

Nõukogu

KOOL

6

1961

БИБЛИОТЕКА
Академии Наук
СССР

I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühinegel

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIX AASTAKAIK

NR. 6

IUUNI

1961

11806

Viies õppeveerand

Algas meie õpilaste suvine koolivaheaeg, mida on täie õigusega hakatud pidama õppeaasta viiendaks veerandiks ja millel on oma kindel koht õpilaste kommunistlikus kasvatuses. Suvepuhkus on kasvatusprotsessi orgaaniline osa, mis peab kindlustama, et noored ei katkestaks oma ühiskondlikult kasulikku tegevust, et nad koguksid jõudu ja tugevdaksid tervist, et ei katkeks nende sidemed klassi- ja kooli-, pioneeri- ja kommunistlike noorte kollektiividega, et igapähe neist oleks huvitav ning et igaüks õpiks juurde midagi uut ja kasulikku.

Pioneeri- ja komsomolilaagrid, kommunistlike noorte ja pioneeri kokkutulekud linnades ja rajoonides, matkad ja ekskursioonid, kommunistlikest noortest õpilaste vabariiklik kokkutulek, õppepraktika, pioneerirühmad elukohtade järgi, vanemate klasside õpilaste suveklubid, pioneeri kaksastaku ülesannete täitmine, ettevalmistused NLKP XXII kongressi vääriliseks vastuvõtmiseks, töötamine sovhoosides ja kolhoosides, ehitustel ja ettevõtetes, osavõtmine üleilulisest pioneeri ekspeditsioonist, konkursist laste elukohtades tehtava töö kohta, vabariiklikest matka- ja spordivõistlustest — raske on loetleda kõiki üritusi ja tegevusvorme, mis aitavad sisustada meie koolinoorte suvepuhkust. Seejuures ei peeta asjata õpilaste suvepuhkuse organiseerimise keskuseks kooli. Tõepoolest: mis üritust või tegevusvormi me ka vaalleksime, alati on selge, et selle edu ja sisukus sõltuvad eeskätt ettevalmistusest koolides enne õppeaasta lõppu, noorte tegevuse järelmisest ja suunamisest suvel, nende initsiatiivi os-

kuslikust rakendamisest ja soovide arvestamisest.

Mis ülesanded seab siis viies õppeveerand meie koolidele? Peatugem põgusalt mullustel saavutustel ja puudustel, millest on nii mõndagi õppida, analüüsigem juba traditsioonilisteks saanud suvise töö vorme ja rõhutagem neid, mille rakendamist nõuavad koolielu ümberkorraldamine, kasvatus töö parandamine, kooli ja elu sidemete tugevdamine.

Alates möödunud suvest on meie koolides pärast õppetöö lõppu ette nähtud kahenädalane õppepraktika. Koolide sellealased esmased kogemused pakuvad rohkesti õpetlikku. Mõistagi, et möödunud suvel, millal oli tegemist täiesti uude üritusega, esines nii õnnestumisi kui ka ebaõnnestumisi. Kui viimased olid mullu veel kuidagi arusaadavad, siis tänava tuleb nendesse suhtuda täie tõsiduse ja teravusega. Selleks tuleb koolides sügavalt mõista õppepraktika õpetuslikke ja kasvatuslikke eesmärke. Seda, et õppepraktika peab ühelt poolt laiendama ja süvendama õpilaste olemasolevaid teadmisi, arendama õppetundides saadud oskusi ja olema ettevalmistuseks teoreetilistele õpingutele järgmisel õppeaastal ning teiselt poolt kaasa aitama selleks, et noored hakkaksid füüsilist tööd armastama, näeksid oma tulevast osa rahva ees seisvate ülesannete täitmisel, et neis areneksid kollektiivsus- ja kohusetunne, tahte jõud, püsivus, seltsimehelikkus ja teised tulevikuinimesele iseloomulikud jooned.

Möödunud suvel poldud aga veel kaugelki kõigis koolides õigesti aru saadud õppepraktika mõttest, mistõttu selle sisuline külg jättis soovida. Praktikarühma-

dega saadeti kaasa juhulikud õpetajad, kes ei tulnud toime töö juhendamiselega, ei jälginud, et töö oleks vaheldusrikas ja pakuks uusi teadmisi. Võis kohata selliseid juhte, kus õpilased töötasid tarmukalt, teadmata, milleks seda vaja oli. Näiteks väetasid Elva keskkooli õpilased Vellavere kolhoosis maisi, samal ajal aga polnud ükski neist võimeline vastama küsimusele, mis väetis see on, milleks seda antakse, kuipalju jne. Mõnel pool esineb veel praegugi kergekäelist suhtumist sellesse, et õpilasarühma juhendaval õpetajal oleks kogemusi ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimiseks. Kõse keskkoolis ja veel mujalgi nenditakse, et pole lihtsalt midagi parata: praktikad hakkavad juhendama need õpetajad, kellel on aega. Teisiti ei laskvat asja seada õpetajate puhkusegraafik. Meie paremate koolide kogemused kõnelevad aga sellest, et õppepraktika ei sõltunud puhkusegraafikust, vaid viimane sõltus hoopis õppepraktikast. Õpetajad, mõistes praktika tähtsust, nõustusid vajaduse korral puhkuse ajutise katkestamisega.

Kuid esimesed kogemused kõnelevad ka paljust heast ja rõõmustavast. Väike-Maarja keskkoolis jälgiti hoolega, et õpilased omandaksid võimalikult mitmekesisemaid oskusi ja teadmisi. Nädal aega viibisid kõik õpilased kolhoosides ja sovhoosides, kus kool oli täpselt selgitanud praktika eesmärke. „Uue Elu“ kolhoosis õppisid õpilased tundma heinakoristamist ja silo valmistamist, Põdrangu sovhoosis aiandust ja mesindust, „Vambola“ kolhoosis rühvelkultuuride hooldamist jne. Mustla keskkooli 7. klassi õpilased veetsid kaks praktikapäeva Suislepa koolis, kus aitasid kaasa õppetöökodade rajamisele ja veevärgi sisseseadmisele, tutvusid kooli ümbruse ja kohalike õpilastega. Mitmed koolid organiseerisid praktilist viibivatele õpilastele laagrid. Tartu 7. keskkooli 7. ja 8. klassi õpilased olid Sootaga sovhoosis korraldatud laagris, mille mõlemas vahetuses oli kokku 180 õpilast. Samade klasside õpilastele korraldati telklaager ka Juuru keskkoolis jm. Nende ja paljude teiste koolide kogemused näitasid, et õppepraktikat on võimalik korraldada sisukalt, et seda on võimalik siduda mitmete huvitavate üritustega. Järva-Jaani keskkoolis hoolitses kehalise kasvatuse õpetaja kõigi klasside praktilisel viibimise aja jooksul noorte ujuma õpetamise ja spordimängude korraldamise eest. Pürksi koolis lõppes iga praktikapäev mõne spordivõistluse või lühimatraga. Kolhoosiga lepiti kokku, et pärast õppepraktikat korraldatakse õpilastele 2—3

päevane ekskursioon vabariigi paremate majanditega tutvumiseks. Taolisi näiteid võiks tuua rohkesti. Kõik need kõnelevad ühest ja sellest samast: koolikollektiivide loovast suhtumisest õppepraktika organiseerimisesse. Sellist suhtumist tahaks eeloleval suvel näha kõigis meie koolides, et õppepraktika oleks kõikjal töökasvatuse orgaaniline koostisosa ning seotud muude kasvatustüüpide ja tervistavate üritustega.

Eespool oli juba juttu koolide poolt õppepraktika ajal korraldatud laagritest. Allpool kõnelgem laagritest — ühest suviste töö üha suuremat populaarsust võitvast vormist — veidi lähemalt. Kõige levinumateks laagriteks on kahtlemata malevalaagrid, mida korraldatakse peaaegu kõigis meie koolides. Enamasti kõik Tartu 10. kooli pioneerid viibisid nädalajalises telklaagris, mis töötab kahes vahetuses. Vändra keskkooli pioneerimalev elas 6 päeva okstest onnides, korraldati lõkkeõhtu, metsapidu, ekskursioone, koguti ravimtaimi ja abistati kolhoose. Kadrina keskkooli pioneerimaleva laagris viibis ka pioneere šeflusalustest algkoolidest, peamist tähelepanu pöörati pioneerinstruktorite ettevalmistamisele. Loomulikult on see iga malevalaagri üks ülesanne, millele käesoleval suvel lisandub veel kaks aastaku ülesannete täitmine. Kuid samas ei tohi unustada ka seda osa, mis on malevalaagril kogu kooli pioneerikollektiivi ühteliitmisel.

Sama osa etendavad laagrid ka komsomoliorganisatsioonid. Kooli kõigile kommunistlikele noortele korraldatud laagrid on seni olnud aga veel suhteliselt vähe. Eelolev suvi toob, nagu võib loota, siin teatava murrangu: oma kommunistlike noorte pere tahavad täies koosseisus viia laagrisse Sindi, Rapla jt. keskkoolid. Vanemate klasside õpilastele korraldatavate laagrite puhul tuleb tänavu hoolega läbi mõelda, kuidas need saavad kaasa aidata noortele ühiskondlike elukutsede andmisele, mis oli käesoleval õppeaastal üheks komsomolitöö naelaks. Laager on selleks ülimalt sobivaks kohaks. Töö kolhoosides peab laagriajal olema tihedalt seotud mitmesuguste instruktorite ettevalmistamisega ja aktivistide väljaõpetamisega.

Üha rohkem on meie koolid korraldanud ka pioneeri- ja komsomoliaktiivi laagrid, laagrid tublimatele sportlastele, paremate klassikollektiividele jne. Need on end igati õigustanud, võimaldades suve ära kasutada pioneeri- ja komsomolitöö, samuti klassivälise töö edu tagamiseks uuel õppeaastal. Nii korraldas Tartu 10. kool möödunud suvel

6-päevase telklaagri sotsialistlikus võistluses esikohale tulnud klassile. Elva keskkool saadab käesoleval suvevaheajal laagritesse oma komsomoliaktivistid ja paremad kehakultuurilased. Kui alati pole koolil suure laagri korraldamiseks võimalusi, siis sellised aktiivilaagrid on jõukohased igale koolile. Käesoleva aasta suvel toimub õpilastest kommunistlike noorte vabariiklik kokkutulek, milleks koolide koondrühmade ettevalmistamiseks on treeninglaager saanud samuti juba ammu äraproovitud vormiks.

Toreda algatuse tegid möödunud suvel kahe vennasvabariigi kahe rajooni — Eesti Valga ja Läti Valka — komsomolikomiteed, kes organiseerisid sõpruslaagri „Väike Artek“. Laagri esimene vahetus töötas Läti NSV-s, teine meie vabariigis Hummuli kooli juures. Mõlemas laagris viibis eesti, läti ja vene rahvusest lapsi, kes said omavahel suurteks sõpradeks. Siit tuleks eeskju võtta ka meie koolilaagrite korraldajatel. Miks ei võiks koolilaagrist osa võtma kutsuda naaberkooli teisest rahvusest lapsi, saata kutseid sõpradele teistest koolidest ja liiduvabariikidest? Tarva kooli pioneerid saatsidki juba kirja oma Läti sõpradele ja kutsusid neid oma malevalaagrisse. Kuid need on praegu ikka veel üksikud näited. Sellepärast on küsimusele, kuidas suvist koolivaheaega ära kasutada noortes rahvaste sõpruse tunde kasvatamiseks, vaja senisest rohkem mõelda. Palju rohkem kui sõnaline jutt annavad lastele isiklikud kokkupuuted, ühised matkad ja lõkkeõhtud, mängud ja jutuajamised.

Üheks laagrivormiks on veel linnapioneerilaagrid. Nendegi puhul tahaks paarile asjale juhtida koolide juhtkondade tähelepanu. Kõigepealt: soovitada linnalaagrisse tööle paremaid pedagooge, kellel on tööst lastega laagritingimustes kogemusi. Nendel direktoritel aga, kelle koolis linnalaager asub, anda selle kasutusse kooli saal, raamatukogu, spordiväljak ja -vahendid, vajalikul hulgal mööblit jm. Kui neid tegureid arvestatakse, siis on tegevus linnalaagris lastele väga palju pakkuv, nagu näiteks Pärnus, neid arvestamata jättes aga niisama üksluine ja halvasti organiseeritud kui möödunud suvel Tallinna Kalinini rajoonis.

Suvevaheajal tuleb suurt tähelepanu pöörata tööle õpilastega kooli piirkonnas, nende elukohtade, ajutiste pioneerirühmade ja -salkade moodustamisele. See võimaldab kõigile õpilastele suvehpuhkuse organiseeritud veetmist, kooli ja pioneerorganisatsiooni kasvatuslikku

mõju jätkamist. Ka siin on meil, millest kõnelda. Kadrina keskkoolis jaotati möödunud suvel kõik pioneerid elukohtade järgi rühmadesse. Esimene koondrühm asus koolimaja ümbruses, kus selle peamiseks tegevuspaikadeks olid kooliaed, küülikufarm ja uue koolimaja ehiustellingud. „Kalevipoja“ kolhoosi koondrühma pioneeride eesmärgiks oli täita aiandusalaseid astmenõudeid. Aegviidu 7-klassilise kooli pioneerid moodustasid 8 pioneerisalka elukohtade järgi: kaks salka tegutses Jänedal, kus haarati ühiste üritustega kaasa ka Jänedal algkooli pioneerid, ühe salka liikmed elasid Nikerjärve ja Nelijärve ümbruses, ülejäänud salgad olid moodustatud alevi pioneeridest. Iga salk pidas oma tegevuse kohta päevikut. Kord kuus kogunes koolimajja salgajuhtide nõukogu, kes arutas tegevuskava põhiküsimusi: instriktorite ettevalmistamist, matkade korraldamist, timurlaste tööd jne. Hästi töötasid tänavate järgi moodustatud pioneeride ühendrühmad ka Narvas, kus neile osutasid abi kommunistlikud noored ja pensionärid. Nii asus 6. keskkooli pioneeride staap ühe pensionäri korteris, 3. keskkooli kommunistlike noorte juhtimisel remontisid ja sisustasid Jõe tänaval pioneerid ühte kuuri hubase pioneeritoa, kuhu meisterdasid riidid ja kogusid väikese raamatukogu. Õpiti ujuma, mudeleid meisterdama, täideti OVTK märgi normid, valmistati kingitusi oma tänavalastele, kes sügisel läksid kooli, ja korraldati omavalmistatud tööde näitus. Valgas loodi komsomolikomitee juurde pioneeride staap, mille liikmed võtsid endale ülesande koos teiste linna jäänud pioneeridega teha iga päev midagi kasulikku. Võru 1. keskkooli näiteringi liikmed organiseerisid endast noorematega tööd majade õuedes, lavastades seal lühinäidendeid — „meie õue näidendeid“. Neid näiteid pole vaja kommenteerida, küll aga on tarvis rõhutada, et töö lastega nende elukohtades pole meil veel küllalt laiahaardeline, peab aga selliseks saama. On tarvis, et kõigi koolide vanempioneerijuhid tõstaksid selle küsimuse üles kooli pedagoogilise kollektiivi, lastevanemate ning oma kooli ja šeflusettevõtete kommunistlike noorte ees. Mida rohkem inimesi me sellesse töösse kaasa haarame, seda tulemusrikkam see on. Kui Viljandi 2. keskkoolis on lapsevanemad aidanud korraldada pioneeraktiivi laagrit, kui Varbla koolis saadi paadid 5-päevaseks paadimatkaks samuti lastevanematelt, kui kommunistlikud noored ja lastevanemad aitavad Elva keskkoolis käesoleval suvel organiseerida linnalaagri, siis ei tulle nad

oma abist ära ka ajutistele pioneerirühmadele. Viimaste töö põhimõtted ja eesmärgid nõuavad nende aga põhjalikku selgitamist. Eeloleval suvel korraldatakse üleliiduline ühiskondlik ülevaatus lastega nende elukohtades tehtavast tööst. Pioneerilaagris „Artek“ toimub pioneeride — elukohtades töö organiseerijate — kokkutulek.

Pidevate töövormide leidmisele tuleb mõelda ka vanemate klasside õpilaste puhul. Nendele on aga hoopis vähem mõeldud, piirdudes vaid õppepraktika ja lühiajalise laagri korraldamisega. Tihti peale väidetakse, et seda põhjustab paljude vanemate klasside õpilaste tööle-siirdumine kolhoosidesse, ehitustele, ettevõtetesse jm. Kuid kas see tohib tähendada seda, et kool jätab need õpilased mitmeks kuuks täiesti omapead? Ei. Ja sellepärast on äärmiselt vajalik, et koolid astuksid kontakti noori juhendavate töötajatega ja suunaksid nende tähelepanu ka kasvatusküsimustele. Näiteks Haapsalu haridusosakond sõlmis remon-dikontoriga kokkuleppe, mille kohaselt ehitustel hakkasid tööle vanemate klas-side õpilastest maalrite grupid, keda juhtisid kogenud brigadirid. Brigaadide loomine õpilastest, kes tahavad suvel kolhoosides töötada, on kavas ka Rapla jt. keskkoolidel. Nii õpilasbrigaadide kui ka mitmevahetuseliste ja pikemaajaliste koolilaagrite korraldamisel tuleb tingi-mata ellu rakendada nõuet luua seal ajutised komsomoligrupid. Kui me võit-leme pioneerimalevate aastaringse töö eest, siis on loomulik teha seda ka kom-somoliorganisatsiooni osas. Ajutistel komsomoligruppidel tegevusest juba puudu ei tuleks: ühised koosolekud kolhoosil või ehituse kommunistlike noor-tega, agitbrigaadide moodustamine kunstilise külakosti pakkumiseks ümbruskonna elanikele või ettevõtete töötaja-tele, näitliku agitatsiooni eest hoolitse-mine jne. Ka tuleks nendele õpilastele, kes lahkuvad suvel lühemaks või pike-maks ajaks oma kooli piirkonnast, anda mõni kindel pioneer- või komsomoli-ülesanne: luua sidemed mõne teise kooli pioneeride või kommunistlike noortega, võtta osa sealse pioneerirühma tööst, tutvuda kommunistliku töö brigaadide tegevusega jne. Noored peavad ka suvel end tundma pioneer- ja komsomoliorga-nisatsiooni liikmetena, kellel tuleb oma tööst aru anda.

Kuid mitte kõik õpilased ei tööta kogu suve ja ka nendel, kes töötavad, jäävad pärast tööd veel pikad suvised pärast-lõunad ja puhkepäevad. Mõõdunud suve-del võis meie koolide töökafelt noortelt nii mitmelgi korral kuulda märkust, et

pärast tööd on kuidagi igavavõitu. Mit-metel koolidel on suvel plaanis organi-seerida nn. nädalalõpu- ja puhkepäeva-klubisid, kus noored võiksid kokku tulla ja ühiselt midagi ette võtta, kus nende käsutuses oleksid kooli spordivarustus, uudiskirjandus jne. Linnakoolidel on tar-vis aga mõelda sellele, et alati viibib suviti linnas õpilasi, kes kolhooslaagri-tes ja maal viibimise vaheaegadel otsi-vad rakendust oma teotahtele ja võima-lusi oma huvialadel tegelemiseks. Nende soove ja vajadusi on hästi arvestanud Valga 1. keskkool, kus juba mitu suve järjest töötab õpilaste suveklubi. Klubi töö toimus käsipalli-, kergejõustiku-, laske-, auto-moto- ja matkasektsioonis, mida juhtisid sektsioonide juhatajad-õpi-lased ja juhendajad-õpetajad. Kõigi sekt-sioonide liikmed käisid ka ühistel matka-del ja abistasid kolhoose. Klubi töö eest vastutas klubi nõukogu, kuhu kuulusid paremad komsomolliaktivistid. Nõukogu allus kooli komsomolikomiteele. Selline suvise töö vorm väärib eeskujul võlmist kõigis koolides. Mõnel pool püütakse küll väita, et selle rakendamiseks pole koolis suvel küllaldaselt õpetajaid. See väide kõneleb õpetajate osa ebaõigest mõistmisest. Keegi ei räägi ju sellest, et iga paari-kolme õpilase kohta peaks ole-ma õpetaja, kes nad käekõrval võtaks ja igas ürituses eestvedajaks oleks. Ena-masti piisab ainult hea mõtte andmisest ja võimaluste loomisest selle elluviimi-seks. Õpilaste pedagoogiline suunamine peab olema ühendatud nende initsiatiivi ja isetegevuse arendamisega, nende soo-vide ja ettepanekute maksimaalse arves-tamisega.

Juba vabariiklikul õpetajate kongressil pioneer- ja komsomolitöö sektsioonis tõstatati küsimus, kas on õige, et klassi-väliliste ringide töö suvel lakkab. Meie koolides on ju rohkesti selliseid ringe, mille tegevus on eeskätt mõeldav just suvetingimustes. Nimetagem siin noorte naturalistide ringi, mille liikmete tegevus piirdub mõnes koolis õppeaasta jooksul ainult elavnurga eest hoolitsemise ja ettevalmistustöödega kooli kasvuhooones, või geograafia- ja noorte koduloolaste ringi, mille liikmete tegevusele oma kodumaa looduse ja koduümbruse ajaloo tundmaõppimisel saab anda õige hoo just suvi. Ringid on suviti mitmel pool tööta-nud ka varasematel aastatel. Nii tegutsesid laste isetegevusringid suvel Raasiku rahvamaja juures lastevanemate juhtimi-sel, lasteringid olid moodustatud kultuur-hardusala kooli praktikantide poolt ka Kadriinas. Mõlemal pool võtsid lapsed nende tegevusest meelsasti osa. See annab tunnistust ringide suvise töö vaja-

dusest, vihjates aga ühtlasi sellele, et koolidel on siin seni olnud väga väike osa. Kuid olukord hakkab ka selles osas muutuma — eeloleval suvel töötavad näiteks paljude Narva koolides noorte naturalistide ringid, osas jätkub geograafiaringide töö. Narva õpetajate tublile algatusele peaksid järgnema ka teiste linna- ja maakoolide õpetajad.

Suvine õppetöö vaheaeg on matkade ja ekskursioonide hooaeg. Mitmete meie koolide matkagrupid on edukalt osa võtnud „Sädeme“ ja „Noorte Hääle“ matkavõistlustest ning üleliidulisest pioneeride ekspeditsioonist, tutvunud paljude kodumaa vaatamisväärsuste ja ajalooliste paikadega. Siin võiks nimetada Võru Pioneeride Maja, Rakke, Märjamaa, Väike-Maarja jt. koolide noori matkaentusiaste. Ka käesoleval suvel on nendel ees rohkesti toredat. Rakke keskkoolis toimus pärast koolitöö lõppu kooli matkajate kokkutulek, juba aegsasti tehti ettevalmistusi 10-päevaseks jalgrattamatkaks Põhja-Eesti tööstusrajoonidesse, kus tutvutakse tööstusettevõtete ja eesrindlike kolhoosidega. Lalsi 7-klassilise kooli õpilased moodustavad suvel matkagrupid, mille liikmed, matkates mööda kodu- ja naaberrajooni, lõövad käed külge tööle põldudel ja pakuvad puhkehetkedel kolhoosnikutele kunstilist meelelahutust. Kuid siinjuures ei saa märkimata jätta, et ekskursioonide ja matkade puhul esineb veel liiga palju juhuslikkust, didaktiliste põhimõtete ignoreerimist, marsruutide vähest seost vastava ja järgmise klassi õppematerjaliga. Veel kaugelgtki ei kasutata täielikult ära neid suurepäraseid võimalusi, mida pakuvad matkad ja ekskursioonid kodurajooni seitseaastakuga, kommunistliku töö brigadide tegevuse ja nende liikmetega tutvumiseks, kolhooside ja tehaste tööalaste traditsioonide ning tööeesrindlaste ja nende töömeetodite tundmaõppimiseks. See on aga äärmiselt tähtis kooli ja elu sidemete tugevdamise ning nõukogude patriotismi kasvatamise seisukohalt. Toreda jalgrattamatka tegid möödunud suvel Põlva keskkooli 7. klassi pioneerid vanempioneerijuhi A. Tageli juhtimisel. Matka eesmärgiks oli tutvuda, kuidas

meie rahvas täidab seitsme aasta plaani. Matka jooksul viibiti Mooste ja Luunja sovhoosis ning Peipsi-äärsetes kalurikolhoosides, kus võeti osa ühiskondlikult kasulikust tööst ning õpiti tundma nende majandite peasuundi ja seitseaastaku ülesandeid. Küllastati kommunistlike noorte ehitatud Leevaku hüdroelektrijaama ja praegust komsomoli löökehitust — raudbetoondetailide tehist. Matka põhjalik ettevalmistus ja kindel eesmärk aitasid palju kaasa pioneeride ideelis-poliitilisel kasvatamisel.

Viimast ülesannet peavad aitama täita kõik suveüritused. Siin ei ole tarvis hakata midagi kunstlikku välja mõtlema, vaid kogu aeg tuleb meele pidades, et õpilased saavad palju kaasa aidata NLKP Keskkomitee jaanuaripleenumi otsuste täitmisele ja koolide uueks õppeaastaks ettevalmistamisele, et ka nemad saavad anda oma osa NLKP XXII kongressi vääriliseks tähistamiseks, et suvel ei tohi unustusse jääda seitseaastaku noorema põlvkonna — pioneeride kaksaastaku kohustuste täitmine, mille esimese aasta tulemustest tehakse kokkuvõtet juba k. a. oktoobris. Igal sammul tuleb õpetada noori nägema meie maa ja rahva hoogsat elurütmi ja edasilikumist, näidata neile nende osa selles ning õpetada neid mõistma iga töö väärtust ühiskonnale.

Enamikus meie koolides on saanud traditsiooniks teha sügisel suvisest tööst kokkuvõtteid. Juba praegu on vaja teha kõik selleks, et need kokkuvõtted kõneleksid mitte ainult noorte töö arvulistest näitajatest, vaid ka sellest, kuidas nad tööd tehes karastusid ja kasvasid ning valmselt rikastusid. See on võimalik ainult siis, kui kooli juhtkonnal on tihedalt seotud kolhooside ja ettevõtete, kus noored töötavad, ning kui õpetajad ei pea paljaks oma õpilaste töö vahetut jälgimist ja sellega tutvumist nende töökohadel ning leiavad võimalusi koostööks nende juhendajatega.

Viies õppeveerand — suvine koolivaheaeg — on kasvatusprotsessi niisama tähtis koostisosa kui neli eelmistki. Iga kool peab selleks tagama niisugused suvised töö vormid, mis võimaldaksid oma mõju piirkonda haarata kõiki õpilasi.

20 aastat kangelasliku võitluse algusest

22. juunil möödub 20 aastat päevast, millal fašistlik Saksamaa rikkus reeturlikult mittekallaletungipakti ja tungis sõda kuulutamata kallale meie kodumaale. See ennekuulmatu kallaletung Nõukogude Liidule oli reetlik, selle taolist ei leidu tsiviliseeritud rahvaste ajaloos. Kallaletung meie maale teostati hoolimata sellest, et NSV Liidu ja Saksamaa vahel oli sõlmitud mittekallaletungileping ja et Nõukogude valitsus täitis ausalt kõiki selle lepingu tingimusi.

Meie kodumaa kohale kerkis surmaoht. Vaenlane ei varjanud oma eesmärke, ta püüdis hävitada Nõukogude riiki, taastada mõisnike ja kapitalistide võimu, surmata miljoneid nõukogude inimesi ja teha ülejäänud oma orjadeks. Oma avantüristlike plaanide teostamiseks paiskasid hitlerlased NSV Liidu vastu 5-miljonilise armee — 190 diviisi (neist 153 Saksa diviisi), 32 000 suurtükki ja miinipildujat, üle 9000 tanki, umbes 5000 lahingulennukit.

Hambuni relvastatud fašistlikud anastajad, tunginud meie maale, talitasid nagu metslased, purustades, hävitades ja põletades oma teel kõike, mis aga ette juhtus: elumaju, tehaseid, vabrikuid, koole, teatreid, ajaloolisi ja kultuurilisi mälestusmärke. Tervetest küladest, linnadest ja alevitest jäid järele suitsevad ahervared. Nad keh-testasid ajutiselt okupeeritud Nõukogude Liidu territooriumil ennekuulmatult julma terrori- ja vägivaldarežiimi. Nad riisusid paljaks, mõnitasid ja tapsid nõukogude inimesi, heitsid sadu tuhandeid Nõukogude kodanikke vanglatesse ja koonduslaagritesse ning viisid vägivaldselt tööle Saksamaale, asetades nad seal ebainimlikesse tingimustesse.

Meie maale tunginud vaenlane oli tugev ja kaval. Nõukogude rahval tuli pidada kõige raskemat kõigist sõdadest, mis meie kodumaal kogu tema ajaloo vältel on tulnud üle elada.

Fašistliku Saksamaa ja tema kaasosaliste sõda NSV Liidu vastu ähvardas Nõukogude riigi olemasolu. Selles sõjas otsustati meie riigi elu ja surma küsimus, NSV Liidu rahvaste elu ja surma küsimus, see, kas Nõukogude Liidu rahvad jäävad vabaks või langevad orjusse. Meie maa lahinguväljadel otsustati kogu inimkonna saatus, see, kas inimkond läheb edasi progressi, demokraatia ja sotsialismi teed või paisatakse ta sajandite võrra tagasi, keskaegsesse orjusse.

Kõik rahvusvahelise reaktsiooni mustad jõud toetasid hitlerlikke röövvallutajaid. Ameerika ja Inglismaa imperialistid, kes soosisid fašismi ja suunasid hitlerliku agressiooni Itta NSV Liidu vastu, vilvitasid sihilikult teise rinde avamisega, lootes, et sõda Saksamaa vastu nõrgendab meie sotsialistlikku riiki.

Kuid sõda Nõukogude Liidu vastu, mille rahvusvaheline imperialism ette valmistas ja mille hitlerlik Saksamaa valla päästis, ei õigustanud ülemaailmse reaktsiooni lootusi. Nõukogude Liidu vaenlased eksisid rängalt. Nende plaan Nõukogude Liitu purustada või nõrgendada läks luhta. Meie kodumaa tuli sõjast välja võimsamana ja tugevamana kui varem. Imperialismi jõud aga nõrgenesid tunduvalt, tema valitsemisfäär muutus tunduvalt kitsamaks. Sõja raskused muutsid nõukogude ühiskonna veelgi monoliitsemaks, tugevdasid rahva, partei ja valitsuse ühtsust.

Vaenlane lootis, et Nõukogude Liidu riiklik ja ühiskondlik kord on ebakindlad ja Nõukogude relvastatud jõud nõrgad. Kuid meie kuulsusrikas rahvas ja tema vaprad relvastatud jõud pidasid vaenlase ülekaalukatele jõududele mehisele vastu. Kommunistlik Partei koondas enda ümber kogu nõukogude rahva. Partei juhtimisel tõusid töölised ja kolhoosnikud, noormehed ja neiud, raugad ja naised, tõusis kogu nõukogude rahvas võitluseks Suures Isamaasõjas. Partei tegevus võimaldas meie kodumaal ja tema relvastatud jõududel üle saada äärmiselt suurtest raskustest Suure Isamaasõja algperioodil. Pealetungivad Saksa fašistlikud väed lasti verest tühjaks

joosta ja peatati Moskva ning Stalingradi all. Siitpeale läks meie armee üle otsustavale pealetungile, jagas vaenlasele purustavaid hoope ja ajas ta Nõukogudemaalt välja. Meie vägede sõjategevust rindel toetasid partisanide löögid vaenlase tagalas. Raskes rindeolukorras korraldas meie riik oma tööstuse, transpordi ja põllumajanduse ümber vastavalt sõja vajadustele, sepistas rinde jaoks relvi. Üle 1300 suure tööstusettevõtte evakueeriti sügavale tagalasse, kiires tempos arenes maa idarajoonides uute sõjatööstuste ehitamine. Nõukogude inimeste organiseeritus ja massiline töökangelaslikkus võimaldasid suurendada toodangut rinde jaoks.

*

Veristes lahingutes Bresti ja Odessa, Leningradi ja Sevastopoli, Murmanski ja Tallinna kaitsmisel saatsid Nõukogude sõjamehed korda loendamatult palju kangelaslikkuse imesid. Ajaloolistes lahingutes Moskva ja Stalingradi all andsid meie relvastatud jõud fašistlikele hordidele niisuguseid lööke, mis muutsid kogu Teise maailmasõja käiku. Nõukogude armee silmapaistvad võidud Kurski all, Ukrainas, Valgevenes, Moldaavias ja Rumeenias, kus purustati 124 vaenlase diviisi, ning seejärel lahingud Ida-Preisimaal, Poolas, Ungaris, Norras ja viimaks Berliini all purustasid lõplikult fašistliku armee. Saksamaa oli sunnitud nõustuma tingimusteta kapitulatsiooniga.

Võit fašistliku Saksamaa üle saavutati hitlerismivastase koalitsiooni ühiste jõupingutustega. Kuid määravat osa fašistliku Saksamaa purustamisel etendas Nõukogude Liit.

Peamiseks ja otsustavaks rindeks Teises maailmasõjas oli Nõukogude-Saksa rinne, kus asusid hitlerliku Saksamaa peajõud. Kui Nõukogude väed alustasid Stalingradi all vastupealetungi, oli Nõukogude-Saksa rindel ligi 268 fašistliku Saksamaa ja tema liitlaste diviisi, samal ajal võitles Inglise-Ameerika vägede vastu Põhja-Aafrika mitte üle 12—14 diviisi ja Lääne-Euroopas 77—78 diviisi. Suures Isamaasõjas võitles Nõukogude relvastatud jõudude vastu ligi 80% kõigist fašistliku Saksamaa väeüksustest.

Ameerika Ühendriikide ja Inglismaa valitsevad ringkonnad jätsid nii 1942. kui ka 1943. aastal täitmata oma kohustuse avada Saksamaa vastu teine rinne. Nad avasid teise rinde alles siis, kui oli ilmne, et Nõukogude Liit on võimeline omade jõududega purustama Saksa fašistliku armee ja vabastama rahvad fašistlikust orjusest. Kuid ka pärast teise rinde loomist Euroopas 1944. aasta juunis võitles Nõukogude-Saksa rindel neli korda rohkem diviise kui Inglise-Ameerika vägede vastu.

Nõukogude-Saksa rinde otsustav osa Teises maailmasõjas seisneb samuti selles, et just siin purustati Saksa fašistlike vägede ja nende vasallide peajõud. Hitlerlik armee kaotas sõjas NSV Liidu vastu kolme aasta jooksul tapetutena, haavatutena ja teadmata kadunutena üle 6,5 miljoni mehe. Sõjas teistel rindel aga kaotasid Saksa fašistlikud maaväed ainult 418 tuhat meest.

Ajaloolistest faktidest hoolimata püüavad kodanlikud ajaloovõltsijad liigselt suurendada Ameerika Ühendriikide ja Inglismaa relvastatud jõudude võite ning vähenendada Nõukogude Liidu otsustavat osa hitlerliku Saksamaa purustamisel Teises maailmasõjas. Kuid ajaloolist tõde ei ole võimalik varjata.

Täites oma internatsionaalset kohust, vabastas Nõukogude armee fašistlikust ikkest Poola, Tšehhoslovakkia, Bulgaaria, Rumeenia, Ungari, Jugoslaavia ja teiste maade rahvad, sealhulgas ka Saksamaa elanikkonna, kusjuures ühel osal Saksamaa territooriumist tekkis uus riik — Saksa Demokraatlik Vabariik. Meie võit aitas rea Kesk- ja Kagu-Euroopa maade rahvastel purustada kapitalismi ahelad ning asuda sotsialismi ehitamise teele.

Seejärel astus Nõukogude armee oma liitlaskohustusj täites imperialistliku Jaapani vastu, purustas miljonilise Kvantungi armee ning vabastas Mandžuuria, Lõuna-Sahhalini, Kuriili saared ja Põhja-Korea. See võit aitas suurel hiina rahval täielikult vabaneda välismaisest imperialismist ja Jiang Jie-shi klikist ning asuda sotsialismi ehitamise teele.

Vaenlase purustamise tagajärjel suurenes veelgi Nõukogude riigi võimsus, kasvas tema rahvusvaheline autoriteet, kapitalismi süsteemist langes välja rida Euroopa ja Aasia maid. Tekkis võimas sotsialismileer eesotsas Nõukogude Liiduga, mis muutis põhjalikult jõudude vahekorda maailma areenil.

Sotsialism väljus ühe maa raamidest ja muutus maailmasüsteemiks. Meie võidu tagajärjel algas koloniaalmaade rahvaste võimas rahvusvaheline vabadusliikumine, algas koloniaalsüsteemi langus.

*

Nõukogude rahva võidu innustajaks ja organiseerijaks Suures Isamaasõjas oli Kommunistlik Partei. Partei mobiliseeris kõik nõukogude rahva materiaalsed ja vaimsed jõud agressori purustamiseks. Ta kutsus nõukogude rahvast üles kaitsma sotsialistliku kodumaa vabadust ja sõltumatust. Kogu nõukogude rahvas järgnes suure vaimustusega partei üleskutsule ja läks üksmeelselt pühasse sõtta fašistlike vallutajate vastu. Partei võitlushüüd „Kõik rinde heaks, kõik võidu heaks!“ sai iga nõukogude inimese loosungiks.

UK(b)P Keskkomitee otsuse kohaselt saadeti sõjalisele tööle hulganisti vastutavaid parteitöötajaid, sealhulgas niisugused väljapaistvad parteitegelased, nagu K. J. Vorošilov, A. A. Ždanov, D. Z. Manuilski, N. S. Hruštšov, A. S. Štšerbakov ja paljud teised UK(b)P Keskkomitee liikmed, oblastikomiteede, kraikomiteede ja liiduvabariikide kommunistlike parteide keskkomiteede sekretärid.

Partei saatis rindele sadu tuhandeid kommuniste, kes võitlesid kodumaa kaitsjate esiridades ja innustasid oma isikliku eeskujuga nõukogude sõjamehi kangelastegudeks. Partei kasvas sõdureid nõukogude patriotismi ja vaenlase vihkamise vaimus, selgitas väsimatult Suure Isamaasõja õiglast iseloomu ja õilsaid eesmärke, tugevdas sõdureis usku õige ürituse võiduses.

Nii rindel kui ka töös näitasid nõukogude inimesed üles suurt kangelaslikkust. Meie inimeste kõrged moraalised ja lahingulised omadused kõrvaldasid võidule viivalt teelt kõik takistused. Kommunistid — sõdurid ja ohvitserid, parteiorganisatorid, agitaatorid ja propagandistid — olid esiridades nii rindel kui ka tagalas. Uksnes 1941. aasta jooksul andis üle 400 000 kommunisti Isamaasõja rinnetel oma elu kodumaa eest.

Partei kasvas üles suurepärase komandõride ja poliitöötajate kaadri, kasvas sõdurite ja madruste hulki, kes ilmutasid kõrget poliitilist teadlikkust, kangelaslikkust ja ennastsalgavust. Ligi 11 000 armees, lennuväe ja laevastiku võitlejat said Nõukogude Liidu kangelaseks. Üle 7 miljoni sõduri ja ohvitseri on autasustatud NSV Liidu ordenite ja medalitega. Rahvaste mälestuses jäävad igavesti surematuks N. Gastello, A. Matrossovi, Zoja Kosmodemjanskaja, Liisa Tšaikina, V. Klotškov-Dijevi ja paljude teiste nõukogude inimeste nimed, kes tõusid inimkangelasteo vaimse ilu ja suuruse tippu. Nende kujud jäävad alati kõige helgemaks eeskujuks meie noorsoole, meie rahvale.

Rahva mälestuses jäävad igaveseks elama miljonite tööliste, kolhoosnikute, haritlaste ja noorsoo töökangelasteod. Nemad sepiastasid sõjaväele võidurelvi, varustasid rinnet lakkamatult kõigega, mis oli vajalik vaenlase võitmiseks. Nõukogude inimeste ennastsalgav töö, nende majanduslik ja moraalne toetus rindele, loendamatu ohvrid, mida tõid meie kodumaa kõigist rahvustest inimesed — see oli võimas jõud, mis tagas fašismi purustamise.

*

Kakskümmend aastat tagasi hitlerliku jõugu poolt alustatud röövsõda Nõukogude Liidu vastu lõppes fašistliku Saksamaa ja tema satelliitide täieliku purustamisega. Nõukogude rahva suur võit andis kogu imperialismisüsteemile hävitava löögi ja muutis põhjalikult rahvusvahelist olukorda. Kapitalismi ja sotsialismi jõudude vaherkord muutus otsustavalt sotsialismi kasuks.

Sõjast möödunud aja jooksul on NSV Liit kaugele edasi läinud. Kogu rahva ennastsalgava tööga raviti lühikese ajaga sõjahaavad: ehitati üles purustatud ja põletatud külad, linnad, vabrikud ja tehased, senised sõjatööstused hakkasid andma toodangut rahuaja otstarbeks, ehitati juurde uusi tehaseid ja käitis. Selle tulemusena saavutati peagi rahvamajanduses sõjaeelne tase ja ületati see tunduvalt. Praegu võime aga juba öelda, et sotsialism on meil võitnud mitte ainult täielikult, vaid ka lõplikult. Me oleme astunud kommunismi laiahaardelise ehitamise perioodi. Ennenägematult kiire tempoga kasvab rahva heaolu, arenevad teadus, tehnika ja kultuur. Nõukogude inimesed elavad rõõmuküllast, õnnelikkude elu ja sammuvad kindlalt kommunismi poole.

Nõukogude rahvast on haaranud enneolematu patriotism ja ta on otsustanud grandioosse seitsme aasta plaani täita ennetähtaegselt. Tööstuses, põllumajanduses, transpordis — kõikjal valmistuvad meie maa töötajad väärikalt tähistama käesoleva aasta oktoobris toimuvat NLKP XXII kongressi ning võtavad endale ulatuslikke sotsialistlikke kohustusi. Meie tööstus läheb pidevalt tõusuteed. Nõukogude Liit annab praegu tööstustoodangut rohkem kui Inglismaa, Prantsusmaa ja Lääne-Saksamaa kokku. Suuri edusamme on teinud meie põllumajandus. Erakordseid saavutusi on meie maal teaduse ja tehnilise progressi valdkonnas. Selle ilmekaks näiteks on maailma ajaloos esimese kosmoselaeva „Vostok“, mille pardal oli inimene, lend

maailmaruumi. Ja esimeseks kosmoselenduriks oli nõukogude inimene — Nõukogude Liidu kangelane Juri Gagarin.

Mööda sotsialismiteed sammuvad kõik rahvademokraatiamaad. Sotsialismileer on nüüd tugevam, ühtsem ja vääramatum kui kunagi varem. Tema hõlmab käesoleval ajal üle veerandi meie planeedist ja ligi kolmandiku selle elanikkonnast. Praegu ei ole maakeral niisuguseid jõude, mis võiksid taastada kapitalismi meie maal, saada võitu sotsialismileerist. Sotsialismimaade ajaloolised võidud on marksismi-leninismi ideede suure ümberkujundava jõu kehastus.

Hoopis teist teed läheb kapitalistlik maailm. Sotsialismileeri jõudude kasvu, koloniaalsüsteemi lagunemise ja sisemiste sotsiaalsete vastuolude teravnemise tõttu süveneb järjest kapitalismi üldkriis.

Ameerika Ühendriigid, kellest on saanud rahvusvahelise reaktsiooni keskus, on sõjajärgsel perioodil üle elanud kolm tootmise kriisilist langust. Suurenevad maksud ja tööpuudus, vähenevad töötajate realsissetulekud, samuti haridusele ja sotsiaalkindlustusele assigneeritavad summad. Nagu alati, otsivad imperialistid oma lepitamatuset vastuoludest väljapääsu sõja ettevalmistuses sotsialistlike riikide vastu. Siit tuleneb nende kurss agressiivsete blokkide loomisele, tuuma-raketibaaside ehitamisele võõrastel territooriumidel ja saksa militarismi taassünd.

Nõukogude Liidu vastu, sotsialismimaade vastu peavad imperialistid „külma sõda“. Ühtlasi ei loobu nad sõja ettevalmistamisest Nõukogude Liidu ja sotsialismileeri maade vastu. Sõjajärgsetel aastatel on imperialistid eesotsas Ameerika Ühendriikidega pidanud või peavad praegugi sõda Indo-Hiinas, Indoneesias, Koreas, Malaias, Keenias, Guatemaalas, Egiptuses, Alžeerias, Omaanis, Jeemenis ja Kongos, sepitevad uut sõjalist interventsiooni sõltumatu Kuuba vastu.

