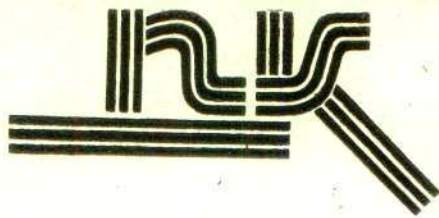


NÕUKOGUDE KOOL · 75





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

JUULI NR. 7
XXXIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja V. LEHT

Tehniline toimetaja O. Leidmaa

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja
ja asetäitja 433-18, toimetaja asetäitja ja alg-
õpetuse ning koolieelse kasv. osak. 403-81,
vastutav sekretär, reaalinete ja töökasvatuse
osak. ning humanitaarainete ja esteetilise
kasv. osak. 404-47, ideoloogiaosak. ja kooli-
korralduse osak. 489-16, pedagoogikaosak.
493-97, korrektuur 429-35.

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

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tal-
linn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 3. VI 1975. Trükkimisele
antud 27. VI 1975. Trükiarv 4500. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. For-
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid
7,8. Arvestuspõognaid 9,11. MB-06499. Tel-
limise nr. 1777.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

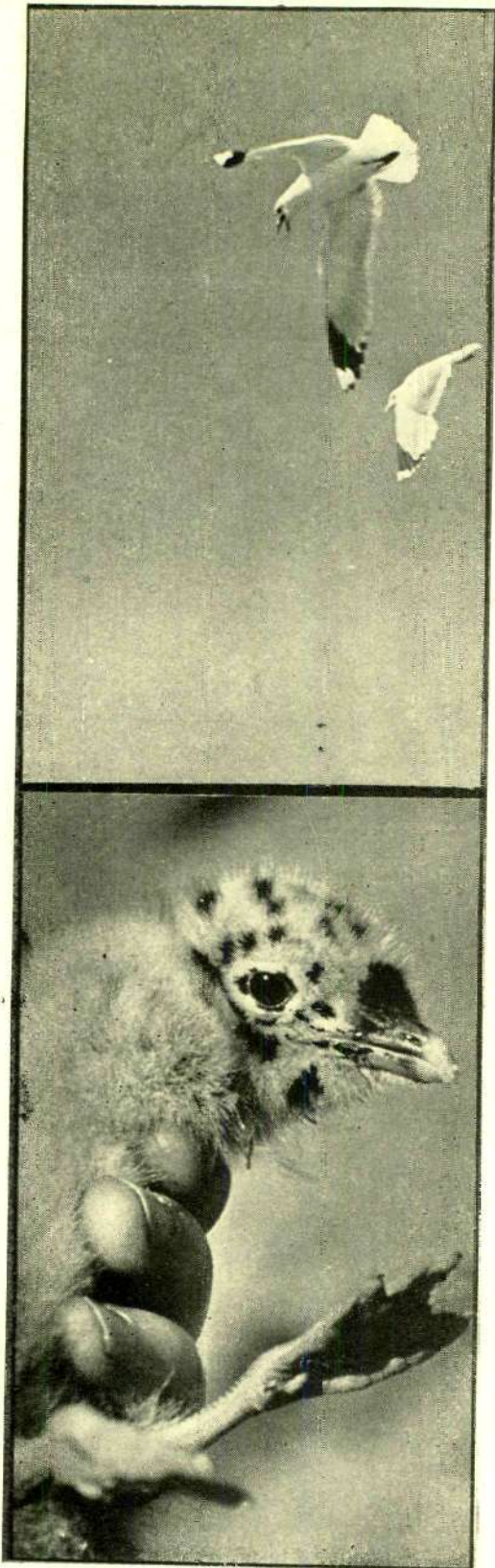
Выходит один раз в месяц.

© Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1975.

Esikaanel: Õppepraktikal.

Tagakaanel: Suvehari...

MARGUS VIKMAA fotod.



EESTI NSV

35. AASTAPÄEV

21. juuli 1940. Sellest möödub nüüd 35 aastat, kui valitud rahvaparlament kuulutas välja Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi. Siitpeale võttis eesti rahva elu uue suuna. Algas sotsialistliku ühiskonna rajamine. Hakati ellu viima neid üritusi, mis Eesti Tööraha Kommuun oli kavandanud, kuid mille teostamine katkes, kui noore Nõukogude vabariigi lämmatas välismaise abiga võimule pääsenud kodanlus.

Vaadatuna rahva ajaloo seisukohalt, on kolmkümmend viis aastat muidugi üpris lühike aeg. Ometi on just need aastakümned jätnud Eesti NSV ajalukku sügavaid ja kustumatuid jälgi. Selle aja sisse mahub nii palju ajaloolisi sündmusi, et teistsugustes ühiskondlikes tingimustes oleks nende küpsemiseks kulunud kahtlemata mitu korda pikem ajavahemik.

Pangad, tööstus, kaubandus ja transport natsionaliseeriti juba 1940. aasta teisel ja 1941. aasta esimesel poolel. Vabariigis hakkas juurduma uus, sotsialistlik elulaad. Nõukogude vennasvabariikidega sõlmiti majanduslikke ja kultuurisidemeid, mis töötasid intensiivset arengut nii meie tööstuses ja põllumajanduses kui ka kultuurielus.

Ent sotsialismi ehitamise katkestas peagi fašistliku Saksamaa kallaletung meie maale. Paljud uue elu rajajad pidid jätma töö, et kaitsta, relv käes, sotsialismi saavutusi ja päästa oma kodumaa ning rahvas hävingust ja orjusest. Selleks õiglaseks võitluseks ühinesid kõik Nõukogude Liidu rahvad. Suures Isamaasõjas karastus rahvaste verevendlus, üksmeelselt koonduti leninliku võitluslipu alla. Fašistlikud hordid purustati, kihutati meie kodumaalt välja, hitlerlik Saksamaa lakkas olemast.

Võit hitlerliku Saksamaa üle Suures Isamaasõjas oli raske, kuid seda suurem on selle ajalooline tähtsus. Seda võitu aitasid sepihata Nõukogudemaa

kõik rahvad, nende hulgas ka eesti rahvas. Tänavu maikuu tähistasime selle suure võidu 30. aastapäeva.

Meie kodumaale tekitas sõda tohtu suuri kaotusi, raskesti sai kannatada ka Eesti NSV. Keskealised ja vanem põlvkond mäletavad sõjas purustatud linnu, varemeid tehaseid ja vabrikuid, laastatud maad. Kohe pärast meie koduvabariigi vabastamist algas intensiivne taastamistöö. Sel ajal ei piirdutud 8-tunnise tööpäevaga. Tehti rohkem ning õhtuti ja pühapäeviti käidi veel varemeid lammutamas. Vennasvabariikidest saadi seadmeid purustatute või Saksa- maale veetute asendamiseks.

Sõja tagajärjel moodustas 1945. aasta tööstustoodang vaid 73% sõjajärgse Eesti tööstusliku tootmise mahust. Ent siis järgnes ülikiire tõus. Nõukogude Liidu rahvamajanduse koostisosana hakkas meie vabariigi rahvamajandus jõudsalt arenema. 1946. aastal ületati sõjajärgse tööstustoodangu tase juba 21% võrra. 1950. aastaks oli vabariigi tööstustoodangu maht 1940. aasta omaga kõrvutades kasvanud juba 3,5-kordseks, 1960. aastaks 11,5-kordseks, käesolevaks ajaks aga kaugelt enam kui 20-kordseks. Sealjuures on suurenenud näiteks elektrienergia toodang 190 miljonilt kilovatt-tunnilt 1940. aastal 16 miljardi kilovatt-tunnini 1974. aastal, põlevkivi toodeti 1940. aastal 1,9 miljonit tonni, 1974. aastal aga 27,3 miljonit tonni, tsemendi tootmine suurenes 70,6 tuhandelt tonnilt 1940. aastal 1046 tuhandele tonnile 1974. aastal. Meie üha kiiremini areneva ja vabariigi rahvamajandusele ilmet andva tööstusharu — masina- ja aparadiehituse toodangut ei ole võimalik aga sõjajärgse võrreldagi. Omaaegsed suured tehased, nagu «Volta» ja «Ilmarine», olid muutunud kodanliku diktaatori ajal pooltöönduslikeks remondiettevõteteks, kuid sõjajärgsetel aastatel on nendes hakatud valmistama paljusid uusi toodangu liike.

Meie vabariigi tööstus täidab tähtsate ennetades IX viisaastaku ülesandeid toodangu väljalaske ja tööviljakuse alal. Viisaastaku nelja aastaga kasvas toodang plaanikohase 28,7% asemel 31%. Põlevkivi kaevandamisega, mineraalväetiste ja mõnede teiste tähtsate toodete valmistamisel saavutati viisaastaku viimaseks aastaks ettenähtud tase juba möödunud aastal.

Eesti on põline põlluharijate maa. Põllumees on ka tänapäeval, teaduse ja tehnika ajastul, kogu rahva toitja. Muutunud on vaid tootmistingimused, teistsugused on nüüd tootmisuhted ja erinev on tootmisviis. Endiste laialipillatud üksiktalude asemel on nüüd suured sotsialistlikud majandid. Pärilisel, et võimalused põllumajanduse arenguks on sootuks avaramad. Riiklike vahendite arvel on tohtud maa-alad meie vabariigis kuivendatud, happelised mullad lubjatud ning suurtes kogustes veetakse põldudele väetisturvast. Põllumajandusmasinad teevad ära selle raske töö, mis enne nõukogude võimu tuli enamasti ära teha hobu- või inimjõul. Ja tulemused — need kõnelevad selget keelt. Kui 1940. aastal kasvatati meie vabariigis teraja kaunvilja 645 900 tonni, siis mullu ulatus teravilja kogutoodang juba 1 167 000 tonnile, samal ajal on suurenenud avamaa kõögivilja kogutoodang 23 000 tonnilt 204 000 tonnile. Oluline on märkida, et tunduvalt on suurenenud hektarisaak.

Taimekasvatuseks on küll kogu põllumajanduse alus, kuid meie vabariigis on põllumajanduse kogutoodangus kõige olulisem osa loomakasvatussaaduste tootmisel. Siingi on edasiminekuks olnud suur. Nii toodeti 1940. aastal meie vabariigis piima 781,6 tuhat tonni, 1974. aastal aga 1139,2 tuhat tonni. Samal ajal suurenes liha tootmine (tapakaalus) 72,1 tuhandelt tonnilt 153,8 tuhandele tonnile, munade tootmine

133,6 miljonilt tükilt 273,8 miljonile tükile.

Möödunud aastal täideti vabariigis enne tähtaega viisaastaku teravilja müümise ülesanne. Ületati kartuli, köögivilja, piima, loomade, lindude ja munade kokkuostu nelja aasta plaanid. Viiakse ellu põllumajandusliku tootmise edasise spetsialiseerimise ja kontsentreerimise abinõusid. Tööviljakus on suurenenud ja toodangu kvaliteet paranenud.

NLKP XXIV kongressil käsitati nõukogude rahva elatustaseme tõstmist kui partei majanduspoliitika põhisuunda. Mullu oli tööliste ja teenistujate keskmine palk meie vabariigis 154 rubla kuus, olles suurenenud 1973. aastaga võrreldes 3%. Koos maksete ja soodustustega ühiskondlikest tarbimisfondidest moodustas palk 208 rubla. Kolhoosnikute keskmine kuutöötasu ühismajapidamises tehtud töö eest tõusis 6%.

Koos elanikkonna rahaliste tulude suurenemisega peab kaasas käima ka tarbekaupade tootmise ning teenindamise mahu kiire laienemine. Kuigi tarbekaupade tootmise areng oleneb vabariigile eraldatavatest tooraine ressursidest, on selleski valdkonnas toimunud nõukogude võimu aastail määratu tõus. Kui näiteks 1940. aastal toodeti puuvillast riidet 22,8 milj. m², villast riidet 1,1 milj. m² ning sukki ja sokke 1,6 milj. paari, siis 1974. aastal toodeti meie vabariigis puuvillast riidet 170 milj. m², villast riidet 7,2 milj. m² ning sukki ja sokke 12,4 milj. paari. Samal ajal on suurenenud liha (tööstuslik toodang koos I kategooria subproduktidega) tootmine 16 700 tonnilt 102 000 tonnile, juustu valmistamine 700 tonnilt 9700 tonnile, vorsti tootmine 3000 tonnilt 37 300 tonnile jne.

Tööstuse ja põllumajanduse edusamudele vastavalt paraneb töötajate materiaalne heaolu nii linnas kui ka

maal. Paralleelselt tootmise arenguga kasvavad elanikkonna sissetulekud, samuti suurenevad riiklikud eraldised hariduse, tervishoiu, sotsiaalkindlustuse, kultuurielu ja spordi arendamiseks. Kõikidel juba nimetatud ja veel paljudel muudel elualadel täheldame aastast aastasse üha intensiivsemat tõusu.

Võtame näiteks hariduselu. Ka siin tõi sotsialism endaga kaasa suuri ja tõeliselt revolutsioonilisi muudatusi. Vanema põlvkonna inimesed mäletavad veel, kui palju vaieldi kodanlikus Eestis nn. haritlaskonna üleproduktiooni probleemi üle. Kolmekümnendate aastate lõpul Konjunktuuriinstituudi poolt väljaantud albumis koolihariduse kohta öeldi: «Oleme saanud üle liialdusist gümnaasiumihariduse alal. 1938. a. kevadel lõpetas gümnaasiumi veidi üle 2000 õpilase, esimeses klassis ulatus õpilaste arv pisut üle 1000. See arv väikeste võnkumistega ülespoole tundub meie oludes normaalsena.» Kuivõrd eluvõõrana tundub selline mõttekäik praegu, mil toimub üleminek üldisele keskkharidusele. Ja kui lähedal me oleme üldise keskkhariduse omandamisele, näitab see, et kaheksanda klassi lõpetanutest jätkas 1974. aastal 92,2% õpinguid keskkharidust andvates õppeasutustes. Mullu lõpetas keskkooli üle 12 000 noore, keskeriõppeasutused lasksid välja üle 4800 spetsialisti, ja mitte kellelegi ei tule mõttesse kurta, et meil on liiga palju keskkharidusega inimesi.

Sama lugu on ka kõrgema haridusega. Vabariigi 6 kõrgemas õppeasutuses õppis 1974/75. õppeaastal 22,2 tuhat üliõpilast. Igal aastal saadavad kõrgemad koolid ellu mitu tuhat kõrgema haridusega spetsialisti. Üksnes mullu sai kõrgema hariduse 3023 inimest. Kuid ei saa öelda, et meie vajadused kõrgema haridusega spetsialistide järele oleksid rahuldatud.

Siin jõuamegi ühe olulise probleemi — elanikkonna tööhõive juurde. Ko-

danlikus Eestis oli tööpuudus muutunud krooniliseks. Töötute arv ulatus kümnetesse tuhandetesse. Ajalehed kubisesid tööotsimise kuulutustest. Alles nõukogude võimu taaskehtestamise järel Eestis lahenes tööpuuduse probleem, sest tormiliselt arenev tööstus ja muudki rahvamajandusharud nõudsid kümneid ja sadu tuhandeid uusi töökäsi. Kui näiteks 1940. aastal oli vabariigi rahvamajanduses hõivatud 176 000 töolist ja teenistujat ning 1945. aastal 179 000, siis 1974. aastal oli vabariigi kõikides rahvamajandusharudes kokku ametis 632 000 inimest.

Oluline on lisada, et märkimisväärselt on kasvanud vabariigi rahvamajanduses töötavate kõrgema ja keskeriharidusega spetsialistide arv. Nõukogude võimu ajal on kõrgema haridusega töötajate arv kasvanud umbes 5000-lt 1941. aastal käesoleva ajani enam kui üheteistkordseks. Keskeriharidusega töötajate arv on kasvanud nõukogude võimu aastail kaheksakordseks. Igal aastal annavad vabariigi kõrgemad ja keskeriõppeasutused rahvamajandusele üle 7500 kõrgema ja keskeriharidusega spetsialisti.

Hariduse arenemisest parema ülevaate saamiseks esitame õppijate arvu dünaamika Eesti NSV-s (arvud on antud tuhandetes).

Nagu tabelist näeme, on edasiminekuks olnud hoogne, ja seda kõigis kooliliikides. Silma hakkab siiski asjaolu, et eriti suure hüppe on teinud kõrgem ja keskeriharidus ning kutseharidus. Eks tingi seda vabariigi kiiresti areneva rahvamajanduse vajadused ning nagu nägime eespool, seda kajastas ka vabariigi tööliste ja teenistujate haridustaseme tõus.

On selge, et tänapäeval ei saa enam ühelgi elualal läbi ilma teaduseta. Meie vabariigis on teadus tormiliselt edenenud. Kui 1940. aastal oli Eestis vaid 544 teadurit, siis praeguseni on nende arv peaaegu kümnekordistunud. Ligemale 2200 neist on teadustedoktorid või teadustekandidaadid.

Teaduslikud töötajad tegutsevad tulemusrikkalt Eesti NSV Teaduste Akadeemia arvukates uurimisinstituutides, kõrgel järjel on teaduslik töö kõrgemates õppeasutustes. Peale selle töötavad teadlased veel mitmete ministriumide ja asutuste teaduslikes laboratooriumides, instituutides ning katsemajandites. Üsna sageli toimuvad meie vabariigis teadlaste rahvusvahelised kokkutulekud ja konverentsid. Meie teadlased tegutsevad edukalt väljaspool koduvabariiki, võtavad aktiivselt osa teaduslikust tööst rahvusvahelises ulatuses. Me võime tõemeeli uhkust tunda, et väike

Tabel 1.

Õppeasutused	Õppeaastad				
	1939/40	1945/46	1955/56	1960/61	1974/75
Üldhariduskoolid	116,0	126,0	160,8	184,7	214,3
Kutsekoolid	—	2,4	4,6	6,6	11,8
Keskeriõppeasutused	1,7	9,7	16,1	15,4	24,6
Kõrgemad õppeasutused	3,6	3,8	11,9	13,5	22,2

Eesti pole üksnes kangete jõumeeste sünnimaa, vaid siit pärineb ka rohkesti vaimusuurusi, kelle ennatsalgav töö on pälvinud teistegi rahvaste lugupidamise.

Üldine haritus kujundab ka eluviiside muutumise, kultuuri- ja lugemishuvi. Mullu anti vabariigis välja raamatuid kogutiraažiga 15 miljonit ning ajakirju, bülletääne ja muid perioodilisi trükiseid 24 miljonit eksemplari. Ajalehtede ühekordne tiraaž oli 1 112 000 eksemplari. Seejuures tiraažid tihti ei rahulda.

Ent nentida tuleb sedagi, et elanike lugemishuvis on toimunud suured nihked. Kui sõjajärgsetel aastatel oli lugemislaua esikohal kergekaaluline ajavii-tekirjandus, siis nüüd loetakse nõukogude ja maailmakirjanduse tunnustatud autoreid, sisukaid teaduslikke ja populaarteaduslikke teoseid ja artikleid.

Kutseliste teatrite etendusi vaatas möödunud aastal 1,4 miljonit inimest ja Eesti NSV Riikliku Filharmoonia kontserte kuulas 745 000 muusikahuvilist. Kinoskäijate arv ulatus 21 miljonini.

Olgu võrdluseks öeldud, et 1940. aastal oli Eestis teatrikülastajaid 683 000 ehk üle kahe korra vähem kui 1974. aastal.

Eespool toodud arvud kinnitavad, et pärast nõukogude võimu taaskehtestamist on Eesti NSV-s suhteliselt lühikese ajaga toimunud kultuurirevolutsioon, mille elluviimises langeb suur osatähtsus nõukogude koolile, nõukogulikule haridussüsteemile. Eesti rahvuslik kultuur, teadus ja kunst ei arene seejuures isoleeritult, vaid areneb kui suure paljurahvuselise sotsialistliku kultuuri orgaaniline koostisosa. Nii nagu majanduselulegi, on ka kultuuri tormilisele arengule aluse pannud Nõukogude Liidu rahvaste tihe suhtlemine, vastastikune rikastamine ja abistamine. Kõik see kinnitab, et tee, mille eesti rahvas valis 35 aastat tagasi, on ainuõige tee. Saavutused valitud sotsialismiteel on kõikidel elualadel aga määratu suured. Käsikäes Nõukogudemaa teiste rahvastega sammub jõudsalt ka eesti rahvas inimkonna helge tuleviku — kommunismi poole.

ŠEFLUSTÖÖ PLAANIPÄRASEKS

**SILVI-AIRE VILLO,
EKP Oktoobri Rajooni
Komitee sekretär**

Nõukogude Liidus on hariduse andmine tõeliselt üldrahvalik. Riik, perekond ja ühiskondlikud organisatsioonid tagavad ühisel jõul sirguva põlvkonna kasvatamise ja talle hariduse andmise. Et koolinoorte õpetamine ja kasvatamine on kogu ühiskonna asi, kommunistliku ühiskonna ehitamise üks tähtsamaid küsimusi, seda rõhutati ka EKP Keskkomitee XVI pleenumil (1974).

Alljärgnevalt tahaksin lugejaga mõtteid vahetada šeffettevõtete osast üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimisel. Tallinna Oktoobri rajooni sellealased kogemused võivad pakkuda huvi, sest arvestades rajooni omapära, on šefflustöö tingimused siin suhteliselt rasked, edasimineku koostöö mitmepalgelisuse ja laiahaardelisuse suunas aga silmanähtav.

Mõni sõna Oktoobri rajooni, Tallinna neljanda rajooni omapärast. Ma ei pea silmas mitte üksnes seda, et rajoon on linna noorim, veidi üle aasta vana, mis kahtlemata dikteerib olukorra, et kõnelda võib konkreetsete koolide ja ettevõtete kogemustest, tegemata suuri üldistusi, vaid noorusest olulisemat eripära.

Esiteks, rajoonis on 17 tuhat koolinoort neljateistkümnes päevases üldhariduskoolis, s. t. $\frac{1}{3}$ Tallinna õpilastest õpib Oktoobri rajoonis. Seega vabariigi linnadest ja rajoonidest oleme lasterikkamad. Järelikult on ka meie vastutus suur.

Teiseks, rajoon hõlmab Tallinna vana linna ja Mustamäe, mistõttu on tegemist suurte äärmustega: siin töötavad varsti 350. aastapäeva tähistav 1. keskkool oma väljakujunenud traditsioonidega ja kümnekond noort Mustamäe keskkooli, kus kujunemisjärgus on mitte ainult õpilaskollektiivid, vaid ka pedagoogilised kollektiivid.

Kolmandaks, rajoonis on suhteliselt vähe suuri tööstusettevõtteid. Me anname ainult 13% kogu Tallinna tööstustoodangu kogumahust. See aga tähendab šeffide nappust.

Neljandaks, rajoonis ei asu ühegi kooli šeffettevõtte kooli vahetus läheduses, mistõttu šeffettevõtte mõju kooli mikrorajoonis väheneb. Teisalt aga kasvab elukohajärgse töö osatähtsus, sest tegemist on suure elamurajooniga — Mustamäega, mida rahvasuus linna «magemistoaks» nimetatakse.

Ja lõpuks tuleb arvesse kahtlemata linn kui terviklik organism, sest edu mis tahes kasvatusküsimuses sõltub ühtsest rindest kogu linnas.

Väljakujunenud koostööst kooli ja šeffettevõtte vahel saame kõnelda alates ajast, mil praktikasse hakkasid juurduma kooli ja šeffettevõtte vahelised kahepoolsed lepingud, mis koordineerivad kooli juhtkonna ning šeffettevõtte administratsiooni ja ühiskondlike organisatsioonide jõupingutusi koolinoorte õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel.

Tallinnas on koolidele šefid kinnistatud EKP Tallinna Linnakomitee otsusega, praktilist koostööd juhendavad partei rajoonikomiteed, üldistades ja levitades parimaid kogemusi, täpsustades ülesandeid igaks konkreetseks õppeaastaks.

Kooli ja šeffettevõtte koostöö võib jaotada kahte ossa: **šeffidelt koolile ja koolilt šeffidele**, millele lisanduvad veel kooli ja šeffettevõtte ühisüritused. Enamikul juhtudel niisuguste ühisürituste kasu võrdsest ei jaotu, sest sihikule võetakse ennekõike õpilaste kasvatuslik mõjustamine.

Kui analüüsida šeffettevõtte abi koolile, on võimalik see oma sisult liigitada järgmiselt:

1. Osavõtt kooli materiaalse õppebaasi tugevdamisest, mis tähendab nii vastavate summade eraldamist õppeinventari, õpikute, tehniliste ja näitvahendite, kabinetide sisustuse, remondimaterjalide muretsemiseks kui ka otseselt töömeeste suunamist koolihoone remontimisele ja õppekabinetide väljaehitamisele. See tähendab nii sõidukite andmist õppekursioonideks kui ka ehitus- ja remondimaterjalide eraldamist. Näiteks 1974. a. jooksul laekus rajooni haridusosakonna jooksvale arvele 260 tuhat rubla (NSV Liidu 50. aastapäeva nim. Ekskavaatoritehaselt 25,5 tuhat, Kalini nim. Elektrotehnikatehaselt ja Liimitehaselt kummaltki 15 tuhat), mis näitab ettevõtete ja asutuste mõistvat suhtumist kooli vajadustesse.

2. Osavõtt kooli õppe- ja kasvatustöö tõhustamisest, milles võib omakorda rõhutatult välja tuua kommunistliku kasvatustöö mõned aspektid, nagu

■ koolinoorte töökasvatus ja kutseorientatsioon,

■ õpilaste kasvatamine nõukogude patriotismi ja internatsionalismi vaimus, ■ pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni osatähtsuse suurendamine õpilaste ideelis-kõlbelisel kasvatamisel, nende iseseisvuse ja omaalgatuse arendamisel,

■ õpilaste vaba aja kasulik ja mõistlik sisustamine.

Lähemat analüüsimist vajab šeffettevõ-

tete osavõtt õppe- ja kasvatusprotsessist, sest võrreldes materiaalse abi andmisega, on see üks nõrgemini arenenud koostöö alasid, samal ajal aga eriti tähtis õpilaste kommunistliku maailmavaate kujundamise ning nende eluks ja tööks ettevalmistamise seisukohalt.

Koolinoorte töökasvatuses ja elukutse valikuks ettevalmistamisel on koolidele tõhusaks abiks olnud:

■ šeffettevõtte juhtide, peaspetsialistide esinemine õpilaste ees tutvustamaks tootmise põhiprobleeme, ettevõtte peamisi tootmisülesandeid, põhilisi erialasid,

■ ekskursioonid ettevõttesse tutvumaks tootmisprotsessi ja valmistoodanguga, töö- ja puhketingimustega,

■ näitagitatsioon elukutsete ja tööprotsesside tutvustamiseks;

■ kohtumised tootmistöö eesrindlastega, ettevõtte autöötajatega ja noortega — kutseala parimatega,

■ ettevõtte baasil töötavate tehnikarindade tegevus,

■ tootmispraktika ja ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimine ettevõttes.

Õpilaste kasvatamisel nõukogude patriotismi ja proletarse internatsionalismi vaimus on oluline koht

■ tutvumisel šeffettevõtte ajalooga, tööliste osavõtuga revolutsioonilisest tööliikumisest,

■ kohtumistel šeffettevõttes töötavate Suure Isamaasõja veteranidega,

■ ülevaate saamisel ettevõtte tootmisalastest sidemetest NSV Liidu teiste liiduvabariikide tootmisettevõtetega, sealhulgas sotsialistlikust võistlusest sõsar-ettevõtetega väljaspool Eesti NSV-d,

■ klassikollektiivide lähedastel kontaktidel ettevõtte paljarahvuselise töökollektiiviga (brigaadi, jaoskonna, tsehiga),

■ näitagitatsioonil, mis tutvustab šeffettevõtte ajalugu ja töökäit tänapäeva, süvendab õpilastes austust tööliikumise veteranide, sõjaveteranide, tööeesrindlaste vastu, uhkust ettevõtte sotsialistliku võistluse tulemuste ja riiklike plaaniülesannete täitmise üle.

Kooli pioneerimaleva ja komsomoliorganisatsiooni tegevuse aktiviseerimi-

sel, õpilasorganisatsioonide autoriteedi ja osatähtsuse tõstmisel õpilaste kommunistlikul kasvatamisel saavad töötsetevõtete kommunistlikud noored oma kogemustele tuginedes mitmeti kaasa aidata.

■ Šeffettevõtte komsomoliaktivistid võtavad osa kooli komsomolikomitee ja malevanõukogu koosolekutest, annavad edasi organiseerimistöö kogemusi, abistavad komsomolikoosolekute ettevalmistamisel, esinevad aktiivi seminaridel.

■ Šeffettevõtte komsomolikomitee suunab oma kommunistlikke noori pioneeritööle — rühmajuhtidena ja ringijuh- tidena.

■ Korraldatakse koolinoorte ja töölis- noorte ühisüritusi nii riiklike tähtpäe- vade tähistamiseks kui ka puhtmeelela- hutuslikku või sportlikku laadi ettevõt- misi (viktoriinid, sõpruskohtumised, matkapäevad, kontserdiõhtud jne.).

■ Heaks stiimuliks on ettevõtte ränd- auhinnad paremale pioneerirühmale, klassi komsomoliorganisatsioonile, pre- meerimine kirjandusteoste ja ekskur- sioonidega.

Eespool toodud koostöövormid rikas- tavad kooliõpilaste klassi- ja kooliväl- lise tegevuse sisu, lähendavad neid toot- miskollektiividele, võimaldavad koolielu siduda kommunistliku ülesehitustöö praktikaga.

Eraldi tahaksin välja tuua kooli ja ettevõtte koostöö õpilaste suvepuhkuse, õigemini suvise töö ja puhkuse organi- seerimisel. Kaks viimast suve on kooli- noori ühendanud deviis «Minu töö on osa koduvabariigi tööst». Millist abi an- nab siin šeffettevõtte? Praktika näitab, et võimalusi on mitmeid:

■ tööfrondi kindlustamine õpilasbrigaadidele ja -rühmadele oma ettevõttes,

■ ettevõtte puhkebaaside, veokite, mat- kavarustuse kasutamine lasteüritusteks,

■ koos kooliga töö- ja puhkelaagrite or- ganiseerimine kolhoosis, sovhoosis, met- samajandis,

■ õpilaste suunamine a/ü pioneerilaag- ritesse, seal ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimine,

■ suvelaagritesse rühma- ja ringijuh- tide ning kasvatajate suunamine pari- mate noortööliste hulgast,

■ õpilaste remondibrigaadide juhenda- mine kooli ettevalmistamisel uueks õp- peaastaks.

Et vaatluse all on kahepoolsed lepin- gud, peame leidma vastuse ka küsimu- sele, milleks kohustub kool omalt poolt. Põhilise tähelepanu suunab kool **peda- googilisele propagandale töölikollektiivides** ja õpilaspoolselt **ühiskondlikult kasulikule tööle šeffettevõtte huvides** (jõukohane osavõtt tootmistööst, ette- võtte maa-ala korrastamine jms.), mil- lele lisanduvad õpilastööde näitused, õpi- laste isetegevuskontserdid jms. Šeffide kasutusse antakse spordibaase, võimlat (tiiru).

Niisugune on Oktoobri rajooni koolide ja ettevõtete koostöö lühike üldiselo- omustus, mis ei välista konkreetsete le- pingupartnerite omapära ja väljakuju- nenud traditsioone igal konkreetsetel ju- hul eraldi võetuna.

Muidugi saaks kooli ja šeffettevõtte vaheliste suhete, vastastikuse mõistmise ja abistamise suhete koondpilt veelgi mitmekesisem ja varjundirohkem, kui koguda kokku terahaaval kõik positiiv- ne, mida kooli ja šeffettevõtte koostööst on leida. Tuleb aga kohe öelda, et veel ei mõista kaugeltki kõik šeffettevõtted (mõnikord ka koolid) oma kohustusi rahvahariduse edendamisel ühtviisi sü- gavalt: esineb «siin on teile kümme tu- hat, ärge mind enam tüüdate» poliiti- kat, esineb saamatust, hoolimatust, mõ- nikord puudub hea tahe. Küllap selle- pärast jaotame šeffe tänapäevani hea- deks ja halbadeks. Õigem oleks küll vist öelda, et need halvad ei vääri šefi nime, häbistavad seda. Niisuguste ette- võtete juhtkonnaga tuleb parteikomi- teel tegemist teha rohkem kui üks kord. Et saavutada ühtset õiget partei- list suhtumist šeflustöösse, korraldab EKP Oktoobri Rajooni Komitee igal aastal kooli juhtkonna ja šeffettevõtte esin- dajatega nõupidamisi, kus tehakse kok- kuvõtte šeflustööst, antakse hinnang šef- luspartnerite senisele tegevusele, sea- takse uued ülesanded, taotletakse, et pa-

rim kogemus võetaks omaks kõigis ettevõtetes. Oleme püüdnud vältida sellist kohustuste jaotust, et kool saab ainult materiaalselt abi ja püüab kompenseerida seda ideoloogiatöö korraldamisega šeffettevõttes. Seesugune talitusviis toob ainult kahju, sisendades koolinoortele tarbijalikku suhtumist tootmiskollektiivisse.

Parimad sidemed on välja kujunenud Tallinna 1. keskkooli ja tehase «Ilmarine», 4. keskkooli ja NSV Liidu 50. aastapäeva nimelise Ekskavaatoritehase, 14. õhtukeskkooli ja M. I. Kalinini nimelise Elektrotehnikatehase kollektiivide vahel. Nendele hakkavad järele jõudma 53. keskkooli ja tootmiskoondise «Ookean», 38. keskkooli ja Tallinna Autobussipargi, 32. keskkooli ja Eesti NSV Teatriühingu Tootmiskombinaadi kollektiivi ühised jõupingutused noore põlvkonna paremal õpetamisel ja kasvatamisel. Rõõmustavad partei- ja komsomoliorganisatsioonide otsingud koostöö mitmekesistamiseks ja ettevõtmiste kasvatusliku mõju suurendamiseks. Mõni näide. Teatavasti teostub suur osa koostööst ülekoollisel tasandil. Et paremini mõjutada iga klaskollektiivi, jaotas Autobussipargi parteikomitee need tsehiorganisatsioonide vahel. Niisugune konkreetne tuli kohe asjale kasuks.

Et tõsta pioneeride ja kommunistlike noorte vastutust kooli õppe- ja kasvatustöö eest, tuldi 4. keskkoolis heale mõttele korraldada regulaarselt pionieri- ja komsomoliaktiivi aruandlust Ekskavaatoritehase administratsiooni ja ühiskondlike organisatsioonide esindajate ees. Mitmeaastased kogemused on selle traditsiooni efektiivsust igati kinnitanud.

Pole raske ette kujutada 43. keskkooli õpilaste indu, kui nad koos Eesti NSV Teenindusministeeriumi Remondi- ja Ehitusvalitsuse töölistega ehitasid laske tiiru. Nüüd on tiir avatud. Töörõõmule lisandus sportlik lust nii kooli- kui ka töölisnoortel.

Head vilja kandnud näidetest puudu ei tule. Olgu see lahtiste uste päev tarbekeemia tootmiskoondises «Flora», 1. keskkooli ja «Ilmarise» noorte poliit-

klubi õhtu, näarikostüümid kingituseks lastekodu lastele V. Klementi nim. Ömblustootmiskoondise 1. kleiditsehhi kommunistlikelt noortelt või uus sisustus ainekabinetile — kõik jätab jälje noorte teadmistesse, suhtumistesse, käitumisse, kasvatusse. Ja see jälg on kahtlemata positiivne, lähendab suurele elule, tööle.

Tänaseks on šefflustöö keeleks väljaehitatud kabinetid ja uued tehnilised õppevahendid, huvitavad ekskursiooni- ja matkapäevad, suvised aktiivi- ja töölaagrid, kohtumised töö- ja sõjaveteranidega jne. Mõndagi saab mõõta tüki-kaupa, rublaga või kilomeetritega, suuremat osa aga mitte. Kuidas kujuneb kodumaa- ja tööarmastus, areneb vastutustunne, avardub silmaring, milliseks kujuneb ellusuhtumine? Kuidas klasklassi ja aastast aastasse lapsest inimene saab? Igal juhul näeme siin kooli, kodu ja üldsuse ühistöö vilja.

Oleme arvamusel, et kooli ja šeffettevõtete sidemed on arenenud niivõrd, et vajavad perspektiivset planeerimist — vähemalt viisaastakuks, aga võib-olla ka 10—15 aastaks, et ühelt poolt haarata õpilase kogu õppeaeg, teiselt poolt, planeerides ettevõtte sotsiaalset arengut, käsitleda abi koolile samuti perspektiivselt. Uus, kümnes viisaastak peaks selle mõtte elluviijaks saama.

KÄSI- KÄES

PJOTR KOŠANSKI, Jerjomino keskkooli õpetaja

Meie perekondadel on laste internatsionalistlikuks kasvatamiseks kõik tingimused. Ometi olime selle protsessi pikemaajalisel jälgimisel sunnitud järeldama, et neid tingimusi ja võimalusi kaugeltki täiel määral ei kasutata.

Sageli väidetakse, et meie tänapäev iseenesest kasvatab internatsionaliste.

Üks osa inimesi arvestab, et internatsionalistlik kasvatus on kooli, pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni, mitte aga kodu ülesanne. Teine osa lihtsalt ei oska kujundada internatsionalistlikke tundeid ja arusaamasid. On perekondi, kelle vanemate liikmete arusaamad rahvusküsimusest on piiratud, koguni aegunud.

Iga õpilase kodu põhjalik ja võimalikult kõike hõlmav tundmaõppimine (perekonna koosseis, seal valitsev elulaad, kombed ja traditsioonid, vastastikused suhted, perekonna sidemed teistest rahvustest inimestega) võimaldab meil välja selgitada vanemate endi internatsionalistliku kasvatuse taseme.

Meie, Jerjomino keskkooli pedagoogiline kollektiiv, võtsime selles valdkonnas endale järgmised ülesanded:

- 1) selgitada vanematele süstemaatilise ja plaanipärase internatsionalistliku kasvatustöö vajalikkust perekonnas;
- 2) tõmmata internatsionalistlikku kasvatustöösse kaasa ühiskondlikud organisatsioonid;
- 3) tutvustada lastevanemaid ja üldsust kooli internatsionalistliku kasvatus ülesannetega;
- 4) anda lastevanematele selleks vajalikke teadmisi.

Elatustaseme tõus Jerjomino kolhoosikülas ning selle paiknemine Gomeli, suure tööstuskeskuse vahetus läheduses, on toonud kaasa muutusi elanikkonna rahvuslikus koosseisus. Praegu elab meie külas üheksast rahvusest inimesi. Seda tuleb arvestada töös lastevanematega ja õpilaste klassivälise tegevuse korraldamisel.

Tänu asjaolule, et püüdsime tutvuda iga perekonna iseärasustega, analüüsida iga konkreetset situatsiooni, mis kutsus esile raskusi internatsionalistlikus kasvatustöös, loodi koolis 1972. aastal perekonna kommunistliku kasvatus metoodika sektsioon. Lisaks alustati nende õpilaste ja vanemate individuaalset mõjutamist, kes on iganenud traditsioonide mõju all, kelle käitumises ja suhtumises oleme täheldanud rahvusliku piiratuse ilminguid.

Lastevanematele pedagoogiliste teadmiste andmine on kooli ja kodu koostöö peamisi vorme. Sektsiooni ülesanne on tutvustada lastevanemaid kommunistliku kasvatus alustega, varustada neid selle metoodikaga, tõestada enesekasvatuse ja eneseharimise vajalikkust, et olla oma lastele eeskujuks.

Sektsiooni õppused toimuvad kord veerandis klasside kaupa. Nõnda on meil võimalik paremini arvestada õpilaste vanuselisi iseärasusi. Nende õppuste peamised korraldajad on algklasside õpetajad ning klassijuhatajad 4.—10. klassini. Lastevanematele esinevad ühingu «Teadus» lektorid, kolhoosi spetsialistid ja tootmise eesrindlased, sõjaveteranid, endised sõjaväelased, kes on teeninud

teistes liiduvabariikides ja välismaal, samuti lastevanemad, kelle töö on viinud neid väljapoole koduvabariigi piire. Õpustel arutatakse pedagoogilist kirjandust, vahetatakse perekondliku kasvatuskogemusi, vaadatakse ja arutatakse filme, milles kajastub rahvaste võitlus, sõprus ja solidaarsus.

Kaalukas tegur lastevanemate teadmiste avardamisel internatsionalistlikult kasvatustööst on perekonna mõjutamine laste kaudu. Meie, pedagoogid, mäletame hästi Anton Semjonoviči Makarenko sõnu selle kohta, et isade ja emadega tuleb palju ja hästi rääkida, aga peamine on mõjustada neid laste kaudu.

Selleks on tarvis vanemaid süstemaatiliselt tutvustada koolis tehtava internatsionalistliku kasvatustööga, samuti tulemustega, milleni on aidanud lastel jõuda sellealase tegevuse mõningad vormid, õpetamise ja kasvatamise metoodikaga, programmide sisuga. Nendest koolipoolsete kohustuste täitmisest algab kooli ja perekonna koostöö kasvatusprotsessis.

Paljud vanemad ei mõistnud, miks lapsed kirjutavad oma eakaaslastele meie maa mitmetesse nurkadesse, vahetavad suveniire, sõidavad külla ja võtavad vastu külalisi. Selle tegevuse tulemus — sõprus- ja solidaarsustunde süvenemine — sai vanematele mõisteta-vaks sõprusklubi tööga tutvumise varal. Klassijuhatajad korraldasid internatsionaalse sõpruse muuseumis lastevanemate koosolekuid, mis käsitlesid laste kirjavahetust. Vanemad hakkasid teise pilguga vaatama laste kirjavahetusele, sellele kaasa aitama. On iseloomulik, et laste kirjavahetus pani aluse ka vanemate omale. Sealjuures mõned isad ja emad mitte ainult hakkasid kirjutama perekonnale, kelle lapsega nende poeg või tütar on kirjavahetuses, vaid veelgi enam — hakati vastastikku ka külas käima.

Kui ees on kooli delegatsiooni küllasõit, räägivad pioneerimaleva nõukogu ja komsomolikomitee esindajad sellest alati ka lastevanemate koosolekul. Sealsamas esitatakse isetegevuskava, mis võetakse kaasa sõprade juurde. Tagasi jõudnud, antakse lastevanematele aru sõidust ja

kaasatoodud muljetest-mõtetest. Vanemad veenduvad: see, mida kool lapsele annab, on vajalik talle kui tulevasele kodanikule, on vajalik ühiskonnale.

Pedagoogilise kirjanduse propagandat lastevanemate teadmiste tõstmisel peame mõjusaks vahendiks ka nende internatsionalistlikul kasvatamisel. Ühiskondlik-poliitiliste ja pedagoogiliste teadmiste süstemaatiline laiendamine, võimalikult paljude vanemate osavõtt kooli igapäevasest praktilisest tegevusest aitab laiendada nende silmaringi ja ületada minevikuigandeid.

Palju on meid aidanud kasvatustöö parandamisel ühiskondlikud organisatsioonid. NLKP XXII kongressi nimelise kolhoosi parteibüroo initsiatiivil loodi kasvatuskaastöö nõukogu. Selle koosseisu kuuluvad mitmete ühiskondlike organisatsioonide esindajad (lastevanemate komiteest, ühingust «Teadus», Jerjomino külanõukogust, sõjaveteranide hulgast, naiste nõukogust, seltsimeheli-kust kohtust, rahvamalevlaste hulgast, küla- ja lasteraamatukogust; peale nende kolhoosi brigadirid, teenelised kolhoosnikud, sotsialistliku võistluse võitjad). Nõukogu tegevust juhivad kolhoosi parteikomitee sekretär A. Harkevitš.

Kui varem andis kolhoos koolile ainult materiaaltehnilist abi, siis nüüd on ta osaline ka süstemaatilises ja eesmärgipärasel kasvatustöös, mis haarab niihästi õpilasi kui ka nende vanemaid. Perekondliku kasvatusprobleemid on kesksel kohal parteikoosolekute päevakorras.

Nõukogu liikmed tegutsevad käsikäes kooliga. Nad aitavad kindlustada üldisele keskkharidusele ülemineku lõpuleviimist. Nad võtavad osa õpilaste kommunistliku maailmavaate kujundamisest, kasvatavad armastust maatöö vastu, aitavad kaasa revolutsiooni-, töö- ja lahingukuulsuse traditsioonide süvendamisele, organiseerivad mitmesuguseid kooli- ja klassiväliseid üritusi, jälgivad õpilaste edasijõudmist, teevad pedagoogilist propagandat elanikkonna hulgas.

Brigaadides on moodustatud kooli ja perekonna kaastöö komisjonid. Brigaadi keskuses pannakse välja andmed õpilaste

edasijõudmise kohta, brigaadi liikmete laste paremad joonistused ja käsitööd.

Õpetajad, kes elavad brigaadi territooriumil, on seal agitaatorid ja poliitinformaatorid.

Brigaadipäevadel tehakse kokkuvõteteid tootmisülesannete täitmisest, tõstetakse esile sotsialistliku võistluse võitjaid. Ent väga olulise probleemina on päevakorras ka noorte õppimine ja käitumine, perekond lapse ja nooruki esimese kasvatajana.

