

31.5.72

# NÕUKOGUDE KOOL

# 5-72





# NÕUKOGUDE KOOL

Nr. 5 MAI 1972

Eesti NSV Haridusministeeriumi pedagoogiline ajakiri.

XXX aastakäik.

**Toimetuse kolleegium:**

K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Valsiner.  
Keeleline toimetaja V. Leht.

**Toimetuse aadress:**

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetäitja 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad 404-47. Ladumisele antud 17. IV 1972. Trükkimisele antud 16. V 1972. Trükiarv 4950. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,44. MB-04953. Tellimise nr. 456.

**Trükikoda** «Punane Täht», Tallinn Pikk tn. 54/58.

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

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

Ilmub 1 kord kuus. Tellimisi võtavad vastu sideasutused ja Ajakirjandusliidu osakonnad.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

Esikaanel: Abja keskkooli 7. klassi pioneerid.

Esikaane siseküljel: Kevad. Pioneerilõke süttis.

Tagakaanel: Pasunapoisid.

Voldemar Maaski fotod.

# KOMMUNISMI KOOL

Ametiühingud on meie maa kõige suurema liikmete arvuga ühiskondlik organisatsioon, kes on oma tegevuse aastakümnete jooksul etendanud tähtsat osa tööliskollektiivide organiseerimisel ja kasvatamisel. Praeguseks ulatub Nõukogude ametiühingute liikmete arv 98 miljonini. Õigusega on alati rõhutamist leidnud, et Nõukogude ametiühingud on juhtimise ja majandamise kool, kommunismi kool, mille karastuse on läbi teinud meie töölisklassi ja haritlaskonna mitu põlvkonda. Hinnates kõrgelt meie ametiühingute suuri teeneid sotsialistlikus ja kommunistlikus ülesehitustöös ning rahvamajanduse plaanide edukas täitmisel, autasustas NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidium käesoleva aasta märtsikuus NSV Liidu ametiühinguid Lenini ordeniga. See on suur tunnustus ametiühinguaktivistidele, kõigile ametiühingukomiteedele ja igale ametiühinguliikmele.

Märtsikuus toimunud NSV Liidu ametiühingute XV kongressil, kuhu kogunes 5000 delegaati kõigist liidu- ja autonoomsetest vabariikidest, kraidest ja oblastitest, tehti kokkuvõtte ametiühingute läbikäidud teest viimastel aastatel. Need olid töörohked aastad, mil tuli lõpule viia kaheksanda viisaastaku plaani täitmine ja alustada üheksanda viisaastaku hiiglaslike töödega. Need olid aastad, mida tähistas nõukogude inimeste entusiastlik töövõistlus V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva ja NLKP XXIV kongressi vääriliseks märkimiseks. Nende aastate jooksul suurenes tunduvalt meie ametiühingute osakaal kogu ühiskonna elus. Meenu tagem, kuidas rõhutati NLKP XXIV kongressil vajadust suurendada ametiühingute osatähtsust töötajate organiseerimisel ja kasvatamisel, nende mobiliseerimisel partei antud suurte ülesannete täitmisele. Möödunud aastal riikliku seadusega kinnitatud

ametiühingukomiteede õigused ja kohustused peegeldavad leninliku partei järjekindlat poliitikat sotsialistliku demokraatia edasiarendamisel.

NLKP Keskkomitee tervitusel NSV Liidu ametiühingute XV kongressile rõhutatakse: «Nõukogude ametiühingutel on erakordselt tähtis koht kogu meie ühiskonna elus. Kommunistlik Partei hoolitseb pidevalt selle eest, et suurendada ametiühingute osa meie maa majanduslikus ja kultuurilises ülesehitustöös ning ühiskondlik-poliitilises elus. Ametiühingute kui juhtimise kooli, majandamise kooli, kommunismi kooli osa kasvab tänapäeva tingimustes veel rohkem.»

Möödunud kongressil käsitleti paljusid ametiühingute ellu puutuvaid probleeme. Kuid keskele kohale tõusid töö parema organiseerimise probleemid. Oma kõnes ametiühingute XV kongressile märkis NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev: «Käesolev viie aasta plaan on koostatud arvestusega, et meie kõik töötame täna ja homme paremini, kui töötasime eile. Rääkigem avameelselt: see on viie aasta plaani eduka täitmise vältimatu tingimus. Kui me ei õpi töötama paremini senisest, siis osutub plaan äärmiselt pingeliseks, kui aga õpime, siis võime saavutada isegi enam, kui on võetud plaani, suudame luua tarviliku varu veel kiiremaks edasiliikumiseks tulevikus. Kõigi meie plaanide eduka täitmise tagatis seisneb nõudlikkuse ja vastutustunde tõstmises, pingelises ja kohusetruus töös.»

L. I. Brežnev sedastas, et ametiühingute käes on palju läbiproovitud vahendeid, et avaldada mõju ühiskonna elu otsustava tähtsusega sfäärile — tootmise edendamisele ja selle efektiivsuse suurendamisele. Nende vahendite hulgas on tähtsal kohal järgmised:

— Sotsialistliku võistluse parem organiseerimine ja juhtimine. Tööraha hulki tuleb orienteerida võitlusele mitte ainult kvantitatiivsete näitajate, vaid ka toodangu kõrge kvaliteedi eest, vahendite ning materiaalsete ja tööjõuresursside kokkuhoiu eest, teaduse ja tehnika saavutuste efektiivse ja kiire rakendamise eest tootmises ning tööviljakuse suurendamise eest.

— Materiaalsete ja moraalsete stiimulite õige kasutamine, mille tagamisel peavad ametiühingud kaaluka sõna ütlemale.

— Vajadus tugevdada töödistsipliini ja kasvatada igas tööinimeses kohusetunnet. Meenutagem, et V. I. Lenin pidas mis tahes distsipliinirikumist niihästi tööliste kui ka juhtivate majandustöötajate poolt taluma- tuks.

— Kommunistliku teadlikkuse kasvata- mine inimestes lahutamatus seoses nende tootmistegevusega, nende tööga ühiskonna hüvanguks. Ametiühingute ülesanne on arendada kogu töotajaskonnas välja tõeli- selt kommunistlik suhtumine töösse ja rahva varasse.

— Teaduse ja tehnika progressi kiirenda- miseks tuleb ametiühingutel aktiivselt kaasa lüüa kvalifikatsiooni tõstmise sfääris, tea- dus- ja tehnikaalaste teadmiste propageeri- misel ja töötajate majandusharituse taseme tõstmisel, ratsionaliseerijate ja leiutajate lii- kumise arendamisel.

— Töötajate vaba aja parem kasutamine. Ametiühingute ülesanne on võidelda vaba aja mõtlematu kulutamise vastu ning hoolit- seda töötajate kultuurivajaduste täielikuma rahuldamise ning nende olmetingimuste järjekindla parendamise eest. Ühiskonnavas- tate ilmingute väljajuurimiseks on raken- datud mitmeid riiklikke ja administratiivseid abinõusid, kuid suur osa selles võitluses kuulub töökollektiividele, seega ka ameti- ühingutele.

Iseloomustades meie töölisklassi, ütles L. I. Brežnev, et «tänapäeva eesrindlik töö- line on inimene, kellel on põhjalikud tead- mised, lai kultuuriline silmaring, teadlik ja loov töösuhutumine. Ta tunneb end toot- mise peremehena, inimesena, kes vastutab kõige eest, mis toimub meie ühiskonnas. Selline tööline on poliitiliselt aktiivne, ta suhtub leppimatult lodevusse ja vastutus- tundetusse, mis tahes puudustesse tootmise organiseerimises. Ta on igasuguse väike- kodanikkuse leppimatu vaenlane, talle on talumatud mis tahes igandid inimeste tead- vuses ja käitumises.»

L. I. Brežnev pidas äärmiselt tähtsaks kõigi nende omaduste arendamist meie töö- lisklassi noores vahetuses. Kool, komsomol ja ametiühingud peavad organiseerima asja nii, et iga noor inimene mõistaks selgesti tööinimese osa ja suurst, töölisklassi aja- loolist missiooni, püüaks astuda tema kuul- susriikastesse ridadesse.

L. I. Brežnev avaldas veendumust, et Nõukogude ametiühingud tulevad edukalt toime neil lasuvate vastutusriikaste ülesanne- tega.

Üleliidulise Ametiühingute Kesknõukogu esimees A. N. Šelepina ja paljud sõnavõtjad analüüsisid põhjalikult meie ametiühingute praktilist tegevust ja rääkisid eelseisvatest ülesannetest.

Oma tervituses Nõukogude Liidu Kommu- nistliku Partei Keskkomiteele kinnitasid kongressi delegaadid: «Ametiühingud on võtnud oma südameasjaks NLKP XXIV kongressi ajaloolised otsused, milles on kavandatud majanduse võimsa tõusu, meie maa rahvaste heaolu ja kultuuritaseme tun- duva tõstmise ning ühiskonna klasside ja sotsiaalsete kihtide edasine üksteisele lähen- damise programm. Meie XV kongress de- monstreeris veel kord veenvalt NSV Liidu ametiühingute ustavust Kommunistliku Par- tei suurele üritusele. Kongressi otsused ning NLKP poolt seatud eesmärgid ja üles- anded innustavad ametiühinguid ja kõiki meie maa töötajaid, kutsuvad neid uutele suurtele tegudele, ennastsalgavale tööle partei suunitluste eduka ellurakendamise nimel. Tohtu poliitiline ja tööentusiasim, millega töötajad realiseerivad partei kong- ressi otsuseid, annab ilmekat tunnistust nõukogude ühiskonna moraalsest ja poliiti- lisest ühtsusest, partei ja rahva monoliit- susest.»

Praegu arutatakse NSV Liidu ametiühin- gute XV kongressi materjale kõigis ameti- ühinguorganisatsioonides. Igal töökollektiivil on, mida arutada, millest kõnelda. Need on asjalikud arupidamised juba saavutatud ja edaspidise üle. Printsipiaalselt ja tõelise peremehetundega taunitakse püudusi ning otsitakse teid neist jagusaamiseks. Nagu kongressil, nii ka ametiühinguorganisatio- nides pannakse pearõhk sellele, kuidas pa- remini töötada.

Arutelud toimuvad ka koolides ja teistes haridusasutustes. Ja nendel aruteludel on keskel kohal koolide peaülesanded prae- gusel ajal.

NSV Liidu ametiühingute XV kongressi materjalidest järeldusi tehes tuleb kõige- pealt silmas pidada niisuguseid olulisi probleeme, nagu teadmishuvi arendamine ja töö- inimese kasvatamine.

Teaduse ja tehnika progress nõuab kõigilt töötajalt järjest suuremaid teadmisi. Teadmistele aga pannakse alus koolis. Meie õpilased on üldiselt teadmisanulised ja varmad teadmisi omandama. Ent me ei tohi silmi kinni pigistada mitmetegi tendentside puhul, mis ennast vahete-vahel ilmutavad. Need on: mõningase osa õpilaste ükskõikne ja vastutustundetud suhtumine õpinguisse, õpilaste väljalangemine keskkooliklassidest, õppetöö vähene individualiseeritus, hariduse vähene prestiiž teatud osa noorsoo hulgas jne. Kõik need probleemid nõuavad süvenemist, kõigi pedagoogide ühist suurt tööd õppe- ja kasvatustöö järjekindlal parendamisel.

Tööinimese kasvatamine — see on mitte ainult elementaarsete tööoskuste ja -vilumuste andmine (seegi on tähtis), vaid suur kasvatusülesannete kompleks. Õige töösse-suhtumise väljakujundamine algab esimesest koolipäevast ja esimene samm sel teel on oma õpingutesse õige suhtumise saavutamine. Samm-sammult arendatakse koolis õpilaste tahteomadusi, nende vaateid ja arusaamasid. Tööinimese kasvatamisel on väga tähtis noori maast-madalast orienteerida sellele, et koolist lahkumisel saavad nendest töökollektiivide liikmed, kes loovad kas materiaalseid või vaimseid väärtusi. Mis on töökollektiiv, missuguseid nõudmisi see oma liikmetele esitab, missugune on tänapäeva nõukogude tööinimese kõlbeline ja vaimne pale — kõigisse nendesse ja paljudesse muudesse probleemidesse peavad noored süvenema juba kooliaastatel. Loomulikult on sellel kasvatustööl seda paremaid tulemusi, mida tihedamad on koolikollektiivide ja töökollektiivide omavahelised sidemed.

Võib öelda, et tööinimese kasvatamine on kooli kogu õppe- ja kasvatustöö peaesmärk. See mõiste on palju ulatuslikum traditsioonilisest töökasvatuse mõistest. Tööinimese, teaduse ja tehnika progressi sõduri kasvatamine — see on kindlate ja püsivate teadmiste andmine. Tööinimese, isade ja vanaisade töötraditsioonide jätkajate kasvatamine — see on noorte maailmavaatelistele tõekspidamistele väljakujundamine, noorte laste, oma kodumaa ustavate patriootide, tõeliste internatsionalistide kasvatamine. Tööinimese kasvatamine — see on vammu-

nistliku ühiskonna harmooniliselt arenenud inimese kasvatamine.

Selle töö edukus oleneb paljuski õpetajast. Sellest, kui tõsiselt õpetaja ise pürgib uute teadmiste poole ja kuidas ta ennast täiustab. Ja eks seepärast on õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise ja nende silmaringi avardamise probleemid n.-ö. igavesti haljad probleemid, millele tuleb ikka ja jälle tähelepanu pöörata. Ka NSV Liidu ametiühingute XV kongressi järgsetel aruteludel peab neil olema oluline koht.

\*

Ametiühingulise töö edasiarendamine oma kollektiivis puudutab meid kõiki ja sõltub meist endist. Seepärast mõelgem põhjalikult läbi NSV Liidu ametiühingute XV kongressi materjalides sisalduvad mõtted ning tehkem nendest järeldused oma edaspidiseks tööks. Nii saame taas uusi impulsse edasiliikumiseks ja uuteks loominguulisteks võitudeks noore põlvkonna kasvatamisel.

# KASVATAME INTERNATSIONALISTE

ILSE ŠEVTŠUK, ajalookandidaat

Tänapäeva tingimustes on sotsiaalsete protsesside teaduslik juhtimine suure tähtsusega. Viimaste üks koostisosi on rahvuslik arenguprotsess.

Internatsionalismi kasvatamine, kommunistliku kasvatuselise lahutamatu komponent, on paljurahvuselise Nõukogude riigi arenemise olulisemaid tegureid. Seepärast märgitakse NLKP Keskkomitee otsuses «Ettevalmistuste kohta Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 50. aastapäevaks», et nõukogude inimeste ja noorsoo kasvatamine proletaarse internatsionalismi põhimõtete alusel ja vanakumatus ustavuses sotsialistlikule kodumaale, hoolitsemine tema õitsengu eest on kommunistliku teaduse kujundamise tähtsaid külgid.

Noorsoo internatsionalistliku kasvatuselise teeb aktuaalseks eriti see, et internatsionalism on meie igapäevase elu praktika, meie olemus. Vaevalt leidub meil mõnda suuremat tootmiskollektiivi, kus poleks mitmete rahvuste esindajaid.

Internatsionalismiküsimustele pühendatud EKP Keskkomitee V pleenumil käesoleva aasta märtsis täheldati, et viimastel aastatel on meie vabariigis paranenud noorte internatsionalistlik kasvatamine. Mitmekesisestunud on selle töövormid. Üha harvemaks on jäänud rahvusliku piiratuse ja upsakuse ilmingud ning kohaliku natsionalismi igandid. Pleenum juhtis tähelepanu ka sellele, et internatsionalistlik kasvatustöö piirdub sageli kam-

paaniatega üheks või teiseks suuremaks tähtpäevaks ega ole igakord seotud ideelise kasvatustöö kogu kompleksiga.

Rahvussuhete pideva arengu tingimustes ei teki rahvaste sõpruse, internatsionalismi ideoloogia automaatselt ja iseenesest, vaid selle baasil, kuidas tuntakse ühiskonna arengu seaduspärasusi, mõistetakse kommunistliku ühiskonna ehitamise olemust. Järelikult tähendab noortes internatsionalistliku ideoloogia kasvatamine seda, et kõigepealt aidatakse neil omandada rahvusküsimuse ja rahvussuhete marksistlik-leninlik teooria ja meetoodika. **Rahvussuhete leninlikku teooriat tulebki vaadelda kui noorsoo internatsionalistliku kasvatamise teadusliku alust.**

«Tuleb pöörata erilist tähelepanu sellele, et kommunistlikud noored ja kõik noored õpiksid tundma rahvusküsimuse marksistlik-leninlikku teooriat», rõhutab NLKP Keskkomitee otsus «Ettevalmistuste kohta Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 50. aastapäevaks».

Internatsionalistlikus kasvatuselises töös on oluline arvestada:

- kuidas on muutunud NSV Liidu rahvaste elu;
- millist osa on etendanud selles poliitilised, majanduslikud ja kultuurilised ümberkujundused;
- milles avaldub partei leninliku rahvuspoliitika jõud, tema võimsuse allikas, rahvaste sõpruse ja rahvusvahelise proletaarse solidaarsuse ideoloogia;
- kuidas sotsialismi ehitamise protsessis kujunes uus ajalooline inimeste ühendus — nõukogude rahvas, ühtaegu ühtne ja paljurahvuseline.

Kokkuvõtlikult on vaja internatsionalistlikus kasvatuselises töös igakülgsest kasutada kõigi nõukogude vabariikide tööliklassi, kõigi tööta-

jate revolutsioonilise võitluse ja töötraditsioone, näidata, et rahvaste sõpruse tugevdamine, sotsialistlike rahvaste õitseng ja üksteisele lähenemine avaldavad soodsat mõju ühiskonna elu kõigile sfääridele — majandusele, poliitikale, ideoloogiale, moraalile, kultuurile, olmetingimustele. Suuri võimalusi internatsionalistlike veendumuste kasvatamiseks annab kogu õppe- ja kasvatustöö.

Selleks et olla internatsionalist tegelikkuses, ei piisa ainult marksislik-leninliku rahvusteorია tundmisest. Ka oma igapäevastes toimetustes, töös ja tegevuses tuleb juhinduda internatsionalismi printsiipidest.

Nõukogude kooli ülesanne on saavutada, et rahvaste sõpruse ja internatsionalismi põhimõtted kujuneksid noorte ideelise veendumuse ja moraali normideks, ning tutvustada ja avada õpilastele uusi nähtusi ja protsesse, mis arenevad rahvussuhete valdkonnas arenenud sotsialismi baasil.

Põhiprintsiibiks meie internatsionalistlikus kasvatustöös on õpetada noori lähenema rahvussuhete kõigile probleemidele klassiseisukohast. Tingimustes, kus rahvused jagunevad kodanlikeks ja sotsialistlikeks, on noortele vaja ikka ja jälle meenutada V. I. Lenini sõnu: «Kodanlik natsionalism ja proletaarne internatsionalism — need on kaks lepitamatult vaenulikku loosungit, mis vastavad kogu kapitalistliku maailma kahele suurele klassileerile ja väljendavad kaht poliitikat (veel enam: kaht maailmavaadet) rahvusküsimuses.»<sup>1</sup>

Proletaarse internatsionalismi ja kodanliku natsionalismi põhjaliku erinevuse sügav tunnetamine on rahvusküsimusele klassipositsioonilt lähenemise üks eeldusi.

**Mida tähendab rahvusküsimusele lähenemine klassipositsioonilt? See**

ei tähenda rahvusliku ignoreerimist. Rahvusküsimusele lähenemine klassipositsioonilt tähendab:

1) tunnistada tööliklassi rahvuslike ja internatsionaalsete huvide ajaloolist ühtsust. Määratledes proletaarne internatsionalismi sisu, rõhutas V. I. Lenin: «Tegelik internatsionalism on üks ja ainult üks: ennastsalgav töö revolutsioonilise liikumise ja revolutsioonilise võitluse arendamiseks o m a l maal, s a m a s u g u s e võitluse, samasuguse liini — ja ainuüksi selle — toetamine (propagandaga, kaasatundmisega, materiaalselt) eranditult kõigis maades.»<sup>2</sup>

2) rahvaste võrdsuse ja nende ühesuguse sotsiaalse vastutuse tunnustamist;

3) leppimatut võitlust natsionalismi ja šovinismi ning kolkapatriotismi ilmingute vastu.

Kodanlik propaganda püüab igati juurutada natsionalistlikke vaateid sotsialistlike maade rahvaste teadvuses, kasutada natsionalismi sotsialistliku korra õõnestamiseks. Natsionalism kui ideoloogia peegeldab kõiki ühiskondliku elu nähtusi läbi rahvusprisma, mõistes selle all muutumatut, väljaspool aega seisvat vaimset kategooriat. Natsionalismi avaldumisvormid on mitmesugused nagu kodanlike rahvaste kujunemise ajaloolised tingimusedki. **Natsionalism kõigis oma vormides eraldab nõukogude inimesi, sünnitab umbusk ja ebasõbralikkust, segab rahvaste sõpruse kindlustamist.**

Meie tingimustes võib üksikute natsionalismi igandite taassünni põhjustena märkida:

1) sotsialismi ja kommunismi ehitamise käigus asetleidvaid raskusi ja vastuolusid, mis võivad tekitada rahvusliku solvangu ilminguid teatud osa elanike hulgas, ebasõbralikkust teiste rahvaste suhtes;

2) erinevusi majandusliku ja kul-

<sup>1</sup> V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 10.

<sup>2</sup> V. I. Lenin, Teosed, 24. kd., lk. 55.

tuurilise arengu tasemes (mahajää-  
muse ühel või teisel alal);

3) erinevusi materiaalse kindlustatuse astmes, mis sageli on erinevate töö-, elamis- või kliimaatiliste tingimuste tulemus (näit. põhja- ja lõunarajoonid);

4) mitmetes rahvusvabariikides (Baltikumis, osaliselt Moldaavias, Lääne-Ukrainas ja Valgevene läänepiirkondades) kehtestati nõukogude võim tunduvalt hiljem;

5) piiritaguse reaktsioonilise propaganda mõju.

Rahvaste sõpruse kasvatamist segavad ka rahvuslike iseärasuste ignoreerimise faktid, partei rahvuspoliitika moonutamise katsed. «...proletaarse klassisolidarsuse arenemist ja kindlustumist ei pidurda nii suurel määral miski muu kui rahvuslik ebaõiglus ja «solvatud» natsionaalid ei ole millegi muu suhtes nii hellad kui võrdõiguslikkuse ja selle võrdõiguslikkuse rikkumise suhtes, toimuigu see kas või hooletuse tõttu, kas või naljana, selle võrdõiguslikkuse rikkumise suhtes oma seltsimeeste proletaarlaste poolt,» õpetas V. I. Lenin, hoiatades sealsamas et «me iialgi ei suhtuks rahvusküsimusse formaalselt, vaid võtaksime alati arvesse seda, et tuleb tingimata erinevalt suhtuda rõhutatud (ehk väikese) rahvuse proletaarlaste ja rõhuva (ehk suure) rahvuse proletaarlaste.»<sup>3</sup>

**Milles väljenduvad mõnikord natsionalismi igandid meie vabariigis?** Tänapäeva elust tendentslikult ainult varjukülgede otsimises, eelkõige püüdes lõimitada kodanliku Eesti ja tänapäeva kapitalistlike maade ees; eesti ja vene rahva sõpruse ajalooliste aluste moonutamises; katsetes eitada üldtuntud fakti Eesti majanduse ja kultuuri tormilisest arengust nõukogude korra tingimustes; püüdes alahinnata venasrahvaste, eelkõige vene rahva omakasupüüdnud abi sõjajärgsel

<sup>3</sup> V. I. Lenin, Teosed, 36. kd., lk. 557—558.

rahvamajanduse taastamise ja sotsialismi rajamise perioodil.

Järelikult ei saa natsionalismi vastu edukalt võidelda, tundmata tema üldisi ning spetsiifilisi, konkreetset ajaloolisi jooni. V. I. Lenin märkis, et mitte kusagile ei kõlba, kui räägitakse natsionalismist üldse, abstraktselt.

Natsionalismi eri vormide määratlemisel tuleb arvestada tema klassiolemust, rahvussuhete vastastikut iseloomu ning rahvuse arengutaset ja arvukust.

Historism aitab noortel nähtuste analüüsimisel ja hindamisel vaadelda iga küsimust sellest seisukohast, kuidas teatud nähtus on ajaloos tekkinud, millised peamised etapid see oma arenemises läbi on teinud ja missuguseks tänaseks muutunud. Selline lähenemine võimaldab paremini tundma õppida marksistlik-leninliku rahvuspoliitika olemust, proletaarse internatsionalismi objektiivset vajalikkust. Lähenemine rahvusküsimusele klassipositsioonilt, tööliklassi ja tema marksistlik-leninliku avangardi huvide seisukohalt ühendab endas orgaaniliselt objektiivsuse ja teaduslikkuse.

Õpetada noori sügavalt ja igaükselt omandama rahvusküsimuse marksistlik-leninlikku teooriat ei ole kerge. Rahvusküsimuse teaduslikke aluseid põhjalikult tundmata on aga noorel praktiliselt raske orienteeruda selles komplitseeritud ja delikaatses probleemides, millega inimkonnal tuleb veel kaua aega tegelda. Siin ei kõlba šabloon ega mehhaaniline ühtlustamine.

V. I. Lenin pööras 1920. aastal tähelepanu sellele, et kuni püsivad rahvuslikud ja riiklikud erinevused rahvaste ja maade vahel (need erinevused püsivad aga veel väga ja väga kaua isegi pärast seda, kui on teostatud proletariaadi diktatuur kogu maailma ulatuses) ei nõua kõigi maade kommunistliku liikumise internatsionaalse taktika üht-



sus mitmekesisuse kõrvaldamist, rahvuslike erinevuste kaotamist (praegusel momendil on see rumal unistus), vaid kommunismi põhiprintsipiide (nõukogude võim ja proletariaadi diktatuur) niisugust rakendamist, mis neid printsiipe üksikasjus õigesti teiseks, õigesti kohandaks, rakedaks rahvuslikele ja rahvuslik-riiklikele erinevustele.<sup>4</sup>

Et olla internatsionalist, ei piisa ainuüksi soovist. Nõukogude kord, mis oma olemuselt küll rahvusi ühendab, ei kujunda internatsionaliste ometi automaatselt.

Tänapäeva noorele inimesele algab internatsionalism marksistlikust kirjandusest. Uurida, tunda õppida, taibata rahvuslikult omapärast, rahvuslikult spetsiifilist selles, kuidas iga maa konkreetselt asub ühtse rahvusvahelise ülesande täitmisele, suudab vaid see, kes järjepidevalt rikastab oma mälu teadmistega. Igaühes tuleb äratada huvi raamatu vastu, oskust ka algallikatega töötada, iseäranis siis, kui on tegemist iseseisvalt õppijatega. Kaasajal ei saa enam rahulduda sellega, et absoluutne enamus noortest omandab püüdkult marksistlik-leninlikke seisukohti, mõistab neid ja aitab kaasa nende elluviimisele. Oleks viga mitte märgata, et meil on ka teistsuguseid noori — olgu nende arv nii tühine kui tahes —, kellel pole küllaldaselt elukogemusi ja teoreetilist ettevalmistust ning kelles ilmneb provintsliku piiratust, hoolimatut ja ükskõikset suhtumist teiste rahvuste saavutuste tundmaõppimisse, rahvaste sõpruse ürituste korraldamisse. Poliitilist lodevust, teoreetilist muretust, ükskõikset ellusuhtumist ilmutavad eelkõige need noored, kelle hulgas on aset võtmas kritikaanlus, kes teavad vaid oma õigusi, mitte aga kohustusi.

Kuivõrd maailmavaade on ratsionaalne, mõistusega rajatav, tuleb

<sup>4</sup> V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 70—71.

eriti rõhutada teadmiste kasvavat tähtsust internatsionalisti isiksuse kujunemisel. Oleks andeksandmatu viga mitte märgata meil ka sääraseid noori, nii töölisi kui üliõpilasi, kes ilmutavad üllatavalt muretut suhtumist iseseisvasse töösse algallikatega, V. I. Lenini rikkalikku pärandisse.

Viimasel ajal armastavad mõned noored rääkida keerukatest probleemidest abstraktselt, nagu õhust haarates, puudutamata algallikaid ka seal, kus see on hädavajalik. Sealjuures ei räägi nad sugugi valesti. Võib öelda, et seda tehakse üsna õigesti eelkõige tänu massikommunikatsioonivahendite aktiivsele kaasabile. Häirima jääb aga arutluste hämmastav pealiskaudsus.

Kui vaadelda rahvusküsimuse käsitlemist, olgu see tehase poliitringis või üliõpilaste seminaris, siis võib ikka ja jälle kohata neid, kes ei vaevu lugema Leninit, või kui tema mõtteid kasutatakse, siis illustratiivse materjalina. Tegelikult peavad noored õppima Leninilt eelkõige dialektikat kui meetodit, nägema, kuidas ta käsitleb küsimusi, kuidas tõstatab probleeme, lahendab neid, kuidas argumenteerib ja kuidas üldistab.

Õppida Leninilt dialektikat on kahtlemata kõige olulisem. Üksikfakte saab tõepoolest lihtsamalt ka teistest teostest omandada. Ainult Leninit iseseisvalt lugedes võib täie sügavusega mõista, miks ta käitus just nii, aga mitte teisiti.

Marksismi dialektilise meetodi omandamine võimaldab noortel ühiskondliku elu nähtusi teaduslikult analüüsida nende vastastikususes seoses ja ajaloolises tingituses, avastada sotsiaalse arenemise objektiveid seaduspärasusi, näha ideoloogilise töö sisu ja vormide muutumise vajalikkust sõltuvalt konkreetsetest ajaloolistest tingimustest. Eriti oluline on noortele rõhutada, et marksism lähtub kõi-

gis ühiskonna arengu kardinaalsetes küsimustes ajaloo pinnalt «...mitte ainult mineviku seletamise mõttes, vaid ka tuleviku kartmatu ettenägemise ja selle tuleviku tegelikkuseks muutmisele suunatud julge, praktilise tegutsemise mõtles...»<sup>5</sup>

\* \* \*

Inimese internatsionaalne olemus ilmneb väga paljus just selles, kui rikas ta on vaimselt, kui palju oskab ta näha, läbi elada ning luua elus ilusat. Oluline koht kuulub siin kirjandusele ja kunstile. Viimased on juba olemuselt ühteaegu nii rahvuslikud kui ka internatsionaalsed. Ükskõik, missuguses keeles kangela- sed ka räägivad, kunsti objektiks jääb ikka ideede võitlus, inimkarakterite kujunemine ja dialektika. Kunst toimib kasvatavalt ühiskonna ideaalide väljendamise ja seega ka nende propageerimise teel. See on mõeldav ainult komplekselt, koos kõigi muude kasvatusvahenditega, mis mõjutavad isiksuse teisi külgi ning tagavad tema harmoonilise kujunemise.

Kunst on internatsionalism kõrgemas astmes. Erinevalt teistest kasvatustöö vormidest on tutvumine kunstiga suure emotsionaalse veenvusega, tekitab esteetilise elamuse. Igasugune esteetiline elamus on aga positiivne.

Esteetiline kogemus, mis omandatakse kokkupuuteist teiste rahvaste kunstiga, paneb noort inimest eelkõige kaasa mõtlema, võrdlema, pooldama või vastu vaidlema, ei jäta teda ükskõikseks. Teiselt poolt aitavad esteetilised elamused ning kokkupuuted teiste rahvaste kunstiväärtustega paremini mõista oma rahvusliku kultuuri saavutusi. Just provintslisest piiratud tingitud esteetiliste kogemuste vähesuse

<sup>5</sup> V. I. Lenin, Teosed, 21. kd., lk. 54.

tõttu püüavad noored mõnikord oma rahvuse kunstile omistada absoluutseid väärtusi.

Et noored kunsti mõistaksid, on vaja neid kunstiloomingule lähendada, s. t. arendada laialdast esteetilist kasvatustööd. Esteetiliste elamuste täisväärtuslikkus eeldab teatavaid teadmisi. «Kui tahad nautida kunsti, pead olema kunstiliselt haritud inimene,» õpetas K. Marx.<sup>6</sup> Just teadmiste puudulikkus on üks põhjusi, miks paljudest noortest pole kujunenud aktiivseid kunsti tarbijaid. Juba G. Hegel ütles, et kunst ei eksisteeri suletud ringi, ainult väheste kõrgesti haritud inimeste jaoks, vaid tervikuna kogu rahva jaoks.<sup>7</sup> «Kunst kuulub rahvale. Tema juured peavad ulatuma sügavale laia- desse töörahva hulkadesse,» märkis V. I. Lenin vestluses K. Zetkiniga. Sealjuures ta täpsustas eelöeldut, rõhutades, et meie töölikklass väärrib palju enam kui lihtsalt aja- viidet ja meelelahutust, ta vajab tõeliselt suurt kunsti, niisugust kunsti, mis oleks rahvahulkadele «arusaadav ja neile meeldiv». Nii- sugune kunst «peab nende hulkade tunnet, mõtet ja tahet ühendama, neid kõrgele tõstma. Ta peab ära- tama ja arendama neis kunst- nikke.»<sup>8</sup>

Seega sisaldab kunsti rahvalikkuse leninlik printsiip kahte tendentsi: ühelt poolt — kunsti lähendamist rahvale; teiselt poolt — rahva lähendamist kunstile. Need V. I. Lenini mõtted on tänapäeval tähtsaks ideeliseks orientiiriks mitte ainult meie kunsti arengus, vaid ka palju- rahvuselise nõukogude kunsti mõistmisel ja kasutamisel noorsoo internatsionalistliku kasvatamise

<sup>6</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс, Об искусстве. Т. I, стр. 171.

<sup>7</sup> Гегель, Лекции по эстетике. Соч., т. XII. Москва, 1938, стр. 290.

<sup>8</sup> Mälestusi V. I. Leninist. 2. köide. Tallinn, 1963, lk. 444.

mõjuka tegurina. V. I. Lenin oli kaugel sellest, et pidada kunstiloomingu (kirjandus, teater, muusika, kino ja kujutav kunst) rahvalikkuse peamiseks tunnuseks arusaadavust laiadele hulkadele.

Kirjanduse ja kunsti kasutamisel rahvaste sõpruse kasvatajana on eriti oluline rõhutada, et V. I. Lenin oli kategooriliselt rahvuslikkuse nõude labastamise, selle tähtsa printsiibi kitsarinnalise ja ühekülgsel tõlgendamise vastu. Iga arukat noort häirib, kui näiteks teatrilaval probleem on, kuid kunsti pole, on vaid makett elu sildi all. On loomulik, et vaimselt rikastada, ühendada ning ülendada rahvahulkade tundeid ja mõtteid saab ainult niisugune teos, mis on ennekõike kunstiteos.

Nagu juba öeldud, eeldab esteetiliste elamuste täisväärtuslikkus kunstialaseid teadmisi, noorte pidevat lähendamist kunsti mõistmisele, sest peamine ja kõrgem osa tundemaailmast kujuneb teadmiste ja arusaamade kaudu. Inimene, kes on õppinud kooliajal mõne aasta maalikunsti, saab hiljem kogu elu kujutavast kunstist suurema elamuse kui see, kes kunagi pole kunstiga aktiivselt tegele- nud.

Et tõsta kunsti osa internatsionalistlikus kasvatustöös, on vaja luua tingimused noorte massiliseks osavõtuks kunstilisest isetegevusest. Annab ju viimane suurepäraseid võimalusi aktiivseks tegelemiseks kunstiga, tõstab huvi selle vastu, õpetab paremini mõistma kunsti, arendab ilumeelt, laiendab esteetiliste tunnete baasi, mille alusel isiksuse esteetiline kultuur kasvab ja areneb. Teadmised ja ilu on inimesest lahutamatud.

Pedagoogika õpetab, et noorte internatsionalistlikul kasvatamisel kunsti kaudu tuleb kõigepealt arvestada vanust, esteetilise tunde arengu astet. Vähesel haridusega inimese võime diferentseeritult in-

formatsioonikanaleid kasutada on piiratum ja ka tema poolt kasutatavate kanalite hulk on väiksem. Kunstilt ootab ta ennekõike konkreetset informatsiooni, suurema üldistusastmega kunst jääb talle raskesti mõistetavaks ja võõraks. Seejärel toimub algklasside õpilaste internatsionalistlik kasvatamine mitte abstraktsete mõistete abil, vaid intuiitvuse tajumiseks esteetiliselt mõjuvate esemete ja kunstiteoste abil. Kõrgema haridustaseme ning suuremate kunstikogemustega noor kaotab seevastu huvi konkreetse, praktilise kallakuga informatsiooni pakkuva kunsti vastu, sest kunstis paeluvad teda peamiselt kõrgema üldistusastmega probleemid. Informatsiooni eelistab ta hankida mujalt.

Kunst laias mõttes (kirjandus, teater, muusika, kino, kujutav kunst) on igas vennasvabariigis omanäoline, eriline ja sügavalt rahvuslik. Juba Belinski ütles: «Kui kunstnik kujutab oma teoses inimesi, siis peab neist igaüks kuuluma teatavasse rahvusesse, sest inimene ilma rahvusega ei ole reaalne olend, vaid abstraktne mõiste...» Ja sellepärast, mida kõrgemal kunstilisel tasemel on teos, seda rahvuslikum ta on.»<sup>9</sup> Iga rahvuslik kunst on kordumatult omanäoline ja sellisena eriti huvipakkuv rahvaste sõpruse kasvatajana.

Ma arvan, et ükski pedagoog ei kuluta asjatult aega, kui ta süstemaatiliselt käib õpilastega vennasrahvaste kunstinäitustel, teatrietendustel jt. kunstiüritustel. Näitused vennasvabariikidest — see ei ole arvude keel, need ei ole andmed maisi, puuvilla, viinamarjade jmt. toodangust (mida on ka vaja teada). Seal on selle toodangu andjad, inimesed, paljuski meist erinevad, kuid oma põhitüübilt siiski ka sarnased meie põllumehe ja töölisega.

<sup>9</sup> В. Г. Белинский, Полный сборник сочинений. Том. V. Москва, 1954. стр. 317.

Kunstiteoses on kogu asja tuum **individuaalses** olukorras, **antud** tüüpide **iseloomu** ja psüühika analüüsis.<sup>10</sup>

Kui reisikirjad ja artiklid toovad meieni enamasti ühe või teise maa eestlase pilgu läbi, siis vennasrahva kujutava kunsti kaudu kõnelevad selle maa inimesed ise. Kunst nagu muusikagi ei vaja tõlki, mis kahtlemata kergendab selle arukat kasutamist.

Loeng või vestlus pärast vahetut kokkupuudet mõne maa ja tema inimestega kunstnike lõuendite abil leiab eest hea pinnase, sügava mõistmise mõtlevas ja arenevas noores. Kunst süvendab mõistmist. Ilma põhjuste ja seoste mõistmiseta ei saa olla internatsionalistlikku kasvatustööd, rahvaste sõprust. Kunst lähendab noori, apelleerides eelkõige tunnete.

Esteetilise elamuse suhtes on inimene eriti vastuvõtlik noores eas, lapsepõlves. Seda tuleks senisest enam arvestada. Siinkohal ei ole üleliigne meenutada Charles Darwinit, kes kirjutas, et 30. eluaastani või isegi kauem valmistas talle suurt rõõmu iga liiki poeesia, juba koolipõlves luges ta suure naudinguga Shakespeare'i, eriti tema ajaloolisi draamasid. «Omal ajal valmistas mulle suurt rõõmu ka maalikunst, eriti suurt aga muusika. Nüüd ei suuda ma juba palju aastaid sundida ennast ühtki värsirida lugema. Hiljuti katsusin Shakespeare'i lugeda, kuid see tundus uskumatult, otse vastikuseni igavana,» märgib ta. Sealsamas lisab: «Olen praegu kaotanud maitse maalikunsti ja muusika suhtes... Mingisugune huvi on mul veel säilinud ilusate loodusnähtuste vastu, kuid ka need ei loo enam seda ülemäärast vaimustust, mis varem... See tähendab õnne kaotust ja avaldub vististi kahjulikult vaimsetele võimetele, veel tõenäolisemalt aga

<sup>10</sup> V. I. Lenin, Teosed, 35. kd., lk. 146.

kõlbelistele omadustele, sest see nõrgendab meie loomuse emotsionaalset külge.»<sup>11</sup>

Millest see tuleb, et meie propagandistide mõnedes ringkondades ei märgata vennasrahvaste teatrila vastusi, et meie kunstimuseumi töötajatel, vähemalt Tartus, pole tulnud juhtida poliitringide ekskursionistide näitustel? See küsimus esitati ühel teoreetilisel konverentsil Tartus möödunud aastal. Ilmselt on viga alanud juba koolist ja ka sellest, et õpetajate tööd suunavad organid ei ole juhtinud tähelepanu kunstile kui internatsionalistliku kasvatustöö lahutamatu osale, alahinnates esteetilist kasvatust.

Üldse vajab internatsionalismi kasvatamise emotsionaalne külg põhjalikumat uurimist. Liiga palju on selles abstraktset.

NLKP Keskkomitee otsus V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni 50. aastapäeva kohta rõhutab, et kommunistliku ülesehitustöö käesoleval etapil on eriti oluline varustada sirguvat põlvkonda **aktiivselt** kõigi teadmiste ja kultuuririkkustega, veelgi parandada esteetilist kasvatamist. «On vaja aktiivselt õpetada neid mõistma ilu, arendada laste loomingulisi huvialasid ja andeid.»<sup>12</sup>

Aktiivselt süvendab internatsionalistliku kasvatustöö emotsionaalset külge ka paljurahvuseline teatrikunst ning kino.

Teatrikunsti kui ideoloogilise relva oskuslik kasutamine noorte harrastamiseks selle kunsti mõjusääri, kasvatamine teatri kaudu nii teatris käies kui ise teatrit tehes — see on meie teatritöötajate ja koolide tähtsamaid ühisülesandeid. Teatrisõprade kasvatustööd asuvad ikka koolis.

<sup>11</sup> Ч. Дарвин, Воспоминания о развитии моего ума и характера. (Автобиография.) М., 1957, стр. 147—148.

<sup>12</sup> «Rahva Hää!», 26. märts 1972.

Kõige tulemusrikkamalt kasvatab teatriarmastust etendus. Mida nooremast inimest teatrikunst köidab ja nakatab, seda julgemini võib teater vaadata hõmssesse päeva ning seda edukamalt saab meie paljurahvuseline repertuaar täita kultuuride vastastikuse rikastamise ja rahvaste sõpruse kasvatamise üllaid eesmärke.

Ent nagu näitab külastatavus, võiks teatrikunstist osa saavate noorte ring olla hoopis laiem. Noore põlvkonna süsteemikindlamale kasvatamisele selles osas pandi alus 1963. aastal, kui sündis teatrikuude traditsioon. Häid tulemusi on andnud teatrikuude deviisi kasutuselevõtmine, mis on asetanud rõhu ühele või teisele aspektile: «Teater ja kool» (1965); «50 aastat nõukogude teatrit» (1967); «Teater ja noorus» (1968); «Teater ja kaas-aeg» (1969); «Kunst kuulub rahvale» (1970); «Teater ja tööline» (1971). Tänavune, arvult üheksas, oli pühendatud rahvaste sõprusele. Kõik teatrikuud on andnud palju uut ja süvendanud teatrite koostööd noortega, sest ükskõik millisest aspektist teatri ja publiku vahelisi sidemeid ka vaadeldakse, jõutakse ikka teatri ja kooli koostöö valdkonda. Koolid võivad tuua palju näiteid selle kohta, missugune suur mõju on paljude vennasrahvaste lavateostel meie noortele. Suuri teeneid on selles mitte ainult vabariigi juhtivail teatril, vaid ka perifeeria omadel. Nii tõi Pärnu Draamateater 1968. aastal lavale vene autori A. Delendiku näidendi «Väljakutse jumalatele» (Enn Toona lavastus). Ei saa just öelda, et kriitika selle tüki suhtes eriti ülistav oli, kuid midagi erakordset nähti teatrisaalis: massiliselt käis noori seda etendust vaatamas. Kavalehel trükitud A. Mickiewicz'i moto

*«Ei, võitluses ka elu anna  
ja jõudu mõõda maruga, —  
see parem on kui jõuda randa  
ja kurvalt haavu lugeda»,*

oli seotud etendusega ja rändas õpilaste kirjandesse. Kooli- ja töölisnoorte seas korraldatud ankeetküsitluse andmeil peeti näidendit viimase kolme aasta parimaks. Vene autori teos sai lähedaseks ja oma-seks sadadele eesti noortele.

Noori paelub rahvaste sõpruse teema. Seda käsitles Pärnu teatri repertuaaris L. Zorini lüüriline draama «Varsavlananna» Kaarin Raidi lavastuses. See on kahe erinevast rahvusest inimese kohtumise lugu. «Varsavlananna» näitas noortele, et kordaminekud töös ei tähenda veel kordaläinud elu. Ainukordses elus tuleb leida ka ainukordset õnne.

Noorte internatsionalistliku kasvatamise seisukohast on teatritöös tähtsal kohal olnud niisugused näidendid, nagu vene autori L. Kovaljova «Kolm päeva järelemõtle-miseks», leedulase R. Samulevičiuise «Sild kaugesse öösse», vene autori A. Arbuzovi «Pihtimuste öö», saksa ja ungari rahvaste vahelisele sõprusele pühendatud A. Bergi «Servus, Peter» jt. Need olid vaid üksikud näited Pärnu teatrist.

Samas tuleb kahetsusega nentida, et teatrite, samuti ka kontserdikollektiivide ja solistide repertuaar täieneb aeglaselt vennasvabariikide autorite paremate uudisteostega. Mõnikord näevad ikka veel päeva-valgust ideeliselt väärad teosed. Seepärast väärub tähelepanu EKP Keskkomitee V pleenumi otsus, mis kohustab suurendama nõudlikkust kunstiloomingu ideelise sisu suhtes, rikastama kunstikollektiivide repertuaari Nõukogudemaa rahvaste kunsti- ja rahvaloomingu teostega, looma uusi eredaid teoseid rahvaste sõpruse teemal.

*(Järgneb.)*

## ÕPILASSUVE PIIRJOONI

Mõni aeg tagasi võtsid EKP Keskkomitee, Eesti NSV Ministrite Nõukogu ja Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu vastu ühise otsuse õpilaste suvepuhkuse organiseerimise edasise parandamise abinõude kohta. Mis selles otsuses on põhjusmõtteliselt fikseeritud — seda palusime kommenteerida EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhatajat **Gustav Sarrit**.

### Mis ajendas sellise otsuse vastuvõtmist?

Õpilaste suvevaheaja probleeme arutati EKP Keskkomitees, Ministrite Nõukogus ja Ametiühingute Nõukogus. Nimetatud dokumendi ettevalmistamisest võtsid elavalt osa ametiühingute vabariiklikud komiteed, ELKNÜ Keskkomitee, Haridusministeerium ja vabariigi teised keskasutused.

Kui analüüsisime mulluse suve kokkuvõtteid, oli põhjust rõõmutada. Õpilaste suvevaheajal leidsid rakendamist mitmed uued vormid, suvi suutis rohkesti pakkuda nii puhkuse kui ka kasulikkuse seisukohalt. Väärrib nimetamist, et 1971. aasta suvel puhkas mitmesugustes laagrites üle 50 000 õpilase. Eesti Õpilasmaleva tööst võttis osa ümarguselt 2000 õpilast. Spordiühingute korraldatud kursustel käis rohkem kui 22 000 koolinoort. Rõhku oli pandud mitmepalgelisele sisulisele kasvatustööle, samuti töö ja puhkuse oskuslikule seostamisele.

Ent sellest kõigest hoolimata oli neid õpilasi, seda eriti linnades ja noorukite hulgas, keda suvise tegevuse organiseeritud vormid veel ei haaranud. Need jäid pedagoogide, komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni mõjusfäärist eemale. Veel paljud koolid, koolivälised lasteasutused, kultuuriasutused ja majavalitsused ei teinud suvel lastega süstemaatilist tööd. Jäid kasutamata mitmed suurepärase võimalused kommunistlikuks kasvatustööks. Seda tuleb nentida ka Eesti Õpilasmaleva mitmetes rühmades. Nii mõndagi tulenes sellest, et rajoonide ja linnade täitevkomiteed ning haridusosakonnad, aga samuti partei-, komsomoli- ja ametiühingorganisatsioonid võinuksid rohkem teha laagrite kaadri valikuks ja õpetamiseks, laagrite, õpilasmaleva ja majavalitsuste ringide tegevuse suunamiseks ja analüüsimiseks.

Seega oli otsuse otseseks ajendiks vajadus selgelt kindlaks määrata õpilaste suvise tegevuse vormid, kõigi asutuste ja organisatsioonide ülesanded selle korraldamisel ning samuti — kuidas kogu seda tööd koordineerida.

### Kuidas sõnastaksite õpilassuve tähtsamad eesmärgid?

Lühidalt järgmiselt:

— õpilassuve korraldus peab võimaldama haarata veelgi rohkem õpilasi;

— õpilassuvi peab olema sisukas ja võimaldama hästi puhata;

— õpilassuve organiseerimisest peavad osa võtma kõik süsteemid, kõik ministeeriumid;

— õpilassuve parem korraldamine nõuab sellekohase materiaalse baasi kindlustamist.

