkeele-  
 õpetajana Tallinna 47.  
 keskkoolis, Tornimäe 8-  
 klassilises ja Orissaare  
 keskkoolis. Alates 1980.  
 aastast praegusel töö-  
 kohal.  
 On ÕTÜ saksa keele  
 sektsiooni üks juhendaja-  
 test, osalenud didaktiliste  
 õppematerjalide koostami-  
 sel võõrkeele õpetamiseks,  
 õpetab saksa keelt õpilas-  
 te keeltekursustel, HM  
 võõrkeelte komisjoni liige.

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLI AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

Y. EKSTA, H. KLAAS, F. KUPP, E. LAANYEE, O. NILSON,  
 H. OKSA, J. ORN, H. PUHKIM, Y. RATASSEPP, H. RAUK,  
 H. ROOTS, J. SEPP (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

48 **A. KITS** *Humanitaarainete õpetamisest Eesti  
 NSV keskkoolides Suure Isamaasõja järel* ●

51 **G. NOVIKOVA** *Muusikalise kuulmise  
 arendamise mõningaid aspekte* ●

|  |    |
|--|----|
| <b>O. РАЙДЛА.</b> Мы — интернационалисты, патриоты и борцы за мир  | 14 |
| По ленинским принципам   | 7  |
| Наше интервью  | 12 |
| <b>Л. ПУНГ.</b> Памятка классного руководителя   | 16 |
| <b>Э. ХИЙЕ.</b> Воздействие эмоций на воспитание учащегося младшего школьного возраста                               | 21 |
| <b>А. ПАРТС.</b> Психологические проблемы развития самоконтроля  | 25 |
| <b>Х. СИЛЛАСТЕ.</b> Религиозный мотив в раннебуржуазном искусстве  | 30 |
| <b>А. ОСТРАТ.</b> На повестке дня — фигурное катание   | 33 |
| <b>С. ХЕРМАН.</b> Нагрузка урока и утомляемость учащегося  | 36 |
| <b>У. ЛЯЭНЕМЕТС.</b> Межпредметные связи в обучении немецкому языку  | 40 |
| <b>Х.-М. РАА.</b> Игра повышает эффективность урока  | 44 |
| <b>Ю. РАХУ.</b> О занятиях спортом в детском саду  | 46 |
| <b>А. КИТС.</b> Преподавание гуманитарных предметов в средних школах Эстонской ССР после Великой Отечественной войны | 48 |
| <b>Г. НОВИКОВА.</b> Некоторые аспекты развития музыкального слуха  | 51 |



## Oleme internatsionalistid, patrioodid ja rahuvõitlejad

**OLEV RAIDLA,**  
ELKNÜ Keskkomitee lektor

Oktoobrikuus möödub 65 aastaringi 1918. aasta sügispäevadest, mil Kodusõja ja välismaise sõjalise interventsiooni rünnak ringas oleva Nõukogude Venemaa pealinna kogunesid revolutsioonilise noorsoo esindajad looma oma organisatsiooni, millele oli määratud saada Kommunistliku Partei ustavaks abiliseks ja reserviks, paljumiljoniliste noortehulkade patriootiliste algatuste initsiaatoriks. Sotsialismi materiaalne tehniline baasi rajamine, industrialiseerimine, põllumajanduse kollektiviseerimine, sotsialismi saavutuste, meie paljurahvuselise kodumaa pühade piiride kaitsmine — kõik need Nõukogude riigi kuulsusrikka ajaloo leheküljed on väärtuslikult esindatud ka Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu kroonikas.

Mööduvad aastakümned, vahelduvad põhiülesanded ja noorte põlvkonnad, kuid midagi jääb — see on noorte revolutsiooniline entusiasm, loomine, eneseteostamise tahe. Täna noorte enamikule on omane aktiivne eluhoiak, arenenud kodanikutunne. Kuid me soovime väga, et seda saaks öelda kõigi noorte, iga meie eakaaslase kohta. Just sellele eesmärgile on suunatud komsomolikomiteede tegevus noorte maailmavaate kujundamisel. Koos kõigi nõukogude inimestega annavad kommunistlikud noored omapoolse panuse NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipileumi ning NSV Liidu Ülemnõukogu kümnenda koosseisu kaheksanda istungjärku otsuste täitmisele. «Ühiskonna revolutsiooniline ümberkujundamine on võimatu, kui inimene ise ei muutu,» rõhutas oma ettekandes NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liige, NLKP Keskkomitee sekretär K. Tšernenko. «Meie partei lähtub sellest, et uue

inimese kujundamine on mitte ainult ülitähtis eesmärk, vaid ka kommunistliku ülesehitustöö vältimatu tingimus.»

Veel kord rõhutagem, et just noorus on inimese elus see etapp, mil omandatakse teadmised, vaated ja hoiakute süsteemi alus, kujunevad maailmavaade ning väärtusorientatsioonid. Seejuures me hindame reaalselt tegelevust nii, nagu ta on, ning selles reaalses maailmas kõigi oma positiivsete ja mitte nii väga positiivsete külgedega, edusammude ja vastuoludega tuleb ka Leninlikul Komsomolil anda oma panus noorsoo kommunistliku kasvatamise ühisesse üritusse.

Nõukogude inimese, patrioodi kasvatamine saab alguse kodust, koolist. On oluline, et just kooliaastatel kujuneksid noores inimeses sellised iseloomujooned nagu ausus, seltsimehelikkus, kodumaa-armastus, internatsionalismitunne. Oleme harjunud mõttega, et rahu pandiks on meie partei ja valitsuse rahumeelne välispoliitika, et meil puudub eriline vajadus öelda oma sõna rahu kaitseks. Meie komsomoliorganisatsioonide töövormide arsenalis on aga palju rahvusvahelise töö vorme, mida on senisest efektiivsemalt vaja ära kasutada ning edasi arendada. Kasvatustöö on alati edukas ja emotsionaalne olnud kogemuste varal. Pioneerimalevate nimikangelaste elulooga tutvumine, nende kohta materjalide kogumine, endale eeskujuks seadmine, sõjaveteranide mälestuste üleskirjutamine, jäljeksõjaste tegevus langenute nimede väljaselgitamisel — kõik see aitab juba varajases nooruses kujundada kodumaatunnet, selgitada militarismi inimvaenulikkust iseloomu.

Aktiivselt võtavad koolinoored osa ekspeditsioonist «Suure Isamaasõja kroonika», talletades sõjaveteranide mälestusi, elukogemusi. Ekspeditsiooni tulemustest tehakse kokkuvõtteid suure võidu 40. aastapäeval. Ekspeditsiooni «Minu kodumaa NSV Liit» raames külastab igal aastal ligikaudu 90 000 kommunistlikku noort meie riigi revolutsiooni-, sõja- ja töökuulsuse paiku. Emotsionaalseks on kujunenud sõjalis-sportlike mängude «Põuavälg» ja «Kotkapoeg» läbiviimine.

Suure populaarsuse koolinoorte hulgas on võitnud juba neljandat aastat ELKNÜ Keskkomitee ning ETV noorte- ja lastesaadete toimetuse saade «Turniir». Televisioonisaadete eelnevad rahuteemaliste ning sõjavastaste laulude ja plakatite konkursid koolides. Saateks ettevalmistamisel tuleb koolide komsomolikomiteel rakendada kogu kooli aktiiv, tutvumaks noorsoo rahuliikumise probleemidega, nõukogude noorte rahumarsi raames korraldatava rahupäevaga, rahu ja desarmeerimisüleskutsedele allkirjade kogumise aktsioonidega jne.



Aktiviseerunud on poliitilise laulu viljelemine. Mõõdunud aastal tegutses meie vabariigis 31 poliitilise laulu ansamblit. Komsomoli rajooni- ja linnakomiteed on asunud organiseerima poliitiliste laulude festivale. Tao-line vorm noortes kodanikutunde kasvata-misel õigustab ennast, seda tuleb kom-somoli rajooni- ja linnakomiteedel ning kul-tuuriosakondadel igati toetada.

Rahvusvaheliste noorsoo-organisatsioonide seas on leidnud laialdast vastukäja ja toe-tust Sotši poliitlaulufestival, Saksa DV «Ok-toobri-klubi» korraldatud üritused jne. kui emotsionaalsed ning laiu noortehulki rahu, desarmeerimise ja sotsiaalsete probleemidega haaravad üritused.

Internatsionalistlikku kasvatustööd üli-õpilaste seas korraldavad edukalt kõrgkoo-lide komsomolikomiteede juures töötavad rah-vaste sõpruse klubid. Traditsiooniliseks on saanud rahvaste sõpruse päevad kõrgkooli-des. Tihedad on meie vabariigi kõrgkoolide sidemed vennasmaade kõrgkoolidega. Igal aastal suundub välismaale õppima 6—7 meie kõrgkooli tudengit, tootmis- ja keeleprak-tikal viibib sotsialismimaades igal aastal 160 üliõpilast. EÜE välisvahetuse liinis on 200 üliõpilasel võimalus tutvuda noorte elu ja tegevusega välismaal. Traditsiooniliseks on saanud EOM ja EÜE laupäevakud Rahufondi heaks.

Üks edukamaid vorme noortes internatsio-nalismiitunde kasvata-misel ja silmaringi arenda-misel on turism. Noorteturism toimub Rah-vusvahelise Noorsooturismi Büroo «Sputnik» vahendusel, kes tähistab oma moodustamise 25. aastapäeva. RNTB «Sputnik» on kujune-nud turismiorganisatsiooniks, kes teenindab aastas 4,5 miljonit turisti.

1982. a. teenindas ELKNÜ Keskkomitee RNTB «Sputnik» 37 000 noort turisti, nen-dest 14 000 välisturisti. RNTB «Sputnik» ees-märk on tutvustada külalistele meie vaba-riigi edusamme kommunistlikus ülesehitus-töös, Nõukogude Eesti saavutusi hariduse, kultuuri vallas, näidata veenvalt meie noorte osa ja nende panust sellesse. Meie vabariigis viibivatele külalistele organiseeritakse vest-lusringe, kohtumisõhtuid. RNTB «Sputnik» tegeleb noorteturismiga ka Nõukogude Liidu piirides.

ELKNÜ Keskkomitee turismibüroo «Sput-nik» teenindab aastas enam kui 21 000 Nõu-kogude turisti. Samal ajal saadetakse meie vabariigist liidusistele marsruutidele aastas üle 5 000 noore, sealhulgas umbes 4 000 koo-liõpilast.

Väljasõitude geograafias on populaarsema-teks kohtadeks kujunenud Moskva, Leningrad,

Kiiev, Minsk, Odessa, Volgograd, Riia, Vil-nius, Kaunas, Kesk-Aasia liiduvabariigid. Peale selle on meie vabariigi õpilastel võima-lus tutvuda Saaremaa ja Hiiumaaga.

Edukalt praktiseeritakse ENSV-d külasta-vate koolinoorte turismigruppide kohtumisi pioneerilaagrites, mis paiknevad Tallinna läheduses. Seejuures on meie külalised ette vah-mistanud oma liiduvabariiki või kodukohta tutvustava programmi ja väikese kontserdi. Sellised toredad kohtumised annavad meelde-jäävate elamuste kõrval ka hädavajalikku keelepraktikat.

Me elame paljurahvuselises riigis, sageli ka õpime ja töötame paljurahvuselises kollektiivis, oleme osake Nõukogude rahvaste inter-natsionaalses peres.

Tõeline internatsionalist, nagu märkis V. I. Lenin, peab mõtlema mitte ainult oma rahvusele, vaid üle selle asetama kõigi huvid, nende üleüldise vabaduse ja võrdsuse. Ta peab võitlema väikerahvusliku piiratuse, sulte-tuse, eraldatuse vastu, terviku ja üleüldise arvestamise eest, üksiku huvide allutamise eest üldsuse huvidele.

Igapäevane internatsionalistlik käitumine kujuneb perekonnas, koduüuel, klassi- ja kooli-kollektiivis. Suur osa selles peab olema side-meil erineva õppekeelega koolide noorte vahel. Arvestada tuleb seda, et need kontaktid poleks juhuslikud ega piirduks aastas üksikute üritustega, vaid koostöö oleks pidev ning või-maldaks rohkem tundma õppida oma naaber-kooli õpilaste töid ja tegemisi. Siin saavad oluliselt kaasa aidata õpetajate komsomoli-organisatsioonid.

Meie ühiskond on igas mõttes väga dünaa-miline ühiskond, pidevalt avarduvad inimes-tevahelised kontaktid, tiheneb läbikäimine eri rahvuste ja rahvusgruppide esindajate vahel, mida eelkõige võimaldab internatsionaalse suhtlemise keeleks saanud vene keele vaba valdamine, mis on kujunenud hädavajalikuks vahendajaks ka maailmakultuuri ning teadus-lik-tehnilise progressi saavutustega kursis olemiseks. Suur osa vene keele oskuse paran-damisel on ühisüritustel naabruses asuva teise õppekeelega koolide noortega, sõprusfestiva-lidel, spordivõistlustel, keeleringidel, klubi-listel töövormidel. Oma panuse on vene keele õppimisse andnud massikommunikatsiooni-vahendid nii spetsiaalsete «Telekooli» kui ka «Kooliraadio» saadete kaudu. Sama võib öelda ka eesti keele õpetamise kohta. Tuleb ainult soovida nende vormide veelgi efektiivsemat kasutamist.

Kuid kakskeelsuse arendamisel ning eel-kõige selle aktiivsemal kasutamisel meie noor-



te seas on veel küllalt olulisi reserve. Nii on meie vabariigile igal aastal teiste liiduvabariikide kõrgkoolides eraldatud ligi poolteistsada kohta, seejuures osa neist konkursivabad. Kuid nagu näitavad viimaste aastate andmed, ei kasutata neid võimalusi täielikult. Nii täideti 1980. aastal 141 kohast vaid 100, 1981. aastal 144 kohast 106, 1982. aastal 142 kohast 81. Sealjuures eesti rahvusest noortest kasutatakse seda õppimisvõimalust vaid vastavalt 29, 42 ja 39 inimest. Võib arvata, et üks pidurdavaid faktoreid on ilmselt ka ebakindlus oma keeleoskuse suhtes.

Seega tuleb nentida, et kõigi koolide komsomoliorganisatsioonide ülesanne on kaasa aidata kakskeelsuse levikule.

Tihti armastatakse rõhutada, et kes ei tunne minevikku, elab tulevikuta. See ei kehti ainult faktiliste teadmiste kohta. Veel olulisem on noorte kasvatamine eelmiste põlvkondade revolutsiooniliste, sõjalis-patriootiliste ja töökuulsuse traditsioonide vaimus, kindlustada selle hindamatu pärandi järjepidevus.

Neis töösuundades on koostöös pedagoogiliste kollektiividega tehtud ära märkimisväärne töö, arvestades seejuures ka internatsionaalseid sidemeid.

Aasta-aastalt on üldhariduskoolides suurenenud revolutsiooni ja lahingukuulsuse muuseumide, tubade ja nurkade arv, õpilaste osavõtt ekskursioonidest ning matkadest kangelaslinnadesse. «Isamaasõja kroonika» operatsiooni käigus täienevad uute materjalidega lahingukuulsuse muuseumid ja toad. Parimad on Tallinna 33., 15., 31., 14., 42., Tartu 6., Narva 2., 8., 10. keskkool, Võru 1. 8-klassiline kool.

Tallinna 52. ja 32. keskkooli komsomolikomiteed on praktiseerinud ühiseid komsomolikomiteede istungeid ühisürituste ettevalmistamisel. Sama võib öelda ka Tartu 4. ja 8. keskkooli kohta. Tallinna 50. keskkooli kunderlaste rühmal on välja kujunenud head sidemed ühe Riia keskkooli noorte miilitsasõpradega.

Sõprussidemete arendamist huvialaklubide kaudu tuleb igati tervitada, sest meie vabariigi 273 rahvaste sõpruse klubil on sidemed kõigi vennasvabariikide eakaaslastega, ollakse kirj vahetuses, käiakse üksteisel külas.

Regulaarselt korraldavad sõprusfestivalid Kunda 1. ja 2. keskkool, millest võtavad osa ka Moskva, Leningradi ja Moldaavia koolide õpilased. Head sidemed Kunda 1. ja 2. keskkooli vahel ei katke ka suvel, koos töötati EOM-i rühmas Vinni näidissovhoostehnikumis.

Tänuväärset tööd teevad meie pioneerid kodumaale kuulsust toonud inimeste elu ja

võitlustee tundmaõppimisel ning talletamisel. Punased jäljekütid täiendavad uute materjalidega lahingu- ja töökuulsuse nurki, tube ja muuseumi. Jätkub pioneerimalevatele ja -rühmadele kangelas nime taotlemine ja nimikangelas tegevuse süvendatud uurimine. Praegu kannab meie vabariigis rohkem kui 300 pioneerimalevat ja üle 900 pioneerirühma kangelas nime, seega tublisti üle poolte malevate ning iga kolmas rühm.

Me ei tohi unustada, et väga väikese osakese varsti juba 5-miljardilisest elanikkonnast langeb meile suur vastutus rahu säilitamise eest maakeral. Meie noorte aktiivsust ja vastutustunnet demonstreeris osavõtt üleliidulisest referendumist «Ma hääletan rahu poolt!». Referendumile kirjutas alla üle 190 000 meie vabariigi noore.

Kasvatustöö mõttes on veelgi olulisem, et solidaarsus maailma progressiivsete noortega, nende õiglase võitlusega imperialismi, neokolonialismi vastu ei jääks ainult sõnade tasemele. Traditsiooniks on saanud solidaarsuslaupäevakud EÜE-s ning EOM-is, mille sissetulek antakse NSV Liidu Rahufondi kasutusse, kaasa aidati Nikaraaguasse, Vietnami, Kambodžasse, Angoolasse suunduvate solidaarsuslaevade varustamisele koolitarvetega. Märkimisväärset osa etendavad ENSV rajoonide sõprussidemed teiste vabariikide ja oblastite sõprusrajoonidega kui ka sidemed Saksa DV ja Ungari RV-ga.

Paari kuu pärast, käesoleva aasta detsembris seisab ees meie koolide tublimate internatsionalistide vabariiklik kokkutulek. Oleme kindlad, et selleks valmistudes korraldame palju huvitavaid üritusi, leitakse uusi ja huvitavaid töövorme, tõuseb kogu kooli komsomoli võitlusvõime noorte internatsionalistide ja meie suure kodumaa patriootide kasvatamisel.

Elada, õppida, töötada ning võidelda nii, et võiksime iga oma ühingu-aaslase, iga noore kohta öelda, et ta on tõeline patrioot, internatsionalist, just selles seisneb komsomoliorganisatsioonide üks põhilisi kasvatustöö ülesandeid.



## Leninlike põhimõtete järgi

Smolenskis toimus Vene NFSV pedagoogiliste õppeasutuste ja haridusorganite juhtide nõupidamine. Pedagoogiliste õppeasutuste ja haridusorganite ülesannetest seoses NLKP Keskkomitee juunipleenumi (1983. a.) otsuste täitmisega esines NLKP Keskkomitee liige, NSV Liidu haridusminister M. PROKOFJEV. Alljärgnevalt avaldame tema ettekande lühendatult.

Arenenud sotsialismi täiustamine on lahutamatu seoses inimeste vaimse arenguga. Idealisi aluseid on vaja kujundada esimestest eluaastatest peale, lasteaias, koolis. Selle protsessi põhieesmärk on inimese kui sotsialistliku kodumaa kodaniku kasvatamine. Kasvatuse tähtsaim element on õpetamise ühendamine tootva tööga. Kool peab panema aluse esteetilisela kasvatusele, kehalisele täiustumisele. Seoses sellega tõi seltsimees J. Andropov esile mõtte tõsiselt kaaluda koolireformi vajadust, kaasa arvatud ka kutsehariduse süsteem.

Seltsimees K. Tšernenko ettekandes leidsid edasiarendamist probleemid, mis vahetult puudutavad meie tööd. «Need, kes istuvad praegu koolipingis, hakkavad lahendama saabuva kahekümne esimese sajandi keerulisi ülesandeid. Me tahame, et nad lahendaksid need ülesanded oma annete õitsengul, mis on vaba kõlbelistest väärustustest,» ütles ta. Ettekandes toonitati vajadust tõsta õpetaja prestiiži, hoolitseda tema töötingimuste eest, suurendada õpetaja vastutust oma kasvandike ideelise ja kutsealase ettevalmistuse parandamise eest.

Pleenumi otsuses on öeldud: «Tõsta kasvatustöö taset üldharidus- ja kutsekoolides. Viia järjekindlalt ellu ühtse polütehnilise töökooli leninlike põhimõtteid, kasvatada koolinoortes harjumust teha ühiskonnakassilikku tööd ja sisendada neisse armastust selle vastu, laiendada nende ideelist silmaringi, kujundades igas õppuris eelkõige välja sotsialistliku ühiskonna kodaniku, aktiivse kommunismiehitaja üllad omadused. Kasutada täielikumalt ära kooli võimalusi esteetilises ja kehalises kasvatuses. Tõsta õpetaja prestiiži ja autoriteeti, hoolitseda rohkem tema kvalifikatsiooni ning töö- ja olmetingimuste eest.»

Pleenum rõhutas, et ideoloogiatöö edasine tõus on kogu partei ja iga kommunisti asi. Pleenumi otsused määravad partei poliitika pikaks ajaks.

Me töötame ideoloogiarindel. Partei on usaldanud meile maa tuleviku — sirguva põlvkonna kujundamise. Pleenumi otsused evivad meie jaoks erakordset tähendust.

### Uue rajajoone ees

Väga oluline on J. Andropovi kõnes seisukoht, et oleme oma ühiskonna arengus jõudnud ajaloolise rajajooneni, mil vältimatuks on saanud sügavad kvalitatiivsed muudatused tootlikes jõududes ning sellele vastav tootmissuhete täiustamine. Kui see on nii, teeb J. Andropov järelduse, siis tihedas vastastikus seoses sellega peavad toimuma ka muutused inimeste teadvuses, pealisehituses. Noorte inimeste teadvuse kujundamine toimub suuresti koolis ja teistes haridusasutustes. Sellest tuleneb vajadus sügavalt analüüsida asjade seisu selles valdkonnas ja välja töötada abinõud pealisehituse baasiga suuremasse vastavusse viimiseks.

J. Andropovi kõnes avaldati mõtet üldhariduskooli ja kutseharidussüsteemi reformi kohta. Nagu ajakirjanduse kaudu juba teatatud, on NLKP Keskkomitee Poliitbüroo moodustanud komisjoni, kellele on tehtud ülesandeks sellekohased ettepanekud ette valmistada.

Sageli küsitakse, mis reform see selline on ja mida hakkab endast kujutama. Võib ette kujutada selle lõppeesmärki: välja töötada selline süsteem, mis tagaks kõrge kodanikutunde ja partei poliitika sügava mõistmise kasvatamise, soodustaks noorte inimeste harmoonilist arengut, annaks hea kutsealase ettevalmistuse kõrge tootlikkuseks tööks rahvamajanduses. Sellest tulenevalt vajaneb meil, haridustöötajatel, sügavalt ja igakülgelt analüüsida saavutatut, välja selgitada meie nõrgad kohad, selleks et nendest lahti saada. Ühtaegu tuleb endale selgeks teha selle eesrindliku tähendus, mis kaadri õpetamise ja ettevalmistamise süsteemis on olemas, et seda eesrindlikku ulatuslikumaks, üldiseks muuta. Rõhutame mõtet sellest, et see töö peab toimuma järjekindlalt, juhitud leninlikest põhimõtetest: kool peab täiustama kui polütehniline töökool.

Üks tähtsamaid järeldusi, mida peame tegema, on järeldus kooli osatähtsuse suurendamisest ülla kodanikutunde, aktiivse kommunismiehitaja kasvatamisel. Selle põhielemendiks on **õpilaste poliitiline kasvatus**.

Koolides, pedagoogilistes instituutides ja teistes õppeasutustes antakse poliitilistel teemadel rohkesti tunde, peetakse loenguid ja vestlusi. Nende tähendust tuleb kõrgesti hinnata. Samas aga puutume sageli kokku tõikadega, et õppematerjali hästi äraõppinud õpilane on kaugel toimuva mõistmisest. Palju võtab ta vastu lihtsalt uskudes, ilma et kooraks oma mõistust katsega nähtuse ole-



musse tungida. See tuleneb puudustest õppeprotsessi korralduses ja noorte õpetajate kaadri ettevalmistuses. «Õpi ära, korda ja jutusta ümber» on pedagoogilises protsessis sageli esinev korraldus. See ongi formalism ideoloogiakasvatases, mis pleenumil sai terava kriitika osaliseks.

Ilmne, et paremate õpetajate kogemused, kes saavutavad materjali teadliku omandamise, oskavad rajada maailmavaateli aluseid, nõuavad suuremat tähelepanu. Nende töövõtete levitamine on tähtsaim ülesanne.

Rõhutada tuleb viimaste tähtsamate parteidokumentide tähelepaneliku tundmaõppimise tähtsust. Neid on vaja käsitada kui meie kaasaja poliitilise elu aluste omalaadset kursust. 1983/84. õppeaasta jaoks moodustavad selle NLKP Keskkomitee 1982. ja 1983. a. pleenumite materjalid, NLKP Keskkomitee otsus VSDTP II kongressi 80. aastapäeva kohta. Ideoloogiakasvatases etendab nende dokumentide tundmaõppimine erilist rolli: see võimaldab programmimaterjali seostada meie kaasaja elu kõige tähtsamate sündmustega. Lähim ülesanne ongi NLKP Keskkomitee juunipleenumi materjalide lülitamine õppeprotsessi.

Õpilaste poliitilise kasvatusetõhustamine on otseselt õpetajate ideoloogiataseme tõstmisega. Siin tuleb rõhutada teadusliku kommunismi koolide viieaastase spetsialiseeritud programmi järgi antava poliitilise hariduse osatähtsust. Elu on näidanud, et see on hea vorm. Ent seni on antud vaid programm, kirjanduse nimekiri ja soovitatud artikleid perioodilistes väljaannetes. Kui aga on olemas spetsiaalne programm, peavad olema ka spetsiaalsed õppevahendid. Tähendab, teadus- ja pedagoogiliste instituutide ühiskonnateaduste kateedrite kaasabil on vaja need õppevahendid ette valmistada ja anda. Ei tohi unustada, et see süsteem haarab ligemale 2,5 miljonit haridustöötajat.

Inimese poliitilist kujunemist ei saa endale ette kujutada väljaspool kollektiivi, kus kujunevad kollektivisti omadused, mida nii selgesti on iseloomustatud meie pedagoogilises kirjanduses. See aga tähendab pioneeri-, komsomoli- ja õpilaste ühiskondlike organisatsioonide tegevuse edasist täiustamist. Puudutan vaid nende tegevuse üht külge: õpetajate ja koolijuhtide mõju nende tööle. See peab olema loov, suunatud formalismi väljajuurimisele. Kuid seda tehakse halvasti. Mitte alati ei leia algatused toetust. Paljudes pedagoogilistes kollektiivides kardetakse õpilastele usaldada ürituste korraldamist. Kõik on ülemäärane ära organiseeritud. Kuidas nendes tingimustes siis kasvatada vastutustunnet? Pleenum pani aga suurt rõhku iga inimese, kogu põlvkonna kodanikuvastutuse kasvatamisele. Pedagoogika peab probleemi «Pedagoogiline kollektiiv ja tema osa õpilaste ühiskondlike omaduste kujunemisel» senisest intensiivsemalt läbi töötama.

On koole, kus õpilaskomiteed pole oma töös veel kindlalt kohta leidnud. Leiab aset praktika luua vabatahtlike ühingute arvukaid algorganisatsioone, kelle tegevus seisneb vaid liikmemaksude kogumises, ja sedagi teeb tihti peale klassijuhataja. Koolis kasvatab kõik, kuid niisugusel korral muutub kasvatus negatiivseks. On vaja kord majja luua!

Vajaneb rääkida ka sellisest küsimusest — millest annavad tunnistust õiguskorra rikumise juhtumid õpilaste hulgas? Koolis korraldatavate kollektiivsete massiliste kasvatusürituste kogusumma tagab valdava enamiku noorukite kasvatusel vajaliku taseme. Kuid on olemas üksikuid noori, kes nendel või teistel põhjustel asuvad seaduserikkumise teele. Nad nõuavad erilist tähelepanu, individuaalset tööd. Seda tulebki teha kõrvuti õpilaste enamikule mõeldud üritustega.

Analoogiliselt tuleb käsitada ka ateistlikku kasvatust. Õppeainetes on ateistliku maailmavaate kujundamiseks rohkesti materjali. Kool koos perekonnaga kasvatab enamikku õpilasi antireligioosuses vaimus. Kuid on olemas üksikuid noori inimesi, eriti usklikest perekondadest, kes vajavad individuaalset tööd. Siin ei ole vaja paljastamist, vaid kestvat selgitustööd, arukat ja tõhusat. NLKP Keskkomitee pleenumi materjale arutades peame mõtlema kasvatusel kollektiivsete vormide ühendamisele individuaalsetega. See on ainuke tagatis nurjumiste eest. Selles vaimus oleme kohustatud ette valmistama nii noori kui ka kogemustega õpetajad.

#### Tingimata tööline töö

Tähtis suund meie töös on töökasvatus. Kordan NLKP Keskkomitee peasekretäri seltsimees J. Andropovi mõtteid selle kohta. Ta ütles, et hea kasvatusvahend on õppimise seostamine tootmistööga. «On tarvis hoida kindlalt kurssi sellele, et sisendada koolinoorele tööharjumusi ja armastust kasuliku töö vastu. See võib olla füüsiline või vaimne, kuid tingimata tööline töö — tootlik ja ühiskonnale vajalik.»

Kuidas meil asjalood on? Kus on siin tugevad ja nõrgad kohad?

Viimastel aastatel olemas palju ära teinud vanemate klasside õpilaste tööõpetuses. Praktiliselt on nad kõik haaratud süvendatud tööõpetusega. On loodud koolidevaheliste õppekombinaatide võrk. Ettevõtetes funktsioneerivad õppetsehhid. Tervikuna hõlmavad need 2,4 miljonit õpilast. Maakoolides on laialdase arengu saanud pidevalt tegutsenud õpilaste tootmisbrigadid. Massiliseks on muutunud traktori- ja autoõpetus. 1982. a. andis 1 663 000 õpilast kvalifikatsioonieksami, sealhulgas 566 000 tööks traktoril, autodel 233 500. Hästi töötasid õpilased töökoondistes. Ühiskonnakasulikust tööst osavõtuks on 1983. a. suvel linna- ja maakooli-



des moodustatud 300 000 töökollektiivi. Nendes osaleb ligemale 13 miljonit 7.—10. klassi õpilast.

Missugused on siis probleemid?

Pleenumiotsuste valguses saab veelgi aktuaalsemaks ülesanne koostada kooli kõigi klasside, alates esimesest, jaoks tööalase ettevalmistuse kompleksprogramm, mis loogiliselt ja järjekordselt arendaks tööharjumuste omandamist selle töö kõiki vorme ja meetodeid arvestades kindlates tegevusvaldkondades ja tunnivälisel ajal (pioneerilaager, töö- ja puhkelaager, kooli abimajand jne.). See programm peab keskastme klassidele (7. ja 8. kl.) tagama tööõpetuse niisamasugust tüüpi organiseerimise kui vanematelegi (OTK, pidevalt tegutsevad põllumajandusbrigaadid jne.).

Tööõpetuse profiilid ei ole meil välja töötatud. Üksnes ligikaudu 1/3 õpilasi seob oma saatuse koolis saadud teadmistega. Neid erialasid on vaja täpsustada. Maal koos agrotööstuskoondeste komisjonidega, linnas — Riikliku Töökomitee organite osavõtul. Tuleb saavutada, et linnade ja rajoonide täitevkomiteed vaataksid läbi tööõpetuse erialad ning määraksid need kindlaks iga kaheksaklassilise kooli ja keskkooli jaoks.

Tootmisega tiheda seose põhimõtet tuleb mitte ainult säilitada, vaid ka edasi arendada. OTK töökodasid ja kabinette, õpilaste tootmisbrigaade (lülisid) tuleb käsitada kui ettevõtete, sovhooside ja kolhooside struktuurseid allüksusi kõige sellest tulenevaga, kaasa arvatud toodangu andmine.

Seoses sellega tuleb vaadelda meie suhteid kutse- ja keskerihariduse süsteemiga. Need tegutsevad iseseisvalt ja evivad eesmärki anda igale oma kasvandikule elukutse. 1982. a. astus 3,93 miljonist 8. klassi lõpetanust nendes õppeasutustesse 1,55 miljonit, mis moodustab ligemale 40 protsenti. Kogu maa ulatuses astus 9. klassi 60,6 protsenti 8. klasside lennust. Kuid väga suur vahe on liiduvabariikide ja oblastite näitajate vahel. Üle 80% astus sinna Tadžiki NSV-s, üle 70% Usbeki, Gruusia, Kirgiisi, Armeenia ja Turkmeeni NSV-s. Vähem või ligemale 50% Läti, Leedu ja Ukraina NSV-s, mitmetes Vene NFSV kraides ja oblastites. Seoses kutsehariduse arenguga tuleb oodata, et noorte inimeste kutsealane «viimistlemine» hakkab üha rohkem olema tehnika-kooli funktsioon. Siit tuleneb järeldus üldhariduskoolide sidemete edasisest tugevnenemisest elukutset andvate õppeasutustega.

#### Parandada kaadri valikut ja ettevalmistust

Õpetaja-teema, tema roll ja hoolitsus tema eest leidis pleenumil laialdase kolapinna.

Üldhariduskoolides töötab 2 800 000 õpetajat ja kasvatajat.

Uuest õppeaastast lähevad pedagoogilised õppeasutused üle spetsialistide ettevalmistamisele korrigeeritud õppeplaanide järgi. See on oluline etapp, mis aitab efektiivsemalt ette valmistada üldhariduskoolide õpetajaid ja kasvatajaid kõiki tüüpi asutuste jaoks. Tulevaste õpetajate ettevalmistus kõrgkoolis hakkab toimuma senisest fundamentaalsemal teaduslik-pedagoogilisel alusel. Pedagoogiliste kõrgkoolide õppeplaanides on suurenenud nii normatiivsete kui ka valikuliste õppeainete loetelu, valmistamiseks ette õpetajaid, kes on suutelised lahendama õppekasvatuse ülesannete kogu kompleksi. Uute kursuste jaoks töötatakse välja programmid ja õppevahendid, milles leiavad kajastamist NLKP Keskkomitee juunipleenumi (1983. a.) materjalid. Pleenumi nõuete seisukohalt vaadatakse läbi ka teiste kursuste programmid.

Mitmetes pedagoogilistes kõrgkoolides hakatakse eksperimendi korras ette valmistama kasvatajaid ja kasvatustöö metoodikuid. On kinnitatud uued pedagoogilised erialad, mis tunduvalt avardavad pedagoogiliste kõrgkoolide võimalusi õpetajate ettevalmistamiseks kasvatustegevuseks.

Ees seisab nimetamisväärne töö rahvuskoolide vene keele ja kirjanduse õpetajate, tööõpetuse, esteetilise tsükli, algklasside õpetajate ja koolieelsete lasteasutuste kasvatajate ettevalmistuse täiustamisel.

Edasiarendamist leiab pedagoogilise kutseuunitluse süsteem. See võimaldab suurendada pedagoogilise töö vastu huvi tundvate ja selleks võimeid evivate noorte sihtvastuvõttu.

1983. a. täienevad meie maa koolid suure hulga noorte spetsialistidega. Pedagoogilised instituudid andsid lähetuse 96 000 aineõpetajale ja ülikoolid 23 000-le. Ligemale 60 000 inimest sai pedagoogilise kõrghariduse töö kõrvalt õppides. Pedagoogilistest koolidest on kooli tööle suunatud algklasside, joonestamise ja joonistamise, muusika- ja tööõpetuse õpetajana 47 000 lõpetanut.

Märgime ära ka lahendamist vajavad probleemid.

Mitmetes kohtades ei jätku õpetajaid, eriti algklassides. Pensionäride kaasamine ja õpetajate töötamine kahes vahetuses lahendab probleemi vaid osaliselt. On vaja suurendada vastuvõttu pedagoogilistesse õppeasutustesse ja eelkõige pedagoogilistesse koolidesse. Selleks tuleb igal liiduvabariigil, kralil ja oblastil pidada ranget arvestust tegeliku vajaduse kohta. Seda tuleb pidada iga regiooni kohta, mitte aga ainult kogu maa üle tervikuna, arvestada, et tavaline planeerimispraktika ei kõlba, aga samuti seda, et igal aastal langeb välja ligemale viis protsenti õpetajaid.

On vaja midagi ette võtta, et pedagoogiliste õppeasutuste lõpetajates kasvatada



vastutustunnet ühiskonna ees. Igal aastal ei jõua kümned tuhanded ettevalmistatud spetsialistid kooli. Sellega võis kuidagi leppida, kui linnakoolid olid õpetajatega komplekteeritud, lõpetanu isiklikud põhjused aga ei võimaldanud maale sõita. Nüüd aga ei jätku neid paljudes linnades, kaasa arvatud Moskva, Leningrad ja Kiiev. Sellesse nähtusesse vajaneb tungida sügavamalt. Mitte suunamise teooria, vaid praktika vajab kriitilist läbivaatamist. See pole kunagi olnud sügava analüüsi objekt. Tarvis oleks mõelda kas või selliste arvude üle: 1982. a. asus Vene NFSV pedagoogiliste instituutide 403 000 lõpetanust, kes plaani järgi olid suunatud kooli, seal tööle 343 000 (85,1%); pedagoogilistest koolidest vastavalt 414 000-st — 346 000 (83,4%).