Brigaadi autahvilil on lastevanematest tööeesrindlaste fotodega kõrvuti nende laste omad, kes on kooli parimad õppurid. Meie tööeesrindlaste hulgas on paljude rahvuste esindajaid.

Töövormid, mida nüüdsama tutvustasin, aitavad tugevdada töökollektiivi liikmete sõprust, kooli ja brigaadi koostööd, suurendavad laste vastutust õppimise kui oma peamise kohustuse täitmise eest ja vanemate vastutust oma laste kasvatamise eest.

Iga lapsevanema tootmistöö hindamisel peetakse alati silmas ka seda, misugune on tema kui isa või ema mõju oma lapse kasvamisele ja kujunemisele.

Meie kooli piirkonnas on mitmeid perekondi, kus lapsed on valinud oma vanemate elukutse.

Tunnustatud lüpsja Maria Prokofjevna Sussikova kõik neli tütart valisid ema tööala. Nende huvi selle kutse vastu ilmnes juba koolipõlves.

Tänu tööülesannete eeskujulikule täitmisele ja ühiskondlikule aktiivsusele valiti Tatjana Sussikova Valgevenemaa Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu XXV kongressi delegaadiks, tema õe Tamara töö aga pälvis vabariigi komsomolipremia.

Või võtame näiteks sõja- ja tööveterani, kartulikasvatajate lülivanema Aleksandr Aleksejevits Bogdanovi perekonna. Ta pojad Gennadi ja Vladimir said keskkooliaastaist kaasa huvi traktoristiameti vastu ja töötavad nüüd isa lülis. Tütar Ljuba on tööl farmis.

Meie kolhoosiperel on ammused tugevad sidemed Leedu NSV ja Tšehhoslovakkia Sotsialistliku Vabariigi põlluha-

rijatega. Töökollektiivide sõprus mõjutab märkamatu ka õpilasi.

Aasta-aastalt muutub ikka sisukamaks ja mitmekülgsemaks kooli ja kolhoosi koostöö.

Meie keskkool on üks kohaliku põllumajanduskaadri peamisi ettevalmistajaid. Peame enesestmõistetavaks, et NLKP XXII kongressi nimelise kolhoosi juhatus, tema kaudu aga kogu ümbruskond toetab ja abistab kooli nii noorte õpetamisel kui ka kasvatamisel.

Me kõik oleme huvitatud haritud tööinimeste järelkasvust. Teisiti pole mõeldav meie tulevik, meie homme päev.

Sellepärast korraldab õpilasbrigaad agronoomi juhtimisel katseid kolhoosi põldudel. Auto- ja traktoriõpetuse tarvis andis kolhoos kooli kasutusse oma töökoja ja inseneri seal tehtava juhtijaks. Kooli baasil tegutseb töö- ja puhkealaager «Metšta». Lisaks aitavad õpilased kolhoosirahval igal aastal põllutööd teha. Õpilaste puhkuse tarvis on ehitatud pioneerilaager «Kolossok». Kolhoosi juhatus eraldab koolile summasid ja kindlustab veoki ekskursioonide korraldamiseks, samuti külaskäikudeks sõprade juurde teistes vennasvabariikides.

Heaks traditsiooniks on kujunenud ühised komsomolikoosolekud, õhtud, dispuudid ja konverentsid kooli elukondliku teenindamise kombinaadi ja «Põllumajandustehnika» osakonna kommunistlike noorte ühise ettevõtmisena.

Aktiivsemad kommunistlikud noored ettevõtetest töötavad pioneerirühma juhtidena. Nii korraldas Gomeli teeninduskombinaadi insener, komsomolikomitee liige Zinaida Strižak 6-b klassis huvitava pioneerikoonduse, mille teema oli kombinaadi ja kooli kommunistlike noorte sõprus. Ta jutustas oma tööst. Brigaadi liikmete poolt andis ta pioneeridele üle raamatukogu. Kangur Ljudmila Pintšuk rääkis külaskäigust Poola Rahvavabariiki. Poola kangrud õpetasid teda kasutama kudumismasinaid, mis Gomeli kombinaat sai Poola Rahvavabariigist.

Ainuüksi 1974. aastal asus viisteist Jerjomino keskkooli lõpetanud tütarlast sellesse kombinaati tööle.

Tihedad sidemed on sõlmitud Gomeli 28. keskkooli komsomoliorganisatsiooniga. Linnaõpilased kinkisid meile raamatuid, ajalookabineti sisustamiseks materjalide komplektid «Rahu kaitseks», «Noorsugu paljastab imperialismi», «Rahvaste sõprus ja vendlus». Kommunistlikul laupäevakul käidi ühiselt töö farmis.

On kujunenud tavaks, et paljud meie kooli lõpetanud hakkavad tööle kodukohas, õpinguid aga jätkavad kaugõppe teel. Oleme uhked, et 70% kolhoosi spetsialistidest on meie kasvandikud.

Majandeil on mitmeid huvitavaid töövorme, mis aitavad uut inimest kollektiiviga siduda.

Meie kolhoos korraldab igal aastal noore kolhoosniku päeva, põlluharijaks pühitsemise, «tööinimeste dünastia» austamisõhtuid, teenelise kolhoosniku aunimetuse andmise aktusi jne.

Kõigist neist pidulikest sündmustest kutsutakse osa võtma ka pedagoogid ja vanemate klasside õpilased.

Meie jaoks oli väga liigutav sündmus endiste õpilaste põlluharijaks pühitsemine. Laval olid tööveteranid ja noored spetsialistid. Viimaseid esindasid kolhoosi peainsener, komsomoliorganisatsiooni sekretär Oleg Makušenko ning kompleksbrigaadide brigadirid agronoomid Viktor ja Nikolai Gavrilenko.

Mullalaegast noortele üle andes ütles teeneline kolhoosnik Anna Fadejevna Hramina: «Selles laekas on kodumuld. Hoidke seda, sest seda on niisutanud nende veri, kes võtsid osa revolutsioonist, võitlesid kulakute vastu, purustasid fašistid. Usun, et anname meie kodumulla kätte, mis seda väärivad, meie tööd hästi edasi teevad.»

«Jätkata vanema põlvkonna revolutsiooni-, lahingu- ja töökuulsuse traditsioone — see tähendab tõestada tööga oma armastust ja ustavust kodumaale,» ütles Oleg Makušenko laegast vastu võttes. Seejärel andsid noored kolhoosi lipu ees vande jääda truuks valitud kutsealale.

Üks neist noortest, kes auga jätkab vanema põlvkonna tööd, on meie kunagine õpilane Viktor Gavrilenko, ÜLKNÜ

XVII kongressi delegaat, ÜLKNÜ Keskkomitee liige.

Viktor on noor kommunist. Ta õpib kaugõppe teel Valgevene Põllumajanduse Akadeemias.

Kohtumistel koolinoortega on ta ikka rõhutanud, et nende peamine töö on õppimine.

Oma kooli endistest õpilastest ei räägi ma juhuslikult. Tean, et ainult kooli ja üldsuse ühiste jõupingutuste tulemusena suudame kasvatada aktiivseid tulevikuinimesi.

Õpilased peavad õppima tundma tööinimeste loovat aktiivsust mitte ainult õpikute ja ajalehtedest, vaid ka igapäevasest elust. Kasvatustöös on kooli sidemete laiendamisel ja tugevdamisel perekonna, kogu üldsusega järjest olulisem tähendus. Sõltub ju edu lõppkokkuvõttes ikkagi sellest, kui kooskõlastatult ja üksteise taotlusi arvestades me tegutseme.

TOOTMISKOLLEKTIIVI JA KOOLI VASTASTIKUNE SIDE KASVATUSKÜSIMUSTES

VALLI KARU,
Musfla keskkooli õpetaja

Mida tuleb koolil ja üldsusel teha noortes õige töösseuhtumise kasvatamiseks?

Lühidalt sõnastatuna seisab see järgmises: iga noor inimene tunnetagu oma osa ühiskonnas, oma kohta meie ülesehitustöös, et varakult kujuneksid vastutustunne tehtud töö eest ja arusaamine, et igapäevane töö ei ole lihtsalt tema isiklik asi, vaid osake miljonite ettevõtmistest kommunistliku ühiskonna heaks. Seejuures tuleb taotleda, et noor inimene õpiks tundma töö ilu selle sõna kõige otsesemas ja üllamas mõttes. Me tahame näha inimest, kelles on sädet, kes oskab oma tööst loomingurõõmu tunda ja seda ka teistele sisendada. Õpilaste kasvatamine töö austamise ja armastamise vaimus on oluline riiklik ülesanne. Selle õigest lahendamisest on huvitatud kõik — töökollektiivid, ühiskondlikud organisatsioonid, kool ja perekond. See küsimus puudutab meie maa tulevikku.

Suur kasvatuslik tähtsus on õpilaste vahetel osavõtul tootmistööst

tööstusettevõtete tsehhides, kolhoosides, sovhoosides jne.

NLKP XXIV kongressil seati ülesanne valmistada kooliõpilasi senisest aktiivsemalt ja sihikindlamalt ette ühiskondlikult kasulikuks tööks ning sellega seoses intensiivistada kutseorientatsioonitööd.

Koos Tarvastu kolhoosiga, õieti kolhoosi juhtivate töötajatega, tuleb meil, õpetajatel tihti lahendada kasvatustöö probleeme. Tohtu suurt tuge tunneb kool sellest, et kolhoos austab, peab lugu nendest perekondadest, kus kasvavad õpilased, kes hästi õpivad ja käituvad. Ja vastupidi, kolhoosis on perekondi, kes on tublid oma töötulemuste poolest, aga jäävad ilma preemiast oma laste halva kasvatamise pärast. Esines isegi juhtum, kus perekond solvus ja lahkus kolhoosist, leides, et laste kasvatamist seostatakse ülekohtuselt tööülesannete täitmisega.

Kui mõne õpilasega on süstemaatiliselt kasvatusraskusi ja kui lastevanemad püüavad oma lapsi õigustada, oleme palunud kolhoosi juhatuse abi lastevanemate korralekutsumiseks. Kolhoos arutab õpetaja juuresolekul lastevanematega käitumisküsimusi juhatuse või parteikoosolekul. Tihti püüavad lastevanemad oma last õigustada. Sellisel juhul karistatakse neid laituse või noomitusega, jäetakse ilma kuu-, kvartali- või aastapremiast, hoolimata sellest, et nad on töötulemuste poolest väärt preemiaid saama.

Näiteks N. perekond. Vanemad töötavad Villa farmis, on tööeesrindlased, pojad aga on jõudnud isegi kuritegudeni. Juhatuse koosolekul õigustasid nad end ja oma lapsi: vajakajäämisi laste kasvatamisel põhjendasid ajapuudusega, suure töökoormusega. Juhatas vähendas nende töökoormust vastu nende tahtmist ja jättis kvartalipremiast ilma.

Ka R. pere kasvatusprobleeme arutati täie rangusega. Kolhoosi juhatuse koosolekust võtsid osa ka Mustla keskkooli õpetajad. See perekond jäeti preemiast ilma. Solvumine oli nii suur, et perekond lahkus kolhoosist, aga on

kuulda, et uues elukohas Valga rajoonis pahanused nende lastega aina süvenevad.

Traditsiooniks on kujunenud iga-aastased kolhoosi ja kooli parteialgorganisaatsiooni ühised koosolekud 1—2 korda õppeaasta jooksul.

Nii näiteks arutati 1974. a. jaanuaris Mustla keskkooli ja Tarvastu kolhoosi šefluslepingu täitmist ja uue lepingu sõlmepunkte ning I poolaasta õppe- ja kasvatustöö tulemusi.

Pedagoogiline kaader on esinenud kolhoosirahvale pedagoogiliste ja poliitloengutega. Kolhoos on aga oma spetsialistide kaudu agaralt propageerinud põllumajanduslikke elukutseid. Kool on organiseerinud kohtumisi tööeesrindlastega. On ju Tarvastus kuulus künnimees Pähklepa, kutsealade mitmevõistlustel silmapaistnud mehaanikud, zootehnik Viktor Kuld, vabariigi populaarseim naismehhanisaator Elmina Otsman.

Kooli ja majandi vahelise lepingu alusel kohustus kool töötama kolhoosi põldudel 1000 õpilaspäeva. Kohustus täideti poolteisekordselt.

Väga palju on kolhoos teinud koos kooliga õpilaste töökasvatuse huvides. Inimene, kellel ei ole tööharjumusi, ei suuda end pingutada ka õpingutes. Tööd on õpilasele juba maast madalast vaja füüsiliseks arenemiseks.

1970. a. ja 1971. a. suvel katsetasime elukohajärgsete rühmadega, mille eest vastutasid vanemate klasside õpilased. Töö kandis juhuslikku iseloomu ja rühmad ei töötanud pidevalt. Kui 1969. a. suvel töötas kolhoosis 20—30 õpilast, siis aastatega õpilaste arv järjest kasvas ning 1974. a. suvel töötas põllul juba 110 Mustla keskkooli õpilast.

1972/73. õppeaastal, juba enne kevadet, lepitati Mustla keskkooli ja Tarvastu kolhoosi vahel kokku, et õpilaste suvist tööd majandis hakkab juhendama pedagoog. 4., 5. klassi õpilane on alles algaja, teda on vaja õpetada, aidata, lohutada, kui osavamad kaugele ette jõuavad, korraliku töö eest hea sõnaga meele pidada. Mõned õpilased kipuvad rutta- ma ja seejuures tööd lohakalt tegema.

Küllap sellepärast ongi põllule vaja inimest, kes kõike hoiab vajalikes piirides. Peale selle nõuavad pedagoogi organiseerimist ja juhendamist väljasõidud, igapäevased suplused, mida noortele on väga vaja. Pedagoogide hulgas leidis uus mõte poolehoidu, sest kolhoos vormistab õpetaja tööle (kuupalgaga 120 rbl.) ja pakub igasugust abi ürituste korraldamisel.

11. juunil 1973. aastal alustas õpilasmalev tööd. Reklaamplakatite ülesseadmisele eelnes selgitustöö koolis. Uus töövorm oli võõras nii juhendajatele kui õpilastele. Õpilased olid grupeeritud elukoha järgi. Kolhoosis on 2 osakonda ja moodustati 2 õpilasgruppi.

Tööd tegime 4 tundi päevas, kella 9—13-ni. Põhitööks rohimine, aga ka kive on korjatud, marjaaias abiks oldud. Töötasime täiskasvanutest eraldi. Tööle ja põllult tagasi saime alati kolhoosi autoga.

Õpilastele meeldis, et töö algas ja lõpes kindlal ajal. Ja meeldis ühine töö ise! Üksteise võidu edeneb töö hästi, aeg läheb märkamatu, kui su kõrval on sõbrad, koolikaaslased.

1974. a. suvi algas juba väikese kogemuste varuga. Tööetulijaid registreerus esimese nädala jooksul üle 70. Nendest moodustasime 2 gruppi. Tööle hakkas 2 õpetajat (mõlemad juba teist suve). Mõlema rühmaga alustasime tööd söödakapsapõllul, mille suuruseks oli 10 ha.

Väga palju oli 3. ja 4. klassi õpilasi. Kõige noorem malevlane lõpetas kevadel 1. klassi, kõige vanem läheb sügisel üheksandasse. Majanditel ei ole õpilaste jaoks eri töönorme. 2. või 3. klassi õpilane rohib sama hinde alusel, mis täiskasvanu. Näiteks rohimisel on 100 m² hind 67 kop. Arvestades vanust, võiksid need normid õpilastel olla 15—20% madalamad.

Iga päev 4 tundi tööd. Aga ülejäänud aeg?

Kolhoosis korraldati gruppidevaheline spordipäev. Võisteldi rahvastepallis. Koos käisime motokrossil Karksi-Nuias, mere- rannas Kablis, korjasime ravimtaimi ja tegime ühiskondlikku tööd. Korrastasime enne jaanipäeva Tarvastu linnamäge.

Võrtsjärve mängudel arvestatakse punkte ka farmide ja töökoja ümbruse korrasoleku eest. Ka siin püüdsime me korra loomisel abiks olla. Võrtsjärve mängudele panime välja laste pendel-teatejooksu võistkonna.

Lapsed said suure elamuse matkast loodusesse, kus neid juhendas kolhoosi parteialgorganisatsiooni sekretär K. Mäeorg. Jätsime meelde kõikide umbrohtude nimetused, mis põllul kasvasid. Oma rühmaga tegime hulga herbaarlehti, mida koolis saab kasutada näitvahenditena.

1973. a. I vahetuse lõppeesmärgiks oli sõit Tallinna lõbustuste parki. Kui palju oli sellest varem juttu! Keegi ei unistanud suurest töötasust, küll aga arutati, kes sõidavad kaasa. Mõni vist selle viimase ürituse pärast tubli oligi. Koos on tore töötada, aga ka kõik rõõmud on hulgakesi poole suuremad. Sõit oli tõeline rõõmupäev!

1973. a. töösuvi lõppes laagriga mere-rannas. Laagris olid töökad pioneerid nii Holstre 8-kl. koolist kui ka Mustla keskkoolist (osa Tarvastu lapsi käib Holstres koolis). Laagrikulud kandis kolhoos, kaader oli koolilt. Laager toimus augustis, kui õpilasmaleva mõlemad vahetused olid lõpetanud töö kolhoosis.

1974. a. suursündmuseks oli staabi rajamine. Selleks sai üks vana saun 10-hektarilise põllu lähedal. Kõik esimese nädala õhtupoolikud kulusid staabi korramisele. Tagumise ruumi seintele kleepisime plakatid, eesruumi aga tappeedi. Põrandale tõime mitu sületäit kalmuseid. Tüdrukud tegid aknasilmadele kõrkjatest kardinad. Eemalt paistis heinamaa serval kõssutav vana saun armetu, nüüd aga oli siin hubane. Eestuba jäi kunstnike kujundada, sinna riputasime ka tööplaanid ja nädala kokkuvõtted. Välkleht oli tavaliselt staabi välisseinal, sest uudistajad ei mahtunud korruga staapi.

Õpilaste küsitlemine näitas, et staabi avamist peeti üheks töösuve meeldivamaks ürituseks. See toimus kohe pärast töö lõpetamist, enne lõunale minekut.

Rituaalide hulka kuulus sinepileiva söömine, kõigi liikmete kastmine, mida

toimetas äsjavalitud malevakomandör. Valisime veel päevikupidajad, kirjasaatajad, välklehetoimetajad, fotograafid, spordiorganisaatori.

Omamoodi sündmuseks kujunes I põllu (10 ha) lõpupidu. Sellest oli saanud meie põld. Olime siin töötanud 2 nädalat. Veel kord käisime kõik koos põllu üle, parandasime mõne lohaka lapse vagu ning siis võis komandör raporteerida sirgetes ridades seisva maleva ees osakonnajuhatajale tehtud tööst. Juba enne lõunat alustasime maastikumängu, mis kuulus peokavva. Kaasa mängisid kõik maleva liikmed. Võistkonnas tuli 7. klassi õpilased arvestada 1. ja 2. klassi õpilastega, neid järele oodata, aidata. Oli veel viktoriin taimede tundmisest, ekskursioonidel omandatud teadmistest. Teatevõistlus kujunes kõige põnevamaks. Populaarsemad alad olid suuga vee tassimine, kotisjooks, rabarberi söömine, kartulikoorimine. Auhinnadki olid malevapärased. Õpetaja aitas kõrvalt, aga kogu ürituse hingeaks oli maleva omavalitsus.

Elamuseks sai ka Eesti Raadio külaskäik. Küllap on uhke kuulata raadios oma häält! Olime lastesaates valimiste päeval.

Jaaniõhtu kavas olid rahvuslikud mängud; köievedu, teomeheeksam, vägi-kaikavedu. Et meie hulgas ei olnud ühtegi Jaani, siis püüdsime poisse, ja kelle kätte saime, sellest Jaan saigi.

Õpilasmalev kohtus Elmina Otsmaniga. Ta näitas meile oma kombaini «Niva», rääkis oma lapsepõlvest, pioneeriaastatest. Iga malevlane sai istuda põllulaeva roolis ja rahuldada oma uudishimu igasuguste küsimustega.

Kolhoos võimaldas töökatele lastele tasuta laevasõidu Võrtsjärvel.

1974. a. suvel korraldasime juba I vahetuse lastele laagri Kivilõppes. Laagripäevi meenutatakse koolis veel praegugi. Kolhoos toitlustas meid, varustas telkide ja madratsitega. Laagripäevad olid tegevusrohked ja võistluspingelised. Hinnatud oli õine lõkkevalve. Igaüks püüdis öisesse vahetusse pääseda, mis nõudis omajagu julgust ja mehisust, pakkus aga palju romantikat.

Me külastasime laagripaiga lähedal asuvat Juhan Simmi sünnipaika, viisime sinna kaasa kimbu metsalilli. Viimased kokkuvõtted tegime laagri lõkkeõhtul. Omavalmistatud medalid riputasime kaela silmapaistnud telgivanematele, ettevõtlikele isetegevuslastele ja ka laagri noorimatele — kaksikutele 1. klassi õpilastele.

Töötamine õpetaja juhendamisel võitis kohe alguses ka lastevanemate poolehoidu. 1973. a., töötades ühe rühmaga, tegime kokkuvõtteid iga nädala lõpus ja ekskursioonidele (osavõtjate arv oleneb kohtade arvust bussis) võtsime kaasa õpilased, arvestades nende pidevat töökäimist, töötulemusi, ühiskondlikku aktiivsust.

Et uus töövorm populaarne oli, seda näitas pidev õpilaste juurdetulek. Võluisid ühised ettevõtmised ja organiseeritud suplemas käimine. Rand on meilt 7 km kaugusel ja mingit kindlat ühendust pole. Siin ilmnes tore kasvatuslik moment: kaasa tahtsid tulla ka mõned nendest, kes päeval tööl ei olnud, neid aga mõistsid kaaslased resoluutselt hukka.

Alati ning kõiges püüdsime toetada õpilaste omavalitsust. Meelde on jäänud valmistumine ekskursiooniks marsruudil Meleski Klaasivabrik — Tartu Zooloogiamuuseum — Palamuse. Bussis oli 35 kohta, aga sõitaoovijaid sai 48. Maleva omavalitsus pidi selle küsimuse lahendamata ja tegi seda edukalt, arvestades töö kvaliteeti, puudunud päevi ja kriitikat välklehtedes.

1974. a. suvel tegid õpilasmaleva liikmed kolhoosile I vahetuse jooksul 670 4-tunnilist tööpäeva. Töötati 2680 töötundi. Rohisime ja harvendasime 14 ha söödakapsast ja 4 ha porgandipõldu.

Tööeesrindlastest õpilasi on meeles peetud mälestusesemetega alates juba 1968. aastast, aga 2—3 viimasel aastal selgitatakse traditsiooniliselt välja 20 parimat, kusjuures kõige tublim, esimene, saab jalgratta. 1974. aastal premeeriti 20 paremat mälestusesemega, aga kümnekonda kiideti veel käskkirjaga.

Parimale juhendajale-õpetajale aga oli ette nähtud tasuta preemiasõit koos kol-

hoosi eesrindlastega. Novembris sõitsin koos kolhoosi eesrindlastega Gruusia NSV-sse. Tore reis oli! Eelkõige mugavused, teiseks sõitsin koos paljude lastevanematega, lihtsate töökate inimestega. Kolhoosirahvas suhtub minusse kui oma inimesesse ja see on meeldiv, sellest on töös palju abi.

Igal õppeaastal leiab kolhoos võimaluse meeles pidada õppetöö eesrindlasi, tublised komsomoliaktiviste jt. 1973. a. suvel käisid tublid komsomoliaktivistid Kiievis. Kolhoos maksis oma perede õpilaste tuusikute eest.

1974. a. juulis käisid 8. klassi õppetöö eesrindlased Uljanovskis. Jällegi ei unustanud kolhoos oma õpilasi. Lisaks sellele tasus ka kahe klassijuhataja tuusiku, kelle klassid võitsid koolis sotsialistliku võistluse.

Kool on saanud pidevalt tasuta sõidukeid rändudeks mööda isade võitlusradu.

Ei ole ühtegi kooli lõpuaktust, kus kolhoos ei peaks mälestusesemetega meeles lõpetajaid oma kolhoosist, olgud nad siis 8. või 11. klassi lõpetajad.

Majandi ja kooli vahelisest koostööst on alguse saanud ka Tarvastu päevad. Need on päevad, mis haaravad kogu ümbrust. Traditsioonilised on ka õpetajate päeva ja kooli lõpupäeva tähistamine kolhoosi poolt. Igal aastal on ka õpetajate ja lastevanemate nääripidu. Kolhoos pani mälestusmärgi Mustla keskkooli pioneerimaleva nimikangelase Karl Karu hauale.

Toredad, töökad ja rõõmurikkad on olnud 2 viimast suve nii malevlastele kui ka õpetajatele, kes lastega töötasid. Mitte kuskil ei pruunista päike nii nagu põllul tuule käes. Õpetajale on lausa terviseks olla terve päev väljas, teha koos õpilastega füüsilist tööd, sest talv möödub tubastes tingimustes.

Ja kuidas õpid oma õpilasi tundma! Mõnigi kahemees oli põllul väga visa töömees ja tore töökaaslane ning, vastu pidi — viitele õppiija põllul saamatu.

Analüüsid oma tööd õpilastega, korraldasin lastevanemate hulgas kirjaliku küsitluse:

1. Teie arvamus senisest laste töö organiseerimisest suvel.

2. Ettepanekud järgmiseks suveks.

46 tagasitunud küsitluslehte tunnistasid üksteiselt, et töö ja puhkus on hästi organiseeritud, kaasatõmbav. Vaba aeg lastele meelepärast veedetud. Paljud lastevanemad kirjutavad, et tore on just see, et lastega on oma õpetaja.

Ettepanekutena märgiti: et õpilastele makstaks palk varem, näiteks kui lõpeb I vahetus (praegu said lapsed juulikuu esimeste tööpäevade tötötasu 17. augustil); suuremad, vanemad õpilased võiksid töötada eraldi ja teha natuke pikema tööpäeva.

Üldiselt soovitatakse õpetajale kannatlikkust, jõudu, aega ja tahtmist lastega tegelda. Endal mõlgub veel meeles, et malevlastel võiks olla vormiriietus, oma märk.

Tarvastu kolhoosi naabriks on Vambola kolhoos. Paljud Mustla keskkooli lapsed elavad ja töötavad seal. Sel suvel tekkisid nõndanimetatud väejooksikud. Lapsevanemad käisid küsima, kas nende lapsed võivad tulla Tarvastu malevasse, kuna Vambolas olid lapsed jäetud omapead. Küllap reklaami eest hoolitsesid lapsed ise. Õpilasi haaravaks sai just koos veedetud vaba aeg. Sellises ürituste reas ei saanud töötasu määrav olla. Kogu suvine töö ja tegevus oli nagu talvise õppetöö jätkuks. Küllap on tore, natuke uhke tunnegi, kui astud mööda põllust, mis on vajanud sinu väikesi töökäsi.

Töökäsi on majandisse alati tarvis. Et neid noorema põlvkonna hulgest juurde tuleks, see oleneb ka kolhoosist endast, sellest, kuidas seal suhtutakse noortesse töötajatesse.

Mustla keskkoolist on siirdunud põllumajandust õppima ja Tarvastusse tagasi tulnud vennad Jaan ja Andi Reitel, kusjuures Jaan töötab vanemagronoomina ja Andi osakonnajuhatajana. Kolhoosi aseesimees Kaarel Mäeorg ja esimees Arnold Almers on samuti koolitarkust saanud kohalikus koolis.

Õiged ja elulised on A. H. Tammsaare sõnad «Tee tööd ja näe vaeva, siis tuleb armastus» tänapäevalgi.

ESTEETILISE KASVATUSE VÕIMALUSI KOOLI ÕPPEAIAS JA ÜMBRUSE HEAKORRASTAMISEL

ELVI SPEEK,
Puiatu 8-klassilise kooli
õpetaja

Meie kooliaedade ülesanne on mitte üksnes õpilastele bioloogiateadmiste ja praktiliste oskuste andmine ning tööarmastuse kasvatamine, vaid kooliaed koos koolimaja ümbrusega peab mõjustama nii õpilasi kui ka elanikkonda emotsionaalselt. Esimesed muljed saadakse koolist selle ümbruse kaudu. Viimane sageli määrabki edaspidise suhtumise koolisse. Puhas ja hästikorrastatud koolimaja ümbrus tõstab austust ja armastust kooli vastu.

Puiatu 8-kl. kooli maa-ala suurus on ca 6 ha (õpilaste arv kuni 163). Siia kuulub kooliaed puhkenurkadega, manguväljakud, staadion, park kiviktaimla, ujula, sauna ja tiigiga, koolimajaesine õu ning siseõu.

Kooli maa-ala planeerimisel ja kujundamisel oleme lähtunud järgmistest põhimõtetest.

■ Kooliaed ja lähem ümbrus (maa-ala) on tähtis mõjur kooli õppe- ja kasvatustöös, samuti kogu ümbruskonna mõjustamise ning kooliga üksmeelseks ja sõbralikuks kollektiiviks liitmise vahend.

■ Kooliaed koos kooliümbrusega peavad moodustama ühtse esteetiliselt kujundatud terviku.

■ Hoida ja kasutada maksimaalselt kooli asukoha looduslikku ilu (põlispuud, allikas).

■ Kooliaed ja maa-ala olgu alati õpilastele ligipääsetav, selleks et nad võiksid soovi korral ka iseseisvalt vaadelda ja jälgida aias kasvavaid taimi. Selleks et puhkehetkedel ja suvevaheajal seal puhata, näidata vanematele ja sõpradele oma tööd, mänguplatsidel, staadionil mängida ja sportida, ujulas ujuda jne.

Maa-ala kujundamine ja korrastamine on toimunud kõigi kooli töötajate, õpetajate, õpilaste, paljude lastevanemate, endiste õpilaste, kohalike elanike ja majandite abiga. Maa-ala planeerimisel ja kujundamisel oleme palju abi saanud rajooni metoodikakabinetilt, Viljandi metsamajandi töötajatelt, Riiklikult Kunstiinstituudilt, Polli katsebaasilt, Eesti NSV Aianduse ja Mesinduse Seltsilt, Vabariigi Noorte Loodusesõprade Keskmajalt, vabariiklikult maaalade ülevaatuse komisjonilt jt.

Viimaste õppeprogrammide ja kooliaedade põhimääruse järgi on Puiatu 8-klassilises koolis kujunenud (alates 1970. a.) kooliaed järgmise jaotusega.

1. Algklasside osakond. 2. Üheaastased lilled (algklasside lilled + üheaastaste lilled seemnekasvatus). 3. Sugu-konnad. 4. Paljundusosakond. 5. Marjapõõsad. 6. Vaarikad. 7. Õunapuud. 8. Taimede mitmekesisus. 9. Kaheaastased lilled. 10. Lavad. 11. Kasvuhoone. 12. Kompostmullad. 13. Puhkenurgad. 14. Püsilillepeenrad. 15. Ravimtaimed. 16. Aiamaja koduümbruse näidisega. 17. Teed.

Kooliaeda on toodud õppeprogrammide täitmiseks soovitatud taimi meie ümbrusele iseloomulikest liikidest. Ko-

haliku materjali tundmaõppimine kergendab tunduvalt teaduslik-materialistliku maailmavaate kujunemist, annab rikkalikku materjali esteetiliseks kasvatuseks ja loob soodsad tingimused armastuse tekkimiseks kodumaa looduse vastu. Taimeliike, mida aine käsitlemiseks on tingimata vaja ja mida koha-peal ei leidu, oleme püüdnud kooliaias kasvatada. Neid oleme kaasa toonud matkadelt ja ekskursioonidelt Eestimaa teistest paikadest. Lastevanemad, kellest on saanud aiandushuvilised ja kellele on kooliaed niisama südamelähedane nagu nende koduaed, toovad saadud uudistaimi kindlasti ka kooliaeda. Kooliaia haruldused rändavad jällegi nende kodudesse.

Kooliaeda tutvustades, eriti noorematele õpilastele, selgitame, et kogu ilu, mida nad kooliaias näevad, on mitmete aastate jooksul meie kooli õpilaste ja õpetajate rajatud. Igal lillal, põõsal ja kivilgi siin on oma ajalugu, mida on loonud ja rikastanud meie kooli õpilased, nende vanemad, õpetajad. Igast koolilõpetanust on jäänud siia tubli töö.

Teame, kui suure vaevaga omandavad õpilased taimeosade nimetusi. Veel raskem on mitmesuguste mõistete omandamine. Kuulsa vene füsioloogi I. Pavlovi uurimused kinnitavad, et meelelisest kaemusest ei piisa aistingute ja tajude peeneks eritlemiseks. Esemel või mõiste ammendamaks tundmaõppimiseks on vaja meeleline tunnetus ühendada sõnadega — vaatlemine seoses mõtlemise ja kõnega, ka arutlusega endamisi. Sellepärast oleme taimede ja taimeosade vaatlemisel kooliaias nende ehitust analüüsinud ja püüdnud leida seost tuntud vormidega. Looduse iga vorm võib äratada esteetilisi tundeid. Püüame leida vaadeldava taime juures mõne iseloomuliku omaduse. Mõned näited.

Vaadeldes kortslehe roodumist, märkasime lehe pinnal leheroodudel ilusaid hiilgavaid veepiisku, mida leht eritab päikesepaistelisel ilmadel. Seletan, et selle omaduse pärast on rahvas juba kauges minevikus kortslehte nimetanud «vihmakulli jooginõuks». Emajõe tekki-

mise loost teame, et vihmakull ei võtnud Emajõe kaevamisest osa, sest ta oli tulnud peorüüs, mille ta oleks kaevamisel ära määrinud. Sellepärast keelas Vanemuine vihmakullil vee joomise jõest ja igast teisest veekogust. Kortslehele kogunenud vesi ongi sellest ajast peale vihmakulli jooginõuks.

Humala väänduva varre vaatlemisel ja selgitamisel lahendasime mõistatuse «Keerleb, veerleb, kui otsa saab, siis muneb?».

Aedkannikese korrapäratu õie vaatlemisel eristame õie osad järgmiselt: a) võõrasema (kõige suurem kroonleht) istub kahel toolil (kaks tupplehte); b) võõrasema tütreid samasuguste kleitidega nagu võõrasemal (kaks väiksemat kroonlehte) istuvad kumbki oma toolil (tupplehel); c) võõrastütred erinevat värvi kleitidega (kaks eri värvi kroonlehte) istuvad kahekesi ühel toolil (üks tuppleht).

Taimede vaatlemisel ja nende iseärasuste tundmaõppimisel oleme püüdnud leida ka nende rahvapäraste nimetusi. Nii nimetatakse kopsurohtu karukäpaks, pääsusilma ellerheinaks jne. Taimede rahvapäraste nimedega, taimedega seotud mõistatuste ja muistenditega oleme püüdnud selgitada meie esivanemate looduslähedust ilu taotlemisel, rahvaste üldist kultuuritaset, maitset ja rahva vaimse rikkuse astet. Taimeosade vaatlemisel olen õpilaste tähelepanu juhtinud sellele, kuidas neid on kujutanud kunstnikud. Näiteks tammelehe stiliseeritud kujutis (sulghõlmise lehe skeem) on Eesti NSV Looduskaitse Seltsi märgil ja rinnamärgil «Noor looduskaitaja», roosõie stiliseeritud kujutis (roosõielise diagramm) Viljandi linna vabil, botaanika ja teiste õpikute illustatsioonidel; eksliibristel on ka mitmesuguseid taimeosade kujutisi. Niisuguste näidete ja sealjuures avaldatud mõtetega püüan õpilasi viia selleni, et nad hakkaksid nägema ja tunnetama looduse ilu, tema mitmekesiseid vorme. Hiljem tööõpetuse või joonistamise tundides saavad lapsed oma võimeid edasi arendada. Nii õpib laps loodust teadlikult vaatlema ja valima loodus-

likke motiive ning neid oma töös kasutama.

Aiamaja koos näitliku ümbrusega on saanud koduümbruse kaunistamise põhimõtete tutvustajaks õpilastele ja kogu üldsusele. Näidiskoduümbrus koosneb kahest osast. 1. Aiamaja ida- ja lõunapoolse osa kujundamisel on kasutatud muru, mida oleme pidanud tähtsamaks koduümbruse kujundamise elemendiks. Muruplatsil asub skulptuur. Aiapoolne külg on piiratud tuhkpuuehikiga. Ühes muru nurgas on aedhortensia rühm ja teises servas kiviktaimla basseini ja pergolaga. Läänepoolset külge piirab läätspuuhekk, mille ees on lai (2,5 m) püsilillepeenar. Selle kujundamisel on peetud silmas, et seal oleks õisi lumest lumeni. Esimestena õitsevad valged lumikellukesed ja sinised sinililliad, siis oranžid ja lillad krookused, seejärel sinised kobarhüatsindid ning valged ja kollased nartsissid, seejärel punased tulbid ja valged täidisõielised nartsissid. Suve algul õitsevad varased punased pojengid, punased idamaganud ja sinised lupiinid, seejärel lillad floksid ja kollased kuldvitsad. Järgnevad sinised, lillad ja valged sügisastrid kollaste ja oranžide heleeniumidega. Õitsemine lõpeb sügiskrookuste lillade õitega. Selles koduaia näidisnurgas on esindatud väga paljusid aiakujunduslikke elemente (muru, basseini, pergola, kiviktaimla, püsililled, aiakamin, skulptuur), mille tõttu on üldmulje kirju, tänapäeva ilunõuetega vastuolus. Pealegi nõuab niisugune kujundus korrashoiuks suurt tööd. Selgitame õpilastele ja külastajatele, et niisugust kirju üldmuljega koduaeda võiks kujundada ainult seal, kus kodus on palju aega ja töökäsi, sest kiviktaimla, lillepeenrad, teed ja muru vajavad suurt tööd, teadmisi ja oskusi. Aga lilled ja muru on ilusad ainult siis, kui nad on pidevalt laitmatult korras. 2. Hoopis rahulikum on ja korrastamiseks vähem tööjõudu vajab teine, aiamajast põhja pool asuv osa. Ka siin on põhielemendiks muru, mille läänepiiril on läätspuuhekk, põhjas suured kuused, selle ees dekoratiivõunapuu ja viirpuud. Värvilaik on püütud anda sinilehelise hari-

liku kukerpuuga, halli- ja kirjuleheliste kontpuudega, mis asuvad rühmiti alberti kuslapuude, täidisõielise jasmiini, for-süütia ja teiste põõsaste hulgas. Muru-platsi kirdepoolsel osal on pargiroomsid, thunbergi kukerpuud ja margareta enelas. Tee ääres nurgas kasvab sabiina kadakas. Aiamajapoolset muru ääristab efektse värvilaiguna lai roosipeenar, kus õitsevad peamiselt polüantroosid.

Aiamaja juures armastavad õpilased kõige sagedamini olla. Siin valitseb alati kord ja puhtus, mis mõjustab ka õpilaste üldist käitumiskultuuri. Juhul kui mõni juhtubki eksima või astuma hooletu sammu, võib kuulda teistelt õpilastelt: «Siin ei tohi joosta!» Siin töötades, puhkeega veetes või lilledel ilu vaatama tulles saame arendada õpilastes ilumeelt, kui juhime nende tähelepanu mitmesugustele värvidele ja vormidele. Kiviktaimlas vaatleme kevadel polster-taimede õitsemise ajal õitest moodustunud värvilaike ja nende vahelist sobivust. Leiame, et roosakaslillade toon-tonis flokside kõrval hallikasrohelist kadakkaarte puhmad vaheldumisi valgete flokside ja tumelillaleheliste kukeharjadega annavad toonide üleminekuga meeldiva värvide kombinatsiooni. Vastandvärvi kombinatsioone analüüsime siis, kui õitsevad kollased ebakukeharjad kõrvuti lillaõielise suure nõmmeliivatega, mille läheduses on rohekashallika-lehelised nelgid ja sinakashallilehelised kukeharjad. Klassikalist punase-sinise kooskõla näeme püsililledel peenral, kus üheaegselt õitsevad sinised lupiinid ja punased idamaganad. Punase leeksalvei kõrval näeme aga hallilehelist viltlehte ning lillakaspruunilehelist perillat ehk pronkslehte. Taimede vormi-ilu ja vaheldust tajume siis, kui vaatleme basseini kasvavaid hundinuie kõrvuti basseini kaldal laiuvate laialeheliste bergeeniatega. Kui kiviktaimlas on õitsemine lõppenud, jälgime polster-taimede lehtede vormi- ja värviilu. Torredaid värvilaike moodustavad viltjas hallikate lehtedega nõianõges koos pruunikaspunaste lehtedega akakapsa ja mitmesugustes värvitoonides kukeharjadega. Sügisel saame imetleda puude ja

põõsaste kollaste toonide üleminekut pruunidele, punakaspruunidele ja mitmesugustes varjundites rohelistele toonidele. Niisugused vaatlused ja arutlused on kaasa aidanud õpilaste maitse arenemisele.

1963. aastal alustati kooli maa-alal «Rahu ja Sõpruse» pargi rajamist. Nüüd sirgub siin Suure Isamaasõja kangelase, kooli aupioneeri Paul Kammi auks õpilaste istutatud tamm. Maailma esimese kosmonaudi auks on kuusetukk nimetatud Gagarini-nimeliseks. Kooli tähtsamaid sündmusi (120 aasta juubelit, vabariiklike looduskaitse konkursside võite, kooli lõpetamist jne.) on tähistatud mälestuspuude istutamisega. Enamik parki istutatud puudest on kasvatatud kooli puukoolis.

Elevust tõi kooliperre 1970. aastal vabariikliku looduskaitsekonkursi võidu puhul saadud preemia — sauna detailid. Saun valmis ja selle ümbrus koos tiigiga korrastati 1971. aastaks. Nüüd on seal meeldiv klassiõhtuid korraldada ja külalisi vastu võtta. Pärast pingelisi spordivõistlusi saavad õpilased siin end pesta ja puhata.

Igal aastal kasvatatakse kooli kasvahoone lavades ja paljundusosakonnas varajast ja vähemlevinud köögivilja, mitmesuguste ühe-, kahe- ja mitmeaastaste lilledel, ilupuude ja -põõsaste taimi. Peale kooli maa-alal taimestamise on neid jätkunud ka õpilaste kodudesse, ümbruskonna elanike ning ametiasutustele (raamatukogule, kultuurimajale, kolhoosi keskusele, kauplusele jne.). Vähemlevinud köögivilju (nuikapsas, saivoiakapsas, patisson, artišokk, baklažaan, mustjuur, pastinaak jt.) on kasutanud õpilased klassiõhtutel, kodundustundides ja internaadi toitlustamisel. Lilleõied kaunistavad kooliruume. Head materjali on lilledest saadud lillekompositsioonide valmistamiseks näitustele ja konkurssidele. Esimesel koolipäeval võtavad õpilased uustulnukaid ja 1. klassi õpilasi vastu endakasvatatud lilledega. Koolilõpetajatele on viimaseks kingituseks lilled. Lilli viivad õpilased ka oma perekonnaliikmetele sünnipäeva või mõne muu tähtpäeva puhul.

Oktoobrilapseks, pioneeriks või kommunistlikuks nooreks astumist, passi saamist või mõnda muud tähtsat sündmust koolielus tähistatakse lilledega, ümbruskonna elanikudki tulevad sageli siia lõikelilli saama.

Igast kordaläinud saavutusest tehakse kokkuvõtte ülekoolilistel või malevanõukogu koosolekutel. See innustab õpilasi jätkama tööd suurema hoolega. Koosolekutel tuuakse esile õpilasi, kes äsjalõppenud tegevuses eriti silma paistsid. Mõjukad on kooli direktori käskkirjalised kiitused, mida eelnevalt otsustab rühma- või malevanõukogu. Suure mõjuga on ka preemiad. Aiatöö tunni või aiatöö päeva lõpul jagatakse õpilastele (või lubatakse neil võtta) aiasaadusi, mida nad saavad maitsta või koju kaasa võtta. Õppenõukogu on premeerinud raamatute ja ekskursioonidega. Heade töösaavutuste eest on õpilased saanud tuusikuid Artekki, Saksa Demokraatlikku Vabariiki, Krimmi ja mujale. Traditsiooniks on kujunenud esimest õppeveerandit lõpetada või teist alustada piduliku koosolekuga (lõikuspeoga), kus tehakse suvisest ja sügisest tööst, koduümbruse kaunistamise võistlusest, sovhoosi- ja teistest ühiskondlikest tööddest kokkuvõtteid. Koosolekust võtavad osa ka lastevanemad ja kõikide asutuste esindajad. Kooli direktor annab ülevaate kogu kooli tööst, märgib tunnustavalt lastevanemate ja kogu ümbruskonna sõbralikku abi. Majandite direktorid teevad kokkuvõtte õpilaste tööst majandites, tõstavad esile ja premeerivad eesrindlasi. Üleliidulisest Rahvamajanduse Saavutuste Näitusest osavõtnuile on kätte antud medalid ja preemiad. Koosolekutel on oma muljetest jutustanud Moskvas Üleliidulist Rahvamajanduse Saavutuste Näitust külastanud õpilased. Pioneerimaleva nõukogu annab uusi ülesandeid edasiseks. Sellega saavad ka ümbruskonnale mõistetavaks õpilaste tööülesanded ja kohustused.