### Vahest nüüd ka iga eesmärgi kohta väike selgitus?

**Esiteks:** et rohkem õpilasi kaasa haarata — selleks peame esmajoo-

nes senisest laiaulatuslikumalt tegelema suvel linna jäävate õpilastega. Üldhariduslikes koolides, majavalitsuste, kooliväliste lasteasutuste ja kultuuriasutuste juures, samuti spordibaasides tuleb avada linna-laagrid, huvialarühmad, töö- ja puhkelaagrid, kusjuures neile peab muretsema vajalikud ruumid, spordi- ja matkavarustuse ning muu inventari.

Kuigi üldhariduslikes koolides nähakse keskust, kes koordineerib lastega tehtavat suvist kasvatustööd elukohajärgselt oma rajoonis, peaksid koolidele selles suuremat abi osutama šefid, majavalitsused, kultuuriasutused jt. — ühesõnaga kogu üldsus.

Muidugi leiavad edasiarendamist ka mitmesugust tüüpi laagrid.

**Teiseks:** NLKP XXIV kongressi otsustest lähtudes peame kõigepealt saavutama, et suvevaheaeg aitaks igati kaasa laste ja noorte igakülgsel arengule, nende teadmiste avardamisele, kusjuures diferentseeritult tuleb läheneda maa- ja linnakoolide õpilaste suvise tegevuse korraldamisele.

Suvevaheaaja sisukuse tagamisele aitavad kindlasti kaasa abinõud, mis on tarvitusele võetud laagriülemate ja kasvatajate, samuti Eesti Õpilasmaleva komandöride kaadri paremaks komplekteerimiseks. Ehkki õpilasmaleva tööga oli mullu põhjust üldiselt rahule jääda, oli aga näiteks kunstiline isetegevus küllaltki madalal tasemel. Osaliselt tulenesid puudused komandöride oskamatusest, ent mullu jäid rühmade tegevusest eemale ka paljud hariduslülid. Õpilasmaleva organisatsioonilised alused polnud selged. Peeti vajalikuks, et õpilasmaleva rühmad hakkavad reeglipäraselt tööle linnade ja rajoonide järgi. See tähendab, et linnade ja rajoonide partei-, täitev- ja komsomolikomiteed, samuti haridusorganid saavad nende rühmade tegevust paremini abistada ja kontrollida. Ka on nõu-

tav, et baasmajandite ja -ettevõtete partei-, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonid osutaksid kasvatustööle õpilasmaleva rühmades igakülgselt abi.

Õpilaste huvide ja võimete parema arvestamise nimel soovitakse ka ametiühingute vabariiklikel komiteedel komplekteerida pioneerilaagrite vahetused õpilaste vanuse järgi: esimene ja teine vahetus 7—13-aastastele, kolmas vahetus — 14—15-aastastele.

**Kolmandaks:** õpilaste suvepuhkuse hea korraldamine on kõigi ametiühingute vabariiklike komiteede, ministeeriumide, spordiühingute, kultuuriasutuste jt. organisatsioonide hool — nii on see fikseeritud otsuses neile ettenähtud ülesannetena. Siinkohal paar näidet. Eesti NSV Tervishoiuministeerium peab oma tervishoiuasutustes korraldama õpilasmaleva rühmade, töö- ja puhkelaagrite meditsiinilise teenindamise. Eesti NSV Autotranspordi ja Maanteede Ministeerium peab kindlustama õpilaste sõidutamise laagritesse ja tagasi, samuti rahuldama avaldused õpilasekskursioonide korraldamiseks eelisjärjekorras. Jne.

Samuti peavad kõik ametkonnad hakkama rohkem hoolt kandma oma töötajate laste suve veetmise eest. Nähakse ette, et üldhariduslike maakoolide hooneid kasutatakse laialdaselt õpilaste suvepuhkuse korraldamiseks. Selleks annavad haridusosakonnad asutustele, ettevõtetele ja organisatsioonidele suvedeks pikaajalisele rendile kaunites maakohtades paiknevaid üldhariduslike maakoolide hooneid. Ettevõtetele, asutustele ja organisatsioonidel soovitatakse kasutada likvideeritud maa-alkkoolide hooneid õpilaste suvebaaside rajamiseks.

**Neljandaks:** materiaalne baas. Eesti NSV ministeeriumidele, ametkondadele ja ametiühingute vabariiklikele komiteedele tehti ülesandeks välja töötada perspektiiv-

plaanid õpilaste suvepuhkuseks vajaliku materiaalse baasi tugevdamiseks ja pioneerilaagrite võrgu väljaarendamiseks. Uute pioneerilaagrite ehitamise ja olemasolevate rekonstrueerimise perspektiivplaani kohaselt ehitatakse tulevikus uued pioneerilaagrid Remnikule, Taevaskotta, Matsiranda, Vihterpalusse, Pärlseljale, Narva-Jõesuusse ja mitmetesse muudesse ilusatesse kohtadesse; rekonstrueeritakse aga Elva, Luunja, Valkla, Karepa ja mitu teist laagrit.

Pioneerilaagrite ehitamiseks soovitatakse rohkem kasutada majandusorganisatsioonide vahendite koordineerimist.

### **Ja lõpuks: mida rõhutaksite eriti?**

Kindlasti seda, et õpilaste suvepuhkuse ettevõtmiste paremaks koordineerimiseks moodustatakse iga aasta 1. aprilliks partei linna- ja rajoonikomiteede juures õpilassuve staabid, kuhu kuuluvad partei-, ametiühingu-, komsomoli- ja spordiorganisatsioonide, haridus- ja tervishoiuorganite, kooliväliste lasteasutuste ja kultuuriasutuste, ettevõtete, asutuste ja teiste organisatsioonide esindajad. Seejuures peetakse otstarbekaks, et õpilassuve staabi eesotsas oleks partei linna- või rajoonikomitee sekretär. Seega on kõigi ühistegevuse suunamise ja kontrolli funktsioon pandud rajoonide ja linnade parteikomiteedele.

Nimetatud staapide ülesanne on:

— juhendada ja kontrollida õpilaste suvepuhkuse korraldamist kohtadel;

— kindlustada õpilaste suunamine suvelaagritesse vastavate ametiühingu-, komsomoli- ja spordiorganisatsioonide kaudu;

— analüüsida õpilaste suvist tegevust ja teha sellest kokkuvõtted hiljemalt iga aasta 1. oktoobriks.

Vestles Helgi Roots

## **ÕPITUD TEADMISED KINNISTATAKSE PRAKTIKAS**

Vastavalt NSV Liidu Haridusministeeriumi ringkirjale nr. 84-M 30. detsembrist 1971 asendatakse õpilaste kevad-suvine õppepraktika süstemaatilise ühiskondlikult kasuliku tööga kogu õppeaasta vältel. Vanemate klasside (9. ja 10. klass) polütehnilise tööpetuse õppepraktika säilitatakse. Et aga ühiskondlikult kasulik töö nooremas astmes viiakse uutele alustele, puudutab see mõningal määral ka kogu üldharidusliku keskkooli töökasvatuse aluseid.

Käesoleval kevadel pühitseme pioneeriorganisatsiooni poolesajandat juubelit. 23.—25. juunini toimub Tallinnas V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 50. aastapäevale pühendatud Eesti NSV koolinoorte III laulu- ja tantsupidu. Sellest võtab osa 23 000 õpilast. Arvestades laulu- ja tantsupeo ettevalmistustega seoses olevaid proove ning nendega kaasnevat õpilaste suurt koormust, lubas Haridusministeerium vanemate klasside polütehnilise tööpetuse õppepraktikat lühendada. See tingib nimetatud tööloigu mõningat ümberkorraldamist käesoleval õppeaastal. Seoses sellega esitas toimetis mõned küsimused Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitjale **Juhan Sepale.**

Millised on muudatused praktika ajas?

Õpilaste kogunemine Tallinna algab juba 17. juunil. Seega peab praktika olema lõpetatud hiljemalt



16. juuniks. Eeltoodud arvestades lühendatakse praktika aega ühe nädala võrra. Seega kestab õppepraktika eesti õppekeelega 9. ja 10. klassis kolm nädalat, vene õppekeelega keskkoolide 9. klassis neli nädalat.

Koolides, kus on sõjaline algõpetus, korraldatakse polütehnilise tööõpetuse õppepraktika arvel 30-tunnised sõjalise algõpetuse väliõppused. Seega lüheneb nendes eesti õppekeelega keskkoolide 10. klassides ja vene õppekeelega 9. klassides õppepraktika veelgi ühe nädala võrra.

Kas koolid võivad õppepraktikat hajutada?

Jah, koolidel on lubatud õppepraktikat sooritada ka paralleelselt õppetööga. Siis peab selleks olema koostatud kindel graafik tunniplaani juurde. Koolide juhtkondadel tuleb selle graafiku täitmist järjekindlalt jälgida.

Millele tuleks peatähelepanu pöörata eriklasside õppepraktika organiseerimisel?

Ajaliselt viiakse see läbi samadel alustel tavaliste klassidega. Hästi on aga vaja läbi mõelda eriklasside õppepraktika sisu. Toimub ju eriklassides teatud õppeainete süvendatud õpetamine. See nõuab, et õpilased nendes ainetes saaksid tõe-poolest sügavamad teadmised ja et õppepraktika ajal saaksid aasta jooksul omandatud teoreetilised teadmised praktikas kinnistatud. Eriklasside õppepraktikaks nõutakse koolidelt konkreetset plaani. Kindlat retsepti Haridusministeerium selleks ei anna. Plaani sisu oleneb ju profiilerivast õppeainest ning kohalikest tingimustest.

Mida veel soovitaksite?

Et polütehnilise tööõpetuse õppepraktika käesoleval kevadel on lühendatud, siis tuleks see eriti sisukalt korraldada. Koolide juhtkonnad peaksid praktikabaasid aegsasti ette valmistama, samuti nõudma

erialaõpetajatelt detailsete plaanide koostamist.

Sooviks sedagi, et koolide direktorid ja klassijuhatajad praktika ajal leiaksid mahti ka praktikabaasidesse sisseastumiseks, et tutvuda sellega, millega nende õpilased õppepraktikal tegelevad.

Keskkooli vanemate klasside ühiskondlikult kasuliku töö seisukohast juhiksin koolide tähelepanu sellele, et ühiskondlikult kasulik töö on kohustuslik kõikidele õpilastele ja selleks tuleb 9. ja 10. klassis eraldada 50 tundi. Need 50 tundi ühiskondlikult kasulikkude tööd polütehnilise tööõpetuse õppepraktika hulka ei kuulu, vaid on lisaks sellele. Kõiges ülejäänus tuleb juhinduda k. a. 12. veebruari «Nõukogude Õpetaja» ilmunud artiklist «Õppepraktika ja ühiskondlikult kasuliku töö uued alused».

\*

Alljärgnevalt teeme juttu sellest, millised on polütehnilise tööõpetuse õppepraktika eesmärgid Tallinna 4. keskkoolis ja kuidas neid kavatsetakse ellu rakendada.

Erialad ja baasettevõtted. Polütehnilise tööõpetuse erialadeks on aiandus, autoõpetus ja käesolevast õppeaastast veel masinakiri, vene keel ning kirjakunst. Kool püüdis luua võimalused, et õpilased saaksid eriala valida vastavalt oma huvidele, võimetele ja kalduvustele ning et töö oleks huvitav.

Aiandust õpib 3 rühma, igas 15—16 õpilast. Eriala õpetab bioloogiaõpetaja V. Hiiepuu, kes ise armastab loodust ja oskab loodusearmastust kasvatada ka oma õpilastes. Baasiks aianduse eriala õpetamisel on Piritas näidisaed, Kadaka tee aiandus, kooli kasvuhoone ja kooli ümbrus.

Sellel erialal õpitakse kompositsiooni, värviõpetust, lillede sorte, mulla koostist, taimekasvatuse aluseid. Seejuures ei peeta silmas anda

sellekohast kvalifikatsiooni, või et seda eriala pärast keskkooli lõpetamist tingimata edasi õppima mindaks. Eesmärk on noorte ilumeele arendamine. Iga elluastunud noor inimene, eriti aga tulevane pereema, peaks teadma, millist lille mis-sugusesse vaasi panna või kuhu istutada.

Lapsed armastavad ilu enda ümber. Oma kätega valmistatud lillepeenrad kooliümbuses seisavad korras ja omakülvatud muruplatsile ei astu kellegi jalg. Pidulikel juhtudel tellib kool ainult lilled, nende paigutamise ning kujundamisega tullakse ise toime.

Autoasjandust õpib 3 rühma. Eriala õpetab kooli tööõpetuse õpetaja A. Jüriloo. Baasettevõtteks on Terwishoiuministeeriumi autopark. Seni said kooli lõpetanud autolukksepa kvalifikatsiooni, käesoleval aastal tahetakse anda ka amatööriautojuhi kvalifikatsioon.

Masinakirja — vene keele grupp töötab esimest aastat. Selles grupis õpitakse masinakirja ladina ja vene tähestikuga masinatel, asjaajamise aluseid ja vene keelt. Koolis on loomisel praktikabaas masinakirjaklassina. Praegu aitab praktikat korraldada kooli šeff — Tallinna Ekskavaatoritehas.

Kirjakunsti õpib samuti üks rühm õpetaja Ü. Kaarnametsa juhendamisel. Pearõhk on plakatkirja õppimisel, lühidalt tutvutakse aga ka köikide kunstiliikidega. Praktikabaasideks on kunstikombinaat ja ETKVL-i Reklaamibüroo.

Õppepraktika eesmärgid ja koht. Lähemalt tutvustaksime aianduse eriala praktikat. Aianduse eriala õppepraktika eesmärk on süvendada õppeaasta jooksul omandatud teadmisi, tasakaalustada suurt vaimset pinget kerge füüsilise tööga, rahuldada soov ilu luua, pak-kuda esteetilist naudingut ning kujundada praktilisi oskusi ja vilumusi, rahuldada huvi elava looduse vastu, aidata kaasa looduskaitse

vajaduse ning harjumuste kasvata-misele ning elukutse valikule noorte hulgas. Kes ise ilu loob, see ei hävita ka teiste loodud ilu.

Õppepraktika kohaks on kõige-pealt Tallinna aiandussovhoos, kus õpilased tutvuvad: 1) suurlavama-jandi tööga, 2) saavad lillekasvatuse-alaseid teadmisi: alpi kanni seem-nete kasvatamine ja potistamine, begoonia pikeerimine ja istutamine, roosi lisapungade eemaldamine ja õite lõikamine, kallade kasvata-mine, krüsanteemide vegetatiivne paljundamine.

Köögiviljakasvatuses on ette nähtud järgmised tööd: 1) salati ja re-dise külv, kasvatamine ja korista-mine, 2) rohelise sibula istutamine ning koristamine, 3) kapsa pikeeri-mine ja kasvatamine, 4) kurkide ning tomatite hooldamine ja vil-jade koristamine, 5) kõigi kasvu-hoones kasvatavate taimede üld-hooldamine.

Tallinna Ekskavaatoritehas on ette nähtud puhkeruumide elavnur-kade korrastamine ja lillede istu-tamine, oma kooli spordiväljakule muru külvamine, kooli maa-ala pu-hastamine, lillepeenarde tegemine ja taimede istutamine.

Õppepraktika ajal käiakse eks-kursioonidel ja õppekäikudel Tal-linna Botaanikaaias ja individuaal-aedades. Õppepraktika algas 9. klas-sil 17. märtsil, 10-a klassil 20. märtsil ja 10-b klassil 22. märtsil. Prak-tika toimub hajutatult kord nädalas 3 tundi korraga, iga kord on kaasas ka erialaõpetaja, kes töid juhendab. Aiandi poolt on õppepraktika ajaks määratud vastutajaks brigadir, kes on üks kooli lastevanematest. Kõik ettenähtud tööd jõutakse teha. Osa praktika plaanis ettenähtud töödest tehakse kooli kasvuhooones, kus kasvatatakse ainult lilli.

Läbisaamine ja koostöö kooli ning praktika baaside vahel on hea. Individuaalset rahalist tööarvestust majandeis ei tehta. Tasuks tehtud

töö eest saab kool lilletaimi, pikeerimiskaste ja mulda.

Autoõpetuse õppepraktika toimub Tervishoiuministeeriumi autobaasis. See praktikabaas kooli ei rahulda, sest on nii suurele õpilaste hulgale väike. Järgmisel õppeaastal kavatsetakse hakata kolmandat liiki õpetama. Juba praegu käivad selleks ettevalmistused, ka vastava praktikabaasi leidmiseks.

Huvitav on märkida, et käesoleval õppeaastal tahetakse anda amatöörautojuhi kvalifikatsioon ainult nendele õpilastele, kellel eriala hinne on «4» ja «5». Selle eriala õpetamisel abistab kooli Ekskavaatoritehas, kes andis õppesõiduinstruktori ja maksab talle ka töötasu.

Masinakirja teooria õpetamine lõpetati märtsikuus, praktika toimub hajutatult 2 tundi nädalas. Et koolil veel masinakirjaklassi ei ole, tuli õppepraktikaks jällegi abi otsida šefilt.

Kirjakunsti eriala õppepraktika toimub ETKVL-i Reklaamibüroos ja Tallinna Kunstiteodete Kombineeritud ettenähtud pideva praktika ajal.

Nagu eeltoodust nähtub, on õppepraktika plaanid Tallinna 4. keskkoolis koostatud eesmärgiga, et iga praktika päev annaks kinnitust mingile teooria küsimusele. Kuigi tänavuste õppepraktika plaanidega võib rahule jääda, liigub mõte juba kaugemale, sünnivad uued plaanid. Direktor E. Värte arvates tuleks aianduse eriala õpetamiseks koostada uus programm. Praegu kasutuseloleva koostamisel on aluseks võetud maakoolide õppeprogramm. See aga ei vasta täielikult kooli vajadustele. Linnaõpilastele oleks rohkem vaja tutvustada üldbioloogia probleeme. Kohendamist vajavad ka teiste põlutehnilise tööõpetuse erialade õppekavad. Mis parata, aeg läheb edasi, kool ei tohi aga ajast maha jääda.

Kirja pani SAMUEL MÄE

## SÕNA JUTTU MAJAVALITSUSE PEDAGOOGIGA

Aasta-aastalt on Tallinna Keskskooli Elamutevalitsus haridusosakonda tema püüdlustes toetades üha rohkem hoolt pühendanud laste ja noorukite kasvatamisele väljaspool kooli, eeskätt selle töö majanduslike eeltingimuste loomise teel. Möödunud suvel saadi Keskskooli lastele suvebaasiks vana koolimaja Põllkülas. Tänavu jaanuaris andis majavalitsus nr. 52 laste kasutusse küllalt avarad klubiruumid Suvorovi pst. nr. 9.

Külastagemgi seda klubi. Avar esik riietehoiuks. Esimeses toas on piki seina paigutatud lauad-toolid joonistajatele, näputöö või mõne muu paigalise tegevuse harrastajatele. Siit pääseb fotolaboratooriumi ja teisest uksest väikesse saali, kus leidub isegi lava. Sisustus kõigis ruumides on lihtne, kuid nägus ja korralik. Ruumid on küll keldrikorrusel, kuid soojust tundub siin nüüd kevadel ülearugi olevat. Kuuleme, et seda talvelgi piisavalt oli. Kaheksa ringi (foto-, akrobaatika-, mudilaste laulu- ja tantsu-, näite-, kitarristide, raadiotehnika, hoki-, jalgpalli- ning male-kabe ja koroonaring) hõlmavad ühtekokku 104 last.

Küsitlegem majavalitsuse nr. 52 pedagoogi **Reet Kaske** suvise töö kohta.

— Mullu korraldasite esmakordselt kahenädalase laagri uues suvebaasis. Kuidas see õnnestus?

— Õnnestus üle ootuste hästi. Õigupoolest oli see ainult katse, mille õnnestumisest sõltus suvebaasi saamine. Katse teostajaiks

olid kolm majavalitsust: 52., 55. ja 59. Majavalitsuse töomehed olid teinud vanale majale sanitaarremondi ja et meie laager hästi korda läks, võeti hoone majavalitsuse nr. 59 bilanssi ja on nüüd suviseks kasutamiseks kaheksa majavalitsuse lastele.

— Kuidas oli möödunud aastane laager korraldatud?

— Meil kui selle ettevõtte pioneeridel olid muidugi omad raskused. Kõigega tuli alles algust teha. Voodidki tuli laenata. Kokka ei olnud ja pedagoogid ise lastest köögitoimkonna abiga valmistasid kolm korda päevas sooja toitu. Öhtuote võtsime enamasti külmalt. Lõunaks aga andsime alati kaks toitu. Toiduraha, 85 kopikat päevas lapse kohta, oli piisav. Lastevanemad, muide, maksid laagrituusikust ainult 9 rubla, sest haridusosakond tasus omalt poolt iga lapse pealt 25 kopikat päevas.

— Ja laste päev, mida see sisaldas?

— Oi, tegevust oli meil palju! Pärast hommikusööki tegime kolm tundi tööd. Poisid ise varusid kütuse toidu valmistamiseks ja koguni ruumide kütmiseks. Umberringi oli risustunud mets ja meil oli voli seda puhastada.

Värvisime piirdeaeda, korrastasime muru ja ronimispuid, rajasime võrkpalliplatsi ja tegime algust spordiväljakuga. Töö kestis peaaegu lõunasöögini. Seejärel oli tund puhkust ja kell 14.30 algas päeva teine pool — kergejõustikuvõistlused endi rajatud väljakul, võrk- ja rahvastepall. Korraldasime metsas luure- ja sõjamänge, peitmis- ja otsimismänge, öise häire. Tegime matku ümbruses, käisime muuhulgas ka kunstnik A. Janseni kunagises elukohas ja vestlesime sealsete inimestega. Öhtuti mängisime ja tantsisime. Mitmed poisid tegid siin oma esimesed sammud tantsupõrandal. Lapsed luuletasid ise laagri hümnid.

Laagri lõpetasime lõkkeõhtu ja lipulangetamise ning piduliku söömaajaga. Küll lapsed on tublid, kui neid suunata n.-ö. eemalt, ilma sunnimata! Just nendest laagrilastest kujunes meie klubile tuumik. Ka klubiülem on nende hulgast. Üldiselt tugevdasid laagripäevad laste sõprust ja kokkukuuluvustunnet.

— Ja tänavu?

— Tööd ja tegemist meie oma baasi väljaehitamiseks ja kujundamiseks jätkub veel mitmeks ja mitmeks aastaks. Kohalik majand meie abi ei vaja. Mullu pakkusime, kuid oma profiili tõttu ei saada seal laste abi kasutada, rohimistööd on vähe. Aga meie spordi- ja palliväljakud ei ole veel kaugeltki valmis. Tahame istutada veidi lilli; on võimalik ise hakata laagrit varustama rabarbri, roheline sibula ja salatiga. Aga kindlasti on vaja laagrisse kokka, kes meile ka lubatud on. Muidu killustab köögitöö tugevasti kasvatustööd.

Kavatsusel on ekskursioon Padi-sele, ja ikka jälle matkad lähemasse ümbrusse, randa ja jõe äärde. Seekord teeme lõkkeõhtu temaatiliste ettekannete ja isetegevusega rahvaste sõpruse teemal. Vajaminevad materjalid võtame juba linnast kaasa. Tahame töö seada nii, et teema püsiks päevakorral kogu laagri aja ja et lõkkeõhtust kujuneks tippüritus.

Tänavu saab mitmeti hõlpsam, oleme palju jõukamaks läinud. Haridusosakonnalt saime 30 voodit ja nende jaoks kolm vahetust voodipesu. On ju küll veel mõndagi vajaka, aga uute ettevõtmiste puhul ei saa ju kõike korraga.

— Mitme vahetusega töötab laager tänavu ja kes sinna lähevad?

— Esimeses vahetuses 1.—16. juunini on suvebaas Nõmme majavalitsuste käsutuses. Kaheks nädalaseks laagriks saavad selle endale majavalitsuste nr. 51, 54, 55 ja 56 lapsed. Kolmandat ja neljandat vahetust kasutavad kaheks 18-päeva-

seks laagriks majavalitsused nr, 52, 58, 59 ja 86. Igasse vahetusse võetakse 26 last. Meie laste hulgas käib praegu pinev võistlus: kes pääseb kaasa. Ja peab ütleva, see stimuleerib tugevasti korralikkust ja aktiivsust.

— Mida suvistest ettevõtmistest pakute enne laagrit ja nendele lastele, kes laagrisse ei pääse?

— Ringid suvel ei tööta, välja arvatud mõned spordialad. Kuid majavalitsused nr. 52, 58 ja 59 korraldavad aktivistidele preemiaekskursiooni Leningradi, millest saab osa võtta umbes 30 last. 5.—7. juunini organiseerivad majavalitsused nr. 51 ja 56 rahvastepallivõistlused; 13. juunil korraldab majavalitsus nr. 54 kõigi majavalitsuste lastele ekskursiooni Kalevi-Liivale.

— Olemegi jõudnud rajooni majavalitsuste pedagoogide koostööni. Kas seda piisab ka muuks peale ühiste ekskursioonide?

— Koostööks võiks ehk lugeda mitme majavalitsuse laste tööde näitust ja kontserti pioneeriorganisatsiooni 50. aastapäeva puhul. Samuti sporditöö korraldust õppeaasta jooksul sarivõistlustena, mida kaheksa majavalitsust organiseerisid kordamööda: oktoobris teatevõistlused, novembris male-kabe, detsembris korvpall, jaanuaris jäähoki, veebruaris suusatamine, märtsis lauatennis, aprillis võrkpall, mais jalgrattasõit ja jalgpall. Selle tõttu kujunes sporditöö mitmekülgsemaks, elavamaks ja osavõturohkemaks. Ka pedagoogide endi tööd oleme teatud piirides koordineerinud. See on eriti vajalik suvel puhkuste ajal. Graafikut koostades arvestame alati, et lapsed ühelgi kuul ei jääks omapead ja et kogu suve jooksul linnas viibivatele lastele saaksime midagi pakkuda.

## ÕPETAJA JA SUVI

Õpetaja ja suvi, õpetaja ning tema puhkus, ametiühinguorganisatsiooni osatähtsus selle otstarbekal veetmisel — nimetatud probleemide ringi palusime kommenteerida Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu Vabariikliku Komitee esinaisal **Elvi Kaasil**.

Töötajate puhkus ja nende vaba aja sisustamine üldse on ametiühinguorganisatsiooni tegevuse tähtis osa. Hiljutisel üleliidulisel ametiühingute kongressil toonitas L. I. Brežnev paljude majandamise, töö otstarbeka korraldamise ja töökultuuri küsimuste kõrval ametiühingute ülesandeid töötajate vaba aja sisustamisel, iga inimese enesekasvatuse probleemide lahendamisel. Seda loomulikult eriti noorte hulgas. Nendega on aga õpetaja päev päeva kõrval seotud. Samuti on meie ametiühingusüsteemis endas väga palju noori, nii tehnikumides õppijaid kui ka kõrgemate koolide üliõpilasi.

Meie ametiühingu vabariikliku komitee tööplaani järgi tuleb töötajate puhkuse veetmine pleenumil arutusele käesoleva aasta teises kvartalis. Nähtavasti on edaspidi vaja inimeste vaba aja otstarbekale sisustamisele senisest hoopis enam tähelepanu pöörata. Eriti teeb muret noorte ebaõige arusaamine vaba aja mõistest ning sellest tulenevad ühiskonnastased teod.

Palju vajakajäämisi on veel meie olmekultuuris, olgu see siis avalikes kohtades või internaatides ja ühiselamuis.

Ametiühingute XV kongressi otuse läbiarutamisel tuleks sellele väga suurt tähelepanu pöörata.

Mis puudutab õpetajate suve, siis organiseeritud puhkuse kõige levinumaks vormiks on ekskursioonid, mille korraldamine võtab aasta-aastalt üha laiema ulatuse kõigis rajoonides. On ju ametiühinguorganisatsioonil õigus tasuda oma liikmetele osa sõidukuludest. See pärast on eriti vaja, et ametiühingu linna- ja rajoonikomiteed, kes nimetatud summast käsutavad, neid ka sihipäraselt kasutaksid.

Et praegu planeerivad ekskursioone haridusosakonnad koos meetodikakabinettidega, siis on otsustarbekohane rõhutada, et lähtutaks teadmiste laiendamise ja süvendamise vajadusest. Nii leiab ekskursioonil nähtu hiljem õppetundides kasutamist, olgu tegemist siis ajalooliste või kultuurilooliste vaatamisväärsustega või looduslikult kaunite paikadega.

Õpilased reisivad koos vanematega, igal aastal aina kaugemale. Kui nad on õppeprogrammiga seotud paiku oma silmaga näinud, õpetaja aga jutustab neist mitte vahetute muljete, vaid ainult õpikus fikseeritu põhjal, siis missugune kaal on ta raamatulikul sõnal.

Iga pedagoog mõistku sügavalt oma silmaringi laiendamise vajalikkust. On ju nii, et üks püüab selle poole järjekindlalt, teine aga ei leia aasta aasta järel võimalust kodust välja pääseda. Üksikuil on takistuseks objektiivsed põhjused (lapsed, kodune majapidamine), ent töö huvides peaks ka nendest üle saama.

Ekskursioonidest osavõttu suudaksid nii koolide ametiühingukomiteed kui ka rajooni- ja linnakomiteed paremini suunata. Vajadus selle järele igatahes on.

Arvestada tuleks kaht asjaolu:

1) marsruutide koostamist aineõpetamise printsiibist lähtudes (ekskursioonide planeerimine eraldi

geograafiaõpetajalle, ajaloolastele, kirjandusõpetajale jne.). Kui seesugused võimalused puuduvad, tuleb muidugi leppida segakoosseisuga, aga koostada marsruut nii, et see võimalikult igaühele midagi annaks;

2) õpetajate stimuleerimist (nii põhitööd kui ka ühiskondlike ülesannete täitmist arvestades). Ametiühing peab oma käsutuses olevaid vahendeid suunama ja arukalt kasutama.

Ekskursiooni korraldamine ei peaks piirduma ainult laitmatu eeltööga. Kasu on suurem, kui nähtule järgneb kokkuvõte. Seda eriti juhul, kui külastatakse koole ja lasteasutusi, millal oma tööga paralleelide tõmbamine peaks olema enesestmõistetav.

Tänavu, NSV Liidu moodustamise 50. juubeli aastal, on komso-moliorganisatsioonid planeerinud hulga üritusi, millest matk «Tunne oma kodumaad» on olulisel kohal. Pedagoogide osa ei piirdu ainult kaaslasena olemisega, nad peaksid arukalt juhendama ka nähtud paikade ning inimeste jäädvustamist filmilindil ja reisikirjades. Nii tooks see koolile kasu kauem kui ühel aastal.

Puhkekodudesse ja sanatooriumidesse saab meie ametiühing teistega võrreldes tunduvalt rohkem tuusikuid suveperioodiks. Tänavu paranevad perekondade ühise puhkamise võimalused. Vastavalt Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu Presiidiumi otsusele on Laulasmaa puhkekodu käesolevast aastast perekondade käsutuses. Niisiis on lõpuks ometi võimalik koos puhata nii isal, emal kui lastel, juhul kui abikaasadele nende töökohast ühel ajal puhkus vormistatakse.

Ka tänavu on haridustöötajail võimalik puhata Loksal ja Pärnus (Loksa keskkooli ja Pärnu 2. keskkooli baasil). Viimases on puhkamine vajaduse korral ühendatav ravi saamisega Pärnu Kuurordi

Polikliinikus. Rõõmustav on nentida sedagi, et käesoleval aastal laieneb sanatoorse ravi saamise võimalus. Ametiühing ostab mõnikümmend päaset Haapsalu sanatooriumi «Laine», kus ravitakse seedehaigusi.

Inimeste huvid ja soovid, aga ka vajadused on mitmesugused. Rajoonide ja linnade ametiühingukonverentsidel avaldati mitmel pool soovi, et õpetajail oleks oma stationaarne puhkekodu, sest koolimajades ei suudeta luua puhkuseks vajalikke mugavusi.

Õpetajatele eraldi puhkekodu ehitamist niipea ette näha ei ole. On ju mõlemad meie ministeeriumid (Haridusministeerium ning Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeerium), samuti Teaduste Akadeemia eelarvelised asutused ning neil puuduvad selleks võimalused. Sanatooriumide ja puhkekodude laiendamine kuulub Kuurortide Valitsemise Nõukogu kompetentsi, viimane teenindab aga kõiki ametiühinguid.

Üleliidulisel ametiühingute kongressil esitati konkreetseid arve puhkamisvõimaluste kasvu kohta, mis on võtnud enneolematu ulatuse.

Eelmise aruandeperioodiga võrreldes saab sanatooriumides, puhkekodudes ja turismiasutustes puhkamisvõimaluse 240 miljonit töötajat ja nende perekonnaliiget. See on kaks korda enam kui viimasel aruandeperioodil. Nii suurt edasiminekut inimese heaolu selles valdkonnas pole maailma ajaloos varem olnud.

Uued sanatooriumid ja puhkebaasid kerkivad tänu inimeste tööle.

L. I. Brežnev märkis oma ettekandes ametiühingute kongressile, et 1971. aastal jäi meie maal tervikuna täitmata kapitaalehituse plaan. Osa sanatooriumide ja puhkekodude ehitamiseks määratud vahendeid jäi kasutamata. Seesama lugu kordus lasteasutuste ja õpetajate elamute püstitamisel.

Muidugi on niisuguse olukorra

tekkimises kõige suuremad süüdlased ehitajad, kellele riikliku plaani täitmine peaks olema seaduseks. Osa süüst aga langeb ka ametiühingukomiteedele, kelle ülesanne on nende plaanide realiseerimist kohapeal kontrollida. Ühiskondlikud kontrollpostid tegutsevad ju pahatihti ainult paberil.

Sageli on vihjatud, et paljud ettevõtted rajavad oma puhkebaase, ning küsitud, miks meie süsteem seda moodust laialdasemalt ei praktiseeri. Kuigi tänaseks pole tõepoolest neid võimalusi nimetamisväärselt kasutatud, võib mõned näited kooli oma puhkebaasi väljaehitamise kohta siiski tuua. Näiteks on Rakvere rajoonis Rakvere 1. keskkoolil ja Kadrina keskkoolil, samuti Rakvere ja Vaeküla internaatkoolil see olemas. Suvepuhkuste ajal kasutavad baasi loomulikult ka õpetajad.

Igas rajoonis on mahajäänud algkoolihooneid. Mitmed neist asuvad väga kaunites paikades ning võiksid puhkebaasideks sobida. Keegi väljastpoolt sellega tegelema ei hakka. Seepärast tuleks haridusosakonnal ja ametiühingu rajoonikomiteel hea seista, et algkoolihooneid šeffide ja kohalike majandite abiga puhkamiseks kohandataks ja ümber ehitataks.

Juhiksin ametiühingu rajooni- ja linnakomiteede tähelepanu veel sellele, et šeffettevõtete ja kolhooside puhkebaase on kindlasti ka õpetajatel võimalik kasutada. Tallinna tööstusettevõtete ametiühingukomitee liikmetega on sel teemal juttu olnud. Toredad plaanid on näiteks «Ilmarisel» ja «Punasel Retil». Koolide materiaalse baasi tugevdamise kõrval on neis ettevõtetes ka õpetajate puhkamistingimuste parandamist silmas peetud ning oma vahenditest selleks võimalusi varutud.

Niisamasuguseid näiteid võiks tuua veel Rakvere rajoonist. Tudu metsapunkt annab Tudu kooli õpetajatele kasutada puhkebaasi Ran-

napungerjas, Salla kolhoos oma pedagoogidele kolhoosi puhkekodu Peipsi ääres.

On loota, et niisugused puhkusevõimalused aasta-aastalt paranevad.

Õpetajate hulgas leidub ka matkahuvilisi, kuigi nende arv võiks suurem olla. Populaarne on bussidega kihutamine, jalgsimatku harastatakse üsna tagasihoidlikult. Ainult üksikutes koolides on matkaentusiaste, kes oma ettevõtlikkusega kogu kollektiivi nakatavad (näiteks Kilingi-Nõmme keskkool). Ametiühinguorganisatsioon peaks matkamist rohkem propageerima, sest õpetajate liikumisvaegus võtab järjest suurema ulatuse.

Hiljuti võtsid EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu vastu otsuse kehakultuuri ja sporditöö parandamiseks. Nimetatud otsus puudutab eelkõige noori, aga ka kõiki töotajaid, nende vaba aega ja puhkust.

Tihedad spordialased sidemed on meil kujunenud üksikute koolide ja rajoonide vahel. Ametiühinguorganisatsiooni ülesanne olgu igapäevase treeningu stimuleerimine, sest kehakultuuri ja sporditöö eesmärk pole ju üksnes tippude ettevalmistamine, vaid samavõrra inimeste tervise tugevdamine.

Ametiühinguorganisatsioonid peaksid puhkuste perioodil korraldama ka paaripäevaseid väljasõite, kuigi busside ettetellimine nüüd ainult rajoonide ja linnade turismiorganisatsioonide vahendusel seda mõneti raskendab.

Lisada tuleks veel sedagi, et esmakordselt võttis 15 meie süsteemi esindajat osa Eesti NSV Turisminõukogu poolt korraldatud ekskursioonijuhtide seminarist.

Niisiis peaks ka õpetajatest ekskursioonijuhtide laiem silmaring tänavusele suvele jälje jätma.

## TURISMIRAJAD KUTSUVAAD

---

Seljataha hakkab jääma pingeline kooliaasta, algamas on kosutav suvepuhkus. Mida ette võtta? Kus ja kuidas puhkus veeta? Eks needki küsimused ole enamasti läbi mõeldud ja plaanidki juba valmis. Kes siirdub sanatooriumi tervist tugevdama, kes puhkekodusse talveväsimust välja puhkama, kes läheb matkama, ekskursioonile, turismiretkele või mujale — tegevust ja võimalusi igal juhul jätkub, tuleb ainult endal aktiivne olla.

Õpetajate suvepuhkest aitab sisukamaks muuta ka Tallinna Haridus- ja Teadusala Töötajate Maja. Paljud õpetajad mäletavad eelmistest aastatest huvitavaid ekskursioone koduvabariiki ja väljapoole sedagi — Moskvasse, Leningradi, Musta mere rannikule, Taga-Karpaatiasse, Taga-Kaukaasiasse, Riiga ja mujale.

Ka käesoleval õppeaastal on suudetud sel alal üht-teist juba ära teha. Mitmeid lähemaid ja pikemaid ekskursioone on tehtud ajaloolistesse paikadesse. Nii on käidud Tööliste Keldris, tutvutud revolutsiooniliste mälestusmärkidega Tallinnas, külastatud Eesti NSV TA Ajaloomuuseumi, Meremuuseumi ja Tallinna Linnamuuseumi, käidud ekskursioonil Leningradis ja Moskvas, kus tutvuti V. I. Leniniga seotud paikadega. Silmaringi avardamise eesmärgil kultuuri valdkonnas on viibitud ekskursioonidel Ants Laikmaa majamuuseumis, Leningradi Riiklikus Ermitaažis, Tallinna



Riiklikus Kunstmuuseumis ja Eesti NSV Teatri- ja Muusikamuuseumis. Ekskursioonid Raku sovhoosi, Kurtna Linnuvabrikusse ja Pagana- maale aga andsid uusi teadmisi loo- dusest ja põllumajandusest.

Kõik need on olnud toredad ette- võtmised, mis rikastasid ekskuri- sante paljude uute teadmistega. Ja nagu meile jutustas Tallinna Hari- dus- ja Teadusala Töötajate Maja direktor **Irma Kaevats**, on eelole- valgi suvel plaanis korraldada õpe- tajaile mitmeid huvitavaid ekskuri- sioone.

Kõigepealt sellest, mida kavatse- takse teha koduvabariigis. Juuni- kuu teisel poolel toimub ekskuri- sioon Hiiu maale. Käiakse Helter- maal, Käinas, Kassaris, Kõpus, Kõr- gessaares, Tahkunal, Kärdlas ja Suuremõisas. Tutvutakse Hiiu maa majanduselu, omapärase looduse, kultuurilooliste paikade ja muude vaatamisväärsustega.

Plaanis on veel mitmeid teisigi ekskursioone. Nii on kavas külas- tada C. R. Jakobsoni majamuuse- umi Kurgjal, L. Koidula maja- muuseumi Pärnus, käia E. Vilde elu ja loominguga seotud paikades jm. Raskusi on aga transpordivahendite saamisega. Aprillikuu lõpupäeva- del käisid Tallinna Autobussipar- giga busside saamise üle veel läbi- rääkimised.

Väljapoole meie vabariiki toimu- vatest ekskursioonidest tuleks esmajärjekorras nimetada Kiievisse korraldatavat. See algab 27. aprillil ja lõpeb 3. mail. Meie vestluse ajal käisid veel viimased ettevalmistu- sed väljasõiduks. Ekskursioon toi- mub bussiga «Tulist» marsruudil Tallinn—Tartu—Pihkva—Vitebsk—Gomel—Kiiev—Vitebsk—Pihkva— Tartu—Tallinn. Ekskursioonil tut- vutakse Kiievi linnaga ja tehakse laevasõit mööda Dneprit, külasta- takse V. I. Lenini, ajaloo, Ukraina ja teisi muuseume ning rahvama- jandussaavutuste näitust, tehakse sõit Kiievist välja, et tutvuda loo-

dusega ja külastada Kanevis Sev- tšenko ja Gaidari muuseumi.

Juulikuu esimesel poolel saab teoks ekskursioon Moskvasse, Eks- kursiooni vältel tutvutakse V. I. Le- nini muuseumiga, Tretjakovi Gale- riiga, käiakse Rahvamajanduse saa- vutuste näitusel ja botaaniakaaias, Ostankino televisioonitornis, Rel- vastatud jõudude, Puškini, Ost- rovski jt. muuseumides, tutvutakse linnaga jne.

Plaanis on veel ekskursioonid marsruutidel Riia—Kaunas—Vil- nius, Kaliningrad—Palanga, Balti- maad ja Valgevene NSV, Ukraina NSV ja Moldaavia NSV, Taga-Kar- paatia, Novgorod ja mitmed teised. Kuid siin on veelgi suuremaid raskusi transpordivahendite saami- sel kui ekskursioonide puhul kodu- vabariiki. Kui Tallinna Haridus- ja Teadusala Töötajate Maja suudab saavutada busside suhtes kokku- leppe Tallinna Autobussipargiga, peaksid ka kõik plaanid teoks saama. See aga võimaldaks hoopis arvukamalt õpetajatel ekskursioo- nist osa võtta.

Kroonilised häired busside saa- misel tõstatavad aga päevakorra- le küsimuse — kas ei peaks Tallinna Haridus- ja Teadusala Töötajate Majal olema oma buss. See soodus- taks tunduvalt ekskursioonide kor- daldamist. Õpetajate hulgas on aga ekskursioonid väga populaarsed. Praegu ei suudeta selles osas kau- geltki kõiki soove rahuldada. Iga- tahes asutused, kelle pädevusse bussiga varustamine kuulub, peak- sid selle juba lähemal ajal otsus- tama.

Kas laheneb küsimus nii või tei- siti, ent sõiduki pärast ei tohiks edaspidi küll ükski ekskursioon ära jääda.

# TÄIENDUSKURSUS JA KURSUSLANE

1969. a. kehtestati Õpetajate Täiendusinstituudi eestvõtmisel õpetajate täienduskursuste uus süsteem aastateks 1969—1975. Kursustele kutsumisel võetakse arvesse õpetajate hariduslikku taset ja pedagoogilise töö staaži. Kõrvuti kolm aastat tagasi uue kvalifikatsiooni tõstmise süsteemi alusel korraldatavate 4-nädalaste kursustega on kasvanud lühiajaliste uutele programmidele ülemineku kursuste tähtsus. Nagu varemgi, peavad erihariduseta õpetajad ilmuma kursustele iga viie aasta tagant, kusjuures neile loetakse põhiliselt õppeainet ja selle õpetamise meetodikat.

Uus kvalifikatsiooni tõstmise süsteem on aidanud tõsta kursuste ideelis-poliitilist taset, nendega on hõlmatud kõik õpetajad, kujunemas on kvalifitseeritud lektorite kaader ning paraneb õpetajate teoreetiline ja praktiline ettevalmistus õppe- ja kasvatustööks.

Õpetajate Täiendusinstituut on aastaid huvi tundnud, mida arvavad suvekursustest osavõtjad kursuste kohta. Möödunud aastal anti kursustele küsimustik (10 küsimust) ning paluti avaldada arvamust kursuste temaatika, aine- ja metoodikaalaste loengute kvaliteedi, praktikumide ja lektorite kohta. Samuti sooviti teada, missuguste aine- ja metoodikaalaste teemade käsitlemist oleks veel vajatud, mis kursusel ei rahuldanud ning paluti anda üldhinnang kursusele ja avaldada muud ettepanekud ja soovid.

Üldiselt jäadi kursuste temaatika,

aine- ja metoodikaalaste loengutega rahule. Paljudel juhtudel nimetatakse mõnede ettekannete kõrget sisulist ja metoodilist taset, lektorite head ettevalmistust ja esinemis- oskust. Varasemate aastatega võrreldes on vähem pretensioone selliste põhikursuste, nagu kasvatustöö ja psühholoogia kohta. Näiteks soovis enamik 1969. a. kasvatustöö ja psühholoogia kursuslasi, et rohkem jäetaks aega aine õpetamise meetodikale (vt. «Nõukogude Õpetaja», 17. jaan. 1970. a.). Nimetagem mõningaid õpetajate soove kursuste sisulise külje parandamiseks.

**Kasvatustöö kursused** soovisid, et nad saaksid rohkem kasutada erineva metoodika järgi koostatud klassijuhatajatunni näidiskonsepkte, enam praktilisi tööjuhendeid ja vähem teooriat. Mida soovisid teiste kursuste esindajad? **Psühholoogia kursus:** kõik loengud toimugu loogilises järjekorras; sooviti suuremat lektoritepoolset koordineeritust, vältimaks probleemide dubleerimist eri lektorite poolt (ka kasvatustöö kursustele soov); rohkem materjali keskmise ja vanema kooliea kohta. **Eesti keele ja kirjanduse kursus:** enam silmas pidada 4. klassi kursust; süsteemikindlalt käsitleda keeleõpetuse meetodikat. **Inglise keele kursus:** sooviti rohkem kuulda vanema astme meetodikast, rohkem tunde tehnilistele vahenditele ja joonistamisele. **Koolikorralduse** kuulajad soovitsid programmi võtta võrdleva koolikorralduse kursuse, kasutada lektoritena ka 8-klassiliste koolide direktoreid, käsitleda põhjalikumalt võrkplaneerimist. Nad pidasid vajalikuks töö teadusliku organiseerimise probleemide laialdasemat tutvustamist ka väljaspool kursusi. **Keemikute** soov oli, et ülesannete lahendamise praktikume oleks rohkem (osa matemaatikuid aga leidis, et ülesannete lahendamisele võiks vähem aega kulutada), samuti ta-

heti mõne konkreetse teema võimalikult täielikumat meetoodilist lahtimõtestamist (juurde veel vastava teema näitlik tunnikonspekt, õppevahendid jne.).

Enam taheti kuulda iseseisvast ja diferentseeritud tööst, teadmiste, oskuste ja vilumuste hindamisest, klassivälisest tööst; paremate õpetajate töökogemuste tutvustamist, loengute juurde rohkem praktilist materjali, rohkem trükiseid jm. Sooviti kuulata katsetehnika loenguid. Üldine soov oli, et enne arvestusi oleks kursuslastele varemalt antud vastav küsimustik, n.ö sõlmküsimused.

Väga vastakad on kursuslaste arvamused teoreetilise ja praktilise kallakuga loengute vahekorra kohta. Küllalt on neidki, kelle arvates võiksid üldarendavad loengud ära jääda.

Rohkesti on organisatsioonilist laadi probleeme, mille teistsugust lahendusvarianti õpetajad ootavad. Tihti on need küllaltki subjektiivsed. Osa õpetajaid soovib, et kursused toimuksid Võrska asemel Kesk-Eestis. Maakoolide õpetajatele imponeerib kursuste baasina mingi suurem linn, osa õpetajaid aga, vastupidi, tahaks suvekursuste ajal olla perifeerias. Kurdetakse, et 4-nädalaste kursuste asemel võiks põhikursuste kestvus olla 3 või isegi 2 nädalat. Sellisele soovile pole võimalik vastu tulla, sest sel juhul langeks kursuste efektiivsus, nende kasutegur. Kursuste keskmine kestvus on õppebaaside ülekoormatuse tõttu viimastel aastatel niigi langenud (1968. a. — 16 päeva, 1969. a. — 13 päeva, 1970. a. — 10,6 päeva). Täiendusinstituudi käsituses on enam kui 9 kuu jooksul ainult üks auditoorium, juunis lisandub Võrska õppebaas (ja ikkagi kitsikus õpperuumidega) ning suvel saadakse umbes 1,5 kuu jooksul majutada õpetajaid internaatkoolides. Kursuslaste arv on aga kasvanud jõudsasti: 1960. a. tuli

kursustele 786 õpetajat, 1971. a. aga 5268 õpetajat. Õppebaaside ebapiisavusest ja kursuslaste arvu suhtelisest kiirest kasvust tingituna kurдавadki õpetajad ruumikitsikuse, halbade õppimistingimuste, halva valgustuse jm. pärast (Võrska). Endiselt pole kursuslased Võrskas rahul sööklaga. Nagu viimastel aastatel tavaks on saanud, toimuvad ka sel aastal kursuste lõpul õpetajatele arvestused (kuigi paljud pedagoogid soovivad kollokviume), sest praktika on näidanud, et arvestused (eksamid) stimuleerivad õpetajaid õppematerjali järjekindlale, aktiivsele omandamisele.

