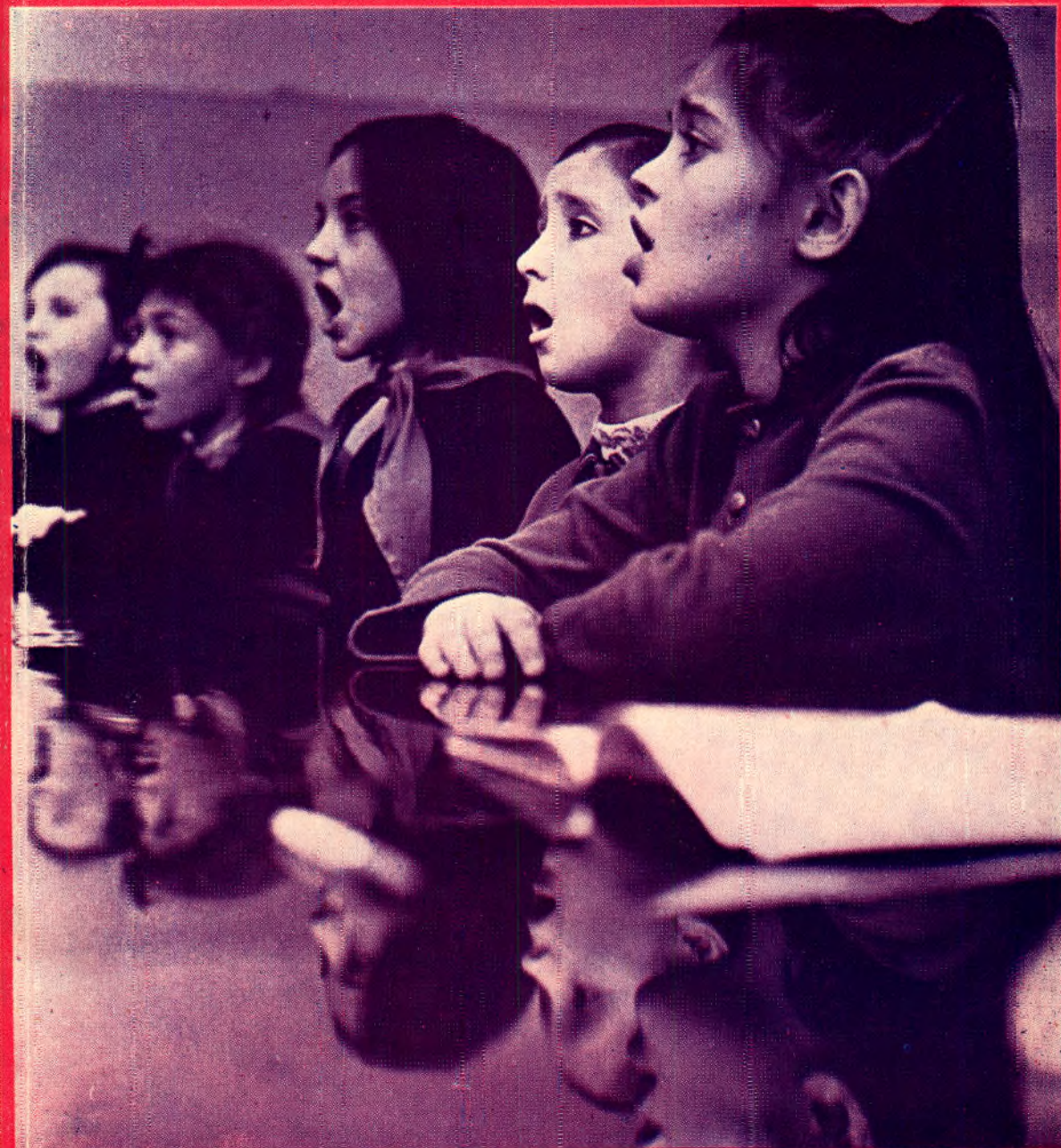


NÕUKOGUDE KOOL 6 • 76





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

JUUNI NR. 6

XXXIV 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 M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 433-18, toimetaja asetäitja 403-81 ja 404-47, vastutav sekretär 493-97, ideoloogiaosak. 404-47, pedagoogika- ja teadusosak. 489-16, koolikorralduse osak. 489-16, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 433-18, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 404-47, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 403-81, korrektuur 429-35.

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

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

Ladumisele antud 29. IV 1976. Trükkimisele antud 26. V 1976. Trükiarv 4960. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,17. MB-05744. Tellimise nr. 1484.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»). Орган мин. проsv. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

© Kirjastus «Perioidika»,
«Nõukogude Kool» 1976.

Esikaanel: Laulavad Kišinjovi pioneerid.

Tagakaanel: Kevad...

MARGUS VIKMAA fotod



JÕUKOHANE TÖÖ JA SISUKALT VEEDETUD VABA AEG

**VIIVI EKSTA,
MAIMO KALMET,
SAMUEL MÄE**

Noore põlvkonna kommunistlikus kasvatuses on asendamatu koht töökasvatusel. NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuundades aastateks 1976—80 on öeldud: «Rohkem tähelepanu pöörata õpilaste töökasvatusele, noorte kutseasuunitlusele...» NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev rõhutas oma ettekandes IV üleliidulistel pedagoogilistel loengutel, et «...õppimist peab täiendama ühiskonnakasulik, tootev töö». Ühe osa sellest moodustab õpilaste töö suvevaheajal. «Kesk- ja vanemate klasside õpilastele on organiseeritud mitmesuguseid töökoondisi, mille hulgas on suur osakaal töö- ja puhkelaagritel. Sellistes töökoondistes töötas 1975. a. suvel ligemale 9 miljonit õpilast.»

Ka meie vabariigis on viimastel aastatel õpilaste suvise töövormina laialt levinud töö- ja puhkelaagrid, töö elukohajärgsetes brigaadides, koolimetskondades, Eesti Õpilasmalevas. Pilguheiduks õpilaste mullusuvisele tööle ja sellele, kuidas kavatsetakse seda teha käesoleval suvel, küsitlesime Harju, Kohtla-Järve ja Viljandi rajooni ning Kohtla-Järve linna haridusosakondade rahvast, Põllumajanduse ja Varumise Töötajate ja Teenistujate Ametiühingu Viljandi Rajoonikomitee esimeest; tutvusime koolide suveplaanidega.

* * *

Kui **Kohtla-Järve linna** õpilaste möödunud aasta töösuve kogemusi üldistada ja eelolevat prognoosida, siis ei iseloomusta neid töövormide paljus, vaid katsetelisele tõestatud elukogemusele. Kohtla-Järve linna tingimustes on kõige otstarbekamaks ja eluliselt vajalikuks peetud tööd raskestikasvatatavate õpilastega, töölaagrite või -brigaadide põllumajandusettevõtetes ja metsamajandites ning elukohajärgseid rühmi (enamasti majavalitsuste juures). Need kolm töövormi peavad silmas Kohtla-Järve isepära ja probleeme. Sotsiaalselt hooldamata ja raskestikasvatatavad õpilased satuvad laagris kontrolli alla ning leiavad oma energiale rakenduse kasulikus ja huvitavas tegevuses. Tähtis on seegi, et noored pääsevad tööstuslinna saastatud keskkonnast suveks maaõhku. Ei saa

unustada ka töökasvatuse üldisi eesmärke — kujundada tööd armastav ja seda vajav tulevane ühiskonnaliige.

Peatugem põgusalt nende töövormide korraldusliku külje juures, millest rääkis Kohtla-Järve linna haridusosakonna juhataja **I. Margens**.

Juba 4 aastat on Kohtla-Järve raskete poiste laager tegutsenud Kurtнал kohaliku sõjakomissariaadi ALMAVÜ algorganisatsiooni, EKP Kohtla-Järve linnakomitee toetusel ja TSN Täitevkomitee haridusosakonna organiseerimisel. Meeskasvatajaskaadri komplekteerimisel on haridusosakonda abistanud sõjakomissariaat.

Tänavu suvel on laager (kestusega 1 kuu) planeeritud 120 noorukile, ja see peab tagama nõutava järelevalve. Tööd tehakse Kurtна sovhoosis, vabasse aega kuuluvad poisse huvitav ringitöö, sport, meelelahutused, ühised väljasõidud järve või mere äärde. Laagri tegevuses pönnakse suurt rõhku vaba aja huvitavale veetmisele ja kasulikule, kuid noori haaravale tegevusele.

Töölaagrid ja -brigaadid on elujõus-
tunud koolide sidemetes majanditega. Igal koolil on selleks oma kogemused ning tavad. Möödunud aasta andmete järgi olid Kohtla-Järve koolidel töölaagrid järgmistes majandites: 1. keskkoolil Jõhvi metskonnas ja Tammispääl, 3. keskkoolil Tudulinna, 4. keskkoolil ja 11. koolil Iisakus, Kesleri-nim. 5. keskkoolil Kurtна sovhoosis, Tammiku ja «Kaljuranna» kolhoosis, 6. keskkoolil Kohtla-Järve sovhoosis ja koguni Krimmis, 8. 8-kl. koolil Põlulas, 9. koolil Mäetagusel, 14. keskkoolil Odessa lähistel, 15. koolil Oru metsakombinaadis, 16. keskkoolil Avinurmes, Kombiõli 1. keskkoolil Peipsi kolhoosis jm.

Vaadeldgem lähemalt mõnede koolide kogemusi.

A. Kesleri nim. 5. keskkooli õpilaste suvine tööhõive lähtub põhimõttest, et ükski õpilane ei jääks suvel tegevusetu ja omapäi.

Läbimõeldus algab juba ühiskondlikult kasulikku tööd suvise osa organiseerimisest. Et koolil on oma kasvukoht ja teistest Kohtla-Järve koolidest korrasta-

tum ümbrus, tõendab ühelt poolt õpilaste tööd läbimõeldud organiseerimist, aga ka järjepidevat vajadust korrastava käe järele. Seepärast on suve läbi üks brigaad tööl kooliaias (graafiku alusel vahetuv kontingent), teine brigaad koolimaja ümbruses ja šeflusalustel haljasaladel (Jõhvi park mikrorajoonis ja Gagarini pst.). Sellesse brigaadi kuulub korruga 8—10 õpilast (4.—7. kl.).

Pioneeriasemele on mõeldud tööbrigaadid Tammiku ja «Kaljuranna» kolhoosis, kestus 1 kuu. Tööpäev vältab väikesematel 4 t., 7. kl. — 5 t. Õpilasi toitlustatakse (nagu teisteski tööbrigaadides). Tööle järgnevad ekskursioonid või muud vaba aja organiseeritud vormid. Õhtuks toovad bussid «Kaljuranna» kolhoosist õpilased koju (Tammiku asub koolimaja lähedal). Nendegi brigaadide koosseis muutub, mis on siiski kooliga varem kooskõlastatud.

4.—7. klassi õpilased, kes jäävad linna, on haaratud veel elukohajärgseisse pioneerirühmadesse. Siin tehakse tööd haljasaladel, sporditakse ja mängitakse.

Komsomoliealised (9. ja 10. kl.) kuuluvad oma kooli tööühikule (25 õpil.), mis on senini organiseeritud Kurtна sovhoosis. Oma kooli rühm tegutseb EÕM põhimõttel ja eeskirjade kohaselt. Nad teevad majandis juunist alates kõiki põllumajandustööd, mida lubavad ohutustehnika ja laste tööerakendamise eeskirjad. Tänavu läheb sellesse rühma 2 õpetajat.

Kooli vanemad klassid — pedagoogilised klassid saavad osaliselt oma tootmisõpetuse praktika teha kooli juures tegutsevas 100-liikmelises linnalaagris. Sinna võetakse kõik kooli ümbruses elavad lapsed õppekeelest hoolimata. Laagris tehakse tööd, sporditakse, sõidetakse mere äärde, võetakse ette jalgsimatku, tehakse isetegevust jm., mida kõike juhendavad 5. keskkooli õpilased. Selle tegevuse eest saavad nad praktika hinde.

Kohtla-Järve 6. keskkooli õpilaste töösuvi on korraldatud samal põhimõttel. Pioneerialised viibivad Iisaku kolhoosis tööbrigaadis, vanemad klassid Kohtla-Järve sovhoosis. Ent erilist huvi pakub vanemate klasside töölaager Krimmis. Sellesse rühma pääsevad mitte ainult

hea õppeedukusega õpilased, vaid ühiskondlikult aktiivsed ja töökad noored. Krimmi puuviljasovhoosid vajavad õpilasi puuvilja korjajate ja sorteerijate-na. Seal teenitud rahaga saavad nad tassa söidu ja toidukulud ning igauks on teeninud veel keskmiselt 50 rbl. Sovhoosis korraldatakse õpilastele vabal ajal huvitavaid ekskursioone revolutsiooni- ja kultuuripaikadesse ning looduslikult kaunitesse kohtadesse. Seesugune töövorm avardab õpilaste silmaringi ja pakub meeldivat vaheldust. Loomulikult tuleb niisugust laagrit pidada siiski erandnähituseks, seda saab lubada ainult kool, kellel on loodud püsivad kaugside-med.

6. keskkooli malevanõukogu organiseerib majavalitsuste juures juunis-juulis elukohajärgsed koondrühmad, mis plaanitsetakse 3 lülis (tänavate järgi). Õpilased töötavad majavalitsuses, laste mängu- ja spordiväljakute korrastamisel, sovhoosis ja kolhoosis, teevad sporti ja võistleavad. Ei puudu ka väljasõidud loodusesse.

Kohtla-Järve 15. 8-klassiline kool, mis paikneb Orul, on oma probleemidelt võrreldav maakooliga, seepärast pole neil vajadust maal paikse laagri järele.

Juba 5 aastat tegutsevad kodust käivad tööbrigaadid (algklassid ja vanemad õpilased eraldi 3 grupis, kokku 75 õpilast), mis kindlustavad päeval õpilaste järelevalve ja annavad neile ühiskonnakasulikku tegevust. Lapsed heakorrastavad metsa, korjavad mahavisatud prahti üles jm. Kaks korda nädalas sõidavad nad Oru turbakombinaadi bussiga ka randa või Toilasse, Kurtna järvedele või Kuremäele. Lisaks nendele veel matkad.

7. ja 8. klasside grupid käivad tööl turbaväljadel, kus nad sorteerivad kände. Lapsed töötavad siin koos täiskasvanutega.

Neist õpilastest, kes kuhugi ei sõida, komplekteeritakse ajutised töögrupid ja nad leiavad rohimistööd «Kaljuranna» kolhoosis.

Seesugused töövormid on iseloomulikud teistelegi koolidele Kohtla-Järve linnas.

Kohtla-Järve rajoonis on levinud õpilaste töö- ja puhkelaagrid ning õpilasbrigaadid kohalikes kolhoosides, sovhoosides või metsamajandites. Need on kodust käivad õpilasbrigaadid (ööbimiseks pole vajadust), pealegi saavad majandi veokid iga päev töötegijad kohale ja tagasi toimetada. See kergendab ka õpetajate tööd, sest õhtuti ei pea nad oma perekonnast eemal viibima. Kui õpetajale jääb brigaadides (laagrites) peamiselt kasvatafunktsioon, siis tööalaselt juhendab lapsi keegi majandi oskustöölisest (brigadir, agronoom, põllutöeline vm.), kellega eelnevalt on kokku lepitud ja kes oma vastutavast rollist on teadlik. Nemad jälgivad, et lastele üle jõu käivat tööd ei antaks ega ohutustehnika nõudeist kõrvale kaldutaks.

Toila 8-klassilises koolis on organiseeritud koolimetsakond, kuhu kuulub 21 2.—5. klassi õpilast. Koolimetsakonnal on juhtkond ja omaette ruum Toila metsakonnas. Töö eesmärk on eelkõige Toila-Oru pargis kasvavate puu- ja põõsaliikide (neid on seal üle 300 liigi) tundmaõppimine ja herbaariumide koostamine. 60 liigi kohta on juba herbaarium koostatud.

Mullu vaadati koos kodu-uurimise ringiga välja pargirada. Tänavu see märgistatakse. Ekskursioonijuhte seletuste andmiseks sellel rajal on praegu ette valmistatud viis. Nii täidab koolimetsakond ka ekskursioonijuhtide ettevalmistamise osa.

Väljakujundamisel on oma traditsioonid. Üks selliseid: pargi ääres asuvasse noorde parki istutavad metskonna liikmed oma puud. Möödunud aastal istutasid sinna neli kooli lõpetajat, metskonna liiget, neli pärna. Koolimetskonna liikmed on töötanud ka koos maamootjate ja dendroloogidega pargi investeerimisel, tegutsenud dendroaias, võtnud osa metsapäevadest, pannud üles lindudele pesakaste. Möödunud suvel oli kahepäevane metskonna laager ööbimisega telkides. Sel suvel kavatakse laagris olla kauem.

* * *

Viljandi rajooni haridusosakonna juhataja **E. Trull** iseloomustas Viljandi linna ja

maakoolide õpilaste töösuve põhimõtteliselt samadest aspektidest, mis Kohtla-Järve linnas ja rajoonis. Töölaagrid ja õpilasbrigaadid on peaaegu igal koolil. Tundub, et see kasvatusvorm pakub kõige optimaalsemaid tulemusi. Erinevused tulenevad ainult kooli ja majandi eripärast ning võimalustest. Nii näiteks moodustab Viljandi 1. keskkool suveks õpilasbrigaadid uue koolimaja ehitusele. Nuia, Abja ja Mustla keskkoolis on populaarsed töö- ja puhkelaagrid, mille korralduses on neil kujunenud juba oma tavad. Avalikkuse tähelepanu õpilaste töösuve organiseerimisele tõendavad põllumajandustöötajate ametiühingu töö- ja puhkelaagrid. Puiatu 8-klassilises koolis peetakse otstarbekaks just elukohajärgseid pioneerirühmi, kes töötavad Viljandi näidissovhoosis ja kooli maalaalal. Tääksi kooli õpilasbrigaadid hooldavad «Võidu» kolhoosi juurvilja mahapanekust koristamiseni. Kõik laagrid ja tööbrigaadid korraldavad õpilaste toitlustamise ning õpilaste vaba aja veetmise.