Meie päevil tõstavad Lääne-Saksamaa militarism ja revanšism jälle oma kiskjapead. Lääne-Saksamaa militarismi taassünni poliitika, mida aetakse Põhja-Atlandi bloki toetusel, kujutab endast suurt ohtu rahule. Lääne-Saksamaa revanšistid nõuavad piiride revideerimist Oderil ja Neissel, räägivad „eluruumist“ ning Lääne-Saksamaa „erilisest osast“ Euroopas. Lääne-Saksamaa kohal ripub uuesti fašismi kurjakuulutav vari. Kuid adenauerid ei suuda ajalugu tagasi pöörata. Reaalne jõudude vahekorid maailmas on praegu niisugune, et meie suudame tagasi lüüa mis tahes vaenlase mis tahes kallaletungi.

Imperialistlikud monopolid ei saa nüüd enam oma tahtmise järgi otsustada küsimust, kas sõda tuleb või mitte, sest sõdade vastu peavad praegu võitlust sellised suured organiseeritud jõud nagu võimas Nõukogude Liit ja kogu sotsialismileer; rahvusvaheline töölisklass ning tema võitlusavangard — kommunistlikud ja töölisparteid; Aasia, Aafrika ja Ladina-Ameerika rahuarmastavad riigid; neutraalsed riigid; rahvuslik vabadusliikumine ja ülemaailmne rahupooldajate liikumine. Sõja ja rahu küsimus on saanud põhiprobleemiks tänapäeva maailmapoliitikas, milles juhtiv osa kuulub Nõukogude Liidule. Oma suhetes kapitalistlike riikidega viivad Nõukogude Liit ja sotsialismileeri maad järjekindlalt ellu kahe süsteemi, kapitalistliku ja sotsialistliku süsteemi rahuliku kooseksisteerimise leninliku printsiipi. See leninlik printsiip on sotsialismileeri riikide välispoliitika aluseks ja vastab kogu progressiivse inimkonna põhihuvidetele.

Kuid alati tuleb mees pidada, et nii kaua, kui eksisteerib imperialism, püsib ka agressioonioht, sõjaohu. Sellépärast hoitab Kommunistlik Partei niisama järjekindlalt nagu varemgi nõukogude rahvast ja teiste rahuarmastavate riikide rahvaid iga-suguse rahulolu ja muretuse eest. Meie riigi majandusliku ning kaitsevõimsuse tugevdamine ja suurendamine ning valvsuse teritamine on iga nõukogude inimese tähtsaim ülesanne ja patriootlik kohus. Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus tugevdavad kommunismi laiahaardelise ehitamise kõrval lakkamatult meie maa kaitsevõimet. Nad teevad kõik selleks, et meie suur kodumaa ja tema relvastatud jõud oleksid alati ja täielikult võimelised tagasi lööma iga agressori kallaletungi. Tänu partei ja valitsuse väsimatule hoolitsusele on Nõukogude Liidu relvastatud jõud kaasaegse sõja nõuete tasemel ja suudavad tagasi lüüa mis tahes vaenlase igasuguse kallaletungi. Imperialistide sõjal sotsialismileeri vastu saab olla ainult üks tulemus: kapitalismi hukkumine.



Tuletise ja integraali mõiste käsitlemine keskkoolis

O. PRINITS,

Tartu Riikliku Ülikooli õppejõud

1960. a. avaldas Eesti NSV Haridusministeerium uue keskkooli vanema astme matemaatika programmi projekti¹. Selles on 11. klassile ette nähtud järgmised teemad: funktsiooni piirväärtus (12 tundi), funktsiooni tuletis (22 tundi), funktsiooni tuletise rakendusi (12 tundi) ja integraal (12 tundi).

Loetletud teemade koolis käsitlemise võimalusi selgitati teatavasti käesoleva sajandi algul. Tol ajal oli kõrgema matemaatika elementide kooli kavva lülitamine rahvusvahelise matemaatika õpetamise reformimisliikumise² üks põhiküsimusi. Sama probleem oli päevakorral Nõukogude Venemaa ja kodanliku Eesti koolides käesoleva sajandi kahekümnendatel aastatel. Lõplikku üksmeelset lahendust sellele küsimusele aga ei leitud. Pärast Suurt Isamaasõda tõsteti tuletise ja integraali mõiste keskkoolis käsitlemise probleem uuesti üles seoses kavatsusega täiendada keskkooli 11. õppeaastaga. Koostati 2 uut matemaatika programmi projekti, mis saadeti laiali kõigisse liiduvabariikidesse arutamiseks. Üks neist sisaldas tuletise ja integraali mõiste, teine mitte. Nende projektide arutelus muutus kõrgema matemaatika elementide keskkoolis käsitlemise küsimus diskussiooniliseks. Vastavaid artikleid avaldati ajakirja «Математика в школе» veergudel.

Sama küsimus kerkis päevakorrale ka Eesti NSV Haridusministeeriumi matemaatikakomisjonis, mille tegevus hakkas elavnema 1956. aastast alates. Selle komisjoni poolt koostatigi uus keskkooli matemaatika programmi projekt, mis avaldati ajalehes «Nõukogude Õpetaja» 13. ja 20. juulil 1957. aastal.

See projekt nägi ette peatükid: funktsioonide uurimine (28 tundi) ja integraali mõiste (14 tundi). Neist esimene hõlmas funktsiooni piirväärtuse, pidevuse, tuletise ja selle rakendamise küsimusi.

Samal ajal kui päevakorrale tõusis kooli ja elu sidemete tugevdamise küsimus, alustas Vene NFSV Pedagoogika Teaduste Akadeemia matemaatikasektor uurimusi matemaatika õpetamise parandamiseks ja võttis päevakorda ka tuletise ja integraali mõiste keskkoolis käsitlemise küsimuse.

Loetletud põhjustel alustatigi Eesti NSV-s vastavaid katseid koolis. 1957/58. õppeaastal toimus tuletise ja integraali mõiste käsitlemise eksperiment Tallinna 20. ja Viljandi 2. keskkooli ühes lõppklassis ning 1958/59., 1959/60. ja 1960/61. õppeaastal A. H Tammsaare nim. Tartu 1. keskkoolis.

Õppe-metoodilisest katsest Viljandi 2. keskkoolis

Suu. B. Henrichson on koostanud käsikirjalise kokkuvõtte «Ülevaade uue algebra programmi rakendamisest Viljandi 2. keskkooli 11. klassis».

¹ Keskkooli programmid IX—XI klass. Matemaatika, füüsika, astronoomia. Tallinn, 1960, lk. 3—9.

² Lähemalt vt. «Nõukogude Kool» 1957, nr. 4, lk. 216—222.

Sealne katse toimus 1957. a. suvel avaldatud programmi projekti järgi. Eksperimendist ülevaate saamiseks toome siinkohal näiteid kontrolltöödeks antud ülesannetest ja viimaste keskmised hinded.

Piirväärtuse käsitlemisel lahendati ülesandeid, nagu:

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sqrt{2+x} - \sqrt{2-x}}{x}, \quad \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin 2x \cdot \sin 3x \cdot \sin 4x}{x^3}, \quad \text{s. t.}$$

rakendati teisendust lugeja või nimetaja irratsionaalsusest vabastamiseks ja valemit

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin x}{x} = 1.$$

Kontrolltöö tehti pärast 6-tunnilist käsitlust ja nelja konsultatsioonitundi ning see andis keskmiseks hindeks 3,4.

Järgmised 5 tundi pühendati funktsiooni määramisviiside ja sümboolikaga tutvumiseks. Tuletati meelde juba tuntud funktsioonide graafilist kujutamist. Tutvuti funktsiooni juurdekasvu ja pidevuse mõistega ning funktsiooni muutumise kiirusega etteantud punktis. Järgnenud kontrolltöös nõuti näiteks järgmiste ülesannete lahendamist:

Leida $f(-2)$, kui $f(x) = 8^{0,3x}$

Kujutada graafiliselt funktsioon $y = \frac{2x+1}{2-x}$ vahemikus $-1 \leq x \leq 5$

Avaldada funktsiooni $y = \sqrt{x+1}$ juurdekasv, kui argumendi juurdekasv on Δx .

Kas funktsiooni $y = \frac{x+1}{x-3}$ on pidev iga argumendi väärtuse puhul?

Kontrolltöö sisaldas veel ülesande piirväärtuse arvutamiseks.

Nii selle kui ka kõigi järgnenud kontrolltööde ettevalmistamiseks toimus lisaks 2 konsultatsioonitundi.

Kontrolltöö keskmine hinne oli 3,3.

Järgnes funktsiooni tuletise käsitlemine 4 tunni vältel. Pärast seda tehti kontrolltöö, mis sisaldas ülesandeid, nagu:

Leida tuletis funktsioonidele:

$$y = \frac{2}{\sqrt[3]{x}} - \frac{3}{4}\sqrt{x^2} + \frac{1}{x^2} - 1, \quad y = \frac{x}{x^2-1} + \frac{1}{x}.$$

Tuletada funktsioonide $y = \sqrt{x}$, $y = \frac{u}{v}$ tuletiste valemid, ja lõpuks ülesanne piirväärtuse arvutamiseks.

Kontrolltöö keskmiseks hindeks oli 3,5.

Funktsiooni tuletise mõistet käsitleti ka viies järgmises tunnis. Nüüd võeti vaatluse alla liitfunktsiooni tuletis, trigonomeetriliste funktsioonide tuletised ja funktsiooni uurimine tuletise abil. Kontrolltöö sisaldas ülesandeid, nagu:

Leida tuletis funktsioonidele: $y = \frac{\sqrt{a^2+x^2}}{x}$; $y = \cos(x^2 - 2x)$.

Kas funktsioon $y = \frac{2x-1}{x+1}$ argumendi $x=2$ korral kasvab või kahaneb?

Määrata funktsiooni $y = x^3 + 1,5x^2 - 6x - 1$ maksimumi ja miinimumi väärtus.

Kontrolltöö keskmine hinne oli 3,4.

Edasi tutvuti funktsiooni teise tuletisega ja asuti integraali mõiste juurde. 6 tunni jooksul tutvuti funktsiooni diferentsiaali, määramata ja määratud integraaliga ning kontrolltöös lahendati ülesandeid, nagu:

Leida integraalid

$$\int 4(2x-1)^2 dx \quad \int \frac{x\sqrt{x}}{\sqrt{x^3}} dx \quad \int_1^8 \frac{x-\sqrt[3]{x}}{x} dx \quad \int_0^{\frac{\pi}{3}} \left(\frac{2}{\cos^2 x} + \sin x \right) dx$$

Leida pindala, mis on piiratud kõverjoonega $y = 2,5 + 3x - 0,5x^2$ ja $y = x^2 - 2$.
Tulemus: keskmine hinne 3,4.

Edasi tutvuti määratud integraali kui summa piirväärtusega ja pöördkeha ruumala arvutamise integreerimise teel.

Kontrolltöös lahendati ülesandeid pöördkeha ruumala arvutamiseks, tuletati tüvikoonuse ja kera sektori ruumala valemid, lahendati ülesandeid integreerimise, tuletise ja piirväärtuse arvutamise kohta. Keskmiseks hindeks saadi 3,3.

Nagu esitatud tulemustest ilmneb, on õpilaste teadmiste tase olnud väga stabiilne. Keskmine hinne kõigub 3,3 ja 3,5 vahel. Ka üksikute hinnete arvus ei ole suuri kõikumisi. Puudulikke on igas kontrolltöös 1–3 õpilasel ja väga häid 2–5 õpilasel.

Siin Henrichson oma artiklis juhib tähelepanu sellele, et eksperimentideks kasutatud klass oli nõrgema õppeedukusega kui eelmistel aastatel lõpetanud. Kui eelmistel aastatel kõikus õppeedukus 80–100% vahel, siis selle klassi õppeedukus langes peaaegu 60%-ni. Seda küll mitte matemaatikas. Algebras, kus käsitleti eksperimenteerivat materjali, ei ulatunud puudulike hinnete arv ühelgi veerandil üle kahe. Seda, teiste õppeainetega võrreldes küllaltki head tulemust põhjendab sm. Henrichson just konsultatsioonide rohkusega ja asjaoluga, et ta seda klassi juba aastaid tundis.

Õppe-metoodilisest katsest Tartu 1. keskkoolis

Tartu 1. keskkoolis korraldatud katsetest peatume lähemalt 1958/59. õ.a. juures, sest järgmistel õppeaastatel tehtud katsed olid enam kontrollivat laadi.

Klass, kus teostati eksperiment, oli õpetajale võõras ja seepärast alustati kordamisega. Esimene kontrolltöö toimus kuendas tunnis ja oli seotud funktsionaalse sõltuvuse ülesannetega, nagu:

Tõestada, et võrdelise sõltuvuse graafikuks on sirge.

Selgitada funktsiooni $y = 9x^2 - 6x - 3$ graafiku kuju muutumist ja nihkumist koordinaattelgede suhtes, võrreldes funktsiooni $y = x^2$ graafikuga.

Leida funktsioonide $y = 2x - 2$ ja $y = 4 - x$ graafikute lõikepunkti koordinaadid.

$$p(x) = 8x^3 - 1 \quad g(x) = 2x - 1. \text{ Leida } \frac{p(x)}{g(x)}.$$

Korrati ka lineaarset interpolatsiooni, mille kohta oli kontrolltöös samuti üks ülesanne.

Kontrolltöö keskmine hinne oli 3,0.

Kolme järgmise tunni jooksul korrati võrrandite koostamist ja lahendamist.

Kontrolltööks anti lahendada üks eksponentvõrrand ja üks ruutvõrrandi koostamise ülesanne.

Keskmiseks hindeks saadi 2,7.

Nagu selgus, oli võrrandite koostamise oskus ikkagi puudulik ja eksponentvõrrandite lahendamist ei olnud küllaldaselt korratud.

Järgmises viies tunnis õpiti lahendama võrratusi. Kontrolltöö keskmiseks hindeks saadi siin 3,2.

Nende esimeste kontrolltööde põhjal võis teha otsuse klassi teadmiste taseme ja võimete kohta.

Oligugi et eelmiste õppeaastate materjali süvendav kordamine ja samuti võrratuste käsitlemine toimus pisut kiirendatud tempos, sest poliomieliidi haigusjuhtumite tõttu algas koolides õppetöö kolmenädalase hilinemisega, ei saanud see olla määravaks mitterahuldavate tulemuste põhjustajaks. Sellevastu võis tähele panna, et mitmed õpilased

jätsid neile antud ülesanded täitmata või tegid seda väga pealiskaudselt. See ilmselt eriti kahe esimese kontrolltöö puhul, kus osa ülesandeid tugines materjalile, mida õpilased pidid iseseisvalt kordama. Ilmselt oli aga ka fakt, et eelmistel õppeaastatel käsitletud materjali olid õpilased peaaegu täiesti unustanud või ei olnud nad seda eelmistel aastatel omandanudki. Seega tuli alustada kõrgema matemaatika elementide õpetamise õppe-metoodilist katset klassis, mille teadmiste, oskuste ja võimete taset võis vaevalt rahuldavaks hinnata.

Järgnevalt hakati võrratuste käsitlemisel omandatud teadmisi rakendama ruutkolmliikme uurimisel ning funktsioonide määramispiirkondade leidmisel.

Ruutkolmliikme uurimiseks leiti esmalt ruutparabooli haripunkti koordinaadid, seejärel parabooli lõikepunktid koordinaattelgedega ning kirjutati siis võrratuste abil välja argumendi väärtuste piirkonnad, kus funktsiooni väärtused on positiivsed ja kus nad on negatiivsed. Sama ruutkolmliikme uurimine jätkus funktsiooni määramispiirkonna käsitlemisel, kui logaritmitavaks või juuritavaks avaldiseks oli ruutkolmliige. Funktsiooni määramispiirkonna käsitlemisel tutvuti järgmiste ülesandetüüpidega: nimetaja nullkohtade leidmine, logaritmitava ja ruutjuuritava avaldise positiivsuspiirkondade määramine. Lahendati ka mõningaid nendest tüüpidest kombineeritud ülesandeid.

Nimetatud ainet käsitleti klassis kuue õppetunni kestel.

Kontrolltöök anti järgmised ülesanded:

1. Leida ruutkolmliikme

$$I. y = -x^2 + 2x - 3 \quad II. y = -2x^2 + 4x - 7$$

positiivsus- ja negatiivsuspiirkonnad.

2. Missuguse m väärtuse korral on ruutkolmliige

$$I. y = x^2 + 2(m+1)x + 9m - 13 \quad II. y = x^2 + (m+2)x + 8m + 1$$

$x-1$ iga väärtuse korral positiivne?

3. Leida järgmiste funktsioonide määramispiirkonnad:

$$I. a) y = \sqrt{x^2 - 8x + 12} \quad II. a) y = \log(x^2 - 2x + 15)$$

$$b) y = \frac{4}{16x^2 - 1} \quad b) y = \frac{7x}{3(x^2 - 16)}$$

$$c) y = \frac{5x + 3}{\log(6x + 2)} \quad c) y = \frac{12x^2 - 3}{\sqrt{7x + 3}}$$

Õpilaste ülesannete lahendamise oskust iseloomustab järgmine tabel, kus tulemused on esitatud protsentides.

	1. ülesanne	2. ülesanne	3. ülesanne		
			a	b	c
I rühm	89	53	79	47	58
II rühm	94	74	81	50	79

Kontrolltöö hinded olid:

Hinne	1	2	3	4	5
Õpilaste arv	—	11	18	3	5
Keskmine hinne 3,1					

Kõige halvemini lahendati seega ülesandeid 3(b), vaatamata sellele, et need olid kontrolltöös lihtsamaid. Kahtlemata oli õpilastele jõukohane ka I rühma ülesanne 3(c). Selle lahendamine ebaõnnestus, sest jäeti arvestamata nimetaja nullkohad. Need tulemused näitasid, et paljud õpilased polnud veel kindlalt omandanud funktsiooni määramispiirkonna mõistet juhul, kui funktsioon avaldub murruna.

Mis puutub mõlema rühma ülesandesse nr. 2, siis võib kontrolltööle tuginedes väita, et nõrgema koosseisuga klassides, nagu antud korral, oleks õigem lahendada neid ülesandeid niisugusel kujul, kus m esineb ainult vabaliikmes. Tugevates klassides ei tohiks aga ka kontrolltöös antud juhtum valmistada erilisi raskusi.

Ruutkolmliikme uurimisel valmistas õpilastele suurimat raskust parabooli haripunkti koordinaatide leidmine antud ruutkolmliikme avaldisest täisruudu eraldamise teel. Vastava teisendusega puutuvad õpilased tegelikult kokku juba ruutvõrrandi lahendivalemi tuletamisel. Seal ei tohiks aga piirduda selle teisenduse ühekordse sooritamisega, vaid enne valemi tuletamist tuleks selle teisenduse abil lahendada ka numbriliste kordajatega ruutvõrrandeid. 1960. a. programmiprojektis on ruutkolmliikme uurimine viidud 9. klassi kavva. Võib arvata, et siin toodud märkust arvestades tullakse seal täisruudu eraldamisega märksa paremini toime.

Mis puutub funktsiooni määramispiirkonna ülesandesse, siis võib kahtlemata leida keskkoolis ka niisuguste funktsioonide määramispiirkondi, mis avalduvad murruna, mille nimetajaks on ruutkolmliige. Kombineeritud ülesanded ei tohiks aga sisaldada nõuet leida enam kui kahe funktsiooni ühist määramispiirkonda. Näiteks ülesannet: leida

funktsiooni $y = \frac{\sqrt{x^2 + x - 4}}{\log(2x^2 - 3x - 4)}$ määramispiirkond, tuleb pidada liiga raskeks

keskkoolis käsitlemiseks.

Funktsiooni piirväärtuse käsitlemisel tuvustati tõkestamatult kasvavaid ja tõkestamatult kahanevaid, samuti lõplikule väärtusele lähenevaid suurusi põhiliselt kolmnurga näite abil³. Funktsiooni piirväärtuse leidmiseks lahendati ülesandeid, kus nõutav tulemus leiti otseselt piirväärtusteoreemide rakendamise abil, kui ka niisuguseid ülesandeid, mis otsese teoreemide rakendamise järel viisid tulemustele $\frac{0}{0}$ või $\frac{\infty}{\infty}$.

Kontrolltöö, mis tehti pärast kaheksatunnist ettevalmistust, sisaldas järgmisi ülesandeid:

I	II
1. $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{5x + 1}{2 - x}$	1. $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{x - 2}{x^2 + x}$
2. $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{3x + 2}{x}$	2. $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sqrt{a + x} - \sqrt{a - x}}{x}$
3. $\lim_{x \rightarrow 1} \frac{x^2 - x}{x - 1}$	3. $\lim_{\alpha \rightarrow 0} \frac{\tan \alpha - \sin \alpha}{\tan \alpha + \sin \alpha}$
4. $\lim_{x \rightarrow 1} \frac{x^2 + 3x - 4}{x^2 + 4x - 5}$	4. $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x^3 + 1}{4x^3 - 10}$
5. $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{1 + x}{1 + x^2}$	5. $\lim_{x \rightarrow -3} \frac{x^2 - x - 12}{x^2 - 2x - 15}$
6. $\lim_{\alpha \rightarrow \frac{\pi}{2}} \frac{1 + \tan \alpha}{1 - \tan \alpha}$	6. $\lim_{x \rightarrow -3} \frac{x + 3}{12 + 4x}$

³ Lähemalt vt. «Nõukogude Kool» nr. 1, 1959, lk. 42.

$$7. \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sqrt{1+x} - \sqrt{1-x}}{4x}$$

$$7. \lim_{x \rightarrow \infty} \left(x + \frac{1}{x}\right)$$

$$8. \lim_{x \rightarrow 1} \frac{x-1}{x+1}$$

$$8. \lim_{x \rightarrow 0} \frac{3x-1}{2x-1}$$

I. 9. Võrdhaarse kolmnurga tipp kaugeneb tõkestamatult piki kõrgussirget. Missugused kolmnurga elemendid muutuvad ja kuidas?

II. 9. Võrdkülgse kolmnurga tipp kaugeneb tõkestamatult piki teda läbivat ja ühe lähisküljega ristuvat sirget. Missugused kolmnurga elemendid muutuvad ja kuidas?

Need ülesanded lahendati õpilaste poolt järgmiste tulemustega:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I rühm	100	100	84	63	68	42	74	63	84
II rühm	33	88	78	100	66	66	83	61	58

Kontrolltöö hindend kujunesid järgmisteks:

Hinne	1	2	3	4	5
Õpilaste arv	1	7	15	10	4
Keskmine hinne 3,2					

II rühma esimene ülesanne osutus seega õpilastele kõige raskemaks. Seda ülesannet lahendasid üldse 18 õpilast, kusjuures 10 neist hakkasid seda lahendama juba $\frac{0}{0}$ eeskujul. Nad võtsid lugejas ja nimetajas sulgude ette kas x või x^2 ja peale ühise teguri taandamist leidsid, et $\frac{2}{x} \rightarrow 0$, kui $x \rightarrow 0$. Seega võis järeldada, et paljud õpilased ei osanud veel jälgida murru suuruse muutumist, kui tema lugeja on konstant ja nimetaja kahaneb tõkestamatult.

Suuremaid raskusi valmistis õpilastele I rühma kuues ülesanne. Seda põhjustas trigonomeetriliste teisenduste nõrk tundmine ning trigonomeetriliste funktsioonide mõningate eriväärtuste mitteteadmine.

Ootamatuks tulemuseks selles kontrollitöös oli, et 7 õpilast ei suutnud õigesti lahendada II rühma kaheksandat ülesannet. Vigade analüüsimisel selgus, et seda põhjustas ülesande koht kontrollitöös (!). Järelemõtlematult rakendati selle ülesande lahendamiseks eelmistes ülesannetes kasutatud võtet. I rühmal oli vastav ülesanne kõige esimene ja nad lahendasid selle kõik õigesti.

II rühma üheksanda ülesande juures valmistis suurimaid raskusi kolmnurga nurkade muutumise jälgimine.

Kontrolltöö tulemusi arvestades võib selles antud ülesandeid lugeda õpilastele jõukohaseks. Sääraste ülesannete lahendamisel tuleks aga veel kord peatuda suuruste tõkestamatu kasvamise, tõkestamatu kahanemise ja lõplikule väärtusele lähenemise juures, et vältida piirväärtusülesannete formaalset lahendamist ja sellega kaasnevat vigu.



Funktsiooni tuletise⁴ mõistest arusaamise kontrollimiseks tehti kontrolltöö pärast vastava aine käsitlemist 10 õppetunni jooksul. Kontrolltööks anti järgmised ülesanded:

1. Tuletada korrutise tuletise valem.

2. Leida funktsiooni $y = \frac{2}{s} + \frac{1}{3}s^3 + 5\sqrt{s} + 311$ tuletis.

3. Leida funktsiooni $y = \frac{3t^2 - 2t - 4}{2t - 1}$ graafiku puutuja tõus kohal $t = 7$.

4. Kas funktsioon $y = \frac{1}{\sin x}$ kohal $x = \frac{\pi}{4}$ kasvab või kahaneb? Miks?

5. Leida funktsiooni $y = x(3x^2 - 5x - 7)$ muutumise hetkeline kiirus kohal $x = 6$.
Kontrolltöö toimus neljas rühmas.

Ülesannete lahendamise tulemust iseloomustab järgmine tabel.

	1	2	3	4	5
I rühm	75	75	63	50	70
II rühm	80	95	80	85	90
III rühm	95	55	67	78	84
IV rühm	87	100	63	85	50

Selle kontrolltöö hinded olid:

Hinne	1	2	3	4	5
Õpilaste arv	—	7	8	11	10
Keskmine hinne	3,7				

Nagu näeme, olid selle kontrolltöö tulemused tunduvalt paremad eelmistest.

Uhegi kontrolltööks antud ülesande kohta ei saa öelda, et see oleks õpilastele liiga raske. Puudulikud hinded olid tingitud hooletust ettevalmistusest. Seda kinnitab eriti selgesti õpilaste vigade analüüs. Üheks silmatorkavamaks veaks, mis viitas aine ebakindlale omandamisele, oli, et nõutav tuletise väärtus leiti funktsiooni avaldisest. Madalaid hindeid põhjustasid aga ka niisugused vead, nagu: $6t \cdot 2t = 12t$; $334 - 7 = 314$; $18t^2 - 14t - 6 = 9t^2 - 7t - 3$; $4t\sqrt{t} \cdot \sqrt{t} = 5t^2$ või jälle $(\sqrt{x})' = \frac{1}{2}\sqrt{x}$; $(\frac{1}{x})' = \frac{1}{x^2}$; $(\frac{1}{x})' = \frac{1}{x}$; $(\frac{5}{u})' = -5u^2$; $(uv)' = u \cdot v'$.

Et kontrollida, kui püsivalt on õpilased aine omandanud, tehti I poolaasta lõpul kontrolltöö kompleksse temaatikaga: funktsiooni määramispiirkond, piirväärtus ja tuletis. Kontrolltööks anti järgmised ülesanded:

1. Leida järgmiste funktsioonide määramispiirkonnad:

a) $y = \frac{5x^2 + 2}{\log(32 + 8x)}$ b) $y = \frac{7x + 12}{x^2 - 5x + 4}$

2. Leida järgmised piirväärtused:

a) $\lim_{x \rightarrow 3} \frac{x^2 - 5}{x - 3}$ b) $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x^2 + 1}{4x^3 - 10}$ c) $\lim_{\alpha \rightarrow 0} \frac{\tan \alpha - \sin \alpha}{\tan \alpha + \sin \alpha}$

3. Leida funktsiooni $y = \frac{2z^2 + 2z + 4}{z + 2}$ graafiku puutuja tõus kohal $z = 1$.

⁴ Vastava aine käsitus toimus nende põhimõtete järgi, mis on avaldatud «Nõukogude Koolis» nr. 1. 1959, lk. 46–49.

4. Leida funktsiooni $y = \frac{\sin x - \cos x}{\sin x}$ muutumise hetkeline kiirus kohal $x = \frac{\pi}{4}$

5. Leida y' , kui $y = (\sqrt{x} + \frac{2}{x} + 2x^2)(x + 2)$.

Kontrolltöö toimus jällegi neljas rühmas ja ülesanded olid kõigil analoogilised, ainult erinevas järjekorras.

Esitatud ülesanded lahendati ahjärgnevate tulemustega:

	1		2			3	4	5
	a	b	a	b	c			
I rühm	81	73	100	83	63	70	45	90
II rühm	80	81	88	81	97	80	63	70
III rühm	72	71	86	73	88	100	97	75
IV rühm	62	57	72	100	88	86	86	93

Kontrolltöö hinded kujunesid järgmisteks:

Hinne	1	2	3	4	5
Õpilaste arv	—	5	13	10	5
Keskmine hinne 3,5					

Võis ette arvata, et ülesanne: Leida funktsioon $y = \cot x (\sin x - 2)$ tuletis (I rühma IV ülesanne) osutub õpilastele kõige raskemaks, kui nad jätvavad esitatud avaldise lihtsustamata. Kontrolltöö vigade analüüs näitas aga, et selle ülesande lahendamisel tehtud vead ei olnudki tingitud avaldise keerukusest. See ülesanne oli antud lahendada 9-le õpilasele. Neist kolm lahendasid ülesande täiesti veatult, ühel oli $(\cot x)' = \tan x$, kaks asendasid $\cot x = \frac{\sin x}{\cos x}$ ja üks ei asunudki seda ülesannet lahendamata.

Ootamatu oli III ja IV rühma esimeste ülesannete lahendamine suhteliselt tagasihoidlike tulemustega. IV rühma esimese ülesande puhul (leida funktsiooni $y = \frac{x^2 - 3x + 2}{\log(x-9)}$ määramispiirkond) nõuti vääralt, et $\log(x-9) > 0$ ja $\log(x-9) = 1$, kui tuli nõuda, et $x-9 > 0$ ja $x-9 \neq 1$. Ühel juhul määrati mittevajalikud lugeja nullkohad. Analoogilisi vigu oli veel teisigi. On ilmne, et neid vigu oleks saadud vältida hoolikama ettevalmistuse korral.

I poolaasta lõpul said õpilased algebras järgmised hinded:

Hinne	1	2	3	4	5
Õpilaste arv	—	4	20	12	2
Keskmine hinne 3,3					

Niisuguste küllaltki rahuldavate tulemuste aluseks oli viimane kontrolltöö, mis hõlmas enamiku semestri jooksul käsitletud ainet ja mis lahendati õpilaste poolt üsna rahuldavalt.

I poolaasta kahes viimases tunnis lahendati ekstreemumülesandeid. II poolaasta esimestel nädalatel oli nädalatundide arv suurendatud. Käsitleti tuletise kasutamist funktsiooni graafiku joonestamisel ja ekstreemumülesannete lahendamist. Põhiliselt konstrueeriti ruutfunktsioonide graafikuid, kuid ka mõningaid kuup- ja neljanda astme funktsioonide omi.

Kuuetunnilise ettevalmistuse järel toimus kontrolltöö järgmise sisuga:

1. Leida funktsiooni

I. $y = 3x^2 - x - 10$

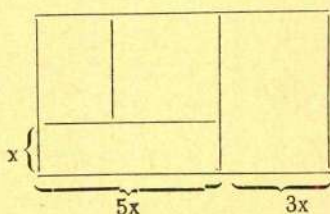
II. $y = -3x^2 + 8x + 3$

- a) maksimum- ja miinimumpunktid, b) kasvamise ja kahanemise piirkonnad, c) lõikepunktid koordinaattelgedega, d) positiivsus- ja negatiivsuspiirkonnad ja e) konstrueerida vastav kõver.

2. I. Põhjendada maksimum- ja miinimumpunktide leidmise võtet.

II. Põhjendada kasvamise ja kahanemise piirkondade leidmise võtet.

3. I. Tunneli ristlõikel on risküliku kuju, mille otsa on asetatud poolring. Ristlõike ümbermõõt on 18 m. Missuguse poolringi raadiuse korral on lõike pindala suurim?



II. Plaanil kujutatud maja seinte üldpikkus on 90 m. Missuguse koridori laiuse x korral oleks kolme toa pindala suurim?

See kontrolltöö lahendati järgmiste tulemustega:

	1					2	3
	a	b	c	d	e		
I rühm	96	78	75	79	96	60	43
II rühm	96	75	67	92	98	54	43

Hinded kujunesid järgmisteks:

Hinne	1	2	3	4	5
Õpilaste arv	—	10	8	9	5
Keskmine hinne 3,2					

Kuna eelnevalt oli teada, et võrrandite koostamine valmistab mitmele õpilasele raskusi, siis ei võinudki oodata, et ekstreemumülesandeid oleks lahendatud laimatuult. See olus leidis kinnitust kontrolltöös. Kui II rühma ekstreemumülesande lahendamise protsenti vähendas asjaolu, et neli õpilast tõlgendasid ülesande valesti, võttes maja välisseinte pikkuseks 90 meetrit, kuid lahendasid ülesande sealjuures põhimõtteliselt õigesti, siis tuleb märgatavalt halvemaks lugeda I rühma tulemust, sest neile antud ülesanne oli klassis teiste arvuliste andmetega lahendatud. Oli ilme, et selle teema käsitlemist tuleb jätkata veel pärast kontrolltöödki.

Teise ülesande lahendamise vägagi keskpärane tulemus on tingitud sellest, et mitmel juhul esitati nõutava põhjenduse asemel definitsioon.

Esimese ülesande nõudmistest lahendati suhteliselt nõrgemini graafiku lõikepunktide leidmine koordinaattelgedega (sageli jäeti leidmata lõikepunkt ordinaatteljega).

Esimese ülesande lahenduste juures väärrib tähelepanu asjaolu, et parabooli harnpunktide koordinaatide leidmine tuletise abil osutus õpilastele märksa kergemaks kui varem kasutatud teisendusvõte.

Järgneva kolme tunni jooksul süvendati ekstreemumülesannete lahendamise oskust. Ohlilasi asuti ka integraali mõiste tutvustamisele. Seda tehti kõverjoonelise trapetsi pindalast lähtudes⁵. Integraali mõiste tutvustamiseks 1960. a. programmi projektis ettenähtud ulatuses kulus kaheksa tundi. Integraali mõiste ja ekstreemumülesannete kohta anti kontrolltööks järgmised ülesanded:

1. I. Tõestada Newton-Leibnizi valem.

II. Näidata, et kõverjoonelise trapetsi pindala tuletis on võrdne äärordinaadiga.

2. Leida järgmised integraalid:

I

a) $\int (x-1)^2 dx$

b) $\int (4x^3 - \frac{1}{x^2}) dx$

c) $\int_0^2 (x-2)(x-5) dx$

d) $\int_{\frac{\pi}{6}}^{\frac{\pi}{4}} (\cos x - 2 \sin x) dx$

II

a) $\int (x-2)(x-3) dx$

b) $\int (\frac{1}{x} + 2) dx$

c) $\int_0^1 (x-4)^2 dx$

d) $\int_{\frac{\pi}{3}}^{\frac{\pi}{2}} (2 \sin x + \cos x) dx$

3. I. Ruudukujulise põhjaga paagi sisepinna pindala on ilma kaaneta 108 dm². Millised peavad olema paagi mõõtmed, et paagi ruumala oleks suurim?

II. On tarvis valmistada pealt lahtine risttahukakujuline anum, mille põhjaks oleks ruut ja mille ruumala oleks 32 l. Millised peavad olema anuma mõõtmed, et selle valmistamiseks kuluks võimalikult vähem materjali?

Õpilased lahendasid esitatud ülesanded järgmiste tulemustega.

	1	2				3
		a	b	c	d	
I rühm	70	84	76	72	65	61
II rühm	75	93	98	66	67	87

Kontrolltööde hinded olid sealjuures järgmised.

Hinne	1	2	3	4	5
Õpilaste arv	—	2	7	17	6
Keskmine hinne	3,6				

Nagu tabelist näeme, on ka integraali mõiste keskkooli õpilastele jõukohane. Tuleb eriti hinnata kontrolltöö esimese ülesande vastuseid. Selle küsimuse kaudu selgus õieti, kui võrd õpilased on omandanud integraali mõiste. Integreerimistehnika nende

⁵ Lähemalt vt. «Nõukogude Kool» 1959, nr. 1, lk. 49—51.

vähesele funktsioonide piires, mille tuletisi tuntakse, ei valmistanud õpilastele raskusi. Veidi harjutamist oleksid vajanud aga veel ülesanded määratud integraalide kohta. Nende ülesannete lahendamisel tehtud vead olid analoogilised tuletise väärtuse leidmisel tehtud vigadega. Nii asetati siin rajad integreeritava funktsiooni avaldisse.

Integraali mõistet rakendati stereomeetrias kehade ruumala valemite tuletamisel.

Järgnevatel õppeaastatel kasutati esimese aasta kogemusi. Märksa vähendati määramispiirkonna ülesannete raskust. Katsed lubavad väita, et määramispiirkonna ülesannetest ei ole keskkoolis õige teha omaette probleemi, vaid nii funktsiooni määramispiirkonna kui ka muutumispiirkonna küsimusi tuleks vaadelda ainult nende funktsioonide ulatuses, mida koolis käsitletakse.

Piirväärtuse ülesanded võiksid küündida kontrolltöödeks antud ülesannete tasemeni, sest piirväärtuse mõistet kasutame nii tuletise kui ka integraali mõiste seletamisel ja õpilastel on vaja mõista piirprotsessi olemust.

Tuletise mõiste käsitlemisel näib, et ei ole mõtet keskkoolis õpetada liitfunktsioonide diferentseerimist, ka logarifmfunktsiooni ja eksponentfunktsiooni tuletised jäävad leidmata. Ei ole mõtet seada keskkoolis eesmärgiks diferentseerimis- või ka integreerimistehnika õpetamist. Oluline on nende mõistete sisu.

*

Kui teha otsus tuletise ja integraali mõiste käsitlemise võimaluse kohta keskkoolis kõnesolevate eksperimentide andmetele tuginedes, siis tuleks arvestada järgmisi asjaolusid:

1) Nimetatud eksperimentid toimusid ilma õpikuta, ülesannete koguta ja metoodiliste eeskirjadeta. Ka ei kasutatud uue aine esitamisel dikteerimist, mistõttu õpilaste konseptid olid lünklikud.

2) Nende mõistete käsitlemiseks kulutati vähem aega, kui seda näeb ette uus programmi projekt, sest tuli käsitleda ka kehtiva programmi küsimusi. Ülevaate aja kasutamisest annab järgnev tabel:

Teema	Kasutatud aega			Ette nähtud 1957. a. projektis	1960. a. projektis	
	Viljandis (koos konsult. tundidega)	Tartus I II III				
1. Funktsiooni piirväärtus	11	9	5	4	} 28	12
2. Funktsiooni määramispiirkond	—	7	4	5		ca 6
3. Funktsiooni tuletis ja selle rakendusi	15	21	12	17	} 14	34
4. Integraal	9	9	6	8		12

3) Õpilaste õppeedukus ei olnud eksperimenteeritavas aines madalam kui teistes ainetes.

Need asjaolud lubavad väita, et kui koostatakse õpik eksperimenti kogemusi arvestades ja kui ilmub vajalik metoodiline juhend õpetajatele, siis uue programmi projektis ettenähtud tundide arvu juures ei ole raskusi tuletise ja integraali mõiste käsitlemisel keskkoolis. Vastupidi. 1960. a. programmi projekti arutelus on tõstetud küsimus tuletise mõiste käsitlemisest 10. klassis, et seda mõistet saaks kasutada ka füüsikas. Arvestades eksperimenti tulemusi, võib arvata, et ka 10. klassi õpilased suudavad tuletise mõiste omandada. Loomulikult peaks sedagi väidet katsega kinnitama.

Vene keele õpetamise reform

E. JAANVARK

Meil leidub inimesi, nende seas isegi pedagooge, kes arvavad, et koolireform seisneb vaid polütehnilise õpetuse lisamises senisele õppeplaanile ja keskkooli vanemate klasside õpilaste suunamise tootvale tööle. On paratamatu, et nende lisäülesannete tõttu teiste õppeainete ulatust tuleb mõningal määral kärpida.

Arvamus, et koolireform sellega võiks-ki põhiliselt piirduda, on täiesti väär. Koolireformi mõte seisneb selles, et kool tuleb lähendada elule, rakendada üha suuremal määral muutuva ja areneva elu teenistusse. Keskkoolilõpetanu peaks kergesti leidma oma koha ja ülesanded ühiskonnas.

Kooli lähendamine elule ei puuduta seega mitte üksikuid õppeaineid, vaid kogu õppe- ja kasvatusprotsessi. Muidugi, revideerida tuleb igas aines nii õppematerjali kui ka selle esitamise meetodeid. Programmid tuleb vabastada sellisest materjalist, mis sinna on sattunud vaid süsteemi pärast ja millel ei ole praktilist väärtust. Õppemeetod tuleb valida niisugune, mis ajendab õpilast iseseisvalt lahendama ülesandeid ega sunni teda õpitavat omandama vaid mälu abil. Nii et koolitöö sisu ja meetodite küsimus puudutab kõiki aineid.

Vene keele õpetamise ümberkorraldamine on aga kahekordselt vajalik: esiteks seoses üldise koolireformiga, teiseks aga nende ülesannete tõttu, mida ta seni pole küllaldaselt täitnud.

Vene keele õpetamisele kulutasime seni tohtu palju aega (vene keelt õpetati meil kümne aasta jooksul väga suure tundide arvuga). Kuid tulemused meid ei rahuldanud. Järelikult peab vene keele õpetamises midagi korrast ära olema.

Selle tõttu tekib vene keele õpetamise ümberkorraldamisel korraka kaks, teata-

vas mõttes teineteisele risti vastu käivat ülesannet: leppida ligi $\frac{1}{3}$ võrra kärbitud tundide arvuga ning võtta sealjuures ka uusi ülesandeid. Seda saab teha ainult vene keele õpetamise radikaalse ümberkorraldamisega, silmas pidades peamist: vene keele õpetamise lähendamist elule.

Siin tuleb lähtuda vene keele kui õppeaine spetsiifikast ning arvestada suuremal määral õpilaste vanust. Ainult siis saame rahuldavaid tulemusi.

Vene keele õppimine peab olema peamiselt praktilist laadi. Vene keele kursumes tuleb seega tõsta esiplaanile kõnelemisõppimise arendamine ning sellele allutada kõik teised ülesanded (hääldamine, lugemine, grammatika, kiri).

Kohaseim aeg kõnelemisõppimise kujundamiseks on lapseiga, koolioludes täheks see algkooliiga. Järelikult tuleb kõnelemisõppimisele panna tugev alus juba algkoolis.

Kõnelemisõppimine tugineb mitte niivõrd teadmistele kui võrd keeleliste vilumustele. Iga vilumus on automatiseerunud sihipärane tegevus, mis kulgeb ülikiiresti ja ilma teadvuse osavõtuta. Vilumusi omandab inimene elus palju: igas tema sihipärasel tegevuses on küllaldaselt vilumuslikke elemente. Käies me näiteks ei mõtle, kuidas tuleb iga kord tõsta üht jalga teise ette; lugedes me ei mõtle, kuidas üksikuid tähti liita silpideks, silpe sõnadeks jne. Vilunud autojuht ei mõtle, kuidas ta peab vahetama käike, gaasi lisama või reageerima ootamatule takistusele. Kõik need toimingud kulgevad automaatselt, vilumuslikult. Ilma nõutavate vilumusteta muutub meie tegevus aeglaseks, kohmakaks, ebatäpseks.

Kõnelemisega on sama lugu. Kes valdab mõnda keelt, see ei mõtle kõneldes, kuidas ta peab kasutama oma kõneorga-

neid nõutavate häälikute kujundamiseks, ei mõtle ka vajalikkudele sõnadele ega muutevormidele, vaid mõtleb sellele, mida ta tahab öelda, s. t. tähelepanu on suunatud mõtte sisule, kuna keeleline vorm tekib iseenesest, automaatselt, tänu varem omandatud keeleliste vilumus-tele. Kui meil ei ole keelelisi vilumusi, ei suuda me ka vabalt väljendada oma mõtteid. Tekib tuntud olukord, kus kõneleja piinleb, otsides vajalikke sõnu ja muutevorme.