Kursustel pakutavate loengute, seminaride, praktikumide kvaliteet on viimastel aastatel tõusnud, parenenud ja stabiliseerunud on lektorite kaader, on välja töötatud, täiustatud ja täpsustatud kursuste programme, õpetajad on hakanud saama rohkem eelinformatsiooni ja materjale kursuste kohta — kõik see eeldaks ka suuremat õpetajapoolset aktiivsust kursustel kaasalöömiseks. Lektorid ja kursuste juhendajad ütlesidki häid sõnu möödunud aastal kursustel viibinute kohta, kursuslased said hästi hakkama arvestuste ja kontrolltöödega, kuid...

Nagu märgitakse Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi koosoleku otsuses 26. jaanuarist 1972. a., ei olnud õpetajate osavõtt kursustest küllaldane. Möödunud aastal ilmus kursustele ainult 87,4% kutsuist. Eriti kurvastav on see, et vähe õpetajaid võttis osa kasvatus-töö (188-st kutsutust ilmus Võrskasse 105) ja psühholoogia kursusest.

Paremini võtsid kursustest osa Harju ja Paide rajooni õpetajad, palju puudujaid oli Tartu linnast, Valga ja Viljandi rajoonist. Näiteks psühholoogia kursusele jäi tulemata Tallinnast ja Kohtla-Järve linnast  $\frac{1}{3}$ , Rapla ja Viljandi rajoonist  $\frac{1}{2}$  ja Tartu linnast ning Haap-

salu rajoonist  $\frac{3}{4}$  õpetajatest. Kasvatustöö kursustele tuli Tallinnast 23-st kutsutust 13 ja Pärnu rajoonist 15-st kutsutust 8 õpetajat.

Ka lühikursustest (uut programmi tutvustavad kursused) osavõtt ei olnud kõigist linnadest ja rajoonidest küllaldane. Paremini võtsid osa Hiiumaa, Kohtla-Järve ja Rapla rajooni õpetajad. Tihti ei teata viimase minutini, kes kursustele peab minema — registreeritakse ühed õpetajad, tulevad aga teised.

Selge, et kõik kutsutud õpetajad kursustele ei saa tulla (haiged, lahkuvad töölt jne.), kuid nagu näitavad metoodikakabinetide aruanded täiendusinstituudile, leidub siiski õpetajaid, kes puuduvad ilma mõjuva põhjusega.

Taunimisväärased on eriti sellised pedagoogid, kes 3—4 või isegi rohkem aastat järjest on ennast pannud kursuste nimekirja, kohale aga ei ilmunud.

Haridusministeeriumi kolleegiumi koosoleku eespool nimetatud otsusega tehakse rajoonide (linnade) haridusosakondadele ja metoodikakabinetidele kohustuseks kaasa tõmmata kõik mitteõppivad õpetajad kvalifikatsiooni tõstmise süsteemi; varem töötanud õpetajate töölevormistamisel teatud rajooni (linna) kooli tuleb neilt nõuda kursuste lõpetamise tunnistust, et neid kvalifikatsiooni tõstmise süsteemis arvele võtta. Tõuseb ka haridusosakonna vastutus õpetajate suunamisel kursustele. Igal pool pole korras kartoteegid õpetajate kursustest osavõtu arvestamise kohta. Metoodikakabinetidel tuleks pidada kursustest osavõtu täpsemat arvestust, septembris teha kokkuvõtted sellest ja analüüsida ilmnenu puudusi (ka koolid peaksid seda tegema).

Nagu märgitud, on Vabariiklikul Täiendusinstituudil raskusi kursuste korraldamiseks sobivate õpperuumide leidmisega ja õpetajate majutamisega. Praegu on kursuslaste arvu suurendamine statsionaarse

õppebaasi kitsikuse tõttu raskendatud. Hädasti oleks aga vaja pikendada kursuste kestust nendele õpetajatele, kes alustavad tööd uute programmide järgi.

Viimastel aastatel on mitmed koolid majandite ja ettevõtete abiga rajanud ujulaid, võimalaid jm. Kas poleks taolist moodust võimalik kasutada eri süsteemi ettevõtete abiga Täiendusinstituudi materiaalse baasi tugevdamiseks?

Kõige selle kõrval, mida tuleb teha haridusorganitel ja Täiendusinstituudil kursuste paremaks õnnestumiseks, jääb põhiline vastutus ikkagi kooli juhtkonna, ametiühingukomitee ja loomulikult õpetaja enda õlgadele. Kooli juhtimistiil, metoodilise töö süsteem peaks olema selline, et iga õpetaja saaks vajalikest kursustest osa võtta. Õpetajaid on ka kodurajoonis (linnas) vaja põhjalikumalt tutvustada paremate õpetajate töökogemustega, samuti tuleks haridusorganitel ja kooli juhtkonnal tunda suuremat huvi selle vastu, kuidas ja missugusel määral õpetajad oskavad ja tahavad kursustel kuuldut-nähtut oma töös rakendada.

# MÕNINGAID KOOLIJUHTIMISE PROBLEEME\*

KALJO PILT

## 5. JUHTIMISPROTSESS

Juhtimisprotsessil on kolm funktsiooni: 1) kavandamine (planeerimine), 2) korraldamine (organiseerimine), 3) kontrollimine.

Juhtimisprotsessi liigendavad eri autorid aga erinevalt. R. Üksvärav (6) vaatleb juhtimisprotsessi 3 lülist koosnevana.

- Koordineerimine, s. o. otsuste heakskiitmine, mis väldib konflikte teiste otsustega. Seda võib nimetada ka sünkroniseerimiseks.
- Otsustamine.
- Kommunikatsioon.

**KOORDINEERIMINE.** Mõned autorid peavad koordineerimist juhtimise tähtsaimaks lüliks ja juhi kõige olulisemaks kohustuseks. Ja tõepoolest, kui vaadelda koordineerimist süsteemi osade vahelise tegevuse kooskõlastamisena ning plaani ja peajoone väljatöötamisena, siis on väljaspool kahtlust, et koordineerimine nõuab juhi isiklikku osavõttu rohkem kui teised juhtimisprotsessi lülid.

Koordineerimisega viiakse välja töötatud plaanid ja peajoon organisatsiooni liikmeteni ning saavutatakse nendele organisatsiooni liikmete tunnustus. Siinjuures tuleb märkida, et vertikaalse (ametliku) koordineerimise kõrval on olemas

ka horisontaalne ehk vabatahtlik koordineerimine, s. o. kooskõlastamine mitteametlike kommunikatsioonikanalite kaudu. Horisontaalse koordineerimise tase näitab kollektiivi integratsiooni astet ja vähendab oluliselt juhi koormust.

Juhtimisprotsessi koordineerimislülis on suur tähtsus ühiskondlikel organisatsioonidel.

**OTSUSTAMINE.** Mõned autorid peavad otsustamist juhtimisprotsessi tähtsaimaks osaks. Tsentraliseeritud juhtimise korral võibki see õige olla, sest siis teevad enamiku otsuseid kõrgel tasemel olevad juhid. Viimastel on aga liiga vähe usaldusväärset informatsiooni, eriti pisiküsimustes, ning nende otsused võivad olla vägagi subjektiivsed.

Otsuste vastuvõtmise õigus peab olema selle taseme juhil, kellel on asja kohta kõige enam informatsiooni, s. o. konkreetset juhul otsele ülemusel ja üldisematel juhtudel tippjuhil.

R. Üksvärav märgib, et direktor peab tegema ainult kõige tähtsaid otsuseid. Ta peab spetsialistide nõu kuulda võtma, kuid mitte alati nende ettepanekuid täiel kujul ellu rakendama (põhjustel, millest staabiorganisatsiooni käsitlemisel juttu oli).

Otsustamine ei ole ka seepärast juhtimisprotsessi tähtsaim osa, et kõrgema juhtkonna ülesanne ei ole niivõrd otsuste väljatöötamine, kui-võrd otsuste väljatöötamise protsessi konstrueerimine ja jälgimine (9, lk. 18).

J. Řezničeki (9, lk. 96—97) ja R. Üksvärava (6) järgi koosneb otsustamine viiest etapist:

- 1) probleemi kindlaksmääramine,
- 2) olemasoleva informatsiooni klassifitseerimine, analüüs ja hindamine,
- 3) erinevate otsusevariantide läbitöötamine,
- 4) optimaalse variandi valik,
- 5) otsuse realiseerimine.

\* Algas «Nõukogude Koolis» 1972, nr. 4.

Otsustamisteooria tundmisest hoolimata on otsused alati ikkagi subjektiivsed, sest inimese isiklikud omadused on otsustamisel määravamad probleemi analüüsist.

Juhi võime ebameeldivate otsusevariantide ees silmi mitte sulgeda annab tunnistust teaduslikust juhtimisest.

**KOMMUNIKATSIOON.** Kommunikatsioon kui informatsiooni edasiandmine ühelt inimeselt teisele sõltub 1) inimestevahelistest vahetutest suhetest, 2) juhtimisstiilist, 3) organisatsiooni struktuurist.

Süsteemis eksisteerib peale formaalse kommunikatsioonivõrgu ka veel formaalne kommunikatsioonivõrk.

B. Courmay on arvamusel, et asutused ja ettevõtted ilma formaalse kommunikatsioonita ei saagi funktsioneerida (8, lk. 263).

Inimestevahelised vahetud suhted (kollektiivi integratsioon) soodustavad või pidurdavad informaalset kommunikatsiooni. Juhtimisstiil mõjutab õige informatsiooni liikumist alt üles. Autokraatse juhtimisstiili korral ei hakka korralik alluv pahandama oma ülemust ebameeldiva informatsiooniga, ta lihtsalt vaikib selle maha. Organisatsiooni struktuur mõjutab kommunikatsiooni oma paindliku või kohmaka ehitusega.

Kommunikatsioonivõrgus on ka vahepealsed punktid, millel on suur tähtsus õige ja õigeaegse informatsiooni seisukohalt. Koolis on neiks «vahepealseiks punktideks» klassijuhatajad. Siin ongi põhjus, miks **klassijuhatajad on vaja funktsionaalselt allutada direktorile.**

Kommunikatsioon võib olla nii kirjalik kui ka suuline. Ametlik kommunikatsioon on ülekaalukalt kirjalik. Kirjalikul kommunikatsioonil on mitmeid puudusi — on aeglane, ebaemotsionaalne ja võimaldab rohkesti informatsioonimüra. Suulise informatsiooni korral ei teki nii palju müra sellepärast,

et inimeste vahetu kontakti tõttu saab vastastikku küsimusi esitada ja arvamusi avaldada. Informaalne kommunikatsioon on valdavalt suuline.

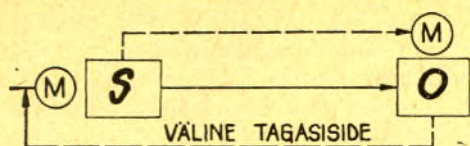
Nii kirjalik kui ka suuline kommunikatsioon pole kaitstud järgimiste müravõimaluste eest:

- 1) kaugus — ka telefon ei aita siis, kui kõnelejad on võõrad, sest nad räägivad reserveeritult;
- 2) juhtide aeg;
- 3) prestiiži barjäär;
- 4) mitteteadvuslik informatsioonivalik — jätab meelde selle, mida arvab tähtis olevat või tema kohta käivat;
- 5) strateegia — alluv ei anna ülemaale edasi kogu informatsiooni, et oma mõju saavutada või säilitada, või valgustab asja nii, nagu temale kasulik. Informatsiooni probleemi on põhjalikult käsitlenud G. Vorbojov (7).

Ta märgib, et praktikas esineb nii informatsiooni essentsi kui ka informatsiooni vaakuumi. Mõlemad on halvasti tajutavad. On soovitatav anda olulist informatsiooni vaheldumisi «ülearsega». Keegi kõnemes on selle idee võtnud kokku järgmiselt: «Algul ma räägin neile, mida ma kavatsen neile rääkida, siis ma räägin neile, aga pärast ma räägin neile, millest ma neile rääkisin.»

N. Wiener märgib, et iga organism säilitab oma terviklikkuse ainult selle tõttu, et tal on vahendid informatsiooni saamiseks, kasutamiseks, säilitamiseks ja vahetamiseks.

G. Slezinger võrdleb informatsiooni osatähtsust juhtimises närvisüsteemiga, mis võimaldab elava organismi funktsioneerimist. Tõepoolest, **juhtimisprotsessi sisuks on informatsiooni vahetamine juhi ja alluva (juhtiva organi ja juhitava objekti) vahel.** Seda võib kujutada graafiliselt järgmisel viisil.



Juhtivalt organilt lähevad juhtimiskäskud otsesidena juhitavale objektile. On arusaadav, et juhtimiskäskude 100% -liselt ei täideta. Seepärast on vaja saada informatsiooni selle kohta, kuidas süsteem reageeris (välise tagasiside abil). Juhtimise pidevus nõuab uute juhtimiskäskude andmist, mille tagajärjel juhitav objekt jälle muutub. Väline tagasiside peab tooma palju ja pidevalt uuenevat informatsiooni, selleks et õigeid juhtimiskäskude anda, sest ainult õigete juhtimiskäskude korral liigub süsteem eesmärgi suunas, ebaõigete korral kaugeneb eesmärgist.

Õigete juhtimiskäskude väljatöötamiseks on vaja õiget informatsiooni, vastasel korral on korraldused subjektiivsed ja süsteem ei reageeri eesmärgile vastavalt.

Vasturääkivate juhtimiskäskude korral omandab isereguleerimine suurema mõju.

Tuleb silmas pidada, et süsteemis toimuvad alati teatavad protsessid, mis püüavad süsteemi olekut tasakaalustada. Seda nimetatakse isereguleerimiseks ehk entroopiaks. Isereguleerimine on objektiivne nähtus ja toimub meie tahtest sõltumata. Eriti tugev on isereguleerimise tendents suurte ja keeruliste süsteemide puhul. Isereguleerimise tulemusena ei liigu süsteem alati soovitud suunas, selle ülesande peab täitma juhtimine. Seega siis toimub igas süsteemis alati kaks vastandlikku protsessi, ühe tugevnes teise mõju nõrgeneb — kui juhtimine vasturääkivate juhtimiskäskude tõttu nõrgeneb, siis isereguleerimine tugevneb.

Eriti iseloomulik on kirjeldatud nähtus funktsionaalse juhtimissüs-

teemi puhul. Selle väljenduseks on ka haridusorganite korraldatavad temaatilised inspekteerimised, milles tõstetakse kilbile ainult üks koolitöö lõik, abstraherides selle kogu kooli tööst kui tervikust.

Omaette probleem on otseside korraldamine. On uurimata, missugusel hulgal saab koolis kui süsteemis iga süsteemi liige juhtimiskäskude, kui palju neist üldse jõutakse täita, missugused neist on ülearused jms. Omaette probleem on ka välise tagasiside korraldamine, s. o. informatsiooni hankimine.

Paljude aastate jooksul on koolis prevaleerivaks tagasiside mooduseks olnud tundide küllastamine. Paremate meetodite mittetundmisel on ka see asja ette, kuid ikkagi väga aeganõudev ja palju ebaolulist informatsiooni pakkuv. Kaasajal tuleb tundide küllastamist pidada sellise informatsiooni hankimise viisiks, mida muul viisil ei saa, ja mida läheb vaja metoodilise töö huvides.

Kui tundide küllastamine on peamine informatsiooni hankimise viis, siis võib see, nagu temaatiline inspekteeriminegi, viia formalismi ja tõeline eesmärk kaotsi minna.

Kaalukat informatsiooni annab õpetaja põhitöö kohta õppetase ja õppe edukuse kontroll. Kui need põhinäitajad on head, pole üksikasjalik kontroll vajalik. Kui põhinäitajad jätavad soovida, peab järgnema üksikasjalik kontroll.

Õpetajail on tavaliselt ka lisaametid, nagu klassijuhatamine, kooliaia juhataja, oktoobrilaste, kehakultuuri- ja tervishoiualase kasvatustöö juhendamine. Kooli juhtkond peab ka lisaametite täitmise käigust ja tulemustest informeeritud olema.

Ka välise tagasiside kanalite kaudu saadud informatsiooni salvestamine on omaette probleem. On selge, et ainult füsioloogilisele mälu loota ei saa. Pealegi on see isiklik, vaja on aga ülekoolilist

mälu. Ametlikult on kehtestatud õpetaja personaalse kontrolli raamat. Selle mäluvahendi teeb kasutamiskõlbmatuks informatsiooni kättesaamine ainult ühe tunnuse, s. o. õpetaja nime järgi. Informatsiooni otsimine nendest raamatutest sisuliste tunnuste järgi on samaväärne uue informatsiooni hankimisega. Sobivaks mooduseks tuleb lugeda informatsiooni kandmist perfokaardile, mille ärtele on trükitud soovitud tunnused. Sälgatud perfokaartidelt on võimalik kiiresti saada ülevaade soovitava tunnuse all oleva informatsiooni kohta.

Perfokaartidele kantakse juhtkonna hangitud informatsioon, aga ka õpetaja aruanne, mille ta koostab üks kord õppeaastas.

Õpetajad täidavad perfokaardid õppeaasta algul teatavaks tehtud tähtjaks. Täidetud perfokaart-aruannet võrdleb juhtkond tema käsutuses oleva informatsiooniga, vajaduse korral kontrollib täiendavalt. Pärast seda arutatakse õpetaja või mõne teise pedagoogilise töötaja tööd kooli mõnes esinduslikus organits ja antakse tööle hinnang.

Sel viisil ei jää õppeaasta jooksul keegi väljapoole frontaalset kontrolli. Traditsiooniliste kontrollimeetoditega on see aga suures koolis tavaline.

Iga-aastane frontaalne aruanne ja lineaar-funktsionaalse juhtimisüsteemi rakendamine loob eeldused ka seesmise tagasiside korraldamiseks. Seesmise tagasiside kaudu saab juhitud objekt teada, milline on juhtiva organi hinnang juhtimiskäskudele reageerimise tulemustele. Teisiti — õpetaja kuuleb juhtkonna hinnangut oma töö kohta. Traditsiooniliste juhtimismeetoditega on seesmine tagasiside peaaegu lahendamata või on ülekaalukalt negatiivne. Seesmine tagasiside võib toimuda ka juhitud objektis endas eneseanalüüsiga. Eneseanalüüsi tulemused peavad

leidma kas kinnitust või lükkab juhtiv organ need ümber.

Seega iga-aastane õpetajate frontaalne aruanne lahendab põhimõtteliselt nii välise kui ka seesmise tagasiside probleemi.

Juhtimisprotsessi iseloomustab ka niisugune mõiste nagu

DELEGEERIMINE. Delegeerimine on oma kohustuste ja õiguste üleandmine teisele isikule. Juht ei saa ega peagi ise olulisel määral osavõtma jooksvate ülesannete lahendamiseks. Et ülesanded suunataks juhtidele, siis peab juht need edasi andma täitmiseks teistele töötajatele — delegeerimisena. Delegeeritakse ainult ülalt alla, kuigi alluvatel on tendents kohustusi ka alt üles delegeerida. Kohustuste delegeerimisel peab juht delegeerima ka vajalikul hulgal volitusi. Vastasel korral rikutakse kohustuste ja õiguste tasakaalu nõuet. Kohustuste ja volituste hulk jääb delegeerimise protsessis konstantseks. Vastupidine olukord on vastutusega. Kuigi juht koos kohustuste ja volitustega ka vastutuse delegeerib, ometi ei vabane ta ise veel vastutusest.

Juht võib delegeeritud õigused alati tagasi võtta. Kui ta laseb alluvaid igast nende vastuvõetud väikesemast otsusest end informeerida, siis on tegemist pseudodelegeerimisega.

R. Üksvärv peab delegeerimist praktilises juhtimises üheks kõige suuremaks ja raskemaks kunstiks.

Delegeerimise mahust sõltub juhtimise tsentraliseeritud või detsentraliseeritud iseloom. Tsentraliseeritud juhtimise korral tehakse suurem osa otsuseid «töö objektist» palju kõrgemal, täitjad kannatavad volituste kroonilise puudumise all, juhtimisprotsess kulgeb aeglaselt. Eelisena on põhieesmärk paremini järgitav, aitab lahendada kvalifitseeritud kaadri puudumist ja ellu viia kord heaks kiidetud joont.

Detsentraliseeritud juhtimine võimaldab:



- 1) muuta allüksused kergemini juhitavaks,
- 2) haarata otsuste tegemisel kaasa rohkem inimesi,
- 3) tõsta madalamate ülemuste autoriteeti,
- 4) kiirendada otsuste vastuvõtmist,
- 5) vähendada kõrgemate juhtide koormust,
- 6) parandada inimeste rahulolu, sest keegi ei soovi olla ainult täitja.

Detsentraliseeritud juhtimisstiil ei ole vastuolus demokraatliku tsentralismi põhimõtetega.

Juhtimisprotsessis on tähtis osa KOOSOLEKUTEL ja NÕUPIDAMISTEL kui juhtimise kollegiaalsel vormidel. Kuid nende ebaõige korraldamise korral «lohekoosolekutena» kujunevad need tohutuks aja raiskamiseks. V. I. Lenin ütles: «... vana Oblomov on alles jäänud ja teda tuleb kaua pesta, puhas-tada, kloppida ja raputada, et midagi mõistlikku välja tuleks.» (1, lk. 196).

Koosolekule seatagu järgmised nõuded. Koosolek kutsutagu kokku tuntud lahendusteede hulgast optimaalse väljavalmiseks. Osa võtavad need, keda probleem puudutab. Eelnevalt olgu kokkutulijail võimalik aegsasti tutvuda ettekandega (või selle teesidega) ja otsuse projektiga. Koosolekul lahendatakse verbaalses vormis peamiselt ainult vaidlusalused küsimused. Koosolekul (istungil, pleenumil) võetakse vastu allpool seisvaid täitjaid kohustav otsus.

Koosolekut ei või kasutada ühe isiku otsusele kollegiaalse vormi andmiseks.

Koosoleku otsus täitku järgmisi nõudeid:

- 1) annab hinnangu arutusel oleva tööloigu või isiku kohta,
- 2) määrab kindlaks arutusel oleva tööloigu lähemad ja kaugemad eesmärgid,
- 3) määrab konkreetsed ülesan-

ded ja tähtajad nende täitmiseks,

- 4) on koosolekust osavõtjate enamiku arvamusel väljendus.

Koosolekut eristatagu nõupidamisest.

Nõupidamine kutsutagu kokku tegevusjoone väljatöötamiseks, kui väljakujunenud lahendused puuduvad. Osa võtavad sellest ainult asjatundjad ja asjahuvilised. Nõupidamine toimub «ajurünnaku» põhimõttel. Nõupidamise ettevalmistus seisneb ainult probleemi teatamises. Nõupidamine ei võta vastu kohustavat otsust, seal väljatöötatud seisukohtade rakendamisest on huvitatud asjahuvilised ise (3, lk. 69).

Akadeemik Pavlov on öelnud, et inimese elus ei ole midagi valitsevat kui rütm. Selle kõikevalitseva rütmi olemasolu tuleb arvestada juhtimisel. Rütmi olemasolu juhtimises iseloomustab JUHTIMISE SUJUVUS. Tormamine, sagedane plaanide ja peajoonete muutmise rikub inimesele omast stabiilsust ja kulutab asjatult energiat. R. Üksvärav väidab, et efektiivne juhtimine ei seisne üldiselt mitte «tulekahjude kustutamises...», kuigi ka need kuuluvad suuremal või väiksemal määral asja juurde, vaid eelkõige põhjalikus kavandamises ja tõenäoliselt toimuvate sündmuste ettenägemises. Hea juhtimine parandab vea, väga hea juhtimine näeb aga võimalikke vigu ette ja väldib neid.»

Kui inimesed ei saa oma igapäevast tööd normaaltööajaga valmis, siis on see tingitud ebaõigesti korraldatud juhtimisest või oskamatuses tööd organiseerida. Kui õpetajate töönädala pikkus on 56—65 tundi, siis vaevast saab rääkida normaalsest rütmist. Samuti pole usutav, et tuhanded õpetajad ei oska oma tööd korraldada, viga on kogu töö korralduses.

F. Tayloriga süsteemis kehtis printsiip — maksimaalsed tulemused

maksimaalsete jõudude kuluga. Kahjuks esineb selle printsiibi rakendamist ka tänapäeval. Tihti on populaarsed ja teistele eeskujuks need juhid, kes tormavad siiasinna, askeldavad ja sekeldavad 10—12 t. päevas või käivad igasuguseid piasjasju kõikvõimalikes instantsides kooskõlastamas, samal ajal vaikne sujuv ja läbimõeldud juhtimine jääb märkamatuks.

**Juhtimise kultuuri näitab aga juhtimise sujuvus, plaanikindlus, sünkroonsus.**

Sujuv juhtimine nõuab kahe nivoo eristamist. Need on jooksev ja perspektiivne juhtimine. Jooksev juhtimine on otsuste vastuvõtmine järgmiseks ajamomendiks, perspektiivne juhtimine aga otsuste vastuvõtmine tulevikus toimuvate protsesside suunamiseks. Esimesega peavad tegelema alamsüsteemid. Perspektiivse juhtimise osatähtsus on aga suurem kõrgemal juhtimise tasemel.

#### Kirjandus

1. V. I. Lenin, Teosed, kd. 33.
2. H. Kala, Parteiorganisatsioon ja tootmiskollektiivi teaduslik juhtimine. «Eesti Kommunist» 1967, nr. 2.
3. K. Pilt, Koolijuhtimise kaasajastamisest. Kogumikus «Psühholoogia rakendusi töö teadusliku organiseerimise süsteemis» II. Tartu, 1969.
4. K. Pilt, Administratiivse ja ühiskondliku juhtimise ühtsusest. Kogumikus «Psühholoogia rakendusi töö teadusliku organiseerimise süsteemis» IV. Tartu, 1971.
5. L. Türrpuu, Probleem on seda väärt, et... «Rahva Hääle», 13. III 1968, nr. 60.
6. R. Uksvärav, Majandusorganisatsioonide ülesehituse ja juhtimise probleemid Ameerika Ühendriikides. Doktoridissertatsioon. Tallinn, 1967.
7. Т. Т. Воробьев, Информация в работе руководителя. Москва, «Экономика» 1968.
8. Б. Гурней, Введение в науку управления. Москва, «Прогресс», 1969. Пер. с французского.
9. Научная организация управленческого труда. Москва, «Прогресс», 1968. Гл. ред. И. Ржевничек. Пер. с английского.
10. Л. Оптнер, Системный анализ для решения деловых промышленных проблем. Москва, «Советское радио» 1969. Пер. с английского.

## DIREKTORI ASETÄITJA KOOLIS

### KALJU LUTS

Tänapäeva koolikorralduses, kus koolides kasutatakse ametijuhendeid, on koostatud organisatsioonija juhtimisskeemid, on täpsustatud direktori kui tippjuhi ülesanded ja välja töötatud küllalt täpsed õpetajate kohustuste, õiguste ja vastuste kriteeriumid, on vähem tähelepanu pööratud direktori asetäitja töö korraldamisele koolis.

Ei ole veel päris selge, mil määral on direktori asetäitja koolis juht, mil määral aga peaspetsialist? Kas temale pandud tehnilise täitja funktsioonid tulevad lõppkokkuvõttes kooli üldisele tööle kasuks või hoopis kahjuks? Selgitust vajab asetäitja kui iseseisva juhi funktsioon ja asetäitja kui asetäitja funktsioon, aga samuti koostöö asetäitjate endi vahel (eriti pidades silmas kooli- ja klassivälise töö organisatorit).

Käesolev artikkel ei püüa pakuda mingit ainuvõimalikku lahendust. Mõtte on tõstatada probleem, et pakutud teedele lisa saades valida välja kõige tulemusrikkamad variandid. Peab rõhutama juhtimisteooria kindlat seisukohta, et pole ega maksa otsidagi maksimaalselt efektiivset varianti, vaja on leida optimaalsed variandid (just mitmuses, sest kool on ja jääbki paljunäoliseks). Probleemid erinevad ju suures ja väikeses keskkoolis, ühe ja kahe õppekeelega keskkoolis, pealinna ja perifeeriakeskkoolis, maa- ja linnakoolis jne. Mõtte on

ühiseid jooni ja seisukohti vaagida.

Üldharidusliku keskkooli põhikiri paneb direktori asetäitjale õppe- ja kasvatustöö alal järgmised ülesanded:

1. Ta vastutab:
  - a) õppe- ja kasvatustöö protsessi õige organiseerimise eest koolis;
  - b) programmide täitmise eest;
  - c) õpetamise kvaliteedi ja õpilaste teadmiste kvaliteedi eest.
2. Kontrollib õppe- ja kasvatustöö taset, õpilaste käitumist.
3. Reguleerib õpilaste õppekoormust.
4. Korraldab kooli pedagoogilise personali instrueerimist.
5. Organiseerib meetodilist tööd koolis.
6. Koostab tunniplaani ja õppe- ja kasvatustöö kohta käivad aruanded.

Põhikirjas seletatakse, kuidas direktori asetäitja peab abistama klassivälise töö organisaatorit, sõjandusõpetajat jne. Ühesõnaga — direktori asetäitja kohustused koolis on väga suured ja piiritlemata.

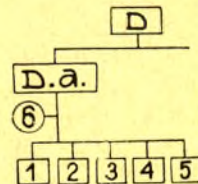
Mõningal määral püüab direktori asetäitja kohustusi vaagida M. G. Zahharov oma raamatus «Kooli direktori töö organiseerimine». Ta märgib, et teatud koolitöölõikudes on mõistlik anda direktori asetäitjale täielik otsustamis- ja juhtimisõigus. See tegevat direktori asetäitja vastutuse kooli direktori ees konkreetsemaks. Juhitakse tähelepanu, et kuna direktori asetäitja kõigega niikuinii tegelda ei jõua, siis on ta rohkem ikka funktsionaalne juht kui direktori üldküsimustega tegelev asetäitja. Samas juhatakse tähelepanu, et direktori asetäitja töö mõningate koolitöölõikude juhtimisel ei tohi viia tegevuse autonoomiale, kuivõrd vastutust ja kohustust olla kompetentne kõigis koolielu küsimustes direktorilt keegi ära ei võta. Direktori asetäitja ülesanne on M. G. Zahharovi

arvates õpetajate töö kontrolli kõrval (mis on väga tähtis) ennekõike õpetaja abistamine, eesrindliku ja vajaliku õpetamine ja juurutamine koolitöös.

Püüame nüüd küsimusi ja toodud seisukohti lähemalt vaagida.

Kui lähtuda lineaar-funktsionaalse juhtimise põhimõttest (aga selle juhtimisviisi otstarbekuses ei kahtle tänapäeval enam kuigi paljud), siis peab direktori asetäitjal olema kindel grupp alluvaid, kellele ta otseselt on juhiks ja kes saavad korraldusi ainult temalt. See grupp ei tohi efektiivse juhtimise seisukohalt olla liiga suur, sest tegemist ei ole liiga lihtsa, standardse tööga. Mitmete autorite arvates ei tohi alluvaid olla rohkem kui 4—6 inimest. Kui juurde arvata ka lihtsad tehnilised täitjad, siis otsealluvaid ei tohiks olla üle 8 inimese. Needsamad alluvad täidaksid siis mitmeid kooli poolt lahendatavaid õppe- ja kasvatuslikke funktsioone (õppetöö tundides, ringide töö, organisatsioonide töö jne.).

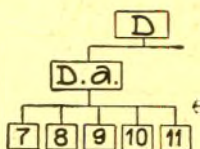
Niisugusel juhul näeks välja juhtimisskeemi fragment järgmine:



Joonis 1.

Et üheski keskkoolis ühele juhile, käesoleval juhul direktori asetäitjale, nii vähe töötajaid alluda ei saa, siis on ilmselt ainuvõimalik lahendus, et ruudud 1, 2 jne. tähendaksid kas ainekomisjone või kabinettide koosseisu koolis, keda direktori asetäitja juhib vastavate koondiste juhatajate kaudu. 6 ja teised mõeldavad ringid tähendaksid selles skeemis tehniliste täitjate, näiteks laborandi töö juhtimist. Märkusena niipalju, et koolides,

kus on vaid üks laborant, oleks ebaõige see ametikoht vaid ühe kabineti juurde kinnistada. Kui on tegemist direktori asetäitjaga õppealal, siis temale alluvad kabinetid (ainekomisjonid) peavad aitama ellu viia ka niisuguste funktsioonide täitmist, nagu aineringide töö korraldamine, töö fakultatiivsete kursustega, koolikohustuste täitmine jms. Niisugune töö organisatsioon oleks kooskõlas kehtestatud määruste ja juhenditega ning ühtlasi arvestaks ka juhtimisteooria põhimõtteid. Sellise organisatsiooni puhul peab aga kooli- ja klassivälise töö organisaator tõe poolest töötama direktori asetäitjana. Tema töö vastavasisulise suunitluse määraksid temale pandud juhtimissfäär ja juhtimisfunktsioonid. Organisatsiooni fragment näeks organisaatori kui direktori asetäitja puhul välja järgmine:



Joonis 2.

Ruudud 7 kuni 11 tähistavad ka siin kabinette või ainekomisjone, aga juba teise profiiliga, näiteks muusika, tööõpetus, kehaline kasvatus ja ajalugu. Siia kuuluvad ka pikapäevarühmad, muusika- ja kunstiklassid jmt. On selge, et ilma niisuguse kaadrita pole mõeldav mingi klassi- ja koolivälise tegevus, õpilasingide ja organisatsioonide töö. Antud juhul on kinni peetud juhtimisteooria põhimõtteist ega satuta vastuollu ka kehtestatud määrustega, mis nõuavad direktori asetäitjalt oma töö liigendamist õppe- ja kasvatustööks ning klassi- ja kooliväliseks tööks ning oma töö koordineerimist. Käesoleval juhul on see kindlustatud juhtimisskeemi ülesehitusega.

Direktori asetäitja oluline töö kõige muu kõrval on koolis sisekontrolli organiseerimine ja teostamine oma tööloigus. Antud juhul langeb see mõlema direktori asetäitja õlgadele. Eraldi on vaja rääkida sisekontrollist, sest tihti ei mõisteta selle töö ulatuslikkust. Sisekontroll peab haarama koolitöö kõik loigud. Vaja on kontrollida õpetajate ja õpilaste teadmisi, pedagoogide didaktilisi oskusi ja õpilaste õppimisvalmidust, aja õiget kasutamist, järjekindlust ja pidevust töös, töö õiget planeerimist, enesetäiendamist, määruste ja juhendite täitmist, uue arvestamist töös, teadmiste kindlust ja püsivust, õpilaste võimete väljaarendamist lisatöö kaudu, järelevalvetust ja selle põhjusi, kiituste ja laitude mõju mehhanisme, häirete ja hälvete põhjusi koolitöö jooksvas korraldamises jne. Et kõige sellega edukalt toime tulla, ei saa direktori asetäitja juhtida korraga kooli kõiki pedagooge. Raskeks läheb ka viie kabineti (komisjoni) põhjalik kontroll, kuulub ju nendes koondestesse ikkagi oma 25 erinevat töötajat. Ilma põhjaliku ja vajalikku informatsiooni andva kontrollita ei ole vähegi efektiivne juhtimine mõeldav. Väljapääs on kabinettide (komisjonide) töö sellises korraldamises, et osa kontrollifunktsioone langeb kabineti juhataja (komisjoni esimehe) õlgadele. Näiteks enesetäiendamine, kontrolltööd, vihikute kontroll jms.

Igal juhul peaks olema selge, et direktori asetäitjal on piisavalt tööd juhina ja küllap ongi see tema peamine funktsioon koolitöös. Samal ajal väärib aga kindlasti tähelepanu ka M. G. Zahharovi ja mitmete hariduselu juhtide seisukoht, et direktori asetäitja üks peaülesandeid koolis on õpetajate abistamine ja õpetamine. See on õige nõue, kui ei taheta näha direktori asetäitjas ka peaspetsialisti. Peaspetsialist koolis on muidugi nii-

sama vajalik kui teisteski asutustes ja ettevõtetes, kus ta juba ammu on olemas. Paneb aga kahtlema, kas direktori asetäitja koolis suudab seda funktsiooni täita. On ju teada, et juht peab arendama ennast nii, et ta teaks rohkemast üha rohkem, spetsialist aga nii, et ta teaks üha kitsamast üha sügavamalt. Siin peitub üks vastuolude läte. Teine probleem on selles, et kui igas mõistlikus organisatsioonis on olemas ka staabiorganisatsioon, siis koolis see kahjuks puudub. Et staabiorganisatsiooni oleks vaja ka koolis, on väljaspool kahtlust. Ent käesolevas artiklis piirdugem direktori asetäitja koha vaatlusega olemasolevates tingimustes.

Et spetsialisti ja juhi areng suurel määral ei kattu, siis tuleks direktori asetäitjal nähtavasti suuremal määral arendada oma juhiomadusi. Spetsialistina tuleb olla küll tasemel, aga mitte püüelda maksimaalse poole, sest see ei võimalda juhiomadusi välja arendada, piisavalt sellealaseid teadmisi koguda ja oskusi kujundada.

Juhina peab direktori asetäitja silmas pidama, et tal tuleb palju tegelda jooksva töö juhtimisega. Spetsialisti abi vajavates küsimustes tuleb rakendada ainekomisjonide esimehi. Julgemalt tuleks pöörduda haridussüsteemi kõige madalama staabilüli, s. o. rajooni haridusosakonna meetoodilise kabineti poole. Seal töötavad pedagogid peavad välja andma peaspetsialisti mõõdu.

Kõige kurvem on koolis see, et väga sageli peab direktori asetäitja, kellel juhina oleks tööd enam kui piisavalt, täitma ka tehnilise töötaja funktsioone. Palgatabelid, statistilised aruanded, tarifitseeringud jpm. tuleb teha tavaliselt direktori asetäitjal (või siis direktoril), mis juhtimisteooria seisukohalt on kõrge kvalifikatsiooniga spetsialisti kuritarvitamine.

Milles on väljapääs? Esialgu tun-

dub, et lahendusvariante on kaks. Esimene võimalus oleks kooli laborandi rakendamine ainult paberitööle, mis muidugi ei jäta kabinetide korrale oma negatiivset mõju avaldamata. Teine võimalus on koos õiguste ja ametikohtade tsentraliseerimisega tsentraliseerida ka kõik kohustused, s. t. haridusosakonnad kui tsentraliseerimise elluviijad peavad efektiivse lahenduse välja pakkuma. Igal juhul, kui ülalt lahendust ei tule, jääb ainsaks võimaluseks direktori õlgadelt tehniline töö ära võtta ja laborant rakendada tööle statistikuna.

Vaatleksime nüüd, mida tähendab vastutada õppe- ja kasvatustöö õige organiseerimise eest. See paneb direktori asetäitjale kohustuse tegelda õppe- ja kasvatustöö juhtimisega päevast päeva. Juhtimist samastatakse tihti koordineerimisega, ja kuigi need mõisted ei ole sünonüümid, on koordineerimine tõepoolest juhi tähtis tegevus. Kas tunniplaan mõjub õppeprotsessi soodustavalt või hoopis kutsub esile häireid? Kas õpilaste koduste ülesannetega koormamine on optimaalne? Kas õppeprogramme täidetakse kõigis lõikudes? Kui suur on hindamise tihedus ja sagedus? Millest see oleneb? Missugune on üldine kord koolis? Mis on häirete ja hälvete põhjus? Kuidas korraldada asendusi? Kuidas valmistada nõupidamisteks? Jne. Kõik see ja palju muudki mahub direktori asetäitja kui juhi igapäevastesse tööülesannetesse. Jooksva töö juhtimine nõuab järjekindlat suunamist, olukordades ümberorienteerumist, paremate lahenduste leidmist, tekkinud komplikatsioonide lahendamist. Selle kõrval «pikkade paberite» täitmiseks ei ole enam aega. Vastasel juhul jääb täitmata direktori asetäitjale põhimäärusega pandud põhifunktsioon: õppe- ja kasvatustöö õige organiseerimine koolis.

Nüüd mõni sõna direktori asetäitja koostööst direktoriga ja ase-

täitjate omavahelisest koostööst. Direktori ülesanne on kogu koolitöö kompleksne juhtimine. Tahan rõhutada mõlemat poolt: kogu tegevust ja kompetentsust kompleksel juhtimisel. See nõue ja muud juhtimisteooria seisukohad nõuavad direktorilt, et ta ei võtaks pikaks ajaks oma ainuisikulisele kontrollimisele mõnda üksikut tööloiku. Direktori asetäitja samal ajal ei pruugi tegelda kaugeltki kõigega, tema on juht ja direktori asetäitja ikkagi ainult kindlates piirides. Nendevaheline koostöö tähendab tähtsamate küsimuste ühist lahendamist, kui vaja, siis ka direktori asetäitja tööloikudes, ja vastastikust maksimaalset informatsiooni. Asetäitja saab vastutada direktori ees mingites kindlates lõikudes siis, kui talle nendes tööloikudes kuulub võimutäius. Seda võimu ei lähe aga keegi asetäitjale niisama pakuma, vaid volitused tuleb endale kõhklematult nõuda ja just niipalju, kui on antud töö efektiivseks täitmiseks tarvis.

Juhul kui direktori puudumise tõttu tuleb asetäitjal teda asendada, ei tähenda see ühe inimese õlgadele kahekordse koorma automaatset ülekandmist. Kõigepealt tuleb sel perioodil mõnede mittepakiliste küsimuste lahendamine seisma panna ning jaotada ajutiselt ümber kohustused teiste asetäitjate vahel. Tippjuhi ülesanded langevad sel perioodil muidugi direktori asetäitjale õppealal.

Nüüd pisut asetäitjate omavahelistest suhetest. Küsimused tuleb samal juhtimistasapinnal küll kooskõlastada, aga lubamatud on nii üksteise endale allutamise katsed kui ka tendentsid oma tööd teiste kaela veeretada või teiste kohustused töötuhinas enda kanda võtta. Praeguses koolitöös juhtub nii seda kui teist. Just niisuguste negatiivsete nähtuste vältimiseks on vaja organisatsiooniskeemi ja juhtimise organisatsioon selliselt koostada, et

igal juhul (asetäitjal) oleks kindel arv alluvaid ja kindlad probleemid, millega ta peab tegelema ja mille piiridest väljapoole ta üldiselt ei tohi minna. Niipalju peab olema direktor kui tippjuht siiski ka igapäevase töö juht, et koordineerida pidevalt asetäitjatevahelisi piirialasid ja seal tekkivaid probleemide lahendusteid. Tippjuhul on vaja siiski otsustada, kes mida teeb. Selgetes, väljakujunenud suundades peavad asetäitjad jooksva juhtimise probleemidega ise toime tulema, abi ja nõuanded peavad olema vastastikused. Needsamad nõuanded kehtivad ka kooli- ja klassivälise töö organisaatori kui direktori asetäitja kohta.

Eelöeldust kokkuvõtet tehes tahaks rõhutada järgmist:

1. Direktori asetäitja koolis on teatud kindlates piirides iseseisev juht, kes kannab oma tööloigu eest täielikku vastutust.

2. Direktori asetäitja on eelkõige juht ja tema spetsialistivõimed ei pruugi olla ainumääravad. Tähtsamad on juhiomadused.

3. Direktori asetäitja tehniline ja vähe kvalifitseeritud töö tuleb viia miinimumini.

4. Direktori asetäitja on sisekontrolli organiseerimise keskne kuju koolis, kusjuures teda peavad aktiivselt abistama meetodikabinetid (ainekomisjonid).

5. Direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal on vaid üks direktori asetäitjatest, ka kooli- ja klassivälise töö organisaator on juht (teatavasti on iga juht ühtlasi organisaator), kes kannab samuti kompleksset vastutust kogu temale kindlaltatud tööloigu eest.

6. Oluline direktori asetäitja igapäevases tegevuses on koordineerimine, mida suure ettevaatusega võiks ka dispetšeritööks nimetada. Niisugune dispetšeritegevus peab aga olema igal juhul jaotatud direktori kõigi asetäitjate vahel kindlatele valvekorrapäevadele.

# SÜSTEEMIDE SÜSTEMAATIKA\*

## SEOSD SÜSTEEMIDE JA NENDE ELEMEN- TIDE VAHEL

Mõningatel süsteemidel on omadus käituda kõrgemal tasemel kui neis eraldi sisalduvad elemendid. Neid võib nimetada **mitmekesisust suurendavateks**. Olgu meil antud kaks seisundit säilitavat elementi A ja B. Ütleme, et A reageerib toatemperatuurile akende sulgemise ja avamisega. Mõne aja pärast, kui A on reageerinud ja toatemperatuur on ikka madalam ettenähtud tasemest, lülitab B sisse elektriahju. Sellisel juhul on A-st ja B-st koosnev süsteem eesmärgisüsteem.

On selge, et kombineerides omavahel kahte või enam eesmärki otsivat elementi, võime konstrueerida mitme-eesmärgisüsteemi (edasid sihipärase süsteemi jne.). Kuid nii ilmne pole, et samal viisil võib konstrueerida suunasüsteemi. Oletame, et üks element A võib püüelda eesmärgi  $G_1$  poole keskkonnas  $E_1$  ja teise eesmärgi  $G_2$  poole keskkonnas  $E_2$ . Teine element B võib püüelda eesmärgi  $G_2$  poole keskkonnas  $E_1$  ja eesmärgi  $G_1$  poole keskkonnas  $E_2$ . Süsteem on võimeline püüdlema  $G_1$  ja  $G_2$  poole mõlemas keskkonnas  $E_1$  ja  $E_2$ , siis kui ta on suuteline valima elementide vahel nendes keskkondades. Oletame, et me lisame kolmanda (juht) elemendi, mis reageerib  $E_1$ -le kas sisse lülitades A või B, kuid mitte mõlemad. Oletame veel, et ta lülitab sisse A töenäosusega  $P_a$  ja B töenäosusega  $P_b$ , kusjuures mõlemate töenäosuste piirid asuvad intervallis 0.0—1.0. (Juhtelemendiks oleks võinud olla arvuti, mis genereerib juhuarve selleks eesmärgiks.) Saadud süsteem on võimeline valima mõlemaid eesmärke ja vahendeid kahes keskkonnas ja on seega suunasüsteem.

\* Algus «Nõukogude Koolis» 1972, nr. 4.

Süsteem võib vähendada ka käitumise mitmekesisust ja töötada mõne elemendi tasemest madalamal. Niisugused süsteemid on **mitmekesisust vähendavad**. Näiteks vaatleme lihtsat süsteemi kahest elemendist, millest üks lülitab tule põlema toas, niipea kui valgustus toas langeb allapoole teatud piiri. Teine element lülitab tule välja, niipea kui valgustus toas ületab ettenähtud piiri, mis on väiksem lampide antavast valgusest toas. Sellisel juhul tuled süttivad ja kustuvad pidevalt. Süsteem ei ole sellisel juhul seisundit säilitav, kuid tema elemendid on.

Enam tuttav näide mitmekesisust vähendava süsteemi kohta on grupp suunitletud inimesi, näiteks kõikvõimalikud komisjonid, kes ei ole võimelised jõudma ühisele otsusele ja vastu võtma kollektiivset otsust.

Süsteem peab olema kas mitmekesisust vähendav või suurendav. Elementide hulk, mis koos ei vähenda ega suurenda mitmekesisust, koosneb identsetest elementidest, millest ainult üks saab ühel ajamomendil toimida, või on mitme elemendi tegevus võrdväärne ühe tegevusega. Viimasel juhul oleks käitumine mitteadiitiivne ja süsteem liiane. Elementidevahelised suhted on sel juhul tähtsusetud. Näiteks ei moodusta mitme ühesuguse auto olemasolu ühel ja samal isikul süsteemi, sest korraga võib sõita see isik ainult ühel autol ja ei ole oluline, millisel nimelt ta sõidab. Teiselt poolt raadio kahe valjuhääldiga võib anda stereoeffekti; iga valjuhääldi funktsioneerib eraldi ja koos annavad nad midagi sellist, mida eraldi võetuna nad teha ei saa.

## ADAPTSIOON JA ÕPPIMINE

Selleks et asuda mõistete *adaptsioon* ja *õppimine* juurde, peame enne vaatlema mõistete *funktsioon* ja *efektiivsus* sisu.

27. Süsteemi **funktsioon** seisneb tulemuste saavutamises, mis määravad tema eesmärgi ja perspektiivse eesmärgi. Või teisiti öeldes, oletame, et süsteem võib käituda vähemalt kahel struktuurselt erineval viisil samas või erinevates keskkondades ja need käitumiste liigid annavad sama tulemuse. Sellisel juhul võib väita, et süsteemil on funktsioon saavutada tulemus. Seega tähendab funktsioneerimine sama tulemuse saavutamist erinevate vahenditega.

Tähistagu  $C_i$  ( $1 \leq i \leq m$ ) süsteemi eri tegevusi mingis keskkonnas. Olgu  $P_i$  selleks tõenäosuseks, et süsteem valib neid tegevuse liike selles keskkonnas. Kui tegevuste liigid moodustavad suletud ja täieliku hulga, siis

$$\sum_{i=1}^m p_i = 1.0. \text{ Olgu } E_{ij} \text{ selleks tõenäosuseks,}$$

et tegevused  $C_i$  viivad tulemustele  $O_j$  selles keskkonnas. Sellisel juhul:

28. on süsteemi efektiivsuseks tulemuse  $O_j$  suhtes tema funktsioon saavutada

$$\sum_{i=1}^m P_i E_{ij}.$$

Nüüd võime asuda adaptatsiooni mõiste juurde.