Muret valmistab koolis sõjandusõpetajatenähtena töötavate reservohvitseride arvu vähenemine. Arvan, et nimetatud probleemi on vaja süveneda ja leida sellele lahendus.

Tähelepanu nõuab pedagoogilistesse õppeasutustesse abiturientide valiku täiustamine. Kõik meie kavatsused ja püüdlused võivad anda tõelise tulemuse, kui sinna hakkab tulema pedagoogi kutsekalduvusi ilmutavaid noori. J. Andropov juhtis pleenumil tähelepanu vajadusele oluliselt parandada kaadri valikut. Oleme juba mõnevõrra suurendanud noorte sihtvalikut, ennast õigustab ka koolilõpetanute suunamine pedagoogilistesse instituutidesse õppenõukogu soovitusel. Ent need on vaid esimesed sammud.

### Igati tõsta ja kaitsta õpetaja prestiiži

Märkinud, et pedagoogiline haridus nõuab mõningat ümberkorraldamist, õpetajate täiendusinstituutide ja kvalifikatsiooni tõstmise teaduskondade töö vormid ja meetodid peavad olema mitmekesisemad ja loovamad, käsitles M. Prokofjev üksikasjalikult õpetaja prestiiži ja autoriteedi tõstmise küsimust. Pleenumil kõneldi palju õpetaja tööks vajalike tingimuste loomisest, kritiseeriti neid ebanormaalseid olukordi, kui teda kohustatakse täitma talle mitteomaseid ülesandeid.

Vaatleme selle probleemi üht tahku: õpetaja õigusi ja kohustusi õppekasvatustsessi organiseerimisel. Me kõik seisame algatusvõimelise ja loova õpetaja eest. Kuid kaugelki ei tee kõike selle põhimõtte ellurakendamiseks. Tungimata sügavalt tema töö olemusse, piirdudes üksnes pealiskaudsete tähelepanekutega, teevad inspekteerivad isikud sageli rutakaid järeldusi, süüdistades teda meetodiliste ettekirjutuste rikkumises (justkui oleksid need üheselt rakendatavad iga õpetaja, iga õppeaine puhul igas klassis), tunni plaani meelevaldses koostamises, tundide ümberjaotamises ühe või teise teema käsitlemiseks jne. Seejuures jäetakse silma-

paari vahele peamine: kas pedagoog on seatud eesmärgi saavutanud, kas tema õpilased on õpitavast teemast põhilise omandanud. Aga ainult see viimane saabki olla tema tegevuse hinnanguks.

Jääb selline mulje, et meie metoodika-teenistus, loonud mingi jäiga nõuetekarkassi, kardab vähimatki muudatust, kohati mõtlematagi sellele, kas need on kasulikud või mitte. Õpetamist nimetataksegi kunstiks just sellepärast, et see ei kannata šabloon. On olemas sajanditepikkusest praktikast tulenevad pedagoogika põhjapanevad põhimõtted, mida ei tohi eirata. Ja on olemas loomiprotsess, võtete ja meetodite mitmekesisus.

Õpetajaskollektiivi, koolide ja teiste haridusasutuste töötajate õiguste ja kohustuse avardamine tuleneb otseselt NSV Liidu Ülemnõukogu poolt vastuvõetud töökollektiivide seadusest. Dokumendid, mis reguleerivad õppenõukogude, lastevanemate komiteede ja teiste organite tegevust, tuleb viia vastavusse selle seadusega.

Vaatleme maakooli. Ilmselt peab seal bioloogiateaduste tsükkel rohkem arvestama meie maa eri paikkondade põllumajandusliku tootmise spetsiifikat. Keemia õpetamisel maakoolis vajaneb anda rohkem teadmisi mineraalväetistest ja taimekaitsevahendeist. Kuid ühteagu tuleb midagi vähem aktuaalset välja lülitada või anda ülevaate korras.

Isiksuse võimete ja annete varajane väljaselgitamine, millest kõneles oma ettekandes K. Tšernenko, on suure tähtsusega küsimus. Kool peab püüdma need välja selgitada ja nende arengu tagama. Arvan, et puuduste tõttu praktilises tegevuses võtsime asjatult suuna mõne aine süvendatud õppega koolide järsule piiramisele. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu, arutades vene keele õpetamise küsimust, soovitas selliste koolide loomist liiduvabariikides. Riik üksnes võib, kui osa noorsoost saab täiendavaid teadmisi oma meelisvaldkonnast. Moistagi ei tohi selliste koolide avamine toimuda kampaania korras, vaid ikkagi soove ja reaalseid võimalusi arvestades.

J. Andropovi kõnes pööratakse tähelepanu õpilaste kehalise ja esteetilise kasvatuse täiustamisele, sellele, et inimene tunneks maast-madalast oma organismi ja oskaks seda korras pidada. Selle aasta 1. septembrist viiakse kooli sisse hügieenikursus. Seda õpetatakse tihedas seoses inimese anatoomia ja füsioloogia kursusega. Meie ülesanne on kindlustada õpetajatele maksimaalne metoodiline abi. Üldse aga seisneb kehalise ja esteetilise kasvatuse tõhustamise võimalus mitmekülgsest tunnivalises töös. Ettepanekud selle kohta peavad leidma üldistuse ja kajastuse spetsiaalses dokumendis — määruks õpilaste kehalise kasvatuse kohta.

1983/84. õppeaastal avardub eksperimentikursuse «Perekonnaelu eetika ja psühho-



loogia alal sellise arvestusega, et 1984. a. see kanda massikooli.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus täiendavatest abinõudest vene keele õpetamiseks rahvuskoolis leidis üldise heakskiidu ja seda hindab kõrgelt pedagoogiline avalikkus. Mõelgem, mis moodustab selle määruse südamiku. See on tingimuste tagamine rahvastevahelise suhtlemiskeele vabaks valdamiseks. Praktiliselt oskavad seda kuidagi kõik koolilõpetanud. Kuid tänapäeva noorsugu selline keeletundmine enam ei rahulda. Ta tahab töötada suurehitustel, õppida sõjakoolides, teenida armees, omandada nõukogude inimeste kultuuririkkusi.

Ei tule pisendada vältimatuid raskusi selle ülesande lahendamisel maakoolides, eriti mittevene elanikkonnaga paikades. NSV Liidu Haridusministeeriumi ja haridusorganite ülesanded on kindlaks määratud sellekohase käskkirjaga, milles on välja töötatud konkreetsed üritused ja antud ülesanded kõigis suundades: kaadri ettevalmistamine ja tema kvalifikatsiooni tõstmine, õppe- ja metoodilise kirjanduse koostamine ning väljaandmine, massiteabevahendite rakendamine vene keele propageerimiseks jne. Nende ülesannete täitmist tuleb rangelt kontrollida.

#### Efektiivsemalt rakendada teadusjõude

Oppejõudude kaadri tase ja ettevalmistus määravad pedagoogiliste õppeasutuste töö tõhususe. Meie maa pedagoogilistes kõrgkoolides töötab üle 50 000 õppejõu, neist rohkem kui 20 000 evib teaduskraade ja -nimeusi. Üle 36 000 õppejõu töötab pedagoogilistes koolides. Kuid mitte kõigil neist pole tööks instituudis või pedagoogilises koolis vajalikke omadusi. Pedagoogilistes kõrgkoolides on vähe teaduste doktoreid (neid on veidi üle tuhande ja nad on koondunud suurtesse keskustesse). Praegu pole 24 pedagoogilise kõrgkooli (neist 13 on Vene NFSV-s) koosseisus ühtegi teaduste doktorit, professorit. Eriti teevad selles suhtes muret Siberi, Kaug-Ida ja Kasahstani pedagoogilised kõrgkoolid. Vaevalt saab leppida sellegagi, et pedagoogilistes koolides on küllaltki suur osakaal kõrghariduseta õppejõududel.

See kriitika, mida pleenumil tehti kõrgkoolide ühiskonnateadlaste ja uurijate kohta, käib täielikult ka meie kohta. Pedagoogilistes instituutides ja teadusasutustes korraldatakse rohkesti mitut liiki sotsioloogilisi vaatlusi ja ankeetimisi, mille teaduslik ja metoodiline baas on üpriski nigel.

Ikka veel kasutame ebapiisavalt pedagoogiliste kõrgkoolide teaduslik-pedagoogilist potentsiaali suureulatuslike, meie ühiskonnale aktuaalsete probleemide lahendamisel. Siinkohal üks neist probleemidest: «Maa-

koolide lõpetajate põllumajandustootmise kinnistamise sotsiaal-majanduslikud ja psühholoogilis-pedagoogilised probleemid». Meil tuleb leida efektiivsemaid meetodeid noorte ettevalmistamiseks töötegevuseks ühiskondlikus tootmises. Tõsiselt tegelevad nende küsimustega kõrgkoolid Smolenskis, Sverdlovskis, Stavropolis, Tšeljabiniskis, Volgogradis, Minskis, Permisis ja mujal.

Te kõik olete arvatavasti tähelepanu pööranud sellele, et pleenumi materjalides räägiti korduvalt majanduslikust mõtlemisest ja selle kujundamisest. Partei paneb praegu suurt rõhku meie maa sotsiaalse ja majandusliku arendamise plaanide ideoloogilisele tagamisele. Selle töö edu määrab suuresti kool, tema lõpetanud, nende valmisolek tööks ühiskondlikus tootmises. Ilmselt peab meie kõrgkoolide ühiskonnateadlaste, pedagoogide ja psühholoogide tähelepanu köitma õppiva noorsoo majanduskasvatus, neis töövalmiduse ja majandusliku mõtlemise kasvatamine.

NLKP Keskkomitee pleenum käsitles kriitiliselt teaduse olukorda ja määras kindlaks selle täiustamise teed. Psühholoogia- ja pedagoogikateadlased ei saa kiidelda nimetamisväärsete saavutustega. NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia, tema instituudid, samuti ka liiduvabariikide uurimis- ja pedagoogilised instituudid on kohustatud sellest vajalikke järeldusi tegema.

Meie süsteemi käsutuses on tähelepanuväärsed teadusjõud. Meie teadusliku uurimise instituutides, pedagoogiliste instituutide ja kõrgkoolide psühholoogia- ja pedagoogikakateedrites töötab üle 18 000 spetsialisti. Nende teaduste alal on aspirantuuris 1900 inimest. Need jõud on vaja organiseerida. Lõpuks ometi oleks vaja pedagoogiliste instituutidele ja koolidele koostada psühholoogia- ja pedagoogikaõpikud, mis teeniksid ära riikliku preemia. On vaja soliidseid populaarteaduslikke raamatuid perekonna jaoks, raamatuid noorsoole, hõlbustamaks tema enesetunnetust.

Kõrgkoolide kateedrite teaduslikku uurimistööd täiustades tuleb neid julgelt orienteerida koolitöö praktika analüüsimisele ja üldistamisele ning sel alusel luua metoodilisi juhendeid nii kooliõppeainete kui ka kasvatus töö arvukate aspektide kohta.

\*

Meie suures töös laste ja noorte õpetamise ja kasvatamise täiustamisel ei tohi silmist lasta pakilisi jooksvaid tegemisi. Need on uueks õppeaastaks valmistumine, koolide ehitamine, õpikute hankimine ja jaotamine, noorte spetsialistide vastuvõtt, päevaste õppeasutuste komplekteerimine üldhariduskoolide lõpetanutega. Kõik see nõuab haridusorganite ja eelkõige NSV Liidu Haridusministeeriumi poolset operatiivset kontrolli. Nende ülesannete efektiivne lahendamine ongi esimene vastus NLKP Keskkomitee juunipleenumi otsustele.





Tabivere 8-klassilise kooli matemaatikaõpetaja, ENSV teeneline õpetaja, õpetaja-metoodik

AAVO LIND

Tänavuse õpetajate atesteerimise löikus on õige rikkalik. Õpetaja-metoodiku nimetuse pälvis 23, vanemõpetajaks sai 63 haridustöötajat. Anname käesolevas numbris sõna neist neljale toimetuse traditsioonilistele küsimustele vastamiseks.

1. Milliseid mõtteid äratas Teis kui pedagoogis NLKP Keskkomitee käesoleva aasta juunipleenum? Mida peate oma kutsetöös eriti oluliseks praegusel etapil, millele olete pööranud ja kavatsete pöörata oma kutsetöös põhitähelepanu?

2. Millest tunnete oma pedagoogitöös koolirõõmu?

3. Teie soovid kolleegidele seoses alanud õppeaastaga.

---

## MEIE INTERVJUU

---

1. NLKP Keskkomitee juunipleenumi otsuses kogu ideoloogiatööle suure tähelepanu osutamise taustal kõitsid tähelepanu paar löiku.

«Ideelises kasvatustöös on lubamatud pabermäärimine ja asjatud koosolekud, selle töö hindamine puht kvantitatiivsete näitajate järgi.»

Loodetavasti jääb selle otsuse kooli jõudmisel õpetajale rohkem aega sisuliseks tööks.

«Tõsta õpetaja prestiiži ja autoriteeti, hoolitseda rohkem tema kvalifikatsiooni ning töö- ja olmetingimuste eest.»

Kui kvalifikatsiooni, töö- ja olmetingimuste probleemide lahendamine sõltub organiseerimisest, heast tahtest ja on teostatav vastavate korraldustega, siis õpetaja prestiiži ja autoriteediga on asi keerulisem. Arvatavasti mahub see küsimus ka edasiste pleenumite otsustesse.

Muudatusi koolielus viiakse ellu selleks, et «...kasvatada koolinoortes harjumust teha ühiskonnakasulikke tööd ja sisendada neisse armastust selle vastu...». Ühtse polütehnilise töökooli leninlike põhimõtete rakendamisel peab ilmselt silmas pidama, et vaimne töö on väga pingeline töö ja tema ühiskonnakasulikkust ei saa keegi kahtluse alla seada. Rõhutan seda sellepärast, et pean väga oluliseks andekate õpilaste võimalikult varast väljaselgitamist, nendes töökuse ja iseseisva töö harjumuste arendamist. Kõrgkoolid ei kurda asjatult praeguse ja tulevase üliõpilase pärast. Nemad aga määravad kunagi meie majanduse tulevikku.

2. Koolirõõmu pakub võrdselt see, kui leiad klassis kas või ühegi õpilase, kelle silmad löövad huvitavat mõttekäiku jälgides särama, ja ka see, kui kohtad tublit töömeest, kes kunagi väänkaelana muret ja peamurdmist valmistas. Moleмага on meeldiv suhelda.

3. Kolleegidele soovin töö-, otsimis- ja leidmisrõõmu. Ega need roomud kuhugi kadunud ole (nagu vahel kurdetakse), ainult neid tuleb sekelduste, murede, raskuste ja ebaõnnestumiste varjust ära tunda.





Roosna-Alliku 8-klassilise kooli matemaatika-  
õpetaja, õpetaja-metoodik  
TIIT-REET MÄEKÜNGAS

**1.** Leidsin kinnitust mõttele — on vaja, et igaüks teeks oma tööd hästi. Logelemine ja käegälöömine, hooletus ja hoolimatus ei tohi olla töömehe kaaslased. Meie, õpetajad saame süvendada õpilastes tööharjumusi, armastust kasuliku töö vastu, sellele suunas meid NLKP Keskkomitee peasekretär seltsimees J. Andropov oma pleenumikõnes. Eriti jäi meelde mõte: «See võib olla füüsiline või vaimne, kuid tingimata tööline töö — tootlik ja ühiskonnale vajalik.» Noortes tööharjumuste ja töövajaduse kasvatamine ei ole üksnes kooli ülesanne, eelkõige peavad selle eest head seisma vanemad. Kodudes ei tohiks olla ükskõik, kuidas laps oma tööd koolis teeb, kuidas ta üldse oma tööd teeb.

Kahjuks leidub koolis ikka selliseid, kelle õpihuvi ja töötahtega õpetaja rahule ei jää. Nendega peab õpetaja olema väga järjekindel, kulutama palju närve ja kannatust, vajaliku äraõppimiseks suuresti sundima, enamasti nende pärast on pealetunnitöö. Mõttes kerkib küsimus, millised töömehedki neist saavad, kellele kool kohuse- ja vastutustunnet vägisi sisse süstima peab. Selline on töö murepool.

Õnneks on enamik õpilasi teistsugused, sellised, kellest kooli rõõmu tuleb, kui aga rõõme ei oleks, siis õpetajatööd teha ei saaks, vähemalt pikka aega mitte.

## MEIE INTERVJU

**2.** Rahvatarkus ütleb, et kui tahad oma tööst kiiresti rõõmu tunda — kasvata vilja, kui jõuad oodata paarkümmend aastat — istuta puu, kui jätkub kannatust kauemaks — kasvata inimest.

Eks õpetajatöö kõige suuremad rõõmud tulégi aastate pärast, kui näed oma kasvandikke elus koha leidnutena, rahul oma õpingute ja valitud tööga, tänulikud õpetajatele. Heameelt tunned siis, kui kunagine õpilane tuleb nõu või abi küsima nüüdki, kui peab meeles kirjaga või astub läbi, et vaadata, kuidas õpetaja elab.

Rõõmu teeb, kui koolis näed, et tunnis räägitu ei ole tühja jooksnud, õpilased on seda meeles pidanud, käituvad sinu õpetuste järgi.

Hästi palju rõõme on toonud ringitöö. Tänavu lõpetas minu «poistering», kellega alustasime juba 4. klassis. Alguse sai ring sellest, et klass oli suur, poistele tuli leida huviala. Nii me kõik need aastad tegutsesime: lahendasime nuputamisülesandeid (need meeldisid kõige rohkem), kogusime vanu raamatuid, leidsime muudki tegevust. Just ringitöös näeb laste suurt tahtmist, särasilmid ja ohinat kõige paremini. Ka pioneeritöö klassiga annab mäletamisrõõmu. Kurdetakse, et õpilased on passiivsed, minu lapsed on küll ise tahtnud kõike teha, tulnud välja oma mõtete ja ettepanekutega. Ise on mõelnud välja kohtumisõhtu teise kooliga, puhkeõhtu kava, tegid nääripuu piiritusetehases töötavate vanemate lastele. Ise jagavad omavahel ülesandeid, mina olen nõuandja rollis. Poisid on aktiivsed 7. klassini, siis tekib tehnikahuvi ja naisõpetajad ei suuda neile enam koolielu köitvaks teha.

**3.** Kolleegidele soovin pingsas töös rohkesti rõõmuhetki, mis usku ja jõudu annavad, raskustest üle-aitavad. Nendeks puhkudeks, kui õpetaja juurde tuleb väsimus hall, tahaksin öelda S. Kärneri sõnadega:

«Kusagil naeratus öitseb,  
— kui väsimus hall  
võtab maad,  
mõtle ikka:  
kusagil naeratus öitseb.»





Tallinna 24. keskkooli kunstiopetuse õpetaja, õpetaja-metoodik  
**SILVIA KALVIK**

**1.** NLKP Keskkomitee peasekretäri seltsimees J. Andropovi kõnest NLKP Keskkomitee juunipleenumil loeme: «Aga kus siis mujal kui mitte koolis võib inimene saada esteetilise kasvatusaluseid, omandada kogu eluks ilumeelt ning oskust mõista ja hinnata kunstiteoseid, saada osa kunstiloomingust?»

Esteetiline kasvatus moodustab küll ainult osa isiksuse kasvatussüsteemist, kuid väga olulise osa. Pidades silmas esteetilises kasvatuses kahte aspekti — inimese väärtusorientatsiooni suunamist ja inimese loominguvõimete kujundamist —, ei hindaks ma teist esimesest sugugi vähem tähtsaks, sest inimese täisväärtuslik esteetiline maailmasuhtumine on alati loominguuline suhtumine. Esteetilisest seisukohast on loomingu ise kasvav ilu, mis omakorda on üks tähtsamaid vaimseid stiimuleid inimese loominguelsele tegevusele. Esteetiline kasvatus arendab kõiki inimese vaimseid võimeid, mis on vajalikud erinevatel loomealadel. Seetõttu ei tohiks loominguiliste võimete kujundamist unarusse jätta.

Üheks valusaks küsimuseks pean esteetilisse valdkonda kuuluvat olustikukultuuri. Vajaka jääb korra- ja puhtuseharjumuste kujundamisest, käitumiskultuurist. Käitumiskultuur on lahutamatu seotud inimese esteetiliste arusaamade ja maitse kujundamisega. Käitumisprintsiipide selgitamine kuulub

esteetilise kasvatuselise raskeimate ülesannete hulka, kuna see kätkeb välise ja sisemise ilu problemaatikat. Rääkida sellest, mis kultuursus on, ei tee raskusi, kuid kaugeltki lihtne pole omandada harjumusi, mis võimaldaksid muutuda kultuurseks. Koolis tehtavas kasvatuses peab olema peaarõhk käitumise sisule. See muidugi on väga oluline, kuid kasvatuses ei tohiks unustada ka käitumise vormi. Kahjuks jääb välise kombekuse kujundamiseks väga vähe aega ja mis kõige halvem, koolide õppeprogrammid ei näegi ette aega etiketi õpetamiseks. Klassijuhataja-tunnidki on igasuguste kohustuslike teemadega koormatud ja üleorganiseeritud. Kõige igapäevasemgi söömine kooli sööklas töötab pigem kultuursuse vastu kui poolt, rääkimata paljude teiste elementaarsete etiketinõuete omandamisest. Käituda ilusalt aga tähendab esteetilise väärtuse loomist.

Kuna esteetiline kasvatus laiemas mõttes haarab esteetilist suhtumist töösse, õppimisse, esteetilist suhtumist olustikusse, inimestevahelisi esteetilisi suhteid ja ainult kitsamas mõttes kasvatus kunsti vahendusel, siis puudutab esteetiline kasvatus kõiki õpetajaid. Pahatihti samastatakse esteetiline kasvatus kunstiõpetusega ja kui arvestada veel seda, et üldiselt kunstiõpetus lõpeb juba kuuendas klassis, siis on sellest väga kahju. Endastmõistetavalt ei saa vähendada kunstiõpetaja vastutust oma töö eest arenenud esteetilise maitse kujundamisel, mis ühendab endas nii väärtusorientatsiooni kui ka loomevõime. On ju esteetiline maitse sisemine kompass ilu vallas orienteerumisel, ilu hindamisel ja selle loomisel. Leian, et hädavajalik oleks suurendada esteetilise kasvatuselise tundide arvu ja viia kunstiõpetuse tunnid ka 7.—11. klassidesse.

**2.** Kordaminekud õpilaste töödes ja ettevõtmistes, rööm õpilaste loominguiliste saavutuste üle. Tavaliselt tundes andmisröömu tunnen ka saamisröömu.

**3.** Südamesoojust, kannatlikku meelt ja ülekõige armastust — armastust laste ja oma töö vastu.





Keila-Joa Sanatoorse Metsakooli geograafia-, keemia- ja loodusõpetuse õpetaja, õpetaja-metoodik

ASTA AOSAAR

1. Õpetaja kätes on uue inimese kasvatamine, selle põlvkonna kasvatamine, kes oma tööga hakkab looma XXI sajandi hüvesid. Ka õpetajast sõltub, missugune see põlvkond on, missugused on tulevase sajandi palgejooned. Seltsimees K. Tšernenko oma ettekandes märkis: «Need, kes istuvad praegu koolipingis, hakkavad lahendama saabuva kahekümne esimese sajandi keerulisi ülesandeid. Me tahame, et nad lahendaksid need ülesanded oma annete õitsengul, mis on vaba kõlbelistest väärustustest.»

Olen täiesti päri pleenumil väljendatud mõttega, et inimese ühiskondliku tunnustuse ja materiaalse heaolu peab määrama esmajoones see, kuidas ta töötab. Ülesanne kasvatada igas inimeses töötamisvajadust, teadlikku ja ausat töösse suhtumist on ülesanne igale õpetajale.

Pleenumil räägitust on palju otseselt või kaudselt üle kantav koolitöösse, rohkesti öeldi sellist, mis paneb oma töö seisukohalt edasi mõtlema. Seltsimees K. Tšernenko ettekannet lugedes kinnistus veendumus: kasvatustöö tulemusi ei saa hinnata peetud loengute ja korraldatud ürituste arvu järgi. Pahatihti koolitööd aga just sellel printsiibil kontrollitakse, kirja lähevad arvud, mitte see, kui suur on ürituste kasutegur. Olen arvamusel, et kui koosolek või mõni muu üritus pidada,

peab see olema nii hästi ette valmistatud, et ta tõesti kasu toob.

Õpetajat ja tema tööd tõsteti pleenumil eriliselt esile, kuna uue põlvkonna kodanikuomadused on lahutamatu seotud kooliõpetajate tööga. Seda on meeldiv tõdeda. Ometi tahan siinkohal südamealt ära öelda etteheite meie kirjandusele ja ajakirjandusele: palju kordi on õpetajat näidatud (viimasel ajal õnneks vähem) liiga halvas valguses, siit saab toitu halvustav suhtumine õpetajasse ja tema kutsesse üldse.

Keemia- ja geograafiaõpetajatele seab juunipleenum ülesande näidata õpilastele, kuidas viiakse ellu suuri majanduslikke kompleksprogramme, sealhulgas toitlus- ja energia-programmi. Geograafiatundides hakkavad õpilased mõistma, kuidas on muutunud suurte piirkondade ilme, kuidas üldriiklikult lahendatakse rahvamajanduse probleeme. Suuri kasvatuslikke võimalusi pakuvad meie majandussuhted sotsialismiaadega, arengumaade, maailmamajanduse, keskkonnakaitse ja kosmose hõlvamise küsimused. Kõik see, millega õpetajal on tulnud ja tuleb edaspidigi tegelda, on kokkuvõtlikult esitatud juunipleenumi materjalides.

2. Sellele võiks vastata ühe sõnaga — lapsed. Meile tulevad õpilased, kes on sageli kuude kaupa koolist eemal olnud, kelle tervis pole lubanud võimetekohaselt õppida ning teadmistes seetõttu lüngad. Need pole tekkinud ei lohkusest ega võimete puudumisest. Kui rõõmsad on sellised õpilased oma eduelamuste puhul, kuidas säravad nende silmad! Ei ole üheski teises koolis kohanud sellist töörõõmu. Ka õpetaja jaoks on see tõeline koolirõõm.

Tavaline on see, et lapsed kaovad klassist koos kellaga. Geograafiatundide lõpus aga juhtub sageli, et õpilased kogunevad õpetaja ümber, tahavad saada vastust küsimustele, mis pole sageli üldse tunniteemaga seotud. Räägime sellest, mis momendil maailmapoliitika aktuaalne ja mida programmis polegi. Laste teadasaamise huvi ja teadasaamise rõõm ongi õpetajatöö üks suurimaid rahuldusi.

Oleme oma koolis õnnelikus olukorras selle poolest, et klassid on väikesed, jõuame kõiki oma kasvandikke tunda õppida, suhtleme nendega ka õhtuti tunnivälisel ajal. Tavalises päevakoolis õpetajatel õpilastega selliseid sooje kontakte ei teki.

3. Et koolirõõmu kõigile rohkem jagu. Väikesed ebaõnnestumised ei peaks kedagi norutama panema, koolis tuleb neid ikka ette. Eriti soovin seda noortele õpetajatele. Kõigile töötamiseks head kollektiivi ja omavahelist läbisaamist. Isiklikult igapähele head tervist ja rõõmsat meelt, siis laabuvad ka suhted lastega.





## KOOLIJUHI VEERUD

# Klassijuhataja meelespea\*

**LEA PUNG,**  
Puhja keskkooli direktori asetäitja  
õppealal

Koolikollektiivi ette seatud ülesanded ja eesmärgid on realiseeritavad vaid klassikollektiivide ja nende juhatajate kaudu, sellepärast vajab klassijuhatajate töö juhtkonnapoolset suunamist ja abistamist.

Käesolev meelespea on koostatud klassijuhatajate töö hõlbustamiseks, et aidata neil kergemini orienteeruda materjalide rohkuses. Meelespea aluseks on A. Elango, A. Tiki, S.-A. Villo raamatu «Klassijuhataja» alajaoitused. Siin on esitatud kõige olulisem ning on lisatud koolis olemasoleva kirjanduse loetelud ja ilmunud direktiivdokumendid. Ei ole korratud kooli käsiraamatus olevaid materjale, neile on ainult viidatud.

Artikkel ei suuda anda ammendavat loetelu, meil oleks vaja sellesarnase materjali süstematiseerimist.

Meelespea heaks kasutamiseks peab olema kooli metoodilises nurgas juhendmaterjalide ja kirjanduse paigutus samas süsteemis. Hea abivahend on kartoteek, milles on süstematiseeritud perioodikas ilmunud artiklid, VÕT-i ja PTUI väljaanded ning muu klassijuhatajat abistav materjal.

\* Koolijuhtide täiendusteaduskonna lõputöö.

### 1. Klassijuhataja asend ja funktsioonid koolikollektiivis

Klassijuhataja on kooli juhtkonna esindaja klassis. Õppe-kasvatustöö ülesandeid lahendab ta tihedas koostöös aipeõpetajate, internaadi ja pikapäevarühma kasvatajatega, lastevanemate ning üldsusega.

Klassijuhataja määratakse õpetajate hulgast, kes töötavad antud klassis, keda iseloomustab kõrge ideelisus, professionaalne meisterlikkus, armastus ja lugupidamine laste vastu, loominguline lähenemine kasvatuskõsimustele.

Klassijuhataja kasutab oma töös individuaalse, frontaalse ja grupiviilise töö vorme, kavandab õppetöö efektiivsuse suurendamise teed, teadliku distsipliini, kultuurse käitumise ja teadusliku maailmavaate kujundamise vormid klassis. Ta organiseerib plaanide elluviimist ja korraldab jooksvat tööd, määrates kindlaks kohustusi. Tema ülesanne on kabineti töökorda seadmine, õpilaste varustamine õpikutega, klassi päevaraamatu ja klassitunnistuste täitmine, õpilaste nimekirjade koostamine, õpilaste käitumise hindamine, nende kooli- ja klassivälistest üritustest osavõtu suunamine, klassijuhatajatundide ja klassikoosolekute korraldamine.

### 2. Töö planeerimine

Kasvatustöö edukus sõltub suurel määral oskuslikust planeerimisest, mille alused on «Koolitöö planeerimise juhend» 1974. a. ja «Kasvatustöö näidisprogramm», hulk printsiipe ja allikaid, millest lähemalt alljärgnevalt. Plaan koostatakse poolaasta kohta ja esitatakse kinnitamiseks 10 päeva jooksul pärast kooli üldtööplaani kinnitamist (teise poolaasta plaan enne poolaasta töö algust). Planeerimisel tuleb lähtuda eelmise õppeaasta töötulemuste analüüsist. Sellest ja kooli ette seatud ülesannetest kasvavad välja uued klassi ülesanded ja eesmärgid.

#### 2. 1. Planeerimise printsiibid

□ Parteilisuse printsiip nõuab partei poliitika ja direktiivorganite otsuste realiseerimist klassikollektiivi tegevuse kaudu, põhisuunad määratakse kooli parteiorganisatsiooni poolt.

□ Teadlikkuse printsiip nõuab lähtumist pedagoogika tänapäevastest seisukohtadest ja parematest töökogemustest.

□ Perspektiivsuse, süstemaatilise ja järjepidevuse printsiip tagab rahvamajanduse viisaastakuplaanidest ja kooli perspektiivsetest eesmärkidest tulenevate ülesannete süstemaatilise lahendamise.

□ Konkretsuse ja otstarbekuse printsiip taunib üldsõnalisust ning formaalseid, tähtajatuid üritusi.



□ Jõu- ja eakohasuse printsiip nõuab õpilaste arengutaseme järjepidevuse arvestamist kasvatustöös.

□ Ainujuhtimine ja kollegiaalsuse printsiip tähendab klassijuhataja isiklikku vastutust tööplaani täitmise eest, sealjuures on tal võimalus mobiliseerida tööle teisi õpetajaid, õpilasi, üldsuse esindajaid.

2.2. Planeerimise allikatenähtena kasutatakse järgmisi direktiivdokumente:

2.2.1. NLKP, ÜLKNÜ ja ELKNÜ otsused, NSV Liidu haridusseadlusandluse alused, üldharidusliku keskkooli põhikiri, klassijuhataja töö põhimäärus, eeskirjad ja juhendid kutsesuunitluse, looduskaitse, tervishoiu, liikluse, tsiviilkaitse, õpilaste käitumise, koolivormi kandmise jt. küsimustes.

2.2.2. Kooli üldtööplaan, kooli komsomoli- ja pionieriorganisatsiooni perspektiivplaan, teiste õpilasorganisatsioonide ja klassiväliste ringide tööplaanid.

2.2.3. Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolile.

2.2.4. Klassi iseloomustus ja eelmise aasta õppekasvatustöö tulemuste analüüs.

2.2.5. Kooli kollektiivsete organite otsused.

2.2.6. Õpilasreeglid.

2.3. Plaani struktuur

2.3.1. Eelmise õppeaasta töötulemuste analüüs ja klassi pedagoogiline iseloomustus.

2.3.2. Uue õppeaasta peamised eesmärgid ja ülesanded.

2.3.3. Klassi organisatsioonilise struktuuri skeem (näidata õpilasliidrid, ühiskondlikud ülesanded).

2.4. Plaani vorm

| Aeg | Töö õpilastega |           |              | Koostöö aine-õpetajatega | Töö lastevanematega | Märkused |
|-----|----------------|-----------|--------------|--------------------------|---------------------|----------|
|     | Kogu klassiga  | Aktiiviga | Individaalne |                          |                     |          |

### 3. Klassijuhatajatundide soovitatav jaotus

Klassijuhatajatunnis võiksid kord kuu toimuda poliitinformatsioon, eetilised vestlused; arutada organisatsioonilisi küsimusi või pida klassikoosolek; tsiviilkaitse-, liiklus- jms. probleeme käsitleda vastavalt vajadusele.

Tundides tuleb tekitada huvi arutatava teema vastu, aktiveerida õpilasi, esitada probleemküsimusi.

### 4. Töö õpilaste kollektiiviga

Klassijuhataja liidab oma klassi õpilased ühtseks sihiteadlikuks, töövoimeliseks ja aktiivseks kollektiiviks, tuginedes sealjuures pionieri- või komsomoliorganisatsioonile. Töö peaks olema nii kavandatud, planeeritud ja organiseeritud, et eesmärkideni jõudmine laabuks õpilaste iseseisva ja vastutustundelise tegut-

2.3.4. Konkreetsed üritused ja abinõud järgmistes lõikudes:

2.3.4.1. töö õpilastega (kollektiiviga, aktiiviga, individuaalne);

2.3.4.2. koostöö aineõpetajatega;

2.3.4.3. töö lastevanemate ja üldsusega.

Plaani struktuuri jälgimisel leiab abi raamatust «Klassijuhataja» lk. 166—169. Siin kohal aga näpunäiteid eelmise õppeaasta töötulemuste ja klassikollektiivi analüüsiks. Silmas tuleb pidada järgmist:

— õppetöö tulemused (õppeedukuse ja kvaliteedi protsent, dünaamika, nihet mõjustanud tegurid);

— millised õppeained tekitasid raskusi, põhjused;

— õpilaste käitumine ja distsipliin, alla oma võimete õppijad;

— tervisehäiretega õpilased, töö mahajäämuse ennetamiseks;

— klassi kollektiivsuse aste, avaliku arvamuse olemasolu ja suunitlus, õpilaste omavahelised, klassi- ja koolivälised suhted;

— õpilaste osavõtt pionieri(komsomoli-)tööst, kehakultuuri- ja sporditööst jms.;

— õpilaste suhted aineõpetajatega, klassijuhataja koostöö aineõpetajatega;

— lastevanemate ja üldsusega tehtav töö, õnnestumised, puudujäägid;

— ideelis-poliitiline kasvatus: klassi osavõtt poliitilistest massiüritustest, õpilaste poliitiline silmaring, ühiskondlike ülesannete täitmine;

— klassi olulisemad saavutused ja puudujäägid.

semise tulemusena. Klassijuhataja koordineeriv tegevus tagab sünkroonsuse, selleks sobiva aja, koha valiku, õpilaste, õpetajate ja lastevanemate erinevate huvide, püüdluste, suhtumise kooskõlastamise seatud eesmärkide realiseerimisel.

4.1. Kollektiivi tundmaõppimise näidiskava

Vaata raamat «Klassijuhataja», lk. 194—195.

4.2. Õpilaste kommunistlik kasvatus

Õpilaste tegevuse korraldamisel tuleb lähendada nõudest, et selles kajastuksid kommunistliku kasvatuspõhiosad:

□ kommunistliku maailmavaate kujundamine koos ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse arendamisega;

□ õppetöösse teadliku suhtumise kasvatamine;

□ kommunistliku kõlbluse kasvatamine,

□ esteetiline ja

□ kehaline kasvatus.