On ilmne, et vene keele õppimisel kujunevad vilumused ainult praktikas. Keeleõpetamisel peame õpilast korduvalt ja pidevalt seadma selliste keeleliste ülesannete ette, mida ta saab lahendada üksnes vene keelt kasutades. Vajalikke keelelisi assotsiatsioone tuleb harjutamise teel muuta niivõrd tugevaks, et nende rakendamine kõnes automatiseeruks. Keele aktiivne valdamine on järelikult pideva treeningu tulemus. Vene keele õpetaja esimene ja tähtsaim ülesanne selles seisnebki.

Õpilased suhtuvad aga keelelisse treeningusse erinevalt. Vanemad õpilased (keskkoolis) ei armasta seda eriti. Nendel on juba küllalt tugevasti arenenud loogiline mõtlemine ja nad vajavad teist laadi ülesandeid. Algkoolilastele pakub aga keeleline treening lausa rõõmu, nad tahavad kõnelda õpitavas keeles.

See on hästi mõistetav ja seaduspärane. Algkooliõpilase mõtlemine on veel suures osas verbaalne. Uue sõnavara soetamine on temale eakohane toiming, seetõttu ongi keeleõppimine temale meeltemööda. Vene keele õpetaja peab ära kasutama seda loomulikku huvi, mis lastel on keele omandamise vastu.

Täiesti alusetu on arvamus, nagu ei oleks õpilased suutelised algkoolis tegelema süstemaatilisel keele omandamisega ning nende tegevus seisneks vaid mingis mängutaolises ajaviitmises. Alles keskkoolis, kus õpilaste mõistus on küpsem ja nad kõike püüavad omandada teadlikult, algavat tõeline töö keele omandamisel. See vaade on väär, sest optimaalne aeg keele praktiliseks omandamiseks on lastud mööda minna ja

tagantjärele seda heaks teha nõuab palju energiakulu.

Muidugi mõista jätkub vene keele kõnelemisoskuse omandamine ka keskkoolis, selle viimase klassini, kuid selle omandamise tingimused algkooliga võrreldes muutuvad mitmeti.

Uleminek algkooli 4. klassist keskkooli 5. klassi on seotud teatava murranguga õpilase elus. Väliselt seisneb see murrang selles, et õpilane tuleb ühe õpetaja hoole alt ja jätkab oma õpinguid mitme õpetaja juhtimisel. Teiseks tuleb õpilasel tegemist teha mitme uue ainega. Sellega suureneb õppimispinge järsult.

Vene keelele on alates 5. klassist määratud vähem tunde ning selle omandamise intensiivsus kahaneb paratamatult. Ka õpilase suhtumine keele omandamisse on muutunud: õpilasele ei paku enam senisel määral huvi treeningulised harjutused, ta tahab ainet omandada loogilisel teel ja vähema vaevaga. Seepärast peabki vene keele käsitlemine keskkoolis muutuma. Keskkoolis peab lektüür olema vene keele õpingute aluseks. Lektüüri kaudu pakume õpilastele materjali nende silmaringi avardamiseks ja nende mõtlemisvõime arendamiseks. Kui lektüür läbi töötada aktiivsete meetodite abil, siis laieneb ja süveneb paratamatult ka õpilaste aktiivne keeleoskus.

Kuid aktiivne aine käsitlemine keskkoolis on mõeldav ainult siis, kui õpilased on selleks ajaks juba omandanud vene keele teatava aktiivse keeletuumiku. Seega eeldab keeleõpingute teine aste aktiivse keeletuumiku omandamist esimesel astmel. Kui vajalik aktiivne keeletuumik on algkoolis jäänud kujundamata, siis peab sellega tegelema keskkool. Jätab aga keskkoolgi selle ülesande täitmata, siis kaotab vene keele õpetamine keskkoolis suure osa oma väärtusest ja kõik hakkab kulgema meile tuntud vana ebaproduktiivset rada.

Nüüd selgitame küsimust, kui suur peab olema aktiivne keeletuumik, mida õpilastel tuleb omandada algkoolis. Tavaliselt seostatakse see küsimus sõnavara miinimumiga ning arvatakse, et selle miinimumi fikseerimiseks ongi küsimus

lahendatud. Kuid päris õige see ei ole. Inimene võib ju tunda (ka aktiivselt) kui palju tahes sõnu, ta ei saaks neid aga ometi kõnes tarvitada, kui ta ei tunneks aktiivselt ka selleks vajalikke muutevorme ja nende kasutamist. Seepärast tuleks küsimust siduda mitte ainult sõnavara miinimumiga, vaid ka grammatilise miinimumiga.

Sõnavara ja grammatiline miinimum moodustavad õieti terviku, kus üht ei saa lahendada ilma teiseta. Juhtiv osa selles peaks aga kuuluma grammatilisele miinimumile, sest selle kaudu saab lahendada ka sõnavara ulatust. Tuleb aga küsida: kui suure ja missuguse sõnavara najal saab õpilane omandada selle grammatilise miinimumi, mis temal tarvis läheb, et tema keelemehhanism (aktiivne keeletuumik) hakkaks korrapäraselt funktsioneerima ja võimaldaks kujundada ning väljendada mõtteid vene keeles.

Et grammatilise miinimumi küsimust pole meil senini veel kuigi tõsiselt uuritud, sõnavara miinimumiga aga on tegeldud üsna laialdaselt, siis peatugem keelisel miinimumil sõnavara aspektist.

Koolireformiga tuli meil loobuda üli-suure sõnavara omandamise nõudest ning leppida kohustusliku sõnavara võimalikult väikese hulgaga. Praegused (projektiina kehtivad) programmid näevad ette järgmise aktiivse sõnavara miinimumi: 2. klassis 150, 3. klassis 400, 4. klassis 300 sõna, kokku 850 sõna. Et 2. ja 3. klassis loetakse programmi projekti järgi iga uus muutevorm ka iseseisvaks leksikaalseks ühikuks, siis kahaneb meil nõutav sõnade miinimum tegelikult veelgi. Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi poolt koostatud venekeelne miinimum-sõnastik algkoolile sisaldab ainult 700 sõna (1)*. Need 700 sõna peaksid kujundama leksikaalse aluse, mille najal õpilased peavad omandama neile vajaliku grammatilise miinimumi.

Kui võrd see võimalik on, selle kohta

* Number siin ja edaspidi viitab kasutatud kirjandusele artikli lõpul.

puuduvad meil nii uurimused kui ka kogemused. Seepärast tuleb küsimuse lahendamisel kasutada nii üldteoreetilisi kaalutlusi kui ka teiste liiduvabariikide andmeid.

Tatari ANSV algkoolide miinimum-sõnastik sisaldab 2000 sõna (2), Kasahhi NSV algkoolidele on vastavas nimestikus 2139 sõna (3), Läti NSV algkoolide miinimum-sõnastik sisaldab 1750 sõna ja muutevorme (4). Vene Föderatsiooni rahvuskoolide programmi projekt näeb ette 2050 sõna aktiivset omandamist algkoolis (5). Hiljuti ilmunud vene keele algõpetuse metoodika nimetab miinimumina 2000 sõna (6).

Kui võrrelda neid andmeid meie programmi projektis olevatega, siis selgub, et meie nõudmised sõnavara suhtes on üle poole väiksemad kui keskmiselt teistes liiduvabariikides.

Oletame, et seal ei suudeta ikka veel leppida tõelise miinimumiga ja sõnavara püütakse paisutada võimalikult suureks. Kuid ka siis jääb püsima küsimus, milline on sõnavara tõeline ja reaalne miinimum, mis ei sisalda rohkem sõnu, kui on vaja grammatilise miinimumi omandamiseks ja kinnistamiseks.

Uheks grammatilise miinimumi aktiivse omandamise eelduseks on piisav sõnavara. Kui õpilase sõnavara on liiga piiratud, siis ei saagi ta mõnda muutevorme harjutuste teel kinnistada või tuleb seda teha ikka ja uuesti ühe ja sama keelelise materjali najal. Uliväike sõnavara mitte üksnes ei piira õpilase väljendusvõimalusi, vaid piirab ka tema mõtlemist. Õpilase mõtlemine jääb kiduraks, keeleõpingud muutuvad ühel kohal tammumiseks, igavaks ja lõpuks ka viljatuks. Seepärast tuleb sõnavara kärpimisega olla ettevaatlik, et mitte sattuda äärmusse. Tundub, et meie oma praeguse õppeplaani ja programmiprojektiga olemegi sattunud endistega võrreldes äärmusse.

Kui kavatseme ka keskkooliprogrammides olla niisama tagasihoidlikud oma nõudmistes, siis tekib põhjendatud kartus, et ka reformitud keskkoolis ei

omanda õpilane vene keelt niivõrd, et ta võiks seda kasutada suhtlemisvahendina.

Teine võimalus on see, et me keskkoolis järsku suurendame nõudmisi ja püüame tasa teha, mis algkoolis jäi tegemata. Ka küsimuse seesugune lahendamine oleks ebapedagoogiline ega annaks tulemusi, nagu sellest oli juttu eespool.

Tuleb tunnistada, et meie algkooli õppeplaan ja vene keele programm on koostatud lahus keskkooli omast, seal ei ole arvestatud vene keele õpingute perspektiivi kogu kooliaja ulatuses.

Kui suur peaks siis algkoolis omandatav miinimum-sõnavara olema? Kogemuste ja teoreetiliste kaalutluste põhjal võib väita, et sõnade arv ei tohiks langeda alla 1100—1200 (arvestamata muutevorme). Aktiivse sõnavara sellise ulatuse puhul suudaks õpilane omandada ja ka kinnistada seda grammatilist miinimumi, mida ta vajab, et vabalt (kuid ikkagi ainult õpitud sõnavara ulatuses) end väljendada vene keeles.

Aktiivne keeletuumik kujuneb ainult praktikas, suure ja pideva treenimise tulemusena. Selleks et keeleliste vilumuste kujunemine oleks efektiivne ja ratsionaalne, peame õpetamisel toetuma psühholoogilistele seaduspärasustele. Ainult teaduslikult põhjendatud võtete tagavad soovitavaid tulemusi ning ökonoomset aja- ja energiakulu.

Üks psühholoogilisi seaduspärasusi vilumuste kujunemisel nõuab algul võimalikult sagedat harjutamist. Vene keele õpetamisel tähendab see, et keeleõpingute algastmel tuleks õpilastel keelega tegelda võimalikult iga päev, kuus korda nädalas. Esimesel poolaastal peaksid tunnid olema lühemad, näiteks 30 minutit, hiljem aga võiksid need kesta 45 minutit. Lühemad tunnid keeleõpingute esimesel astmel on kasulikud, sest vene keele õppimine algab meil aabitsaeelse kursusega. Töö toimub ainult suuliselt, õpilaste tähelepanu on suunatud ainult kõige lihtsamate lausete moodustamisele ja nende õigele hääldamisele. See on veidi ühekülgne. Et lapsi (ja ka õpetajat)

mitte liigselt väsitada, ongi soovitav tundide kestust lühendada. See nõue pole uudne, seda soovivad muide ka teised vene keele metoodikud. Näiteks kirjutab tuntud prof. Tšistjakov vene keele metoodikas mittevene koolidele: „Kõnelemistundide põhiliseks sisuks (aabitsaeelsel perioodil — E. J.) on vestlus vene keeli, üksikute sõnade ja fraaside hääldamine. Kui õpetaja õpetab klassis kõiki aineid, on otstarbekas selliseid vestlustunde korraldada lühematena (25—30 minutit), kuid vastavalt sagedamini, võimalikult iga päev.“ (7.)

Vene keele tundide arvu tõstmine ühe võrra, kuue tunnini nädalas, ei tarvitse toimuda ühegi teise õppeaine arvel.

Meil on laialt levinud arvamus, et õpilased on õppetööga koormatud ning me peame tundide arvu võimalikult vähendama, selle arvu suurendamisest ei tohiks juttugi olla. Kui nõustuda sellega, et meie õpilased on õppetööga koormatud, siis kehtib see küll peamiselt keskkooli kohta. Mis puutub algkoolisse, siis on viimasel ajal rühm arste korraldanud eksperimentaalse uurimuse laste koormuse kindlakstegemiseks. Arstid leidsid, et meie algkooliõpilased polegi õppetööga üle koormatud, pigem võiks kõnelda nende alakoormusest. See on aga niisama halb kui ülekoormamine. Alakoormus vaimses töös pidurdab lapse vaimset arengut ning mõjub ebarahuldavalt keskkoolis õppimisele. Arstide arvates ei seisne probleem mitte laste ülekoormamises, vaid nende töö- ja päevarežiimi ühekülguses. Algkooliõpilased taluvad hästi suurematki vaimse töö koormust, kui sellega kaasneb ka suurem füüsiline tegevus, töötamine, sportimine ja mängimine värskes õhus. (8, 9).

Meie õppeplaani vene keele osas tuleks parandada ja määrata vene keelele 2. klassis teisel poolaastal 3 tunni asemel 4 tundi (6 korda à 30 minutit = 180 min. See arv jagada 45 minutiga = 4 koolitundi). 3. ja 4. klassis peaks vene keele tundide arv olema nädalas 6.

Vene Föderatsiooni õppeprogrammidest rahvuskooledele on pärit ka nõue, et esi-

mesel poolaastal peaksid lapsed omandama ainult 150 venekeelset sõna. Seda arvu üle võttes unustame, et meie lapsed alustavad vene keele õppimist mitte esimeses klassis, vaid poolteist aastat hiljem, millal nad on vastavalt arenenumad ja suudavad, nagu kogemused näitavad, vabalt omandada aktiivselt (kui kolm nädalatundi on jaotatud pooltundideks ja õpetus toimub iga päev) 250—280 sõna (10).

Peame arvestama, et vene keele õpetamisel on mitu etappi, mis oma iseloomult ja meetoditelt peavad üksteisest erineva. Seda tingivad nii õpilaste vanuselised iseärasused kui ka aastate jooksul nende poolt omandatud teadmiste ja vilumuste hulk. Soovitav on eredamalt fikseerida iga keeleõpingu etapi põhilised eesmärgid ja täpsemalt ka õpilastele esitatavad nõudmised.

Üksikutest keeleõpingu etappidest on esimene kõige tähtsam, kõige olulisem. Siis kujuneb õpilastel aktiivne keeletuumik. Selle kujundamisest oleneb kogu edaspidine vene keele õpetamise tulemus.

Vene keele õpetamise ümberkorraldamist tuleb alustada algkoolist. Esimeseks sammuks siin oleks algkooli õppeplaani ja vene keele õppeprogrammi korraldamine nii, et arvestataks keele omandamise psühholoogia seaduspärasusi. Muidugi pole õppeplan ja -programm ainukesed faktorid, mis loovad eeldusi vene keele omandamiseks.

Teiseks faktoriks, mis mõjustab vene keele õpetamist algkoolis, on klassi suurus. Vene keel on algkoolis praktiline aine ja igal õpilasel peab olema võimalus harjutada vene keele kõnelemist. Seda nõuet ei saa täita klassis, kus on 40 või enamgi õpilast. Seepärast tuleks klass, kus on üle 25 õpilase, vene keele tundideks poolitada, nagu see oligi ette nähtud meie algkooli katseprogrammides 1959. aastal (11). Kulu, mis tekib sellise korraldusega, tasub end täiesti ja soodustab edukat vene keele õpetamist ka keskkoolis.

Kolmandaks teguriks, mis tagab algkoolis teatud keeleliste vilumuste eduka

omandamise, on õppemeetodid. Aktiivsele keelevaldamisele viivad ainult need õppemeetodid, mis ajendavad õpilasi kasutama vene keelt ja õpetavad neid kujundama oma mõtteid vene keele abil. Et meil paljud algkooliõpetajad ei tunne küllaldaselt meetodeid, mis aktiveeriksid keeleõpetamist, tuleks neile korraldada vastavaid kursusi, kus õpetajad tutvuksid uue meetodikaga mitte ainult teoreetiliselt, vaid omandaksid vastavad võtted ka praktiliselt, ise tunde andes ja paremate õpetajate tunde kuulates. Et neile kursustele peaks komandeeritama ka koolide inspektoreid, on vist enesestmõistetav.

Tuleb mainida veel vene keele algõpetuse meetodika väljaandmise vajadust. Sellest on palju räägitud, seda on tungivalt nõutud (viimati vabariiklikul vene keele õpetajate konverentsil detsembris 1960), kuid miskipärast pole asi veel paigast nihkunud.

Edasi on vene keele õpetamise tõhusamiseks vaja varustada meie algkoolid näitlike vahenditega, eeskätt suurte seinapiltidega. Õpilase silme ees olev pilt toetab tema mõtlemist ja kergendab selle kujundamist vene keele abil suuremal määral kui mälu abil õpitud tekst. Väitele, et seinapildid on suhteliselt kallid, ja kahtlusele, kas nende kasutamine end õigustab, tuleb vastata, et „kriidifüüsika ja -keemia“ on kahtlemata odavamad kui laboratooriumid ja botaanikatki saab odavamalt õpetada klassis kui katseaias. Taoliste asjade üle me ei vaidle enam ammu põhimõtteliselt, see on vaid ressursside küsimus. Nii tuleks suhtuda ka seinapiltidesse.

Lõpuks veel üks lisaargument vene keele aktiivse keeletuumiku vajalikkuse kasuks juba keeleõpingute esimesel etapil. Seda keeletuumikut on vaja vene keele õpetamisel tavalises keskkoolis, kuid eriti vajavad seda töölisnoorte ja kaugõppekeskkool. Nendes keskkoolides langeb pearõhk aine iseseisvale läbitõotamisele. Ei ole aga võimalik iseseisvalt omaette töötades, teoreetiliselt omandada praktilist kõnekeelt. Selleks vajab õpilane ikkagi õpetaja kaasabi, koostööd

õpetajaga. Küll saab õpilane oma aktiivset keeleoskust iseseisvalt töötades süvendada ja laiendada, kui õpilasel aktiivne keeletuumik on olemas.

Ei tohi lootma jääda sellele, et uues koolis võiksime ligi kolmandiku võrra kärbitud vene keele tundide arvu juures võtta endile uusi ülesandeid, kuid jääda

samal ajal endise ainejaotuse, endiste õppemeetodite ja endise hoiaku juurde vene keele õpetamises. Ainult parem töö planeerimine, igale kooliastmele selgete ülesannete seadmine ja uute õpetamis-meetodite tarvituselevõtmine aitab soovitavalt lahendada vene keele õpetamise küsimuse reformitud koolis.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut. Штейнфельдт, Э. А. Словарь-минимум по русскому языку для II—IV классов эстонских школ. Таллин, 1961. (Käsikiri.)
2. Бакеева, Н. З. Словарь-минимум по русскому языку для I—IV классов татарских школ. АПН, 1958.
3. Хмельевский, И. И. Обязательный минимум русских слов для активного усвоения учащимися I—IV классов казахской школы. Межреспубликанская научная конференция. Стенографический отчет. Ташкент, 1958.
4. Цитович, В. Н. Словарь-минимум по русскому языку для II—IV классов латышских школ. Рига, 1957.
5. Проекты программ по русскому языку для национальных школ РСФСР. «Русский язык в национальной школе», 1959, 2.
6. Методика обучения русскому языку в начальной нерусской школе. Под редакцией Ф. Ф. Советкина и В. М. Чистякова. Москва, 1960.
7. Чистяков, В. М. Основы методики русского языка в нерусских школах. Издание 4, Москва, 1958.
8. Silla, R. Õpilaste päevarežiimi uurimise mõningaid tulemusi. „Nõukogude Kool“, 1960, 11.
9. Silla, R. Kas nooremad õpilased on õppetöga üle koormatud? „Nõukogude Kool“, 1961, 2.
10. Nuut, I. Tähelepanekuid vene keele õpetamisest 2. klassis kahe süsteemi järgi. „Nõukogude Kool“, 1960, 7.
11. Eesti NSV Haridusministeerium. Algkooli programmid 1959/60. õppeaastaks (katseprogramm). Tallinn, 1959.

Võõrkeelse sõnavara esitamine 5. ja 6. klassis

I. SOTTER.

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi vene ja võõrkeelte sektori vanem teaduslik töötaja

Võõrkeelte õpetamise peamiseks eesmärgiks koolis on kõneoskuse arendamine. Selle eesmärgi võõrkeelte õpetamisele meie koolis püstitas juba N. K. Krupskaja nõukogude võimu algpäevil. Ta ei poolda võõrkeele õpetamist emakeele pideval vahendusel ja soovitab kasutada pilte ning muid vahendeid keeleõpetuse näitlikustamiseks.¹ Kahjuks ei olnud suulise kõne õpetamine paljude aastate jooksul meie koolides võõrkeele õpetamise taotluseks. Viimaseil aastail on aga teoretiseeriv, igal

¹ Ajakiri «Иностранные языки в школе». Р. С. Озерская Надежда Константиновна Крупская, 1959, 2, стр. 33.

sammul emakeelsele tõlkele rajanev õpetusviis ka nõukogude psühholoogide poolt ebaõigeks tunnistatud.

Põhjaliku ülevaate võõrkeele omandamise psühholoogiast annab B. V. Beljajev, kes ütleb, et võõrkeele õpetamine koolis pole võimalik, arendamata õpilastes praktilisi oskusi ja vilumusi selles keeles.² Tema töid läbib punase joonena veendumus, et kõige kiiremini ja kindlamini õpitakse võõrkeel selgeks seda kõneldes.³ Koolis soovib ta järjekindlalt kasutada teadlik-praktilist meetodit, mis arendaks õpilastes keeletunnet.⁴ Kahju ainult, et B. V. Beljajev vaatlleb võõrkeele õpetamist tervikuna, arvestamata algastme iseärasusi. Liialdus oleks öelda, et õpetuse algastmest oleneb kõik, kuid siiski sõltub algõpetuse metoodikast paljugi keeleoskuse omandamisel.

Juba võõrkeele õpetamise algastmel tuleb õpilastes kujundada niisuguseid keelevilumusi, et nad edaspidi saaksid vabalt oma mõtteid võõrkeeles väljendada. Seega tuleb esikohale asetada õpilaste rääkimisoskus, kuid ei tohi unustada, et mitte palju vähema tähtsusega pole ka arusaamine võõrkeelsest kõnест, mida kuuldakse. Õpetajal tuleb leida õige proportsioon õpilaste aktiivsete (jutustamine, vestlus, kirjutamine) ja passiivsete (lugemine ja kuulamine) kõneoskuste kujundamisel.

Algusest peale tuleb õpilaste kujutluses luua võimalikult tihedaid seoseid eseme või nähtuse ja seda tähistava võõrkeelse sõna vahel, et vältida n.-õ. mõtlemist emakeele kaudu, kui nad tahavad väljendada võõrkeeles. Parimaks vahendiks selliste seoste loomisel on muidugi näitlikkus, mida rõhutavad ka E. Tiikma ja E. Vool oma artiklites.⁵

Eesti NSV keskkooli programmis ettenähtud võõrkeeletundide vähese arvu tõttu ei saa õpilastele anda täielikku keeleoskust, kuid võimaldub rajada alus selle omandamiseks. Õpetaja ülesanne on anda õpilastele võõrkeele õpetamise algastmel võimalikult palju vilumusi ning lasta õpilasi võimalikult palju kasutada võõrkeelt oma mõtete väljendamiseks.

5. ja 6. klassis on õpilaste võõrkeeleoskus põhiliselt reproduktiivne, s. t. nad oskavad õpitud pala järgi vestelda, seda pala jutustada, pildi järgi jutustust koostada ning mõtteid vahetada igapäevase elu teemadel. Võõrkeeleõpetajal on nende oskuste õpetamiseks vaja metoodiliselt põhjalikult läbimõeldud tööplaani. Andmed meie vabariigi koolide 5. ja 6. klasside inglise keele tundide külastamisest lubavad järeldada, et mitte kõik õpetajad⁶ ei väldi šablooni töövõtete valikus, kuigi meie ajakirjanduses ja kirjastuse väljaannetes leidub metoodilisi artikleid õpetamisest 5. ja 6. klassis.⁷

Alljärgnevas kirjeldatakse sõnavara esitamise võtteid, milles on eriti suuri puudujääke õpetajate töös. Sõnavara õpetamise metoodilised võtted on igal vanuseastmel erinevad. Nende valikul olgu eesmärgiks äratada huvi uue sõnavara vastu, nii et õpilase tähelepanu tunnis oleks sajabrotsendiliselt keskendunud uute sõnade omandamisele. See tähendab, et laps peab kuulma ja nägema uue sõna hääldamist, peab ise seda hääldama ja kirjutama. Sel teel jääb sõna lapsele kergesti meelde, eriti veel siis, kui seda kohe seostatakse varemõpituga.

Käesolevas artiklis on juttu 5. ja 6. klasside õpilastest. Selles eas suudab õpilane

² Ajakiri «Иностранные языки в школе», 1959, 1, стр. 50, Б. В. Беляев. Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке.

³ Б. В. Беляев. «Психология владения иностранным языком.» Автореферат, Москва, 1960, стр. 6.

⁴ Samas, lk. 29.

⁵ E. Tiikma. Juhendusi V klassi inglise keele õpiku eelkursuse käsitlemiseks. „Nõukogude Kool“, 1959, nr.-d 7 ja 8, lk.-d 526 ja 607.

E. Vool, V klassi inglise keele õpiku kasutamisest II poolaastal. Ajakiri „Nõukogude Kool“, 1960, nr. 1, lk. 31.

⁶ 90% neis klassides töötavatest õpetajatest ei oma võõrkeeleõpetaja kutset.

⁷ E. Tiikma ja E. Vool. „Juhendeid inglise keele õpikute kasutamiseks V ja VI klassis.“ Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1960.

väga hästi matkida õpetaja hääldamist. Tal ei ole piinlik korrata häälikuid, mis talle pole omased ja seetõttu võib-olla kohe hästi välja ei tule. 5. klassi õpilased on enamikus väga aktiivsed ja elavad, kuigi püsimatud. Seda tuleb silmas pidada metoodilisi võtteid valides. Sellel vanuseastmel on tunnis kõige tähtsam elav tempo ja vaheldusrikkus, mis nõuab õpetajalt tunni põhjalikku ettevalmistamist.

Inglise keele õppimine, eriti selle hääldamine, on eesti õpilasele küllaltki raske. Teda tuleb õpetada kuulama, et ta teaks, missuguseid häälikuid tuleb imiteerida. Samuti tuleb õpilasi harjutada õigesti kasutama kõneorganeid, eriti huuli ja keelt. Siis suudab iga laps reprodutseerida kõiki häälikuid korrektselt. Kuid õpetajal endal peavad olema täpsed teadmised praktilisest foneetikast. Tal olgu alati meeles, et kergem on õpilast kohe õigesti hääldama õpetada kui pärast ümber õpetada.

A. Ehini ja M. Rauga inglise keele õpik 5. klassile algab eelkursusega, mis annab võimaluse õpilasi õigesti hääldama harjutada. Häälikuid õpetatakse sõnade ja lühikeste lausete kaudu. Juba esimesest tunnist peale tuleb rangelt nõuda õiget rõhku, rütmi ja intonatsiooni.

Eelkursus koosneb viieteistkümnest paragrahvist, kus uued häälikud tulevad sisse eesti õpilasele sobivas järjestuses. Kogu eelkursuse jooksul peaks tingimata kasutama esemeid ja pilte sõnade tähenduse selgitamiseks, nagu seda väga paljudes koolides tehaksegi. Pildid on enamasti õpilaste endi joonistatud. Peale piltide saab viidata ka klassis leiduvatele esemetele. Õpetaja näitab pilte ja ütleb nendel kujutatud esemete nimetused inglise keeles. Nii seostub võõrkeelne sõna õpilaste mälu vahetult esemega, mida sõna tähistab. Õpilane omandab sõna tähenduse teadlikult.

Näiteks viiendas paragrahvis on uueks häälikuks (ɔ). Selle õppimiseks on seitse uut sõna: *a clock, a dog, a fox, a box, a sock, a lock, a pot*. Õpetaja näitab koera pildil ja hääldab ise *a dog*, annab õpilastele näpunäiteid (ɔ) moodustamiseks ja ütleb sõna veel kord. Alles siis lastakse parematel õpilastel seda sõna hääldada. Nüüd korratakse uut sõna kooris ridade kaupa. Pärast seda kontrollib õpetaja juba õpilaste hääldamist individuaalselt. Sellise kontrolli ulatus oleneb hääliku raskusest.

Seejärel võetakse järgmine pilt, mis kujutab kella. Õpetaja ütleb uue sõna enne ise ja siis laseb seda õpilastel hääldada. Et see on juba teine sõna uue häälikuga, siis ei ole tähtis, et need õpilased oleksid paremate hulgast. Selle järel ütleb uut sõna kooris kogu klass. Analooiliselt seletatakse ja hääldatakse järgmised viis sõna.

Kui õpetaja kontrollib üksikute õpilaste hääldamist, võib klassis tekkida suminat, sest õpilased tahavad äsjaõpitud häälikut endamisi korrata. Sageli ei reageeri õpetajad sellele suminale õigesti. Tuleb mõista, et esimese õppeveerandi jooksul ei õpi lapsed mitte ainult uusi sõnu, vaid ka uusi, neile võõraid häälikuid. Nad tahavad harjutada. Harjutamist võib neile lubada, kuid õpilased peavad tundma, et see toimub organiseeritult, õpetaja järelevalve all. Vähesed õpetajad nõuavad kateooriliselt hiirvaikust sellises tunnis. Enamasti aga kujuneb olukord vastupidiseks: kui õpetaja kontrollib üksikute õpilaste hääldamist, siis teised harjutavad omaette ja halvema distsipliiniga klassides tõuseb sellest päris suur lärm. Ka distsiplineeritud klassid võivad hakata juttu ajama, kui õpetaja ei organiseeri seda tunnilõiku õigesti. Ja sellest saabki alguse mitu halba nähtust: jutuajamine tunnis, olukord, kus õpilased ei harju teiste vastuseid jälgima ja nende vigadest õppima, neil kaob õige tööpinge ja huvi. See põhjustabki paljudes viiendates klassides madala õppe edukuse võõrkeeles (ja mitte ainult võõrkeeles!). Pärast seletusi ja üksikult ning kooris hääldamist andku õpetaja õpilastele natuke aega omaette harjutamiseks. Sealjuures võivad pinginaabrid teineteist kontrollida, jälgida keele ja huulte asendit. Õpetaja jälgib sel ajal klassi tervikuna. Siis annab õpetaja korralduse vaikselt istumiseks. Kõik jälgigu üksikute õpilaste vastuseid. Õpetaja kõnnib kiiresti pingiridade vahel — iga õpilane hääldab sõna siis, kui õpetaja on parajasti tema kohal. Et asi veel rutemini läheks,

võib õpetaja pingirea ühel küljel kõndides ära kuulata mõlema naabri vastused. Õpetaja teeb märkusi vastuste kohta, ergutab, laidab, õpetab. See peab toimuma väga kiiresti. Õpetaja peab keskenduma kuulamisele ega tohi jätkata individuaalset kontrollimist, kui klassis on sumin. Frontaalselt hääldamist kontrollides ei tarvitse õpilasi lasta püsti tõusta, sest see tekitaks ülearust sahinat ja raiskaks aega. Õpilased harjuvad sellega kiiresti ja kontrollimine võtab vähe aega.

Kui uus häälik on omandatud, järgneb sõnade tähenduse õppimine. Õpetaja näitab rebast pildil, ütleb *a big fox* ja kirjutab selle sõnaühendi tahvlile. Nüüd laseb ta õpilastel moodustada nii palju sõnaühendeid (omadussõna + nimisõna), kui nad oskavad: *a black fox; a big black fox; a thin fox; a thin black fox*. Siis ütleb õpetaja: *The fox is big* ja kirjutab selle lause tahvlile. Nüüd näitab õpetaja varemõpitud esemetega pilte ja ütleb:

a thin book — the book is thin

a black cat — the cat is black jne.

Õpilased saavad niisuguste lausete tähendusest kohe aru. Määrava artikli tarvitamine sõna teistkordsel esinemisel ei osutu raskeks, küll aga *th* heliline variant, kuigi eelmises paragrahvis esines sama konsonantühendi helitu variant. Määrava artikli hääldamise harjutamiseks on soovitatav kasutada sõnaühendeid. Alles siis võib lausetes harjutada. Lauseid, nagu *The cat is black* öeldakse üksikult ja kooris.

Nüüd näitab õpetaja koera pilti ja laseb õpilastel moodustada sõnaühendeid: *a black dog, a big dog* jne. Samad õpilased moodustavad aga nüüd juba ka predikaatiiviga lauseid: *the dog is black, the dog is big* jne. Vastavad eeskujud on tahvilil. Õpetaja jälgib tähelepanelikult, kas rõhk, rütm ja intonatsioon on õiged. Kui sõnad on õpilastel selged, näitab õpetaja kaht eset korraga ja laseb õpilastel moodustada lauseid, nagu: *a big fox and a black dog*. Niisuguse frontaalse töö järel oskab enamik õpilasi sõnu õigesti hääldada ja tunneb ka nende tähendust. Nüüd kirjutatakse sõnad tahvlile ja vihikuisse ning loetakse õppepala. Õpetaja jälgib, missugustel õpilastel on õige hääldamisega raskusi, ja tal on võimalik neid silmas pida.

Küsitlemisel hinnatakse õpilaste hääldamisoskust. Sel astmel tuleb muidugi arvestada ka õpilaste püüdlikkust ja eeldusi. Kõik õpilased ei omanda head hääldust ühe ja sama ajaga. Mõni peab rohkem harjutama kui teine, et samu tulemusi saavutada.

Pingerikas töö eelkursusega tasub vaeva. Õpilastel ei ole hiljem enam suuri raskusi sõnade hääldamisel. Ka edaspidi lähtutagu sõnavara õpetamisel selleealiste õpilaste haruldaselt heast matkimisoskusest. Olulisem kui kõik seletused ja õpetused on eeskuju — õpetaja korrektne hääldamine. Õpilasi tuleb õpetada kuulama ja vaatama õpetaja kõnet.

Eelkursusele järgneb põhikursus. Sõnavara esitamise võtete valikuks on nüüd palju avaramad võimalused. Õpetaja emotsionaalne jutustus on neist üks huvitavamaid. Jutustust saab ka varieerida selle järgi: 1) kas sõnavara antakse enne jutustust või jutustuse käigus, 2) kas sõnad on kantavale tahvlile kirjutatud või kasutatakse selleks klassitahvlit, 3) kas jutustatakse klassiseinal rippuva pildi järgi või kasutatakse selleks mõnd muud vormi (lühiekskursiooni), aplikatsioone või esemeid. Uusi sõnu võib esitada õppepala sissejuhatavas vestluses ja küsimuste-vastuste abil, kusjuures uue sõna tähenduse selgitab näitlik õppevahend. Ka käsklusi võib kasutada uute sõnade õpetamiseks. Enne kui õpetaja hakkab uusi sõnu esitama, olgu õpilastel sõnavihikud avatult laudadel. Õpetaja näitab pilti, eset või tegevust ning ütleb võõrkeelse lause, kus esineb vastav uus sõna. Juhtinud õpilaste tähelepanu hääldamiskustele, hääldab õpetaja sama sõna uuesti. Raskema sõna puhul lastakse parematel õpilastel sõna korrata, kergema puhul pole see nii oluline. Siis korratakse sõna kooris kolm korda. Niisugune kooris kordamine saab õpilastele harjumuseks. Tegusõnade õpetamisel saab vastavaid tegevusi demonstreerida või lasta õpilastel endil neid sooritada.

Näiteks võiks olla 7. õppetükk 5. klassi õpikust. Uued sõnad on siin: *seven, thirteen, friend, boy, first, little, girl, only, pioneer, best*. Kui arvsõna *seven* hääldamine on selge, siis moodustavad õpilased kiires tempos järgmisi sõnaühendeid: *seven pens, seven apples*. Samuti toimitagu arvsõnaga *thirteen*. Seejärel moodustavad õpilased järgmist tüüpi lauseid: *I have seven books. I am seven. Enn is thirteen*. Jne. Õpetades sõna *a boy* osutab õpetaja Vellole ning ütleb: *Vello is a boy*. Edasi ütleb õpetaja: *Uvo and Vello are boys*, ning Silvile osutades ütleb: *Silvi is not a boy*. Samuti saab õpetada sõna *a girl*. Sõna *friend* võiks kinnistada järgmiste lausete tõlkimisega emakeelde: *Tom is my friend. Ivi is your friend. I have many friends*. Samasuguseid lauseid võib lasta ka eesti keelest inglise keelde tõlkida. Sõna *best* seostub kohe sõnaga *friend*. Õpetaja küsib õpilastelt: *Who is your best friend?* Sellele küsimusele võib vastata lasta mitmel õpilasel. Küsimuste esitamine on heaks võtteks sõnavara kinnistamisel. Neile vastamine süvendab õpilase arusaamist sõna tähendusest. Sõna *a pioneer* omandamiseks võivad õpilased pöörata: *I am a pioneer, you are a pioneer* jne. Järgnevalt esitab õpetaja klassile küsimusi: *Are you a pioneer? Is your sister a pioneer? Am I a pioneer? Who is a pioneer?* jne. Omadussõna *little* võivad õpilased seostada varemõpitud nimisõnadega, moodustades sõnaühendeid või lauseid, nagu: *a little dog, I have a little cat* jne. Kui sõna *only* tähendus on selge, laseb õpetaja tõlkida eesti keelde järgmisi lauseid: *I have only one sister. Erik has only one book. He is only seven*. Järgarvuga *first* võivad õpilased tõlkida inglise keelde järgmisi sõnaühendeid: minu esimene tund, sinu esimene õpetaja jne.

Pärast suulist harjutamist kirjutatakse sõnad koos transkriptsiooniga tahvlile. Õpilased kirjutavad need vihikusse. Võib ka nii teha, et õpetaja kohe pärast seda, kui üht sõna on kooris hääldama õpitud, kirjutab selle tahvlile. Eestikeelset tähendust pole mõtet tahvlile kirjutada, nagu mõned õpetajad seda viiendates klassides siiski teevad. Piisab suulisest tõlkest, sest see koondab tähelepanu ja dikteerib paraja tempo. Otstarbekam on seda aega kasutada pilgu heitmiseks üksikute õpilaste vihikusse, et näha, kas nad ei tee vigu ära kirjutamises. Kui sama viga esineb paaril õpilasel, siis võib hoiatada kogu klassi, et seda viga välditaks. Tuleb arvestada, et 5. klassi õpilane kirjutab ikkagi suhteliselt aeglaselt ja transkriptsioonimärgid on talle veel võõrad. Kui õpilased on ühe sõna ära kirjutanud, koondab õpetaja nende tähelepanu kohe uue sõna kuulamisele-vaatamisele.

Ei ole otstarbekas anda sõnu nii, nagu seda eriti 6. klassides sageli tehakse, s. t. õpetaja ütleb ühe sõna, kirjutab selle tahvlile, annab tähenduse. Pilte ei kasutata. Õpilased kirjutavad sõna vihikusse. Samuti võetakse teine, kolmas jne. sõna. 5. kl. õpilase tähelepanu on sellisel juhul keskendunud tahvlile ja ta tegeleb rohkem sõna kirjapildiga, kui et ta seda kuulab. Selline sõnade esitamise viis on praegu 5. ja eriti 6. klassides kõige tavalisem ja võiks ehk öelda — lausa šablooniks kujunenud. Tegelikult on aga tõestanud, et kirjapilt peab järgnema sõna hääldamisele. Eriti inglise keele õppimisel on see moment oluline, kui taotletakse head hääldust. Õpilasel on sel juhul palju kergem sõna õiget hääldust meeles pidada ja sõna kirjapilt ei hakka teda segama. Nii ei jää üksikud õpilased uute sõnadega tutvumisel teistest maha ja kõikide tähelepanu on pööratud järgnevale uuele sõnale. Õpilasel ei teki töös tühje momente, kõik kulgeb korrapäraselt.

Nagu juba öeldud, tuleb õpetuse algastmel pöörata suurt tähelepanu õigete häälikute kõrval ka õige rõhu, rütm ja intonatsiooni harjutamisele. Seda tehakse siiski liiga vähe. Peaks aeg-ajalt, enne või pärast uute sõnade esitamist, ka rõhu- ja rütmiharjutusi tegema. Uute nimisõnade puhul võiks neid siduda mitmete omadussõnadega ja kooris korrata. Näiteks:

a black dog, a thick book, a red pencil jne.

Samuti peaks tegema rütmiharjutusi, kus rõhuliste silpide arv suureneb igas järgnevas lauses:

Näiteks: *a book; a good book; a very good book,*
a boy; a little boy; a very little boy, a very little English boy jne.

5. ja 6. klassi õpilased tahavad tunnist aktiivselt osa võtta, rääkida ja liikuda. Selleks peab õpetaja andma võimalusi. Kooris kõnelemine on üks neid võimalusi. Häid tulemusi saavutatakse aga ainult siis, kui õpilased oskavad õpetaja kõnet teadlikult imiteerida. Sageli lasevad õpetajad küll õpilasi kooris kõnelda, kuid see kujuneb mehaaniliseks vuristamiseks ja paljud õpilased kasutavad seda võimalust tunnis liiga palju häälega rääkimiseks. Niisuguse kooris kõne puhul jääb õpetajal palju vigu märkamata ja kooris kõne on kasutu, võiks isegi ütelda kahjulik. Siin ei ole viga meetodilises võttes ega õpilaste matkimisoskuses, vaid meetodi ebaõiges kasutamises. Võte iseenesest on üks parimaid korrektse võõrkeelse kõne harjutamiseks. Õpetaja peab kontrollima ja organiseerima kooris kõnelemist nii, et õpilased kõneleksid paraja häälega ja et suurtes klassides lauseid korrataks kooris ridade kaupa. Ka sõnade õppimisel on seda kasulik teha. Teised read jälgigu tähelepanelikult. Õpetaja peab iga rida ergutama eelmise rea vigadest õppima. Nii saab õpetaja täpsemalt jälgida vigu ja neid parandada. Õpetaja peab oma kõrva treenima vigade tabamiseks kooris kõnes. See on küllaltki vaevanõudev. Õpilasi ei tohi lasta korrata foneetiliselt vigaseid sõnu või lauseid. Kooris kõne saab olla efektiivne ainult siis, kui õpetaja on väga nõudlik. Kui õpilased saavad aru, et õpetaja ei suuda tabada tehtud vigu, lõdveneb tööpinge. Õpetaja peab õpilasi ka ergutama. Kooris kõne puhul on võimalik kiita gruppi või üksikuid õpilasi. Tarvis on kiita ka nõrgemaid õpilasi, kelle häälamisoskus tunduvalt paraneb.

Mitte ainult kooris lugemine, vaid ka elava tempoga frontaalne töö sõnavara kindistamisel annab kõigile õpilastele võimaluse mõtlemiseks ja tegutsemiseks. Õpilane saab tunnis mitu korda püsti tõusta ja vastata. Tal ei jää aega ega teki tahtmistki tunnis millegi muuga tegelda. Seda enam, kui ta teab, et õpetaja hindab õpilaste teadmisi ja oskusi frontaalses töös.

Teisel poolaastal võib 5. klassis uusi sõnu tutvustada juba jutustamise käigus või sissejuhatavate lausetega. See on õpilastele vahelduseks. Nad harjuvad kuulama võõrkeelset kõnet ja seda mõistma. Sissejuhatavate lausetega uue pala juurde minnes laseb õpetaja õpilasi tõlkida emakeelde laused, kus õpitud sõnad esinevad uues kontekstis. Uute sõnade tähendust võib katsuda konteksti kaudu arusaadavaks teha. Kui see pole võimalik, siis tuleb ütelda emakeelne vaste. Hääluselt kergemaid sõnu tarvitseb ainult kooris korrata, enne kui need tahvlile ja vihikuisse kirjutatakse, raskemaid aga peab laskma ka üksikutel õpilastel häälendada. Pala lugemine pärast seda õnnestub harilikult hästi. Soovitav on siiski, et õpetaja loeks pala kas lausete või lõikude kaupa ette ja laseks siis õpilastel kooris või üksikult seda korrata. Päris otstarbekohane oleks aeg-ajalt anda õpilastele võimalus lause või lõigu vaikselt lugemiseks, sest siis saavad nad lause mõttesse tungida. Kui pala lugemisel selgub, et mõne sõna häälamine on raske, siis tuleb seda sõna kindlasti veel kooris või üksikult harjutada.