29. Süsteem on **adaptiivne** siis, kui keskkonna või siseseisundites toimuvad muutused, mis vähendavad süsteemi efektiivsust tema funktsiooniga määratletud eesmärkide saavutamisel, ta reageerib või vastab neile oma seisundi või nii oma kui ka väliskeskkonna seisundi muutmise teel viisil, mis võimaldab suurendada tema efektiivsust eesmärkide suhtes. Seega adaptiivsus on süsteemi võime modifitseerida ennast või oma keskkonda kui üks neist on muutunud takistuseks süsteemi eesmärgi saavutamisel, selleks et vähemalt osaliselt taastada kaotatud efektiivsust.

Adaptiivsuse definitsoonist johtub nelja liiki adaptatsioone:

29. 1. **välis-välis adaptatsioon:** süsteem reageerib või vastab välismuutustele keskkonna modifitseerimisega (näiteks, kui keegi lülitab sisse õhu konditsioneerimiseadme toas, kus õhk on muutunud tema jaoks liialt kuumaks, et jätkata töö tegemist).

29. 2. **välis-sise adaptatsioon:** süsteem reageerib või vastab välismuutustele iseenda modifitseerimisega (näiteks läheb inimene teise, jahedamasse tuppa).

29. 3. **sise-välis adaptatsioon:** süsteem reageerib või vastab sisemuutustele keskkonna modifitseerimisega (näiteks inimene, kes on külmetunud, lülitab sisse elektriahju).

29. 4. **sise-sise adaptatsioon:** süsteem reageerib või vastab sisemuutustele iseenda modifitseerimisega (näiteks, külmetunud inimene võtab medikamente).

Enam tuntud on välis-sise adaptatsioon, sest seda tüüpi adaptatsiooni uuris Darwin bioloogiliste liikide ja süsteemide juures.

Nüüd peaks olema ka selge, miks seisundit säilitavad ja kõrgemat tüüpi süsteemid peavad kindlasti olema adaptiivsed. Vaatleme nüüd, miks eesmärgisüsteemist madalamal tasemel olev süsteem ei ole võimeline õppima.

30. **Õppimine** tähendab efektiivsuse suurendamise võimet eesmärgi saavutamisel muutumatute tingimuste korral. Niipea kui inimene on suurendanud oma võimet tabada märklauda (mis on tema eesmärk) harjutamise teel, õpib ta ka, kuidas paremini lasta. Paneme tähele, et selle saavutamiseks peab tal olema võime modifitseerida oma käitumist (näiteks valikuga ja tal peab olema mälu).

Et õppimine on võimalik ainult siis, kui süsteemil on valiku võimalus alternatiivide hulgast, siis ainult eesmärgi- ja kõrgemat süsteemid on võimelised õppima.

Kui süsteemi mõjustada korduvalt keskkonnas või sisemiselt samasuguste muutustega, siis suurendab ta oma võimet saavutada efektiivsemat tegevust taolist tüüpi muutuste korral — ta **õpib sellisel juhul adapteeruma**. Seega on adaptatsioon ise õpitav.

## ORGANISATSIOONID

Juhtimisteooriaga tegelevad teadlased on enam huvitatud süsteemi tüübist, mida nimetatakse organisatsiooniks. Teiselt poolt huvitab küberneetikuid enam süsteem, mida nimetatakse organismiks, kuid nad lähenevad tihti organisatsioonidele nii, nagu oleksid viimased organismid. Ehkki mõlemal süsteemitüübil on palju ühist, on nendel oluline erinevus. Seda erinevust saab defineerida siis, kui on määratletud organisatsiooni mõiste. Mõiste sisu avamiseks vaatleme nelja olulist omadust.

1. Organisatsioon on sihipärane süsteem, mis sisaldab vähemalt kahte sihipärast elementi, millel on ühine eesmärk.

Me iseloomustame mingit mehaanilist süsteemi kui hästi organiseeritud, kuid me ei nimeta teda organisatsiooniks. See tuleneb sellest, et me kasutame sõna *organiseerima* tähenduses *süsteemi moodustama, süsteemi alusel korrastama ja seadma*. Telefoniraadid, -postid, transformaatorid, kommutaatorid ja telefonid võivad moodustada sidesüsteeme, kuid nad ei moodusta organisatsioone.



Telefonifirma teenistujad moodustavad organisatsiooni, mis juhib telefonisüsteemi tööd. Süsteemi organiseerimine on sihipärane tegevus, mida saavad teha vaid sihipärased elemendid. Selleks et süsteem oleks organisatsioon, peab ta sisaldama niuguseid elemente.

Sihipäraste elementide kogum ei moodusta organisatsiooni enne, kui nendel on olemas ühine eesmärk, see tähendab seda, et neil peab olema üks või enam eesmärke, mida nad kõik tahavad saavutada. Seos sihipäraste elementide tegevuse ja ühise eesmärgi püüdluse vahel annabki ühtsuse ja ühtekuuluvuse, mis on organisatsioonile omane.

Elemendid, millel pole ühist eesmärki, ei tööta koos välissurvega. Võib organiseerida ja midagi tegema sundida rühma vange või orje, kes ei tunne selle tegevuse vastu huvi. Sellisel juhul ei moodusta nad organisatsiooni, ehkki võivad moodustada süsteemi. Organisatsioon koosneb elementidest, millel on tahe ja võime seda realiseerida.

2. Organisatsioonil on funktsionaalne tööjaotus tema elementide ühiste eesmärkide saavutamiseks.

Iga kahest või enamast elemendist koosnev alamhulk, mis igaüks sisaldab ühte või enam sihipärast elementi, vastutab valiku eest olemasolevate tegevuste alternatiivide kogumist (hulgast). Valikut igast alamkogumist on vaja ühise eesmärgi saavutamiseks. Näiteks, kui auto, milles on kaks inimest, jääb maanteel seisma ja üks neist inimestest hakkab autot tagant lükkama, sel ajal kui teine püüab sisse lülitada süüte, on taolise tegevuse juures tööjaotus, ja need elemendid moodustavad organisatsiooni. Autot ei saa panna käima enne, kui mõlemad funktsioonid on täidetud.

Tegevuste klasse ja (järelkult) elementide alamhulki võib klassifitseerida mitmete tunnuste järgi, nagu näiteks funktsiooni järgi, ruumiliselt, ajaliselt.

Tegevuste klasse võib muidugi määratleda ka nende tunnuste kombinatsioonide alusel.

Peab täheldama, et valiku tegemine organisatsiooni moodustavate inimeste või gruppide poolt ei tähenda veel, et nad ise seda tegema hakkavad. Seda võivad teha hoopis

teised inimesed, grupid, isegi masinad, mis on tegijate kontrolli all.

3. Funktsionaalselt eraldi seisvad alamhulgad (süsteemi osad) võivad reageerida teineteise tegevusele vaatluse või kommunikatsiooni teel (1).

Mõnedes laboratoorseses eksperimentides antakse inimeste rühmale omavahel seotud ülesanded, kuid täitjail keelatakse üksteise tegevust vaadelda ja olla kommunikatsioonis, ehkki tegevuse lõpphinnang oleb kollektiivse tegevuse lõpptulemusest. Sellisel juhul on katsealused mitteorganiseeritud. Kui neil oleks lubatud vaadelda üksteise tegevust ja olla omavahel kontaktis, võiksid nad moodustada organisatsiooni. Valikud, mida organisatsiooni elemendid või alamhulgad teevad, peavad olema vastastikuselt mõjustatavad, sest vastasel juhul nad ei moodustaks isegi süsteemi.

4. Vähemalt ühel süsteemi alamhulgal peab olema juhtimisfunktsioon.

See alamhulk (või alamsüsteem) võrdleb saavutatud tulemusi soovitudga ja teeb parandusi süsteemi tegevuses, mille eesmärk on vähendada süsteemi väärtetevust. Samuti määrab ta soovitud tulemused. Juhtfunktsiooni täidab tavaliselt täiteorgan, kes töötab tagasiside põhimõtetel.

31. Element või süsteem **juh**ib teise elemendi või süsteemi (või enda) tegevust, kui tema käitumine on kas vajalik või küllaldane teise elemendi või süsteemi (või enda) järgneva käitumiseks ja järgnev käitumine on vajalik või küllaldane ühe või enama eesmärgi saavutamiseks. Seega võib kokkuvõttes öelda, et:

32. **Organisatsioon** on sihipärane süsteem, mis sisaldab vähemalt kahte sihipärast elementi, millel on ühine eesmärk, mille suhtes süsteemil on funktsionaalne tööjaotus; tema funktsionaalselt erinevad alamhulgad võivad vastata üksteise käitumisele vaatluste ja side abil ning vähemalt ühel alamhulgal on süsteemi juhtimise funktsioon.

Nüüd võime defineerida põhimõttelise vahe organisatsiooni ja organismi vahel. Kuigi mõlemad neist on sihipärased süsteemid, ei sisalda organismid sihipäraseid elemente. Organismi elemendid võivad olla seisundit säilitavad, eesmärgi-, mitme-eesmärgi-, suuna-, kuid mitte sihipärased elemendid. Seega peab organism olema mitme-

kesisust suurendav süsteem. Organisatsioon võib olla nii mitmekesisust suurendav kui ka vähendav (nagu eespool mainitud komisjonide puhul). Organismides võib tahe olla vaid tervikul, mitte selle osadel.

Et organism on süsteem, milles esineb samuti töö funktsionaalne jaotus, on ta samuti organiseeritud. Tema funktsionaalselt erinevaid osi nimetatakse organiteks. Nende funktsioneerimine on vajalik, kuid mitte küllaldane organismi eesmärkide saavutamiseks.

## KOKKUVÖTE

Mõistete defineerimist peetakse tihti millekski häirivaks, mida peab tegema nii ruttu kui vähegi võimalik. Selle tulemuseks on tihti olukord, mis on võrreldav kirurgilise operatsiooniga, mis on tehtud nüri noaga. Kirurgil kuulub enam energiat, patsient kannatab rohkem ja edu võimalikkus on väiksem.

Nagu kirurgilised instrumendid, nürivad ka mõistete sagedasest kasutamisest ja nõuavad tihti teritamist ning lõpuks väljavahetamist. Eespool pakutu ei moodusta erandit.

Väga harva saab uurimist korraldada, toetudes vaid ühele mõistele; tavaliselt on selleks vaja kokkusobiv kogum mõisteid. Selleks et sobitada kokku erinevad uurimused, on vaja sobitada kokku neis kasutatud erinevaid mõistete süsteeme. Teaduslik tegevus saab tugineda vaid mõistete süsteemil. Süsteemne lähenemine ei ole erand.

## KIRJANDUS

1. Ackoff, R. L., *Choice, Communication and Conflict. A Report to the National Science Foundation under the Grant GN-389, Management Science Center, University of Pennsylvania, Philadelphia, 1967.*

2. C. W. Churchman, *The Systems Approach*, Delacorte Press, New York, 1968.

3. F. E. Emery, *Systems Thinking*, Penguin Books Ltd., Harmondsworth, Middlesex, England, 1969.

# ÕPILASTE ALGTEADMISED ÕPPEAINES JA NENDE SEOS ÕPPEEDUKUSEGA

INGE UNT

Õppeainete programmid koolis on üles ehitatud nii, et järgnev toetub eelnenule. Selleks et käsitlemisele tulevat materjali omandada, on vaja tunda eelnenut. Programmi eelnenud osade nõrk tundmine tähendab didaktika teooria seisukohalt seda, et pole ellu viidud teadmiste kindluse printsiipi. See toob endaga kaasa aga mitmete teiste didaktika printsiipide realiseerimatuse: teadmisi hakatakse omandama mitte teadlikult, vaid verbaalselt, s. t. sisulise arusaamise asemel õpitakse ära mõistete ja nähtuste sõnaline väljendusvorm. Verbaalne omandamine toob omakorda kaasa süstemaatilisuse printsiibi rikkumise, sest ainult sisuliselt läbitunenatud õppematerjal saab õpilase teadvuses moodustada mõtestatud süsteemi. Ühtlasi lakkab õppimine olemast jõukohane, sest verbaalse omandamise alus on mehaaniline mälu loogilise mälu asemel, mis tõttu suurest energiakulust hoolimata on resultaaf väike ja omandatu ebapüsiv. Samuti pole verbaalseid teadmisi võimalik aktiivselt rakendada, lahendada nende põhjal iseseisvaid mõtlemisülesandeid ja probleeme. Kõik need pahed ilmnevad veelgi suuremal määral siis, kui läbivõetud programmiosade olulistest küsimustes teadmised hoopis puuduvad.

Seega on didaktika printsiipide elluviimise, eduka õppimise eelduse aluseks püsivad ja kindlad teadmised juba läbivõetud materjali põhiküsimustest. See töö on isenesest triviaalne, tulemuse tagamine pole aga sugugi lihtne. Programmi ühtlast omandatust laias laastus tagavad ühtsed riiklikud programmid ja õpikud ning süstemaatiline kontroll programmide täitmise üle mitmesugusel tasemel (kooli, rajooni, vabariiklikus

ulatuses). Ent ainult laias laastus. Vabariiklike kontrolltööde tulemused räägivad, et õpilaste teadmised on kooliti ja individuaalselt vägagi erinevad.

Seni rääkisime programmilistest teadmistest (mida õpilane on õppinud programmi järgi). Ent nendega ei piirdu õpilaste teadmised aineksest. Peale selle on õpilastel teadmisi, mida nad on saanud mitmesugustest informatsiooniallikatest väljaspool õppetööd — kirjanduse lugemisest, vanemate, koolikaaslaste, õdede-vendade jt. isikutega suhtlemisest, tööst klassi- ja koolivälistes asutustes, praktilise elu kogemustest ja vaatlustest, raadiost, kinost, ajakirjandusest, televisioonist jt. kommunikatsioonivahenditest.

Palju räägitakse üldisest informatsioonilvast kaasajal, midagi analoogilist on ka informatsiooni andmises lastele. Selle tõttu seisab ka õpetaja tänapäeval keerukama olukorra ees kui varem — ta ei ole sageli enam informatsiooni esmaesitaja. Tänapäeval on meil tegemist hoopis teistsuguse õpilaskontingendiga kui veel mõnikümmend aastat tagasi, rääkimata veel varajasematest aegadest. Õpetaja osa seisneb rohkem kui kunagi varem selles, et olemasolevaid teadmisi ja kujutlusi täiendada selgete, täpsete mõistete tekkimiseni ja kaootilisi teadmisi süstematiseerida.

Eespool öeldust lähtudes jaotame õpilaste algteadmised õppeaines kahte liiki:

1) programmilised algteadmised,

2) eelteadmised, s. t. teadmised, mis on õpilasel olemas ainetest ja programmilõikudest enne nende õppima asumist.

Kõnesolevat probleemi käsitles juba L. Võgotski, kuigi ülalesitatust mõnevõrra teisest, ent väga huvitavast aspektist. Õpetamise mõistet käsitas Võgotski laias tähenduses, mõistes selle all igasugust teadmiste andmist lastele. Ta eristas: 1) kooliõpetuse, mis on sihipärane ja süstemaatiline, 2) õpetamise muude vahenditega, mis toimub näiteks täiskasvanutega suhtlemisel juba lapse esimesest eluaastast alates ning on stiihiline ja mittesüstemaatiline. Igapäevases elus väljaspool kooli kujunevad nn. eluolulised (жизненные) mõisted, koolis aga teaduslikud mõisted. Mõlemate arengulugu on erinev: esimesed kujunevad spontaanselt, teisi kujundatakse sihiteadlikult. Mõlemal mõisteliigil on omad tugevad ja nõrgad küljed. Teadus-

like mõistete tugevus seisneb nende suuremas abstraktsuse astmes, teadlikustamisest (laps on võimeline neid defineerima), nõrkus aga selles, et nende mõistete sisu on vaesem, mistõttu on oht kalduda verbalismi. Eluoluliste mõistetega on lugu vastupidi: nende tugevaks küljeks on rikkalik ja konkreetne sisu, nõrkuseks võimetus nendega opereerida abstraktses plaanis. Näiteks oskab laps tunduvalt paremini formuleerida Archimedese seadust kui seda, kes on vend, kuigi viimane mõiste on küllastatud rohkete isiklike kogemustega. Teaduslike mõistete kujundamine algab nende sõnalise formuleerimisega, järgneva õpetamise käigus rikastub mõiste pidevalt. Eluolulise mõiste sõnalisele formuleerimisele jõutakse alles hiljem, kuigi mõistet tuntakse väga mitmekülgselt juba pikka aega. Piitlikult öeldes arenevad eluolulised mõisted alt üles, teaduslikud mõisted aga ülalt alla. Väga oluline erinevus nende vahel on, et teaduslikud mõisted antakse süsteemselt, eluolulised mõisted aga arenevad süsteemiväliselt, mistõttu ei suudeta nendega abstraktsel tasemel opereerida, küll aga kasutatakse neid igapäevases kõnes õiges tähenduses (1).

Meie algteadmiste liigituse seisukohalt kerkib probleem mõnevõrra teisiti. Enamik programmväliseid eelteadmisi ei ole eluolulised mõisted, need ei ole omandatud igapäevases suhtlemises ega kogemusest, ent ei ole ka teaduslikud mõisted, sest on omandatud stiihiliselt ja süsteemiväliselt. Sellist mõistete liiki L. Võgotski oma teoorias ei käsitle; võimalik, et tookord (s. t. 30-ndatel aastatel) polnud nende osakaal koolitöös ka veel sedavõrd suur kui praegu. Võib oletada, et enamik eelteadmistest moodustab teaduslike ja eluoluliste mõistete vahepealse liigi, millele on omane ka vahepealne abstraktsuse aste: defineerida veel ei suudeta, ent mõiste abstraktsed tunnused on olemas rohkem kui tavalistel elulistel mõistetest. Võib oletada, et eelteadmistena olemasolevad mõisted on lastel individuaalselt väga erineval tasemel, ulatudes puhtelulistest mõistetest kuni väljakujunenud teaduslike mõisteteneni. Õpetamise teeb see muidugi veelgi keerulisemaks: näiliselt on peaaegu kõigil lastel klassis olemas eelteadmised teatud alal, tegelikult aga on eelteadmised väga erinevad.

Esiialgu aga pöördume tagasi õpilaste programmiliste algteadmiste juurde ja näitame konkreetse uurimuse najal, kui suuri erinevusi võib neis kooliti ja klassiti esineda.

### ÕPILASTE PROGRAMMILISTE TEADMISTE ALGTASEMEST 5. KLASSIS

Andmed pärinevad 1968/69. õ/a. tehtud õppetöö individualiseerimise alasest komplekssest eksperimentist 5. klassis. Kasutame kontrolltööde andmeid, mis peaksid kajastama loodetavasti küllalt tüüpilist olukorda. Kontrollkoole oli 9 (2 Tallinna ja Tartu kooli, 5 väiksemate linnade kooli ja 2 maakooli) kokku 603 õpilasega. Kõikidest koolidest ei õnnestunud saada kõiki vajalikke materjale,

mistõttu õpilaste arv erinevate tööde puhul on mõnevõrra lahknev. Opereerime käesolevas artiklis järgmiste andmetega: 1) 4. klassi aastahinded, 2) 5. klassi aastahinded, 3) ainetestid 5. klassi algul, 4) ainetestid 5. klassi lõpul, 5) 5. klassi lõpptesti kordustest 6. klassi algul.

Teeme nende andmete põhjal mõningaid järeldusi õpilaste programmiliste teadmiste taseme kohta. Tabel 1 näitab aritmeetiliste keskmiste ( $\bar{x}$ ) erinevusi kooliti ja aineiti,  $\bar{x}_{min}$  näitab selle kooli tulemust, kus saadi kõige väiksem punktide arv ja  $\bar{x}_{max}$  selle kooli tulemust, kus saadi kõige suurem punktide arv;  $p_{max}$  maksimaalset punktide arvu, mis selle testi eest oli võimalik saada;  $\%p_{max}$  näitab, mitu protsenti  $\bar{x}$  moodustab maksimaalsest punktide arvust ( $p_{max}$ ).

Tabel 1.

Õppeaine	5. klassi algtest								5. klassi lõpptest							
	n	$p_{max}$	$\bar{x}$	$\%p_{max}$	$\bar{x}_{min}$	$\%p_{max}$	$\bar{x}_{max}$	$\%p_{max}$	n	$p_{max}$	$\bar{x}$	$\%p_{max}$	$\bar{x}_{min}$	$\%p_{max}$	$\bar{x}_{max}$	$\%p_{max}$
Eesti keel	166	132	81	61	60	45	82	62	402	245	179	73	163	66	200	82
Matemaatika	524	59	39	66	31	53	47	80	470	76	48	63	39	51	56	74
Vene keel	388	49	32	66	23	47	37	76	372	63	31	49	22	35	36	57
Ajalugu	581	19	9	47	8	42	11	58	533	48	24	50	17	35	34	71
Bioloogia*	492	77	32	42	28	36	36	47	563	75	27	36	22	29	32	43
Geograafia*	511	26	17	65	14	54	18	69	533	40	21	23	15	38	32	80
Kirjandus	—	—	—	—	—	—	—	—	476	57	36	63	29	51	40	70
Inglise keel	—	—	—	—	—	—	—	—	331	79	38	48	21	27	51	65
Saksa keel	—	—	—	—	—	—	—	—	208	65	22	34	13	20	29	45

\* Testid koostatud teiste ainete programmides sisaldunud bioloogia ja geograafia elementide põhjal.

Tabelist näeme, et testid pole olnud kõigis aineis ühesuguse raskusega. Ent peame arvestama, et kõikidel juhtudel oli test koostatud vastava ala spetsialistide hinnangute järgi programmi põhiküsimustest, nn. raudvarast. Paistab silma, et mõnedes ainetes kõigub õpilaste teadmiste tase kooliti rohkem (inglise keel, 5. kl. lõpul ajalugu ja geograafia), teistes ainetes vähem (eesti keel, kirjandus, bioloogia). Üldiselt on tendents erinevuste suurenemise poole 5. õppeaasta jooksul, kuigi mitte kõikides ainetes. Usaldatavaid järeldusi koolidevahelistest erinevustest me oma materjalide põhjal teha

ei saa, selleks on koolide arv liiga väike; mõne teistsuguse valiku puhul võinuks keskmised näitajad olla ka kõrgemad või madalamad. Igal juhul võib aga saadud andmete põhjal ütelda, et erinevates koolides ja ainetes võib õpilaste programmiliste algteadmiste tase olla vägagi erinev. See fakt on leidnud ulatuslikku tõestamist Haridusministeeriumi korraldatud kontrolltöödes. Seetõttu seisavad õpetajate ees, kui nad alustavad järgmise klassi kursust, erinevad vajadused õppematerjali korrata.

Asetame küsimuse teisiti: kui suured olid õpilaste teadmiste kõikumised individuaal-

selt? Iseloomustame kõikumist variatsioonikoefitsiendi v abil (v on arv, mis näitab mitu protsenti moodustab standardhälve  $\sigma$  aritmeetilisest keskmisest  $\bar{x}$ ). Tulemuste interpretatsioonil peame arvestama, et v ei näita varieerumise ulatust matemaatilise rangusega, sest testide raskusaste osutus erinevaks, küll aga näitab ta varieerumise tendentse.

Algtesti põhjal olid variatsioonikoefitsiendid järgmised: 1) eesti keel 23,7%, 2) vene keel 23,9%, 3) geograafia 24,4%, 4) matemaatika 27,7%, 5) bioloogia 33,3%, 6) ajalugu 37,9%.

Lõpptesti põhjal olid variatsioonikoefitsiendid järgmised: 1) eesti keel 18,2%, 2) kirjandus 23,8%, 3) vene keel 29,3%, 4) matemaatika 32,7%, 5) bioloogia 36,8%, 6) ajalugu 38,5%, 7) geograafia 38,7%, 8) inglise keel 53,1%, 9) saksa keel 56,7%.

Ilmnes, et 5. klassi jooksul õpilaste omavahelised erinevused üldiselt suurenevad, vähenenud on need ainult eesti keeles. 5. klassis hakatakse õppima võõrkeeli ja juba esimese õppeaasta jooksul kujuneb välja äärmiselt heterogeenne pilt: õpilaste teadmiste varieerumine võõrkeeltes on kõige suurem. On võimalik, et siin kajastub asjaolu, et 5. klassi programmis pannakse põhirõhk suulisele kõnele, kontrolliti aga kirjalikult. Ent siiski seisame fakti ees, et õpilaste kirjalikult väljenduvad teadmised, oskused ja vilumused ei ole ühtlaselt madalad, vaid õpilaste erinevused on väga suured.

6. klassi algul tehtud kordustesti põhjal võime väita, et erinevused õpilaste teadmiste tasemes on veelgi suurenenud. Kõige enam suureneb variatsioonikoefitsient võõrkeeltes, jõudes saksa keeles 87,0% ja inglise keeles 63,3%. Siinjuures peame veel arvestama seda, et varieeruvus õpilaste teadmiste vahel 5. klassi lõpul ja 6. klassi algul on suurem siis, kui arvestame ainult nende 5. klassi õpilaste lõpptöid, kes jätkasid oma õpinguid 6. klassis.

Seega on õpetajal 6. klassis õpilased, kes oma algtaasemelt on veelgi erinevamad kui 5. klassi lõpul. Ja seda hoolimata sellest, et vahepeal on klassist lahkunud õpilased, kes jäid 5. klassi kursust kordama.

Toome võrdluseks variatsioonikoefitsiendid 5. klassi lõpphinnetes: 1) kirjandus 20,4%, 2) bioloogia 21,1%, 3) geograafia 21,6%,

4) eesti keel 22,1%, 5) saksa keel 22,2%, 6) ajalugu 22,4%, 7) vene keel 23,0%, 8) inglise keel 23,8%, 9) matemaatika 24,8%.

Paistab silma, et variatsioonikoefitsiendid hinnetes on üldiselt madalad ja erinevad omavahel vähe — ainult 4,4% ulatuses (võrdle erinevustega testides — 38,5%, ja kui välja jätame äärmused võõrkeeltes, siis ikkagi 20,5%). Seega on erinevused õpilaste teadmistes tegelikult suuremad, kui seda suudavad kajastada hinded.

Hoopis huvitavam on toodud arvude puhul üks teine asjaolu — puudub kooskõla varieeruvuse suuruses hinnete ja testide vahel. Jämedates joontes võib isegi öelda, et esineb selline tendents: ained, mis hinnete alusel on suurema varieeruvusega, on seda testide alusel väiksema, ja vastupidi. Testide alusel on väiksema varieeruvusega need ained, milles on eriti tähtsal kohal oskuste ja vilumuste omandamine (välja arvatud võõrkeeled), hinnete alusel on olukord vastupidine. Võib oletada, et siin kajastuvad hindamise ja kontrollimise printsiibid vastavates ainetes. Neis aineis, milles kontrollimine on väga tihe ja süstemaatiline, milles järgnev toetub rangelt eelnenule, milles hindamisel õpilaste teadmisi tugevasti diferentseeritakse, ühtlustuvad õpilaste teadmised suuremal määral kui neis aineis, milles need printsiibid on ellu viidud vähemal määral.

Tabel 2.

Aine	5. klassi lõpptest	6. klassi kordustest
Eesti keel (5. klassi algtest)	0,66	0,59
Matemaatika (5. klassi algtest)	0,72	0,63
Vene keel (5. klassi algtest)	0,61	0,68
Ajalugu (5. klassi algtest)	0,55	0,44
Bioloogia (5. klassi algtest)	0,54	0,45
Geograafia (5. klassi algtest)	0,46	0,50

Ainetestide analüüs võimaldab vastata ka meie teema seisukohalt väga olulisele küsimusele — milline on siis seos õpilaste algtaaseme (programmilistes teadmistes) ja edaspidise õppeedukuse vahel. Näitame seda lineaarse korrelatsioonikoefitsiendi r abil,

tuues ära r programmiliste teadmiste põhjal koostatud 5. klassi algtesti ja 5. klassi lõpp-testi ning 5. klassi algtesti ja 6. klassi kordustesti vahel. Koefitsient r on statistiliselt oluline 1% usaldatavusega kõigil juhtudel 0,18 alates.

Korrelatsioonid on ootuspäraselt kõrged — õpilase edukus on väga tugevas seoses tema eelneva tasemega selles aines. Siiski on huvitav märkida, et kõige tugevam on see seos matemaatikas, ja üldse suhteliselt tugevam jällegi nendes ainetes, kus oskustel ja vilumustel on eriti suur kaal (kõik järgnev rangelt toetub eelnenule!). 6. klassi sügiseks muutuvad need seosed juba nõrgemaks (välja arvatud siiski vene keel ja geograafia), ent sealjuures vähesel määral.

Huvitav on võrrelda, missugused on analoogilised seosed 4. ja 5. klassi lõpphinnete vahel. Need on jägmised: r on eesti keeles 0,68, matemaatikas 0,72, vene keeles 0,69, ajaloo 0,70, bioloogias (4. klassi koduloo-ga) 0,68 ja geograafia (samuti 4. klassi kodu-looga) 0,65.

Nagu näeme, on need seosed erinevalt seostest testide vahel üksteisele väga lähedased. Aineti on need kõrgemad kui suhted testide vahel (vrd. tabeliga 2). Paistab silma, et nn. oskusainetes on seosed testide vahel ja seosed hinnete vahel üksteisele lähemad kui teistes ainetes.

Kokkuvõttes võime seega väita, et õpilased on oma algtaseme poolest eelneva õppeprogrammi omandatuses väga erinevad nii kooliti kui ka individuaalselt, nii 5. kui ka 6. klassi algul. Sealjuures sõltub nende edasine edukus suurel määral algtasemest, millest nad lähtusid. Selle kõige tõftu on oluline seda programmist algtaset tundma õppida ja õppeülesannete individualiseerimise abil edaspidi arvestada.

## 5. KLASSI ÕPILASTE EELTEADMISTEST

Nagu eespool näidatud, on õpilaste algtase määratud mitte ainult programmiliste teadmistega, vaid neil on ka eelteadmised. Omandamise psühholoogia seisukohalt on ilmne, et ulatuslike eelteadmistega õpilastel on tunduvalt kergem õppematerjali omandada kui neil, kel selliseid teadmisi pole. Mõisted, faktid, kujutlused teatavatelt aladelt soodustavad arusaamist nii õpetaja suulisest

esitusest kui ka õpiku tekstist; olulise eris-tamine on kergem, vajalikud assotsiatsioonid tekivad hõlpsamini, teadmised süstematiseeruvad ladusalt. L. Vögotski teooria seisukohalt on teaduslikud mõisted rikkaliku sisuga. Teatud ülevaate saamist õpilaste eelteadmis-test on põhjust pidada praktilise koolitöö seisukohalt väga oluliseks. Esiteks saab õpe-taja sel viisil teada, kes on tema ainekse eriti huvitatud, sest enamasti on laialdased teadmised mingil alal ühtlasi huvi näitejad selle ala vastu. Teiseks saab ta toetuda suuremate eelteadmistega õpilastele uue aine läbiõtmisel ning kasutada nende teadmisi kaasõpilaste silmaringi avardamiseks.

Eelteadmiste taseme tundmine on eriti oluline rühmatöös, kus neid teadmisi tuleb arvestada rühmade komplekteerimisel ja töö-ülesannete jaotamisel. Oluline on see ka probleemõppe rakendamisel, sest teemat ei saa probleemsest käsitleda, kui osa õpilasi teab lahendust juba enne probleemse situat-siooni esitamist ning vajab seetõftu probleeme hoopis keerukamal tasemel. Ja lõpuks, ulatuslike eelteadmistega õpilased vajavad teistest erinevaid, individualiseeritud ülesan-deid (teadmisi laiendavaid või süvendavaid), sest vastasel korral pole nad aines vajalikul määral rakendatud ega arene oma võimaluste kohaselt.

Eeldades õpilaste eelteadmiste olulist osa õppimisel, oleme püüdnud õpetajate uurimistöö kursuste didaktika sektsioonis, aga ka üliõpilaste tööde kaudu seda probleemi uurida. Probleem kujutab endast üht ala-probleemi ka juba mainitud õppetöö indivi-dualiseerimise alases eksperimendis, vasta-valt sellele oli ainetestidele lisatud küsimusi ka eelteadmiste kohta. Tehti hulk töid, mille ülesanne oli kõigepealt selgitada eeltead-miste olemasolu eri aineis. Toome olukorra iseloomustamiseks mõned näited.

E. Rõuk uuris 483 maa- ja linnaõpilase eelteadmisi füüsikas 5. klassi lõpul, seega enam kui aasta enne füüsikakursuse õppimise algust. Selleks töötati välja küsimustik. Osu-tus, et õpilased teadsid esitatud küsimustest kõige paremini planeete (79,1%), elektri-energia kasutusalasid (60,1%), puu ja plast-masside soojusjuhtivust praktilisest aspektist (58,2%), tuuleenergia kasutamist (52,7%), vihma tekkimist (49,5%), reaktiivmootorite kasutamist (46,6%). Mitmesuguseid füüsika-

alaseid küsimusi, millele teadis vastuseid 15—25% õpilastest, oli hulgaliselt. Ilmnes erinevus maa- ja linnalaste, poiste ja tütarlaste eelteadmistes linnalaste ja poiste kasuks (2).

Üliõpilane M. Kiisel selgitas 1968. a. oma kursusetöös Tartu 2. ja 8. keskkooli 4. klasside 139 õpilase eelteadmisi geograafias. Jällegi ilmnemise erinevused poiste ja tütarlaste vahel poiste kasuks. Teadmiste tase oli parem Tartu 2. keskkoolis (inglise keele erikool, õpilaste vastuvõtt konkursiga). Toome mõned näited (sulgudes on õigete vastuste protsendid, esikohal Tartu 2. keskkooli, teisel kohal Tartu 8. keskkooli kohta): nimeta Prantsusmaa pealinn (83% ja 61%); nimeta Inglismaa pealinn (90% ja 70%); missuguse kujuga on maa (97% ja 100%); missugusel poolkeral me elame (70% ja 53%); miks Saaremaal hakkavad sirelid hiljem õitsema kui mandril (47% ja 20%); mitu maailmajagu on olemas (vähemalt 1 maailmajagu nimetatud 88% ja 55%); missuguseid ookeane ühendab Panama kanal (31% ja 7%). (3)

Üliõpilane R. Varblane analüüsis õpilaste eelteadmisi bioloogias meie 5. klassi algtestide põhjal (1112 õpilase tööd). Ta leidis, et 49% ulatuses vastati õigesti küsimusele, mis nõudis kartuli- ja õunasortide eristamist; 22% teadis, et looduskaitsepäeva tähistatakse mai algul; 80% õpilastest pidas õigeks lauset «Suvel toitub rähn kahjurputukatest» jne. (4).

6. klassi õpilaste eelteadmisi keemias on uurinud Tartu 2. keskkooli õpetaja L. Paa-ver, kes esines sel teemal vabariiklikel pedagoogilistel loengutel 1972. a. jaanuaris. Poiste eelteadmised keemias osutusid ulatuslikumateks kui tütarlastel (5).

Kõikidest eelteadmistele pühendatud tööddest ilmnemise suured individuaalsed erinevused õpilaste vahel: oli õpilasi, kes vastasid peaaegu kõigile küsimustele, ent oli ka neid, kes ei osanud vastata peaaegu ühelegi küsimusele.

E. Rõuk jätkas eelteadmiste uurimist ja leidis korrelatsiooni õpilaste eelteadmiste ning nende hilisema õppeedukuse vahel füüsikas 8. klassis (159 õpilase tööde põhjal); korrelatsioonikordajaks oli 0,24. See on arvestatav korrelatsioon ja näitab, et need õpilased, kelle eelteadmised olid füüsikas 5. klas-

sis teiste omadest paremad, oskavad füüsikat paremini ka 8. klassis (6).

Püüdsime õpilaste eelteadmisi mõnevõrra tundma õppida ka oma 5. klassi algtestides. Selleks lasime geograafia, bioloogia ja ajaloo testidele mõningaid programmiväliseid küsimusi ja jagasime tulemuste arvestamisel punktid kahte ossa: programmiliste teadmiste ja eelteadmiste eest saadud punktid. Kõige suurem osakaal oli eelteadmistel 5. klassi geograafia algtestis, sest selles aines võis eeldada ulatuslikke eelteadmisi. Küsimused olid järgmised: nimeta planeete, mida sa tead; kus elab jääkaru, kus pingviin; nimeta maailmajaad; kirjuta nimede London, Vietnam, Baikal, Himaalaja, Uraal, Jaapan, Argentiina, Doonau järele, kas need on jõgi, järv, riik, linn või mäestik. Loetle 7 välisriiki.

Nende küsimuste eest võis saada kokku 25 punkti, keskmine tulemus 511 õpilase tööst oli  $\bar{x}=13,1$  punkti (kõikuvus kooliti 11,4 kuni 16,3). Sõandame seda tulemust interpreteerida kui geograafia-alaste eelteadmiste küllalt head näitajat. Analoogilisi tulemusi andsid küsimused eelteadmiste kohta bioloogias (neist oli osalt juttu R. Varblase töö puhul): maksimaalsest 25-st punktist saavutati  $\bar{x}=15,0$  (492 õpilase töö põhjal), kõikuvus kooliti 14,0 kuni 16,6.

Ajaloo, milles ei saa eeldada ulatuslikke eelteadmisi vana aja ajaloos, panime peaarõhu silmaringi selgitamisele. Tegime seda järgmiste küsimustega: 1) missuguseid neist raamatuist oled sa lugenud (järgneb loetelu võimalikest ajaloolistest ilukirjanduslikest ja populaartheaduslikest teostest); 2) milliseid riike sa tead, mis olid olemas juba enne meie ajaarvamist; 3) milliseid ajaloolaseid televisiooni- ja raadiosaateid sa oled näinud ja kuulnud. Nimeta pealkiri. Kui pealkirja ei mäleta, siis kirjuta lühidalt, millest oli saates juttu. Neile küsimustele vastati  $\bar{x}=5,1$  punkti ulatuses (kõikuvus kooliti 3,2 kuni 6,2).

Kirjanduses oli kogu 5. klassi algtesti eesmärk tundma õppida eelteadmisi. Küsimused jagunesid kahte liiki: lugemuse ja kirjanduslikust tekstist arusaamise selgitamisele määratud küsimused. Lugemust selgitasid näiteks küsimused: nimeta vähemalt viis raamatut, mida sa oled hiljuti lugenud ja veel hästi mäletad; kes on kirjutanud jutustuse «Ke-

vade»; nimeta teoseid, mida see kirjanik on veel kirjutanud jne. Kirjandusliku silmaringi eest oli võimalik saada maksimaalselt 15 punkti, tegelikult saadi  $\bar{x}=10,8$  punkti (453 õpilase töö põhjal), kõikumus kooliti 9,6 kuni 12,9. Meie arvates jälle küllalt kõrge punktide arv.

Kõige eelõeldu põhjal võime väita, et eelteadmised on faktiliselt olemasolev ja enast arvestama sundiv tegur õppetöös.

Alljärgnevalt esitame mõningad arvulised andmed, mis on analoogilised nendele näitajatele, mida me esitasime programmiliste teadmiste puhul. Eelteadmiste variatsioonikoefitsiendid on üldiselt suuremad kui programmiliste teadmiste omad (viimase toome võrdluseks sulgudes): geograafias 44,5% (24,4%), bioloogias 33,8% (33,3%), ajaloo 57,3% (37,9%). See on igati ootuspärane, sest on ju loomulik, et õpilaste teadmised neis küsimustes, kus teadmiste hankimise allikad on juhuslikud, on individuaalselt erinevamad kui neis teadmistes, mida koolis sihipäraselt õpetatakse.

Ilmselt samal põhjusel on korrelatsioonikoefitsiendid eelteadmiste ja järgneva õppeedukuse vahel madalamad kui programmiliste algteadmiste ja järgneva õppeedukuse vahel (viimase esitamise võrdlemiseks sulgudes): ajaloo 0,25 (0,55), bioloogias 0,34 (0,54), geograafias 0,61 (0,46), kirjanduses 0,44 (testi programmiliste algteadmiste kohta ei tehtud). Ent kõikidest nendest näitajatest ilmneb arvestatav seos õpilaste eelteadmiste ja õppeedukuse vahel, eriti tähelepanuväärseks osutus seesugune seos geograafias.

Toodud arvulised andmed on eelkõige illustreeriva iseloomuga, s. t. meie testid ei saa kuigivõrd pretendeerida õpilaste eelteadmiste ligikaudselegi diagnoosimisele. See nõuaks ulatuslikku programmilistest teadmistest eraldi küsimustikku. Ja vaevalt oleks üldse võimalik koostada sellist küsimustikku, mis suudaks õpilaste eelteadmisi ammendavalt kindlaks määrata — selleks on nende võimalik ulatus liiga lai ja ebamäärane. Suhteliselt ammendavaid küsimustikke on ehk võimalik koostada eelteadmiste kindlaksmääramiseks konkreetse käsitlemisele tuleva aineloigu kohta.

#### PAAR LÕPUMÄRKUST

Eelteadmiste tundmaõppimise osatähtsus peaks kõigi eelduste kohaselt klassist klassi

tõusma. On ju 5. klassi astuja silmaringi ja lugemus ning klassivälise tegevus üsnagi piiratud, eriti teoreetilistel aladel. Huvitav, milline pilt avaneks analoogiliste uurimuste puhul keskkooli vanemates klassides? Võib oletada, et eelteadmiste arvestamine õppetöös, eriti õppeülesannete individualiseerimisel, on vanemates klassides väga perspektiivikas.

Kõige eelneva põhjal tahaks rõhutada õpilaste algtaseme diagnoosimise vajalikkust igapäevases koolitöös ja seda eriti veel neil juhtudel, kui alustatakse tööd uue õpilaskontingendiga. Seda on võimalik õppeaasta algul teha diagnoosiva testiga, mille korraldamisest oli pikemalt juttu meie artiklites «Nõukogude Kooli» 1970. a. 3. numbris ja 1971. a. 11. numbris. Algtaseme diagnoosimine on alus õppetöö individualiseerimisele. Õpilaste individuaalne kohtlemine õppetöös on aga see printsiip, mille rakendamisega saame kaasa aidata kõigi nende teiste didaktika printsiipide realiseerimisele, millest oli juttu artikli algul.

Et õpilaste algtasemes on suuri erinevusi nii programmilistes teadmistes kui ka eelteadmistes, ja seda ka klassiti ja kooliti, siis on erinevate õpetajate ees seisvad raskused samuti väga erinevad. Mõistagi on kergem saavutada häid tulemusi sellise klassiga, kelle algteadmised on kõrged. Seda tõestavad ka kõrged korrelatsioonikoefitsiendid algteadmiste ja õppeedukuse vahel. Seepärast oleks ehk väga vajalik ja õpetaja tööd stimuleeriv, kui õpetaja töö hindamisel võetaks lisategurina arvesse ka seda, kuivõrd on õpilaste õppeedukus tema õpetamise all muutunud.

#### Kasutatud kirjandus

1. Л. С. Выготский, Мышление и речь. В кн. «Избранные психологические исследования». Москва, 1956.
2. E. Rõuk, 5. klassi õpilaste eelteadmistest füüsikas. «Nõukogude pedagoogika ja kool» IV. Tartu, 1969.
3. M. Kiisel, Geograafilised eelteadmised 4. klassis. Kursusetöö. Tartu, 1968.
4. R. Varblane, Õpilaste eelteadmised bioloogias 5. õppeaasta algul. Kursusetöö. Tartu, 1970.
5. L. Paaver, 6. klassi õpilaste keemialastest eelteadmistest. Käsikiri. Tartu, 1972.
6. E. Rõuk, VIII klassi õpilaste huvitatus füüsikast. «Nõukogude pedagoogika ja kool» VIII. Tartu, 1972.



# MÕNINGAID EMAKEELE ALGÕPETUSE PROBLEEME LOGOPEEDI PILGUGA

KARL KARLEP  
LAINE VESKER

Viimastel aastatel pööratakse Eesti NSV-s rohkesti tähelepanu õpilaste kirjaliku kõne puuete ehk düsgraafia-düsleksia ravile. Logopeediakabinettides töötatakse düsgraafikute gruppidega, avatakse logopeedilisi klasse, logopeedid juhendavad algklasside õpetajaid. Kahjuks jääb tagaplaanile teiste kõnehälvete ravimine, sest düsleksia-düsgraafia ravile kulutatakse 60—80% logopeedide tööajast. Ning hoolimata õpetajate ja logopeedide jõupingutustest mitme aasta jooksul, ei ole märgata kirjutamispuuetega õpilaste arvulist vähenemist. See seab meid küsimuse ette, kas kirjutamis- ja lugemispuuete puhul on alati tegemist kõne patoloogiaga, s. t. logopeedia valdkonda kuuluva probleemiga.

Kirjavigade leviku määramiseks korraldati 1971. a. veebruarist kuni maini etteütlused 1.—3. klassi õpilastele Harju ja 1.—2. klassi õpilastele Rapla rajoonis (tekstid vastasid programmi nõuetele).

Kirjutatud 2875 etteütlust rühmitati vigade arvu järgi kehtivate hindamisnormide alusel. Arvesse ei võetud poolitamisi ja interpunktsioonivigu.

Saadud andmetel on ligi 25% 1.—2. klassi õpilastest hinnatud «puudulikuga». Seejuures on märgata kuue ja enama veaga etteütluste arvu mõningat suurenemist 2. klassis, võrreldes 1. klassiga. Osaliselt võib fakti seletada sellega, et 2. klassis algab klassikursuse kordamine (1. klassis seda ei ole) ja 2. klassi võib koguneda suurem protsent nõrga õpetatavusega lapsi. Paranemist pole märgata ka 3. klassis.

Peale selle kirjutavad ligikaudu 10% õpi-

lastest ebakindlalt. Järelikult  $\frac{1}{3}$  algklasside õpilaste õigekirjaoskus ei vasta programmi nõuetele.

Vigade laadi ja suhtelise esinemissageduse väljaselgitamiseks võeti vaatluse alla puudulikud tööd kuue ja enama veaga. Vead klassifitseeriti järgmiselt:

- 1) vältevead ehk kvantitatiivsed asendused;
- 2) kvalitatiivsed asendused (erinevaid häälikutüüpe tähistavate grafeemide asendused, näiteks *l* pro *r*, *p* pro *t* jt.);
- 3) tähtede ja silpide ärajätmine;
- 4) sõnatasapinna vead (sõnade vahelejätmine, sõna asendamine teisega, sõnade juurde- ja kokkukirjutamine);
- 5) reeglivead;
- 6) ülejäänud (vähemlevinud) vead.

I. Vältevigu (kvantitatiivseid asendusi) on kuni 74% vigade üldarvust. Vältevigade protsent klassiti suureneb, kuigi nende absoluutarv väheneb. Ilmselt on vältevigade suhtelise protsendi suurenemine seletatav nimetatud vigade erakordse püsivusega, mida märgivad ka L. Eisen (1), E. Lepik (4) jt. Sama tendents on iseloomulik abikooli õpilastele.

Vältevigu on lähemalt analüüsitud 162 2. klassi õpilaste töodes (nn. puudulikud).

1. Täishäälikute, sonooride ja *s* puhul tehakse kõige rohkem vigu pika hääliku märkimisel (Pedu pro Peedu; kinas pro kinnas), peaaegu poole vähem ülipika hääliku puhul (ärde pro äärde; kalab pro kallab). Ootamatult palju märgitakse lühikest täishäälikut ja sonoori kahekordse tähega (kallu pro kalu, lääbi pro läbi). Mõningatel juhtudel on ühe sisehääliku välde kantud teisele (raada pro ratta; kalluma pro kaaluma; kiinas pro kinnas). Sel juhul on õpilane ilmselt jõudnud kvantitatiivse analüüsi algeteni, kuid eksib välde kandva hääliku leidmisel. J. S. Bruneri jt. järgi võib neid eksimusi hinnata kui «kasuvigü».

2. Sulghäälikute puhul tehakse kõige rohkem vigu ülipika hääliku märkimisel, kusjuures viimane asendatakse peamiselt pikka häälikut tähistava grafeemiga (44,7%), harva — lühikest häälikut tähistava grafeemiga (8,2%). Seega märgitakse ülipikka sulghäälikut väärtalt üle 50% võimalustest. Pikka häälikut märgitakse ülipikalt vähem — 6,8% võimalustest (nokkib pro nokib, nop-

pivad pro nopivad). Arvatavasti on antud suhe seotud ühe- ja kahekordse tähe probleemiga.

Lühikese sulghääliku märkimine pikka häälikut tähistava grafeemiga esineb 29% võimalikest juhtudest (Aatu pro Aadu, tipu pro tibu). Vastupidiseid vigu (nogib pro nokib, kadus pro katus) — 17%. Võib järeldada, et õpilased sageli eristavad ainult põhihääliku ja märgivad selle kõige sagedamini esineva nn. «tuttava» tähega (*k, p, t*). Tekib küsimus, kas üldse teatakse ja tunnetatakse kvantitatiivse analüüsi vajadust. Kahtlemata tuleb löivu maksta keeleõpetuse meetodika puudujäägile, mille järgi ei eristata kirjutamise õpetamisel (ja hiljemgi) pikka häälikut ülipikast. Kui sellise käsitluse mõju jääb täishäälikute, soonoride ja *s* puhul osaliselt varjatuks pika ja ülipika hääliku ühesuguse märkimisviisi tõttu, siis selgesti avaldub see sulghäälikute puhul, sest iga välte märkimiseks on erinev grafeem.