Nuia keskkoolis on töö- ja puhkelaagreid organiseeritud juba aastaid. Neid töötab koolipiirkonnas mitu: Kõrgemäe sovhoosis 90 õpilasele kolmes grupis, TA Polli Katsebaasis 40 õpilasele ja Karksi kolhoosis 25 õpilasele. Peale selle töötab veel nn. koolirühm. Kolme esimesse kuuluvad õpilased, kes elavad nimetatud majandites, koolirühma kuuluvad Nuia alevi õpilased.

Päev töö- ja puhkelaagris koosneb kahest osast. Töö kestab kella 8—14. Majandi osakonnajuhataja või brigadir annab tööülesande õpetajale, kes laagrit juhendab. Viimane rakendab õpilased tegevusse, juhendab nende tööd, kontrollib ja peab arvestust tehtu üle. Töö on õpilastele jõukohane, võimaluse piires püütakse silmas pidada ka vaheldust. Õpilased tegutsevad mitmesugustel hooldustöödel, köplavad, korjavad kive, teevad heinatöid jne. Töö tasustamisel võetakse arvesse tehtud tööhulk ja kvaliteet. Selle kõrvalt saavad aga veel kaks korda päevas sooja toidu majandi kulul.

Ka rühma juhendavale õpetajale mak-
savad majandid töötasu tehtud tööhulga

ja teatud protsendi õpilaste töö eest. Keskmiselt teeb see 120—130 rubla.

Teine osa päevast on ette nähtud vaba aja veetmiseks. Ujutakse, peetakse rühmadevahelisi spordivõistlusi, matkatakse. Töö- ja puhkelaagri lõpul saab iga rühm majandi kulul ekskursiooni. Peale selle selgitatakse välja parim rühm, kellele korraldatakse veel preemiaekskursioon. Mullu näiteks korraldas TA Polli Katsebaas parimale rühmale telklaagri Kabli rannas.

Kasu sellistest töö- ja puhkelaagritest on mõlemapoolne. Majandid tunnevad huvi õpilaste tööjõu vastu sellepärast, et 1) saavad oma tööjõudu sel ajal kasutada raskemateks ja suuremat oskust nõudvateks töödeks; 2) õpetaja kindlustab õpilaste kvaliteetse töö. Kool on huvitatud õpilaste tööst eelkõige laste töökasvatuse seisukohast. Et aga laagri plaanis on kohtumised tööinimestega, majandi juhtkonnaga, viiakse õpilased niiviisi kontakti kodumajandi X viisaastaku ülesannetega. Samuti täidavad need kohtumised kutse-suunitluse ülesannet.

Kasvatuslikult on oluline, et õpilaste töös oleks võistlusmomente. Et aga laagrites on erialisi õpilasi, sageli 4.—7. klassini, tuleb kokkuvõtete tegemisel arvestada õpilaste iga ja töö jõukohasust.

Vajalik on seegi, et koos õpilastega töötaks õpetaja, sest võib ette tulla olukordi, mida majandi töötaja ei oska pedagoogiliselt õigesti lahendada. Lapsi tuleb õpetada ja kasvatada ka töö juures. Õpetaja, kes on lastega koos põllul, peab ise ka maatööd tundma. Eesmärgiks ei tohiks olla tehtud töö eest saadav tasu, vaid põhimõte: kõike, mida teeme, teeme hästi.

Elukohajärgsetesse õpilasbrigaadidesse on heeratud eeskätt Nuia alevi lapsed, kellel endal on raske tööd leida. Töötatakse koondise «Eesti Põllumajandustehnika» Nuia osakonnas maaparandus- ja ehitustöödel. Õpilasbrigaadides on valitud oma brigadir. Noorematest õpilastest elukohajärgsed brigaadid töötavad ka Kõrgemäe sovhoosis, TA Polli Katsebaasis ja mujal. Nooremate õpilaste elukohajärgseid brigaade juhivad aju-

tised rühmanõukogud, kelle ülesandeks jääb eeskätt vaba aja ürituste planeerimine ja korraldamine. Spordivõistluste, matkade ja ekskursioonide kõrval on mitmed üritused juba traditsioonilised. Nii näiteks tähistatakse Eesti NSV aastapäeva lõkkeõhtuga.

Lapsevanemad hindavad ka seda õpilaste suvevaheaja töö- ja puhkevormi kõrgelt. On ju siingi tagatud nende lastele ühelt poolt jõukohane ja tasuv, teiselt poolt aga huvitav tegevus ning järelevalve seni, kuni vanemad töölt koju jõuavad. Peale selle tasuta toit majanditelt. Toitlustamine kooli hinnangu järgi on väga hea.

Erilist tähelepanu pööratakse ohutustehnika küsimustele. Töö algul instrueeritakse kõiki õpilasi ja õpetajat-kasvatajaid. Ohutustehnika nõuetest kinnipidamist kontrollib majandi esindaja pidevalt. Üle jõu käivat tööd õpilastele ei anta.

Puiatu 8-klassilises koolis töötavad elukohajärgsed pioneerirühmad juba poolteist aastakümnet. Kooli piirkonnas on neid igal suvel 6 kuni 8. Suuremad on Puiatu ja Tohvri rühm. Hooldatakse suhkrupeeti, rohitakse juurviljapõlde, käiakse heinatöödel, võetakse osa sovhoosi ja selle osakondade keskuste ümbruse kujundamistöödest, hoitakse need korras.

Brigaadi juhtimiseks valitakse õpilasktiiv, kuhu kuuluvad brigadir, selle abi, päevikupidaja, kultuuriorganisaator ja fotograaf. Et oleks ka laagriromantik, otsitakse välja staabi koht, kus toimuvad õhtused kogunemised. Selleks valitakse mõni mahajäetud saun või tehakse lepaokstest onn. Sobivat paika aitavad leida ja välja ehitada lapsevanemad.

Vaba aja veetmise ettevõtmised toimuvad kahes liinis: 1) elukohajärgsed üritused ja 2) ülemalevalised üritused. Tavaliselt kogunetakse pärast tööd brigaadi keskusse või kooli juurde, kus mängitakse palli. Et kooli spordikompleksi juures on ka ujula, siis kuulub iga-päevase tegevuse juurde tingimata ujumine.

Pioneerirühmade vahel on ahelside. See võimaldab vajaduse korral paari tun-

niga kogu kooli kokku kutsuda. Ülemalevaliste vaba aja veetmise ürituste hulka kuuluvad rühmadevahelised spordivõistlused, lõkkeõhtud jm. Kui tekib vajadus neid kiiresti organiseerida, kasutatakse selleks jällegi rühmadevahelist pioneeri-ahelat.

Viljandi 1. keskkoolis otsivad õpilased enamasti ise endale töökohad. Teadmaks kus õpilased suvel töötavad, annab kool oma õpilastele nn. lähetuskirjad, kuhu märgitakse õpilase nimi ja klass, ettevõtte, kuhu õpilane tööle asub. Lähetuskirjale märgitakse õpilase tööle asumise ja töölt lahkumise aeg, töötasu suurus, lühike hinnang õpilase tööle. Lehele kirjutavad alla klassijuhataja ja tööd andva asutuse juhataja. Sügisel kooli tulles annavad õpilased lähetuskirjad klassijuhatajale. Peale muu olulise saab nende järgi kergesti kokkuvõtteid teha ka õpilaste poolt tehtud tööhulgast.

Sel suvel töötavad õpilasbrigaadid uue koolimaja ehitusel. Kõik klassid (Viljandi 1. keskkoolis on teatavasti ainult keskkooliklassid) töötavad suvevaheajal koos klassijuhatajaga koolimaja ehitusel ühe nädala. Lõunasöök antakse kõrvalasuvast KEK-i sööklas tasuta, töö eest koolimaja ehitusel ei maksta. Romantika lisamiseks on see töönädal lubatud korraldada telklaagris. Augusti viimaseks nädalaks loodetakse koolimaja ehitustöödega niikaugelt jõuda, et igale klassile saadakse tema ruum sisustamiseks kätte anda.

Õpilaste suvistest töödest tehakse kokkuvõtteid ja neist informeeritakse kogu koolikollektiivi. Kokkuvõtetes on hindamise aluseks tehtud töö hulk, selle kvaliteet ja õpilaste suhtumine töösse ning alles viimases järjekorras väljateenitud raha. Viljandi 1. keskkoolis arvestatakse ühe või teise klassi tööle hinnangu andmisel töö kvaliteeti, töösse-suhtumist, vaba aja veetmise sisukust.

Kokkuvõtete tegemisel on koolides kujunenud oma traditsioonid. Viljandi 1. keskkoolis tehakse kokkuvõtteid septembri lõpul tootmiskonverentsil. Nüia keskkool teeb seda tööeesrindlaste päeval komsomoliorganisatsiooni aastapäeval, Puiatu 8-klassilisel koolil on esime-

se veerandi lõpul lõikuspidu, mõnes koolis tehakse suvekokkuvõtted õppeaasta avaaktusel.

Tootmiskonverentsidest, lõikuspidudest, tööesrindlaste päevadest võtavad alati osa majandite ja ettevõtete juhtkonna esindajad, kes annavad üle preemiad ning kingitused eesrindlastele, tänavad õpilasi tehtud töö eest. Ka koolid autasustavad paremaid töömehi.

Õpilaste suvevaheaja veetmise vastu on hakanud huvi tundma ametiühinguorganisatsioonid. Põllumajanduse ja Varumise Töötajate ja Teenistujate Ametiühingu Viljandi Rajoonikomitee esimees **Aksel Saar** jutustas meile järgmist.

Mullu aitas ametiühingu rajoonikomitee organiseerida töö- ja puhkelaagrid kaheksas majandis 687 õpilase osavõtul. Nendes töötasid õpilased kokku 46 141 töötundi. Rajooni paremateks tunnistati Abja, Kõrgemäe, Gagarini-nimelise Näidissovhoostehnikumi, Polli ja Tarvastu töö- ning puhkelaagrid.

Meeldejäävamad vaba aja veetmise üritused olid rühmadevahelised spordivõistlused, kohtumised Eesti Õpilasmaleva rühmadega, kohtumised Suure Isamaasõja veteranide ja majandite juhtkondade esindajate ning spetsialistidega.

Toimus sotsialistlik võistlus rühmade vahel, selleks eraldasid majandid ka auhinnad.

Ametiühingu rajoonikomitee osa õpilaste töö- ja puhkelaagrite organiseerimisel seisneb kõigepealt organisatoorses töös kolhoosnike ja sovhoositöötajate hulgas ametiühingu kohalike komiteede kaudu. Maikuus kuulati aruanded selle kohta.

Teiseks. Ametiühing finantseerib pooltoitluskuludest ja laagri kasvatava personali töötasust. Osa toitluskulusid ja õpilaste vaba aja veetmisega seoses olevatest kuludest kannavad majandid. Suuremates laagrites maksab köögipersonali palgad samuti ametiühing.

Kolmandaks. Ametiühingu rajoonikomitee esindaja koos komsomoli rajoonikomitee esindajaga võtab osa iga laagri avamisest või lõpetamisest.

Käesoleval suvel aitab ametiühingu rajoonikomitee organiseerida õpilaste töö- ja puhkelaagreid Gagarini-nimelises

Nädissovhoostehnikumis, Viljandi Nädissovhoosis, Abja ning Kõrgemäe sovhoosis, TA Polli Katsebaasis, Tarvastu, Kärstna ning Paistu kolhoosis. Ametiühingu rajoonikomitee on seisukohal, et töö- ja puhkelaagrid peaksid tulevikus saama õpilasmaleva kõrval ainuõigeks õpilaste suvise töö vormiks põllumajanduses. Nii oleks tagatud lastele jõukohane töö, sisukas vaba aja veetmine, ohutustehnika nõuetest kinnipidamine, pedagoogiline järelevalve laste töö- ja puhkeajal.

Septembris tehakse ametiühingu rajoonikomitees kokkuvõtted, selgitatakse välja paremad rühmad jm.

* * *

Harju rajoonis haridusosakonna juhatajalt **H. Klaasilt** kuulu tõendab samuti, et maalaste suve organiseerimisel on välja kujunenud või kujunemas kindlad töövormid ja traditsioonid, et selle küsimusega tegeldakse. Komsomoli rajoonikomitee juures töötab õpilassuve staap EKP Harju rajoonikomitee sekretäri T. Tali juhtimisel. Koos ülevabariigiliste ürituste, nendele eelnevate laagrite ja rajoonisest ettevõtmistega, spordilaagritega pakub õpilassuvi huvitavat ja vaheldusrikast tegevust — ainult mitte kõigile ja mitte kogu suveks. Enamiku õpilaste hõivatuse eest hoolitsevad koolid, majandid ja ettevõtted. Elu ise nõuab seda ja huvitatus on kahepoolne. Möödas on need ajad, kus kool esines paluja osas, nüüd tuleb initsiatiiv sageli majanditelt. Häid näiteid koostöö kohta on rajoonis palju.

Organiseerimisvormina on endale kindlalt eluõiguse võitnud õpilaslaager. Neid korraldatakse a) pioneerilaagri eeskujul, b) töölaagritena majandite juures või c) töölaagrite ja õpilasbrigaadidena koolide juures.

Pioneerialeistele õpilastele (6.—7. kl.) organiseeritakse **Kehra sovhoosi ja Kehra keskkooli** ühine laager «**Sipelgas**». Sellel laagril on ammused traditsioonid — üle 10 aasta. Majutamisaasiks on kool ja internaat, tööll käiakse sovhoosi põldudel. Vabatahtlikult töötab õpilaslaagri ülemana direktorilt asetäitja H. Öunapuu, kes hoolitseb selle eest, et 2 va-

hetust õpilaslaagris pakuksid lastele töö kõrval mitmekesist tegevust, põnevust, pioneerilaagri romantikatki, et lõpuõhtud oleksid kõitvad ja et järgmisel aastal tahetaks tagasi tulla. Kuigi pioneerilaagris olla tuleb ka puhkuseajast, ei pea H. Õunapuu seda koormavaks. Suhtlemine õpilastega väljaspool igapäevast koolimiljööd pakub palju võimalusi neid hoopis uuest küljest tundma õppida ja paremini mõista. Õpetaja-õpilase suhetele tulevad sellised laagrid kasuks.

Käesalu pioneerilaagris saab igas vahetuses puhata 160 Harju rajooni põllumajandustöötajate last. Kui aga igal rajoonil oleks pioneerilaager oma laste jaoks...

Majandite juures tehakse 11 töölaagrit 630 õpilasele. Töölaagrid korraldavad näiteks Ranna sovhoos, Linnuvabrik, EPT Kose osakond, EPT Harju rajooni koondis, Habaja, Saida sovhoos jt.

Näiteks **EPT Kose osakonnas** korraldatakse õpilaste töö- ja puhkelaagreid juba kümmekond aastat, et lapsed poleks kogu suveks omapead ja enese hooleks jäetud. Laagritega on hõlmatud 110 kuni 130 last (võrdluseks olgu öeldud, et tänavu on Kose-Uuemõisas 144 kooliealist last ja asula on pidevalt kasvanud). Seega võtavad laagrist osa peaaegu kõik. Tööde juhatajateks laagris on EPT Kose osakonna töötajad. Nooremad õpilased on tegelnud jõudumööda osakonna territooriumi ja Kosejõe pargi korrastamisega, käinud rohimas Lauristini-nim. kolhoosi põldudel, vanemad koristanud kive ja kände maaparandusobjektidel. Maaparandusobjektidel töötavad õpilased on antud vastavalt osakonna juhataja käskkirjale objektide meistrite alluvusse, kes vastutavad ohutuse eest. Kordagi pole õpilastega juhtunud tööõnnetusi, tööülesannete andmisel ja tulemuste arvestamisel on kinni peetud seadusandlusest. Laagrist osavõtjaid toitlustatakse Kõlli-Tooma sööklas, esimestel aastatel täiesti osakonna kulul, viimastel on kasutatud sotsiaalkindlustuse summasid ja lastevanemate osamaksu.

Õpilaste puhkeajaga aitab spordivõistlustega sisustada osakonna spordiinstruktor. On käidud Tallinnas motovõist-

lustel ja lõbustuspargis. Viimastel aastatel on töölaager lõppenud ekskursiooniga. Suurt põnevust pakkus osavõtjatele lennukisõit Tallinna kohal, ekskursioon Kihnu saarele ja «Raketaga» mööda Emajõe ning Pihkva järve Pihkvasse. Tänavu on kavas korraldada telklaager Aegna saarel. Iga kord on õpilastega kaasas olnud küllaldaselt täiskasvanuid ohutuse tagamiseks. Ekskursioonidele on kohti vähem, kui on töölaagrist osavõtjaid, seega kujunevad need stiimuliks, sest ekskursioonile pääsemise otsustab töö ja käitumine.

Noorematele õpilastele ja koolieelikutele korraldatakse 7- kuni 10-päevaseid puhkelaagreid osakonna puhkebaasis Salmistus. Seal on kasvatajateks harilikult õpetajad. Meri, päike, karnevalid, võistlused on laagri muutnud populaarseks. Kahjuks ei saa laagrisoleku aega pikendada, sest puhkebaasi vajavad ka täiskasvanud. Seepärast on tänavu kavas noorematele õpilastele ja koolieelikutele, kes lasteaias ei käi, korraldada keskuses linnalaagri tüüpi pioneerilaager, kuhu on planeeritud 95 last. Seda tuleb teha kohalike õpetajate abiga.

Näidetest selgub, ja seda kinnitati ka Harju rajooni haridusosakonnas, et EPT Kose osakonna juhtkond ning ametiühingukomitee (direktor G. Nikitin, a/ü komitee esimees V. Neostus) on südameasjaks võtnud töötajate lastega tegelemise. Olgu näiteks seegi seik: kui otsustati uue suurema lasteaias ehitamine, siis samaaegselt projektdokumentatsiooni vormistamisega suunati Eelkoolikasvatuse Pedagoogilisse Kooli stipendiaadid.

Väga agaralt võtavad sovhoos ja kohalik klubi osa laste suve ja vaba aja korraldamisest **Habajal**. Üle kümne aasta tegutseb töölaager «Lõke». Töölaagri lõpus on hakatud korraldama puhkelaagrit «Tuluke», kus on väga suur osakaal patriootilise sisuga kasvatuslikel üritustel. Möödunud aastane puhkelaager vedeti näiteks Hiiumaal. Kooli, sovhoosi ja klubi taotlused kujutavad ühte tervikut. Palju on vanemad kaasa aidanud laste vaba aja sisustamisele, tegutseb automodelleerimise ring, on rajatud automudelite sõidurada jm.