Viiendas klassis sobib uusi sõnu jutustamise käigus tutvustada mitme õppetüki puhul, neid natuke lühendades või laiendades, nagu õpetaja leiab otstarbeka olevat (näiteks §§ 13, 14, 16, 18).

Õppetükid 20 ja 21 nõuavad tingimata pildi kasutamist, sest siin esineb juba *present continuous* ajavorm. Õppeaasta lõpul on õpitud sõnavara kordamiseks vajalik jutustus piltide järgi. Õpilastele esitatagu eri- ja üldküsimusi, nagu *What is there in the picture? What can you see in the picture? What is the boy doing? Is the girl skating?* Jne.

Huvitavaks vahelduseks õpilastele sõnavara aktiveerimisel on nende endi koostatud jutustused teataval teemal, kusjuures nad võivad kasutada paberilehele välja-

kirjutatud sõnu või pilti. Aasta jooksul on õpilane omandanud vastava hulga sõnu ja grammatilisi teadmisi, mida ta peab oskama aktiivselt kasutada ka uues kontekstis. Õpilaste jutustused on selleks eriti sobivad. Muidugi tuleb õpilasi klassis selleks ette valmistada, kasutades pilte ja esemeid. Varsti ilmuv E. Tiikma „Inglise keele temaatiline miinimumsõnastik 5. ja 6. klassile“ on õpetajale selles töös kindlasti suureks abiks.

6. klassis on juba rohkem võimalusi sõnavara käsitlemiseks. Lisaks eespool kirjeldatud võtteile võib uusi sõnu esitada jutustuse kontekstis, mis erineb õpiku omast, eriti dialoogi vormis antud õppepalade puhul, nagu §§ 2, 9, 14, 17, 20 ja 22.

Näitena esitame 2. õppepala A. Ehini ja M. Rauga 6. klassi inglise keele õpikust. Õpetaja võib aga sõnu kasutada ka tavalises jutustuses, kusjuures uued sõnad on koos eestikeelse tõlkega kantavale tahvlile kirjutatud. Jutustamisel osutab õpetaja uutele sõnadele. Hea on, kui uued sõnad saab katta pehme papipoognaga, mida saab madalamaks murda, nii et uued sõnad ükshaaval, vastavalt jutustusele, nähtavale tulevad. See koondab õpilaste tähelepanu.

Enn is my best friend. We are deskmates. I like to read books. Enn does not like to read very much. He does not go to the library very often. Our school library is near our classroom. It is at the end of the corridor. The number of the room is nine. I often tell Enn to go to the library to take books. Now he already says that he wants to get an interesting book from the library. He likes animals. So I tell him to get a book about dogs. I like this story. It is not a thick book. It has only a hundred pages.

Uusi sõnu võib mitmel viisil kinnistada, enne kui õpilased need vihikuisse kirjutavad ja pala lugemisele asuvad. Vahelduseks võib tunnis põhjalikult kinnistatud sõnu lasta ka koduse ülesandena vihikuisse kirjutada.

3. õppetüki uus sõnavara peaks kindlasti enne pala käsitlemist selge olema. Seda võib teha mõne suurema pildi (või mitme pildi) abil. Alles siis (eeldades, et ka *present continuous* ajavorm on korratud) võib minna raamatu piltide juurde. Kindlasti ei eksi õpilased nüüd tegusõna ajavormiga, sest lausete mõte on neil selge.

Õppetükkides, kus esineb palju uusi tegevusi uues ajavormis, nagu § 6, tuleb uued sõnad vastava pildiseeriaga või muul viisil näitlikult kinnistada, kasutades ainult *present indefinite* või *present continuous* ajavormi, mitte aga tulevikku, nagu esineb õppepalas. Näiteks: *The pupils on duty are putting the classroom in order. Ene is wiping the blackboard. Jne.*

Nüüd alles loetagu õpiku pala, kus kasutatakse esmakordselt *future indefinite* ajavormi. (Eelduseks olgu, et *future indefinite* ajavorm on varem õpitud tegusõnadest tuttav.) Kui palas esinevad grammatilised nähtused ja uued sõnad on eelnevalt selged, siis ei takerdu õpilased lugemisel.

6. klassis võib väga hästi uusi sõnu esitada ka enne õpetaja jutustust, sest siis on õpilastel kergem ja huvitavam jutustust jälgida. (Niisugune võte sobib näiteks §§ 7, 8, 12, 13, 15, 19, 26 ja 27 juurde.) Õpilased jälgivad õpetaja jutustust, sõnavihikud on avatud.

Võib ka teisiti. Kui jutustuses esineval uuel sõnal on sünonüüm, mis on õpilastele tuttav, siis kordab õpetaja sama lause, uue sõna asemel sünonüümi kasutades, siis veel kord sama lause uue sõnaga.

Kuuendas klassis võime kasutada näiteks järgmisi sünonüüme: *study — learn, look nice — look pretty, come to see — visit, beautiful — pretty, plenty of — many* jne. 6. klassi sõnavara pakub ohtrasti võimalusi ka ümberütlemise, vastandamise jne. kasutamiseks uute sõnade seletamisel. Jutustuse käigus jõuab õpetaja uued sõnad tahvlile kirjutada. Õpilased aga kirjutavad need vihikusse jutustuse lõpul. Kui uusi sõnu on vähe, võib need vihikuisse kirjutada ka jutustuse ajal. Viimane moodus pole

nooremate õpilaste puhul siiski soovitatav, sest kirjutamine häirib nende kuulamisele keskendumist tähelepanu.

Tekstist arusaamist võib kontrollida jutustuse lõpul, lastes õpilastel lühidalt emakeelse jutustuse sisu korrata või esitada võõrkeelseid küsimusi sisu kohta.

Jutustusele võib kohe järgneda pala lugemine, kuid veel parem on jutustuse ja lugemise vahel uued sõnad kinnistada kas küsimuste-vastuste või mõne muu võttega. Uus sõna peab juurduma õpilase mõtlemises ja kõneharjumustes.

Väga kohased on jutustuse illustreerimiseks vastavad pildid või plastiliiniga tahvlile kinnitavad aplikatsioonid. 11. õppepala *A Month in the Country* aplikatsioonideks võiksid olla: majake, lillepeenar, juurviljapeenar, kask, 2 poissi, üks neist hoiab õngeritva käes, koer ja jalgratas. Samuti on kohane aplikatsioone kasutada 15. õppepala jutustades (lõunalaud, toolil istuv noormees, seisev noormees, koer, sama koer kübaraga suus ja toa uks). Aplikatsioonid on huvitavaks vahelduseks õpilastele.

Võtkem näiteks 11. õppetükk. Uusi sõnu esineb selles rohkesti, seepärast on soovitatav osaga neist juba eelmises tunnis tutvuda, nagu *month, July, fish, vegetables, plenty of*. Eeldades, et need on õpilastele juba tuttavad, alustab õpetaja jutustust:

Tom is in the country in summer. He is there in July. He is in the country with his uncle. They have a room in a little house. (Õpetaja kinnitab maja tahvlile ja joonistab järve piirjooned sinna lähedusse.) *The house has one door and five windows. (You can see only two windows.) There are only two rooms, and a kitchen in the house. The house is near a lake.* (Õpetaja osutab järvele.) *There is a flower-bed near the house.* (Õpetaja kinnitab lillepeenra tahvlile.) *Tom has plenty of flowers. Tom has many flowers. Tom has plenty of vegetables too.* (Õpetaja kinnitab juurviljapeenra maja teisele poole.) *What vegetables do you know, children?* (Õpilased vastavad ja õpetaja võib anda neile lisaks mõne juurvilja nimetuse.) *There is a birch-tree in the garden.* (Õpetaja kinnitab kase maja lähedusse.) *The birch-tree is tall. Look here, this is Tom.* (Õpetaja kinnitab poisifiguuri järve lähedale.) *Tom does not live in the village.* (Õpetaja visandab eemalt paistva küla tahvlile.) *He lives not far from the village. His best friend is Henry. This is Henry.* (Õpetaja kinnitab teise poisifiguuri tahvlile.) *Henry has a nice, new fishing-rod in his hand.* (Õpetaja osutab õngeridvale.) *Henry is not Tom's brother. Henry lives in this house.* (Õpetaja osutab majale, mis on küla kujutises kõige lähemal.) *Henry is Tom's neighbour. Henry is the son of Tom's neighbour. (I have two children: a boy and a girl. The boy is my son. Rein is the son of our cook.) The boys play together every day. They do not play alone. They play together. They go to the lake every day. There are many fish in the lake.* (Võiks kohe kalakese järve joonistada.) *In the wood (õpetaja visandab metsa tahvlile) there are plenty of strawberries. The boys like strawberries. Tom has his bike with him in the country.* (Õpetaja kinnitab jalgratta maja seina või kase najale.) *Henry has a dog Spot.* (Õpetaja kinnitab koera poiste lähedale.) *Spot likes to play with Tom and Henry. Spot likes to play with them. They all have a good rest in the country.*

Sõnade kinnistamiseks esitab õpetaja klassile küsimusi ja arendab vestlust, sidudes seda õpilaste eluga ja ümbrusega.

Lühiekskursioone sõnavara õpetamisel on vajalik korraldada juba 5. klassis. 20. õppepala sõnavara kinnistamiseks võiks jälgida kevadisi töid kooliaias ning neist kõnelda. 21. pala sõnu saaks aga kasutada kooli kööki külastades ja sellest vesteldes.

Huvitavaks võtteks on jutustus pildi järgi, mille sisselõigatud piludesse õpetaja saab asetada sedelid, millele on kirjutatud ingliskeelsed sõnad koos transkriptsiooniga (5. klassi õpikust sobiks selleks palad 12 ja 17). Mainides jutustuses vastavat eset pildil, asetab õpetaja pilusse sedeli uue sõnaga. Sõnu kinnistades korjatakse sedelid ära sedamööda, kuidas õpilased omandavad sõna tähenduse. Järgnevalt panevad õpilased ise vastavatest esemetest kõneldes sedelid õigettesse piludesse tagasi.

Ulaltoodud võtted on põhilisemad võõrkeelse sõnavara esitamisel 5. ja 6. klassi-

des. Need on klassid, kus õpilastel tekib huvi või vastumeelsus võõrkeele õppimise vastu. Õpetajast oleneb siin palju.

Näited koolitööst tõendavad näitlikkuse suurt tähtsust võõrkeele õpetamise algastmel. Tähelepanekute põhjal võib ütelda, et õpilased, kes tavaliselt inglise keele tunnist passiivselt osa võtsid, muutusid aktiivseks, kui õpetaja hakkas tunnis kasutama pilte ja aplikatsioone. Õppeedukus paranes tunduvalt. Tahaksin veel rõhutada kooris kõne õige organiseerimise, õige hääldamise frontaalse harjutamise ja kontrollimise, rõhu, rütmi ja intonatsiooni pideva jälgimise ning korrigeerimise vajadust. Uute sõnade esitamine toimugu elava tempoga, frontaalselt (samuti nagu sõnade kinnistaminegi), olgu see siis jutustuse, vestluse või ekskursiooni vormis.

On tõsi, et õpetajat väsitab töö 5. klassis palju rohkem kui vanemates klassides. Õpetaja peab olema ergas tunni algusest lõpuni, jälgima õpilaste tööd kogu aeg. Kõige väiksemadki hääldamisvigad tuleb tal väsimatult parandada, rääkimata grammatilistest vigadest. Seepärast tuleb leida ja katsetada uusi võtteid sõnavara kinnistamiseks ja avardamiseks, selleks et sõnavara muutuks elavaks ja aktiivseks, leiaks kasutamist suhtlemisvahendina, õpilaste kõnes. Nooremates klassides on see eriti tähtis. Siin tahab iga õpilane oma teadmisi rakendada ja talle on suureks rõõmuks, kui ta oskab end võõrkeeles nii väljendada, et õpetaja teda kiidab.

Komsomolikoosolekud koolis

B. NEDZVETSKI

Koolide komsomoliorganisatsioonidele on partei esitanud suure ja vastutusriikka ülesande — nõukogude noorte kommunistliku kasvatamise. Selle ülesande täitmisel on koolide komsomoliorganisatsioonide poolt viimaseil aastail kasutusele võetud uusi töövorme ja meetodeid, mis vastavad kommunismi laiahaardelise ehitamise ajastule.

Rahvaste sõpruse festivalid ja ühiskondlikult kasulik töö, suvelaagrid ja vaidlusõhtud, komsomolijalehed ja jooksva poliitika ringid, töö pioneeridega, sõprusidemed kommunistliku töö brigaadidega, huvitavad puhkeõhtud, konverentsid jm. — kõike seda näeme komsomoliorganisatsioonide tööplaanides. Mitmekesised ja huvitavad üritused on võimaldanud vabaneda sõnalistest töövormidest, mis paljudes koolides pikemat aega olid ainuvalitsevad. See omakorda tõstis komsomoliorganisatsiooni autoriteeti õpilaste silmis ja muutis ta õpilaskollektiivi juhtivaks jõuks.

Huvitavaid üritusi korraldades on mitmete koolide komsomoliorganisatsioonid aga mõnevõrra nõrgendanud oma tähelepanu komsomolikoosolekutele, nende ettevalmistamisele ja läbiviimisele. Nad on jätnud kasutamata selle suure mõju, mida võib õpilastesse avaldada iga hea komsomolikoosolek. Ei nähta komsomolikoosolekute spetsiifikat, neid samastatakse teiste üritustega. „On ju kõik komsomoliüritused ka ühtlasi koosolekud,“ väitis hiljuti üks Elva rajooni komsomoliaktivist. „Me aruta-

sime „Irkutski lugu“ klassijuhatajatunnis, kuid seda võib ju võtta ka komsomolikoosolekuna,” märkis üks vanema klassi juhataja. Paljude Tartu koolide komsomoligruppide tööplaanides ei ole komsomolikoosolekuid üldse ette nähtudki. Mõõdunud aasta lõpul avaldas Tartu keskkoolide ja tehnikumide komsomoliaktiivi nõupidamisel üks tütarlaps õigustatult pahameelt, öeldes: „Kohtumised, sport, tähtpäevade tähistamine. Aga midagi uut ei kuulnud. Miks ei räägita teravatest probleemidest üldkoosolekuil...“

Ilma koosolekuta ei saa organisatsiooni olla. Iga kommunistliku noore ühiskondlik elu on alates ULKNU-sse astumisest tihedasti seotud komsomolikoosolekutega. Siin arutati tema avaldust organisatsiooni astumise kohta. Siin tunnetas ta esmakordselt, et ta on organiseeritud komsomolikollektiivi liige, kelle ees ta kannab edaspidi täit vastutust oma isikliku käitumise ning oma ja seltsimeeste töö eest.

Komsomolikoosolek on algorganisatsiooni kõrgem organ. Oma koosolekuil kasutavad kommunistlikud noored tegelikult neid õigusi, mis ULKNU põhikiri neile annab, valivad algorganisatsiooni komitee või sekretäri, määravad kindlaks komsomoliorganisatsiooni lähemad ülesanded ja töö suuna. Koosolekul saab kommunistlik noor ühiskondlikke ülesandeid ja annab aru nende täitmisest. Komsomolikoosolekul võib ta avaldada oma arvamust arutatavates küsimustes, anda nõu, teha ettepanekuid, kritiseerida ühingu kõrgemate organite tegevust.

Komsomolikoosolekul kujuneb kommunistlike noorte kollektiivi ühtne arvamus, kujunevad hinnangud nii konkreetsete küsimuste kui ka poliitiliste ja kõlbeliste probleemide kohta. Need aitavad noortel õigesti aru saada partei ja Nõukogude valitsuse poliitikast, kommunistliku moraali ja sotsialistliku ühiselu reeglite olemusest, mõista ümbritsevat elu. Nii laieneb õpilaste poliitiline aktiivsus, sest küsimuste arutamisel koosolekul on igauhele antud võimalus sõna võtta, polemiseerida, kaitsta oma seisukohti. See on eriti vajalik vanemate klasside õpilastele, sest just selles eas on noortel vajadus oma mõtteid koguda ja analüüsida, „iseendast“ aru saada. Nendel koosolekutel harjuvad nad seisukohavõttudes ja oma hinnangutes juhinduma üldriiklikest, partei ja oma organisatsiooni kui terviku huvidest. Seega aitavad komsomolikoosolekud, kujundades õpilastes kommunistlikke iseloomujooni, arendades nende isetegevust ja omaalgatust, kasvatada noortes harjumust elada ja töötada kommunistlikult. Õigustatult nimetatakse komsomolikoosolekuid kommunistliku kasvatuskooliks.

Koosolekute temaatikast

Komsomolikoosoleku kasvatuslik mõju kõigisse osavõtjaisse sõltub suuresti päevakorrast. Kogemused näitavad, et hästi toimuvad need koosolekud, kus päevakorras on elu enda poolt dikteeritud küsimused, mis erutavad kooli kommunistlikke noori ja mille üle nad tahavad ühiselt täiel häälel rääkida, mõelda ja otsustada.

Kooli komsomoliorganisatsiooni töö on laiahaardeline; selle tõttu on ka koosolekute temaatika väga lai ja mitmekesine, alates suurtest ja tähtsatest kõlbelis-poliitilistest probleemidest, nagu: „NLKP eelseisev XXII kongress ja meie organisatsiooni ülesanded“, „Meie algorganisatsiooni osa eelseisvatel valimistel“, „Kommunistliku noore moraalsest palgest“ jms., ning lõpetades konkreetsete organisatsiooniliste küsimustega, nagu kooli staadioni ehitamine, eelseisev kontsert šeflusaluses kolhoosis, personaalküsimused jne.

Väikesi organisatsioonilisi küsimusi on parem lahendada töö korras, komitees või bürool. Paljudes koolides praktiseeritakse komsomolikomitee laiendatud koosolekuid, millest võtavad osa grupiorganisaatorid ja teised asjast huvitatud aktivistid. Ei ole õige kõiki küsimusi tingimata koosolekul arutada. Üldkoosoleku päevakorda

tuleb küsimus võtta siis, kui selle arutamisel ja otsustamisel on vajalik kõikide või enamuse kommunistlike noorte osavõtt, nende arvamused ja ettepanekud.

Mõningates koolides korraldatakse komsomolikoosolekuid, mille sisu kannab puhttunnetuslikku iseloomu, nagu „I. P. Pavlov — suur vene õpetlane“, „Puškin muusikas“ jt. Eriti sagedasti toimuvad niisugused koosolekud klassides. Selliste teemade käsitlemist komsomolikoosolekul põhjendatakse sellega, et need avardavad õpilaste silmaringi, näitavad suurte inimeste suhtumist töösse ja ellu, nende patriotismi. Täoline komsomolikoosolek toimus sügissemestril Fr. R. Kreutzwaldi nim. Võru keskkooli 9-b klassis. Koosolekust võttis osa 17 õpilast. Päevakorras oli „L. N. Tolstoi 50. surma-aastapäev“. Sekretär teatas päevakorra, küsis, kes soovib sõna. Esimesena palus sõna üks tütarlaps, kes jutustas paari lausega rea kuivi fakte suure kirjaniku elust. Ilmselt oli ta need selleks koosolekuks hoolega ära õppinud. Klassis valitses täielik vaikus. Sekretäri (tema oli ka koosoleku juhataja) uuele küsimusele, kes veel sõna soovib, reageeris kaks kommunistlikku noort. Nad rääkisid sellest, kuidas kõigjal loetakse ja hinnatakse L. Tolstoi teoseid, kuidas ta suure armastusega suhtus töösse jne. Koosolek kestis 20 minutit.

Mida selline koosolek andis? Peaaegu mitte midagi. Milleks kommunistlikud noored siis koosolekule kokku tulid, mida nad arutasid ja otsustasid? Samuti mitte midagi.

Tõeline komsomolikoosolek algas aga pärast ametlikku. Kommunistlikud noored tundsid, et neil on vajadus kohale jääda ja mõtteid vahetada selle üle, mis neid antud momendil erutas. Asjalikult arutasid nad, miks komsomolikoosolek nii halvasti läks, miks ta nii ebahuvitav ja kasutu oli.

Komsomolikoosolekute päevakord peab olema lahutamatu seotud organisatsiooni eluga, sellest tuleneva. Selles olgu küsimused, mille arutamiseks ja otsustamiseks kommunistlikel noortel on vajadus. Kui suur tunnetuslik tähtsus ka oleks niisugustel küsimustel, nagu „I. P. Pavlov — suur vene õpetlane“ või „L. N. Tolstoi 50. surma-aastapäev“, ei õigusta nende arutamine end komsomolikoosolekul. Niisuguste küsimuste käsitlemiseks kasutatagu teisi töövorme, nagu teoreetilised konverentsid, temaatilised õhtud jne. Tartu 1. keskkooli komsomoliorganisatsiooni algatusel toimus I. P. Pavlovi õpetusele pühendatud huvitav konverents, 2. keskkoolis aga konverents teemal „Elada, töötada ja õppida kommunistlikult“. Huvitava temaatilise õhtu teemal „Kommunistliku noore kuju sõjajärgses ilukirjanduses“ organiseerisid 4. keskkooli kommunistlikud noored.

Komsomolikoosolek peab alati säilitama oma spetsiifilised jooned ja mitte muutuma teoreetiliseks konverentsiks, loenguks või temaatiliseks õhtuks. Küll aga on õige komsomolikoosolekute (nii üld- kui ka klassiorganisatsioonide) päevakorda võtta kõlbelis-poliitilisi küsimusi. Nende arutamisel õpivad kommunistlikud noored mitte ainult tundma Kommunistliku Partei poliitikat ja kommunistliku moraali norme, vaid analüüsivad oma tegevust nende normide valgusel, töötavad välja teatud abinõud kasvatustöö parandamiseks. Tekib see, mida me nimetame avalikuks arvamuseks, mis on iseloomulik igale kollektiivile ja millele õiget komsomoliorganisatsiooni ei saa olla. Selliste küsimuste käsitlemine mõjub eriti enesekasvatuseks vajaliku tahtejõu arendamisele.

Võttes päevakorda suure tähtsusega kõlbelisi ning poliitilisi küsimusi, tuleb aga nende arutamist tingimata seostada antud organisatsiooni päevaküsimustega, konkreetse olukorraga vastavas koolis või klassis. Näiteks, arutades komsomolikoosolekul partei- või komsomoli juhtivate organite otsust, ei tohi piirduda ainult selle otsuse refereerimisega. Peame leidma algorganisatsioonile ja igale kommunistlikule noorele õige koha ja osa nende otsuste elluviimisel.

Mõnikord võib huvitav artikkel ajalehes või sündmus teha vajalikuks küsimuse arutamise komsomolikoosolekul. Nii avaldati „Komsomolskaja Pravdas“ kirjutis, mil-

les jutustati ühe klassi kommunistlikest noortest, kes otsustasid ehitustöödele siirduda. Kingissepa 2. keskkooli kommunistlikud noored, lähtudes sellest kirjutisest, korraldasid huvitava ja asjaliku komsomolikoosoleku teemal „Kutsumus ja kuidas seda leida“.

Oluline on mitte ainult koosoleku teema õige valik, vaid ka oskus päevakorda formuleerida nii, et see kutsuks esile soovi vastava küsimuse üle järele mõelda, tulla koosolekule selleks, et teada saada, mida sellest arvavad teised, et siin samuti oma arvamust väljendada.

Koolide komsomolikoosolekute päevakorras näeme üha sagedamini niisuguseid küsimusi: „Lenini õpetus noorsoole“, „Oled sa valmis elama kommunismi ajal?“, „Ka meie igapäevases töös leidub alati kohta kangelistegudele“, „Sõpruses peitub jõud“, „Me oleme ise oma õnne sepad“, „Tööga ülistame kodumaad“, „Kas meie hulgas on väikekodanlasi?“, „Millal teeb töö sulle rõõmu?“, „Kõrkus ja upsakus ei ole omased kommunistlikule noorele“, „Teistelt ootad sa palju, mida nõuad aga endalt?“, „Kas õppimine aitab sul lahti mõtestada oma elu sisu?“, „Milleni viib logelemine?“, „Kas sa suhtud kriitiliselt oma tegudesse?“, „Kommunistliku noore südametunnistusest“, „Mispärast on töö iga inimese vajaduseks?“, „Kas oleme kõlbeliselt ja poliitiliselt küpsed?“, „Nõukogude õpilase moraalne pale“, „Meie jõud peitub sõbralikus kollektiivis“, „Sinu koht elus“, „Kes on lõngus ja mis on lõnguslikkus?“, „Kas kõik kommunistlikud noored on tõepoolest kommunistlikud noored?“, „Millisena sa näid ja milline sa tegelikult oled?“, „Milles peitub inimese ilu?“, „Kuidas meie organisatsioon juhib koolikollektiivi?“, „Isiklikust ja ühiskondlikust“ jt.

Õigesti valitud ja hästi formuleeritud päevakorraküsimused kutsuvad tavaliselt juba enne koosolekut esile mõttevahetuse ja diskussiooni. Niisugust koosolekut kommunistlikud noored ootavad.

Vahel juhtub, et nii üldkoosolekul kui ka klassiorganisatsioonide või gruppide koosolekutel on ühesugused teemad. See on täiesti mõeldav nii kõlbelis-poliitiliste kui ka õppemethodiliste küsimuste puhul. Oluline on, et küsimuse arutamise ulatus oleks erinev. Mõnikord on küsimuse arutamine klassiorganisatsiooni koosolekul üldkoosoleku ettevalmistamise üks osa.

Kõige igavamad koosolekud koolis on need, kus arutatakse õppeedukust ja distsipliini. Ja kui seda tehakse veel sagedasti (vähemalt kord või paar õppeveerandis!), siis võib kujutleda, millise „innuga“ kommunistlikud noored säärasele koosolekule lähevad.

Üldust ei tohi järeldada, et õppetöö küsimused ei peak: komsomoliorganisatsiooni huvitama. Kuid kas on vaja neid nii sagedasti koosolekute päevakorda võtta? Kas isegi siis, kui peetakse vajalikuks neid probleeme koosolekul käsitleda, on otsustarbikas päevakorda formuleerida igavalt — „Õppeedukusest ja distsipliinist“? Hoopis elavamaks kujuneb koosolek, nagu seda tõestavad Moskva koolide kogemused, kui päevakord on näiteks formuleeritud nii: „Teadmised on sinu relv võitluses kommunismi eest. Kuidas sa seda relva kasutad?“ (4, 49). Selline küsimuse asetamine muudab käsitledava probleemi ühiskondlikult tähtsamaks. Õpilastele on see huvitavam, sest õppeedukuse küsimusi ei ole võetud mitte kitsalt (kas sul „puudulikke“ on ja miks on?), vaid neid vaadeldakse komsomoli suurte perspektiivide valguses. Imesid ei ole ja ei saa loota, et kõik õpilased kohe pärast koosolekut jalamaid likvideerivad oma halvad hinded. Saavutus on aga juba seegi, kui õpilased enam nii kergelt lubadusi ei anna ning kui nende suhtumine töösse muutub tõsisemaks.

Suurt abi kommunistlikele noortele koosolekute teemade valikul ja nende formuleerimisel võivad ja peavad osutama klassijuhatajad, kooli parteiorganisatsioon ja juhtkond. Nii korraldasid Elva keskkooli kommunistlikud noored käesoleval õppeaastal palju huvitavaid üritusi. Ometi seisis osa õpilastest ühiskondlikust tööst eemal. Kooli parteiorganisatsiooni ja juhtkonna ettepanekul otsustati komsomoliorganisat-

siooni üldkoosoleku päevakorda võtta küsimus „Milline on sinu ühiskondlik töö?“. See ei olnud kunstlikult väljamõeldud küsimus, vaid see kasvas välja organisatsiooni elust, mida kommunistid õigesti nägid ning kommunistlikel noortel arutada soovitsid.

Koosolekute temaatika soovitamisel tuleb esmajoones nõu pidada komsomoliaktiiviga. Tema soovitusi arvestades formuleeritakse teemad lõplikult tööplaani arutamisele ja kinnitamisele pühendatud koosolekul. See aga ei tähenda, et vajaduse korral ei võiks koosolekute temaatikas muudatusi teha. Kui komsomoliorganisatsiooni elu nõuab mõne probleemi käsitlemist, olgugi et seda alguses plaanis ei olnud, tuleb see probleem arutlemiseks esitada.

Komsomolikoosolekute ettevalmistamisest

Koosoleku edu sõltub selle ettevalmistamisest. Koosoleku hea ettevalmistus avaldub selles, et kommunistlikel noortel on loodud eeldused jõuda koosolekul välja õigetele seisukohtadele ning teha nende alusel õige otsus.

Koosolekule annab tooni ettekanne. Sellest sõltub suurel määral küsimuse arutamine. Seepärast etendabki ettekande ettevalmistamine ja selle esitamine väga tähtsat osa. Üldsõnalised ja ükskõikses toonis esitatud ettekanded kutsuvad juba alguses esile negatiivse hoiaku koosoleku suhtes.

Hea ettekanne analüüsib konkreetset olukorda ja annab sellele hinnangu, näitab positiivseid kogemusi, kritiseerib teravalt ja printsipiaalselt puudusi. Ja seda kõike konkreetsete, organisatsiooni, kooli ja klassi elust võetud näidete varal. Ettekandes peab juttu olema nendest, kes ettekannet kuulavad, siis tekib kuulajatel vajadus oma arvamusi avaldada.

Sellepärast peab aga ettekandja hästi tundma oma organisatsiooni tööd, viibima klassiorganisatsioonides (gruppides), vestlema komsomoliaktivistidega, koguma hulga faktilist materjali. Siia kuuluvad ka faktid õpilaste tööst vabrikus või kolhoosis, näited vabriku ja kolhoosi elust.

Igaüks ei tule sellise ülesandega toime. Seepärast peab kaaluma, kellele teha ülesandeks ettekande esitamine. Ei ole vaja piirata ettekandjate ringi ainult sekretäri või tema asetäitjatega. Hästi töötavates organisatsioonides tehakse see ülesandeks kord ühele, kord teisele kommunistlikule noorele, nii et teatud aja jooksul saaks enamik nendest esineda. Samuti võidakse kutsuda koosolekule esinema tootmisesrindlasi, meistreid, agronoome, zootehnikuid ettevõttest või sovhoosist, kus õpilased sooritavad tootmispraktikat. Komsomolikoosolekule võib paluda esinema ka õpetajaid, partei- ja komsomoliorganite töötajaid. Ei ole aga õige liialdada külalis-esinejatega, sest kommunistlikud noored ise tunnevad oma organisatsiooni kõige paremini. Koosoleku ettekandeks vajaliku materjali kogumine ja ettekande tegemine on väärtuslikuks kasvatusvahendiks. See soodustab kommunistlike noorte teadlikkuse ja aktiivsuse arenemist, tõstab nende vastutustunnet.

Küll on aga mõnikord otstarbekas kutsuda koosolekule vanemaid seltsimehi (õpetajaid, šefluskäitise töötajaid) külalistena, kes vajaduse korral aitavad küsimust lahendada. Narva 7. keskkooli komsomoligrupid vanemates klassides, kus õppetöö toimub uute õppeplaanide järgi, kutsuvad sageli oma koosolekutele neid tehase kommunistlikke noori, kelle juures õpilased on praktikal. Sama tehakse ka Põltsamaa keskkoolis.

Komsomolikoosolekute ettevalmistamise küsimust on otstarbekas arutada komitees grupiorganisaatorite osavõtul. Siin kaalutakse päevakorda, koosoleku tähtaega, otsustatakse, kes hakkab ettekannet tegema, ning antakse ülesanded gruppidele. Komitee püüab juba aegsasti ettekandja tähelepanu suunata sellele, kuidas võivad

reageerida õpilased ühele või teisele küsimusele, ning soovitab sellele vastavalt ettekande üles ehitada. Ettekanne peaks valmima aegsasti enne koosolekut, et oleks võimalik selle üle komitees mõtteid vahetada, õpetajatega nõu pidada ja vajaduse korral täiendusi ning parandusi teha.

Ettekanne ei ole alati tarvilikki. Kui küsimus on juba niigi selge, siis on soovitav kohe asuda konkreetseid ettepanekuid arutama.

Leningradis tehtud katsetuste järgi võib soovitada järgmist ettekande struktuuri (3, 64):

1. Kõlbelise probleemi püstitamine. Sellega seotud printsiipialsete küsimuste valgustamine.

2. Ühiskondlik elu: komsomol meie maa elus, faktid ja arvud, mis näitavad komsomoli ühiskondlikku tähtsust. Kõlbelise normi esitamine nõukogude inimeste tegude varal.

3. Klassi tegevuse analüüs antud küsimuse alal (mida me oleme saavutanud ja mis takistab meid selle kõlbelise normi täitmisel, positiivne kogemus ja puudused tuuakse esile konkreetsete faktide ja isikute najal).

4. Meie põhilised ülesanded (väljendatuna täpselt ja selgelt, antud kollektiivi tasemele vastavalt, kuid mitte abstraktselt, üldiselt ja standardselt).

See ei tähenda, et ettekannete suhtes võiks kehtestada mingisugust šablooni või trafaretti. Nende koostamise retsepti ei ole ega võigi olla. Väga palju sõltub siin kommunistlike noorte kogemustest, nende teadlikkuse tasemest. 8. klasside õpilastelt ei oota me küsimuse sellist põhjalikku käsitlemist kui 11. klasside kommunistlikelt noortelt.

Komsomolikoosolekuks ei pea valmistuma ainult sekretär ja ettekandja, vaid kõik kommunistlikud noored. Kuidas seda saavutada?

Mida rohkem kommunistlikke noori võtab komsomolikoosoleku ettevalmistamisest osa, seda vähem hakkavad nad koosolekul end külalistena tundma. Sellepärast peabki komitee võimalikult suuremale arvule kommunistlikele noortele andma ülesandeid koosoleku ettevalmistamiseks. Uhed teevad nägusa kuulutuse, teised aitavad ettekandeks vajalikku materjali koguda, kolmandad kaunistavad koosolekuks saali või klassi, neljandad annavad välja seinalehe erinumbri, viiendad hoolitsevad mängude ja laulude eest jne. Paljudes koolides, nagu Tartu 4. keskkoolis, antakse need ülesanded eri komsomoligruppidele.

Selleks et koosolekuks hästi valmistuda, on vähe sellest, kui kommunistlikud noored teavad koosoleku päevakorda, selle toimumise aega ja ruumi. Oluline on, et kommunistlikud noored oleksid sisuliselt ette valmistatud, s. t. valmis tajuma arutatava küsimuse ideelist mõtet ja valmis arutlusest osa võtma. Seda ei tule taotleda nii, et „organiseeritakse“ eelnevalt sõnavõtjaid põhimõttel „noh, räägi midagi, kas või oma sektorist“ või ergutatakse nn. kuldsuid hiilgama efektse sõnavõtuga. Nii-suguse ettevalmistamise tagajärjel võib küll tekkida näilik aktiivsus (mis kahjuks vahel rahuldabki koosolekul viibivaid külalisi), kuid kommunistlikke noori säärased sõnavõttud ei liiguta.

Paljudes komsomoliorganisatsioonides tutvustatakse kõigile kommunistlikele noortele koosolekul arutatava küsimuse põhiteese, mille üle nad peavad enne koosolekut mõtlema. Nii oli Moskva 210. kooli 9-b klassi komsomolikoosoleku teemaks „Kommunistliku noore südametunnistus“. Mitu päeva enne koosolekut paluti kõiki kommunistlikke noori järele mõelda järgmiste küsimuste üle (5, 382—383):

1. Keda võime nimetada puhta komsomolisüdametunnistusega inimesteks ja miks?

2. Milliseid fakte klassi elust sa pead puhta komsomolisüdametunnistuse väljendusteks ja vastupidi, millised faktid on vastandlikud sellele mõistele?

3. Kas leidub sinu seltsimeeste hulgas puhta komsomolisüdametunnistusega inimesi?

4. Millega sa seletad, et mõned kommunistlikud noored rikuvad jämedalt neile esitatud nõudeid, sellele vaatamata, et nad samal ajal mõistavad nende nõuete sisu ja vajalikkust?

5. Kuidas sa mõistad meie klassi deviisi mõtet („Edasi ja kõrgemale! Uha edasi ja üha kõrgemale!“)?

6. Mida sinu arvates tuleks teha, et komsomoliorganisatsioon õigustaks oma deviisi?

Niisugused küsimused tekitavad paratamatult teatavaid arvamusi, sageli ka väga erinevaid, mis omakorda kutsuvad välja vaidlusi.

Komsomolikoosolekute õnnestumisel on olulised isegi koosoleku aeg ja koht. Põhiliselt korraldatakse komsomolikoosolekuid kohe pärast tunde. Kui see on mõeldav klassiorganisatsioonide või gruppide koosolekute puhul, siis üldkoosolekuid on otstarbekam korraldada õhtul ja isegi pühapäeval. Kohe pärast tunde on õpilased väsinud, nad ei suuda täie tähelepanuga jälgida koosolekut ega sellest aktiivselt osa võtta. Samuti ei ole ükskõik, kuidas näeb välja koosolekuruum. Tartu 4. keskkoolis tehakse ruumide korrastamine tavaliselt gruppide ülesandeks. Nemad hoolitsevad ruumide puhtuse ja kujundamise eest, korraldavad näitlikku agitatsiooni, koostavad seina- ja väiklehe erinumbreid jne.

Klassiorganisatsioonide koosolekud toimuvad tavaliselt klassiruumides. Julgemini tuleks aga neid korraldada väljas, metsa ääres või lagendikul, jõe kaldal või mereannas. Kui aga päevakord seda nõuab, siis võiks neid korraldada koos töölisnoortega vabriku punanurgas või tsehhis, koos noorte kolhoosnikutega kolhoosklubis või isegi -farmis. Võru 1. keskkooli kommunistlikud noored, viibides sügisel kolhoosides, korraldasid kolhoosinoortega ühiseid komsomolikoosolekuid. Kogemused näitavad, et komsomolikoosolekud lõkke ääres rahuldavad noorte vajadust romantika järele.

Komsomolikoosolekute ettevalmistamisel on aktiivile suureks abiks õpetajad. Nad annavad nõu ettekandjale, aitavad koostada ettekande plaani, tarviduse korral aga soovivad täiendavalt midagi lugeda jne. Mingil juhul ei tohi aga olla noorte ettekande „tsenseerimist“, pedantlikku läbivaatamist ja kontrollimist, veel vähem aga valmis tekstide kättevandmist. Jättes organisatsioonilise töö kommunistlike noorte endi hoolde, keskendavad õpetajad oma tähelepanu sisulistele küsimustele.

Koosolekust endast

Sellega ühenduses kerkib peamiselt kaks küsimust: kuidas kindlustada koosoleku organiseeritust ja kuidas suunata koosolekul avaliku arvamuse kujunemist.

Komsomoli-algorganisatsiooni tegevus on rajatud laialdasele demokraatiale. Esmajoones peabki see olema tagatud komsomolikoosolekul, mis on algorganisatsiooni kõrgemaks organiks. Enne koosoleku avamist on komsomolikomitee sekretär kohustatud teatama organisatsioonis arvel olevate kommunistlike noorte täpse arvu ja kohale mitteilmunute puudumise põhjused ning seejärel otsustavad osavõtjad hääletamise, kas koosolekut pidada või mitte.

Alles pärast seda valitakse koosoleku presiidium. Kommunistlike noorte osavõtt koosoleku juhtimisest on üheks nende aktiveerimise vahendiks. Presiidiumi koosseisu valitud kommunistlikud noored tunnevad otsest vastutust koosoleku kordamineku eest, asjaliku otsuse vastuvõtmise eest. Ei saa õigeks pidada arvamust, et presiidiumi tuleks valida ainult komitee liikmeid või kogemustega kommunistlike noori. Kui aruande-valimiskoosolekul Tartu 3. keskkoolis valisid kommunistlikud noored presiidiumi kooli komsomolikomitee, siis on see arusaadav, aga kui see kordus ka järgnevatel koosolekutel, siis oli see juba halb. Elva keskkooli komsomolikoosole-

kuid juhatab alati keegi komitee liikmetest, nii et kõik nad omandavad koosoleku juhtimise oskusi. Kuid ka seda isikute ringi võiks laiendada.

Pärast presiidiumi valimist esitatakse koosolekule kinnitamiseks päevakord. Kuigi päevakorda on komitees eelnevalt arutatud, peab kommunistlikelt noortelt küsima, kas neil pole teisi küsimusi, mida nad peavad vajalikuks arutada. On võimalik, et mõned kommunistlikud noored või mõni komsomoligrupp tahab üldkoosolekule kui organisatsiooni kõrgemale organile esitada mõne probleemi. Sellise võimaluse kindlustabki komsomoli demokraatia ja kõik kommunistlikud noored peavad seda hästi teadma.

Ei ole otstarbekas võtta päevakorda palju küsimusi ja sellega asjatult killustada osavõtjate tähelepanu.

Väga oluline on komsomolikoosolekutel kriitika ja enesekriitika. ULKNU põhikirja järgi on komsomoliorganisatsiooni töö kõigi küsimuste vaba ja asjalik arutamine iga kommunistliku noore õiguseks. See õigus leiab realiseerimist töös esinevate puuduste paljastamises, julges kriitikas ja enesekriitikas. Selle kaudu tunnetabki iga kommunistlik noor kollektiivi nõudeid enda suhtes. Kriitilised sõnavõttud panevad kõiki mõtlema. Mida teravam on kriitika ja enesekriitika komsomolikoosolekutel, seda tugevam on komsomolikollektiiv, seda tugevam on organisatsioon, seda mõjuksamad ja printsipiaalsemad on igale kommunistlikule noorele esitatavad nõuded. See on positiivse avaliku arvamuse loomise ainuke tee.

Elva keskkooli kommunistlikud noored, arutledes õpilaste osavõttu ühiskondlikust tööst, märkisid, et osa kommunistlike noori ei täida mingisuguseid ühiskondlike ülesandeid. Nad pöördusid kohe nende poole nõudega: andke seletust! Irooniaga reageeris üldkoosolek õpilase P. väitele, et õppimiseks kuluvat nii palju aega, et rohkem midagi teha ei saa. Saalist kõlasid seepeale vahelehiüded: „Kuidas teised saavad?“

Kriitilised märkused ei paita kõrva ega ole meeldivad, sageli riivavad nad valu- sasti kujunenud tõekspidamisi ja enesearmastust, kuid alati sunnivad nad järele mõt- lema. Üks pärimaid komsomoligruppe on Elva keskkoolis 11-b klassis. Kommunistli- kud noored suhtuvad siin tõsiselt kaasõpilaste vigadesse. Esimesel veerandil oli aga grupil raskusi kommunistliku noore T-ga, kes tavatses koolist tihti puududa. See asjaolu hakkas üha enam mõjustama tema õppeedukust. Komsomolikoosolekul püü- dis T. end igati õigustada. Kommunistlikud noored näitasid oma sõnavõttudes, mil- lele ta aega raiskab ja milleni see võib viia.

Mitte igasugune kriitika ja enesekriitika ei vii õige ühiskondliku arvamuse tekki- misele. Rahulik puudustest rääkimine, ükskõikne lünkade konstateerimine ei paranda olukorda. Avaliku arvamuse tekkimisele viib otsene ja õiglane kriitika, milles on tunda kritiseerija siirast huvitatust asja parandada. Ainult selline kriitika on suuna- tud veendumuste kujundamisele ja muutub tõeliseks nõukogude ühiskonda edasiviiv- vaks jõuks.

Palju võivad teha komsomolikoosolekutel viibivad klassijuhatajad õigeks kriiti- kaks vajaliku õhkkonna loomisel. Selleks on eelkõige nõutav, et klassijuhataja ei esineks mitte pealtvaatajana või „distsipliini kindlustajana“, vaid kollektiivi liik- mena, kelle viibimisest koosolekul on teised liikmed huvitatud. Kas on see aga või- malik, kui klassijuhataja istub viimases pingis, virm vihikuid ees, ja tõstab pead vaid siis, kui ruumis on teatav elevus tekkinud? Niisuguseid juhtumeid kahjuks esineb.