Iga koolis korraldatav näitus on koolis suursündmus. See on õpilaste, õpetajate, lastevanemate ja kogu elanikkonna esteetilise kasvatamise võimalus. Kooliaias ja maa-alal tehtut on eksponeeri-

tud korduvalt koolis, Puiatu kultuurimajas, raamatukogu põllumajandusnurgas, rajoonis ja vabariigis. Rahvamajanduse Saavutuste Näitusest Moskvas on kool osa võtnud 1955. aastast alates teemadel: «Saa kauniks, mu kodukoht Puiatu!», «Looduslike motiivide ja materjalide kasutamine käsitöös», «Värvitaimedega värvimine», «Vesi koolis», «Lilled kasvatamine ja paljundamine» jne. Näituselt saadud preemiatuusikutega on Artekis viibinud 8 õpilast, Askania-Novas 1 õpilane, Moskvas 15 õpilast. Hinnalisi preemiaid (kääkelli, fotoaparaate, raadioid, spordi- ja matkavarustust) on antud 30 õpilasele. Õpilased on esinenud töökogemuslike ettekannetega 3 korral. Kool sai hõbemedali 1967. aastal ekspositsiooni «Saa kauniks, mu kodukoht Puiatu!» eest.

Kooliaia kaudu loodud side ümbruskonnaga on aidanud ette valmistada õpilasi ja elanikkonda selleks, et asuda täitma ulatuslikumat ülesannet — kooli piirkonna kodude ja ametiasutuste heakorrastamist. Koos Puiatu kultuurimajaga hakati korraldama aianduspäevi ja perenaistepäevi kooliaia baasil. Kolhoosi agronoomi juhendamisel õpiti viljapuude ja marjapõõsaste lõikamist. Kooli juures on antud nõu muru, püsilillepeenarde, kiviktaimla kujundamiseks, ilupuude ja -põõsaste paljundamiseks. Konsultatsioone organiseeriti õpilaste kodudes. Üheskoos on puukoolidest toodud istutusmaterjali.

Iga tööd innustab võistlusmoment. Sellepärast hakati kooli pioneerimaleva initsiatiivil korraldama õpilaste kodude ja tootmishoonete ümbruse korrastamise ja kaunistamise võistlusi alates 1960. aastast. Võistlusest võtab osa iga õpilase kodu; kodukohajärgsed pioneerirühmad vanakeste kodude, asutuste (sovhoosi keskus, bussiootepaviljon, kultuurimaja) ümbruse kaunistamisega. Esimeste aastate heakorrastuse ülevaatused näitasid, et heakorrastamise mõte on levinud kogu Puiatu asulasse. Kadus küll tarbetu kola ja ümbrus sai puhtamaks, kuid töös oli palju juhuslikkust. Kodukaunistamise võistlus hoogustus veelgi Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolu-

siooni 50. aastapäeva eel. Senised heakorrastamise võistlused ja uue võistluse ettevalmistamine (propaganda kooli agitbrigadidega piirkondlikel lastevanemate koosolekutel, kolhoosi brigaadides ja majandi üldkoosolekul, õpilaste kirjand teemal «Millisena tahan näha oma kodukohta Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäeval» ja teised üritused) aitasid kujundada liikumise «Saa kauniks, mu kodukoht Puiatu!», millest on kirjutatud raamatus «Särage, ööd!» L. Metsaorg. Nüüd lülitusid sellesse üritusse ka Kalinini nimelise kolhoosi elanikud, planeerimisel aitasid kaasa Tallinna Riikliku Kunstiinstituudi arhitektuuriosakonna üliõpilased. Paremate kodude premeerimiseks andis Tallinna Riiklik Kunstiinstituut aiaskulptuuri, Tartu Kunstikool graafilisi lehti ja akvarelle, kolhoos rahalisi preemiaid.

Ekskursioonidelt meie ümbruse ilusamatesse kodudesse saab selgeks, et kui üks töö käib pere on oma jõudetundidel suutnud luua nii palju ilu, siis on see võimalik ka asutustel ja ettevõtetel.

Kodukaunistamise eesmärk on kooli klassivälisesse töösse toonud üritusi, mis aitavad tõsta õpilaste teadmisi kodukaunistamise alal üldse ja sisekujundamise alal eriti, süvendavad looduse vaatlemise oskusi ja looduses valitsevate seoste jälgimist. Mõned näited tehtust.

Selgitati loodusmotiivide osa rahvuslikus tarbekunstis, kodude sisustamisel ja riietumisel. Sel puhul koguti etnograafilist ja kohalikku materjali, mis on vormistatud nelja albumisse (kindakirjad, heegeldamiskirjad, kudumiskirjad, kangakirjad).

Õpiti tundma rahvapäraste taimevärvidega värvimist. Loodusesõprade ringis koguti taimi ja värviti 16 taime osaga (2000 proovi).

Värvitoonide valikul ja värvimeele arendamisel oleme lähtunud looduses esinevate värvide nüansirikkusest. Valminud on töö «Looduslik ornamentika ja looduslikud värvid tütarlaste tööpetuses».

On korraldatud mitmesuguseid näitusi ja viktoriine, näit. «Tunne kodukohta puid ja põõsaid», «Looduskaitseobjektid kodusovhoosis» jm.

On külastatud tarbekunsti, kujutava kunsti, lillede, lillekompositsioonide, mööbli jt. näitusi rajoonis ja vabariigis.

Õpilaste osavõtt on elavnenud kooli ja rajooni bioloogia ja tööõpetuse olümpiaadidest.

Eespool kirjeldatud tegevusega oleme püüdnud õpilastes kasvatada ilumeele kaudu korraarmastust, lugupidamist ühiskondliku vara ja töö vastu. Oleme püüdnud õpilastesse sisendada loodusesse heaperemehelikkust suhtumist ja armastust elusa vastu.

Järeldused:

1. Kooliaia ja maa-alaga seotud töös väljakujunenud kord ja röömus meeleolu on õpilastele muutunud enesestmõistetavaks. Õpilased tunnevad endid koolis tõeliste peremeestena. Nad tunnevad uhkust ja armastust kooli vastu. Ka kodudes korraldatakse tööd selliselt, et aiatööpäevadel saavad õpilased kooli tulla, Sageli tulevad kooliaeda kaasa ka nooremad õed-vennad. Isegi võõrad lastevanemad usaldavad oma koolieelseid lapsi kooliõpilastega kooliaeda. Esimene tutvumine kooliga toimubki sageli kooliaia kaudu.
2. Õppeedukus on kõrgem nendel õpilastel, kes innukamalt kooli maa-alal kaasa löövad. Nad harjuvad tõsisemalt suhtuma kõikidesse kohustustesse. Tehtud töö konkreetset tulemust on aidanud õppimises enesekindluse kaotanud õpilastel leida pidepunkti.
3. Kogu kooli ümbruskond on tõdenud, et kooli oma jõududega loodud hüvesid (kooliaed, kasvahoone, staadion, mänguväljak, park, ujula, saun) saavad kasutada õpilased ja kogu ümbruskond. Nendes töödes on kasvanud töö rõõm, on omandatud teadmisi, oskusi ja vilumusi.

KOOLI JA KODU KOOSTÖÖST OKTOOBRILASTE INTERNATSIONALISTLIKUL KASVATAMISEL

LEIDA MADISON

Noorsoo kasvatamise mitmekesiste ülesannete seas on eriline tähtsus internatsionalistlikul kasvatamisel.

Sõprustunde kasvatamist alustasin juba 1. klassis, kui rääkisime sõprusest ja humaansetest suhetest eri rahvustest laste vahel. Internatsionalism on raske mõiste. Põhiliselt selgitasin seda õppetundides. Ka oktoobrilaste koondustel, mis olid pühendatud konstitutsioonipäevale, naistepäevale, võidupühale, rääkisime nõukogude rahvaste sõprusest ja koostööst meie paljurahvuselisel kodumaal.

Võidupühal korraldasime matka Suures Isamaasõjas langenute hauale. Rääkisime lühidalt Pärnu töötajate võitlusest fašistide vastu. Jõudnud mälestusmärgi juurde, asetasi lapsed sinna lilli ja lugesid luuletusi. Kui lugesime langenud sõdurite nimesid, märkasid lapsed ise, et siia on maetud mitte ainult eestlased, vaid ka teistest rahvustest sõdurid, kes andsid oma elu meie kodulinna vabastamisel.

Jutustades laulupidude 100-aastasest traditsioonist Eestis, tuli selgitada, et rahvaste sõprus ei seisne ainult ühises pidutsemises, vaid ühises sõbralikus koostöös kodumaa hüvanguks, üksteise vennalikus abistamises.

2. klassi tööplaanis on rohkesti üritusi sõprusest, ning reegel «Oktoobrilapsed on sõbralikud lapsed» on selle teema puhul kõige tähtsam.

Korraldasime mitu koondust oktoobrilaste omavahelisest sõprusest, sõprusest oma klassi tähekeste vahel ja sõprusest teiste klasside õpilastega, sõprusest eri rahvustest laste vahel; tutvusime erinevate inimeste töö ja tegevusega ning nende omavaheliste sõbralike suhetega.

Pioneerid jutustasid oktoobrilaste sõprusest. Nad lugesid jutukesti (V. Ossejeva «Sinised lehed», E. Kuusi «Tõrelev sõbrake», J. Rannap «Kopikakassa», K. Kangur «Miks?» jt.). Lugemisele järgnes alati arutelu. Teema lõpetamiseks loeti raamatust «Taibukad vennad» osseedi muinasjuttu «Mis on kallim». Lõpuks kirjutasid lapsed kirjandi «Minu sõber», kusjuures igauks märkis oma sõbra häid iseloomujooni, kirjutas oma suhtumisest temasse.

Ühed märkisid, et sõbrad on tugevad ja julged. Enamik aga kirjutas, et nad on sõbralikud ja õiglased, ei tülitse ega kaeba.

Koondused sõpruse teemal möödusid huvitavalt ja avaldasid teatud mõju õpilaste käitumisele. Lapsed muutusid kaasõpilaste suhtes tähelepanelikumaks, viisakamaks. Ülo, kes varem kaasõpilastega sageli tülitsetes, hakkas oma käitumist jälgima. Aga mis peamine — ka tema leidis klassikollektiivis endale sõbra. Tunduvalt vähenes kaebajate arv.

Peale koonduste, mille eesmärgiks oli oktoobrilaste omavaheliste sõbralike suhete kasvatamine, korraldasime koondusi sõpruse süvendamiseks oma klassi oktoobrilaste tähekeste vahel ja teiste klasside õpilastega.

Ühe tõsise vestluse põhjuseks sai järgmine juhtum. Kord vahetunnil tuli Helios nuttes minu juurde ja kaebas, et 2-a klassi õpilane oli teda löönud. Minu kü-

simusele «Miks ta sind löi?» ei tahtnud Helios kuidagi vastata. Lõpuks ta lausus: «Ma ütlesin, et ta on lollide klassist». Mind hämmastas Heliose selline suhtumine. Ütlesin, et ta ise on tüli algataja ja peab kaasõpilase ees vabandama. Antud juhtumit arutasime oktoobrilaste koondusel «Sõprus tähekeste ja klasside vahel». Edaspidine on näidanud, et sellest oli kasu. Esines veel teisigi juhte, mis andsid põhjust vestlusteks. Õppeaasta alguses teatasin ühel päeval lastele, et pärast tunde läheme ajalooklassi filmi vaatama. Laste rõõm oli suur. Kui aga ütlesin, et kutsume 2-c klassi õpilased ka, olid kõik selle ettepaneku vastu. Ka seda arutasime koondusel, kus oli juttu klassidevahelisest sõprusest.

Pöördusime selle teema juurde tagasi korduvalt ajakirja «Täheke» lugemisel, õppetundides ja mujal.

Koondused ja vestlused aitasid märgatavalt parandada suhtumist paralleelklassi õpilastesse.

Rääkides sõprusest eri rahvustest laste vahel, jutustasid pioneerid teiste liiduvabariikide laste elust, õpetasid oktoobrilastele teiste rahvaste mängu.

Et sõprustunne teistest rahvustest laste vastu saaks tekkida, tuleb nende kodumaad lähemalt tundma õppida. Sel eesmärgil alustasime teisel õppeveerandil mängu «Sõprusrong», millest teeme juttu tagapool.

Kaks koondust korraldasime teemal «Kuidas elavad ja õpivad nooremad lapsed teistes riikides».

Vestlusi täiendasid jutukesed lasteraamatutest. F. Molnári «Pál-tänavade poiste» kaudu tutvuti ungari poiste rõõmude ja muredega. H. Smahelova «Väike tüdruk suure lossis» jutustab tšehhi tütarlastest Dorast jne.

Meid ümbritsevate inimeste töö ja tegevusega tutvumiseks saavad suurt abi osutada lastevanemad. Oktoobri algul esinesin algklasside lastevanemate üldkoosolekul ettekandega «Oktoobrilaste tööst meie koolis» ning kutsusin lastevanemaid sellele kaasa aitama. Pärast üldkoosolekut jätkusid arutlused klassides. Oma klassis tegin teatavaks, et järgmisel nädalal on tähekeste koonduste

teemaks «Meid ümbritsevate inimeste töö». Palusin, et lapsevanemad viiksid õpilased oma töökohtadesse ekskursioonile.

Mõni päev hiljem võtsin kokku lastevanemad, kes esimestena reageerisid minu üleskutsele. Vestlesin, milline on ekskursiooni eesmärk ja kuidas seda korraldada. Erilist tähelepanu palusin pöörata eri rahvustest töötajate sõbralikule koostööle.

Keio isa viis oma tütre tähekeste ekskursioonile Pärnu Piimakombinaati. Direktor tutvustas lühidalt kombinaadi tööd. Oktoobrilapsed said teada, et kombinaadis töötavad paljude rahvuste esindajad, neid ühendavad ühised ülesanded, eeskujulik töö kodumaa hüvanguks ja vene keele oskus. Nad kuulsid, missuguste meie vabariigi linnadega ja missuguste liiduvabariikidega on kombinaadil sõprussidemed, kellega nad võistlevad. Lapsed said teada, missugustest liiduvabariikidest saab kombinaat materjale ja seadmeid ja mida saadetakse teistesse liiduvabariikidesse. Seejärel korraldati ekskursioon tutvumaks tööprotsessidega. Peatuti ka eesrindlaste autahvli juures. Lõpuks maitsi kohupiima, kohukeid, jäätist... Lastele meeldis ekskursioon väga.

Eve isa, uurimisjaoskonna ülem, kutsus oma tütre tähekeste uude miilitsamajja, kus tutvuti uurija töö ja tegevusega.

Joonia ema kutsus oma tütre tähekeste metsakombinaati. Tiidu täheke sõitis Sinti, et tutvuda töökojaga, kus töötab Tiidu isa.

Järgmisel nädalal toimus tähekeste koondus, kus oktoobrilapsed vahetasid ekskursioonidelt saadud muljeid. Esinejateks olid need õpilased, kelle vanemad ekskursiooni korraldasid, sest nemad said lapsi kodus esinemiseks ettevalmistamisel abistada. Kui oktoobrilastel oli siiski mõni asi ununenud, tulid tähekeste juhid neile appi. Muljed olid kõigil väga head. Nii aitasid lapsevanemad oktoobrilastel näha ümbritsevat elu, tunnetada meie kodumaa eri rahvustest töötajate sõprust.

Need ei ole ainukesed üritused, mida on korraldanud lastevanemad. 2. klassi 34 lapsevanemast jäid sellest tööst eemale ainult 9.

Peale ekskursioonide korraldasid lastevanemad oktoobrilastele mitmesugustel teemadel koondusi kodus. Peatun ainult nendel koondustel, milles kajastus internatsionalistlik kasvatus.

Novembris oli tähekeste koonduse teema «Meie kodulinn Pärnu». Lastevanemad rääkisid lühidalt ja lastepäraselt Pärnu ajaloo, mineviku ja tänapäeva Pärnust, linna tööstusest ja kuuordist. Vestluses rõhutati nõukogude rahvaste vastastikust abi. Märgiti, et Pärnusse sõidavad puhkama ja ravile eri rahvustest inimesed kogu Nõukogude Liidust. Vestlusi illustreeriti pildimaterjaliga, näidati diapositiive ja isegi filmi. Pärast korraldati viktoriini, mängiti. Mõnes kodus küpsetati vahvleid ja kooke.

Oktoobrilapsed olid nendest koondustest lausa vaimustatud.

Lastevanemate koosolekul detsembri algul mainisin kiitvalt kõiki neid, kes on üritustele aktiivselt kaasa aidanud. Pärast alustasid mitmed vanemad ise juttu ja pakkusid abi oktoobrilastele töös. Ülle ema lausus: «Minul ei ole korteriolude tõttu võimalik lapsi koju kutsuda. Ülle isa aga töötab kalalaeval. Kui ta kevadel Pärnusse saabub, kas ta võib oktoobrilapsi laevale ekskursioonile viia ja neid merel sõidutada?»

Kadri ema ütles: «Kutsuksin meelsasti Kadri tähekeste lapsed koju, räägiksin neile eri rahvaste nääriskommetest ja õpetaksin piparkooke küpsetama.»

Pille isa lausus: «Ma muretsen bussi ja viini kogu tähe Võistesse suusatama ja kelgutama. Õelge ainult, millal te soovite.»

Rasmuse ema korraldab ühiseid teatris-käike.

Niisugune suhtumine teeb südame soojaks. Leian, et oktoobrilaste töö väljaviimine koolimaja seinte vahelt ja lastevanemate kaasahaaramine on teretulnud.

Toredaks traditsiooniks on kujunenud Nõukogude armee aastapäevale pühen-

datud oktoobrilaste vägede paraad. Külla kutsume õpilaste isad. Lapsevanem major Kressa võttis paraadi vastu, pöördudes iga väeliigi poole sobiva hüüdlausega. Seejärel esines ta päevakohase kõnega. Ta rääkis lühidalt Nõukogude armee loomisest ja sellest, kuidas nõukogude inimesed, olenemata rahvusest, abistasid üksteist Suure Isamaasõja päevil rindel ja tagalas. Kõikidel oli ühine eesmärk — kiiremini hävitada vaenlane. Seejärel toimus rivivõistlus ning oktoobrilaste esinemine.

Palju kiitvaid sõnu ütlesid isad nähtu kohta.

Ka emadele korraldatud koondus 8. märtsil oli meeldejääv. Sellised ettevõtmised lähendavad lastevanemaid koolile, nad hakkavad aktiivsemalt kaasa lööma oktoobrilaste üritustel.

Olles tutvunud oma kodulinnaga, korraldasime tähe koonduse oma koduvariiigist.

Järgmiseks lüüks internatsionalistliku kasvatusesüsteemis 2. klassis oli mäng «Sõprusrong». Et mäng on suure tähtsusega just selles eas, pakub lastele sügavaid elamusi, vastab nende psüühilistele iseärasustele, kasutangi mänguvormi. Igas kuus otsustasime «külaltada» üht liiduvabariiki. Kõigepealt «sõitsime külla» meie idanaabritele Vene NFSV-sse. Aegsasti alustasime koonduse ettevalmistamist. Rääkisime lastele, et vene keelel on suur rahvusvaheline tähtsus, seda õpitakse hoolega välismaal, nii sotsialismimaades kui ka kapitalistlikes riikides. Vene keele tundmine on eriti vajalik meile igapäevale, sest vene keel on kõigi meie maal elavate rahvaste omavahelise suhtlemise vahend. Tegin oktoobrilastele ülesandeks otsida ajakirjadest ja ajalehtedest jutukest ja pilte Vene Föderatsiooni kohta. Pioneeride abiga tegime värvilistest paberitest vene rahvariides nukud. Lapsed panid neile nimeks Galina ja Griša, sest päeval, millal koondus toimus, õppisime vene keele tunnis r tähte. Klassitahvlile paigutasime suure NSV Liidu kaardi, Vene NFSV lipu ja vapi. Pärast seda «istusime rongi» ja sõit algas. Meie saatjateks olid Galina ja Griša. Lapsi üllatas

suur maa-ala, millel paikneb Vene NFSV. Sõites läbi Leningradi, tutvusime kangelaslinnaga. Lapsed said teada, et siin elas kaua Lenin, et siin algas Oktoobri-revolutsioon. Läbides teisi linnu ja rajooni, tutvusime sealse tööstuse, maapõuevarade ja põllumajandusega.

Jõudnud Moskvasse, kuulsid lapsed, et Moskva ei ole mitte ainult NSV Liidu pealinn, vaid ka Vene NFSV pealinn. Galina ja Griša tutvustasid Moskvat diafilmil «Minu kallid pealinn» abil. Mõni päev hiljem õnnestus meil näha ka värvi filmi Moskvast. Sel reisil veendusid lapsed, et venelased on väga külalislahked, sõbralikud ja abivalmis. Lõpuks tutvustasid meie sõbrad diafilmil abil vene rahva muinasjuttu «Morozko». Muinasjutt meeldis lastele väga. Nad veendusid veel kord, et headus võidab kurjuse.

Järgmisena külastas sõprusrõng lõunanaabreid lätlasi. Meid saatsid läti rahvariides nukud Laima ja Janis. Koonduse lõpul õppisid oktoobrilapsed selgeks läti keelse laulumängu «Kukeke» ja mängisid seda.

Veebruaris viis sõprusrõng meid Gruusiasse. Märtsis ja aprillis tutvusime Leedu ja Ukraina NSV-ga. Rahvariides nukud Marite ja Petras, Hanka ja Tarass tutvustasid oma koduvabariiki. Rahvariides nukud on hinnatav näitvahend siis, kui puudub võimalus vahetuks suhtlemiseks eri rahvusest lastega. Nukke on lihtne ise teha ja neid on sobiv kasutada rahvusliku kultuuri tutvustamisel.

Leian, et reismängud on väga hea vahend mitte üksnes rahvastevahelise sõpruse kasvatamisel, vaid need äratavad huvi ka teadmiste vastu. Seda võis märgata, kuulates koolis algklasside õpilastele korraldatud kontsertvestluste tsükli «Sõpradel külas». Minu õpilased ilmutasid häid teadmisi.

Tutvudes teiste liiduvabariikide elu ja tegevusega, näevad lapsed, kuidas eri rahvustest inimesed sõbralikult koos töötavad, kui heatahtlikud ja abivalmis nad on üksteise vastu.

Selle mängu tulemusena tunnevad õpilased end suure pere liikmetena, kus kõik taotlevad üht üllast eesmärki ning lapse soe suhtumine kodusse ja omas-

tesse laieneb kodukohale ja kodumaale.

«On vaja õpilastele mitte ainult teoreetiliselt tutvustada teiste naaberriikide elu,» märkis N. Krupskaja ning lisas: «Tähtis on muret tunda erinevate koolide faktilise lähenemise pärast, kus õpivad lapsed erinevatest rahvustest...» Kohtumised teiste liiduvabariikide õpilastega on raskendatud suure vahemaa tõttu. Küll aga on meie oma koduvabariigis soodsad võimalused kohtumiseks vene rahvusest õpilastega. Kahjuks kasutavad õpetajad neid võimalusi vähe. Ka minul oli aastaid tagasi juhtum, et 4. klassi õpilased ütlesid ära kohtumisest vene õppekeelega kooliga. Nad väitsid, et vene poisid on halvad ja kaklevad. Sellest arenes pikk vestlus. Tõin lastele palju näiteid sõprusest teiste rahvastega, headest ja halvadest lastest nii eestlaste kui ka venelaste seas. Püüdsin selgeks teha, et iga rahvuse hulgas on nii häid kui ka halbu inimesi, kuid ega sellepärast ei saa kogu rahvast süüdistada.

Lapsed nõustusid minu ettepanekuga, kuid Raivo ja tema sõber Toivo ei tahtnud sellele koondusele tulla. Andsin siiski neile ülesanded. Koonduseks valmistusime hoolega ja see möödus väga huvitavalt. Rahule jäid lapsed ja ka meie, õpetajad. Tulid ka Raivo ja Toivo. Saates külalisi koju avaldasid paljud pioneerid soovi järgmisel pühapäeval jälle kohtuda. Kuid kõige enam rõõmustas mind see, et järgmisel päeval ootasid mind klassi ukse taga kaks sõpra Raivo ja Toivo ning ütlesid: «Õpetaja, me sooviksime vene kooliga veel sõpruskoondust, seekord aga võistlust sportmängudes.» Seda soovis kogu klass. Kommentaare pole vaja, fakt kõneleb ise enda eest.

Kui olime külas käinud Vene NFSV-s, tegin õpilastele ettepaneku korraldada sõpruskoondus. Ka nüüd esines lahkarvamusi, kuid need olid tingitud sellest, et kardeti end vene keeles väljendada. Otus oli ühine: hakkame vene keelt hoolikamalt õppima ja rakendame tööle ka vene keele ringi. Kogu klass soovis osa võtta vene keele ringi tööst. Õppisime seal põhiliselt venekeelseid ettekandeid.

Kõik õpilased said endale osad. Kes laulsid, kes lugesid luuletusi, kes võtsid osa kõnekooridest, kes «Tare-tarekese» instseneeringust. Mõni sai koguni kaks-kolm osa.

Klassis ei olnud ühtegi õpilast, kes poleks tahtnud midagi teha. Käsitöötundides valmistasime sõpradele kingituseks korvikesed.

Jõudis kätte kauaoodatud päev. Klassisiruumi kaunistasime lilledega. Suurele stendile paigutasime plakati rahvaste sõpruse ordeniga, värvikates rahvariietes nukud ning vene- ja eestikeelseid sõnad SÕPRUS, RAHU. Nägusalt kaunistatud koonduseruum loob alati piduliku meeleolu. Kui külalised olid kogunenud, marssis meie oktoobrilaste täht lipu ja trummipõrina saatel klassi. Kõlasid raportid. Lauldi ühiselt vene keeles oktoobrilaste laulu. Seejärel esinesid meie oktoobrilapsed venekeelsete luuletuste, laulude, instseneeringuga. Ei puudunud ka kõnekoorid ja tants. Kõige enam meeldis lastele madruste tants ja instseneering «Tare-tareke». Lõpuks kõlas jälle venekeelne ühislaul «Olgu jääv meile päike».

Vene lapsed olid lausa vaimustatud, et meie 2. klass nii hästi vene keeles esines. Sõpruspidu jäädvustati ka fotodele. Nüüd algasid ühised mängud ja tantsud. Peo lõpuks lauldi üheskoos eesti- ja venekeelseid laule ning anti üle kingitused.

Koondus oli nii meeldejääv, et sellest räägiti veel kaua. Rääkisid mitte ainult oktoobrilapsed, vaid ka nende vanemad (nii eestlased kui venelased), kes oma laste kaudu sellest kuulda said. Mitmed lapsed on oma uute sõpradega hiljemgi kohtunud, mänginud koos pargis ja kodudes.

Enne õppeaasta lõppu teostus ühine sõprusmatk Suures Isamaasõjas langenud hävituspataljoni liikmete ühisauale ja mälestusmärgi — tanki juurde Sindi-Lodjas. Kohtumisel võttis igaüks oma sõbra käest kinni ja piikk rivi asus teele. Hoolimata halvast ilmast kujunes see matk toredaks sõprusmatkaks. Vene õppekeelega kooli lastega oli kaasa tulnud lapsevanem, kes jäädvustas matka fotodele. Sõprussidemed tugevnesid mär-

gatavalt. Üheskoos mängiti, vesteldi ja kingiti märke... Kui keeleoskusest puudu tuli, pöörduiti õpetajate poole abi saamiseks. Kümnekond oktoobrilast määrasid eelseisvaks pühapäevaks sõpradega kohtumise Kiigepargis. Sõprus kahe kooli vahel kestab.

Suur tähtsus õpilaste sõpruse ja solidaarsuse kasvatamisel on ka kirjavahetusel teiste liiduvabariikide koolinoortega.

Kui olime «külasthanud» Läti NSV-d, otsustasime alustada ka kirjavahetust. Kirjasõpradeks valisime Jelgava 1. keskkooli 2-b klassi, sest Jelgava kooliga on kogu meie koolil sõprussidemed. Rõõmustasime väga, kui sõpradelt pika südamliku vastuse saime. Kui järgmise vastuse ootamine pikaks venis, olid kõik väga mures. Vastus siiski tuli. Sõbrad teatasid vaikimise põhjuse — nad peavad alati laskma kirja kellelgi tõlkida ja see teeb raskusi.

Õpilased veendusid veel kord vene keele oskuse vajalikkuses. Nad lubasid hakata vene keelt paremini õppima, sest nad soovivad kohtuda oma sõpradega vennasvabariikidest.

Avasime oma klassis ka sõprusnurga, kuhu on paigutatud rahvariietes nukud, sõprade kirjad, postkaardid ja kingitused.

Kokku võttes võib öelda, et internationalistlik kasvatustöö on väga tähtis ja sellest peavad osa võtma nii kool kui ka kodu, sest koostöö võimaldab efektiivsemaid tulemusi.

PIONEERIORGANISATSIION VÕITLUSES KÕRGE ÕPPEEDUKUSE EEST

KIIRA TORMILIND

Nõukogude üldhariduskool on astunud oma arengu vastutusrikkaimasse etappi — üldisele keskhariidusele ülemineku lõpuleviimise etappi. Niisiis peab kogu õppe- ja kasvatustöö aitama kaasa selle ülesande täitmisele. Eriti tähtis on õpilasorganisatsioonide, nii komsomoli- kui ka pioneeriorganisatsiooni osa. Nende kaudu rõhutagem ikka ja jälle juhtumõtet, et õppimine ei ole noorte isiklik asi, vaid riikliku tähtsusega ülesanne. ÜLKNÜ XVII kongressi otsustest ja soovitudest lähtudes peaks pioneerimalev ja komsomoliorganisatsioon koos pedagoogilise kollektiiviga teravamalt päevakorda võtma nõudlikkuse tõstmise õppetöö tulemuste vastu.

Oleme silmas pidanud, et klassijuhatajad ja aineõpetajad ei unustaks pioneeriorganisatsiooni kaudu tehtava kommunistliku kasvatustöö põhiprintsiipi — iseseisvuse ja omaalgatuse toetamist, pioneeride individuaalse eripära arvestamist. Omavalitsus — see on pioneeride ja komsomoliorganisatsioonis omandatavate harjumuste ja oskuste kindel süsteem.

Oleme püüdnud pioneere kaasa tõmata kõigi kooli ees seisvate küsimuste lahendamisele ja pidanud oluliseks arendada iga pioneeride printsiipiaalsust, oma ja kaasõpilaste vastutustunde kasvatamist. Oleme rõhutanud kõigi pioneeride võimetekohase õppimise vajalikkust, pööranud erilist tähelepanu vastutustundelise suhtumise kujundamisele.

Oleme püüdnud kõigi jaoks lahti mõtestada pioneeride peamise ülesande — õppimise.

Loovat mõtlemist, aktiivsust, teadmisjanu ei saa kasvatada ainult pioneerikoondusel. Ei piirdu selle ülesande lahendamine ka klassivälise tööga. Seda kujundavad koolielu kõik avaldused.

Meie koolis on viimasel ajal palju tegeldud õpilasorganisatsiooni struktuuri ning ametikohtade kirjelduste väljatöötamisega. Läbi mõeldud ja fikseeritud organisatsioonide töö juhendamine eesmärgil, et iga organisatsiooni kuuluv õpilane teaks, missugust alalist ülesannet tal tuleb täita. Ülesannete täitmist kontrollitakse ja sellele antakse hinnang. Kogu töö juhtimine on koondunud kooli komsomolikomitee kätte, kes teeb seda vastavate sektorite kaudu.

Mõni aasta tagasi moodustasime ka pioneerimaleva nõukogus ning pioneerirühmades vastavad sektorid, kusjuures kooli komsomolikomitee sektori juhataja asetäitja oli ühtlasi pioneerimaleva vastava sektori juhendaja. Sellega oleme saavutanud komsomolikomiteepoolse juhtimise järjepidevuse.

Malevanõukogu juures tegutseb õppetöö sektor, kelle ülesandeks on huvi äratamine teadmiste omandamise vastu (aluseks marsruut «Teadmiste maailm»). Õppetöö sektor

- kindlustab osavõtu ainekonkurssidest ja -olümpiaadidest;
- korraldab klassidevahelisi aine tundmise võistlusi;
- valmistab ette malevanõukogu ja rühmanõukogu koondusi õppimise teemadel;
- organiseerib aineõhtuid, ainekuid ja õpilaskonverentse;
- propageerib õpilaste hulgas kohtumisi ja ekskursioone;

● üldistab ja levitab paremate õpilaste ja klassikollektiivide õppetöö tulemusi kooliraadio ja seinalehe kaudu;

● kontrollib pioneeride õppeedukust;

● analüüsib õppetöös mahajäämuse põhjusi ja võtab tarvitusele abinõud nende kõrvaldamiseks;

● kasvatab hukkamõistvat suhtumist mitte võimetekohaselt õppijatesse ja põhjusetu puudujatesse;

● selgitab iga veerandi lõpul välja õppetöö eesrindlased ja paneb nende fotod autahvliile;

● juhendab klasside õppetöö sektorite juhatajaid ja korraldab õppetöö sektoreite koosolekuid.

Peale õppetöö sektori tegevussuundade oleme püüdnud võimalikult täpselt piiritleda ka tema õigused. Niisiis: sektori liikmetel on õigus kontrollida õppeülesannete täitmist, kritiseerida mitte võimetekohaselt õppijaid avalikel kogunemistel, seinalehe ja raadio kaudu, kutsuda pioneere, kes on õppinud halvemini, kui nad seda teha suudaksid, malevanõukogu koondustele, koosolekutele aru andma. Sektori liikmed kontrollivad õppetavete korrashoidu, esitavad õpilasi nende tulemuste põhjal ergutamiseks ja karistamiseks pioneerimaleva nõukogule ja kooli juhtkonnale, korraldavad reide tundideks valmistumise ja aja sihipärase kasutamise kontrollimiseks.

Ühte lausesse koondatult väljendub sektori kohustus ja vastutus selles, et ta kasvatab pioneerides õiget suhtumist võimetekohasesse õppimisesse.

Pioneerirühma õppesektori ametikohatade kirjelduses toonitatakse, et sektori juhataja kuulub vastavasse malevanõukogu sektorisse. Klassides on selle sektori liikmete ülesanne kontrollida klassikollektiivi õppeedukuse taset ja pidada sellekohast tabelit; selgitada välja mahajäämuse põhjused; aidata mahajääjatel kokku leppida õpetajatega konsultatsioonide korraldamises; pidada puudumiste põhjuste arvestust, selgitada välja puudumise tõelised põhjused; jälgida, et puuduliku hinde saanud õpilane vastava aineosa omandaks ja järele vastaks; selgitada võimetekohase õppimise tähtsust; aidata korraldada õppekursioone;

kontrollida õppetavete korrashoidu ja koduste ülesannete täitmist.

Sektor tegeleb ka sotsialistliku võistluse organiseerimisega. Näitena olgu toodud õppeveerandi kokkuvõtete tegemine rühmas, kelle marsruudiks on «Teadmiste maailm».

Iga viitele õppija toob +20 punkti, iga neljadele-viitele õppija +10 punkti. Iga õpilane, kes saab tunnis puuduliku hinde, toob -10 punkti iga puuduliku hinde pealt.

Nii toimub õppeedukuse arvestamine esimesel veerandil. Teisest õppeveerandist alates rakendatakse järgmisi lisasätteid: iga õpilane, kes enesekasvatases on saavutanud edu, tõstnud hinnet, anhab klassile +2 punkti iga aine pealt. Õpilane, kellel mõni hinne on alanenud, saab -2 punkti iga aine pealt.

Huvi tõstmiseks teadmiste vastu korraldame alati ainealaseid olümpiaade ja konkursse märgusõna «Olümpiaadid» all.

Sotsialistlikus võistluses on tähtsal kohal õpilaste käitumine.

Iga madalam käitumishinne toob pioneerirühmale -10 punkti, hea käitumishinne +10 punkti, organisatsiooni või kooli juhtkonna poolt avaldatud käskkirjaline laitus -5 punkti ning kiitus vastavalt +5 punkti.

Kindlaid ja püsivaid teadmisi saame omandada ju ainult siis, kui õppetunnis valitseb distsipliin.

Iga aineõpetaja paneb tunnis hinde õpilaste distsipliini ja aktiivsuse eest. Arvestus toimub samuti punktide alusel: hinne «5» 0 punkti, «4» -1 punkti jne.

Väga populaarseks on saanud ainekuud. Ainekuudeks on jaotatud kogu õppeaasta: september — bioloogia, oktoober — vene keel, november — ajalugu, detsember — kunst, esteetika, jaanuar — geograafia, veebruar — matemaatika ja füüsika, märts — kirjandus, aprill — võõrkeeled, mai — taidlus ja esteetika.

Ainekuul toimuvad konkursid, selgitatakse välja parimad ainetundjad, antakse välja vastavateemaline seinaleht. Toimub temaatiline puhkeõhtu, üldkogune-

mine. Pannakse välja näitagitatsioon. Vastavaid kutsealasid tutvustatakse kooliraadios.

Marsruudi «Teadmiste maailm» edukaks läbiviimiseks soovitas malevanõukogu kohtuda kodurajooni kirjanike, teadlaste ja kunstnikega ning tutvuda nende loominguga.

Korraldasime ka rühma- ja maleva-koondusi, kus külalisteks olid kooli viislistlased. Toimus koonduste sari «Mida Juku ei õpi, seda Juhan ei tea.»

Teed raamatu kui teadmiste allika juurde aitavad leida rühmade kohtumised raamatukogutöötajatega ja kirjanodusõhtud. Meil oli kõneaineks, milliseid Lenini iseloomujooni võtaksime eeskujuks, Krupskaja kiri lastele «Tuleb õpida töötama oma kätega», tahtejõu kasvatamine. Toimusid koondused «Elada kangelasteoks», «Mina rühma eest, rühm minu eest», «Raamat on minu tark sõber».

Huvi äratamiseks õppeainete vastu korraldatakse mitmesuguseid arutelusid «Kuidas õpid sina», «Meest mõistusest mõõdetakse», «Kuidas kasutan aega». Populaarne on salkadevaheline mäng «Trips-traps-õppeained».

Rühmadevahelised konkursid on toimunud järgmistel teemadel: «Parim oma lemmikaines», «Kelle keskmine hinne on kõrgem», «Meie klassi keskmine hinne on parim».

Möödunud õppeaastal korraldasime komsomolikomitee ja pioneerimaleva initsiatiivil esmakordselt õpilaskonverentsi, mis toimus deviisi all «30 aastat võidust fašistliku Saksamaa üle». Plenaaristungil esinesid teadlased. Samas kandisid õpilased ette ka oma referaadid, mis olid seostatud kohaliku materjaliga.

Konverentsi alguses anti õppetöö eesrindlastele pidulikult kätte märgid, neid pildistati maleva lipu ees, nende nimed kirjutati maleva auraamatusse. Pärast plenaaristungit toimus töö bioloogia-, ajaloo-, eesti keele ja kirjanduse, kehakultuuri-, matemaatika- ja muusika-sektsioonis.

Õhtul korraldati rajooni pioneerimalevate vaheline sõprusviktoriin «30 aastat võidust fašistliku Saksamaa üle».

Oktoobrilaste tähtede vahel toimub samuti sotsialistlik võistlus, mille deviisiks on seadus «Oktoobrilapsed on hoolsad lapsed, armastavad kooli, austavad vanemaid inimesi».

Koolis on välja töötatud edukate õpilaste stimuleerimise süsteem.

Igal õppeveerandil pannakse õppetöö eesrindlaste fotod autahvile.

Pidulikult asetatakse iga õppeveerandi lõpul seinaplaadi «Hoiu tungalt kõrgel!» alla täieliku õppeedukusega klassikollektiivi nimi.

Parimat pioneerirühma marsruudil «Teadmiste maailm» autasustatakse rändvimpliga.

Igal õppeaastal korraldame õppetöö eesrindlaste päeva, kus esinevad huvitavad inimesed, kunstikollektiivid. Toimub kooli juhtkonna vastuvõtt viiemeestele.

Pidevalt ilmub seinalehes rubriik «Sõna on õppetöö eesrindlastel». Antakse välja malevanõukogu tänukirjad. Õpilaskonverentsi plenaaristungi eel autasustatakse õppetöö eesrindlasi rinnamärgiga.

Mäluturniiri «Pioneerilõke» võitjat võistkonda premeeritakse ekskursiooniga Moskvasse. Sotsialistliku võistluse võitja klass saab kahepäevase tasuta ekskursiooni.

Kõigi nende ning teiste ettevõtmiste tulemusena on meie kooli pioneeride õppeedukus olnud kõrgem kooli üldisest õppeedukusest, mis oli ülemöödunud õppeaastal 99,2%.

Oivikuid oli 1.—4. klassi 333 õpilasest 207, 5.—8. klassi 347 õpilasest 86.

Aasta-aastalt on tõusnud mitte üksnes õppeedukuse arvuline näitaja, vaid ka õppetöö sisuline tase. Kõiges selles on kaasa aidanud meie õpetajate ja klassijuhatajate tubli ning asjalik töö noorte kommunistlikul kasvatamisel pioneerorganisatsiooni kaudu.

HÜPOTEETILISED ÕPILASTÜÜBID ÕPPIMISHOIAKUTE STRUKTUURI ALUSEL

VILVE RAUDIK

Ajakirja «Nõukogude Kool» möödunud aasta 11. numbris kirjeldasime õpilaste õppimishoiakute mõistet, testi nende mõõtmiseks, õppimishoiakute faktorite gruppe ning hoiakufaktorite keskmiste erinevusi sooliselt, vanuseliselt ja klasside kaupa. Samas oletasime, et kuna üksikult vaadatuna võivad õpilaste hoiakute struktuurid olla küllaltki erinevad, üldkeskmised võivad aga üksikute hoiakustruktuuride eripära kaotada, on ilmselt võimalik nende struktuuride alusel jaotada õpilased teatud tüüpidesse (2). Seepärast püüamegi siinses töös kokkuvõtlikult kirjeldada spetsiifilisemaid hoiakute struktuure 8. klassi poistel, 8. klassi tüdrukutel, 11. klassi poistel ja 11. klassi tüdrukutel. Uuritavaks olid Tartu 7. keskkooli 8. ja 11. klasside õpilased, neist 99 tüdrukut ja 78 poissi; testimise aeg — 1973/74. õppeaasta 3. õppeveerand.

Tüüpide konstrueerimisel oli lähtealuseks arvutusmasinal saadud indiviididevaheliste kauguste maatriks. Tüüpidesse

langesid ainult sellised õpilased, kes olid 15 mõõtme (hoiakufaktori) põhjal lähedased oma tüübi teistele liikmetele, teiste tüüpide kõikidest teistest liikmetest aga suhteliselt kaugemad. Seega jäid tüüpidest välja õpilased, kes olid kas liiga lähedased väga paljudele teistele (nende hoiakud olid väga lähedased grupi üldisele keskmisele struktuurile) või kõikidest teistest väga kauged — liiga isikupärased (ekstreemsed) hoiakustruktuurid.

Nimetame saadud tüüpe hüpoteetiliselt seetõttu, et selline jaotamine on esialgne ning vajab ilmselt hilisemat korrigeerimist, samuti ka seetõttu, et me ei või saadud tüüpe lugeda absoluutselt püsivateks, kõikides analoogilistes õpilaskontingentides kehtivateks. Liiatigi pole tüüpide piirid jäigad — nagu juba mainitud, ei ole paljud õpilased oma hoiakustruktuuride põhjal ühegi tüübi esindajateks.

Eespool öeldu tõttu ongi saadud hüpoteetilised tüübid esialgu mõeldud vaid ühe võimaliku lähenemisvariandina hoiakustruktuuride tundmaõppimisel. Arvame, et selline meetod võiks tulevikus koolipsühholoogias otstarbekat rakendamist leida.

8. klassi poiste hoiakustruktuuride tüübid

Meeldetuletuseks nimetame 15 mõõdetud hoiakufaktori sisu: kriitilisus õpetamise sisu ja õppeprotsessi suhtes; iseseisvus õppimisel; ükskõiksus õppimise, koolis toimuva suhtes; teadmishimu; kollektiivi huvide arvestamine; kriitiline enesehindamine mitmesugustes kooliolukordades; laiad tunnetushuvid; praktitsismivaenulikkus; suhtumine kooliskäimisesse kui kohustusse; kontaktivõimaluse eitamine õpilase ja õpetaja vahel; õpetaja positiivse suhtumise ootus; püüe saavutada klassikaaslaste positiivset suhtumist heade õppimistulemuste kaudu; püüe saavutada klassikaaslaste positiivset suhtumist pedagoogiliselt mitte heaks kiidetud tegevuste kaudu; vanemate positiivse suhtumise ootus; käegälöömine, loobumine (pessimism);

tunnustuse ihaldamine klassis. Nimetatud hoiakufaktorid moodustavad 4 sisuliselt suhteliselt homogeenset faktorigruppi (lühidalt — orienteeritus ümbritsevate positiivsele suhtumisele, teadmishimu-tunnetushuvid, iseseisvus-üskõiksus ja kollektiivi huvide arvestamine.

8. kl. poistel oli võimalik eristada ja kirjeldada 5 hoiakustruktuuride tüüpi.