Materjali põhiosade lahtimõtestamiseks leiab ENSV Haridusministeeriumi väljaandest «Käskkirjad ja Juhendid» (K ja J).

K ja J 1974 nr. 7. Soovitused õppe- ja kasvatuse režiimi korraldamiseks.

K ja J 1978 nr. 1 (56). Kasvatustöö näidisprogrammi kasutamisest üldhariduskoolides.

K ja J 1976 nr. 8 (42). Laste ja noorukitega tehtava kasvatustöö parandamise abinõude kohta.

K ja J 1979 nr. 12. Eesti NSV Üldharidussüsteemi abinõude plaan NLKP KK otsuste «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parandamisest» täiustamiseks.

K ja J 1979 nr. 12. Ürituste plaan üleliidulise teaduslik-praktilise konverentsi «Aktiivse eluhoiaku kujundamise ning kõlbelise kasvatuse aktuaalsed probleemid» soovitude elluviimiseks.

K ja J 1977 nr. 7. Eesti NSV HM ürituste plaan üleliidulise teaduslik-praktilise konverentsi «Teaduslik — ateistlik kasvatus on õpilaste kommunistliku kasvatuse koostisosa» soovitude elluviimiseks.

K ja J 1980 nr. 4 (83). IV üleliidulise teaduslik-praktilise konverentsi «V. I. Lenini elu, tegevuse ja teoste ning NLKP ja Nõukogude valitsuse dokumentide tundmaõppimine keskkoolis» tulemuste kohta.

K ja J 1982 nr. 10 (108). NLKP Keskkomitee maipleenümi (1982) materjalide tutvustamine üldhariduskoolide õpilastele ja koolinoorte osalemine NSV Liidu toitlusprogrammi ajavahemikuks 1990. aastani täitmiseks.

Peale üldiste ülesannete on klassijuhatajale pandud mitmesuguseid kohustusi Eesti NSV Haridusministeeriumi juhendite ja korraldustega.

#### 4.3. Kutsesuunitlus

K ja J 1979 nr. 14 (79). Eesti NSV üldhariduskoolide kutsesuunitluse juhend (programm).

K ja J 1974 nr. 9. Noorte kutsesuunitluse edasisest parandamise täiendavate abinõude kohta.

K ja J 1975 nr. 4. Töökasvatusest ja kutseorientatsioonist Võru ning Haapsalu rajooni üldhariduskoolides.

Sukamägi, A. Kutsesuunitluse alused, 1972.

Köverjalg, A. Noorte töökasvatusest ja kutsesuunitlusest perekonnas, 1976.

#### 4.4. Tsiiviilkaitse

K ja J 1977 nr. 6. Juhend tsiiviilkaitse organiseerimise kohta alg- ja kaheksaklassilistes koolides ja koolieelsetes lasteasutustes.

K ja J 1975 nr. 8. Õpilastele tsiiviilkaitse õpetamise ja üldhariduskooli ning pedagoogikakoolide sanitaarsalklaste ettevalmistamise olukorrast ja edasisest täitmisest.

Üleliidulise sõjalis-sportliku mängu «Põua-väik» tsiiviilkaitse programm, 1970.

#### 4.5. Liiklusalane töö

— Metoodilisi juhendeid laste liiklusalase kasvatustöö teostamiseks, 1978.

— Vabariiklike liiklusviktoriinide küsimustikke.

— Pilt, A. Jalakäija liiklusaabits, 1979.

#### 4.6. Tervishoid

K ja J 1971 nr. 2. Isikliku hügieeni õpetamisest üldhariduslikes koolides.

Tervishoiuprogramm, 1979.

Alkoholismi- ja suitsetamisvastase kasvatustöö plaan (vt. kooli käsiraamat).

Tervishoiualane õppe- ja kasvatustöö koolis (Metoodiline kiri), 1971. Alkohoolsete jookide tarvitamise ja suitsetamise vastasest selgitustööst koolides, 1974.

Tervishoiuküsimused algklassides, 1976.

Alkoholivastasest selgitustööst noorte seas.

Instruktiiv-metoodiline materjal, 1975.

#### 4.7. Ühiskonnakasuliku töö organiseerimine

Ühiskondlikult-kasuliku töö parandamise vahenditest koolis, 1973.

#### 4.8. Looduskaitse

ENSV TA Looduskaitsekomisjoni kogumik «Kool ja looduskaitse», 1970.

HM metoodiline juhend «Looduskaitsealase töö tugevdamisest üldhariduslikus koolis», 1973.

#### 4.9. Poliitinformatsiooni korraldamine

K ja J 1980 nr. 6 (85). Poliitinformatsiooni korraldamisest üldhariduskoolis.

## 5. Individuaalne töö õpilastega

Klassijuhataja õpib tundma õpilase isiksust, et ta suudaks kohtlemisel arvestada tema individuaalsust, suunata tema huvisid, abistada kutsevalikul, koostada objektiivset iseloomustust. Kohustuste jaotamisel arvestab ta täitjate õpilaste huve, kalduvusi, ea- ja jõukohasuse printsiipi ega luba õpilaste formaalset töösse suhtumist ning kohustuste osalist täitmist. Eriti peab ta silmas tervisehäirete ning käitumishälvetega, nn. raskeid õpilasi.

5.1. Tervisehäiretega õpilased  
K ja J 1973 nr. 8. Tervisehäiretega õpilaste koormuse reguleerimisest ja režiimist.

K ja J 1978 nr. 5 (60). Haigete laste individuaalse, kodus õpetamise parandamisest.

K ja J 1979 nr. 11 (76). Tervisehäiretega õpilaste kehalisest kasvatusest.

K ja J 1981 nr. 8 (98). Õpilaste tervise kaitseks tehtavast tööst Tallinna Mererajooni ja Valga rajooni koolides.



K ja J 1981 nr. 7 (97). Haigete laste kodus õpetamisest.

K ja J 1982 nr. 9 (79). Pedikuloosivastase võitluse organiseerimisest ja abinõudest.

5.2. Iseloomustuse koostamise juhendid

5.2.1. ...keskkoolilõpetajale. Vt. raamat «Klassijuhataja», lk. 196.

5.2.2. ...psühhiaatrile esitamiseks. Vt. «Eri-lasteasutuste, eriinternaatkoolide ja kaugõppe-erikeskkoolide vastuvõtueeskirjad», lk. 37.

5.3. Pedagoogilis-mediitsinilisele komisjonile esitatavad dokumendid

Toimikus, mis esitatakse direktori asetäitjale kontrollimiseks, on järgmised dokumendid:

- lapse uurimise kaart (saab haridusosakonnast);
- pedagoogiline iseloomustus (direktori kinnitatud);
- väljavõte õppenõukogu otsusest;
- jooksvad hindad ja tunnistus;
- sünnitunnistuse kinnitatud ärakiri;
- kurgu-, kõrva- ning silmaarsti tõendid;
- pediatrivi vorm 26 (koolieelikutel 191);
- ortopeedi ja logopeedi tõend, kui laps on nende juures arvel;
- vanemate avaldus;
- õpilase kirjalikud tööd (eesti k., matem. joonist.).

5.4. Alaealiste Asjade Komisjonile esitatavad dokumendid

- kooli taotlus,
- väljavõte õppenõukogu või juhtkonna nõupidamise otsusest,
- õpilase iseloomustus,
- seletused,
- materjalid õpilase käitumise arutamise kohta külanõukogus, majandis või ettevõttes.

5.5. Eriinternaatkooli suunatavate õpilaste dokumendid

- iseloomustus (eri vormi järgi),
- sünnitunnistus ja ärakiri,
- klassitunnistus,
- tõend perekonna koosseisu kohta külanõukogust või majavalitsusest.
- vanemate palgatõendid,
- terviseleht 86,
- seletuskirjad,
- dokumendid, mis näitavad koolis tehtud profülaktilist tööd.

## 6. Koostöö pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooniga (töö aktiiviga)

Klassijuhataja on pioneeri- või komsomoliorganisatsiooni pedagoogiline nõuandja ja abistaja, pidades silmas õpilase ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse ja initsiatiivi arendamist, vastutustunde ja organiseerimisvõime kasvatamist. Ta lähtub oma töös metoodilistest soovitudest, mis on avaldatud brošüüris

«Käskkirjad ja Juhendid» 1974 nr. 6 ning tegutseb käsikäes pioneerijuhi ja komsomolomiteega, organiseerib tööd aktiivi kaudu.

Pioneerid osalevad noorte leninlaste üleliidulises marsis, kus liigitakse ühelt astmelt teisele. I astmele tõusevad 3. ja 4. klasside, II astmele 5.—6. kl. ja III astmele 7. ja 8. kl. pioneerid. Igal astmel on kutsungid «Lubadus», «Tegu», «Raport».

Marsi etapid:

1982—1983 on marss pühendatud NSV Liidu moodustamise 60. aastapäevale. Deviis «Leninlik sõprus ühendab meid».

1983.—1984. a. — komsomolile ja pioneerorganisatsioonile V. I. Lenini nime andmisele. Deviis «Lenini nimi südames meil. Töoga tõendame truudust parteile».

1984.—1985. a. — nõukogude rahva poolt Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäevale. Deviis «Saluut võidule».

K ja J 1982 nr. 11. Haridusorganite ning koolide ja kooliväliste pedagoogiliste kollektiivide ülesanded pioneerorganisatsioonide metoodilisel abistamisel noorte leninlaste marsi programmi täitmisel.

Komsomolitöös on kompleksne töövorm leninlik arvestus, mis hõlmab kommunistliku kasvatustöö põhiosad, organisatsioonilise töö ning sidemed pioneerorganisatsiooniga. Arvestuse etapid: isiklike kohustuste vastuvõtmine, kohustuste täitmine ja atesteerimine, s.t. tegevuse hindamine.

Abimaterjale võib leida trükistest «Komsomolialorganisatsiooni sekretäri käsiraamat», 1978. «Abiks üldhariduslike koolide komsomoliaktiivile», 1973 (soovitused leninliku arvestuse läbiviimiseks), «Metoodilised soovitused leninliku arvestuse organiseerimiseks ja läbiviimiseks kooli komsomoliorganisatsioonis 1981—1985», ELKNÜ Tartu-Rajoonikomitee informatsioonibülletäänid. Õpilasmavalitsuse töö kohta vaata lähemalt K ja J 1978 6(61). Üldhariduskooli õpilaskomitee põhimääruse kinnitamise kohta.

## 7. Klassijuhataja koostöö aineõpetajatega, pikapäevarühma ja internaadi kasvatajatega kõrge õppeelukuse ning teadliku distsipliini kindlustamisel

Klassijuhataja tutvustab õpilastele õpilase reegleid, kooli sisekorda ja juurutab neid igapäevasesse ellu, peab arvestust koolikohustuse täitmise üle, jälgib ühtlustatud nõuete täitmist kaaskasvatajate poolt (koolivorm, vihikute vormistamine, fondeeritud õpikute hoidmine jms.)

Kooskõlastab õpilase käitumishinde selle klassi aineõpetajatega, pikapäevarühma ja internaadi kasvatajaga.

Kontrollib klassipäevikust hindamist, õpilaste õppeelukuse dünaamikat, jälgib õpilaspäevikute nõuetekohast täitmist.



Järgnevalt on loetletud selle teema alla kuuluvad juhendmaterjalid.

7.1. Õppekoormuse maht kodus  
1. kl. — 1 t. 2. kl. — 1,5 t. 3.—4. kl. — 2 t.  
5.—6. kl. — 2,5 t. 7. kl. — 3 t. 8.—11. kl. — 4 t.

K ja J 1979 nr. 5 (70). Üldhariduskoolide õpilaste koduülesannete organiseerimise parandamisest.

7.2. Hindamise juhend

ENSV üldhariduskoolide õpilaste õpiedukuse hindamise juhend. Kogumik «Abiks kooli juhtkonnale», 1980.

7.3. Õpilastreegliid

K ja J 1972 nr. 2. «Õpilastreeglite» kinnitamise kohta (vt. kooli käsiraamat).

7.4. Kooli sisekorra eeskirjad  
(Vt. kooli käsiraamat)

7.5. Koolivormi kandmine

K ja J 1973 nr. 9. Eesti NSV üldhariduslike koolide õpilaste vormiriiete täiendamisest.

K ja J 1979 nr. 3. Eesti NSV üldhariduskoolide õpilaste vormiriietusest.

Koolivormi kandmisest. NÕ nr. 15, 19. apr. 1983.

7.6. Õpilaste käitumise hindamine

K ja J 1971 nr. 2. Üldharidusliku keskkooli õpilaste käitumise hindamise juhend.

7.7. Distipliin ja käitumiskultuur

K ja J 1971 nr. 4. Õpilaste kultuurse käitumise harjumuste kasvatamisest Tallinna üldhariduslikes koolides.

K ja J 1972 nr. 6 (94). Abinõudest kooli distipliini tugevdamiseks.

K ja J 1972 nr. 6 (94). Õpilaste käitumiskultuuri parandamisest.

K ja J 1974 nr. 5 (14). Töö parandamisest õpilastes teadliku distipliini kasvatamisel.

K ja J 1975 nr. 3 (22). Teadliku distipliini, vastutustunde ja käitumiskultuuri kasvatamisest Tartu linna üldhariduskoolides.

7.8. Nõuded vihikule

«Ühtlustatud nõuded vihikule». Tallinn, 1980.

7.9. Fondeeritud õpikute kasutamisest

K ja J 1976 nr. 2 (36). Fondeeritud õpikutega varustatuse, õpikute arvestamise ja kasutamise kohta Kohtla-Järve rajooni üldhariduskoolides.

K ja J 1980 nr. 7 (86). Juhend õpikute raamatufondi laiendamise ja kasutamise korra ning fondeeritud õppekirjanduse säilimist tagavate abinõude kohta.

K ja J 1981 nr. 8 (69). Koolieelikute, õpilaste ja üliõpilaste kokkuhoiu ja säästlikkuse vaimus kasvatamise tõhusta-

misest. «Kuidas õpikutega varustamisest ja õpikute fondeerimisest tulenevad ülesanded jaotuvad», 1973.

7.10. Ekskursioonide ja matkade korraldamine

K ja J 1974 nr. 38. Üldhariduskoolide õpilaste turismimatkade, reise ja ekskursioonide organiseerimise ning läbiviimise juhendi kehtestamisest.

7.11. Varia

«Tuletõrjealase selgitustöö tegemistest laste hulgas», 1977.

K ja J 1982 nr. 7 (105). Õpilastele näitamiseks soovitatavad filmid.

K ja J 1982 nr. 7 (105). Koolipidude, tantsu- ja puhkeohtude korraldamine.

K ja J 1982 nr. 9 (107). Üldhariduskoolide õpilaste kohustusliku ujuma õpetamise juhend.

K ja J 1975 nr. 4 (23). Koolimööbli kasutamise kohta.

K ja J 1978 nr. 6 (61). Klassipäeviku täitmise juhend.

K ja J 1982 nr. 8 (78). Töö, mida ei või teha alaealine. «Ravimtaimede kogumise juhend», 1972.

## 8. Koostöö lastevanemate ja üldsusega

Klassijuhataja peab sidet kooli ja kodu vahel, annab lastevanematele kasvatusküsimustes nõu individuaalsetes vestlustes, tutvustab lastevanemate meelespead (vt. kooli käsiraamat).

Ta organiseerib oma klassi lastevanemate koosolekuid ning teatab õigeaegselt üldkoosolekute toimumisest.

Et vanemad saaksid süstemaatilisi teadmisi pedagoogikas, tuleb haarata neid lastevanemate rahvaülikooli töösse.

Head abi kasvatustöös annavad otstarbekalt organiseeritud lastevanemate komitee ning vanemate töökoha ametiühingukomiteed.

Temaatikat koostöökas lastevanematega pakub ühing «Teadus». Näiteks: «Näidisõppeprogrammi pedagoogika rahvaülikoolidele», 1982. «Soovitused pedagoogilise propaganda süsteemi loomiseks», 1977.

(Järg 24. lk.)



## Tundmused kainiku kasvatasmõjurina

EHA HIIE,  
TPedI pedagoogikateaduskonna  
dekaan, dotsent, Eesti NSV teeneline  
õpetaja

Mitte miski — ei sõnad, mõtted ega isegi meie teod — ei väljenda nii selgelt ja õigesti meid endid ja meie suhtumist maailma kui meie tundmused: neis tuleb nähtavale... kogu meie hinge sisu ja struktuur. Oma mõtetes võime iseennast petta, kuid meie tundmused ütlevad meile, kes me oleme...

K. D. Ušinski

NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipoleenium töstatas erakordse aktuaalsusega isiksuse kujundamise, ühiskonna iga liikme ideelis-kõlbelse täiustamise probleemi. Kõlbluse kujundamine on lahutamatu seotud tundmuste kasvatamisega. Põhinevad ju kõlbelsed veendumused mitte ainult teadmistel, vaid ka kõlbelistel tundmustel.

Kasvatus on intellektuaalse, emotsionaalse ja praktilise sulam

Teadvust loogilis-abstraktsel tasemel mõjutades kujunevad kõlbelsed vaated, mis on oma olemuselt neutraalsed. (Inimene võib küll teada, kuidas on kõlbeline toimida, kuid tegutseb ise sootuks vastupidi.) Tundmustele tuginedes muutub aga vaade veendumuseks, subjektiivselt oluliseks, tegevuse motivaatoriks. Sellepärast öeldaksegi, et tõeline kasvamine on inimese mõjutamine läbi tundmuste prisma.

V. Suhhomlinski peab kasvandiku hinge-

list virgutamist kasvatusmeisterlikkuse aluseks. «Kujutlege ette, et helikunstnik võtab kätte häälestamata viiuli ja hakkab mängima... Selge, et sellest ei tule midagi välja (pisutki õppinud pillimees ei proovigi häälestamata muusikariistal mängida). Koolis aga leiab aset kummaline nähtus: paljud õpetajad püüavad kasvatada mittekasvatatavaid» (7, lk. 23).

Kasvatus seisneb ennekõike selles, et kujundada inimeses võimet olla kasvatatav.

Võime kasvatatav olla tähendab kasvatada tundeerkust kasvataja sõna kõige peenemagi varjundi, tema pilgu, žesti, naeratuse, mõtliku ilme ja sõnaahtruse suhtes (7, lk. 23).

Selleks et kasvataja saaks last mõjutada, on tarvis tugineda millelegi tema hinges. Sõna osutub kasutuks, kui ta «ei suuda emotsionaalse tuimuse soomusest läbi tungida, läbistada «paksu nahka»» (7, lk. 120). Ei saa kasvatada näiteks osavõtlikku ja ausat inimest ainult loogilise põhjendamisega, et need ja need isiksuslikud jooned on head ja vajalikud. Tarvis on, et laps ise saaks läbi elada vastavaid tundmusi: kaastunnet, vastutulelikkust, hirmu ülekohtu ees, häbi pettusest, uhkust ja vaimustust ausa teo puhul jne.

Elamus saab lapse järgneva tegevuse, käitumise iseseisvaks stiimuliks. Omakorda tekivad tegevuses, ühiskonna eetiliste normide omandamise käigus uued kõlbelsed tundmused.

Isiklike tegude, kavatsuste ja mõtete võrdlemisel ühiskondliku moraali nõuetega, mis esinevad isiksuse tegevuses ideaalina, tekib tegude vastavuse puhul rõõm, rahulolu, uhkustunne. Ideaalile mittevastavus kutsus esile rahulolematust, häbi, hirmu jne. Teiste inimeste tegude mittevastavus kõlbelsele ideaalile aga tekitab hämmeldust; protestitunnet, vastikust, viha jne. Seega on kõlbelsel tundmusel nagu tagasiside roll, mis reguleerib isiksuse tegusid tema ideaalide tasemel (vt. lähemalt 9, lk. 88—91).

Kasvatuslikud muutused, mida õpetaja sirguvas isiksuses esile kutsuda püüab, on igal konkreetsel juhul erinevad — alates konkreetsest käitumisharjumusest positiivsele hoiakule hea suhtes, sealt edasi püsivaile väärtusorientatsioonidele ja lõpetades nii komplitseeritud teadvuse elemendi nagu maailmavaate kujundamisega.

Olenemata sellest, kas on tegemist lihtsate või kõrgema astme kõlblusnormidega, põhjustab tundmuste eiramine lahknevuse noorte teadmiste ja käitumise vahel, s. t. kõlbelse formalismi. Tõdedes seda fakti, rõhutab EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja A. Aben õigustatult, et on vaja senisest paremini organiseerida noorte emotsionaalset elu, ning kutsub kaalukamat sõna selles küsimuses ütleva kõiki pedagoogikateadlasi (1, lk. 7 ja 8).



## Miks prevaleerib koolis ratsionaalsus?

Tundekasvatus on pedagoogitöö kõige raskem ja keerukam valdkond. Põhjuseks on eelkõige tunduste keerukus ja haprus, tundustesfääri intiimsus jmt. Teisalt aga tunduste psühholoogia mitteküllaldane uurimistase (võrreldes näiteks tunnetusprotsesside uurimisega).

Tänaseni on erinevates teatmeteostes, psühholoogiaõpikutes ja psühholoogias kirjanduses segasevõitu isegi põhiterminite «tundmus» ja «emotsioon» määratlused. (Segavana lisandub veel rahvakeelne «tunne».)

Enamlevinumalt nimetatakse **tundmuseks** inimese reaalsete suhtumiste peegeldumist tema ajus (püsivat emotsionaalset suhtumist). **Emotsiooniks** peetakse teatud konkreetses olukorras tekkivat lühiaegset tundeelamust, mingi tundmuse läbielamist, mis harilikult avaldub ilmekalt käitumises. Emotsioone esineb ka loomadel, tundmused on omased ainult inimesele (vt. lähemalt ENE ja ENEKE; 9, lk. 22; 18, lk. 299 jt.).

Mõisteid «tundmus» ja «emotsioon» ei ole seega võimalik täielikult samastada, aga ka mitte vastandada. Emotsiooniks ei saa me nimetada, näiteks, patriotismitunnet, vastustunnet või sellist keerulist tundmust nagu ema armastus oma laste vastu (sest selle tundmusega seoses võivad tekkida väga erinevad emotsioonid: hirmust, murest, kartusest helluse, rõõmu, uhkuseni).

Ratsionaalse ja emotsionaalse suhete korraldamiseks koolitöös on paljudel õpetajatel alles vaja jõuda **äratundmisele** tunduste osast inimese elus üldse ja kasvatuses eelkõige.

Pole ju saladus, et meie ühiskonna majandusliku ja kaitsevõime potentsiaali loomisega kaasnenud täppisteaduste eelisarendamine ja täppisteaduslik kallak noorsoole hariduse andmisel (1, lk. 5) on toonud kaasa nii tunduste alahindamise kasvatuses kui ka tundekasvatuse keerukuse tegelikus koolisituatsioonis (ülekoormatud programmid, ülekuhjatud üritused, kiirustamine ja rabelemine, töö mitmes vahetuses, suured klassisid jne.).

V. Suhhomlinski rõhutas: «Igal sammul kuuled sõnu matemaatikasajand, elektroonika- ja kosmoseajastu... Ometi ei peegelda kõik need mõisted meie ajal toimuva olemust. Maailm astub Inimese ajastusse, vaat mis on too peamine» (6, lk. 166).

Inimese ajastu eeldab inimese tundmist. **Missugused on algklassiõpetaja reaalsed võimalused tundustepsühholoogia tundmiseks?** Vastuseks sellele küsimusele tuleb nentida, et õpetaja kasutuses on üsna piisavalt eestikeelset materjali tunduste ja nende tähtsuse kohta inimese elus üldse (9;

15; 17 jt.). Tundmused mõjutavad meie tervist ja töövõimet (17), annavad värvingu meie poolt tajutavale ja mõeldavale (9; 13). Tundmustest olenevad inimeste teod ja inimestevahelised suhted, neist sõltub kogu kollektiivi funktsioneerimine ja areng (15).

Õpetaja võib õpetada kui hästi tahes, aga kui ta ei loo emotsionaalsust või kujuneb selle loomine ebaresultatiivseks, on teadmiste vahendamine raske, mõnel juhul koguni võimatu (13, lk. 798). Inimene, kel tundmused on vähe arenenud, kaotab palju ka intellektuaalses arengus.

Vastava kirjandusega tutvudes jõuab lugeja tavaliselt äratundmisele emotsioonide olulisest osast nii inimese elus üldse kui ka kasvatuses. Siit edasi tekib lugejal kohe uus huvi: kui emotsionaalne erksus on kasvatuses alus, emotsionaalne kurtus aga kasvatusraskuste algpõhjus, siis oleks vaja nõu ja abi, kuidas tundeerksust virgutada ja kurtust kõrvaldada. Heitkem siis pilk neilegi võimalustele!

Tundekasvatus saab alguse **kodus** lapse esimestest elupäevadest. Huvilist lapsevanemat suunavad seejuures A. Lunge kaks sisukat raamatukest (8; 10) nii praktiliste nõuannete kui ka nende teoreetilise põhjendamisega.

**Kooli** sihipärane mõju algab esimesest koolipäevast. Kõigepealt sellest emotsionaalselt laengust, mille kainik kooliga esma-kohtumisel saab. Selle laengu eredus, püsivus, mõjuvus oleneb otseselt õpetaja isikust ja kogu kooli psühholoogilisest mikroklimeest, mille loomine eeldab mitte ainult head taht, vaid ka teadmisi.

Paraku tuleb tunnistada, et selles valdkonnas on õpetaja lapsevanemaga võrreldes halvemas seisus.

Õpetajaile määratud lapse pedagoogilise psühholoogia käsiraamatuis tunduste osa kasvatuses kas ainult deklareeritakse või koguni välistatakse. Nii on see näiteks viimati ilmunud V. Krutetski raamatus «Kooliõpilaste õppe- ja kasvatuspsühholoogia» (7). Tundekasvatusega seostuvad soovitusel on mõnes õpikus koguni vildakad ja vasturääkivad (konkreetselt näiteks on N. Levitovi 1968. a. ilmunud «Lapse- ja pedagoogiline psühholoogia»).

Õpetajaile tarvilikku ja huvitavat teavet pakkus V. Pinni 1975. a. ilmunud raamatuke «Emotsioonid ja pedagoogika» (12), mille tiraaž oli aga kahjuks nii väike, et seda igas kooliski pole. Perioodikas on tunduste kasvatamisel mitmed autorid küll põgusalt peatunud (H. Roots -14; V. Pinn -13; M.-I. Pedajas -11; E. Hiie -3; 4; 5; jt.). Avaldatu puudutab aga vaid tundekasvatuse üksikuid aspekte.

Seega on õpetajaile ainukeseks eestikeelseks tundekasvatuse käsiraamatuks praegu «Vassili Suhhomlinski mõtteid kasvatuses» (7), mis aga ajastult ja olustikult paraku



mitte alati ei haaku tänapäeva suurkoolide aina keerukamaks muutuva kasvatusseisundiga.

Nende ridade kirjutaja kätte pole sattunud seniajani ühtki terviklikku, praktilisi väljundeid omavat uurimust tundmuste osast kooli õppe-kasvatustöö ja tundmuste kasvatamisest nüüdisaegses koolisituatsioonis. Arvata võib, et sellist materjali ei oma ka tegelik õpetaja.

Küllap on see ja teised eespool nimetatud asjaolud põhjuseks, miks me aastaid küll tõdeme tundmuste olulist rolli inimese elus ja kasvatuses, tegelikult õppe-kasvatustöös aga prevaleerib endiselt ratsionaalne emotsionaalse kahjuks.

### Mida kainiku tunde- ja emotsionaalses kasvatuses silmas pidada?

Eespool juba märkisime, et emotsionaalselt tuima inimest on väga raske kasvatada. Seda kinnitab ka noorte õiguserikkujate uurimine. Alaealiste kurjategijate e. kõurikute uurimise andmed sedastavad neil väärustusi eelkõige emotsionaalses sfääris. Tüüpilisemaiks tundesfääri normist kõrvalekalduvateks on tuimus, tundetud, ükskõiksus; toored, primitiivsed tundmused; kergemeelsus, pealiskaudsus; ühekülgsest arenenud negatiivsed tundmused; pidurdamatud tundmuslikud reaktsioonid jt. (vt. lähemalt 2).

Tuimi, tundetuid lapsi ei liiguta kiitus ega laitus, õnnestumine ega nurjaminek. Nad ei tunne kahetsust ega pettumust, sõprust ega armastust. Oma emotsionaalse inertsusega jäävad nad kõigest kõrvale. Selline inimene ei lähe tulevikus ilal appi kaitsetule ega astu vastu ülekohtule.

Otseseks hädaohuks kaaslastele on toorete, primitiivsete tundmustega lapsed. Neile valmistab lõbu ainult meeleline nauding, nõrdimust ainult füüsiline valu. Nad on julmad ja toored. Peenemad ja kõrgemad tundmused — au, häbi, kohusetunne, kaastunne, tänutunne jt. — neil puuduvad.

Selliseid arenemata või väärtalt arenenud tundmustega lapsi on raske, sageli võimatu kasvatuslikult mõjutada. Seepärast algabki kasvatus (samuti ka ümberkasvatus) tunde-erksuse virgutamisest. Tundmuste kasvamisega hoiame ära laste muutumise raskelt kasvatatavaks ja saame ravida väärtale teele sattunud. Seega on tunde- ja emotsionaalne kasvatus ühiskonna kõlbelise tervise tagatis.

Mil määral on aga tundmused üldse kasvatatavad?

Tundmusi ei saa käskida ega keelata. Nende üle ei näi olevat võimu inimesel endal ega teistel. Võib alla suruda tundmuste väliseid avaldusi (varjata nuttu ja naeru), võib teha ka teeseldult naeruse või kurva näo, kuid ei saa sisemiselt rõõmustada, armas-

tada või vihata käsu peale. Küllap seetõttu peavadki paljud tundmuste arengu mõjutamist võimatuks või vähemalt kaheldavaks.

Kummatigi on tundmused kasvatatavad! Tundmusi kasvatatakse nende tekitamise ja läbielamise kaudu. Järelikult pole mingit kasu tundmuste ülistamisest, kui laps ise neid ei koge.

Tundmused tekivad konkreetsetes olukordades. Mida mitmekesisemaid emotsionaalseid impulsse need olukorrad pakuvad, seda avaramaks kujuneb lapse siseelu.

Lapsepõlves on tunde-erksus, vastuvõtlikkus emotsionaalsele mõjutamisele võrratult suurem kui isiksuse arengu hilisematel perioodidel. Järelikult on lapsepõlv tunde- ja emotsionaalse kasvatuse viljakaim periood. Esimese kümne eluaasta vältel kujuneb tundmuste põhikude ja rajatakse inimese põhisuhtumised. Arvatakse nii, et kui selle aja jooksul laps pole kordagi kogunud kaastunnet, avastamisrõõmu, sallimatust ebaõigluse suhtes jmt., siis hilisemal perioodil selliste tundmuste avaldumine temal pole reaalne.

Kui inimene nooruses ei saa teada, mis on õiglane raev, sügav sümpaatiat, tõeline sõprus, headus ja õnn, on ta tundmused täiskasvanunagi pinnapealsed (8. lk. 5). Järelikult enne kooli ja nooremast koolieas on meie esmaülesandeks tundmuste diapasooni laiendamise.

Selleks vajaneb luua olukordi, kus tekiks emotsionaalne suhtumine tegeliku elu kõige mitmekesisematesse avaldustesse, ka sellesse, mis last varem ükskõikseks on jätnud. On vaja täiskasvanu kogunud kätt, mis targalt ja ettevaatlikult kujundaks õiget emotsionaalset suhtumist nii ümbritsevasse maailma, töösse, kaasinimestesse kui ka iseendasse.

Tundmused on oma olemuselt polaarsed.

Positiivsed tundmused (rõõm, meeldivus, kaitetus, armastus jne.) tekivad siis, kui meie vajadused leiavad rahuldamist. Negatiivsed (hirm, kurbus, viha) siis, kui rahuldust ei ole. Tundmuste polaarsus tingib tundmusteskaala arenemist mõlemas suunas, s. t. nii positiivsete kui negatiivsete elamuste esilekutsumist (ei saa ju kujundada näiteks ausust ilma häbitundeta ebaaususe pärast).

Ühteaegu on aga vaja hoolt kanda selle eest, et negatiivsed tundmused (tõgedus, umbusklikkus) ei kujuneks isiksuse püsivateks ja domineerivateks emotsionaalseteks omadusteks.

Lapse kõlbeline areng on esialgu jäljendavat laadi. Esialgu tekitab tundmusi teiste inimeste elamuste tajumine ja nende tekkimise põhjustest arusaamine. Kui laps näeb talle lähedase inimese kurbust või rõõmu, tunneb ta kaasa, elab ka ise läbi midagi sarnast. Juba üsna väikesed lapsed hakkavad nutma või naerma teistega koos (vt. lähemalt 8 ja 10.). See on suur tundmuste kool. Mida sagedamini teatud tund-



musi kas voi teiste eeskujul läbi elatakse, seda kergemini need tulevikus tekivad.

Kainiku tundmuste kasvatamist holbustavad tema **ealised** psüühilised erisused.

Kainikud on väga emotsionaalsed. Kogu nende psüühiline tegevus on tugeva emotsionaalse värvinguga. Kainikud ei suuda veel oma tundmusi talitseda ega nende välist avaldumist kontrollida. Nad on väga vahetud oma tundmuste (rõõmu, mure kadeduse, hämmelduse) väljendamisel. Seetõttu saab õpetaja igapäevases töös hõlpsasti ülevaate sellest, kui avar on tema õpilaste tundmusteskaala ja mis kellelegi eriti tugevat elamust tekitab.

Kainikute tundmused ei ole tavaliselt veel sügavad ega püsivad. Kainikutele on omane kõrge emotsionaalne labiilsus — nende meeleolud on sageli vahelduvad, nad on kergesti mõjutatavad. See omadus võimaldab õpetajal kainikuid kergesti emotsionaalselt vajalikule lainele häälestada ja tundmuste arengut soovitavas suunas mõjutada.

Kainikule on tunnuslik impulsiivsus (s. t. kaldumus koheseks tegutsemiseks vahetute impulsside ja stiimulite mõjul) ning suur matkimisvalmidus. Nad matkivad nii täiskasvanuid kui eakaaslasi, samuti lemmikraamatute ning filmide kangelasi. Nimetatud loob soodsa pinna **kõlbelise ideaali** kujunemiseks, kasvatamiseks eeskju kaudu.

Kainikute emotsionaalsus, sugereeritavus, matkimiskaldumus, usalduslikkus ja tohutu autoriteet, mis õpetajal nende silmis veel on, võimaldab tundekasvatuses järkjärgult seada uusi, keerukamaid ülesandeid. Selleks on ennekõike **tundmuste sügavus, püsivus ja põhjendatus** ning tundmuste väljendumine motiveeritud käitumise kaudu.

#### Kirjandus

1. A b e n, A. Täiustada õppiva noorsoo ideelis-kõlbelist kasvatamist. «Nõukogude Kool», 1983, nr., lk. 5—8.
2. Alaealiste kuritegevusest ja selle ärahoidmisest. Tallinn, «Eesti Raamat», 1966. 252 lk.
3. H i e, E. Õpilaste ideoloogilise kasvatuse mõningaid pedagoogilisi-psühholoogilisi aspekte. — «Nõukogude Kool», 1971, nr. 2, lk. 85—89.
4. H i e, E. Õpilaste ideelis-emotsionaalse kasvatuse tõhustamine dramaatilise tegevuse väärtustamisega lugemistunnis. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 1, lk. 10—15.
5. H i e, E. Ergastagem emotsioone, virgutagem fantaasiat. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 1, lk. 47—51.
6. K e r a, S. Kasvatussüsteemist klassijuhataja töös. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 11, lk. 14—17.
7. K r u t e t s k i, N. Kooliõpilaste õppe- ja kasvatuspsühholoogia. Tallinn, «Valgus», 1979. 160 lk.
8. L u n g e, A. Tundmuste kasvatamine. Tallinn, «Valgus», 1972. 47 lk.
9. L u n g e, A. Emotsioonide psühholoogia. Tallinn, «Valgus», 1980. 140 lk.
10. L u n g e, A. Laste tundeelu kujundamine perekonnas. Tallinn, «Valgus», 1982. 52 lk.

11. P e d a j a s, M.-I. Mitte ainult mõistus, vaid ka süda. — «Eesti Kommunist», 1980, nr. 12, lk. 40—43.

12. P i n n, V. Emotsioonid ja pedagoogika. Tallinn, 1975.

13. P i n n, V. Emotsioonid ja õppimine. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 10, lk. 798—800.

14. R o o t s, H. Meie meetodid loovad meie suhted. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 11, lk. 12—14.

15. Sotsiaalspsühholoogia. Lühülevaade. Tallinn, «Eesti Raamat», 1978. 334 lk.

16. T u u l i k, V. Emotsioonid ja töövoime. Tallinn, «Valgus», 1979. 31 lk.

17. Vassili Suhhomlini mõtteid kasvatusest. Koost. S. Soloveitšik, Tallinn, «Valgus», 1978. 212 lk.

18. Üldpsühholoogia. Õpik pedagoogilistele instituutidele. Toimet. A. V. Petrovski. Tallinn, «Valgus», 1975. 405 lk.