Komsomolikoosolekul peab ka õpetaja alluma korrale, mis on kehtestatud kõi- kide suhtes. Pidev vahelesegamine, püüe igas küsimuses avaldada kohe alguses oma arvamust, sõnavõtjate katkestamine, koosoleku korra ja presiidiumi või juhataja ignoreerimine teeb õpetaja viibimise koosolekul kommunistlikele noortele ebameel- divaks. Selles tulebki otsida vastust mõnede klassijuhatajate kurtmistele: „Nad ei ütle mulle, millal neil koosolek on. Ja kui ütlevad ja tahad minna, selgub, et koos-

olek on juba olnud." Kõikidel kommunistlike noorte koosolekutel ei tarvitse klassi-juhataja viibida.

Kui vaja, tuleb muidugi koosolekul olla ja ka sõna võtta. Kõik sõltub konkreetsest olukorrast ja tingimustest, kuid igal juhul ei tohi olla vähimatki administreerimist või survet. Kommunistlike noorte arvamuste tähelepanelik kuulamine ja mõistmine, õigeaegne sõbralik toetamine muudab õpetaja kommunistlike noorte silmis veendunud võitlejaks nende ühiste ürituste eest. Sellise õpetajaga peetakse nõu, sellist õpetajat ootavad kommunistlikud noored oma koosolekule.

Komsomolikoosolekud lõpevad tavaliselt otsuse vastuvõtmisega. Arutanud küsimust ja vahetanud mõtteid, otsustavad kommunistlikud noored, mida ette võtta, mida teha. Koosoleku otsus on kollektiivi tahte avalduseks, kollektiivse mõtte viljaks, milles avalik arvamus leiabki oma väljenduse.

Seda ei saa öelda koosoleku otsuse kohta, mis koosneb näiteks niisugustest punktidest: 1) kõigil õpilastel õppida neljale ja viitele, 2) olla eeskujulik kõiges, 3) abistada pioneeriorganisatsiooni ja pioneere, 4) aidata kooli õppe- ja kasvatustöös. Selline ebakonkreetne ja mitte kedagi kohustav üldsõnaline otsus võetakse küll ühel häälel vastu, kuid „hääletades“ selle poolt annavad kommunistlikud noored mõttes sellele siiski hinnangu: niisugust otsust ei võta keegi tõsiselt.

Komsomolikoosolekute otsused peavad olema konkreetset, arvestama olukorda klassis ja koolis, lähtuma kollektiivi teadlikkuse tasemest, kogemustest ja reaalsest võimalusest. Kui nõrgas kollektiivis esineb näiteks mahakirjutamist ja etteütlmist, siis ei tule loota, et niisuguste nähtuste keelamine komsomolikoosoleku otsusega olukorda parandaks. Selline otsus oleks nõrgale kollektiivile täiesti ebareaalne.

Otsustes tuleb näidata, kes vastutab ühe või teise punkti täitmise eest ja mis ajaks see peab täidetud olema. Sissejuhatav osa otsuse alguses pole tingimata tarvilik. Samuti pole vaja, kui otsus koosneb ainult 2—3 punktist. Oluline on vaid see, et kas või nendes kahes konkreetsetes punktis väljenduksid kommunistlike noorte enamusel kindel tahe ja nõuded.

Lühikese ja konkreetse otsuse täitmist on võimalik hästi kontrollida. Tavaliselt tehakse seda töö korras, kuid paljudes organisatsioonides on juurdunud hea tava, et järgmisel koosolekul informeerib sekretär eelmise koosoleku otsuste täitmisest.

*

Eespool on vaadeldud komsomolikoosolekute ettevalmistamise ja läbiviimise põhiküsimusi. Detailseid probleeme kerkib siin aga veel mitmeid. Kuid ka need lahenevad suhteliselt hõlpsasti, kui põhiküsimustes on organiseeritus ja selgus.

KASUTATUD KIRJANDUST

1. ULKNU põhikiri.
2. V. Kudrjakov, Kommunistliku kasvatuse kool, Tallinn, 1960.
3. Сб. «Вопросы нравственного воспитания». Ученые записки ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена, Ленинград, 1958.
4. И. Г. Гордин, В содружестве с комсомольцами, изд-во АПН РСФСР, М., 1959.
5. Т. Е. Конникова, Организация коллектива учащихся в школе, изд-во АПН РСФСР, М., 1957.
6. Т. Н. Селихов, Комсомольские собрания в школе и их роль в повышении качества знаний и дисциплины учащихся, «Советская педагогика» 1951, № 11.

Ebaedukus õppetöös kui kasvatusraskus

L. MOKS,

C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkooli õppealajuhataja

Õppe- ja kasvatustööd häirivad mõnigi kord nõrk õppeedukus, halb distsipliin ja muud kasvatusraskused. Millest on tingitud, et küllaltki suur protsent õpilasi ei jõua õppetöös normaalselt edasi?

Ebaedukuse põhjusi on mitmesuguseid. Uheks peamiseks neist oli senini programmide mittevastavus eale. Teatud osa õppeedukuse madalas tasemes oli ka passiivsetel õppemeetoditel.

Programmide ümbertöötamine ja põhjalik muutus õppemeetodeis aitab kaasa õppeedukuse tõusule. Iseseisva töö ja teiste õpilasi aktiveerivate meetodite rakendamise sunnib kõiki õpilasi juba tunnis omandama vajaliku materjali. Koduseks tööks on vaid tunnis õpitu kordamine.

Iga õpetaja, kellel on südamel õpilaste edasijõudmine, peab mõtlema kõigepealt õppemeetodite täiustamisele.

Uheks ebaedukuse küllaltki suureks põhjuseks võib pidada ka halba kodust olukorda. Kahtlemata on iga õpetaja märganud, et lapsed, kel puudub kodune järelevalve, kelle õppimise vastu ei tunta kodus huvi, õpivad teistest tunduvalt halvemini. Need õpilased töötavad juhuslikult, tihti jätavad nad täiesti õppimata. Neil puudub kindel päevarežiim. Mõnikord peavad nad oma õppetööd tegema veel õhtul hilja, oma uneajast. Seda juhtub siis, kui vanemad alles õhtul märkavad, et lapsel on kõik õppimata. Nüüd sunnitakse last tööle hakkama. Laps on siis aga väsinud ja õpib vastumeelselt. Ta hakkab õppimist vihkama. Need lapsed on ka tunnis hajuva tähelepanuga. Mõtteid koondada on neil väga raske. Teistest halvem edasijõudmine muutub neil loomulikuks, paratamatuseks, kaob huvi töö vastu.

Küllastades õpilaste kodusid märkame tihti, et laste kodused õppimistingimused on väga halvad: korterid on kitsad, puudub võimalus õpilasele omaette õppimise- nurga andmiseks. Enamasti õpib laps laua juures, kus ka täiskasvanud töötavad ja isegi söövad.

On olnud juhtumeid, kus ebaedukust põhjustab vanemate vähene teadlikkus kasvatustöös. Mõned vanemad, arvustades lapse juuresolekul õpetaja tööd, surmavad tihti lapse usu õpetajasse, muudavad õpetaja õpilase silmis inimeseks, keda pole vaja austada ja kes on lapsele vaenulik. Mäletan juhtumit esimese klassi õpilase Aleksandriga. Aleksander ei saanud ega saanud lugemist selgeks. Tunnis ta nimetas algul kõikide tähtede nimetused ja püüdis seejärel sõna kokku veerida. Näiteks „Anne lipp“ — a, en, en, e, el, i, pe, pe. Muidugi ei tulnud sellisest lugemisest midagi välja. Minu korraldus tähe nimetusi mitte öelda ei andnud tulemusi. Küllastasin Aleksandri kodu ja seletasin vanematele, et nad õpetavad poissi valesti. Oi seda pahandust, mis siis tekkis! Nii olevat kõik inimesed enne meid lugemise selgeks saanud ja kust siis niisugune tarkus on tulnud, et nii enam ei või õpetada? Kõik minu katsed isa veenda ebaõnnestusid. Isa hurjutas mind päris inetute sõna-

dega, seda tegi ta poja juuresolekul. Niisugune teadmatus vanemate poolt muudab õpetaja töö väga raskeks.

Meie linnas töötab lastevanemate kool. See on kõigiti õigustatud algatus. Jääb ainult soovida, et lastevanemad sellest võimalikult rohkem osa võtaksid.

Teataval määral põhjustab ebaedukust ka mõningate õpilaste mahajäämus vaimses arenemises. Vähemarenenud laste on loodud erirežiimilised koolid, kus nendega töötatakse vastavalt nende arengutasemele. Sellepärast on vaimselt alaarenenud lapsed vaja suunata erikoolidesse. Sellega osutame teene nii lapsele enesele kui ka tema vanemaile. Senised kogemused on näidanud, et erirežiimilisse kooli paigutamine on väga raske.

Üheks ebaedukuse põhjuseks on muidugi veel õpilase tervisliku seisundi halvenemine, mispärast õpetajal tuleb pöörata suurt tähelepanu õpilaste tervisele.

Halvasti mõjub õppeedukusele ka asjaolu, et linnakoolides on liiga suured klassid. Õpetajad püüavad kindlasti kogu hingest, kuid on suur vahe, kas töötada 30 või 40 õpilasega. On selge, et väiksema klassi puhul on kergem õpilastega individuaalselt töötada kui suure klassi puhul.

Õpetaja esimeseks ülesandeks on ebaedukuse põhjuste selgitamine. Need on igaühel erisugused, seepärast nõuab nende väljaselgitamine täiesti individuaalset lähenemist. Ebaedukusest on paljudel juhtudel alguse saanud ka kasvatusraskused.

Olen alati lähtunud sellest, et laste käitumise ja iseloomu kasvatamist tuleb alustada kõigepealt õppeedukuse parandamisest. See omakorda on osutunud võimalikuks ainult individuaalse lähenemise teel õpilastele.

Võime jaotada ebaedukad õpilased kolme rühma.

Üks osa — ja peaaegu, et suurem osa ebaedukaist — tahab klassis silma paista. Et nad seda õppeedukusega ei suuda, siis mõeldakse välja igasuguseid tempe. Siit algavadki korrarikkumised.

Teine osa tõmbub endasse. Nad kannatavad oma halva õppeedukuse pärast ega tunne end kaasõpilastega samaväärsetena.

Kolmandad on sellised, kes valivad endale mõne huvitava harrastuse. Kui tihti on õpilased, kes õppetöös edasi ei jõua, osavad töömehed või head sportlased. Nad lõõvad õppimisele käega ja pühenduvad oma lemmikalale.

Peaaegu kõigil loetletud juhtumitel on raskusi ka nende õpilaste distsipliiniga. Alklassides, kus on klassisüsteem, on õpetajad kindlasti märganud, et õpilased on kooli tules kuulekad ja püüdlid. Kui hakkab ilmema ebaedu õppetöös, algavad ka korrarikkumised või passiivne suhtumine töösse. Järgnevalt peatuksingi mõningatel näidetel, kus õpilase õppeedukuse paranemine aitab kaasa distsiplineerituse ja kindla iseloomu kujunemisele.

KORRARIKKUJATE KOHTLEMINE

Mõnede õpilaste puhul on õppeedukuse tõstmine võimalik individuaalse järeleaitamise teel.

Aastaid tagasi tuli meie kooli 3-ndasse klassi maalt uus õpilane. Volli tunnustus oli halb, ka käitumishinne oli alandatud kolmele. Vollit oli kasvatatud vanaema. Et vanaema tema eest enam vastutada ei suutnud, tõi ta poisil linna vanemate juurde. Volli oli maha jäänud kõikides põhiainetes. Tema käekiri oli väga halb. Ta püüdis klassikaaslaste üllatamiseks alati midagi välja mõelda. Ema ei uskunudki, et poisist veel „asja saab“ ja oli väga õnnetu. Tundides torkas aga silma, et Volli polnud sugugi rumal. Hakkasin teda järele aitama. Volli oli püüdlid. Alati oli ta valmis pärast tunde kooli jääma, et õppida. Varsti ei üllatanud Volli klassi enam oma „kangelastegudega“, vaid heade hinnete ja hea käitumisega. Väike kiitus tunnisi

muutis ta veelgi tähelepanelikumaks. Kui ta veerandi lõpus sai rahuldavate ja heade hinnetega tunnistuse, oli ka käitumise küsimus päevakorrast kadunud. Neljandas klassis astus Volli pioneeriks. Tema halba käitumist meenutasid aeg-ajalt vahehüüded või jonnimeeleolu, kui ta millestki polnud päris täpselt aru saanud. Kui Volli tunnis tegi äkki midagi halba, võis kindel olla, et talle oli midagi arusaamatuks jäänud. Teiste kuulates ta seda naljalt kunagi ei tunnistanud. Seda pahet ei saanudki ma temast lõplikult välja juurida. Olen aga veendunud, et kui Volli teadmised õppeainetes oleksid jäänud puudulikuks, poleks paranenud ka tema käitumine.

Olen neid õpilasi, kes oma väärtust teiste silmis katsuvad tõsta inetu käitumisega, püüdnud alati esmajärjekorras abistada õppetöös. Neile on vajalik, et õpetaja tunneks nende töö ja selle tulemuste vastu tõsist huvi. Juba vähenegi edu õppetöös aitab tunduvalt kaasa käitumise parandamisele.

Juhtus sedagi, et koolis ühiselt koostatud päevarežiim aitas õppeedukust parandada. Uudo ja Taivo olid vennad. Nende tunnistustel esinesid pidevalt puudulikud hinded. Ka käitumine halvenes järjest. Kodu külastades kuulsin emalt, et poisid ei õpi. Öhtuti enne magamaheitmist püüdsid nad siiski kirjalikud tööd kuidagi valmis teha. Poistel puudus igasugune päevaplaan. Kõike tehti juhuslikult. Koostasime ühiselt päevarežiimi, kus olid ajaliselt määratud kõik päevased toimingud. Isegi õppeainete õppimise järjekorra määrasime kindlaks.

Selle päevarežiimi järgi käisid poiste kodust tööd kontrollimas. Esialgu ei tahtnud poisid päevaplaanist kinni pidada, kuid pidev kontrollimine sundis nad lõpuks alistuma. Tulemused ei lasknud end kaua oodata: õppeedukus muutus rahuldavaks, käitumine paranes. Sellest ajast alates koostame igal aastal kindla päevarežiimi igale õpilasele. (Päevarežiim on koostatud kahes eksemplaris ning varustatud ema ja õpetaja allkirjaga. Üks eksemplar on õpilasel kodus, teine koolis õpetaja käes.) Sellest on kasu siis, kui õpetaja lastevanemate kaasabil selle täitmist kontrollib. Kui aga kodust järelevalvet pole, on õpetaja vastutus suurem.

Praegu on meil võimalik koduse järelevalveta õpilasi suunata pikapäevarühma. Et pikapäevarühm võib kaasa aidata õppeedukuse ja käitumise parandamisele, näitavad meilegi kooli pooleaastase töö tulemused. Edu oleneb aga väga palju kasvatajast. Võtame näite Matiga. Mati oli elav, võiks öelda, liigagi elav poiss. Õppida ta ei armastanud. Tunnis püüdis ta tihti õppeülesanded päevikusse kirjutamata jätta. Pikapäevarühma kasvatajale ei rääkinud ta tõtt selle kohta, mis õppida anti. Kasvataja pöördus minu poole ja palus, et ma iga päev just Mati päeviku täitmist kontrolliks. Tegin seda. Nii ei saanud Mati midagi õppimata jätta. Erilist tähelepanu pööras kasvataja Mati tööde välimusele, mis jättis kõige rohkem soovida. Kasvataja nõudlikkuse ja ka individuaalse abi tõttu paranes poisi õppeedukus. Tundsin huvi ka Mati käitumise vastu nii rühmas kui ka vahetundides. Samuti oli sellest huvitatud kasvataja. Niisugune kahepoolne kontroll mõjus hästi Mati käitumisele. Õppeedukuse paranemine pole märgatav ainult Mati, vaid teistegi juures. Ka õpetajal endal tuleb kindlasti huvi tunda, kuidas lapsed pikapäevarühmas töötavad. Tihe kontakt õpetaja ja kasvataja vahel on väga vajalik õppeedukuse parandamisel.

Koostöös koduga tuleb erilist tähelepanu juhtida õppeedukusele, sest ebaedu õppetöös võib endaga kaasa tuua inetuid iseloomujooni, nagu kadedus, valelikkus ja salakavalus.

Ants oli juba esimesest klassist alates väga auahne. Saadud hinded pidid olema ikka head, võimalikult paremad teiste omadest. Kodune järelevalveta õppimine mõjus aga poisi õppeedukusele halvasti. Hakkasid ilmuma esimesed kolmed, vahel sekka ka kahed. Ants püüdis oma halbadele hinnetele leida seletust ja vabandust. Ta kaebas kodus, et õpetaja kiusab teda või et teised õpilased segavad vastamist. Esines isegi hinnete võltsimist. Esialgu usuti kodus poisi juttu ja vanemad hakkasid kooli süüdistama. Palusin ema võimaluse korral tunde külastada ja võrrelda oma

poja vastuseid teiste laste omadega. Ema tegigi seda mitu korda ja veendus, et poja teadmistes on tekkinud lüngad. Samuti nägi ta, kuidas Ants tunnis püüdis iga hetk millegagi silma paista. Vihikute halb välimus oli Antsu kõige suuremaks puuduseks. Kui kodus senini ei peetud tähtsaks Antsu käekirja ja vihikute välimust ning arvati, et mis väikeselt lapselt ikka nõuda, siis pärast seda, kui ema võrdles oma poja vihikuid kaasõpilaste omadega, leidis ta, et teised „väikesed lapsed“ oskavad kirjutada väga korralikult ja puhtalt. Ema tundides viibimine aitas palju kaasa Antsu õppe-
edukuse paranemisele. Kadusid jutud Antsu kiusamisest. Igale märkusele Antsu käitumise kohta reageeriti kodus ja ema palus alati Antsu halvast käitumisest endale teatada. Peagi kadusid Antsu halvad iseloomujooned.

Kindlasti on kõikide pedagoogide töös olnud juhtumeid, kus tihe kontakt ja vastastikune mõistmine kodu ja kooli vahel on aidanud vältida nii ebaedukust kui ka halba käitumist.

Mõnikord võib ka edu klassivälises töös olla tõukeks õppe-
edukuse paranemisele. Peeter, kes õppis 3. klassis, oli lohakas ja räpane. Et ta tihti jättis kodused tööd tegemata, tekkisid tal puudulikud hinded. Ühiskondlikult kasuliku tööna oli meil ette nähtud abistada raamatukogu: panna raamatule ümber kattedepaberid ja vajaduse korral ka parandada neid. Õpilaste omavahelist juttu oli huvitav jälgida. Võrdeldi raamatute puhtust ja arutati, kes neid küll oli määrinud ja lõhkunud. Laste endi kriitika lohakate õpilaste arvel oli väga terav, kuid õiglane. Pärast avaldasin tüdrukutele ja poistele kiitust hea töö eest ja ütlesin, et loodetavasti on ka nende õpikutele nüüd alati ilusad ja puhtad paberid ümber. Peetrile ei öelnud ma midagi, kuid vaatasin talle otse silma. Peeter lõi silmad maha ega öelnud midagi. Sellest päevast peale on Peetri raamatuil alati kattedepaberid ümber. Ka kodusel tööl on ta tehtud. Kui Peeter teist korda raamatukogus töötas, avaldas raamatukoguhoidja kõigile lastele, ka Peetrile kirjalikult kiitust, mis samuti innustas teda hästi õppima ja käituma.

Enamasti iga lapse juurde viib mõni niidike, mis aitab leida teed tema mõjutamiseks. See tuleb vaid leida.

VAIKSETE LASTE KOHTLEMINE

On õpilasi, kes tõmbuvad ebaedukuse puhul täiesti endasse, ei usalda klassikaas-
lasi ega õpetajat. Selline nähtus võib esineda nii poiste kui ka tüdrukute juures. Kuid siiski kalduvad poisid ebaedukuse puhul rohkem ulakusele, tüdrukud aga tõmbuvad endasse. Neid aitab alati see, kui õpetaja võtab õppe-
edukuse tõstmise oma südameasjaks.

Kristi õppis väga vaevaliselt. Õpetaja hurjutas teda klassi ees, süüdistas lohaku-
ses ja laiskuses. Kristi hakkas õpetajasse suhtuma umbusuga, hakkas teda kartma. Kuigi ta nägi kodus vaeva ja õppis, tarvitses õpetajal ainult tema nime nimetada, kui kõik oli ununenud. Vaevaga jõudis Kristi kolmandasse klassi. Nende klassile määrati uus klassijuhataja. Ta oli küll noor, kuid suhtus õpilastesse hoopis sõbralik-
kumalt. Tema hakkas Kristit julgustama. Ebaõnnestumise puhul lohutas ta: „Küllap järgmisel korral läheb paremini. Nüüd olid sa selle unustanud, kuid järgmisel korral sa neid vigu enam ei tee.“ Niisugune sõbralik suhtumine ja märkamatu abi muutis ka Kristit. Ta austab oma õpetajat väga. Tema õppe-
edukus pole küll veel hea, kuid Kristi on püüdlük ja usub endasse. Tema vihikute välimus ja käekiri on tundmatu-
seni muutunud. Emale seletab ta oma püüdlikkust sellega, et ta ei suutvat oma head õpetajat lohaka tööga kurvastada.

Ei tohi arvata, et ainult tüdrukud vajavad helli kohtlemist. Ka poisid ootavad seda oma ebaõnnestumise puhul.

Mäletan, et õpetajatöö algpäevil ärritas mind väga, kui mõni õpilane lõi puuduliku hinde saamise puhul käega. Leidsin, et sellised õpilased on lihtsalt ükskõiksed oma hinnete suhtes. Sellesamaga on tegemist ka siis, kui õpilane tõrelemisele vastab naeratusena. Olen näinud, kuidas niisugune käitumine teisi õpetajaid ärritab. Nüüd aga tean, et käegalöömine või viril naeratus on tegelikult peidetud nutt. Näilise ükskõiksuse taha peidab laps oma tõelised tunded. Õpetajal tarvitseb vaid temaga südamliselt vestelda, talle sõbralikult tema vigu seletada, kui vallanduvad pisarad. Kui aga tarvitada iroonilist tooni, tõmbub laps veelgi enam endasse, hakkab õpetajat umbusaldama, näeb temas oma vaenlast ja kiusajat. Õpetaja ülesandeks on kasvata niisugustes lastes õiget suhtumist kollektiivisse, näidata kollektiivi abivalmidust ja vajadust arvestada kollektiivi. Eelkõige tuleb aga tõsta niisuguste õpilaste usku endasse ja oma võimetesse.

Olevil oli tõsisid raskusi eesti keelega. Esimesel õppeveerandil oligi tal eesti keele (kirjalik) hinne „2“. Et ma esimeses ja teises klassis teda polnud õpetanud, ei tundnud ma tema võimeid ega iseloomu. Kui Olev avaldas soovi pioneeriks astuda, vastasin talle, et enne tuleb küll puudulikest lahti saada ja tunnis korralikult käituda. Selle peale arvas Olev, et siis ei saa tema kunagi pioneeriks. Eesti keele õigekirja ei õppivat ta ialgi ära! Pakkusin talle oma abi. Ütlesin, et teeme pärast tunde õpetavat laadi etteütlist ja proovime, kas tõesti asi ei parane. See mõte ei meeldinud Olevile sugugi. Olin juba varem märganud, et Olevil on alati väga kiire kojuminekuga. Valisin päeva, kus oli vähem tunde, ja käskisin Olevil ning paaril teisel õpilasel momendiks pärast teisi klassi jääda. Kui saatsin teisi õpilasi ära, kuulsin, kuidas Olev kirus ajaviitmist. Paigutasin lapsed eraldi pinkidesse, andsin igaühele paberilehe ja juhendasin, kuidas oma kirjutises iga sõna analüüsida. Esimesel korral kirjutasime ainult 6—7 lauset. Töötasime need põhjalikult läbi. Lastele meeldis selline järeleaitamine ja järgmisel päeval paluti seda juba ise. Pärast tunde jääjate hulgas oli ka Olev. Kiitsin tema tööd, sest ta oli väga püüdlik. Vigu oli veelgi liiga palju, kuid Olevi usk endasse kasvas. Etteütlist ei hirmutanud teda enam nii nagu varem. Võis näha, kuidas ta iga sõna juures kaalus ja aru pidas. Nääricks oli tal eesti keel rahuldav ja 5. detsembril võeti ta pioneeriks. Siin aitas ainult väikesest abist. Tema käekiri on alati korralik, oma tööd teeb ta asjalikult. Kuigi vahete vahel esineb ka ebaõnnestumisi, tunnen siirast rõõmu, et poisil on usku endasse.

Eriti tähtis on endassetõmbunud, end teistest halvemaks pidavate õpilaste oskuslik küsitlemine ja õige hindamine. On juhtunud, et klassi ette kutsutud õpilane ei vasta ühelegi küsimusele, kuigi mõnele küsimusele oskaks ta kindlasti õige vastuse leida. Mingi hirm ei lase tal suud paotada. Niisugune oli Sirje. Lugemaõppimine läks tal vaevaliselt. Kui teda klassi ette vastama kutsuti, tekkis mulje, et Sirje ei oska üldse lugeda. Sama lugu oli aritmeetikaga. Teda võis küsitleda ainult kohalt ja nii, et ta ise seda küsitlemiseks ei pidanudki. Kui siis tunni lõpul teatasin, et Sirje on tunnis hästi kaasa töötanud, mitmele küsimusele häid vastuseid andnud ning saab rahuldava või hea hinde, oli Sirje väga õnnelik. Selline küsitlus aitas tema usku endasse tõsta. Teises klassis jõudis ta rahuldavalt edasi, muutus järjest julgemaks ja vastustes kindlamaks. Kolmandas ja neljandas klassis olid tema hinded juba head ja väga head.

Sirje-taolisi õpilasi on klassis tihti. Neid tuleb julgustada, oskuslikult küsitleda ja ettevaatlikult hinnata. Mõni mõtlematult pandud ebarahuldav hinne võib teinekord palju halba teha.

Tähelepanelikku kohtlemist vajavad ka haiged lapsed.

Kauaks ajaks jäi selgusetuks Mahti halb edasijõudmine õppetöös. Mahti istus tunnis vaikselt ega rikkunud korda. Kodus kulus tal väga palju aega õppimiseks. Vaba aega tal peaaegu ei jäänudki. Ema käis tihti koolis ja jutustas, kuidas Mahti püüab, kuid tulemusteta. Soovitasin emal pöörduda arsti poole. Ema ei tahtnud sel-

lega hästi nõustuda. Kevadel, kui Mahti muutus väga loiuks ja väsinuks, läks ema temaga lastenõuandlasse. Selgus, et Mahti kannatas tugeva kehvvveresuse all. Sellest oli tingitud ka halb edasijõudmine.

Umbes samasugune lugu oli ka Peetriga. Peeter tuli meile klassikursust kordava õpilasena. Ta oli teistest palju vanem, juba kolm aastat oma eakaaslastest maha jäänud. Peeter võis äkki kogu õpitud osa, mida ta mõni hetk varem teadis, täielikult unustada. Toon näite ühest aritmeetikatunnist. Peeter tegi iseseisvalt tahvlile nelja-realist ülesannet jagamise kohta. Kaks harjutust lahendatud, pöördus Peeter äkki minu poole: „Õpetaja, ma ei oska enam jagada! Kuhu ma pean kirjutama selle arvu, mis ma korrutades sain? Ei, ma pidin ju jagama, aga ma korrutasin hoopis.“ Tema jutt oli väga segane. Andsin talle seletust, kuid ta vaatas mulle otsa suurte ehmunud silmadega ja vastas, et ta üldse ei oska. Ometi oli ta niisuguseid ülesandeid lahendanud juba eelmises tunnis, kodus ja isegi meie kõikide silma all tahvlil. Saatsin Peetri kohale, käskisin tal rahulikult töötada, jälgida tööd tahvlil. Umbes viie minuti möödudes tõstis Peeter käe ja teatas, et ta oskab jagada. See oli tõsi. See sündmus pani mind mõtlema ja analoogilist otsima ka teistest tundidest. Eks olnud see Peetri juures tihti nii, et ta luuletust poolelt sõnalt katkestades teatas, et edasi ei oska. Niisamasugused nähtused esinesid ka kontrolltööde ajal. Rääkisin oma tähelepanekutest Peetri vanematele. Ka nemad olid sellist hetkelist mälukaotust Peetri juures märganud ja pidasid seda mõtete hajumiseks. Ema pöördus Peetriga närviarsti poole. Selgus, et Peetri närvikavas oli tõepoolest rike.

KUI MUUD HUVID ASENDAVAD ÕPPIMISE

Usun, et kõik pedagoogid on esitanud lapsevanemaile küsimuse, missugused huvialad on nende pojal või tütrele. Seda tehakse eriti juhul, kui õpilase õppeedukus jätab soovida. Tavaliselt on see tegelemine huvialaga, mis takistab õppimist. Kui paljud meist on aga mõelnud sellele, et halb õppeedukus sunnibki last pühenduma oma lemmikalale, kus tal on palju enam edu, kus tema tööga ollakse rahul ja teda kiidetaksegi.

Toivo ja Uudo ei armastanud õppida. Poisid armastasid aga igasugust füüsilist tööd. Nende isa oli surnud, kui poisid olid veel väikesed. Nüüd tegid nemad kodus kõik mehetööd. Eriti töökas oli Uudo. Kuid koduse töö ja abistamise pärast hoidusid nad ka õppimisest kõrvale. Alles pärast päevarežiimi sisseseadmist tasakaalusid füüsiline töö ja õppimine. Poisse võis kogu klassile eeskujuks seada nende töökuse pärast. Praegu on mõlemad poisid tublid töölised.

Lembit tundis huvi kõige muu vastu peale õppimise. Eriti osav oli ta igasuguste masinate ja mehhanismide valmistamisel. Kodus oli tal töölaud täis traadijuppe, kruvisid ja mutreid. Ka kooli tõi ta koli kaasa. Alguses ma pahanasin temaga ja keelasin tegelemise niisuguste kõrvaliste asjadega, mis segavad õppetööd. Kord valmisime tööõpetuse tunnis purskkaevu mudelit. Järgmiseks tunniks tõi Lembit kaasa toreda, hästi töötava mudeli. Kõik imetlesid tema tööd. Mina kiitsin Lembitut ja palusin seletada, kuidas see on tehtud ja kuidas purskkaev töötab. Lembit seletas ladsalt. Kontakt minu ja tema vahel oli loodud. Küllastasin Lembitu kodu ja jutustasin ka seal toredast mudelist. Ema kurtis, et selle mudeli pärast oli juba palju pahanadust, sest poiss ainult selle kallal nokitseski. Utlesin, et töö on tõesti tore ning tundsin nüüd juba huvi, mis poisil järgmisena plaanis on. Enam ma ei mäletagi, mis pidi valmima, kuid Lembit usaldas juba kõigest rääkida. Sellise sõbraliku vahekorra tõttu oli kergem juttu teha ka õppeedukusest. Selgitasin Lembitule, et tal on ju „hea pea“, kui ta oskab niisuguseid asju meisterdada. Õppimine peaks talle siis samuti kerge olema. Sellest ajast alates sain Lembitu nii kaugele, et ta hakkas kodu-

seid töid tegema ja laskis end pärast tunde abistada. Nii lõpetas ta neljanda klassi rahuldavalt.

7-klassilises koolis muutus ta uuesti hooletuks ja pühendus oma mehhanismidele. Et ta oli teistest vanem, pääses ta varsti koolist 16-aastaseks saamisega. Temast sai kombainer, kelle nimi esines väga tihti rajooni tublide kombainerite seas. Seitsmes klass tuli tal lõpetada töölisnoorte keskkoolis.

Sageli saavutab keskmise tasemega õpilane edu spordis, õppeedukus aga langeb. Ka niisugusel juhul on juba algusest peale vaja õpetaja suunavat kätt, et tegelemine spordiga ei kahjustaks õppetööd. Seejuures on suureks abiks sporditreeneri ja õpetaja tihe koostöö. Väga tihti kurdavad õpetajad, et sport segab õpilase tööd, mis pärast õpilasel keelatakse sporditunnis käimine. Mõnigi kord saavutatakse aga hoopis vastupidiseid tulemusi. Tekib umbusk õpilase ja õpetaja vahel. Seda saab vältida, kui õpetaja on huvitatud oma klassi õpilaste tööst spordiringis või -koolis.

Aase õppis spordikoolis tennist. Ta õppeedukus oli keskmine. Vahete-vahel sai ta puudulikke hindede. Õpetaja hakkas mõttes süüdistama spordikooli. Ennekõike otsis ta siiski üles treeneri ja vestles temaga. Selgus, et Aase on spordikoolis tubli ja püüdlik. Õpetaja kaebas, et õppeedukus on hakanud halvenema. Lepiti kokku, et õppeedukusest räägivad lapsele nii treener kui ka õpetaja. Esimesena tegi seda õpetaja. Ta teatas Aasele, et oli kohanud treenerit ja viimane oli Aaset kiitnud. Nüüd tuleks Aasel end kokku võtta ja ka õppeedukust parandada. Aase lubas end kokku võtta. Treener hakkas samuti huvi tundma Aase hinnete vastu. Selline kahepoolne kontroll sundis Aaset töösse tähelepanelikumalt suhtuma ja see kandis vilja.

Sama lugu on muusikakooliga. Ka kontakti muusikakooli õpetajate ja klassijuhatajate vahel tuleks tugevdada. See aitab palju kaasa õppeedukusele, aitab tihendada sõprust ja tekitada usaldust õpetaja ja õpilase vahel.

Igasugune kõrvalhuvi on ainult kasuks, kui see arendab õpilast ja võimaldab tal kasulikult veeta vaba aega. Neid huvisid tuleb püüda aga oskuslikult suunata ja ära kasutada eduka õppimise huvides. Olgu see markide kogumine, käsitöö või lugemine — kõik arendab õpilast. Tundkem või natukenegi huvi õpilase lemmikharastuse vastu ja kohe oleme leidnud endale usaldava sõbra, kes on valmis püüdlikumalt õppimagi.

*

Toodud näidetest peaks selguma, et hea käitumise ja positiivsete iseloomujoonte kujunemise üheks tingimuseks on vähemalt rahuldav õppeedukus. Ebaedukus on enamasti kõigi kasvatusraskuste algus. Võidelda halva käitumisega tähendab võidelda esimeses järjekorras võimalikult parema õppeedukuse eest. Halvad iseloomujooned lõövad tavaliselt välja ikka õppeedukuse langemisel.

Võimalikult parem õppeedukus on iga meie õpetaja südameasi. Selle saavutamiseks peaksid vanemad, kogemustega õpetajad alati aitama nooremaid. Noored õpetajad aga peaksid arvestama vanemate kolleegide nõuandeid, eriti kasvatusküsimustes. 5.—7. klasside õpetajaile on aga soov, et nad senisest enam pööraksid tähelepanu igale õpilasele, katsuksid saavutada lastega niisamasuguse kontakti, kui oli algklasside õpetajal. 5.—7. klasside õpilased on ju eas, kus vajatakse eriti mõistmist, tähelepanu ja hoolt. Kui seda on, siis ei „leina“ 5. klassi õpilased taga oma „head õpetajat“ ega suurene ka korrarikkumiste arv just 5.—7. klassides.

Ükski pedagoog ei tohi ennustada juba sügisel, kes jääb kevadel klassikursust kordama. Nõrkade õpilastega tuleb alustada kohe tööd, et nemadki saaksid klassikaaslastega kaasa sammuda, et nad ei istuks klassis ainult „mööblina“. Just nendest istujatest kujunevad hiljem korrarikkujad.

Mõningaid kogemusi inglise keele õpetamisel

H. SUSI,

Jõgeva keskkooli õpetaja

1959. a. ilmunud võõrkeelte program-
mide projektis 5.—8. klassile kirjuta-
takse: „Kõnelemisoscuse omandamine
võõrkeeles on lugemiscoscuse kõrval üks
peamisi võõrkeele õpetamise eesmärke
koolis. Õpetaja ülesanne seisneb mitte
ainult selles, et õpilased omandaksid
programmis kindlaksmääratud teadmised,
vaid et nad oskaksid neid teadmisi ka
praktiliselt kasutada.“

Järgnevalt annan artiklis lühidalt edasi
oma kogemusi inglise keele kõneoscuse
arendamisel peamiselt 6. klassis ning ka
keskkooli vanemates klassides.

Et 6. klassi õpilased üldiselt töötavad
tunnis väga aktiivselt, siis on kerge nen-
dega teha kõnekeele harjutusi. A. Ehini
ja M. Rauga inglise keele õpik 6. klas-
sile pakub õpetajaile tänuväärset mater-
jali õpilaste kõneoscuse arendamisel. Võ-
tame näiteks 1. õppepala juurde kuuluva
8. harjutuse: *Speak about* 1) *your class
and your classroom*; 2) *your school and
your schoolhouse*; 3) *your Pioneer
Room*; 4) *the workrooms at your school*;
5) *your schoolday*.

Kui õpetaja need ülesanded õpilastega
põhjalikult läbi töötab, siis peaksid õpi-
lased oskama inglise keeles kõnelda oma
klassi, kooliruumide ja töötubade kohta.
Kaasõpilased on meelsasti nõus õmalt
poolt tähelepanekuid juurde lisama, mida
jutustaja teema kohta ütlemata jättis.

Heaks kõneoscuse arendamise võtteks
on lausete moodustamine õppepalas esi-
nevate uute sõnade kohta. Näit. 6. klassi
õpiku 2. õppepala uute sõnade kohta
moodustasime lauseid: 1) *Mare is my
deskmate*. 2) *I have a new deskmate*.
3) *I go to the school library*. 4) *Our
snool library is in the schoolhouse*. 5)
I get books from the school library. 6)

The number of my house is seven. 7) *I
live in the house number two*. 8) *We like
to read stories*. 9) *This story is short*.
10) *She tells me an interesting story*.

Mõnikord saavad õpilased hinde teatud
arvu korrektelt hääldatud ja õigesti
moodustatud lausete eest. Samuti arves-
tan hindamisel nende õpilaste vastuseid,
kes õigesti parandasid teiste lauseid. Hin-
damine lausete moodustamisel aitab palju
kaasa selleks, et õpilased leiavad väga
mitmesuguseid ja huvitavaid võimalusi
uute sõnade kasutamiseks lausetes.

Pidev tõlkimine emakeelest võõrkeelde
aitab palju kaasa hea kõneoscuse oman-
damisele. Kui õpilane oskab tõlkida kii-
resti eesti keelest inglise keelde selliseid
lauseid, nagu: 1) *I am on duty today*.
2) *I must be at school before the other
pupils*. 3) *After the lessons I shall put
the classroom in order*, siis osatakse
varsti väga hästi jutustada ka teemal
„*My schoolday*“.

Head jutustamistekstid 6. klassi õpikus
on aluseks kõneoscuse omandamisele.
Õppepalad „*A Forest Fire*“, *Flowers in
Winter*“, „*Dick Wittington and His Cat*“
jt. huvitavad õpilasi oma põneva sisuga
ning neist teemadest tahetakse meelsasti
jutustada. Pärast uute sõnade õppimist
ning teksti läbilugemist järgneb küsimus-
tele vastamine. Küsimustele õigesti vas-
tamine nõuab õpilastelt antud tekstist
arusaamist ning oskust kasutada õpitud
sõnavara ning grammatikat. Sellise õppe-
teksti põhjaliku läbitöötamise järel tun-
nis alustame teises tunnis jutustamise
ettevalmistamist. Õpilased sulevad raa-
matud ning alustavad teksti meeldetule-
tamist peast lausete kaupa, tegevuse loo-
gilises järjekorras. Niisugune õppimisviis
on ühtlasi heaks võtteks, kuidas õpetada

lapsi sündmustikku loogiliselt järjestama. Kaasõpilased peavad kohe täiendama või juurde lisama, kui eelmine jutustaja midagi olulist vahele jättis. Järgmiseks tunniks saavad õpilased koduseks ülesandeks antud teksti jutustamise. Enamik õpilasi tuleb sellega vähemalt rahuldavalt toime.

Mõnes tunnis näitan õpilastele pilti. Vaatleme seda. Seejärel peavad õpilased üles kirjutama pildil nähtud esemeid tähistavad sõnad, kusjuures võitjaks tuleb see õpilane, kes kirjutab kõige rohkem sõnu. Hiljem moodustavad õpilased lauseid üleskirjutatud sõnade kohta, kui aga sõnavara võimaldab, koostame jutustuse antud pildi järgi.

Mõnikord võtan klassi kaasa papile kleebitud üksikute esemete pilte, näit. *a rose, a desk, a hen, a knife* jt. Antud esemete kohta peavad õpilased jällegi moodustama lauseid. Võitjaks tuleb see pingirida, kus moodustati kõige rohkem lauseid kõige vähema vigade arvuga.

Jutustamisel valmistab õpilastele raskusi küsiva ja eitava lause moodustamine, sellepärast tuleb seda palju harjutada ja hiljem koostada jutustusi küsiva või paljude eitavate lausete rakendamisega, näit. *Today it is Sunday. I do not get up at seven o'clock. I do not have breakfast at half past seven. I do not go to school. I have no lessons on Sunday.*

Väga heaks kõneharjutuseks on tegevuste seeriad, mida koostame õpitud sõnavara põhjal. Üks õpilane tõuseb püsti ja ütleb: *I stand up. I go to the blackboard. Now I am at the blackboard. I take the chalk. I write on the blackboard. I come to my seat. I take my seat. Now I sit down.* Teine õpilane koostab järgmise tegevuste seeria: *I stand up. I take my book. I open my book. I read lesson four. I shut my book. I take my seat. Now I sit down.* Uute sõnade juurdeõppimisel koostame jällegi uusi selliseid tegevuste seeriad.

Et süvendada igapäevases elus tarvisminevaid sõnu ja väljendeid, esitavad õpilased mõnikord üksteisele või vastajatele järgmisi ingliskeelseid küsimusi. *What is your name? What is your fa-*

mily name? Where do you live? How old are you? What is your father? What is your mother? When do you come to school? Have you a dog? Have you a cat? How many sisters and brothers have you? What will you do after the lessons? Jne. Jne.

6. klassi õpikus annab 14. õppepala head materjali kõneoskuse arendamiseks. Teksti juures olev lisaülesanne „Tell your classmates how you help your mother“ pakub võimalusi peale tekstis antud sõnade ka 5. klassi sõnavara kinnistamiseks. Teemast jutustamisel lisavad õpilased juurde 5. klassi sõnavara põhjal: *I help to bring firewood to the kitchen. I water the flowers. I help to pick berries in the garden. I help mother to plant flowers. I peel potatoes in the kitchen. I help mother to lay the table.*

18. õppepala läbivõtmise järel oleme jutustanud veel kord teemal „The Workrooms at our School“, sest 1. õppepala algelise sõnavara põhjal ei saa kuigi palju jutustada antud teemast. Sõnad *saw, nail, tool, hammer, bookshelf, ruler* annavad võimaluse paremini rääkida töökojast ja seal tehtavatest töödest.

20-ndat õppepala „Jim's Birthday“ võib jutustada kohandatult õpilase oma sünnipäeva pühitsemisega. 22. õppepala „The Eighth of March“ läbitöötamise juures jutustavad õpilased sellest, kuidas nemad tähistavad 8. märtsi ja mida nad kingivad oma emale sellel päeval. Seoses 25. õppepala „Merry Birds“ läbitöötamisega annan õpilastele mõned lisa-sõnad. Siis koostame väikese jutukese „The Birds — Our Friends“, kus õpilased räägivad kevadisest linnupuuride valmistamisest.

Võõrkeele õppimisel nooremas astmes tuleb asuda kõneoskuse arendamisele kohe esimestest võõrkeele tundidest peale. Õpetaja kõnelgu tunnis võimalikult palju võõrkeelt ning nõudku ka õpilastelt võõrkeele kasutamist tunnis nii palju, kui seda võimaldavad õpilastele tuntud sõnavara ja väljendid. Igas tunnis võtan juurde mõned uued ingliskeelsed korraldused ning käsklused. Kui neid pidevalt kasutan, siis omandavad

ka õpilased need varsti. Näit. *Come to the blackboard. Write the exercise. Let us read in chorus* jne. Klassikorrapidajad peavad kohe õppimise algul kasutama inglise keeles järgmisi lauseid: *I am on duty, Milvi and Mare are absent. Today it is Friday, the sixteenth of November.* Iga õpilane peab oskama kasutada lauseid: *May I leave the classroom? Excuse my coming late. Excuse that I have not learned for today, I was ill. Excuse that I have forgotten my copy-book at home.*

Kõneoskuse arendamise huvides olen vanemates klassides nõudnud paljude õppetekstide jutustamist. Siinjuures peavad õpilased oskama kasutada õpitud sünonüüme. Olen hinnanud paremini neid õpilasi, kes ei jutusta teksti õpiku sõnadega, vaid lisavad juurde omalt poolt varem õpitud sõnu või muudavad lausete grammatilisi vorme, näit. kui õpilane *I wanted that he would come* asemel kasutab konstruktsiooni *I wanted him to come.*

Vanemates klassides loen mõnikord õpilastele ette lihtsamaid tekste nooremate klasside õpikuist või mõnest muust raamatust, mida õpilased kohe jutustavad — küll mitte üksikasjaliselt, kuid nii, et nad edasi annaksid jutu peamise sisu. Samuti olen kasutanud jutustamiseks mõningaid sisult terviklikke grammatilisi harjutusi 11. klassi õpikust, näit. harj. 7, lk. 77.