Tüüp A. Kriitiline hoiak õpetamise sisu ja õppeprotsessi suhtes keskmine või veidi üle selle. Kriitilise hoiakuga ühte gruppi kuuluvad hoiakud (nagu hoiak iseseisvusele, üskõiksusel, kooliskäimisele kui kohustusele, kontaktivõimaluse eitamine õpilase ja õpetaja vahel) on samuti keskmised, 8. klassi poiste üldisest keskmisest mitte kuigi suures ulatuses erinevad. Tunnetushuvid-teadmishimu on veidi alla keskmise. Kõvasti üle keskmise on aga kirjeldatav tüüp orienteeritud positiivse suhtumise saavutamisele, eriti vanemate positiivsele suhtumisele. Käegalöömise hoiak, pessimism on suur, samas ka kriitiline enesehinnang mitmesugustes kooliolukordades on suhteliselt kõrge.

Tüüp B. Orientatsioon, mis eelmisel tüübil domineeris (positiivsele suhtumisele), on siin maksimaalselt negatiivne. Käegalöömine, loobumine, iseseisvuse hoiak, kooliskäimine vaid kohustusest, kriitiline hoiak õpetamise sisu ja õppeprotsessi suhtes on äärmiselt tugevad. Veidi nõrgemad, kuid ka tunduvalt üle keskmise on üskõiksus, kontaktivõimaluse eitamine õpilase ja õpetaja vahel. Kollektiivi huve kirjeldatav tüüp eriti ei arvesta. Teadmishimu on keskmine, tunnetushuvid aga madalad.

Enesekriitiline hoiak mitmesugustes kooliolukordades on aga keskmisest kõrgem.

Tegemist on mõneti vastuolulise tüübiga. Teiste inimeste suhtumist iseendasse ei loe ta absoluutselt tähtsaks, ei tunne vajadust klassis silma paista. Ilmselt on tegemist elulise tüübiga, kes eitab endal «elukaugemate» tunnetushuvide olemasolu, teadmishimu on tal aga siiski keskmine. Üskõiksus kooli, õppimise suhtes on suur, samas oskab end kriitiliselt hinnata.

Võimalik, et kirjeldatava tüübi sfäär on lihtsalt väljaspool kooli.

Tüüp C. Orienteeritus positiivsele suhtumisele vägagi tugev. Maksimaalse väärtuse saavutab õpetaja positiivse suhtumise ootus, sellest tingituna hoiak klassikaaslaste positiivsele suhtumisele pedagoogiliselt mitte heaks kiidetud tegevuste kaudu on suhteliselt palju madalam. Samas on maksimaalne ka hoiak käegalöömisele, lootusetusele.

Üskõiksus kooli suhtes, iseseisvus õppimises, kooliskäimine vaid kohustusest on küllaltki madalad, ka kontaktivõimaluse eitamine on keskmisest väiksem. Kollektiivi huvide arvestamine suhteliselt madal, kriitiline enesehindamine samuti.

Teadmishimu on keskmisest suurem, tunnetushuvid aga veidi madalamad.

Seega näib, et meil on tegemist koolis õppimisele orienteeritud tüübiga, kellele pole tähtis mitte klass kui kollektiiv, vaid kellel on suur püüd saavutada tunnustus vanematelt, klassikaaslastelt, eriti aga õpetajatelt. Hoolimata sellest, et kirjeldatav tüüp püüab õppimise teel iseendasse head suhtumist saavutada, ei ole tal usku oma võimesse, ta ei saavuta selliseid tulemusi, nagu sooviks. Selle põhjust väljendab ta ilmselt kriitilises hoiakus õppimise sisu ja õppeprotsessi suhtes, sellest näib tunnistust andvat ka kriitilise enesehinnangu madal tase.

Tüüp D. Äärmiselt madal on faktoritegrupp, kuhu kuulub kooliskäimine vaid kohustuse tõttu, iseseisvus, üskõiksus, kriitiline hoiak ja õpetajatega kontakti võimaluse eitamine. Teadmishimu ja tunnetushuvid aga äärmiselt kõrged.

Orienteeritus õpetajate ja klassikaaslaste positiivsele suhtumisele on madal, vanemate suhtumisele aga kõrge. Hoiak tunnustuse saavutamisele klassis keskmine (kuigi üldisest keskmisest veidi madalam). Kollektiivi huvide arvestamine küllaltki kõrge, kõrgem kui ühelgi teisel tüübil. Kriitiline enesehinnang mitmesugustes kooliolukordades samuti võrdlemisi kõrge. Samas on keskmisest kõrgem ka lootusetus, usu puudumine oma võimesse. Seega oleks hüpotee-

tiline kokkuvõte kirjeldatud tüübist järgmine. Tegemist on oletatavasti intellektuaalse tüübiga, kes pole orienteeritud sellele, et igal juhul püüda õpetajate ja klassikaaslaste tunnustust saavutada. Võimalik, et see tunnustus on tal niigi olemas, seega pole eesmärgiks omaette. Vanemate arvestamine suur, samuti klassi kui terviku arvestamine (kollektivism, ka tunnustuse saavutamise klassis). Siiski näib, et tüüp pole endaga päriselt rahul, tahaks saada veelgi paremaid tulemusi.

Tüüp E. Teadmishimu ja tunnetushuvid keskmisest märksa madalamad. Kriitiline hoiak, iseseisvus, ükskõiksus, kooliskäimine vaid kohustusest, kontaktivõimaluse eitamine on kõrged. Samuti kollektiivi huvide arvestamine. Kriitiline enesehinnang keskmisest madalam. Õpetaja ja klassikaaslaste positiivse suhtumise saavutamine paremate õppimistulemuste kaudu on keskmine, selles suhtes pole tüübil ilmselt kindlat seisukohta. Klassikaaslaste positiivse suhtumise 2. alaliiki (hoiak positiivse suhtumise saavutamisele pedagoogiliselt mitte heaks kiidetud tegevuse kaudu) eitab, ilmselt sellepärast, et ta niikui ei õpi (selle faktori sisuks on aga püüd mitte mingil juhul «tuupijana» näida, kuigi õpilane tegelikult küllalt korralikult õppida püüab jms.). Vanemate positiivse suhtumise saavutamise püüd mitte mingil juhul tuupijana seda päriselt ei eita. Tunnustuse saavutamise klassis — keskmine. Pessimism, lootusetus — samuti keskmine. Ilmselt pole tüüp lihtsalt otsustanud rohkem pingutada.

Kokkuvõte: tegemist on nähtavasti tüüpidega, kellele õppimine sisulist pinget ei paku, kelle intellektuaalsus on suhteliselt madal. Jaatab oma ükskõiksust kooli, õppimise suhtes, käib koolis vaid kohustusest ning arvab, et küll kuidagimoodi ikka läbi saab. Eriti pole otsustanudki pingutada. Loeb purdulikuks õpetamise sisu ja õppeprotsessi korralduse, mitmesugustes vastuoludes ei loe süüdlaseks iseennast. Ilmselt pole tal midagi selle vastu, kui õpetajad ja

klassikaaslased temast hästi mõtlevad, kuid selle saavutamine pole tal omaette eesmärk.

8. klassi tüdrukute hoiakustruktuuride tüübid

8. klassi tüdrukutel oli võimalik eristada kuus erineva hoiakustruktuuriga tüüpi.

Tüüp A. Teadmishimu ja tunnetushuvid madalad. Kriitiline hoiak, hoiak iseseisvusele õppimises, ükskõiksusele kooli, õppimise suhtes, hoiak kooliskäimisele kui kohustusele aga kõrged. Peaaegu maksimaalne on kontaktivõimaluse eitamine õpetaja ja õpilase vahel. Enese-kriitiline hoiak mitmesugustes kooliolukordades esinevates vastuoludes on madal (kõikidest tüüpidest kõige madalam, ka 8. klassi tüdrukute üldkeskmisest tunduvalt madalam). Õpetaja positiivset suhtumist ei oota kirjeldatav tüüp peaaegu üldse, hoiak klassikaaslaste positiivsele suhtumisele paremate õppimistulemuste kaudu on veidi allpool grupi keskmisest. Klassikaaslaste positiivse suhtumise 2. variandi (ei õpi sellepärast, et mitte tuupija nime kanda jne.) ootus on grupi üldkeskmisest suhteliselt kõrgem, tüüp ei eita nimetatud hoiaku olemasolu.

Hoiak vanemate positiivsele suhtumisele kõrge. Tüüp ootab ka tunnustuse saavutamist klassis grupi keskmisega peaaegu ühel tasemel. Hoiak käegalõpmisele, pessimismile on küllaltki kõrge.

Hüpoteetiline kokkuvõte: tüüp näib mõnes mõttes «elavat klassile», tahab, et klass temasse hästi suhtuks, et ta poleks klassi häbiplekiks. Samas ilmneb äärmiselt eitav suhtumine õpetajaskonnasse, õppeprotsessisse; kontaktivõimalust õpetaja ja õpilase vahel ei peeta võimalikuks, see ilmselt viib ka madalale kriitilisele enesehindamisele, samuti õpetaja positiivse suhtumise taotluse aktiivsele eitamisele, võimalik, et ka pessimismile (midagi pole sellest välja tulnud, et õppimistulemused oleksid paremad).

Tüüp B. Mõnes mõttes lähedane tüübile A. Teadmishimu väga madal, tunnetus-

huvid ja praktitsismivaenulikkus vastu ootusi aga keskmisest kõrgemad. Võimalik, et teadmishimu madal keskmine on seotud kõrge kriitilise hoiakuga õpetamise sisu ja õppeprotsessi suhtes (teadmishimu vaadeldakse faktoris eelkõige kooli, õppeainete kaudu, tunnetushuvid on abstraktsemad). Kollektiivi huve arvestab tüüp grupi keskmisest veidi madalamalt.

Klassikaaslaste positiivset suhtumist ootab tüüp mõlemates variantides, kusjuures teise variandi ootus on grupi keskmisest kõrgem.

Hoiak vanemate positiivsele suhtumisele on väga kõrge, samuti hoiak tunnustuse saavutamisele klassis. Samas on peaaegu maksimaalselt kõrge ka loobumine, käegalöömine, pessimism.

Kirjeldatava tüübi kõige suuremaks erinevuseks tüübist A on tema väga kõrge hoiak õpetajate positiivsele suhtumisele (mida A absoluutselt eitas). Kontaktivõimaluse eitamine on märksa madalam kui eelmisel tüübil, kriitiline enesehinnang aga palju kõrgem.

Seega võib öelda, et kuigi iseseisvuse ja ükskõiksuse faktoritegrupi hoiakute keskmised on grupi keskmisest märksa kõrgemad, on tüübi B puhul tegemist siiski mõneti «tervema» orientatsiooniga, mida näitavad eespool kirjeldatud erinevused tüübist A.

Tüüp C. Iseseisvuse ja ükskõiksuse faktoritegrupi hoiakud — kõik maksimaalselt madalad. Väga kõrge on teadmishimu, tunnetushuvid madalamad, kuid siiski veidi kõrgemad grupi keskmisest. Teatud vastuolu teadmishimu ja tunnetushuvide faktori sisemuses on ilmselt tingitud jällegi sellest, et tunnetushuvid on veidi abstraktsemad, teadmishimu aga seotud rohkem kooliga, õppeainetega, mistõttu on üsna ootuspärane, et iseseisvuse-ükskõiksuse faktoritegrupi maksimaalselt madalate keskmiste juures on teadmishimu kõrge.

Kollektiivi huvide arvestamine on võrdlemisi kõrge, langedes enam-vähem ühte grupi keskmisega, mis samuti on küllaltki kõrge.

Kriitiline enesehinnang maksimaalselt kõrge. Õpetaja positiivse suhtumise ootus on keskmine, grupi keskmisest veidi kõrgem. Küllaltki kõrge on hoiak klassikaaslaste positiivsele suhtumisele paremate õppimistulemuste kaudu, positiivse suhtumise 2. variandi ootus on aga maksimaalselt madal. Hoiak vanemate positiivsele suhtumisele on keskmine, loobumine, pessimism küllaltki madal, hoiak tunnustuse saavutamisele klassis aga võrdlemisi kõrge.

Seega on kirjeldatava tüübi puhul tegemist kooli suhtes terve orientatsiooniga, milles pole vastuolusid ja mis näib olevat küllaltki välja kujunenud.

Tüüp D. Sellel tüübil näeme mõneski suhtes sarnasust eelmise tüübiga — teadmishimu ja tunnetushuvide tase üldiselt ühesugune (teadmishimu vaid veidi madalam), kriitiline enesehinnang vägagi kõrge.

Iseseisvuse ja ükskõiksuse faktoritegrupi hoiakud on aga märksa kõrgemad kui eelmisel tüübil, kuigi väärtuselt on nad allpool grupi keskmist (eriti kriitiline hoiak, kooliskäimine vaid kohustusest, kontaktivõimaluse eitamine õpilase ja õpetaja vahel). Hoiak iseseisvusele ja ükskõiksusele langeb enam-vähem kokku grupi keskmisega.

Erinevalt eelmisest tüübist on aga orienteeritus positiivsele suhtumisele ümbritsevate poolt madalam, võttes peaaegu minimaalse väärtuse klassikaaslaste positiivse suhtumise 2. variandi juures, ka vanemate positiivse suhtumise ootus on küllaltki madal. Hoiak õpetajate positiivsele suhtumisele on küllaltki madal. Hoiak õpetajate positiivsele suhtumisele on grupi keskmisest (ja ka eelmisest tüübist) märksa madalam. Madal on ka hoiak käegalöömisele, lootusetusele ning hoiak tunnustuse saavutamisele klassis.

Hüpoteetiliselt võib öelda, et kirjeldatava tüübi puhul on meil tegemist suhteliselt enesekindla, enesega võrdlemisi rahuloleva ning ka suhteliselt sõltumatu tüübiga, kellel aga siiski pole midagi selle vastu, et klassikaaslased temast hästi mõtleavad. Klassi tunnustusest ta ei hooli — võimalik põhjus on

see, et tüüp lihtsalt pole klassi häbi-plekk ega teistest halvem ning seetõttu pole nimetatud hoiak tema jaoks tähtis.

Tüüp E. Teadmishimu ja tunnetushuvid on keskmised. Kooliskäimine vaid kohustusest, kontaktivõimaluse eitamine õpilase ja õpetaja vahel, hoiak ükskõiksusele, iseseisvusele on samuti keskmine, kriitiline hoiak aga märksa kõrgem. Kriitiline enesehinnang keskmisest madalam.

Tugevasti on tüüp orienteeritud nii õpetajate, klassikaaslaste kui ka vanemate positiivsele suhtumisele. Hoiak käegalöömisele, loobumisele on samuti väga kõrge, tunnustuse saavutamisele klassis aga madal.

Seega on tegemist tüübiga, kelle määravaks orientatsiooniks on enesele tunnustuse, positiivse suhtumise kindlustamine. Tüüp tahaks saada veelgi paremaid tulemusi (kõrge hoiak lootusetusele). Õppeprotsessis ning õpetamise sisus leiab palju puudusi.

11. klassi poiste hoiakustruktuuride tüübid

Siin osutus võimalikuks välja tuua vaid kolm keskmisest hoiakute struktuurist erinevat struktuuri.

Tüüp A. Teadmishimu ja tunnetushuvid enam-vähem kokkulangevad grupi keskmisega. Ka iseseisvuse ja ükskõiksuse faktoritegrupi hoiakud enamuses keskmised, välja arvatud õpilase ja õpetaja vahel kontaktivõimaluse eitamine, mis on märksa kõrgem. Ka hoiak õpetaja positiivsele suhtumisele on küllaltki kõrge, klassikaaslaste positiivsest suhtumisest on tüüp veidi vähem huvitatud kui uuritav grupp tervikuna. Klassikaaslaste positiivse suhtumise 2. varianti eitab täielikult; pessimism ja tunnustuse saavutamise vajadus klassis võrdlemisi madal. Samas arvestab tüüp kollektiivi huve kõrgelt. Kriitiline enesehinnang keskmisest madalam.

Tüüp B. Teadmishimu võrdlemisi kõrge, tunnetushuvid aga sellest märksa ma-

dalamad, kuigi jäävad grupi keskmise tasemele. Iseseisvuse ja ükskõiksuse faktoritegrupi hoiakud suhteliselt madalad, kõige madalam on vastandina eelmisele tüübile kontaktivõimaluse eitamine õpetaja ja õpilase vahel. Kriitiline enesehinnang on kõrge. Tugevasti on välja arenenud orientatsioon positiivsele suhtumisele (madal on vaid hoiak klassikaaslaste positiivse suhtumise 2. variandile, teatavasti on aga kogu grupi keskmine siin samuti madal). Hoiak tunnustuse saavutamisele klassis kõrge, samuti kollektiivi huvide arvestamine.

Hüpoteetiliselt võib öelda, et ilmselt pole tüübil kooli suhtes negatiivset hoiakut selgelt välja kujunenud. Tüüp arvestab kõrgelt klassi kui tervikut ning loeb tähtsaks ka seda, et ümbritsevad temasse hästi suhtuksid.

Tüüp C. Siin on tegemist iseseisvuse ja ükskõiksuse faktoritegrupi hoiakute suhteliselt kõrgete keskmistega. Teadmishimu on keskmisest madalam, tunnetushuvid aga kõrgemad. Võib-olla on siingi seletuseks tüübi keskmisest negatiivsem suhtumine koolisse, kuna, nagu juba eespool mitmel korral mainitud, teadmishimu on kasutatud testis rohkem seotud kooliainetega kui tunnetushuvid. Õpetajaga kontaktivõimaluse eitamine on kõrge, samas ootab tüüp keskmisest suuremal määral ka õpetaja positiivset suhtumist. Klassikaaslaste positiivsest suhtumisest eriti huvitatud pole, hoiak vanemate positiivsele suhtumisele on keskmisest kõrgem. Kollektiivi huvide arvestamine pole kõrge, kuid hoiak tunnustuse saavutamisele klassis on siiski küllalt tugev.

Kriitiline enesehinnang keskmisest veidi madalam. Pessimism, hoiak käegalöömisele on kõrge.

Seega võib oletada, et kuigi kirjeldatav tüüp kooli suhtes on võrdlemisi negatiivselt meelestatud, loodab, et küll kuidagi ka ilma pingutamisetä läbi saab, tahab ta siiski, et ka õpetajad temasse positiivselt suhtuksid ning ilmselt sooviks ka õppetöös paremaid tulemusi saavutada.

11. klassi tüdrukute hoiakustruktuuride tüübid

Ka 11. klassi tüdrukutel õnnestus hoiakustruktuuride alusel eristada 3 tüüpi.

Tüüp A. Kriitiline hoiak, iseseisvus õppimisel, ükskõiksus kooli, õppimise suhtes ning kontaktivõimaluse eitamine on keskmisest kõrgemad. Kooliskäimine vaid kohustusest — selles langeb keskmine kokku grupi keskmisega, mis on mõningase negatiivse tendentsiga. Kuid ka teadmishimu ja tunnetushuvid on kõrged, samuti kriitiline enesehinnang mitmesugustes kooliolukordades. Orientatsioon positiivsele suhtumisele vastab üldjoontes grupi keskmisele orientatsioonile, olles vaid veidi madalam (klassikaaslaste positiivse suhtumise 2. vartinti aga eitatakse hoopis).

Seega on tüüp A küllaltki huvitav, ta tundub olevat suhteliselt sõltumatu ning oletame, et ka võrdlemisi kindlaks kujunenud vaadetest.

Tüüp B. Teadmishimu on võrdlemisi kõrge (üldiselt vastab kogu grupi keskmisele), tunnetushuvid aga märksa madalamad. Ka iseseisvuse ja ükskõiksuse faktoritegrupi hoiakud on üldkeskmisest madalamad, eriti hoiak kooliskäimisele kui kohustusele. Kriitiline hoiak on siiski erandina veidi kõrgem.

Grupi keskmisest vähem on kirjeldatav tüüp orienteeritud ümbritsevate, nii õpetajate, klassikaaslaste kui ka vanemate positiivsele suhtumisele. Kollektiivi huvide arvestamine on võrdlemisi kõrge, kuid hoiak tunnutuse saavutamisele klassis suhteliselt madal.

Hoiak kriitilisele enesehindamisele keskmisest madalam.

Seega pole kirjeldatav tüüp ilmselt õppimise vastu ükskõikne (ka teadmishimu võrdlemisi kõrge), kuigi näeb koolis puudusi (kriitiline hoiak õpetajatega, kontaktivõimaluse eitamine) ja ei loe nende võimalikuks süüdlaseks õpilasi. Võib-olla seetõttu on tüüp ka õpetaja positiivse suhtumise vastu. Madal orientatsioon positiivsele suhtumisele lubab oletada tüüpi võimalikku sõltumatust.

Tüüp C. Iseseisvuse ja ükskõiksuse faktoritegrupi hoiakud muidu keskmised, kuid erandina hoiak ükskõiksusele peaaegu maksimaalselt madal. Teadmishimu ja tunnetushuvid samuti keskmised; selle tüübi eripäraks on aga kõrge orientatsioon positiivsele suhtumisele, mis peaaegu maksimaalse väärtuse saavutab hoiakuks tunnutuse saavutamisele klassis. Kõrge on ka pessimism ning hoiak kriitilisele enesehindamisele mitmesugustes kooliolukordades. Kollektiivi huve arvestab tüüp samuti küllalt kõrgelt.

Tehes kokkuvõtet 8. ja 11. klassi õpilaste hoiakustruktuuride alusel konstrueeritud tüüpidest, näeme, et 8. klassi õpilaste hoiakud on «kõikuvamad», struktuurilt «segasemad», erinevate tüüpide arv on suurem. 11. klassis järgisid aga üksikute tüüpide struktuurid rohkem või vähem üldist keskmist struktuuri, kõrvalekaldumiste absoluutväärtused keskmisest olid väiksemad.

Seega on 11. klassid selgemalt välja kujunenud, homogeensem, kuigi leidub üksikuid õpilasi, kes hoiakute põhjal teistest on täiesti erinevad. 11. klassides oli tunduvalt rohkem õpilasi, kes ei paigutunud eri tüüpidesse seetõttu, et nende hoiakute struktuurid olid liiga lähedased üldisele grupi keskmisele struktuurile. Vähem oli neid, kelle hoiakustruktuurid olid liiga kauged kõikide teiste õpilaste struktuuridest ja kes seetõttu tüüpidesse ei sattunud.

Eri uurijad on koostanud mitmesuguseid õpilaste tüpoloogiasid. Selge on, et tüüpidesse jaotamine peab põhinema mingitele üldistele tunnustele ning kõik inimete eripärad neis kajastust ei leia. Lihtsam on tüpoloogiate koostamine sel juhul, kui aluseks võetakse mingi üks tunnus või paari-kolme tunnuse kombinatsioon. Eelnevalt kirjeldatud uurimuses on tegemist raskema juhuga. Kuigi on selgunud, et mõõdetud 15 hoiakufaktorit on korrelatsioonide alusel üldiselt koondatavad nelja gruppi, esineb mõningatel kirjeldatud tüüpidel vastuolusid nende faktoritegruppide piires, mida esmasel vaatlemisel on raske seletada.

Seetõttu võib öelda, et meil on tegemist maksimaalselt 15 tunnuse kombinatsioonide põhjal loodud tüüpidega. Ka see on üks põhjusi, miks eespool toimunud hüpoteesiliste tüüpide kirjeldamine teenis eesmärki näidata vaid ühte võimalikku lähenemist, mis nõuab edasist korrektset väljatöötamist.

Probleemi praktilist tähtsust ei saa aga kuidagi ignoreerida. Nagu on näidanud A. Slavina ja N. Mentšinskaja (1) uurimused, on edasijõudmatuse üks põhjusi õppimismotivatsiooni puudumine, negatiivne suhtumine õppetöösse, tunnetuslike huvide puudumine. N. Mentšinskaja põhitüüpide aluseks on mõtte-tegevuse, intellektuaalsuse tase ning suhtumine õppetöösse (2 tüüpi vastavalt kombinatsioonidele). Siin võiks mõningaid paralleeljooni tõmmata ka hoiakute testi alusel saadud tüüpidega, kui vaadelda intellektuaalse taseme ühe indikaatorina teadmishimu ja tunnetushuvide faktoritegrupi hoiakuid, õppetöösse suhtumise näitajana aga iseseisvuse ja ükskõiksuse faktoritegrupi hoiakuid.

Nagu juba öeldud, ei ole kirjeldatud tüübid jäigad ega lõplikud ning nõuavad ilmtingimata edasist tundmaõppimist. Eesmärgiks oleks leida, kas õpilased, kes hoiakustruktuuride alusel eri tüüpidesse jaotuvad, ka mingite teiste näitajate poolt oluliselt erinevad. Sellise suunaga lähenemine peaks tulevikus andma ideaalse võimaluse mingil määral ennustada õpilase mitmesuguseid teisi näitajaid ning ka tema käitumistüüpi teatud situatsioonides, samuti näitama kätte «kohad», mida mõjutades võiksime loota hoiakute ning juba ka käitumise muutumist.

Kirjandus

1. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. Под ред. Н. А. Менчинской. Москва, «Педагогика», 1971.
2. V. Raudik, Soolistest ja vanusealistest iseärasustest õppimishoiakute struktuuris. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 11.

EESTI ÕPILASTE KEHALISE ARENGU AKTSELERATSIOON 50 AASTA JOOKSUL

RAIOT SILLA

Rohkearvuliste uuringute tulemusel on selgunud, et maailma paljude rahvaste täiskasvanud inimeste kasv ja kaal on viimase sajandi-poolteise jooksul suurenenud. Siit nimetuski — sajandi tendents. Kasvamise mitte ainult et lõpeb suuremate kehämõõtmetega, vaid ka kulgeb kiiremini — seda kasvamise ja arengu kiirenemist nimetatakse aktseleratsiooniks.

Näiteks V. Bunaki (2) andmeil oli täiskasvanud pügmeede pikkus enne 138 cm, nüüd juba 150 cm, jaapanlaste kasv on viimase 60 aasta jooksul pikenenud 9 cm võrra jne. Juba möödunud sajandil peeti eestlasi üheks pikemakasvuliseks Euroopa rahvaks. Eelmainitud autori arvates on aktseleratsioon pikakasvulistel rahvastel suhteliselt vähe väljenduv või puudub hoopis. Seda seisukohta näivad kinnitavat prof. J. Auli uuringud (1). Juba 18. sajandi lõpul mõõdeti Eesti soldatite pikkuseks keskmiselt 169,9 cm. Möödunud sajandi lõpul olid täiskasvanud eestlaste pikkuse andmed umbes samasugused. Näiteks oli

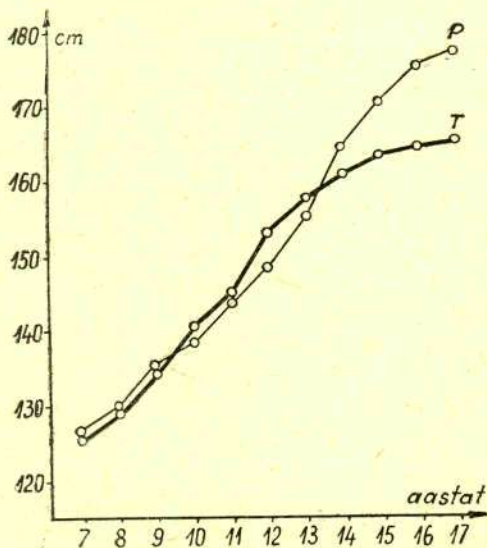
1902. a. mõõdetud 1058 Tartu mehe keskmine kasv 169,0 cm. J. Auli 1932.—1936. aastail tehtud sõjaväeteenistuses viibijate uurimine andis meeste keskmiseks kasvuks 172,0 cm (sealjuures Tallinnas 172,7 cm ja Tartus 171,9 cm). Tema aastatel 1958—1968 kogutud andmetel (10) oli 17-aastaste noormeeste keskmine pikkus 172,2 cm (18-aastased olid 174,1 cm pikad). Prof. J. Aul järeldab, et noorte kehapiikkus on viimase 30 aasta jooksul suurenenud ümmarguselt 2 cm võrra.

1971. a. sügisel uurisime Tallinnas koos instituudi koolihügieeni laboratooriumi juhataja M. Teoste ja Eesti NSV Tervishoiuministeeriumi ja Vabariikliku Sanitaar-Epidemioloogia Jaama töötajatega eesti kooliõpilaste tervislikku seisundit ja kehalist arengut. Artiklis analüüsisime 2200 seitsme- kuni seitsmeteistkümnepäevase õpilase kasvu, kaalu ja rindkere ümbermõõdu andmeid. Uuritavad olid Tallinna 4., 20., 24., 37., 42., 44., 45. ja 46. keskkooli ning 28. 8-klas-silise kooli õpilased.

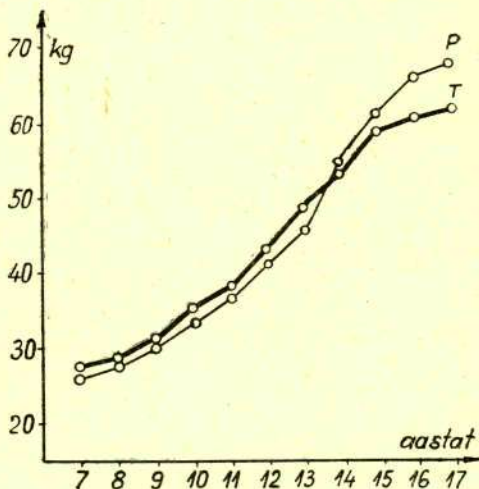
Aritmeetilised keskmised on esitatud tabelis 1 ja 2.

1. joonisel toodud kasvukõveratest võib näha, et kasvuldas on tütarlapsed

Joonis 1.
TALLINNAS 1971. A. MÕÕDETUD
EESTI ÕPILASTE KASVUKÕVERAD.



Joonis 2.
TALLINNAS 1971. A. MÕÕDETUD
EESTI ÕPILASTE KAALUKÕVERAD



poeglastest suuremad 11—13 aasta vanuses, teistes vanustes on kasvud võrdsed või on poeglapsed pikemad. Kasvu esimene ristumine on 9. ja 10. eluaasta vahel, selle põhjuseks on algav suguline küpsemine tütarlastel, mis toob kaasa kasvu kiirenemise. Teine kasvu ristumine on 13. ja 14. eluaasta vahel. Sellest järeldub, et tütarlastel on suguline küpsemine jõudnud lõppfaasi, poeglastel aga alles algamas. M. Teoste (8) andmeil on Tallinna tütarlastel esimene menstruaatsioon (*menarche*) 13,5 aasta vanuses.

Pärast 15. eluaastat kasvavad tütarlapsed väga vähe, poeglapsed sirguvad aga jõudsalt, 17-aastaste tütarlaste keskmine kasv on 165,4 cm, sama vanade poeglaste kasv 176,4 cm.

Kaalu poolest (joonis 2) on tütarlapsed poeglastest ees juba 7-aastaselt, kuid see erinevus muutub oluliseks alates 10. eluaastast. Niisiis, esimene ristumine kooliaastatel tegelikult puudub, mida ulatuslikus erialases kirjanduses peaaegu polegi täheldatud. Nn. teine ristumine toimub 13. ja 14. eluaasta vahel, kuigi poeglaste kehakaal ületab tütarlaste kaalu oluliselt alles 16. eluaastal.

Sama kasvu puhul on poeglapsed alates 14. aasta vanusest tunduvalt kergemad kui tütarlapsed.

Üldiselt on kasvu- ja kaalu juurdekasvude puberteediaegne kiirenemine tütarlastel nõrgem ja lühemaagsem kui poeglastel.

17- ja 18-aastaste noorukite kasvu võib ligikaudu võtta kui täiskasvanute oma, möödusega, et eriti noormeeste kasv võib veel pisut suurened.

17-aastaste noormeeste kasv on praegu keskmiselt 176,4 cm. Harju rajooni maaõpilaste keskmine kasv oli selles eas M. Teoste andmeil 175,4 cm. Niisiis võib väita, et täiskasvanud noormehed on praegu meil vähemalt 4–5 cm pikemad kui möödunud sajandi lõpus või käesoleva sajandi 30-ndate aastate alguses (1).

Eestlased on praegu, nagu minevikuski, Euroopa ühed pikemakasvulised. Kasutades võrdluseks näit. H. V. Meredithi ulatusliku ülevaate andmeid (12), võib veenduda, et Euroopa pikimad on täiskasvanud rootslannad ning selle järel ongi meie 17-aastased neid. Ka kaalult on meie neid teisel kohal, õlgade laius on koguni kõige suurem.

Eesti õpilaste kehalist arengut on ka varem korduvalt uuritud. Aktseleeratsiooni dünaamika analüüsimiseks kasutame E. Närska (6) sõjajärgse uuringu andmeid (õpilasi uuriti 1954. aastal), J. Auli (9) sõjajärgset uuringut (8–15-aastasi õpilasi uuriti 1939/40. õppeaastal) ja H. Maddissoni (11) 1921. a. uuringu andmeid. E. Närska ja J. Aul uurisid Tallinna õpilasi, H. Maddissoni andmed on saadud Tartus. Eri linnade õpilaste

Tabel 1.

EESTI ÕPILASTE KESKMISED KASVUD ERI MÖÖTMISTE ANDMEIL (CM)

Vanus	H. Maddisson, 1921	J. Aul, 1939/1940*	E. Närska, 1954	M. Teoste jt. 1971
TÜTARLAPSED				
7	116,0	—	—	125,66
8	121,2	125,57	125,34	129,11
9	123,0	130,37	129,73	134,63
10	127,4	134,63	137,11	140,76
11	133,0	140,63	142,05	145,95
12	138,0	145,00	146,74	153,00
13	146,5	150,70	153,96	157,76
14	148,0	154,89	157,95	160,88
15	149,5	156,70	159,83	163,42
16	151,0	—	161,54	164,12
17	158,0	—	162,13	165,42
POEGLAPSED				
7	117,8	—	—	126,28
8	118,8	125,62	126,91	129,38
9	124,5	130,27	131,16	135,00
10	130,0	135,15	137,36	138,76
11	133,5	139,15	141,62	143,92
12	134,5	143,65	145,05	148,49
13	141,5	148,79	150,48	155,22
14	143,5	154,45	155,97	164,04
15	151,0	157,75	163,74	170,69
16	155,0	—	169,54	174,52
17	165,5	—	174,32	176,40

* Esitatud on algkooliõpilaste andmed, sest kuigi keskkooliõpilaste kasvud olid pisut suuremad, moodustasid nad õpilastest tunduva vähemiku

Tabel 2.

EESTI ÕPILASTE KESKMISED KEHAKAALUD ERI MÖÖTMISTE
ANDMEIL (KG)

Vanus	H. Maddisson, 1921	J. Aul, 1939/40*	E. Närska, 1954	M. Teoste jt., 1971
TÜTARLAPSED				
7	19,0	—	—	27,34
8	21,0	24,59	25,30	28,39
9	25,0	27,00	27,68	31,00
10	28,0	29,45	31,53	35,08
11	32,0	33,17	34,73	37,88
12	36,5	37,17	38,04	43,16
13	38,5	41,50	45,25	48,44
14	43,0	45,50	48,43	52,83
15	45,0	46,09	53,13	58,26
16	49,0	—	55,85	59,94
17	—	—	57,08	61,12

POEGLAPSED

7	20,0	—	—	26,07
8	21,5	25,15	26,24	27,82
9	24,0	27,52	28,91	30,88
10	26,0	30,22	32,15	33,40
11	28,5	33,15	34,56	36,72
12	30,0	35,93	37,50	41,12
13	32,5	39,91	41,44	45,76
14	35,5	44,87	45,06	53,94
15	41,5	47,68	53,08	59,97
16	45,5	—	58,19	65,20
17	54,5	—	64,20	66,88

* Vastab tabelile 1.

andmete kasutamine mõnevõrra küll kahandab võrdluse väärtust, kuid 50-aastase võrdlusperioodi saamiseks pole me leidnud Tallinnast materjali. J. Auli uuringud (1; 10) näitavad muide, et ega Tallinna ja Tartu meeste ning õpilaste vahel olulist vahet pole olnud, ja kui oligi, siis võisid 1921. a. Tallinna õpilased pisut pikemad ja raskemad olla kui tartlased. Niisiis võib kasvu- ja kaalu juurdekasv ajavahemikul 1921—1939/40 tegelikult pisut väiksem olla, kui tuleb välja allpool toodud analüüsis. Kõigi nelja võrreldava uuringu keskmised tulemused on esitatud tabelis 1 ja 2.

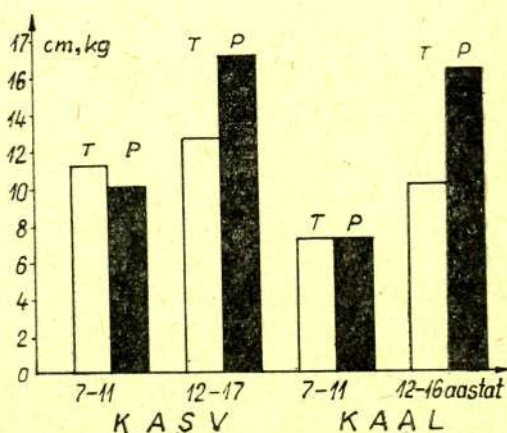
Niisiis on meil ühtekokku 50-aastane võrdlusperiood ja selles 3 enam-vähem ühepikkust (15—18-aastast) ajalõiku.

Selgus, et 50 aasta jooksul on 7—17-aastased tütarlapsed keskmiselt 11,8 cm

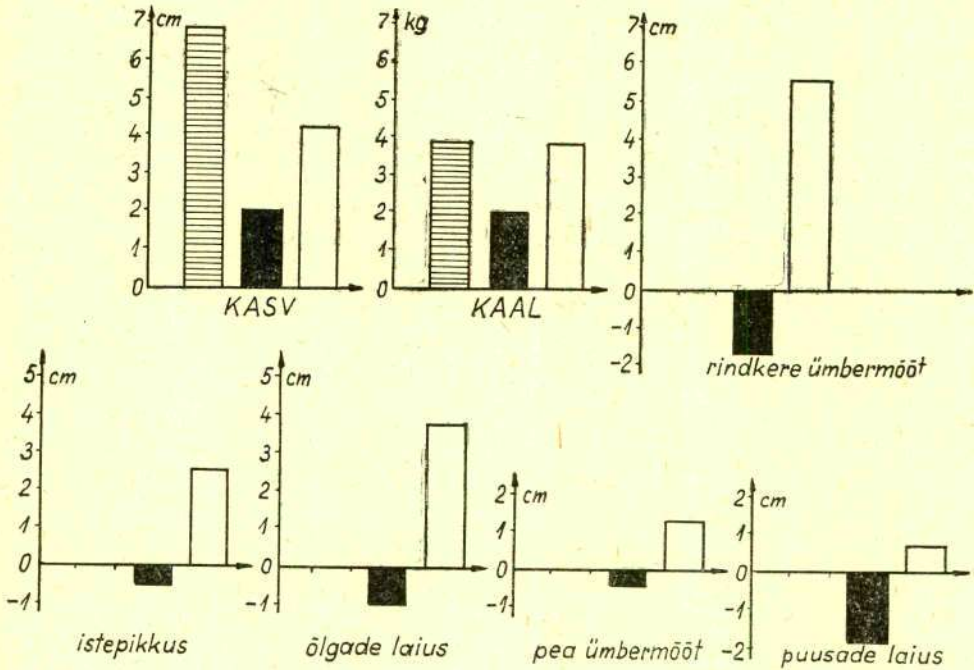
ja poeglapsed isegi 13,5 cm pikemaks kasvanud, kaal on suurenenud sel ajavahemikul vastavalt 8,5 ja 11,6 kg võrra.

Joonis 3.

EESTI ÕPILASTE KASVU JA KAALU
KESKMISED JUURDEKASVUD
50 AASTA JOOKSUL



EESTI ÕPILASTE KEHALISE ARENGU DÜNAAMIKA KOLME JÄRGNEVA 15—18-AASTASE AJAVAHEMIKU JOOKSUL (AASTATEL 1921—1939/40 — 1954—1971)



See on just nii palju, kui palju õpilased keskmiselt kasvavad 3 aasta jooksul — niisiis kasvavad ja küpsevad lapsed ja noorukid nüüd 3 aasta võrra rutem kui 50 aastat tagasi. Nagu näha 3. jooniselt, on vanemates vanusegruppides juurdekasvud suuremad kui nooremates ja poeglastel suuremad kui tütarlastel. Eriti suur on juurdekasv olnud 14—16-aastastel poeglastel: nad on nüüd 20 cm pikemad ja 19 kg raskemad kui pool sajandit tagasi (!). See on tunduv hüpe.

1921. aastal oli kasvu 1. ristumine 11. ja 12. eluaasta vahel ja 2. ristumine 14. ja 15. eluaasta vahel. Järelikult on näiteks tütarlaste suguline küpsemine nihkunud umbes 2 aasta võrra nooremale eale. See vastab «rahvusvahelisele standardile», mille kohaselt seoses aktseleeratsiooniga on tütarlaste *menarche* vanus nihkunud nooremale eale keskmiselt 0,4 aasta võrra iga aastakümnega (13).

Järelikult on aktseleeratsioon Eestis hästi väljendunud — kasv on õpilastel

suurenenud keskmiselt 9—10% võrra, kaal isegi 25—38% võrra, tunduvalt on kiirenenud suguline areng.

Nagu võib näha 4. jooniselt, oli aktseleeratsioon eriti kiire uuritud 50 aasta I (1921.—1939/40.) ja III (1954.—1971. a.) kolmandikul, II kolmandikul (1939/40.—1954. a.) oli Teise maailmasõja mõjul seisaku ja tagasimineku perioodiks. Tagasimineku oli II kolmandikus märgatav rindkere übermõõdu, pea übermõõdu, õlgade ja puusade laiuses.

Viimase 30 aasta jooksul on kasv 8—15-aastastel tütarlastel suurenenud keskmiselt 5,95 ja poeglastel 6,48 cm, kaal vastavalt 5,95 ja 5,70 kg võrra, niisiis palju rohkem, kui on väljendatud prof. J. Auli eespool toodud arvamuses.

Huvitav on märkida, et tunduvalt pikemas ajavahemikus on konstateeritav ka meie territooriumi elanikkonnal kolju übermõõdu suurenemine. Nagu võib järeldada K. Marki uurimustest (5; 3), on viimase 1000—3500 aasta jooksul mehe

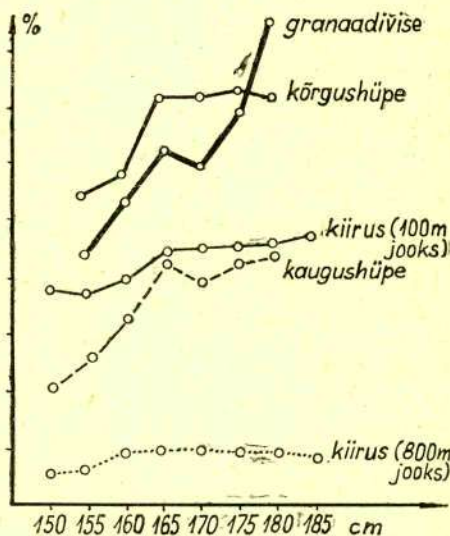
pea ümbermõõt suurenenud keskmiselt ca 4 cm võrra.

Aktseleeratsiooni seletatakse tavaliselt ühiskonna sotsiaal-majandusliku arenguga. Juba möödunud sajandil oli teada, et inimesed on seda pikemad ja kasvad ning arenevad seda kiiremini, mida rikkam on maa, mida paremad on korterid, rõivastus, toitumine ning mida vähem puudust ja väsimust kannatavad lapsed ja noorukid. Mitmed teadlased on esiplaanile tõstnud ka teisi üksik-egureid, nagu toitumine, informatsiooni-
tulv, üldine urbaniseerumine (de Rudderi urbanisatsiooni trauma teooria), segaabelude sagenemine, meditsiini edusammud, mis kindlustavad nõrgema tervisega aktseleerunute ellujäämise, spordi laialdane levik või, vastupidi, liikumisvaegus jne. Paar aastat tagasi tehtud uuringus (12) selgitasime koos M. Teostega, et aktseleeratsioon sõltub tunduvalt määral pärilikest faktoritest (näit. isa-ema kasvust). Näib, et märgatavalt mõjusid ka mitmed režiimitegurid. Näiteks une kestus — mida vähem lapsed magavad, seda kiiremini nad kasvavad; mida rohkem intellektuaalset tegevust, seda kiiremini lapsed kasvavad; mida rohkem liha ja piima toidusedelis, seda kiirem on kasvamine; mida rohkem viibivad, lapsed väljas vabas õhus, seda aeglasemalt nad kasvavad; mida rohkem lapsi perekonnas, seda aeglasemalt nad kasvavad. Oluline oli ka liikumisaktiivsus — retardandid (kasvus mahajääjad) olid elu jooksul spordiga kaks korda kauem tegelnud kui aktseleerandid.

Veelgi keerulisem on aktseleeratsioonile hinnangu andmine. Kui vaadata spordi aspektist, siis mitmete kergejõustikualade harrastamisele tuleb pikem kasv kasuks. Käesolevas uuringus oli meil Eesti NSV Haridusministeeriumi vahendusel võimalik kasutada koolide kehalise kasvatuses õpetajate poolt mõõdetud uurimiselaste õpilaste kehalisi võimeid.

Joonis 5 baseerub rohkem kui kolmesajast 14—16-aastase noormehe andmetel. Abstsissiteljel on märgitud kehapiikkus 5 sentimeetri kaupa, ordinaadil vastab iga jaotus alt ülespoole vastava kontrollkatse tulemuse paranemisele ligi-

14—16-AASTASTE POEGLASTE KEHALISTE KONTROLLKATSETE TULEMUSED SÕLTUVALT KEHAPIKKUSEST.