Eelnimetatud laagritega on rajoonis hõlmatud üle 900 lapse. Peale selle hakkavad 30 kooli juures töötama õpilaste tööbrigadid ja töölaagrid, millega hõlmatakse plaanikohaselt üle 1650 lapse. Suuremates keskustes Keilas ja Paldiskis hakkavad õpilased tegelema põhiliselt heakorrastusega.

Töö, seejuures organiseeritud, täiskasvanute juhendatav töö on saanud enesestmõistetavalt õpilassuve üheks osaks. Rõõmustav on seegi, et majandite juhid ei võta õpilasi kui odavat tööjõudu, vaid töös nähakse kasvatusvahendit. Õpilaste vaba aja organiseerimine, neile vahelduse pakkumine on ettevõtetes ja majandites muutumas enesestmõistetavaks. Need on kasvava majandusliku heaolu, sotsialistliku elulaadi rõõmustavad ilmingud.

Kokkuvõtete tegemine õpilaste tööst on samuti saanud õpilassuve lahutamatuks osaks. Õpilaste ergutamise ja premeerimise võimalusi kasutatakse meelsasti. On tarku majandusjuhte, kes seda teevad mõõdu- ja perspektiivitundega, kuid ega ülepakkuminegi haruldane ole. Pedagoogide sekkumine peaks aitama niisuguseid kasvatusvigu vältida. Õpilaste töösuve korraldamisel peetagu ikka silmas, et see kasvataks neis armastust töö vastu, vajadust selle järele, õpetaks tööd ja tööinimest hindama ega kujuneks suure teenistuse saavutamise vahendiks, tarbijaliku mentaliteedi taimelavaks.

* * *

Kirjeldatud töö- ja vaba aja veetmise vormid ei ole ainuvõimalikud. Suur on tung Eesti Õpilasmalevasse, kuid meie kirjutise raamidesse ei mahu selle töövormi tutvustus. Paljud koolid korraldavad oma õpilastele suvevaheajal sportliku kallakuga laagreid. Pioneerimaleva ja selle aktiivi laagrid, matkalaagrid kodukoha lähemaks tundaõppimiseks ja paljud teised vormid tagavad õpilastele suvevaheajal sisuka puhkuse. Tuleks aga silmas pidada, et jõukohane füüsiline töö vahelduks läbimõeldud, mitmekesis- tatud vaba ajaga. Lõpuks ei tohiks unustada sedagi, et lapsele jääks ka tööpoolest v a b a a e g a.

KÕLBELISE KASVATUSE SÜSTEEMI LOOMISE PROBLEEME KOOLIS

NIINA ZIMMERMAN,
Tallinna 11. keskkooli direktori
asetäitja klassivälise töö alal

Erakordselt aktuaalsetena kõlavad tänapäeval V. I. Lenini VKNÜ III ülevenemaalisel kongressil lausunud sõnad: «On tarvis, et kogu nüüdisaegse noorsoo kasvatamine, haridus ja õpetamine oleks temas kommunistliku moraali kasvatamine.» (1, lk. 309.) NLKP XXIV kongressil rõhutati ideoloogiatöö erilise ülesandena marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamist noortel kõrgete moraalsete omaduste alusel.

Aruandekõnes NLKP XXV kongressile tõstis L. I. Brežnev esile ideoloogilise tegevuse uue ülesandena kompleksset lähenemist kogu kasvatustöö organiseerimisele, ideelis-poliitilise tööalase ja kõlbelise kasvatus tiheda ühtsuse tagamist.

Kasvatustöö efektiivsuse tõstmisest on meie maal huvitatud kogu üldsus. Viimastel aastatel osutatakse üha enam tähelepanu õppe- ja kasvatustöö ideelise suunitluse täiustamisele, järjepidevusele, diferentseerimisele ja individualiseerimisele, komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide tegevuse aktiviseerimisele, üld-

suse kaasahaaramisele kasvatusküsimuste lahendamisel. Vaatamata sellele pole meil õigust rahulduda saavutatuga.

Me ei või pidada kasvatustööd edukaks seni, kuni

- püsib klassikursuse kordamine,
- õpilasi lahkub koolist kaheksaklassilist koolikursust omandamata,
- eksisteerivad erikoolid õigusnormidega pahuksisse sattunud õpilaste jaoks,
- vajaka jääb koolipoolsest ettevalmistusest eluks,
- osale noortest tunduvad ahvatlevatena väikekodanlikud ideaalid, sihitu oleskelu, kodanliku kultuuri negatiivsete külgede jäljendamine.

Üleliidulisel nõupidamisel Permis eaja pedagoogilise psühholoogia küsimustes märgiti, et meie maal on lapsepõlv pikenenud kolmandiku võrra kaheteistkümnendast kaheksateistkümnenda eluaastani. Sellele perioodile esitab ühiskond järgmisi nõudmisi:

- kujundada inimest nii, et tal tekiks tarve ja võime töötada,
- õpetada noori suhtlema,
- arendada neil teaduslik-teoreetilist mõtlemist,
- igal kaheksateistaastasel peab olema välja kujunenud kõlbeline teadvus (2, lk. 39).

Viimastel aastatel on avaldatud rohkesti kirjandust õpilaste kõlbelise kasvatusprobleemidest ja meetodikast, üksikute kõlbeliste omaduste kasvatamisest. See kirjandus kohustab meid igapäevast koolitööd ümber korraldama, kuna kasvatustöö on kippunud olema süsteemitu, episoodiline, pühuti kampanialik. Vähe on arvestatud õpilaste iga, individuaalset tööd alustati pahasti alles siis, kui õpilane järsult eraldus ülejäänutest. Klassijuhatajatundide andmisel võime täheldada ebajärjekindlust ja parallelismi.

Kõlbelise kasvatustöö süsteemi loomisel on koolitöötajale abiks:

1. Примерное содержание воспитания школьников (рекомендации по организации системы воспитательной работы общеобразовательной школы) под ред. И. С. Марьенко, изд. «Педагогика», М., 1971.

2. Käitumiskultuuri kasvatamise näidisprogramm keskkoolis (vt. «Narodnoje Obrazovanije» 1972, nr. 11).

3. Õpilase kõlbelise kasvatusetundmaõppimise näidisprogramm (vt. «Sovetskaja Pedagogika» 1970, nr. 7, «Moraalse kasvatusetundmaõppimise diagnostika») jm.

Samaaegselt on avaldatud palju eetikaalast kirjandust. Kogu see probleemne ja meetodiline materjal nõuab õpetajalt tõsisist tähelepanu. Üksnes eetika kategoriate tundmaõppimine tahab hoolikat tööd. Eetika teoreetiliste probleemide ja kõlbelise kasvatusetundmaõppimise meetodika tundmaõppimisel vajavad õpetajad lähema kolme kuni viie aasta jooksul teaduslikult põhjendatud süsteemi ja soovitusi.

NSV Liidu Kõrgema ja Kesk-erihariduse Ministeeriumi ning Moskva Riikliku Ülikooli Filosoofiateaduskonna marksistlik-leninliku eetika kateedri korraldatud üleliidulisel eetikaalasel nõupidamisel, tuginedes NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusele «Kõrgema hariduse edasise täiustamise abinõudest meie maal» märgiti, et marksistlik-leninliku eetika sügav tundmaõppimine on noorte spetsialistide kõlbelisel kasvatamisel esmajärguline, see on teaduslik-tehnilise revolutsiooni vääraratu nõue kommunismi ehitamise nüüdisaegsetes tingimustes (3). Seetõttu soovitati asendada kõigis kõrgkoolides ja keskeriõppeasutustes marksistlik-leninliku eetika fakultatiivkursus kohustuslikuga. Otsustati kiirendada kaadri ettevalmistamist eetika alal, luua suurtes ülikoolides eetika ja juhtivates pedagoogilistes instituutides kõlbelise kasvatusetundmaõppimise kateedrid.

Õpetajate kvalifikatsiooni tõstmata ei saa kõlbelise kasvatusetundmaõppimise süsteemist koolis juttugi olla. Valgevene NSV koolide 8. klassides õpetatakse eetikakursust, on välja antud abimaterjal õpetajate jaoks. Oleme kaugel mõttest asuda eetikakursust süstemaatilisel õpetama oma koolis, kuid Minskis väljaantud meetodiline materjal pakub huvi kas või osaliseks kasutamiseks (näiteks moraalsetest ettekujutustest ja mõistetest süsteemi loomiseks klassijuhatajatunnis).

Eetika kategooriate omandamisel on eriline tähtsus niisugustel õppeainetel, nagu kirjandus, ajalugu, ühiskonnaõpetus. Seetõttu tuleb esmajoones nende ainete õpetajate tähelepanu eetikaküsimustes teravdada.

Kõlbelse kasvatuse süsteemi loomisele meie koolis aitas kaasa Mererajoonis korraldatud kaheaastane seminar kõlbelse kasvatuse aktuaalsetes küsimustes «Teaduslik-tehniline revolutsioon ja õpilase isiksuse intellektuaalse ning kõlbelse kujundamise probleemid». Pedagoogiline kollektiiv nägi õppe- ja kasvatustöö keskse ülesandena õpilaste kõlbelist kasvatamist kooli asutamise esimesest päevadest (kool avati 1974. a.).

Õppeaasta alguses märkisime ära koolile jõukohased põhisuunad kõlbelses kasvatuses. Klassijuhatajate seminaridel kordasime rajoonikomitee teoreetilisel seminaril käsitletut, korraldasime loenguid kõlbelse kasvatuse aktuaalsetest probleemidest ja suundadest. Poliitõpustel tegime tutvust kommunistliku eetika küsimustega, klassijuhatajate teoreetilisel seminaril arutletu aitas õpetajatel süstematiseerida oma teadmisi selles valdkonnas. Rääkida väljakujunenud kõlbelse kasvatuse süsteemist koolis on siiski veel vara, selleks pole meie õpetajad küllaldaselt ette valmistatud, ka tunneme puudust meetoodilisest kirjandusest.

Kõlbelist kasvatust ei saa ette kujutada enesekasvatusest. Et kujundada 5. kuni 10. klasside õpilastel hoiakut enesehinnanguks, oma käitumise reguleerimiseks, planeerisime klassijuhatajatunnid teemadel «Sinu võimalused, inimene!», «Tunne iseennast». Samale temaatikale pühendati seinalehed.

Luues hoiaku inimese arendamise piiritute võimaluste suhtes, püstitasime järgmise probleemi: «Õpi õppima». Koos sellega muutus aktuaalseks õpilaste päevarežiim. Elementaarse kasvatuse hindamisel lähtusime põhimõttest, et kõlbelse kasvatamine algab lihtsate moraalnormide ja ühiselu reeglite omandamisest.

Õppenõukogul arutasime probleemi kasvatada kasvatatust. Kõlbelse kasva-

tuse koostisosana nõuab see probleem erilist tähelepanu — õpilastelt kõlbelse kasvatuse praktikat, õpetajatelt elementaarsete nõuete ja hinnangute ühtsust.

Nende põhisuundade elluviimisel püüdsime õpetajaid meetoodiliselt abistada. Klassijuhatajad said näidisprogrammi käitumiskultuuri kasvatamiseks keskkoolis (ilmus ajakirjas «Narodnoje obrazovanije» 1972, nr. 11).

Arvestasime kasvatustöö spetsiifikat eri klassides. Näiteks 9-a klassis käsitleti teemat «Sinu võimalused, inimene!» tõsisemast aspektist: millega tegeleb ja mille poole püüdleb teadus selles valdkonnas (kirjandus: Н. Амосов, Искусственный разум, 1969; Ю. Шейнин. Интегральный интеллект, И. Кичанова. Решать или не решать, 1974). Räägiti võimest teha otsuseid ja kõlbeliste omaduste osast selles protsessis.

9. klassides loeti terve õppeaasta jooksul eetika fakultatiivkursust. Kokkuvõtteks kujunes teoreetiline konverents ajakirja «Molodoi kommunist» materjalide põhjal «Targaks saada pole lihtne» («Keda pidada huvitavaks inimeseks»).

Õpilaste kõlbelse kasvatuse korraldamisel püüdsime võimalust mööda arvestada ealisi iseärasusi, tutvustasime õpetajatele kirjandust eri vanuseastmete jaoks. Juhtimise hõlbustamiseks ja töö efektiivsuse hindamiseks valmistasime skeemi kõlbelse kasvatuse põhisuundadest erinevatel vanuseastmetel. Niisugune skeem annab võimaluse jälgida järjepidevust klassijuhatajatöös. Alklassiõpetajate tegevuse aluseks sai NSV Liidu PA tegevliikme I. Kairovi toimetatud «Kõlbelse kasvatuse aabits». Teistes klassides kasutatakse I. Marjenko toimetatud kogumikku «Õpilaste kõlbeline kasvatus». (И. С. Марьенко. Нравственное воспитание школьников, 1972.) Kõlbelse kasvatuse spetsiifika vanemates klassides — kodanikutunde kasvatamine ja nende ettevalmistamine eluks.

Nendes küsimustes on rohkesti kirjandust (vt. näit. «Методические рекомендации по организации нравственного воспитания в юношеском возрасте». Минск, 1972 г.), kuid kahjuks pole see õpetajatele kättesaadav. Selleks et kas

või mingil määral luua süsteemi noorte ideelisel kujundamisel, töötasime välja klassijuhatajatundide, teoreetiliste konverentside, dispuutide temaatika. Plaanis on sellised teemad, nagu «Mis on kodakondsus?», «Mida tähendab olla humanne?», «Elukutsevaliku kõlbelised probleemid», «Mis on veendumused ja nende osa noorte ideelisel kujunemisel?», «Armastus, õnn ja vastutustunne» jm. Sellise temaatika ettevalmistamisel vajavad õpetajad konsultatsioone. Käesoleva aasta aprillis korraldasime lõpuklasside õpilaste vanematele konverentsi «Keda me kasvatame?» kodanikutunde kujundamisest. Umbes samaaegselt toimus 8. kuni 10. klasside õpilaste konverents «Mida tähendab olla tõeline võitleja?».

4. kuni 8. klassi õpilaste kõlbeliseks harimiseks on samuti koostatud temaatika, mis arvestab nende kõlbelise teadvuse kujundamise spetsiifikat. Mõned näited: «Kes on tõeline sõber?», «Miks ja kuidas on vaja ennast hinnata?», «Kõlbeline hinnang ja võitlus kurjaga», «Milles on elu mõte?», «Miks on vaja austada vanemat põlvkonda?», «Laiskus kui pahe» jm. Kõige noorematele koostatakse temaatika klasside kaupa. Kool sai viis kõlbelise kasvatuses aabitsa eksemplari «Азбука нравственного воспитания» (vajaksid tegelikult kõik algklasside õpetajad) ning me saime asuda algklassides kõlbelise kasvatusesüsteemi loomisele. Süsteemi elluviimine on ette nähtud lähema kolme aasta peale.

Käesoleva õppeaasta 18. novembril korraldasime algklasside õpetajate konverentsi, kus ettekandega esines algklasside õppealajuhataja V. Vinogradova. Konverentsil räägiti noorema kooliea õpilaste käitumiskultuuri kasvatamisest ning nende vanemate kõlbelisest harimisest. Õpetajad valmistusid konverentsiks kaua ja hoolikalt.

Et kindlustada kooli ja kodu kasvatuses ühtsust, on tarvis vanemate seas teha pedagoogilist propagandat väga lähimõeldult, selleks aga oleks vaja õpetajaid spetsiaalselt ette valmistada. Meetodilised juhised kõlbelise kasvatuses aabitsas leiduvad, kuid nende realiseerimine eeldab õpetajalt suurt tööd.

Pole näiteks lihtne õpetada lastevanemaid kasutama kõlbelist hinnangut oma laste kasvatamisel ja nende käitumise reguleerimisel.

Episoodilised loengud küsimust ei lahenda. Kasutades Valgevene koolide kogemusi (4), levitame lastevanemate hulgas meelepeasid kõlbeliste omaduste kujundamiseks 1. kuni 8. klassini. Klassijuhatajad on kohustatud vestlema meelepea teemal oma klassi lastevanematega.

Oleme püüdnud arvestada tegelikku olukorda ning lähtuda meie kasvandike hulgas levinumatest pahedest, nagu näiteks laiskus. Probleemi «Laiskus kui pahe» arutamisel püüdsime diferentseeritult läheneda nii lastevanemate kui ka õpilaste auditoriumile. Ühingu «Teadus» lektor E. Tarassova näitas veenvalt, kuidas ülesannete täitmata jätmise viib «siidivedamisele», kavalusele, petmisele ja enesepettusele.

Erilist lähenemist nõudis see teema 9. klassides. Selles eas õpilased teavad juba, mis on hea ja mis halb, kuid õigustavad igati oma tegemata jätmisi, selle asemel et hukka mõista oma tahtetust, vastumeelsust vaimseks pingutuseks.

5. kuni 9. klasside juhatajad kogusid lastevanemate arvamusi selle kohta, mis sugustest negatiivsetest joontest oma laste käitumises nad kõigepealt tahaksid vabaneda. Oma soove avaldas umbes 70% lastevanematest. Pingerida kujunes järgmiseks: esikohal tegemata jätmised, teisel toorus, jõhkruks, kolmandal kergesti solvumine ja laiskus. Paljud vanemad soovinuksid näha oma lapsi energilisemate ja kärmematena. Arutasime õppenõukogus oma õpilaste kõlbelist ümberkasvatamist.

Kahjuks pole harvad juhtumid, et meie vanemate klasside õpilasi iseloomustab vulgaarsus, jäme joon, järskus, tülinorjalikkus, isegi kuni agressiivsuseni välja, negatiivne suhtumine täiskasvanutesse. See häirib kontakte täiskasvanutega, seab seina kasvataja ja kasvatatava vahele, mille üle lastevanemad sageli kurduvad. Valesti mõistetud täiskasvanulikkusega on kool püüdnud võidelda, kuigi mitte alati edukalt. Põlv-

kondadevaheliste suhete probleem on muutunud üheks tähtsaimaks kõlbelises kasvatuses, seda toonitatakse ka õpetajate jaoks välja antud eetikaalases metoodilises käsiraamatus (4). Selle kallal tuleb veel palju töötada meiegi koolis. Klassijuhatajatundides püüame õpilastel kujundada austavat hoiakut täiskasvanute, oma vanemate, eriti ema suhtes. Õppenõukogu soovitas võtta leninlikku arvestusse kõlbelised nõuded õpilastele, sealhulgas austav suhtumine täiskasvanutesse.