II. Teise suurema vigade rühma moodustavad sõna häälikulise struktuuri moonutused, nagu silpide ja tähtede ärajätmine, hääliku märkimine vale tähega, häälikute järjekorra muutmine ja omavahel vahetamine (Pibu pro Tibu, rokib pro nokib, haju pro ahju, sõibad pro sõidab, karulid pro kalurid) — 13—18% vigade üldarvust.

Tähti jäetakse 2,5 korda rohkem vahele järgsilpides (kins pro kinnas, kumavd pro kumavad) kui pearõhulises silbis (knas pro kinnas, kluma pro kaaluma). Vahelejätmissi esineb ka häälikuühendeis (väke pro väike; kugel pro kaugel; sibekad pro sipelgad). On märgata vigade sagenemist juhtudel, kui täishäälik sisaldus eelneva sulghääliku nimetuses: (kluma pro kaaluma; kaugl pro kaugel; lüks pro lükkas). Tähti jäetakse ära sõna lõpust, harva sõna algusest (adus pro kadus). Silpe ja häälikute grappe jäetakse ära sõna keskelt kui ka lõpust (kuvad pro kumavad; krab pro krabistab).

Teise rühma vigade põhjuseks võib esmajärjekorras pidada puudulikult omandatud kvalitatiivset häälikulis-tähelist analüüsi.

III. Suhteliselt vähe tehti vigu «sõna tasapinnal». Siiski jäetakse sõnu vahele, kirjutatakse juurde, asendatakse kõlalt või tähenduselt sarnaste sõnadega (kibedasti pro nobedasti; juurde pro äärde; maja pro pesa)

või lahutatakse pikem sõna osadeks (nobe tasti pro nobedasti). Sagedamini esineb kokkukirjutamist (põõsaal pro põõsa all; lauapeal, kalukaaluma, hommelinna). Harilikult sel puhul kaks sõna moodustavad kokku ühe mõiste.

IV. Reeglivigade arv oleneb eelkõige tekstist. Pöörde- ja käändelõppude kirjutamisel on peale morfoloogiliste üldistuste tähtsus ka häälikuanalüüsil, sest nimetatud vigu võib vaadelda samuti kui eksimist häälikupikkuste märkimise vastu. Kõige rohkem vigu tehakse kaashäälikuühendi õigekirjas (14% võimalustest), kus üks tähtedest kirjutatakse kahekordselt (rannda pro randa, nobedassti pro nobedasti). Samalaadseid vigu täishäälikuühendeis esines kaks korda vähem (lauua pro laua; peaal pro peal). Neid vigu võib samuti vaadelda kui «kasvuvigu», mis on seletatavad liithäälikute puuduliku eristamisega. Nimetatud probleem on ilmselt seotud meetodika puudujäägiga.

V. Ülejäänud vead, nagu tähtede ja silpide lisamine (sõidvab pro sõidab; kiiskuge pro kiisuke; kaumavad pro kumavad), täishäälikute ja soonoride kahekordne märkimine järgsilpides (tuleed pro tuled, tibu pro tibu) jne., esinesid harva. Vähestel juhtudel ei ole omandatud eesti keele grafeemid või esineb optilis-ruumilise analüüsi puudulikkus.

Vigade analüüs lubab oletada, et suurem osa vigadest (70—80%) tuleneb puudulikust häälikulis-tähelise analüüsi oskusest. Seejuures küllaltki suur hulk vigu võib olla meetodika puudulikkuse otsene tagajärg.

**LUGEMINE.** Vaatluse all oli 1970/71. õppeaasta III—IV veerandil kaksikümneid seitse 1. ja 2. klassi kirjutamispuuetega õpilast. Õpilased lugesid jõukohast õppimata teksti lugemikust.

Kõik kontrollitud õpilased lugesid katkendlikult, ei tunnetanud lauset, sageli kaotasid järje, veerisid jne. Ainult üks õpilane luges vigadeta, seitsmel õpilasel oli vigade hulk suhteliselt väike. Kuid needki õpilased lugesid veerides (häälikhaaval, täthaa-val, osaliselt silbiti) ja aeglaselt. Iseloomulik oli ebaõige intonatsioon: õpilased ainult loetlesid üksikuid sõnu, puudus ilmekus. Seejuures iseseisvalt jutustas pala ainult üks õpilane. Neli õpilast suutsid sisu ja mõtet

osaliselt taastada suunavate küsimuste abil. Ulejäädud ei suutnud ka seda.

Lugemise õigsuse analüüsimisel kasutati 1. ja 2. klassi kirjutamispuuetega õpilaste lugemisprotokolle. Vead on suvaliselt jagatud kahte rühma:

- 1) häälikulise struktuuri moonutused ( $\frac{2}{3}$  vigadest) ja
- 2) sõnade asendamised ja vahelejätmised ( $\frac{1}{3}$  vigadest).

Häälikulise struktuuri moonutused — kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed asendused, häälikute ärajätmised ning lisamised — põhjustasid:

- a) sõna grammatilise struktuuri muutumise (hakkasid pro hakkas; paned pro pandud; metsa (III v.) pro metsa),
- b) tähenduse kaotuse (madal III v. pro madal, Jüüri pro Jüri; kuulanooni pro kuldnokki). Siia kuulub ka enamik vältevigu (10% vigade üldarvust).

Sõnade asendused võib omakorda jagada kaheks:

- 1) asendused kõlalt lähedaste, kuid tähenduselt erinevate sõnadega (otsustasid pro ootasid, matkal pro madalal);
- 2) asendused sünonüümidega (lõunamaalt pro lõunast; puuri pro pesakasti).

Harilikult ei viinud sõna tähenduse kadu või kogu lause mõtteks muutumine õpilasi segadusse. Harvardel juhtudel, asendanud lauses esimese sõna, konstrueeris õpilane siiski «uue lause». Tekstiga võis see lause mitte sobida.

Järelikult on düsleksikute lugemise tehniline külg väga vähesel määral seotud teksti mõistmisega. Laps ei kontrolli lugedes esialgset hüpoteesi sõna või sõnaühendi häälikulise struktuuri kohta ja piirdub nn. aimamisi lugemisega.

Eeltoodu tõendab veel kord, et harilikult esinevad kirjutamispuuded koos ebarahuldava lugemisoskusega. Raskused lugema ja kirjutama õpetamisel on muutunud «traditsiooniliseks paratamatuseks», mis lubab kahelda õpetamise optimaalsuses. Sellist arvamust avaldavad ka E. Koemets (2) ja K. Leht (3) jt. Veelgi enam, nimetatud seisukoht on leidnud kinnitust vabariigi erikoolide tööpäringis. Tallinna Eriinternaatkooli õpetajate poolt kasutuselevõetud lugema ja kirjutama õpetamise metoodika esialgsel kasutamisel ja programmi muutmise tulemusena

paranes õigekirjaoskus algklassides kuni 45% võrra (5). Tähelepanekute järgi ületavad abikooli õpilaste teadmised häälikulises analüüsis ja õigekirjaoskus spetsiaalse õpetamise tulemusena mõningatel juhtudel isegi üldharidusliku kooli õpilaste omi.

Vaatleme lähemalt emakeele algõpetuse sisu. Nii lugemine kui ka kirjutamine eeldavad häälikulise analüüsi ja sünteesi oskust vaimse tegevuse operatsiooni tasemel. Järelikult peab õpilane omandama häälikulise analüüsi enne kirjaoskuse (otseses mõttes) omandamist.

Emakeele algõpetuse programmis häälikulise analüüsi õppimiseks aega ette ei nähta. Fikseerimata on samuti häälikulise analüüsi oskusele esitatavad nõuded, sest «hääliku kuulamist sõnas» ei saa samastada analüüsi. Ilmselt eeldatakse, et esimese klassi õpilased on häälikulise analüüsi juba varem omandanud või omandavad selle koolis «kohalt». Kuidas on aga olukord tegelikult?

1971. a. märtsis-aprillis kontrollis üks autoritest (L. Vesker) 21 õpilast kolmest esimesest paralleelklassist. Neist üheteistkümmel oli raskusi lugemisel ja kirjutamisel. Õpilastel tuli nimetada häälikute arv esitatud sõnades, 3. häälik, sellele eelnev ning järgnev häälik. Ainult neli õpilast (tugevamad) tuli toime kõigi sõnade veatu analüüsimisega (kaasa arvatud kvantitatiivne analüüs). Näiteks «Sõnas raamat on viis häälikut, sest kaks a-tähte ütleme üheks», «muidu oleks ra-a-mat». Kuus õpilast asendasid häälikulise analüüsi tähelise analüüsi. Sõnas kool oli seega neli häälikut, kolmas häälik — o. Võib järeldada, et enamik edasijõudvaid algklasside õpilasi on omandanud häälikulis-tähelise analüüsi alateadlikult, toetudes oma praktilistele tähelepanekutele keelest, või on neil arenenud optilisruumiline mälu (mis on vähem usutav).

Kirjutamis- ja lugemispuuetega õpilaste rühmas ei saanud keegi häälikulise analüüsi veatult hakkama. Eranditult nimetati häälikute asemel tähti, üks õpilane samastas hääliku sõnaga, kaks — silpidega. Tüüpiline oli eksimine häälikute järjekorra määramisel. Aeti segi mõisted *ees* ja *taga*. Ükski õpilane ei viidanud hääliku pikkusele ega tunnetanud seega kvantitatiivse analüüsi vajalikkust.

Juba selle põgusa kontrolli põhjal võib

õelda, et osa õpilasi siiski ei suuda ilma õpetamata omandada häälikulist analüüsi. Häälikulise analüüsi asendamine tähelisega aga ei vii õpilasi rahuldavate tulemusteni kirjaoskust õppides. Võib oletada, et «ebalingvistiline» lähenemine keelele algklassides pidurdab hiljem ka morfoloogia ja süntaksi õppimist.

Kokku võttes võib öelda, et häälikulise analüüsi õpetamise tuleb suhtuda täie tõsidusega ka tavaises, üldhariduslikus koolis.

Kuid massiliselt esineva düsgraafia-düsleksia põhjust ei saa otsida ainult üldise metoodika puudujääkides. Arvestades, et kirjalik kõne põhineb suulisel kõnel, on vaja välja selgitada kõne alaarenguga õpilased ja kõik alaarengu põhjused. Selline lähenemine võimaldab vaadelda probleemi ka teisest küljest — s. t. rakendada diferentseeritud õpetamist.

Suulise kõne esialgseks analüüsimiseks uuriti logopeediakabinetis ravil viibinud 2. ja 3. klassis õppivaid düsgraafikuid ja 1970/71. õppeaasta lõpul veel kümnet eesti keeles puudulikult ja kümnet edukalt edasijõudvat 1. klassi õpilast. Esitati 20 erinevat ülesannet nende sõnavara, kõne grammatilise struktuuri ja foneemitaju tundmaõppimiseks. Edaspidi vaatleme paralleelselt kirjaliku kõne puuetega õpilasi (düsgraafikute-düsleksikute grupp — DDG) ja edasijõudvaid õpilasi (kontrollgrupp — KG).

**SÕNAVARA.** Õpilastel oli vaja nimetada piltidel kolme liiki kuuluvad esemed, leida liigi üldnimetus ning nimetada täiendavalt samaliigilisi esemeid.

Esemeid nimetasid mõlemad rühmad võrdsest. Erinevus ilmnes üldnimetuse leidmisel. KG õpilastel eksimusi ei olnud, DDG õpilaste vastustest oli 40 protsenti väärad või ebatäpsed (näit. mööbli asemel öeldi «mille peal istutakse», «kaup», «elamisasjad» või jäädi vastus võlgu). Samaliigiliste esemete täiendaval nimetamisel oli gruppide erinevus veelgi suurem: DDG õpilased nimetasid esemeid 2,5 korda vähem, kusjuures iga neljas nimetus oli vale.

Antonüümide leidmisel andis DDG 40% vääri vastuseid sõnade arvust, kontrollgrupil eksimusi ei olnud. Sünonüüme leidsid DDG õpilased ainult pooltele esitatud sõnadest. KG andis 95% õigeid vastuseid, nimetuste üldarv oli seejuures kaks korda suu-

rem (ühele sõnale leiti rohkem kui üks vaste).

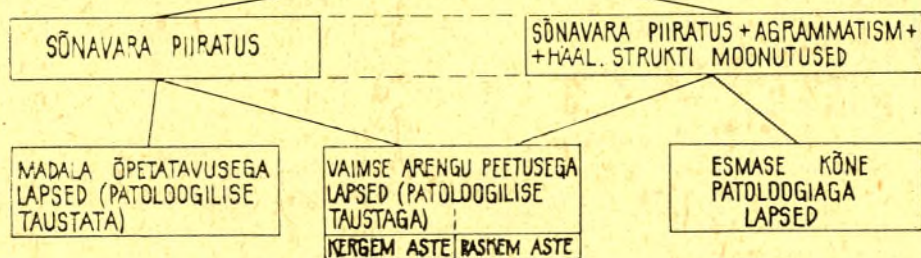
**GRAMMATIKA.** Kõne morfoloogilise struktuuri iseloomustamiseks kontrolliti ainsuse ja mitmuse osastava ning mitmuse nimetava käände moodustumist ja kasutamist. KG õpilastel eksimusi ei olnud. DDG õpilased moodustasid mitmuse valesti ühel viien dikul sõnadest. Eksiti peamiselt astmevahel-duslikes sõnades (lõked pro lõkked; nugad pro noad; pannalid pro panlad). Ainsuse ja mitmuse osastava käände moodustamisel eksiti veelgi rohkem (20% võimalustest). Näiteks: Ema niidab lambat. Onu parandab rehat. Metsas kasvab palju puusi. Eksimusi oli ka teiste vormide kasutamisel: poisid koorivad noadega kartuleid, saagivad saedega puusi jne. Samuti esines ühildumisvigu. Näit. *Puudelt langeb lehed, tüdrukud kleebib pille*, antonüümid sõnale *võtab* oli *ei võtab*, sõnale *küsi* — *ei küsi*.

Lausete moodustamisel tegevust kujutavate piltide järgi esines DDG õpilastel laien-damata lihtlauseid  $\frac{1}{3}$  lausete üldarvust, KG õpilastel — kaks neljakümnest võimalikust. Sõnu kasutasid DDG õpilased 1,5 korda, lause kõrvalliikmeid aga 2,5 korda vähem kui KG õpilased. DDG õpilastel esines veel lauseliikmete väärä järjestust. *Tüdruk har-jaga kammib kampsunit*. Seejuures *puhastab* asemel *kammib* ja *koolikleiti* asemel *kamp-sunit*.

**SÕNADE HÄÄLIKULINE STRUKTUUR.** DDG õpilaste kõnes esines sageli häälikute ja morfeemide ümberpaigutusi, asendusi jne. (koomrad pro koormad; algum pro album; ülesti pro üles; aeglasti pro aeglaselt). Pääaegu kõik DDG õpilased eksisid II-välte-liste sõnade isoleeritud hääldamisel. Veel suuremaid raskusi valmistas sõnapaaride ja sõnaridade hääldamine (male — malle III v. või male — male pro male — Malle II v.; lina — linna II v. — linna III v. või lina — lina — linna III v. pro lina — linna II v. — linna III v.).

Eeltoodud näited lubavad järeldada, et DDG õpilasi iseloomustab kõne üldine ala-areng või selle komponendid. Suulise kõne seisukohast lähtudes võis DDG õpilased omakorda jagada kahte alarühma. Esimest neist iseloomustab sõnavara piiratus, kuid seejuures puuduvad märgatavad sõna hääli-kulise ja morfoloogilise struktuuri hälbep-

## DÜSGRAAFIKUD - DÜSLEKSIKUD



(vt. skeem). Õppetöös aga täheldati mõlemisprotsesside puudulikkust — nende inertsus ja jäikust. Teine rühm — neid oli vähem — paistis peale puuduliku sõnavara silma veel häälikulise ja morfoloogilise struktuuri moonutuste poolest. Osa neist ilmutas vastamisel küllaldast taiplikkust, teistel esines ka mõtlemisprotsessi puudulikkus.

Tutvumine laste arengulugude ja meditsiinilise läbivaatuse tulemustega lubas eelkõige eraldada vaimse peetusega lapsed (vt. skeem). Osal neist ei õnnestunud kindlaks teha kahjulikult mõjuvaid tegureid varasemal arenguperioodil — nimetame neid patoloogilise taustata «madala õpetatavusega» lasteks. Õpilaste jälgimisel ei ole märgata erilist väsimust koolipäeva lõpuks ega tervisehäireid, nagu peavalu või peapööritus. Õpetajad nimetavad neid andetuteks lasteks, kuid ei kurda käitumiskeskuste üle. Raskusi õppetöös valmistavad neile õpilastele nii keeled kui ka matemaatika. Sama iseloomustus kehtib harilikult nende õpilaste koolialaste õdede-vendade kohta.

Teisel osal arengupeatusega lastest on avastatud mitmesuguste kahjulike tegurite mõju looteas, sündimisel või esimestel eluaastatel. Tinglikult võib eristada kergemat, keskmist ja raskemat astet. Koolis märgatakse nende laste kiiret väsimist, teisel juhul käitumisiseärasusi (lapsikus, nutlikkus, enesekriitika arenematus). Kergematel juhtudel on iseloomulik sõnavara ja väljendusoskuse piiratus, millele raskematel juhtudel lisanduvad agrammatism ja häälikulise struktuuri hälbep. Edasijõudmine matemaatikas on puudulik, sageli halvem kui keeles. Soodsates tingimustes, näiteks logopeedilises klassis, võib saavutada küll kirjaoskuse pa-

ranemise, kuid raskused matemaatikas püsivad. Ilmselt on erimetoodiline lähenemine vajalik ka matemaatikas. Võib oletada, et raskused lugema ja kirjutama õppimisel on esmajoones põhjustatud tunnetusprotsesside arengu pidurdumisest, mis avaldab mõju vaimsete toimingute õigeaegsele kujunemisele.

Ülejäätutele, s. t. vaimset terveks osutunud lastele logopeedilistes klassides on iseloomulik eriti raskete kirjavigade esinemine etteütlustes. Ka suuline kõne on suhteliselt raskesti kahjustatud, kuid õpilaste vastustes ei ole loogilisi vigu. Anamneesi andmeil oli nende laste kõne hilisema arenguga, kusjuures kõne arenguperioodil olid sõna ja lause struktuuri vead väga tugevad. Need tunnused lubavad oletada siin esmast kõne patoloogiat (alaaliat). Edasijõudmine matemaatikas võib neil õpilastel olla rahuldav, reeglina parem kui eesti keeles. Üldhariduslikus koolis jäävad nende matemaatilised eeldused aga sageli «avastamata». Tähelepanekute põhjal paranevad tulemused matemaatikas koos suulise kõne arenguga.

Uurimistulemuste ja meditsiiniliste diagnooside põhjal võib emakeeles nõrgalt edasijõudvad õpilased jagada kolme gruppi:

- 1) madala õpetatavusega lapsed, kellel ei ole kõne patoloogiat ja muid kaasnevaid defekte;
- 2) erineva etioloogiaga arengu peetusega lapsed, kelle suulise kõne, lugemis- ja kirjutamispuuded võib lugeda sekundaarseteks;
- 3) esmase kõne patoloogiaga lapsed.

Selline klassifikatsioon lubab oletada, et 1. grupi lapsed vajavad lihtsalt täiuslikku algõpetuse metoodikat ja ka kordamiste suuremat arvu, kuid võivad õppida üldhariduslikus koolis. Teine grupp õpilasi tuleks

suunata eriklassidesse või -koolidesse, kus kindlustatakse sanatoorne režiim ja diferentseeritud õpetamine; kolmanda grupi õpilased aga peaksid kuuluma logopeedi töövaldkonda ja võimaluse korral õppima logopeedilistes klassides.

Spetsiaalsete klasside ja koolide avamiseni võiksid II ja III grupi õpilased saavutada mõningat edu ka üldhariduslikus koolis. Selleks on vaja teha vastavad ümberkorraldused emakeele algõpetuse metoodikas, laiendada logopeediliste punktide võrku, organiseerida diferentseeritud õpetamine ning «säästev režiim».

Peatume veel kord algõpetuse metoodika probleemidel. Autorite arvates vajab muutmist ja täiendamist nii eesti keele algõpetuse sisu kui ka metoodika, toetudes tänapäeva psühholoogia ja fonoloogia saavutustele. Lubamatu on näiteks alustada lugemise ja kirjutamisega enne häälikulise analüüsi kui vaimse toimingu omandamist, sest lugemise ja kirjutamise koosseisu kuulub mitmeid hierarhiliselt madalamal astmel olevaid operatsioone. Sisus ei tohi aga mööda minna eesti keele kvantitatiivsetest struktuurist, s. t. kvantitatiivsetest foneemidest ja vastavatest grafeemidest, mille funktsioon avaldub ainult sõnas, mitte silbis. Vastasel korral me desorienteerime lapsi.

Kaudseks tõenduseks esitatud seisukohale on tähelepanekud ja tulemused vaimselt alarenenud laste õpetamisel. Arvestades, et analüütilis-süntheetilise tegevuse puudulikkuse tõttu ei pööra abikooli õpilased iseseisvalt tähelepanu sõnade häälikulis-tähelisele struktuurile ega omanda «kohalt» või lühiajalise õpetuse tulemusena häälikulis-tähelist analüüsi ja sünteesi, pööratakse tähelepanu niisugustele töövõtetele nagu õpilase tähelepanu suunamine sõna häälikulisele struktuurile, häälikute olemasolu ja järjekorra määramine sõnas, «kriitiliste» häälikute leidmine ning nende pikkuse määramine jne.<sup>1</sup>

Viieaastase uurimistöö põhjal võib kinnitada, et sõna häälikulis-tähelise koosseisu teadlikule ja meelevaldsele analüüsile suunatud õppetööga on võimalik tunduvalt ennetada ja ületada kirjutamis- ja lugemis-

puudeid. Seejuures võib lugeda tõestatuks:

a) kvantitatiivse analüüsi õpetamise võimalikkuse alates abikooli 1. klassist;

b) kvantitatiivse analüüsi oskuste võimalikult varajase formeerimise kasulikkuse lugema ja kirjutama õppimisel.

Tahaks rõhutada, et kvantitatiivne analüüs abikoolis ei piirdu tähelise analüüsiga, vaid haarab kõik kolm häälikuväldeid ja ka pikkussuhted häälikuühendeis. Peale selle võib märkida, et kirjaoskuse õppimisel abistab õpilasi sõna häälikulise struktuuri modelleerimine (skeemide kasutamine) ning varajane häälikugruppide (täishäälikud, sulghäälikud, ülejäänud kaashäälikud) praktiline diferentseerimine. Nimetatud seisukohta on arvatavasti põhimõtteliselt võimalik arvesse võtta ka üldhariduslikes koolides ja lasteaeades.

## JÄRELDUSED

1. Ligi  $\frac{1}{3}$  algklasside õpilastest ei ole kindlalt omandanud emakeele programmi lugemises ja kirjutamises. Raskematel juhtudel on düsgraafia ja düsleksia nähud seotud kõne alaarenguga või selle elementidega.

2. Düsgraafikute-düsleksikute hulgas on erineva etioloogiaga lapsi, mis kajastub nende suulise kõne iseärasustes, töövõimes, psüühika arengus jne.

3. Emakeele algõpetuse taseme tõstmiseks on vaja:

a) muuta algõpetuse sisu ja metoodikat;

b) laiendada diferentseeritud õpetust.

## Kasutatud kirjandus

1. L. Eisen, Algklasside õpilaste lugemis- ja kirjutamisoskuse seos. «Nõukogude Kool» 1963, nr. 9.

2. E. Koemets, Lugemise ja õigekirjaoskuse probleeme. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 12.

3. K. Leht, Lugemisoskusest ühenduses kirjandusõpetusega. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 4.

4. E. Lepik, Veel üks tahk koolijõudluse probleemil. «Nõukogude Õpetaja», 25. mai 1968.

5. К. К. Карлеп, Нарушения письма у учащихся вспомогательной школы с эстонским языком обучения. Автореферат. Москва, 1971.

<sup>1</sup> Lähemalt vt. H. Klaas, V. Neare, K. Karlep, Erikoolide töökorraldusest. Tallinn, 1971.

# VÕITJAIST, VÕIDETUIST JA MUUSTKI

(EMAKEELEOLÜMPIAAD 1972)

## TOOM ÖUNAPUU

Viies vabariiklik keskkooliõpilaste emakeelealane konkurss, keskendatud sel korral morfoloogiakursuse tundmisele, on seljataga. Varasemate olümpiaadide eeskujul oli võistlus 3-vooruline.

I VOORUKS oli juba traditsiooniliselt õpilaste iseseisev kodune töö tegeliku keeletarvituse alalt. Selleks tuli õpilastel uurida foneetika- ja morfoloogia-alaseid keelevigu eestikeelsetes raadio- ja televisioonisaadetes või siis vormivigu õpilaskirjandis. Teaduslikku laadi tööd saadeti selle aasta jaanuaris hindamiseks TRÜ eesti keele kateedritele. Žüriile laekus 37 tööd 35 autorilt või autorite kollektiivilt, kes esindasid vabariigi 20 kooli. Võrdluseks olgu toodud, et eelmise keeleolümpiaadi avavoorust võttis osa 57 tööd. Seega ilmnes tänava kvantitatiivne tagasimine. Põhjusi on siin raske leida, võib teha vaid mõningaid oletusi.

— I voo ru töö kirjutamiseks anti seekord aega vähem kui varasematel aastatel (konkursi juhend ilmus oktoobris). Et aga ükski teemadest ei eeldanud suvist tööd, polnud juhendi avaldamine kevadel sugugi obligatoorne. Seega ei saa ajapuudust pidada siin peamiseks põhjuseks.

— Teemad ei pakkunud huvi ega ahvatlenud end uurima. Kergem paistis õpilastele olevat kirjandites esinevate vormivigade analüüs, sest see teema oli esindatud tervelt 25 korral. Ainult 7 õpilast käsitlesid televisiooni- ja 3 raadiosaadete vigu, 2 tööd puudutasid nii raadio- kui ka telesaateid. Mõnede õpilaste arvamusega, et vigade otsimine ja süstematiseerimine oli kirjandite puhul liiga lihtne, raadio- ja telesaadete korral aga ülearu raske, ei saa päriselt nõustuda, sest suuremad vajaka-

jäämised ilmn esid just esimese teema käsitlemisel. Tõsi, teine teema polnud kergete killast. Paljud õpilased kurtsid, et nad lihtsalt ei suuda tabada keelevigu raadio- või telesaadetest. Väideti isegi, et need, kes saadetes esinevad, eksivad üldiselt harva. Ometi on keeletundjad veendunud vastupidises. Ilmselt läheb selliseks uurimuseks vaja professionaalset kõrva. Ja ikkagi kirjutati just sellel teemal avavooru paremad tööd!

— Ainult I voo ru põhjal on tavaliselt jõudnud finaali vaid tühine osa konkursslastest. Enamikule on mandaadi lõppvooru andnud edukas esinemine II voo rus. See võis aga kahandada õpilaste huvi I voo ru vastu. Kui see tõele vastab, on sellest päratu kahju. Saavad ju avavoorust osavõtjad oma esimesed teadusliku töö kogemused. Suurendada aga III voo ru pääsenute hulgas nende osakaalu, kes esinesid edukalt ainuüksi I voo rus, oli seni mõneti riskantne. Varasemate olümpiaadide kogemused näitasid, et avavooru kaudu finaali pääsenud õpilased ei suutnud seal teistega võrdselt esineda ning pidid leppima viimaste kohtadega, nõrgendades sellega üldist konkurentsi. Selles osas oli aga tänavune olümpiaad õnnelik erand: avavoorus paremad löid läbi ka lõppvoorus. Seepärast tuleks õpetajatel senisest enam innustada oma õpilasi kaasalöömisele konkursi I voo rus.

Millised puudused ilmn esid siis avavooru töödes? Kõigepealt ei saa mööda minna juhendi rikkumisest. Oleme muutunud liiga liberaalseteks ning püüdnud arvestada ka kõiki neid töid, mis jõudsid komisjonini selge hilinemisega. On täiesti mõeldamatu, et niiviisi toimiks näiteks ka vabariikliku kirjandusvõistluse žürii. Olümpiaadikomisjonile saabus aga tänavu enamik töid pärast tähtaega (üks koguni kuuajalise hilinemisega!). Selline ebanormaalne olukord raskendas tunduvalt žürii tegevust ning seepärast tuleb komisjonil edaspidi aluseks võtta postitempli kuupäev.

Oleks olnud nagu seaduspärane, et mida aktiivsemalt üks kool või õpilane püüdis avavoorust osa võtta, seda nigelamate tulemusteni ta jõudis. Näiteks saadeti kahest koolist komisjonile hindamiseks kum mastki 6 tööd, mis aga kõik jäid üsna pea-

liskaudseteks ega pääsenud paremate hulka. Paar õpilast võttis I voorust osa 2 tööga.

Mitmetes töodes ilmselt juhendava õpetaja puudumine. Üliõpilasi abistavad kursuse- ja diplomitööde koostamisel õppejõud, seda enam vajab asjatundlikku juhendamist keskkooliõpilane. Peaaegu kõik vanemate klasside eesti keele õpetajad on ju kõrgema haridusega, järelikult on nad tuttavad ka teadusliku töö ABC-ga. Oma abi nad kõigile konkursslastele aga osutanud pole. Juhendamist ei saa aga mõista ka nii, et õpetaja kogu töö õpilaste eest ära teeks. Entusiasmi on kindlasti väärt asi, kui seda näidatakse õigel ajal ja õiges kohas. Ent küllap on liialdus «panna» teaduslikule tööle 4.—7. klassi õpilasi. Igatahes keskkooliõpilastega konkureerimiseks puudub neil veel jaks. Kui õpetaja pidi olema isegi töö puhalt ümberkirjutaja, mis siis veel muust rääkida!

I voo ru tööde sisulistest vigadest domineerisid järgmised.

**1. Teemale mittevastavus** kimbutas sel aastal õpilasi rohkem kui kunagi varem. Töö pealkirjaks oli pandud küll «Vormivead...», nagu žürii selle kindlaks määras, kuid töös endas vaadeldi hoopis õigekirjavigu. Just siin oleks hädasti vaja läinud õpetaja suunavat kätt. Nüüd aga langesid tööd, kus morfoloogiavead aeti segi ortograafiavigadega, otsekohe konkurentsist välja. Kogu olümpiaad oli ju keskendatud morfoloogiale — see oleks pidanud hoidma konkurssilasi õigel teel! Üks Kunda keskkooli õpilane väitis, et I voo ru töö kirjutamine ei pakkunud huvi, sest ülesanne oli liiga lihtne. Ometi oli tema üks nendest, kellele osutus üle jõu käivaks raskuseks eristada vormivigu õigekirjavigadest. Mõned autorid olid küll targu pannud oma töö pealkirjaks «Ortograafiavead...», kuid sellist teemat ei näinud jälle ette konkursi juhend, mistõttu needki tööd ei jõudnud paremate hulka.

**2. Töö väike maht**, s. o. sedeldatud sõnade arv sundis juba esimesel pealiskaudsel tutvumisel jätma kõrvale hulk töid. Komisjonile esitati isegi üksikuid tunnikontrollitaulisi ülevaateid, kus vigade registreerimiseks ning töö vormistamiseks võis kuluda vaevalt pool tundi! Kui registreeritud materjali hulk piirdub paari-kolmekümne sõnaga, ei võimalda see teha mingeid järeldusi ning

töö kaotab mõtte. Loomulikult ei rahuldunud ka need tööd, mis sisaldasid ainult mõned leheküljed väheütlevat juttu ilma konkreetse tõestusmaterjalita, s. o. statistilise analüüsita. Ärgem unustagem, et I voo ru töö on ikkagi uurimistöö!

**3. Lünklikud andmed** algmaterjali kohta ei võimaldanud lugejal tööst täit selgust saada. Nii ei saanud mõnest tööst üldsegi teada, millised raadio- või telesaated vaatluse all olid (paremal juhul anti ainult kuupäevad). Ka toodud analüüsist puudusid sageli mõned olulised andmed, vahel isegi protsentuaalsed näitajad. Soovida jättis statistilise materjali esitamise oskus. Vähe oli ülevaatlikke tabeleid, hoopiski puudusid diagrammid, mis oleksid andnud kujuka pildi kõrvutatavatest vealiikidest.

**4. Järjekindlusetus vigade süstematiseerimises** seisnes selles, et kord olid analoogilised vead paigutatud ühe, kord teise liigi alla. Klassifikatsioon ise polnud alati tehtud ühtsel alusel, lähtuti läbisegi muutmistüübist ja vormistikust.

**5. Üldistuste puudulikkus** muutis töö kui terviku väärtuse küsitavaks. Mõnikord kokkuvõtte koguni puudus või oli paigutatud töö algusesse.

**6. Töö lohakas vormistamine** kisub alati üldmulje allapoole. Tuli ette töid, mille autorid esitasid oma uurimuse lahtistel lehtedel. Juhendis soovitati kanda töö tavalisse koolivihikusse või kaustikusse. Kui aga süstematiseeritud materjal oli esteetiliselt vormistatud ja koondatud kiirkõitjasse, polnud ka sellest midagi halba.

Kohati tundub, et mõned autorid ei pidanud millekski konkursi juhendit, milles anti küllalt palju näpunäiteid I voo ru tööde koostamiseks. Soovituste täpne arvestamine oleks kindlasti vähendanud esinenud puudusi. Ilmselt polnud kõik konkursslased juhendit näinudki. Selle eest, et «Nõukogude Õpetaja» vastav number (nr. 43 23. okt. 1971) asjast huvitatud õpilasteni jõuaks, oleksid küll pidanud hoolt kandma õpetajad.

Ometi oli I voo ru töodes ka palju rõõmsustavat. Mõnigi uurimus peaks huvi pakkuma meie raadio- ja televisioonitöötajatele, asjalikke ülevaateid oli teiselgi teemal. Paremate hulka jõudsid need tööd, milles ülaltoodud puudusi esines vähem. Tänavu premeeriti peaaegu kõiki avavoo ru võitjaid



osavõtuõigusega II voorust (kollektiivse töö autoritest eelistati neid, kes esinesid edukamalt II voorus), nii et varasemate aastate moodust — auhinna saatmist kohapeale — sel korral kasutada ei tulnudki.

I voozu 5 parema töö autoriteks osutusid järgmised õpilased.

1. I. Künsar, E. Tamman (mõlemad kutsuti ka III voozu) ja E. Soosaar Pärnu 2. keskkoolist.
2. U. Lepik ja A. Kasak Tartu 8. keskkoolist (mõlemad esinesid ka III voozus).
3. S. Maanso Tallinna 21. keskkoolist.
4. J. Meriste Tallinna 7. keskkoolist.

Mõlemad said õiguse võistelda lõppvoozus ainult I voozu järgi.

5. E. Tolmov (oli ka III voozus) ja E. Kaldmäe Rāpina keskkoolist.

Veel võib positiivselt märkida T. Aasamäe (Nua keskkool) ja V. Aitsami (Mārjamaa keskkool) töid.

**II VOOR** on kindlasti kõigil õpetajatel veel hästi meeles, ülesanded ja nende lahendidki edaspidiseks hoiule pandud. Kokku saadeti komisjonile 167 tööd 67 koolist (osa koole jäi miskipärast sellest üritusest kõrvale). Tööde ülevaatamisel koges žürii selgi aastal nende äärmiselt ebauhtlast taset. Kui II voozu parim töö sai 168 punkti 170-st (98,8%), siis kõige halvem töö andis ainult 43,5 punkti (25,6%). Aga see viimane töögi kuulus oma kooli paremate hulka! On selge, et niisugused piirarvud on liiga kontrastsed selleks, et iseloomustada koolide paremaid. Kõige nõrgemad tööd saatsid lisaku, Tallinna 10., 39. ja 7., Abja, Turba ning Kose keskkool. Nende koolide tööd väärisksid isegi tavalise kontrolltööna puudulikkude hinnet. Näiteks mida tuleks arvata õpilasest, kes väidab, et toodud tekstis pole ühtegi **sepp**-tüüpi sõna (tegelikult oli 22!)?

Kõige silmapaistvamalt esinesid II voozus Tapa 1., Rapla, Tartu 2. ja 8. keskkooli õpilased. Paraku ei pidanud mõned koolid kinni reglemendist. Töö kirjutamiseks oli aega ainult 2 tundi ja loomulikult tuli igal õpilasel töötada täiesti iseseisvalt, s. t. kaaslastega konsulteerimata ja abimaterjale kasutamata. Tihti «valvas» võistlejate juures hoopis mõne teise aine õpetaja, kes polnud aga huvitatud II voozu objektiivsetest tulemustest. Probleem on vägagi valus, sest see puudutab õpetaja kutse-etikat. Raskest olu-

korras oli ka komisjon. Mõned tööd olid äravahetamiseni sarnased. Oli selge, et kõik ei töötanud ausalt. Aga kes? Seda komisjon lahendada muidugi ei suutnud ja kui need tööd saavutasid kõrge punktide summa, tuli kutsuda kõik «kahtlusalusel» lõppvoozu. Kahjuks pidid sellepärast jääma napilt napilt III voozu ukse taha Palamuse, Nõo, Orissaare, Tallinna 1. jt. koolide parimad, kuigi nemad olid võib-olla oma II voozu töö ausalt teinud. Ka lõppvoozus oleksid need õpilased teistele vahest suuremat konkurentsi pakkunud kui need, kes nüüd viimaste hulka jäid. Kui see aga veenab veel vähe, siis toome koolide pingerea, mis toetub juba arvulistele näitajatele. Sulgudes olev arv näitab selle kooli esindajate arvu lõppvoozus. Järgmine arv aga näitab, kui mitu kohta tõusis (+) või langes (−) keskmiselt iga selle kooli esindaja lõppvoozus võrreldes II voozuga. Nii näiteks võime alljärgnevast välja lugeda, et kumbki Türi keskkooli esindajatest langes III voozus keskmiselt 20,25 koha võrral!

Tallinna 21.	(1)	+39,5
Rāpina	(1)	+31
Rakke	(1)	+23
Mõisaküla	(1)	+19,5
Pärnu 2.	(2)	+19,25
Otepää	(1)	+17,5
Mustla	(1)	+12,5
Tartu 1.	(3)	+ 9,33
Tartu 2.	(4)	+ 9,25
Vāike-Maarja	(1)	+ 8
Tallinna 7.	(1)	+ 7,5
Antsla	(1)	+ 7,5
Pärnu-Jaagupi	(1)	+ 5,5
Jārvakandi	(2)	0
Rapla	(3)	− 0,5
Püssi	(2)	− 5,25
Tartu 8.	(5)	−13,5
Sindi	(1)	−14,5
Tapa	(5)	−17,1
Tartu 7.	(2)	−17,25
Türi	(2)	−20,25
Tartu 5.	(1)	−20,5

Et III voozu töö oli temaatiliselt täiesti sarnane II voozu omaga, kuigi mõneti nõudlikum, ütleb toodud järjestus mõndagi. Joone peal toodud koolidele etteheiteid pole (Rapla 0,5-kohaline langus tähendab sisuliselt samasugust esinemist kui II voozus). Allapoole

joont jäänud koolide seast võiks välja jätta Sindi ja Tartu 5. keskkooli, sest üksiku esindaja langus võib olla ka juhuslik ebaõnn. Küll on aga etteheiteid teistele koolidele. Näiteks laekus II voo-ru lõpul Püssi keskkoolist 2 absoluutselt sarnast tööd (ise-gei korrektuurimärgid olid ühesugused!), mõle- mad pälvisid 155 punkti. Lõppvoo-ru plat- seerus üks neist samale kohale, teine aga kogus peaaegu 2 korda vähem punkte ja jäi lootusetult viimaseks, kaotades isegi eelvi- masele 10 punktiga (arvestades pingerea ti- hedust on see väga suur vahe). Seega peaks olema selge, et praeguse süsteemi juures ei ole õpilased II voo- rus võrdses olukorras.

**III VOORUS** ülikooli juures osales 22 kooli 42 õpilasega (tervelt 15 õpilast oli Tartu linnast). Kümnenda klassi õpilasi oli 14, s. o. täpselt kolmandik, poisse aga ainult 3 (7,1%). Nelja tunni jooksul tuli finalistidel lahendada 14 grammatilist ülesannet.

Mis siis valmistab vabariigi parematele suuremaid raskusi? Kui reastame ülesanded kõige kergemast kõige raskemini, saame järgmise järjestuse.

Ules- ande nr.	Ulesande sisu	Osa- võtjate keskmine edukus
2.	<b>number</b> -tüüpi sõnade eris- tamine	94,0%
10.	<b>da</b> -infinitiivi ja <b>kse</b> -ole- viku moodustamine	87,2%
12.	kõnekeele vigade tund- mine	80,4%
8.	<b>muutama</b> - ja <b>õppima</b> -tüüpi sõnade eristamine	79,5%
5.	ülivõrde moodustamine, sõnade grupeerimine	74,4%
7.	korrigeerimisülesanne	72,3%
9.	verbi pöördeliste vormide tundmine	72,1%
1.	mitmuse omastava ja osastava moodustamine	71,8%
4.	mis on nende sõnade käänamises ühist?	68,5%
13.	terminite tundmine	66,7%
3.	sõnavälde ja astmevahel- dus	66,5%
14.	süsteemid	64,8%
11.	tunnuste ja lõppude eris- tamine	61,4%
6.	teoreetiline küsimus illa- tiivi lõppude ja imperso- naali tunnuste kohta	40,0%

Kokku: 71,3%

Võitjate edukuseks kujunes 93,6%, viima- seks jäänul aga 33,6%.

**number**-tüüp sõnade eristamine ei tei- nud õpilastele erilist raskust, sest tervelt 31 osavõtjat saavutasid siin maksimaalse hinde, s. o. 3 punkti. Iga viga võttis sellest 0,5 p. maha. Kõige rohkem oli ühes töös eksitud 3 korral (1,5 p.).

**da**-infinitiivi ja **kse**-oleviku moodustamise eest said maksimumi (12 p.) 5 konkurslast. Siingi võttis iga viga 0,5 p. maha. Kõige nõrgem tulemus oli 3,5 p. Vormi **laastata** moodustamisel eksisid täpselt pooled võist- lejaist (21 viga), **voogata** moodustati valesti 20, **sädelda** 15 ning **rütustata** 10 korda.

Ka kirjakeelel baseeruva kõnekeele vigu tunti üldiselt hästi. Maksimaalse tulemuse (8 p.) said koguni 15 võistlejat, kellest üks tuli oma tööga niivõrd silmapaistvalt toime, et žürii otsustas anda talle veel 2 preemia- punkti (kokku seega 10 p.). Iga tüüpilise vea esitamine andis 1 p. Kolm osavõtjat said siiski ainult 3 p.

Võrdlemisi kindlalt eristati ka **muutama**- ja **õppima**-tüüpi sõnu, sest 17 õpilast lahendasid selle ülesande veatult (4 p.). Iga paari ära vahetamine kärpis hinnet 1 p. võrra. Viimaseks jäänud eksis 6 sõna määramisel, segas ära 3 paari ja sai ainult 1 p. Verbi **hålbima** määramisel eksiti 15, **rappuma** — 14, **påå- sema** — 12 ja **suitsema** — 10 korda.

Ülivõrde moodustamisega ja sõnade gru- peerimisega ei eksinud kordagi ainult 2 õpi- last (10 p.). Iga viga võttis 0,5 p. maha. Hal- vim tulemus oli siin 2,5 p. Mõned osavõt- jad loobusid täielikult grupeerimisest. Teised ei pidanud adjektiivi **låhlike** üldse kirjakeel- seks sõnaks, arvasid, et tegemist on trüki- veaga. Sõnadega **hall** ja **våår** ei tulnud toime <sup>2</sup>/<sub>3</sub>, sõnaga **karm** aga pooled õpilas- test. Üle 10 korra eksiti ka sõnades **jårsk**, **paks**, **vali**, **kena**. Tundub, et vorme **hallem** (pro kõige hallim) ja **karmem** (pro kõige karmim) õpetatakse ka koolis. E. Vååri õpikki annab vastava reegli koos näitega **tõmbem** (pro kõige tõmbim). Kui tekib lahku- minekuid kehtestatud normide ja keskkoo- lile mõeldud õpiku vahel, tuleks õpetajatel lähtuda siiski normidest, s. o. «Õigekeelsuse sõnaraamatust». Need õpilased, kes moodus- tasid vormid **hallem** ja **karmem**, kaotasid

siin ainult 1 p., nii et otsustavaks see viga kellelegi ei saanud.

Korrigeerimisülesandes tuli üles leida 20 viga, millega tuli toime ainult 1(!) osavõtja (10 p.). Iga leidmata viga võttis 0,5 p. maha. Madalaim tulemus oli 4,5 p. Vormi **tahaplaanile** pidasid 42-st õigeks tervelt 32, **alul** — 27, **kostub** — 21, **päiksepistest** — 19, **Bastilles**, **väiksete** — 16, **säilub** — 15, **tolduportsjonide** — 13, **rapordiga** — 11, **hetkeil** — 10, (sünnimused) **jätukuks** — 9 õpilast. 9 õpilast «parandasid ära» õige vormi **luudi**.

Keskpäraselt määrati verbi pöördelisi vorme. Maksimumi (15 p.) saavutasid siin vaid 3 võistlejat, kolmel osavõtjal tuli leppida kõigest 3 punktiga. Iga valesti määratud vorm võttis 1 p. maha. Vormi **näikse** ei tundnud  $\frac{2}{3}$  võistlejaist, vormid **olevat jätnud**, **ei oleks jõudnud** käisid üle jõe umbes pooltele, üle 10 korra eksiti ka vormides **olete pannud**, **oli öeldud**, **tehtaks**, **hankigu**, **jaotagu**. Vead ise olid üsna kummalised. Kolm õpilast «avastasid» eesti keeles tuleviku kategooria, vorme **hankigu** ja **jaotagu** peeti kaudseks kõneviisiks või siis umbisikuliseks tegumoeks, kuigi tegija isik (poiss) oli kohe kõrval antud.

Mitmuse omastava ja osastava moodustasid veatult ainult 2 õpilast (10 p.). Iga viga võttis 1 p. maha. Kõige nõrgema töö autor eksis siin tervelt 8 korda (2 p.). Raskeimaks sõnaks osutus **teemantide**, mille moodustasid valesti rohkem kui pooled õpilastest. Üle 10 korra eksiti vormides **uljaste**, **kirgaste** ja **lotje**, 9 korda vormides **vimbu** ja **staadionide**.

4. ülesande eest anti 2 p., kui vastati, et kõik sõnad on nõrgeneva tüvega (kuuluvad VI käändkonda). Täpseid vastuseid oli siin 20. Punktiga pidid leppima need, kes märkasid ainult, et kõik sõnad on astmevahelduslikud. 6 võistlejat jäid punktita.

Termineid tunti järjekordselt halvasti. Iga õige vastus andis 0,5 punkti. Maksimumi (3 p.) said 9 õpilast, 2 õpilast ei tundnud ühtki terminit (0 p.). Kõige paremini teati impersonaali (ainult 3 viga). Teistes terminites eksiti järgmiselt: konditsionaal — 22, perfekt — 20, preteeritum ja imperatiiv — 14 ning partitsiip — 11 korda.

Sõnavälte ja astmevahelduse määras veatult ainult üks võistlejatest, kes pälvis selle eest 15 p. Kaks õpilast tulid toime ainult 2 sõnaga (2 p.).  $\frac{2}{3}$  võistlejaist eksis sõnas **vajalikkusest**. Enamasti nähti küll seda, et sõna on astmevahelduseta, valde aga määrati ikkagi liitelt. Ainult mõni viga vähem oli sõnas **surra**, mida peeti astmevaheldusliku. Pooltel osavõtjaist esines mitmesuguseid vigu sõnas **neli**. Tüüpilisemaks eksimuseks oli see, et vorm määrati nõrgaastmeliseks. See-eest **laotud** arvati olevat tugevas astmes. Paljud ei näinud laadivaheldust sõnades **sündsad**, **tüüpkind**, **tõrsi**. Mõistagi tõi palju eksimusi ka kurikuulus **küpseb**.

Kõige huvitavamaks ülesandeks peeti süsteeme. Esimese süsteemi täpne lahendamine andis 3, teise lahendamine aga 2 p. Maksimaalse hinde (5) said 10 õpilast, 2 finalisti ei näinud kumbagi süsteemi (0 p.). Vastu ootusi nähti rohkem vaeva teise süsteemiga.

Väga halvasti osati eristada pöördelõppe-tunnustest. Ainsana määras kõik 10 sõna õigesti ja saavutas 5 p. üks laureatidest. Kõik sõnad olid valesti määratud 4 õpilasel (0 p.). Nagu eeldada võis, peeti oleviku ja mitmuse tunnuseid pöördelõppudeks. Sõnas **oli** nägid vaid üksikud mineviku tunnust.