Head jutustamisainet pakuvad muidugi pildid, kuid neid pole kahjuks alati küllaldaselt saadaval. Eriti vähe on neid vanemate klasside jaoks. Võimaluse piires olen siin kasutanud vene keele õpikute juurde kuuluvaid pilte, näit. 9. klassi õpiku teksti „Street Traffic“ läbitöötamisel saab väga hästi kasutada tänavaliikluse pilti (see on määratud kasutamiseks 2. klassile vene keele õppimisel). Mõne klassi toodud pildi põhjal koostavad õpilased jutustuse. Järgmises tunnis kordame uuesti antud pildi järgi koostatud jutustust. Mõnikord olen korraldanud kirjaliku kontrolltööna jutustuse pildi järgi.

9. klassi õpikus on mitmed kahekõned, mis annavad õpilastele igapäevases elus

väga vajalikku sõnavara. Need kahekõned lasen õpilastel enamasti pähe õppida või esitada dramatiseeringu kujul, näit. „A Conversation at School“, „Arthur is Ill“, „In the Kitchen“. Õppepala nr. 7 9. klassi õpikust on võimalik jutustada, kohandades seda oma koolile („How We Celebrate the Anniversary of the Great October Socialist Revolution at Our School“). Sama õpiku 19. õppepala käsitlemisel kasutan geograafilist kaarti, mille põhjal õpilased räägivad Inglismaa tähtsamatest linnadest, mägedest ja jõgedest.

10. klassi inglise keele õpiku koostajad on suurt tähtsust omistanud õpilaste kõnepraktikale. Õpetajale on heaks abiliseks peale oskuslikult valitud tekstide mitmesugused kõnekeelt arendavad harjutused, näit. „Oral Practice“ lk. 22, lk. 63 ja mujal. 17. õppepala sõnavara võimaldab õpilasel hästi kirjeldada oma tegevust. Samuti on 25. õppepalas antud küsimused heaks ettevalmistuseks oma eluloo jutustamisele. 10. klassi õpiku lõpus leiduvate lisalektüüri tekstide puhul olen lasknud õpilastel iseseisvalt valmistuda jutustamiseks. Õpilased tulevad päris hästi toime selliste tekstide, nagu: „Lispeth“, „David Runs Away“, „The Wise Men of Gotham“, iseseisvalt jutustama õppimisega.

Olen lasknud õpilastel iseloomustada ka mitmesuguste juttude peategelasi, näit. Tom ja Maggie Tulliver, Keesh, Ichabod Crane jt.

Stiili harjutamiseks olen pidevalt korranud õpitud väljendeid ning nõudnud nende kasutamist jutustamisel, eriti neid, mida kõnes sageli tarvis tuleb, nagu: *to be interested in, to take part in, to take care of, to be going to* jne.

Väga soovitav on mitmesuguste luuletuste päheõppimine nii nooremas kui ka vanemas astmes. Oleme püüdnud luuletuste tekste proosas ümber jutustada, näit. „Winter“ (6. klassis), „My Heart's in the Highlands“ (10. klassis), „The Song of the Shirt“ (11. klassis).

11. klassis leidub kõneoskuse süvendamiseks õpikuski rida harjutusi, mis panevad õpilasi iseseisvalt tööle. Näit.

„Speak about the national economy of the E.S.S.R.“, „Tell the class about your walking tour last summer“ jt. 11. klassis olen lasknud õpilastel iseseisvalt teemistuda jutustamiseks mitmesugustel valimistel, kui sõnavara selleks on põhjalikult läbi võetud juba eelmistes klassides, nagu „At the Post-Office“, „We Helped the Collective Farmers“, „At the Shop“, „My Biography“.

Väga heaks vestlusmaterjaliks 11. klassis on õpiku lõpus leiduvad dialoogid, näit. „Greetings“, „Our Family“, „In the

Morning“ jne. Kohandasime dialoogi „Elections“ nii, et õpilased võisid jutustada 18. märtsil 1961 toimunud kohalike nõukogude valimistest.

Pideva harjutamise tulemusena võib enamik 11. klassi õpilasi vabalt aru saada kirjanike Shelley', Scott'i, Shakespeare'i jt. ingliskeelsetest elulugudest, kusjuures mõned sõnad tuleb muidugi tõlkida eesti keelde. Samuti suudavad õpilased päris hästi aru saada magnetofonilindilt kuulatud mitmesuguste kõnetekstide sisust.

Õpilaste teadmiste suuline kontrollimine ajaloos*

P. KEES,

Põltsamaa rajooni Kirivere 7-klassilise kooli õpetaja

MÕNI SÕNA PROBLEEMIST ENDAST

Õpilaste teadmiste kontrollimise probleem on viimasel ajal pedagoogilises ajakirjanduses ja kirjanduses leidnud laialdast käsitlemist. Ja seda täie õigusega, sest kontrollimine on niisama tähtis õpetamise lüli kui uue aine esitamise. Lisagem aga kohe, et ärgu öeldust tehtagu niisugust järeldust, nagu peaks kontrollimine tingimata toimuma igas tunnis. Seda mitte, kuid enamikus tundides peaks see ometi aset leidma.

Pärast koolireformi on hakatud otsima uusi teid ning võtteid küsitlemise ratsionaliseerimisel ja täiustamisel. Siin täheledatakse kahte, teineteisele diametraalselt vastupidist seisukohta: ühed nõuavad hoopis küsitlemise ärajätmist selle põhjendusega, et aktiivsete õppemeetodite puhul kaotavat hindamine oma tähtsuse.¹

* VI vabariiklikel pedagoogilistel loengutel I järgu diplomiga autasustatud ettekanne. Avaldatakse lühendatult.

¹ К. Москаленко. Как должен строиться урок? «Народное образование». 1959, nr. 10, стр. 64.

Teised — rõhuv enamik pedagoogidest — ei nõustu küsitlemise hülgamisega, vaid otsivad teid selle täiustamiseks. Nimetagem neist tuntud nõukogude psühholooge-pedagooge Rubinsteini ja Lembergi.

Viimased märgivad, et küsitlemine stimuleerib õppimist ja et õppimine vajab kinnitust välise kontrolli, s. o. küsitlemise kaudu.²

Seega pole meie eesmärgiks hülgata küsitlemine, vaid teadmisi kontrollida „...õpilaste iseseisvuse ja initsiatiivi igakülgse arendamise suunas“³. Sellest lähtudes käsitletaksegi käesolevas artiklis teadmiste kontrollimist ajaloos. Kuigi

² С. Я. Рубинштейн. О воспитании привычек у детей, «Доклады АПН РСФСР», 1957, nr. 1, стр. 101.

Р. Г. Лемберг. Об учете знаний и умений школьников, «Советская педагогика», 1960, nr. 1, стр. 127.

³ NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teesid „Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning rahvahariduse süsteemi edasiarendamisest meie maal“, Tallinn, 1958, lk. 19.

allpool esitatakse näiteid ainult vana- ja keskaja ajaloo kursusest, ei tähenda see, et esitatud põhimõtted poleks maksvad ka muude ajalookursuste kohta.

Teadmiste kontrollimisele kulutavad paremad õpetajad umbes ühe kolmandiku õppetunnist, teistel venib aga küsitlus kahjuks kuni 30 minutini. Nii ei jää piisavalt aega uue teema jaoks ja see tuleb ülepeakaela ette vuristada: mitte mingisugusest iseseisvast tööst ja iseseisva mõtlemise arendamisest, nagu nõuab seda uus kooliseadus, ei saa nii lühikese ajaga juttugi olla.

Kuid ka umbes veerandtunnine küsitlemine õigustab end ainult siis, kui me harmooniliselt ühendame teadmiste kontrollimisel õpetava ja kontrolliva aspekti. Need moodustavad ühtse dialektilise terviku, mida ei saa teineteisest eraldada; juttu võib olla ainult ühe või teise külje domineerimisest. Me ei kavatse antud küsimust muuta poleemika objektiks, õpetaja otsustagu igal konkreetsel juhtumil ise, millise teadmiste kontrollimise külje ta esiplaanile nihutab.

Väga õigesti loetleb dotsent Elango neid puudusi, mis esinevad õpilaste teadmiste suulisel kontrollimisel.⁴

KONTROLLKÜSIMUSED JA ÕPILASE JUTUSTUS

Ajalootundides on ülekaalus teadmiste suuline kontrollimine. Teatavasti ajaloo (ja ka teistes jutustavates ainetes) on põhiliselt olemas kaks küsitlemisviisi: 1. individuaalne jutustamine ja 2. frontaalne küsitlemine. Peale põhiliste on veel teisigi võtteid. Üks neist on suulise plaani ehk kava tegemine, mis on orgaaniliselt seotud individuaalse jutustamisega (viimase all seda ka vaatlleme).

Õpilase jutustus on korduvalt saanud pedagoogilises ajakirjanduses üsna ägedate rünnakute osaliseks selle ebarahuldava meetoodika pärast, ja me arvame, et täie õigusega. Rääkimata Dairi ja

teiste pedagoogide tähelepanekuist on ka allakirjutanul kogemusi, et kui üks õpilane jutustab, tegeleb klass kõrvaliste asjadega. Vastaja omakorda ütleb mõned laused, takerdub, jääb ootama õpetaja või kaasõpilase abistavat küsimust jne. Seega kujuneb õigemini välja mingi dialoog, aga mitte õpilase terviklik, ladus ettekanne.

Need on halvad faktid. Kuid me küsime nende puhul, kus on siis õpetaja. Kuidas on võimalik selline olukord, et tunnis tegeldakse kõrvaliste asjadega? Vastus saab olla ainult üks: õpetaja ei seisa oma ülesannete kõrgusel. Praktika kinnitab, et tubli pedagoog tuleb toime nimetatud ülesandega.

Teiseks küsitlemise tingimuseks peab olema jutustamise ladusus, korrektnete ettekanne. Kui õpilane iga paari-kolme lause järel peatub ja ootab suunavaid küsimusi, siis ei ole ta ilmselt omandanud ainet niivõrd, et suudaks sellest iseseisvalt ja tervikuliselt jutustada. Ta teab küll fakte, kuid ei oska neid järjestikuliselt esitada. Niisugusele teadmiste „väljapressimisele“ on vaja teha lõpp: õpilane tuleb kohale saata, hindeks panna „kaks“ ja jätta ta pärast tunde oma võlga tasa tegema. Õpetaja peab juba 5. klassis aasta algul lapsi hoiatama, et kogu teema tuleb jutustada täiesti iseseisvalt. Seda nõuet on vaja järjekindlalt ellu rakendada. Kogemused näitavad, et nii saavutame õpilaste voolava ja ladusa jutustamisoskuse. Kui õpetaja on lubanud juurduda halvalt, otse kahjulikul harjumusel ja esitab vastajale jutustamise ajal lisaküsimusi, siis üldreeglina, välja arvatud vähesed erandid, jäävad õpilased neid ootama. Sellise küsitlemise meetoodika juures jääbki õpilaste väljendusoskus väheseks, ükskõik kui palju me neid ka ei laseks jutustada.

Õpilase jutustus, s. o. ladus terviklik ettekanne, mõtete loogilises järjekorras väljendamine, on ülitähtis ja sellele peame koolis panema kindla aluse. Seepärast peab jutustamine teadmiste kontrollimise vormina nii ajaloo kui ka teistes jutustatavates ainetes kohta leidma enamikus tun-

⁴ A. Elango. Õpilaste aktiviseerimisest teadmiste kontrollimisel, „Nõukogude Kool“, 1961, nr. 3, lk-d 170—171.

dides, kusjuures see ei piira põrmugi teisi suulisi ja kirjalikke küsitlusvõtteid.

Tekib küsimus, kuidas ühendada neid mitmekesiseid võtteid. See on võimalik ainult nn. tihendatud küsitluse abil, s. t. tunnis vastab osa õpilasi kirjalikult, osa suuliselt. Kuigi tihendatud küsitlusel on vastaseid,⁵ leidub tal ka väga palju pool-dajaid.⁶ Vastaste argumentatsioon on aga ebaküllaldane ja mis peasi, nad ei lahenda pakilist küsimust: kuidas tagada küsitlusvõtete mitmekesisust, ilma et selle all kannataksid õpetuslikud ning kasvatuslikud eesmärgid.

Õigusega nimetab Dairi jutustamist suulise vastamise kõige kõrgemaks vormiks. Ja seda just kaalutlusel, et „jutustus teistest võtetest paremini: 1) õpetab kõnelema; 2) tagab: a) sündmuste ja nähtuste tervikliku tajumise; b) õppematerjali kõikide elementide enam või vähem ühtlase ning täieliku omandamise; c) mõistete, emotsionaalsete kujude, erede elavate kujutluste, faktide rikkuse valdamise“.⁷ Et jutustamine tõesti saavutaks nimetatud eesmärgid, on tunnis peale range distsipliini ja tähelepanu vaja veel õpilaste mõtlemisprotsessi aktiveerimist.

Ettekande ladusus on aga asja üks külg. Mõnikord jutustab õpilane ajalugu ladusalt. Aga kui talle küsimusi esitada, millele vastamine nõuab õpitu sisulist mõistmist, jäädakse sageli vastus võlgu. Milles siis peitub viga? Nimelt selles, et õpetaja pole aktiveerinud küsitlemisprotsessi, vaid lasseb õpilastel mehaaniliselt reprodutseerida õpiku teksti. Nii jõuamegi välja mitte ainult küsitlemise, vaid kogu õpetamisprotsessi kõige tähtsama ja otsustavama probleemi juurde: kuidas aktiveerida küsitlemist, kuidas

arendada laste iseseisvat mõtlemist. Ei ole ju kellelegi saladuseks, et paljud faktid võivad muutuda ballastiks, kui me ei oska neis teadlikult orienteeruda ega fakte süstematiseerida, näha nende vahel dialektilisi seoseid. Iga ajalooõpetaja (ja iga pedagoog) peaks meenutama saksa progressiivse pedagoogi Diesterwegi sõnu, et „koolis peab valitsema mõtlemine. Iga meetod on vale, kui ta kasvatab õpilasi paljale retseptiivsusele ja passiivsusele, ja on hea, kui ta õhutab õpilasi isetegevusele“,⁸ s. o. iseseisvale loovale mõttetööle.

Küsitlemise aktiveerimist tuleb vaadelda kahes suunas: 1. vastaja aktiveerimine ja 2. ülejäänud klassi aktiveerimine. Kumbagi neist ei tohi kahe silma vahele jätta. Vaatleme kõigepealt jutustaja mõtlemise aktiveerimist. Ainukeseks abinõuks, mis sunnib vastajat iseseisvalt mõtlema, on küsimuse sõnastus. Vastajale jutustamiseks esitatavad küsimused jagunevad oma loogilise sisu poolest kahte liiki: a) mäluküsimused, b) loogilise ja iseseisva mõtlemise arendamise küsimused.

Tähelepanekud näitavad, et viimast liiki küsimuste sõnastuses esineb suuri puudujääke. Enamik õpetajaid kutsub õpilasi vastama täpselt raamaü alapealkirjade järgi, näiteks: jutusta käsitööst, jutusta linnade tekkimisest, jutusta kuningavõimu tugevnemisest Prantsusmaal, jutusta pärisorjade kohustustest jne. Keegi ei eita, et neid nn. mäluküsimusi vaja on, sest kui õpilased pole kindlalt omandanud ajaloolisi põhimõisteid ja põhidaatumeid, nagu orjanduslik kord, klassivõitlus, absolutism, Lääne-Rooma riigi langemine, Ameerika avastamine jne., rajaksime me ajalookursuse liivale. Kuid kahju on sellest, et täiesti unarusse jäetakse seejuures iseseisvat mõtlemist arendavad küsimused, mis sunnivad teksti teadlikult tajuma. Seepärast peab olema meie eesmärgiks kasutada just viimast liiki küsimusi, sest need hõlmavad

⁵ Vt. П. В. Гора. Об опросе на уроках истории. «Преподавание истории в школе». 1960. № 4, стр. 94.

⁶ Vt. A. F. Solowjowa. Die selbständige Arbeit der Schüler mit dem Lehrbuch in der Unterrichtsstunde, „Pädagogik“, 1960, Nr. 11, S. 994.

⁷ Н. Г. Дайри. Приемы текущей проверки знаний учащихся по истории. Изд-во АПН РСФСР, Москва, 1958, стр. 314.

⁸ Tsiteeritud ajakirjast „Geschichte in der Schule“, N. G. Dairi, Die Entwicklung des Denkens der Schüler in der 8. Klasse. 1957, Nr. 5, S. 247.

ju ka faktilise materjali, s. o. mälu-küsimused. Nii tuleksid küsimused ees-toodud näidetes sõnastada järgmiselt: jutusta, miks käsitöö eraldus põlluma-jandusest; jutusta, mille tagajärjel tek-kisid linnad; jutusta, miks hakkas tugev-nema kuningavõim Prantsusmaal jne.

Et ajalooõpetajad üldiselt vähe esita-vad seda liiki küsimusi, siis pole midagi imestada, et teksti teadlik tajumine on madalal tasemel. Huvitav ses mõttes oli üks ajalootund 7. klassis. Õpilane jutus-tas „vanast korrast“ Prantsusmaal üsna ladusalt, kui ma palusin aga õpetajat talt küsida, miks näiteks aadel pooldas tuge-vat kuningavõimu, ei osanud õpilane sel-lele vastata. Ka siis, kui paluti avada raamatud ja leida sealt vastus, ei olnud umbes pool klassi suuteline vastama esi-tatud küsimusele. Või teine tund. Vasta-jale esitati küsimus: Miks katoliiklus võitles protestantismi vastu? Olukord kujunes analoogiliseks eelmisega. Need näited viitavad sellele, et teksti teadlikku tajumist tuleb pidevalt arendada küsi-muste vastava sõnastusega. Tuntud nõu-kogude pedagoogikateadlane Perovski nimetab täie õigusega mehaanilist rep-rodutseerimist võimaldavaid küsimusi lausa kahjulikeks.⁹

Peale põhiküsimuse, mida eespool vaat-lesime, esineb veel kaks liiki vastajaile esitatavaid küsimusi: a) täiendavad ja b) lisa-, suunavad ehk abistavad küsimu-sed.

Kõik, mis on kehtiv põhiküsimuste me-toodika kohta, maksab ka täiendavate küsimuste kohta. Kui põhi- ja täiendavad küsimused tulevad õpetajal hoolikalt läbi mõelda ja kirjalikult tunni tööplaanis fikseerida, siis lisaküsimusi tuleb esitada eksprompt sel lihtsal põhjusel, et neid ei ole võimalik ette näha: nad kasvavad välja konkreetsest olukorrast ja neid esi-tatakse ainult vajaduse järgi.

Põhi- ja täiendavate küsimuste abil peame püüdma selgitada ajalooliste näh-tuste ning sündmuste dialektilisi seoseid,

mida võiks rühmitada 3 liiki: 1) põhjuse ja tagajärje seosed, 2) faktide jälgimine nende arengus ja 3) faktide võrdlemine. Põhiküsimuste sfäär on ses mõttes kit-sam, täiendavate küsimuste oma hoopis laiem.

Põhjuse ja tagajärje seoste kohta esi-tasime näiteid eespool, seda laadi küsi-mused algavad tavaliselt sõnadega: *miks* või *mille tagajärjel?* Faktide arengu jäl-gimise kohta annan ülesande: Iseloo-musta kuningavõimu arengut Frangi riigis! Võrdlemise kohta: Võrdle orja ja pärisorja! Võrdle feodaalset ja humanist-likku kultuuri! Jne.

Põhi- ja täiendavad küsimused peavad üldreeglina olema orgaaniliselt seotud (vastavalt nimetatud kolme seose liigile) sellepärast, et allpool vaadeldavad kaas-õpilaste küsimused on enamuses niikuinii seoseta. Kui näiteks õpilane jutustab Konstantinoopoli langemisest, on sobiv täiendav küsimus: Mis toimus täpselt samal aastal Lääne-Euroopas? Või kui ta jutustab orjusest Vana-Roomas, on heaks täiendavaks ülesandeks: Iseloo-mustada orjuse arengut Vana-Idas ja Vana-Kreekas.

Järgnevalt peatuksime (individuaalse vastamise puhul) klassi aktiveerimisel.

Tundides oleme võinud tähele panna kahte ebakohta küsitlusel: 1) õpetaja, teatanud teema, kutsub kohe kellegi vas-tama, 2) õpetaja, teatanud teema, hakkab päevikust silmadega otsima, keda vas-tama kutsuda. Mõlemad need viisid on sobimatud ega soodusta klassi aktiivset mõttetööd. Esimesel juhul ei saa klass veel aega oma mõtteid teemale kontsent-reerima hakatagi, kui juba nimetatakse vastaja. Teisel keskendub klassi tähele-panu põnevusega sellele, keda küll või-dakse küsida. Ja kui siis õpetaja lõpuks leiab soovitud nime, langeb klassil nagu kivi südamele. Õpilaste psüühiline pinge annab järele ja nad hakkavad tegelema muude asjadega.

Milles siis on väljapääs? Õpetaja peab teema teatamise järel tegema väikese, umbes pooleminutilise pausi selleks, et kogu klass saaks aega hakata mõtlema nimetatud teemast, ja alles siis nimetama

⁹ Е. И. Перовский. Устная проверка знаний учащихся, изд-во АПН РСФСР, Москва, 1955, стр. 60.

vastaja, kelle nimi peab olema märgitud juba tunni tööplaani.

Kuigi me selle võttega tagame klassi esialgse aktiveerimise, ei garanteeri see veel edasist aktiivset osavõttu tunnist. Viimase saavutamiseks on aga õpetaja käsutuses kaks head võtet: 1) ta laseb teha klassil parandusi ning täiendusi vastuse kohta, 2) laseb vastust hinnata ja iseloomustada. Kui õpetaja rakendab neid kahte võtet, ei ole klassil võimalik jääda osavõtmatuks, ta on sunnitud aktiivselt kaasa töötama, sest vastasel korral poleks õpilased suutelised tegema täiendusi ning parandusi ega ka vastust iseloomustama.

Suurimat efekti, mis rakendab klassi väga pingelisse töösse, annab täienduste ning paranduste tegemine kirjalikult. Allakirjutanu on seda eesrindlike õpetajate eeskujul kasutanud ja võib kinnitada, et kogu klass võtab sellest „ihu ja hingega“ osa. Muidugi on 5. klassi õpilastel teatud raskusi märkuste tegemisega, nende vilumused on alles väikesed ja asi vajab tublisti harjutamist. Kuid 6. ja 7. klassis olen tähele pannud, et märkuste tegemine läheb täiesti ladusalt. Keskkooliastmes aga on see ideaalne võte klassi aktiveerimiseks.

Vastust laseme hinnata neljalt seisukohalt: 1) faktide sisuline õigsus, 2) faktide täielikkus, 3) esitamise loogika, 4) ettekande iseloom. Enesestmõistetavalt tuleb õpetajal juba 5. klassis aasta algul õpetada vastust hindama, vastasel korral ei tule sellest midagi välja. Ei tarvitse vist lisada, et me 5.—7. klassini ei kasuta vastuse hindamise õpetamisel sellist raskepärast terminoloogiat, vaid teeme seda lihtsalt: 1) Kas vastus oli õige? 2) Kas vastuses ei jäänud midagi vahele? 3) Kas jutustas hea plaani järgi? 4) Kas jutustus oli ladus?

Õpetaja käsutuses on veel niisugune suurepärase klassi aktiveerimise vahend, nagu kaasõpilaste küsimused vastajale. Selleks, et küsimust esitada, peab küsimuse esitaja pingsalt mõtlema. Liia tihti, kui õpetaja on ette hoiatanud, et ei esitataks ühtesid ja samu küsimusi ning et küsimused oleksid võimalikult sellised,

mis sunnivad mõtlema. Pika eeltöö tulemusena on jõutud sinnani, et õpilased esitavad vastajale lausa toredaid küsimusi, näiteks: Võrdle tänapäeva ja ürginimest! Miks ürginimesed elasid salkades? Miks ürginimesed ei surnud välja kliima külmenemise tagajärjel? Jne.

Metoodiliselt jagunevad kaasõpilaste küsimused vastajale kahte liiki: 1) vabalt esitatavad küsimused ja 2) õpetaja poolt määratud kursuse lõigust esitatavad küsimused. Alata tuleb 5. klassis tingimata esimest liiki küsimustega kui kergematega ja alles pika harjutamise järel üle minna teisele liigile. Võib-olla tekib mõnel pedagoogil kartusi ja kahtlusi, et teatud õpilane mõtleb paar küsimust valmis ja esitab alati neidsamu. See võib muidugi nii juhtuda, kuid õpetaja kohuseks on sel korral vahele seada ja vältida niisuguseid vääranähtusi.

SUULISE PLAANI EHK KAVA KOOSTAMINE

Õpilaste tunnetustegevuse aktiveerimise seisukohalt on heaks võtteks suuline kavastamine. Nimetatud võte on kahjuks aga väga vähe juurdunud. Ma ei ole täheldanud selle võtte kasutamist üheski tunnis, ainult kirjanduse ja isikliku kogemuse tõttu on see mulle tuntud. Võte seisneb selles, et väljakutsutud õpilane esitab enne jutustamist kogu õppida antud teema põhimised kavapunktid. Niisuguse menetluse väärtus on ühelt poolt selles, et me kohe veendume, kas õpilane on läbi töötanud kogu tunni materjali, teiselt poolt aga selles, et niisugune plaanistamine õpetab teksti liigendama, sellest eraldama kõige olulisemat.

Igapäevane õppetöö näitab, et olulise ja mitteolulise eraldamine valmistab õpilastele tõsiseid raskusi. See on õieti ka üheks põhjuseks, miks ei osata ladusalt jutustada. Kui aga õpilasel on vaimusilma ees kogu tunni n.-õ. skelett, siis ei takerdu ta ka jutustamisel. Olgu lisatud, et suuline kavastamine eeldab õpetajalt suurt tööd, enne kui seda edukalt rakendada saadakse.

Selle võttega saame aktiveerida kogu klassi. Meil ei tarvitse ju küsida ainult vastama kutsutu suulist kava, vaid seda on otstarbekas küsida ka ülejäänud õpilastelt. Kui vastama kutsutu on esitanud oma kava, pärime seda teistelt. Sel ajal saab väljakutsutu koguda mõne minuti oma mõtteid, et hakata ladusalt teemat esitama. Samuti võime lasta kogu klassil suulise kava fikseerida kirjalikult.

Alguses, eriti 5. klassis, võime suulist plaani hinnata omaette, seda võib muidugi teha ka edaspidi, kuid üldreeglinas, eriti 6.—7. klassis, rääkimata keskkooli vanemast astmest, ei tarvitse seda enam eraldi hinnata, vaid kava tuleks vaadelda jutustuse osana.

Võte iseenesest on äärmiselt lihtne, kuid kasulik. Jääb ainult soovida, et seda laialdaselt kasutataks.

Peale suulise kava märkigem veel suulist skemaatilist plaani, mille rakendusala on piiratud (saab kasutada ainult sõdade ja ülestõusude käsitlemisel). See tähendab, et 5. klassis juhime õppeaasta algul õpilaste tähelepanu sellele, et sõdadest ning ülestõusudest tuleb jutustada järgmise plaani alusel: 1. Sõja või ülestõusu põhjus (resp. ajend). 2. Sõja või ülestõusu käik. 3. Sõja või ülestõusu lõpp. 4. Sõja või ülestõusu tähtsus ja tagajärjed.

Ka skemaatilist plaani võime algul mõne tunni jooksul hinnata omaette, kuid niipea, kui see kogu klassil on selge, ei ole mõtet seda eraldi hinnata.

Toome suulise kava näitena 5. klassi õpilase R. kava teema „Heraklese vägiteod“ kohta, mis on järgmine: 1. Herakles võitleb lõviga. 2. Herakles võitleb hüdraga. 3. Herakles puhastab talle. 4. Herakles läheb kuldõunte järele. Nagu näeme, on plaan väga loogiline ja ülevaatlik. Siin on esitatud kogu teema tuum.

TEADMISTE FRONTAALNE KONTROLLIMINE

Õpilase jutustuse kõrval on ajalootundides sageduselt teisel kohal frontaalne kontroll. Kui jutustamisel õpilaste aktiveerimine moodustab omaette probleemi,

siis frontaalküsitlusel seda ei teki. Aktiveerimise seisukohast on frontaalne küsitlus ideaalne.

Kui jutustamine õpetab lapsi oma mõtteid väljendama pikema terviku ulatuses, siis frontaalvestlus arendab lakoonilist väljendust. Pole kahtlust, et inimesele on elus vaja mõlemaid oskusi ja seepärast peab frontaalküsitlusele kuuluma individuaalse kõrval tähtis koht.

Senised kogemused näitavad frontaalse kontrollimise alal kahesugust äärmust: ühed õpetajad kasutavad frontaalset föödi liiga vähe, teised aga kipuvad sellega liialdama. Mõlemal puhul on unustatud üks pedagoogika tähtis tõde, et inimese omaduste kujundamisel on kõik hea ainult mõõdu piires, ühegi abinõuga ei tule liialdada, ühtegi meetodit ei tohi muuta universaalseks.

Et frontaalne kontrollimine oleks õpetuslikult ja kasvatuslikult mõjus, tuleb küsimused niisama hoolikalt läbi mõelda ja fikseerida nagu jutustamise teemadki.

Oma didaktiliselt suunitluselt jaguneb frontaalne kontrollimine 3 liiki: 1) frontaalküsitlus kui teadmiste jooksva kontrollimise, 2) frontaalküsitlus kui paralleelse kordamise ja 3) frontaalküsitlus kui üldistava ning süstemaatilise kordamise võte.

Frontaalküsitlusega jooksva kontrollimise otstarbel ei või liialdada sellepärast, et siis jääb unarusse õpilaste jutustamisoskus. Igal juhul kaugelt vähem kui pooltes õppetundides võiks kontrollida frontaalselt.

Hoopis iseasi on frontaaltöö paralleelse kordamise vahendina. See peaks toimuma igas tunnis, sest unustamist ennetame kordamisega (mitte ainult ajaloos, vaid ka teistes ainetes). Frontaalne vestlus võiks toimuda umbes 5 minuti piires. Niisuguse kordamisega tagame kursuse sõlmküsimuste meelepidamise.

Mõned näited niisugusest paralleelsest kordamisest frontaalsel teel. Õppida oli antud „Katoliiklik reaktsioon“. Tunni algul toimus järgmine frontaalvestlus: Miks tekkis üldse usk? Iseloomusta nn. paganausku! Iseloomusta ristiusku! Iseloomusta usu osa keskajal!

Või teine näide. Õppida oli „Ateena orjandusliku demokraatia õitseng“. Frontaalküsitlus toimus järgmiste küsimuste alusel: Iseloomusta Vana-Idamaa riigikorda! Milline riigikord oli Spartas? Kuidas nimetati Kreeka riike? Mis vahe on orjandusliku ja nõukogude demokraatia vahel? Nagu näiteist selgub, on paralleelne kordamine mingil määral seotud õppida antud teemaga. See on hea lahendus, sest niiviisi luuakse õpilaste teadmistes teatud terviklik kujutus mingist sündmusest või nähtusest. Samuti on siin küsimusi esitatud võrdlemisi vähe ja need eeldavad rohkem kui ühesõnalist vastust. Frontaalküsimusi oleks mõistlik esitada ainult mõni, maksimaalselt aga paarkümmend. Ei ole otstarbekas liialt peenestada küsimusi, see ei soodusta mõtlemist.

Et frontaalne paralleelne kordamine on parim vahend teadmiste pikemaajasel säilitamisel, selles ei ole mingit kahtlust juba puhtloogilistest arutlustest lähtudes. Kuid veendusin selles ka katse abil. Nimelt tegin 1960. a. sügisel ühesugused kontrolltööd kahes klassis: ühes korraldi õpitut igas tunnis frontaalselt, teises (kontrollklassis) seda ei tehtud. Alljärgnev tabel räägib iseenda eest.

Kontrolltööde tulemuste võrdlev tabel protsentides.

Hinded	Katseklass (% võrreldes kogu klassiga)	Kontrollklass (% võrreldes kogu klassiga)
Viis	7 1/7	—
Neli	35 5/7	12 1/2
Kolm	42 6/7	45 5/6
Kaks	14 2/7	29 1/6
Uks	—	12 1/2

Katse tehti 1960. a. kevadel läbivõetud materjali kohta, seega pärast 3-kuust

ajavahemikku, mis on küllaldane selleks, et kontrollida meelepidamise püsivust.

Mis puutub üldistavasse ja süstemaatilisse kontrollimisse, siis siingi on frontaalne meetod kasulik. Iga õpetaja teab, kuivõrd vajalik on teatud kursuse osa läbivõtmise järel üldistav kordamine. Seda pole aga võimalik muul viisil teha kui frontaalselt. Näiteks, olles lõpetanud Vana-Idamaade kultuuri käsitlemise, kordasime seda järgmiselt: 1. Miks ja missugused teaduse algmed tekkisid Vana-Idamaades? 2. Missugused kunstiharud olid arenenud Vana-Idamaadel? 3. Milliseid ehitusi püstitati Vana-Idas? 4. Iseloomusta Vana-Ida rahvaste kirja! 5. Niimetage kiilkirja tähtsaim mälestusmärk ja iseloomusta seda! 6. Miks tekkis religioon ja kuidas ta mõjus kultuuri arenemisele? 7. Kelle huvides ja kuidas kasutati teadust, kunsti ja kirja Vana-Idamaades? 8. Milliseid avastusi ning leiutusi tehti Vana-Idamaail? 9. Milles seisneb Vana-Idamaa kultuuri tähtsus?

Frontaalküsitlusel tuleb lahendada hindamise probleem. Uhegi teise võtte puhul ei ole hindamine nii raske kui frontaalse kontrolli puhul. On selge, et ühesõnalise või -lauselise vastuse eest ei saa veel hinnet panna, õpilane peab vähemalt mõned korrad frontaalselt vastama ja siis nende vastuste eest summeeritakse talle hinne. Kui aga frontaalne vastus on pikem, mitmelausealine, võib juba ühe vastuse eest panna hinde.

Nagu nägime eespool, on ajalooõpetajal üsna rikkalikult võimalusi klassi suulisel käsitlemisel. Kõik meie jõupingutused peavad olema suunatud sellele, et aktiveerida õpilaste tunnetustegevust ja arendada neis iseseisva mõtlemise harjumusi. Kui me selle oleme saavutanud, siis võime oma tööst tõsiselt rõõmu tunda.

Metoodika pakub meile selle eesmärgi saavutamiseks üsna häid võimalusi juba suulise küsitluse raames, rääkimata kirjalikest küsitlusvõtetest, mis aitavad veelgi mitmekesistada küsitlusprotsessi.

Ornitofenoloogiliste vaatluste korraldamisest

B. REA,

Eesti NSV teeneline õpetaja

Loodusõpetus koolis tuleb rajada otsestele vaatlustele ja tegevusele keset loodust. Eriti tänuväärased on ornitofenoloogilised vaatlused, mille kaudu õpitakse tundma elusa looduse sesoonseid nähtusi, loodust tervikuna ning organismide ja nähtuste vastastikuseid seoseid. Kogu elu looduses on vastastikuste seoste keeruline võrk ning marksistliku filosoofia seisukohalt pole looduses võimalik mõista ainsatki nähtust isoleeritult, seostamata seda ümbritsevate nähtustega.

Ornitofenoloogiliste vaatluste peaesmärgiks on uurida lindude elus toimuvaid perioodilisi nähtusi, kuid lindude elutegevus on tihedas seoses kogu ümbritseva looduse arenguga. Eriti tihe on seos meteoroloogiliste tingimustega (õhutemperatuur, lumikate, veekogude kinnikülmumine jm.). Ornitofenoloogilised vaatlused avastavad ka seoseid lindude ja taimeriigi elu sesoonsete nähtuste vahel. Nii on paljude rändlindude saabumine kevadel ühenduses puude lehistumise ja õitsemisega: punarind ilmub leppade õitsemise ajal, suitsupääsuke — kui rohi tärkab ja kasepungad lahti löövad, ööbik — kui kaselehelts janu kustutada saab, hall kärbsenäpp — kui toomingas õitsemise kipub. Mõningate lindude pesaehitamise aeg sõltub suurel määral pesitusareali taimestiku arenemisest ja õitsemisest ning teistest fenoloogilistest nähtustest, näiteks soodes, jõeluhtades, kõrkja-pillirootihnikuis pesitsevail lindudel.

Ornitofenoloogiliste vaatluste kaudu astuvad õpilased vahetusse kontakti kodukoha loodusega ning omandavad vilumusi ja oskusi täpsemate ja keerulisemate vaatluste toimetamiseks, õpivad sügavamalt ja igakülgelt analüüsima looduse objekte ja nähtusi. Sellega arendame nendes huvi ja eeldusi teaduslikuks tööks.

Ornitofenoloogilised vaatlused äratavad õpilastes ka armastust looduse vastu ja arendavad esteetilisi tundeid. „Metsa muusika on sajandite vältel olnud ja on edasi inspiratsiooni allikaks maailma suurimaile heliloojatele ja luuletajatele. Selle muusika loovad lehestiku kohin ja rikas lindude koor. Mitte asjata ei ole linnulaulu nii laialt kasutatud heliloomingus: lindude hääli võime kuulda nii suures ooperis kui ka sümfooniilises kontserdis ja heliloojate suurepärasestes romanssides. Vaadake, kui sageli meie rahvas kõneleb lindudest ja nende lauludest oma muinasjuttudes, lugulauludes ja vanasõnades, kui tihti äratavad linnud luuletajate tähelepanu.“*

Meiegi luuletajad, nagu Barbarus, Semper, Ridala, Under, Parve ja teised on loonud palju kauneid luuletusi lindudest. Õppe- ja kasvatustöö eesmärkide taotlemisel — nõukogude ühiskonna liikme kasvatamisel — on elamustel määratu tähtsus.

On kummaline, et üldhariduslike koolide bioloogiaprogrammid, loetledes bioloogia õpetamise ülesandeid, ei maini sõnagagi esteetilist kasvatust, neis on ühekülgset määritud vaid utilitaristlikud eesmärgid. On loomulik, et tulunduslik vaatepunkt loodusõpetuses peab olema esiplaanil, kuid ei toki kõrvale jätta ka teisi, samuti täht-

* Животный мир СССР. Птицы. 1940.

said kasvatuse eesmärgi. Uued õppeprogrammide projektid pakuvad ornitofenoloogia alal rõõmustavamat pilti kui endised, kus „looduskalendri“ pidamine, s. o. algeliste fenoloogiliste ja ornitofenoloogiliste vaatluste toimetamine, oli ette nähtud vaid I—III õppeaastal.

Juba I—II õppeaastal esineb seoses emakeelega kodulugu, kus on kavas ka linnustiku vaatlusi eri aastaegadel. Kahjuks ei ole veel ilmunud 3.—4. klassi koduloo programmide projekte, kuid katseprogrammides pole 4. klassis aastaajalistele vaatlustele üldse kohta ette nähtud. Ka 5.—6. klassi bioloogiaprogrammid näevad ette ornitofenoloogiliste vaatluste toimetamist, kuid kahjuks ei ole need seostatud õppekursusega. Ornitofenoloogilised vaatlused koolis ei ole aga omaette eesmärgiks, vaid peavad elustama ja süvendama bioloogia käsitlust. Seda võimaldavad aga uued õppeprogrammid vaid 5. klassis, sest 6. ja 7. klassis püsib endiselt aine süstemaatiline järjestus: 6. klassis botaanika ja 7. klassis zooloogia. Ometi huvitab lapsi selles eas kogu loodus ning eeskätt eluslooduse sesoonne areng.

Seejuures on V õppeaastal ette nähtud tutvumine lindude eluga talvel ja kevadrände vaatlused, sügisel toimetatakse ainult fenoloogilisi vaatlusi. VI õppeaastal on ornitofenoloogilised vaatlused märgitud sügisel enne kursuse algust ühe lausega: „Märkida tähtsamate rändlindude lahkumine ja saabumine.“ Kas on see mõeldud nii, et vaadeldakse ainult rändlindude lahkumist ja kasutatakse eelmisel aastal tehtud märkusi lindude saabumise kohta kevadel, või on see lihtsalt „trükiviga“? Programmi projektis ei leidu seletust. Projekti seletuskirjas on fenoloogilistele ja ornitofenoloogilistele küsimustele pühendatud vaid vähesed üldsõnalised read ja vaevalt saab täita programmi nõuet (lk. 7): „Õpilastele peab selguma see, et elusas looduses toimuvad muudatused on tihedalt seotud väliskeskkonnaga.“

Fenoloogilised vaatlused koolis peaksid kujunema meetodiks, mis aktiveeriks õpilasi ja võimaldaks bioloogia õpetamist kodukoha looduse tundmaõppimise alusel. Seda aga takistab esmajoones süstemaatiline aine järjestus.

Süstemaatiline aine järjestus ei vasta didaktilistele nõuetele, s. o. laste arenemisele ja huvidele, sest ta ei arvesta ei aega ega kohta, ei aine valiku põhimõtteid ega käsitlusviise. Süstemaatiline aine järjestus kisub õpilased eemale looduse otsesest vaatlusest ja viib raamatulisele käsitlusele.

Minu arvates oleks 8-klassilises üldhariduslikus koolis ainsaks vastuvõetavaks süsteemiks psühholoogiliselt põhjendatud aine järjestus.

Seega tuleks aine valikul ja järjestusel kasutada eeskätt kontsentratsiooni biotsönoosi põhimõttel, s. o. valida vaatluseks taime- ja loomariigi esindajaid ja eluta looduse nähtusi, mis eksisteerivad koos teatud biotoobis, moodustades vastava eluühiskonna, näiteks mets, põld, aed, tiik jne. Kontsentratsioon biotsönoosi põhimõttel võimaldab ka aastaegade ehk fenoloogilise printsiibi rakendamist. Biotoopide ja fenoloogiline printsiip võimaldavad siis kodukoha kui ka teiste aine valiku põhimõtete teostamist, nõuavad võimalikult rohkem vaatlusi looduses ja käsitletavad taimede ja loomade esindajad ei ole sel puhul kunstlikult oma ümbrusest välja kistud, vaid jäävad ikka õpilaste teadvuses loodusühiskondade liikmeteks. See viibki samm-sammult ühtsele tervikulisele loodusetunnetusele.

Suureks puuduseks on see, et ei programmiprojektides ega õpikuis pole toodud ühtki selgitust ega näidist, mis ulatuses ja vormis teha ornitofenoloogilisi vaatlusi. Hädavajalikud oleksid vaatluskavad või tabelid: esiteks koondavad nad õpilaste tähelepanu vaatlusülesannetele, mis muidu kergesti unustatakse, teiseks annavad nad selge ja ülevaatliku pildi vaadeldud aladest.

Ornitofenoloogilisi vaatlusi võib üles märkida kas individuaalselt või kollektiivselt. Nooremas astmes on soovitatav kasutada klassi seinale väljapandud vaatlustabelit, kuhu õpilased märgivad andmeid teatavas järjekorras või kollektiivselt õppetunnis õpetaja juhendamisel. Selliseid seinatabeleid võib muuta väga nähtlikeks joo-

niste ja pildikeste abil, varustada neid kohaste luuletuste ja vanasõnadega. Kevadel rändlindude saabumise puhul võib välja panna ka värvilise piltpostkaardi vastavast linnust. C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkool on kirjastanud noortele naturalistidele väga nägusa ja hästi koostatud vaatlusvihiku, mis on varustatud illustratsioonidega, vanasõnadega ja kohaste luuletustega. Taolisi vaatlusvihikuid fenoloogiliste, ornitofenoloogiliste ja meteoroloogiliste vaatluste ülesmärkimiseks võiks koostada ja kasutada kõigis koolides.