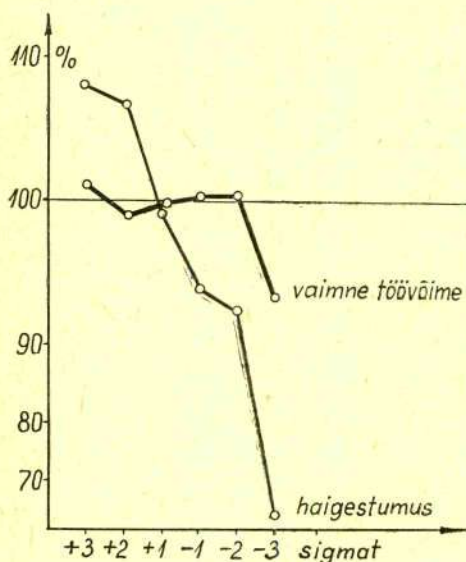


kaudu 10% võrra. Tuleb silmas pidada, et sama kasvu puhul parandab üks aasta vanust kontrollkatse tulemust 2—3% võrra. Et joonisel on 14—16-aastaste poeeglaste andmed ühendatud, kõrvaldati mainitud vanuse mõju spetsiaalse arvutuse abil ja joonisel on esitatud «puhtad» sõltuvused kasvust.

Jooniselt võib näha, et pikem kasv soodustab mitmete resultaaside paranemist. Kasvu paranemisel 1 cm võrra lendab granaat keskmiselt $\frac{1}{2}$ m kaugemale, kõrgushüppe resultaadile lisandub $\frac{1}{2}$ cm, kaugushüppele 3 cm jne. Siit võib arvata, et 20 cm aktseleeratsiooni 50 aasta jooksul on noormeeste kergejõustikutulemusi kenakesti parandanud — granaadiviset 10 m võrra, kõrgushüpet 10 sm võrra, kaugushüpet 30 sm võrra, 100 m jooksukiirust $1\frac{1}{2}$ sek. võrra. Ainult 800 m ei lähe paremini, vaatamata pikematele jalgadele (vastupidavus ei parane, kuigi jõudu tuleb juurde). Pikematel on keskmiselt ka jõudu rohkem. Kuid meil pole vaja ainult pikki ja raskeid sportlasi. Neid oleks tarvis

Joonis 6.

14-AASTASTE TÛTARLASTE VAIMNE TÕÕVÕIME JA TERVIS SÕLTUVALT KEHALISEST ARENGUST



ka kergematesse kaaludesse. Uurimine näitab lisaks, et lühemad ja kergemad on liigutustes väledamad ja osavamad.

Mõni aasta tagasi korraldasime 521 Tallinna 14-aastasel tütarlapsel arengu uuringu (7). Selle mõned tulemused on väljendatud 6. joonisel. Kehalise arengu andmed (kehapikkus, kehakaal ja sugulise küpsuse aste *menarche* vanuse alusel) on väljendatud abstsissiteljel sigmaalsete kõrvalekalletena (standardhälvetena). Seega on kõige vasakpoolsemad kõige pikemad, raskemad ja küpsemad neid; mida parempoolsemad, seda väiksemate mõõtmete ja hilisema arenguga on tütarlapsed.

Vaimne töövõime (summeeritud korrigeeritud aritmeetikaülesannete lahendamise tulemustest, õppeedukusest ja selle dünaamikast ning klassi järjenumbri) sõltus kehalise arengu kiirusest väga nõrgalt. Üksnes tunduva kehalise retardatsiooni nähtudega tütarlastel oli vaimne töövõime väiksem. Tütarlaste tervislikku seisundit hinnati lähtuvalt varem põetud haigustest (arvestati 15

enamlevinud haigust). Selgus, et haigestumus seostub kasvu ja arengukiirusega — 14 aasta jooksul põetud haiguste koguarv on aktseleerantidel ligi poole kõrgem kui retardantidel. Mida pikem ja raskem on nooruk, seda rohkem vigastusi on ta elus saanud (kuigi aktseleerandid liiguvad vähem). Ega ometi liigutuste halvema koordineerimise tõttu?

Siinkohal sobib mainida, et eespool toodud H. Maddissoni andmeil olid karioossed hambad 62,5% õpilastest; meie kontingenti uurinud TRÜ stomatoloogia kateedri õppejõudude N. Vihma, A. Kõdari ja S. Russaku andmetel olid aga karioossed hambad juba 95% õpilastest (4). Hiljuti konstateerisime ka arteriaalse vererõhu tõusu viimase 11—15 aasta jooksul Tallinna noorematel õpilastel.

Peab veel arvestama seda, et aktseleeratsiooni või ka tunduva retardatsiooni puhul häirub arengu harmoonilisus. Harmoonilisest arengust võime kõnelda siis, kui erinevad arengutunnused arenevad enam-vähem ühesuguse kiirusega, see tähendab, et kasvu, kaalu ja sugulise arengu tasemed vastavad üksteisele ning ei ole olukorda, kus üks tunnustest oleks erinevalt teisest arengus kas liiga ette läinud või maha jäänud. Selgus, et areng on harmooniline peamiselt siis, kui kasvu ja arengu protsessid on keskmise kiirusega. Nagu retardatsiooni, on ka aktseleeratsiooni peaaegu alati disharmoonilise arengu tunnus. Disharmoonilise arengu puhul on eriti suurenenud haigestumus.

Niisiis on aktseleeratsioon küllalt keerukas, mitmepalgeline ja raskelt tõlgitav probleem. Tervikuna tuleb optimaalseks pidada kehalise arengu keskmist kiirust ja selle harmoonilist laadi. Meie uurimismaterjali alusel võib arvata, et aktseleeratsioon on organismi kohastumisreaktsiooniks muutunud elutingimustele — tubasele eluviisile, intellektuaalsele tegevusele, liikumisvaegusele ja tugevdatud toitumisele, mis on kaasa toonud organismi nõrgenemise. Sellist inimest võiks nimetada *homo domesticus*.

Kirjandus

1. Ю. Ауль. Антропология эстонцев. Ученые записки ТГУ, вып. 158, Тарту, 1964.
2. В. В. Бунак. Об увеличении роста и ускорении полового созревания современной молодежи в свете советских стоматологических исследований. Вопросы антропологии, 1968, вып. 28.
3. М. В. Витов, К. Ю. Марк, Н. Н. Чебоксаров. Этническая антропология Восточной Прибалтики. Из-во АН СССР, М., 1959.
4. Н. А. Вихм, С. А. Руссак, А. М. Кыдар. Распространение заболеваний твердых тканей зубов у школьников г. Таллина. Сб. тезисов докладов VIII республиканской научной конференции «Кишечные и респираторные инфекции, физическое развитие и состояние здоровья молодежи ЭССР», Таллин, 1974.
5. К. Ю. Марк. Палеоантропология Эстонской ССР. Труды Ин-та этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая, т. 32. Балтийский Этнографический сборник, М., 1956.
6. Э. К. Нярса. Оценочные таблицы физического развития детей школьного возраста г. Таллина. (По данным обследования 1954 г.). Сб. докладов третьей научной конференции ТНИИЭМГ, Таллин, 1961.
7. Р. В. Силла, М. Э. Теосте. К анализу внутригрупповых различий скорости развития организма девочек. Вопросы антропологии, вып. 43, 1973.
8. М. Э. Теосте. О становлении менструального цикла у школьниц г. Таллина. Сб. докладов второго республиканского съезда эпидемиологов, микробиологов, инфекционистов и гигиенистов. Таллин, 1972.
9. J. Aul, Eesti kooliõpilaste füüsilisest arengust aastail 1932—1940. Eesti NSV Teaduste Akadeemia juures asuva Loodusuurijate Seltsi Aastaraamat, köide 62, lk. 191—222.
10. J. Aul, Eesti kooliõpilaste füüsilise arengu hindetabelid. Tallinn, 1974. 20 lk.
11. H. Maddisson, Mõned märkused kooli tervishoiust. «Eesti Arst» 1922, nr. 5/6, lk. 227—231.
12. H. V. Meredith, Worldwide Somatic Comparisons among Contemporary Human Groups of Adult Females. American Journal of Physical Anthropology, 1971, 34, 1.
13. J. M. Tanner, Growth at adolescence. Oxford, 1955.

LEIUTAJAKS VÕI RATSIONALISEERIJAKS VÕIB SAADA IGAÜKS

VIRVE KIRSIPUU

Materiaal-tehnilise baasi rajamisel, kommunistliku ühiskonna suhete kujundamisel ja uue inimese kasvatamisel on suur tähtsus novaatorlikust liikumisest osavõtul. Uute lahenduste leidmisel ja kasutuselevõtul on tõhusa töö teinud leiutajad ja ratsionaliseerijad. Tuleb aga märkida, et uue loomine ja kasutuselevõtt on seotud suurte materiaalsete kulutustega, mistõttu väga tähtsal kohal on tehniliste lahenduste õiguskaitsese küsimused. Et viimastel aastatel on suurt tähelepanu pööratud leiutus- ja patendialase töö efektiivsuse tõstmisele tagamaks tehnika kiiret arengut, käsitleme mõningaid probleeme leiutiste valdkonnast. Leiutisi loetakse tehnilise loomingu kõrgemaks astmeks.

Meie rahvamajanduse, sotsiaal-kultuurilise ülesehitustöö või riigikaitsese mis tahes valdkonnas tunnistatakse leiutiseks ülesande uus ja oluliste erinevustega tehniline lahendus, mis annab positiivset efekti. Siit selgub, et leiutis peab

- lahendama tehnilise ülesande,
- olema uus ja omama olulisi erinevusi,
- andma positiivset efekti.

Lahendus loetakse uueks, kui enne prioriteedipäeva ei olnud see või sellega identne lahendus Nõukogude Liidus või

välismaal laiemale ringkonnale teatavaks tehtud ulatuses, mis oleks teinud võimalikuks lahenduse kasutuselevõtmise. Põhimääruse kohaselt võivad leiutise objektideks olla uued seadised, ained, võtted (meetodid), ka varem tuntud seadise, võtete ja ainete kasutamine uutel eesmärkidel. Leiutisteks tunnistatakse ka mikroorganismide uued tüved. Iga leiutise kohta antakse välja autori-tunnistus. Leidurite arv kasvab aastast aastasse, senisest enam patenteeritakse ka leiutisi välisriikidesse. Eesti NSV leidurite töid on kasutusele võetud paljudes teiste vabariikide ettevõtetes ja osa neist ka välisriikides.

Suure tähtsusega leiutiseks tuleb lugeda Silikaatbetooni Teadusliku Uurimise Instituudi leiutisi «Paneelide transportimiseseade», «Paneelipindade viimistluseseade» ja «Hüdrauliline segisti»; Tallinna Polütehnilises Instituudis väljatöötatud leiutisi, nagu DFK-liimid ja hulk sulametalli transportimisel kasutatavate elektromagneetiliste pumpade täiustusi, Tartu Riikliku Ülikooli aspirandi E. Sula leiutist «Elektri aerosoolseadeldis lindude ja loomade vaksineerimiseks». Kogu maailmas on tunnustatud Tallinna Tõnismäe Haigla arsti dotsent A. Seppo leiutisi «Toruluu murdude A. Seppo reponaator-fiksaator», «Reieluu kaela fiksaator», «Pertohonteersete ja subtrohonteersete murdude fiksaator» ja «Uute elusate liigete väljakasvatamise aparaat». Need leiutised tõstsid luuliigete operatiivse ja rekonstruktiivse kirurgia kliinilise emperismi tasemelt kliiniliste tehniliste täppiseaduste tasemele.

Töötajate tehnilise loomingu edasiarendamisele ja efektiivsuse tõstmisele, mis peab toimuma teaduse ja tehnika saavutuste parema kasutamise teel, pöörab partei ja valitsus suurt tähelepanu. Olgu selle tõestuseks EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrus nr. 457 23. okt. 1973. aastast, mis kohustab kõiki ametkondi tagama vajalikud tingimused leiutajate ja ratsionaliseerijate loovaks tegevuseks. Tuleb aga märkida, et mitte kõik ministeeriumid, ametkonnad ja asutused pole välja töötanud ja rakendanud abinõusid selle tegevuse

sihipäraseks arendamiseks. Seni on eemale jäänud ja puudulikult ette valmistatud ka keskeriõppeasutuste, samuti üldhariduskoolide õpetajate ja õpilaste leiutus- ja ratsionaliseerimistegevus. On selge, et leiutus- ja ratsionaliseerimistegevus laabub hästi siis, kui autorid ühelt poolt ning ettevõtted, organisatsioonid teiselt poolt on põhjalikult tuttavad selle ala põhiküsimustega ja nendevahelised suhted rajanevad vastastikusel mõistmisel.

Et igauhest võib saada leiutaja või ratsionaliseerija, selles pole kahtlust, kui teada, et leiutajate ja ratsionaliseerijate tegevus haarab kõiki töö- ja eluallasid. Kogu sellealasesse tegevusse rakendunud isikute vahelisi ja tööalaseid suhteid reguleerib NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus nr. 584 21. augustist 1973. a. «Avastuste, leiutiste ja ratsionaliseerimistepanekute põhimäärus».¹

LEIUTUS- JA RATSIONALISEERIMISTEgevuse JUHTIMINE

Vastavalt sellele põhimäärusele tegeleb leiutus- ja ratsionaliseerimistegevuse arendamise üldise juhtimisega NSV Liidu Ministrite Nõukogu Riiklik Leiutiste ja Avastuste Komitee. Ettevõtete, organisatsioonide ja asutuste sellealast tegevust juhivad ministeeriumid ja keskasutused, nende allasutustes aga asutuse või ettevõtte juht. Vajaduse korral võib asutuse juht oma käskkirjaga volitada seda tegevust juhtima oma asetäitjad. Nende põhiülesanneteks on:

- teha selgitustööd kõigi töötajate kaasaahaamiseks leiutus- ja ratsionaliseerimistegevusse;
- korraldada loenguid ja seminare tutvustamiseks seadusandlust;
- tagada saabunud ettepanekute õigeaegne läbivaatamine, abi osutamine, kasutuselevõtmine ja autoritasude väljamaksmine;
- koostada esinevate kitsaskohtade kõrvaldamise plaan, organiseerida selle täitmine, ettepanekute kohta tunnistuste väljaandmine ja aruannete koostamine;

¹ Edaspidi nimetatud põhimääruseks.

■ organiseerida konkursse, võistlusi, loomingulisi brigaade, kogemuste jagamist teiste asutustega;

■ vastu võtta otsuseid ettepanekute kasutuselevõtu või tagasilükkamise, läbitöötamise ja autoritasude suuruse määramise ja väljamaksmise kohta;

■ teatada kõrgemalseisvale organisatsioonile oma asutuses kasutuselevõetud tähtsamatest ratsionaliseerimisetepanekutest nende levitamiseks.

Tehnilise loometöö madalamaks astmeks tuleb lugeda ratsionaliseerimisetepanekut, sest see ei haara alati suuri probleeme ja seadmeid. Ka väikese ja suhteliselt lihtsa uuendusega võib saada tunduva efekti. Näitena selle kohta nimetame Tallinna Ehitus- ja Mehaanika-tehnikumi õppemeistri L. Simsoni ettepanekut «Kinoaparaadi «Ukraina 5» täiustus». Ettepanek sisaldab idee viia kitsasfilmiaparaadi objektiiv distantsjuhtimisele, kuna objektiivi reguleerimine käsitsi on raskendatud, sest pildi fokuseerimiseks tuleb kasutada teiste abi. Autor andis konstruktiivse lahenduse, milles kasutas elektrimootorit MH-145b, tiguajamit ja rihmülekannt. Lahenduse tulemusena monteeriti filmiaparaat kappi, kujutis projekteeriti peegilile, sealt mateeritud klaasile. (Ekraan ja pildi demonstreerija asuvad ühel tasapinnal.) Juhtimine toimub õpetaja töölaualt. Seega tagati mugav, otstarbekas ja kiire filmiaparaadi käsitsemine. Sellist lahendust selles koolis varem ei kasutatud.

Ratsionaliseerimisetepanekuks tunnistatakse selline tehniline lahendus, mis on uus ja kasulik ettevõtte, asutuse või organisatsiooni jaoks, kellele see on esitatud, ning mis näeb ette toote konstruktsiooni, tootmistehnoloogiat ja kasutatavate tehniliste vahendite või materjalide koostise muutmise.

Eeltoodust selgub, et ratsionaliseerimisetepanek peab sisaldama kõigepealt ülesande tehnilise lahenduse, mis on seotud uute tööriistade, seadmete, õppevahendite, mehhanismide uute sõlmede, nende detailide väljatöötamisega tuntud meetodite baasil, kuid on uudsed ettevõttele, asutusele. Koolides on ratsionaliseerimisobjektideks materiaalne õppe-

baas (näitõppevahendid: maketid, mulaažid, mudelid, aparaadid, seadeldised).

Diapositiivide valmistamist ja demonstreerimist tuntud meetodite abil ei saa tunnistada ratsionaliseerimiseks, sest puudub autori omapoolne tehniline või tehnoloogiline lahendus. Kui aga autor on välja töötanud täienduse, uue demonstreerimisviisi või -vahendi, tuleb sellist loomingut tunnistada tema ratsionaliseerimisetepanekuks.

Teiseks peab ratsionaliseerimisetepanek sisaldama ülesande tehnoloogilise lahenduse; sellisel juhul on ettepanekud seotud kas liigsete töövõtete ärajätmise või uute rakendamise, nende operatsioonide järjekorra muutmise, antud ettevõttes, asutuses selles tehnoloogilises protsessis varem mitte kasutusel olnud abinõude, tööriistade ja materjalide kasutuselevõtmisega, elektrilise aja-, temperatuuri- või mõne muu režiimi muutmise.

Ka materjali või aine koostise muutmise ettepanekuid loetakse ratsionaliseerimisetepanekuteks. Selle all mõistetakse komponentide või nende protsentuaalse vahekorra muutmist. Ettepanek, mille järgi ettenähtud aine või materjal on omadustelt vahetamisele kuuluva sarnane ja ei vaja tehnilist põhjendust (arvutuste või katsetena), ei loeta ratsionaliseerimisetepanekuks.

Igal juhul peab ettepanek andma põhjendatud lahenduse, mitte ainult esitamata ülesande, mida teha, vaid näitama ka, kuidas teha. Näiteks: A. Müüri-sepa nim. kutsekeskkooli õpilane A. Kassaar tegi ettepaneku matemaatika õpetamisel koordinaatteljestikus funktsioonide uurimisel ja nende graafikute koostamisel kasutusele võtta matemaatika-klassis tahvli osana kas orgaanilisest klaasist või tekstoliidist koordinaatteljestikuga spetsiaalne aukudega alus. Ta kasutas sealjuures omavalmistatud eri värvusega tingmärke. Autor andis ka aluse konstruktsioonilise lahenduse. Ettepaneku kasutuselevõtmine võimaldas kujundada eri graafikuid üheaegselt, lihtsalt, parandas õppekabineti esteetilist väljanägemist, samuti nähtavust tagu-

mistes ridades ning on soovitav kasutusele võtta ka teiste ainete diagrammide koostamisel. Selles koolis taolist lähendust varem ei kasutatud, ettepanek osutus uueks, kasulikuks ning autor andis tehnilise lahenduse. Tehtu tunnistati ratsionaliseerimisetepanekuks. Kui sellise lahenduse oleks soovitanud kõrgemalseisev organisatsioon või kui selle lahenduse oleks kõrgemalseisvale organisatsioonile varem esitanud mõni teine isik või kui selline lahendus oleks võetud haridussüsteemi kogemuste levitamise väljaannetest muutmata kujul, poleks seda ettepanekut tunnistatud ratsionaliseerimisetepanekuks. Siit nähtub ka, kui tähtis on ettepaneku õigeaegne vormistamine ja selle õigesse kohta esitamine. Kui ettepaneku teinud autor on veendunud, et tema lahendus võib huvi pakkuda ka teistele õppeasutustele, võib ta selle kohe esitada keskasutusele oma autoriõiguse kaitseks, sest autoriõigus jääb sellele, kes selle esimesena esitas registreerimiseks.

Ettepaneku uudsuse määramisel tuleb silmas pidada, et seda lahendust ei kasutatud autori enda initsiatiivil mitte varem kui kolm kuud enne ettepaneku kirjalikku esitamist.

Ettepanek tunnistatakse kasulikuks, kui selle kasutuselevõtmine annab majandusliku või muu efekti: parandab ohutustehnika olukorda, töötingimusi, õppevahendite töökindlust, pikendab tööiga või on muul viisil kasulik. Veel üks näide. Õpetaja kasutas diafilimide demonstreerimiseks aparati, mis oli ette nähtud rullfilmide projitseerimiseks; raamistatud diapositiive polnud sellega võimalik demonstreerida. Ta esitas ettepaneku täiendava raami valmistamiseks, millega sai võimalikuks ka raamistatud diapositiivide demonstreerimine. Autor andis raami konstruktiivse lahenduse ja kirjeldas selle kasutamist. Nii sündis ratsionaliseerimisetepanek.

Tehnilisteks ettepanekuteks ei loeta aruandluse ja arvestuse korrastamise, uute tingtähistuste ja nende süsteemide väljatöötamist ning vanade täiustamist. Ka töö organiseerimise ja majanduse juhtimise parandamise ettepanekuid ei

loeta ratsionaliseerimisetepanekute hulka, sest need ei sisalda tehnilisi lahendusi. Sellist laadi heade organisatsiooniliste ettepanekute eest, mis on kasutusele võetud, võib ettevõtte juhataja määrata ühekordse preemia, mis ei kuulu väljamaksmisele leiutus- ja ratsionaliseerimistegevuseks ettenähtud summadest.

Ratsionaliseerimistegevusest võtavad osa isikud, kes esitavad ettepanekuid — autorid ja nende ettepanekuid läbi vaatavate ettevõtete ja asutuste administratsioon. Nende tegevuse eesmärk oma asutuses peab olema ühine — tehnilise taseme täiustamine.

RATSIONALISEERIMISETTEPANEKU VORMISTAMINE

Sellesse tegevusse puutuva dokumentatsiooni vormid on kindlaks määranud NSV Liidu MN Riiklik Leiutiste ja Avastuste Komitee. Kõik asutused ja ettevõtted tellivad kehtestatud vormid oma kõrgemalseisvalt organisatsioonilt (ettepaneku avalduse tüüpvorm nr. R-1, akt ettepaneku kasutuselevõtmise kohta tüüpvorm nr. R-4, tunnistus ratsionaliseerimisetepaneku kohta jne.) Õigesti vormistatud ettepanekul on suur tähtsus. Esiteks võimaldab ettevõtte või asutuse juhil kindlaks teha ettepaneku uudsuse ja kasulikkuse, teiseks tagab selle kiire läbivaatamise, otsuse langetamise ja kasutuselevõtmise.

Ratsionaliseerimisetepanekuid võivad ettevõttele, asutusele esitada kõik kodanikud, hoolimata nende töökohast. Tähtis on ainult see, et laekunud ettepanek kuulub esitatud asutuse tegevusalasse (kui ei, siis selgitatakse autorile, kuhu see tuleb esitada), on nõuetekohaselt vormistatud. Kui kõigest kirjeldatust ei selgu lahenduse sisu, antakse see autorile tagasi täiendamiseks. Samal ajal tuleb autorit ka abistada.

Nagu selgus, peab autor kõigepealt endale selgeks tegema, kuhu oma ettepanek esitada, s. t. millise asutuse tegevust ettepanek puudutab ja kas see asutus hakkab seda lahendust kasutama.

Iga tehniline lahendus vormistatakse eraldi blanketil.

Kõigepealt tuleb ettepaneku avalduse blanketil märkida ettevõtte või asutuse ametlik nimetus, kuhu ettepanek esitatakse. Järgnevalt esitatakse andmed autori ja kaasautorite kohta. Enne tehnilise lahenduse sisu kirjeldamist tuleb formuleerida ettepaneku lühike konkreetne ja täpne nimetus (pealkiri), näiteks «Universaalne kokkupandav matkakulp».

Õigest ettepaneku nimetusest selgub tavaliselt kõik, mida ettepanekuga lahendatakse: millist valdkonda puudutab, millise nimetuse all ettepanek registreerida, millise nimetuse all teha sissekanne tööraamatusse.

Järgnevalt asutakse ettepaneku sisu kirjelduse sissejuhatava osa koostamisele. Sissejuhatavas osas peavad selguma puudused, mida autor soovib kõrvaldada ja mis põhjustasid ettepaneku lahenduse esitamise. Edasi kirjeldab autor ettepanekut, millest selgub tehniline lahendus, mis võimaldab likvideerida sissejuhatavas osas loetletud puudused. Kirjelduse lõpus tuleks ära näidata positiivne efekt, mis tuleneb ettepaneku kasutuselevõtmisest. Juhul kui ettepaneku olemuse kirjeldusest ei selgu kõik vajalik selle ettepaneku praktiliseks ellurakendamiseks, lisab autor joonised, skeemid, eskiisid või näidise.

Ettevõtte, asutus või organisatsioon on kohustatud osutama ratsionaliseerijatele abi nende ettepanekute väljatöötamisel, vormistamisel ja ellurakendamisel. Samuti tuleb igati toetada ja ergutada töötajaid osalema tehnilises loometöös — ratsionaliseerimistegevuses.

Võib esineda ka juhtumeid, et autor peab vajalikuks oma lahendust pärast esitamist täiendada või muuta. Ettepaneku blanketil parandusi teha ei tohi. Sellisel juhul tuleb vormistada täiendav kirjalik materjal. Seejuures tuleb arvestada, et lahenduse põhiolemus ei muutuks. Kui muutub põhiolemus, tuleb esitada täiesti uus ettepanek.

Ettepaneku kirjeldusele lisatud joonistel või skitsidel peab olema autori ja

kaasautorite allkiri ning koostamise kuupäev.

Kõik dokumendid, mis puudutavad ühte ettepanekut, kaanestatakse ja need muutuvad pärast registreerimist ettevõttes või asutuses eriarvel olevateks dokumentideks. Kehtestatud korra kohaselt on avalduse vastuvõtnud asutus kohustatud selle registreerima viie päeva jooksul vastavas žurnalis, läbi vaatama ja otsuse tegema viieteistkümnepäeva jooksul.

Otsused ettepaneku tunnistamise kohta ratsionaliseerimisetepanekuks, kasutuselevõtmiseks, katselisele kontrollimisele võtmiseks või tagasilükkamiseks teeb asutuse või organisatsiooni juhataja või isik, kellele see on kohustuseks tehtud käskkirjaga. Pärast ratsionaliseerimisetepanekuks tunnistamist ja selle kasutuselevõtmise otsuse tegemist antakse autorile välja ratsionaliseerimisetepaneku tunnistus. Tunnistuse saavad ka kaasautorid. Kui tunnistuse annab välja ettevõtte või asutus, kehtivad autoriõigused ainult selle piires, kui aga ministeerium, siis ministeeriumi piires.

Tasu ratsionaliseerimisetepaneku eest arvestab ja maksab välja see, kes autorile andis ettepaneku kohta tunnistuse. Pärast kasutuselevõtmise akti koostamist tuleb ettepaneku autorile ühe kuu jooksul välja maksta autoritasu.

Selleks et ergutada leiutus- ja ratsionaliseerimistegevust õpetajate ja teiste haridustöötajate hulgas, et saada ettepanekuid õppetöös vajalike uute näitvahendite saamiseks ja olemasolevate täiustamiseks, kuulutasid ÜLRÜ Eesti Vabariiklik Nõukogu ja Eesti NSV Haridusministeerium koos Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Vabariikliku Ametiühingu Komiteega välja konkursi paremate lahenduste premeerimisega. Konkursist võivad osa võtta vabariigi kõikide koolide ja õppeasutuste õppejõud, üliõpilased, õpilased, asutuste ja organisatsioonide kõik töötajad. Konkursi tingimused on avaldatud ajalehes «Nõukogude Õpetaja». Materjalide esitamise tähtaeg on 15. jaanuar 1976.

ÕPILASTE ISESEISEV TÖÖ V. I. LENINI TEOSTEGA

AINO JUHKAM, Tartu 7. keskkooli ajaloõpetaja

Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetamisel on marksismi-leninismi klassikute, eelkõige aga V. I. Lenini teostel esmajärguline tähtsus, sest need võimaldavad edukalt lahendada mitmeid õpetamise aktuaalseid ülesandeid. Marksismi-leninismi klassikutele tuginedes saab eriti veenvalt tundma õppida ühiskonna arengu marksistlikku teooriat, mis aitab tõhusalt kaasa õpilaste kommunistlike veendumuste kujundamisele.

Ajalugu õppides näevad õpilased revolutsiooniteooria loovat iseloomu ja tähtsust töötavate klasside võitluses. Tutvumine klassikute hinnangutega ajaloolistele protsessidele ja sündmustele kergendab nende mõistmist ja analüüsi.

V. I. Lenini teoseid analüüsid õpivad noored tundma V. I. Leninit kui suurt teadlast ning laiade huvidega revolutsionääri. Tema teoste konspektidega, teesidega, leninliku tööstiiliga tutvudes saavad noored ettekujutuse revolutsioonigeeniuse teadusliku töö protsessist, millel on suur kasvatuslik tähtsus. V. I. Lenini teoste ja NLKP Keskkomitee dokumentide alusel on võimalik jälgida marksismi-leninismi arengut ja ra-

kendust tänapäeval ning hinnata nüüdisaegseid elunähtusi nii meie riigis kui ka välismaal.

Iseseisev töö marksismi-leninismi klassikutega arendab õpilaste loogilist mõtlemist, annab järelduste tegemise ja analüüsimise kogemusi.

V. I. Lenini tööde kasutamist ajaloo õpetamisel eesti õppekeelega koolides kergendab 1971. a. ilmunud eestikeelne «Valimik V. I. Lenini teoseid keskkooli ja kesk-eriõppeasutuste õpilastele». Meie koolide raamatukogudes ja ajalookabinetides on valimikku piisaval hulgal, nii et iseseisev töö sellega on võimalik.

Klassikute tööde, eriti V. I. Lenini juhtmõtete iseseisev tundmaõppimine on leninliku arvestuse üks olulisemaid koostisosi. Ka 1974/75. õppeaastal (märtsis) toimunud V vabariiklik ajaloo olümpiaad teemal «Rahvaliidumised — inimühiskonna arengu põhijõud» eeldas V. I. Lenini tööde tundmist (eelkõige vanemate klasside rühmas).

Tartu 7. keskkoolis on alates 1969. a. sihiteadlikult ja süstemaatilisel õpitud tundma V. I. Lenini ideelist pärandit ajaloo ja ühiskonnaõpetuse tundides. Sellele on kaasa aidanud vanemate klasside õpetajate kuulumine õpetajate Ühiskondlikku Pedagoogika Uurimise Instituuti. Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogikakateedri toetusel ja juhtimisel on koolis tehtud meetoodilisi uuringuid, mis aitavad kaasa õpilaste vaimsete eelduste väljaselgitamisele. Katselist tööd juhendavad TRÜ pedagoogikateadlased. Allakirjutanu on ÜPUI liikmena koostanud töö «V. I. Lenini tööde kasutamise võimalusi ajaloo ja ühiskonnaõpetuse tundides».

Saadud kogemuste alusel on uurimistöo jätkunud. Meie uuringu praktiliseks eesmärgiks oli koostada individualiseeritud töö juhendid 10. klassi õpilastele. Nende koostamisel on arvestatud õpilaste erinevat arengutaset.

Tööjuhendite koostamiseks tuli tundma õppida õpilaste eelteadmisi V. I. Lenini teoste, ideede ja hinnangute kohta. Selleks korraldasime 1974/75. õppeaasta algul eeltöö Tartu 2., 3., ja 7. keskkoolis. Töö toimus õppeaasta esimestes tundides

ilma materjali eelneva kordamiseta. Töö kirjutasid 159 10. klassi õpilast.

Eeltöö tehti kahes rühmas. Küsimused olid seotud V. I. Lenini teostega ja klassis õpitud ajaloo-sündmuste hinnangu-tega.

Sissejuhatava töö küsimused.

I rühm

1. Mis tähtsus oli Pariisi Kommuunil?
2. Kuidas on V. I. Lenin iseloomustanud imperialismi?
3. Kuidas oli võimalik sotsialistliku revolutsiooni võit imperialismi perioodil?
4. Missuguseid vigu tehti 1905. a. detsembris Moskva relvastatud ülestõusu ajal?
5. Milliseid V. I. Lenini töid te teate (nimetage pealkirjad)? Milliseid V. I. Lenini töid olete lugenud (nimetage pealkirjad)?

II rühm

1. Milliseid vigu tegi Pariisi Kommuun?
 2. Nimetage imperialismi tunnused.
 3. Mida tähendab kaksikvõim?
 4. Mis tähtsus oli esimesel Vene revolutsioonil?
 5. Milliseid V. I. Lenini töid te teate (nimetage pealkirjad)?
- Milliseid V. I. Lenini töid te olete lugenud (nimetage pealkirjad)?

Töödest selgus, et õpilased mäletavad kõige paremini V. I. Lenini hinnanguid Pariisi Kommuunile ja esimesele Vene revolutsioonile. Põhiliselt õigesti osati hinnata imperialismi. Raskusi tegid hinnangu andmine sotsialistliku revolutsiooni võidu võimalikkusele imperialismi perioodil ja imperialismi tunnuste esiletoomine.

Töödest oli raske järeldada, kas õpilased mäletavad leninlikke seisukohti V. I. Lenini tööde või õpiku materjali alusel.

Algtöö viimased küsimused selgitasid, milliseid V. I. Lenini töid õpilased on lugenud ja teavad. Vastustest selgus, et paljud õpilased ei tunne veel V. I. Lenini tööde periodiseerimist ega mäleta tähtsamate artiklite või kõnede täpset pealkirja. Kõige paremini suudeti nimetada V. I. Lenini töid «Kommuuini mälestuseks» ja «Imperialism kui kapitalismi kõrgeim staadium».

Õpilaste teadmiste tase oli kooliti ja klassiti erinev. Paremad teadmised ilmesid nendes klassides, kus V. I. Lenini töid oli põhjalikumalt käsitletud ja kasutatud iseseisva töö võtteid (Tartu 2. keskkool, Tartu 7. keskkooli 10-a klass).

Enne tööjuhendite kasutamist tuleb õpilased metoodiliselt ette valmistada. Noortele on vaja selgitada, et marksismi-leninismi klassikud kirjutasid oma teoseid mitte kui õpikuid, vaid lähtudes revolutsioonilise võitluse konkreetsetest vajadustest. Igal nende teosel ja artiklil on oma ajajärgu pitser ja seepärast on tähtis teada, millal ja millisel eesmärgil iga töö on kirjutatud. Paljudes V. I. Lenini töödes on esitatud mõne seisukoha või järelduse põhjendamiseks ulatuslik faktiline materjal. Kohati polemiseerib V. I. Lenin oma töödes marksismi teoreetiliste ja poliitiliste vastastega.

V. I. Lenini mõnda teost tundma õppima asudes on vaja kõigepealt läbi lugeda selle eessõna või sissejuhatus. Eessõnas on sageli öeldud, millal või milleks on teos kirjutatud. Samuti on seal viidatud, millele tuleks lugemisel pöörata erilist tähelepanu.

Teksti mõistmist kergendavad märkused on V. I. Lenini tööde valimiku lõpus. Õpilaste tähelepanu tuleb juhtida töödes esinevate isikute biograafilistele andmetele.

Lisaks sissejuhatavale selgitusele on vaja esitada klassile probleemküsimused, millele õpilased peavad leidma vastused iseseisva töö käigus. Küsimused võivad olla kirjutatud tahvlile või paljundatud kirjutusmasinal. Küsimusi on otstarbekas koostada diferentseeritult, lähtudes õpilaste eelteadmistest ja huvist.

Alljärgnevas on toodud 10. klassi tööjuhendid, mida võib kasutada iseseisva töö organiseerimiseks nii tunnis, kodus te ülesannete ettevalmistamisel kui ka referaatide koostamisel.

Esimeseks V. I. Lenini tööks, mida õpitakse tundma 10. klassis, on «Proletariaadi ülesanded praeguses revolutsioonis» (Aprilliteesid). Tunni algul jutustab õpetaja V. I. Lenini saabumisest Petrogradi 3. aprillil 1917. a. Paraku on

õpiku tekst selle erakordselt tähtsa sündmuse kohta napp, mistõttu tuleb kasutada täiendavat selgitust. Head materjali leidub N. Krupskaja «Mälestustes V. I. Leninist» ja V. Bontš-Brujevitši «Mälestustes Leninist». Nendes teostes selguvad raskused, mis tuli Leninil ja teistel emigrantidel ületada Esimese maailmasõja päevil Venemaale naastes. Jutustuse või referaadid võib jaotada alateemadeks: «Kodumaale pääsemiseks teid otsimas», «Teekond kodumaale läbi Saksamaa ja Rootsi», «Lenini vastuvõtt revolutsiooniliste rahvahulkade poolt Petrogradis».

Enne Aprilliteeside arutamist tuleb selgitada mõisteid *tees* ja *Asutav Kogu*.

Aprilliteesid on soovitatav liigitada kolme ossa.

Teesid poliitika kohta võib arutada läbi kogu klassiga, esitades suunavaid küsimusi: milline oli bolševike suhtumine sõjasse? mis oli sel ajal peamine ülesanne? milline oli V. I. Lenini arvates õige riigivalitsemise vorm?

Majanduse ja parteitöö teeside kohta peavad õpilased leidma vastused juba iseseisvalt.

Tugevamatele õpilastele määratud lisaülesanded olid järgmised:

■ Miks oli 1917. a. kevadel võimalik teostada sotsialistlik revolutsioon rahulikul teel?

■ Põhjendada Lenini järeldust sotsialistliku revolutsiooni võidu võimalikkusest esialgu ühel maal.

■ Milles seisnes II Internatsionaali krahh? (Miks oli vaja uuendada Internatsionaali?)

■ Mis tähtsus oli Aprilliteesidel?

Lõpueksamitel kuulnud vastuste põhjal võib järeldada, et sellise käsitluse korral kujunevad Aprilliteesid üheks paremini omandatud ainelõiguks.

Järgnevalt tulevad arutlusele V. I. Lenini artiklid «Bolševikud peavad võtma võimu», «Eemalseisja nõuanded», «Marksism ja ülestõus», mis muutuvad huvipakkuvaks ja mõistetavaks, kui õpilastel on konkreetne kujutus sotsialistliku revolutsiooni ettevalmistamisest 1917. a. suvel ja sügisel.

Head materjali Lenini viibimisest maapaos Razlvis annavad E. Kazakevitši «Sinine vihik», N. Jemeljanovi «Viimast korda pöranda all», A. Jalava «Kütja veduril nr. 293», «Mälestusi Leninist» I—III. Nimetatud teoste alusel koostavad õpilased meelsasti referaate ja teevad täiendusi V. I. Lenini artiklite arutamisel klassis.

Edasi esitame suunavad küsimused proletariaadi relvastatud ülestõusu käsitlevate V. I. Lenini artiklite läbiarutamiseks.

■ **«Bolševikud peavad võtma võimu».** (Valimik, lk. 172—174.)

■ Miks oli vaja töölisklassil võtta võim enda kätte 1917. a. sügisel?

■ Kes olid nõukogudes enamuses?

■ Milline oli olukord rindel?

■ Millised abinõud võttis Ajutine Valitsus kasutusele võimu säilitamiseks?

Lisaküsimused tugevamatele õpilastele:

■ Mida oli bolševike partei teinud rahvahulkade organiseerimiseks ja poliitiliseks kasvatamiseks 1917. a. suvel ning sügisel?

■ Miks oli vaja pärast juulisündmusi sotsialistliku revolutsiooni uut taktikat?

■ Kuidas muutus loosungi «Kogu võim nõukogudele!» sisu 1917. a.?

Tuua näited 1917. a. sügisel Venemaal kujunenud üldrahvalikust revolutsioonilisest kriisist!

■ **«Marksism ja ülestõus».** (Valimik, lk. 174—178.)

■ Kuidas on K. Marx hinnanud relvastatud ülestõusu?

■ Millistel tingimustel saavutab relvastatud ülestõus edu?

■ Miks oli võimalik 1917. a. sügisel Venemaal läbi viia relvastatud ülestõusu? Tugevamatele:

■ Tooge ajaloost näiteid relvastatud ülestõusu käigus tehtud vigadest ja edukast võitlusest!

■ **«Eemalseisja nõuanded».** (Valimik, lk. 178—180.)

■ Mida nägi konkreetset ette relvastatud ülestõusu läbiviimise leninlik plaan?

■ Milline oli Eesti osa üldise relvastatud ülestõusu plaanis?

■ Nimetada sotsialistliku revolutsiooni kolm relvastatud peajõudu.

T u g e v a m a t e l e:

■ Kuidas täitsid Eesti bolševikud Petrogradi abistamise ülesande relvastatud ülestõusu ajal?

■ Iseloomustada V. I. Lenini tegevust relvastatud ülestõusu ettevalmistamise perioodil (N. K. Krupskaja «Mälestusi V. I. Leninist» alusel).

Õpilaste poolt iseseisvalt läbitöötatud materjali kontrollimisel ilmnis, et konsepteerimisoskus on tunduvalt paranenud.

Õpilaste teadmiste tase selgus kontrollitööst «Venemaa üleminekuperioodil kodanlik-demokraatlikult revolutsioonilt sotsialistlikule revolutsioonile». Kontrollitöös tuli kasutada V. I. Lenini artiklites toodud ideid ja seisukohti.

10-a klassis toimus V. I. Lenini artiklite käsitus individualiseeritud iseseisva töö kaudu.

10-b klassis kasutati artiklite tutvustamisel õpetaja jutustust, vestlust ja frontaalse töö meetodeid.

Tööde tulemused olid järgmised:

10-a klass		10-b klass	
Hinne	Õpilaste arv	Hinne	Õpilaste arv
«5»	11	«5»	4
«4»	9	«4»	14
«3»	7	«3»	9
«2»	0	«2»	2

Seega olid 10-a klassi tulemused 0,4 palli võrra paremad 10-b klassi omadest. Töö põhjal võib väita, et õpilaste iseseisva tööga omandatud teadmised olid sügavamad ja kindlamad.

Olulisel kohal V. I. Lenini töödes on sotsialismi ehitamise plaani väljatöötamine. Õpilastele tuleb toonitada, et uue ühiskonna ülesehitamise plaani kallal töötas V. I. Lenin palju aastaid. 1922. a. lõpul ja 1923. a. algul dikteeritud artiklites üldistas V. I. Lenin eelmiste aastate ülesehitustöö kogemusi ja viis lõpule sotsialismi ehitamise plaani kujundamise.

Õpetaja jutustuse või õpilaste referaatide varal saab luua emotsionaalse pildi V. I. Lenini viimastest tööperioodist. Õpilastele on vaja seletada, millist jõupingutust nõudis artiklite ja kirjade koostamine. Algul lubati V. I. Leninil dikteerida vaid 5—10, tervise paranedes 30—40 minutit päevas. Dikteerimine nõudis materjali eelnevat läbimõtlemit, et lubatud ajast ükski minut ei läheks kaduma. Ainult vankumatu tahe ja suur vastutustunne andsid Leninile jõudu haigusest tingitud kannatuste talumiseks ja lausa üliinimlikuks pingutuseks.

Lenini viimaste tööde tähtsus on väga suur. Need on üksteisega seotud ja kujutavad endast NSV Liidu sotsialistliku ümberkujundamise programmi.

Küsimused võiksid olla järgmised:

«**Kooperatsioonist**». (Valimik, lk. 367—378.)

■ Miks oli NSV Liidus võimalik üles ehitada sotsialism?

■ Miks oli koopereerimine talurahva põhimasside ainuõige tee sotsialismile?

■ Millised olid Nõukogude riigi ülesanded kooperasiiooni arendamisel?

T u g e v a m a t e l e:

■ Keda mõtles V. I. Lenin kultuurse kaupmehe all?

■ Miks oli talupoegade väiketootmine koopereerimise kõige raskem ülesanne sotsialismi ülesehitamisel?

■ Mis tähtsus oli Lenini artikli «Kooperatsioonist»?

«**Lehekülgi päevikust**».

■ Miks oli kultuurirevolutsioon härdavajalik?

■ Miks oli kultuurirevolutsioon võimalik?

■ Kuidas sai linn abistada maaelanikkonda kultuuritaseme tõstmisel?

T u g e v a m a t e l e:

■ Millised järeldused võime teha kirjaoskuse arengust artiklis esitatud tabeli alusel?

■ Kuidas hindab V. I. Lenin rahvakooliõpetaja osa kultuurirevolutsioonis?

■ Mis iseloomustab kultuurilist ülesehitustööd Kodusõja aastail?

V. I. Lenini artikli «**Meie revolutsioonist**» tutvustamisel tuleb tähelepanu

juhtida õpiku lõpus olevatele märkustele antud artikli kohta. Küsimused kogu klassile:

■ Milliseid marksismi ebaõigeid seisukohti paljastas V. I. Lenin?

■ Millised välised tegurid soodustasid sotsialistlikku revolutsiooni Venemaal? Tugevamatele:

■ Kuidas V. I. Lenin arendas edasi sotsialistliku revolutsiooni teooriat?

■ Millal toimus II Internatsionaali krahh?