Veelgi halvemini tuldi toime teise teoreetilise küsimusega. Illatiivi lõppude ja impersonaali tunnuste kohta andis täiusliku vastuse (8 p.) ainult 1 osavõtja. 9 õpilasele ei saanud siit üldse punkte anda, mitmed pidid rahulduma 0,5—1 punktiga. Iga õige lõpp või tunnus koos õige näitega andis 1 p. Paljudel algas häda juba sellest, et ei teatud illatiivi ja impersonaali eestikeelseid vasteid. Seepärast pakuti välja kõikvõimalike käänete lõppe, kõneviiside tunnuseid jms. Teoreetilist laadi ülesannete nõrk lahendamine oli küll ootuspärane, kuid ikkagi tekitab olukord muret.

Need olid lõppenud olümpiaadi kõige tüüpilisemad vead, mille väljaravimisele peaksime senisest rohkem tähelepanu pöörama.

Järgmine tabel annab ilmeka pildi sellest, kuidas kulges heitlus 10 parema vahel.

Ülesande nr. (p.)	1. (10)	2. (3)	3. (15)	4. (2)	5. (10)	6. (8)	7. (10)	8. (4)	9. (15)	10. (12)	11. (5)	12. (8)	13. (3)	14. (5)	Kok- ku (110)
Võistleja															
1.—2. S. Maanso Tallinna 21. (X)	9,5	3	14	2	10	7	9	4	14	11,5	5	7	3	4	103
1.—2. M. Saare Tartu 2. (X)	9	3	15	2	9,5	6	9	4	14	11,5	4,5	10	2,5	3	103
3. M. Roosaar Tartu 8. (XI)	9	2,5	13	2	10	7	8	4	15	11	3,5	8	3	5	101
4. A. Vörk Rakke (XI)	10	3	11	0,5	8,5	7	10	3	14	12	4,5	8	3	4,5	99
5. E. Sutt Mõisaküla (XI)	6	3	11	1,5	8,5	8	9	4	15	11,5	4,5	8	1,5	5	96,5
6. K. Kangro Tartu 2. (XI)	8	3	11	2	9	7	7	4	15	11	4,5	6	2,5	5	95
7. M. Põldvere Tartu 2. (X)	9	3	11	2	8,5	7	8,5	4	11	11	4,5	8	2	5	94,5
8. E. Tolmov Räpina (XI)	9	3	11	2	8	4	7,5	3,5	14,5	12	4	8	3	4,5	94
9. A. Klaus Rapla (X)	9,5	3	13	2	8,5	2	7,5	4	11	12	4	8	3	5	92,5
10. K. Leht- salu Tapa 1. (XI)	7	3	13	1,5	7,5	4	9	4	14	11,5	3	8	2,5	3	91

Kokkuvõttes võime tänavust olümpiaadi lugeda kordaläinuks juba sellepärast, et võitjad esinesid oma tiitli vääriliselt. Paremate konkurslaste teadmisi võib kõrvutada isegi vastava ala üliõpilaste teadmistega tänapäeva eesti keelest. Võistlus oli tasavägine, pingerea ülemine pool oli oma tase- mellt ühtlasem kui kunagi varem.

See aga ei tähenda, et võiksime saavuta- tuga rahulduda. Eelkõige tuleks muuta II voo- ru läbiviimise korda. Seepärast soovi- tame õpetajatel kaaluda, kas poleks otstar- bekam viia 1974. a. konkurss läbi järgmise reglemendi kohaselt. Koolidele antakse õppe- aasta algul või juba kevadel teada, millele järjekordne olümpiaad põhiraskuse asetab. Kõigile õpilastele määratud vas- tavasuunalise kontrolltöö abil (ärgem nime- tagem seda veel olümpiaaditöök) selgita- takse koolides välja need, keda saata ra- jooni (või linna) konkursile. Koolis läbiviiv- dava kontrolltöö ülesanded võib kool enda jaoks ise koostada, aga seda võib teha ka vabariiklik komisjon, kui nii leitakse ots- tarbekam olevat. Küll aga saadetakse orga- niseerimiskomisjoni poolt linnade ja rajoo- nide haridusosakondadele kindlasti II voo- ru ülesanded. Haridusosakondade eesti keele inspektorite initsiatiivil selgita- takse nende ülesannete abil välja need, kes saadetakse esindama oma rajooni või linna olümpiaadi lõppvoorus. Konkurentsi tugev- damiseks on aga rajoonidele ja linnadele antud kohti lõppvoorus erinevalt, s. o. vas- tavalt senisele edukusele (võrdle kiiruisuta- mise MM-võistluste süsteemiga). Iga Tal- linna rajoon saaks III vooruks 2 kohta (kokku saab pealinn seega 6 kohta), Tartu linn kui seniste olümpiaadide edukaim kes- kus saaks samuti 6 kohta, viimase olüm- piaadi tulemuste põhjal kuuluks Rapla, Rak- vere, Pärnu ja Viljandi rajoonile 3 kohta, Kohtla-Järve, Paide, Valga, Võru ja Põlva rajoonile aga 2 kohta. Rajoonid, kust viimasel olümpiaadil esindajaid polnud, saaksid igaüks 1 koha (need on Hiiumaa, Haapsalu, Harju, Jõgeva, Kingissepa ja Tartu rajoon). Kokku teeks see 40 kohta. Haridusministeeriumil on tõenäoliselt võimalik kutsuda lõppvooru veidi rohkem õpilasi. Ulejäänud kohad kuuluksid siis neile, kes kirjutasid paremad uurimused I voorus, mis organisat- siooniliselt jääks endistele alustele. Nii-

sugune kohtade jaotus ei saa olla aastate lõikes stabiilne, vaid kuuluks iga olümpiaa- dige ümberjaotamisele, s. t. edukamalt esi- nenud keskused saaksid järgmiseks olüm- piaadiks 1—2 kohta juurde tagasihoidliku- malt esinenud rajoonide (linnade) arvelt. Seejuures jääks igale rajoonile või linnale alles vähemalt üks koht. Eeltoodud kohtade jaotus vähendaks Tartu linna õpi- laste osakaalu 2,5 korda võrreldes viimase olümpiaadiga, kuna maarajoonid saaksid kohti juurde. Sellega oleks ellu viidud geo- graafiline printsiip ning konkurss muutuks ülevabariiklikuks selle sõna otseses mõttes. Toodud süsteemi on teisigi eeliseid. Haridus- osakonnad on huvitatud, et nende territo- riumi esindaksid tõesti momendi parimad, ning kindlustaksid II voo- ru objektiiv- suse. See vähendaks üksikute koolide või- malusi domineerimiseks ega ahvatleks neid ebaausatel meetoditel kuulsust saavutama. Ühtlasi poleks organiseerijatel vaja näha enam ränka füüsilist vaeva, mida nõuab II voo- ru tööde ülevaatamine, et ühtlustada erinevate õpetajate hindamine.

Toodud ettepanekut palutakse kaaluda kõigil emakeele ainekomisjonidel, oma arva- mised aga saata järgmise õppeaasta jooksul Eesti NSV Haridusministeeriumi H. Posti nimele.

## ÕPILASTE KODU-UURIMISALASED KONVERENTSID

VOLDEMAR MILLER

Üldhariduslike koolide õpilaste vabariikli- kud kodu-uurimisalased konverentsid keva- disel koolivaheajal on saanud juba tradit- siooniks ja muutunud järjest osavõturohke- maks. Konverentsidel tehakse kokkuvõtteid fakultatiivaine kodu-uurimise alused õpeta-

misest ja vahetatakse kogemusi. Need on ka osavõtjatele õpetajatele nagu uurimistöo aluste kooliks. 1971. aastal Haapsalus peetud konverentsist võttis osa 30 kooli 104 delegaadiga, sel aastal 6. ja 7. märtsil Viljandis peetud konverentsil oli osavõtjaid koole 36 ja delegaate 130. Peale selle võtsid konverentsist osa ka külalised Leedu NSV-st ja Eesti NSV Teaduste Akadeemiast. Viimased moodustasid koos vilunud kodu-uurijatest õpetajatega žürii, kes andis esitatud töödele hinnangu. Teadlaste osavõtt konverentsist annab sellele nagu uue kaalu. See näitab, et õpilaste kodu-uurimise töö võib tulla kasuks ka teadusele, ühelt poolt sel teel, et õpilased koguvad edasiseks uurimistööks vajalikke materjale, teiselt poolt sellega, et nii algab osa õpilaste ettevalmistamine tulevaseks teaduslikuks tööks juba üldhariduslikus koolis.

Ettekanded (ka nende arv oli kasvanud — 1971. a. 18 ettekannet, 1972. a. 20 ettekannet) olid temaatikalt väga mitmekesised. Kõige üldisemalt võiks neid rühmitada järgmiselt: 1) ülevaated koolis tehtavast kodu-uurimise tööst, 2) Suur Isamaasõda, selle sündmused kohapeal ja sõjast osavõtjad, 3) kodukoha loodus, 4) kodukoha ajalugu, 5) kodukoha etnograafia, folkloor ja rahvamälestused, 6) oma kooli ajalugu.

Ülevaated andsid pildi koolides tehtava töö temaatikast ja vormidest. Seejuures ilmes selgesti, et kodu-uurimise töö koolides teenib suuresti nõukogude patriotismi ja internatsionalismi kasvatamise huve. See selgus Jõgeva keskkooli õpilase Laine Kalda ettekandest «Ülevaade kodu-uurimise tööst Jõgeva keskkoolis». Hea patriotismi ja internatsionalistliku kasvatamise näited olid Halliste 8-klassilise kooli õpilase L. Azarova ettekandes «Meie malev marsruudil «Minu kodumaa NSV Liit»». Selles olid revolutsiooni, Suure Isamaasõja ja nõukogude rahvaste sõpruse teemad ühendatud oma kodukoha ja kooli ajaloo ning tänapäevaga.

Märjamaa keskkooli õpilase Viio Aitsami «V. Kikvidze nimelise 16. laskurdiviisi võitlejate ja nende omaste sidemetest Märjamaa keskkooliga» tõi hästi esile Nõukogude Liidu rahvaste sõpruse ja vastastikuse abistamise.

Sausti 8-klassilise kooli õpilase Marje Toajaagu ettekanne «Kodust algab kodumaa» oli sisuliselt kitsam, kui pealkiri lubas

oodata, aga selles oli hästi ühendatud kodukolboosi minevik ja olevik, ettekanne täitis viimasel ajal ikka vajalikumana tunduvat ülesannet õpetada noori hindama vanemate tööd.

Rahu, rahvaste sõpruse ja Suure Isamaasõja kangelaste austamisest oli kantud Mustla keskkooli õpilase Juta Almre «Leitnant Karl Karu elu- ja võitlustee».

Loodusloolisi ettekandeid oli sel korral kavas kolm. Omapärane oli Kingissepa V. Kingissepa nim. keskkooli õpilase Ly Vaga «Kadakas — Saaremaa karaktერთaim», milles oli püütud haarata korraga botaanikat, geograafiat, kirjandust ja Saaremaa omapära.

Sonda 8-klassilise kooli õpilase Merike Liivi «Kolm päeva Matsalus», mille esitas Ervin Mäitse, oli kirjutatud heas kirjanduslikus stiilis, suure elamuslikkuse ja loodusearmastusega.

Kõige tähelepanevam saavutus loodusealaste ettekannete hulgas oli aga Krabi 8-klassilise kooli õpilase Silver Silla käsitlus Paganamaa loodusest. Selles olid hästi ühendatud teaduslikust kirjandusest võetud täpsed andmed ja rahvapärимused. Esialgu tundus, et õpilase (pealegi 8-klassilise kooli õpilase) tööks on seda liigagi palju, aga kuuldes õpilase esinemist, sai selgeks, et aine oli õpilase enda poolt tõesti omandatud ja läbi tunnetatud.

Krabi 8-klassiline kool paistis üldse sellel konverentsil silma ühe erijoone poolest. Kool esitas kokku kolm ettekannet ühise pealkirja all «Minu kodukant Krabi». Peale looduse haarasid need ka kodukoha ja oma kooli ajalugu, kultuurilugu (peale Silver Silla esinesid Liivi Saag ja Ene Lehes). Nii-sugune esinemine näitas, et kodu-uurimise aineid juhib mitte üks entusiastlik õpetaja, nagu enamikus koolides, vaid õpetajate kollektiiv.

Uue uurimissuunana hakkas selle aasta ettekannetes esinema teema «Minu koduküla».

Alatskivi keskkooli õpilased Ene Poolakene ja Ludmilla Petuhhova esinesid heal tasemel ettekannetega oma koduküla ajaloost («Tuhandeaastane Peatskivi» ja «Nina küla ajaloo»). Pärnu-Jaagupi keskkooli õpilase Ulle Alu «Tarva küla pered» oli esimene sellelaadne katse anda ülevaade oma külast

pere-perelt, vaadeldes nii hoonestikku kui ka nendes elavaid perekondi ja nendevahe-  
lisi suhteid. See on töö, mida õpilasel ta-  
suks edasi arendada, sest meie külapildi  
muutumist ja arenemist praegusajal on tin-  
gimata vaja uurida ja talletada. Sellel on  
suur tunnetuslik ja ka teaduslik väärtus.  
Osalt nagu eelmiste teemadega liitus Abja  
keskkooli õpilase Peeter Rahneli «Abja  
ümbruses kasutusel olnud talupoegade töö-  
riistade ja tarbeesemete kogumine ning  
nende kasutamine õppetöös». See oli üks  
töid, mis ettekandena oli isegi parem kui  
käsikirjas, ja näitas sellega, et õpilane oli  
ainest üle. Hästi oli siin esitatud kogumis-  
töö metoodika ja õigesti rõhutatud lisaand-  
mete kogumise ja talletamise tähtsus iga  
eseme puhul.

Head olid Keila keskkooli õpilase Margit  
Mäe «Keila linna kultuurielu minevikust»  
ja Oru 8-klassilise kooli õpilase Herta Eriti  
«Mälestusi Cyrillus Kreegist». Margit Mäe  
esines juba eelmisel konverentsil 1971. aastal.  
Seekordne ettekanne näitas, et ta huvi-  
suund püsib. Töö oli jälle ulatuslik, selles oli  
kasutatud rohkesti häid kohalikke materjale,  
vormistus ja ülesehitus olid läinud edasi.  
Herta Erit oli aga kogunud väga huvitavaid  
mälestusi, need olid hästi kokku seatud  
ning iseloomustasid Cyrillus Kreeki kui ini-  
mest, õpetajat ja muusikameest.

Antsla keskkooli õpilase Kalev Zimmer-  
manni «Saksa okupatsioonist Eesti Töörahva  
Kommuunini Võrumaal» oli kindlapiiriline,  
töö vormistus nõuetekohane.

Otepää keskkool on ikka olnud õpilaste  
kodu-uurimise töö juht. Ka seekordne õpi-  
lase Epp Linnamägi koostatud ja Kaja Saali  
esitatud ettekanne «Pühajärve sõja sünd-  
muste kajastamine rahvamälestustes ja  
rahvaloomingus» oli heatasemeline. Üllatas  
see, kui palju osalt isegi üsna üksikasjalisi  
mälestusi liigub veel rahva hulgas selle  
enam kui 130 aastat tagasi toimunud sünd-  
muse kohta. Ka siingi oli märgata edasimi-  
nekut: vormistus oli parem, allikate edasi-  
andmine täpsem kui sellelaadsetes ettekan-  
netes eelmisel aastal.

Lõpuks veel ka konverentsi viimaste esi-  
nejate, Orissaare keskkooli õpilaste ettekan-  
netest. See kool esines nelja ettekandega.  
Kõik need põhinesid rahvamälestustel: Aivi  
Soond («Saarlased mandril töö!») esitas ko-

gutud mälestusi sellest Saaremaale kuni nõu-  
kogude korra kehtestamiseni nii omasest  
nähtusest. Kogumist samal teemal tuleks  
kindlasti jätkata, siis saaks pilt selgemaks  
ja ei oleks nii vastuoluline kui nüüd ette-  
kandest välja tuli. Milvi Truuverti «Saarlaste  
toitudest ja nende valmistamisest sajandi-  
vahetusel» käsitles ajalooliselt, sotsiaalselt  
ja etnograafiliselt väga vajalikku teemat. Ka  
see teema vääriks edasiarendamist. Tiiu  
Villsaare «Pärimustest Valjala kandis sa-  
jandivahetusel» esitas huvitavaid pärimusi  
kohalikest rahvakommetest ja koolielust.  
Tegelikult olid siin koos kaks ettekannet,  
mida oleks õigem olnud lahus hoida. Kumbki  
oleks süvendatult väärinud eriettekan-  
net. Kohalikke rahvatraditsioone käsitles ka  
Sirje Sepp ettekandes «Pulmadest, talgutest, kiige-  
õhtutest Maasi valla Välja külas». Neli ette-  
kannet kokku andsid üsna rohkesti uutset  
materjali Ida-Saaremaa elu-olust, tavadest  
ja kommetest.

Kokku võttes oli selleaastase konverentsi  
ettekannete keskmine tase tunduvalt kõr-  
gem kui eelmisel aastal. Žüriil oli raske ke-  
dagi eriti esile tõsta. Üsna üksmeelselt mär-  
giti ära ainult Krabi 8-klassilise kooli õpi-  
lase Silver Silla hea esinemine. Eesti NSV  
Teaduste Akadeemia Kodu-uurimise Komis-  
joni esimehe Hans Kruusi eripreemia määra-  
mine parimale ajaloolasele tööle tekitas aga  
raskusi. Lõpuks sai selle Alatskivi keskkooli  
õpilane Ene Poolakene töö eest «Tuhanda-  
aastane Peatskivi».

Silma hakkasid siiski veel ka mitmed  
puudused. Esimene ja ikka korduv oli alli-  
kate puudulik märkimine. Eriti häirivalt mõ-  
jus see fotode puhul, millest osa muutus  
selle tõttu peaaegu väärtusetuiks. Teine puu-  
dus oli oskamatus eristada olulist materjali  
ebaolulisest. Mitmes ettekandes oli töö kui  
terviku suhtes ebaolulisi andmeid, mis mul-  
jet ainult segasid. Suurelt osalt tulenesid  
need kompositsioonilistest nõrkustest: töö-  
l ei olnud nagu õiget plaani, sellest tulenesid  
kordumised.

Edasimineku huvides oleks väga vaja, et  
järgmisel korral kõik ettekanded jõuaksid  
aegsasti enne konverentsi korraldajate kätte.  
Siis jõuavad asjatundjad need enne läbi vaa-  
data. Nendest märkustest oleks kasu mitte  
ainult sellele tööle, vaid ka edaspidi tehtava  
töö jaoks. Ka žüriil oleks siis kergem.

# ÕPILASTE KUTSESOOVID JA NENDE MUUTUMINE KUTSE- INFORMATSIOONI VÄLTEL

## AIMI SUKAMÄGI

Kooli lõpetamisel seisab nooruk järgmise astme kooli või töölemineku valiku ees. Tal peaks olema välja kujunenud kutse soov, mis põhineb kutsete tundmisel ja eneseanalüüsil. Arvesse tuleb võtta ka rahvamajanduse vajadusi. Sellest valikust sõltub suurel määral nooruki kogu elutee, rahvamajanduse seisukohalt aga koolivõrgu otstarbekohane kasutamine ja kvalifitseeritud kaadri ettevalmistamine.

Kutse soov on oluline tegur suhtumisel õppetöösse. M. V. Marshalli (1) järgi oli kutse soovideta õpilaste õppeedukus kolledžis madalam. Seda seisukohta toetavad A. I. Džusup (2) ja O. Mulkau (1). Mida selgem on õpilase kutse soov, seda positiivsemalt suhtub ta õppe- ja kasvatustöösse. On leitud, et selgete kavatsustega õpilased ei loobu nii kergesti oma plaanidest. W. Kuhrt (1) tuleb uurimuses järgmistele järeldustele:

— õppimise ja töö suhtes positiivselt häälestatud õpilastel säilib ja süveneb see häälestus ka edaspidi;

— tasakaalutu suhtumise puhul muutub häälestus edaspidi vastavalt mõjutuse sisule;

— negatiivne suhtumine õppimisse ja töösse säilib ja seda on raske muuta.

O. Mulkau (1) leidis, et kui õpilasel on väljakujunenud kutse soov (kutseperspektiiv)<sup>1</sup>, siis on õppetöösse suhtumine posi-

<sup>1</sup> W. Kuhrt soovitab eraldada kutsehuvi kutse soovist (kutseperspektiivist). Tema järgi tekib kutsehuvi stiihiliselt ja kaob kiiresti. Kutsehuvi on seotud unistustega, seal puudub eesmärgipärane suunitlus. Kutse soov on laiem ja sügavam, sest eeldab ka teadmisi selle saavutamiseks ja veendumusi võimalikuks eduks.

tiivne, kui ei ole, siis negatiivne või ainult neutraalne.

Ilmselt tuleb õpilastel kutse soovil lugeda normaalseks ja vajalikuks. Kuid missuguses eas õpilasel peaks olema kutse soov juba välja kujunenud?

Ealiselt on kutse soovide teke erinev. Ühtedel tekivad kutse soovid varem, teistel hiljem. D. I. Mackaye (8) peab varajaste (enne 6. klassi) kutsehuvide teket ebanormaalseks nähtuseks. Ta peab seda madala intelligent-suse tunnuseks ning sageli elatakse see üle traumaatilise kogemusena. Obenehain ja Hartson (11), vastupidi, leiavad, et kõrge intelligent-susega õpilased kujundavad kutse soovil varem.

D. L. Mackaye (8) eristab kutsehuvide formeerumise kolm perioodi:

1) varakult kujunenud kutsehuvid, enne kuuendat klassi — soov saada õpetajaks, arstiks, lenduriks;

2) normaalselt fikseerunud kutsehuvid — elementaarkooli lõpul;

3) huvide fikseerumine 11. klassi lõpuks. Kõrge intellektiga õpilastel võivad olla isegi veel selles eas kindlad kutsehuvid kujunemata.

E. Ginzberg, S. W. Ginsburg, S. Axelrad, J. Herma (9) eristavad kutsehuvide arengus järgmised astmed.

1. Fantaasia valik (6.—11. eluaastani). Lapsed soovivad saada selleks, kes on isa (vanemad).

2. Katseline valik (tentative choice). Jaguneb omakorda järgmiselt:

a) huvide aste (11.—12. eluaastani) — kutse soov on seotud vanemate tööga, kuid see sisaldab juba lapse oma huve ja meeldivusi, näiteks: Minu isa on arst, ma olen käinud haiglas ja lugenud palju. Ka mina tahan saada arstiks.

b) võimete aste (13.—14. eluaasta) — esikohale kerkivad võimed; neid arvestatakse, kuid kutse soov on seotud ka huvidega;

c) väärtuste aste (15.—16. eluaasta) — sellel etapil kujuneb nooruki arusaamine kutsevaliku tähtsusest, kutsevalikuga seoses nähakse enda sotsiaalse ja materiaalse seisundi määratlemist.

kuks eduks. Kutse soov eeldab ühiskonna tehnilise ja majandusliku progressi peamiste tendentside tundmist. Kutse soov kujundatakse kutseorientatsiooni ja -konsultatsiooni tulemusel (1).



d) ülemineku aste — isik läheb üle huvide, võimete, väärtuste arvestamiselt tege- like tingimuste arvestamisele, mis võivad etendada määravat osa kutsevalikul.

3. Realistliku valiku periood. Selles on eristatud selgitamise, kristalliseerumise ja pä- rast üldist valikut spetsialiseerumise aste.

Nõukogude autorite järgi on enamikul noortel kutsehuvid stabiliseerunud 16—17- või 18-aastaselt (3), E. K. Strongi (10) järgi 15-aastaselt, A. Roe (10) järgi alles 18 aasta vanuselt ja peale 25. eluaastat on vähe muu- tuvad. E. K. Strongi järgi kujunevad spet- siaalsed kutsehuvid välja alles pärast 25. eluaastat. Kutsehuvide stabiliseerumist peetakse kutsevaliku küpsuse näitajaks. L. Jovaiša (3) järgi sõltub kutsevaliku küp- sus peamiselt elulisest vajadusest teha kut- sevalik, kutsehuvide ja kalduvuste arenda- misest.

Millised on õpilaste kutsesooovid ja kas need leiavad realiseerimist tegelikus elus? Toome mõningaid näiteid.

1971. aastal soovis 7,7 tuhandest kesk- koolilõpetanust kõrgemate koolide statsio- naarsetesse osakondadesse õppima minna 3,7 tuhat (48%), vastu võeti 1,9 tuhat (25%). Paljude uurijate järgi soovib keskmiselt 80% keskkoolilõpetanutest jätkata õpinguid kõr- gemas koolis. Tegelikult pääseb kõrgema- tesse koolidesse 20—30% lõpetanutest.

Eespool toodud andmed näitavad, et õpi- laste kutsesooovid ei vasta rahvamajanduse vajadustele. Vähesed noored soovivad saa- da kvalifitseeritud töölisteks. Eelistatakse elukutseid, mis nõuavad kõrgemat haridust. Suure hulga keskkoolilõpetanute jäämine kõrgemate koolide uste taha võib neil esile kutsuda raske pettumuse, põhjustada eitava suhtumise sellesse elukutsesse, mille nooruk peab valima vastu oma soovi, ja võib-olla üldse negatiivse suhtumise töösse. Ukrainas ja Valgevenes tehtud uuringute (4) järgi asusid õpilased, kes kõrgemasse kooli sisse ei pääsenud, sageli tööle juhuslikult, mõt- tega sooritada sisseastumiseksamid uuesti järgmisel aastal. Paljudel juhtudel jäi see siiski vaid mõtteks.

On ka vastupidiseid tähelepanekuid. Saksa DV-s korraldatud uuringust ilmneb, et esi- algne kutsesooiv ei avalda otsustavat mõju töösse suhtumisele. Edaspidi kujuneb uus suhtumine, elarvamused ja kahtlused haju-

vad. Suurt tähtsust etendab isiklik kontakt töölistega (1).

1969/70. õppeaastal Tallinnas kaheksanda klassi õpilaste hulgas korraldatud uuringust selgus, et 27% noorukeist, kes pärast 8. klassi lõpetamist läks tööle, ei olnud tööga rahul. Nad pidasid seda ühekülgseks ja kavatsesid vahetada töökohta. Hilisemal kontrollimisel (rohkem kui aasta pärast) selgus, et ligi pooled tööleläänud noortest olidki juba töökohta vahetanud (13).

Õpilased tunnevad vähe elukutseid ja neidki pealiskaudselt. See tingib kutsesoo- vide ühekülgseuse ning pealiskaudsuse. Rahvamajandusele eriti vajalikke elukutseid tuntakse halvemini kui neid, mille järele on väike vajadus. Eriti nõrk on tööstuse- ja transpordialaste ning uute elukutsete tund- mine. Kutsete nõrgale tundmisele juhivad tähelepanu paljud autorid: G. Galkite (5), A. Kits ja E. Rannik (13), T. Viltšinš (7), L. Žukov (6) jt.

Ka õppimisvõimaluste tundmine on puu- dulik. Teatakse põhiliselt kõrgemaid koole ja neis õpitavaid erialasid. Tehnikume tea- takse tunduvalt vähem ja hoopis vähe kutsekoole. Tehnikakoolidest pole isegi pal- jud 11. klassi õpilased midagi kuulnud.

Samuti on puudulik õpilaste enesetund- mine. Ei tunta oma füüsilisi ja vaimseid võimeid, tervist ning isiksuse omadusi.

Selleks et tõsta õpilaste teadmisi kutseva- likut puudutavates küsimustes, koostasime raamatu «Kutsevaliku alused» ja korralda- sime uuringu raamatus antava kutseinfor- matsiooni efektiivsuse kohta. «Kutsevaliku alustes» on käsitletud põhiküsimusi, millega nooruk elukutset valides kokku puutub. Siin ei anta vastust, millist kutset valida, vaid suunatakse ennast analüüsima, tundma õppi- ma elukutseid, rahvamajandust, kutsete omandamise võimalusi.

Et kindlaks teha, kas eespool nimetatud põhimõtetele koostatud raamat on efektiivne informatsiooni andmisel, valisime kaks rüh- ma õpilasi, kusjuures ühed said informat- siooni õpiku vahendusel ja teised ilma õpi- kuta.

(Järgneb.)

# MÕTTEID ÕHTUKOOLIDE ÕPILASTE ÕPPIMA ÕPETAMISEST

AINO KULBOK

Õhtu- ja kaugõppekoolide õpilased töötavad õppematerjali ulatuslikult läbi iseseisvalt. Neile selgitatakse, mida on vaja üheks või teiseks arvestuseks teha. Nendega töötatakse läbi põhiküsimused. Tähelepanu nõuab ka iseseisva õppimisprotsessi teine külg: kuidas õpitakse. Ka siin on vaja juhendada. Millele eeskätt tähelepanu pöörata?

Õpetajail on otstarbekohane pisut uurida kaugõppijategi kodust õppimist. Tähelepanekute tegemiseks alustame sellekohast vestlust individuaalkonsultatsioonidel, ühteist selgub arvestustel, mõningatel puhkudel kasutame küsitluslehte jms.

Alljärgnevalt näide ühest küsitlusest. Vastajaiks olid 10. klassi õpilased. Vastused anti kirjalikult vabas vormis.

1. Millal õpite (päevad, kellajaad — ühe nädala jooksul)?

2. Kui palju aega iga päev ühele või teisele ainele kulutasite? Missugune oli õpitavate ainete järjekord?

3. Kas loete õppematerjali vaikselt või valjusti? Mida loete valjusti?

4. Kas lugemisel kasutate alljärgnevaid võtteid: plaani koostamine, konspekti tege-mine, allakriipsutamine?

5. Mitu korda materjali kordate?

6. Kas õpite enne reeglid, definitsioonid jms. või asute kohe ülesandeid lahendama ja harjutusi täitma ning vaatate nende täit-misel reegleid?

7. Kas vastate kordamis- ja enesekontrolli küsimustele?

8. Kas teile meeldib õppida, kui raadio mängib?

9. Kas õpite öösiti?

Vastustes ilmnedid päevakooli õpilastele tüüpilised töö organiseerimise puudused: viimasel minutil õppimine, materjali ühe-kordne kiire lugemine, ainult vaikselt õppi-mine, minimaalne aktiveerivate võtete (väljakirjutused, plaani koostamine jms.) kasutamine, harjutuste täitmine reegleid omandamata.

Küsitluse kokkuvõttes kasutati ära loen-gus õppimise psühholoogiast. Pärast loen-gut tunnistas õpilane N. enesekriitiliselt: «Mul on päevaplaan, mida võrdlemisi täp-selt täidan, kuid see on ka kõik. Õppimise ratsionaalsetele võtetele ma nagu pole mõelnud. Tihti tööpoolest tuubin, ei mõtle peaga. Konspekti teen siis, kui õpetaja seda nõuab. Täielikult puudub süstemaatiline kordamine.»

Järelikult — et õpilaste omaette õppi-mine laabuks, on vaja neid selleks korra-likult ette valmistada. Õpilaste õppima õpe-tamises tuleks koolides luua kindel süsteem: mida selgitada vestluse teel, mille kohta teha praktilisi harjutusi, missugustele küsi-mustele teatud aines eriti rõhku pannakse. Läbimõtlemist vajab, mida tehakse üleko-o-liliselt, mida teevad klassijuhatajad, mida aineõpetajad.

Õpilaste õppima õpetamisel õhtu- ja kaugõppekeskkoolides on küllaltki elemen-taarset ettevalmistavat tööd vaja teha eriti kolmes alljärgnevas küsimuses:

1) vaimse töö organiseerimise üldiste aluste tutvustamine,

2) õppimise psühholoogia põhitõdede val-gustamine,

3) õpiku ja mitmesuguste abimaterjali-dega teadliku töötamise õpetamine.

**Vaimse töö organiseerimise üldiste aluste selgitamisel** on efektiivseimaks lühivestlused, mis on illustreeritud näidetega, andmetega. Kasutame ära ka võimaluse anda õpilastele praktilisi ülesandeid, teeme koos järeldused.

Vestlusteemadeks võiksid olla: aja otstar-bekas kasutamine, õige töö ja puhkuse jao-tamine (töörütmi küsimus) ja mitmesuguste sisemiste ja väliste tegurite mõju vaimsele tööle.

Alljärgnevalt tutvustaksime üht, kuigi aastaid tagasi koostatud vestluse teeskava. Lisanäidete allikad olid K. H. Kekrub, Гигиена умственного труда. М., 1948;

S. Razumov, Väsimus ja võitlus sellega. Tln., 1957, lk. 44—58. Hilisemast perioodist on puutunud sobiva abimaterjalina kätte N. B. Korosteljovi «Õpilastele hügieenist» (Tln., 1968) ja H. Jänese kirjutis «Nõukogude Õpetajas» (1968, nr. 5 jt.).

Jutuaamine hargnes järgmiste probleemide üle.

● Ajapuudus on sootuks vähem õpingute takistuseks, kui me seda arvame. Meil kõigil oleks palju rohkem aega, kui kasutaksime seda alati otstarbekalt. (Laseme õpilastel teha kronometraazi oma töödest-toimetustest. Värskeid mõtteid annab siin kas või A. Kreitsmani «Kuidas kasutada aega õigesti?» («Nõukogude Õpetaja» 1972, nr. 8). Ülestähenduste põhjal selgub, et ööpäevas ei olegi kahtkümmend nelja tundi, vaid on hoopis vähem!

● Viidame aega «hoovõtmisega».

● Vabandame ennast meeleolu puudumisega.

● Kordaläinud töö on hea meeleolu allikas.

● Aja otstarbekat kasutamist aitab kindlustada üldine tegevusplaan (esialgu päevaks, seejärel nädalaks, kuudekski), mis haarab põhitöö, õppimise, ühiskondlikud ülesanded, puhkuse, meelelahutuse jm.

Lisaks kooli antud arvestuste graafikule on õppijal vaja teha endale õppematerjali omandamise detailsem plaan (nädalate, päevade ja tundide lõikes), jagada õppematerjal parajateks «portsjoniteks». (Aitame õpilastel koostada optimaalse nädalaplani.)

● On vaja seada konkreetne eesmärk igakordseks õppimiseks. Me ei võta eesmärgiks õppida kaks tundi või kolmkümmend lehekülge, vaid mõtleme läbi, missugused küsimused tahame endale teatud aja jookul selgeks teha.

● Õppematerjali läbitöötamise plaanis jäetame endale varuaja ootamatusteks. Viimast minutit me ei planeeri ega kasuta enam õppimiseks.

● Üks tegevus ei tohiks toimuda läbisegi teisega. Eriti tuleb tõmmata terav piir töö ja täieliku puhkuse vahele. Töötades ärgem kaldugem sellest kõrvale! Puhkust ärgem rikkugem mõttega õppimisest!

● Võimaldame endale puhkust ka õppimise kestel. (Inimesed, kes on suutelised uuesti kiiresti töösse süvenema, võiksid

teha vaheaegu tihedamini, teistel on soovitatav õppida paar tundi korraga.)

● Kahjulik on õppida lamades, süües, liiklusvahendites.

● Kahjulik on õppida öösiti.

● Kunstlikud ergutusvahendid ei anna oodatud vaimset erksust.

● Hea töökultuur on osa õppeprotsessist. Kui iga asi on omal kohal, ei kaota me tarbetult aega vajaliku otsimisega.

● Õige istumisasend, hea valgustus, puhas õhk, sobiv temperatuur jne. — need on samuti osa õppeprotsessist.

● Õpilane ei pea olema Caesar, kes dikteeris korraga mitut kirja. Sellepärast ei maksa õppimisega ühel ajal osa võtta koduste vestlustest või vaadata televisioonisaadet... (Korraldasime katse kahe üheaegse tegevuse sooritamise edukuse kohta: õpilane liitis 5-kohalisi arve ja deklameeris samal ajal talle tuttavat luuletust. Raske oli seda teha.)

**Õppimise psühholoogia põhitõdede valgustamisel** leiame harilikult tänuliku kuulajaskonna, eriti kui meil on mahti õpilastele teha ka mõningaid katseid. Õhtukoolis on võimalik sellekohane temaatiline tsükkel planeerida klassijuhatajatundidesse. Eelkõige sobiks see 8. ja 9. klassile. Kaugõppekoolis tuleb ilmselt kõige olulisem koondada ühte loengusse.

Iseseisva koduse töö toetamiseks on õppimise psühholoogia seisukohalt eriti oluline selgitada mitmesuguste psüühiliste protsesside, eeskätt mälu ja mõtlemise iseärasusi, omandamist, säilitamist ning reprodutseerimist soodustavaid tegureid, tähelepanu, mälu ja tahte kasvatamise küsimusi. Materjali on selle kohta rohkesti, kahjuks küll laialipillatult. On vaja mõningaid eelteadmisi, et olulist välja valida. Aga tahaks loota, et teadlased ei pea paljuks lähemal ajal õpetajaile ning õpilastele anda mõnd õppima õppimise praktilist käsitust, tehes seda psühholoogi pilguga.

**Õpiku ja mitmesuguste abimaterjalidega teadlik töötamine** vajab samuti õpetamist.

Kaugõppija kodune töö on peamiselt töö õpikuga. Ulatuslikult töötab iseseisvalt õpikuga ka õhtukooli õpilane. Kaugõppekooli vastava aine tööjuhendis on koostajad andnud juhendeid, kuidas samm-sammult edasi minna, kuidas ainet omandada. Aga võtame

veelgi laiemal perspektiivi: ette valmistada teadlikku õppijat, kes oskab mis tahes õpiku või teatmeteosega ikka ja alati ka ilma kõrvalabita hästi toime tulla, kellel on selles töös süsteem.

Meenutaksin siinkohal N. K. Krupskaja väidet: «Kõige tähtsam on õpetada õpilased õppima, mitte lootust andes, et selle teeb tema eest keegi teine. Õpetaja ei ole ainult lektor ja õpilased mitte ainult auditoorium, neid on vaja õpetada mitte ainult kuulama — ehkki ka see on hädavajalik — vaid ka ise töötama: lugema, loetud mõistma, uurima, materjali leidma, seda hindama, liigendama, koguma...»

Õpikuga töötamist tuleb eriti põhjalikult juhendada 5.—8. klassides, tihti on see aga vajalik ka vanemates klassides, sest iseõppijad ei kasuta siingi töös raamatuga kõige ökonoomsemaid meetodeid.

Juhendamine peaks hõlmama järgmisi komponente: õpiku tuvustamine; iseseisvas töös õpikuga kasutatavate võtete tutvustamine, õpikuga töötamise harjutamine; abimaterjalide, teatmeteoste, sõnaraamatute jms. kasutamise oskuste andmine.

Õpiku tutvustamine jääb reeglina aineõpetajate hooleks. Viimased arvestavad õpiku tutvustamisega peale õpiku veel programmi ja tööjuhendit, kommenteerivad ka neid.

Õpetaja suunab orienteeruma õpikus, näitab, milliseid küsimusi käsitletakse;

● viitab autorile (kas originaal- või tõlkeõpik jms.);

● juhib tähelepanu sisukorrale;

● näitab, missugune on õpiku struktuur (alajaotused, peatükid, paragrahvid jne.); loob seose õpiku ülesehituse ning aine loogilise struktuuri vahel;

● laseb teha tähelepanekuid kirjakraadide valikust, olulise eraldamisest trükitehniliste võtetega, viitab näiteks sellele, et poolpaksus või mõnes teises kirjas antud materjal tuleb hästi meelde jätta;

● teeb vajaduse korral kriitilisi märkusi õpiku puuduste kohta — mittevastavus programmile vms.;

● näitab kätte aine iseärasustest tingitud eripära teatud aine õpiku puhul (lakoonilisus täppisteadustes, tähelise sümboolika kasutamine, täiendavad tabelid õpiku lõpus või

erilehtedel, illustratsioonide andmine värvilistel tahvlitel, eraldi tekstist jpm.);

● rõhutab näidete, näidisülesannete ja -harjutuste osatähtsust;

● juhib tähelepanu, missuguseid viiteid õpik sisaldab (grammatikaküsimuste käsitlemine õpiku lõpus võõrkeele või vene keele õpiku puhul jms.);

● kõneleb, missugune osatähtsus on peatükkide lõpus antud küsimustel mõttetevuse aktiveerimise ning enesekontrolli seisukohalt.

Õpikuga töötamise oskused kujunevad välja pikkamööda, koos mõttetöö üldise arendamisega.

Selleks, et iseseisev õppimine laabuks, on vaja õppijat töös õpikuga juhendada, õpetada kätte tähtsamad töövõtted ning teha nende rakendamiseks mitmesuguseid harjutusi. See peaks jällegi toimuma koordineeritult mitmete õpetajate vahel, pidades silmas seda ühist, mida on jutustavates ainetes või siis keemias ja füüsikas jne.

**Iseseisvas töös õpikuga kasutatavatest võtetest** vajaksid tutvustamist alljärgnevad.

**Plaani koostamine.** Plaani koostamine aitab teksti mõtteliselt rühmitada, olulist eraldada, on eriti vajalik meetod jutustavate ainetes puhul. Plaan võib olla rohkem või vähem detailne. Kõige lihtsam plaan langeb tavaliselt ühte peatükkide, ainelõikude pealkirjadega. Sellest alustamegi. Pisut keerulisem plaan juba võtab neid kokku, annab läbilõike, oma süsteemi vms.

Seoses plaani koostamisega ning õppematerjali liigendamise ja õpilasi oluline tutvustada liigitamisega üldse, liigituse reeglitega, liigituse vigadega.

**Skeemide, tabelite, graafikute, kaartide, nimistute jms. koostamine.** Ka siin läheme lihtsamalt keerulisemale, rakendades ühtlasi põhimõtet, et õpilane saaks tungida võtete olemusse, tunneks nende eri liike (näit. erisugused skeemid, diagrammid jms.). Sageli piirdume ühes või teises ainelõigus tabeli või skeemi koostada laskmisega, ei arenda aga neid oskusi laiemalt.

**Tsitaatide, definitsioonide, reeglite väljakirjutamine.**

Tsitaate märgivad õpilased eelkõige välja ajaloo dokumentidest ning ilukirjanduslikest teostest. Anname näpunäited, kuidas tsiteeritakse. Paljudes ainetes on kasulik välja

kirjutada definitsioone, reegleid, sisse seada isegi raudvara vihik või märkide definitsioonid, seaduspärasused jms. üldises konseptis eriliselt, teha allakriipsutusi jne. Ühtlasi tuleks avada aga defineerimise olemus, õpetada õpilasi ise definitsiooni moodustama, defineerimise vigu vältima. Võrdleme defineerimist liigitamisega (esimene on mõiste sisu, teine — mahu avamine).

**Teeside koostamisel** õpetame neid ka tähtsuse järgi eraldama (põhitees, osatees). Taotleme, et õpilased tooksid õppematerjalis esitatud teesid välja oma sõnadega. Praktiliselt ühendab kaugõppija teesid tihti töö plaaniga.

**Konsepti tegemine, kombineeritud üleskirjutused.** Konspekteerimist rakendatakse töös õpikuga ulatuslikult. Kuigi konsepti koostamine on seotud ajaluluga, korvab selle iseseisva töö kvaliteedi paranemine. Kindlasti on vaja tutvustada õpilastele häid konsepte, kus on ühendatud ka mitmed eespool loetletud elemendid. Sisukusele peab liituma väline hea vormistus (eri värvides allkriipsutused pealkirjade ja loogiliste rõhkude väljatoomiseks, valemite jms. silmapaistvaks tegemiseks).

Õppeaasta algul peaksime jälgima õpilaste konsepte eriti tähelepanelikult, parandama neid, tegema spetsiaalseid harjutusi teatud ainelõikude konspekteerimiseks. Mõningate küsimuste kohta võiks nõuda (omakäelist!) konsepti ka arvestustel. Eriti esimesel arvestusel.

**Töö abimaterjalidega, teatmeteoste ja sõnaraamatutega** tuleb lülitada vastavate ainete õpetamise süsteemi. Sõnaraamatuid jms. tuleks tuua klassi, teha spetsiaalseid harjutusi. Sellisele tööle peaks võimaluse korral lisanduma töö raamatukogus, kus teatmeteoste, bibliograafiliste allikate jms. kohta annaksid seletust spetsialistid.

**Õpikuga töötamise harjutamine,** sellekohaste võtete praktikasse rakendamine toimub samm-sammult. Algab see sissejuhatava vestlusega eelteadmiste ja oskuste väljaselgitamisega. Järgnevad harjutused ja üldised juhtnõõrid ainetundides või grupikonsultatsioonidel, tähelepanekute tegemine individuaalsete oskuste kujunemisest ning individuaalsete puudujääkide ületamine selles töös individuaalkonsultatsioonidel ja arvestustel.

Õpilaste oskuste väljaselgitamisel alustame vähenõudlikumatest ülesannetest, praktiliselt selgitame näiteks: kas õpilane leiab esitatud küsimusele teksti põhjal vastuse, kui see on tekstis täpselt olemas; kas oskab lõiku pealkirjastada, kavastada; kas suudab anda alapealkirja uues sõnastuses, formuleerida selle küsimusena vms.; kas oskab leida vastuse küsimusele, kui see pole tekstis otseselt olemas või seda tuleb leida mitmest kohast; kas oskab võrrelda; kas oskab lühidalt kokku võtta teatud teksti sisu (konspekteerida); kuidas õpilane mõtestab lahti teatud illustratsiooni, skeemi, loeb välja graafikut; kas õpilane oskab õpetaja antud pealkirjade järgi koostada lihtsa tabeli jne.

Enne spetsiaalsete võtete sihivarast harjutamist on kindlasti vaja välja selgitada õppijate lugemisoskus — lugemise tehnika ja kiirus. Isegi kaugõppekooli nooremates klassides on vaja veel tegelda lugemisoskuse arendamisega, sest teadlik õpikuga töötamine eeldab teadlikku lugemist. Õpilaste olemasolevate oskuste väljaselgitamisel rõhutame arusaamisega lugemist. Igasugune töö tekstiga eeldab, et seda täielikult mõistetakse. Peame õpilasi hoiatama raske kohtade vahelejätmise eest, peame aitama neil tabada olulist. Loetavas tekstis peab selgeks saama kõigi sõnade (ka võõrsõnade) tähendus. Õpilane peab mõistma, mis on olulisim, meelespidamist nõudev materjal, mis on täienduseks. Sagedane puudus on ka see, et ei looda seost näidete ja illustratsioonidega. Õpilased alati nagu ei märkagi pilte, tabelleid jms. Vajaduse korral peab õpilane oskama näiteid omapoolsetega asendada.

Harjutused õpikuga töötamise oskuste väljaselgitamiseks ning teksti mõistmiseks võivad olla väga mitmesugused. Näiteks rakendatakse lihtsat pliitsiga allakriipsutuste tegemist õpikus, mida kohe tunnis või grupikonsultatsioonil jälgitakse. Õpilasi võib sealsamas lasta leida, kus on õpikus teatud küsimust käsitletud. Võime ka anda õpilastele midagi klassis õpiku põhjal selgeks õppida ja sealsamas vastata. Sellise lühivastuse analüüs näitab ka, kas eraldati oluline, kas saadi materjalist aru või õpiti mehaaniliselt, kas vastati õpiku teksti varal või oma sõnadega, kas osati omandatud raken-

dada, kas osati seda rakendada ka muudetud sümbolite, uue tähistusviisi, uute tingimuste korral, kas teksti ulatuses antud küsimustele suudeti vastata. Järjekindel tähelepanu osutamine õpikuga töötamisele aitab vältida paljude puudujääkide ilmsiks tulekut alles esimesel arvestusel. Siis tähendab see aga juba arvestuse mittesooritamist.

Raamatuga töötamisega harjutamiseks on palju võimalusi. Samal ajal peame pidama aega kalliks. Eriti vähese vaimse töötamise oskusega õpilased kutsume individuaalkonsultatsioonile ja töötame nendega seal. Mõnegi puhul on vaja just õppima õpetada, mitte niivõrd ainult seletada.

Sõltuvalt aimest võime lasta õpilastel kas loetust plaan teha, tekst mõtteliselt rühmitada, mõttelisi toetuspunkte leida, põhilist alla kriipsutada, mõisteid seletada, mitmeti formuleeritud küsimustele vastata.

Iseseisvaks töötamiseks õpikuga anname õpilastele esialgu konkreetsemad juhtnõgid. Näitame ära, kust materjali leida, kuidas seda läbi töötada, mida konspekteerida, mille kohta skeem või tabel teha jms. Hiljem annab õpetaja ainult ülesande, ja õpilane valib ise meetodid, kuidas seda täita, probleem lahendada. Selleni jõudmine on aga tihtipeale vaearikka töö tulemus.

Eeltooduga ei püütud haarata kogu õpilaste õppima õpetamise süsteemi, küll aga taheti pakkuda ainet edasimõtlemiseks ning kohapeal sobiva süsteemi väljatöötamiseks.

## ISESEISEV TÖÖ AJALOO ÕPIKUGA\*

MARTA ROOSMÄE

Akadeemik A. Perovski ütleb, et tänapäeval peaks õppeprotsess olema korraldatud nii, et ta paneks õpilased loogiliselt mõtlema ja pakuks õppijaile parajat vaimset pinget. Üks mõtlemist pidurdavaid tegureid on aga see, et õpetaja esitab tunnis õppematerjali valmis kujul, õppija on õppeprotsessis vähe aktiivne, tema tähelepanu hajub ja enamikul juhtudel kaob tal huvi õpetatava vastu. Kahtlemata on õpilaste aktiveerimise ja mõttetegevuse arendamise üks vorme iseseisev töö tunnis. Uurimused näitavad, et uue õppematerjali omandamise efektiivsus oleneb suuresti sellest, kuidas antakse iseseisvaid ülesandeid ja harjutusi tunnis ning instruksioone nende täitmiseks.