(20. lk. järg.)

#### 9. Dokumentatsioon ja aruandlus

Klassijuhataja vastutab klassipäeviku nõuetekohase täitmise eest (K ja J 1978 nr. 6 (61)), juhendab ning kontrollib õpilaspäevikute korrasolekut.

Iga kuu lõpul teeb ta päevikusse kokkuvõtte õpilaste koolikohustuse täitmisest ja esitab andmed ka direktori asetäitjale.

Iga veerandi lõpul esitab vormikohase kirjajaliku aruande juhtkonnale.

Pärast õppetöö lõppu esitab kollektiivi arengu iseloomustuse. Seda kasutab uuel õppeaastal uute ülesannete planeerimisel.

Õppeaasta lõpul teeb sissekanded «Õpilasaruumatusse».

8. ja 11. kl. juhatajad kirjutavad õpilaste iseloomustused. Tunnistuste ja kiituskirjade kirjutamisel lähtub juhendist:

K ja J 1973 nr. 6. Puuduste kohta üldhariduslike koolide lõputunnistuste väljaandmisel.

Lõputunnistuste kirjutamisel arvestada NÕ nr. 23, 4. juunil 1983 ilmunud kirjutist.

K ja J 1976 nr. 1 (35). Üldhariduskoolide õpilaste autasustamise kohta kiituskirjaga.

Õpilase lahkumisel koolist täidab õpilase toimiku ja lahkumislehe.





## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

# Enesekontrolli arengu psühholoogilised probleemid\*

**ANDRES PARTS,**  
Helme Sanatoorse Metsakooli  
direktori asetäitja õppealal

Arenenud sotsialismi edasine täiustamine ole-  
neb suurel määral inimestest, seepärast  
tuntakse praegu suurt huvi käitumise enese-  
reguleerimise vastu. Selle probleemi uurimist  
peetakse üheks tähtsamaks ülesandeks kõigile  
teadustele, mis tegelevad lapse uurimisega.  
Eneseregulatsioon võib olla mitmesugusel  
tasemel, see ei teki valmis kujul, vaid teeb  
läbi arengu lihtsamalt keerulisemale. Enese-  
regulatsioon ise koosneb mitmest komponen-  
dist. Väga tähtis on enesehinnang (10).

Enesehinnang, enesekontroll ja käitumise  
korrektsioon -- need on omavahel lahuta-  
matult seotud. Enesehinnang omakorda on  
lahutamatult seotud isiksuse mõistega. On  
märkitud, et isiksuse vahest kõige olulisemaid  
tunnuseid on enesejälgimise võime (7). Sel  
juhul on püütud jälgida enesekontrolli  
arengut ja sellega kaasnevaid psühhooloogi-  
lisi probleeme. Enesekontrolli mõistmisel on  
lähtutud A. Božovitši seisukohast: "... enese-  
kontroll -- see on oma tegevuse võrdlemine

näidisega, saadava resultaadi õigsuse määra-  
mine ja oma tegevuse reguleerimine" (3, lk.  
281).

Definitsioonist nähtub, et enesekontroll on  
lahutamatult seotud enesetunnetamisega. See-  
pärast tuleb enesekontrolli arengut jälgides  
lähtuda isiksuse arengust, uurida isiksuse  
kujunemist.

Isiksuse kujunemist seotakse üldiselt mur-  
deega. Siiski märgitakse mõningaid isiksu-  
sele omaseid jooni juba palju varajasemas eas.  
Nii teevad näiteks A. Lipkina, A. Božovitš,  
J. Subbotski.

Teatav enesehinnang ja oma tegevuse regu-  
leerimine enesekontrolli kaudu esineb lastel  
nähtavasti üsna varakult. Seepärast on enese-  
kontrolli areng jaotatud kahte ossa: algelise  
enesekontrolli kujunemine ja iseärasused enne  
murdeiga ning enesekontrolli väljakujunemine  
murdeeas. Edaspidi on toetunud põhiliselt  
A. Božovitši ja I. Koni töödele.

### Enesekontrolli algete tekkimine ja nende iseärasused

Lapse sündides tal individuaalset psüühilist  
elu ei olegi (3). Esimestel elunädalatel puudub  
selge vahe magamise ja ärkveoleku vahel.  
Laps on emast füüsiliselt eraldunud, kuid  
bioloogiliselt veel täiesti seotud. Ta elab  
instinktide ja reflekside arvel, kuigi mingi-  
sugune kontakt välismaailmaga on nähtavasti  
siiski olemas. 1.—2. elukuul tekib huvi välis-  
maailma vastu ja aktiivne tegevus positiivsete  
emotsioonide suhtes.

Toenäoliselt 6. kuni 7. eluaastani ei suuda  
lapsed määrata oma kohta elus, neil puudub  
teadlik soov muuta oma seisundit (4). Järe-  
likult ei oleks sel perioodil enesekontrollist  
nagu mõtet rääkida. Siiski on lapsel ka siis  
mingisugused enesetunnetuse (järelkult ka  
enesekontrolli) alged olemas. Sellele viitavad  
muu hulgas kriisid, mida lapsed elavad üle  
1. ja 3. eluaastal. Nendel aegadel lapsed ilmselt  
tunnetavad mingisuguseid oma uusi võimalusi  
ja kui täiskasvanute suhtumine lastesse ei  
muutu, siis tekib konflikt. Näib, et tegemist  
on mingil määral enesekontrolliga: laps hin-  
dab oma võimalusi, võrdleb neid täiskasva-  
nute antutega ja kui tema võimalused on  
suuremad kui talle lubatud tegutsemine,  
väljendab laps oma käitumisega rahulolema-  
tust. Nähtavasti aga ei ole sel perioodil tege-  
mist lapse teadliku tegevusega. Võib arvata,  
et lastel, kel nendel eluaastatel esinevad suu-  
remad konfliktisituatsioonid, on mingi edumaa  
oma eakaaslastega võrreldes.

3,5—5-aastastel lastel on võime tegutseda  
vastu otsest isiklikku soovi, pidurdada ennast.  
A. Božovitš toob näiteid, kus lastel ei lubatud  
osta poest soovitud mänguasju. Lapsed hakka-  
sid nutma, aga kui nad ikkagi keelust üle  
astusid ja ostu tegid, siis ei suutnud nad ostust  
rõõmu tunda.

\* Koolijuhtide täiendusteaduskonna lõputöö.



Kui võrreldi neid motiive, mis pidurdasid lapse tegevust, siis selgus, et lapse oma sõna oli selles hierarhias otsese ergutuse järel teisel kohal oma mõjuselt.

Lapse kasvades side täiskasvanuga nõrgeneb, laps iseseisvub, soovib aga siiski tegutseda täiskasvanuga koos ning hakkab jäljendama täiskasvanut. Koolieelse ea lõpuks on täiskasvanu lapsele eeskujuks (3).

Koolieelses eas laste rollimängud on seotud enesekontrolliga. Laps võrdleb oma tegevust eeskujuga (ema, isa, vend jne.) ja korrigeerib seejärel oma mängu. Laps võtab mängu ajal ise ning vabatahtlikult endale käitumis- ja tegutsemisnorme ning püüab neid täita. Ta tunneb rõõmu, kui suudab mängides käituda nii nagu ema (4).

6—7-aastaselt hakkab laps püüdlema uue olukorra poole, tahab minna kooli, et selle läbi tõusta sotsiaalsel redelil. Tõsi küll, on väidetud, et 1960. aastatel oli laste kooliminekusoo suurem kui 1970. aastatel. Mõju on vististi avaldanud õppetöö lasteaedades, koolielu raskused, millest lapsed on kas õdede või vendade kaudu kuulnud (4). A. Božovitši arvates on lapsel sel ajal tekkinud mingisugune «mina». Laps suudab ennast tunnetada, aru anda oma suhtumisest ümbritsevasse. Seda «mina» aga ei tohi samastada veel tõelise «minaga».

Täiskasvanu eeskujul on suur ja seepärast võivad ka koolieelikud käituda nii, nagu on tarvis. Märgitud on, et koolieelikul on oma motiivide süsteem, mis ongi tema isiksuse aluseid. Kui väikelapsel olid sellised motiivid nagu nälg jne., siis koolieelikul on juba nn. inimlikud motiivid, s. o. just täiskasvanute tegevus. Tekib motiivide võitlus, milles võidavad kõlbelised, mis on tugevamad kui teised.

Arusaadav on, et enesekontroll eeldab teatavate mõtlemisoperatsioonide (üldistamine, järeldamine, võrdlemine jne.) tegemise oskusi. Juba 3—7-aastane laps otsib seoseid. Küsitakse väga palju, sageli lepitakse täiskasvanu seisukohalt rumala vastusega. Siiski arvatakse, et lapsel on oma vaade maailmale, mille sisse kuulub ka tema ise koos oma suhetega (4).

Lapsel on tekkinud teatav enesehinnang, mis rajaneb oma tegevuse tulemustel ning teistelt saadud hinnangutel, ning eriline lapselik maailmamõistmine. Selle spetsiifiline joon on, et lapse mõisted ei ole teaduslikud, vaid elukondlikud, mis võimaldavad lapsel ümbritsevas küllaltki hästi orienteeruda. Laps näiteks ei suuda defineerida mõisteid *elus* või *surnud*, küll aga oskab midagi konkreetset öigesse lahtrisse paigutada. Lapsed üldiselt teavad, mis ujub ja mis vajub vees põhja, ent seletused on naliivsed ja vastuolulised: pall ujub, sest on kerge, nael vajub põhja, sest on rauast jne.

Esineb seisukohti, et lapse mõtlemine teeb 3—7 aasta vanuses läbi tohutu arengu ning edaspidi erilisi muutusi enam ei toimugi. Ilmselt on asi siiski nii, et kuna lapse mõtle-

mine ei rajane teaduslikul alusel, ei ole abstraktne, siis edaspidi toimub ikkagi mõtlemises suur kvalitatiivne pööre. Sellist lapse-likku mõtlemist ei olevat aga senini teaduslikult lahti mõtestatud (4).

Enesekontrolli seisukohalt on oluline, et laps ei suuda koolieelses eas oma «mina» olulisel määral eraldada. Välispidiste tegurite mõju on suur. Enesehinnang on alateadvuslikku laadi, loogilisele mõtlemisele rajatud enesekontrolli otseselt ei ole.

Koolimineku muudab lapse elus väga palju. Tema jaoks tekib hulgaliselt uusi kohustusi, aga ka õigusi. Muutub tema positsioon ühiskonnas: teda hakatakse pidama mingil määral inimeseks, ehkki redeli alumisel pulgal olevaks. Kooliküpsiks lapseks peetakse seda, kes on omandanud mõtlemisprotsesside teatava taseme. Ta peab oskama üldistada ja diferentseerida ümbritseva keskkonna nähtusi.

Uurimused on näidanud, et õpitava omandamine ei sõltu ainult teatud intellektuaalse taseme olemasolust, vaid ka õpilase suhtumisest tegelikkusesse, tema tunnetushuvideist. Mõne õpilase (kes on midu omandanud küllaltki palju mõtlemisoperatsioone ning ka oskusi ja vilumusi) õpiedukus ei ole kuigi heal järjel. See tuleneb sellest, et ta õpib ainult siis, kui õppeaine teda huvitab (3).

Umbes 6—7 aasta vanuses on toimunud märgatav pööre enesekontrolli arengus. I. Subbotski tegi hulk katseid 3—7-aastaste lastega. Eksperimentaalselt loodi konflikt-situatsioonid, mille kaudu taheti saada vastused küsimustele: Kas laps suudab õigesti hinnata teise inimese tegevust? Kas laps suudab ennast eraldada teise inimese ebaõigest tegevusest?

Katsed näitasid, et teatav võime hinnata kaaslaste tegevust tekib lastel 3. eluaasta lõpul või 4. eluaasta alguses. Siiski osa lapsi, kel oli eeldusi kaaslaste tegevuse õigeks hindamiseks (tundsid õiget tegevusprogrammi, oskasid võrrelda, valdasid vastavat sõnavara jne.), ei suutnud kaaslaste tegevust objektiivselt hinnata. Lahendas kaaslane ülesannet valesti, tunnistasid tema tegevuse ometi õigeks (12).

Koolieelses eas lapsed enamasti suutsid märgata oma kaaslaste tehtud vigu, kuid suurem osa lastest ei suutnud seda teha täiskasvanu puhul. Kui ise tegid ülesannet õigesti, aga samal ajal täiskasvanu tegi valesti (meelega), siis enamasti parandasid nad oma töö valesse täiskasvanu eeskujul. Sellest nendega vesteldes said nad aru, et on toiminud valesti, kuid miks, seda ei suutnud seletada. Väiksem osa lastest (vanemad) sai aru, et on teinud valesti täiskasvanu mõjul, nendest lastest osa loobus eksperimendi jätkamisest. Ainult üksikud suutsid jääda sõltumatuks ning lahendada ülesandeid õigesti.

Nimetatud katsetest järeldub, et mõtlemisvõime areneb välja varem kui enesehinnang.



Intellektuaalsed eeldused on, kuid käitumisvabadus puudub. Sellises olukorras on enesekontrollivõime loomulikult puudulik, sest ei suudeta teha õiget järeltõtt oma ja teise tegevuse võrdlemisest, kuigi õige tegevus oli teoreetiliselt teada. Nendest õpilastest, kes ei suutnud õigesti hinnata täiskasvanu tegevust, suutis 70% seda teha oma kaaslaste suhtes.

Enesehinnangu ja enesekontrolli eeldused on lastel osaliselt olemas küllaltki varakult. Lapse enesekontrollivõime areneb siiski mitte niivõrd intellektuaalsete võimete arengu tõttu, vaid ümbritsevasse suhtumise muutumisega (12). Tunnetuse juures on olulised nii operatsioonide tehnika kui ka motivatsioonimoment, mis esineb alateadlikult.

On väidetud, et lapse intellektuaalsed võimed arenevad välja 7. eluaastaks. Lähtudes eelöeldust seisneks enesekontrolli areng pärast 7. eluaastat põhiliselt selles, et laps muutub järjest iseseisvamaks ja eeldused enesekontrolliks kasvavad, kuni murdeeaas toimub kvalitatiivne hüpe — laps eraldab ennast keskkonnast, tunnetab oma «mina».

Päris nii see siiski arvatavasti ei ole. P. Blonski väidab, et alles 14—16 aasta vanuses tekib abstraktne mõtlemine (2), ilma milleta siiski enesekontrollist täies mõttes rääkida ei saa.

P. Blonski näitab ka, et 1.—2. klassis on enesekontrolli osa õppetöös minimaalne, õpilane teatab, et kõik on õpitud, kuid ometi see nii ei ole. Käesolevate ridade kirjutaja isiklikud kogemused internaatkoolis töötades näitavad, et mida nõrgema õpiedukusega on õpilane, seda kiiremini kipub ta arvama, et tal on kõik õpitud, et tal on kõik selge. Üldiselt alles alates 4. klassist hakkavad õpilased ennast tõsisemalt kontrollima, kas õppematerjal ikka on selge. Väga sageli jääb enesekontroll kaudseks: lugesin neli korda materjali läbi, siis järelikult on õpitud. P. Blonski väidab, et enesekontroll areneb koos mõtlemise arenguga.

Huvipakkuvad on A. Lipkina katsed noorema kooliea lastega. Tema uuris peamiselt enesehinnangu adekvaatsuse mõju õpilastele. Enesehinnangus kajastuvad lapse ettekujutused saavutatust ja see, mille poole ta püüdleb. Enesehinnangul on väga tähtis osa õppetöös ja käitumise eneseregulatsioonis.

Üldjuhul olid 1.—3. kl. õpilaste enesehinnangud avameelsed ja radikaalsed. Suurel määral esines kõrgendatud enesehinnangut. Õpilaste enesehinnang ei läinud kokku õpetaja hinnanguga: 1. kl. 60%, 2. kl. 34% ja 3. kl. 28% (10, lk. 48). Kõrgendatud enesehinnanguga õpilased ei suutnud objektiivselt hinnata oma tööd, sageli ei märganud ilmseid vigu. 4. kl. õpilastel oli asjalikum<sup>2</sup> enesehinnang, vanemates klassides suurenes madaldatud enesehinnanguga õpilaste arv, kes alahindasid oma tööd, ei märganud saavutusi.

A. Lipkina arvates oli enesehinnangu kujunemisel suur osa sellel, kuidas suhtuti lastesse

kode, kas kutsuti osalema perekonnaprobleemides või mitte. Lastel, kel oli rohkem võimalusi osa võtta perekonnaprobleemide lahendamisest, oli rohkem kogemusi, neil olid kindlad eesmärgid, neil oli enesehinnang õigem ja järelikult ka enesekontrolli võimalused suuremad. Eesmärkide tähtsusele on viidanud E. Murathanova, kes uuris nõrga edasijõudmisega õpilasi Usbeki NSV-s. Ta märgib, et need õpilased ei evinud kindlaid eesmäärke, olid loiud ja apäatsed. Loomulik, et sellistel õpilastel puudusid eeldused enesekontrolliks (11).

Enesekontroll eeldab mõtlemise arengut ja võimet ennast ümbritsevast eraldada. Koolieelses eas on lapsed küll omandanud põhilised oskused õigeaks mõtlemiseks, kuid mõtlemisel tervikuna ei ole abstraktset iseloomu (2). Ka nooremas koolieas ei toimu veel pööret, ei suudeta ennast keskkonnast küllaldaselt eraldada.

Võib niisiis arvata, et murdeea alguseni on suurema osa laste võimalused enesekontrolliks küllaltki piiratud. Enam arenenud laste puhul võib juba 3.—4. klassis nende enesekontrollile teataval määral loota ja toetuda.

#### Enesekontrolli probleemid murdeeaas

Murdeea alguse kohta on uurijate vaadetes teatavaid lahkuminekuid. Üldiselt loetakse nähtavasti murdeea alguseks õpilase jõudmist 5. klassi. Olenevalt konkreetselt lapsest, võib see iga alata ka aasta varem või hiljem.

1. Kon (8) jagab murdeea kolme perioodi.

**1. Üleminekuperiood:** 11—12- kuni 14—15-aastased. Muudatused peamiselt bioloogilised, esialgne sotsialiseerumine. Uudne on täisealise tunne. Sellest tuleneb, et murdeea hakkab sagedasti taotlema seda, milleks pole veel küps.

**2. Noorukiiga:** 14—15- kuni 18-aastased. See on vaheaste lapsepõlve ja täiskasvanuea vahel. Toimub kehaline küpsemine. Sel perioodil tuleb murdeeaalsetel määrata oma koht täiskasvanute maailmas sotsiaalse ja isiksusliku enesemääramise teel. Raskusi teeb elupraktika puudumine.

**3. Hiline noorus:** 18- kuni 23—25-aastased. Selles vanuses peaks olema tegemist täiskasvanuga nii bioloogilises kui ka sotsiaalses mõttes. Kuid vanusegrupp on vägagi diferentseeritud — osa õpib, osa töötab, osa rajab perekonda jne.

On väidetud, et inimese areng kujutab endast nagu 3 protsessi: kehalist arengut, «mina» arengut ja sotsiaalset arengut. «Mina» arenguga tegelebki psühholoogia.

Olulisteks psüühilisteks nähtusteks murdeeaas on nimetatud teoreetilist mõtlemist, tunnetushuvisid, võimet juhtida oma käitumist, vastutustunnet (4). Vaevalt võiks neid nähtusi piiritleda konkreetsete eluaastatega. Väga oluline on mõtlemine, mis tekib teadus-



like teadmiste omandamisega ja on seetõttu abstraktse iseloomuga. Mõistete kujunemisprotsess on loominguiline. Murdeeline hakkab tunnetama oma psüühika iseärasusi ja oma isiksuse eripära. Murdeeliselt nõutakse peale õppimise ka palju muud, mis sunnib teda ennast analüüsima, teistega võrdlema. Tekivad suhteliselt püsivad käitumisviisid, need väljenduvad teatavates nõuetes, mida endale esitatakse. Täiskasvanu võib olla eeskuju, kui vastab murdealise ideaalile, muidu mitte. Murdeiga on sageli teravate konfliktide aeg. Selle nähtuse põhjused peituvad ilmselt murdealise enesetunnetuses ja isiksuses.

Enesetunnetus on omane murdeale. See seisneb ettekujutuste ja mõtete tekkimises oma isiksuse omadustest ning nende hindamises. Sealjuures teisi inimesi hinnatakse palju konkreetsemalt ja põhjalikumalt (3). Teiste tunnetamine ennetab iseenese tunnetamist. Üldtuntud on murdealiste väga kriitiline suhtumine täiskasvanutesse. Tekkinud kriis möödub kergemalt, kui on olemas isiksuslikud huvid ja käitumismotiivid. Murdeiga loetakse ka isiksuse väljakujunemise ajaks.

Isiksuseks peetakse sellist inimest, kes on niisuguse psüühilise arengu tasemega, mis teeb teda võimeliseks oma käitumist ja tegevust juhtima. Isiksus on võimeline tegutsema mitte ainult vahetu ärrituse mõjul, vaid ka teadlikult seatud eesmärkide ja plaanide järgi. Isiksuse jooned kujunevad ühiskonnas olevate eeskujude jälgendamisel, kuid mitte alati ei vii eeskujud lapse psüühilises arengus uute kvaliteetide tekkimisele. Omandatud normid, vilumused jne. ei muuda veel lapse moraalses palges midagi, kui ei teki vajadust nende järgi käituda. Kui laps on pidevalt täiskasvanu mõju all, võib juhtuda, et lapsel on ainult teadmised sellest, kuidas tuleb käituda. Kui aga laps ise ennast hindab ja kontrollib oma tegevuse vastavust näidisele, muutuvad käitumisnormid isiksuse osaks, tekib vajadus käituda vastavalt omandatule (3).

Murdeelistel hakkavad domineerima püsivad motiivid. Kaob pidev konflikt võrdväärsete motiivide vahel. Kui on olemas suunatus kaugematele eesmärkidele, möödub murdeea kriis kiiremini, murdeeline ise on sihikindlam, seesmiselt organiseeritum (4). Et enesekontrolli vältimatu element on võrdlemine, siis kaugemate ja lähemate eesmärkide olemasolu on lausa vältimatu. Esialgne iseenda üle arutamine viib oma puuduste tunnetamisele, hiljem hakatakse tunnetama oma isiksust ja selle võimalusi tervikuna.

Enesekontrolli vältimatu komponent on enesehinnang. On arvatud, et enesehinnang kujuneb välja 16—17 aasta vanuses, kuid samas märgitakse, et ka paljudel üliõpilastel pole see veel lõplikult kujunenud (4).

Enesehinnang pole enam unistus, vaid tugineb subjekti püsivatele huvidele, võtab arvesse

oma võimeid ja väliseid asjaolusid. Enesehinnang kujuneb eelkõige oma eakaaslastega suheldes ning neid suhteid analüüsid. Eakaaslastega toimub võrdlemine reaalsel tasandil, täiskasvanu jääb mitmes mõttes liiga kaugele. Üldiselt arvatakse, et murdeeline ei suuda sageli anda endale õiget hinnangut. Enamasti hinnatakse üle oma positiivseid omadusi. Vanemates klassides osal õpilastest kaob huvi õppimise vastu. Individuaalsed erinevused üksikute õpilaste vaimsete võimete ja tunnetusprotsesside osas suurenevad. Ei tohi enam piirduda ainult vanuseliste iseärasustega, arvestada tuleb igal juhul isiksust. Enesetunnetus annab võimaluse suhtuda oma enda tunnetusaktidesse kriitiliselt, s. o. eraldada subjektiivset objektiivsest, «mina» vältimatu element on teatav enesehinnang. 14—15-aastaselt hakatakse tunnetama oma emotsioone kui mitte mingi välise teguri mõjutusi, vaid kui oma «mina» teisendit. Nooremad tunnevad huvi tegude, vanemad mõtete vastu, hakatakse tajuma aja möödumist (8).

Murdealise «mina» nõuab vastust küsimustele, kelleks võin ja pean saama, millised on minu võimalused ja perspektiivid, mida ma olen teinud ja mida ma võin veel elus teha. Sellistele küsimustele asjaliku vastuse andmine nõuab enesekontrolli. Tõenäoliselt ei teki murdeas veel probleemide seadmise oskust. Muidugi on üldse vaieldav, kuidas mõöta näiteks abstraktse mõtlemise oskusi jne. Väga oluline on niisuguste mõõtmiste juures see, kas situatsioon on mõõdetavale tuttav, kas on asjast olnud huvitatud. Teoreetiliselt peaks murdeeline üle minema väliselt juhtimiselt enesejuhtimisele. Iga sugune juhtimine nõuab informatsiooni objektist. Enesejuhtimise korral on vaja informatsiooni iseendast, on vaja enesetunnetamist. Murdeas tekib suur tung abstraktsel mõtlemisele, kuid nagu näitavad uuringud, ka neil, kel selleks eeldused puuduvad. Ei suudeta ennast piirata, s. t. puudub enesekontroll.

Normaalseks arenguks on vaja harmoonilist sidet selle vahel, mida inimene tahab ja mida ta tegelikult võib. Võimed muidugi arenevad, aga ka hinnangut annab inimene pidevalt. Ala- ja ülehinnang toob raskusi. Ka murdealise enesekontrolli põhiprobleem on nähtavasti eelkõige enesehinnangu õigsus.

Enesehinnangu saamiseks võrreldakse oma soove saavutatud resultadiga. Et aga murdeelistel on elukogemusi vähe, võib ka enesehinnang osutada ebaõigeks. Teiseks tehakse endale selgeks teiste arvamine endast. Need arvamused võivad aga olla vastuolulised. Hinnanguid tuleb seepärast ise kontrollida, milleks aga igaüks nähtavasti ei ole võimeline.

Niisiis on enesehinnangut mõöta kaunis raske. Keerulisemaks muudab asja veel see, et enesehinnang ei ole ainult tunnetuslik, vaid võib olla ka kaitsereaktsioon millegi ebameeldiva vastu. Nende nähtude vastastikune seos



polevat veel selge, samuti pole veel selge enesehinnangu adekvaatsuse kasvu seos vanuse muutumisega. Üldjoontes adekvaatsus tõuseb, kuid tõus ei ole sirgjooneline: 12–14-aastastel on enesehinnangud üldiselt madalad, alates 15. eluaastast tõusevad. Vaja on teada etaloni, mille järgi enesehinnang toimub; mida tähtsam oli etalon, seda suuremaks peetakse kaitsefunktsiooni osa (8).

F. Ivaštšenko uuris Valgevene õpilaste enesehinnanguid tööõpetuses. Tegemist oli 9.–10. kl. õpilastega. Selgus, et 65,2%-l õpilastest oli enesehinnang kõrgem nendele kaasõpilaste antud hinnangust. Õpetajate hinnang langes enesehinnanguga paremini kokku. Kõrgendatud enesehinnang oli eriti märgatav õpilastel, kelle õpiedukus tööõpetuses oli halvem. Alandatud enesehinnang oli peamiselt parema õpiedukusega õpilastel. Kõrgendatud enesehinnangu põhjusena toodi välja see, et enesehinnang ei teki sageli reaalse tegevuse põhjal, vaid teiste ebaõigete hinnangute alusel. Soov olla teistest parem pole iseendast võib-olla sugugi halb, kui on aluseks tegutsemisele. Ühiskondlikult aktiivsete üliõpilaste seas oli 68% kõrgendatud enesehinnanguga noori. Võib-olla sisaldab enesehinnang ka eesmärke, mis stimuleerivad tegevusele (6). Tuleb muidugi arvata, et enesekontroll on niisuguste juhtumite korral küllaltki nõrk.

Murdeea kohta võib märkida, et teoreetiliselt peaksid eeldused enesekontrolliks olema küllaltki head: on (peaks olema) abstraktne mõtlemine, on kujunenud «mina», aga ilmselt ei ole asi päris hea. Nagu eespool nägime, ei ole enesehinnang sageli adekvaatne. Sellelt aluselt on raske eeldada korralikku enesekontrolli. Enesekontroll peaks muidugi omakorda mõjutama enesehinnangut. Et aga üliõpilastel, nähtavasti ka paljudel täiskasvanutel, on enesehinnang ebaõige, vihjab see veel kord enesekontrolli nõrkusele. Küllap on murdeiga siiski selles valdkonnas suur positiivne pööre.

#### Kokkuvõte

Enesekontroll areneb koos lapse üldise arenguga. Igal arenguperioodil on ka enesekontroll teataval tasemel, igal on omad spetsiifilised psühholoogilised probleemid.

See on siiski nii ainult üldjoontes. Piaget pidi ju tunnistama, et 50% täiskasvanutest ei suutnud lahendada ülesandeid, mis pidid olema jõukohased juba murdealistele, samal ajal on fikseeritud niisugust murdealiste tegevust, mis pidi olema omane just täiskasvanutele.

Nooremas koolieas ja enne seda on lapsele väga suur mõju täiskasvanul. Laps on võimeline ennast tunduval määral kontrollima täiskasvanu tegevust jälgides. Ilmselt vajab laps sel perioodil tegevust, kus täiskasvanu tegutseks vahetult lapse kõrval.

Murdeaalisel on objektiivseid võimalusi enesekontrolliks rohkem, nõrk koht on murdeaalisel enesehinnang. Neil on vähe praktilisi kogemusi. Õppimisaeg on paljudel pikk, täiskasvanute organiseeritud üritustest osavõtjad saavad elupraktikat vähe. Heade intellektuaalsete võimetega lastel kujuneb enesekontrolli võime enamasti küllaltki hästi. Väiksemate võimetega lastel jääb enesekontrolli kujunemine puudulikuks, mis omakorda mõjustab nende elu ja tegevust ka täiskasvanuna.

#### Kirjandus

1. NLKP XXV kongressi materjale, Tallinn, 1976.
2. Блонский П. П. Избранные психологические произведения, М., 1964.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. — «Вопросы психологии», 1979, № 4.
5. Зюбин И. М. О природе социального поведения несовершеннолетних. — «Вопросы психологии», 1974, № 4.
6. Иващенко Ф. И. Особенности самооценки старшеклассников в трудовом обучении. — «Вопросы психологии», 1978, № 5.
7. Ильенков Э. Что же такое личность. — В. сб.: С чего начинается личность. М., 1976.
8. Кон И. С. Психология юношеского возраста. М., 1968.
9. Кон И. С. Психология юношеской дружбы. М., 1979.
10. Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976.
11. Муратханова Э. Некоторые особенности личности отстающих учащихся младших классов, Ташкентский государственный педагогический институт имени Низами, Учёные записки № 117, 1974.
12. Субботский Е. В. Психология отношения партнерства у дошкольников. М., 1972.
13. Юлдашева С. М. Самооценка как фактор самосознания, Ташкентский государственный педагогический институт имени Низами, Учёные записки № 117, 1974.







et «kunstide hulgast leidsid Lutheri poolehoidu ainult laul ja muusika».

Pildirüüste on üle käinud ka Eesti NSV-s olevaist vanadest kirikutest. Reformatsiooni Eestisse jõudmise 400. aastapäeva puhul tunnistas kirik, et «kunsti poolest jäi usupuhastuse aeg esmalt vaeseks ajaks. Lõhuti, põletati ja hävitati, ehk visati õnnelikumal juhtumisel kuhugile nurka pööningule. Kõik jäi külmaks valgeks, kaineks — just nagu õpetus ise». Väärtuslikke kirikukunsti teoseid leiti neist kolikambreist veel hilise ajani. Kirik ise ei osanud oma kunstipärandit hinnata, seda hoida.

Reformatsioon ühtib ajalisel uue kunsti — renessansi kunsti — tekkimise ja õitsenguga. Saanud alguse Itaaliast, levis humanistlik kunst üle Euroopa.

Selle kunsti looja on laiahaardeline kunstnik-teadlane, kes tegeleb paljude kunstialade, teaduse, ühiskondlike probleemidega. Ta on tõusva kodanluse ideoloog. «Inimesed, kes praegusele kodanlusele valitsemise aluse rajasid, olid kõike muud kui kodanlikult piiratud,»<sup>1</sup> on F. Engels öelnud nende kohta.

Käesoleval aastal täitus ka 500 aastat itaalia renessansi meistri Raffaeli sünnist. Itaalia kunst inspireeris Saksa reformatsiooni kunsti. Saksa suurte kunstnike A. Düreri ja L. Granachi sünnist möödus 1970. aastate algul samuti 500 aastat. 1975. a. täitus veel 450 aastat talupoegade sõjast Saksamaal, mis oli reformatsiooni kulminatsioon. Saksa renessansi meistreist saavad protestantismi põhimõtete toetajad. Reformatsiooni kunstil ei ole kultuslikku tähendust, kuid ta on tihedas kontaktis religiooni, moraali, õiguslik-poliitiliste vaadetega. Ideoloogiliselt peegeldab ta sündmusi ja inimesi vastavalt kunstniku klassi-sümbooliale ja kujuneb tõhusaks ideoloogilise võitluse vahendiks.

Toonitatakse oma sotsiaalset sümbooliat või antipaatiat, kasutavad kunstnikud eraldusmärke, vappe, rõhutavad seisuslikke tunnuseid.

Protestantismi üks põhinõudeid on piibli lugemine ja tundmine. Piiblist saab ideoloogilise võitluse tanner, kus kunstnikud meeleldi mõõgad ristavad. Piibli sündmustikku ja tegelasi kohandatakse Saksamaa oludele, luuakse lausa olme-pilte.

Reformatsiooni kujunemise perioodil oli ülipopulaarne Johannese ilmutusraamat. See varakristlik teos on suunatud Rooma ülemvõimu vastu, sisaldab tugevaid sotsiaalse protesti motiive. Reformatsiooni ajal tõlgendatakse seda paavstluse vastasena. Samast ja teistest piibli-raamatutest ning antiikmütoloogiast on kasutusel hea ja kurja võitlus, s.o. protestantismi ja katoliikluse vastandamine. Judith kehastab patriotismi, Susanna süütult kannatajaid, apostlid-evangelistid humanistide-õpetlastena uute ideede ja luteri kiriku eest võitlejaid.

Ajastu suurim kunstnik A. Dürer (1471—1528) oli mitmekülgne inimene: «...maalikunstnik, vaselõikaja, kujur, arhitekt ja peale selle leiutas fortifikatsioonüsteemi...».<sup>2</sup> Dürer on Saksamaal esimene kunstnik-teadlane. Ta tegeles kunstiteooriaga, täiendas perspektiivi- ja proportsiooniõpetust, õppis tundma loodust, inimese ja loomade anatoomiat, tegi omapoolseid uurin-guid ja täiendusi isegi kindlustussüsteemides.<sup>3</sup>

Tema loomingus on põimunud saksa hilisgooti ja itaalia renessansi mõjud. Ideoloogilis-maailmavaateliselt ei olnud Dürer järjekindel. Kunst oli talle teadmiste allikas, mille lätteks on loodus, aga kunst olevat ka jumala and. Kunsti ülesandeks pidas ta kiriku teenimist, inimese kujutuse säilitamist pärast tema surma ja teadmiste andmist looduse tunnetamiseks.<sup>4</sup>

Dürer kajastas oma loomingus ajastu progressiivseid jõude, lihtsaid inimesi, revolutsiooni juhte, võitlust hea ja kurja, vana ja uue vahel. Oma loomingu alperioodil avaldas sümbooliat ka feodaalidele, vanale kirikule, oli keisri teenistuses. Suurejoonelisel katoliikliku kontseptsiooniga maalil «Roosikrantsipidu» kroonib jumalaema ise keiser Maximiliani ja väike Kristus paavst Julius II. Tseremoonia pealtvaatajaks on maalil ka Dürer. Sama keisri palveraamatu illustatsioonides kasutab aga kunstnik talupoegade motive.

Kunstniku loomingu paremiku moodustab graafika, millest ta tegi suurkunsti. Esimene väljapaistev revolutsioonilise sisuga graafiline seeria on Johannese ilmutusraamatu illustatsioonid. Revolutsiooni lähenemist on tunda graafilisel lehel, millel nelgi ingliti hoiavad kinni tuuli, peangi võitlus lohega räägib juba revolutsiooni puhkemisest.

Järgnevas loomingus on Dürer kasutanud piibli motiive ja religioosset teemat saksa eluolu edasiandmiseks: «Maarja sünd», «Kadunud poeg». Kunstnik paneb neisse oma arusaama inimesest, tema tahtest, teadmiste huvist. Teaduse üldistus on «Melanhoolia».<sup>5</sup>

Düreri viimaste eluaastate parimaid teoseid on maalid «Neli apostlit», kaks maali, kummalgi kaks piiblitegelast, kes kujutavad idealiseeritud reformatsioonitegelasi — kunstniku sõpru. Apostel Johannesena on kujutatud Ph. Melanchtoni. Düreri apostleid peetakse esimeseks parimaks reformatsiooni ja humanismi üldistuseks saksa kunstis.<sup>6</sup>

Dürer ei jäädvustanud M. Lutherit. Kunstnikku eemaldas reformatsiooni juhust tema kõhklemine, kokkulepped erinevate rühmitustega ja talupoegade vastu väljaastumine. Nimetatud apostlite alla kirjutas Dürer tsaadi T. Müntzeri jut-

<sup>1</sup> F. Engels, Looduse dialektika. Tln., 1962, lk. 6.

<sup>2</sup> Sealsamas.