■ Tooge näiteid Lenini võitlusest II Internatsionaali oportunistlike seisukohtadega?

Artikli «Meie revolutsioonist» arutamise lõpul on vaja rõhutada, et V. I. Lenin tegi siin otsekui kokkuvõtte oma väljaastumistest marksismile vaenulike ja väärade seisukohtade vastu.

V. I. Lenini tööde tundmaõppimine nõuab tähelepanelikkust ja süvenenud tööd. Õpilased ei jõua tunnis kõiki töid ise läbi töötada. Häid tulemusi annab rühmatöö.

Õpilased on klassis jaotatud rühmadesse ning lahendavad ülesanded kollektiivselt. Rühmi on soovitatav koostada selliselt, et seal oleks nii nõrgemate kui ka tugevamate teadmistega noori. Tugevamad õpilased saavad abistada nõrgemaid, nõrgemad saavad aga ülevaate diferentseeritud ülesannete lahendamisest.

Rühmadele on antud erinevad V. I. Lenini tööd või küsimused nende kohta. Arutluse käigus peavad õpilased oskama teistele arusaadavalt esile tuua tööde põhiideed.

Kolme lühema artikli arutlemisel võib anda igale reale eri artikli. Tunni lõpul tuleb eraldada piisavalt aega, et jõutaks kõiki artikleid analüüsida ja õpilased saaksid teha märkmeid. Iseseisev töö tööjuhendiga 1974/75. õppeaasta I poolel on näidanud, et õpilaste konspekteerimisoskus on märgatavalt paranenud.

Kõik eeltoodu näitab marksismi-leninismi klassikute teoste kasutamise suurt tähtsust ajaloo õpetamisel keskkoolis, mille tulemusena paranevad õpilaste teadmised ning tugevnevad nende kommunistlikud veendumused.

KEELETUNNI KASVATUSLIKUST EESMÄRGIST

VIIVI MAANSO

Sihipärasel teotsemises juhindub inimene alati mingisugusest lähemast või kaugemast eesmärgist. Maalikunstnik otsustab lõpetada käsil oleva kompositsiooni järgmise kuu alguseks, noorsportlane tahab talvistel kooli esivõistlustel täita kõrgushüppes II järgu normi jne. Pedagoogiline töö on samuti ikka ja alati sihipärane tegevus, kus eesmärk kasvatada tänastest õpilastest mitmekülgsete teadmiste ja kindlate veendumustega kodanikud määrab üldjoontes kindlaks koolis tehtava töö sisu ja suunad.

Õppeprogrammides sõnastatud üldeesmäärke pole võimalik saavutada ühe või paari õppetunni ega isegi mitte ühe õppeaastaga. Kuid iga õppetund, iga üritus ja iga vestluski õpilasega on samm teel lõppeesmärgi poole. Mida täpsemini ja konkreetsemalt suudame eesmärgistada üksikud vaheastmed, seda hõlpsamini leiame otstarbeka tegutsemisviisi, seda õigemini suudame hinnata saavutatut, seda paremini näha, mis on tehtud ja mis veel teha tuleb. Siit nõuegi iga tunni

õpetuslikud ja kasvatuslikud eesmärgid läbi mõelda ning fikseerida ka kirjali- kult.

Ainetunni, sealhulgas keeleõpetuse tun- ni õpetuslikud eesmärgid on otsesõltuvu- ses programmist. Diagnoosiv etteütlus õppeaasta alguses peab näitama, millised keeleküsimumused vajavad edasiselt erilist tähelepanu, selgitama, mida tuleb hooli- kalt korrata ja mida õpilased niigi tea- vad. Ühes järgmistest tundidest taotleb õpetaja selgeks õpetada, millal peab *nagu* ja *kui* ees koma kasutama, millal mitte; teises kannab hoolt selle eest, et õpilased oskaksid õigesti moodustada *i*-mitmust ning seda sobivates seostes kasutada; kol- mas tund aitab omandada võõrhäälikute õiget hääldust ja märkimist kirjas. Jne. Kuid kõik need ja paljud teised tunnid teenivad emakeeleõpetuse põhieesmärki — saavutada emakeele korrektne val- damine kõnes ja kirjas.

Ei saa muidugi olla kahtlust, et kor- rektse keeletarvituse ja hea väljendus- oskuse kujundamine on ühtaegu suure tähtsusega kasvatuslik ülesanne: toimub ju kommunismi ideedest osasaamine ja nende omaksvõtt emakeele vahendusel; samuti väljendub aktiivne osalemine ühiskondlikus elus mitte üksnes teo, vaid ka sõna kaudu. Kuid siingi on vaja konk- retiseerida üksiketappide eesmärgid ja leida optimaalsemaid vahendid nende saavutamiseks. Vastasel korral võib juh- tuda, et igapäevane töö piirub õpetaja seletuste, mõistete ja reeglite õppimise ning veakriitiliste keelendite drilliga, kuna aktiivse, elulise, mõttetervikliku väljenduse arendamine jääb tagaplaanile. Suur tähelepanu ja ajakulu üksikute osa- oskuste kujundamisel ja ühetaoline har- jutustöö ei võimalda realiseerida ka teisi emakeeleõpetuse eesmärke — omandada teadmisi keelest kui ühiskondlikust nähtusest ja selle arenemisest, emakeele struktuurist ja tema kohast maailma keelte seas, samuti kasvatada õpilastes lugupidavat ja tähelepanelikku suhtu- mist emakeelele ning arendada huvi keeleküsimumuste vastu. Ja kuigi kasvatada õpilast aine kaudu tähendab tunni kas- vatuslikugi külje läbimõtlemisel lähtu- mist konkreetsest programmeemast, on

emakeeleõpetaja vabadused, aga ka vas- tutus tunni kasvatuslikul eesmärgistami- sel väga suur.

Asjaomases kirjanduses on tihtilugu osutatud näite- ja harjutuslausete vali- kule kui kasvatusvahendile. Meiegi va- bariigi emakeeleõpetajate paremik kasu- tab oma tundides sageli niihästi vaatlus- materjali, harjutuste kui ka kontrolltöö tekstidena kasvatuslikult mõjusaid ter- viktecte, uudseid fakte sisaldavaid ja ühiskondlik-poliitiliste sündmuste vastu huvi äratavaid sõnumeid ajakirjandusest, suurmeeste sisutihedaid ütlusi jms. Kuid kahjuks mitte kõik tunnid, mille kasva- tuslikul väärtustamisel orienteerutakse näitematerjalile, ei saavuta taotletavat eesmärki. See juhtub ennekõike siis, kui loodetakse, et näitelausesis kätkev sisu kasvatab õpilasi iseendast: pakutav tekst on küll hästi valitud, kuid klassis see ei kõla; tegelik töö piirub üksnes aluse ja öeldise määramise, II käändkonna sõna- de väljakirjutamise, komatarvituse põh- jendamisega vms. Keeletunni kasvatusli- kul eesmärgistamisel ei saa unustada ka kogu tunni või tunniosa temaatilise üht- suse nõuet, seda, et õpilasisiksust mõju- tada suudab ikka vaid uudne ja väljen- dusilmekas terviktect. Mitmete morfo- loogiaküsimumuste, teatavate õigekirjareeg- lite ja mõnede süntaktilistegi nähtuste käsitlemisel määrab keelendite valiku aga õpitav reeglistik, mistõttu tervik- teksti taotlus viiks siin kunstliku kombi- neerimise ja ebaloomuliku väljenduseni. Halvastiililised ja otsitud laused ei saa panna meie paljulugenud õpilaskonda järele mõtlema ja kaasa elama ei lahing- ukangelastele, eksponeeritavale repro- duktsioonile ega aktuaalsetele päeva- sündmustele; seesuguse materjali mõju ülehindamine tähendaks tegelikult keele- õpetuses peituvate kasvatuslike võima- luste kasutamata jätmist.

Taoti on emakeeleõpetuse metoodikas omistatud suurt tähtsust kollektiivsetele vestlustele ja üksikõpilaste monoloogiliste arvamuseavaldustele kasvatuslikult olulistel teemadel. Tõepoolest, arutlused avavad sügavamini kui mis tahes teksti ühekordne, võib-olla pealiskaudne luge- mine nähtuste olemuse, sunnivad õpilasi

asuma ühe või teise sündmuse või nähtuse suhtes kindlale seisukohale, põhjendama ja kaitsma seda, revideerima oma enda võimalikke väärhinnanguid. Kummati suunab emakeeleõpetuse eesmärgi-asetus tervikuna, riikliku programmiga kindlaksmääratud temaatika ja nõuetekohane oskuste ning vilumuste kujundamise vajalikkus meid hoolikalt valima sobivat aega keeleainest kaugenevaiks pikemaiks vestlusiks. Algklassides, kus lugemispalade ja grammatika, kõnearenduse ja keelelise vaatlusmaterjali, kasvatuslike vestluste ja lugemisharjutuste põimlemine on igati loomulik, leiab õpetaja sageli aega niisugusteks mõjusateks jutuajamisteks. Alates keskastmest ei tohiks arutus grammatika- või ortograafia-tunnis viia eemaldumisele ainest endast, programmis ettenähtust — siis poleks enam tegemist kasvatuses aine kaudu. Tähelepanu keskendugu ikka õpitavale keelenähtusele. Kuid grammatilise või ortograafilise teemaga piiratud vormistik, lausekonstruktsioonid ja kohati sõnavaragi ei võimalda siin tõeliselt sisukat vestlust; sageli eksitakse õpitava keelereegli vastu, parandatakse vigu, mõttelõng katkeb ja keerdub. Niisugused kunstlikud, vaid näiliselt kasvatuslikel eesmärkidel organiseeritud temaatilised vestlused on viimasel aastakümnel leidnud õigustatult taunimist. Muidugi ei tule öeldut mõista, nagu ei peaks koostatavate lausete iga kord erinevaid elu-ala-sid haaravat temaatikat määrama õpetaja. Kuid resultaatiks jääb siis ikkagi enam või vähem korrektne väljendusoskus pakutud teemadel.

Iseküsimus on omaette väljendusoskuse arendamise resp. kirjandiõpetuse tunnid või vastavad tunniosad, kus põhjalikumaid kasvatuslikult eesmärgistatud arutlusi ja õpilaste suulisi ettekandeid tuleb tuliselt jaatada. Neiks suunatakse õpilasi spetsiaalselt valmistuma, antakse nõu, kust ja kuidas koguda materjali oma seisukohtade toetuseks, kuidas registreerida võimalikke tähelepanekuid kavas oleva teema kohta jne.

Õpilaste suhtumiste ja hinnangute kujunemisel ümbritsevasse on vaieldamatu tähtsus laste- ja noorsooajakirjan-

dusel ning eakohastel kirjandusteostel. Tähelepanekud ja uuringud osutavad, et paljude keskastme õpilaste puudulik sõnatähenduse tundmine raskendab aga teksti mõistmist ning siin sisalduvate ideede omaksvõtmist, mõnikord koguni peletab nad ajalehtedest-ajakirjadest eemale. Järelikult peame keeleõpetuse kasvatuslikke eesmarke vaagides tähelepanu pöörama ka sõnavaralisele tööle: seletama ja täpsustama vajaminevate (sealhulgas ja ennekõike ühiskondlik-poliitilistes tekstides sisalduvate) sõnade tähendust ning nende tundmist kontrollima, valima harjutustesse hoolikalt mitmekülget sõnavara, korraldama spetsiaalseid sõnavaraharjutusi. Mida vanem õpilane, seda enam harjutakse sõnatähenduse üle otsustama konteksti põhjal, mistõttu teksti sõnavalik ei mänge arusaamisel enam nii suurt rolli. Kuid sellegi oskuse ja harjumuse kujunemine nõuab teadlikku suunamist.

Käibiv emakeeleprogramm ei eelda, et keeletundides tegeldaks ainult praktiliste küsimustega — mõistete ja reeglite omandamise ning nende rakendamise oskuse kujundamisega. Õpilaste maailmavaate huvides peaksid keeletunnid juba keskastmes tekitama arusaama keele kui ühiskondliku terviknähtuse olemusest, kui inimeste tähtsaimast suhtlemisvahendist, näitama selle pidevat muutumist, samuti toda arengut kui ka keelte erisusi tingivaid seaduspärasusi. Needki arusaamad kujunevad ajapikku ja ikka vaid eesmärgistatud lähenemisega keeleainesele ja hoolikalt valitud illustreeriva materjali mõjul, kusjuures huvi äratamine õpilastes pole kaugeltki teisejärguline. Paralleelkeelendite esitamisel, sõnaliikide ja käänete käsitlemisel ning mitmel pool mujal saab õpetaja osutada keele aeglasele, kuid pidevale arengule ja muutumisele. Ortograafia õpetamisel ja teistest keeltest laenatud sõnade vaatlusel seatakse ühtlasi eesmärk näidata, kuidas kõik sõnad kohanevad aja jooksul laenava keele häälikulise struktuuriga: need keeles endas peituvad seaduspärasused on aluseks ka keele normeerimisele ja reeglistamisele, keele sihipärasele arendamisele. Näidete

kaudu eri keeltest ja keelerühmadest hakkavad õpilased tajuma, et arengutendentsid on keeliti erinevad. Keelte ühis- ja erijoonte tingitust looduslikest, majanduslikest ja ühiskondlikest oludest saab ilmekalt selgitada mitmete sõnavaratee- made käsitlemisel.

Heaks õpilaste kommunistliku kasvatus- vahendiks on vaieldamatult õpetaja- poolsed põiked keeleküsimustega seostu- vaise kultuuriloo peatükkidesse — sobi- vas ühenduses kõnelused võtlusest eesti keele ja eestikeelse kooli eluõiguste eest, nende põhjuste ja ühiskondlike olude näitamine, mis on võimaldanud eesti keelel sajandite vältel kujuneda hari- mata maarahva keelest sõnavararikkaks kultuurikeeleks. Kindlasti tekitavad õpi- lastes mõtteid ja mõjutavad nende aru- saamasid positiivselt probleemset vest- lused rahvuskeelte osast inimkonna kultuuriväärtuste loomisel, arutelul väi- kesearvulise kõnelejaskonnaga keele tu- levikuperspektiividest, keelte ühtesula- mise küsimused jpm.

Keeleõpetuses kätkevad kasvatuslikud võimalused on seega väga mitmekesised ja aineositi erinevad. On oluline, et õpe- taja tunni ettevalmistamisel leiaks ema- keeleõpetuse üldeesmäärke silmas pidades need vahendid, mille abil on just selles tunnis võimalik õpilast kasvatuslikult mõjutada. Mitmesugustesse ümbritseva maailma nähtustesse tungida ning neid õpilastega arutada ja analüüsida võimal- davad eeskätt kirjandiõpetuse tunnid.

Keeleõpetuslikud teemad, nagu häälikute liigid, häälikuvälde ja astmevaheldus, suur ja väike algustäht jt., on ses mõttes tänuväärased, et lubavad vaatlus- ja har- jutusmaterjaliks valida eri temaatikaga terviktekste. Sõnavaraõpetuse tundides ja mitmete mõistete kujundamisel on õpetajal võimalik valida sõnu erinevatelt elualadelt. Kuid on ka selliseid aine- lõike, mille käsitlemisel määrab teksti- materjali temaatilis-leksikaalse külje kindlaks ortograafia- või grammatikatee- ma või rohkete weakriitiliste keelendite olemasolu (näit. ülipika s-i märkimine l, m, n, r-i järel, III käändkond, lühikese mitmuse osastava lõppvokaal jpt.). Näh- tavasti on niisugustel puhkudel otstar- bekas õpitavaid keelendeid kõrvutada teiste keelte vastavate nähtustega, teha sobivaid lühiekskursse keele ja kirjakee- le ajalukku jms.

Esitagem alamal näiteid keeletundide kasvatuslikust eesmärgistamisest, silmas pidades seejuures käibivas õppekirjan- duses sisalduvaid võimalusi.

Taotleda igas keeletunnis omaette, eel- misest erinevat kasvatuslikku eesmärki oleks ilmselt formalismi tingida võiv liialdus. On ju selliseid harjutustunde, mis seisavad küll keele kui suhtlemis- vahendi laitmatu omandamise teenistu- ses, kuid konkreetse kasvatusliku ees- märgi otsimine igapähele neist eraldi tä- hendaks sageli kunstlike, mitte kedagi tegelikult mõjutavate ning õpilastelegi läbinähtavate «kasvatuslike momentide».

KLASS	TUNNI TEEMA	KASVATUSLIK EESMÄRK
6.	Käändsõna vormistik (1. tund — Käanete kordamine)	Tutvustada ja harjutada teaduse ja teh- nika saavutusi peegeldavat sõnavara.
4.	Tähestik (kordavalt)	Meelde tuletada ajaloo-, lugemis- jt. tun- dides tundmaõpitud nõukogude kirjanik- ke, revolutsioonivõitlejaid jt. ajaloolisi isikuid.
4.	Arvsõna	Tutvustada õpilasi vaatlus- ja harjutus- tekstide kaudu kodurajooni (resp. -linna) majanduseluga.
5.	Keele sõnavara (õpikupeatükk «Kõne iseloomustab inimest»)	Õpetada õpilasi mõistma korrektse ja sõnavararikka kõne ilu ja vajalikkust, keelekultuuri kui inimese üldkultuurilise taseme peegeldust.
4.	Võõrhäälikud ja võõrsõnad	Näidata rahvusvahelist suhtlemist ja kee- lelise laenamise põhjust.
6.	Häälikuõpetuse ja ortograafia käsitusala ja õppimise ees- märk	Osutada vanemate trükiste eestipäratule kirjutusviisile ja näidata selle põhjust.

sissetoomist. Näiteks harjutades sidekriipsu kasutamist koondlauses ei saa pakkuda uudsete faktidega või emotsionaalset tervikteksti ega kuigi ulatuslikult ka mitte ühiskondlik-poliitilist sõnavara, kuna koondlause käsitlus tervikuna loob nii üheks kui teiseks rikkalikke võimalusi. Seepärast on tihti peale üksiktunnist otstarbekam kasvatuslikult eesmärgistada terviklik tunnisükkel.

Igapäevases koolitöös üha enam juurdub temaatiline planeerimine otse suunab selleks. Teemaatilises plaanis fikseeritu aitab ühtlasi jälgida, et käsitlust ei mitmekesisitataks mitte üksi meetodiliste võtete poolest, vaid et eri teemade käsitlemisel vahelduksid ka kasvatuslikud eesmärgid.

Lisame näiteid siingi.

KLASS TEMAATILINE TUNNI-TSÜKKEL

KASVATUSLIK EESMÄRK

5. Koondlause (5 tundi)
6. Üld- ja pärisnimed. Pärisnimede käänamine. Suure ja väikese algustähe kasutamine (6 tundi)
6. Käändsõna ja selle vormistik. (Käändsõna. Ainsus ja mitmus. Peakäänded. Põhikäänded) (4 tundi)
5. Sõnade tuletamine liidete abil (4 tundi)
6. Diftongi ja konsonantühendi märkimine kirjas. Sulghääliku märkimine helitu hääliku kõrval. Erandid (9 tundi)
6. Tähestik koos võõrtähtedega. Võõrtähtede erinev kvaliteet pärisnimedes (5 tundi)

Vastava sõnavara ja tekstide kaudu teritada õpilase pilku looduse vaatlemiseks, näidata inimest looduse osana, selle targa kasutaja ja hoidjana; õpetada nähtut mitmekesiselt edasi andma. Vaatlus- ja harjutustekstide kaudu äratada õpilastes huvi:
 a) aktuaalsete välispoliitiliste sündmuste vastu;
 b) vennasrahvaste (näit. Kesk-Aasia rahvaste) ajaloo ja kultuuri vastu.
 Näidata õpilastele erinevusi käänete süsteemis ning arvukategooriat esimesi keelili.

Näidata keelte, eriti sõnavara arenemist ning muutumist tingituna ühiskonna arenemisest, samuti sõnamoodustumise seaduspärasusi.
 a) Kinnistada ja täpsustada pioneeritööga seostuvate terminite tähendust ja õigekirjutust.
 b) Näidata õpilastele ortograafianorme ja erandeid põhjustavate kindlate seaduspärasuste olemasolu keeles.
 Selgitada erinevusi keelte häälikulises ja ortograafilises süsteemis; osutada seaduspärasustele, mis avalduvad sõnade kirjakuju kohanemises laenaja keele ortograafiaga.

Kokku võttes rõhutagem, et niihästi keeletunni kasvatusliku eesmärgi fikseerimisel kui ka selle saavutamiseks kasutatavate vahendite valikul tuleb vältida formalismi ja taotleda mitmekesisust. Emakeeleõpetuse üldeesmärkide ja konkreetsete programminõuete kõrval on siin tarvis silmas pidada ka õpilaste iga: algklassides on suurem kaal kasvatuslikel vestlustel ja harjutusmaterjali sisul, keskastmes tõuseb nende kõrval esiplaanile süsteemitunnetuse kujundamine ja ühiskondlik-poliitilise sõnavara omanda-

mine ning arendamine, vanemates klassides keskendugu tähelepanu keele kui ühiskondliku nähtuse olemusele ja arenemisele. Mõistagi ei taga aga edu kasvatusstöö üksnes sihtide seadmine ja isegi mitte eesmärgi saavutamiseks kohaste vahendite tunnetamine, vaid ikka tund ise, kus kaasmõjuritena toimivad distsipliin, huvi, aktiivne mõttepinge, õpetaja veendumused. Edasiste korrektiivide seisukohalt ei tohiks saavutatud tulemuste — nii õnnestumiste kui luhtumiste — asjalikku analüüsi kuidagi alahinnata.

NÜÜDISAEGNE KOOLIMATEMAATIKA REFORM

OLAF PRINTS

1. SISSEJUHATUSEKS

Üheksandal viisaastakul peab meie koolides lõppema üleminek uutele programmidele. Matemaatikas on see protsess osutunud küllalt komplitseerituks.

1966. a. avaldas komisjon eesotsas akadeemik **A. Kolmogorovi** ja professor **A. Markuševitšiga** uue matemaatikaprogrammi projekti (3), milles varemkehtinuga võrreldes nähti ette ulatuslikud muudatused. Seda projekti on hiljem mitmel korral muudetud, on koostatud uuele programmile vastavaid katseõpikuid, isegi mitmete autorikollektiivide poolt, kuid ilmselt jätkub õpikute viimistlemine veel järgmiselgi viisaastakul. Ühelt poolt jõukohasuse, teiselt poolt reformiideede elluviimise probleem on eriti teravalt päevakorrale kerkinud geomeetria õpetamisel 6. ja 7. klassis ning keskkooli vanema astme programmi realiseerimisel tervikuna. Diskussioon õpikute sisu ja mahu üle ilmselt jätkub.

Eesti NSV-s jõudis koolimatemaatika reform sisuliselt lõpule juba 1973/74. õppeaastal. Praegu viimistletakse õpikuid ning katsetatakse õpilaste loogilise mõtlemise senisest efektiivsemat arendamist 11. klassis.

Kogu maailm elab praegu üle koolimatemaatika moderniseerimise perioodi. Selles ollakse ühes riigis rohkem, teises vähem edasi jõudnud. Üldeesmärgid on kõikjal samad, kuid detailides leiame ka küllalt olulisi erinevusi.

Reformi põhjustas teaduse ja tehnika areng, s. t. inimhõimuse poolt saavutatatu tõus uuele, kõrgemale nivoole. Seda nivoomuutust võib iseloomustada akadeemik **G. Naani** sõnadega:

«Kui keegi oleks minult küsinud 1940. aastal, millisena kujutlen teadust aastal 1970, oleksin arvatavasti võinud rääkida paljudest asjadest, kuid igal juhul oleks minu prognoosis puudunud küberneetika, aatomienergia, kosmoselennud, elektronarvutid, televisiooniseanss Kuult, transistorraadio, laser, kvasarid, pulsarid jne. — lühidalt just see, mis määrab tänapäeva teaduse, tehnika ja ohtude ilme.» (6)

See tsitaat kinnitab, et teadus on viimastel aastakümnetel mitte ainult tohult arenenud, vaid teaduse uued saavutused on ka laiaulatuslikult rakendatud praktika teenistusse. Teaduse viimaste aastakümnete arenguloos on matemaatikas olnud täita eriline osa. Sellest tingituna seisab matemaatika nüüdisaegses kultuuris oluliselt kõrgemal kui varem ning saab mõistetavaks ka see eriline tähelepanu, mida osutatakse nüüdisaegsele koolimatemaatika reformile. Esitame siinkohal akadeemik **A. Ljapunovi** arvamuse:

«Matemaatiliste teadmiste tase on meil veel madal. Nii näiteks raisatakse keskkoolis arusaamatul kombel kõige mõttetumalt aega. Tänapäeval ei tohiks enam lubada niisuguseid asju, nagu aritmeetika õpetamist ülesannete «küsimustega lahendamise» vaimus. Samal ajal on olemas täielikult väljatöötatud kaasaegsed matemaatika õpetamise süsteemid ja programmid. Hulgateooria ja

matemaatilise loogika aluseid on võimalik õpetada juba lasteaias. Selliselt omandatu on edaspidi rakendatav koolikursuse kõigis aineis. Peale selle oleks otstarbekohane võtta nooremate klasside õppeprogrammi intuiitiivne geometria, tähelne sümbolika ja võrrandite lahendamine.

Klassikalist geometriat võib käsitleda hulgateoreetilises keeles, diferentsiaal- ja integraalarvutuse elementide tundmaõppimisega kaasneksid kohe ka rakendused mehaanikas ja füüsikas. Tutvutakse algebraliste operatsioonide õpetusega ja lihtsamate aksiomaatiliste süsteemidega, samuti käsitletakse tõenäosusteooria ja statistika aluseid ning lõpuks omandatakse elektronarvutite käsitsemise põhilused.

See materjal tuleks lülitada keskkooli kõigisse programmivariantidesse. Ei ole kaugel aeg, mil demograafilistes ankeetides seisab kõrvuti küsimusega kirjaoskuse kohta ka küsimus raalide kasutamise oskuse kohta. Lapsed, kes praegu käivad koolis, hakkavad töötama ajal, millal tehase meister ja võib-olla isegi kvalifitseeritud tööline peab oma töös igal sammul kokku puutama mitmesuguste automaatidega. See, et me lapsi praegu selleks ette ei valmistata, on andestamatu möödalaskmine.» (5)

2. TAOTLUSTEST MATEMAATIKA ÕPETAMISE LAIENDAMISEKS KÕRGEMAS KOOLIS

Seoses matemaatika osatähtsuse kasvuga hakatakse eriti noortelt tööleasuvatelt spetsialistidelt nõudma märksa ulatuslikumat matemaatikaalast ettevalmistust. Seega on matemaatikakursuse uuendamise tarve kõige tugevam kutseharidust andvates õppeasutustes, eriti muidugi kõrgemates koolides. Teatavasti kehtestati NSV Liidu kõrgemates õppeasutustes 1974. aastal uued õppeplaanid, mille põhjal mitmetel erialadel suurendati oluliselt matemaatikaalast ettevalmistust. Matemaatikat on hakatud õpetama erialadel, kus seda isegi 5—10 aasta eest veel arvata ei osatud.

Näiteks filoloogiateaduskondades, kus on lingvistika eriala, õpivad üliõpilased matemaatikat peaaegu kogu studiumi vältel, ja sinna astumiseks tuleb üliõpilaskandidaadil sooritada matemaatikaeksam. Et nõuded kõige lihtsamad pole, see nähtub juba vastuvõtueksamite ülesannetest. Esitame neist ühe variandi.

1. Kolm töolist koos töötades lõpetasid mingi töö 12 tunniga. Esimene ja kolmas tööline koos töötades oleksid selle töö lõpetanud kahe tunni võrra kiiremini kui esimene ja teine koos töötades. Missuguse osa tööst teeb tunnis teine tööline, kui ta töötab $\frac{4}{3}$ korda aeglasemalt kui kolmas tööline? (Vastus: $\frac{1}{48}$.)

2. Lahendada võrrand:

$$\sin^4 x + \sin^4 \left(x + \frac{\pi}{4}\right) + \sin^4 \left(x - \frac{\pi}{4}\right) = \frac{9}{8}$$

(Vastus: $x = \pm \frac{1}{2} \arccos(-1 \pm \sqrt{\frac{3}{2}}) + 2k\pi$, $k=0, 1, 2, 3, \dots$)

3. Lahendada võrratus:

$$|x-2| \log_4(x+2) - \log_2 x < 1.$$

(Vastus: $L = \{x | 1 < x < 2 \vee x > 3\}$.)

4. Kui tavaliste doominokivide asemel, kus kasutatakse arve 0, 1, 2, ..., 6, võtta kasutusele doominokivid arvudega 0, 1, 2, ..., k, siis mitu kivi oleks doominos?

$$\left(\text{Vastus: } \frac{(k+1)(k+2)}{2} \right)$$

5. Näidata tabelleid kasutamata, et $\log_3 5 < \log_4 9$.

6. Kas kolmnurk külgedega 7, 9, 12 on nürinurkne? (Vastus: On.)

7. Mingi arvu n jagamisel 6-ga saame jäägiks 4, jagamisel 15-ga 7. Kui suur on jääk jagamisel 30-ga? (Vastus: 22.) (2, lk. 52 ja 53.)

Kolmeaastane matemaatikakursus soovitatatakse lülitada meditsiiniinstituutide õppeplaanid ning huvi matemaatika vastu on hakanud kasvama näiteks juristide, kehakultuurlaste ja ajaloolaste hulgas. See viitab küllalt suure tõenäosusega asjaolule, et juba lähemas tulevikus sisaldab iga eriala õppeplaan ka matemaatikakursuse.

Edasi käsitleme mõningaid matemaatika õpetamise nüüdisajastamise taotlusi, mis on iseloomulikud teoksilolevale reformile kõigis maades.

3. TAOTLUSTEST MATEMAATIKA ÕPETAMISE LAIENDAMISEKS KESKKOOLIS

Matemaatikateadmiste märksa laiaulatuslikumat õpetamist ei lahendatud kõrgemates koolides ettenähtud õppeaja pikendamise teel, sest see nõudnuks liiga suuri lisakulutusi. Probleemi ei saadud lahendada ka eriala ettevalmistamiseks planeeritud aja olulise kärpimisega. Seepärast hakati matemaatika õpetamise laiendamist taotlema keskkoolis. Tõstatati nõue keskkoolimatemaatika reformimiseks selliselt, et rahuldada senisest märksa efektiivsemalt kõrgema kooli vajadusi matemaatilises hariduses. Eriti rõhutati tõenäosusteooria ja matemaatilise statistika, informatsiooniteooria ja mänguteooria, matemaatilise loogika ja hulgateooria, elektronarvutite kasutamise, lineaarplaneerimise, aga samuti kõrgema algebra ja matemaatilise analüüsi õpetamise vajalikkust.

Neid soovitusi ongi keskkoolis püütud ja püütakse edaspidi järjest efektiivsemalt realiseerida. Kuid nõudmiste rohkusest tingituna on koolimatemaatika reform veninud ajaliselt väga pikaks. Ollakse raskete probleemide ees kogu keskkoolimatemaatika kursuse sisu ja mahu lõplikul kindlaksmääramisel.

Paljudes riikides töötab suur arv mitmesuguseid rühmi, keskusi, ühinguid ja komisjone, et keskkoolimatemaatika reformi ette valmistada ja ellu viia. Vaevalt leidub maailmas praegu ülikooli, kus selle probleemiga ei tegeldaks. Reformiga on haaratud kogu koolimatemaatika 1. klassist, isegi 0-klassist alates ning on tehtud mitmesuguseid katsetusi matemaatika õpetamiseks lasteaias. Tulemused kinnitavad võimalust õpetada lastele juba lasteaias näiteks hulgateooria elemente, aga samuti topoloogiasse kuuluvaid mõisteid.

Koolimatemaatika reformijate ees seisvaks peamiseks probleemiks on, missuguseid teemasid võib ja peab koolis õpetama ning missuguses vanuseastmes lastele.

4. MATEMAATIKAKURSUSE VÄHENDAMISE VÕIMALUSTEST

Viimati mainitud probleemi lahendamine on enamikul juhtudel viinud koolimatemaatika kursuse suurendamisele. Et sellel tendentsil on omad piirid, siis ollakse sunnitud otsima traditsioonilisest matemaatikakursusest reserve programmi vähendamiseks. Ühele võimalusele oli vihjatud eespool akadeemik A. Ljapunovi tsiteerides. Otse revolutsiooniline oli nimeka prantsuse matemaatiku **J. Dieudonne'** ettepanek jätta koolist välja kogu seal juurdunud eukleidiiline geomeetria (*Euclid must go!*). Arvutustehnika tohutu arengu tõttu on soovitatud vähendada arvutamiseks kulutatavat aega, eriti mitmekohaliste arvudega tehete sooritamiseks ja logaritmidega arvutamiseks. Mitmed artiklid ajakirja «Математика в школе» veergudel on sisaldanud ettepaneku välja jätta vähese praktilise väärtusega ülesanded, eelkõige näiteks mitmesugused keerukamad eksponent- ja logaritmvõrrandid, samuti trigonomeetrilised võrrandid, avaldiste teisendamised, kolmnurkade lahendamised jne. NSV Liidu juhtivad matemaatikud A. Kolmogorov, I. Jaglom jt. on korduvalt välja öelnud, et meil hoiavad neid ülesandeid keskkoolis just kõrgemad koolid, kes ei suuda loobuda vastuvõtueksamitel niisugustest ülesannetest. Veelgi enam, mõnedes NSV Liidu suuremates linnades, kus kõrgemate koolide sisseastumiseksameil on suur konkurss, planeerivad õpetajad oma tööd nii, et nad viimase poolaasta kulutavad ainult konkurssülesannete lahendamisele.

* Vt. näiteks O. Prints, Koolimatemaatika ja kaasaeg. «Matemaatika ja kaasaeg» XVI, Tartu, 1969, lk. 56—71.

Nagu teame, ei ole meil elluviidav reform kõiki neid võimalusi koolimatemaatika kursuse vähendamiseks veel arvestanud.

5. VASTUARGUMENDID

Koolimatemaatika reformile esitatakse üsnagi arvestatavaid vastuargumente. Neist esikohal on matemaatilise andekuse probleem. Juba varemkehtinud programmi realiseerimine osutus paljudel juhtudel üle jõu käivaks. Kuidas võib siis loota uue programmi elluviimist, kui see on mahult eelmisest suurem?

Varasema programmi teemad olid õpetajal täielikult n.-õ. sisse töötatud — ta ise tundis materjali piisavalt hästi ja oli ka selle esituse meetodika omandanud. Uues programmis on teemasid, mida õpetaja pole ise õppinud. On ilmne, et nende teemade õpetamisega on tal raskusi.

Varemkehtinud programm püsis koolides õige kaua, seepärast vanemad ja vanavanemad suutsid kodus oma lapsi abistada. Uued teemad on neile võõrad ja kodune abi õpilastele langeb ära.

Kõigi nende raskuste ületamiseks püüdsid reformijad kogu maailmas abinõusid leida. Ameerika Ühendriikides ilmus esimene uus matemaatikaõpik lastevanematele, prantslased andsid välja eraldi raamatud vanaemadele ja vanaisadele. Meil Nõukogude Liidus on hakatud sellele probleemile lahendust otsima televisiooni ja ajakirjandust kasutades.

Õpetajate täienduskursusi organiseeritakse kogu maailmas. Need erinevad ainult oma korraldusviisilt. Ameerika Ühendriikides näiteks kogunesid õpetajad ühel päeval nädalas loengute kuulamiseks mõne ülikooli juurde, meie olme harjunud 4-päevaste ja 4-nädalaste suvekursustega.

Kõige kaalukamaks eespool loetletud vastuargumentidest osutus esimene. Küsimuse lahendamiseks ei piisanud matemaatikute oma jõududest, vaid kaasa haarati psühholoogid ja pedagoogika-

teadlased. Primaarseks õpetamise eesmärgiks tõsteti taas mõtlemise arendamine. Oli ju see eesmärk seoses trükitehnika levikuga sageli allutatud mäludrillile.

6. ÕPILASE MÕTLEMISE ARENDAMINE

Õpilase mõtlemise arendamisest matemaatika õpetamisel on küll peaaegu alati kõneldud. Näiteks R. G. Kallase koostatud esimeses eestikeelses matemaatika õpetamise meetodika raamatus «Mõistlik rehkendaja», mis ilmus 1874. a., on hoiatatud «masina viisi rehendamise» eest, ja veelgi rohkem: «Kes mõistust ning laste arengut mitte jala tallaga tampida ei taha, kes lastest mitte paljas krihvli otsa liigutajaid ei taha teha, ütleb ning mõtleb meitega edasi: **rehendamise olgu mõtlemine.**» (4, lk. 22.)

1926. a. Eesti Matemaatika Õpetamise Komisjoni poolt koostatud «Keskkooli matemaatika õppekava projektis» on märgitud: «Ühiselt teiste keskkooli ainetega seab matemaatika õpetamine endale ülesandeks:

harida õpilase vaimlisi jõude ning võimeid ja varustada teda teadmiste ning oskustega määral, mis võimaldaks temale orienteerumist teda ümbritsevas ilmas ning praegusaja elu ilmutustes.

Oma osa sellest ülesandest teostab matemaatika õpetamine sellega, et ta

a) arendab mõtlemist mõistetes, nimelt

lähtudes konkreetseist näiteist harjutab järk-järgulise abstraktsiooni teel mõisteid looma; nende mõistete vahelisi sidemeid otsima; leitud sidemetest loogilisel teel tuletama loodud mõisteteilma valitsevaid seadusi ning viimaseid rakendama reaalses ilmas meile esineva korra uurimisel;...» (7, lk. 22 ja 23.)

Samast loeme veel:

«Praegu toimuva kooli-õppeviisi reformimise juhtivaks mõtteks on tööprintsip. Ta nõuab: **õpilase vaba algatust probleemi seadel; probleemi lahenduse iseseisvat otsimist õpilase enese poolt või ühiselt kaasvõitlejatega; õpilase vaimlist vabadust ning rippumatust**

õpetaja mõttekäigu survest; õpilase vai-
mutöö sidumist füüsilise tegevusega,
nende vastastikuseks elustamiseks.» (7,
lk. 31).*

Nendes, peamiselt prof. G. RÄGO põ-
himõtetes, on väga palju aktuaalset tä-
napäeva jaoks. Just viimati tsiteeritud
printsibi on ka praegused koolimate-
maatika reformijad esile tõstnud kui
õpilaste mõtlemise arendamiseks sobi-
vaima. Kehtivast programmist loeme:

«Matemaatika õpetamise eesmärgiks
on:

...

2) arendada õpilaste loogilist mõtle-
mist, õpetada neid täpselt, lühidalt ja
argumenteeritult end väljendama, aren-
dada ruumikujutluse võimet, leidlikkust
ja taiplikkust; arendada matemaatika
üldiste mõistete (hulk, definitsioon, arv
jt.) õpetamise teel õpilaste abstraktset
mõtlemist ...» (8, lk. 3.)

Praegusajal on mõtlemise arendamine
seostatud eelkõige probleemi iseseisvalt
lahendamisega. Ühtlasi rõhutatakse, et
esitatud probleem peab pakkuma õpilas-
tele parajat mõttepinget. Sellega garan-
teeritakse huvi säilimine õpitava aine
vastu.

Rahvusvahelisel areenil nüüdisaegse
koolimatemaatika reformi eesotsas seis-
vad ungarlane **T. Varga** ja belglane
W. Servais rõhutavad oma raamatus
«Teaching School Mathematics» (9), et
iga laps juba loomupäraselt armastab
õppida nagu süüagi. Sageli püüavad va-
nemad isutuid lapsi sööma meelitada
mitmesuguste lubadustega, mõnikord
isegi vitsahirmuga. See situatsioon on
siiski erandlik. Õppimisel jõutakse aga
sageli tasemeni, kus tasude ja karistus-
tega (sealhulgas ka koolihinded) õppi-
mise juurde meelitamine on reegel, mitte
erand. Reform peab lapsi kindlustama
niisuguse vaimse «toiduga», mis on va-
jallik nende arenguks ja mis on esita-
tud neile ahvatleval kujul. Huvi alli-
kaks võib olla siinjuures kas matema-
atika aine ise või matemaatikas oman-
datud teadmiste rakendused.

* Sõrendus ja poolpaks kiri minult —
O. P.

7. ÕPILASTE INDIVIDUAALSETE ERINEVUSTE ARVESTAMINE

Kuidas arvestada õpilaste individuaal-
seid erinevusi?

Eesmärgiks seatakse õpetada nii, et iga
laps saaks oma võimeid rakendada nii
täielikult kui võimalik, sõltumata sel-
lest, kas ta haarab kiiresti või on aeg-
lane, kas ta soovib küsimust mõista lõ-
puni või on pinnapealne. Et seda ees-
märki saavutada, on rakendatud mitmeid
töövorme.

Üks neist on töötamine grupiviisi —
rühmatöö, kus rühmadel on suurema või
väiksema erinevusega ülesanded. Õpe-
tajal on siin mõnikord raske valida üks-
ikutele rühmadele sobivat varianti,
seepärast on soovitatav, et õpilased ise
valiksid endale ülesanded. Õpetajale
jääb selle «isereguleeruva» protsessi käi-
kululitamine, kontrollimine ja vajalike
paranduste tegemine.

Rühmade moodustamiseks ei ole ole-
mas ühtset jäika printsiipi: mõnikord
tehakse seda võimete alusel, mõnikord
nii, et igas rühmas on oma juht, mõni-
kord töötavad hoopis sõbrad koos jne.

Teine viis on kogu klass jaotada 2—3
rühma, peamiselt võimete järgi, kusjuu-
res igale rühmale on antud oma üles-
anne. Õpetaja töötab nagu liitklassis
koos ühe rühmaga.

Suuremates koolides võib niisugune
jaotus toimuda koguni klassidesse.
Praktikas on levinud tava jaotada õpi-
lasi klassidesse vastavalt huvidele, mitte
võimetele.

Sotsialismimaades, nagu teame, on or-
ganiseeritud eriklasse.

Reformi elluviijad on esitanud nõude
viia nõrgemad õpilased keskmiste tase-
mele. Püüded õpilaste taset tõsta on aga
viinud mõnikord hoopis huvi kadumi-
sele. Seepärast nõutaksegi, et iga nõr-
gem ja iga keskpärane õpilane peab
saama töötada oma võimete kohaselt.
Neil peab säilima jõukohane pinge proble-
emi lahendamisel.

Eitavalt on hakatud suhtuma igasu-
gustesse autasustamistesse saavutuste
eest õppimisel, sest autasud suurenda-

vad veelgi õpilastevahelisi loomupäraseid erinevusi.

Tööd võimalikult oma võimete piiiril aitab kindlustada ka see, kui ei rõhutada õpetaja ja õpilase vahelist erinevust. Soovitatakse, et ka õpetaja mõnikord eksiks, et ta tunnistaks oma viga või teadmatust, et ta näitaks valmisolekut õppida oma õpilastelt. Nii luuakse tingimused avameelseteks vahekordadeks ka õpilaskollektiivis, kus nõrgemad ei häbene teha valesti ja paremad ei vaata nõrgematele ülalt alla.

Reformi ühe ülesandena on esitatud nõue, et õpilane peab jõudma matemaatika nautimiseni. Koolimatemaatika Moderniseerimise Põhja Komitee (Rootsi, Soome, Taani ja Norra) programmis ongi märgitud: «...õpilased peavad tundma rõõmu matemaatikaga tegelemisest». Selle eesmärgi saavutamiseks tuleb õpilastele anda küllaldaselt võimalusi vabaks mänguliseks loovaks aktiivsuseks, kus igaüks võib välja tuua oma teravmeelsuse, maitse, fantaasia ja näidata ka oma isiksust.

Nüüdisaegne reform soovitab ülesandeid ja küsimusi, mis viivad kergesti eksiteele, näiteks «mis on 1099 või $\frac{2}{3}$ naaberarvud». Lapsed, kes on harjunud niisuguste üllatustega, ei võta enam järelemõtlemata vastu kõike, mida neile õpetatakse. Nad hakkavad esitatavasse suhtuma teatud kriitikaga.

Sellisel ettevalmistatud õpilastele ei osutu pähkliks ka poola tuntud matemaatiku Steinhausi ülesanded. Üks näide:

Taheti kindlaks teha, kui palju on tiigis püügikõlblikke kalu. Püük võrguga andis 30 vajaliku suurusega kala. Püütud kaladele tehti märk ja nad lasti tiiki tagasi. Järgmisel päeval püüti uuesti ja saadi 40 kala, kellest ainult kaks olid märgistatud.

Hoolas, traditsioonilise ettevalmistusega õpilane ütleb, et ülesanne pole lahenduv, sest pole piisavalt andmeid. Tema teeks arvatavasti ettepaneku lasta tiik tühjaks ja siis kõik kalad üle lugeda.

Veidi kalkuleeriv õpilane annab vastuseks: $x \geq 68 = 40 + 28$.

Probleeme lahendanud õpilane arutleks aga järgmiselt:

Oletades, et märgistatud kalad segunesid täielikult teistega, näitab teine püük märgistatud ja märgistamata kalade suhet, s. o. 1:20. Et märgistatud kalu oli 30, on põhjust arvata, et tiigis on ca 600 püügikõlblikku kala.

Tehtud järeldust saab kontrollpüügi abil täpsustada, võttes mitme kontrollpüügiga saadud märgistatud kalade arvude aritmeetilise keskmise.