Õpilaste iseseisev töö on eriti vajalik töölisnoorte koolides, kus on tegemist täiskasvanud inimestega.

Kõige kättesaadavam ja igapäevasem õppeabinõu on meil õpik. Õpiku abil on väga palju võimalusi arendada õpilaste iseseisva töö oskusi. Nendest olen kasutanud vanemates klassides järgmisi:

1. Kavastamine — plaankonspekt.
2. Küsimustele vastamine.
3. Töö õpiku dokumendiga.
4. Töö õpiku illustatsiooniga.
5. Kronoloogilised harjutused.
6. Tabelite koostamine ja täitmine õpikmaterjali põhjal.
7. Skeemide koostamine õpiku- ja lisamaterjali põhjal.
8. Terminite tundmaõppimine õpiku teksti abil.

\* Ette kantud töölisnoorte koolide ja kaugõppekoolide õpetajate vabariiklikul meetoodilisel konverentsil 27.—28. märtsil 1971. a. Tallinnas.

9. Diagrammide joonistamine õpiku- ja lisamaterjali põhjal.

10. Koostada küsimustik kas õpitu või uue aine kohta õpikumaterjali põhjal.

11. Kirjandid.

Ükskõik millist nendest iseseisva töö võtetest me kasutaksime, eelneb sellele nende õpetamine. See nõuab esialgu palju aega ja vaeva, ent tasub end kuhjaga. Õpetajal tuleb endal tunni ettevalmistamisel põhjalikult läbi mõelda, kus ja millised osad laseb ta iseseisva tööna teha, millised tööjuhendid ta peab selleks andma ja millise iseseisva töö vormi ta valib. Kindlasti on töölisnoorte koolides tarvis arvestada ka seda, kas tund on esimene või viimane jpm. Ka sellest mõneti sõltub iseseisvate tööde andmine. Samuti ei ole hea ühes paralleelklassis seda järjekindlalt teha. Kui järjepidevus osutub vajalikuks, on tarvis õppemeetodeid varieerida. Allpool vaatleksime valikuliselt, kuidas olen eelpool nimetatud vorme oma töös kasutanud.

#### KAVASTAMINE — PLAANKONSPEKTI KOOSTAMINE JA KÜSIMUSTELE VASTAMINE

Plaani koostamine õpetab õpilasi orienteeruma ulatuslikus ajaloo materjalis, harjutab olulist lakooniliselt väljendama. Plaane koostama või kavastama õpivad õpilased juba nooremas kooliastmes, kuid vanemas astmes on tavaliselt tegemist juba laiendatud plaaniga.

Praktika näitab, et kui klass ei ole iseseisvalt töötama harjunud või on teinud seda väga juhuslikult, ei ole ta võimeline plaankonspekti iseseisvalt koostama. See pärast olen uutes klassides ise kavastanud oma jutustuse tahvlile ja selle kaudu loonud aluse edaspidiseks tööks. Siis olen hakanud järk-järgult andma kergemaid ülesandeid. Õpilased peavad kavastama teatud osa või lõigu õpetaja jutustuse vahel. Sellekohaste kogemusteta klassis oleme esialgu teinud kava koos kommenteerimisega. Näiteks 8. klassis — «Millised ümberkorraldused tegi O. Cromwell parlamendi sõjaväes?» Annan leheküljenumbri ja teatud aja plaani koostamiseks ning õpilased asuvad tööle. Kui töö on valmis, arutame klassis kohe läbi 2—3 kava ja õpilaste kaasabiga

selgitame välja nende puudused ja head küljed. Selliseid väikseid ülesandeid kavastamisel võib teha ka koos kommenteerimisega. Sel juhul kommenteerimine õigustab end, sest õpetaja saab kohe suunata ja anda näpunäiteid. Vähemarenenud õpilastele on see kasulik.

Õpetanud kavastama üksikuid lõike antud küsimuste kohta, võime üle minna juba iseseisva plaankonspekti koostamisele. Kõige parem on neid ülesandeid esialgu anda mingi sõja kohta.

I. Vaenulike poolte iseloomustus.

1. Sõjavägede tegevus: a) maaväed  
b) merevägi

2. Riigi siseolukord enne sõda

II. Sõja põhjused.

1. Majanduslikud põhjused.

2. Poliitilised põhjused.

III. Sõja käik.

1. Sõja algus: a) sõja ajend,  
b) esimesed lahingud.

Seda võib veelgi täiendada, tuues välja näiteks alapunktidenäiteid majandusliku olukorra jm. Oluline aga on, et õpilased oleksid võimalised ükskõik mis tahes plaani koostama, et nad õpiks eristama olulise mitteolulisest. Kavastada olen lasknud ka oma jutustust. Tavaliselt nad konspekteerivad õpetaja jutustust, kuid hoopis raskem on seda kavastada. Sellisel juhul olen tunni lõpul vihkud valikuliselt ära korjanud või lasknud mõnel kava ette lugeda ja üheskoos seda analüüsinud või isegi hinnanud.

Kogenud klassile võib anda juba ulatuslikku materjali sisaldavaid teemasid, nagu «Töölisliikumine Inglismaal, Prantsusmaal ja USA-s 19. sajandi lõpul ja 20. sajandi algul» jt.

Antud küsimustele vastuse leidmine on muidugi lihtsam, kuid esialgu on ka see mõnele õpilasele üle jõu käiv. Ikkagi ei osata olulist ebaolulisest eristada. Küsimused võib õpetaja kirjutada tahvlile, liikuvale tahvlile või anda kätte trükitud kujul. Edukalt võib aga ka kasutada õpikus peatüki lõpus olevaid küsimusi. Küsimusi ei tarvitseks jällegi anda kogu teema ulatuses, vaid osade kaupa. Ikka vaheldugu iseseisev töö õpetaja jutustusega, filmi näitamisega jne.

Ka teadmiste kontrollimist võib ja tuleb teha laiendatud plaani kaudu. Uhtaegu toi-

mub siis analüüs ja õpitakse plaani koostama. Levinenum moodus on see, kui 1—2 õpilast teevad tahvlile kava ning hiljem kogu klass analüüsib seda ja annab hinnangu. Õpetaja ülesanne on sel juhul just rõhutada ja näidata, et ühe teema puhul võib koostada mitu erinevat plaani, mis avavad probleemi sisu erinevast aspektist. Mõistagi, ei tohi klass sel ajal, kui vastavad õpilased tahvli juures on, olla passiivne vaataja, vaid talle tuleks seniks anda kas iseseisvaid ülesandeid või töötagu õpetaja klassiga frontaalselt. Sellise küsitlusviisi kasutegur on suurem, sest see annab vastajale aega mõtlemiseks, klassile jääb silma ette kava.

### **TÖÖ ÕPIKU DOKUMENDI JA ILLUSTRATSIIONIGA**

Uuemad õpikud annavad üha rohkem dokumentaalset materjali, mis on väga tänuväärne ja hõlbustab õpetaja tööd. Dokumentide kasutamine aga laiendab ja konkretiseerib õpilaste teadmisi.

Töö õpiku dokumendiga peaks toimuma teema käsitlemisel selle osa juures, kuhu ta sobib ja on teema loomulikuks jätkuks või täienduseks. Hea on seda teha iseseisva tööna või kollektiivse aruteluna. Olen kasutanud peamiselt kaht moodust.

1. Oma jutustuse jätkuna annan ülesande lugeda läbi dokument ja märkida konspekti täiendavad teadmised. Näiteks 8. klassis, käsitledes Prantsusmaa talupoegade olukorda Prantsuse kodanliku revolutsiooni perioodil, lasin läbi lugeda dokumendi lk. 91 ja selle järgi välja märkida, millised koormised lapsed talupoegadel senjööri, kiriku ja kuninga kasuks. Käsitledes 9. klassis töölisliikumist Prantsusmaal ja analüüsides Jean Jaurési vigu, olen lasknud kohe lisaks lugeda dokumendi nr. 1 lk. 88. Sageli olen teinud ka niiviisi: lugenud ise või lasknud mõnel õpilasel valjusti lugeda dokumendi klassis ette ja siis märgivad õpilased konspekti olulise.

2. Olen enne dokumendi lugemise juurde asumist andnud küsimusi, millele nad peavad leidma dokumendist vastused. Sel juhul koondub lugemisel kogu tähelepanu sellele, millele tahetakse vastust leida. Kahtlemata võib ka lasta dokumendi läbi lugeda ja

õpilased vastavad selle põhjal õpetaja esitatud suulistele küsimustele. Tihti peale on tarvis kogu dokument klassis tingimata ette lugeda, neid koos analüüsida, sest sellel on suur kasvatuslik väärtus. Näiteks äratav kolonisaatorite vastu viha 9. klassi uusaja õpikus lk. 194—195 leiduv dokument nr. 3 ja 4 jne. Selge on aga see, et dokumenti on vaja kasutada õigel ajal ja õiges kohas, mitte aga siis, kui tunni lõpus kipub aega üle jääma või kui enam muud ei ole teha.

Analoogiliselt tuleks talitada ka õpiku illustratsiooniga. Hoolimata sellest, et pilt on väike, on tal suur kasvatuslik väärtus: arendab analüüsivõimet, oskust kasutada olemasolevaid teadmisi teatava sündmuse kohta ja loob konkreetsema ettekujutuse sündmusest. Illustratsiooni põhjal olen lasknud mitut õpilast jutustada. Olen aga andnud ka teema ja, kasutades õpikut, õpetaja jutustust, dokumentaalset materjali ja illustratsiooni, lasknud koostada kirjaliku jutustuse, näiteks «18. märtsi sündmused Montmartre'il 1871. a.» jne.

Võib lasta ka võrrelda kaht illustratsiooni või illustratsioonide seeriat ja siis teha järeldused. Suulisele jutustamisele peab kindlasti eelnema mõtlemisaeg, mis võimaldab õpilasel kujutluste tekkimist ja nende loogilist seostamist. Kirjalik töö arendab iseseisvat mõtlemist ja väljendusoskust. Olen selliseid töid ka hinnanud, sest see stimuleerib paremini töötama.

### **KRONOLOOGILISED HARJUTUSED. TABELITE JA SKEEMIDE KOOSTAMINE**

Kronoloogial on ajaloo õpetamisel väga tähtis koht, sest sellega anname võimaluse aru saada ajast, sündmuste järgnevusest, paralleelselt toimuvatest sündmustest erinevatel maadel. On tarvis, et mehaaniline kronoloogiline rida muutuks õpilaste teadvuses loogiliseks reaks, et nad oskaksid seletada, miks üks sündmus paratamatult pidi toimuma hiljem või varem eelmises jne. Olen lasknud valmistada kartongist kaardid. Ühtele märgime aastaarvud, teistele — sündmused. Õpilaste ülesanne on paigutada õige aastaarvude juurde õige sündmus. Vahel olen sündmused ilma aastaarvudeta lasknud reastada. Tunnis olen pinginaabreid vahetanud ja nii kontrollivad õpilased ise



üksteist. Vaja on siiski lasta kellelgi valjusti öelda, sest vigu ei tohi sisse jääda.

Olen lasknud tahvlile ka ajajoone joonistada, jaganud selle sajanditeks ja sajandi osadeks ning lasknud sündmused paigutada õigesse sajandisse ja õigesse veerandisse. Seda on eriti hea teha kordamistunnis, kus 1—2 õpilast saavad ülesanded ja kõigil on võimalik oma teadmisi kontrollida.

Olen kasutanud ka teisi mooduseid. Näiteks 10. klassis paralleelsete sündmuste puhul NSV Liidu ajaloost ja uusima aja ajaloost. Annan õpilastele mitu aastaarvu ja nad peavad märkima vasakule poole selle aasta kohale sündmuse uusima aja ajaloost

ja paremale poole NSV Liidu ajaloost. Fašismi kehtestamine 1922 NSV Liidu moodustamine Itaalias Inglismaa katkestab 1927 UK(b)P XV diplomaatilised suhted kongress NSV Liiduga

Rahvarevolutsiooni- 1936 NSV Liidu uue line sõda Hispaanias konstitutsiooni vastuvõtmine

Ükskõik, milliseid mooduseid me kasutaksime, eesmärk on see, et õpilased orienteeruksid ajas ja kohas. Kronoloogiliste harjutustena on hea kasutada sünkroonilisi tabeleid. Näiteks sõjategevuse kohta Teise maailmasõja peamistel rinnetel:

### Sõjategevus

Aeg	Nõukogude-Saksa rinne	Lääne-Euroopas	Põhja-Aafrikas	Vaiksel ookeanil
-----	-----------------------	----------------	----------------	------------------

suvi 1941  
sügis 1941  
dets. 1941  
kevad 1942  
suvi 1942  
.....

Tabelid on aine omandamisel üldse väga konkreetne vorm ja õpilased omandavad selle kaudu aine paremini. Alati ja igal pool aga ei saa tabelit koostada, sellepärast peab õpetaja tunni ettevalmistamisel hästi läbi mõtlema ja kaaluma, kus ja mida saaks tabelisse paigutada. Olen koostanud tabeleid uue aine edasivõtmisel, teatava teema läbivõtmise järel või kordamistunnis ja kevadisel kordamisel.

Uue aine läbivõtmisel, näiteks dekabristide käsitlemisel 8. klassis, on väga hea iseseisva tööna täita tabel dekabristide konstitutsiooniprojektide kohta.

Siinjuures toome kaks näidet tabelite kasutamise kohta, esiteks:

Reformi kodanlikud jooned	Reformi pärisorjuslikud jooned
---------------------------	--------------------------------

.....

1848. a. juuniülestõusu lüüasaamise põhjused	Pariisi Kommuuni lüüasaamise põhjused	1905.—1907. a. revolutsiooni lüüasaamise põhjused	Oktoobrirevolutsiooni võidu põhjused
--	---------------------------------------	---	--------------------------------------

.....

ja teiseks töölisliikumisega tutvumisel Inglismaal 19. sajandi lõpul ja 20. saj. algul:

Revolutsiooniline suund	Oportunistlik suund
-------------------------	---------------------

.....

Kordamistunnis on otstarbekas koostada tabeleid, et õpilased ise näeksid seost ühe või teise sündmuse vahel, näeksid arengut jne.

Näiteks 8. klassis: «Käsitöölise töökoja, manufaktuuri ja kapitalistliku vabrikute tunnuste võrdlemine» (lk. 34).

Feodalismi ja kapitalismi võrdlemiseks on hea lasta teha tabel, kus võrrelda järgmisi jooni: 1) peamised klassid, 2) majanduse iseloom, 3) töö iseloom, 4) kellele kuulub võim, 5) riigi iseloom jne.

Üldise kordamisena on hea lasta teha iseseisva töö korras täidetav tabel, kus õpilased võrdlevad revolutsioonilise liikumise tähtsamaid sündmusi. Näiteks 10. klassis:

Toodud näited on kõik sellised, kus õpetaja on andnud tabelid või on need olemas raamatus. Uuemates õpikutes on tabelleid üsna palju. Õpilase ülesandeks jääb vaid täita tabel vastavalt õpetaja näpunäidetele ja juhendamisele. Komplitseeritum on ülesanne siis, kui anname ainult teema ning õpilane peab juba iseseisvalt tegema tabeli ja täitma selle ka andmetega.

### **SKEEMIDE KOOSTAMINE JA DIAGRAMMIDE JOONISTAMINE**

Skeemid võimaldavad anda näitlikustatud ülevaate õpitavate nähtuste või mõistete struktuurist, tõstavad esile olulisi tunnuseid, näitavad õpitava vastastikust seost.

Eeskätt on tarvis raamatus olevaid skeeme analüüsida õpetaja juhendamisel ja alles siis anda õpilastele iseseisvaid ülesandeid. Hea on anda esialgu küsimused, millele õpilased peavad skeemi abil vastama. Siis võib hakata skeeme võrdlema, näiteks võib võrrelda Saksamaa, Inglismaa ja Prantsusmaa kõrgemate võimuorganite skeeme. Esialgu anda küsimused ja siis lasta skeemide põhjal vastata. Kui õpilased on selleks võimelised, siis peab õpetaja andma õpilastele esialgu koostada lihtsamaid skeeme enda juhendamisel. Näiteks skeem «Kõrgemad võimuorganid USA-s» või joonistada skeem «Võimu organisatsioon jakobiinide diktatuuri ajal» (Uus aeg, I osa, lk. 96) jne. Kui õpilased tulevad toime kord-korralt keerukamate ülesannetega, võib neile anda juba ülesandeid materjali skemaatiliseks kujundamiseks. Samamoodi tuleks talitada diagrammidega. Õpikus on neid suhteliselt vähe. Need aga, mis on, tuleb analüüsida kas koos õpetajaga suuliste ülesannete või kirjalike küsimuste põhjal. Iseseisva tööna peaks laskma õpilastel ka diagramme koostada, kuid enamikel juhtudel tuleb selleks andmeid juurde anda (raamatuandmed on napid) ja ühtlasi õpetada diagramme koostama.

### **KÜSIMUSTIKU KOOSTAMINE JA KIRJANDID**

Õpilastele meeldib, kui iseseisva töö ülesanded ei ole alati ühesugused ja kui õpetaja oskab neid varieerida. Samal ajal teame, kui raske on õpilasel küsimusi esitada õpitugi kohta, sest raskusi teeb just küsi-

muse formuleerimine. Olen andnud iseseisva ülesandena õpilastele vastava alateema või teema kohta koostada küsimustik. Teatud aja möödudes lasen 1—2 või 3 õpilasel ette lugeda, millised küsimused ta koostas. Koos klassiga parandame halvasti formuleeritud küsimused.

Olen ka lasknud esitada suulisi küsimusi kaasõpilastele. Halvasti formuleeritud küsimused parandame kohe. Tuntud teema kohta on mõnevõrra kergem seda teha, kuid olen lasknud ka uue aine kohta küsimusi moodustada. Sageli olen isegi kindlaks määranud minimaalse küsimuste arvu, sest mõni õpilane ei suuda või ei viitsi mõelda ja esitada küsimusi ainult suurte alateemade kohta.

Kui õpilased niiviisi teema läbi töötavad, kusjuures neile tuleb veel öelda, et nad peavad samal ajal oskama ise oma küsimustele ka vastuseid anda, on asjast palju kasu.

Sobiv iseseisva töö vorm on kirjand. Neid võib teha a) õpiku teksti, pildi, dokumentide põhjal tundmaõpitud materjali üldistamiseks, aga ka b) õpiku materjali ja lisakirjanduse põhjal. See moodus annab peale iseseisva töö oskuste veel juurde väljendusoskust, õpetab kasutama allikmaterjali, õpetab üldistama ja, mis kõige olulisem, koostama elementaarset nn. teaduslikku artiklit. Õhtukoolis on sellel ka veel sellepärast tähtis koht, et meie õpilased sageli töötavad küllalt vastutatavatel kohtadel ja neil on igapäevases elus vaja esineda ettekannetega. Kirjandi kirjutamiseks aga peab meie tingimustes olema pikem aeg 1—2 kuud ja eelnevalt antud täpsed juhendid. Tööjuhendis — peaks olema antud: 1) teema, eesmärk, 3) ülesehitus, 4) töö ulatus (minimaalne), 5) lisakirjandus, 6) valmimise tähtaeg.

Olen andnud kirjandeid järgmistel teemadel: «Bolševike tegevus esimese Vene revolutsiooni perioodil» ja «Nõukogude Liidu kultuuri arenemine II maailmasõja järel». Kirjandites tuleb parandada kõik vead. Parmaid töid olen lasknud autoreil klassis ette lugeda.

\*

Selge on, et iseseisev töö tänapäeva koolis ja eriti õhtukoolis on hädavajalik. Õpetajal on küll vaeva ja ajakulu rohkem, kuid see tasub end.

# AJALEHEMATERJALID FÜÜSIKATUNDIDES\*

MARIA JÕGEVA

Oma tööaastatel töölisnoorte koolis olen järjekindlalt otsinud illustreerivat ja lisamaterjali füüsikatundideks. Varasematel aastatel kasutasin lisamaterjalina huvitavaid fakte füüsika ajaloost ja teadlaste elust. Selline materjal nõuab aga sageli liiga palju minuteid meie niigi lühikesest õppeajast ja korduv samade näidete pakkumine muutub endale igavaks.

Nii tuli otsida lisamaterjali, mille esitamiseks kulub vähe aega ning mis aitab õpitavat siduda kaasajaga. Nendele nõuetele vastab ajalehematerjal. Ajalehematerjalide kasutamine ei tõrjunud täielikult välja näiteid füüsika ajaloost.

Alljärgnevalt esitan mõningad näited ajaleheartiklitest, mis seovad füüsikat tööstuse ja tehnikaga, mehhaniseerimise ja automatiseerimisega, transpordiga, rahvamajanduse, kütuse ja energia probleemidega, teaduse saavutustega, eriti Tartu teadlaste töödega, aatomituuma uurimisega, kosmose uurimisega, arstiteadusega, poliitikaga, spordiga ja igasuguste maailmas toimuvate huvitavate nähtustega.

## TOOSTUS JA TEHNIKA

Selletemalisi artikleid on palju. Tartu linna tulevikku valgustav kirjutis «Linn on tervik» ilmus siis, kui 7. klassis oli käsitlemisel mehaaniline töö ja võimsus. Selles näidatakse, et linna tööstuse arenguks ja tasakaalu saavutamiseks peab Tartu ehitusorganisatsioonide võimsust järjest tõstma. Välja-

\* Ette kantud töölisnoorte koolide ja kaugõppekoolide õpetajate vabariiklikul metoodilisel konverentsil 1971. a. Näited pärinevad enne seda ilmunud ajalehematerjalidest.

päas on 70 000 m<sup>3</sup> aastavõimsusega majaanituskombinaadi kiire rajamine.

Newtoni II seaduse kordamisel 11. klassis sai kasutada artiklit «Trossi otsas 160 tonni». See on raskus, mida Tallinna sadamas tõstab ujuvkraana esimest korda. Arvutasime, milline on trossi pingutav jõud, kui 160 t koormus tõuseb kiirendusega.

Huvitavaid andmeid Soome teedest (artiklist «Huvitavat teedest») käsitlesime 11. klassis hõõrdejõu kordamisel. Näiteks hõõveldatakse seal talviseid teid hambulise teraga, mis suurendab liiva püsimist teel.

Kohtla-Järve lämmastikväetise tehase käikulaskmisel oli ajalehes toodud selle suurehitise rajamiseks paigaldatud betooni ruumala 45 000 m<sup>3</sup>. 7. klassis arvutasime selle kaalu.

Rõhu käsitlemisel 7. klassis sai nimetada trusti «Stroigaz» konstrueeritud seadmeid, mille abil paigaldatakse torustikku tranšeisid kaevamata. Selle kasutuselevõtmisega kiireneb torude paigaldamine, millega saadakse aastas 11 000 rbl. säästu, samuti ei lõhuta linnas tänavakatet.

8. klassis kiiruse kordamisel võtsin näiteks maailma kõrgeima hoone (New Yorgis) lifti liikumise kiiruse 530 m/min. Selle lifti kandejõud on 5 t.

Valguse murdumise käsitlemisel 11. klassis sobis näitena piimarasva määramise aparaat Milko-tester, mille sai loomakasvatustituudi laboratoorium Taanist. Rasva hulk piimas leitakse valguse murdumise järgi rasva-kuulikestes. Aparaat jõuab tunnis teha 100 analüüsi.

## MEHHAANISEERIMINE JA AUTOMATISEERIMINE

Lenini 100. sünniaastapäeva tähistamiseks loodi Baltikumis esimesed vagunite remondi kombainid, millega hakati vaguneid remontima vooluliinil ning mehhaniseeritult. Esimene kombain hakkas tööle Narvas, teine Tapal.

Artikkel «Eesmärk — automatiseeritud juhtimissüsteemide loomine» iseloomustab juhtimissüsteeme Eesti NSV-s, tutvustab majandusküberneetika arengut. Maaviljeluse ja Maaparanduse Teadusliku Uurimise Instituudi juurde on loodud arvutuskeskus.

1967. a. lõpul oli maailmas ligi 58 000 elektronarvutit, neist 35 000 USA-s. Elanike arvu arvestades seisab teisel kohal Šveits. Sotsialismimaadest on suhteliselt kõige rohkem arvuteid Tšehhoslovakkias.

Neid küsimusi käsitlesin 8. klassis elektromagnetiliste releede ja 11. klassis füüsika ja tehnilise progressi õpetamisel.

## TRANSPORT

Transpordivahenditest on õpilased alati huvitatud. Soojustasinate sissejuhatavas teemas 8. klassis rääkisime liiklusvahendite mitmekesisusest: esimesest aurulaevast Emajõel 1843. a., millel oli 84 hj aurumasin, helikopterlennukist, s. o. vertikaalselt startivast reaktiivlennukist, uuest mootoritüübist — rootormootorist. Sellise mootoriga arendab auto kiirust 180 km/h ja saavutab 12,8 s kiiruse 100 km/h (hea näide kiirenduse arvutamiseks). Ning veel Ameerika tehasest toodetavatest auruautodest, mis liiguvad kiirusega 200 km/h, läbivad korraga 1500 km, tarvitades 50 l vett.

Neile lisaks tutvustasin autot, millega ameeriklased Kuul ringi sõitsid, TU-144 esimest ühelikiirusega lendu 31. det. 1968. a., traktorit HTZ-150 K, mida kasutatakse põllutöödel ja ka transpordivahendina.

Aatomõhulaevast rääkisime 7. klassis Archimedese seaduse käsitlemisel ja 8. klassis aatomiehituse õppimisel ning 11. klassis seoses aatomienergia probleemidega.

## KÜTUS JA ENERGIA

Inimkond tunneb alati huvi, kui suured on Maa energiavarud. Sellele küsimusele andis vastuse VII ülemaailmne energiaalaste probleemide konverents Moskvas. Selle kohta lugesime artiklit «...energiat, energiat ja veel kord energiat». Huvitav on jõgede energia suurendamine jõgede suuna muutmise, näiteks põhjapoolsete jõgede voalamisel Kaamasse ja Volgasse. Kaama ja Volga hüdroelektrijaamadest saadakse täien-davalt üle 100 miljardi kWh elektrienegi-at.

Energiaressurssidest esikohal on süsi. Sõetootmine on viimastel aastatel vähenenud, ent mitte sõevarude vähenemise tõttu. Prognoosid kinnitavad, et sütt jätkub, kuid sõetootmist tõrjuvad välja nafta ja gaas.

Gaas on dünaamiline kütus: mida rohkem tarbitakse, seda rohkem leitakse. Elektrijaamade ehitamine gaasi leiukohtade lähedusse on tulus, siis ei tarvitse rajada keerukaid tehnilisi seadmeid.

Maakera jõgede hüdroenergia potentsiaal ulatub 32 900 miljardi kW/h-ni.

Miski pole maailma mööda nii laiali kui uraan ja toorium, s. o. aatomienergia allikad. Tuumakütuse kasutamise majanduslikust ja tehnilistest raskustest saab lähemal aastail üle ning Ameerika Uhendriikidel on kavatsus tuumakütusest saadava elektrienergia osatähtsust tõsta 0,5%-lt (1966. a.) 17%-ni 1980. a. ja 60%-ni 2000. a. Samasugune hüpe on ootuspärane enamikus arenenud tööstusega riikides.

Geotermilisi jaamu on Itaalias, Uus-Mere-maal, NSV Liidus, Jaapanis, Mehhikos.

Nõukogude Liidus on viimastel aastatel loodud mitu automatiseeritud fotoelektrilist päikeseseadeldist võimsusega 300—500 W, mis on ette nähtud vee tõstmiseks kõrbe-kaevudest.

Et elektrienergia vajadus suureneb tohult, siis USA ja Briti saarte rannik terves pikkuses tuleks aatomijõujaamu täis ehitada, et tagada jahutusvee saamine. Artiklis «Ujuvad jõujaamad maailma ümber kujundamas» leitakse väljapääs selles, et soovitatakse võimsad reaktorid (praegustest 40 korda võimsamad) paigutada ujuvatele platvormidele, millel paikneksid ka suured kalakombinaadid.

Artiklis «735 000 kW elektrimootor» on antud meie vabariigi koht NSV Liidu energiasüsteemis. Oleme ühendatud Leningradi, Läti, Leedu ja Valgevene NSV-ga, moodustades NSV Liidu loodeosa energiasõlme, mille juhtimiskeskus asub Riias. Artikli pealkiri annab Eesti NSV elektritarbimise võimsuse.

Eespool nimetatud artikleid on kasutatud 8., 10. ja 11. klassides.

## TEADUS. TUUMA UURIMINE

Juba mitmel õppeaastal olen kasutanud artiklit «Uus hiigelkiirendi», mis räägib Serpuhhovi prootonkiirendist, ühest võimsamast maailmas (70 GeV). Aparaat hakkas tööle 14. okt. 1967, täie võimsusega läks käiku 17. märtsil 1968, ületades projektee-

ritud energia. Saadi 76 GeV energiaga prootonite voogusid.

Teaduse suursaavutuseks peame ka Dubnas Ühendatud Tuumauurimise Instituudis käikulastud elektronkiirendit.

Tuumauurimise laboratooriumides kasutatakse tavaliselt elektronrõhkeid, aga Prantsusmaa ja Šveitsi piiril paiknevas Euroopa tuumauurimiskeskuses kasutatakse inimarvutit — W. Kleini, kes peast sooritab tehteid välgukiirusel. Näiteks tehele  $1\ 388\ 978\ 361 \times 5\ 645\ 418\ 496$  sai ta õige vastuse 64 sekundiga.

Artiklid on kasutatavad 11. klassis ühenduses teemaga «Kiirendid». Uljanovski oblasti Aatomireaktorite Teadusliku Uurimise Instituudis lasti käiku aatomireaktor BOR-60, mis võimaldab kasutada aatomenergia saamiseks kogu looduslikku uraani. Näide on kasutatav teema «Aatomenergia kasutamine rahulikeks eesmärkideks» käsitlemisel.

Tartus Füüsika-Astronoomia Instituudis on heeliumi veeldamise seade, millega saavutati vabariigi külmarekord ( $2^{\circ}$  jäi puudu absoluutsest nullist). Näide sobib teemale «Temperatuuri absoluutne skaala.»

FAI teaduslikke uurimusi puhaste ja defektivaba struktuuriga kristallide saamisest («Detektiivid Viljandis») ja kuumast luminesentsist («Kuum luminesents») on käsitletud 11. klassis ühenduses teemaga «Luminesents».

## KOSMOSE UURIMINE

Artikleid ja teadaandeid kosmose uurimisest kasutasin kõige rohkem informatsioonina. Nii oli septembrikuu lõpul kõikides klassides juttu automaatjaama «Zond 5» lennust ümber Kuu, oktoobri lõpul kosmoselaeva «Sojuz 3» lennust, detsembris ameeriklaste Kuu-uurimislennust «Apollo 8-ga», jaanuari alguses planeetidevaheliste automaatjaamade «Venera 5» ja «Venera 6» lennust ning jaanuari keskel kosmoselaevade «Sojuz 4» ja «Sojuz 5» lennust. Viimati nimetatud kosmoselaevade lennu ajal õppisime 11. klassis elektromagnetilisi võnkumisi ja laineid.

Kasutades nende laevadele paigutatud raadiosaatjate sagedusi 5,008 MHz, arvutasime perioodi ja lainepikkuse. Sel ajal, kui oli laskunud «Sojuz 4», oli 7. klassis kavas

mehaanilise energia muundumine. Näitena kirjeldasid õpilased energia muundumist «Sojuz 4» laskumisel.

## ARSTITEADUS

Artiklis «Kirurgia ja tugevusõpetus» on näide sellest, kuidas Tallinna arstid rakedavad täppisteadusi luukirurgias. Luuoperatsiooni korral võetakse arvesse murrujoone kohal tekkivad võimalikud jõumomendid ja neist arenevad pinged metalli ja luu kontaktide kohal (jõumomendi kordamisel 11. kl.). Samuti saab 11. klassis kasutada artikleid «Aatom tervise kaitsel» ja «Süda aatomireaktoriga». Esimeses räägitakse, et radioaktiivsete isotoopide meetodit kasutatakse kilpnäärme, maksa, neeru jt. organite raviks. Häid tulemusi on andnud Riias valmistatud aparadi «Lutš» kasutamine võitluses pahaloomuliste kasvujate vastu. Teisest artiklist loeme, et tehissüdame (töötas koera rinnas mitu tundi) vooluallikana kasvatatakse kasutada väikest aatomireaktorit.

## POLIITIKA

Kui 11. klassis oli kavas aatomipomm, ilmus artikkel «Viis aastat tuumakatsetuste keelustamisest». See artikkel avaldas füüsikatunnis, kus rääkisime Hirošima ohvrite nimekirja pidevast piknemisest, suuremat mõju kui klassijuhatajatunnis poliitinformatsioonina.

Nimetatud teema kohta materjali leidmine ei tohiks tekitada raskusi.

## SPORT

Kiiruse arvutamiseks saab alati näiteid spordiartiklitest.

Tihti ajavad õpilased segi ruumala ja massi. 8. klassis tõin kordamisel järgmise näite: prantslased võtsid olümpialinna kaasa 8000 l bordoo veini, 26 t mineraalvett ja 200 kg vorsti. Õpilastele esitasin küsimuse: «Kas võib siin l ja kg ümber vahetada?»

Õpilased arvutavad valemist  $m = \frac{P}{g}$  massi ekslikult järgmiselt: kui  $P=1000$  kgf, siis  $m=100$  kg.

Sporditeemalist näidet olen kasutanud veel koormuse ja kaalu selgitamiseks. J. Talts tõstis koormuse kaaluga 500 kgf. Kas ta tõstis 500 kgf või 50 kg?

## HUVITAVAT MAAILMAS

Artikkel «Ilmarobot üksikul saarel» on sobiv teema «Raadiosidest» juurde 8. ja 11. klassis. Hüdrometeoroloogiline ekspeditsioon seadis Ohhoota mere üksikule saarele automaatselt töötava aparatuuri, mis regulaarselt saadab raadio teel teateid atmosfääri rõhu, tuule suuna, kiiruse ning õhuperatuuri kohta.

Artikkel «Operatsioon «Ihtüander 67» jätkub» annab palju näiteid mõõtarvudest (lisamaterjal 7. klassis teemale «Mõõtmise vajadus»).

«Infraheli — tsivilisatsiooni vari» annab ülevaate infraheli tekitamisest ja tekkimisest ning selle hävitavast mõjust.

Artikkel «Müramüüjad» näitab, et mõned Ameerika firmad teenivad raha mürageneraatorite tootmisega.

Mõlemad artiklid on lisamaterjal teemale «Hääl» 11. ja 7. klassis.

Optilise riistaga sarnast frasoskoopi (artiklist «Kui tuleks järele») tutvustasin siis, kui 11. klassis käsitlesin optilisi riistu. Frasoskoop on riist, mille kasutamisega saab tõsta lugemiskiirust 1 nädala jooksul kahekordseks, kui iga päev harjutada 20 min. Tavalise lugemise kiirus on 250 sõna minutis.

Kõik eelnimetatud artiklid ilmusid ajalehtedes «Edasi», «Noorte Hääl» ja «Rahva Hääl» ajavahemikul august 1968 kuni veebruar 1969.

## AJALEHEMATERJALI KASUTAMISE EESMÄRK

Ajalehematerjal on tänuväärne:

1. **Teemade õppimisel, mida õpikus ei ole.** Valgusallikate käsitlemisel 8. ja 11. klassis ei saa rääkimata jätta laseritest, mis annavad erakordselt intensiivset, monokromaatsset, konkreetset ja väga teravalt suunatud elektromagnetilist kiirgust. Selle kohta on artiklid «Mõnda laseritest» (laserte ajaloost ja mida laserid endast kujutavad), «Laser kogub jõudu», «Laseri uued ametid», «Laser eraldab tätoveeringu» (laseri kasutusalaadest).

2. **Kodulinna ja vabariigi paremaks tundmaõppimiseks.** Sellel eesmärgil kasutasin artiklit «Mustamäele, Berliini, Varssavisse,

Prahasse ja Bulgaariasse...», milles räägitakse rahvusvahelise gravimeetriabaasi rajamisest Mustamäele (9. kl. teema «Gravitatsioon» käsitlemisel).

8. ja 11. klassis on optika sissejuhatavas osas võimalik kasutada artiklit «Suure teleskoobi ootel», milles on juttu vaatlustorni ehitamisest Tõraveresse. Tornipaigutatakse teleskoop A 2T-12, mille objektiivi läbimõõt on 1,5 m.

Elementaarosakeste käsitlemisel 11. klassis võib antiosakestest rääkida H. Õiglase artikli «Antiaine» põhjal.

10. klassis elektrikiiruse sissejuhatavas osas olen kasutanud artiklit «Kuidas elekter Tartu jõudis» — selles artiklis on Tartu elektrivalgustuse ajaloo andmete kõrval ka NSV Liidu elektri aastatoodang (640 miljardit kWh) ja tartlaste keskmine elektritarvidus aastas (175 kWh).

Teemat «Vedelike ja gaaside liikumine» 9. klassis illustreeris õpilane näidetega gaasi pidevast liikumisest Tartu Gaasivabriku remondi ajal. Kui Tartu hakkab 1973. a. saama looduslikku gaasi («Looduslik gaas Tartusse 1973. a.»), lakkab vana gaasivabrik töötamast.

Hea näide mehhaniseerimisest on Tartu Elevaator, kus on mehhaniseeritud 90,8% töödest (artikkel «Parim Nõukogude Liidus»).

3. **Äratada õpilastes huvi ajalehelugemise vastu.** Õpilased on tundides toonud palju huvitavaid näiteid. Näiteks võnkumistest, mida tekitab Volgogradis konstrueeritud vibraator autokasti puhastamiseks sinna kleepunud materjalist (artiklis «Automaatlud»).

Infrapunase kiirguse kasutamise näitena sobib Kuibõševis loodud asfaldisoojendusmasina töö teede remontimisel (artiklis «Maanteede kuumremont»).

Elektrilistest nähtustest rääkides tõid 10. klassi õpilased näiteid artikli «Müristas ja vätku lõi» põhjal (äikesest Tartus 27. jaan. 1971).

4. **Ülesannete koostamiseks.** Uhikute teisendusülesanded on tavaliselt igavad, kuid vajalikud. Kui aga need on koostatud konkreetse materjali põhjal, lahendavad õpilased suurema huviga. Mõningad näited.

Poolas kõhnumisvõistlustel võitis esikoha elanik, kes võistluse alguses kaalus 134 kgf,

lõpus 39 kgf. Mitme N võrra vähenes tema kaal («Kõhnumispreemia») — 7. klass.

Teisendada autobussi «Junost» mootori võimsus 150 hj kW-deks («Operatsioone võib teha autos») — 9. klass.

SFV toodetavate hambapuurmasinate pöörlemiskiirus on 600—120 000 p/min. Selle kiiruse juures on puurimine valutu. Leida pöörete arv sekundis ja pöörlemisperiood («Tuurid peale») — 9. klass.

5. Eetiliseks, internatsionaalseks ja ideoloogiliseks kasvatustööks. Peale voolutorude, mida mööda tänapäeval voolab vesi ja kütus, on arheoloogid avastanud Lõuna-Itaalias muistsed torud, mida mööda on voolanud vein viinamägedelt Sybarise linna, mille langemisest on möödunud 2,5 tuhat aastat. Selles 9. klassis, kus olin kuulnud poisse tütarlapsi halvustamas, lugesime artiklist «Sybaris — antiikne logelejate linn» katkendi sellest, kuidas seal naisi austati.

Teema «Uraani tuuma jagunemine» käsitlemisel 8. ja 11. klassis saab alati kasutada ajalehenäiteid elu varjukülgedest kapitalistlikes riikides ja tuumarelvade keelustamise vajadusest. Artiklis «Aidata aatomipommide tagajärjel kannatada saanud» on antud 1945. a. Hirošimas ja Nagasakis hukkunute arv (200 000). Enam kui 300 000 inimest sai raskeid põletushaavu või põeb kroonilisi haigusi, mida põhjustas radioaktiivne kiirgus. Jaapanis ei ole aatomiplahvatuste tagajärjel kannatada saanute abistamise seadust, mistõttu virelevad paljud neist juba 25 aastat väga viletsates tingimustes, neil pole võimalik saada tööd.

Artiklid on ajalehtedes «Noorte Hää» ja «Edasi» 1969. a. märtsist kuni 1971. a. veebruarini.

## KOKKUVÕTE

Ajalehematerjalide kasutamine on hõlpus sellepärast, et nende hankimine ei tee raskusi, sest ajalehti loeme niikuinii. Artiklistest saadud materjal on lihtne, mille tõttu selle esitamine tunnis ei võta palju aega ning võimaldab anda fakte napisõnaliselt. See lisamaterjal on alati uus.

Huvitavad näited ajakirjandusest äratavad õpilastes huvi ajalehtede lugemise vastu ja innustavad ka neid endid otsima lisanäiteid teema käsitlemisel ja vastamisel.

## KOOLIEELNE KASVATUS

# MÕNINGAID LAPSE SOTSIAALSE VÄÄRARENGU PROBLEEME

VALDUR LULLA

Vastsündinu ei saa vanematelt kaasa pärlitlikku sotsiaalse käitumise mudelit. Selle omandamine toimub kogu lapse arengu vältel kasvatusel tulemusena. Seega võivad sotsiaalse väärarengu juured peituda juba väga varajases arenguperioodis. Nii väidab H. Vallon (19, lk. 179), et ema ja imiku vahel esimestel elunädalatel valitsev kontaktide laad — olles kas afektiivne või emotsionaalne, võib avaldada edaspidisele käitumise aluste kujunemisele väga suurt mõju. Ka mitmed teised teadlased (H. Böttcher, I. Bowlby, A. Geissler, L. Božovič jt.) on märkinud tihedat seost imiku psühhofoüsilise arengu ning ema ja lapse emotsionaalsete kontaktide iseloomu vahel. Kõik need autorid on seisukohal, et häired ema ja lapse vahelises kontaktis imikuperioodil kutsuvad enamasti esile ka häireid lapse isiksuse edaspidises arengus.

Lapse sotsiaalse arengu seisukohalt on ema ja lapse vahelistes kontaktides eriti tähtis ema kõne kuulamine, täiskasvanu verbaalse suhtlemise tihedus imikuga. Juba 1852. a. nõudis Pariisi linna tervishoiunõukogu, et lastesõimedes iga 4 imiku kohta oleks vähemalt 1 hoidja (9, lk. 23), selleks et kindlustada imiku normaalset kõnearengut ja arengut tervikuna.

Toimub ju esimese eluaasta vältel inimajuks kõige tormilisem areng ja küpsemine, sel perioodil kujunevad ajus välja kõik tähtsamad funktsionaalsed keskused. Aju areng, tema funktsionaalne diferentseerumine ja integreerumine võib toimuda edukalt ainult siis, kui aju saab arenguks küllaldaselt materjali, välisinformatsiooni —

nägemis- ja kuulmismuljetena (18, lk. 119—200). Olgugi et vastündinu juba reageerib tugevatele helidele, saabub kuulmisküpsus suhteliselt hiljem (4, lk. 128). Inimkõne kuulmisel imikueas on aga suur tähtsus lapse ajus kõnekuulmiskeskuse väljakujunemisel. Lastesõimede tähelepanekud kõnelevad sellest, et üksikemade lapsed, kellel on suhteliselt vähem võimalusi inimkõne kuulamiseks, hilinevad kõnelema hakkamisega ja neil on 3-aastaseltki veel puudulik sõnavara (21, lk. 121). Selline mahajäämus kõnearengus avaldab mõju lapse arengule tervikuna. Hildegard Hetzer uuris 1929. a. lastekodude ja vanemate juures sirgunud väike-laste arengutaseme erinevusi, millest selgus, et kaheaastased lastekodu lapsed suutsid nende vanusele sobivatest ülesannetest lahendada ainult 46%, hästi hooldatud, kodus kasvanud samaealised maimikud suutsid aga analoogilisi ülesandeid lahendada 88% ulatuses (4, lk. 137). Töötades 1950.—1952. a. lastekodus, kus olid ka koolieelsed rühmad, võis autor tähele panna vägagi puudulikku kõne arengut nendel lastel, kes lastekodusse saabusid 3-aastastena rinnalastekodudest.

3.—10. elukuuni on imiku kõnekuulmiskeskuse arengu optimaalne periood. Kõnekuulmiskeskuse areng on aga aluseks lapse enda tulevase kõne ja hiljem ka õigekirja kujunemisele (15, lk. 68). Kui selle keskuse optimaalse arendamise periood on lastud mööda, siis pidurdub lapse kõne üldine kujunemine, mis 1.—3. aastani toimub kõige tormilisemalt. Samal ajal aga domineerib 1—3-aastase lapse tegevuses esemetega manipuleerimine (22, lk. 15). Selle esemetega manipuleerimise põhiliseks sisuks on inimajaloo vältel väljakujunenud esemetega tegetsemise viiside omandamine, esemete sotsiaalse tähenduse avamine. Esemete sotsiaalset sisu suudab laps avada vaid täiskasvanu abil. Maimiku kõneliste kontaktide analüüs on näidanud, et maimik kasutab kõnet esmajoones täiskasvanuga koostöö loomiseks, asjalike suhete loomiseks ja ühise tegevuse kujundamiseks (22, lk. 17). Puudu jäägid kõne arengus võivad saada olulisteks piduriteks ühelt poolt sotsiaalsete kontaktide loomisel täiskasvanuga, teiselt poolt ei võimalda kõne puudulik areng maimikul õigesti mõista tegevuse sotsiaalset sisu. Tegevuse sotsiaalse sisu mittemõistmine,

raskused sõnaliste kontaktide loomisel pidurdavad mitte üksnes lapse intellektuaalset, vaid ka kogu sotsiaalset arengut tervikuna.

Kui imikueas on lapse tegelikkuse tundetamisel põhiliseks abimeheks tunded ning lapse areng tervikuna sõltub suurel määral ema ja lapse vahelise emotsionaalse kontakti laadist, siis koos lapse sirgumisega pääseb ikka rohkem maksvusele perekonna kvaliteet. Mehe ja naise kooselu, abielu ja perekond on väikelapsele inimlike ja sotsiaalsete suhete kõige lähem mudel. Perekond on ju see mikrokollektiiv, vahelüli indiviidi ja ühiskonna vahel, mille kaudu toimub ühiskondlike normide ja väärtuste omaksvõtmine — siin muutuvad väikelapsele praktilises tegevuses esmakordselt arusaadavaks abstraktsed mõisted hea ja halb, lubatud ja keelatud. Ch. Bühler (3, lk. 89) on märkinud, et 5. eluaasta lõpuks peab laps aru saama sellest, mis on talle lubatud ja mis keelatud. Kui seda ei saavutata, siis hiljem on raske, vahel isegi võimatu puudu jääki likvideerida.

3—6-aastased lapsed võtavad täiskasvanute tegevusmotiive ja suhtlemisnorme omaks põhiliselt rollimängu kaudu (12, lk. 41). See tähendab, et lapsed loovad ja modelleerivad oma mängus tegevusi, mis neile meeldivad ja millele oodatakse täiskasvanutelt positiivset hinnangut. Täiskasvanu hinnangul rollimängu tulemuste kohta on kõige suurem kasvatuslik väärtus, sest, nagu märgib H. Vallon, meeldib 3—5-aastane laps iseendale vaid siis, kui ta tunneb, et ta meeldib talle lähedasele täiskasvanule (19, lk. 184). Selleks et laps suudaks hästi vastu võtta ühiskondlikult väärtuslikke norme ja õigeid sotsiaalseid suhteid, on vaja, et kogu tema elu sel perioodil oleks läbi imbutunud sümpaatiast. Seega mitte üksnes ema ja isa omavahelised suhted, vaid kogu see keeruline mõiste *perekondlik atmosfäär*, mis hõlmab nii inim- ja asisuhteid, norme kui ka sanktsioone ja kasvatusmeetodeid, kujundab suurel määral selles eas lapse sotsiaalset arengut.

Võrrelnud omavahel 500 alaealise seaduse-rikkuja ja 500 normaalse nooruki arengulugu, jõudsid USA sotsiaalpsühholoogid E. ja Sh. Glueck järeldusele, et asotsiaalsete noorukite ühiseks jooneks oli varajane emotsionaalsete kontaktide nõrgenemine va-



nemate ja lapse vahel, lapse tõrjutud asend ning perekonnas valitsev negatiivne atmosfäär (10).