Kasvatustöö resultatiivsuse tõstmiseks oleme lähtunud programmikarakteristikast «Mida on tarvis teda igast lapsest, et suunata kasvatusprotsessi?» (vt. 5, lk. 312). See annab meile kõigi õpilaste kohta ühesugused andmed, on samaaegselt ka õpilase isiksuse tundmaõppimise programm, sisaldab elemente õpilase edasiseks kasvatamiseks ja ümberkasvatamiseks. Iseloomustuste alusel kogutud materjali üldistasime detsembris toimunud õpetajate konverentsil.

Meil on veel lahendamata kõlbelise ümberkasvatamise probleem. Perspektiivis on kõlbelise enesekasvatuse ja kasvatuskriteeriumide läbitöötamine. Esialgul oleme õpetajaid tutvustanud vajaliku kõlbelise kasvatusalase kirjandusega.

Kirjandus:

1. В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, М., 1970.
2. Возрастная и педагогическая психология. Материалы всесоюзного семинара-совещания. Пермь, 1974.
3. Вестник МГУ. «Философия» № 2, 1975.
4. В. Н. Чернокозова, И. И. Чернокозов. Основы марксистско-ленинской этики (В помощь учителю средней школы). Минск, «Народная Асвета», 1974.
5. Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников. Москва, 1971.

NOORTE ÕIGUS- KASVATUSEST KOO LIS

MAIRE VELLING,
Eesti NSV Haridusministeeriumi
koolide inspektor

Viimastel aastatel on õiguskasvatus vabariigi koolides viidud laiematele alustele vastavate erikursuste kaudu. Õigusalast propagandat teevad koolides pedagoogide kõrval ka juristid, kohtunikud, siseasjade osakondade töötajad jt. Mõnes koolis on populaarseks saanud juriidilise rahvaülikooli teaduskonnad vanemate klasside õpilastele. Näiteks möödunud aastal õppis nendes üle 1000 üldhariduskooli õpilase.

Nõukogude riigi ja õiguste aluste fakultatiivkursus viidi sisse Eesti NSV üldhariduskooli 8. klassis juba 1. septembrist 1972. a. Kursust õpetati enamikus (üle 80%) 8-klassiliste koolide ja keskkoolide 8. klassides. Keskkooli vanemates klassides on soovitatud rakendada fakultatiivkursust «Nõukogude seadusandluse alused» (2 aasta vältel 70 tunni ulatuses).

Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt on koolidele välja antud soovitav vestluste temaatika õigusalaste küsimuste tutvustamiseks 5.—11. klassi õpilastele klassijuhatajatundides. 1974. a. ilmunud

«Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele» käsitleb kommunistliku kasvatusel põhinevat ja ülesandeid. Programmi ülesandeks on kaasa aidata kasvatustöö süsteemi loomisel koolis.

Kooskõlas NSV Liidu haridusministri 7. jaanuari 1975. a. käskkirjaga nr. 3 «Kursuse «Nõukogude riigi ja õiguse alused» õpetamisest üldhariduskooli VIII klassis» õpetatakse nimetatud kursust meie vabariigi üldhariduskoolides kohustusliku õppeainena alates 1975/76. õppeaastast NSV Liidu Haridusministeeriumi ja NSV Liidu Justiitsministeeriumi poolt kinnitatud programmi ning õpiku järgi üks tund nädalas (35 tundi õppeaastas). 1976/77. õppeaastal rakendatakse üksikutes vene õppekeelega koolides katseõpikut «Õigusõpetus» (koostajad A. A. Bezuglov, V. S. Ševtsov, E. V. Spirina).

Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetajate kaader on vabariigis suurte kogemustega, nendest 64,5% on rohkem kui 15-aastane pedagoogiline staaž, enamik (63,6%) on ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajad.

Uue õppeaine programm on koostatud nii, et õpilastel tekiks õige ettekujutus nõukogude sotsialistlikust korrast, nõukogude demokraatia süsteemist, nõukogude õiguse peamistest harudest ning seaduslikkuse ja õiguskorra kindlustamise viisidest.

Õigusnormidest käsitletakse kõige olulisemaid, peamiselt neid, mis on seotud alaealiste õigusliku seisundiga. Uue kursuse kasvatuslikku tähtsust on raske üle hinnata. Peamine selles õppeaines ei ole juriidiliste normide äraõppimine, vaid see, et õpilastel kujuneks oma linna, alevi, küla elust toodud näidete varal Nõukogude riigi aluste sügav mõistmine, harjumused elada, töötada ja aktiivselt tegutseda sotsialistliku ühiskonna huvide nimel, teadlikult täita selles ühiskonnas kehtivaid reegleid ja seadusi. Õpilased peavad tajuma, et oma kohustuste kõrvalvaledumatu ja range täitmine ühiskonna ees on iga nõukogude inimese kodanikukohus. Õpilaste vanus, nende vähesed elukogemused, samuti kursuse läbiõppimiseks ettenähtud tundide arv nõua-

vad materjali hoolikat valimist igaks tunniks, selle esitamist selges ja arusaadavas vormis. Õpetamise metoodiliseks aluseks on kõige sobivam 14- kuni 15-aastastele õpilastele arusaadav elav vestlus.

Et parandada õiguse aluste õpetamise kvaliteeti, korraldas VÕT enne 1975/76. õppeaasta algust õpetajatele kursused, mille programmi koostamisel arvestati NSV Liidu haridusministri 7. jaanuari 1975. a. käskkirjale nr. 3 lisatud näidistematikat. Kursustest võttis osa enamik õpetajaid, kes 1975/76. õppeaastast alustasid selle aine õpetamist, samuti koolide ja haridusosakondade juhtivad töötajad. Kursustel käsitleti juriidilise küsimuste kõrval ka õpetamise metoodika küsimusi, anti didaktilisi skeeme ja vajaliku kirjanduse soovitusnimestik.

Lektoritena kasutati Tartu Riikliku Ülikooli, Tallinna Polütehnilise Instituudi, Eesti NSV Justiitsministeeriumi töötajaid ning juriste-praktikuid. Kuid arvestades, et enamikul õpetajatel puuduvad varasemad juriidilised teadmised ja ainet õpetavatel juristidel (ligikaudu 2,7%) vastav metoodiline ettevalmistus, ei saa neid kursusi veel nimetatud aine õpetamiseks küllaldaseks pidada. Nähtavasti on koolides töötava kaadri teadmiste täiendamisel vaja lähtuda kahest aspektist: 1) anda pedagoogidele rohkem õiguslaseid teadmisi suvistel täienduskursustel ja kohalikel seminaridel ning 2) koolides töötavatele juristidele korraldada lühiajalisi kursusi õpetamise metoodika ja didaktika üldküsimustes. Ühtlasi tuleb neid tutvustada aineprogrammidega, eriti ajaloo ja ühiskonnaõpetuses.

Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetamine annab suuri võimalusi V. I. Lenini teoreetilise pärandi kasutamiseks (nagu näiteks V. I. Lenini kõne VKN III kongressil, kõne «Mis on nõukogude võim», fragmentid V. I. Lenini tööst «Põlise elulaadi purustamiselt uue loomisele», «Suur algatus»), parteilistes ja riiklikes dokumentides esitatud seisukohtade avamiseks, Nõukogude riigi kui sotsialismi ja kommunismi ehitamise

peamise vahendi ja nõukogude rahva tahte väljendaja selgitamiseks, NLKP XXV kongressil vastuvõetud otsuste tundmaõppimiseks ja kongressi ajaloolise tähtsuse valgustamiseks. NLKP XXV kongressi materjalide käsitlemisel on vaja juhinduda 27. märtsil 1976. a. «Nõukogude Õpetajas» avaldatud vastavasisulisest metoodilisest kirjast.

Kursusega on vaja tugineda teadmiste, mida õpilased on saanud varasemate aastate jooksul, s. t. teiste ainete õppimisel. Õiguslaste küsimuste käsitlemise kohta ainetundides ilmus pikem materjal NSV Liidu Haridusministeeriumi Koolide Peavalitsuse ja NSV Liidu Justiitsministeeriumi õiguspropaganda ja õiguskasvatuse osakonna koostatud metoodiliste soovitusena (väljaandes «Käskkirjad ja Juhendid» nr. 16, 1973. a.).

Selles rõhutatakse lugemistundide tähtsust algklasside õiguslasel õpetamisel ja kasvatamisel. Lugemispalade kaudu tutvustatakse õpilastele elu meie kodumaal, kujundatakse õpilastes arusaamine nõukogude rahvast, armastust kodumaja, kodukoha, kodumaa kaitsjate ja kangelaste vastu; kujundatakse heasoovlikkust teistest rahvustest inimeste vastu, vaimustust kangelastegude üle, vastutust oma käitumise ja õpingute eest oma vanemate, õpetaja ja oktoobrilaste tähekesse ees, arusaamist nõudest elada kollektiivis sõbralikult, koos õppida, töötada, mängida, tunda rõõmu kaaslaste edusammudest, teha head mitte ainult endale, vaid ka teistele inimestele, vajadust kõnelda tõtt ja olla aus.

Panna alus esmasele kujutlusele inimeste seosest loodusega — see on loodusõpetuse põhieesmärk nooremas koolieas. Selle eesmärgi realiseerimise käigus kujundab õpetaja õpilastes õige arusaamise loodusest selle kõige üldisemas tähenduses.

Kooli nooremas astmes väljendub kodukoha- ja kodumaa-armastus kõigepealt õiges suhtumises koduümbruse loodusesse, s. t. ei tunnetata mitte ainult looduse ilu, vaid püütakse seda ka hoida ja kaitsta. (Näiteks teemad: «Aed», «Põld ja farm», «Mets», «Veekogud», «Roheline

taim kui organism», «Eesti NSV», «NSV Liit» jne.)

Töötamine põllul, metsas jne., kokku puuted kodukohas tehtava looduskaitsealase tööga ja inimeste aruka tegevusega looduse ümberkujundamisel kasvatab õpilastes lugupidamist töö ja tööinimeste vastu.

Tähtis koht õpilaste õiguskasvatuses kuulub ajaloo õpetamisele. Näiteks tutvustatakse ajalookursuse alguses mõistet «riik». Teema «Meie kodumaa enne Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni» õpetamisel näitab õpetaja, et Venemaal oli isevalitsus, et kohus, politsei, armee ja kirik — kõik teenisid tsaari, mõisnike ja kapitaliste. Lõigus, mis käsitleb meie kodumaad pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni, räägitakse õpilastele sotsialistlikust riigist, mille eesmärk on töötajate huvide kaitsmine. 5. klassist peale hakkab ajalooõpetaja avama elementaarsel kujul marksistlik-leninlikku õpetust riigist ja õigusest. Orjandus- ja feodaalriikide arenguloo õppimisel (5.—7. kl.) kujundab õpetaja arusaamist ekspluataatorliku riigi rahvavastastest iseloomust. Ekspluataatorliku riigi ja õiguse klassiiseloому süvendatud tundmaõppimine toimub seoses kodanlike riikide tekkimise ja arenemiskäigu õppimisega (8. (9.) kl.). Õpetamise hariduslike ja kasvatuslike ülesannete edukaks lahendamiseks on vaja õpilasi hoida järjekindlalt kursis meie kaasaja sündmustega: jutustada Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi tegevusest kommunismi ehitamisel, NSV Liidu rahvarmastavast välispoliitikast, nõukogude inimeste edusammudest töös jne. Nende konkreetsete faktide tundmaõppimine ajaloo ning Nõukogude riigi ja õiguse aluste tundides peab olema tervikuna allutatud ühele ülesandele — sügavalt avada sotsialistliku ja kodanliku riigi ning õiguse põhiline vastandlikkus.

Eeltoodust järeldub, et Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetamise edukus sõltub sellest, kuidas on koolis lahendatud kaadriktisimus. Normaalne on, kui ainet õpetavad ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajad, sest ühiskonnaõpetuse õppimi-

sel, tuginedes ajaloo, geograafia, kirjanduse, bioloogia ja teiste kursuste sisule, süvendatakse teadmisi tähtsamates Nõukogude riigi ja õiguse probleemides klassesipositsioonilt, tutvustatakse õpilasi NSV Liidu kodanike õiguste ja kohustustega, NSV Liidu riigivõimu ja valitsemisorganite süsteemiga, kommunismiehitaja moraalikoodeksiga ning sotsialistliku ühiskonna elu põhimõtete 12 tunni ulatuses.

Kirjanduse, geograafia, bioloogia, füüsika ja keemia õpetamine on orgaaniliselt ühendatud õpilaste õiguslike kasvatamisega. Nii lahendab kirjandusõpetaja kodanikutunnetuse kasvatamise ülesandeid, avades kirjandusteose õiguskõlbelisi ideid, äratav huvi sisu ja vormi ühtsuse probleemide vastu jne.

Geograafiatundides laiendab õpilane oma teadmisi Nõukogude Liidu ja iga liiduvabariigi poliitilisest ja administratiivsest korraldusest, majanduse ja kultuuri arengust. Bioloogia-, füüsika- ja keemiakursused laiendavad õpilaste teadmisi loodus- ja töökaitsest, ohutustehnikast ja isiku vastutusest nende rikkumise eest.

Tähtis koht õpilaste õiguskasvatases kuulub klassi- ja koolivälisele tööle. Ka siin on vaja arvestada õpilaste ealisi iseärasusi ja ürituste kasvatustõhusust. Kindla suunitlusega kasvatustöö süsteemi üldjuhtimine kuulub kooli direktorile ja klassi- ning koolivälise kasvatustöö organisaatorile. Selles süsteemis omab kindla koha kodulinna, -küla, -rajooni ajaloo tundmaõppimine, kohtumine tööveteranidega, ekskursioonid eesrindlikesse ettevõtetesse, kolhoosidesse, sovhoosidesse, tööstus- ja põllumajandusnäitustele, ühiskondlikult kasuliku töö (klassis, koolis) organiseerimine, vestlused kõlbelistes ja õiguslastes küsimustes jne. 1.—4. klassi õpilastele tuleb soovitada läbi lugeda neile eakohane vastavasisuline ilukirjandus, korraldada raamatute kollektiivne arutelu. Kohalike vajadusi ja võimalusi silmas pidades võib korraldada 5.—7. klassi õpilastele mõnetunnise loengutsükli õiguslastes küsimustest (näit.: «Aususest», «Käitumiskultuurist», «Mis on ilus ja mis inetu», «Kes ei tööta, see ei pea ka sööma», «Noorsoo töökan-

gelaslikkus», «Minu ja meie», «Tahtejõu kasvatamine», «Taktitundest inimsuhtes», «Tõde on kallim kõigest» jt.). Süstemaatilised kohtumised prokuratuuri-, kohtu- ja miilitsatöötajatega, samuti kohalike nõukogude saadikutega, asutuste ja organisatsioonide juhtkondadega; õpilastele passide pidulik kätteandmine; õiguslaste bulletinid (näit. «Inimene ja seadus») väljaandmine või õpilaste käitumise kohta käivate regulaarsete raadiosaadete korraldamine aitab süvendada noortes sotsialistlikku õigusteadvust.

Koolide kontrollimisel ilmnes, et koolitöö planeerimisel on enamik koolijuhte pidanud silmas uue õppeaine kasvatustõhusust ja leidnud vajaliku olevat organiseerida sisekontrolli Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetamise ning selle aine kaudu tehtava ideelis-kõlbelise kasvatustöö üle. On koole, kus kõnealuse aine õpetamise küsimusi on analüüsitud õppenõukogudes, lastevanemate üldkoosolekutel, juhtkonna nõupidamistel, parteiorganisatsiooni koosolekutel jne. Mõnedes rajoonides on õiguslaste kasvatustöö olukorda arutatud rajooni täitevkomitee istungil ja haridusnõukogus.

Enamik vabariigi õpetajaid töötabki teadmises, et nimetatud aine on vajalik õpilaste kodaniku- ja vastutustunde kasvatamisel, õigusteadvuse ja moraali printsiipide kujundamisel, Nõukogude rahvaste vennaliku koostöö ja leninliku rahvuspoliitika küsimuste selgitamisel.

Hea teoreetilise tasemega, metoodiliselt mitmekesised ja elulähedased olid õpetajate E. Liimi (Tartu 7. keskk.), L. Korneli (Valga 1. keskk.), E. Kase (Tartu 1. keskk.), H. Tüütsi (Tartu 3. keskk.), V. Reitsniku (Valga 2. 8-kl. kool), U. Kaare (Pärnu 8. 8-kl. kool) jt. Nõukogude riigi ja õiguse aluste tunnid. Õpilaste teadmiste taset on kontrollitud regulaarselt, kasutamist on leidnud kursustel saadud materjalid. Aine õpetamisel kohtutakse kohalike juristide ja miilitsatöötajatega, asutuste ja ettevõtete juhtivate töötajate ning tööveteranidega.

Eesti NSV Haridusministeeriumi ajaloomisjon on seisukohal, et ka «Telekooli» teematika eelolevaks õppeaastaks

peaks sisaldama vähemalt 6 saadet kursuse «Nõukogude riigi ja õiguse alused» selgitamiseks ja metoodiliste näpunäidete jagamiseks. Peab tunnustavalt märkima Eesti NSV Justiitsministeeriumi poolt mitmetele üldhariduskoolidele kinnitatud šeffide tänuväärset abi pedagoogidele (näiteks Tallinna 7., 39., 42., 44., 45., 46. keskkoolis jm.).

Kõige selle kõrval ei saa mainimata jätta ka puudusi, mis tulid ilmsiks aine õpetamisel üldhariduskoolides.

Esineb koole, kus uus õppeaine pole seatud kesksele kohale sisekontrollis; aineõpetajateks on väheste kogemustega keskharidusega inimesed, kuid samal ajal ei ole kooli juhtkonnal mingit ülevaadet nende tööst.