<sup>3</sup> Albrecht Dürer. Leipzig, 1975, S. 59-62 ju. 78-82.

<sup>4</sup> Dürer. Schriften und Briefe. Leipzig, 1971, S. 164.

<sup>5</sup> Albrecht Dürer, S. 54—85.

<sup>6</sup> Sealsamas, lk. 77—79.



lusest vürstide vastu ja tema päevikus leidub märkmeid, mis viitavad sellele, et kunstnik pärast talurahvasõja mahasurumist Lutherit kritiseeris ja tundis kaasa radikaalsetele revolutsioonilistele jõududele.<sup>11</sup>

Düleri kaasaegne, kunstnik Lucas Cranach vanem (1472—1553), läheb feodalismivastases võitluses allegoorialt üle avalikule kriitikale, protestantismi ja katoliikluse vastandamisele. Granach oli isiklikult tuttav Wittenbergi reformaatoritega, konsulteeris oma teoseid nendega ja tõenäoliselt tekkis mõnegi teose idee ühisloominguna.

1521. a. loodud graafiline seeria «Kristuse ja antikristuse passioon» on katoliikluse ja protestantismi otsene vastandamine. Teose konsultantideks olidki M. Luther, Ph. Melancton ja teised nende mõttekaaslased.<sup>12</sup> Seeria moodustub piltide paaridest, kus on vastandatud rahvast teenivat alandlikku Kristust antikristuspaavstile, pilatud viimase kõrkust, ahnust, sõjakust, mis ta otse põrgu lõugade vahele viib.

Kahe poolega õpetlikult jutustava sisuga gravüüri «Pattulangemine ja lunastus» konsultantiks on taas Melancton.<sup>13</sup>

Cranachi piibliillustratsioonid on tihti puht poliitilise iseloomuga ja neid on võimalik mõista ainult konkreetset olukorda tundes. Lutheri esimese šaksakeelse Uue testamendi, Septembri-testamendi, Johannese ilmutusraamatu illustatsioon langev Babülon meenutab Rooma.<sup>14</sup> Sama joon jätkub 1534. a. väljaantud esimese piibli ja kogu reformatsiooniaja vaimuliku kirjanduse illustreerimisel.<sup>15</sup>

Martin Lutheri sõbrana on Granach jäädvustanud reformaatorit erinevates rollides: mungana, junkur-revolutsionäärina, õpetlasena, pereisana. Reformatsioon tegi ülipopulaarseks vaimulike abielu ja perekonna. Katoliikluses on vaimulikkonna abiellumise keeld (tsölibaat), mille protestantism tühistas. M. Luther abiellus 1525. a. juunis kloostrist põgenenud nunnaga K. Boraga. Laulatuse juures viibis ka Granach.

Granach oli õuekunstnik, ta jäädvustas protestantlikult meelestatud aadlit. Aadlit köitis M. Lutheri õpetus ilmaliku võimu osatähtsusest kiriklikes asjus.

Isa maneeris jätkab sündmuste jäädvustamist poeg Lucas Granach noorem (1515—1586), kes eriti armastab protestantlikku aadlit kujutada koos Kristuse, piiblitegelaste, reformaatoritega.

Huvitava kunstnike grupi moodustasid reformatsiooniaegsel Saksamaal Nürnbergi «väike-meistrid». Nimetus on sellest, et nad teostasid oma töid väikeses formaadis. Tuntumaid on vennad Behamid, kelle kunstis oli poliitiline alltekst ja liiga palju tähelepanu tavalisel ini-

mesel. Nürnbergi kohus leidis nad isegi ateismis süüdi olevat ja saatis linnast välja.<sup>16</sup> (Sama saatust tabas aeg-ajalt ka teisi kunstnikke, kirjasatjaid, trükkaleid, kes tundusid kohalikele võimudele kahtlastena. Lihtsamal juhtudel piirdui rahatrahvidega.

Vältimaks Behamide saatust, tegeles osa kunstnikke anonüümselt, eriti karikaturistid, lendlehtede autorid. Reformatsiooni ajal kujuneb lõovaks kunstiks karikatuur. Vaenlase üle naljatamine, tema väljajätmise on üks ideoloogilise võitluse võtteid.

Juba 1508. aastast on teada anonüümne graafiline leht, millel kujutatud tagurpidi keeratud kirik. Altaris teenivad talupojad, preester ja munk künnavad kiriku ees põldu. Aastaist 1519—1520 pärinevad «Petrarcomeistri» feodalismivastased satiirid. Lehel «Seisuste puu» moodustavad talupojad juured, aga nad istuvad ka ladvas ja on valmis jätahoopi andma nende all okstel istuvaile paavstile ja keisrile.

Revolutsioonilise situatsiooni süvenedes satiir teravneb. Paavsti kujutatakse hundina, kes käib Kristuse karjas lambavargil. Äikesevihm pühib minema kirikud, kloostrid, kindlused, vastamisi seisavad talupoegade ja feodaalide väed, Luther ajab ringi loosiratast.<sup>17</sup>

Katoliku kirik ja feodaalide partei vastas protestantidele sama mõöduga, ei säästeta ka Lutherit ennast. See satiir jääb vaimukuselt maha protestantlikust. Tehakse nalja Lutheri välimuse, abiellumise arvel, tema õpetuse teravmeelse kriitikani ei jõuta. Katoliiklikest karikatuuridest tuntuim on «Kurat torupillimängija». Kuradi torupilliks on M. Lutheri pea, kuhu ta kõrvust puhub sisse oma joru, mida Luther edasi maailma pasundab.<sup>18</sup>

See pasun kuulutas aga uue aja saabumist. Saksamaal lõppes reformatsioon mõöduka kirikureformiga, kuid ta oli esimene laine Euroopas puhkevale revolutsioonide tormile, sai teoks järjekordne kiriku lõhe. Katoliiklusest eraldusid iseseisvad protestantlikud kirikud.

Saksa renessansi parimad meistrid olid kõik oma ajastu eesrindlikud inimesed, kes kunstiliste vahenditega võitlesid iganenud feodalismi vastu. Nende kunstipärandi lahtimõtestamisel ja õpetamisel peab pedagoog meeles pidama, et sel kunstil ei ole kultuslikku iseloomu. Ohtvalt kasutatud religioosetel motiividel on konkreetne tähendus ja neid teoseid ei tohi kasutada teiste ristiusu harude illustreerimisel.

Eesti NSV-s on kirikuis ja Kuremäe kloostris mitmesuguse religioosse motiivistikuga kunstiteoseid. Käesoleva artikli põhieesmärk oligi juhtida tähelepanu vajadusele osata näha seda laadi kunsti tutvustamisel vastavate teoste sotsiaalset sisu.

<sup>11</sup> Kunst und Reformation, S. 89—91.

<sup>12</sup> Die Malerfamilie Cranach. Dresden, 1980, S. 72.

<sup>13</sup> Sealsamas, lk. 74, 88 ja 89.

<sup>14</sup> Sealsamas, lk. 73 ja 78.

<sup>15</sup> W. Fläschendräger. Martin Luther. Leipzig, 1982, S. 51—52.

<sup>16</sup> Allgemeine geschichte der Kunst. Bd. IV. Die Kunst der Renaissancezeit. Leipzig, 1965. S. 470.

<sup>17</sup> G. P i l t z. Geschichte der europäischen Karikatur. Berlin, 1980, S. 26—30.

<sup>18</sup> Sealsamas, lk. 27.



# Päevakorral on iluuisutamine

**AINO OSTRAT,**  
**Tallinna Epidemioloogia,**  
**Mikrobioloogia ja**  
**Hügieeni TUI nooremteadur**

Nagu ajaloolased väidavad, söideti jään juba paar tuhat aastat enne meie ajaarvamist. Seda kinnitavad ka arheoloogilised leiud, mille järgi olid luust uisud esimesel aastatuhandel e. m. a. tuntud juba paljudes maades. Algul kasutati uiske liiklusvahenditena. «Põhja saaga» üleskirjutuste põhjal olevat Norra jutustuste kangelane Frithjof söitnud uiskudel, tema kaaslased aga kasutanud samal ajal saane. Oranje prints Wilhelm olevat Hispaania kuninga Philipp II-ga sõides pannud oma sõjaväe uiskudele. Uisutamise kui meeldiva ajaviite kohta on teada Inglismaalt Henry II valitsuse perioodist (1154—1189) (1). Uisutamine hakkas levima ka kui spordiala, jagunedes varsti kahte leeri: ühed, keda meelitas kiire kihutamine, ja teised, keda võlus aeglane kaarte ning muude figuuride joonistamine jääle.

Venemaal tegeldakse iluuisutamisega juba 19. saj. algusest alates (5). Kuni 1872. aastani kujutasid iluuisutamistõistlused rohkem demonstratsiooniesinemisi. Esimesed ametlikud maailmameistrivõistlused iluuisutamises peeti 1896. a. Peterburis. Esimest korda osalesid iluuisutajad 1908. a. IV olümpiamängudel Londonis (1).

Tallinnas tutvuti iluuisutamisega vähe laiemalt 1910. a. paiku (1). Ilm valmistas meie uisutajatele sageli meeletu härmi: kord sulas, kord paukus pakane. 6. nov. 1959. a. toimus Tallinnas pidulik sündmus: Mererajooni Laste Spordikooli õuel avati meie vabariigi esimene tehiskattega liuväli. Jääväli oli küll väikene, kuid pikendas meie iluuisutajate treeninghooaega. 1966. a. lisandus sellele «Talleksi» normaalmootmetega hokiväljak ja 1982. a. algul valmis V. I. Lenini nim. Kultuuri- ja Spordipalee jäähall.

Iluuisutamise kui spordiala iseloomustamiseks võiks öelda, et see on üks mitmekülgsemaid spordialasid üldse. Juba Venemaa iluuisutamise üks pioneere N. Panin kirjutas, et iluuisutamine kasvatab üldist liikumiskultuuri, arendab liigutuste täpsust, amplituudi, kiirust, osavust, ökonoomsust, kujundab õige kehahoiaku, arendab julgust, püsivust, rütmilist, liigutuste väljendusrikkust, trennib vestibulaarparaati. Liikumise sundimatus, liigutuste ilu ja graatsia lähendavad teda kunstile. Peale üldise tervistava mõju parandab iluuisutamine lüli-samba liigeste liikuvust, eriti pöörduvust,

s. t. olavöö liikuvust horisontaaltasapinnas, alajäsemete liikuvust nende pikiteljel, samal ajal täiustades vastavaid lihasgruppe, suurendades nende jõudu ja liigutuste täpsust (5). Professor A. Krestovnikov nimetas iluuisutamist harjutuseks, mis täiustab organismi koordinatsiooni (4).

Harjutused jäävad omavad inimorganismile tervistavat-hügieenilist mõju, sõltumata vanusest, ja on tähtis puhkusevahend, valmistades uisutajatele tohutut rahuldust. Iluuisutamine mõjub soodsalt organismi füüsilisele arengule, suurendab kiirenduste taluvust nii sirgjoonelise liikumise kui pöörlemise puhul (7). Igakülgse kesknärvisüsteemi, tugi- ja liikumisaparaadi täiustumisega kaasneb vereringe ja hingamiseldite töö paranemine ning ainevahetuse kiirenemine. Erinevate süsteemide funktsiooni reguleerivate koormuste suurus on suhteliselt kergesti doseeritav, mis lubab iluuisutamisega tegelda ka neil isikutel, kes on füüsiliselt vähe ettevalmistatud, ja lastel alates 4—5 aasta vanusest. Eriline tähendus on iluuisutamisel esteetilise kasvatuse seisukohast. Kõik selle spordiala harjutused arendavad ilutunnet, muusikaalsust, kunstimaitsust, rütmitaju (7). Artistlikkuse suur tähtsus selles spordis lubas meie iluuisutajate treenerite kaadri rajajal N. Paninil juba sajandi alguses põhjendatult öelda iluuisutaja kunsti kohta järgmist: «Kui kogunud uisutaja läheb jääle, kasvaksid talle nagu tiivad, talle lisanduks nagu uus liikumisorgan ja ta kandub linnuna siledal pinnal, millel ilma uiskudeta võib nina lõhki lüüa» (6).

Iluuisutamine oli Eestis kaua vaeslapse osas meie küllaltki ebasoodsate ja kapriisete talvede tõttu. Alles tehislüuväljade valmimisega pikenes ka meie iluuisutajate treeninghooaeg. Tallinna V. I. Lenini nim. Kultuuri- ja Spordipalee juurde loodud uus jäähall lubab meie vabariigis hakata laiemalt viljelema seda kaunist ja tervislikku spordiala. Esimene iluuisutamiskallakuga klass meie vabariigis avati 1982. a. sügisel Tallinna 15. keskkooli juures (vene õppekeelega), käesoleval sügisel alustab 47. keskkooli juures tööd eesti õppekeele klass. Arvestades selle spordiala treeningute spetsiifikat, kerkivad üles teatavad raskused nii õppetöös kui ka päevarežiimis. Mõningaid kogemusi sellel alal oleme juba omandanud esimeselt iluuisutamiskallakuga klassilt, kellel on seljataga esimene treeningurohke õppeaasta. Toome siin mõningad andmed ja tähelepanekud selle klassi esimesest tööaastast.

Esimesse iluuisutamiskallakuga 1. klassi registreeris end 43 õpilast, neist 17 olid varem tegelnud iluuisutamisega. Kohe õppetöö alguses langes välja kaks õpilast ja poolest õppeaastast tervislikel põhjustel veel üks õpilane. Õppeaasta jooksul tuli juurde kaks õpilast. Kevadel lõpetas klassi 42 õpilast. Nendest suunati 1983/84. õppeaastaks kolm õpilast jäätantsurühma ja üks hokitreeningutele.





Tänavuse õppeaasta esimeses tunnis tuli paljut uuesti meelde tuletada.

TÖNU KALLE foto

Kaks õpilast langes tervislikel põhjustel edaspidistest treeningutest välja seoses liiga suure treeningkoormusega nende organismile. Seega jätkab iluuisutamistreeninguid 36 õpilast.

Laste valikuvõimalust iluuisutamisklassi piiras asjaolu, et lastel tuli koolis käia küllaltki kaugelt kogu Tallinnast ja seetõttu said käia ainult need lapsed, kellel on vana vanemad või kelle vanemad ei töötanud või töötasid sellistel kohtadel, kus tööaeg oli öhtul, nagu näiteks koristajatel. Seoses sellega vahetas mitu lapsevanemat töökohta ja osa võttis end ajutiselt töölt lahti, kuni laps harjus üksi käima. Kevadeks töötasid 36 õpilasel mõlemad vanemad, 6 lapsel olid emad kodused.

Treeningtunnid toimusid iga päev (välja arvatud pühapäev). Peale jäätreeningu oli 2–3 korda nädalas veel saalitund. Nagu iga uus asi, tuli ka siin alul mitutpidi katsetada, et leida soodsaim variant. Esialgul toimus esimene treeningtund hommikul kella seitsme paiku. Võib arvata, kui vara pidid need lapsed hommikul tõusma. Kell kümme algas kooli ja pärast lõunasööki oli teine treeningtund. Koolis kurtsid õpetajad, et lapsed tukuvad tunnis ja on väsinud. Edaspidi muudeti päevaplaani ja lapsed hakkasid käima hommikul esimeses vahetuses koolis. Treeningtunnid toimusid aga pärast õpetunde. Lapsevanemate ja laste aja kokkuhoid-

miseks anti saalitunnid tavaliselt vahetult pärast jäätreeningut samas spordihallis. Lapsed said seega järjest küllaltki suure füüsilise koormuse, tulnud saalitundi juba väsinult ega olnud teinekord enam suutelised täie jõuga kaasa tegema, mistõttu vähenes treeningu efektiivsus. Oleks vahest kasulikum lülitada saalitreening hoopis kooli tunniplaani kehalise kasvatuse tunnina iluuisutamistreeneri käe all.

35 lapsevanemalt laekunud küsitluslehtede põhjal selgus, et lapsed magasid öösel keskmiselt 9–11 tundi. Päeval ei olnud aga 24 last kordagi saanud magada, ülejäänutel õnnestus see mõni harv kord nädalas. 17 last said sooja toitu 3–4 korda päevas, ülejäänud üksnes mõnel nädalapäeval 1–2 korda. Ööes mängimiseks jäi aega keskmiselt 1,4 tundi päevas. Üldse ei saanud aega ööes olla üks õpilane. Kino, teatri, külaskäikude ja lugemise tarvis kulus keskmiselt 1,3 tundi päevas, ühel õpilasel sellist aega ei olnud. 8 last tegid enam-vähem regulaarselt hommikvõimlemist, 11 last ei teinud seda üldse. 16 õpilast tegid hommikvõimlemist juhuslikult.

Õppeaasta vältel oli sagedasemaid haigusi ninaneelu põletik (22 juhtu). Grippi esines 3, angiini 3, tuulerõugeid 1, põiepõletikku 1, kaela lümfisõlmede põletikku 1, keskkõrva-põletikku 1 juhul. Seega keskmiselt vähem kui üks haigestumine õpilase kohta õppeaasta vältel. Üks kord õppeaastas olid haiged 13



SOOVITATAV AEG PÄRAST HAIGUST, MILLE JOOKSUL ÕPILANE ON KEHALISEST KASVATUSEST VABASTATUD

| Haigus                               | Alates koolitööle asumisest | Märkused                                |
|--------------------------------------|-----------------------------|---|
| Angiin                               | 2—4 nädalat                 | Vältida külmetamist                     |
| Bronhiit ja äge hingamisteede katarr | 1—3 nädalat                 |   |
| Äge kõrvapõletik                     | 2—4 nädalat                 |   |
| Kopsupõletik                         | 1—2 kuud                    |   |
| Kopsukelme-põletik                   | 1—2 kuud                    |   |
| Gripp                                | 1—2 nädalat                 |   |
| Ägedad nakkus-haigused               | 1—2 kuud                    | Rahuldav funktsionaalne proov 20 kükiga |
| Äge neerupõletik                     | 2 kuud                      |   |
| Nakkuslik kollatõbi                  | 8—12 kuud                   |   |
| Ussripiku operatsioon                | 1—2 kuud                    |   |
| Luumurd                              | 1—3 kuud                    | Vajalik ravivõimlemine                  |
| Ajutraumad                           | 2—12 kuud                   | Olenevalt trauma raskusest              |

õpilast, kaks korda — 7, kolm korda — 1, neli korda — 1 ja viis korda 1 õpilane. Üldse ei olnud haiged 12 õpilast, s. o. 28,5%.

Murettekivad olid puudumised koolist. Väga sageli puuduti ühe päeva või tunni kaupa. Lapsevanemad töid klassi ja ka jää-treeningule palavikuga või äsja paranenud õpilasi, kellel oli veel arstilt vabastus. Väga sageli ei esitatud arstitõendit õpetajale, vaid toodi kooli haige laps kartuses, et äkki ta jääb teistest maha. Selline «võidujooks» jätab kahtlemata jäljed lapse tervisele ja eriti südamelihase seisundile. Kui vahel treeningtunnis mõne lapse väga kiire pulsi pärast muret tundsi, selgus, et laps oli äsja haige olnud ning arstitõendi alusel treeningkoormusest veel vabastatud ja lubatud ainult koolitundidesse. Lapsevanemad aga lapse mahajäämise kartuses nii pika puudumise pärast varjasid seda, mõistmata, et selline laps võib seetõttu tulevikus sporditegemisest üldse välja langeda. Täiesti vastunäidustatud on treening ja võistlemine haigena või kohe pärast haigust. Tabelis esitame soovitatavad tähtajad treeningust vabastamise kohta pärast ägedate haiguste põdemist (2).

Kroonilisi haigusi põdevaid lapsi treenida ja võistelda ei lubata, enne kui haigus on välja ravitud, sest tugeva sportliku pingutuse tagajärjel, eriti kõrge emotsionaalse ja kehalise pinge olukorras võib neil tekkida ägeda ülepingutuse sündroom.

Sügisel kooli tulles esines 4 õpilasel lampjalgsus ehk lamppõidus, kusjuures ükski neist ei olnud varem iluuisutamise tegelnud ja kaks olid oma elu jooksul palju haiged olnud. Õppeaasta lõpuks paranes lampjalgsus kolmel õpilasel tunduvalt, ühel, kellel lampjalgsus oli kõige suurem, jäi see muutusteta, ta langes välja ka iluuisutamisklassist. Murettekivad on tallavõlvi lamemine õppeaasta vältel 3 õpilasel, selle põhjused vajavad veel väljaselgitamist. Nagu teada, peetakse koolieelikutel ja väikelastel lamppõidust normaalseks nähtuseks, mille esinemissagedus kooliaastate jooksul tunduvalt väheneb. Põjavõlvi lamemise peamine põhjus seisneb põiasiseste kudede (sidemete) lõtvuses, mis on osalt kaasasündinud laadi, seda soodustavad liiga soojad või põia kujule mittevastavad kõvad ja kitsad jalatsid (3), aga võimalik ka, et antud juhtudel suhteliselt suur treeningkoormus nende õpilaste jalgadele (nad tegelesid iluuisutamise esimest aastat) ja põia kujule mittevastav uisusaabas.

Suur tähtsus on ka treeninguriietusel. Kuna lapsed viibivad küllaltki palju jääl, on oluline, et riietus oleks küllaldaselt soe. Kunstkiududest sukkpüksid ja muu treeningurietus ei õigusta end. Kõige sobivam on villane, et ära hoida võimalikke kuseteede põletikke, aga tütarlastel kui tulevastel emadel ka põletikke suguelundites.

Hoolimata küllaltki suurest treeningukoormusest ja vähesest vabast ajast õppisid iluuisutamiskallakuga klassi õpilased hästi. Mitteedasijõudvaid õpilasi ei olnud. Ainult hinnetega «5» lõpetas klassi 7 õpilast, hinnetega «4» ja «5» — 25 õpilast. Ülejäänutel esines ka hindeid «3».

Seega võib öelda, et eksperiment kulges edukalt ja iluuisutamiskallakuga klassid õigustavad end igati. Jääb ainult soovida, et lapsevanemad suhtuksid oma laste tervisesse sama tõsiselt kui treeningtundidesse ega unustaks, et just tulevaste sportlike edusammude nimel tuleks laps korralikult terveks ravida. Pedagoogidele ja treeneritele on palve mitte lubada tundi haiged ja arsti vabastusega õpilasi.

#### Kirjandus

1. Alekõrs, H., Kasemaa, R., Kruusmaa, R., Kärsin, R., Mähär, H., Paduri, V., Tross, F. Uisutamine minevikust tänapäevani. Toimetanud J. Mandre. Tallinn, Eesti Riiklik Kirjastus, 1964. 264 lk.
2. Koolilapse tervis. Koostanud Leida Kook. Tallinn, «Valgus», 1979, lk. 200—202.
3. Silla, R. Tervishoiu käsiraamat õpilastele. Tallinn, «Valgus», 1975, lk. 16—17.
4. Крестовников А. Н. Очерки по физиологии физических упражнений. М., 1951, с. 388.
5. Панин Н. А. Искусство фигуриста. М., «Физкультура и спорт», 1956, 328 с.
7. Фигурное катание на коньках. Учебник для институтов физ. культ. Под общей редакцией проф. А. Б. Гандельсмана М., «Физкультура и спорт», 1975, 183 с.



## Tunni koormus ja õpilase väsimus

SYLVIA HERMAN,  
VÕT-i pedagoogikakateedri juhataja

*Kasvatuskunst toetub teadusele. Kuivõrd kunst on keerukas ja lai, toetub ta paljudele keerukatele ja laiadele teadustele... Ei saa nõuda kasvatajalt, et ta oleks spetsialist kõigis neis teadustes, millest on tuletatud pedagoogiliste reeglite alused, kuid võib ja peab nõudma, et ükski neist teadustest ei oleks talle võõras...*

K. D. Ušinski

Õppe-kasvatustsükkel koolis teenib kasvava põlvkonna ettevalmistamist aktiivseks osalemiseks ühiskondlikus elus, ideelist karastamist tootvaks tööks ja valmisoleku kujundamist pidevaks enesetäiendamiseks, eneseharimiseks. Paljud teoreetikud peavad selleks vajalikuks põhiteeks õppe-kasvatustsükli intensiivistamist, milles põhiorhok asetatakse tunni resultatiivsuse taotlusele. Intensiivistamine tähendab ajahügieeni suurema info edastamist õpilasele. Selleks on vaja mahukas aineprogrammide sisu teha omandatavaks mitmesuguste meetodiliste variantide abil. Vastupidine võimalus — aineprogrammide ratsionaliseerimine, sisu korrigeerimine kasvatusesmärgist lähtuvalt — leiab hoopis vähem pooldajaid. Õppeprotsessi intensiivistamisel ei tohi unustada tõsiasi, et lapse vaimne areng tugineb kehalisele arengule, samal ajal ka isiksuse ideelis-kõlbeliste omaduste vajalikkude tasemele. Vaimselt hästi

arendatud inimene võib olla kõlbelise kurtuse korral ühiskonnale täiesti kahjulik, isegi kardetav. «Ei sõna ega mõte, isegi teod ei väljenda nii selgelt ja õigesti meie suhtumist maailma kui tunded. Neis on kuulda mitte üksikud mõtted ja otsustused, vaid kogu meie hinge sisu ja tema struktuur,» mõtiskles Ušinski (5). Soovides täiustada ja kiirendada noorte ettevalmistamist eluks ja tööks, peame arvestama kasvatuses kompleksse printsiipi, et meid ei tabaks bumerangiefekt.

Intensiivistamise pearõhk toetub tunni resultatiivsuse või efektiivsuse taotlusele. Nõustume, et kõikide õpetajate kõik tunnid ei ole resultatiivsed ega efektiivsed. Õppe-kasvatustsükli täiustamisel uuel õppeaastal on vaja kujundada nii õpetamis- kui õpi- oskusi, et õpetaja saaks kindlustada aine (esma)omandamise tunnis, et väheneks kodutööde maht ja koordineerimatus aineõpetajate poolt, vähendamaks õpilaste ülekoormatust. Õppe-kasvatustsükli täiustamine peaks algama nii õpetajate kui ka õpilaste pedagoogilise töö teaduslikust organiseerimisest. Eriti vähe on seda tehtud õpilaste jaoks, piirdudes põhiliselt neile üksnes õpi- oskuste jagamisega. Vähe hoolitsetakse õpilaste terve eest.

Tunni resultatiivsus tähendab selle põhi- ülesannete edukat täitmist. Üks põhinõudeid on tunnimaterjali omandamine. Kuid omandamine tähendab mitte üksnes õpitu reprodutseerimist, vaid ka saadud teadmiste kasutamiseks (analoogilistes) tüüpsituatsioonides, tänapäeval isegi uues situatsioonis (eriti ainetevaheliste seoste rakendamisel). Teadmiste omandamine peab tingima ka õpilase isiksuse omaduste struktuuri kujundamist. Et määrata õppe-kasvatustsükli osa õpilase arengus, ei piisa, kui mõõta muutusi tema teadmistes, samuti nende realiseerimise oskustes ja vilumustes, vaid on vaja määrata muutusi ka isiksuse struktuuris. Esmajärguline on isiksuse struktuuri kujundamine, teisjärguline õpitu tulemuste hindamine. Sellest lähtuvalt tuleb õppetundi (olgu et põhilist) hinnata teiste õppe-kasvatustsükli tervikliku süsteemi elemendina. Tunni resultatiivsuse kindlustavad põhiliselt õpetaja organisatsiooniline tegevus ja õpetaja-õpilase koostöösuhted. Kuid subjekti (õpilase) aktiivsus määrab aine omandatuse ning mõjutab oluliselt tulemuste taset. Siit tulenebki, et üks tund vaevalt kindlustab aine omandamise. Võib rääkida vaid faktide, mõistete päheõppimisest, mis muidugi on ka väga vajalik teadmiste tervikliku süsteemi kujundamisel. Tänapäeval on õppimisel asetatud põhiorhok õpilase loomingulise tegevuse ja mõtlemise, aga samuti teadmiste iseseisva täiendamise oskuse kujundamisele. Sellest tulenevad nõuded teadmiste kvaliteedile: teadmiste süsteemsus, paindlikkus, süstemaatilisus, üldistus (4). Teadmiste terviklik süsteem ei ole lihtsalt teadmiste summa, vaid



tal on uus iseseisev kvaliteet. Teadmiste omandamise tunnis tagab terviklik meetodika, oluliseks saab omandatu kinnistamine, kordamine, süstematiseerimine, ülekanne (transformatsioon).

Õppe-kasvatusprotsessi (ka tunni) efektiivsus oleneb eesmärgi realiseerimisest. Eelkõige tähendab see õpilase tervise (nii vaimse kui kehalise) säilitamist õppe-kasvatusprotsessis.

Igasugune töö, eriti vaimne töö on ühekülgne. Laps (kasvav organism) kohustatakse istuma ühes asendis tundide kaupa. Staatileine asend ei anna koormust südamele. Selle tõttu aju, siseorganeid, lihaseid varustatakse verrega ebarahuldavalt. Liikumisvaegus mõjub kesknärvisüsteemile. Teame, et kesknärvisüsteemi rakud ei uuene, ei teki eluajal juurde. S. Tamme andmetel (1) oli 1971. a. keskkoolilõpetajate arteriaalne vererõhk kõrge 2,9%-l, 1980. a. 20,6%-l õpilastest. Arstid on märganud vererõhu kõrgenemist juba 1. klassis. Meesüliõpilaste kõrgenenud vererõhu uurimused näitavad, et hüpertooniatõbi saab alguse koolist. Sama erutavad on arstide andmed Hersonis (5). Eksamitest vabastatud 4.—10. kl. õpilaste hulgas olid 34%-l põhjuseks neuro-psüühilised haigused, 24%-l südame-veresoonkonna haigused. Õppe-kasvatusprotsessis tekib paratamatult psühhomotsionaalne ülepinge, mis võib olla aluseks mitmesuguste tõbede tekkimisel. Seda peavad õpetajad teadma ja arvestama. Emotsionaalset stabiilsust soodustavad mitmed tegevused, kehaline aktiivsus ning õpilased ei väsi nii ruttu. Vaimne töö vajab ja tekitab närvipinget. Ülikooli esmakursuslaste mõotmisel selgus, et 45—51% kaebab kontsentreerumisraskusi, 67% ütleb suutvat vaid lühikeks ajaks kontsentreeruda. 66% väidab end pingelises vaimses töös väga kiiresti väsivat (3).

Tervis ei tähenda ainult haiguste ja kehaliste defektide puudumist, vaid inimese kehalise, vaimse ja sotsiaalse heaolu seisundit. Sellest lähtuvalt peame koos õppe-kasvatusprotsessi intensiivistamisega selle **humaniseerimise**. Selliselt peame eelkõige silmas isiksuse arengut. Töö intensiivistamine ja humaniseerimine moodustavad dialektilise ühtsuse. Evitatakse stiimulite süsteem, luuakse soodsad koostöösuhted, kõlbeline psühhosfäär ja vastavad töötingimused.

Töötingimused on õppeprotsessi orgaaniline osa — edu kindlustav komponentide süsteem. K. Marx luges neid isiksuse arengu ja õitsemise avaruseks. Töötingimuste loomine on töös osalejate vajaduste ja huvide rahuldamine, mis kindlustab nende loominguilise aktiivsuse. Pedagoogilise töö teaduslik organiseerimine on seega eraldamatu puhkuse organiseerimisest, mis kindlustab tingimused õpetaja ja õpilase tegevuseks, eluks. **Arengufaktor on jõukohane raskus**. Selline korraldus kindlustab õppe-kasvatusprotsessi maksimaalse efektiivsuse mitte mis tahes hinna eest, vaid tööpingega, mille juures õpetaja ja õpi-

lase vaimne ning kehaline jõud avaldub parimal viisil ja aja ratsionaalsel kasutamisel.

Esimene arvestatav tingimus tunni koormuse määramisel on õpilaste ealiste füsioloogiliste iseärasuste tundmine. Väga põhjalikul laste südame ja veresoonkonna muutuste uurimisel (2) tuvastati selle arengu perioodilisus ja heterokroonsus (kõrvalekaldumine). Alles 20. eluaastaks saavutab kogu süsteem optimaalse funktsioneerimise. Histokeemilised nihked erinevas vanuses esinevad rangelt seaduspäraselt. Ühe lüli rikkumine tekitab veresoonkonna disfunktsiooni, mida sageli vaadeldakse kui kliinilisi, kuid mis veel **sagedamini jäävad kõrvale kooliarsti vaateväljast**, kuni nad avalduvad juba patoloogiliste muutustena. Inimorganismi ontogeneesis toimub funktsionaalseid nihkeid ka mitmesuguste väliskeskonna faktorite mõjul, mis muudab kasvuprotsessi, aga ka kogu organismi struktuuri kujunemist. Õpetaja peab teadma, et õpilase arteriaalse vererõhu kõrgenemine tekib neuro-endokriinse süsteemi ümberehitamise intensiivsel perioodil seoses sugulise küpsemisega. Kehamõõtude suuremine ja siseorganite mahu muutus nõuab südame ja veresoonkonna pindala suurendamist. Individuaalsed muutused suurenevad. Endokriinsete näärmete, eriti neerupearsete pingeline tegevus sugulise küpsemise perioodil loob eelduse vererõhu tõusuks. R. Kaljužnõi andmetel (2) südame põhilised mõõdud ja parameetrid ei suurene ontogeneesi protsessis adekvaatselt keha massi, kaalu ja pikkusega. Sellest tingituna tekib südame hüpoevolutsioon, mida iseloomustab ebaökoonoomne funktsioneerimine, mis on riskifaktor paljudele haigustele. Sellisel hüpoevolutiivse südamega mürsikul tekib väsimus väga kiiresti nii kehalise kui ka vaimse töö puhul. Südamepiirkonnas esineb valusid, pea käib ringi või valutab. Südame läbilaskevõime kasvab aastatega. Tähele tuleb panna, et 13-aastaselt poisil on see  $443 \pm 9,2 \text{ cm}^3$ , tütarlapsel aga suurem —  $451 \pm 11,3 \text{ cm}^3$ , 17-aastaselt poisil juba  $700 \pm 27,0 \text{ cm}^3$ , tütarlapsel aga ainult  $572 \pm 21,2 \text{ cm}^3$  (2). N. Gurova esitab ka aordi läbilaskevõime koefitsiendi, mis 13—15-aastastel on 9,2, 17—20-aastastel 10. Need teadmised peavad olema aluseks eakohase tunni koormuse määramisel.

Tunnikoormuse määramisel lähtume tavaliselt aine sisust, edastatavate teadmiste omandamise aspektist. Nähtavasti peaksime aga silmas pidama vaimse töö pinget, omandamisega kaasnevat **emotsionaalset pinget, selle kestust**. Olles veel paratamatult seotud 45 min. tunniga, peab õpetaja selle piires ise pinget kestuse minutites määrama olenevalt õpilaste vanuseastmest. Mõtlemine tunnis on peamine, kuid see nõuab verivarustust, põhineb otseselt emotsioonidel. Seda ei saa koolitunnist lahutada. Saab ainult pinget kestust optimaalseks reguleerida. Nii väldime õpilase südame-veresoonkonna ülekoormuse.



Õppe-kasvatustsiprotsessi efektiivsuse taotlus peab lähtuma õpilase füsioloogia arvestamisest.

Vaimne töö on pidev närvisüsteemi pingeseisund. Tema vältimatu tagajärg on väsimus, inimese elu subjektiivne kaitsereaktsioon, inimlik tunne, organismi hapnikunälg. Väsimus on häiresignaal, mis kutsub puhkusele. Vastasel korral tekib üleväsimus, krooniline väsimus, mis võib lapsed viia närvi- ja psüühikahäireteni. Sellise väsimuse teke ei ole ühe õppetunni, vaid õppeprotsessi väsitavuse probleem. Oht algab lapseeast. See on range režiim esimesest eluaastast söömes, pidev üleliigne müra, hommikul und täis magamata, kohustused, enese maksmapanemine jms. väsitavad tingimused. Närvisüsteemi koormatus suureneb, kuni kooli vanemas astmes ulatub 10—11 tunnini päevas (loomulikult ainult püüdlikel õpilastel). Pingeseisundit suurendab soodsate tingimuste puudumisel nõrgematel õpilastel pikapäevarühmas olemine.