N. V. Попов („Фенологические наблюдения в школе“, Учпедгиз 1953) soovib kasutada sesoonsete nähtuste ülesmärkimiseks tavaliste tabelite asemel „fenoloogilist puud“. Kõik fenoloogilised nähtused märgitakse kronoloogilises järjekorras väikeste joonistena koos vastavate pealkirjadega kahele poole kesket vertikaalset lahtrit, kuhu on märgitud kuupäevad. Keskne, vertikaalne tulp kujutab nagu puutüve ja joonised pealkirjadega puuks. Sellise fenoloogilise puu suuruseks soovib ta võtta 100 × 60 cm formaadi.

„Fenoloogiline puu“ annab tervikliku ja värviküllase ülevaate kogu aastaaja sesoonsest nähtustest ja tõstab esile nende nähtuste dünaamika.

Kollektiivsete vaatluste ülesmärkimiseks võib kasutada ka vastavaid üldvihikuid. Mõnikord võib vanemais klassides kasutada ka individuaalseid vaatluskavu või töövihikuid. Vaatlusi võib korraldada rühmade kaupa, igal rühmal oleks oma vaatlusvihik. Sellise viisi eelisteks on võistluse tekkimine ja rühma ning iga üksiku vaatleja suurem isiklik vastutus.

Lõpuks on mõeldav ka vaatluste ülesmärkimine vabas vormis, ilma etteantud kavata: õpilased märgiksid kõike, mida nad sel perioodil on tähele pannud looduse elus. Selliste vaatlustega harjuvad õpilased tähele panema seda, mis nende ümber sünnib. Tavaliselt on aga õpilastel vähe võimalusi selliseiks ulatuslikeks vaatlusteks ning sageli on nende vaatlused lünklikud ja pealiskaudsed, sest neil puudub veel vaatlejale vajalik vilumus.

Nooremas astmes, kus vaatlusobjekte on veel vähe, võib ornitofenoloogilisi ja teisi looduses toimuvaid sesoonseid nähtusi (taimestiku, ilmastiku kohta) märkida ühele ja samale tabelile või vaatluslehele üldiste pealkirjade all, nagu: „Kuidas tuleb kevad“, „Loodus suigub talveunne“. Vanemas astmes oleks soovitatav eraldada ornitofenoloogilised vaatlused teistest fenoloogilistest vaatlustest ja viimased isegi jagada üksikuteks lateemadeks, näiteks sügisel: „Rändlindude minek“, „Lehtede kollumine ja varisemine“, „Lilled kalender“. See annab selgema pildi igast vaadeldud alast ega killusta tähelepanu. On hea, kui neid vaatlusi saab siiski mahutada ühele ja samale tabelile paralleelselt, mis võimaldab kohe tähele panna ajalisi seoseid sesoonsete muutustete vahel lindude elus ning taimestiku ja teiste nähtuste alal. Vaatluste edukuseks on kõigepealt vaja õpetaja alalist huvi nende vastu ja tema isiklikku osavõttu.

Suur kasvatulik väärtus on lindude talvisel toitmisel. Söötmislaudade juures võib vaadelda meie paigalinde pikemat aega, õppida tundma nende käitumise ja harjumuste iseärasusi. Vaadeldes lindude värviküllast välimust, kuulates nende häälitusi, arutades nende iseloomujooni ja käitumist, rikastuvad õpilased mõistetelt ja sõnavaralt. Paljud õpilased, jälgides pidevalt nende väikeste olevuste eluavaidusi, ei õpi neid ainult tundma, vaid ka armastama, nii mõnegi meeled avanevad elunähtustele ja looduse ilule, areneb nende ilutunne.

Õpilaste konkreetseid tähelepanekuid lindudest võib koolitöös kasutada väga laialdaselt. Neile võib rajada küsimuse selgitamise lindude tähtsusest bioloogilise tõrjena meie põllumajanduses ja aianduses, lindude osast metsamajanduses, mitmete puuliikide ja põõsaste levitajaina jne.

Ajakirjas „Биология в школе“ 1958, nr. 1 jutustab õpetaja I. I. Tihhomirova, kuidas ta kasutas 8. klassis kõrgema närvitalitluse ja tingitud reflekside küsimuse selgi-

tamiseks õpilaste tähelepanekuid toitelauda küllastavatest lindudest ja kooli elav-
nurgas elavast varesest ja leevikesest.

Vaatluste andmete analüüs tõestäs õpilastele, et lindude käitumisel ei ole tege-
mist mõistusega, et uute tingitud refleksiide kujunemine ja vanade (mida ei toeta tin-
gimatud ärritajad) kustumine osutub kohastumiseks ümbruskonna alaliselt muutu-
vate elutingimustega.

Vaatlused tuleb klassis ühiselt läbi töötada. See sünnib tavaliselt ühe või teise
tabeli täitumisel üldkokkuvõttena. Kokkuvõtte tegemisel arutletakse ühiselt vaatlus-
materjali, kuulatakse õpilaste jutustusi ja tähelepanekuid, võrreldakse ornitofeno-
loogilisi vaatlusi teiste fenoloogiliste ja meteoroloogiliste vaatlustega, leitakse nende
seosed jm. Seejuures on võimalik kujutada kokkuvõtteid diagrammidena, skeemi-
dena ja tabelitena. On hea, kui koolis säilitatakse eelmiste aastate andmed, mis paku-
vad omakorda huvitavat materjali võrdlusteks. Nii võib leida lindude saabumise
varasemad ja hilisemad daatumid, arvutada välja keskmised saabumise ajad, seos-
tada lindude saabumine puude ja taimede õitsemisega jne.

Ornitofenoloogilised vaatlused on looduskaitse parimaks propagandavahendiks.
Vaadeldes, uurides ja tundma õppides linde, õpitakse neid ka hoidma ja armastama.
Kui me praegu võime ette heita noorsoole nii mõndagi looduse mõttetu hävitamise
osas, nagu linnupesade rüüstamine, ilupuude okste murdmine ja iluväljakute talla-
mine, kas pole siin osalt süüdi ka meie ühekülgsest utilitaristlik ja raamatuline õpe-
tamine koolides ning koduümbruse looduse vähenemine tundmine.

Fenoloogilistel ja ornitofenoloogilistel vaatlustel on suur tähtsus mitmetes rahva-
majandusharudes, mis on nii või teisiti seotud elava loodusega, eeskätt põllumajan-
duses, aianduses ja metsanduses ning ka jahinduses, mesinduses ja kalanduses.
Seega annavad need vaatlused bioloogia õpetamisele koolis ka kindla praktilise
suuna.

N. V. Попов („Фенологические наблюдения в школе“, Учпедгиз, 1953, lk. 10—11)
märgib, et fenoloogilised vaatlused koolis aitavad:

1) näidata õpilastele vaatluste teel kodukoha loodust selle keerukuses ja dialek-
tilises ühtsuses;

2) arendada õpilastes huvi ja armastust looduse vastu ning anda uurimisvilumusi;

3) elustada ja muuta paremaks bioloogia ja geograafia õpetamist koolis;

4) õpilastel aktiivselt osa võtta sotsialistlikust ülesehitustööst;

5) ette valmistada tulevaste fenoloogide kaadrit;

6) tõsta õpetaja teadmisi ja autoriteeti.

On tarvis, et 8-klässilise üldharidusliku kooli bioloogia õppeprogrammid panek-
sid rohkem rõhku looduse komplekssele tundmaõppimisele fenoloogiliste ja ornito-
fenoloogiliste vaatluste kaudu, mis avab õpilastele selgemini ja paremini organismide
eluavalduste vastastikuseid seoseid ja ühtsust keskkonnaga, s. o. aitab mõista loodu-
ses valitsevaid seaduspärasusi. See on aluseks ka järgneva darvinismi kursuse mõist-
misel.



Huvi äratamine tegevuste vastu lasteaias

E. MIKURI,

Tallinna 5. lasteaija kasvataja

Huvi ühe või teise tegevuse vastu ei teki lapses igakord iseenesest, vaid seda tuleb äratada, avardada tema silmaringi ja huvialasid, sisustada ta elu huvitava tegevusega. Lapsepõlve muljed ja elamused jätvavad sügavad jäljed inimese arenemisse ning sel ajal omandatud huvialad jäävad sageli püsima ka täiskasvanuis ning on mõnikord kaasa mõjunud elukutse valikulgi. Näitena toon järgmise juhtumi.

Juba päris väikesena toodi Harri lasteaeda. Seal õppis ta kasutama kääre ja tegema lihtsaid käärilõikeid. Aeg-ajalt muutus töö julgemaks ja vabamaks. Õpetasin teda üksikesemeid omavahel siduma teemaks. Ta lõikas näiteks välja jänese. Utlesin talle, et jänesel on urg, see on ta kodu, ning tal on ka väikesed pojad. Jutustasin lookese vallatutest jänkupoegadest. See rikastas lapse fantaasiat. Ta kujutas jänese-perekonna mitmesuguseid sündmusi. Suhtusin tähelepanelikult tema töösse ning tal tekkis tahe oma käärilõigete süžeed üha enam laiendada. Ta tööd muutusid sisukaks ja täpseks. Juba siis pani ta väljalõigatud nukud niidi otsa ning valmistas oma esimese nukuteatri. Täiskasvanuna asus ta tööle nukuteatris.

Helvi kuulas andumusega jutte loomadest. Ta elas kaasa nende rõõmudele ja muredele. See armastus loomade vastu kestis ja laienes ka koolis ja Helvist sai lõpuks loomaarst.

Tiina joonistas lasteaias algul vastumeelselt ning alati üht ja sama, kuid hiljem muutus ta käsi kindlamaks, kadus argus ja ta hakkas joonistamist armastama. Vanemasse rühma jõudnud, oli ta hea joonistaja, kelle süžeed olid rikkalikud. Praegu õpib ta koolis ja vestluses tema vanematega selgus, et Tiina tegeleb vabal ajal sageli joonistamisega ning see on muutunud ta lemmiktegevuseks. Tähendab, lasteaias arendatud huvi polnud hiljem kadunud. Arvan, et lasteaija üheks ülesandeks ongi laste huvialade rikastamine ja laiendamine, et nad hiljem oskaksid oma aega vaheldusrikkalt ja kasulikult veeta.

Laste huvi äratamine mitmesuguste alade vastu ei ole ainult sellepärast tähtis, et see annab mõningal määral suuna nende edaspidiseks eluks, vaid see on ka suureks abiks kasvatustöös. Lapsed muutuvad neile sobivate huvialade leidmisel sõbralikumaks ja rahulikumaks, sest nende energia on suunatud kasulike ülesannete täitmisele. Sageli käituvad just rahutud lapsed tegevuste ajal eeskujulikult, on vastu võtlikud ja töötavad teistest paremini. Sellepärast on oluline, et laps õpiks voolima, joonistama, konstrueerima, maalima, lõikama, liimima, laulma jne. Kui ta on juba mõningaid algteadmisi omandanud, näeme teda sageli vabal ajal rakendavat oma oskusi. Näiteks, kui lapsel on tekkinud huvi voltimise vastu, kasutab ta iga väikese paberitükikest, et teha laeva, lennukit või mütsi. Lõigates välja nukke, meisterdades kastaneist loomi ja muid esemeid, ei kasuta ta ainult omandatud teadmisi, vaid lisab omalt poolt midagi juurde, näiteks lennukile propelleri, laevale madruse. Tal tekib tahe oma töid kaunistada ja täiendada. See on looming, mis on täis töö-

õõmu. Niiviisi on huvitav tegevus rikastanud last ja juhtinud teda kasulikult tegutsema. Selle kõige saavutamiseks peaksid tegevused olema hästi läbimõeldud, eakohased, baseeruma kasvataja teadlikkusel, olema tihedalt seotud laste elamuste ja kogemustega, ilmekad, elamusrikkad ja varustatud näidismaterjaliga.

LÄBIMÕELDUD TÕOPLAANID

Oleme kõik kogenud, et tegevuse õnnestumine oleneb selle ettevalmistusest. Väga palju ebaõnnestumisi võiks panna just puuduliku eeltöö arvele. Tegevuseks valmistun peamiselt

tööplaani koostades. Püüan seda kirjutada nii, et tegevuste plaanist oleks kasu nii mulle kui ka lastele. Pean ütleva, et see on üheks raskemaks tööks lasteaias. Ei ole kerge leida alati sobivat materjali ning selle otsimiseks kulub kasvatajal palju aega ja energiat.

Kirjutatan nädala algul päevikusse tegevuste kavade. Näiteks:

Tegevuse teema: Jutu „Tõrges kassipoeg“ (V. Bianki) lugemine.

Kava: 1) Tuua rühmatuppa jutus esinevate loomade pildid. 2) Jutu vastu huvi äratamiseks ja loomade iseärasuste kinnistamiseks tuua kohale käpiknukk — kass, kes annab lastele ülesande meeles pidada oma kodu aadress, et eksimise korral koju jõuda.

Selle kava järgi oli kohe selge, kuidas ja mida lastele anda. Laste huvi püsis tegevuse lõpuni ja mul oli võimalus neid jälgida.

Teine näide. Jutulugemisele järgnes käeline tegevus: kassi voolimine. Töö käik oli järgmine: 1) näidistöö ilmekalt lauale asetamine ja laste poolt kassi iseloomustavate tunnuste nimetamine; 2) huvi äratamiseks imiteerida kassi kurba häält, kui kass jutustab, et ta on üks ja tal pole poegi, ning küsib, kas lapsed tahavad talle poegi voolida; 3) õpetada kassi voolima; 4) voolingute näidistöö juurde asetamine ja vaatlemine.

Tööd õnnestusid kõigil, ühel muidugi paremini, teisel halvemini. Tegevus nähtavasti meeldis lastele, sest nad tegid hiljem korduvalt ettepaneku: „Hakkame jälle mõnele loomale poegi voolima.“ Nii koostasid iga tegevuse jaoks kava, mille juures mõtlesin järele, kuidas ja millises järjekorras üht või teist ülesannet huvitavalt esitada.

Märkasin, et omavahel seostatud tegevused olid lastele huvitavamad ja õnnestusid paremini. Sobiv on siduda kõnearendamist ja käelisi tegevusi. Jutustasin näiteks loo „Lumemees“ (kogust „Habemega sipelgas“). Lastele meeldis eriti koht, kus koer ajas lumemehe kepi maha. Kui lapsed hiljem lugu ümber jutustasid, ei tohtinud seda keegi unustada. Lugesin teisi jutte lumemehest, mis aga lapsi nii ei haaranud. Kasutasin huvi äratamiseks sama jutu lühikest sissejuhatust ka järgneval aplikatsioonitegevusel. Selle võtte mõju oli kohe märgatav, lapsed töötasid erilise huviga.

Vestluse järel voolisid lapsed huviga ka küülikut, sest lasteaias on valged küülikud, keda on vaadeldud ja söödud, keda armastatakse. Käelisele tegevusele eelnev kõnearendamine peab olema huvitav, siis on sellest kasu.

Võimaluse korral püüdsin luua sidet ka tegevuste ja loovmängu vahel. Näiteks, planeerides emakeele tegevusel vestluse metsloomadest, märkisin loovmängus jahimehe mütsi ja koti valmistamise.

Lapsed mängisid loovmängus huviga jahimeest, kusjuures arutati, milliseid loomi tohib küttida, milliseid mitte. Andsin mänguks ka puust loomi, millega mängides lapsed tutvusid nende iseloomustavate tunnustega. Juttudes kuulsid nad loomade elust, neil tekkis huvi loomade vastu ja käelistes tegevustes tegid nad kokkuvõtte oma tähelepanekuist.

Sageli arvatakse, et loovmängu ja tegevuste seostamiseks tuleb valmistada keerukaid asju. Muidugi võib neid teha, kuid oma kogemuste põhjal võin öelda, et

vahel on selleks väga vähe vaja. Lihtsad esemed äratavad mõnigi kord huvi üle meie ootuste. Kui lapsed olid saanud mänguks jaamakorraldaja mütsi, tekkis neil tarvidus ka muude esemete järele: oli vaja rongile tulesid ja korraldajale signaalketast. Lastel oli mäng pooleli ja ma pidin kohe nõu leidma. Lõikasin paberist ratta, panin rõhknaelaga ühe pikema ehitusklotsi külge ja andsin lastele. Samuti võtsin kaks ümmargust klotsi, värvisin guaššvärviga kollaseks ja kui need olid kuivanud, panid lapsed oma rongile tuled ette. Huvitav oli, et neid lihtsaid asju hoiti enam kui teisi, kallihinnalisi. Mängu lõpul toodi need esemed ja paluti, et ma kappi paneksin, muidu ehk kaovad ära. Nende lihtsate esemete kaudu muutus laste loovmäng huvitavaks ja see huvi kandus üle ka tegevusele. Suure innuga joonistati pärast seda rongi.

Juhtus, et mõni sündmus tekitas lastes erakordset elevust, mida sai ära kasutada tegevustel tööplaani muutes. Näiteks tahtsin kinnistada inimese joonistamist. Planeerisin kuuplaani autojuhi joonistamise, kuid kuu keskel tuli majja lõbus ja lahke kirjakandja, kes äratas lastes suurt huvi. Laste elamusi arvestades valmistasin kirjakandja mütsi ja koti. Lastele meeldisid need esemed ja nad kandsid suure hoolega kirju laiali ning mäng rikastus uue kuju — kirjakandjaga. Nädalplaani koostamisel tekkis nüüd küsimus, kas joonistada kirjakandja või kuuplaanis ettenähtud autojuht. Jõudsin otsusele, et antud momendil on kirjakandja lastele muutunud huvitavamaks isikuks kui autojuht ja nad joonistavad seda meelsamini. Võtsin nädalplaani kirjakandja joonistamise ja olin otsustanud õigesti.

Kokku võttes võiks öelda, et hästi koostatud tööplaanid aitavad palju kaasa laste süstemaatiliseks tööks, kuid neist ei ole otstarbekas alati kramplikult kinni pidada. Kasvataja kasutagu kõiki võimalusi lastes huvi äratamiseks ja selleks tuleb mõnikord teha plaanis parandusi, ümbertõstmisi, muudatusi.

Tegevused peavad olema eakohased, lastele arusaadavad. Kasvataja, minnes vanemast rühmast nooremasse, ei suuda alati kohandada oma hääletooni, käitumist ja selgitusviisi noorema rühmaga. Kui töötasin pärast vanemat

EAKOHANE SUHTUMINE LASTESSE

rühma nooremate lastega, ilmnes, et mu seletused on liiga abstraktsed ja arusaamatud, sest lapsed vajavad selles eas konkreetsemat võrdlemist ja selgitamist. Kui kasutasin piltlikke seletusi, kuulasid lapsed huviga ning töötasid meelsasti. Alguses ei osanud ma näha nooremate laste töödes õnnestumisi, sest need olid vanemate laste töödega võrreldes väga algelised. Hiljem õppisin nägema ka nendes lihtsamates töödes positiivset ning oskasin neid õigesti analüüsida ja hinnata.

Noorema rühma lapsed olid palju vastuvõtlikumad siis, kui soove ja korraldusi andsin edasi mängu vormis ning nii, et see nende fantaasiat ergutas. Ka keskmises rühmas pidin arvestama, millised esemed või olendid äratavad lastes rõõmu. Kord ütlesin: „Hoidke pliiaitsit nii, et kärbes pliiaitsi otsale mahub istuma.“ Sellepeale ütles Jüri: „Kärbes on paha loom.“ Tiina: „Kärbes ei lase magada.“ Leo: „Kärbes teeb toidu mustaks.“ Tähendab, kärbsele ei tahetud ruumi jätta. Võrdlus oli ebaõnnestunud, see polnud lastele vastuvõetav. Tuli otsida parem. Teisel tegevusel ütlesin: „Kas teile meeldib lepatriinu?“ Lapsed jaatasid. Ütlesin edasi: „Jätke pliiaitsil ruumi lepatriinule.“ Lapsed hakkasid jutustama, kus nad lepatriinut on näinud. Mia ütles: „Jätame jah lepatriinule ruumi, võib-olla lendabki suvel meie pliiaitsile.“ See võrdlus õnnestus ja täitis oma eesmärgi, lapsed püüdsid pärast seda hoida pliiaitsit õigesti. Lastele arusaadav oli ka kerge pliiaitsihoiu selgitus: „Las pliiaits kõnnib kikivarvul üle paberi.“ Seejärel püüdsid lapsed jooniseid kergelt viirutada. Kui oli vaja tõmmata õigesti pintsliiga lapiti joont üle paberi, ütlesin „Paneme pintsliotsa paberile magama ja siis tõmbame joone üle paberi.“ Kui tegime keskmises rühmas täpikest pintsliiga, tulid täpid väga väikesed ja viletsad. Ütlesin: „Keerutame pintsliiga

nii, nagu teeksime lumepalli, algul on see väga väike, siis läheb järjest ikka suuremaks, ümmargusemaks." Piltliku seletuse puhul hakkasid laste fantaasias elama kõik kriipsukesed ja täpid. Vanema rühma lastele ütlesin ainult: „Pliiatsit tuleb hoida õigesti, siis tuleb kiri koolis ilusam ja käsi ei väsi.“

Kogesin, et nooremad lapsed kaotavad huvi mõne tegevuse vastu lõppkokkuvõtte tõttu. Lapsed algavad oma tööd huviga, aga kui nad ei saavuta tulemusi, tekib neil norutunne. Ebaõnnestumise analüüsimisel kaotavad nad usu oma jõusse ning alustavad järgmist tööd juba teatud eelarvamusega. Vanemas rühmas on tööde analüüsimisest kasu, kui seda teha taktitundeliselt. Lapsed ei solvunud, kui juhtisin tähelepanu vigadele ja näitasin siis, kuidas neid saab vältida. Keskmises ja nooremas rühmas on seda teha palju raskem. Laps on oma töökese suure innuga valmis teinud ning see on tema arvates täiuslik. Kui näidata selle puudusi, kaotab mõnigi laps huvi töö vastu. Näiteks keskmises rühmas joonistas Mati maja katuse majast väiksema ja tegi muidki vigu. Juhtisin nendele vigadele tähelepanu, küsides lastelt: „Mis pole siin tehtud õigesti?“ Tundes ära minu käes oma töö, punastas Mati ja istus mornilt. Samasugust solvumist märkasin ka teiste juures. Lapsed, kelle töid näitasin rühmale, läksid oma kohal rahutuks ja ilmselt oli näha, et see neile ei meeldinud. Ene tõmbas ennast toolil kõverasse ja pani sõrme suhu. Nägin, et selline õpetamine annab vähe tulemusi. Leidsin, et igas eas ja iga rühma lapsesse tuleb suhtuda erinevalt. Rühmas oli uusi ja kaua puudunud lapsi, kelle töödes oli alati ebaõnnestumisi. Need vajasisid kõige enam julgustamist. Oma tähelepanekutele tuginedes tõin edaspidi alati esile õnnestunud töid ning tõstsin esile ka nõrgemate tööde häid külgi. Kogesin, et nooremas ja keskmises rühmas tuleb kriitikaga olla väga ettevaatlik.

Keskmise rühma lapsel on veel vähe teadmisi ja oskusi. Talle on sageli juba kodus sisendatud mõtet, et ta on väike ja pole suuteline mingisugust ülesannet täitma. Seepärast peaks noorema ja keskmise rühma lastele igal võimalusel sisendada usku oma jõusse, äratama huvi mitmesuguste ülesannete vastu. Laste tööde kvaliteet paraneb koos laste huvi tõusuga töö vastu ja silmaringi laienemisega. Mõne aja möödudes märkasin laste juures pidevalt edusamme. Leidsin, et ma ei kaotanud midagi sellega, et ei toonud tegevuste lõpul välja väheõnnestunud töid ega analüüsinud neid üldiselt kasutatava šablooni järgi.

Leidsin, et lapsi on vaja aktiveerida, panna neid endid analüüsima oma töid, õpetada neid süvenema oma ülesannetesse, nägema ja parandama vigu. Kuidas seda teha huvitavalt ja taktitundeliselt? Katsetasin. Mõni võte õnnestus enam, mõni vähem. Kõige enam õnnestusid need analüüsid, kuhu tõin sisse mängu elemente. Nii tegid lapsed tikutoosidest vaguneid. Vedur ootas laual ja sellele sai ainult korralikult tehtud vaguneid külge haakida, teised saadeti töökotta parandusele. Valisin välja halvasti tehtud tööd, panin oma lauale töökotta. See, kes oli oma vaguni korralikult valmistanud, läks mängima. Huvitav oli jälgida, et ebaõnnestunud vagunite omanikud tulid töid omal algatusel parandama ega jäänud enne rahule, kui nende vagunid olid ka sõidukõlblikud. Soov mängida ületas ebaõnnestumisest tekkinud norutunde ja nad tundsid oma tööst rõõmu. Saamatuid lapsi alati töö kestel abistada pole hea, sest nad jäävad siis ka edaspidi lootma kasvataja abile.

Samasugune lugu oli laeva valmistamisel. Enamik lapsi täitis ülesande, kuid oli ka neid, kellel ei õnnestunud paberit tugevasti tikutoosi ümber tõmmata; samuti tegi raskusi lipu tegemine. Tegevuse lõpul lasksin lastel sulgeda silmad, asetasin sel ajal paarile lapsele madruse mütsid pähe, siis lasksin lastel silmad avada ja ütlesin: „Meile tulid madrused külla, laevu vastu võtma.“ Madrused valisid välja paremad tööd ja saatsid nende tegijad mängima. Ebaõnnestunud tööd korjati kokku ja parandati, kusjuures valmistajatele tulid abiks ka teised lapsed. Siis saadeti laevad merele ning mängiti veel kaua. Nii sain aktiveerida ka nõrgemaid lapsi, tegevus

muutus neile huvitavaks ja andis juurde kogemusi. Lastele selgus, et töösse tuleb suhtuda tõsiselt ja esjalikult.

Kriitika sel kujul ei muutunud solvavaks ega kaotanud lapse usku oma võimesse. Niisamasugust kriitikat kasutasin vahel ka teistel tegevustel. Lapsed joonistasid seeni. Töö lõppedes moodustasid nad ringi ja tõstsid oma joonised üles. Ütlesin: „Lapsed, nüüd oleme jõudnud metsa, kus kasvab palju seeni.“ Nii nägid lapsed ka teiste töid ja võisid oma tööd nendega võrrelda. Nii mõnigi joonis vajas aha-pooli, kui ütlesin: „Siin on palju seeni, mille kübarad on pealt ümmargused ja siledad, nende servad pole teravad. Küll neist saab head sööki keeta!“ Otsekohe vaatasid lapsed, kas nende „seentest saab head sööki keeta“. Tehtud vead said neile arusaadavaks.

Joonistati maja. Panime tööd ühele lauale ja ütlesin: „Nüüd on meil linn, siin on koos palju maju. Siin on hästi ehitatud maju, aga osa maju on vanad. Küsisin: „Millest te tunnete, et need majad on vanad?“ Lapsed ütlesid: „Katused on viiltu, seinad saavad märjaks, aknad pole ühesugused“ jne. Ka siin võrdlesid lapsed oma töid teistega ja neile selgusid tehtud vead. Sellist laadi analüüs meeldis lastele, pani neid süvenema oma töösse ja nägema vigu.

On veel teinegi põhjus, miks tuleb vältida üksikute laste tööde näitamist. Igas rühmas on lapsi, kelle tööd alati õnnestuvad, ja kui neid pidevalt esile tõsta, hakkavad nad end ülehindama. On ka neid lapsi, kes ei suuda rühmaga kaasa minna, kelle töödest alati otsitakse vigu ning kes kaotavad seetõttu usu oma võimetusse. Traagiline oli näiteks lugu, kus analüüsimisel järjest toodi välja ühe lapse ebaõnnestunud töid ja lasti rühmal sealt vigu leida. Selle tagajärjel hakkas laps väga ükskõikseks suhtuma oma ülesannetesse ja kui kasvataja tuli otsima ebaõnnestunud töid, ulatas ta küsimata oma töö. Arvestada tuleb kasvatajal ka seda, et rühmas ei ole lapsed alati ühevanused, vaid vahe on sageli 9—10 kuud. See on aga küllalt pikk aeg väikese lapse arengus ja võib-olla on noorema lapse töö tema ea kohta küllaltki õnnestunud.

Tegevustel peame pöörama enam tähelepanu lapse individuaalsele arenemisele ja eale ning kohtlema teda vastavalt. Seepärast peame laste töid analüüsima neile vastuvõetavas vormis ning rühma taseme kohaselt.

KASVATAJA TEADLIKKUS

Kasvataja peab olema mitmekülgsete teadmiste ja huvidega. Ta peab hästi tundma loodust, loomade ja lindude eluviise, lilli, põõsaid, puid, tehnikat jne. Ta peab hästi tundma oma rühma lapsi, teadma juba ette, mis neid huvitab ja sobival hetkel esitama mõne juhtumi, lookese või näite. See innustab lapsi, kisub kaasa ja nad suhtuvad elava huviga ülesannetesse.

Vestlesin vanema rühma lastega autodest. Laste näoilmes peegeldus igavus ja nad vastasid mu küsimustele sunnitud. Tuli vestlust huvitavamaks muuta. Leidsin mõned pildid vanematest autodest. Kui jutustasin, kuidas vanasti sõideti, muutus vestlus erakordselt elavaks.

Analoogiliselt kulges vestlus, kui rääkisin maja ehitamisest, näitasin lastele vana talutare pilti ja jutustasin, kuidas elati vanasti majades, kus polnud korstnaid jne. Tegevus oli elav, sest lapsed said teada midagi uut. Muidugi ei tohi siin üle pakkuda. Materjali valikul tuleb arvestada laste arengutaset. Keskmise rühma laps kuulab huviga, et kukel on kaks jalga, pikad küüned ja kassil 4 jalga, millel on pehmed padjad. Kuid vanema rühma lapsi see enam ei rahulda, nad vajavad rohkemat. Kord küsis kasvataja vanema rühma lastelt, mitu jalga on hundil. Lapsed ütlesid ironiliselt „kaks“. Kui kasvataja ka pärast seda midagi huvitavamalt huntidest ei osanud jutustada, hakkasid lapsed korda rikkuma. Pärast tegevust aga hakkasid aktiivsemad poisid omavahel vestlema hundi koobastest, jahist jne. Kasvataja alahindas laste

teadmisi, ei osanud ise jutustada midagi huntidest ega rakendada ka laste teadmisi. Tegevus ebaõnnestus.

Tegevust ette valmistades on vaja kõik selles esinevad küsimused pisiasjadeni läbi mõelda ja vajaduse korral oma teadmisi täiendada, et lastel jätkuks huvi tegevuse vastu. Näiteks ei teadnud ma kord, kuidas nimetada autoratta siseosa, mille ümber on kinnitatud autokumm. Arvasin, et ega lapsed seda pärima ei hakka, kuid jäin hätta ja ei osanud nende küsimusele vastata.

Kasvataja peab tundma paberi kvaliteeti ja seda, milleks saab üht või teist materjali kasutada. Sageli ilmneb, et liim ei kinnita, savi on liiga kõva või pehme, paber laseb liimi läbi jne. Need segavad asjaolud häirivad ka lapsi ja nad võivad kaotada töönnu. Olen püüdnud kõike eespool öeldut silmas pidada. Enne kui tegevust alustan, püüan hoolikalt töö käigu läbi mõelda, teen ise samast materjalist näidise, siis selguvad raskused ning neid on veel võimalik kõrvaldada.

Olen kogenud, et laste elamustel baseeruvad tegevused on neile huvitavad. Laps suudab mõista ja tema fantaasiat ergutab see, mis on juhtunud ta lähemas ümbruses. Lapsele lähedasmaid esemeid on nukk. Arvestasin seda ja võtsin plaani nuku joonistamise. Nukk harilikus

LASTE TAHELEPANEKUD, ELAMUSED JA TEADMISED

riietuses ei tekitanud erilist huvi ega töömeeleolu. Valmistasin laste armsamale nukule Mallele karvase kraega palitu, muhvi ja mütsi. Näitasin nukku uues talveriietuses ja iga eset üksikult. Millise innuga seda nüüd joonistati!

Kord hakkasime väljakule lumemäge tegema. Sadas lund ja osa lapsi alustas tööd. Küsiti: „Kas teeme nii suure mäe, et saab kelguga alla sõita?“ Vastasin: „Muidugi, kuid seda tuleb mitu päeva teha.“ Pärast seda võtsin kavva jutu „Lumemägi“ (Nossov) lugemise. Nii suure põnevusega polnud lapsed vist ühtki jutustust kuulanud kui seda, sest seal kajastusid täpselt meie elamused. Ühel päeval olid suured poisid meie töö rikkunud nagu jutuski. Jutustus innustas ka lumemäe uuesti tegemist. „Valame vett mäele, nagu oli raamatus,“ ütlesid lõpsed, „teeme astmed külgedele, siis saab üles ronida.“ Korduvalt sooviti seda juttu kuulata, sest see oli laste elamustega tihedalt seotud.

Suure huviga voolisid lapsed lindu. Selle teema andis meile lasteaia ees puu otsas istuv leevikeste parv. Lapsed võisid aknast kaua jälgida linde, sest puu oli otse akna all ja leevikesi ei seganud laste jutt ega sagin. Innukalt vaatlesid nad, kuidas linnukesed lendasid oksalt oksale ning vaatasid aknast sisse. See oli lastele elamuseks. Oli näha, et nad tegevuse vastu huvi tundsid. Kui panin näidistöö lauale ilusale paberile, ei rahuldanud see lapsi. Nad palusid asetada linnukese nii, et ta vaataks maja aknast sisse. Omal algatusel töid nad mängumajakese, mõne puu sinna juurde ja nukk Lumivalgeke pandi aknast välja vaatama. Ütlesin lastele: „Tehke nüüd linnukestele tiivad, nokad ja ilusad sabad nagu päris leevikestel ja paneme nad siis mängumaja akna juurde ja Lumivalgeke võib neid vaadata nii, nagu meiegi vaatasime.“ Lapsed olid õhinaga tegevuses ja täitsid ülesande hästi.

Mõnikord kandub huvitav ja lähedane tegevus üle ka loovmängu. Seda märkasin hiljuti, kui lapsed joonistasid maja. Lasteaia ümbruses ehitatakse iga päev uusi maju. Üks maja kerkib teise järel. Lapsed teavad, et nendes majades ehitatakse lastele ja täiskasvanuile ilusaid uusi kortereid. Võtsin tööplaani uue maja joonistamise. Et tõsta huvi, tegin paberist nuku ja ütlesin: „Nukk Lilli tahab uude korterisse kolida. Joonistage talle ilus uus maja.“ Tegevus oli lastele huvitav ning pärast tegevust loovmängu ajal ehitati maju ja pandi nukke majast välja vaatama, öeldes: „Lilli vaatab oma uue korteri aknast välja.“ Selles tegevuses õppisid lapsed maja joonistama, see rikastas ka nende fantaasiat ja loovmängu.

Lasteaias korraldatavate tegevuste ja loovmängude vahel peab olema tihe side.

Planeerides tööd peaksime mõtlema ka sellele, et tegevus mitte ainult ei annaks lastele teadmisi, vaid rikastaks ka nende loovmängu.

ILMEKUS

Tegevusi teeb huvitavaks kasvataja ilmekas kõne ja liikumine. Ei ole kaugeltki ükskõik, kuidas käitub kasvataja tegevusel, millise intonatsiooniga ta kõneleb, loeb või annab käsklusi. Nägin kord üht ja sama käpiknukku kahe kasvataja käes. Ühel juhul vaadeldi põnevusega käpiknuku tegutsemist, teisel juhul ei tundnud lapsed nuku vastu huvi ja läksid laiali. Üks kasvataja tegi seda ilmekalt, teine aga monotoonselt, tuimalt ja seetõttu ei hakanud käpiknukk laste fantaasias elama.

Lapsed on väga tundlikud kasvataja hääletooni suhtes. Kord jutustasin lastele juttu „Kolm karu“. Lugu oli lastele tuttav. Tegin seda monotoonselt, lapsed muutusid rahutuks. Tiina ütles: „Me teame juba seda juttu.“ Teisel korral tegin seda ilmekalt, muutes hääletooni vastavalt teksti nõudeile. Lapsed kuulasid hinge kinni pidades ja keegi ei öelnud enam, et see jutt on tuttav. Jutt oli sama, kasvataja sama, kuid jutu tegi huvitavaks ilmekas ettekanne. Mitte ainult juttu ei ole vaja ilmekalt lugeda või jutustada, vaid kogu aeg peab kasvataja tekitama lastes rõõmsaid elamuusi. Kasvataja ühetoonilised käsklused muudavad elu lasteaias igavaks. Kui sageli korratatakse käsklusi, nagu: „Istu sirgelt!“, „Ara jutusta!“, „Hoi a pliitsit õigesti!“ jts., on neist väga vähe tulu.

Kuivad käsklused tüütavad lapsi ja nendega harjutakse. Väga igavaks muutuvad ka tegevused, mis algavad umbes nii: „Täna on voolimise tegevus ja meie voolime karu.“ Sama tegevust võiks aga alustada hoopis teisiti. Näidistöö on peidus. Matkin karu häält ja küsin: „Lapsed, kes on seal puu taga?“ Lapsed arvavad. Võtan karu välja ja ütlen: „Oh, sa vaene karuke, oled ju päris üks metsas, sul on ju hädasti sõpra vaja. Kes tahaks talle sõpra teha?“ Lapsed tõstavad käe. „Vaata, karuke, kui palju sa täna endale sõpru saad. Lapsed, teeme talle sõbrad niisugused, nagu ta ise on. Vaatame, milline ta on.“ Järgneb karu iseloomustavate tunnuste kirjeldamine, õpetus, kuidas teha. Tekib küsimus, kas niisugune sissejuhatus ei ole liiga pikk. Pean ütleva, et ilmekas sissejuhatus tõstab huvi töö vastu, mille tõttu töö tempo kiireneb.

NÄIDISMATERJAL

Väga tähtis on tegevustel näidismaterjal. Olen kasutanud näidisenäidismaterjali mitmesuguseid pilte, jooniseid, käpiknukke, mänguasju jne. Need elustavad laste tegevusi. Kui laps näeb midagi konkreetset, pakub tegevus talle huvi. Näiteks lugedes juttu „Kolm pähkli“ (Krusten), panin lauale kolm pähkli ja ütlesin: „Lapsed, siin on kolm pähkli, kuulake, loen neist teile jutu.“ See haaras otsekohe lapsi ja nad kuulasid tähelepanelikult.

Mida huvitavamaid võtteid tegevustel kasutada, seda paremad on tulemused. Sageli köidavad laste tähelepanu väga kättesaadavad ja lihtsad asjad. Näiteks asetasin arutamise tegevusel lauale mängurongi, panin selle juhiks pardi ja ütlesin: „See on Piilupardi rong.“ Sellest näidismaterjalist jätkus arutamise vastu huvi äratamiseks ja lapsed võtsid sellest väga aktiivselt osa. Suures lugupidamises oli minu rühmas käpiknukk Punamütsikese vanaema, kes käis meil sageli külas, vaatas, kuidas lapsed töötavad, kas nende lauad on puhtad; ta vaatles ka laste töid ning andis neile ergutavaid hinnanguid. Kui käpiknukk silistas mõnel eriti tublil lapsel pead, oli see sündmuseks. Käpiknuku esinemine meeldis lastele sedavõrd, et nad sageli juba tegevuse algul küsisid: „Kas täna ka keegi tuleb meie töid vaatama?“ See elevus lisas tööle hoogu.

Kokku võttes võiksin öelda: tegevused äratavad lastes huvi, valmistavad neile tööõõmu ja pakuvad elamuusi juhul, kui kasvataja kohtleb lapsi nende arenemisele ja eale vastavalt ning muudab tegevused elavaks ja mitmekülgseks. Sel teel äratame lastes huvisid, mis mõnigi kord jäävad püsima koolieas ja hilisemas eluski.



Kaheksaklassilise koolikohustuse elluviimiseks

Ajakirja „Народное образование“ k. a. aprillinumbris on keskseks probleemiks 8-klassilise koolikohustuse elluviimine.

Vene NFSV Haridusministeeriumi inspektori I. Kudinovi artiklis „Koolikohustuse organisatsioonilisi ülesandeid“ antakse ülevaade parimate rajoonide tööst 8-klassilise koolikohustuse elluviimisel. Selle ülesande täitmisel tuleb kasutada üldsuse ulatuslikku abi, lahendada nii organisatsioonilisi kui ka pedagoogilisi probleeme.

Organisatsioonilistest küsimustest tuleb 8-klassilise koolikohustuse elluviimisel lahendada järgmised: koolivõrgu õige planeerimine; 8-klassiliseks koolikohustuseks vajalike tingimuste loomine koolides; koolikohustuslike laste (7.—16. a.) täpne ja õigeaegne arvelevõtt; 8-klassilise koolikohustuse propaganda elanikkonna hulgas; koolide juhtkondade ja pedagoogiliste kollektiivide vastutuse tõstmine 8-klassilise koolikohustuse elluviimise eest.

8-klassiliste koolide võrgu planeerimisel tuleb arvestada, et 8-klassiline kool ei oleks elanikkonnale vähem kättesaadav, kui oli 7-klassiline.

Koolidele normaalsete töötamistingimuste loomisest tuleb esmajoones silmas pidada nende materiaalse baasi tugevdamist, s. t. koolihoonete, internaatide, õpetöökodade, võimlate ja kasvuhoonete ehitamist, õppekabinettide sisustamist, koolide varustamist õppetarvete ja näitlike vahenditega.

Artiklis on toodud rohkesti näiteid eesrindlikest rajoonidest. Nii koostati Pihkva oblasti Pustoškini rajoonis koolide materiaalse õppebaasi tugevdamiseks plaanid, mis arutati läbi rajooninõukogu istungil. Seal määrati ka kindlaks kolhooside, sovhooside ja käitiste osavõtt koolide ehitusest. 1959. ja 1960. a. ehitati rajoonis 29 koolimaja, 9 töökoda, 7 internaati ja 4 elamut õpetajate jaoks. Peale selle anti koolidele üle 9 mitmesugust hoonet. Kõik rajooni seitsme- ja kaheksaklassilised ning keskkoolid on elektrifitseeritud, neil on töökojad ja internaadid,

seitsmes koolis on õppekabinetid; kõik maakoolid töötavad ühes vahetuses.

Nii selle kui ka teiste rajoonide saavutused on partei- ja ühiskondlike organisatsioonide, haridusorganite ja pedagoogide kollektiivide pideva tähelepanu ja hoole tulemuseks.

Suuremat tähelepanu on paljud kohalikud nõukogud hakanud pöörama ka kooliealiste laste arvelevõtmisele. Seveouralskis, Sverdlovski oblastis korraldati möödunud õppeaasta eel mais-juunis ühiskondlik reid, millest võttis osa ligi 700 õpetajat, lapsevanemat, majavalitsejat, kommunistlikku noort, pensionäri, linnanõukogu saadikut ja alalise hariduskomisjoni liiget. Reidi kestel selgunud koolikohustuse täitmist takistavad asjaolud kõrvaldati, mille tõttu õppeaasta algusest peale asusid õppima kõik kooliealised lapsed.

8-klassilise koolikohustuse elluviimisel tuleb lahendada ka õpilaste väljalangevuse probleem. Uheks sagedamaks väljalangevuse põhjuseks on klassikürsust kordama jäämine. Väljalangevuse vältimise eeltingimuseks on seega: õppe- ja kasvatustöö kõrge tase ja abi puudulikkult edasijõudjatele; internaadid või õpilaste vedu kooli ja tagasi kooli; toitlustamine internaatides, materiaalne abi puudustkannatajatele; õpilastele suvepuhkuse korraldamine ja pedagoogiline kontroll suvevaheajal.

Koolikohustuse täielikul elluviimisel on väga tähtis lastevanemate ja nõukogude ühiskonna abi. Õpetajatel tuleb nii täiskasvanud elanikkonnale kui ka õpilastele selgeks teha 8-klassilise kohustusliku hariduse tähtsus. Koolide abistamiseks on loodud kaastöökomisjone majavalitsuste juures, pensionäride nõukogusid, rahvasaadikute valveposte jne.