Tihti ei kasuta aineõpetajad aines peituvaid ideelis-kõlbelise kasvatustöö võimalusi, esitavad ainet formaalselt, kuivalt, otsimata kõige ilmekamaid eakohaseid näiteid õpilaste kodulinna (rajooni) majanduselu ja töösaavutuste kohta. Vähe arvestatakse ainetevahelisi seoseid õpilaste õigusteadvuse kujundamisel, ei toetuta varemomandatud õiguslastele teadmistele. Koolide raamatukogud vajaksid rohkem juriidilist ja populaarteaduslikku kirjandust, mida on võimalik kasutada õiguslase klassivälise töö sisukamaks muutmisel.

Kahtlemata on vaja ka parandada tulevaste õpetajate õiguslast harimist kõrgemates õppeasutustes, sest kooli tulevad noored spetsialistid on nendes küsimustes üsna väheste teadmistega.

KOOLIJÕUDLUSE MÕJUTEGURID PEREKONNAS

EINAR VAPPER,
TPedi kaugõppe prorektor

«Mahajäämus õppetöös on sümptoom puudulikult arenenud isiksusest,» väidab Saksa DV professor H. Löwe (6).

Isiksuse kujunemisel on pärilikkuse ja kasvatus kõrval olulisemaks teguriks indiviidi arengukeskkond, eriti teda ümbritsev sotsiaalne miljöö. Indiviidi sotsiaalne miljöö on objektiivselt arenev sotsiaalsete suhete süsteem inimeste eneste ja nende poolt tootmistegevuses loodud esemete vahel, mis üksikisikuga vastastikusel mõjuvahekorras seistes sisemiste arengutegurite kaudu stiihiliselt tema kujunemist mõjustavad.

Perekond kui kõikehaarava sotsiaalsete suhete süsteemi algraku on lapse sotsialiseerumisprotsessi otsustav tegur. Sellele järeltulele on jõudnud paljud kodu ja perekonna mõjude uurijad nii Nõukogudemaal kui ka raja taga. Enamik neist aga vaatleb koduse kasvatus, s. t. sihipäraste mõjutuste peegeldumist lapse isiksuses. Vähe on uuritud koduste arengutingimuste, s. t. stiihiliste mõjude osa lapse kõlbeliste omaduste ja

käitumiserinevuste kujunemisele ning välja toodud seoseid kodumiljöö üksikutegurite ja lapse õppejõudluse vahel.

Puudujäägid lapse koduste arengutingimuste uurimisel pole võimaldanud koolidel senini tulemusrikkalt tegutseda kodude mõjutamisel, halbade kodumõjude elimineerimisel, nende kompenseerimisel pikapäevärühmade või tasandusklasside tööga.

Koduste tingimuste ja lapse õppeedukuse seoste selgitamiseks hinnati antud uurimuses ühtse skaala alusel poole tuhande 4. ja 6. kl. õpilase koduseid arengutingimusi. Korreleerides neid lapse õppejõudlusega, avastati tugevad seosed kodumiljöö üksikutegurite ja lapse õppeedukuse vahel.

Perekonna suuruse mõju kohta lapse õppeedukusele selgus, et üksiku lapse positsioon perekonnas tema õppejõudlusele mõju ei avalda. Olulist mõju ei avalda ka 2- kuni 3-lapseline perekond. Perekondadest, kus on 4 või enam last, on klassikursust korranud õpilasi rohkem (protsentarvude diferents oluline 0,001 tasemel). Millega seda seletada?

Bioloogilise arengukontseptsiooni teoreetikud (Hartnacke, Bühler, Spanger, Thorndike, Walter jt.) püüavad tõestada, et lasterikkad perekonnad on ebaintelligentsetel vanematel, millest on siis ka tingitud laste mahajäämus õppetöös. Saksa DV pedagoog H.-D. Rösler (8) näitab seda seisukohta kritiseerides, et see teooria võib viia reaktioonäride käes seleksioonivajaduse tunnustamiseni ja riikliku sünniseadusandluse kehtestamiseni.

Puudused vanemate isiklikes omadustes (madal haridustase ja kutsekvalifikatsioon, madal poliitilis-moraalne ja kultuuritase, halb suhtumine nii kutse kui ka ühiskondlikku töösse, alkoholi kuritarvitamine jne.) avaldavad lapse õppejõudlusele mõju (korrelatsioonikordaja $r=0,554$), kuid mitte niivõrd pärlikkuse kui miljöötegurina.

Sotsioloogilise arengukontseptsiooni pooldajad (Watson, Bucholz, Frommberger, Mead jt.) põhjendavad lasterikkadest perekondadest õpilaste mahajäämist ainult arvukate majanduslike ja olme-

puuduste kuhjumisega neis perekondades.

Eesti NSV-s aga domineerivad puudused vanemate isiklikes omadustes, kodus päevarežiimis, kasvatuslikus koostöös kooliga jt. majanduslike ja olme- puuduste üle.

Saksa FV pedagoog F. Mattmüller (7) väidab, et suurtes perekondades muutuvad omavahelised suhted ja mõjusunnad niivõrd arvukaiks ja komplitseerituiks, et see raskendab oluliselt laste kasvatuslikku mõjutamist vanemate poolt.

See on õige vaid osaliselt, sest ta on jätnud kõrvale perekonna kui kollektiivi enamasti ühesuunalise kasvatusliku mõju, mis teeb A. S. Makarenko järgi kasvatusingimused suurtes perekondades just soodsamaks.

Eesti NSV andmed tõendavad, et perekonnasuhted (vanematevahelised suhted, kooskõla kasvatustöös vanemate vahel jm.) on suurtes perekondades paremad kui väikestes. Ka perekonna pedagoogiline mikrokliima (nõudmiste esitamine lastele, üldine kontroll ja järelevalve, ergutuste ja karistuste kasutamine, vaba aja sisustamine ja huvideharrastuste suunamine) on suurtes perekondades üldiselt parem, kuigi nõrgemaks jääb siinjuures laste koduse töö ja puhkuse organiseerimine, vanemate side kooliga ja kodu-kooli koostöö laste kasvatamisel. (Kool peaks siin suurte perekondade suhtes rohkem omapoolset initsiatiivi näitama.) Eesti NSV andmeil esineb suurperedes kursusekordajaid rohkem sellepärast, et suurtes perekondades kuhjuvad arvukamalt mitmesugused teised miljööpuudused (keskmiselt 9,6 miljööpuudust ühe suure perekonna kohta, gruppidevaheline erinevus statistiliselt oluline tugeval 0,01 tasemel). Suurtes perekondades esineb sagedamini suurt elamistihedust ja halbu koduseid õppimistingimusi (gruppidevaheline erinevus oluline samal 0,01 tasemel) ning ka vanemate madalat haridustaset ja kutsekvalifikatsiooni. Lisandub veel see, et mõnede teiste miljööpuuduste (päevarežiimi, koduse järelevalve, vaba aja suunamise, kodu-

kooli koostöö, perekonna väheste sissetulekute) mõju lapse õppejõudlusele tugevneb märgatavalt just suurtes perekondades (korrelatsioonikordaja lapse õppeedukuse ja antud miljöötéguri vahel on kursust korranud õpilaste grupis suurtes perekondades märgatavalt kõrgem kui väikestes perekondades). Meie vabariigis on tugevas positiivses korrelatsioonis perekonna suurus perekonna sissetulekuga ($r=0,549$). See näitab, et meie ühiskonnas paranevad perekonna majanduslikud ja olmetingimused koos perekonna suurusega, et suurtel perekondadel on ka suhteliselt suuremad sissetulekud ja avaramad korterid. Vastavalt NLKP XXV kongressi otsustele süvendab alanud viisaastak seda tendentsi veelgi, mis võimaldab edaspidi selle laste õppeedukust pidurdava teguri mõju täielikult elimineerida. Kuigi mitmed eeltoodud kodanlikud miljööuunijad rõhutavad perekonna suuruse negatiivset mõju õppejõudlusele, on ometi perekonna suurus meie andmetel lapse õppeedukusega küllaltki tugevas positiivses korrelatsioonis ($r=0,599$), mis näitab, et miljööpuuduste elimineerimisel perekonna suurenemisega lapse õppejõudlus paraneb.

Mittetäielik perekond avaldab mõju lapse õppejõudlusele, sest perekondadest, kus puudub isa või ema, on kursusekordajaid rohkem kui täisperekondadest (gruppidevaheline diferents oluline tugeval 0,01 tasemel).

Suurt mõju lapse õppeedukusele avaldab perekonna lõhenemine, mis enamasti toimub isa lahkumisega perekonnast ja laste jäämisega ema kasvatada (diferents oluline 0,01 tasemel lõhutud perekonna kahjuks). Kui isa surma korral jääb ta enamasti ideaalse eeskujuna ema suu läbi lapsi edasi kasvatama, siis lahutuse korral ema, kes ühel või teisel põhjusel on abikaasa kaotanud, võtab tahes-tahtmata oma väljendustega ka lastelt isa ära.

Isade puudumist perekonnas ei aita kompenseerida ka võõrasisade mitmekordselt suurem arv kursusekordajate perekondades, sest püsima jäävad paljud teised miljööpuudused (lõhutud pe-

rekondades arvukamalt esinenud vanemate madal haridustase ja kutsekvalifikatsioon, nende madal poliitilis-moraalne tase, puudused koduses režiimis, pedagoogilises mikrokliimas, ebaterved suhted perekonnaliikmete vahel).

Üksi jäänud ema satub laste kasvatamisel suurtesse raskustesse eriti lastele normaalsete olmetingimuste, kindla koduse päevarežiimi ja ka õige koduse pedagoogilise mikrokliima loomisel (erinevus oluline 0,01 tasemel), mis viib alla laste õppejõudluse.

Keskmiselt kaasneb kursusekordajate lõhenenud perekondades 2 korda rohkem teisi miljööpuudusi kui edasijõudvate õpilaste lõhenenud perekondades.

Perekonna lõhenemisega ei liitu aga mitte alati kõikide miljöötégurite halvenemine. Lõhutud perekondade edasijõudvate õpilaste grupis on paremad olustikulised tingimused (korter, toit, riietus), parem on pedagoogiline mikrokliima, nõudmiste esitamine lastele, kodu-kooli koostöö, laste järelevalve ja vaba aja veetmise organiseerimine ning alkoholi kuritarvitatakse siin vähem kui edasijõudvate õpilaste grupis tervikuna. Nähtavasti on need üksi jäänud emad asunud hoolikamalt ja läbimõeldumalt oma erandlikku perekonnaelu korraldama ja saavutanud nende miljöötégurite paranemise, millele täisperekondades võib-olla nii suurt tähelepanu ei pöörata. Need tugevnenud miljöötégurid nivelleerivad eeltoodud lõhutud perekonna tüüpilised puudused ja seetõttu ka neis lõhutud perekondades jõuavad lapsed normaalselt edasi.

Vanemate vanusel olulist mõju lapse õppejõudlusele koolis ei ole. Õpilase õdede-vendade vanused võrreldes õpilase enda vanusega suurt erinevust edasijõudvate ja mahajäävate õpilaste vahel ei näidanud. Ainult õdede või vendade olemasolu perekonnas erilist mõju õppeedukusele ei avalda.

Perekonna olustikuliste tingimuste osas normaalselt edasijõudvate ja õpetöös mahajäävate õpilaste perekondade sissetulekute vahel olulisi erinevusi ei ole. Ebaedukate õpilaste vanemad ei kindlus-

ta aga alati laste hädavajalike vajaduste rahuldamisest (erinevus oluline 0,01 tasemel). Puudused esinevad laste toitlustamisel nii toidu kvaliteedi ja toitlusrežiimi (oluline 0,01 tasemel) kui ka vajaliku riietuse osas (oluline 0,01 tasemel).

Elamistiheduse osas märgatavaid erinevusi ei ole, kuid olmetingimustest tõusevad esile need tegurid, mis otse vanematest enestest olenevad: korteri hooldamine, hügieeniharjumuste juurutamine, õppimistingimuste loomine, mis kõik kokku on lapse õppeedukusega tugevas korrelatsioonis ($r=0,531$). Majanduslike ja olmetingimuste parandamine on suuresti vanemate haridus-, kultuuri- ja moraaltasemest ning nende omavahelisest läbisaamisest ja koostööst. Sellepärast esinevad ka puudused majanduslikes ja olmetingimustes just neis perekondades, kus on madalad vanemate isiklikud omadused ($r=0,472$) ja kus on ebaharmoniline perekonnaelu ($r=0,430$), ühtlasi on sel juhul ka majanduslike tingimuste seos lapse õppejõudlusega kõige tugevam ($r=0,738$). See tuleneb vahest sellest, et vanemate madalad isiklikud omadused ei võimalda neil alati kõige otstarbekamalt perekonna eelarves kulutada tuludega katta ja ebaharmonilise perekonnaelu korral on juba mõistliku eelarve koostaminegi raskendatud.

Vanemate isiklikest omadustest on vanemate madal haridustase tugevalt seotud laste madala õppejõudlusega ($r=0,544$). See seos tugevneb veelgi ebatäielikes perekondades ($r=0,745$), perekondades, kus on puudulik laste huvide ja harrastuste suunamine ($r=0,745$), kus laste ette pole püstitatud kaugemaid haridusperspektiive, haridustaotlust ($r=0,736$) ja kus on puudusi perekonna kasvatuslikus mikrokliimas ($r=0,707$).

Vanemate kutsetegevuse osas ei mõjusta lapse õppeedukust mitte niivõrd see, millist tööd vanem teeb (tööline, kolhoosnik, ametnik, arst, insener, kunstnik jne.), vaid see, millise kvalifikatsiooni ta oma kutsetöös on saavutanud ja kuidas ta suhtub oma tööülesannete

täitmisse (erinevus oluline väga tugevalt 0,001 tasemel). Märksa rohkem on mahajäävate õpilaste õdedest-vendadest keegi kvalifitseerimata liht- või abitööline, omades ka madalat haridustaset. Ema kutsetöö laste õppeedukusele pidurdavalt mõju ei avalda (mahajäävate õpilaste grupis on 2,9% rohkem koduseid emasid), vaid soodustab:

- 1) perekonnaliikmete paremat omavaheolist suhtlemist ja üksteisemõistmist,
 - 2) koduste ülesannete jaotust võrdsealt kõikidele perekonnaliikmetele,
 - 3) lastel vastutustunde kujunemist kogu perekonna kui terviku eest,
 - 4) ema haiguse korral iseseisvalt toimetulemist ja kogu perekonna aitamist.
- Nende omaduste kujunemine aitab kujundada ka vastutustundlikumat suhtumist oma töösse ja õppetegevusesse.

Mõlema vanema kutsetöö soodustab laste mahajäävust vaid siis, kui nad töötavad normaalsest suurema koormusega ja on päeva läbi kutsetööga seotud (erinevus oluline 0,001 tasemel).

Gruppidevahelised erinevused on suurel vanemate poliitilis-moraalse ja kultuuritaseme võrdlemisel. Sealjuures alkoholi kuritarvitamist on edasijõudvate õpilaste perekondades oluliselt (0,01 tasemel) vähem kui mahajäävate õpilaste perekondades.

Puudused vanemate isiklikes omadustes on tugevalt seotud ka teiste miljöõpuudustega: puuduliku pedagoogilise mikrokliima, eriti kodu-kooli koostöoga; koduse režiimi, eriti aga lapse koduse järelevalvega ja perekonnasuhete ning abieluharmoniaaga (r vastavalt 0,356; 0,552 ja 0,485).

Peale selle mõjuvad puudused vanemate omadustes ka otseselt lapse õppejõudlusele, sest laps identifitseerib sotsialiseerumisprotsessis end vanematega, võtab omaks nende suhtumised õppimisse, haridusse, kutsetöösse jne., loob neist endale koondmalli, mis hakkab tema edasist tegevust ja käitumist suunama. Kool saab seda kodus kujundatud malli muuta, anda vastupidiseid identifitseerimismalle ja nii vähendada vanemate isiklike puuduste mõju lapse isikuse kujunemisele, tema õppejõudlusele.

Perekonnasuhetest on lapse edasijõudmisega tugevasti seotud vanematevahelised suhted ($r=0,547$) ja vanemate-laste vahelised suhted ($r=0,542$). Õppetöös mahajäävate õpilaste perekondades oluliselt sagedamini esinev vanemate eba-harmoniline perekonnaelu (erinevus oluline 0,001 tasemel), vanemate erinev suhtumine lastesse (erinevus oluline 0,01 tasemel), ükskõiksus laste rõõmude ja murede, õnnestumiste ja ebaõnnestumiste vastu, mis on viinud usaldusvähakorra katkemiseni, samuti vasturääkivused vanemate kasvatustöös on tugevateks piduriteks laste õppejõudlusele.

Eriti tugevad on seosed lapse õppeedu-kuse ja perekonnasuhete vahel väheste sissetulekutega perekondades ($r=0,809$), halbades korteritingimustes ($r=0,707$) ja perekonna pedagoogilise mikrokliima puuduste korral ($r=0,707$). Tegelikult on aga suurtes perekondades perekonna-elu harmoonilisem ($r=0,549$). Ebahar-moonilise perekonnaeluga on tugevalt seotud vanemate isiklikud omadused (poliitilis-moraalse tasemega $r=0,552$; kultuuritasemega $r=0,486$; haridustase-mega $r=0,356$). Siitkaudu läheb vahest tee perekonnasuhete parandamise seoses üleminekuga üldisele keskaridusele, seoses kultuurirevolutsiooni süvenemi-sega ja seoses ühiskondliku kasvatustöö tugevdamisega vanemate seas.

Koduse režiimi osas iseloomustab ma-hajäävate õpilaste perekondi kindla päe-vakava puudumine; lapsed on suure osa päevast järelevalveta või vanema inimese kontrollita, puudub kindel uneaeg ja uni on häiritud välisärritajatest, kodune õppetöö toimub juhuslikel aegadel, ko-dustest majapidamistöödest, isegi enese-teenindamisest on lapsed eemale jäetud. Kursusekordajate kodudes pole loodud võimalusi käsitöökse ega tingimusi tege-lemiseks kehakultuuriga. Kursusekorda-jate perekondades suunatakse lapse lu-gemisvara ja vahetatakse mõtteid loetu üle vähem kui normaalselt edasijõudvate õpilaste perekondades. Vähem külasta-vad kursusekordajad teatrit, vähem on nad käinud ekskursioonidel (erinevus kõigil nimetatutel 0,01—0,001 tasemel).