Pühapäeviti õpib ~ 66% õpilastest. Kodustes töödes ületab normaja J. Babanski andmetel 8% 4. kl. õpilastest; 10% 5. ja 6. kl. õpilastest, 20% 7. kl., 25—30% 8. kl., 60% 9.—10. kl. õpilastest. Matemaatika kodule peale kulutab 40% õpilastest aega üle ettenähtu. Koik see suurendab väsimuse teket

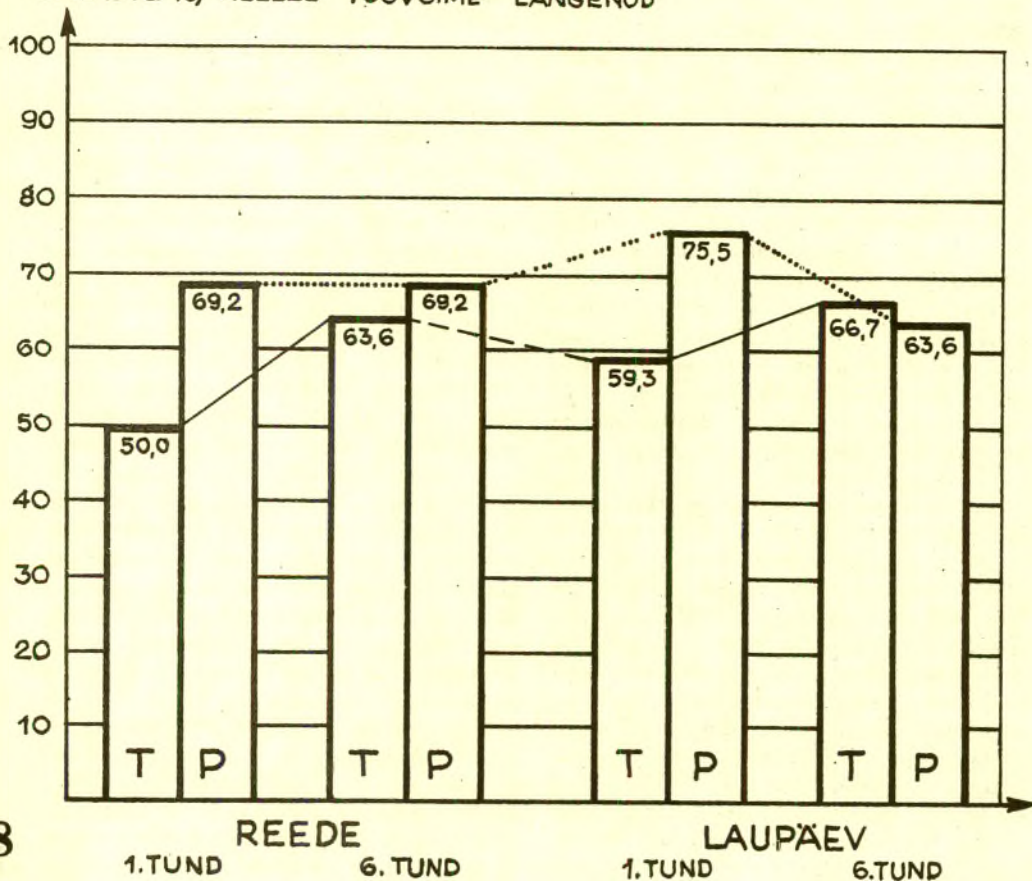
ja õpilane tuleb hommikul kooli madala töövõimega.

Õppemeetodite valikul tuleb arvestada õpilaste erinevaid vaimse töö ressursse, erinevat vaimse töö koormuse (pinge) taluvust. Vaimne töövõime on tunni väsitavuse subjektiivne tegur. Õpilase väsimuse astme üle otsustada saame tema vaimset töövõimet mõõtes. Selleks lähtume väsimuse subjektiivsetest tunnustest — töö efektiivsuse nihked, muutused psühho-füsioloogilistes funktsioonides. Kahjuks puudub kompleksne meetod väsimuse diagnoosimiseks.

Meie kontrollisime õpilaste vaimset töövõimet mõtlemisoperatsioonide kiiruse ja täpsuse muutuste kaudu ainetunnis. Registreerisime seisundi enne ja pärast tundi. Samuti mõõtsime tähelepanu kontsentratsiooni ja pulsi muutused. Kasutasime lihtsaid aritmeetilisi tehteid ja korrekturesti. Testitulemuste statistilisi keskmisi kasutasime klassi testinormi määramiseks. Sellest lähtudes määrasime iga üksiku õpilase tulemuste muutused ja arvutasime protsentarvudes, kui mitme tulemusel muutusid normi piires, alla või üle normi. Katsed viisime läbi kevadel 7., 8., 10. klassis. Selgus, et klassi norm ei sõltu niivõrd klassist, kuivõrd õpilaste soost. Tütarlaste katsetulemused kõigis klassides olid kõrgemad kui poistel. Kuna prog

## 7. KLASSI ÕPILASTE TÖÖVÕIME MUUTUSED REEDEL JA LAUPÄEVAL 1. JA 6. TUNNIS

ÕPILASTE %, KELLEL TÖÖVÕIME LANGENUD





ramminõuete realiseerimisel sugu ei arvestata, nõudmised on ühtsed, valisime klassi normiks tegelikult kõrgema tütarlaste normi. Keskseks uurimisobjektiks jäi 7. klass kui iseloomulik murdeeaie. 8. ja 10. klassi katsetulemusi kasutasime võrdlusmaterjalina. Andmeid kogusime esmapäeval, reedel ja laupäeval, põhiliselt 1. ja 6. tunnis.

Selgus, et üldiselt on poistel vaimne töövoime madalam kui tütarlastel, mis ühtib täiesti nende füsioloogiliste näitajatega. Kui 10. klassis poiste töövoime laupäeval langeb 82%-l, siis 7. klassis 100%-l. Tütarlastel 10. klassis vaid 67%-l, 7. klassis 89%-l (vt. skeem).

See näib tõenäoline gradatsioon olevat, sest 66% üliõpilastest vastas enesehinnangu alusel, et pingeline vaimne töö neid väsitab. Seega kooli vanem aste oma töövoimelt läheneb juba täiskasvanule. Kuid eriti 7. klassi õpilane vajab pedagoogide täielikku ettenägelikkust. Eriti toetavad seda 10. klassi katsetulemused, mis enamikus langevad normi piires, s. t. keskmised on kõrgemad kui norm. Alla normi langevad tulemused 18,2%-l poistel, tütarlastel üldse mitte. Ka 7. ja 8. klassi tütarlapsed on vaimses töös vastupidavamad. Alla normi on töövoime 25,0—27,3%-l, poistest aga 40,0—53,8%-l. On ka õpilasi, kelle katsetulemused õppepäeva jooksul üldse ei lange — 10. klassis 33,3% tütarlapsi (T), 18,2% poisse (P), 8. klassis 25,0% T ja 13,3% P, 7. klassis 18,2% T ja 7,7% P. Neid võiks nimetada programmiküpseteks. Erandi moodustab laupäev, kus 7. klassis kõik väsisid.

Eelnevast saame põgusa ettekujutuse vaimse pinget taluvuse kohta vanusest ja soost lähtudes. Poisse iseloomustas eriti suur väsimus esimestes tundides, mis kuuendaks tunniks ei suurene, isegi võib väheneda, tütarlapsed väsivad kuuendaks tunniks, eriti laupäeval.

Kõigis tundides tehti 6—10 min. iseseisvat tööd. Ilmselt on selline iseseisva töö kestus normaalne, sest siit mingit väsitavuse lisategurit ei selgunud. Hoopiski olulisem on aine ja tema koht tunniplaanis. Nähtavasti on just esimese tunni õpetajal oluline roll positiivse psühhosfääri ja õpilaste väsimust pidurdava meeleolu, fooni loomisel koolis. Õppeaine köitvus, tunni huvitavus sõltub õpetaja meisterlikkusest, seega on meisterlikkus positiivne mõjutegur õpilase töövoimele. Kuigi huvi väsimust takistab, ei saa ainult sellele loota. Tegelikult ta ainult maskeerib või pikendab väsimuse saabumist. Selle tõttu peab õpetajal keskastmes olema varuks võtteid õpilase siseenergia taastamiseks; lühipuhkus tunnis — lõogastumine, huumor, muusika, rütmika jms. Ka lühiajaline ülekoormus väsitab ja on ohtlik eriti püüdlikele, kes end kompenseerides püüavad koduseid töid hästi täita ka ajanorme ületades. Nii läheneb nende puhkus, uni, värskes õhus viibimine. Närvisüsteemi pideva pinget tulemusena langeb tunnetushuvi. Õpilane ei suuda

ega taha enam õppida, kaob koolirõõm. Kui kaua võib end (või teist) aktiveerida?

Uurimuste kohaselt on vaimset tööd tegeva inimese väsimuse seisund elamuste ja konkureerivate motiivide ambivalentsus. Ühelt poolt toimib enesesäilitamine — aktiivsuse langus, puhkuse soov; teiselt poolt püüab sotsiaalse vastutuse ja prestiiži motiiv säilitada tegevuse taset ning sageli toimubki siseenergia täiendav mobiliseerimine organismis. Ilmneb inimese eneseregulatsioon, kui ta ületab ebamugava subjektiivse väsimustunde. Inimene interpreteerib oma seisundi, kesknärvisüsteem muudab üldist ergutuse taset, toimub adaptatsioon kerkinud raskustega ja organismi aktiivisatsioon. Oleks nagu korras, kuid mingi aja järele võime jõuda kurnatuseni, kui ei rakendata õppeprotsessi humaniseerimis-meetmeid.

Seoses eelnevaga ja mõeldes tulevikukoolile vajaksid kiireimat tähelepanu järgmised probleemid:

1. Koolis on lapsi, kelle kasvatamine ja õpetamine annab häid tulemusi üksnes arsti ja pedagoogi koostöös. Selle tõttu vajab õpetaja meditsiiniteadmisi, arst aga ettekujutust pedagoogilisest protsessist. Ideaalne on **oma kooliarst**, kes tunneb kooli õppekasvatustööd, õpetajaid ja õpilasi 1. klassist alates. Arst, kes ei tule mõõtma ainult kord või paar aastas õpilaste pikkust ja kaalu, vaid kes on usaldatav nõuandja ning abistaja. Selliste kooliarstide ettevalmistamine ülikoolis ei ole võimatu. Meditsiinilistele teadmistele on vaja lisada erikursus arengu- ja kasvatamise psühholoogiast, mis võimaldab tal täita ka psühholoogi funktsioone.

2. Eriti 6., 7. ja 8. klassis vajaneb silmas pidada programmi mahu jõukohasust ja õpetamiseks ettenähtud tundide arvu vastavust õpilase eale, soole ning töövoimele. Programm peab arvestama ka arenguiga. Seda võiks väljendada programmiküpse abil — kui võrd programmis ettenähtu on just 7. klassi õpilaste mälule, mõtlemisele ning tähelepanu arengule jõukohane. On vaja reglementeerida tunni infomaht, uudsus, keerukus, mida tuleb arvestada tunni raskuse mooduna. Keskastme õpilaste ealised iseärasused nõuavad lühemat õppepäeva või nädalat vaimseks tööks. Kui aga ülejäänud aega täita mängude, tantsude ja laulude õppimisega, võistlustega jms. üldarendavaga, võib nädal olla sama pikk.

3. Õppepäeva alguse peab viima vastavusse õpilaste bioloogilise kellaga.

4. Uusi koolimaju tuleks ehitada täiesti uute, tulevikukoolile vastavate projektide alusel.

(Järgneb kirjandus lk. 43.)



# Ainetevahelisi seoseid saksa keele õpetaja pilguga

## URVE LÄÄNEMETS, VÕT-i metoodik

Tänapäeva koolis võime ainemetoodikas võtme probleemiks pidada ainetevahelisi seoseid. Vaadelda tuleks neid ühelt poolt kõnealuse aine seisukohalt ja teiselt poolt silmas pidades nimetatud aine asendit, kogu õppekasvatust protsessis.

Ainetevahelised seosed on õpilaste teadmiste kujunemise tee, mille puhul eri õpetuslikult saadud teadmised, oskused ja vilumused kujunevad terviklikuks maailmapildiks. Ainetevaheliste seoste tundmine ja rakendamine on aineõpetamise täiustamise tingimus ja vahend. Täiustatud õppeprogrammide kohaselt on ainetevahelistel seostel oluline koht õpilaste dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamisel ja nende ettevalmistamisel iseseisvaks eluks. Koolis omandatud teadmiste iseseisva kasutamise oskus, nende loov rakendamine eri olukordades, oskus näha ette oma tegevuse võimalikke resultate ja valida optimaalseim tegutsemisviis eesmärgi saavutamiseks — seda peaks nüüdiskool tänapäeva õpilasele suutma anda.

Õppetegevusel on sünteetiline iseloom (2), tema tunnetustegevuslik alus isikuti erinev, mistõttu ka teaduslik-teoreetiliste teadmiste omandamine toimub erinevalt. Edukamad on tänapäeva koolis eelkõige need õpilased, kes ise märkavad seoseid eri õppeainete vahel. Erinevate teadmiste omavaheliste seoste äratundmisest nende rakendamiseni on õpilasel arengumaa, mille pikkuse reguleerib õpetaja poolne juhendamine. Üldkokkuvõttes iseloomustab õpilase teadmiste ja oskuste omandamiseks kulunud aeg meie pedagoogilise tegevuse resultatiivsust. Mida mõtestatum ja seostetihedam on õppeaine õpilase arusaamades, seda kiiremini toimub uue materjali omaksvõtt ja seda püsivamad ning rakendust leidvamad on ka ainealased teadmised õpilase elutegevuses.

Võõrkeel õppeainena üldhariduskooli õppeplaanis, hoolimata oma tagasihoidlikust mahust, on õpilaste hinnanguis väärtustatud kui info hankimise vahend. Loomulikult ei võimalda praegu kasutada olev aeg adekvaatset kõnelemisoskust omandada, kuid ilmselt on vaja selgeks saada informa-

tiivse lugemise, sõnaraamatute ja teatme-kirjanduse kasutamise oskus (10). Igas õppeaines eristame teatavasti ainealaseid põhitadmisi ja nn. abistavaid teadmisi. Ainealaste põhitadmiste struktuuris eristatakse teadmisi faktide, mõistete, seaduste ja teooriate tundmise tasemel, järelikult tuleks vaadelda ka ainetevahelisi seoseid samadel põhitasanditel (8).

Võõrkeele kui aine spetsiifikat silmas pidades on kõige arvestatavamal kohal fakti- ja mõisteseosed. Info hankimiseks pakuvad võõrkeele kohta faktitasandil hulgaliselt materjali mitmed õppeained, mida võiks kokkuvõtvalt nimetada antud keele maiskonnalooks. Konkreetsemaid keelerakenduslikke seoseid mõistetasandil pakuvad võõrkeelele teised keeleõpetuslikumad ained — emakeel ja vene keel. Käesoleva kirjutise eesmärk on vahendada aineseoste leidmise võimalusi saksa keelest lähtuvalt, esiteks, et tõsta õpilaste üldkultuurilist haridust faktitasandil, ja teiseks, et omandada keele struktuuri-elemente mõistetasandil. Õpetajal oma igapäevatoos puudub aeg kõikide üldhariduskooli õppeainete programmide ja õppekomplektide läbitöötamiseks, seepärast esitame ainete kaupa saksa keele ja teiste õppeainete puutepunktid.

Õpetajale on suureks abiks saksa keele õpetamisel teistes õppeainetes edastatav saksa keelt kõnelevate maade kultuuriline teave. Viimastel aastatel on saksa keele alases metoodilises kirjanduses ilmunud töid keele maiskonnaloole materjali toetavast osast võõrkeele õpetamisel (5; 7). Kuidas on see meie vabariigis?

Kõige enam pakub maiskonnaloolist materjali faktitasandil ajalugu. 5. klassis käsitletakse ladina tähestikku ja selle kasutamist tänapäeva keeltes, samuti iseloomustatakse germaani hõimude tekkimist.

Eriti ulatuslik ja õpilastele huvipakkuv on 6. klassi kursus, kus tuleb juttu vanade germaanlaste tegevusaladest, Chlodovechist ja Karl Suurest, ristsõdadest, keskaegsest Saksamaast ja selle killustatusest, reformatsioonist ja talupoegade sõjast ning ülevaetlikult kultuuriküsimustest XI—XVII sajandil. Õpilased tutvuvad selliste ajalooliste isikutega nagu Johann Gutenberg, Martin Luther, Thomas Müntzer ja Albrecht Dürer.

7. klassis käsitletakse saksa feodaalide tungi itta, vene ja balti rahvaste võitlust nende vastu. Eraldi teemana on eestlaste võitlus saksa ordurüütlitega ja Jüriöö ülestõus, Teutooni ordu tegevus ja Grünwaldi lahing.

8. klassis vaadeldakse tööstuslikku pööret Saksamaal, jälgitakse kapitalismi arengut ja Sileesia kangrute ülestõusu. Ulatuslikult käsitletakse teadusliku kommunismi rajajate K. Marxi ja F. Engelsi tegevust ning I Internatsionaali. Omaette teemana on 1848.—1849. a. revolutsioonid Saksamaal ja Austrias, vaadeldakse Saksamaa kui rahvusriigi



teket, Bismarcki tegevust Saksamaa ühendamisel ja Preisi-Prantsuse sõda. XVIII—XIX sajandi kultuuriloost õpitakse tundma ajalootundides Heinrich Heinet, Friedrich Schillerit, Johann Wolfgang Goethet, Johann Sebastian Bachi, Wolfgang Amadeus Mozartit ja Ludvig van Beethovenit.

9. klassis käsitletakse Saksamaad XIX—XX sajandi vahetusel, analüüsitakse klaviersivõitlust ja Rosa Luxemburgi ning Clara Zetkini tegevust, samuti I maailmasõda.

10. klassi programmis on 1918. a. novembrirevolutsioon Saksamaal, saksa kommunistliku liikumise algus ja Ernst Thälmanni tegevus SKP moodustamisel, fašistliku diktatuuri kehtestamine ja Saksamaa ettevalmistus Teiseks maailmasõjaks.

11. klassis käsitletakse II maailmasõda, Suurt Isamaasõda ning SDV ja SFV loomist. Omaette teemana on rahvusvahelised suhted pärast II maailmasõda. Ülevaade ajalootundides käsitletust annab saksa keele õpetajale võimaluse tundi täpselt planeerida õpikus oleva kirjandusteose analüüsiks, milles õpilased saavad kasutada oma ajalooteadmisi.

**Kirjandusprogramm 4.**—11. klassini pakub üsna tagasihoidlikult materjali saksa kirjanduse kohta. 4. klassi õpilased tutvuvad Erich Kästneri jutustusega «Veel üks Lotte» sarjast «Kõitvaid lugusid». 6. klassis loetakse Johannes R. Becheri luuletusi «Tuhandeaastane Lenin» ja mälestusi Karl Marxist. Kuna eraldi sarjana selles klassis on «Muinaslugude laekast», oleks seal näha tahtnud ka mõnd üldtundud saksa muinasjuttu, näiteks midagi vendade Grimmide loomingust. Käesoleval õppeaastal on 7. klassi kirjanduse programmis F. Schilleri ballaad «Kinnas». 9. klassis nimetatakse eepost käsitledes kindlasti ka «Niebelungide laulu», pikemalt käsitletakse F. Schilleri romantilist draamat «Wilhelm Tell» ja ülevaatlukult kriitilise realismi puhul H. Heine lüürikat ning tema teost «Ajalaulud». 10. klassi draamaülevaates on uuesti käsitletud Schilleri loomingut, 11. klassis antakse ülevaade J. W. Goethe loomingust ning analüüsitakse «Fausti» I osa (3). Lisaks eeltoodule on kõigil kirjandushuvilistel õpilastel võimalik kasutada K. Lehe ja O. Ojamaa koostatud «Väliskirjanduse õpikut keskkoolile» (9. trükk ilmus 1977. a.), mis annab ülevaate antiikkirjandusest uusima kirjanduseni.

Palju pakub saksa keelt kõnelevate maade kultuuriloo kohta üldhariduskooli **muusika**programm. Juba 2. klassis on kuulamiseks R. Schumanni laulud «Julge ratsanik» ja «Rõõmus talupoeg» ning saksa rahvalaul «Tihane». 4. klassi põhilaulvarasse kuulub saksa rahvalaul «Väike trummilõõja», kuulamiseks on R. Schumanni «Madruste laul» ja «Esimene kaotus», W. A. Mozarti «Kevadigatsus» ning L. van Beethoveni «Kooparav». 5. klassis soovitatakse kuulata valiku-

liselt Brahmsi ja Schuberti valsse, J. Haydni menuetti Es-duur ja menuetti W. A. Mozarti ooperist «Don Giovanni», 6. klassis kuulatakse J. Brahmsi «Ungari tantsu nr. 7» ja palu R. Schumanni tsüklist «Lastestseenid». 7. klass kuulab L. van Beethoveni «Appassionata» 2. osa ja F. Liszti etüüdi «Pöialpoiste ringtants». 8. klassis tutvustatakse J. S. Bachi, L. van Beethoveni, J. Haydni ja W. A. Mozarti loomingut. 9. klassis antakse ülevaade Lääne-Euroopa muusika arengu põhetappidest enne XX sajandit. Käsitletakse polüfoonilise mitmehäälsuse meistreid J. S. Bachi ja F. Händelit, Viini klassikuid, W. A. Mozartit ja L. van Beethovenit, samuti romantikuid F. Schubertit ja F. Liszti. Üllatavalt hästi on arvestanud õpilaste muusikalaseid eelteadmisi praegu kasutusel oleva 9. klassi saksa keele õpiku autorid R. Selg ja H. Tõevere, kus mitmed õpikutekstitid on illustreeritud sama klassi muusikatundides pakutava materjaliga.

Võimalusi saksa kultuuri tutvustamiseks on ka **kunstiõpetajal**. Kuigi programmis seda täpselt piiritletud pole, on 5. klassi vestlustes kunstiliikidest ja 6. klassi arhitektuuristiilide ülevaates võimalik seda teha. Kõneldes gooti stiilist, gooti skulptuurist ja vitraazist ning gooti kirjast, saab tutvustada ka vastavaid kultuurimälestisi saksa keelt kõnelevates maades (näiteks Kölni, Magdeburgi, Freiburgi ja Limburgi toomkirikud, Marburgi Elisabethi kirik, Münsteri toomkirik, Lüübeki Maarja kirik, Saksa ordu linnusearhitektuur ja selle mälestusmärgid Eestis. Skulptuuris nimetame Lüübeki altareid, kunstnikest eelkõige B. Notket ja tema maali «Surmatants» ENSV RKM-is Kadriorus).

Maiskonnavaloolist teavet saksa keelt kõnelevate maade kohta pakub ka üldhariduskooli **geograafiakursus**. 6. klassis nimetatakse jõgedest Reini (Rheini), Doonau, Odrat (Oderit) ja Elbet, samuti ka Põhja-Saksa madalikku ja Sveitsi-Austria Alpe. 9. klassi välisriikide geograafias käsitletakse nii SDV-d kui ka SFV-d, nende territooriumi koosseisu, majandusgeograafilist asendit, rahvastikku, tööstust ja põllumajandust. Teema «Euroopa kapitalistlikud väikeriigid» alla mahuvad ka Austria ja Sveits.

**Reaalainetes** leiame samuti teavet saksa keelt kõnelevate maade teadusemeeste kohta. Üldbioloogias käsitletakse Robert Kochi ja tema töid mikrobioloogia vallas, keemikutest nimetatakse 7. klassis saksa keemiatööstuse rajajat August Wilhelm Hoffmanni (1818—1892), 8. klassis germaaniumi avastajat Clemens Winklerit (1838—1904), 10. klassis orgaanilise keemia esiisa Friedrich Wöhlerit (1800—1882) ja orgaaniliste hapete sünteesijat Hermann Kolbet, 11. klassis Nobeli preemia laureaati Hans Fischerit (1881—1945) ja fotosünteesi uurijat J. R. v. Mayerit. Saksa keemikute tutvustamiseks soovitame õpetajail kasutada S. Randmaa koostatud väljaannet «Nobeli preemia keemias» (6).



Füüsikakursusest seostuvad saksa keelt kõnelevate maade kultuurilooja 6. klassi programmis Otto van Quericke ja Magdeburgi poolkerade katse 1654. a., 7. klassis Georg Simon Ohm (1787—1854) ja Emil Lenz (1804—1865), 8. klassis Daniel Bernoulli (1700—1782), 9.—11. klassis käsitletakse Heinrich Rudolf Hertzi (1857—1894), Albert Einsteini (1873—1955), Wilhelm Konrad Röntgenit (1845—1923), Max Plancki (1858—1917), Hans Geigerit (1882—1945), Werner Heisenbergi (1901) ja Wolfgang Paulit (1900—1958).

Eeltoodu näitab, et maiskonnavaloolist teavet faktitasandil leiab saksa keele õpetaja peaaegu igas naaberaines. Õpilasele mõjub innustavalt, kui võorkeeleõpetaja tuletab meelde, mida õpilane juba teab, mis ta on omandanud teistes ainetundides. Niisuguse teabe vahendamine sobib tunni lõdvestus- hetke, ühtlasi soodustab õpilaste keelehuvi ning tõstab selle rahva kultuuri mainet, saksa keele õpetaja kinnitab nii ka oma kolleegi tehtut. Materjal, mida ei pakuta rangelt omandamise eesmärgil, jääb ka paremini meelde.

\*

Teine pool saksa keele õpetamisest lähtuvatest ainetevahelistest seostest käsitleb selle keeledidaktiilist osa, ainetevahelisi seoseid mõistete tasandil keelestruktuuride elementide erinevuses ja sarnasuses emakeeles, vene keeles ja võorkeeles.

Enamik keelelisi mõisteid, näiteks nimisõna, tegusõna, omadussõna, nende vormistik ja palju muud, on ühised nii emakeelele, vene keelele kui ka võorkeelele. Oluline on see, et mõiste kujuneb õpilasel kõige kiiremini emakeele vahendusel, järelikult oleks keeleõpetuse seisukohalt optimaalseim olukord, kus lingvistilised põhimõisted omandatakse emakeeles. Iga järgmine õpitav keel rajaneks soliidisel põhialusel.

Meie üldhariduskoolis on põhialus ja lähtepunkt 4. kl. algavale võorkeeleõpetusele 3. kl. lõpuks omandatu nii ema- kui ka vene keeles. Aineprogrammides toodud põhinoete kohaselt tunnevad õpilased sõnaliikidest nimi- ja tegusõna, tegusõna aegadest olevikku ja lihtminevikku; oskavad eristada liht- ja liitlauset; tunnevad ära liitsõna; oskavad panna kirjavahemärke siduvate sõnade ees, otsese kõne saatelause järel ning teoste ja perioodiliste väljaannete pealkirjades (1. lk. 35). Käsitletud on ka omadussõnu, käänetest ainsuse nimetavat, omastavat, osastavat, sisseütlevat, ilmaütlevat ja kaasütlevat. Lauseliikmetest tuntakse alust ja öeldist. Vene keeles on omandatud sõnade soo mõiste, tegusõna juures lisandub käskiv kõneviis ja tuleviku ajavorm, samuti on selgeks õpitud hulk määr- ja küsisõnu (9).

4. klassi emakeeletundide häälikuõpetuses õpitakse vokaali, konsonandi, vöörhääliku, diftongi ja konsonantühendi mõisteid, mida on hõlbus kasutada saksa keele õpetajal korrektse saksa keele häälduse kujundamisel nii selles klassis kui ka edaspidi.

5. klassis saadakse selgeks emakeeles põhi- ja peakäänded, nimisõna käsitlemisel

tutvustatakse vöör sõna, laensõna ja liitsõna; õpitakse tundma omadussõnu ja selle vöörd- lusastmeid, samuti arv- ja asesõna. Vastava klassi vene keele kursuses õpitakse arvukalt eessõnu, uus materjal on infinitiiv, korra- take verbiõpetuses olevikku ja lihtminevikku. Ka 5. klassi saksa keele õppekomplektis käsitletakse vastavaid ajavorme.

6. klassis tegeleb emakeeleõpetaja verbi- vormistiku vahendamise- ja põhimõistetena omandatakse preesens, imperfekt, pluskvam- imperfekt, kõneviisid, tegumood, oleviku ja mineviku kesksõnad ning ma- ja da-infinitiiv. Häda on ainult selles, et enamik eelloetletud mõisteid jõuab õpilasele kõigepealt saksa keele õpetaja kaudu. Sama lugu on nii pre- positioonide kui ka postpositioonidega vene keeles. 6. klassi vene keeles käsitletakse ka liikumist väljendavaid verbe, mis on küll saksa keele õpetajale abiks, pakkudes tuge nende eripära selgitamisel perfekti moodus- tamisel saksa keeles.

7. klassi emakeeles jätkub verbi käsit- mine, sealhulgas ühend- ja liittegusõna, kuid lahutatava eesliitega verbe ja nende pööra- mist on jällegi varem käsitlenud saksa keele õpetaja. Lauseõpetus emakeeles pakub eraldi mõistetena lauseliikmed, lausete liigituse, lauselühendi, kaudse kõne, sealhulgas kaudse küsimuse (saksa keeles juba 6. klassis). Sama klassi vene keele kursuses on õpetuse raskus- punkt verbivormistikul, käsitletakse ka omadussõna. Uue materjalina tuuakse omastav asesõna, selle käändelised vormid, samuti näitav asesõna ja selle enamesinevad vormid. Vöördlusmaterjali saksa ja emakeele- ja paku- vad nimisõnaga seotud mõisted *singularia tantum* ja *pluralia tantum* esinemine vasta- vates keeltes: vt. *die Brille* — prillid — очки; *die Hose* — püksid — брюки, ehkki esinemis- vorm eri keeltes (ainsus või mitmus) võib olla vastandlik.

8. klassi emakeeleõpetus sisaldab põhi- mõistete hulgas ka derivatsiooni, samuti on vastava klassi vene keeles käsitlusel eraldi teemana tuletusõpetus ja nimetatakse enam- levinud sufiksids.

Lisaks põgusale ülevaatele tahaks šiin- kohal pakkuda keeleliste seoste rakendamise võimalusi keskastme saksa keele tundides. Jõgeva keskkooli õpetaja Hilja Kuusk (4) on kasutanud 4. klassis nimisõnade õppimist alustades sõnade soo selgitamisel vene keele abi:

*der Bleistift* — карандаш (meesugu);

*die Lampe* — лампа (naissugu);

*das Fenster* — окно (kesksugu).

Õpilastel võib lasta leida juba õpitud vene- keelseid nimisõnu ning anda neile vastavad sõnad saksa keeles, ühiselt jälgides, kas need sõnad sugude järgi ühte rühma kuuluvad. Võib ka vastupidi: uut saksakeelset sõna õpetades vöördleme seda vastava venekeelse nimisõnaga ja määrame mõlema soo:

*der Apfel* (meessugu) — яблоко (kesksugu);

*die Schulbank* (naissugu) — партa (nais- sugu);

*das Buch* (kesksugu) — книга (naissugu).

Ka isikulised asesõnad ainsuse 3. pöördes on taandatavad venekeelsetele он, она, оно. Kui õpilane kasutab valesti ainsuse 3. pöört, on kasulik kohe nõuda õiget venekeelset



vastet. Näiteks öeldes naisõpilase kohta «er kommt», peab õpilane selle parandama vene keeles: она придёт. Ka isikulise asesõna puhul eksivad õpilased sageli vormide «ihm» ja «ihr» kasutamisel, vormide «emy» ja «ei» puhul aga harva. Kui jätta meelde, et vormile «ihm» vastab «emy» ja vormile «ihr» vastab «ei», on õpilasele asi selgem ja vigu tehakse vähem.

Sama kehtib ka omastava asesõna kohta, vt. sein Buch ja ihr Heft. Rektsiooni ja genitiivi õpetamisel saksa keeles kasutame samuti vastavaid nähtusi vene keeles.

Tuleviku käsitlemisel peatume nii eesti kui ka vene keele tulevikuvormidel. Tulevik eri ajavormina eesti keeles puudub ning me väljendame eelseisvat oleviku abil, näiteks: sõidan praegu linna (olevik) ja sõidan homme linna (tulevik). Õpilased teavad, et vene keeles on selleks eri ajavorm (будущее время), mis moodustatakse abisõna «буду» ja temale lisatud infinitiivi abil. Nii on ka saksa keeles: Ich werde lernen. Nagu vene keeleski pöördub siin vaid sõna «werden», infinitiiv jääb muutmata. Võrdlusmomenti pakuvad eesti, vene ja saksa keeles ka enesekohased verbid: sich kämmen-kammima-причесываться jne. Eessõnade (Präpositionen) puhul võib peatuda nähtusel, et vene ja saksa keeles on tunduvalt vähem käändeid kui eesti keeles. Siit ilmnebki eessõnade tähtsus mõlemas keeles: nimelt võime edasi anda hulga erinevaid väljendeid, tundes vastavat eessõna ja tema juurde kuuluvat nimisõna käänat (saksa keeles põhiliselt akusatiiv ja daativ). Näiteks: (sisseütlev) metsa — in den Wald (Akkusativ); (seesütlev) metsas — im Wald(e) (Dativ); (seestütlev) metsast — aus dem Wald (Dativ); (alaleütlev) põllule — auf das (aufs) Feld (Akkusativ); (alalütlev) põllul — auf dem Feld (Dativ); (alaltütlev) põllult — von dem (vom) Feld (Dativ).

Näeme, et seal, kus eesti keeles läheb tarvis 6 käänat, kasutatakse saksa keeles vaid 2 — väljendi täpsuse määrab eessõna (4).

Võrdlusvõimalusi eesti keelega pakuvad ka põhivormid saksa keeles. Samuti öeldise asendi selgitamisel pöördume keeleajaloo poole. Võime öeldise esinemise kõrvallause lõpus teha õpilastele arusaadavamaks, kui tuletame meelde vastavat aega eesti kirja-keele kujunemisloos, mil saksa keele grammatika moju oli määrav. Et vanade trükiteoste hankimine on raske, võiks näitena kasutada J. Peegli (alias H. D. Rosenstrauchi) «Kolme tahedat lugemist»: «Varajane suvehommik lautas ennast üle ärkava Eestimaa, mis hiilgavas kastehtes otsekui diamantidega tikitud oli.» (lk. 366) või: «Kaugemalt kostivad karjakellad ja vikati luiskamine, mis otsekui kellahelin looduse templit täitsivad.» (lk. 368.)

J. Peegel kasutab nii tabavalt läinud sajanäide kirjakeelt, et kuigi meie pöörame õpilaste tähelepanu vaid kõrvallause lõpus asuvale öeldisele, on tunnis elevus, mis aitab materjali omandamisele kaasa.

Emakeele ja saksa keele võrdlemise või-

malusi pakuvad nii leksika kui ka teised keelevaldkonnad.

Käesoleva kirjutise eesmärk ei ole anda ammendavat ülevaadet kõikide keelenähtuste seostamisest ega rakendamise võimalustest, küll aga tahaks ärgitada lugejaid mõtlema keeleõpetaja kasutuses oleva ajavaru ja õppekomplektides toodu üle. Võimalus kasutada ainetevahelisi seoseid ei saagi olla alati ainult ühepoolne. Võõrkeeleõpetaja kasutab endast mõistetavalt ema- ja vene keeles õpitut, keeletundides pakutud maiskonnalooline võib leida õpilasepoolset kasutust teistes ainetundides. Ilmselt tuleks kaaluda keelematerjali järjestust ja mitte lasta saksa keele õpetajal kulutada oma kasinat õpetusaega sellele, mida teine keeleõpetaja saab teha edukalt oma suurema tundide arvuga.

#### Kirjandus

1. Alklasside programmid. Tallinn, «Valgus», 1982.
2. Hermann, S. Ainetevahelised seosed aineomandamise teenistuses. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 3.
3. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid eesti keeles ja kirjanduses. Tallinn, 1982.
4. Kuusk, H. Seoseid teiste õppeainetega saksa keele õpetamisel. Kursusetöö, VÕT, 1983.
5. Saugstad, P. A theory of language and understanding. Oslo Universitetsforl., cop. 1980.
6. Randmaa, S. Nobeli preemia keemias. Tallinn, VÕT, 1973.
7. Uhlemann, H. Die Landeskunde und ihr Ort in einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts. — «Deutsch als Fremdsprache», Leipzig, 1982, Nr. 2.
8. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знания старшеклассников. М., 1978.
9. Программа восьмилетней, средней и вечерней (сменной) школы на 1982/83 учебный год. Русский язык. Таллин, «Valgus», 1982.
10. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова, М., «Педагогика», 1981.

(39. lk. järg.)

#### Kirjandus

1. Tamm, S. Füüsiline areng ja tervislik seisund isiksuslike ressursidena. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 6, lk. 40—43.
2. Возрастные особенности сердечно-сосудистой системы детей. Под ред. Л. К. Семановой. М., 1978, с. 198—207.
3. Кыргызсар Я. О некоторых результатах исследования умственного здоровья студентов. — В кн.: Организация учебного процесса. Выпуск III. Тарту, 1975, с. 11.
4. Лернер И. Я. Качество знания учащихся. Какими они должны быть? М., «Знание», 1978, 48 с.
5. Петухов Е., Боляню М. Врач и школа. — «Народное образование», 1976, № 9, с. 91.
6. Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 9. М., 1950, с. 117—118.



# Mäng tõstab tunni efektiivsust

HELLE-MARIA RAA,  
A. Jakobsoni nim. Pärnu  
1. keskkooli õpetaja

4.—5. klassi õpilastele on iseloomulik huvi mängude vastu. Kuid huvi mängu vastu ei ole veel huvi õpitava aine vastu. Õpetaja ülesanne seisneb nimelt selles, et äratada mängu kaudu huvi võõrkeele vastu.

Mänguliste harjutuste puhul avaldub õpilaste loomuline tegevus, mis nõuab teatud pingutusi. Need pingutused viivad keeleteadlaste raskuste ületamisele: järelikult aitab mäng võõrkeele omandamisele kaasa. Kiire mängutempo nõuab õpilastelt tähelepanu, mälu, arendab konet ja paratamatult nõuab eneseväljendamise oskust. Mängudest võtavad meelsasti osa ka passiivsed õpilased.