Eriti tähtis koht normide omandamisel näib olevat ajal, mil väikelaps astub esemetega tegelemise perioodist rollimängu perioodi. See murranguline üleminek toimub teinekord küllaltki tormiliselt ja seda nimetatakse esimeseks trotsiperioodiks (4, lk. 115). See algab tavaliselt 2 a. 10 kuu—3 a. vahel (20, lk. 152; 19, lk. 182). Selle perioodi algust iseloomustab enda mina tunnetamine ja tüüpiliseks väljenduseks on «Mina tahan». Selle enda mina tunnetamisega hakatakse esmakordselt eristama ka endale ja teistele kuuluvaid esemeid. Väikelapsel on säilinud veel väga suur tarve kõiki teda huvitavaid esemeid kätte saada, samal ajal aga hakkab ta mõistma, et mitte iga tema käes olev ese ei kuulu talle (19, lk. 182). Sellel murdelisel ajal on kasvatus-töös keerukas ülesanne kujundada väikelapse esemetega tegelemise protsessis kindlad mõisted sellest, mis on lubatud ja mis on keelatud. Põhiline regulaator on siin täiskasvanu emotsionaalne suhtumine, emotsionaalse kontakti laad väikelapsega. Hirm kaotada täiskasvanu sümpaatiat on sel vanuseastmel üks olulisemaid käitumise determinante. Väikelapsele sümpaatse täiskasvanu näoilmes peegelduv negatiivne emotsioon, juhul kui laps haaras luba küsimata talle mittekuuluvat eseme, kutsub ka lapses esile negatiivse emotsionaalse reaktsiooni. Kui seda veel tugevdada sõnalise hinnanguga, siis kujuneb väikelapse sisemaailmas esimene emotsionaalne tõke, mis takistab tal analoogilise situatsiooni kordumisel oma tarbeid asotsiaalselt (normidevastaselt) rahuldama. Uurides alaealisi vargaid, leidis psühholoog G. Botškarjova, et suur osa neist ei tundnud varguse sooritamisel häbi ega hirmu. Botškarjova arvates on selline nähtus tingitud asjaolust, et nendel alaealistel seaduserikkujatel ei olnud varajases lapseas kunagi võimalust läbi elada esemete loata võtmise korral negatiivset elamust, s. t. sümpaatia kaotamist või sotsiaalset hukkamõistu. Sellest tingituna puudusid neil noorukeil sisemised emotsionaalsed tõk- ked, mis oleksid takistanud neil oma vajadusi asotsiaalselt rahuldama (18, lk. 162).

Normaalse perekondliku atmosfääri täht-

susest lapse sotsiaalses arengus kõneleb ka see, et 1968.—70. aastatel erikutsekoolis nr. 34 viibinud alaealistest seaduserikkujatest tütarlastest oli 39% kasvanud lõhutud perekonnas, 42 protsendil tütarlastest olid kasuisad, 35% olid vallaslapsed. 23 protsendil kasvandikest olid küll isad, kuid ükski neist ei olnud tubli ja eeskujulik perekonna- isa.

Lapse sotsiaalse arengu edukus näib sõltuvat ka vanemate, eriti ema sotsiaalse kohanemise astmest. Pariisi lähedal töötava mediko-pedagoogilise kasvatusasutuse direktor F. Cortez leidis, et 1946.—66. a. vältel selles ümberkasvatamisasutuses viibinud linna tütarlastest 87% olid emad sündinud ja kasvanud maal. Nende sotsiaalset kohanematust linnakeskkonnaga peab Cortez üheks teguriks, mis soodustab laste raskestikasvatatavuse teket (5, lk. 60—66). 1968.—1969. a. erikutsekoolis nr. 34 viibinud õpilastel, kes olid linnas sündinud, olid 82% maal sündinud ja kasvanud emad. Nagu näitavad vastavad urbanisatsiooniga seotud sotsioloogilised uurimused (17, lk. 123), toimub maalt linna siirdunud töötajatel oluline normide ümberhindamine ja teatud ebakindlus normide mõistmises. Olukorda muudab raskemaks veel vanemate madal üldhariduslik tase. Nii oli erikutsekooli nr. 34 õpilaste maalt linna siirdunud emadest 70% ainult 4-klassiline haridus. Asunud uude keskkonda, linna, ja loonud seal perekonna, juhitud need emad oma laste kasvatamisel enamasti isiklikest kogemustest. Neid kogemusi aga ei ole võimalik uude keskkonda üle kanda ja sellest tingituna on need emad kasvatustöös abitud. Lisaks sellele on nad ise sisemiselt ebakindlad normide ja väärtuste suhtes, see aga ei soodusta ka lapsel kindlate normide ja väärtuste kujundamist. 3—6-aastases lapses toimub aga sisemaailma formeerumine, selle emotsionaalse-motivatsioonilise põimingu kujunemine, mille kaudu võetakse omaks väärtused ja normid. Lapse sisemaailma väljakujunemine ja selle sotsiaalne väärtus sõltub suurel määral perekonnas valitsevatest kindlatest ühtsetest ühiskondlikult positiivsetest normidest ja ühesugustest sanktsioonidest (8, lk. 111).

Vanemate sisemine ebakindlus toob aga kaasa sanktsioonide ebaühtsuse ja nn. pendelkasvatuse tekke. Psühhiaater K. Leonhard

(13, lk. 17—26), R. Werner (15, lk. 136) ning psühholoogid E. Littmann ja E. Kasielke (14, lk. 96), uurinud laste käitumishäireid ja vanemate kasvatusmeetodeid, peavad valele, trotsile ja ulakusele kalduvate laste käitumishäirete tekke peapõhjuseks vanemate kasutatud kasvatuslike sanktsioonide ebaühtsust, s. t. et ühe ja sama tegevuse korral üks vanematest karistab rängalt, teine aga kallistab ja andestab. Kasvatuslike sanktsioonide ebaühtsus muudab need lapsele oma tegevuses ebakindlaks, kergelt valele, trotsile ja ulakusele kalduvaks. «Pendelkasvatuse» tulemusena kujunevad emotsionaalselt tasakaalutud «allavoolu ujujud», kes, nagu märgib SDV psühholoog C. Clauss (4, lk. 357), ei püüa sihilikult korda rikkuda, vaid enda sisemist ebakindlust alateadvuslikult tunnetades, püüavad vältida korra nõuetele allumist.

Perekondades, kus valitseb «pendelkasvatus», haaratakse enamasti ka ebapedagoogiliste kasvatusvahendite järele, mis aga lapse sotsiaalse arengus mõjuvad negatiivselt.

1969. a. uurisime raskestikasvatatavate tütarlaste lapsepõlvemäälestusi. Palusime neil anonüümselt kirja panna kõige meeldejäädavamat elamus enne kooli astumist. Tulemused olid järgmised:

10,4% — ei mäletanud midagi,

11,8% — meeldiv elamus oli seotud enda isikuga (kingituse saamine),

77,8% — ebameeldiv elamus.

Kui me lähemalt analüüsisime ebameeldivaid elamusi, siis selgus, et 10% elamustest oli seoses perekonda tabanud õnnetustega: isa või ema surm, lahutus jne.;

10% hirmuelamustest oli seoses vanemate kodunt lahkumisega, üksiolekuga;

20% hirmuelamustest oli seoses vanematevaheliste tülide ja pahandustega;

52% ebameeldivaid elamusi seostus ebapedagoogilise karistamisega. Seega oli 92% ebameeldivatest elamustest seotud perekonnaga ja ainult 8% ebameeldivaid elamusi seostus isikliku õnnetuse, kukkumise ja haigestumisega. Sellised ebameeldivad elamused kutsuvad väikelastes esile tugeva psühhotrauma, mis inglise psühhiaatri H. I. Eysencki (7, lk. 56) arvates võib saada ekstravertsetel, emotsionaalselt labiilsetel lastel asotsiaalse, s. t. psühhopaatse või krimi-

naalse käitumislaidi kujunemise üks peamisi põhjusi. Seda arvamust toetab ka meie uurimus (olgugi väikese kontingendi kohta), mis näitas, et ligi 70% raskestikasvatavatest tütarlastest kalduvad ekstravertsusele ja üle 80% on emotsionaalselt väga labiilsed.

Kui siiani puudutasime lapse sotsiaalse arengu häireid, mis olid tingitud lapse ja perekonna vaheliste emotsionaalsete suhete puudulikkusest, siis ka teises äärmuses — emotsionaalses üleküllastumises peitub oht lapse normaalsele sotsiaalsele arengule. See üleküllastumine seostub tavaliselt sotsiaalsete kommunikatsioonide primitiviseerimisega — väikelaps muudetakse ema või vanaema poolt pideva armastuse objektiks ja nõutakse temaltki: «Eks, sa armastad ju ainult oma ema» — sellega aga juba piiratakse lapse sotsiaalset arengut. Taoline oht näib valitsevat eriti kasulaste korral, keda lapsendavad küllaltki eakad vanemad. Nii on moodustanud eakate vanemate poolt lapsendatud tütarlaste osa meie raskestikasvatavate tütarlaste kontingendist 2,5%, mis on küllaltki kõrge protsent, võrreldes kasulaste osaga elanikkonnas.

Väikelaste sotsiaalse vääramõju põhjustajaks võivad saada ka mõne perekonnaliikme ebahäidustused hoiakud, mida küll otse sõnaliselt ei väljendata, kuid mis avaldavad mõju miimika, žesti ja intonaatsiooni kaudu.

Väikelapsele on omane konkreetne, esemeline mõtlemine. Abstraktsed eetilised kategooriad: ausus, armastus, häbi jne. on tal alati seotud kindla situatsiooniga, tegevuse või esemega, kusjuures väikelapse suhtumine ja hoiak kujunevad välja täiskasvanu emotsionaalse suhtumise alusel. Ükski vanem ei taha ju oma lapsele halba õpetada. Täiskasvanud inimene, suuteline teadlikult kontrollima oma sõnalist väljendust, tavaliselt ei kontrolli aga oma miimikat, intonaatsiooni ja žeste. Selles nn. paralingvistilises sfääris avalduvad aga selgesti inimese emotsionaalsed suhtumised, seadumused, mis võivad olla vastuolus tema sõnadega. Väikelaps ei saa aru abstraktsete mõistete sisust, küll aga tabab täpselt täiskasvanu emotsionaalse hoiaku antud küsimuses ja võtab selle omaks. Näiteks: kõrgema haridusega vanaema arvates oli tema tütre 7-klassilise hari-

dusega abikaasa mihakas, olgugi et väimees oli andekas ja mitmekülgne töömees. Oma hoiakut väimehe suhtes ei öelnud vanaema küll otseselt välja, kuid intonatsioon ning miimika andsid perekonnas sirgivatele lastele küllaldest informatsiooni sellest, et füüsiline töö on alamat sorti tegevus ja tööinimene ei ole väärtuslik ühiskonnaliige. Murdeas, mil nooruk asub tühiste üksikfaktide põhjal tegema ulatuslikke üldistusi, jõudiski sellises perekonnas kasvanud nooruk järeldusele, et kogu nõukogude ühiskond, kus töö on auasi, ei ole midagi väärt, ja võttis omaks asotsiaalse hoiaku.

On raske kindlaks teha, kuivõrd laste sotsiaalse arengu häired ilmnevad juba lasteaias. SDV teadlaste Dettenborni ja Fröhlichi (6, lk. 261) uurimustest selgus, et 64 protsendil reitsidivistidest esines raskeid käitumishäireid juba enne 14. eluaastat. Meie uuritud raskestikasvatatavate tütarlaste kontingendist olid 25% olnud lasteaias kasvandikud. Kolmandik neist seostas oma mälestustes lasteaias karistustega — järelikult olid juba siis ilmnenud nende käitumises väärad jooned, mis vajasis karistamist.

Millised oleksid laste sotsiaalse arengu hälvete korrektsiooni võimalused lasteaias perioodil? Siin peaks tegevus kulgema kahes liinis:

1. Töö lastevanematega. Eriti nende emadega, kes on sündinud ja kasvanud maal ning momendil peavad oma lapsi linnas kasvatama. Samuti on suur ja raske töö teha nende vanematega, kes praktiseerivad «pendelkasvatust» või liigselt hellitavad oma lapsi.

2. Laste tegevus lasteaias. Rollimängu kõigi kasvatuslike võimaluste täielik ärakasutamise, sotsiaalselt väärtuslike hoiakute nagu abistamistahete, seltsimehelikkuse, südamlikkuse ja taktitundelisuse kasvatamiseks. Hästi läbimõeldud positiivsete sanktsioonide kaudu sotsiaalselt väärtuslike käitumisviiside kinnistamine, mis kustutaks ebasoovitavad käitumisharjumused.

## Kasutatud kirjandus

1. I. Bowlby, Über das Wesen der Mutter. Kind Bindung. «Psyche» 13, 1959.
2. Hans R. Böttcher, Rückblick auf

die Eltern. Eine neurosenpsychologische Untersuchung. Berlin, 1968, lk. 115.

3. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend. Leipzig, 1928.

4. C. Clauss, H. Hiebsch, Kinderpsychologie. Berlin, 1962, lk. 128—150.

5. Fernand Cortez, Enfant, famille et société urbaine. Genèse et mécanisme de l'adaptation. Paris, 1963. Tsiteeritud väljaandest «Педагогика и школа за рубежом» 1967, вып. I, lk. 60—66.

6. H. Dettenborn, H. Fröhlich, Psychologische Probleme der Täterpersönlichkeit. Berlin, 1971.

7. H. I. Eysenck, S. Rachman, Neurosen-Ursachen und Heilmethoden, Berlin, 1967.

8. W. Friedrich, Jugend heute. Berlin, 1966.

9. A. Geissler, Probleme der Familie. «Probleme und Ergebnisse der Psychologie» 1965, nr. 13 ja 14.

10. Sh. Glueck, E. T. Glueck, Delinquents in the Making. New-York, 1952.

11. H. Hetzer, Kindheit und Armut. Leipzig, 1929.

12. I. Launer, Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit. Berlin, 1969.

13. K. Leonhard, Kinderneurosen und Kinderpersönlichkeiten. Berlin, 1967.

14. E. Littmann, E. Kasielke, Zur Diagnostik elterlichen Erziehungsverhaltens. «Probleme und Ergebnisse der Psychologie» Beiheft 2, 1970.

15. M. Seeman, Sprachstörungen bei Kindern. Berlin, 1959.

16. Reiner Werner, Das verhaltensgestörte Kind. Heilpädagogik psychischer Fehlhaltungen. Berlin, 1967.

17. А. В. Баранов, Молодежь и урбанизация. «Человек и общество» VI, Ленинград, 1969.

18. Л. И. Божович, Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва, 1968.

19. А. Валлон, Психическое развитие ребенка. Москва, 1967.

20. Р. Заззо, Стадии психического развития ребенка. «Развитие ребенка», Москва, 1968.

21. Н. М. Щелованов, Ясли и дом ребенка. Задачи воспитания. Москва, 1960.

22. Д. Б. Элкониц, К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. «Вопросы психологии» 1971, № 4.

## NOORSOO- ORGANISATSIOONID KODANLIKUS EESTIS

ÕIE ELANGO, ajalookandidaat

Tsaariajal said õpilasühingud tegutseda ainult illegaalselt. Oktoobrirevolutsioon andis 18 aastat vanaks saanud õpilastele kõik kodanikuõigused. Õpilased said nüüd ka õiguse organiseeruda õpilasühinguisse.

Oktoobrirevolutsiooni antud õigusi ja vabadusi ei suutnud sõjajärgse revolutsioonilise tööliikumise tõusu tingimustes esialgu täielikult likvideerida ka kodanliku Eesti valitsus. Õpilaste organiseerumine ühinguise arenes kodanliku vabariigi algaastail enam-vähem stiihiliselt, ilma riigivõimu suunamise ja õpetajate juhtiva osavõtuta. Noorsooliikumises võis täheldada kolme suunda: kodanlikku, väikekodanlikku ja revolutsioonilist. 1922. aasta rahvaloenduse andmeil oli Eestis kapitalistlikku noorsugu 10,7%, väikekodanlikku 46,1%, proletaarset 37,4% ja muud (peamiselt vabakutselised) noorsugu 5,8%.

Oktoobrirevolutsiooni ideede kandjaks Eestis oli 1920. a. Tallinnas asutatud Üle-Eestimaaline Noorproletaarlaste Ühing, kes hakkas töötama Eestimaa Kommunistliku Partei vahetel juhtimisel. Ühingu liikmete enamiku ja juhtiva tuumiku moodustasid proletaarsed keskkooliõpilased (V. Klementi, O. Sepre, A. Vaarandi, J. Lauristin jt.). Kodanlik valitsus asus revolutsioonilist noorsooliikumist peagi likvideerima: 14. aprillil 1921 keelati siseministri otsusega Noorproletaarlaste Ühingu tegevus. Tema tööd jätkas illegaalselt tegutsev Eestimaa Kommunistlik Noorsooühing (EKNU).

Noorsooliikumise paremal tiival seisis militaristliku ilmega skautism, mis hakkas Eestis laiemalt levima klassisõja päevil.

1920. aasta märtsis Tartus toimunud kongressil pandi alus Eesti Skautide Malevale. Skautidest eraldusid noorsepad, kes taotlesid töötamist «puhtrahvuslikul alusel». Skautide põhimõtte seevastu oli, et «noored end alati vendadena tunneksid, rahvuslike, seisuslike ja varanduslike vaheseinte peale vaatamata.» Seega taotlesid nad klassivastuolude summutamist noorsoo hulgas rahvusvahelisel alusel. Et skautlus õigustas kehtivat korda, kuulus talle kodanliku valitsuse toetus. Haridusministeeriumi 1922. aasta eelarves oli skautide toetamiseks määratud 500 000 marka, 1923. aastal aga juba üks miljon marka. Väikekodanlikku ja proletaarset noorsugu mõjutasid skautlusest osa võtma materiaalsed soodustused (tasuta riie- tus jne.). Eesti Skautide Malev ühendas 1922. a. algul umbes 6000 noort, kuid Eestimaa Kommunistliku Noorsooühingu selgitustöö mõjul hakkas liikmete arv järgmistel aastatel langema. Kodanliku valitsuse toetusest hoolimata kuulus aastail 1922—1926 skautide ridadesse vaid 1300—1500 noort.

Eestisse väljastpoolt sissetoodud oli ka nn. kristlike noorte meeste ja naiste liikumine, mida hakkas klassisõja lõpul Eestis arendama Ameerika Kristlike Noortemeeste Ühing (YMCA). Märtsis 1921 viibis mainitud ühingu haridusosakonna kindralsekretär William Orr isiklikult Eestis. YMCA-l oli mõningane edu üliõpilaste hulgas, keda ühing majanduslikult abistas. YMCA taotles klassivastuolude summutamist «inimesearmastuse ideaalide» abil, lubas «inimkonnale ühiskondlikku uuendust üksikute seespidiste uuenduste läbi tuua». Nagu skautism, taotles ka see liikumine «rahvusvahelise vendluse» kasvatamist, s. t. oli olemuselt kosmopoliitlik. YMCA püüdis Ameerika Ühendriikide mõju tõstmiseks tegutseda eriti Euroopa väikerahvaste hulgas.

Rahvuslik suund noorsooliikumises kasvas välja õppiva noorsoo (peamiselt vanemate klasside õpilaste) hulgast ja see oli esialgu suhteliselt vabameelne. Eesti koolinoorsoo esimene ülemaailmne kongress 1919. a. aprillis saatis Asutavale Kogule amnestianõude õpilastest poliitvangide kohta. Haridusministrile jäeti tervitustelegramm saatmata. Teine ülemaailmne õppiva noorsoo kongress 1920. a. jaanuaris asutas Eesti Koolinoorsoo Keskliidu, mis pidi rajanema

kohalikele ringidele ja ühingutele. Liidu sekretariaadi koosseisu (asukoht Tallinnas) valiti ka revolutsioonilisi noori (näit. O. Sepre, A. Veimer). EKK häälekandja «Uudismaa» ilmus noorte haritlastest sotsiaaldemokraatide toimetamisel (V. Ernits, P. Treiberg-Tarvel jt.) ning kuulutas nende väikekodanlikule ideoloogiale vastavalt «poliitilist erapooletust». Õpetajate kontrolli õpilasorganisatsioonide üle ei peetud soovitatavaks. Eeskujuna nimetati Nõukogude Venemaa koole, kus õpilasorganisatsioonid võtsid osa ka koolitöö juhtimisest.

EKNÜ rajas Eesti Koolinoorsoo Keskliidu ühingu mitmeid kommunistlike noorte kollektiive. Nende kaudu saavutas ta märkimisväärseid tulemusi koolinoorsoo revolutsioonilise aktiivsuse tõstmisel, tema kodanliku ideoloogia mõju alt vabastamisel. 1922. aastal oli Koolinoorsoo Keskliidus 1500 liiget. EKNÜ arvestas neist oma pooldajaiks umbes 25 protsenti.

Koolinoorsoo Keskliidu korraldusel peetud Tallinna keskkoolide esindajate (arvult 60) koosolekul jaanuaris 1921 nõudsid pahempoolsed õpilased usuõpetuse jätmist vabatahtlikult õpitavaks aineks ja sellist haridusministrit, kes ei kuuluks ühessegi tööerakonnast parempoolsesse erakonda. Et aga pahempoolsetel ei olnud koosolekul enamust, otsustati 28 häälega 24 vastu, et mingit seisukohta vastu ei võeta, s. t. poliitikasse ei sekkuta.

Pahempoolsed meeleolud koolinoorsoo liikumises avaldusid eriti ilmekalt Eesti koolinoorsoo neljandal kongressil Viljandis (4.—6. jaanuar 1922). Kommunistlike noorte mõju oli seal tunda mitmete küsimuste arutamisel. Nii märkis kongress rahvusküsimuses vastuvõetud resolutsioonis, et «rahvuslus on sageli mantliks tagasikiskuvale jõududele, kes võitlevad ainult oma kihi huvide eest». Rahvuslikesse ettevõtmistesse otsustati suhtuda kriitiliselt. Kui EKK III kongressil ainult mõned delegaadid astusid välja skautismi vastu, siis nüüd mõistis kongress skautluse hukka kui «ebaõige ning noorsooliikumisele vaenuliku» nähtuse ja nõudis selle kiiret likvideerimist noorsoo keskelt. Seega olid ka skautide aupresidentid K. Päts, H. Bauer jt. tunnistanud noorsoo vaenlasteks. Koolinoorsoo kongressil väljakuulutatud skautismi boikott ei möödu-

nud jäljetult — skautide arv hakkas tunduvalt kahanema. Kui kongressi lõpul tehti ettepanek saata tervitustelegramm riigivõimale, siis hääletas kolmandik delegaate selle vastu. Viljandi kongressi kasutas kodanlik ajakirjandus koolinoorsoo liikumise ründamiseks.

Veelgi enam ärritasid kodanlust sündmused Pärnu koolinoorsoo hulgas, mis viisid Pärnu ühisreaalgümnaasiumi õpilaste streigini märtsis 1922.<sup>1</sup>

Viljandi ja Pärnu sündmuste tõttu tõusid noorsoo kasvatamise küsimused kodanliku hariduspoliitika tulipunkti. Õpetajaskonnale sadas kuhjana etteheiteid ja süüdistusi. Noorsoo seas ilmnenu «väärnähtuste» vastu võitlemiseks kutsus haridusminister H. Bauer märtsis 1922 kokku keskkoolijuhatajate konverentsi. Ta tutvustas direktoreid Haridusministeeriumis väljatöötatud noorsooühingute uue põhikirja kavaga, mille järgi koolidevahelised ühingud olid lubatud ainult karskuse, spordi, muusika ja teaduse-kirjanduse alal. Õpetajaid kohustati noorsooühingute tööst osa võtma. Soovitati toetada skautismi. Konverentsist osavõtjate enamik leidis, et Koolinoorsoo Keskkliit ei ole tarvilik, ja soovitas noorsoo-organisatsioonide korraldada eeskätt üksikute koolide juures, et õpetajail oleks võimalik neis intensiivsemalt kaasa töötada. Noorsooliikumise killustamisega lootis kodanlus edukamalt võidelda EKP ja EKNÜ mõju vastu noorsoo hulgas.

Eesti Koolinoorsoo Keskliidu sulgemist ei peetud Haridusministeeriumis siiski otstarbekaks, sest kardeti, et osa noorsugu läheks sel juhul pöranda alla.

EKNÜ I kongressil septembris 1922 otsustati noorsoo kasvatamiseks marksismi-leninismi ideede vaimus kasutada kõiki legaalseid võimalusi. Kommunistlikud noored jätkasid aktiivset tegevust ka Koolinoorsoo Keskliidus. EKK V kongressil Tartus 1923. a. aprillis esindasid 119 saadikut umbes 3400 liiget. Konstateeriti, et õpilasringid ei suuda täita noorsooliikumise algelisemaidki nõudeid, milles on «suured teened haridusministeeriumi tsirkulaaridel». Kommunistlikud noored selgitasid kongressil, et koolinoorte

<sup>1</sup> Vt. lähemalt B. Nedzvetzki, Kommunistlike noorte tegevus Pärnu õpilaste hulgas aastail 1921—1922. «Nõukogude Kool» 1960, nr. 12.

ülesanne on lähedal seista töötavale rahvale. Igas arutatavas küsimuses esitasid nad oma resolutsioone. Hoolimata Haridusministeeriumi nõudmisest poliitikaga mitte tegeleda, otsustas kongress, et ühiskondlike ja poliitiliste küsimustega tutvumine on üks noorsoo ülesandest, milleta on võimatu tulevikus olla täisväärtuslik ja väljakujunenud vaadetega kodanik. Kommunistlike noorte resolutsioon nõudis sihikindlat klassivõitlust, kuid kongressil domineerisid «era-pooltuse» pooldajad. Vastuvõetud resolutsioonides rõhutati, et «noorsooliikumine on rahvuslik liikumine, tema ülesanne on eesti omapärase kultuuri loomine» ja et «noorsooliikumine on väljaspool poliitilisi parteisid.» Rahvuslust ja skautismi hukkamõistvate resolutsioonidega Viljandi kongressilt võrreldes tähistasid need Tartus vastuvõetud resolutsioonid väikekodanliku noorsoo mõju kasvu Koolinoorsoo Keskliidus.

Eesti Koolinoorsoo Keskliidule oli oma olemuselt lähedane väljaspool kooli töötav Ülemaaline Eesti Noorsoo Ühendus (ÜENU), mille ridadesse samuti kuulus palju töörahva ja väikekodanluse noori. Ühendusel oli 1922. a. 800 liiget, kes jagunesid 16 kohalikkude rühma. Neist mõningad toetasid täielikult kommunistlikku noorsooühingut. EKNÜ juhtkonna tollaegse hinnangu järgi oli revolutsioonilisi noori ÜENU-s ligi 40%.

ÜENU häälekandja «Urikivi» veergudel kinnitati, et ÜENU olevat «puht kultuuriline liikumine väljaspool poliitilisi erakondi». Kodanlikku noorsooliikumist, mis oma ülesandena näeks sotsialismi mahasurumist, rõhumise idee õigustamist ja propageerimist, Eestis veel ei olevat. Uus ja parem inimtüüp, mille poole püüdvat nii ÜENU kui ka EKK, «oleks kõlbliselt nii väljaarenenud, et ta kodanliku ühiskondliku vormi ja selle ülekohtuga ei lepiks.» Seega ka nemad valmistavat sotsialismile pinda. Lahkuminekud sotsialistliku noorsooga olevat rahvusküsimuses. Selles, et kodanlus rahvusprobleemiga sahkerdab, ei võivat süüdistada mitte rahvuslust kui vaimset väärtust, vaid ainult kodanlust, kes rahvusideoloogiat oma majanduslikes huvides kasutab. Patriotism olevat iseseisev mõiste. Eesmärgiks seati omapärase koloriidiga rahvuslik kultuur.

Ka EKK häälekandja «Uudismaa» veergudel propageeriti «omapäraselt eesti kultuuri,

vaimlist kultuuri, missugust ei ole ega saa olla ühelgi teisel rahval». «Uudismaa» ülesanne pidi olema «kasvatada noorpõlvest kultuurilisem, inimlikum, vaimsem põlv kui praegune.» «Uudismaa» ei sulgenud oma veergusid pahempoolset meelestatud noortele. Näiteks avaldati seal Valter Kaaveri sulest prantsuse revolutsioonilise kirjandusliku rühmituse «Clarté» põhimõtteid ja tegevust tutvustav artikkel.

«Uudismaa» ja «Urikivi» veergudel arenatud mõttekäigud näitasid ühest küljest, et noorsooliikumise väikekodanlikud ideoloogid ei tundnud ega mõistnud rahvusküsimust marksistlik-leninlikus mõttes, ei saanud aru, et «rahvusliku kultuuri» loosungi tõstmisega kodanluse võimu tingimustes teenivad nad tahes-tahtmata kodanluse huve, et sotsialismile ei jõuta mitte «parema, kultuursema inimese» kasvatamisega abstraktse humanismi vaimus, vaid eelkõige revolutsioonilise klassivõitluse ja kodanluse võimu kukutamisega. Teisest küljest aga tõendasid need mõtted, et sõjajärgse revolutsioonilise liikumise tõusu tingimustes ei saanud ükski edukusele pretendeeriv noorsooliikumise rühmitus end avalikult kuulutada kodanluse võimu pooldajaks, vaid pidi suhtuma sellesse kriitiliselt.

Võib väita, et sõjajärgseil aastail ei suutnud Eesti kodanlus noorsoo-organisatsioonide täiel määral enda huvides ära kasutada. Üle-eestimaisele noorte konverentsi ajal aprillis 1924 võtsid valitsevad ringkonnad kõik abinõud tarvitusele, et revolutsioonilist noorsugu konverentsile mitte lasta ja tühistasid paljude töölisnoorsoo delegaatide mandaadid. Siiski hääletas 30% delegaatidest EKNÜ koostatud resolutsiooni poolt, milles kutsuti kogu Eesti ideelisi noori vennalikult üksteisele kätt andma revolutsiooniliseks klassivõitluseks kodanliku korra vastu ja sotsialistliku ühiskonna eest.

Tööliklassi 1924. aasta 1. detsembri relvastatud ülestõusu võitlussalkadesse kuulus noori 35–40%, nende hulgas ka keskkooliõpilasi ja üliõpilasi.

Pärast 1. detsembri ülestõusu mahasurumist püüdis kodanlus noorsoo-organisatsioonide endisest efektiivsemalt kasutada noorsoo kasvatamiseks kodanliku ideoloogia vaimus. Kodanluse relvastatud organisatsiooni — Kaitseliitu võeti vastu meeskodanikke ala-

tes 17. eluaastast. Õpilaste osavõtu Kaitseliidust tunnistas kodanlik ajakirjandus ülimalt soovitatavaks.

Eesti Koolinoorsoo Keskliidus pääsesid nüüd mõjule uued juhid, kes kuulutasid, et Keskliit olevat asunud «siit peale täiesti rahvuslikule alusele.» Uus suund aga ei kujunenud elujõuliseks. Pärast VII kongressi 1926. aastal, mille resolutsioonides rõhutati jällegi rahvuslust, isamaalise tõutervenduse vajadust jne., lahkus noorsugu ühingu tegevuse kaupa Keskliidust ning jäi kas iseseisvalt omas suunas tegutsema või lõpetas tegevuse. 1927. aastal jäi Keskliidu tegevus soiku. Hingusele läks ka tema ajakiri «Tõusmed» (1926—1927). Ka kodanlike võimude poolt ei leidnud Keskliit erilist toetust. Ilmselt tundis kodanlus koolinoorsoo enda poolt juhitava ülemaalse organisatsiooni vastu umbusaldust, sest varem või hiljem võis juhtimine minna jälle pahempoolselt meelestatud noorte kätte. Uusi ülemaalisi koolinoorsoo organisatsioone ei lubanud kodanlik valitsus varjusurmas viibiva Koolinoorsoo Keskliidu asemele asutada.

Kaitseliidu juhtivad organid otsustasid noorsoo ülemaalse organiseerimise enda kätte võtta. 1930. aastal kutsuti Kaitseliidu algatusel ellu «Noorte Kotkaste» organisatsioon, mis koosnes laste (8.—14. eluaastani) ja noorte (14.—20. eluaastani) organisatsioonist. Tegevussuunana märgiti «isamaalise vaimu ning isamaa heaks valmisoleku» kasvatamine. See poolsõjaline organisatsioon pidi olema Kaitseliidu kaadrite reserv. 1933. aastaks oli noorkotkaid üle 4500, koos juhtidega üle 5000. Tütarlaste jaoks kutsuti 1932. aastal ellu vastava vaimuga kodutütarde organisatsioon, mis pidi andma vääriilisi liikmeid Naiskodukaitsele. Haridusministeerium nõudis koolivalitsustelt ja õpetajailt uue organisatsiooni abistamist, noorsoo kasvatamist selle organisatsiooni põhimäärustes nõutu vaimus. Demokraatlikud õpetajad püüdsid selle organisatsiooniga siiski mitte tegelda või agiteerisid tema vastu.

Kaitseliit kavatses endale allutada ka skautlikku liikumist, ühendada skaudiorganisatsioonid noorkotkastega ühtseks militaristlikuks noorsoo-organisatsiooniks. 1929. aastal arvestati skautlikus liikumises meesnoori (skaidid, noorsepad) 3000 ja naisnoori (gaidid, naisnoorsepad) 1300. 1930. aastal

peeti läbirääkimisi noorkotkaste ja skautide ühinemise võimaluste selgitamiseks, kuid ühinemist ei toimunud. Skautluse juhtivad tegelased kartsid, et ühinemise korral tõrjub Kaitseliit nad kõrvale. Oma positsioonide säilitamiseks püüdsid nad näidata, nagu poleks Kaitseliidu õhutatava militarism ja marurahvuslus skautluse printsiipidega kooskõlas. Kui aga 1933. a. külastas Eestit «skautluse isa» lord Baden-Powell, selgitas ta ajakirjanduses avaldatud läkituses Eestile, et «skautide ja gaidide liikumise püüdeks on... koondada kõiki klasse ja usundeid ühe paleuse saavutamiseks ning nõnda arendada ühist kindlat riiklikku isamaalust». Seega polnud skautluse ja noorkotkaste organisatsiooni vahel olulisi põhimõttelisi erinevusi, oma ideeliselt suunituselt moodustasid need organisatsioonid ühise rinde.

Oma tegevust jätkasid kristlike noorte meeste ja naiste ühing. Sinna kuulus ka töölisi (eriti peale 1. detsembri ülestõusu kaotust) ja töötavat noorsugu. Seda põhjustas asjaolu, et YMCA organiseeris Ameerikast saadud rahadega töötava noorsoo artelle ja mitmesuguseid maksuta kursusi elukutse omandamiseks (näit. autojuhtide, traktoristide, masinistide, stenografistide, puusepa, lukksepa, karjakasvatuse, mesilastepidamise, aianduse jt. kursusi). Ka avas see ühing kümneid maksuta sissepääsuga spordiplatse, ujulaid, võimlemissaale jm., korraldas suvel ekskursioone jne. See organisatsioon tumestas noorte teadvust rahu ja ligimesearmastuse üldiste sõnakõlksudega. Tema programmis räägiti sotsiaalsete vastuolude ületamise vajadusest abstraktse armastuse abil.

1926. a. lõpul organiseeriti ka Luteri kiriku juures noorte sekretariaadid, kuid need ei suutnud noorsugu massiliselt koondada. 1931. a. kirikukonverentsil oli kogu tähelepanu koondatud noorsoo organiseerimisele, sest kirikuskäijate arv vähenes. Mitmesugused usulised sektid (baptistid, adventistid jt.) püüdsid tegutseda eriti töötava noorsoo keskel (palvemajad asusid töölisagulites).

(Järgneb.)

## KONVERENTS TATARI ANSV-S

LEO TÕNISSON

9.—11. märtsini toimus Kaasanis teaduslik-praktiline konverents «Probleemõpe ja selle areng Tatari ANSV õpetajate kogemuste põhjal».

Konverentsi korraldas Tatari ANSV Haridusministeerium NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Üldpedagoogika TUI Kaasani didaktikalaboratooriumi, Kaasani Riikliku Pedagoogilise Instituudi, Tatari ANSV Õpetajate Täiendusinstituudi jt. kohalike didaktika-probleemidega tegelevate asutuste kaasabil.

Ettekannetega võtsid nimetatud ülevabariigilisest üritusest osa Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi esteetilise kasvatusprobleemilaboratooriumist L. Raudsepp, T. Lepiksaar ja L. Tõnisson.

Plenaaristungi põhiettekanded olid: Tatari Ministrite Nõukogu esimehe asetäitjalt filoloogiadoktor M. Hasanovilt teemal «Nõukogude kooli areng NLKP XXIV kongressi valguses»; NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia korrespondentliikmelt haridusminister M. Mahmutovilt «Probleemõppe organiseerimise didaktilised alused»; PA Üldpedagoogika TUI didaktikalaboratooriumi juhatajalt doktor I. Lernerilt teemal «Uute teadmiste avastamine probleemituatsioonis kui keskne lüli probleemõppes» ja A. Matjuškinilt, PA Üld- ja Pedagoogilise psühholoogia TUI vanemalt teaduslikult töötajalt — «Individaalne lähenemine õpilastele probleemõppe rakendamise tingimustes».

Ühtekokku töötas 9 sektsiooni, kus tegeldi nii probleemõppe organiseerimise küsimustega kui ka probleemõppe meetodikaga alates vene ja tatari keelest ning kirjandusest, lõpetades tööõpetusega.

Osutus, et Tatari ANSV-s tegeldakse probleemõppe meetodikaga ja selle praktikasse juurutamisega peaaegu kõikides üldharidusliku kooli distsipliinides. Sellega on seletatav sektsioonide rohkus ja ettekannete arvukus, mis konverentsi programmi andmetel ulatus peaaegu sajani.

Esinejad ei olnud kaugeltki kõik Kaasani V. I. Uljanov-Lenini nim. Riiklikust Ülikoolist ega teaduslikud töötajad, vaid enamikus entusiastidest õpetajad üle terve autonoomse vabariigi.

Kuuldust-nähtust jäi kõlama teadlaste ja õpetajate igati pooldav hoiak probleem-

õppesse kui vahendisse õpilaste mõtetegevuse aktiveerimisel, tervikuna õppeprotsessi muutmisel efektiivsemaks, mis lubab tõsta õppeedukust õpilaste õppeainest huvitatuse suurendamise arvel. Peeti vajalikuks probleemõppe arendamist terviklikuks didaktiliseks süsteemiks. Pedagoogikadoktor I. Lerner avaldas mõtet, et probleemõpe on tõhus vahend uue inimese kasvatamisel.

Meie vabariigi kolmeliikmeline grupp oli kutsutud esinema kunstõpetuse valdkonda kuuluvate ettekannetega, mis toimusid esteetilise kasvatussektioonis. L. Raudsepp kõneles Tallinna 22. keskkooli kogemuste põhjal kinokunsti õpetamisest üldhariduslikus koolis. Ettekandes kuulus kindel koht maailmavaate kasvatamisele kinokunsti õpingute kaudu. Õpilaste tööd — retsensioonid filmiteostest — olid täiendav materjal kuuldule.

T. Lepiksaar tutvustas kunstõpetuse lähtekohti ja põhisuunda meie vabariigis, andis ülevaate õpetajate meetodilisest juhendamisest Õpetajate Täiendusinstituudis. Ettekande seda osa, mis puudutas kunstõpetuse ainetundide spetsiifikat, kasutatud tehnikaid, täiendas kaasavõetud film ja diapositiivid laste loometöödest.

L. Tõnissoni ettekanne piirdus kunsti- ja tööõpetuse seostusprobleemidega ja selles valdkonnas korraldatud eksperimendi kirjeldamisega.

Samas ainesektioonis kuulsime tatari kolleegide ettekandeid, mis pakkusid suurt huvi. Näiteks T. Tamindarova käsitlus teemal «Kunstiajaloo õpetamise alused tatari rahvuslikus koolis» ja G. Muhametzjakova «Vanemate klasside õpilaste maailmavaate kujundamine rahvusliku kunsti õpingute kaudu» — materjal tatari rahvusliku tarbekunsti õpetamise eksperimendist ühe rajooni koolis.

Konverentsi lõpp-plenaaristungist võttis osa oblastikomitee poliitharidusmaja saali-täis teadlasi ja pedagooge. Meeldejääv oli doktor T. Kudrjavtsevi (TA üld- ja pedagoogilise psühholoogia TUI) teaduslik käsitlus probleemõppe psühholoogilistest küsimustest.

Kokku võttes lausus Tatari ANSV haridusminister M. Mahmutov, et Tatarimaa koolides on püüd iga tund muuta tunnetuslikuks tegevuseks, kus mõttetöö on peamine komponent teadmiste omandamisel ja veendumuste tekkel. Praegu on õpetajaskonna ees tähtsaim ülesanne teoreetiliselt omandada probleemõppe põhialused ja struktuur, et praktikas alustada igas õppeaines vastava meetodika väljatöötamist. Eesmärk on iga tund haarata probleemõppe rakendusfääri, et Tatarimaal võidakse rääkida terviklikust probleemõppe didaktilisest süsteemist.



# KILDE KOORI- JA ORKESTRIJUHTIDE KONVERENTSIL RÄÄGITUST

MAIMO KOKLA

Tallinnas koori- ja orkestrijuhtide konverentsil, millest võtsid osa meie vabariigi partei- ja valitsusjuhid, tuntud heliloojad, koorijuhid ja õpetajad, olid arutusel muusikakultuuri arendamise homsed perspektiivid. Konverentsil räägitust ja vastuvõetud otsusest johtus hulk meie noorte muusikalise kasvatuse ülesandeid.

NSV Liidu rahvakunstnik **Gustav Ernesaks** ütles: «Meie koorijõe lähteallikaid otsigem juba lasteaedades, hiljem koolidest.» Seepärast tuleb koolide ühiseid muusikaalaseid ettevõtmisi igati toetada.

Meil on tublisid keskkooli, kus muusikaelu on kõrgel järjel. Nimefagem Tartu 5., Tallinna 7., 21., 22., Märjamaa keskkooli jt. Kuid kahjuks on niisuguseid keskkooli vähe.

Sageli ei leita noorte jaoks köitvaid töövorme, mis neid kooridesse tooks. Meil niisamahästi kui puudub noormeestekoor. (Ainuke koolinoorte meeskoor on Tihemetsa tehnikumist!)

Muusikaõpetajate ettevalmistuse tõhustamiseks pidas prof. G. Ernesaks õpetajate osavõttu koorijuhtide ja õpetajate kooride ning orkestrite tegevusest, seepärast toetas ta ka õpetajate ülevabariigilise sümfooniaorkestri asutamist.

G. Ernesaks leidis, et muusikaalased keskja kõrgemad õppeasutused peaksid andma dirigeerimiskurse nii interpreetidele kui ka heliloojatele, sest muusikaajalugu on tõestanud selle vajalikkust.

Lõpuks väljendas G. Ernesaks mõtte, et koorijuhi hea töö peaks olema igasuguse hea töö vääriline, mille eest saadaks ka väärilist tasu.

Eesti NSV rahvakunstnik **Jüri Variste** esitas konverentsil mitmeid mõtlemapanevaid arve ja tähelepanekuid.

Kui võrrelda tänavust koolikooride arvu varasemaga, siis selgub, et iga 9. koor on lakanud võitlemast laulupeole pääsemise eest. Osaliselt on see seletatav muusikaõpetajate vähesuse või nende madala haridustasemega.

Teoreetiliselt peaks koorijuhtide vajadus olema rahuldatud, kuid paljud neist otsivad tööd muudel elualadel.

Üldhariduslike koolide 284 muusikaõpetajast on kõrgema haridusega 133, keskeriharidusega 110, muusikalise haridusega aga 141 õpetajat. Eesti NSV-s on aga 447 kooli, järelikult pole kõikides koolides muusikaõpetajaki. 204 koolis õpetab 1.—3. klassini laulmist klassijuhataja, kellest mõned ei vaevu end muusika alal harima. Nende tööd tuleb senisest rangemalt kontrollida ja nende hariduse suhtes nõudlikkust tõsta, sest muusikaline kasvatus peab algama 1. klassist.

Tartu ja Tallinna muusikakooli õpilased, kellest paljud lähevad õpetajaks, vajavad pedagoogilist praktikat.

On ka kutselisi muusikaõpetajaid, kes on loobunud klassitundidest ja töötavad ainult muusikaklassi õpilastega individuaalselt. Tuleb aru saada, et see töö on teisejärguline.

Ringitöö nõuab palju aega ega vasta tasule. Ringitöö tuleb võrdsustada õppetunni tasuga ja ringijuhtidele kindlustada korralik palk.

Praegu ei suudeta kesk- ja vanemate klasside õpilaste huvi koori- ja pillimängu vastu virge hoida. Tuleb leida teid, et kestvut huvi jätkuks.

**Koolikooride sektsioonis** räägiti koolinoorte laulupeo repertuaarist, anti viimaseid juhendeid laulude viimistlemiseks.

**U. Järvela** pani õpetajatele südamele, et nad jälgiksid hääle tervishoiu nõudeid.

**H. Kaljuste** soovitas **JO-LE-MI**-süsteemi puhul võtteid, mille abil saab vähese ajaga rohkem õppida. H. Kaljuste pooldas **JO-LE-MI**-metoodika rakendamist 8. klassini.

H. Kaljuste toonitas, et on vaja tõhustada klassivälisid tööd, sest muusikatunde on niigi vähe. Igas rajoonis peaks olema pioneeride maja juures vähemalt üks eeskujulik lastevõi poistekoor.

Sõnavõtjad leidsid, et koorilaulutunde peaks rohkem olema (4—8, kus võimalik) ja mitte alati koolipäeva lõpul, kui lapsed on väsinud.

● Rohkem korraldada kooride väljasõite, sõpruskohtumisi jm. haaravaid töövorme.

● Vaja on noodikogusid, laulikuid, hääleseade õpikut, õppefilme, muusikaalast ajakirja, abimaterjale, **JO-LE-MI**-metoodikat jm.

● Oleks vaja asutada õpilaste ülevabariigiline sümfooniaorkester.

● Sümfooniaorkestri juhtidele korraldada suvekursus, kus juhtidest saab moodustada isetegevusliku sümfooniaorkestri.

● Pidulikke sündmusi koolis kaunistagu kooride ja orkestrite esinemise, see kasvataks õpilastes esteetilise tunnetamist.

Mõtteid ja ettepanekuid, kuidas tagada meie muusikakultuuri edaspidine areng, oli palju. Need probleemid on lahendatavad, kui sellest võtab osa kogu meie üldsus. Kõne all on ju meie noorte tulevik.

## SISUKORD

353. ... Kommunismi kool.  
356. I. Ševtšuk. Kasvatame internatsionaliste.  
364. Õpilassuve piirjooni.  
366. Õpitud teadmised kinnistatakse praktikas.  
469. Sõna juttu majavalitsuse pedagoogiga.  
471. Õpetaja ja suvi.  
474. Turismirajad kutsuvad.  
476. Täienduskursus ja kursuslane.  
379. K. Pilt. Mõningaid kooli juhtimise probleeme.  
384. K. Luts. Direktori asetäitja koolis.  
389. ... Süsteemide süstemaatika.  
392. I. Unt. Õpilaste algteadmised õppeaines ja nende seos õppeedukusega.  
399. K. Karlep, L. Vesker. Mõningaid emakeele algõpetuse probleeme logopeedi pilguga.  
405. T. Õunapuu. Võitjaist, võidetuist ja muustki.  
411. V. Miller. Õpilaste kodu-uurimisalased konverentsid.  
414. A. Sukamägi. Õpilaste kutsesoovid ja nende muutumine kutseinformatsiooni vältel.  
416. A. Kulbok. Mõtteid õhtukoolide õpilaste õppima õpetamisest.  
417. M. Roosmäe. Iseseisev töö ajaloo õpikuga.  
425. M. Jõgeva. Ajalehematerjalid füüsikatundides.  
429. V. Lulla. Mõningaid lapse sotsiaalse väärarengu probleeme.  
434. O. Elango. Noorsoo-organisatsioonid kodanlikus Eestis.  
438. L. Tõnisson. Konverents Tatari ANSV-s.  
439. M. Kokla. Kilde koori- ja orkestrijuhtide konverentsil räägitust.

## СОДЕРЖАНИЕ

353. ... Школа коммунизма.  
356. И. Шевчук. Воспитаем интернационалистов.  
364. Планируем летний отдых учащихся.  
366. Усвоенные знания закрепляются на практике.  
469. Слово педагогу при домуправлении.  
471. Учитель и лето.  
474. Зовут туристские тропы.  
476. Педагог и курсы усовершенствования.  
379. К. Пилт. Некоторые проблемы школьного управления.  
384. К. Лутс. Заместитель директора в школе.  
389. ... систематизация систем.  
392. И. Унт. Связь успеваемости с предварительными знаниями учащихся.  
399. К. Карлеп, Л. Вескер. Некоторые проблемы начального обучения родному языку с точки зрения логопеда.  
405. Т. Õunapuu. О победителе и о побежденном.  
411. В. Миллер. Конференции учащихся по краеведению.  
414. А. Сукамäги. Планы учащихся относительно выбора профессии и их изменение под влиянием профинформации.  
416. А. Кульбок. Как научить заниматься учащимся вечерних школ.  
417. М. Роозмяз. Самостоятельная работа с учебником по истории.  
425. М. Йыгева. Использование газетных материалов на уроках физики.  
429. В. Лулла. О проблемах неправильного социального развития ребенка.  
434. O. Элэнго. Молодежные организации в буржуазной Эстонии.  
438. Л. Тõниссон. Конференция в Татарской АССР.  
439. М. Кокла. О чем говорилось на конференции руководителей хоров и оркестров.

EÕM-72. Mõni aeg tagasi olid Viljandis koos EÕM Keskstaabi liikmed ja rühmakomandörid. Viie päeva jooksul tehti ettevalmistusi suviseks tööhooajaks. Kohal olid ka EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja G. Sarri, Eesti NSV haridusminister F. Eisen ja ELKNÜ Keskkomitee I sekretär A. Purga, keda näemegi pildil (paremal) vestlemas EÕM-72 komandöri T. Trompiga.

Pildil all: Varsti kasvab siin noor mets.

V. Maaski fotod.



30 kop.

Индекс  
78189

Roosmarupala

72-651a