Perekonna pedagoogiline mikrokliima on kõige tugevamini seotud lapse õppe-jõudlusega koolis. Siin on nii korrelat-sioonikordajad kui ka gruppidevaheliste erinevuste diferentsid kõige tugevamad.

Õppetöös mahajäävate õpilaste pere-kondades puudub kontroll ja abi lapse koduse õppetöö üle või tehakse siis lapsele kõik ise või repetiitorite abiga ära, mis on alla viinud laste vastutustunde. Mahajäävate õpilaste perekondades esi-tatakse lastele üldse madalamad nõud-mised, kui eeldab nende psühho-füüsiline areng. Pideva kontrolli puudumine lapse õppetöö üle ei võimalda rakendada ka pedagoogiliselt õigesti kodus kasuta-tavaid ergutus- ja karistusvahendeid. Kursusekordajate vanemad pole huvita-tud kasvatusküsimustest ega loe peda-googilist kirjandust (kõik erinevused olulised tugeval 0,001 tasemel).

Lõpuks tuleb märkida, et puudusi üksikute miljöötegurite osas esineb ka õppetöös normaalselt edasijõudvate õpi-laste perekondades. Last ei tõuka maha-jäävusele õppetöös aga mitte kodumiljöö üksiktegur, vaid mitme miljööpuuduse kuhjumine ühes perekonnas. Õpilase õppejõudlust mõjustavad kodused tingi-mused komplekselt, mõjustavad need kodutingimused, millistes üks või teine miljööpuudus esile kerkib, välja areneb ja mõjule pääseb, s. t. koduste tingimuste koosmõju, nende konstellatsioon. Maha-jäävate õpilaste perekondades seostuvad üksikud miljööpuudused 2,34 korda ak-tiivsemalt teiste miljööpuudustega, eriti perekonnastruktuuri ja perekonnasuhete puudustega, puudustega vanemate isikli-kes omadustes. Et nende seoste pidurdav mõju lapse õppejõudlusele on sellega ka suurem, peab esmajoones nende likvi-deerimine, nende mõju elimineerimine olema perekonna, kooli ja kogu üldsuse tähelepanu keskpunktis.

Muidugi mõjutavad lapse isiksuse arengut ja tema õppejõudlust veel paljud teised miljöötegurid (koolimiljöö, kooli-väline miljöö, tänavamiljöö jm.), kuid käesolev uurimus kinnitas just pere-kondlike arengutingimuste tugevat seost lapse õppejõudlusega ja näitab siitkaudu teid õpilaste edasijõudmise parandami-

seks ning üldisele keskharidusele ülemineku kindlustamiseks.

Kirjandus

1. A. Elango, Laste kasvatusküsimused perekonnas. Kogumik «Pedagoogilise propaganda kogemusi II». Tallinn, 1970.
2. H. Kurm, Perekonna mikrokliima. Kogumik «Pedagoogilise propaganda küsimusi II». Tallinn, 1970.
3. S. Tamm, T. Tulva, Mõningaid algklasside õppeedukuse pedagoogilismetoodilisi aspekte. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 11.
4. E. Vapper, Õpilase kodumiljöö mõõtmine. Kogumik «Pedagoogilise propaganda kogemusi II». Tallinn, 1970.
5. A. Viitar, Alaealiste kurjategijate ja normaalkooli poiste koduste kasvatustingimuste mõningate aspektide võrdlus. Kogumik «Nõukogude pedagoogika ja kool X». Tartu, 1972.
6. H. Löwe, Probleme des Leistungsveragens in der Schule. Berlin, 1963.
7. F. Mattmüller, Kind und Gemeinschaft. Zürich, 1961.
8. H.-D. Rösler, Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. Leipzig, 1958.

PEREKONNA OSAST ÕPILASTE MAAILMAVAATE KUJUNDAMISEL

HELLA MÖTTUS

Maailmavaade sisaldab endas kõiki ümbritseva maailma kohta käivaid filosoofilisi, ühiskondlik-poliitilisi, eetilisi, esteetilisi, loodusteaduslikke, religioosseid jm. vaateid. Ta on «üldiste arusaamade kogum, mis peegeldab loodust ja ühiskonda ning inimeste kohta nendes ja mõjutab oluliselt inimeste püüdlusi ning tegevust» (2, lk. 568).

Maailmavaatel on oluline praktiline tähtsus — ta määrab inimeste suhtumise ümbritsevasse tegelikkusesse. Klassiühiskonnas on tal klassiiseloome (vastavalt filosoofia põhiküsimuse lahendamisele kas materialistlik või idealistlik). Meie ühiskonna praegusele arengule vastab teaduslik maailmavaade, mis põhineb marksismil-leninismil. See väljendab kõigi töötajate huve, mis vastavad ühiskonna arengu objektiivsetele seaduspärasustele.

Arvestades progressiivsete ideede suurt tähtsust ühiskonna elus, relvastab kommunistlik partei kõiki töötajaid teadusliku, marksistliku maailmavaatega, võit-

leb kodanlike ja religioossete igandite vastu nõukogude inimese teadvuses. Nii-suguse maailmavaate omaksvõtmine aitab kaasa, et kasvab töötajate teadlikkus ja aktiivsus kommunistliku ühiskonna ehitamisel, rahu kindlustamisel kogu maailmas. L. I. Brežnev rõhutas oma ettekandes NLKP XXV kongressile, et aineliste võimaluste kasvuga peab pidevalt kaasnema inimeste ideelise, kõlbelse ja kultuuritaseme tõus. Ta lisas: «Mitte miski ei üenda isiksust nii nagu aktiivne hoiak elus, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohusesse, nagu see, et sõnade ja tegude ühtsus kujuneb igapäevaseks käitumisnormiks. Sellise hoiaku kujundamine on **kõlbelse kasvatus ülesanne.**» (1, lk. 90.)

Tänapäeva ühiskonna ja tootmissüsteemi nõudeid saab rahuldada ainult igakülgsest arenenud inimene, s.t. ta peab olema vaimsel ja füüsiliselt arenenud, tugevate kommunistlike veendumuste ja neile vastava kõlbelse käitumisega isiksus. See pole mitte eesmärk omaette, vaid teaduslik-tehnilise revolutsiooni ja keerukamaks muutunud ühiskondlike suhete süsteemi objektiivne vajadus. Juba Engels kirjutas, et arenenud, automatiseeritud suurtööstus «eeldab igakülgsest arenenud võimetega inimesi, inimesi, kes on suutelised orienteeruma kogu tootmissüsteemis» (3, lk. 335).

Inimese ettevalmistamine tööks teaduslik-tehnilise revolutsiooni tingimustes praegusaegses sotsialistlikus ühiskonnas nõuab temas teadusliku maailmavaate, kõlbelis-eetiliste tõekspidamiste (nii et käitumine vastaks kommunismiehitaja moraalikoodeksile), kollektiivsustunde kasvatamist, psüühiliste ja füsioloogiliste omaduste täiustamist. Meie ühiskonna liige peab oskama loovalt mõelda ja töötada, omandatud teadmisi praktikasse rakendada, iseseisvalt orienteeruda informatsioonitulvas, põhimõtteliselt hinnata poliitilise ja sotsiaalse elu nähtusi.

Indiviidi maailmavaade kujuneb suurel määral ühiskonnas salvestunud teadmiste, väärtuste normide ja ideaalide stiihilise või teadliku omaksvõtmise kaudu. Ühiskondliku arvamus, massi-

informatsiooni, pedagoogide ja lastevanemate jõupingutused peaksid olema suunatud eelkõige sellele, et igati väheneda stiihilise faktori mõju isiksuse kujunemisel. Lapse igakülgne arendamine, tema sotsialiseerumine toimub kommunistliku kasvatus ja hariduse kaudu. Meie ühiskonnas seisnebki kasvatus ja hariduse funktsioon selles, et valmistada ette igakülgsest arenenud inimest, kes valdab kaasaegse teaduse ja kultuuripärandi saavutusi ning kellel on ka kommunistlik maailmavaade ja veendumused.

Laialt on levinud arvamus, mille kohaselt kommunistliku kasvatus elluviimine, eriti marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamine algab kooli vanemas astmes, eelkõige ajaloo ja ühiskonnaõpetuse kaudu. Muidugi, põhimõisted omandatakse nende õppeainete käsitlemise käigus, kuid alus õpilase maailmavaate väljakujunemisele pannakse tunduvalt varem. Olulise tähtsusega on siin probleem teadmiste üleminekust veendumusteks ja siis nende baasil teadusliku dialektilis-materialistliku maailmavaate kujunemisest.

Sotsiaalse kasvatus mehanismid on keerukad. Iga sotsiaalne institutsioon (perekond, koolieelsed lasteasutused, kool, armee, töökollektiiv) täidab oma funktsiooni teatud ulatuses ja perekonnal pole siin kaugeltki viimane osa. Perekonna kasvatuslik potentsiaal määratakse juba tema kui esmase sotsiaalse mikrokollektiivi spetsiifiliste eripäradega. Pealegi on perekond suhteliselt iseseisev üksus, mille kujunemise ja eksistentst aluseks on abielupoolte vastastikusel armastusel põhinev kooselu ja laste sünnitamise ning kasvatamise sotsiaal-bioloogilised funktsioonid. Perekond kui «referentgrupp» vastab nii «formaalse» kui ka «mitteformaalse grupi» nõuetele. Selles osas, kus ta kehtab ühiskonnas kindlaksmääratud õiguslikke ja kõlbelse norme, mis näevad ette ühe või teise struktuuri või organisatsiooni, võime teda vaadelda kui formaalset gruppi või sotsiaalset institutsiooni. Kuna aga teiselt poolt ilmnevad ja rea-

liseeruvad perekonnas isiklikud kalduvused, sümpaatiad ja püüdlused, kujutab ta endast süsteemi, mis on stiihiliselt esile kerkinud isikutevahelistest suhetest ning millel seega on kõik mitteformaalse grupi tunnused. Niisugusel probleemile lähenemisel on aksiomaatiline tähtsus — perekond oma mitmekesisusega saab tunduvalt mõjutada, või mõnikord ka pidurdada lapse igakülgselt arengut.

Kokku eksisteerib perekonnas kolm peamist suhete struktuuri, mis saavad oluliselt mõjutada **perekonna kasvatuslikku funktsiooni**: looduslike suhete (suguluse), perekonnaliikmete vaheliste suhete ja institutsionaalne struktuur. Perekonna kaudu kasvab laps ühiskonda, siin puutub ta eelkõige kokku nii sotsiaalsete kui ka kultuuriväärtustega. Nii moodustab perekondlik kasvatus tähtsa lüli kommunistliku kasvatusesüsteemis. Mõju ei sõltu siin ainult kasvatusmeetodeist, vaid ka perekonna olme-tingimustest, vanemate kultuuri- ja haridustasemest ning ühiskondlikust suuntlusest, vanemate ja laste vahelistest suhetest, mis on keerukas eetilispühholoogiline ja sotsiaal-pedagoogiline nähtus.

Perekond peab aitama lapsel orienteeruda inimestevahelistes suhetes, informatsioonitulvas, eetilistes ja esteetilistes väärtustes. Siin pole tähtsad mitte ainult vastavasisulised eakohased vestlused, vaid ka vanemate käitumine, nende hinnangud teatud nähtustele, lapse teadlik juhtimine soovitud suunas. Vajalik tingimus on, et vanematel oleks teaduslik maailmavaade, kindlad veendumused. Kõlbeline käitumine eeldab veel vastavate reeglite ja normide tundmist, mida tuleb ka praktikasse rakendada. Vastasel juhul tekib vastuolu kõlbelise käitumise ja sellekohaste teadmiste vahel ning lapse arengut mõjutav efekt läheb kaduma.

Isiksuse kujunemisel on peamine tema elu ja tegevuse õige organiseerimine, positiivse eetilise kogemuse, sotsiaalse ühiskondliku käitumise mudeli andmine, mida laps võtab omaks kasvatajate kaasabil. See peab toimuma koos tead-

miste süsteemi kujunemisega (looduslikud, ideelis-poliitilised, moraalsed, esteetilised). Ainult niisugustel tingimustel tekib lastel alus teadusliku maailmavaate kujunemisele.

G. Zaleski uurimus (4, lk. 202) lubab järeldada, et teadusliku maailmavaate kujunemise protsess on seotud oskusega õigesti hinnata ühiskondliku elu nähtusi, nendesse õige suhtumise kasvatamisega.

Tähtis koht on **käitumise õigete motiivide sisendamisel**. Vanemate, aga ka teiste täiskasvanud perekonnaliikmete kaasabil laps selgitab välja, miks antud juhul on soovitatav nii või teisiti käituda. Kogemuse läbi toimub aga juba õigete käitumismotiivide omandamine ja tugevdamine. Juhul, kui sisult positiivsed teadmised pole lülitatud lapse igapäevasesse tegevusse, need ei kinnistu ja järelikult ei kujune ka veendumusteks.

Laps omandab järk-järgult ühiskondliku käitumise kogemuse, läheb üle teadlikule tegevusele. Perekonnas soodustab seda perekonnaliikmete vaheline suhtlemine: erinevad soolised, vanuselised, professionaalsed, hariduslikud jne. grupid viivad lapse sotsiaalse käitumise normidesse. Vastavalt sellele, kuidas on suudetud organiseerida perekonna eluolu, kui tihedalt on perekond seotud ühiskondliku eluga, saab laps siit suuremal või vähemal määral mõjutusi.

Oskus iseseisvalt analüüsida, interpreteerida ja hinnata sotsiaal-ajaloolisi nähtusi, teoreetiline mõtlemine ning teadlikkuse kasv hakkab enamasti välja kujunema vanemas koolieas. Kindla maailmavaate lõplikuks väljakujunemiseks on aga vajalik küllaltki kõrge moraalse, intellektuaalse ja psüühilise küpsuse aste. See ei tule automaatselt. Olu-kord on keerulisem seoses nüüdisaegse lapse tunduvalt kiirema arenemisega. Juba koolieelikud saavad mitmesugust informatsiooni väljastpoolt perekonda. Vanemad ei ole alati suutelisedki kõiki neid mõjutusi kontrollima. Murdeiga toob kaasa veelgi suuremaid raskusi nii lastele endile kui ka pedagoogidele ja lastevanematele. Lapse sotsiaalne küpsus ei jõua alati järele füüsilisele küpsu-

sele. Siin võib tekkida oht nooruki libas-
tumiseks ühiskondliku elu sfääris.

Sellel perioodil toimub ka sotsiaalsete
väärtuste ümberhindamine. Enam ei
võeta midagi pimesi üle, igal nähtusel,
käitumisvormil peab olema oma seletus.
Vanematepoolse taktitundelise suuna-
mise puudumisel võib nooruk omaks
võtta meie ühiskonnale võõraid käitu-
misnorme ja arusaamasid ühiskonna
arengust. See võib toimuda eriti siis, kui
ta satub kas omanavuste ühiskonnavas-
tase tegevusega tuntud kampadesse või
meie ühiskonnale võõra, vaenuliku mõju
alla. Kodanlikud ja usulised igandid
inimteadvuses pole kaugeltki alati kapi-
talistliku mineviku pärand. Sageli teki-
vad need nähtused ka sotsialistlikul pin-
nasel, olles mõnikord inimeste ebakom-
petentsuse, mõnede institutsioonide või
massikommunikatsiooni poolt tehtud vi-
gade tagajärg. Noorukid saavad infor-
matsiooni paljudest allikatest, selle läbi-
mõtlemiseks ja hindamiseks jääb aga
aega napilt.

Iga välismõju võib anda erineva efekti
sõltuvalt sellest, milline on **indiviidi
moraalne, vaimne pale**. See sõltub ka
tema elukogemustest, tegevusest, kohast,
mis tal on perekonnas, koolis, töökollek-
tiivis jne.

Meie ühiskondliku ja perekondliku
kasvatuse üks tähtsamaid ülesandeid ongi
kujundada noortes õiged arusaamad
ühiskonna elust, tema arengu perspektii-
videst ja eesmärkidest, sisendada tema
ideaale ja väärtusi. Selles suhtes on
kommunistliku kasvatuse süsteem kui
inimmõtte humanistlike püüdluste väl-
jendaja tunduvalt eelistatavam olukor-
ras kui ükski teine süsteem, sest tema
ideaalid ja väärtused langevad kokku
sotsiaalse arengu objektiivsete seadus-
pärastustega.

Kõlbeline kasvatus esineb siin kui
eeldus ning ühtlasi kui poliitilise ja
esteetilise kasvatuse tulemus: poliitiliste
ja esteetiliste seadumuste kujunemine
indiviidil nõuab vastavat kõlbelist alust
ja avaldub isiksuse edasises kõlbelises
arengus.

Marksistlik-leninliku maailmavaate
kujunemine toimub teoreetiliste tead-

miste valdamise alusel ühiskondliku
kogemuse kujunemise ja käitumise ühis-
kondlike normide **omandamise protsessis**.
Selle kujundamisest võtavad osa kõik
ühiskondlikud institutsioonid alates pe-
rekonnast; sealjuures saab õpilane tead-
misi enamasti väljastpoolt kodu, pere-
kond avaldab mõju tema mõistusele,
tunnetus- ja tahtesfäärile.

Siit järeldus: perekondlik kasvatus
tuleb üle viia rangelt teaduslikele alus-
tele, sest praegu valitsev stiihiline mõju
ei võimalda alati kasvatada igakülgset
arenenud, progressiivse maailmavaatega
inimesi.

Kirjandus

1. L. Brežnev, NLKP Keskkomitee
aruanne ning partei järjekordsed
ülesanded sise- ja välispoliitika vald-
konnas. «Eesti Raamat», Tln., 1976.
2. Eesti Nõukogude Entsüklopeedia, IV
kd. Tln., 1972.
3. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч.
т. 4, М., 1955.
4. В. А. Крутецкий. Психология
обучения и воспитания школьников.
М., 1976.