Paremate koolide õpetajad peavad loenguid ja vestlusi, esinevad raadios ja kohalikus ajakirjanduses, kolhooside koosolekutel jne. Häid tulemusi on andnud koolikohustuse täitmise küsimuste arutlemine kolhooside ja ettevõtete töötajate koosolekutel, koolide side kohalike nõukogude, parteiorganite, ühiskond-

like, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonidega.

Samas ajakirjanumbris kirjutab Vene NFSV Haridusministeeriumi inspektor M. Terehhova Vene NFSV paremate koolide kogemuste alusel ühiskondliku abi kasutamise 8-klassilise koolikohustuse elluviimiseks. Praegu lahendatakse koolikohustuse põhiküsimused üldsuse kaasabil.

Materiaalse baasi kindlustamine. Kirovi oblasti Halturini rajoonis ei leidu ühtki kolhoosi, kes viimastel aastatel ei oleks rahaliselt toetanud koolide materiaalse õppebaasi tugevdamist. „Uue Tee“ kolhoos ehitas Oparini 8-klassilisele koolile 280 õpilase jaoks koolimaja, 120 kohaga internaadi ja spordiväljaku. Kõigile internaadis elavale õpilastele antakse päevas kolm korda tasuta toitu. Kõik rajooni koolid töötavad ühes vahetuses.

See ja paljud teisedki näited kõnelevad suurest abist, mida Vene NFSV-s osutab üldsus koolidele 8-klassilisele koolikohustusele üleminekul.

Rahvasaadikute valvepostid. Need postid on moodustatud kõigis asulates, nad taotlevad kõigi laste kooliskäimist ja püüavad ennetada väljalangevust. Rahvasaadikute selgitustöö tulemusena hakkasid mitmed õpilased uuesti koolis käima. Nii ei ilmunud õppeaasta esimestel päevadel Tšamlök-Nikolski kooli kaks õpilast. Siin aitasid Talitski külanõukogu saadikute ning lastevanemate komitee liikmete korduvad vestlused poiste vanematega.

Kõnesolevad postid esitavad ametiühinguorganisatsioonidele ka avaldused puudustkannatavate laste abistamiseks, külastavad lapsi kodus ja jälgivad nende päevarežiimi täitmist, vestlevad vanematega jne.

Alalised hariduskomisjonid etendavad tähtsat osa üldise koolikohustuse elluviimisel. Näiteks Leningradi linna Kirovi rajooni alaline hariduskomisjon kontrollis moodunud õppeaastal kaks korda koolikohustuse täitmist ja arutles oma istungitel õpilaste väljalangevuse ennetamise võimalusi, mille järel asuti neid võimalusi realiseerima.

Kaluuga oblasti Lev Tolstoi rajoonis külastavad mitmete külanõukogude saadikud ja lastevanemate aktiiv koos õpetajatega sageli perekondi, õpivad tundma nende majanduslikku olukorda, laste elamistingimusi ja päevarežiimi ning koduste ülesannete täitmist.

Lastevanemate nõukogud ja komiteed, pensionäride nõukogud. Paljud koolid töötavad käsikäes ettevõtetes organiseeritud kaastöökomisjonidega. Sel alal on häid kogemusi

Sverdlovski linna käitiste lastevanemate nõukogudel. Siin tutvutakse laste elutingimuste ja õppimisega, et neid vajaduse korral aidata. Pensionäride nõukogu tegeleb eriti aktiivselt Zlatousti 8. keskkoolis: ta peab sidet ettevõtetega, kus lastevanemad töötavad, abistab lapsi, õpib tundma nende koduseid olusid.

Komsomoli- ja ametiühinguorganisatsioonid on 8-klassilise koolikohustuse rakendamisel tõeliseks abilisteks. Nad vestlevad õpilastega, kes on lakanud õppimast ega taha enam kooli tulla, jälgivad tänavatel õpilaste käitumist. Leningradi linna Kirovi rajooni kommunistlikud noored on võtnud šefluse alla miilitsa lastetöa ja peavad silmas õpilasi, kes palju puuduvad.

Šeflusorganisatsioonid. Šeffide abi koolidele ei piirdu majandusliku toetusega, vaid see on laienenud ka pedagoogilisele alale. Püütakse abistada koole laste kasvatamisel ja õpetamisel ning õpilaste väljalangevuse ennetamisel. Sage dasem siiski on nende materiaalne abi koolikohustuse fondi.

Internaadid ja pikapäevärühmad. Mõlema korraldamisest võtab üldsus aktiivselt osa. Paljud kolhoosid on ehitanud internaadihooneid, ettevõtete abiga on asutatud pikapäevärühmi. Nii on Novorossiiski linna 17 pikapäevärühmast 10 organiseeritud ja peetakse ülal ettevõtete poolt. Peale selle rajasid mitmed ettevõtted oma klubide juurde lastesektorid, kus õpilastega tegelevad vilunud pedagoogid.

Parteiorganisatsioonide osa. Koolikohustuse täitmiseks eeltingimuste loomisel ja koolide materiaalsel abistamisel etendavad tähtsat osa parteiorganisatsioonid ja nõukogude asutused.

Dobrinski rajooni parteikomitee eesotsas esimese sekretäri ja rajooni TSN täitevkomitee ning selle esimees tegelevad pidevalt haridusküsimustega: arutlevad aktuaalseid kooliprobleeme, püüavad tõsta koolidirektorite ja kolhooside, sovhooside ning ettevõtete vastutust koolikohustuse täitmise eest.

Pideva hoole tulemusena täidavad nimetatud rajoonis tänavu koolikohustust kõik kooliealised lapsed.

Sagedased on ka juhtumid, kus kolhooside ja sovhooside parteiorganisatsioonid mõjutavad vanemaid last kooli saatma.

Kõiki artikleid selles ajakirjanumbris läbib mõte, et 8-klassilise koolikohustuse elluviimine on suur riikliku tähtsusega ülesanne, mille täitmine ei lasu ainuüksi koolide ja haridusorganite õlgadel, vaid on kõigi ühiskondlike organisatsioonide, kõigi nõukogude asutuste ja ettevõtete, kõigi nõukogude töötajate hooleks.



KOOLIUUENDUSLIKUST SUUNAST KODANLIKU EESTI AJALOOALASES METOODILISES MÖTTES

H. PALAMETS,

Tartu Riikliku Ülikooli NSV Liidu ajaloo kateedri aspirant

Eesti üldhariduslikus koolis on ajalugu õpetatud ligikaudu saja aasta vältel. Kuid kuni viimase ajani on ajaloo õpetamise arengu küsimused olnud täiesti läbitöötamata alaks. Et arendada edasi ajaloo metoodikat Nõukogude Eestis, on otstarbekas tutvuda sel alal varem tehtud tööga ning anda sellele marksistlikust seisukohast kriitiline hinnang. Käesolev artikkel teeb mõningaid kokkuvõtteid ja püüab anda hinnangut kooli-uenduslikule suunale kodanlikus Eestis ajaloo õpetamisel.

Ajaloo õpetamine kodanliku Eesti koolides oli täielikult allutatud kodanluse klassihuvidele. Eesti kodanlus nõudis, et ajaloo õpetamise kaudu kasvatataks noori natsionalismi, militarismi ja religiooni vaimus. Ajaloo õpetamine pidi õigustama töörahva ekspuuteerimist ja halvustama kõike tõeliselt revolutsioonilist ning edasiviivat. Kodanliku kooli ajalooõpetus ei andnud ega saanudki anda õpilastele tõelisi teadmisi inimühiskonna objektiivsetest arenguseadustest, vaid piirdus enamikus jutustustega minevikust, mis pealegi olid pahatihti kodanluse huvides moonutatud või võltsitud.

Ajalooalane metoodiline mõte kodanlikus Eestis kiratses. Seda iseloomustas eelkõige teoreetiline küündimatus ja originaalsete seisukohtade vähesus. 20 aasta jooksul kodanlikus Eestis ilmunud ajaloo õpetamise metoodika alane kirjandus koosneb 20—30 artiklist ja töökogemuslikust kirjutisest. On iseloomulik, et kogu kodanliku diktatuuri ajal ei ilmunud ühtegi eestikeelset ajaloo õpetamise metoodikat, mistõttu ajalooõpetaja kutse taotlejal tuli metoodika eksamiks valmistuda üksnes vene- või saksakeelse kirjanduse alusel. Mõningat iseseisvust ja viljakust osutas kodanlikus Eestis vaid kooli-uenduslik suund. Mitmedki selle suuna esindajate metoodilised ideed ning võtted sisaldavad ratsionaalset tuuma, mida saab kriitiliselt lähenedes mõnel määral kasutada ka tänapäeval.

Kooli-uendusliku suuna propageerijaks ja eestvõitlejaks Eestis oli andekas pedagoog ja kodanlik-demokraatlike vaadetega koolitegelane Johannes Käis, kes töötas aastail 1921—1930 Võru seminaris juhatajana. Õpetajate seminarid etendasid kodanliku diktatuuri perioodil eesti pedagoogilise mõtte arengus suhteliselt progressiivset osa. Et seminarides puudus õppemaks ja osa vaesemaid õpilasi sai väikest toetust, siis siirdusid sinna õppima paljud töörahva lapsed. (4, lk. 728.)* See soodustas seminarides reaktiivsele kodanlusele vastuvõetamatute kodanlik-demokraatlike ideede levikut, mis pani tolleaegsed hariduselu juhid hädaldama seminaride «usulise leiguse» ning seal tehtava «kommunistliku ja sotsialistliku kihutustöö» üle. Seepärast taotleti korduvalt seminaride likvideerimist. See tagurlik plaan teostatigi 1930-ndate aastate alguses.

Võru seminaris levinud kooli-uendusliku suuna metoodiliseks lipukandjaks oli töö-kooli põhimõte, mida vastandati nn. õppekoolile. Kui vanas õppekoolis oli õpilase tegevus piirdunud valmis teadmiste passiivse vastuvõtmisega, siis töökoolis pidi õpilane teadmisi omandama eeskätt aktiivse iseseisva tööga. 1920-ndate aastate teisel poolel olid töökooli ideed laialdaselt levinud ka Nõukogude Liidus ja mitmetes Lääne-Euroopa riikides. Mitmedki sealt pärinevad ideed rakendas J. Käis ellu Eesti oludes. Vaatamata

* Sulgudes esitatud arvud viitavad kirjanduse loetelule artikli lõpus.

kooliuuendusliku liikumise eklektilistele filosoofilistele alustele, oli sel suunal kodanliku Eesti pedagoogikas teatav progressiivne tähtsus, eelkõige just opositsioonilise jõuna võitluses hariduselus domineeriva reaktsoonilise, kirikliku suuna vastu. (4, lk. 729.)

Oma klassiolemuselt kujutas kooliuuenduslik suund väikekodanluse mõõdukalt opositsiooni kodanluse tagurliku hariduspoliitika ja tardunud metoodiliste tõekspidamiste vastu. Sellega on seletatav asjaolu, miks kooliuuenduslikud ideed leidsid kõlapinda just rahvaga lähemalt seotud algkooliõpetajate hulgas, samal ajal kui gümnaasiumiõpetajad vaatasid töökooli voolule ülalt alla.

Töökooli põhimõtteid hakati Võru seminari harjutuskoolis ellu viima alates 1924/25. õppeaastast. Aegamööda omandati selles positiivseid kogemusi, leiti sobivamaid metoodilisi võtteid ja täiendati iseseisvaks tööks vajalikku õppevahendite kogu. 1929. a. peale hakati laialdaselt kasutama tööjuhataste menetlust. Et aga järgmisel aastal seminar suleti, ei jõutud selles ulatuslikumate tulemusteni.

Kooliuuenduslike ideede propageerimiseks andis Võru seminar välja pedagoogilist aastaraamatut «Teel töökoolile», milles ilmusid ka mitmed kirjutised ajaloo õpetamise metoodikast. Aastaraamatu III väljaandes avaldatud ajaloo harjutustundide konspektid võimaldavad otsustada ajalootundide metoodilise taseme üle. Õppetöö elustamiseks kasutasid seminaristid laialdaselt kodulootundides omandatud teadmisi, ilukirjandust, näitlikke õppevahendeid ja heuristilist meetodit. Kogu aeg püüti õpetust siduda kaasajaga ja kohaliku materjaliga. Pahatihti oli see seos aga kunstlik ja tegelikkust moonutav. Nii püüti tuua Võru ajaloo näiteid keskaegse linna kohta, kuigi Võru linnal ei olnud midagi ühist keskaegse linnaga. Seostamine kaasajaga sündis tavaliselt kodanlik-natsionalistlikus vaimus. Nende harjutustundide metoodiliseks väärtuseks oli järjekindel püüe panna õpilased aktiivselt mõtlema ja arutlema ajalooliste sündmuste ja nähtuste üle.

Pikema teoreetilise artikliga ajaloo õpetamise metoodikast esines 1927. a. ilmunud IV aastaraamatus Võru seminari tolelaegne ajalooõpetaja Paul Hinnov.

Vaadeldav artikkel tõi drastiliselt esile kodanlikus koolis ajaloo õpetamisel esinenud peamisi puudusi: formaalset tuupimist ja õõnsate fraasidega opereerimist, mille tagajärjel ajalugu muutus nimede, faktide ja daatumite süsteemituks koguks, mis õpilaste poolt peagi unustati. «Otses uskumatu on, kuivõrd vähikud ajaloo osas on suurem osa meie keskkooliõpetajaid,» kurtis artikli autor. «Mitte ainult, et puudub eluline kujutlus ka kõige silmapaistvamatest ajaloo sündmustest, isegi niisugustest nimedest nagu Aleksander Suur, Caesar jne. teatakse tihti ainult, et «neist on kuulnud». Mitte sugugi ei ole paremad ka algkooliõpetajate ajaloolised teadmised.» (5, lk. 132.)

P. Hinnovi arvates seisnes väljapääs tekkinud ummikust ajalooõpetuse maksimaalses näitlikustamises. Algkooli ajalooõpetuses polevat vaja abstraktsiooni, vaid tulevat kasutada elavaid ajaloolisi fantaasiapilte, milledes tegutsevad konkreetsed inimesed kindlas ajas ja kohas, nii nagu seda on teinud saksa ajaloolane-metoodik E. Weyrich. Näitlikustamise kõrval tuleb igati arendada õpilaste isetegevust (iseseisvat tööd), millega kaasneks õpetaja suuline ettekanne. Siin nägi artikli autor ette õpilaste suunamist tööle allikmaterjalidega, keskkoolis analüütiliselt, algkoolis illustreerivalt. Suuri lootusi pandi ka õpilaste loovatele kirjalikele töödele, mis oma vormilt pidid olema fantaasiajutustused ajaloolistel ainetel («Rahvakoosolek Pariisis 1789. a.», «Mida leidis eest eesti talupoeg, kui ta Põhjasõja järel tuli tagasi oma talusse»), perekonnakroonikad, sünkroonilised ajalootabelid ja konspektid õpetaja seletuste põhjal. (5, lk. 144–146.)

Selle artikli positiivseteks joonteks oli teravalt kriitiline hoiak tsaarigümnaasiumist pärineva ja kodanlikus koolis laialdaselt kasutusel olnud tardunud metoodika suhtes ning väljapääsu otsimine ajalooõpetuse näitlikustamise ja õpilaste iseseisva töö kasutamise näol. Seejuures aga alahinnati saksa töökooli teoreetikute eeskujul vajadust arendada algkooliõpilaste abstraktset mõtlemist ning pandi ülemäärased lootusi fantaasiajutustustele, mis tegelikult soodustasid ajalooliste faktide ja vaba väljamõeldise segunemist mingiks ebamääraseks konglomeraadiks õpilaste teadvuses.

Võru seminari kõrval kujunes teiseks keskuseks, kus ajaloo õpetamisel katsetati uudseid töökooli meetodeid, Rakvere seminar. Siin juhatas ajalooalast metoodilist tööd hiljem tuntud noorsookirjanik Jüri Parijõgi (Parinbak). Parijõe metoodiliseks põhiideeks oli kohalike ajaloomaterjalide võimalikult rohke kasutamine õppetöös. Seejuures mindi sageli üldistest sündmustest üle väga pealiskaudselt, pühendades neile vaid niivõrd tähelepanu, kuivõrd nad aitasid mõista Rakvere ajalugu. Laialdaselt kasutas Parijõgi õpilaste iseseisvat tööd, vestlust, vaba õppejuttu ja õpetaja jutustust, kusjuures ei jutustatud ümber õpperaamatut, vaid tutvustati õpilastele kättesaamatuid allikmaterjale ning esitati üksikuid, erilist emotsionaalsust nõudvaid episoode. Mingi teema läbivõtmise järel korraldati kogu klassiga sündmuste käiku, anti hinnangud ja kirjutati töövihikusse kava. Kasutati ka omapärast klassi kollektiiv-vihikut, kuhu õpilased kirjutasid järjekorras läbivõetud teemadest üksikasjalisemalt. Kollektiiv-vihikusse kirjutatud tööd loeti hiljem klassis ette ja hinnati ühiselt (6, lk. 13–18). Tööviisi vooruste ja puuduste üle võime lähemalt otsustada selle järgi, kuidas Parijõgi käsitles Vene-Liivi sõda Rakvere seminari harjutuskooli 5. klassis. Teemale oli eraldatud 7 tundi. Selle aja jooksul tehti õppekäik Vallimäele, töötati laboratoorsel meetodil läbi õppekäigul saadud muljed, samuti õpperaamatus, Russovi kroonikas ja ajakirjades olevad materjalid Rakvere mineviku kohta ning tehti kokkuvõtte.

Õppekäigul püüdis õpetaja igati ergutada õpilaste fantaasiat, et nad paremini kujutleksid minevikusündmusi. See viis aga teinekord õige kummaliste arutusteni. Nii fantaaiserisidki õpilased, meenutades muistseid aegu: «Oleks siis sakslastel olnud ikka nende piigid, mõõgad ja raudriided, eestlastel aga kaks-kolm kuulipildujat, püssid ja mõni suurtükk — ei siis oleks sakslased võitu saanud.» (6, lk. 16.) Järgmisel päeval valmistas 3 õpilast klassivälise töö korras savist ordulossi mudeli, üks õpilane joonistas suurelt lossi ja selle ümbruse plaani, teine õpilane aga kirjutas ajaloo kollektiiv-vihikusse töö «Venelaste ehitatud ringvall». Neid materjale kasutati järgmistes ajalootundides, kus töö jätkus laboratoorsel meetodil. Aega kulus palju, kuid kujutus Liivi sõjast jäi ühekülgses ja moonutatuks. Palju olulist materjali jäi hoopis käsitlemata. Lastepäraselt esitatud kohalik materjal varjutas üldkursuse seisukohalt olulisema.

1928. a. kehtestati uued algkooli programmid, mis olid koostatud J. Käisi üldjuhtimisel. Need programmid suunasid õpetajaid töökooli meetodite laialdasele kasutamisele. Omapärase metoodilise dokumendi moodustas neile programmidele lisatud seletuskiri. Seletuskirjas toonitati, et algkooli ajalookursuse ülesehitamisel tuleb lähtuda üksnes õpilaste huvidest, võimetest ja silmaringist. Et 4. klassi õpilaste kujutlused ajast ja ruumist on veel väga piiratud ja lapse mõttemaailm piirdub peamiselt kodukohaga, siis võib sissejuhatav ajalookursus toimuda ainult episoodilise kursusena kodukohastatud ajaloo kaudu, kusjuures tuleb kasutada kõikvõimalikke näitlikustamise ja iseseisva töö vahendeid. (1, lk. 69.) Ideaalse ajalookäsitlusena 4. klassis nägi seletuskiri ette kodukohastatud novellistlikku käsitlust. «Nendes kodukohastatud jutustustes peavad teotsema konkreetsed isikud kindlas ajas ja kohas, nende tegevus oma püüete ja takistustega peab äratama lastes loomulikku huvi ja neid kaasa kiskuma,» oli kirjutatud seletuskirjas. (1, lk. 68.) Lisaks eeltoodule soovitati ohtrasti kasutada ajaloolise värvinguga muinasjutte ja dramatiseerida ajaloolisi sündmusi. Mõlemad need soovitusel olid metoodiliselt vildakad, sest muinasjuttude kasutamisel segunes õpilase teadvuses reaalsus pahatihti fantaasiaga ning ajalugu muutus sõna otseses mõttes muinaslooks. Ajalooliste sündmuste dramatiseerimine nõudis palju aega ning energiat, kuid andis ajaloo mõistmiseks õige vähe, sest dramatiseerimisel koondus õpilaste tähelepanu peamiselt sündmuste välisele küljele ja ebaolulistele detailidele, oluline materjal jäi aga välise kassikulla varju.

1928. a. programmid avasid töökooli ideede realiseerimiseks kaunis avara tee. Ometi ei läinud töökooli ideede elluviimine kaugelki sellise hoo ja ulatusega, nagu oleksid soovinud kooliuuendusliku liikumise entusiastid. See oli tingitud kahest asjaolust — suure osa õpetajaskonna eitavast suhtumisest töökooli ideedesse ja õpilaste iseseisvaks

tööks hädavajaliku didaktilise materjali nappusest või puudumisest. Enamus vanemaid õpetajaid, kes olid saanud oma pedagoogilise ettevalmistuse tsariaegsetes seminarides, nägi töökooli suunas otsekui hukkamõistu oma senisele pedagoogilisele tööle. Täiesti eitavalt suhtusid kooliuuendusse keskkooli ajalooõpetajad, kelle arvates töökooli metoodika oli rakendatav vaid algkoolis. Seepärast ei levinud kooliuuendus keskkoolis ka üldse. Iseloomulikkude keelt kõneleb selle kohta 1927. a. ajalooõpetajate hulgas korraldatud ankeet, millest ilmnes, et vaid vähesed õpetajad kasutasid õppetöös allikmaterjale. Enamik õpetajaid ei pooldanud ajalooliste tabelite valmistamist ning aastaarvude väljakirjutamist. Eitavalt suhtuti ka ekskursioonidesse, millele üks õpetajatest andis koguni sellise salvava iseloomustuse: «Ekskursioonidega jändamine on kõige suurem jaburdus meie moodsas koolis.» (9.)

Kooliuuenduse pooldajateks olid just nooremad õpetajad, esmajoones need, kes olid saanud ettevalmistuse Võru seminaris. Tegelikus töös pörkasid nad aga tõsistele raskustele, sest kodanliku Eesti algkool kannatas kroonilise õppevahendite puuduse all. Olu korra lahendamiseks püüdsid mõned õpetajad koos õpilastega ajalootundides valmistada näitlikke vahendeid. Selline töö muutis aga ajalootunnid pigemini käsitöötundideks, kus meisterdati nende esemete mudeleid, millest ajaloos parajasti juttu oli (roomlaste relvad, katapultid, keskaegsed lossid). Hoopis puudusid õpilastele eakohased lugemikud ja käsiraamatud, millele oleks võinud tugineda õpilaste iseseisev töö.

Kooliuuenduslik suund ajalooõpetuses sai uut hoogu 1931. a., kui ilmusid Jüri Parijõe «Möödunud ajad jutustavad», õpik 4. klassile, ja Toomas Algma (Adamsoni) «Tööjuhatusi ajaloos algkooli IV õppeaastale individuaalseks töötamiseks». J. Parijõe õpik oli märkimisväärseks teoseks kodanliku Eesti ajalooalases koolikirjanduses. Sisuliselt ei tõusnud see õpik küll kõrgemale teistest kodanlikest pseudoteaduslikest ajalooõpikutest, seevastu metoodiliselt küljelt ületas ta teised õpikud eelkõige oma elava esitusviisi ja lihtsa, lastepärase keele poolest. Õpiku metoodilise külje õnnestumine oli tingitud sellest, et J. Parijõe isikus ühinesid suurte kogemustega õpetaja, tubli metoodik-kooliuuenduslane ja andekas noorsookirjanik. Parijõe nõrgemaks küljeks oli ajaloolise materjali ebaküllaldane tundmine, millest johtuvalt ta andis teinekord oma fantaasiale suuremat voli, kui see tuli kasuks ajaloole isegi kodanlikus tõlgitsuses. Nagu kooliuuenduslaste töödele üldse, nii oli ka sellele õpikule omane, et aine tõepärasus toodi nii mõnelgi korral ohvriks lastepärasusele ja koduloolisusele.

Parijõe õpik kandis alapealkirja «ajaloo tööraamat», millega otsekui rõhutati, et õpiku kasutamine eeldab ajaloo õpetamist töökooli põhimõtete kohaselt. Õpiku 10 peatükist olid õnnestunud sissejuhatav peatükk «Kuidas ajad muutuvad» ja peatükk «Jutustusi Vene ajast». Just nendest peatükkidest on võetud mitmeid lugemispalasid praegu Nõukogude Eesti algkoolis kasutusel olevatesse lugemikkudesse.

Õpiku koostamisel kasutatud metoodilisi töökspidamisi selgitas J. Parijõgi lähemalt 1931. a. lõpul ajalooõpetajate III kongressil. Parijõgi ei piirdunud ainult teoreetilise referaadiga novellistlikust ajalookäsitlusest, vaid andis kongressist osavõtjate ees lahtise tunni algkooli 4. klassis teemal «Lossi ehitamine». Nii referaat kui ka näidistund kutsusid tavalise õppekooli pooldajates esile teravaid vastuväiteid. Parijõe kõige ägedamaks ründajaks oli J. Adamson, keda ei huvitanud mitte niivõrd metoodilised küsimused kui just Parijõe õpiku mahategemine, sest uus õpik tootas kujuneda ähvardavaks konkurendiks Adamsoni analoogilisele õpikule ja vähendada selle läbimüüki. Kongressi enamus pidas aga õigemaks J. Parijõe seisukohti, ja nii võeti kongressi resolutsioonidesse järgmine punkt: «Novellistlik ajalookäsitlus võimaldab aine käsitlust konkreetset ja elamuslikult. Ta on kasvatuspsühholoogiliselt täiesti õigustatud ja tuleks soovitada ajaloo õpetamise algastmel.» (10.)

Toomas Algma tööjuhatused olid koostatud selleks, et abistada ajaloo õpetamist liitklassides ja katsetada Dalton-plaani meenutatavat individuaalset tööviisi Eesti oludes. Väike, 31-leheküljeline brošüür sisaldas 20 kahetunnilist ja 1 ühetunnilist tööjuhatuset.

Nende kohaselt olid õpilaste iseseisva töö peamiseks vormideks andmete hankimine vanematelt inimestelt, allikmaterjalide ja ajalooliste teoste lugemine, skeemide lahtimõtestamine, kronoloogiliste tabelite täitmine, visand-kaartide valmistamine ja piltide joonistamine, kas siis tööjuhatuses antud sõnalise seletuse või õpiku illustratsioonide järgi. Kollektiivselt tuli teha õppekäike, valmistada ajalooliste esemete nudeleid ja mitmesuguseid albumeid.

Vaadeldavad tööjuhatused sisaldasid küll mitmeid meetodiliselt huvitavaid ülesandeid ja küsimusi, kuid paraku oli küsimusi liiga palju (kuni 30 üheks tunniks!) ja enamikus olid need 4. klassi õpilastele liiga rasked. Ajaloo sisuline mõistmine jäi ülepaisutatud faktilise materjali varju. Näiteks kästi õpilastel joonistada kronoloogiline tabel järgmiste daatumitega: 1700, 1710, 1721, 1797, 1801, 1816, 1819, 1832, 1841, 1849, 1850, 1856 ja 1857. (2, lk. 27.) Säärase kronoloogia omandamine, mis hõlmas peamiselt ebaolulisi daatumeid, oli 4. klassi õpilastele loomulikult täiesti üle jõu käiv. Tööjuhatused olid üles ehitatud vastavalt J. Adamsoni konseptiivsele õpikule, millest õpilased pidid ammen-dama iseseisvaks tööks materjali. Et see õpik andis juba valmis seisukohad ja järeldused, siis muutus iseseisev töö peamiselt nende ümberkirjutamiseks töövihikusse, ilma et õpilaste ajaloolane mõtlemine oleks märgatavalt arenenud. Nii ilmnes algusest peale Dalton-plaani otstarbetus ajaloo õpetamisel, mistõttu see tegelikus koolitöös peaaegu üldse ei juurdunud.

Hoopis õnnestunumaks tuleb pidada 30-ndate aastate keskel kooliuuenduslaste, tege- like kooliõpetajate avaldatud ajaloo tööjuhatusi. Ideoloogiliselt suunitluselt olid need tööjuhatused kooskõlas kodanliku ajalooõpetuse eesmärkidega ning püüdsid, tõi küll tagasihoidlikumalt, kui fašiseeruv kodanlus seda soovis, rõhutada natsionalistlikku kasvatust. Meetodiliselt olid need tööjuhatused õpilastele jõukohasemad ja sisaldasid mõningaid õnnestunud tabelleid, skeeme ning kontuurkaarte iseseisvaks tööks. 1936. a. ilmunud meetodilise käsiraamatu «Usi teid algõpetuses» IV jaos on ära toodud T. Algma pikem artikkel ajaloo õpetamisest algkoolis individuaalse tööviisi alusel. Artikli al-guses kritiseeris autor teravalt senist verbaalset õpetamisviisi, mille tulemused olid endi-selt väga kesised. Olukorra parandamiseks soovitas T. Algma hakata laialdaselt kasu-tama individuaalset tööviisi, mis tugineks esmajoones kohalikule materjalile.

Kui töökooli äärmuslikud voolud eitasid õpetaja jutustust, taandades õpetaja konsul-tandi kohale, kes vaid jälgib õpikaste iseseisvat tööd, siis T. Algma asus õigemale seis-u kohale, mille järgi ka iseseisva töö juures tuleb säilitada õpetaja jutustus. T. Algma rõhutas, et õpetaja elav sõna peaks andma õpilastele midu raskesti kättesaadavaid allikmaterjale või looma konkreetseid ning emotsionaalseid pilte. Seevastu faktilise ma-terjali esitamisel, kokkuvõtete ja ülevaadete tegemisel tuleks eelistada õpilaste iseseis- vat tööd tööjuhatusete abil. Iseseisva töö jagas T. Algma kolme põhiossa: ettevalmistu-seks, iseseisvaks tööks ja lõppkokkuvõtteks, kus toimub küsimuse arutelu õpetaja juh-timisel. (3, lk. 61 jj.) Aja säästmiseks pidas autor otstarbekaks kasutada trükitud töö-vihikuid. Et vältida liigset ajakulu kontrollile, soovitas T. Algma piirduda tunnis 5—10-minutilise, kordamise funktsiooni täitva vestlusega ning põhjalikumalt kontrollida tee-made lõpul testi abil, kusjuures test ei tohi olla ainsaks kriteeriumiks õpilase töö hin-damisel, vaid siin tuleb arvestada õpilase kogu tööd ajalootundides.

Kooliuuenduslaste meetodiliste otsingute hulgas esines ka ilmseid liialdusi, mida auto-rid küll tutvustasid «laste- ja ainepäraste meetoditena», kuid mis tegelikult väärivad formalistlike veiderduste nimetust. Nii kirjeldas A. Udras artiklis «Mõtteid ja võtteid ajalooõpetuse näitlikustamiseks» tema poolt praktikas rakendatud meetodeid aja näit-likustamiseks. Udrase arvates tulenes ajalooõpetuse «kurbloolisus» ja ajaloo «abstrakt-sus» eelkõige sellest, et õpetaja ei saa sajandeid tuua klassi, nagu tuuakse klassi geo-graafiline ruum kaardi või gloobuse abil. Sellest «puudusest» ülesaamiseks soovitas autor kinnitada klassiseinale ajajoone, 12 cm laiuse pabeririba, millele on joonistatud puu-särgid. Iga puusärg pidi sümboliseerima ühe põlvkonna eluiga — 50 aastat. Õpilastele

selgitas A. Udras puusärkide tähendust järgmiselt: «Kõige viimane puusärk näitab seda aega, millal elate teie, s. o. aastaid 1950—2000. Sinna puusärki maetakse ka teid. Eelmissse puusärki maetakse teie isa ja sellest eelmissse on maetud teie vanaisa.» (8, lk. 182.) «Kirstumetoodika» hakkas Udrasele niivõrd meeldima, et edasise õpetamise käigus tegi ta sellega mitmesuguseid kummalisi manipulatsioone. Nii laskis ta värvida ajajoonel asuvaid kirste heledamateks ja tumedamateks, vastavalt sellele, kuidas olevat muutunud eesti rahva olukord võõra võimu all. Seejärel teatas ta õpilastele, et igauks neist peab kujutama endast hingedepäeval puusärgist ülestõusnud esivanemat, kes jutustab teistele 3 minuti jooksul oma ajast. Õpetamisel kasutati igal võimalikul juhul ajajooni, mille tulemusena õpilased omandasid ajast selliseid «konkreetsed kujutlusi», nagu «Jüri-öö mäss oli selle pildi nurga kohal» ja «Prantsuse revolutsioon (1789. a.) oli just õpilase NN peakohal». Oma uudsetest «võtetest» oli A. Udras ise väga heal arvamusel ja soovitas neid kõigile.

Teiselaadilistesse liialdustesse kaldus Rich. P. initsiaalide all esinev kooliuuenduslane, kelle juhtmõtteks oli, et «ajaloo õpetaja ärgu olgu oraator, vaid olgu dramaturg». Oma kirjutises «Ajalugu elavaks» deklareeris Rich. P.: «Ela me läbi kogu ajaloo Aadamast tänaseni. Lüngad, mida me elada ei läbe, las siis need täituvad raamatust, mitte sest tuupimis-lehtede kogust, vaid elavakssaamisest. Näiteks ... Sakslased tulevad. — Mõõk ühes, rist teises käes. Sakslane lööb, eestlane kukub. Eestlane lööb — sakslane ei kuku, raud!» (7, lk. 41.) Autori arvates pidi sellisel viisil õpetatud ajalugu jääma õpilastele meelde eluajaks, samal ajal kui õpetaja poolt «seletatud» osad, olgu need nii elavalt käsitletud kui tahes, püsivad vaid kevadeni. Et «dramatiseeritud õpetamisviisi» juures õpilastele mõndagi püsivalt meelde jäi, on kindel, kuid iseküsimus on, mis nimelt meelde jäi — kas ajalugu või õpetaja poolt lavastatud rabelemine ajaloo ümber.

Mõlemale eelkirjeldatud meetodile saame anda ainult täiesti eitava hinnangu.

Kodanlikus Eestis puudusid eeldused ja võimalused ajaloo õpetamise teadusliku meetodika väljatöötamiseks. Ajalooalast meetodilist mõtet püüdis edasi arendada just algkooliga tegelev kooliuuenduslik suund, mille positiivseteks külgedeks olid tardunud tuupimismetoodika kriitika, õpetaja juhtimisel toimuva õpilaste iseseisva töö rõhutamine, ulatusliku näitlikustamise ja kohalike materjalide kasutamise püüe. Püstitades õpetuse maksimaalse lastepärasuse nõude, sattus kooliuuenduslik suund tõsisesse raskustesse selle realiseerimisel praktikas. Sageli muutus ajalugu novellistlikeks fantaasiajutustusteks, mis ajaloolise tõe seisukohalt olid pahatihti desinformeerivad. Aлахinnati vajadust arendada algkooliõpilaste ajalooalast abstraktset mõtlemist. Seevastu liialdati kohati koduloolise materjali kasutamiseга, mistõttu kitsas lokaalajalugu kippus mõnikord varjutama üldkursust. Kooliuuenduslaste otsingutes esines formaalsete liialduste kõrval ka mitmeid huvitavaid mõtteid (ajaloo kollektiiv-vihik, üksikud võrdlevad skeemid ning tabelid trükitud töövihikutes jt.), mis väärivad ka tänapäeval tähelepanu.

KASUTATUD KIRJANDUST

1. Algkooli õppekavad, Tallinn, 1928.
2. T. Al g m a (Adamson), Tööjuhatus ajaloo algkooli IV õppeaastale individuaalseks töötamiseks, Tartu, 1931.
3. T. Al g m a, «Ajalugu», kogumikus «Uusi teid algõpetuses» IV jagu, Tallinn, 1936.
4. Ö. E l a n g o, Koolireformist kodanlikus Eestis, «Nõukogude Kool» 1959, nr. 10.
5. P. H i n n o v, Mõtteid ajalooõpetusest, kogumikus «Teel töökoolile» IV, 1927.
6. J. P a r i n b a k (Parijõgi), Vene-Liivi sõja ja Liivi püüanduse jagamise käsitlemine Rakvere Õpetajateseminari harjutuskooli V klassis, «Kasvatus» 1928, nr. 1.
7. R i c h. P., Ajalugu elavaks, «Kooliuuenduslane» 1937, nr. 3.
8. A n t s U d r a s, Mõtteid ja võtteid ajalooõpetuse näitlikustamiseks, «Kasvatus» 1935, nr. 4.
9. «Õpetajate Leht», 1932, 8. I, nr. 2.
10. «Õpetajate Leht», 1932, 22. I, nr. 4.

Teooria ja praktika käsikäes

Maikuuks olid Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslikus nõukogus arutusel mitmeid teaduslike töötajate lõpetatud tööd.

Suurt huvi pakkus vene ja võõrkeelte sektori noorema teadusliku töötaja E. Steinfeldti töö „Vene keele miinimumsõnastik eesti kooli 2.—4. klassidele“, mis on esimeseks sellelaadseks uurimuseks Nõukogude Liidus. Selle töö vastu on väljendatud suurt huvi ka NSV Liidu Teaduste Akadeemia Keeleteaduse Instituut ja Küberneetika Teaduslik Nõukogu.

Niisuguse miinimumsõnastiku koostamine on eriti vajalik seoses kooli ümberkorraldamisega, tema elulähedaseks muutmisega. On ju praktiline keeleoskus peaeesmärgiks vene keele õpetamisel eesti koolides.

Teaduslikel alustel koostatud miinimumsõnastikud võimaldavad õpilaste aktiivset sõnavara varustada eluliselt tähtsate sõnadega ja hoida ära õpilaste koormamist harva kasutatava sõnavaraga. Senini määrati sõnavara subjektiivselt — see sõltus õpikute koostajatest. Et niisugune sõnavalik on ebakriitiline, nähtub mitmete liiduvabariikide olemasolevate miinimumsõnastike kõrvutamisel. Võrdlusest ilmnes, et ainult 20—30% sõnadest olid ühised kõigile sõnastikele.

Sõnastik tuleb avaldamisele Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi kirjastusel.

Teaduslik nõukogu avaldas autori senisele tööle tunnustust ja soovitas tal tööd jätkata miinimumsõnastiku koostamisel 5.—8. klasside jaoks.

Suure tähelepanuga kuulati ka instituudi eesti keele ja kirjanduse sektori teaduslike töötajate N. R Emmeli ja J. Valgma aruandeid oma lõpuleviidud teaduslike tööde kohta.

N. R Emmeli uurimus „Sõnajärjestuse eesti keeles“ on välja kasvanud praktilise keelepruugi vajadustest. Autor uuris nimetatud probleemi 10 aasta jooksul, töötades läbi kogu eesti ilukirjanduse, hulgaliselt rahvalaulet (peamiselt vana-

sõnu), murdetekste ja rahvakeelt (mag-netofoni abil), mille tulemusena võis fikseerida umbes 150 seaduspärasust eesti keele sõnajärjestuse kohta.

N. R Emmeli monograafia on eesti keele õpetajaile vajalikuks käsiraamatuks.

J. Valgma töö „Eesti keele õpik 7. klassile“ on koostatud uue programmi kohaselt ja sisaldab ainult lauseõpetuse. Õpikus on rakendatud uudeid võtteid. Ta põhineb süstemaatilise kordamise printsiibil: iga 3—4-tunnise teema järel toimub kordamine. Keeleõpetuse kordamisel oli senini palju juhuslikkust ja ebajärjekindlust. Uus õpik aga väldib juhuslikkust, kahe silma vahele jätmist: ta sunnib õpetajat kordamisele vajaliku tähelepanu osutama. Põhiliselt on kordamine seotud süntaksiga, aga esineb ka iseseisvaid kordamisteemasid (näit. tähestik, häälikute ortograafia küsimused, suure ja väikese algustähe tarvitamine, mõned kokku- ja lahkukirjutamise küsimused jt.). Selliseid kordamistsükleid on uues õpikus ca 20, kus korratakse kõiki tähtsamaid praktilisi keeleküsimusi.

Õpik leidis nõukogu liikmete poolt tunnustust.

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut on noor asutus. Ta loomine kaks aastat tagasi langes kokku koolireformi elluviimise algusega. Seejärel on tema tegevus kulgenud peamiselt kahes suunas: ühelt poolt lülitati kiireloomuliste ülesannete täitmisele seoses koolireformi ellurakendamisega (programmid, õpikud, meetodilised kirjad) ja teiselt poolt asuti mitmesuguste õppe- ja kasvatustöö küsimuste lahendamisele kaugemas perspektiivis, kasutades selleks hulgaliselt eksperimentaalset materjali.

Pedagoogika ja psühholoogia sektori töötajatel on valmimisjärgus keskkooli kasvatustöö programm ja meetodiline kiri õppe- ja kasvatustööst koollinternaadis. Käsikäes Rakvere internaatkooliga koostati artiklite kogumik kasvatuses kohta internaatkoolides.

Seoses tootmisõpetuse kehtestamisega

võeti uurimistööde plaani rida vastavasisuliselt teemasid. Instituut võttis aktiivselt osa tootmisõpetuse programmi koostamisest ja asus vastava meetodika läbitöötamisega.

Eesti keele ja kirjanduse sektor koostab eesti keele õpetamise meetodikat, mis on esmakordne sellealane töö meie kooli ajaloos. Selle teokssaamine on võimalik paljude õpetajate kaasabil. Suur osa vajalikest katsetest on juba tehtud, need ongi aluseks selle kapitaalsete teoste koostamisel. Mitmete raskete küsimuste selgitamiseks koostati seeria kontrolltöid, harjutusi ja katsevihikuid, mis saadeti vabariigi paljudesse koolidesse läbiproovimiseks. Saadud andmed on praegu läbitöötamisel.

Kesksel kohal on ka kommunistliku kasvatuse ideede propageerimine õpetajate ja lastevanemate hulgas elava sõna ja trükisõna vahendusel.

Instituut püüab teaduslikule uurimistööle kaasa tõmmata vabariigi koolide õpetajaid. Selleks koostati ja avaldati uurimistööde temaatika pedagoogika ja eriainet meetodika valdkonnast, mis aitab õpetajaid sobivate uurimisteede valikul.

Kõik see on muidugi alles algus. Instituudil seisab ees suur töö tähtsate õppe- ja kasvatustöö küsimuste lahendamisel, et kaasa aidata meie noorte kommunistlikule kasvatamisele.

SISUKORD

Juhtkiri. Viies õppeveerand	401
... 20 aastat kangelasliku võitluse algusest	406

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

O. Prints. Tuletise ja integraali mõiste käsitlemine keskkoolis . . .	410
E. Jaanvärk. Vene keele õpetamise reform	421
I. Sotter. Võõrkeelse sõnavara esitamine 5. ja 6. klassis	426
B. Nedzvetski. Komsomolikoosolekud koolis	434

TOOKOGEMUSI

L. Moks. Ebaedukus õppetöös kui kasvatusraskus	443
H. Susi. Mõningaid kogemusi inglise keele õpetamisel	450
P. Kees. Õpilaste teadmiste suuline kontrollimine ajaloos	453

B. Rea. Ornitofenoloogiliste vaatluste korraldamisest	460
---	-----

KOOLIEELNE KASVATUS

E. Mikuri. Huvi äratamine tegevuste vastu lasteaias	464
---	-----

MEILT JA MUJALT

... Kaheksaklassilise koolikohustuse elluviimiseks	471
--	-----

AJALOO LEHEKULGEDELT

H. Palamets. Kooliuuenduslikust suunast kodanliku Eesti ajalooalases meetodilises mõttes	473
--	-----

RINGVAADE

... Teooria ja praktika käsikäes . . .	479
--	-----

Toimetuse kolleegium: A. Elango, E. Jaanvärk, R. Kalling, J. Kipper, A. Lints (toimetaja asetäitja), Ö. Martinson, L. Prits, A. Reiman, A. Sepp (toimetaja asetäitja), U. Siimann, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 7. V 1961. Trükkimisele antud 1. VI 1961. Trükiarv 3400. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,95. MB-03551. Tellimise nr. 936. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 30 kop.
Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.

На эстонском языке.

387

19165
20737 (6)

30 kop.

6002