Alljärgnevalt analüüsin veidi mängude olemust ja kasutatavust võõrkeeletundides.

1. Mäng võimaldab luua õppetunnis keelelist keskkonda ainult lühikeseks ajaks. Õpetaja, luues mingi elusituatsiooni, võimaldab õpilastel aktiivselt sisse elada rolli, mis nõuab võõrkeelset vestlust (tõlk, giid, turist, õpilane vestleb välismaalasega jne.). Selline mänguline situatsioon meeldib õpilastele. Õpetaja peab vaid jälgima ja juhtima, et mängus oleks esiplaanil võõrkeelse kõne harjutamine.

2. Mäng on parimaid vahendeid võitluses šabloonsuse vastu võõrkeele õpetamisel, kui seda kasutatakse kõrvalt muude mitmekesiste võtete ja meetoditega ning kui tunni tüüp vaheldub.

3. Mängud äratavad ja säilitavad huvi võõrkeele õppimise vastu. Üleliia aga ei tohiks mängida, muidu võivad mängud muutuda igapäevasteks ja huvi nende vastu kaob. Kogu õpetust ei tohi rajada ainult huvile, kuna palju tuleb omandada tahtejõuga. Mitte kõik mängud ei äratavad võrdset huvi. Eriti teevad seda võistlusemängud, pandilunastamise mängud, mõistatamismängud.

Et mängud ei muutuks lihtsalt meeletahutuseks, tuleb need detailselt läbi mõelda, et huvi ja tähelepanu oleksid mängus pööratud võõrkeele praktilisele kasutamisele.

4. Mäng äratav õpilastes tahtmatut tähelepanu isegi seal, kus õpetaja tavalistes tingimustes peab õpilasi tahteliselt tähelepanelikkusele suunama. Võib öelda, et õigesti korraldatud mäng aitab kaasa isegi distsipliini parandamisele.

5. Mängud äratavad õpilastes erakordset aktiivsust. Et see aktiivsus ei läheks distsipliinirikumiseks, nõuab mäng õpetajalt pingutust.

## Mängu koht inglise keele õpetamisel

Mänge võib kasutada mitte üksnes klassivälises töös, vaid ka võõrkeeletundides.

Mänge valides tuleb arvestada õpilaste vanuselisi iseärasusi. Vanemais klassides kasutatakse rohkem situatiivseid, vähem võistlusemänge. Kõigile vanuseastmele meeldivad mõistatamis- ja pandilunastamise mängud, kuid nende sisu ja keelematerjal muutuvad aasta-aastalt keerukamaks.

Mängudega võib alustada, kui õpilased on omandanud minimaalse keelematerjali. Alustada võiks mõne võistlusemänguga (näiteks, milline rida võidab pala lugemise, kes võidab tähtede veerimise, transkriptsioonimärkide kirjutamise jne.).

Mängudega alustamisel peab õpetaja juba kõiki klassi õpilasi nägu- ja nimepidi tundma. Klassis valitsegu distsipliin. Õpilased peavad mõistma, et võõrkeele õppimine on tõsine töö ja et mäng ei ole ajaviide.

Esimestes tundides tähtsaks õpilastes huvi võõrkeele vastu, sest kõik on uudne. Õpetaja kasutab pilte, esemeid, sähvikuid. Järkjärgult hakkab huvi langema, sest kõik need võtted muutuvad harjumuspäraseks ning igapäevaseks. Siis tulekski alustada mängu.

Erinev on aga töö võõrkeele süvendatud õpetusega koolide algklassides, kus õpetatakse võõrkeelt 1. klassist peale. Siin on tunni peamine vorm mäng koos visuaalsete materjalide kasutamisega.

Ei ole soovitatav terveid tunde mängida, sest õpilased väsivad.

Millisel tunni etapil mängida? See oleneb mängu iseloomust. Elavamad mängud sobivad tunni lõppu, sest pärast seda tunduvad tavalised töövormid õpilastele igavad. Teistes tunniosades võib kasutada rahulikke mänge. Ka oleneb mängu koht tunni pedagoogilistest eesmärkidest. Tunni algusse sobib tõlgi-mäng. Uue materjali tutvustamisel ei kasutata peaaegu üldse mänge, küll aga uue materjali kinnistamisel. Tunniplaani kuuendas tunnis näevad õpilased mängus ettekäänud puhkuseks. Siiski võib õpilaste väsimusest virgutamiseks kasutada mõnd vähe aega nõudvat kiireloomulist mängu, et pärast minna reipalt ja puhanult teiste töövormide juurde. Sellisel juhul on mängu eesmärk väsimuse peletamine ning õpilaste aktiveerimine tõsiseks tööks tunnis.

Kas on olemas seos mängude vahel, mida kasutatakse ringis ning tunnis? Mitte kõiki mänge, eriti liikumismänge, mida rakendatakse aineringis, ei saa kasutada tunnis. Kuid tunnis läbivõetud materjale saab kinnistada ja harjutada ringis mängitavate mängudega. Seega võib öelda, et töövormid ringis ja tunnis täiendavad teineteist.



## Mängude tüübid

Mitte kõik mängud ei sobi tundides mängimiseks. Tunnis ei tohiks mängida liikumismänge. Ei ole soovitatav mängida väljalangemismänge, sest sellega me lülitame järk-järgult välja kogu klassi ning läheme frontaalselt töölt üle individuaalsele. Mängud klassifitseeritakse elavateks ja rahulikeks vastavalt õpilaste tegevuse iseloomule mängu ajal. Kuidas aga klassifitseerida mängu vastavalt nende seesmisele olemusele, vastavalt nendes sisalduvale mängulisele elemendile?

Mängulise elemendi seisukohalt soovitame koolis järgmisi mänge:

1. **Mäng võitjale** on klassi haarav võistlusmäng, mis peab kasvatama kollektiivsustunnet. Võistlusmänge võib omakorda jaotada individuaalmängudeks (näiteks: Kes 3 minuti jooksul kirjutab rohkem sõnu teemal «A room?») ja kollektiivmängudeks (näiteks: Milline pingirida jutustab paremini?).

2. **Pandilunastamise mäng.** Nende mängude tuum seisneb selles, et õpilane, kes teeb vea või ei oska vastata, ei lange mängust välja, vaid annab pandi, s. t. täidab inglise keeles mingi klassi poolt antud ülesande.

3. **Mõistatamismängus** mõistatatakse õpetaja, õpilase või klassi poolt mõeldud tähte, sõna, eset, inimest jne. Sel puhul vestlevad õpilased iseseisvalt inglise keeles, õpetaja ülesanne on ainult mängu tingimusi selgitada ja valida õpilastest mängujuhid. Mängud, mis nõuavad kooris vastamist, aitavad kogu klassil omandada võõrkeelt.

4. **Ümberkehastumismäng.** Koolieelne laps, mängides näiteks lendurit, kehastub ümber lenduriks. Nii võivad õpilased kujutada turiste, tõlke, giide jne. Sellega saab õppetunnis luua võõrkeelset keskkonda. Sellisele mängule aitab kaasa dia-, kinofilmide, heliplaatide, magnetofonilintide ja muude vahendite kasutamine.

Atraktsioonmängud sobivad aineriingi. Lauamänge mängitakse nii klassi kui ka ringitundides.

Kõiki nelja tüüpi mängu võib mängida nii suulises kui ka kirjalikus vormis. Vormi valik jääb õpetaja otsustada vastavalt konkreetsele õppetunni pedagoogilistele vajadustele ja eesmärkidele.

On olemas mänge, mis on spetsiaalselt määratud suulise kõne õpetamiseks konkreetsetes elulises situatsioonis. Siinkohal tuleb märkida, et suulisel kõnel on kaks külge — kuuldu arusaamine ja kõnelemine.

Suulise kõne arendamiseks sobivad kõik mängutüübid. Soovitatav on ehitada mängud üles spetsiaalselt mingile grammatika või sõnavara osale, mis on juba õpitud. Võõraste sõnade kasutamine mängudes on lubatud ainult erandjuhtudel.

Kirjutamisõppuse — ortograafia ja fonetika aspektist on samuti olemas hulk mänge.

## Mänge 4. ja 5. klassis

### Lugemisõppuse harjutamine

1. Õpilastele näidatakse liikuvale aabitsal 5 tähte. Võidab see, kes vastab kõik tähed õigesti.

2. Õpilastele jaotatakse kaardikesed tähtedega. Igale õpilasele 3—5 kaarti. Õpetaja nimetab tähe. Kellel on vastav kaart, tõstab selle. Õpetaja korjab tõstetud kaardid ära.

3. Õpilased saavad 4—5 kaarti, millele on kirjutatud tähed. Õpetaja näitab eseme pilti või hääldab sõna. Õpilased tõstavad kaardi tähega, millega sõna algab. Võidab see, kelle kätte kaarte ei jää.

4. Õpetaja kutsub välja ridade esindajad ning hääldab 3—4 sõna. Õpilased peavad ütleva viimase tähe. Võidab see, kes kõige kiiremini ja õigemini annab vastused.

### Lugemisreeglite omandamine

1. Õpetaja näitab õpilastele 3 kaardikest; igale neist on kirjutatud sõna. Õpilaste ülesanne on nimetada tähed, mis moodustavad sõna. Võidab see, kes ütleb veata tähed

o n e ; s i n g .

2. Näidatud tähtedest on vaja moodustada sõna ja lugeda see. Võidab see, kes kõige esimesena täidab ülesande

b a k l c = black,

h i w e t = white.

3. Tahvlile kirjutatakse sõnad, mis sisaldavad mingit häälikut. Õpilased hääldavad neid. Võidab see, kes hääldab ilma veata.

4. Õpetaja valitud teksti loevad kõik õpilased. Võidab see, kes loeb ilma vigadeta. Vea tegijad annavad pandi.

**Kirjutamise harjutamine**

1. Kirjutada vahelejäädud täht. Kes kõige kiiremini valmis saab, on võitja:

p e n C i l , b o o k .

2. Mõistatada sõna ja asetada vahelejäädud tähed:

N o v e m b e r , w i n t e r

3. Lõpetada sõna puuduva tähega ja kirjutada sõna, mis algab sama tähega:

r e d — desk, t a k e — eat.

4. Kirjutada sõnu, milles oleks häälik [u], mis kirjutatakse tähtedega -oo-. Võidab see, kellel on 3 minutiga kirjutatud rohkem sõnu:

b o o k , s c h o o l . . .

5. Õpetaja kirjutab tahvlile 4—5 sõna, siis kustutatakse kirjutatu ja õpilased kirjutavad sõnad uuesti.

### Suulise kõne harjutamine

1. Õpilased loovad situatiivseid lühiallooge teemal «Kaupluses», «Vestlus välismaalasega» jne.



2. Õpilased moodustavad lauseid antud mudeli järgi. Sõnad, mis tuleb asendada, kriipsutatakse alla (siin trükitud sõredalt):

*It is a book a pen, a girl...*

*I go to school, the skating-rink, the country...*

3. Õpilased saavad ülesande moodustada võimalikult rohkem küsimusi sõnadega *what, where* jne.

4. Lõpetada laused

*I go..... home, to school.....*

5. Ketimäng. Õpilane moodustab lause, seejärel esitab küsimuse mõnele teisele õpilasele, see vastab küsimusele ja esitab mõnele kaasõpilasele uue küsimuse:

*I am standing. What are you doing?....*

6. Pildi järgi moodustada jutustus. Võistlus on ridadevaheline. Lauseid öeldakse ketina.

7. Võistlus dialoogi või küsimuste hulga kohta pildi järgi.

8. Kellel on parim mälu?

Õpetaja kirjutab hulga sõnu tahvlile. Seejärel kustutatakse kirjutatu. Õpilased nimetavad sõnu, mis olid tahvlil.

9. Õpetaja loeb väikese jutustuse. 2—3 lauset selles jutustuses ei vasta antud loo sisule. Õpilased peavad nende lausete lugemise ajal käe tõstma.

10. Piltloto. Selleks et saada pilti, on vaja esitada küsimus, vastata küsimusele või moodustada lause vastava esemega. Võidab see, kellel on kõige rohkem pilte.

11. Mäng, milles õpilased peavad eitama kaastestleja väidet:

*Ann sings well — She does not sing well.*

#### Kokkuvõte

Võõrkeele õpetamisel on mängudel õppeprotsessis oluline koht. Mängud aitavad mitmekesistada õppetunde, luua tunnis võõrkeelset keskkonda. Mängud äratavad ja säilitavad huvi võõrkeele õppimise vastu. Nad sunnivad õpilasi tunnis aktiivselt kaasa lööma.

Õpetaja ülesanne on leida konkreetseis tingimustes sobivad mängud, mis aitavad süvendada õpilaste teadmisi võõrkeeles. Mängude valikul tuleb arvestada õpilaste vanuselisi iseärasusi. Võõrkeele õppimise algetapil, mil õpilased on 10—11-aastased, on neile iseloomulik huvi elavaloomuliste, kaasakiskuvate mängude vastu. Vanemais klassides kaob huvi võistlusmänge mängida. See asendub huviga sügavamasisuliste mängude vastu.

Mänge õppetunnis kasutades tuleb neid eelnevalt detailselt planeerida ja seada eesmärk.



## KOOLIEELNE KASVATUS

### Sportimine lasteaias

**JUTA RAHU,**  
Epidemioloogia, Mikrobioloogia  
ja Hügieeni TUI laste ja  
noorukite hügieeni laboratooriumi  
nooremteadur

Viimasel ajal on koolieelses eas laste kehalisel arendamisel tehtud edusamme. 1982. aastast on lasteaedade kasvatusprogrammidesse sisse viidud kolm 15—35-minutilist kehalise kasvatus tundi nädalas. Varem oli nädalas kaks tundi.

Suurenenud on spordiinventari kogus. Mitmesuguseid rõngaid, hüpitsaid, keppe, palle, topispalle jm. leidub piisavalt igas lasteaias. Värvilt on nad erksamad ja mitmekesisemad kui varem.

Viibides lasteaedade spordisaalides ja -väljakutel, näeb positiivse kõrval mõndagi eba-meeldivat. Saalid, nagu muudki ruumid, jätavad esteetiliselt hea mulje. Kujundamisel ei ole aga mõeldud, kuidas neid maksimaalselt ära kasutada laste kehaliseks arendamiseks. Liikumis- ja spordimänge pallidega, mis lapsi alati haaravad, ei ole neis võimalik läbi viia, sest enamikul juhtudel puuduvad saali akende ees klaase kaitsvad võred. Varbeinu võiks saalis olla vähemalt nii palju, et pool lasteaiarühma mahuks korraga harjutust sooritama. Ronimiskõis ja kang peaks samuti paiksel kuuluma iga spordisaali ja -väljaku juurde. Hüpitsad, pallid ja võimlemismatid võiksid olla lastele kergemini kättesaadavad. Peale higistama panevat treeningtundi kuluks ju ära ka dušš, kuid kahjuks enamikus lasteaedades pole lastel võimalik seda kasutada.



Häid nõuandeid laste spordiväljaku kujundamiseks annab T. Pau artiklis «Lapsed vajavad liikumist» («Nõukogude Kool», nr. 10, 1977). Viie aasta jooksul, mis selle loo ilmumisest on möödunud, ei ole enamiku lasteadeade spordiväljakutel olukord muutunud. Needki spordiväljakute elemendid, mis olemas, on tihtilugu hooldamata ja korrastamata. On näha, et neid pole kasutatud.

Vestlustes lasteadeade juhtkondadega on selgunud, et laste kehalise arengu programmi püütakse täita, saalis. Laste sportimisele õues pööratakse vähe tähelepanu. Kas arvatakse, et laps liivakastis mängides või turnimisredelil ronides liigub iseenesest küllaldaselt? Et seegi probleem on pikemat aega päevakorral seisnud, võib samuti lugeda eelnimetatud artiklist. Ometi on ju kehalise kasvatus tundide läbiviimiseks õues palju avaramad võimalused. Spordiväljaku puudumisel võib kasutada muud maa-ala (parke, metsi), tunni mitmekesistamiseks looduslikke elemente — puid, kraave, kände, kive jm. Karastavate teguritena lisanduvad plusspoolele värske õhk ja päike.

Paljude pedagoogide arvates on tunni organisatsioonilise külje eest hoolitsemine õues väsitav. Nii võib olla, kuid ainult esimestes tundides. Kui lapsed on aru saanud, mida neilt nõutakse, täidavad nad käsklusi ja korraldusi meelsasti, sest koos nende täitmise saavad nad realiseerida oma esmast elulist vajadust — liikuda, mängida liikumis- ja sportmänge, võimelda, tegelda kergejõustikuga jne.

Võib-olla oleks otstarbekam väljas sportides püüda vabama suhtlemislaadi poole. Lapsed võtavad tunnist palju elavamalt osa ja suhtuvad üksteisesse heatahtlikumalt, kui kasvataja ühineb lastega nende mängus või muus tegevuses ega jaga ainult käsked ja õpetusõnu. Jõudumööda lastega koos liikumismänge mängides või tervisejooksu tehes on lasteaias kasvatajatelgi võimalus oma organismile kasu tuua.

Siinkohal räägime eksperimendist, mille viisime läbi 143., ühes Öismäe igati ajakohases lasteaias. Selle aasta juunikuul kolmel nädalal sportisime 5—6-aastaste lastega igal lasteaiapäeval õues kella 10-st kuni 11-ni.

Tund algas rivi- ja korraharjutustega. Järgnes 15—20-minutine põhivõimlemine üksikute lihaskühade ja liigeste töö võimsuse arendamiseks. Suurema osa tunnist mängisime liikumismänge, mis põhiliselt arendasid osavust, kiirust ja vastupidavust. Tunni lõpuosa kasutasime vastupidavusjooksuks. Jooksime suuri ringe ümber lasteaiahoone. Esimestes tundides jooksime ühe ringi (umbes 200 m), hiljem suurenes ringide arv, vastavalt individuaalsele soovile, viieni. Tunni lõppkulus kokkuvõtete tegemisele ja laste emotsioonide suhtelisele tasakaalustamisele (jällegi rivistumine, tähelepanu pööramine spordinventari korralikule kohaleasetamisele, oma välimuse korrastamisele jne.).

Visuaalse hinnangu andmisest igapäevastele treeningtundidele võiks siinkohal ära tuua mõned tähelepanekud.

Pärast kahenädalast lastega tegelemist hilines tunni läbiviija (treener) objektiivsetel põhjustel 45 minutit. Kohale jõudnud, nägi ta, et lapsed võimlesid omaalgatuslikult ja sooritasid iseseisvalt tunnis õpitud harjutusi. Treenerile aga kurtsid: kartsime, et tundi ei toimugi. Järelikult lastel oli kujunenud vajadus selle liikumistunni järele.

Tsükli algul esines mõningane vastumeelus ümber maja suure ringi jooksmise suhtes, kuid mõne aja möödudes avaldasid lapsed ise soovi joosta rohkem kui üks ring. Organism oli seega juba harjunud antud koormusega ja vajas arenguks täiendavat liikumist.

Kehalise kasvatus tundide ajal viibis õues ka teiste rühmade lapsi, kes mitmel korral avaldasid soovi treeningtundidest osa võtta.

Erilise entusiasmi võtsid lapsed osa muidugi liikumismängudest, aitasid neid oma poolt täiendada ja uusigi välja mõelda. Kõige rohkem meeldisid neile võistkondlikud mängud ja teatevõistlused. Mängude valdkond ongi kõige võimalusterikkam laste kehalisel arendamisel. Siin arenevad nende fantaasierimisvõime, julgus, otsustavus, kiirus, vastupidavus jne.

Tehes kokkuvõtteid kehalistest katsetest ja laboratoorsetest uuringutest, mida me korraldasime eksperimendi käigus, võib öelda, et igapäevane kehalise kasvatus tund mõjus laste organismile soodsalt. Tunni koormus oli keskmine, s. t. selline, millel oli treeniv efekt ja mille puhul keskmine pulsisagedus oli 140—150 piires. Seda kinnitasid meile mitmekordsed kronometraazi tulemused ning happelisuse ja suhkruisalduse määramine süljes enne ja pärast treeningtundi. Et igapäevane keskmine koormusega treeningtund laste tervisele kasulikku mõju avaldas, näitasid ka uriini uuringud.

Tsükli algul määrasime nn. külmaproovi abil kindlaks, et lapsed olid piisavalt karastatud, mis säilis ka tsükli lõppedes. Treeningute ajal püsisid soojad suveilmad ja lapsed võimlesid paljastatud ülakehadega.

Kehalise võimekuse näitajatest paranes selle lühikese aja jooksul kõige enam tasakaal, mille tegime kindlaks, lastes neil suletud silmadega seista kitsal latil ühel jalal kaks korda järjest. Stopperiga fikseerisime aja, kusjuures üle 20 sekundi seista ei lasknud. Selle põhjal võib öelda, et laste närvisüsteemile mõjus igapäevane võimlemine tasakaalustavalt.

Vähesel määral paranes ka paindumus ette, õlgade pöördumus, 20 m jooksu aeg, hoota kaugushüppe tulemus, kopsu maht.

Olulistest füsioloogilistest nihetest organismis muidugi selle lühikese aja jooksul rääkida ei saa. Kehaliste katsete tulemused paranesid suurelt osalt tehnikavõtete omandamise läbi. Kuid eks seegi näita, et on, mille kallal töötada.



Lapsed vajavad arenemiseks suuremat liikumisaktiivsust.

Püüdes kaasa aidata laste kehalise aktiivsuse suurendamisele lasteaedades, avaldame kokkuvõtteks mõned mõtted:

□ Praktika on näidanud, et kui lastele on organiseeritult ette näidatud liikumismänge ja harjutusi, siis hakkavad nad neid omaalgatuslikult vabal ajal ka ise korraldama ja välja mõtlema. Nende liikumisaktiivsus on siis vabal ajal suurenenud.

□ Lasteaia saal võiks kehalise kasvatuse tundidest vabal ajal olla graafiku alusel rühmadele välja jaotatud, kus siis lapsed saaksid korraldada suuremat liikumist nõudvaid mänge, mängida palli, hüpata hüppenõoriga, kasvatada matil tiritammi jne. Seda kõike muidugi kasvataja juuresolekul. Poleks paha näiteks rühmatoas omada üht rootsi redelit, mis ruumi ju ei võta, kuid seal saaksid lapsed vahepeal käia end sirutamas.

□ Lasteaednike täienduskursuste korraldamisel võiks üksikasjalikumaid näpunäiteid anda õuetundideks. Kursused läbiteinutele ja edukalt kehalise kasvatuse tunde läbi aasta korraldavatele lasteaiakasvatajatele võiks maksta atesteerimistunnistuse alusel lisatasu, mis tuleks lastevanematelt väikese tasuna isemajandamise korras. Teame, et väikeste laste isemajandavad rühmad on sport- ja iluvõimlemises, ujumises, iluuisutamises jne. Miks ei võiks siis nii olla ka lasteaia spordirühmad atesteeritud kasvatajate juhendamisel. Usun, et ükski lapsevanem ei keelduks väikesest lisamaksust, kui liikumistunnid ta lapse organismile märgatavat kasu toovad.

□ Sisuka sporditöö korral lasteaias on ka lastevanemad meelsamini nõus appi tulema spordiväljakute ja -inventari kordaseadmisel.

Ärgem unustagem, et hästi organiseeritud kehaline kasvatus on aluseks lapse tervisele, see aga omakorda on vundament, millel rajaneb kogu tema tulevane elu.

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

# Humanitaarainete õpetamisest Eesti NSV keskkoolides Suure Isamaasõja järel

**AINO KITS,**  
Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi rahvahariduse ajaloo sektori nooremteadur

Põhiline õppetöö sisu väljendub õppeprogrammides ja õpikutes. Käesolevas artiklis võetakse vaatluse alla tolleaegse keskkooli (8.—11. klasside)õpikud ja õppeprogrammid emakeeles, kirjanduses, vene keeles, võõrkeeltes ning ajaloos esimesil Suure Isamaasõja järgseil õppeaastail (1944/45—1946/47).

Nõukogude kooli ülesehitamist oli alustatud Eestis 1940/41. õppeaastal. Kirjastustegevuse organiseerimiseks ja juhtimiseks asutati Riiklik Kirjastuskeskus ja selle ühe osana Opperamatute, Pedagoogiliste Teoste ja Noorsooramatute Kirjastus.<sup>1</sup> 1940. aasta 2. septembril andis Haridusministeerium välja nn. algkooli ja keskkooli tunnikava määruse, mis kehtestas uue õppeplaani.<sup>2</sup> Sellest oli välja jäetud usuõpetus, samuti kodanlikku ideoloogiat propageerivate õppeainete (kodaniku- ja majandusteaduse, riigikaitse) õpetamine. Uuteks õppeaineteks selle järgi olid vene keel ja konstitutsioon.

1940. aasta nn. üleminekuõppekava kujutas endast raamõppekava, mille üksikasjalik sisustamine oli õpetaja ülesandeks vastavalt ette nähtud tundide arvule ja kohalikele võimalustele. Õppetöö sisus toimusid olulised muudatused ka siis, kui õppeaine enda nimetus ei muutunud. Näiteks hakati ajaloos esmakordselt õpetama teaduslikku, marksistlikku ja ühiskonnateadustele tuginevat ajalookursust.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> «ENSV Teataja» 1940, nr. 2, lk. 11, art. 17.

<sup>2</sup> «ENSV Teataja» 1940, nr. 3, lk. 18, art. 26.

<sup>3</sup> Keskkooli õppekava. Tallinn 1940, lk. 2.

<sup>4</sup> H. Palamets, Ulevaade ajaloo õpetamise arengust. Tartu, 1968, lk.135.



Samal ajal algas nõukogude õpikute tõlkimine ja kasutuselevõtt Eesti koolides. Mõnedes õppeainetes (Lääne-Euroopa keeled) kasutati veel endisi õppekavu ja õpikuid.

Suure Isamaasõja ajal jätkus kirjastustegevus Nõukogude tagalas. Moskvas Võõrkeelse Kirjanduse Kirjastuse juurde rajatud eesti toimetuse poolt valmistati ette ka õpikute käsikirju ja toimetati trükki mõned õpikud.<sup>5</sup> Nii ilmus Johannes Seilentali ja Nigol Andreseni «Eesti lugemik keskkoolidele» (1943). 1944. aasta jaanuaris valmis Hariduse Rahvakomissariaadil üksikasjalik plaan Eesti NSV vastastamisele järgneval kuul rakendatavate abinõude kohta, milles käsitleti ka õppemetoodilisi küsimusi.<sup>6</sup>

1944. aasta septembri lõpul, mil Eesti mandriala oli vabastatud Saksa okupantidest, said Eesti NSV õpetajad esimesi metoodilisi juhendeid Võrus korraldatud seminaril.<sup>7</sup> Tehti teatavaks esialgne õppeprogramm ja ajutiselt kasutamiseks ette nähtud õpikute nimekiri. Et koolid oli vaja otsekohe tööle rakendada, tuli osaliselt kasutada seniseid õpikuid. 1940/41. aasta õpikute olid säilinud vähesed. Enne seda ilmunud käsiraamatute kasutamisel oli õpetaja vastutav selle eest, et valitud materjal vastaks õppekavale ega oleks vastuolus nõukogude kooli kasvatuslike eesmärkidega.<sup>8</sup> Ajaloo õppimisel sai kasutada 1940/41. õppeaastal välja antud A. M. Pankratova 3-osalist «NSVL ajalugu», A. V. Jefimovi «Uusaeg (1789—1870)» VIII klassile, A. V. Mišulini «Vanaaeg» V—VI klassile, J. A. Kosminski «Keskaeg» VI—VII klassile. Eesti keelt võis õppida samuti 1940/41. õppeaastal ilmunud õpikutest, nagu seda olid Elmar Muugi ja Karl Mihkla «Eesti keele grammatika ühes harjutustikuga», E. Muugi, K. Mihkla ja Mihkel Tedre «Eesti keskkooligrammatika ühes harjutustikuga» ning Henno Jänese ja Oskar Parlo «Eesti keele grammatika ja harjutustik koolidele».

Kirjanduse õpetamisel kasutati 1940. aastal ilmunud K. Mihkla ja O. Parlo «Eesti kirjandusloolist lugemikku» VIII klassile. Vene keelt õpetati eesti koolides jaoks 1941. aastal ilmunud G. Aleksejevi, Lydia Mahoni «Živaja reč'i» («Живая речь») järgi. Esimesel nõukogude aastal ilmunud õpikutest kasutati veel Helene Wachmanni saksa keele õpikut «Deutsche Grammatik mit praktischen Übungen». Inglise keelt õpiti Marie Kreutzbergi õpperaamatu põhjal.

1944. aasta oktoobris töötati välja eelseisva õppeaasta õppeplaani ja õppekavad ning koos-

tati õpikute kirjastamise plaan. Anti trükki 48 õpikut.<sup>9</sup> Õppeplaani, -programmide ja õpikute koostamisel kasutati eesti kooli eelmiste aastakümnete positiivseid kogemusi ning ühendati need nõukogude pedagoogika põhimõtetele.

Üldharidusliku keskkooli ajutise, 1944. aasta õppeplaani kohaselt oli keskkooliklassides kokku 136 tundi nädalas (lisaks üks tund koorilaulu 4 klassikomplekti kohta).<sup>10</sup> Eesti keelt ja kirjandust oli kavas 15 tundi nädalas, sellest 11. klassis kolm tundi, 8.—10. klassini igas neli tundi. Sama arvu tundidega õpetati ka võõrkeelt (inglise või saksa keel). Vene keelt hakati õpetama 20 nädalatunniga (viis tundi igas klassis). Ajalootunde oli 8. klassis kolm, 9. klassis kaks, 10. klassis kolm tundi. 11. klassis õpetati kaks tundi ajalugu ja üks tund konstitutsiooni, 11. klassis õpetati filosoofia eelkursust (kaks tundi nädalas). Tütarlastele õpetati 10. klassis lastehoidu (üks tund nädalas) ja 11. klassis pedagoogikat (samuti üks tund nädalas). Ladina keelt võis õpetada Hariduse Rahvakomissariaadi loal kaks tundi nädalas. Sel puhul jäeti õppeplaani ära tööõpetus. Humanitaarainete tundide arv koos ladina keelega oli 73.

1944/45. õppeaasta õppeplaani kohaselt<sup>11</sup> oli eesti keele õpetuses 8. klassis ette nähtud hääliku- ja vormiõpetuse süstemaatiline kursus, 9. klassis lause- ja tuletusõpetus, 10. klassis käsitleti süntaksit õigekeelsusravi otstarbel. 11. klassis oli õigekeelsusravi seoses kirjatõõdega. 8. klassi kirjanduses oli ette nähtud lühipalu Nõukogude Liidu rahvaste kirjandusest. 9. klassis anti lühiväljaande eesti kirjandusest (ärkamisaja lõpuni), õpiti vene kirjandust (Puškini, Lermontovi, Turgenevi loomingut), väliskirjandust (sentimentalism, romantism), tutvuti mõnede kirjandusteooria küsimustega. 10. klassis õpiti eesti kirjanduslugu (1905. aastani), õpiti tundma K. E. Söödi, A. Haava, J. Liivi, A. Kitzbergi, E. Vilde loomingut; vene kirjandusest olid kavas Puškin, Lermontov, Gogol, Tolstoi. Väliskirjanduses tutvuti Sophoklese, Shakespeare'i, Moliere'i, Heine loominguga. 11. klassis õpiti uemat eesti kirjandust, vene kirjanduses olid plaanis Tolstoi, Tšehhov, Gorki, Ostrovski, Majakovski. Kavas olid ka rahvaluule ja keele ajaloo küsimused.

Vene keele programm<sup>12</sup> oli varustatud sissejuhatusega, kus olid ära toodud vene keele õpetamise eesmärgid, metoodilised juhendid. Kuna vene keelt õpiti esimest aastat kõikides klassides, oli 8.—11. klassini ühine programm. Õpetaja pidi arvestama, et vanemate klasside õpilased suudavad läbi töötada laiemat aineala kui nooremate klasside õpilased. Seetõttu oli 9.—11. klassides ette nähtud lisa-materjal.

<sup>5</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 11, l. 1

<sup>10</sup> Üldharidusliku keskkooli ajutise õppeplaani määrus, lk. 46, 47.

<sup>11</sup> Üldharidusliku keskkooli õppekava 1944/45. õppeaastaks. Tallinn, 1944, lk. 8, 9.

<sup>12</sup> Samas, lk. 10, 11.

<sup>9</sup> L. R e m m e l g a s, Eesti trükisõna Suures Isamaasõjas. — Rmt.: Nõukogude Eesti trükisõna Suure Isamaasõja aastail. Tallinn, 1970, lk. 13.

<sup>6</sup> S. P u r g e, Operatiivgruppide moodustamine. — Eesti rahvas Nõukogude Liidu Suures Isamaasõjas 1941—1945. II köide. Tallinn, 1977, lk. 79.

<sup>7</sup> ENSV ORKA, f. R-148, nim. 4, s.-ü. 5, l. 46; «Rahva Häälel» 1944, 6. okt.

<sup>8</sup> 1944/45. õppeaasta koolides tarvitamiseks lubatud õpperaamatute nimestik. — Üldharidusliku keskkooli ajutise õppeplaani määrus, 1944, lk. 48.



Inglise keele programmis<sup>13</sup> rõhutati, et õpetaja töötagu vastavalt õpilaste eelteadmistele. 8. klassis õpiti kergeid proosapalasisid, 9. klassis oli kavas loetud palade jutustamine küsimuste abil, 10. klassis ilukirjanduslikud ja reaallainelised lugemispalad, 11. klassis olid lektüüriks kaasaegsed ilukirjanduslikud proosapalad, luuletused. Lühidalt olid märgitud teemad grammatikas. Üksikasjalikumalt oli välja töötatud saksa keele programm.

Ajaloo õpiti 8. klassis keskaega, 9. klassis uusaega, 10. ja 11. klassis NSV Liidu ajalugu.<sup>14</sup> Konstitutsiooni õpetamisel oli aluseks Vjatšeslav Karpinski koostatud õppekava (programm), kusjuures nii õpetaja kui ka õpilased kasutasid klassis ja tundideks valmistumisel konstitutsiooni teksti.

Filosoofia eelkursus sisaldas psühholoogia ja mõned loogika küsimused.<sup>15</sup>

1944. aasta detsembris ilmusid trükist mõned õpikud, nende hulgas ajalooõpikud («NSV Liidu ajalugu» I osa, I vihk prof. A. M. Pankratova toimetusel, A. V. Jefimovi «Uusaeg (1789—1870)» IX klassile. Õppeaasta jooksul ilmusid ka A. M. Pankratova õpiku järgmised vihikud.

Õppeaasta teisel poolel said koolid kirjanuse õpikud. Need olid Karl Taevi ja Karl Mihkla «Kirjanduslik õpik VIII klassile. I vihk. Rahvaluule», Bernard Söödi «Eesti kirjanduslugu. Rahvusliku ärkamisaja kirjandus keskkooli IX klassile» ja «Kirjanduslooline lugemik keskkooli IX klassile» (I vihk). B. Söödilt ilmusid ka vene kirjanduse valimikud VIII—XI klassile.

Vene keele õpikutest said koolid G. Aleksejevi ja L. Mahoni õpiku «Живая речь» uustrüki kahes vihikus. See oli nende õpperaamatute 17. trükk.

Saksa keele lugemiku autoriks oli Erik Jaanvärk («Saksa keele lugemik I. VIII ja IX klassile»). Saksa keeles ilmus ka tõlkeõpik, autoriteks K. M. Pogodilov ja I. V. Rahmanov.

Inglise keele õppimiseks anti välja M. Kreutzbergi «Inglise keele õpik keskkooli VIII klassile» (2. trükk).

Uute nõukogude õpikute põhifond Eesti koolidele rajati siiski 1945/46. õppeaastal. Ettevalmistusi selleks hakati tegema 1944. aasta novembris.<sup>16</sup> Õpikute, õppeprogrammide koostamisele lülitati kogemustega eesrindlikud õpetajad ja metoodikud, kõrgemate koolide õppejõud. Metoodilise Nõukogu ainekomisjonidesse kuulusid Villem Orav, Lydia Lambakhar, Hans Kruus, Jaan Konks, Lydia Roots, Mihkel Välbe, Richard Kleis ja Hilda Moosberg (ajalugu ja konstitutsioon); Bernard Sööt, Karl Taev, Johannes Seimental, Rudolf Reiman, Arnold Kask, Elmar Elisto, Oskar Peters, Paul Viires ja Oskar

Urgart (eesti keel ja kirjandus); Maria Sokolova, Zinaida Dormidontova, Boris Pravdin, Lydia Mahoni ja Natalie Pentre (vene keel); Kallista Kann, Helmi Ole, Paul Vaarask, Viktoria Hain, Meta Schwarts ja Jüri Variste (võõrkeeled); Andres Kimmel, Ernst Nurm, Osvald Kerem, Andres Luhaäär, Nikolai Kristoffel, Anton Härma (ladina keel).<sup>17</sup>

1945/46. aasta õppeplaani ja programmide koostamisel võeti põhiliseks eesmärgiks anda 1.—7. klassini terviklik lõpetatud õppekursus, sest sellega lõppes sel ajal ka kohustuslik kooliharidus. 8.—11. klassi kursus moodustas teise süvendatud kontsentr. Õppeainete ulatus ühts nüüdsest peale olulistes osades Vene NFSV koolide õppekavadega.<sup>18</sup> Õpetaja töö hõlbustamiseks oli õppekavades ära näidatud aine üksikute osade käsitlemiseks ja kordamiseks vajalik tundide arv.<sup>19</sup> Seda võis õpetaja tarbe korral mõnevõrra muuta.