ÕPETAJA KUI ÕPILASTE KOMMUNISTLIKE VEENDUMUSTE KUJUNDAJA

JUTA NURMIK

Tänapäeva õpetaja peab olema oskuslik propagandist, orienteeruma vabalt teooria probleemides, meie partei sise- ja välispoliitikas. Meie kommunistlik partei on kogu oma olemasolu jooksul pidevalt rõhutanud rahvahulkade ja eeskätt just noorsoo ideoloogilist kasvatamist. Ka NLKP XXV kongressil märkis L. Brežnev: «Sisendada töötajatele, eelkõige noorele põlvkonnale nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi ideid, uhkustunnet Nõukogudemaa, meie kodumaa üle ning valmisolekut asuda sotsialismi saavutuste kaitsele — see oli ja on partei tähtsamaid ülesandeid.» (1, lk. 87.)

Seda juhendit tuleb igal õpetajal oma praktilises pedagoogilises töös meeles pidada ja järgida. Oma õpilaste mõjutamiseks on nõukogude õpetajal rikkalikult vahendeid ja võimalusi, eelkõige ainetundides.

Paraku võime meie koolides märgata tendentsi eraldada õpetamist kasvatamisest. Selline kasvatusprotsessi ühtsuse

katkemine ilmneb eelkõige selles, et aineõpetajad, püüdes õpilasi varustada teadmistega antud õppeainest, ei seosta alati neid teadmisi maailmavaatelistel järeldustega ja suhtuvad formaalselt aine kasvatuslike võimaluste kasutamisse. See väljendub ühelt poolt naiivsete kunstlikult valitud «kasvatuslike momentide» lülitamises õppetundi, ainetunni seesmisele loogikale ebasobivate «kasvatuslike fraaside» kasutamises või «kasvatavate vestluste» korraldamises, teiselt poolt ainetunni apoliitilisuses.

L. Vögotski (2) märkis, et siis, kui õpetaja kannab ette lihtsalt valmistõdesid ilma omapoolse seisukoha ja hinnanguta, õppematerjali suhtes, lakkab ta olemast õpetaja.

Mõned õpetajad arvavad, et õpilase teadmiste kasv viib automaatselt kommunistlike veendumuste tekkimisele ja kasvule tema teadvuses. Kuid nad unustavad, et kasvatamine ja õpetamine ei lange kokku, et neist kummalgi on oma spetsiifilised seadused ja meetodid. Selline suhtumine viib kasvatusprotsessi isevoolu teele, avab ukse kodanliku ideoloogia elementide sissetungiks ja arenguks meie noorte teadvuses.

Õpetamise ainesüsteemi juures saavad õpilased mõjutusi mitmelt õpetajalt, kes erinevad oma teadmiste taseme ja inimlike omaduste poolest. Nad on suutelised õpilasi kasvatama erinevatest aspektidest ja erinevate võtetega, kuid ühtse ideoloogilise suunitlusega.

Kohati on meie koolides võtnud maad praktika, kus kasvatustöö on jaotatud aineõpetaja ja klassijuhataja vahel, kuigi üks ja sama isik on ühes klassis aineõpetaja, teises klassijuhataja. Aineõpetajana ta ainult õpetab, annab teadmisi — klassijuhatajana aga ka kasvatatakse. Küllaltki igapäevane on nähtus, kus aineõpetajad esitavad klassijuhatajale kaebusi ühe või teise õpilase käitumise kohta tema tunnis ja nõuavad klassijuhatajalt selle õpilase «kasvatamist». Ei saa ju üks õpetaja minna korda pidama teise õpetaja tundi. Loomulikult vastutab klassijuhataja oma klassi eest, kuid see ei vähenda sugugi aineõpetaja vastutust oma töö eest nendes klassides, kus

ta õpetab. Kui kogu vastutus klassi eest lükkub ainult klassijuhataja õlgadele, siis pole midagi imestada, kui aineõpetajad tegelevad ainult «puhta» õpetamisega nendes klassides, kus nad ise pole klassijuhatajad ja «kasvatavad» ainult «oma» klassi õpilasi.

Tuleb taas korrata ammutuntud tõde: et olla õpetaja, tuleb olla ka kasvataja; et õpilasi õpetada, tuleb neid samaaegselt kasvatada. Kooli kogu õppe- ja kasvatustöö peab igas lülis teenima noorte ideoloogilise kasvatamise eesmärke. Iga õpetaja peab olema aktiivne ja veendunud kommunismiideede kandja ning edasiandja.

Meie ühiskonnas võib veel tänapäevalgi leida karjeriste, väikekodanliku mentaliteediga inimesi, muidusööjaid, huligaane, silmakirjatsejaid, bürokraate jne., kes avaldavad noorsoole negatiivset mõju. Nende käitumine tekitab õpilastes palju küsimusi, millele nad tahavad vastust saada. Tõde, elunähtuste avamist kogu nende keerukuses — seda nõuavad oma õpetajalt tänapäeva noormehed ja neiud.

Õpetajal peab jätkuma kannatlikkust õpilast alati lõpuni ära kuulata ka siis, kui ta esitab ebaõigeid vaateid. Katkestada õpilast, konstateerida, et tal pole õigus, või et ta ei mõista antud elunähtust õigesti — need pole kommunistlike veendumuste kasvatamise meetodid, sest see võib viia õpilase teeskluseni. Tal võib kujuneda arvamus, et õpetajale tuleb vastata just nii ja mitte teisiti, ja ta ei lasku enam kunagi avameelsesesse vestlusesse.

Õpetaja kui vanem seltsimees peab kirgliku veendumusega selgitama vead õpilase maailmavaatelistes kõhklustes. Ta ei tohi rahuneda enne, kui veendub, et õpilane oma igapäevases töös ja tegevuses on südamega, kogu olemusega omaks võtnud õpetaja tõe.

Õpilase ideoloogiline mõjutamine on tagajärjekam, kui õpetajal on pilt sellest, milline on tema kasvandiku maailmavaateline baas. Vastavalt eale ja klassile peaks õpetaja välja selgitama järgmised küsimused.

■ Milline on õpilase üldine poliitiliste teadmiste tase?

■ Missugune on õpilase ühiskondlik-poliitiliste huvide, vaadete ja veendumuste püsivuse aste?

■ Milline on õpilase ühiskondlik-poliitiline aktiivsus?

■ Missugused on õpilase oskused ja vilumused osavõtuks ühiskondlik-poliitilisest tööst?

■ Kas õpilasel on ühiskondlik-poliitilisi ideaale? Millised need on?

■ Kas õpilane soovib end poliitiliselt harida? Millised on tema motiivid selleks?

■ Millistes vormides tahaks õpilane poliitilisi teadmisi omandada?

■ Kas õpilasel on seesmine vajadus poliitiliseks eneseharimiseks?

■ Kuidas õpilane mõistab kommunismi-ehitaja moraalkoodeksit? Mida ta sellest teab? Mida selle nõuete täitmine talle tema arvates annab?

Antud küsimuste loetelu on toodud näidisenä. Iga pedagoog saab seda vastavalt vajadustele ja konkreetsetele tingimustele muuta ning täiendada.

Loetletud küsimustele vastuse saamiseks võib õpetaja kasutada vestlust, intervjuud, küsimustikke, õpilaste kirjandeid, õpilaste vastuste analüüsi ainetunnis, õpilaste käitumise jälgimist kooli- ja ühiskondliku elu vastavates situatsioonides (s. t. jooksvad vaatlused, eriülesannete täitmise kvaliteet jne.). Palju abi saab õpetaja ka selliste dokumentide uurimisest, nagu pioneeritöö päevikud, komsomolikoosolekute protokollid, leninliku arvestuse kohustused ja aruanded, õpilase pedagoogilised iseloomustused, lugejakaardid raamatukogus, märkused õpilase päevikus jms.

Vanemate klasside õpilaste ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse hindamiseks soovitab V. K. Kraskovskaja (3, lk. 39) järgmist skaalat.

1. Õpilane läheb kergesti kaasa tehtud ettepanekuga. Arutab ja mõtleb koos klassikaaslastega, kuidas organiseerida üht või teist üritust. Võtab aktiivselt osa selle elluviimisest. Tunneb rõõmu oma kollektiivi üldistest edusammudest.

2. Õpilane võtab aktiivselt osa kõigist kooli ja klassi üritustest. Rõõmustab iga võidu üle koolitöös. Allub meelsasti kom-somolisekretäri, grupiorganisaatori tah-tele. Ise eriti ei mõtle selle üle, kas üles-
anne meeldib või ei meeldi; kuidas seda
veel paremini täita; kuid kõik, mis talle
antakse, täidab meelsasti.

3. Õpilane võtab ühiskondlikust tegevus-
est osa, kuid oma initsiatiivi ei ilmuta.
Allub enamiku tahtele.

4. Õpilane võtab vastumeelselt osa kooli
ja klassi ühiskondlik-poliitilisest elust.
Täidab antud ülesande teiste survele.
Sageli kaebab, et antud ülesanded talle
ei meeldi, ise mingisuguseid ettepane-
kuid ei tee.

5. Õpilane keeldub kategooriliselt ühis-
kondlikust tegevusest osa võtmast. Ei
tunne huvi kooli ega klassi asjade vastu.
Suhtub skeptiliselt aktivistidesse.

Õpilase kohta iseloomustuse saamiseks
tuleb vastava klassi õpilaste nimekirja
iga õpilase kohta märkida selle punkti
number (numbrid), mis õpilast kõige
enam iseloomustab. Nii saamegi õpilase
esialgse iseloomustuse, mida hiljem,
õppeaastate vältel on võimalik täiendada.

Niisuguseid võtteid kasutades saab iga
aineõpetaja luua endale pildi õpilase
ideoloogilisest ja ühiskondlik-poliitilisest
küpsusest ning sellele rajada õpilase
individuaalse ja üldise kasvatustöö.

Nagu igas konkreetse õppeaines on
õpetajal edasise töö organiseerimiseks
vaja teada, mida teab antud teemast
klass üldse ja iga õpilane eraldi, on tal
samuti vaja tunda oma kasvandike pa-
gasit ka nende ideoloogilisel kasvatami-
sel.

Väga suured on just aineõpetaja või-
malused kujundada õpilastes kommu-
nistliku töö harjumusi. Töökasvatuse
alal on tähtsaks ideoloogilise kasvatuse
lõiguks mitte ainult töösse õige suhtu-
mise, vaid ka tööinimese vastu austuse
kasvatamine. Meil on kõik tööd au sees.
Töölised ja kolhoosnikud võtavad aktiiv-
selt osa kõigi meie riigi tähtsamate
küsimuste otsustamisest töörahva saadi-
kute nõukogude kaudu, neid on edutatud
kõrgelseisvatele kohtadele partei- ja
valitsusorganais.

Seda kummalisem on kitsarinnaline
suhtumine teatavatesse tööaladesse mõ-
ningatel õpetajatel, mis kujukalt avaldub
järgmises näites koolielust.

Õpetaja on läbi vaadanud kirjandid
õpilaste kutsekavatsustest. Üks klassi
õppeedukuselt parimaid õpilasi oli kirju-
tanud sellest, kuidas ta lapsest saadik on
unistanud tööst loomafarmis ja et ta on
oma unistustele truuks jäänud. Seepä-
rast kavatsevat ta pärast keskkooli lõpe-
tamist minna õppima zootehnikuks.

Õpetaja vaated avaldusid järgmises
repliigis kirjandite kätteandmisel: «Mi-
na lootsin ja valmistasin teid küll mil-
lekski kõrgemaks...»

Õpetaja kui intelligentsi esindaja
peaks meeles pidama, et töölisklass on
alati kõrgelt ja vääriliselt hinnanud
intelligentsi osa ühiskondlikus liikumi-
ses. Ta loob kõige soodsamad tingimu-
sed arenemiseks intelligentsi sellele
osale, kes võtab omaks proletariaadi
ideoloogia, asub tema klassipositsiooni-
dele, on alati valmis kõikjal kaitsma
töölisklassi huve. Nagu näitab ajalugu,
saab ainult nendel positsioonidel olev
intelligents endale marksistliku kom-
passi ja muutub peagi töölisklassi tõeli-
selt ustavaks liitlaseks (4, 248).

Aineõpetaja üheks ülesandeks on ju
valmistada meie maa jaoks ette tulevast
kaadrit kõikidel elualadel. Seepärast on
ka tema otsene kohustus suunata õpi-
laste kutsevalikut. Siin on muidugi ühelt
poolt tarvis, et tulevane töötaja tutvuks
põhjalikult selle eriala ja elukutsega,
mille poole ta püüab. Teiselt poolt on
aga väga tähtis õpilasi võimalikult laie-
malt tutvustada mitmesuguste tootva töö
aladega. Sest isegi arusaamise loomine
selle töö tähtsusest, mida õpilane ise
kunagi ei kavatse tegema hakata, ja selle
ala töötajate vajalikkusest meie ühis-
konnale on juba panus õpilase kom-
munistlike ideaalide kujunemisel. See-
pärast on õpetaja igasugune halvustav
suhtumine või hoiak ühesse või teisesse
tööalasse jäme poliitiline viga ja aren-
dab tulevases kodanikus kommunistliku
ühiskonna liikmele mitteomast mõtte-
laadi.

Täiesti vääralt käitub aineõpetaja, kes õpilastes töösse ja ühiskondlikku omandisse õige suhtumise kasvatamise jätab klassijuhataja ja kooli ühiskondlike organisatsioonide hoolteks. Ka hoolitsus ühiskonna vara suurendamise ja hoidmise eest on kõigi ühiskonnaliikmete kohus, mis avaldub nende igapäevastes tegudes. Kooli ruumid, mööbel ja õppevahendid on see ühiskondlik vara, mille säilitamise eest kannavad kollektiivselt vastutust ja hoolt nii õpilased kui ka õpetaja, siit saavad õpilased esimesi kogemusi sotsialistliku omandi hoidmiseks.

Sotsialistlikus ühiskonnas on kasvatus üks tähtsamaid seaduspärasusi, et õpilaste teadvuse arendamine on lahutamatu seotud temas praktiliste käitumisharjumuste ja oskuste kujundamisega. Kommunistlike ideaalide formeerumine õpilaste teadvuses nõuab ka kommunistlike käitumisnormide kujunemist tema igapäevases tegevuses.

Ei piisa sellest, kui õpilane teab kommunismiehitaja moraalkoodeksi sisu ja oskab selle punkt-punktilt peast ette lugeda. Hoopiski vajalikum on, et tal kujuneksid kommunistliku käitumise harjumused ja vilumused. Nende harjumuste ja vilumuste kujunemine oleneb sellest, kuidas õpetaja on suutnud koos kodu ja ühiskondlike organisatsioonidega õpilases kommunistlike ideaale vormida ja arendada, kuidas ta on suutnud klassi- ja koolikollektiivi kujundada. Kasvatustöö praktika on veenvalt näidanud, et üksmeelne ja hästi organiseeritud kollektiiv loob soodsaimad tingimused kommunistlike iseloomujoonte väljakujunemiseks. Kollektiivi arvamus väljendub mitte ainult õpilaskoosolekutel ja seinalehes, vaid ka õpilaste igapäevases tegevuses.

Kollektivismi kasvatamise kohta on pedagoogilises kirjanduses palju näpunäiteid antud, mida käesolevas kirjutiises pole mõtet korrata. Küll aga tuleks õpetajatel meeles pidada, et kooli igapäevases elus on palju asju, mida õpilased suudavad ise teha, mis ei nõua õpetaja alalist hoolitsust ja järelevalvet (valvekorrad koolis, vahetundide organi-

seerimine, kooliraadio töö, seinalehtede väljaandmine, laupäevakute organiseerimine koolimaja ja kooli maa-ala korrasdamiseks, osavõtt koduümbruse heakorras- tamisest, invaliidide ja raukade abis- tamine, klassiõhtute korraldamine jms.).

Ühiskondlike ülesannete iseseisev täitmine suurendab õpilaste vastutustunnet oma töö ja käitumise eest, aktiveerib õpilaskollektiivi, arendab õpilaste omal- algatust ja iseseisvust, õpetab arvestama kollektiivi nõudmisi ja huve, annab vilumusi organiseeritud ühiskondliku tegevuse alal.

Ühiskondliku kohusetunde, sallimatuse kasvatamisel ühiskonna huvide rikku- mise suhtes on õpetajal eelkõige oma õpilastele vaja selgeks teha sotsialistliku riigi olemus. Õpilasel peavad olema selged meie eesmärgid kommunistliku ühiskonna ehitamisel, millest tuleneb ka meie riigi kodanike suhtumine sotsia- listlikusse ühiskonnasse. Kasvandikes tuleb arendada teadliku distsipliini harjumusi, mida iseloomustab kõrge si- semine kultuur, ühiskondlik kohuse- tunne, hoolitsus ühiskondliku omandi eest ja sotsialistlike ühiselureglite tead- lik täitmine.

Et kasvatada õpilastes aktiivsust ja huvi ühiskondlikult kasuliku tegevuse vastu, sellega koos ka ühiskondlikku vastutustunnet, tuleb neid suunata osa võtma ühiskondlik-poliitilisest elust nii koolis kui ka väljaspool seda. Töö kooli ühiskondlikes organisatsioonides, kul- tuurhariduslik tegevus elanikkonna hul- gas, sport, kunstiline isetegevus, reisid ja matkad, mitmesugused olümpiaadid ja konkursid, kohtumised eesrindlike tööinimeste, teadlaste ja kunstitegelas- tega aitavad kujundada noortes arusaam- ist kodaniku kohustustest meie ühis- konnas ning nende tahet karastada. Tähtis on, et igasugust ülesannet, mis õpilasele ühiskondlike organisatsioonide või kooli poolt antakse, hiljem selle andja poolt kontrollitakse, kas ülesanne täideti, kuidas täideti ja missugused on tulemused. See aitab kasvatada kohuse- truudust, vastutustunnet, sõnade ja te- gude ühtsust.

Nii õpivad koolinoored igapäevases töös ja ühiskondlikus tegevuses oma elukogemuste varal seostama oma esimesel pilgul ehk tagasihoidlikku ja märkamatu tööd meie rahva ühiste ülesannetega kommunismi ehitamisel ning ületama mitmesuguseid ebaseeldivusi, raskusi ja takistusi.