Ka hindamise süsteem peab tagama jõukohast pinget kõigile õpilastele. Seejärest ei ole õige arvestada hindamisel ainult formaalseid oskusi ja faktilisi teadmisi, vaid olulisteks komponendideks õpilaste hindamisel peab olema arusaamine, mõttekäigu originaalsus, suhtumine töösse jne.

(Järgneb.)

TÖÖ ABIKOOLI

1. KLASSIS

AABITSAEELSEL PERIOODIL

ANA KONTOR

Eesti keele õpetamine abikoolis erineb oluliselt õpetamisest üldhariduskoolis. Erinevus on põhjustatud nii õpilaste kõne kui ka psühhofüüsilise arengu iseärasustest. Sellest on tingitud ka üldhariduskooli omast tunduvalt pikem aabitsaeelne periood, mis haarab abikoolis kogu I õppeveerandi. Nimetatud perioodi algul tuleb rõhku panna laste kuulmistähelepanu ja -taju ning ruumi- ja nägemistaju arendamisele, mis on eeltööks häälikuanalüüsile ja tähtedega tutvumisele. Kuulmistaju arendamiseks on sobivad järgmised võtted:

1. Lasta kuulata hääli ja mürasid ümbritsevast keskkonnast (tänav, park) ning nimetada, mida kuulavad.
2. Pöörata tähelepanu heli suuna määramisele. Ühtaegu kinnistada ka mõisteid *vasakul, paremal, ees, taga, üleval, all*.
3. Õpetada leidma luuletusest korduvat sõna.
4. Õpetada kuulama ja eristama sarnase kõlaga sõnu (kass, tass). Algul kasutada pilte sõnade eristamiseks.

Küllaldaselt tähelepanu on vaja aabitsaeelsel perioodil pöörata ka optilis-ruumilise taju arendamisele. Sobivad on selleks järgmised harjutused.

■ Figuuride reast sarnaste figuride leidmine. Kasutada võib trükitähti, olgugi et lapsed neid veel ei tunne.

■ Kujundi järgi joonistamine (kopeermismeetodil, kujutluse järgi).

Kasutamiseks sobivad nii geometrilised kujundid kui ka suured trükitähed.

■ Figuuri leidmine sarnaste figuride hulgast.

E E L E E ,

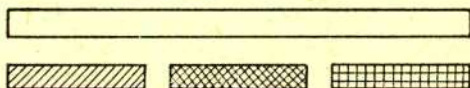
■ Figuuri koostamine osadest.

■ Figuuri muutmine.

Esialgul on vaja etaloni abi.

■ Mustri või figuride rea taastamine. See on kõige raskem, sest ülesanne nõuab kogu mustriseeria või rea meeldejätmist. Nimetatud harjutus on väga oluline lugemaõpetamise seisukohalt, sest lugemisel peab laps samuti haarama figuride (tähtede) rida.

Esimestel nädalatel tuleb alustada ka kõneanalüüsiga: lausete jaotamisega sõnadeks ja sõnade järjekorra määramisega. Töö materialiseerimiseks võib kasutada mitmevärvilisi lause ja sõna noope. Näiteks lauset *Ain mängib pilli* saab märkida järgmiselt:



Peamine raskus nimetatud analüüsi puhul on abikooli õpilase oskamatus eristada sõna sõnaühendist, mille abil märgitakse ühte eset või tegevust.

Näiteks *mängib pilli* on tegemist ühe tegevusega, mida märgitakse aga 2 sõnaga. Iga sõna rolli selgitamiseks on kasutatud järgmisi võtteid.

■ Iga sõna märkimiseks on eri värvusega noop. Nii saab lapsele selgitada, et igal sõnal on oma tähendus.

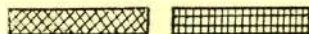
■ Sõnaühendi osadeks jaotamiseks võib kasutada ühendis ühe sõna asendamist teisega.

Näiteks:

mängis pilli

värvis

joonistas



Sellega viime lapsed praktiliselt arusaamisele, et sõnaühend, mis tähistab ühte eset, omadust või tegevust, koosneb osadest — sõnadest.

Kui õpilased on omandanud oskuse lauset sõnadeks jaotada ning sõnade järjekorda määrata, saab üle minna tööle häälikutega, s. t. sõnade häälikulisele analüüsile.

Nimetatud etapi eesmärgiks on kujundada õpilastel oskuse sõnu hääldada ja sõnas häälikute järjekorda määrata. Häälikute juurde asumisel on otstarbekas kasutada õppejuttu, milles häälik esineb omaette sõnana. Siinjuures võib tähte näidata, kuid selle tundmine nimetatud etapil ei ole vajalik. Õppejutule võiks järgneda hääliku olemasolu määramine kuulmise järgi isoleeritud häälikute reas (a, o, e, a, m, a, jne.) või sõnas. Oluline on arvestada, et nii täishäälikut kui kaashäälikutki on kõige kergem eraldada kinnises silbis (onn, uus). Raskusastmelt järgnevad lahtine silp (maa, luu), 2-silbiline I-välteline sõna (onu, ema) ja 3-häälikuline ülipika täishäälikuga sõna (siil, vaas).

Järgmiseks etapiks on sõnade jaotamine häälikuteks ehk **häälimine**. Selle harjutamiseks on otstarbekas kasutada tunnis mängulisi elemente. Näiteks: õpetaja demonstreerib klassile mingi eseme või olendi pilti, õpilased aga häälivad pildil kujutatud eseme või olendi nimetuse. Üks õpilane on seljaga õpetaja poole, seega ta ei näe pilti. Tema ülesandeks on kaasõpilaste häälimise järgi nimetada häälitav sõna. Niisugune mänguline võte aitab kasvatada õpilastel tunnetuslikku huvi kõne suhtes ning kujundab sõnade analüüsimise oskuse kõrval oskust sünteesida sõna üksikutest häälikutest.

Häälimisel esineb mitmeid puudusi:

■ kaob sujuvus ning tekivad pausid häälikute vahele;

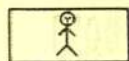
■ õpilased kipuvad hääldama kaashäälikuid koos järgneva täishäälikuga või hääldavad sõna silphaaval (ka-n-a või ka-na pro k-a-n-a);

■ ei häälita häälikuid, vaid nimetatakse tähti (r-a-a-m pro r-a-m). See viga esineb sageli lastel, kes tähti tunnevad (üldhariduskoolist tulnud).

Vigade ennetamiseks on soovitatav anda nimetatud etapi algul pildi all

skeem, mida lapsed täidavad ühesuuste valgete noopidega.

Enn



Suu asendi ja liikumise teadlikuks jälgimiseks tuleb tundides kasutada peegleid.

Kui on omandatud piisav iseseisvus häälimisel, hakatakse eristama lühikesi ja ülipikki häälikuid. Kasutusele võetakse nüüd ka kahes suuruses ühevärvilised (harilikult valged) noobid. Paralleelselt laseme sõna hääldada häälikute olemasolu ja järjekorra määramiseks ning sõna tervikuna hääldada häälikute pikkuse määramiseks.

Nii häälimisel kui ka hääldamisel on vaja kasutada peegleid. Kui on kujundatud oskus 2–3-häälikulises sõnas leida lühikesed ja ülipikad häälikud, saab asuda sõnade häälikulisele võrdlemisele, s. t. sõnapaaride häälikulise erinevuse ja sarnasuse väljatoomisele.

Nimetatud tööloiku võib käsitleda järgmiselt.

Valitakse sõnapaarid, millel on ainult üks erinevus (Enn, onn).

ÕPET.: Hääli sõna Enn!

(Tahvlile kinnitatakse pilt, millel on kujutatud poiss.)

ÕPIL.: e-n

ÕPET.: Mis on sõnas Enn esimene häälik?

ÕPIL.: e

ÕPET.: Mis on teine häälik?

ÕPIL.: n

ÕPET.: Häälda sõna *Enn!*

ÕPIL.: Enn.

ÕPET.: Otsusta, mis häälik on teisest pikem?

ÕPIL.: n

ÕPET.: Kui pikk on n?

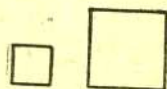
ÕPIL.: Ülipikk.

ÕPET.: Kui pikk on e selles sõnas?

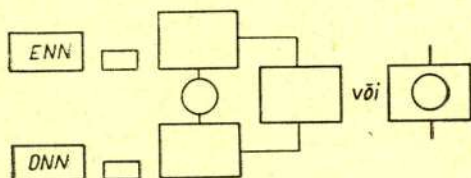
ÕPIL.: Lühike.

ÕPET.: Lao noopidest sõna *Enn!*

ÕPIL.:



Samamoodi analüüsitakse ka sõna *onn*. Harjutus fikseeritakse järgmiselt:



Võrdlemist jätkatakse järgmiste korraldustega:

ÕPET.: Mis sõna ladusime esimesena?

ÕPIL.: Enn.

ÕPET.: Kelle nimi on Enn?

ÕPIL.: Enn on poisi nimi.

ÕPET.: Mis sõna ladusime teisena?

ÕPIL.: Onn.

ÕPET.: Näita pildil onni!

ÕPET.: Mis häälikuga algab esimene sõna? (Õpetaja osutab skeemile.)

ÕPIL.: e

ÕPET.: Mis häälikuga algab sõna *onn*?

ÕPIL.: o

ÕPET.: Kui pikk on e sõnas *Enn*? (Õpetaja osutab skeemile.)

ÕPIL.: Lühike.

ÕPET.: Kui pikk on o? (Osutab jälle skeemile.)

ÕPIL.: Lühike.

ÕPET.: Mis häälik on esimeses sõnas e järel?

ÕPIL.: n

ÕPET.: Mis häälik on sõnas onn o järel?

ÕPIL.: n

ÕPET.: Ühenda sarnased häälikud ringikesega!

ÕPET.: Kui pikk on n esimeses sõnas?

ÕPIL.: Ülipikk.

ÕPET.: Kui pikk on n teises sõnas?

ÕPIL.: Ülipikk.

ÕPET.: Mille poolest need 2 sõna on sarnased?

ÕPIL.: Mõlemas sõnas on n ülipikk.

ÕPET.: Mille poolest need sõnad erinevad?

ÕPIL.: Esimeses sõnas on esimene häälik E, aga sõnas *onn* on esimene häälik o.

Kui õpilased on omandanud oskuse võrrelda ühe erinevusega sõnapaare, ha-

katakse analüüsima ja võrdlema kahe erinevusega sõnapaare (suss, suus).

Kahe erinevusega sõnapaaride ladumisele ja võrdlemisele võib tunnis eelneeda mäng «Elav häälik». Õpilased häälivad pildi järgi esimese sõna (s-u-s). Klassi ette lähevad kolm õpilast, igauks tähistab üht häälikut. Seejärel hääldatakse sõna *suss* ja leitakse ülipikk häälik. Seda häälikut tähistav õpilane kutsub endale abilise, kes seisab ülipikka s-häälikut tähistava lapse ette. Ühtlasi on niisugune kahe lapsega ülipika hääliku fikseerimine eeltöoks hilisemale hääliku ja tähe vastavuse märkimisele kirjas (ülipikk häälik märgitakse kahekordse tähega). Analüüsinud sõna *suss*, juhib õpetaja ühe õpilase, kes tähistas ülipikka s-, u-häälikut tähistava lapse ette, küsides «Mis häälik nüüd muutus ülipikaks?»

ÕPIL.: u

ÕPET.: Häälda sõna nii, et u oleks ülipikk.

ÕPIL.: Suus.

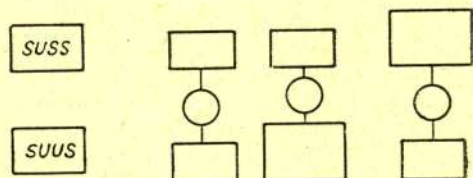
Järgneb sõnavormi *suus* tähenduse selgitamine.

ÕPET.: Mis on sinul suus?

ÕPIL.: Hambad, keel.

Olles nii analüüsinud sõnad *suss* ja *suus*, järgneb sõnade ladumine noopidega.

Algul laotakse sõna *suss*, seejärel *suus*. Saadakse skeem:



Edasi toimub töö järgmiselt:

ÕPET.: Mis häälikuga algab esimene sõna?

ÕPIL.: s

ÕPET.: Kui pikk on s?

ÕPIL.: Lühike.

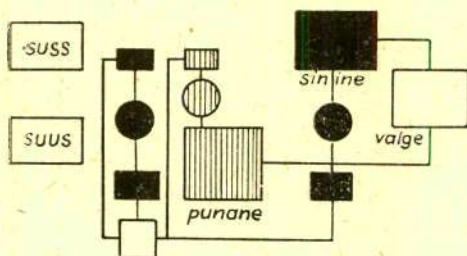
ÕPET.: Ühenda ringikesega sarnased s-häälikud!

Analoogiliselt toimub töö ka ülejäänud häälikupaaridega. Ringikesega

ühendatakse *u*-häälikud ja ka viimased *s*-häälikud.

Olgu märgitud, et ringikesega tähistatakse häälikutüüpe, olenemata hääliku pikkusest.

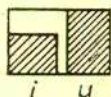
Suuremate üldistusteni jõutakse korraldusega «Ühenda ülipikad häälikud suure noobiga!» ja «Ühenda kõik lühikesed häälikud väikese noobiga!»



Pärast sellist eeltööd ei tee õpilastele raskusi sõnapaari sarnasuse ja erinevuse väljatoomine häälikutüüpide kaupa.

Kui õpilased tulevad iseseisvalt toime lühikesega sõna analüüsiga, on nendel aeg tutvust teha tähtedega. Algul tutvustatakse 5 täishäälikut (*i, u, o, e, a*), nende häälduskohta ja -asendit ning vastavaid grafeeme: ühe- ja kahekordseid suuri trükitähti ja väikesi kirjatähti. Juba esimese täishääliku (*i*) tutvustamisel võetakse kasutusele punane noop õpitud täishäälikute märkimiseks skeemidel. Samuti on nüüd võimalik asendada hääliku märk skeemil grafeemiga (ühe- või kahekordse tähega).

Pärast *u*-hääliku ja -tähe õppimist on otstarbekas kasutusele võtta diftongi noop. Arvestades asjaolu, et diftongi isoleeritud hääldamisel on selle teine komponent ülipikk, on kasutatud 1. klassis noopi kujul:



Pärast 2 täishääliku tutvustamist saab alustada ka diftongide lugemisega. Vältedandjale tähelepanu fikseerimiseks on otstarbekas asetada kaksiktäishääliku teine komponent esimesest kõrgemale (A¹).

Nimetatud etapil on häälikulise analüüsi kõrval suur tähtsus lahtise silbi lugemist ettevalmistavatel harjutustel. Õigeks lugemiseks on vaja, et laps orienteeruks kaashäälikujärgsele täishäälikule. Selle saavutamiseks võib soovitada järgmisi võtteid.

■ Sõna on *soo*, teeme sellest sõna *suu*. Õpilaste ülesandeks on välja tuua muutus. Nimetatud võte ei tekita õpilastele raskusi, sest see põhineb ainult analüüsioperatsioonil, sõna sünteesida aga ei ole vaja.

■ Õpetaja demonstreerib tähekaart (AA A¹ jne.), õpilane nimetab diftongi või täishääliku kaardilt. Seejärel annab õpetaja korralduse: «*s* (*l, m, n* jne.) ette.» Õpilased nimetavad saadud silbi või sõna. Iga sõnaga peab kaasnema semantiline analüüs, s. t. laps peab otsustama, kas eesti keeles on sellist sõna olemas. Kui on, moodustab õpilane sõnaga lause.

Otstarbekas on lugemise eelharjutus ühendada häälikulise analüüsiga.

Näiteks:

ÕPET.: Mis on pildil kujutatud?

ÕPIL.: Sai.

ÕPET.: Hääli sõna *sai*!

ÕPIL.: S-a-i.

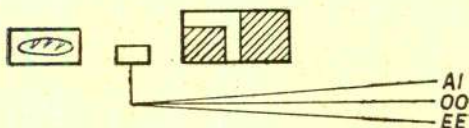
ÕPET.: Häälda sõna *sai*!

ÕPIL.: Sai.

ÕPET.: Otsusta, missugune häälik on ülipikk?

ÕPIL.: *i*

ÕPET.: Lao sõna *sai*!



ÕPET.: Mis oli esimene häälik?

ÕPIL.: *s*

ÕPET.: Teeme nüüd uusi sõnu! (Õpetaja osutab täishäälikule või diftongile ja *s*-hääliku noobile.)

Asendades nii täishäälikuid kui ka diftonge, on võimalik harjutada lahtise silbi lugemist.

Lõpuks lisaksin näitena ühe teema käsitluse.

Teema: Õpitud täishäälikute (*i, u, e, o, a*) kahe pikkuse diferentseerimine.

Eesmärk: Süvendada täishäälikute kahe pikkuse diferentseerimise oskust, arendada sõnade võrdlemise oskust.

1. Artikulatsioon- ja hääleharjutused (töö peegliga).

ÕPET.: Täna oleme kõik öökullid. Misugust häält teeb öökull?

ÕPIL.: Uh-uu.

ÕPET.: Häälda peeglisse uh-uu! (sosinal, vaikselt, natuke valjemine, valjult, hästi valjult).

ÕPET.: Metsas jalutas väike Anne ja kuulis öökulli huikamist. Anne hõikas öökullile vastu *a-e*..

Hõika *ae* vaikselt häälega peeglisse!

Kuidas on huuled, kui ütled *e*?

ÕPIL.: Naerul.

ÕPET.: Anne nägi öökulli ja küsis: «Kuidas laulad, linnukene?» (küsiwa intonatsiooni harjutamiseks, küsitakse üksikult ja ka kooris).

Õökull vastas: «Uh-uu».

2. Nägemisdiktaat.

Igal õpilasel on 4 värvilist ribakest. Õpetaja laob tahvlile kujundeid, lapsed vaatlevad seda viis sekundit ja laovad mälu järgi samasugused kujundid oma laudadel.

□ N I E □ E

3. Sõnade häälimine mängus «Kaja.» Käsitletakse sõnu: *ratas, põder, katus, rebane*.

4. Häälikupikkuste diferentseerimine.

ÕPET.: «Otsusta, kui pikk on *e* sõnas *seen!*»

Häälda sõna *seen!* (Sõnad hääldatakse peeglisse.)

Kui pikk on *e*?

ÕPIL.: Ülipikk.

ÕPET.: Tõsta õige noop!

ÕPIL.:



ÕPET.: Kui pikk on *i* sõnas *ei*? Häälda sõna *ei!* Tõista õige noop!

ÕPIL.: Ülipikk.



ÕPET.: Kui pikk on *u* sõnas *puri*?

Häälda sõna *puri!*

Tõsta õige noop!

ÕPIL.: Lühike.



ÕPET.: Kui pikk on *a* sõnas *panni*?

Häälda sõna!

Tõsta noop!

ÕPIL.: Lühike.



5. Kehakultuuriminut.

Anne nägi metsas palju linde. Mina nimetan Sulle sõnu. Kui see tähistab lindu, siis lehvita käsi, kui ei, siis kükitä!

(Öökull, kuusk, kuldnokk, kagu, raamat, kivi, lõoke, pääsuke, kullerkupp, pääsusilm, tuvi, varblane, rähn.)

6. Sõnade võrdlemine (töö käik on antud eespool).

Võrreldavaks sõnapaariks *suss* ja *suus*.

A. Mäng «Elav häälik».

B. Sõnade ladumine noopidega.

C. Sõnapaari võrdlemine (sarnasuse ja erinevuse väljatoomine).

7. Diftongi lugemise harjutus.

ÕPET.: Loe! (Õpetaja demonstreerib diftongi kaarte: A^l, E^l, EA, A^E jne.)

Taotletakse, et õpilane ei veeriks diftongi, vaid nimetaks selle korruga.

8. Diftongi *ai* kirjutamine. Enne kirjutamist sõrmede peenliigutuste arendamiseks sirutavad õpilased sirged käed ette. Salmi «Sõrmed, sõrmed, tugevaks, kiri, kiri, ilusaks» saatel kõverdatakse ja sirutatakse sõrmi.

Pärast kirjutamist raputatakse sõrme- ja käelihaste lõdvendamiseks käsi, öeldes salmikest «Puhka, puhka, väike käsi, ära enam ära väsi!»

9. Lausete moodustamine (õpetaja demonstreerib süžeepilte).

I pilt — pois riisub lehti.

ÕPET.: Moodusta lause pildi kohta!

ÕPIL.: Rein riisub lehti.

ÕPET.: Kus riisub Rein lehti?

ÕPIL.: Rein riisub pargis lehti.

ÕPET.: Millega riisub Rein lehti?

ÕPIL.: Rein riisub rehaga lehti.

ÕPET.: Mida Rein eile tegi?

ÕPIL.: Eile riisus Rein lehti.

II pilt — lapsed riisuvad lehti.

ÕPET.: Moodusta lause pildi kohta!

ÕPIL.: Lapsed riisuvad pargis lehti.

ÕPET.: Millega riisuvad lapsed lehti?

ÕPIL.: Lapsed riisuvad rehaga lehti.

ÕPET.: Mida lapsed eile tegid?

ÕPIL.: Lapsed riisusid eile lehti.

Tunni ajaline jaotus:

1. Artikulatsiooni- ja hääleharjutused (3 min.).
2. Nägemisdiktaat (4 min.).
3. Mäng «Kaja» (3 min.).
4. Häälikupikkuste diferentseerimine (5 min.).
5. Kehakultuuripaus (2 min.).
6. Sõnade võrdlemine (15 min.).
7. Diftongide lugemise harjutus (4 min.).
8. Kirjutamine (5 min.).
9. Lausete moodustamine (4 min.).

BIBLIO- GRAAFIA

Abiks looduskaitse fakultatiivkursuste õpetamisel. (Met. materjal) Koost. V. Kasemets. Tln., 1974. 91 lk. ill. (ENSV Haridusmin.)

Alkoholsete jookide tarvitamise ja suitsetamise vastasest selgitustööst koolides. Met. juhend. Tln., 1974. 18 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped TUI) — Kirj. lk. 13—17 (84 nim.)

Andresen, L. **Eesti rahvakoolid 19. sajandil kuni 1880-ndate aastate koolireformini.** Tln., «Valgus», 1974. 268 lk.; 8 l. ill. (E. Vilde nim. TPedl) — Kirj. lk. 236—256. — Isiku- ja kohanimede reg. lk. 257—266.

Elango, A. **Pedagoogika ajalugu.** Õpik kõrgematele ped. õppeasutustele. Tln., «Valgus», 1974. 292 lk. ill. — Kirj. lk. 7 (5 nim.) — Isikunimede reg. lk. 278—282.

Kalju, A. **Geograafiakabinet koolis.** Tln., 1974. 36 lk. ill. (ENSV Haridusmin.) — Kirj. lk. 34 (6 nim.)

Kees, P. **Õpilaste vaimsete võimete individuaalsete ja ealiste iseärasuste probleeme.** Koost. P. Kees. Tln., 1974. 123 lk.; ill. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. TPedl)

Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele. (Soovitusi kasvatustöö süsteemi organiseerimiseks üldhariduskoolis.) Toim. I. S. Marjenko. Tln., 1974. 154 lk. (ENSV Haridusmin.)

Mõtuste, M. **Matemaatikakabinet koolis.** Tln., 1974. 32 lk. ill. (ENSV Haridusmin.) — Kirj. lk. 28—31 (42 nim.)

Neljandate üleliiduliste pedagoogiliste loengute näidistematika. Tln., 1974. 24 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÖT)

NSVL Haridusministeerium. Ohutuseeskirjad NSV Liidu Haridusministeeriumi süsteemi üldhariduslike koolide keemia kabinettides töötamiseks. Tln., 1974. 56 lk. (ENSV Haridusmin.)

Nõukogude riigi ja õiguse alused. (Fakultatiivprogramm VIII kl.) Tln., 8 lk. (ENSV Haridusmin.)

Ohutus- ja töötervishoiu eeskirjad koolide õppe- ja õppe-tootmistöökodade õppekombinaatidele ning praktikumide ja õppepraktika korraldamiseks ettevõttes. Tln., 1974. 80 lk. (ENSV Haridusmin.)

Saks, K. Õpilaste õppe edukuse arvestuse ja hindamise probleeme. Tln., «Valgus», 1974. 155 lk. — Kirj. lk. 147—152.

Tallinna Spordiinternaatkool. Teatmik. /Tln./, 1974. 18 lk.

1973/74. õppeaasta kokkuvõtteid. /Stat. andmete kogumik/ Koost. H. Roovete. Tln., 1974. 30 lk. (ENSV Haridusmin.)

Unt, I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tln., «Valgus», 1974. 272 lk., ill. — Kirj. lk. 258—269.

Üldhariduskoolide õpetajate atesteerimise materjalid. Tln., 1974. 31 lk. (ENSV Haridusmin.)

Проблемы общения и воспитание. Тарту, 1974. (ТГУ. НИИ общих проблем воспитания АПН СССР. Обществ. лаб. «Коллектив и личность» педагогического общества УССР.

Ч. I. 210 с. Список лит. с. 142—146 (45 назв.) и с. 208—209) 16 на.

Ч. II 256 с. с илл. — Список лит. с. 71 (8 назв.) с. 188—192 (49 назв.) и в конце книги (3 назв.)

KOOLIEELNE KASVATUS

Ettevalmistusklassi tähtede ja numbrite komplekt. Katsematerjal. Tln., 1974. 58 lk. ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped TUI)

Liikumismängud lasteaias. Liikumismängude kirjeldused. Õppevahend koolieelse ped. ja psühhol. eriala üliõpil. Toim. E. Isop, E. Koplimaa, A. Vahi. Tln., 1974. 106 lk., ill. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPedl. Kehalise kasvatuse ja spordi kat.)

Materjale kooliks ettevalmistusrühmade töö organiseerimiseks. Tln., 1974. 107 lk. ill. (ENSV Haridusmin.)

Pau, T. ja Roosma, S. Lulumängud lasteaias. Õppevahend. Koost. T. Pau ja S. Roosma. Tln., 1974. 48 lk., noot. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPedl. Kehal. kasv. met. kat. — Kirj. lk. 45 (9 nim.)

Töökogemusi koolieelsest kasvatuses. Tln., 1974. 72 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Vab. Õp. Täiendusinst.)

Sisu: K. Indre. Koolieelikute asotsiaalsuse avaldumisvormi ja võimalusi nende ületa-

miseks. — A. Piirma. Laste fantaasia arendamine loodusega tutvustamise kaudu. — S. Vellend. Kuueaastaste laste kõne arendamisest. — L. Raudsik. Mõistatused laste mõlemise arendamisel.

ÕPETAMISE METOODIKA ALGÕPETUS

Algklasside kehalise kasvatuse meetodika. Õppevahend ped. ja algõpetuse meetodika eriala üliõpil. Tln., 1974. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPedl. Kehalise kasv. met. kat.)

Isop, E. Kelgutamine. 75 lk., ill. — Kirj. lk. 71—72 (23 nim.)

Hellerma, H. Etteütli ja ümberjutustusi algklassidele. 2. parand. ja täiend. tr. Tln., «Valgus», 1974. 202 lk.

Lint, A. **Matemaatika õpetamisest I klassis.** Met. nõuandeid õpetajale. Tln., «Valgus», 159 lk., ill. — Kirj. lk. 157 (25 nim.)

Loodusõpetuse meetodika küsimusi. Tln., 1974. (ENSV Haridusmin. ENSV PedTUI)

1. 158 lk., ill. — Kirj. lk. 166 (14 nim.) ja rmt. lõpus (38 nim.)

Sisu.: H. Tiits. II klassi õpilaste eelteadmised eluta loodusest. — K. Põldmaa ja P. Sild. Klassiväliline töö lindude tundmaõppimiseks II klassis.

Truus, S. **Algklasside õpilaste kirjaliku väljendusoskuse parendamiseks.** Tln., 1974. 124 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPedl.) — Kirj. lk. 122 (9 nim.)

Контрольный устный счет. (Метод. рекомендации). Таллин, 1974. 84 с. с черт. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР — (Список лит. с. 7 (6 назв.)

Трехлетняя программа самообразования учителей начальных классов с русским языком обучения. Таллин, 1974. 56 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР.)

AJALUGU. ÜHISKONNAÕPETUS

Kontrolltööd ajaloost ja ühiskonnaõpetusest. Tln., 1974. (ENSV Haridusmin. ENSV VÖT.) 2. osa (IX—XI kl.) 136 lk.

Levald, L. **Filmid ajalootundides.** Tln., 1974. 68 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÖT.)

KIRJANDUS. EESTI KEEL. VÕORKEELED

Kirjanduse diafilmide seletuskiri. Tln., 1974. 26 lk. (ENSV Haridusmin.)

Krasohin, H. **Kirjanduse töövihik. V kl.** Eksper. materjal. Tln., 1974. 40 lk.; ill.; 9 eraldi 1. /24 lk./

Maanso, V. ja Rukki, V. **Keeleõpetusest V klassis.** Met. juhend. Tln., «Valgus», 1974. 96 lk.

Hone, L. ja Kriit, A. **Inglise keele õpetamisest IX klassi katseõpiku järgi.** Tln., 1974. 124 lk. (ENSV Haridusmin.)

Selg, R. ja Tõevere, H. **Saksa keele õpetamisest IX kl. katseõpiku järgi.** Tln., 1974. 60 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped TUI.)

Silling, E. **Saksa keele õpetamisest võõrkeele erikallakuga kooli 5. klassis.** Tln., 1974. 52 lk. (ENSV Haridusmin.)

Toom, H. **Metoodiline kiri H. Toomi ja E. Vihmani 1974. a. õpiku «Deutsch IX» juurde.** Tln., 1974. 11 lk. (ENSV Haridusmin.)

YENE KEEL

Вахар, Ы. и Ребане, Н. **Методическое руководство к таблицам и картинкам по развитию речи для VI класса.** Пособие для учителя русского языка. (Таллин, 1974.) 12 с.

Занимательные задачи для внеклассной и дополнительной работы по русскому языку в V—VII классах школ с эст. языком обучения. Метод. пособие. Сост. Л. Лайдна. Таллин, 1974. 8 с.

Нормы оценки письменных работ по русскому языку в IV—XI классах. (Для школ с эст. языком обучения). Таллин, 1974. (М-во просвещения ЭССР, НИИ педагогики ЭССР.)

Отс, Я. **Контрольные работы по русскому языку V класса.** (Для школ с эст. языком обучения). Таллин, 1974. 16 с. 8 отд. л. текста. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР.)

Рыжик, Т. А. **Из опыта работы по развитию речи учащихся в 5-м классе.** Таллин, 1974. 74 с. (М-во просвещения ЭССР.)

МАТЕМАТИКА

Ariva, K. **Matemaatika õpetamisest XI klassis.** Tln., 1974. 134 lk., joon. (ENSV Haridusmin.)

Ariva, K., Etverk, E. ja Telgmaa, A. **Matemaatika õpetamisest VI klassis.** Met. juhend õpetajale. Tln., 1974. 107 lk., joon. (ENSV Haridusmin.)

Koolimatemaatika. Met. materjale. Tln., 1974. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.) 26 lk.

Sisu: O. Prinitis. Eestikeelne matemaatika õpetamise meetodika alane kirjandus 100-aastane. — L. Lepmann. Matemaatikaõpetajate ettevalmistamise süsteemi arengust. — A. Vassil. Matemaatika õpetamise probleeme kodanlikus Eestis. — E. Meidla. Matemaatika õpetamisest C. R.

Jakobsoni nim. Viljandi I Keskkoolis. — O. Prinitis. Viljandi rajoonist pärinevatest matemaatikute. — G. Kangro. Prof. Hermann Jaaksoni elust ja tegevusest. — S. Riives. Dots. Alma Ruubeli elust ja tegevusest. — K. Ariva. Aksiomaatilise meetodi käsitlemisest koolis. — E. Mitt. Matemaatilise loogika elemendid koolimatemaatika fakultatiivkursustes. — O. Prinitis. Prof. G. Rāgo töekspidamisi õpilaste mõtlemise arendamiseks.

Matemaatika õpetamisest VIII klassis. Tln., 1974. 75 lk., joon. (ENSV Haridusmin.)

Nurk, E. **Iseseisvad tööd matemaatikast. V kl.** Tln., 1974. 44 lk., joon. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

FÜSIKA

Iseseisvad ja kontrolltööd füüsikas. VII—XI kl. Tln., «Valgus», 1974. 192 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Nõmmiksaar, J. ja Toom, J. **Valikvastustega kontrolltööd füüsikast.** Tln., 1974. 62 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Õpilaste teadmiste taseme tõstmise füüsikas õhtukoolides. Met. kiri. (Koost. NSVL PA Täiskasvanute Üldhar. Uurimise Inst. Tln., 1974. 35 lk. (ENSV Haridusmin.)

KEEMIA

Keemia õpetamise aktuaalseid küsimusi üldisele keskhariidusele üleminekul. Met. materjalid. Tln., 1974. 116 lk. (ENSV Haridusmin.)

Sisu: D. Bacevičiene. Klassivälise töö suundadest keemias. — U. M. Bergmannis. Praktiliste tööde diferentseerimisest keemias. — E. B. Botšakovski. D. Mendelejevi perioodilisusseaduse füüsikalise olemuse käsitlemise meetodikast. — N. N. Burinskaja. Huvi kasvatamine õpilastes keemia vastu. — H. Deemant. Keemia-teadmised XIX sajandi eesti kooliõpikutes. — V. P. Garkunov. Teadusliku selgituse efektiivsuse tõstmise teed keemia õpetamisel. — A. A. Grabetski. Õppevarustuse loomise ja kasutamise olukord ning arengusuund keemias. — R. Jasiuniene. Leedu NSV keemiaõpetajate töötulemustest üleminekul uutele õppeprogrammidele. — L. A. Kalituhha. Õpetamise ja kasvatuse ühtsusest keemiatunnis. — H. Karik. Teadusliku informatsiooni kajastamisest keemiakursuses. — E. Kask. Keemia õpetamine ja kutseorientatsioon. — H. Kikas ja V. Rattassepp. Õppevahendite komplekssest kasutamisest keemias — A. Koorits ja H. Vilbok. Kõrgema kooli osast keemia-alases klassivälises töös. — A. J. Kosmodemjanskaja. Süsteemse lähenemise kasutamisest pedagoogilises tehnoloogias USA-s. — E. Laanpere. Kompleksühendite käsitlemise vajalikkusest koolis. —

A. Mardiste. Õpilaste iseseisva töö võtetest keemia tundides. — R. Ott. Loodus ja keemia. — V. Past. Keemiliste reaktsioonide kulgemise seaduspärasuste käsitlemisest termodünaamika alusel. — V. Past ja A. Tõldsepp. Õppetöö individualiseerimine — keemia õpetamise aktuaalne probleem. — L. Roger. Põlevkivi käsitlemise meetodikast. — V. Sillaste. Õppematerjali erinevate esitusviiside modelleerimisest lõplike automaatidega. — A. G. Sitina. Õpilaste kasvatamisest klassivälise töö kaudu. — A. A. Sudarkina. Keemia fakultatiivkursuste süsteem. — E. Suuresaar. Keemia kontrolltööde koostamine ja süstematiseerimine. — M. Tamm. Biokeemia elemente keemia ja bioloogia kursuses — M. Tammeorg ja A. Tõldsepp. Õppematerjali ülesehitust iseloomustavatest suurustest. — T. Tammeveski. Huvi äratamine keemia vastu erineva raskusastmega kontrolltöödega. — G. S. Udalov ja V. P. Garkunov. Keemiamõistete süsteemi kasutamist aine omaduste ja keemiliste reaktsioonide kulgemise prognoosimiseks anorgaanilise keemia õpetamisel. — J. Vene. Keemia õpetamise tulemusi seoses üleminekuga üldisele keskkaridusele. **Keemia õpetamise küsimusi.** Tead.-met. kogumik. Tln., 1974. 47 lk. ill. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.) — Kirj. lk. 23 (6 nim.) ja 44 (5 nim.)

Sisu: B. Ратасепп. О педагогическом эксперименте при индивидуализации обучения химии. — R. Saaremäel ja A. Tõldsepp. Laboratoorse töö oskuste ja vilumuste kontrolli probleeme. — E. Bergmann. Elementide perioodilise süsteemi elektriline tabel. — H. Laanpere. Keemiline side kompleksühendites. — V. Pedak. Lahustesse puutuvaid küsimusi meditsiinikooli praktikas.

Ratassepp, V. **Keemia kontrolltööde tulemustest 8. klassis 1973/74. õ.-a.** Koost. V. Ratassepp. Tln., 1974. 28 lk. (ENSV Haridusmin.) — Kirj. lk. 27—28 (22 nim.)

ANATOOMIA. BOTAANIKA. GEOGRAAFIA

Meditsiini- ja hügieeniteemad inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieeni tundides. Met. materjal kooliarstidele ning keskkooli bioloogiaõpetajatele. Toim. V. Fjodorova. Tln., 1974. (ENSV Tervishoiu Min. Vabar. Sanitaarhar. Maja.)

Kõiva, H. ja Kärk, K. **Meetodiline juhend botaanika õpetamiseks. V ja VI klassis.** Tln., 1974. 36 lk. (ENSV Haridusmin.)

Eesti maavarad, kivimid ja kivifised. (Abimaterjal õpetajale) Tln., 1974. 68 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.) — Kirj. lk. 66 (16 nim.)

Tiits, H. **Füüsikalise geograafia õpetamisest V klassis.** Met. nõuandeid õpetajale. Tln., 1974. 122 lk. (ENSV Haridusmin.)

V ja IX klassi geograafia 1973. a. kontroll-

tööde tulemused. Tln., 1974. 51 lk. (ENSV Haridusmin.)

KEHALINE KASVATUS

Meetodiline juhend V klassi kehalise kasvatusõpetajale. Tln., 1974. 176 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

Mäepalu, E. **Kehaliste harjutuste õpetamine.** Trt., 1974. 59 lk., ill. (TRÜ kehal. kasv. ja spordi kat.)

TÖÖÕPETUS

Meetodilist abimaterjali poeplastööõpetuse õpetajale. Koost. S. Lukk. Tln., 1974. 88 lk. (ENSV Haridusmin.)

Sisu: J. Golovkov. NLKP XXIV kongressi materjalide kasutamisest tööõpetuses ja -kasvatuses. — E. Peets. Tehniline loometegevus. — H. Isok. Õpilaste aktiviseerimisest ja teadmiste osast tööõpetuses. — E.-L. Kiidli. Tööõpetuse tunni efektiivsuse tõstmisest. — O. Kõõsel. Tööjuhendid teoreetilise materjali läbitöötamiseks puidutöö tundides V—VIII kl. — L. Vent. Tööõpetus ja näitlikkus. — J. Kreegi-puu. Poeplastööõpetuse planeerimisest liitgruppide tingimustes. — E. Rihvk. Erinevatest puiduliikidest koostatud toorikute kasutamise võimalusi. — E. Land. Etnograafiliste karpide ja vakkade valmistamine tööõpetuse tundides. — A. Põldemaa. Kohrutustöö tööõpetuse tundides ja klassivälises töös.

Meetodilist abimaterjali tütarlaste tööõpetuse õpetajale. Koost. L. Kivilo. Tln., 1974. 68 lk. (ENSV Haridusmin.) — Kirj. lk. 6 (3 nim.)

Sisu: H. Raidla. NLKP XXIV kongressi materjalide kasutamisest tütarlaste tööõpetuse tundides. — L. Kivilo. Probleemõpe tütarlaste tööõpetuses. — A. Tuisk ja L. Arne. Katse rakendada probleemõpet tütarlaste tööõpetuses — A. Kuldkepp. Epidiaskoobi kasutamise võimalustest tööõpetuse tundides. — S. Reinhold. Töö individualiseerimine. — L. Laanpere. Õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimise ja hindamise võimalusi tütarlaste tööõpetuse tundides. — A. Järv. Hindamisest ja hindamisviisidest tütarlaste tööõpetuse tundides. — H. Tamla. Tööõpetuse seos teiste õppeainetega. — A. Laasi. Etnograafilise materjali kasutamise võimalusi tütarlaste tööõpetuses. — A. Press. Rahvusliku setu tikandi omapärase ja selle kasutamise õpetöös. — K. Golitsõna. Vene rahvustikandite õpetamise kogemustest. — M. Org. Looduslikke materjale dekoratiivkudumises. — E. Speek. Metsast toidulauale. — A. Taba. Toiflustamise praktikumi meetodikast.

Koostas ELVIINE UVERSKAJA

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

О ФАКУЛЬТАТИВЕ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ

ВЕРА НЕВЕРДИНОВА

В средних школах Эстонской ССР в последние годы большое внимание уделяется факультативным занятиям по русскому языку и литературе как одной из форм обучения и воспитания учащихся. Организация факультатива по русской литературе выявила необходимость создания программы и соответствующего пособия для занятий.

Именно это побудило нас предложить читателям журнала настоящую статью, суммирующую опыт, накопленный в этой области другими союзными республиками. Кроме того, в данной статье мы предлагаем один из возможных вариантов проекта программы для факультативных занятий по русской литературе в X—XI классах эстонской средней школы.

Введение школьных факультативов ставит задачей, как указано в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улу-

чшения работы средней общеобразовательной школы», углубление знаний, а также развитие разносторонних интересов и способностей учащихся.

Факультативные занятия по литературе имеют большое значение в деле воспитания у учащихся чувства пролетарского интернационализма; в формировании нравственного облика и передового мировоззрения школьника. Углубление знаний по литературе развивает художественный вкус, навыки самостоятельного мышления, анализа литературного произведения, предоставляют в распоряжение учащихся все богатства русского литературного языка.

Особое значение приобретают факультативные занятия по русской литературе в национальной школе. Как справедливо отмечено в методических рекомендациях научно-исследовательского института преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР, «высока патриотическая, идейная, моральная, культурная, эстетическая ценность русской литературы, и задача школы — стимулировать увлечение ею школьников. (...) Важна роль факультативных занятий по литературе для совершенствования устной и письменной речи учащихся, расширения их словарного запаса, освоения богатств русского литературного языка — что особенно важно для национальной школы»¹.

Предлагая свой вариант программы, мы не ставим целью профессиональную ориентацию учащихся, то есть участник факультативных занятий по русской литературе вовсе не должен, по нашему мнению, непременно избрать своей специальностью русскую филологию.

Наша цель иная: дать более подроб-

¹ Факультативные занятия по русскому языку и литературе в национальной школе. М., 1973, с. 20.

ную информацию об истории братской русской литературы, в определенной мере помочь учителю в деле воспитания культуры чувств учащихся, в углублении и систематизации знаний, полученных на уроках по русской литературе.

Так как опыт проведения факультативных занятий по литературе в эстонской школе не накоплен и не обобщен, то следует учесть названные методические рекомендации, в которых идет речь о факультативах по литературе в национальных школах других союзных республик. Приводя примерные темы таких факультативов (перечислим здесь лишь некоторые из них: «Основные этапы развития советской литературы», темы по литературному краеведению типа «Пушкин и Кавказ», «Горький в Латвии» и т. п., «Обучение основным принципам перевода» и др.), составители «рекомендаций» отмечают, что в практике национальной школы сложилось два типа факультативных курсов по русской литературе.

Условно их можно обозначить как: 1) курс, идущий «вглубь», то есть предполагающий более углубленное изучение материала, входящего в школьные программы, и 2) курс, идущий «вширь», предполагающий изучение ранее не известных учащимся по школьным программам тем и разделов истории русской литературы).

Литературный факультатив по предлагаемой программе строится по первому типу, безусловно позволяющему достичь «повышенной активности и самостоятельности в восприятии материала, в выполнении заданий»².

Как показало анкетирование, проведенное среди студентов филологического факультета Таллинского педа-

² Программа факультативных занятий для средней школы. М., 1969, с. 18.

гогического института им. Э. Вильде (отделений русского языка и литературы и эстонского языка и литературы), будущие учителя также склонны считать целесообразным именно первый вид программы.

Студентам были предложены 2 вопроса: 1) как, по их мнению, — вширь или вглубь — должен строиться факультативный курс по русской литературе в эстонской школе? и 2) творчество каких писателей следует изучать на факультативных занятиях?

Приведем несколько наиболее типичных для будущих учителей языка и литературы ответов.

◆ Влубь (Лучше меньше, да лучше). Лучше глубже знать какую-то часть литературы, чем всю по верхам. Творчество писателя нельзя изучать без окружения (эпоха, литературное направление, его представители). Вширь надо брать обзорные темы, чтобы ученик, имел представление о других писателях в связи с основным (например, говорим о Пушкине, привлекаем писателей-декабристов...).

◆ Вглубь. Учащиеся что-то знают уже из курса русской литературы на эстонском языке, у них уже есть общее представление об эпохе, и хорошо, если хоть что-то они будут знать основательно.

◆ Считаю, что надо было бы двигаться вглубь, так как при изучении творчества писателя учителю все равно нужно давать биографические материалы, воспоминания современников, их оценки. Следовательно, изучать нужно творчество тех же писателей, что и в основном курсе без расширения их круга.

◆ Вглубь по русской литературе и вширь по советской. Нужно обратиться к творчеству советских писателей 30-х гг., не рассматриваемых в основном курсе — Катаеву, Эренбургу, Ильфу и Петрову — и далее, до сов-

ременных поэтов и прозаиков — Евтушенко, Вознесенского и т. д.