Õppeprogramme ei suudetud trükikodade koormusest tingitult kõikides ainetes 1945. aasta 1. septembriks välja anda. Ent see ei takistanud oluliselt õpetajate tööd, kuna aineprogrammid avaldati lühendatult ajalehes «Nõukogude Õpetaja».<sup>20</sup>

Eesti keeles jaotati keeleõpetuse ainetik nii, et süstemaatiline grammatika kursus töötati läbi 8., 9. ja 10. klassis, kuna 11. klassis anti lühikärgelise eesti keele suhetest teiste keeltega, murdelisest liigendusest ja kirjakeele kujunemisest. Kirjanduses oli ära toodud eesti, vene ja lääne-euroopa kirjandusele määratud tundide arv.<sup>21</sup> Eesti kirjandust õpetati keskkooliklassides kokku 157 tundi, vene kirjandust 130 ja lääne-euroopa kirjandust 50 tundi.

Peatähelepanu pöörati seega eesti kirjanduse omandamisele. Vene kirjanduse õppekava oli koostatud Vene NFSV mittevene koolide õppekava alusel. Lääne-euroopa kirjandusega tutvuti põhiliselt 10. klassis.

1945/46. õppeaastal ilmusid eesti keele grammatika õpikud 8.—10. klassini. Need koostas B. Sööt. «Eesti keele grammatika I» oli määratud 8. klassile., II osa 9. klassile, III osa 10. klassile. 11. klassi õpiku «Eesti keel ja selle arenemine. Keeleõpetus 11. klassile» koostas Arnold Kask ja see ilmus 1946. aastal.

Vene keeles jätkati eelmisel õppeaastal alustatud tööd, õpikuteks G. Aleksejevi ja L. Mahoni õpikute järgnevad osad. 10. ja 11. klassis vähendati vene keele nädalatundide arvu viielt neljale. Sellele vaatamata jäi vene keelele Eesti NSV koolides rohkem tunde kui Vene NFSV mittevene koolides.

Inglise, saksa ja prantsuse keele õppekavad ühtisid Vene NFSV koolide õppekavaga.<sup>22</sup> Võõrkeeled õppekavades oli nüüd kindlaks määratud lektüür temaatiliselt, nagu NSV Liidu töötajate elu, Suur Isamaasõda ja teised teemad (8.

<sup>13</sup> Samas lk. 27—30.

<sup>14</sup> Üldharidusliku keskkooli õppekava 1944/45. õppeaastaks, lk. 13.

<sup>15</sup> Samas, lk. 32.

<sup>16</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 47.

<sup>17</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 46, l. 93.

<sup>18</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 47, l. 27.

<sup>19</sup> Keskkooli õppekavad. Tallinn, 1945.

<sup>20</sup> «Nõukogude Õpetaja» 1945, 31. aug.

<sup>21</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 47, l. 274.

<sup>22</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 47, l. 276.



klassis), sotsialistliku ülesehitustöö edusammud, leiutiste ja avastuste ajalugu jne. (9. kl.), 10. ja 11. klassis katkendeid inglise, saksa, ameerika jt. maade klassikast, kaasaegsete autorite teostest. Ilmusid tõlkeõpikud, mis olid toimetatud Paul Vaaraski ja Daniel Palgi poolt.

Saksa keele tõlkeõpikud toimetab Kallista Kann.

Ladina keeles kasutati veel endisi õpikuid. Uued õpikud valmisid 1946/47. õppeaastaks. Need olid E. Nurme «Ladina keele grammatika» ja A. Härma ja E. Nurme «Ladina keele lugemik keskkooli IX ja X klassile».

Ajaloo õpiti nüüd 8. klassis algul vanaaega, seejärel keskaja kursust. 9. klassis oli uusaeg. 10. klassis jätkati uusaja kursust ja õpiti NSV Liidu ajalugu. 11. klassis õpiti NSV Liidu ajalugu. Õpikuteks olid A. Mišulini, J. Kosminski, A. Jefimovi raamatute kordustrükiid, NSV Liidu ajaloo X klassile A. Pankratova õpiku I osa, 11. klassis II ja III osa. Ajalooõpikuid toimetab, osalt ka tõlkis Villem Orav.

Pedagoogika õpetamisel saadi kasutada uut õpikut «Kasvatusteaduse alged», autoriteks Aleksander Pint ja Aleksander Elango.

1946/47. õppeaastal suudeti koolid kindlustada õppeprogrammide ja enamiku õpikutega õigeaegselt. Õppeprogrammid olid varustatud meetoodiliste juhendite ja seletuskirjadega.<sup>24</sup>

Selle aasta õppeprogrammide üldkoostaja oli nagu eelnevategi puhul Johannes Käis. Võrreldes 1945/46. õppeaastaga tehti mõningaid muudatusi ajaloo õppeprogrammis. 9. klassis oli ette nähtud kogu uusaja kursust. Seetõttu suurendati ka 9. klassis ajalootundide arvu kahelt kolmele. 10. klassis õpiti ainult NSV Liidu ajaloo kursust, mida jätkati 11. klassis.

Vähendati vene keele tundide arvu ka 9. klassis viielt neljale, võõrkeele tundide arvu 8. ja 9. klassis neljalt kolmele, et lähendada Eesti NSV keskkoolide õppeplaani Vene NFSV mittevene koolide õppeplaanile. Vaatamata sellele oli Eesti NSV koolides tundide arv nimeetatud ainetes suurem kui Vene NFSV koolides.<sup>24</sup>

Esimestel sõjajärgsetel õppeaastatel tehti Eesti NSV koolide lülitamisel nõukogude haridussüsteemi ära suur töö. Kõik koolid, sealhulgas keskkoolid, kindlustati nõukogulike õppeplaani, programmide ja õpikutega.

Kujunes välja ajaloo ja teiste ainete õpetamise süsteem, mis suuremate või väiksemate muudatustega püsis hiljemgi. Eesti keele ja kirjanduse õpetamisel kasutati 1920.—1930. aastatel välja kujunenud meetoodikaalseid kogemusi. Mitmed tollal kasutusel olnud õpikuist jäid parandatud või täiendatud kujul kasutusele ka järgnevatel aastakümneil.

Kõnesolevad aastad olid eesti õpetajaskonnale nõukogude pedagoogika ja meetoodika tundmaõppimisel ning omandamisel suur ajalooline kool.

<sup>24</sup> Keskkooli õppekavad. Tallinn, 1946.

<sup>24</sup> ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 143, l. 15.



## KOOLIMUUSIKA NR. 10

### Muusikalise kuulmise arendamise mõningaid aspekte\*

GALINA NOVIKOVA,  
Leningradi 388. keskkooli õpetaja

Mažoor-minoor-süsteem läbis pika arengu-tee. Mažoori ja minoori ilmumine on vahetult seotud akustika reeglitega, eriti aga naturaalse häälestuse ülemhelide reaga, millele viitas juba J.-F. Rameau. Sellele osutas tähelepanu ka J. Tjulin, märkides, et «ioonia laad... oli domineeriv muusika praktikas ammu enne seda, kui see oli üles tähendatud muusikateoorias... Sama toimus ka minooriga» (25, lk. 123). Siin on oluline veelgi viidata J. Tjulinile, kes kirjutas: «Laadid kui süsteemid arenevad ajalooliselt, aga mitte teostes enes-tes... modifitseerudes sõltuvalt ühiskondlik-kunstilisest teadvusest ja muusikalise heli-keele rahvuslikest iseärasustest.» (25, lk. 95.)

Suhteline ehk relatiivne solmisatsioon eksisteerib juba ligi tuhat aastat ja selle võttis kasutusele Guido Arezzost. Ta lähtus kirikuhümni püha Johannesele, mille iga riim algab aste kõrgemalt. Kuue riimi esimesed silbid, välja arvatud *do*, anti noodinimedele, mis on kasutusel siiani: *ut, re, mi, fa, sol, la*. Kuus astet (heksakord) moodustasid diatoonilise helirea pooletoonilise vahega kolmanda ja neljanda astme vahel (seitsmes aste ilmus alles ligi 500 aasta pärast). Seda helirida võis alus-

\* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 9.



tada ükskõik missuguse kõrgusega helist, peamine, et säiliks helide omavaheline diatooniline suhe pooletoonilise vahega kolmanda ja neljanda astme vahel. Algushelist *sol* suures oktaavis kuni viimase helini *mi* teises oktaavis, mis ühendab 7 üksteisele järgnevat heksakordi, sai oma nimetuse ka süsteem — solmisatsioon. Kuivõrd see ei olnud aga kinnitatud kindlate (absoluutsete) helikõrgustega, hakati seda nimetama suhteliseks ehk relatiivseks.

18. saj. arenev instrumentaalmuusika tingis vajaduse absoluutsete helikõrguste kinnistamiseks. Sellega seoses absoluutne solmisatsioon, mis oli levinud ka vokaalmuusikas, säilitas endised noodinimetused. Kuid relatiivne solmisatsioon ei kadunud täielikult — ta jäi muusikaõpetusse, tõrjudes aeg-ajalt kõrvalle absoluutset ka professionaalses muusikaõpetuses.

Möödunud sajandi 60. aastatel levis Venemaal laialdaselt prantsuse «numbriline meetod». Selles süsteemis tähistatakse helilaadi astmeid numbritega 1–7-ni, kuid lauldakse nendesamade solmisatsiooni silpidega. Absoluutse helikõrguse tähistamiseks kirjutatakse noodirea algusesse silpnimetusega toonika. Uuel meetodil, nagu kirjutab P. Veiss (13, lk. 67), olid järgmised puudused: 1) ruumilise näitlikustamise puudumine, nii nagu sellel on koht noodikirjas, 2) täielik kohanematus toonaalsete seoste mõistmiseks. Sajandi lõpuks hakkasid vene «numbrimeetodi» austajad kasutama numbreid kõrguse määramiseks, alahinnates üldkasutatavat notatsiooni. Koikseada kroonis ebaedu.

Meie sajandi alguses kasutas P. Mironositski kooriõpetuses inglise «Tonic sol-fa» ehk «liikuva do» meetodit. Heliastmeid tähistati silpidega *do-st ti-ni* (VII aste) ja neid iseloomustati sõnaliselt, näit. «*la* nagu *fa-gi* tungleb madalamale, *sol* on *la-le* nagu alustoeks» (21, lk. 79). Rütmi õppimist näitlikustati käemärkidega (vältust näidati sõrmedega). Absoluutsed noodinimed võeti kasutusele hiljem, mida õpilased omandasid formaalselt ja mida rakendati praktikas suurte raskustega.

Relatiivse solmisatsiooni meetodite peamiseks ebaedu põhjuseks oli oskamatus seostada neid absoluutse notatsiooniga, pealegi ei leidnud nad rakendamist instrumentaalmuusikas. Erinevad õppesüsteemid eraldasid massilise hariduse professionaalselt.

XX saj. 30. aastatel tekkis taas huvi relatiivse solmisatsiooni vastu Saksamaal. Richard Münich lõi uue süsteemi *JA-LE*. See kandis endas ratsionaalset iva: 1) suhteliste astmenimede kasutamisel lähtuti absoluutsete nimetuste loogikast, nagu seda oli teinud Karl Eitz — kromaatilisele väiksele sekundile vastab ühe ja sellesama kaashääliku kordamine täishääliku muutmisega: *le — li* (II aste —

II aste), aga diatoonilises väikeses sekundis on vastupidi — korratakse täishäälikut, näit.: *mi — ni* (III aste — IV aste); 2) inglise

relatiivse solmisatsioonimeetodi «Tonic sol-fa» rakendamine saksa rahvuslikul baasil. See *JA-LE* meetod osutus niivõrd viljakaks, et ta on leidnud rakendamist tänapäevani Saksa DV muusikaõpetuses (1, lk. 404).

Kõige laiem leviku osaliseks sai relatiivne solmisatsioon Ungaris, kus 1940. a. alates ilmuvad esimesed kooliõpikud nimetatud meetodi alusel. Praegusajal rakendatakse Ungaris seda meetodit lasteaiast Muusikaakadeemiani (7, lk. 253).

Meie maal tärkas huvi relatiivse süsteemi vastu 60. aastate alguses, mil tuntud eesti koorijuht professor Heino Kaljuste töötas Ungari süsteemi alusel välja uue solmiseerimise meetodi «JO-LE-MI», mis lähtub täielikult ungari nn. Kodály meetodi kontseptsioonist. Seda rakendatakse 1966. a. alates Eesti üldhariduskoolide, muusikakoolide, kooride, aga samuti Tallinna Riikliku Konservatooriumi koolimuusika eriala üliõpilaste muusikaõpetuses. Nüüd ligi 20 aasta möödudes võib öelda, et massilise muusikalise kasvatususe kõrge tase Eestis on saavutatud tänu sellele meetodile.

Sama meetodi järgi töötavad tulemuslikult ka Läti üldhariduskoolid. Relatiivse solmisatsiooni meetodi alusel on ilmunud mitmeid kogumikke järgmistelt autoritelt: P. Veiss (Moskva), N. Dolmatov (Moskva), V. Kuptsanov (Sverdlovsk), I. Mikita (Taganrog), G. Rīgina (Moskva) jt.

#### Üldhariduskooli muusikalise kasvatususe kogemusest

Siinani kasutatavates õpikutes, vaatamata mõningatele erinevustele, viib astmete õppimine järk-järgult välja pentatoonikale, mis ühe süsteemi jaoks omab printsiipiaalset, teise jaoks aga vaheetapi tähendust.

Võrdluseks toome astmete õppimise järjekorra tabeli. Astmete numeratsioon on antud mažoorist lähtuvalt.

Õpikute analüüsi tulemusena näeme, et üksnes Ungaris on peaaegu pool esitatavast laulumaterjalist rajatud pentatoonikale. Ülejäänud õpikutes, vaatamata pooletooniliste intonatsioonide puudumisele, on lauluharjutused üles ehitatud peamiselt mažoor-minoor helilaadi süsteemile, mõningad sisaldavad aga üksikuid takte, milles esineb läbiminevalt VI ja VII aste.

P. Veissi õpikus «Astmed muusikas» (14) soovitatakse enne trihordile VI-ZO-RA ülesehitatud meloodia laulmist, mis sisaldab mažoori või minoori elemente, laulda eelnevalt vastavaid harjutusi. (JO-LE-VI-NA-ZO-RA-TI astmesümboolika on kasutusel vene õppekeele üldhariduskoolides.)

Teistsuguse lähenemise laadi omandamiseks on välja töötanud G. Rīgina (22). Autor soovib laadi tundmaõppimist alus-



|   |     |    |    |                |                 |                 |                  |                 |                  |                 |                   |
|---|-----|----|----|----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-------------------|
| V | III | I  | VI | II             | I'              | VI <sub>1</sub> | V <sub>1</sub>   | IV              | VII <sub>1</sub> | VII             | Ungari (23)       |
| V | III | I  | I' | V <sub>1</sub> | VI              | II              | VI <sub>1</sub>  | IV              | VII <sub>1</sub> | VII             | Saksamaa (1)      |
| V | III | VI | I  | II             | IV              | V <sub>1</sub>  | VII <sub>1</sub> | VI <sub>1</sub> | I'               | VII             | Läti (3, 4, 5)    |
| V | III | II | I  | VI             | IV              | V <sub>1</sub>  | I'               | VII             | VII <sub>1</sub> | VI <sub>1</sub> | Leedu (6)         |
| V | III | VI | I  | II             | VI <sub>1</sub> | V <sub>1</sub>  | I'               | IV              | VII <sub>1</sub> | VII             | Eesti (8, 9, 10)  |
| V | III | VI | I  | II             | IV              |                 |                  |                 |                  |                 | P. Veiss (13, 14) |
| V | III | VI | I  | II             | VI <sub>1</sub> | I'              | II'              | III'            | VII <sub>1</sub> | IV              | V. Kutsanov (17)  |
| V | III | VI | II | I              | IV              | VI <sub>1</sub> | VII <sub>1</sub> |                 |                  |                 | I. Mikita (22)    |

tada I-II-III astmest koosnevatest harjutustest, järk-järgult sisse tuues V, IV, VI, VII ja I' astme.

Näib, et sellise käsitusega kaotab relatiivne süsteem ühe oma peamistest printsiipidest — mitmesugustes variantides kaheastmelise motiivi (SO-VI intonatsioon — tõlkija) täieliku omandamise. Siin on pigem lähtunud helirea astmete järjestikusest laulmise printsiibist, mitte aga astmetevaheliste vastastikuste suhete tunnetamise vajalikkusest. Iga heli laadiline tajumine saavutatakse nimelt üksikute «mudelite» tundaõppimisega, mis võimaldab omandada ükskõik milliseid hüppeid ja viisikäike melodias.

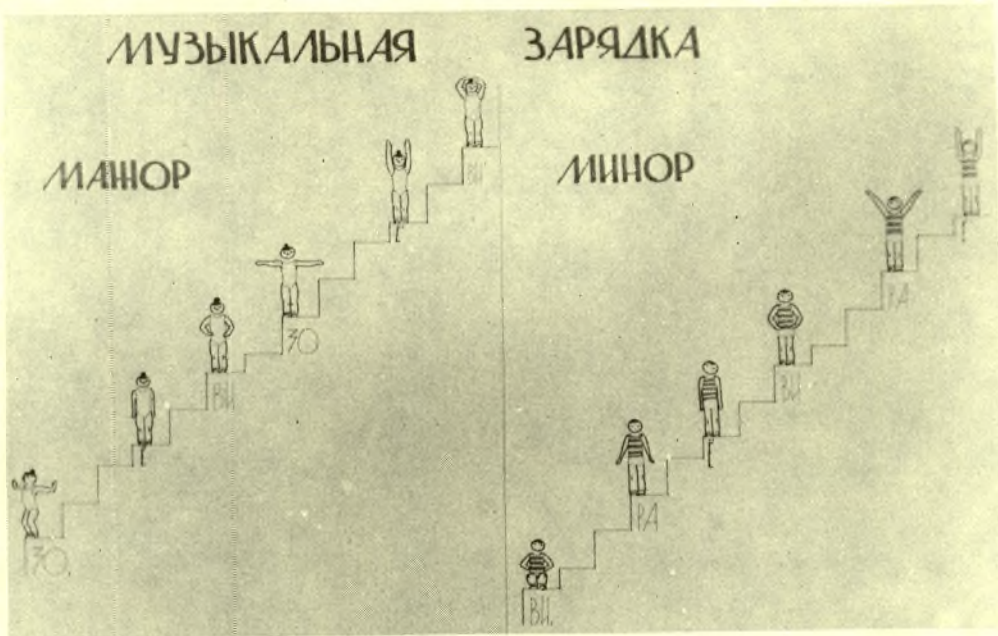
Astmete õppimine relatiivses süsteemis algab nn. käomotiivi omandamisest (V—III aste). Seda mudelit, millel puudub toonika tugi, võib vaadelda üksnes kui intervalli, mitte aga kui laadi astmete funktsionaalset seost. Järelkult, relatiivne kuulmise arendamise algetapp tugineb intervallide kompleksile, mida kasutatakse mitmesugustes helikõrguslikes positsioonides (v. 3, s. 2, p. 4). Seoses I astme ilmutamisega võime rääkida juba laadi astmetevahelistest suhetest, nende vastastikustest seostest.

Meie alustame astmete õppimist järgmises järjestuses: V—III—VI—I, kuid tugineme J. Tjulini seisukohale selles, et «keskset kohta laadis... ei oma üksnes põhitoon (nagu rahvaloomingus meloodiline keskpunkt), vaid kolmkõla (harmoniline keskpunkt)» (25, lk. 127). Nimetatud astmereale järgnevalt tutvustame VIII astet (ülemist mažoorset toonikat) ja kohe selle järel alumist VI astet (alumist minoorset toonikat).

Tänapäeva pedagoogikas ja psühholoogias kasutatakse laialdaselt võrdlusmeetodit. See on sisse toodud ka meie uurimistöösse. Mažoor- ja minoor-kolmkõlade kasutamine annab meile võimaluse näidisharjutuste, nn. mudellaulukeste loomiseks põhiastmete variatiivses käsitluses.

Põhiastmete omandamiseks rakendasin ma igas tunnis paralleelselt laulmisega «muusikalist virgutust» — mängisin erinevas tempos ette harmoonilise saatega mažoori ja minoori põhiastmetest koosnevaid meloodiaid. Igale astmele vastas kindel lastepoolne liikumine. See võte võimaldas tundi tuua puhkuse ja virgutuse momente (foto 1).

Foto 1





Seejärel tutvustasin juhttooni. B. Assafjev on öelnud: «Juhttoon — on üks tähtsamaid Euroopa muusika arengu stiimuleid ja on Euroopa sünteesitud laadi «esimeseks töukejooksu»» (11, lk. 229). Seetõttu rakendasin kohe koos II astmega ka VII astet, mille omandamise järel III—IV astmetevaheline pooletooniline intonatsioon ei tekita enam raskusi.

Igale konkreetsele meloodiale vastab tema abstraktne variant, s. t. helilaadi astmete suhe ei ole sõltuvuses toonika asetusest. Aga abstraktsioon eeldab ka temale vastandlikku mõtetist operatsiooni — konkretiseerimist, s. t. järgnevat tugipunkti kindlas tonaalsuses. Oluline on välja töötada antud meloodiale vastav laululine kogemus.

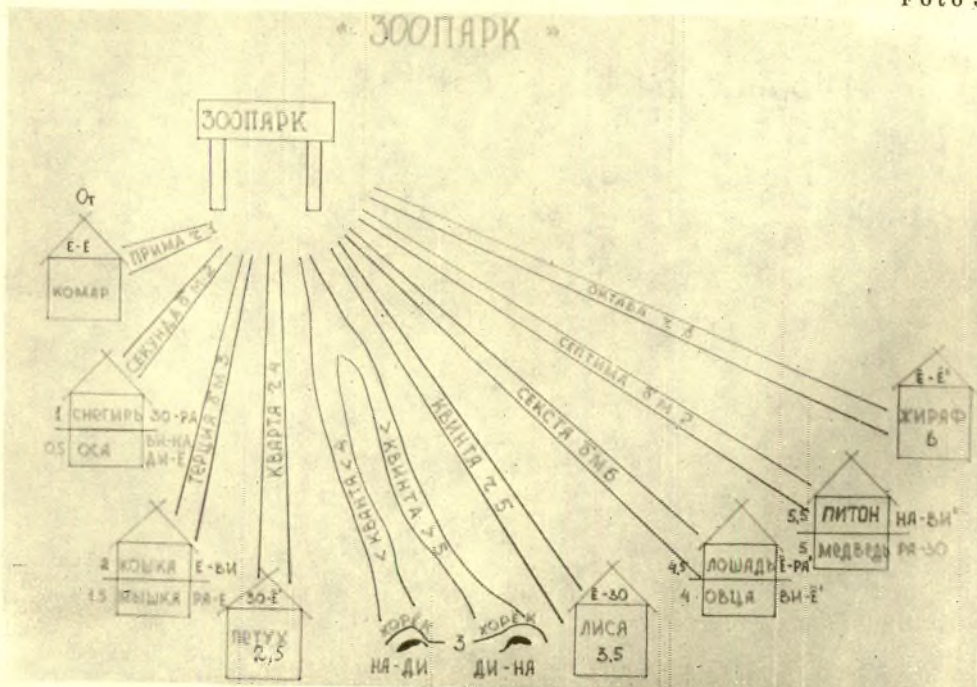
Uus meetodika võimaldab omandada täpset «orienteerivat» skeemi, millele tuginedes võib õpilane kergesti lugeda muusikalist teksti. Skeemide omandamise käigus kiireneb orienteerumisprotsess ja järk-järgult automatiseerudes muutub kogemuseks.

Tänu meetodika täpsusele ja näitlikele harjutustele kujuneb õpilastel küllaltki kiiresti astmete ja nende suhete «etalon». Meie ülesanne on näitvahendite ja mudellaulukeste abil kergendada muusikalise materjali omandamist. Seejuures toimub orientatsioon mitte absoluutsele helikõrgustele, vaid meloodia helide laadilistele suhetele. Traditsioonilises süsteemis jääb teoreetiliste teadmiste ja oskuste edastamine formaalseks, sest seda ei seostata musitseerimisega. Minu praktikas aga haarab laulmine ja pillimäng tunnist

Foto 2



Foto 3





olulisema osa. Paljukordse kordamise abil olen saavutanud intonatsiooniliste mudelite meeldejätmise. Vähem tähtsaks ei pea ma laste oskust helistikes kiiresti orienteeruda.

Tunnis olen püüdnud maksimaalselt aktiveerida eksperimentaalklassi õpilasi. Selleks olen kasutanud hulgaliselt näitmaterjali ja piltlikke mudeleid laadi astmete ja mitmesuguste rütmivormide õppimisel.

Helilaadilised ja rütmilised joonistatud kujutised-skeemid võimaldasid tunduvalt kiirendada nende omandamisprotsessi. Assafjev kirjutas: «Intonatsioon on tihedalt seotud rütmi kui muusikat distsiplineeriva nähtusega, et väljaspool rütmilisi seaduspärasusi pole ka muusika arengut» (12, lk. 239). On täheldatud, et rütmilised ebatäpsused segavad kõige sagedamini laulmist, mistõttu ma oma töös pöörasin erilist tähelepanu laste rütmitunde arendamisele. Näide: rütmivormide tabel (foto 2).

Vältusi on alati õpitud paaris. Lapsed kujutlesid suurt looma ja väljendasid teda kahe löögiga, väikest aga ühe löögiga. Nad omandasid sellised rütmilised mudelid kergesti ja kiirelt.

Relatiivse solmisatsiooni rakendamine võimaldas tunda õppida intervalle. Käemärgid andsid võimaluse laulda neid kahehäälselt. Asendamatu abi intervallide õppimisel osutas taju piltlikkus: rakendasin «loomaaia mängu». Igale intervallile vastas kindel loom, näit.: puhas priim — sääsk, väike tert — hiir, suur tert — kass, puhas oktaav — kaelkirjak. Püüdsin valida loomi intervalli suurusel ja iseloomule vastavalt. Igale loomale oli olemas ka vastav pilt. Peale selle kasutasin üldist pilti «loomaaed», millele olid mahutatud kasvavas järjestuses kõik intervallid — loomad. Näide — «Loomaaed» (foto 3).

See mäng oli lastele huvipakkuv ja võimaldas kergesti õppida määrama ning laulma intervalle.

(Järgneb.)

# Noorkogude Kool

**О. РАЙДЛА. Мы — интернационалисты, патриоты и борцы за мир.**

В октябре этого года исполнится 65 лет со дня основания Коммунистического союза молодежи. В связи с этим автор статьи делает обзор работы комсомольских и пионерских организаций ЭССР. Он знакомит с лучшими традициями и опытом многих школ. Подчеркивается, что именно в молодости формируются мировоззрение и ценностные ори-

ентации, развивается чувство патриотизма и интернационализма, что следует учитывать в идеологической воспитательной работе школы. Больше внимания следует уделять лучшему усвоению русского языка.

**По ленинским принципам.**

Статья представляет собой сокращенный доклад министра просвещения СССР М. Прокофьева на совещании руководителей педагогических учебных заведений и органов просвещения РСФСР в Смоленске. Рассматриваются задачи педагогических учебных заведений и органов просвещения в связи с выполнением решений июньского 1983 г. Пленума ЦК КПСС в условиях развитого социализма. Анализируются также проблемы политического и трудового воспитания учащихся, вопросы выбора и подготовки педагогических кадров, вопросы престижа учителя. Речь идет также о роли научных кадров в педагогических учебных заведениях.

**Наше интервью.**

На традиционные вопросы редакции отвечают четыре работника просвещения, получившие в этом году при аттестации учителей звание учителя-методиста: учитель Табиверской 8-летней школы Ааво Линд, учитель художественного воспитания Таллинской 24-ой средней школы Сильвия Кальвик, учительница математики Роосна-Алликуской 8-летней школы Тийу-Резт Мязкюнас, учительница географии, химии и природоведения Кейла-Йоаской санаторной лесной школы Аста Аосаар.

**Л. ПУНГ. Памятка классного руководителя.**

Статья представляет собой заключительную работу факультета усовершенствования руководителей школ и предназначена в помощь классному руководителю. Учитывается имеющаяся в школе литература соответствующего содержания и вышедшие директивные документы. Рекомендуемый материал сгруппирован по темам.

**Э. ХИИЕ. Воздействие эмоций на воспитание учащегося младшего школьного возраста.**

Воспитание эмоций является самой сложной областью педагогической работы. В нашей школьной работе преобладает рациональное, а взаимоотношения рационального и эмоционального являются еще довольно неопределенными. Не хватает литературы соответствующего содержания, которая могла бы учителям в их работе. Автор статьи излагает свои мысли о том, что следует иметь в виду при воспитании чувств ученика младшего школьного возраста. Воспитание (а также перевоспитание) должно начинаться с активизации эмоций, и самым благоприятным периодом в этом отношении является детство.

**А. ПАРТС. Психологические проблемы развития самоконтроля.**

Эта статья — заключительная работа слушателя факультета усовершенствования руководителей школ. Рассматриваются проблемы возникновения зачатков самоконтроля и их особенности в дошкольном возрасте. Более обстоятельно рассматриваются проблемы самоконтроля в переходном возрасте. Автор работы опирается на труды многих известных психологов и тематические исследования. Делается вывод, что самоконтроль развивается вместе с общим развитием ребенка, в дошкольном и младшем школьном возрасте большую роль играет пример взрос-



лых. Развитие способности к самоконтролю зависит от интеллектуального уровня ребенка.

#### **У. ЛЯЭНЕМЕТС.** Межпредметные связи в обучении немецкому языку.

Межпредметные связи играют важную роль в формировании диалектико-материалистического мировоззрения учащихся и их подготовке к самостоятельной жизни. Статья показывает возможности использования на уроках немецкого языка культуроведческой информации, которую учащиеся получают на уроках других предметов (истории, музыки, литературы, географии, реальных предметов). Приводится много примеров. Межпредметные связи рассматриваются на уровне понятий в средствах и различиях элементов языковых структур в родном, русском и иностранном языках.

#### **Х. СИЛЛАСТЕ.** Религиозный мотив в раннебуржуазном обществе.

В церквях и монастырях Эстонской ССР имеются художественные произведения на различные религиозные темы. При ознакомлении учащихся с таким искусством следует раскрывать историко-социальный фон художественного произведения, комментировать конкретное значение религиозного мотива. Более подробно в статье рассматривается искусство немецкой реформации, вдохновенное эпохой итальянского Возрождения.

#### **А. ОСТРАТ.** На повестке дня — фигурное катание.

Статья начинается с краткого обзора истории фигурного катания и краткой характеристики этого вида спорта. Осенью 1982 г. был открыт первый в нашей республике класс фигурного катания при Таллинской 15-ой средней школе (с русским языком обучения). Этой осенью такой же класс открыт при Таллинской 47-ой средней школе (с эстонским языком обучения). Автор знакомит с работой этого класса и выводами о влиянии тренировок на здоровье детей. Можно сказать, что эксперимент идет успешно и такие классы оправдывают себя.

#### **С. ХЕРМАН.** Нагрузка урока и утомляемость учащегося.

Совершенствование учебно-воспитательного процесса должно начинаться с научной организации труда как учителей, так и учащихся. Первостепенное значение имеет формирование структуры личности учащегося; второстепенной является оценка результатов изученного. Прежде всего следует иметь в виду сохранение здоровья (как умственного, так и физического) ученика в учебно-воспитательном процессе. Автор статьи, опираясь на многие исследования, показывает, что многие расстройства здоровья молодых людей начинаются в школьные годы. Способность к умственной работе у мальчиков ниже, чем у девочек. Автор подчеркивает необходимость в сотрудничестве педагога и школьного врача. Учебные программы должны учитывать возрастные особенности учащихся.

#### **Х.-М. РАА.** Игра повышает эффективность урока.

Автор, учительница Пярнуской 1-ой средней школы им. А. Якобсона, опирается на опыт своей работы. Рассматривается сущность игр и их использование на уроках иностранных языков, в частности, английского. Рекомендуются различные типы игр, для IV и V классов — игры для тренировки умения читать и развития устной речи. Автор отводит играм важное место на уроках иностранных языков: они вносят разнообразие в учебную работу и активизируют учащихся.

#### **Ю. РАХУ.** О занятиях спортом в детском саду.

У нас еще недостаточно внимания обращается на занятия детей спортом на свежем воздухе. Чаще стараются выполнять программу физического развития детей в спортзале, который не всегда снабжен всем необходимым. Эксперимент, проведенный в 143 детском саду, позволяет сделать вывод, что с 5-6-летними возможно каждый день заниматься спортом на свежем воздухе. Урок физического воспитания благоприятно воздействует на здоровье детей, повышает их двигательную активность. Для организации более содержательной спортивной работы можно больше использовать помощь родителей.

#### **А. КИТС.** Преподавание гуманитарных предметов в средних школах Эстонской ССР после Великой Отечественной войны.

В статье рассматриваются учебники и учебные программы средней школы (8—11 классы) первых послевоенных лет по родному языку, литературе, русскому языку, истории и иностранному языкам. В содержании учебной работы произошли существенные изменения. Использовались как переводные учебники, так и вышедшие ранее, но исправленные и дополненные; стала выходить и новая советская учебная литература. Сформировалась новая система преподавания истории и других предметов, наряду с которой использовался также опыт по методике 1920—1930 годов.

#### **Г. НОВИКОВА.** Некоторые аспекты развития музыкального слуха.

Статья рассматривает почти 1000-летний путь развития системы относительной или релятивной сольмизации. Лучше всего релятивная сольмизация была развита в Венгрии. Начиная с 1966 года этот метод используется под руководством проф. Х. Кальюсте и в школах Эстонской ССР. Метод дает хорошие результаты в обучении музыкальной грамоте в школах ЭССР, Лат ССР и других республиках. В настоящем номере продолжение статьи. Во второй части Г. Новикова приводит возможности практического использования релятивной сольмизации.

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

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

Ladumisele antud 30.08.1983. Trükkimisel antud 01.10.1983. Trükiarv 4500. Offsetpaber nr. 1 60 × 70 8. Fotoladu. Kiri skoolnaja, Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,1. MB 09518. Tellimise nr. 3149.

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

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

Organ min. proov. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

\*Ньюкуде кооль\* («Советская школа»).



# Noorkogude Kool

reportaaž

Eesti Õpilasmaleva tänavune, 17. töösuvi oli pühendatud ÜLKNO 65. aastapäevale. Koos meie vabariigi õpilastega olid põllumeestel abiks koolinoored Lätist, Leedust, Ukrainast, Moldaaviast, Moskvast ning mujaltki.

Üksteist suve tagasi tegid Daugavpilsis 11. keskkooli õpilased esmatutvust Eesti Õpilasmalevaga ning tänavugi töötasid nad Harju rajooni Saida sovhoosi põldudel. Käesoleva ajakirjanumbri esikaanel on Daugavpilsis koolinoored koos oma komandöri Pjotr Hohloviga. Põhiliselt on fotole jäädvustatud maleva veteranid, kes mullugi suvel Saidas töötasid. Daugavpilsis 11. keskkoolis on töö au sees. Lätimaal töötas läinud suvel kaheksa õpilaserühma, üheksas sõitis Eestimaale.

Suurem jagu Saida sovhoosi heinast sai sel suvel just Daugavpilsis õpilaste abiga varju alla. Sellest ka meie toimetuse fotograaf Tõnu Kalle tööpilt heinaaja alguspäevist. Saida-sovhoosi direktorilt Heino Ennistelt kuulsime malevlaste kohta vaid kiidusõnu ja kindlasti asja eest, sest viimastel aastatel on Saida rühm Harju piirkonnas rühmadevahelises sotsialistlikus võistluses olnud kindlalt parimate hulgas. Oli ka tänavu.

Ajakirja tagakaane fotod meenutavad tänavust päikeselist pioneerisuve Klooga II pioneerilaagris. Poistel-tüdrukutel oli mälestusi laagrisuvest kooliaastasse kaasa võtta süle ja seljaga. Igaüks võis valida meelepärase tegevuse mõnes huvialaringis: kes meisterdas mererannas liivalosse, kes punus käsitööringis makrameed, kes lõi kaasa noorte liiklusinspektorite rühmas, kes sportis või joonistas.

Laagris ei unustatud ka tööd. Juba esimeses vahetuses kuulutati sõda laagri maa-alal lepa-võsa all kasvavatele nõgestele. Laagripäevade lõpuks andsid pioneerid metsamajandile üle ligemale kolm tuhat nõgese- ja pajuvihta. Nüüd on ulukitel talvine söödalisa käepärast.

«Üks laagripäev» — nii võiks nimetada fotomontaaži Klooga II pioneerilaagris.





Раматупалат

30 коп. 78 189

83-11772  
25.10.83