Составители программы старались учесть данные анкет. Настоящая программа факультатива «Писатели о писателях» рассчитана на 2 года занятий — X и XI классы эстонской школы.

Задачи предлагаемого факультатива — расширить литературный кругозор учащихся, углубить их интерес к русской литературе и, более конкретно, — систематизировать знания учащихся по истории русской и советской литературы, включив темы курса в более широкий контекст — общественно-историческое содержание соответствующей эпохи.

С этой целью главы, посвященные отдельным писателям, построены по принципу «дополнения» к материалу, предложенному типовыми учебниками.

На основании этой программы будет предпринято составление «Пособия». Материал, предложенный в программе и, соответственно, в «Пособии», доводится до современной советской литературы. Таким образом реализуется пожелание составить курс факультативных занятий по русской литературе с уклоном вглубь.

Учитывая и второе пожелание — рассматривать на факультативных занятиях курс современной советской литературы, мы предполагаем в будущем создание программы и составление пособия «Современная русская советская литература».

В программе выдержан хронологический принцип построения: материал объединен в разделы, соответствующие периодам общественно-литературного процесса. Каждая эпоха характеризуется отрывками из произведений писателей-современников. Далее даются литературные портреты писателей, творчество которых относится к данной эпохе. В конце программы приводится обширный библиографиче-

ский указатель, который призван помочь учителю в выборе дополнительной литературы.

Так как дополнительный материал специфичен в отношении каждой отдельной взятой темы, то единой схемы построения разделов программы, а соответственно, и самих факультативных занятий, на наш взгляд, не должно быть. Этим объясняется и количественная неравноценность отдельных глав программы, зависящая, в частности, от разнообразия и степени собранности материала, а также от характера разработанности творчества соответствующих писателей в типовых учебниках по русской и советской литературе и литературному чтению в X—XI классах эстонской средней школы.

Разнообразие материалов и сравнительная насыщенность ими программы позволяет использовать будущее «Пособие» не только на факультативных занятиях по русской литературе, но и как вспомогательный материал для работы учителя в классах с углубленным изучением русского языка и литературы в эстонской школе.

Приведем несколько примеров, иллюстрирующих, каким образом программа предлагает изучать определенные темы.

Эпоха 1830—40 годов в изображении русских писателей. Отрывки из «Былого и дум» А. И. Герцена, «Воспоминаний о Белинском» И. С. Тургенева, воспоминаний И. А. Гончарова «В университете» и др.

Антон Павлович Чехов.

«В человеке все должно быть прекрасно» (современники о Чехове — М. Горький, Л. Н. Толстой, А. И. Куприн, В. Г. Короленко, К. И. Чуковский).

А. П. Чехов о труде литератора (из писем Чехова, из записных книжек писателя, отрывки из пьесы «Чайка»).

Чехов и театр (из воспоминаний К. С. Станиславского, Вл. И. Немировича-Данченко, М. П. Чехова и др.).

1930-ые годы

«Счастье, выпавшее нам, — единственное и неповторимое — это жить, переделывая жизнь» (Я. Ильин). Отрывки из произведений: В. Катаев «Время, вперед!» И. Эренбург «День второй», М. Шагинян «Гидроцентральный», Б. Корнилов «Песня о встрече».

Формирование нового человека («Педагогическая поэма» А. С. Макаренко, «Смерть пионерки» Э. Багрицкого, «Кукла» Д. Кедрина).

Очерк. «Широкий поток очерков — явление, которого еще не было в нашей литературе. Никогда и нигде важнейшее дело познания своей страны не развивалось так быстро и в такой удачной форме, как у нас... Очерк у нас — большое, важное дело» (М. Горький). Отрывки из очерков Ю. Либединского, С. Третьякова, М. Кольцова («Испанский дневник»).

Лирика (Я. Смеляков. «Хорошая девочка Лида», «Если я заболел...» К. Симонов «Пять страниц» — отрывки).

Александр Александрович Фадеев. Человек, писатель, общественный деятель.

«Чтобы нас прочли и поняли миллионы» (из воспоминаний писателей В. Озерова, А. Гидаша, А. Караваевой, К. Федина, М. Колосова).

А. А. Фадеев о себе и о своей работе (письмо Маргарите Алигер).

А. А. Фадеев об истории создания своих произведений: «Мой литературный опыт — начинающему писателю» (о романе «Разгром»).

Из записных книжек (о романе «Последний из Удэгэ»).

Письмо в редакцию чешской газеты «Млада фронта» (о романе «Молодая гвардия»).

Письмо Н. А. Магалифу (о романе «Черная металлургия»).

Думается, приведенные примеры вполне могут дать читателю представление о тех принципах, на которых строится программа курса в целом. Остается добавить, что в программе отсутствует внутритемная разбивка по часам, так как изучение материала, включенного в программу (а следовательно, и в пособие), значительно превосходит количество часов, отпускаемых на факультативные занятия в школе (35 часов в год). Однако, составители исходили из того соображения, что включение большого количества материала даст учителю большие возможности выбора и варьирования его сообразно наклонностям и степени подготовленности учеников, сообразно наклонностям самого учителя.

Основная задача подготавливаемого по данной программе «Пособия» идет дальше, нежели просто иллюстрация жизни и творчества отдельного писателя, и состоит в том, чтобы тесно связать его творчество с общественно-историческим содержанием соответствующей эпохи. В качестве основополагающих документов при составлении программы послужили статьи и высказывания о литературе и общественной мысли В. И. Ленина.

Составители предлагаемой программы оставляют за собой право изменять разделы «Пособия» с учетом свежее опубликованного материала и новых данных о языковых возможностях учащихся X—XI классов эстонской школы.

Предлагая настоящую статью вниманию читателей журнала, мы надеемся, что учителя русского языка в эстонских школах откликнутся на нее и выскажут свое мнение, которое представляется составителям программы наиболее ценным как мнение специалистов-практиков.

LAULULISE TÖÖ DIFERENTSEERIMISE VÕIMALUSI LASTEAIA VANEMAS RÜHMAS

MAIE VIKAT

Koolieelses eas ilmnevad ja arenevad intensiivselt laste võimed, sealhulgas ka muusikalised võimed. Mitmekesine muusikaline tegevus lasteaia — laulmine, mäng lastepillidel, rütmiline liikumine, muusika kuulamine — pakub rohkesti võimalusi lapse isiksuse kujundamiseks ja erivõimete arendamiseks. Võib öelda, et laulmisele kuulub eriline koht, ent ometi mitte juhuslikult. Laulda võib laps oma soovi kohaselt eri situatsioonides ja ükskõik millal — laulmine on lapsele kõige jõukohasem tegevus. Praegusaja üks väljapaistvamaid dirigente L. Stokovski ütleb: «Lapsele on hääli esimene ja kõige kättesaadavam muusikainstrument.» (7, lk. 56.)

Laulu kasvatuslik mõju on suur tänu sõna ja muusika ühtsusele. Laulmisel areneb esteetiline suhtumine ellu, muusikasse, rikastuvad lapse elamused, aktiveeruvad vaimsed võimed, tugevneb hääleaparaat, mis aitab kaasa lapse füüsilisele arengule. Hindamatu on laulmise osatähtsus lapse muusikalise kuulmise arengus.

Uuringud esteetilise kasvatuseteooria valdkonnas (N. Vetlugina, A. Voinova, R. Zinitš, A. Hodkova) on näidanud, et koolieelses eas toimub laululise tegevuse kaudu intensiivne muusikalis-esteetiline areng. Praegusajal on eriline tähtsus arendava õpetuse võtete aktiveerimisel. Juba J. Komensky pidas aktuaalseks küsimust, kuidas kõiki õpilasi tunnis tööle rakendada ja nende individuaalseid erinevusi arvestada.

Kahjuks pööratakse muusikalises kasvatuses veel vähe tähelepanu muusikalist kuulmist arendavatele võtetele, ilma milleta ei ole aga mõeldav puhtakõlaline laulmine. Meie katsete tulemused (105 uurimisalust lasteaia vanemas rühmas) näitavad, et lapsi, kellel on iseseisva laulmise võime, on suhteliselt vähe, ca 29%. Siit kerkib vajadus luua iga lapse edukaks arenguks optimaalsed tingimused. Üks moodus on laululise tegevuse diferentseerimine.

A. Konevi järgi eeldab õppetöö diferentseerimine laste individuaalsete ja tüüpiliste psüühiliste iseärasuste silmaspidamist (2, lk. 19). G. Kostjuki käsitluses on diferentseeritud lähenemine moodapäasmatu lüli õpetamise täiustamisel ja selle arendava mõju suurendamisel (6, lk. 8).

Teatavasti kujutab iga laps endast korrumatut individuaalsust temale omaste iseärasustega. N. Vetlugina oma uurimistöös märgib, et on võimalik leida ka ühiseid, tüüpilisi jooni, mis on omased laste gruppidele. Sel juhul peaks metoodilises töös arvestatama nii laste tüüpilisi kui ka mõningaid individuaalseid iseärasusi (8, lk. 185). Individuaalsete ja tüüpiliste iseärasuste vahel on seosed, mida iseloomustatakse psühholoogia-alastes töödes (5; 2). N. Levitov (3, lk. 424) märgib, et igas individuaalses ilmingus on mõningad jooned, mis on omased ka teistele. Need määravadki tüüpilisuse. See ilming ei ole omane mitte ainult ühele indiviidile, vaid tervele grupile. Taolistest tüüpilistest iseärasustest lähtuvalt põhjendataksegi diferentseeritud töö vajalikkust õppetöös.

Kahtlemata tekib kohe küsimus, kuidas sellist diferentseeritud tööd teha? Käesolevas artiklis püüame käsitleda mõningaid diferentseeritud töö võimalusi laululiste võimete arendamiseks lasteaias vanemas rühmas.

Töö algetapil on tarvis kõigepealt tutvuda laste laululiste võimete algtasemega. Selleks õpime ühiselt selgeks ühe lastelaulu, näiteks M. Terri «Sügis aias», mille alusel juba individuaalse töö korras selgitame, missugune on laululiste võimete tase rühmas konkreetselt (iseseisvad, toellauljad, puuduliku laulmisvõimega, laulmisvõimetud). Ühtlasi selgitame välja abi vajalikkuse ja võimaluse individuaalseks tööks. Nii moodustavad I grupi iseseisva laulmisvõimega lapsed, s. t. need, kes seda laulu antud kõrguses ilma igasuguse abita on võimelised laulma; II grupi — toellauljad, kes on võimelised õigesti laulma vaid kasvataja hääle või instrumendi toetusel; III grupi — puuduliku laulmisvõimega lapsed, need, kes suudavad järele laulda ühelkähel toonil; IV grupi nn. jorutajad, kes madalregistris mõnel toonil orienteeruvad või üldse ei suuda oma häält tead-

Näide 1.

I + IV
Kohmakalt
p

Mömm, mömm, mömm, mömm, lou-lab ka-ru-jömm,
ää - äh, ää - äh, ma-ga-ma nüüd jää!

Taldrik nuiaga

I Häällitavalt
f

Sii mu memm toob maasikaid, taat toob meidat vaarikaid. Laudan ise ää - äh, ma-ga-ma nüüd jääh.

Kellamäng

II + III
p

Mömm, mömm, mömm, mömm, ui-nub väi-ke jömm.

Taldrik nuiaga

likult juhtida, kellel puudub koordinatsioon kuulmis- ja hääleorganite vahel. Laululise töö diferentseerimine seisneb selles, et igale grupile antakse laulda nende häälele ja kuulmisele sobiv lõik laulust (1, lk. 16). Nii laulab I grupp nõudlikuma osa meloodiast, II — lihtsamad fraasid (sageli koos I grupiga), III — ühel või paaril toonil kulgeva meloodilise joonega motiivid või fraasid madalregistris, IV — viisilõigud ühel toonil madalregistris (sageli koos III grupiga) või rütmilised kaasmängud muusikalise tähelepanu aktiveerimiseks ja kontsentratsiooniks. Laulude õppimine diferentseeritult toimugu terve rühmaga üheaegselt, tavalise töö korras. Erinevus on vaid selles, et kõik lapsed ei laula neile ettenähtud meloodia osa korraga, vaid grupiti. See tõstab laste vastutustunnet, aktiveerib tähelepanelikult kuulama ja õigel ajal sisse astuma. Lapsed ei ole teadlikud enda kuulumisest nõrgemas või tugevamas gruppi.

Näiteks R. Pätsi «Karumõmmi unelaulu» võime diferentseeritult õpetada järgmiselt. Esimese lause, milles viis liigub ühel toonil, laulab III grupp koos IV-ga. Liikuvama meloodiaga teist lauset alustab I grupp, kellega peagi liitub II. Laulu lõpuosa laulavad jälle III ja IV grupp koos. Kellamängu ja taldriku kaasmängu võime tervele rühmale selgeks õpetada, taldriku partiid patsutades, kellamängu plaksutades. Õppimise ajal laulame tingimata kaasa, sest see kergendab orienteerumist vältustes. Rütmi pillide kaasmäng

on soovitatav alati tervele rühmale korraga selgeks õpetada, siis on tunnis võimalik rohkem erinevaid lapsi pillidel rakendada. Meloodiapillide (klaasimäng, kellamäng, ksülofon) kaasmängu tuleb aga õpetada individualiseeritud töö korras, kuna see nõuab konkreetset ettenäitamist vastaval pillil ja õige mängutehnika omandamist. «Karumõmmi unelaulus» on võimalik kellamängu partii omandada terve rühmaga seetõttu, et siin kasutatakse vaid ühte plaati (a) teatud kindlas rütmis. Näide 1 (vt. lk. 607).

On arusaadav, et diferentseeritud töökas ei sobi kõik laulud, meloodilise liikumise, vormi struktuuri ja selle iseärasuste poolest. Vastava laulumaterjali valikul peame lähtuma printsibiibist lihtsamalt keerulisemale, arvestades teatud näitajaid, nagu intonatsioonilisus, rütmiline keerukus jms., et järjekindlalt laste laululisi võimeid edasi viia. Koolieelsete lasteasutuste muusikalise kasvatusena rühma laulmise programm on suur hulk laule, nagu eesti rahvaviis «Vares», E. Aarne «Kassilaul», R. Pätsi «Täna lähme tänavaile», «Kooliteel», M. Terri «Sügis aias», P. Üllaste «Küpse, küpse, kakukene», eesti rahvaviis «Kus on minu koduke» jt., mis võimaldavad diferentseeritud käsitlust. Alati ei tarvitse moodustada kolme-nelja gruppi, kohati võib piirduda kahe grupiga ning mõningaid laule laulda terve rühmaga koos, rakendades üksikuid lapsi rütmipillide kaasmängus. See pakub head rütmilist vaheldust ja soodustab koordinat-

Näide 2.

The musical score consists of three staves. The top staff is the vocal line, divided into four sections labeled I, III, I+II, and III+IV. The lyrics are: "Sõit sõit sõit sõit linna sõit sõit sõit sõit sõit, sealt me saame saia, sõit sõit sõit sõit, sõit, sõit. Pika puudeliga piirma, sõit sõit sõit sõit, sõit, sõit, lano laantu leiba, sõit, sõit, sõit, sõit, sõit, sõit." The middle staff is for the xylophone (Ksülof.) and the bottom staff is for the clapping and drumming (Piitsa-plaks, Kõla-karbike). The bottom staff has a 2/4 time signature and shows a rhythmic pattern of quarter notes.

Röömsalt

1. Tu-le lu-mi, sa-ja lu-mi, sa-ja öhtust hommikuni! Puhjas hall ja must on ilm, päikesel on kinni silm.
2. A-ga äkki söidu sahin, söidu sahin, pihin-pahin: uhked tuisu täkuud ees, kihutavad külmareed.
3. Tule lumi, pehme lumi, saja öhtust hommikuni! Vahet pole üldse vaja, esi-al-gu ai-na saja,

va - het pole vaja, ai - na saja, saja, vahet pole üldse vaja, esialgu aina saja,

saja, saja, saja, saja, saja, saja, saja, saja, saja, — saja, —

Harjakese ostinato

sioonivõime kujunemist. Paraku rakedatakse rütmipillide kaasmänge laste-aedades väga juhuslikult. Head eeskuju maitsekalt kujundatud kaasmängudega pakuvad 1. ja 2. klassi laulikud ning käsiraamat õpetajale. Oskuslikul valikul võib siit mõndagi leida lasteaias tarvis.

Alljärgnev R. Pätsi lustakas «Sõit, sõit linna» karakterse kaasmänguga võimaldab hästi nii laululise kui ka rütmilise tegevuse diferentseerimist. Näide 2 (vt. lk. 608).

Meeleolukuse ja mitmekesisusega on elevust tekitav ja haarav R. Pätsi laul «Tule, lumi». Näide 3 (vt. lk. 609).

Olulist tähtsust muusikalise kuulmise ja hääle arendamisel omab ka individuaalseeritud töö, eriti muusikaliselt vähem arenenutega. Selleks kasutame mitmesuguseid häält ja kuulmist ning muusikalist mõtlemist arendavaid mängu, nagu nime-, kaja-, pallimängu jmt. Diferentseeritud tööga seotult loob see rühmas head tingimused iga lapse edukaks arenguks, laululise materjali jõukohaseks omandamiseks ja annab õpetusele arendava iseloomu. Samal ajal võimaldab see saavutada võrdlemisi **puhast kõla**, mis on tähtsaim tegur muusikalise kuulmise arendamisel. Lapse edusammude puhul viime ta üle järgmise, nõudlikumasse gruppi.

Kummatigi esinevad õpetamisprotsessis puudused, mille ületamine võimaldaks laulmise kvaliteedi tõstmist, tagaks töös resultatiivsuse. Senisest enam tähelepanu oleks tarvis osutada laste muusikalise kuulmise ja hääle arendamisele. Kahjuks on muusikalises kasvatustöös tavaks saanud aktsendi asetamine võimekate laste arendamisele, jättes unarusse vähemvõimekad. Kahtlemata on võimekad lapsed heaks eeskujuks, aga ainult sellele loota oleks ekslik. Praktika näitab, et need lootused ei õigusta ennast, sest areng ei saa toimuda üle jõu käivas tegevuses. Diferentseerimine võimaldab aga kõigil **jõukohaselt** osa võtta ühisest musitseeri-

misest, virgutab huvi laulmise vastu, mistõttu ka tulemused töös on ootuspärasemad.

Märkus: Kõik kolm laulunäidet on võetud Riho Pätsi seni avaldamata kogust.

Kirjandus

1. R. Päts, H. Kaljuste. Jo-le-mi I—II klassile. Käsiraamat õpetajale. Tallinn, 1969.
2. А. Конев. Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения. М., «Просвещение», 1968.
3. Н. Левитов. Детская педагогическая психология. М., Учпедгиз, 1958.
4. Н. Леонтьев. О формировании способностей. «Вопросы психологии», 1960, № 1.
5. А. Люблинская. Очерки психического развития ребенка. М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
6. Обучение и развитие младших школьников. Под ред. Г. Костюка. Киев, 1970.
7. Л. Стоковский. Музыка для всех нас. М., «Советский композитор», 1963.
8. Художественное творчество и ребенок. Под ред. Н. Ветлуговой. М., «Педагогика», 1972.

**VAIMULIKU JA ILMALIKU
MUUSIKA SUHE
KODANLIKU EESTI
KOOLIS**

HEINO RANNAP

Oktoobrirevolutsiooni-eelsete aastate ees-õiguste mõjul püüdsid vaimulikkond ja klerikaalsed haridusjuhid endid maksma panna noorsoo kasvatamisel usudogmade vaimus ka Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni järgsetel aastatel Eestis. Hoolimata sellest, et mitmete seadusandlike aktidega oli kool kirikust lahutatud, segasid vaimulikud, eriti luteri koguduste pastorid, igal võimalikul juhul endid kooliasjadesse. Usuõpetuse kui õppeaine mittekohustuslikkus otsustati juba Eesti II hariduskongressil 1917. a. juunis. Ka Eesti Ajutine Valitsus tunnistas 1918. a. detsembrikuu määrusega usuõpetuse koolides vabatahtlikuks õppeaineks. Nn. vabatahtliku õppeaine statuut andis võimaluse rakendada mõningates koolides usuõpetust kõikidele õpilastele. Kirjanik A. H. Tammsaare näitas selgelt klerikaalsete haridusjuhtide kahepalgelisust, kirjutades: «Ühelt poolt tunnistatakse usk igaühe eraasjaks, millega riigil ega tema asutustel, muuseas ka koolil, midagi tegemist ei peaks olema, teiselt poolt aga püütakse maksu mis maksab sinna poole, et õigust saada usuõpetust nii või teisiti täieõiguslise õppeainena koolide tunnikavva paigutada».¹ Usuõpetuse üheks oluliseks komponendiks peeti vaimulikkude laulude õpetamist. Kahekümnendate aastate haridusjuhtide soovunelma ütles välja minister H. B. Rahamägi. Tema koostatud ja kinnitatud keskkoolide usuõpetuse kavas kästi väga soovitavaks pidada usuliste laulude laulma õppimist. Minister kohustas õpetajaid otsima teid «vaimuliku laulu ja muusika ärakasutamiseks usutunde elustamise ja süvendamise huvides».² Laulutunde andvad algkooliõpetajad ja keskkoolide muusikaõpetajad, kes olid nõukogude võimu kehtestamisega Eestis saanud õiguse legaalselt õpetada revolutsioonilisi laule ja oma maa rahvalaule, ei tahtnud kodanliku valitsuse võimule pääsemisel loobuda neist õigustest. Ei tahetud kolikambrist välja tuua ka kiriku-koraale. V. Tammani poolt 1918. ja 1920. a. väljaantud koolilaulikutes oli 88—90% ilma-

¹ «Murrang» 1921, nr. 5/6, lk. 40.

² ENSV ORKA f. 4364, nim. 5, s.-ü. 1. l. 227.

likke laule. Vaid üksikud koraalid olid Miina Härma poolt 1923. a. väljaantud laulukus. Ankeedis usuõpetamise kohta alg-, kesk- ja kutsekoolides (1923/24. õppeaastal) päris minister andmeid ka usuliste laulude õpetamise kohta. Üksikul juhul (Laura valla Bruniškovo algkoolis) oli lauldud rohkesti vaimulikke laule. Enamasti oli lauldud kirikulaulu ainult usuõpetustundides või ainult laulutundides. Et usuõpetajad polnud alati lauluvõimelised, olid tulemused sageli tagasihoidlikud.³

1928. a. õppekavade järgi nõuti kõikide algkooliklasside usuõpetustundides vaimulike laulude laulmist. Mitmetes koolides ei peetud sellest nõudmisest kinni või lauldi käsu täitmiseks, kõlapuhtust ja väljenduslikkust viimistlemata. Oma aruannetes märkisid koolinõunikud korduvalt kirikulaulude õpetamise formaalset täitmist. 1931. a. pöördus Eesti Õpetajate Liit haridus- ja sotsiaalministri poole soovitusel, toetudes «kohtadelt saadetud motiveeritud ettepanekutele», suurendada laulutundide arvu keskkoolides **usuõpetustundide⁴ arvel**. Ministriarvust seda ettepanekut ei arvestanud. Vastupidi: tugevdati mitmeti usuõpetuse õpetamist. Koolilaulikutes suurendati vaimulike laulude osatähtsust, usuõpetustundides koraalide õpetamist. Nii 1928. kui ka 1938. aastal oli kirikulaulule eraldatud algkooli 1. klassis 10%, 2.—4. klassis aga 15% tunnist.⁵ Korraldati isegi kooliraadio saateid vaimulike lauludega. Kui aga 1934. aastal korraldati ankeet 115 algkooli 6. klassi 1737 õpilasele, selgus, et õpilaste usuline kasvatus muusika kaudu on nõrk. Hoolimata korraldustest polnud 18% koolidest muretsenud isegi J. Punscheli koraaliviisi raamatut. Kirikulaulu raamat puudus 36% koolides. Tunduvalt vähem ette nähtust oli koolides õpetatud kirikulaulu. Mõnes koolis oli õppeaasta jooksul õpeta-

tud vaid 4—5 sellist laulu.⁶ Ankeedist ilmenenud nõrga õpetusliku tööga rahulolematu Haridusministeerium koostas sunduslike kirikulaulude nimekirja ja esitas selle seisukohavõtmiseks Õpetajate Kojale. Selle järgi pidi algkooliõpilastele selgeks õpetatama 72 kirikulaulu, millest 41 olid sunduslikud ja 31 valitavad. Juba esimese klassi õpilastele tuli pähe tuupida 6 koraali sündrepertuaarist ja lisaks veel laule valikrepertuaarist. Õpetajate Liidu lauluõpetuse toimikond asus üksmeelsele seisukohale, et esitatud sunduslike kirikulaulude arv on liiga suur ja vähendas omapoolses ettepanekus seda arvu rohkem kui poole võrra. Kirikliku laulurepertuaari omandamise oli oma osa klerikaalsete pedagoogide kampaaniale taastada palvuste pidamine koolis. 1924. aasta lõpul, mil haridus- ja sotsiaalministeeriumi korraldusel juba üle 80% õpilastest pidid õppima usuõpetust, viidi koolidesse ka kohustuslik hommikupalve. Ministreerium kohustas oma ringkirjaga laulma vaimulikke laule palvuse alguses ja lõpul, ja kui võimalik, siis ka mitmehäälselt. Vaimuliku laulu tähtsust rõhutas punkt, mille järgi võis palve piirduda vahetevahel ainult vaimuliku laulu «mõjuva laulmisega».⁸ Rangest käsust hoolimata jätsid ateistlikult meelestatud pedagoogid ja koolijuhid palvuse sageli pidamata. Rakvere Õpetajate Seminari harjutuskoolis rääkis juhataja ühel 1924. a. talvehommikul palve asemel õpilaste jalgade ja käte puhutuse hoidmise vajalikkusest. Niiisugune jumalavallatu tegu sellele järgnenud koraali «Õnnista ja hoia» laulmisega kutsus esile «Päevalehe» artikli ja Haridusministeeriumi revisjoni.⁹ Ka 1934. a. läbiviidud ankeedi andmetel ei loetud palvet kõikides koolides. Korduvalt astusid laste religioosse kas-

³ Vt. näiteks ENSV ORKA f. 1108, nim. 3, s.-ü. 182, l. 47.

⁴ ENSV ORKA f. 1108, nim. 4, s.-ü. 876, l. 25.

⁵ «Eesti Kool» 1938, nr. 9, lk. 612 ja 613.

⁶ Eesti algkooli lõpetaja. Algkooli lõpetaja teadmised usuõpetuse alal. M. Raud, Pärnumaa koolinõunik. Tallinn, 1936, lk. 18—21.

⁷ «Õpetajate Leht» nr. 5, 1939.

⁸ Haridusala korraldus. Tallinn, 1932, lk. 82 ja 83.

⁹ ENSV ORKA f. 1108, nim. 4, s.-ü. 424, l. 266.

vatuse vastu lastevanemad. 1922. a. kirikupäeva juhendi alusel korraldatud rahvahääletusel usuõpetamise taastamise vastu koolides oli 130 476 isikut.¹⁰ Vanemate mõjutusel kuulasid paljud lapsed palvelel koraale, kuid ise kaasa ei laulnud. Kui 1931. a. 10. mail käsutati koolikoor Kambja kirikusse kaunistama lauluga emadepäeva jumalateenistust, ei lubanud mitmed lapsevanemad oma lapsi kirikusse laulma.¹¹ Vastukaaluks töötava rahva ja edumeelsete koolmeistrite ateistlikule tegevusele suurendas klerikaalne kodanlus usupropagandat. Kui IX üldlaulupoe korraldaja Lauljate Liit otsustas vaimulikud laulud laulupoe kavast välja jätta, korraldasid pastorid laulupoe boikoti. Sel puhul kirjutas koorijuht Tuudur Vettik: «Laulupidu ei tohi mingil tingimusel siduda usuliste toimingutega».¹² Kuigi kirikukoored olid nõrgatasemelised ja väiksearvulised, organiseeris pastorkond 1929. a. suvel Tartus esimese vaimuliku laulupäeva. 1928. a. oli teoloogia ja teiste üliõpilaste vaimuliku muusika teadmiste parandamiseks kinnitatud Tallinna Konservatooriumi professor A. Topman ülikooli õppejõuks. Tehti ettepanek ka oreliklassi üleviimiseks konservatooriumist ülikooli usuteaduskonna juurde.¹³ Kuigi esimene vaimulik laulupäev ebaõnnestus Tartu elanikkonna boikoti tõttu, jätkasid kirikuisad laulupäevade organiseerimist. Suurt tähelepanu pöördati kiriklike lastekoore loomisele. Ajaleht «Noorproletaarlane» ironiseeris artiklis «Mustadrongad seavad silmuseid üles» vaimulikkonda, kes oli otsustanud lapsi laulma sundida kirikutes.¹⁴ Kiriklike tähtpäevade puhul kasutas pastorkond traditsiooniliselt laste laulu. Ka kahekümnendate aastate algul olid mitmed kogudused asutanud laste-

ja noortekoore. Nii oli Tallinna Jaani kogudus moodustanud võimude loal 1920. aastal Noorte Ühingu ja nõudis, et Haridusministeerium teeks korralduse kooliõpilaste liikmeks astumise võimaluse kohta. Ühingu juures töötas laulukoor ja spordiosakond, peeti piiblitunde.¹⁵ Peatselt hakkas Jaani kogudus korraldama ka lastejutlusi, lastejumalateenistusi ja koolilaste leere. Tugevat usupropagandat tehti noorte hulgas Narva Peetri koguduses. Arvuka töölikklassiga piirilinnas asutasid vaimulikud noorsoo eemal- tõmbamiseks tööliikumisest noorte ühingu «Astra». 1925. aastal loodud ühingu eesmärgiks oli «noorte vaimu- ja kehajõu arendamine usulik-kõlbelises sihis». Ühingu liikmeteks võisid olla noored 15 eluaastast alates, kuid hääleõigus anti vaid leeritatud liikmetele. Ühingu esimeheks oli koguduse pastor. 1929. aastal oli ühingul 100-liikmeline noorte segakoor, meeskoor, 3 jalgpallimeeskonda ja 2 käsipallinaiskonda. Noortekoori raken- dati 5—8 korda aastas jumalateenistusel.¹⁶ Kui aga pastori kiuste koor siiski laiali läks, asutas ta pühapäevakooli baasil lastekoori, kellega laulis kahe- ja kolmehäälsed vaimulikke laule.¹⁷ Kõigist pingutusist hoolimata ei suutnud enamik kogudustest siiski lastekoore organiseerida. 1933. aastal oli 161 luteri usu kogudusest vaid kolmekümne kuuel lastekoored.¹⁸

Suuri pingutusi noorsoo pööramisel usu rüppe tegid kaks Ameerika Ühendriikide poolt finantseeritud organisatsioon: Noorte Meeste Kristlik Ühing ja Kristlik Noorte Naisühing. Erilist rõhku panid nimetatud organisatsioonid noorte usulisele kasvatu- sele muusika kaudu. Tegutsesid koorid ja orkestrid nii Tallinnas kui ka perifeeria all-organisatsioonides. Näiteks Kristlik Noorte Naisühing pidas 1932. aastal Tallinnas 175

¹⁰ L. Raid, Klerikaalse kodanluse ja kirikutegelaste ühistest ettevõtmistest hariduse valdkonnas kodanluse diktatuuri aastatel. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 6, lk. 472—479.

¹¹ ENSV RAKA, f. 4565, nim. 1, s.-ü. 1, l. 151.

¹² Laulupoe album. Tallinn, 1928, lk. 30.

¹³ Esimene Eesti Kirikumuusika kongress 3. ja 4. dets. 1930. Tallinnas, i. a. lk. 32.

¹⁴ «Noorproletaarlane» 1929, nr. 4, lk. 4.

¹⁵ Eesti NSV Tallinna Riiklik Keskarhiiv (edaspidi ENSV TRKA) f. 52, nim. 1, s.-ü. 198, l. 21.

¹⁶ TMM f. 258, m-22, ilma lk. numbrita.

¹⁷ Narva Peetri Kirik 1886—1936. Narva, 1936, lk. 18.

¹⁸ «Eesti Kirik» 1933, nr. 26/27, lk. 211.

muusika- ja lauluõhtut. Tõsi, neist õhtutest võttis keskmiselt osa vaid 11 noort.¹⁹ Kristlikke noorteühinguid juhiti kõrgetasemeliselt. Nii oli Tartu ühingu esimeheks prof. H. B. Rahamägi, 45-liikmelise noortekoori (10—18 aastased) juhatas õpetajate seminari endine muusikaõpetaja V. Peerna. Kristlikke ühinguid toetas ka Haridusministeerium ja linnade haridusnõukogud. 1938. a. lükkas Tallinna Linna Haridusnõukogu tagasi Tallinna Koolinõu Muusika Ühingu toetuse taotluse, eraldas aga raha Meeste Kristlikule Ühingule.²⁰ Fašistliku diktatuuri lõpuaastatel organiseeriti uudse laste religioosse kasvatusvormina nn. piibllaaagreid, kus vaimuliku laulul oli eelistähtsus. Lauldi koraale ja kodanlikku isamaad ülistavaid laule ning korraldati ka sportlikke mängu. Esimene selline laager toimus 1939. a. suvepäeval Rannamõisas.²¹

Vaimuliku muusika mitteküllaldasel levikul olid kirikutegelaste arvates süüdi omajagu ka kooliõpetajad. Tõepoolest astusid õpetajad, progressiivse intelligentsi esindajad, vaimuliku laulu ignoreerijate poole. Kahekümnendatel aastatel oli vähenenud kirikulaulude õpetamine ka õpetajate seminarides. Eriti hoiduti ilmaliku muusikaharrastuse poole Võru ja Läänemaa Õpetajate Seminarides, kus usuõpetust õppivaid tulevasi koolmeistreid oli vaid 17⁰/₀.²²

Aeg-ajalt aktiveerus ka apostliku õigeusu kiriku propagandistlik tegevus. Too oli loovutanud 1919. a. oma koolimajad riiklike koolide organiseerimiseks ja jätnud endale õiguse korraldada neis palvetunde ja laulukooriharjutusi.²³ Võrreldes luteri usu kogudustega segas apostlik õigeusu kirik end kooli muusikalisse kasvatusse vähem.

¹⁹ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 739, l. 94.

²⁰ ENSV TRKA f. 52, nim. 1, s.-ü. 496, l. 3.

²¹ H. Saarniit, Usust, kirikust, vaimulikkonnast ja ateistlikust propagandast kodanlikus Eestis. «Mõtisklusi usust», Tallinn, 1962, lk. 87.

²² ENSV ORKA f. 1108, nim. 4, s.-ü. 1268, l. 36 ja 37.

²³ Sealsamas, s.-ü. 166, l. 46.

Kasutades seda, andsid Tallinna koolid 1922. a. kiriku sinodile ära 129 pühakuju kõrval ka mõned vaimulikud lauluraamatud, mida, loodeti, pole enam vaja.²⁴ Kuid järgnevatel aastatel aktiveerib oma tööd kiriku lauluviiside õpetamisel lastele ka õigeusu kirikuvalitsus. Kirikulaulu parandamiseks asutas apostliku õigeusu kirikuvalitsus 1935. a. ajakirja «Vaimulik laul», mille eesmärgiks oli heliloojate, muusikategelaste ja laulusõprade koondamine ning kirikulaulu parandamine nii koolis kui kirikus. Toimetus suutis kaasa tõmmata ajakirja väljaandmisele mitmeid tuntud muusikuid ja pedagooge.²⁵ Vaimuliku laulu õpetamise elavdamiseks koolides kooskõlastasid korduvalt oma tegevust luteri kiriku piiskop ja apostliku õigeusu metropoliit. Nii esitati kohustuslike vaimulike laulude nimestik koolide jaoks, nõuti usuõpetamise suurendamist ja kirikulaulu tõhustamist ning õpetajate seminarides kirikulaulude süstemaatilisemat õpetamist.²⁶ Mõlemad valitsevad kirikud püüdsid tõhustada vaimulike laulude õpetamist eesti heliloojate kirikulaulude kaudu. Vaimulike ajakirjade, koolilaulute ja lauluraamatute abil püüti tutvustada eesti heliloojate vaimuliku sisuga loomingut ja neid püsivrepertuaari jätta. Viimased olid aga tardunud konservatiivsusesse. Need laulud olid meloodiliselt väheütlevad, harmooniliselt traditsiooniliselt põhifunktsioonidel püsivad ja rütmiliselt äärmiselt liikumatud. Koolides lauldi neid hoopis vähem, kui meloodiarikaid ökonoomse harmooniaga üksikuid saksa heliloojate koraale või mõningaid vene heliloojate (eriti Bortnjanski) vaimulikke laule.

Esimese eesti heliloojate vaimulike laulude vihiku toimetasid trükki Tartu muusikaõpetajad V. Tamman ja J. Aavik.²⁷ Noodivi-

²⁴ ENSV TRKA, f. 52, nim. 1, s.-ü. 46, l. 105.

²⁵ Vt. «Vaimulik laul» 1935, nr. 1.

²⁶ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 213, l. 11.

²⁷ V. Tamman ja J. Aavik, Jõulu- laulud kooli-koorile, kodule ja kirikule. Tartus, 1926.

hikus oli 19 kolmehäälsel jõululaulu, neist 15 eesti heliloojailt. Siin oli laule A. Lätelt, K. Törnpuult, A. Kapilt, J. Simmilt, E. Vör-gult, J. Aavikult ja ka muusikaõpetajatelt A. Kasemetsalt, V. Tammanilt ja P. Konsa-pilt. Selle lauliku abil populariseerusid koo-lides A. Läte «Miks nii hilja (õhtukellad)» ja J. Aaviku laulud «Õues tähtis taevatelk» ning «Läbi sahiseva lume». Läte ja Aaviku nimetatud laulude populaarsuse põhjuseks oli lihtne meeldejääv meloodia, eelkõige aga usudogmasid vältiv jõulusündmuse kir-jeldav luuletetekst. Eesti heliloojate vaimu-likke laule lisati ka nendele väljaannetele, mis koosnesid peamiselt lääne heliloojate koraalidest. Üheks teravamaks relvaks las-tele vaimulike laulude õpetamisel oli luteri-usuliste kirikumuusika sekretariaadi poolt väljaantud «Laste lauluraamat kirikule, koo-lile ja kodule», mille esimene trükk ilmus 1932. a. Tihe reklaam ajakirjanduses, välja-ande kasutamistarbeks taskuformaad, tar-vitatavamate koraalide reastatus tegid laulu-raamatu nõutud väljaandeks. Esimeses välja-andes oli 127 vaimulikku laulu 1-, 2- või 3-häälses seades, lastehäälte ulatusi arvestav. Oli ka 5 eesti laulu, nende hulgas F. Saebel-manni rahvuslikul ärkamisajal tuntuks saanud «Helde Isa taeva sees» ja A. Anveldi matu-sekombetalitustel rohkesti lauldud «Peotäis ma mulda». 7. parandatud ja täiendatud kor-dustrükk, mis kandis nimetust «Väike laulu-raamat kirikule, koolile ja kodule» paisati 50 000-lise tiraažiga koolidesse, kirikutesse, asutustesse ja kodudesse.

Vaatamata mitmetele eriväljaannetele ja vaimulike laulude lisamisele ilmalike laul-mike lõppu, ei kujunenud ka kolmekümnen-datel aastatel vaimulik laul eesti koolis olu-liseks repertuaariks. Kahekümnen-date aastate algul öeldu: «meie aeg ei ole kiriku-laulude aeg»²⁸ küll mõnevõrra muutus fašist-liku diktatuuri aastatel, kuid peamiseks kooli repertuaaris jäid ikkagi eesti heliloojate ilmalikud laulud ja eesti rahvaviisid.

²⁸ «Päevaleht» nr. 38, 1922.

SISUKORD

529. Eesti NSV 35. aastapäev.
 534. S.-A. Villo. Šeflustöö plaanipäraseks.
 538. P. Košanski. Käsikäes.
 542. V. Karu. Tootmiskollektiivi ja kooli vastastikune side kasvatusküsimustes.
 546. E. Speek. Esteetilise kasvatuse võimalusi kooli õppeaia ja ümbruse heakorrastamisel.
 552. L. Madison. Kooli ja kodu koostööst oktoobrilaste internatsionalistlikul kasvatamisel.
 557. K. Tormilind. Pioneeriorganisatsioon võitluses kõrge õppeedukuse eest.
 560. V. Raudik. Hüpotetetilised õpilastüübid õppimishoiakute struktuuri alusel.
 566. R. Silla. Eesti õpilaste kehalise arengu aktseleeratsioon 50 aasta jooksul.
 573. V. Kirsipuu. Leiutajaks või ratsionaliseerijaks võib saada igaüks.
 578. A. Juhkam. Õpilaste iseseisev töö V. I. Lenini teostega.
 582. V. Maanso. Keeletunni kasvatuslikust eesmärgist.
 587. O. Prinitis. Nüüdisaegne koolimatematika reform.
 593. A. Kontor. Töö abikooli 1. klassis aabitsaeelsel perioodil.
 598. Bibliograafia.
 602. B. Neverdinova. О факультативе по русской литературе в эстонской школе.
 606. M. Vikat. Laululise töö diferentseerimise võimalusi lasteaia vanemas rühmas.
 611. H. Rannap. Vaimuliku ja ilmaliku muusika suhe kodanliku Eesti koolis.

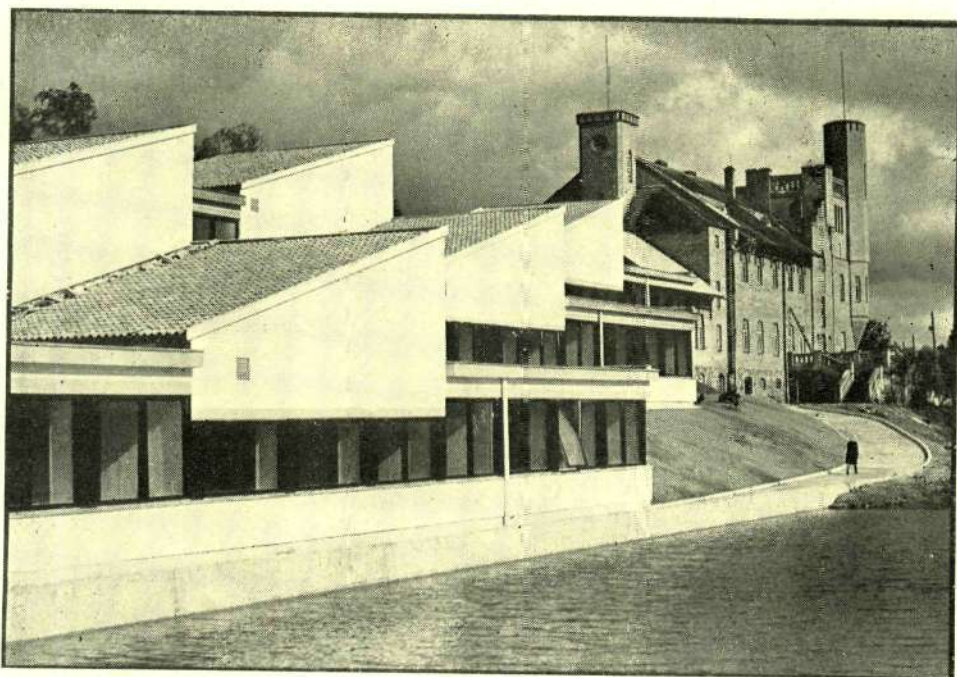
ОГЛАВЛЕНИЕ

529. XXXV годовщина Эстонской ССР.
 534. С.-А. Вилло. Шэфская работа должна стать более планомерной.
 538. П. Кошанский. Рука об руку.
 542. В. Кару. Взаимосвязь производственного коллектива и школы по вопросу воспитания.
 546. Э. Спеэк. О возможностях эстетического воспитания в процессе работы на школьном участке и благоустройства окружности.
 552. Л. Мадисон. О совместной работе школы и семьи при интернациональном воспитании октябрят.
 557. К Тормилинд. Пионерская организация в борьбе за высокую успеваемость.
 560. В. Раудик. Гипотетические типы учащихся на основе структуры установок к учебной работе.
 566. Р. Силла. Акцелерация физического развития эстонских учащихся за последние пятьдесят лет.
 573. В. Кирсипуу. Изобретателем или рационализатором может стать каждый.
 578. А. Юхкам. Самостоятельная работа учащихся над произведениями В. И. Ленина.
 582. В. Маансо. О воспитательной цели урока по языку.
 587. О. Принитс. Современная реформа школьной математики.
 593. А. Kontor. Работа в I классе вспомогательной школы в добукарный период.
 598. Библиография.
 602. В. Neverdinova. О факультативе по русской литературе в эстонской школе.
 606. М. Викат. О возможностях дифференциации обучения пению в старшей группе детского сада.
 611. Х. Раннап. Соотношение церковной и светской музыки в эстонской буржуазной школе.



Paplite sahin ja punased roosid. Must ja punane marmor mõlemal pool pikka alleed, mille lõpus kõrgub Tundmatu Madruse obelisk. Lahutamatuna kuulub selle juurde Odessa õpilaste auahtkond, kes valvab oma kodulinna kaitsjate ja vabastajate igavest und.

LEONID SIDORSKI foto



Uus ja vana kõrvuti. Jäeneda Sovhoostehnikumi hooned.

MARGUS VIKMAA foto



9.7.75
Республика Беларусь
75-815а