Õpetajal tuleb igapäevases koolitöös lahendada sadu praktilise elu küsimusi õpilaste ideelisel kasvatamisel. Seepärast ongi temal eriline koht ideoloogiatöötajate avangardis. Ta peab sügavalt tundma marksistlik-leninlikku teooriat, parteipropaganda teaduslikke aluseid — ainult nii on ta võimeline kujundama oma õpilastes kommunistlikke veendumusi.

Kirjandus

1. L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tallinn, 1976.
2. Л. С. Выготский. Педагогическая психология. М., 1926.
3. В. К. Красковская. О некоторых методах изучения уровня коммунистической воспитанности старшеклассников. Сб. Вопросы методики конкретных педагогических исследований. М., 1972, стр. 35—45.
4. E. Matt, Ideoloogilisest võitlusest noorsoo kasvatamisel. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 3/4, lk. 165—248.

KONKREETSETE SITUATSIOONIDE ANALÜÜS ÕPPEMETODINA

LEMBIT TÜRNPUU

Kooli ametiühingukomitee jaotas ühiskondlikud ülesanded õpetajate vahel. Komitee liige õpetaja Tuulik palus end mitte klassijuhatajaks määrata. Selle soovi otsustas komitee rahuldada, kuigi oli teada, et direktor oli seda planeerinud. Seetõttu direktor ei arvestanud komitee otsust ja määras Tuuliku ikkagi 9. kl. juhatajaks. Õpetaja Tuulik kaebas haridusosakonda. Kuidas peaks küsimuse lahendama haridusosakond? Kas direktor tegutses õigesti?

Toodu on vaid üks näide reast konkreetsetest situatsioonidest, mille analüüs koolijuhtide õppusel aitas selgitada ja kontrollida kooli põhimäärusega direktorile antud õiguste tundmist.

Arusaadavalt oleks haridusosakond võinud kooli põhimääruse tundmaõppimiseks korraldada vastava loengu, kuid

õppusest osavõtjate hinnangud ja soovid kõnelesid selget keelt sellest, et asendes loengu 4—5 konkreetse, antud probleemi puudutava situatsiooni kollektiivse analüüsiga, tegi haridusosakond õigesti.

Milles siis seisneb konkreetsete situatsioonide analüüs kui õppemeetod, millised on tema rakendamise tingimused ja eelised traditsiooniliste meetoditega võrreldes? Ei vaja vist erilist tõestamist, et traditsiooniliste meetodite kasutamisel koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmisel, eriti aga loengulise töövormi puhul hakkab üha enam probleemiks kujunema nende meetodite teatav küündimatus. Informatsioonitulev meie ümber on niivõrd intensiivne ja kirev, et kipub varjutama traditsioonilisel teel pakutava ning seab uued kõrgendatud nõudmised ka kvalifikatsiooni tõstmise vormidele ja meetoditele.

Oma hinnangutes loengulise töövormi kohta märgivad koolijuhid, et see on liiga tavaline ja igapäevane oma harjumusliku sissejuhatuse, tervikliku teemaarenduse ja lõppkokkuvõttega. Kes on pisutki loengus käsitleva probleemiga varem kursis, võib eksimatult ennustada, mida lektor ühes või teises loengu osas ette kannab.

Seesugune ootamatuste puudumine väsitab ja nüristab tähelepanu. Kui lisada siia veel kuulajate täielik passiivsus ja võimaluse puudumine probleemi käsitlusse sekkuda ning asjaolu, et loeng toimub vastavalt lektori (mitte kuulajate) mõttekäigule ja sisaldab (terviklikkuse huvides) kuulajatele üldreeglina väga palju tuntut, siis saab selgeks, kuivõrd vähese efektiivsusega on loenguline töövorm tegelikuses.

Tänapäeval ei ole aga millegagi õigustatud mis tahes töö tegemine ebaefektiivsete meetoditega. Kui aastaid tagasi loenguline töövorm koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmises oli üks kandvamaid, siis praegu on intensiivselt juurduma hakanud probleemõpe ja otsinguline õppeviis.

Probleemõppe ühe õnnestunuma töövormina tootmisjuhtide ettevalmistamisel ja nende kvalifikatsiooni tõstmisel on meil ja raja taga juba aastaid rakenda-

tud konkreetsete situatsioonide analüüsi ja juhtimismänge.

Kas ja kuidas need töövormid end õigustavad, see küsimus on arvatavasti aastaid erutanud haridusosakondi ja õpetajate täiendusinstituute just seetõttu, et puuduvad koolitööd puudutavate konkreetsete situatsioonide kirjeldused ja juhtimismängud.

Esimesi katsetusi selles valdkonnas alustasime 1975. aasta algul ja jätkasime suure eduga VÕT-i poolt korraldatavatel pedagoogilise juhtimistöe uurimiskursustel ning juhtiva kaadri reservi õppustel kogu õppeaasta vältel.

On valminud enam kui 100 konkreetse situatsiooni ja mõne juhtimismängu kirjeldused.

Esialgset tulemusel töötavad perspektiivikat tulevikku. Osavõtjad andsid sellele töövormile kõrge hinnangu, rõhutasid selle eeliseid traditsioonilise loengulise vormiga võrreldes:

- töövormi uudsus,
- vaheldusrikkus (probleemi käsitlemisel kasutatakse palju erinevaid võtteid),
- ootamatuste ja üllatuste võimalused (erinevate kuulajate erinev suhtumine ja arusaamine, samuti mõttekäikude erinevused),
- kuulajate aktiivsus, võimalus sekkuda probleemi käsitlusse, avaldada oma arvamust, kaitsta oma seisukohta,
- käsitleva materjali vajalikkus ja uudsus (tuntud tõdedel lihtsalt pole vajadust peatuda),
- pakutava materjali doseeritus ja kohene tagasiside töö käigus.

Kui lisada siia juurde veel arutatava situatsiooni kirjelduses peituv vastuolu ja töö organiseerimisest tulenev teatav võistlusmoment, siis saavad selgeks uue töövormi vaieldamatud eelised.

Muidugi ei tähenda öeldu, et loengulisest töövormist tuleks konkreetsete situatsioonide analüüsi kasuks täielikult loobuda. Kõik on suhteline. Ei ole ju absoluutselt halbu ja absoluutselt häid meetodeid. Iga meetod on hea niivõrd, kuivõrd kasutaja teda valdab ja selle abil tulemusi saavutab. Seetõttu saame rääkida konkreetsete situatsioonide analüüsist kui ühest võimalusest koolijuhti-

de kvalifikatsiooni tõstmise meetodite mitmekesistamisel.

Konkreetses situatsiooni kirjeldus

Situatsioonikirjelduste fikseerimisel ja talletamisel on välja kujunenud enam-vähem ühtsed nõuded nende vormistamise kohta. Nii fikseeritakse igas situatsioonikirjelduses 1) pealkiri, 2) teema, 3) probleemi lahendamise eesmärk, 4) kestvus, 5) läbiviimise moodus, 6) alginformatsioon, 7) täiendav informatsioon, 8) probleem, 9) lahendus.

Pealkiri on situatsiooni tinglik ja tavapärane nimetus, mis ei kajasta niivõrd probleemi olemust, kui niivõrd konkreetse situatsiooni omapära ja esinemisvaldkonda. Nii võiksime käesoleva kirjutise algul toodud situatsiooni kirjelduse pealkirjaks panna «Klassijuhatamise kohustuse määramine» vms.

Teema seevastu peab kajastama seda uut, mida antud konkreetse situatsiooni analüüsiga taotletakse. Meie näites oleks teemaks «Kooli põhimäärusega direktorile antud õigused».

Eesmärk on määratud konkreetse situatsiooni analüüsi kohaga probleemi kui terviku lahendamisel teiste meetodite kõrval. Nii võime antud konkreetse situatsiooni analüüsiga taotleda:

- uute teadmiste andmist,
- varemõpitu kontrollimist,
- omandatu kinnistamist,
- teoreetiliste teadmiste praktikas rakendamist,
- probleemi vastu huvi äratamist vms. eesmäärke.

Kestvus on konkreetsete situatsioonide analüüsil, olenevalt probleemi ulatusest, äärmiselt erinev, kõlkudes mõnest minutist 4–5 ja enama tunnini.

Läbiviimise moodused sõltuvad probleemist ja lahendamise eesmärgist. Olulised nendest oleksid:

Konverentsilavastus, mille puhul juhendaja esineb «põhiettekanadega», avaldades situatsioonikirjelduse alginformatsiooni ja probleemi ning vastates kuulajate küsimustele. Seejärel, pärast teatavat mõtlemispausi algavad osavõtjate kui erapooletute isikute lühisõna-

võtud. Sõnavõtjate järjekorra määrab juhendaja. Igale sõnavõtjale võivad ülejäänud kuulajad esitada küsimusi ja vastuväiteid.

Konverentsilavastust aitab mitmekesistada kuulajate jaotamine 3–4-liikmelistesse alagruppidesse, kes peavad esinema juba grupi ühise arvamusega. Erinevused seisukohtades võib selguse mõttes tahvlile märkida. Lavastuse lõpul toimub ülddiskussioon ja kokkuvõtte tegemine juhendaja poolt.

Grupilise lavastuse puhul jaotatakse kuulajaskond mehhaaniliselt (näit. pingiridade järgi) 2 või 3 gruppi, kusjuures iga grupp peab vastavalt juhendaja poolt antud ülesandele mängima kindlat rolli, esindama teatud kihtkondi või kaitsma nende huve. Gruppide töö võib olla seesmiselt koordineerimata või koordineeritud (kui grupil on valitud või määratud vanem, kes eelnevalt selgitab grupi kui terviku arvamuse).

Grupiline lavastus õigustab end eriti nendel juhtudel, kus on tegemist erinevate või vastandlike seisukohtade või huvidega (üksikisiku ja kollektiivi vahel; õpetaja, direktor ja inspektor; lapsevanem, õpilane, õpetaja jne.). Lavastuse lõpul teeb juhendaja kokkuvõtte.

Mänguline lavastus, mille puhul teatavat rolli mängivad isikud (grupi liikmed või spetsiaalselt väljastpoolt toodud inimesed) peavad näitama antud situatsiooni nii, nagu nad õigeks peavad. Mängu kestel publik küsimuste ja vastulausetega esineda ei saa ja osa mängijaid, kes eelnevalt mängu jälgida ei tohi, viibib ruumist väljas. Mängu lõpul pööratakse kuulajaskonna poole ja tulemused arutatakse läbi kas konverentsilavastusena või grupilavastusena.

Kõnelavastus leiab kasutamist juhtudel, kus eesmärgiks on õppida esinema või teatud tingimustes sõna võtma.

Pärast alginformatsiooni esitamist antakse osavõtjatele 2–3 min. ettevalmistusaega ja seejärel määrab juhendaja esinejad.

Hiljem analüüsitakse sõnavõtte või tehakse nende hindamiseks ankeetküsitlus, kusjuures hindamise kriteeriumid on nii

esinejatele kui ka ülejäänud osavõtjatele ette teada.

Meenutuslavastus sobib hästi läbivõetu kinnistamiseks. Pärast loengut esitab juhendaja auditooriumile küsimuse, mis sunnib meenutama läbivõetut teatud kindlast aspektist lähtudes (näit. uued mõisted vms.).

Hiljem toimub diskussioon kas kogu grupiga või alagrupiti, kusjuures kehtib rangelt sõnavõtu sundus vastavalt juhendaja nõudele.

Juhtumilavastus, mis on sobiv töötajatevaheliste suhete analüüsimisel, sisaldab eeltoodud lavastuste võtteid. Pärast alg- ja täiendava informatsiooni esitamist pakutakse välja lahenduste variandid ja valitakse neist parim. Mooduseid on väga palju.

Mis tahes läbiviimise mooduse korral on kasulik osavõtjate aktiveerimise eesmärgil osavõtjate või gruppide esinemise üle arvet pidada, hinnata ja tulemusi perioodiliselt teatavaks teha. Kuna juhendajale käib see üle jõu, on kasulik selleks moodustada 2–3-liikmeline erapooletu žürii.

Alginformatsioon peab sisaldama võimalikult lakoonilisel kujul kõige vajalikuma ja olulisema situatsioonist täieliku ülevaate saamiseks. See esitatakse osavõtjatele kas suuliselt või kirjalikult. Kui probleem nõuab pikemat ettevalmistust, võib alginformatsiooni läbimõtlemissel anda eelmisel päeval koduseks ülesandeks. Et alginformatsioon tekitaks probleemi vastu huvi, peab ta olema seotud kursuslaste igapäevaste tööülesannetega ja sisaldama vastuolu. Seetõttu peavad probleemid olema võetud tegelikust elust. Väljamõeldud probleemid on üldreeglina ühes või teises varjundis eluvõõrad.

Alginformatsioon ei tohi olla suunav ega etteütlev. Ta peab jätma ruumi töötajate isiklikele arvamustele ja võimaldama mõttevahetusel hargneda erinevates suundades, peab tekitama juurdlemist, küsimusi jne.

Täiendav informatsioon antakse kuulajate soovil või diskussiooni suunamise eesmärgil arutelu käigus kas suuliselt või kirjalikult. Siia kuuluvad ka mahu-

kamad arvulised andmed. Täiendav informatsioon ei tohi olla täiesti ammendav, sest see viiks etteöeldavate lahendusteni. Seda tuleb anda järk-järgult, vastavalt diskussioonis tekkinud vajadusele.

Probleem on osavõtjatele esitatud küsimus, millele konkreetse situatsiooni analüüsi tulemusena tuleb leida vastus. Küsimusi võib olla mitu. Need ei tohi olla etteütlevad ega ka nii sõnastatud, et nendest võiks välja lugeda küsimuse esitaja hoiaku. Näiteks ei ole otstarbekas kirjutise alguses toodud situatsioonikirjelduse puhul esitada probleemi «Kas kooli põhimäärusega on kooli direktorile antud õigus ainuisikuna klassijuhatajaid määrata?», sest sellele vastamine võib kujuneda loteriimänguks (ei või jah), vaid pisut varjatult, elulisematest nüanssidest lähtudes ja võimalikult nii, et vastuse variante oleks mitu.

Lahendus ei tohi olla osavõtjatele kätte saadav. Selle võib juhendaja esitada toimunud diskussiooni kokkuvõtteks kas suuliselt või kirjalikult (kui see sisaldab pikema kirjelduse, arvutuse vms.).

Situatsioonikirjelduste kogumikes, mis osavõtjatele välja jagatakse, peaksid lahendused paiknema situatsioonikirjeldustest eraldi.

Konkreetsete situatsioonide analüüsi on võimalik edukalt rakendada koolijuhate kvalifikatsioonitõstmise kõrval ka kaadrireservi ettevalmistamisel. Samuti on see meetod edukalt rakendatav aineõpetajate, pioneerijuhtide jt. pedagoogiliste töötajate ettevalmistamisel. Seetõttu peaks nimetatud meetod kiiresti leidma tee ka kõrgemate koolide kateedritesse. Et põhiprobleemiks jääb aga vastavate situatsioonikirjelduste koostamine, siis ootab siin uurijaid avar tööpõld.

Kirjandus

1. V. Ozolina, Juhtiv kaader, selle valik ja ettevalmistamine. «Eesti Kommunist» 1973, nr. 10.
2. Учебный комбинат Министерства легкой промышленности ЭССР. Методические указания по решению учебных проблем на курсах повышения квалификации. Таллин, 1973.

ÜLIÕPILASKANDIDAATIDE INFORMEERITUSEST ERIALA VALIKUL

AIMI SUKAMÄGI, TRÜ kommunistliku kasvatuse laboratooriumi vanemteadur

Kõrgkool on haridussüsteemi lüli, mis valmistab ette kaadrit rahvamajandusele. Üliõpilaskonna formeerumine on oluline probleem, üliõpilasist peavad saama kõrge kvalifikatsiooniga spetsialistid, tootmisjuhid.

Esimesel üleliidulisel üliõpilaste kokkutulekul andis NLKP Keskkomitee peasekretär L. Brežnev ammendava vastuse küsimusele, millistele nõuetele peab vastama meie kaasaja kõrgkooli lõpetanu. Nõuded on väga suured. Ta peab olema spetsialist, kelles on marksistlik-leninliku õpetuse alused orgaaniliselt ühendatud kõrge teoreetilise ja professionaalse tasemega; ta peab olema kõrge kultuuri ja eruditsiooniga oskuslik organisatsiooniteadur ja pedagoog.

Juba ainult kvantitatiivselt on üliõpilaskonna formeerumine meie vabariigis küllalt terav. Hoolimata tugevast konkursist, on aastaid olnud raskusi teatud erialade täitvusega. Veelgi teravam on

kvaliteedi probleem. Ei saa rahule jääda üliõpilaste õppeedukusega. Suur hulk üliõpilasi lahkub kõrgkoolist enne lõpetamist, paljud lõpetanud aga pole hiljem oma tööga rahul või ei olda rahul nendega ning tuleb asuda teisele tööle.

Selgitamaks kutsevaliku probleeme on tehtud hulk uuringuid. Mitmete uuringute andmeist nähtub elukutse valiku sageduse seos elukutsete tuntavusega. Elukutseid, mida õpilased hästi tunnevad, valitakse rohkem. Vähetuntud elukutseid valitakse vähe või üldsegi mitte. Erandi moodustavad nn. moelukutsed. Kõlav moodus nimetus tõmbab ligi ka siis, kui kutsesest midagi ei teata (2, 4).

Korraldatud uuringud näitavad, et kõrgkooli astujad tunnevad halvasti selle nõudeid, õpitingimusi jms. 1969. a. tehtud uuringu järgi arvab 36% üliõpilaskandidaatidest, sealhulgas 44% TRÜ-sse astujaist (1) enesehinnangu alusel tundvat valitud eriala ebapiisavalt.

1970. a. tehtud uuring näitas, et soovitud elukutset tundsid vähemalt rahuldavalt 40% keskkoolilõpetajatest. Enamikul noortest olid soovitud elukutsest puudulikud teadmised (4).

Pedagoogide hulgas korraldatud uuringust selgub, et teadliku kutsesooviga noored õpivad kõrgkoolis paremini. Tööl ollakse nendega rohkem rahul ja ka ise leiavad nad oma tööst rohkem rahuldust kui need, kes olid teinud juhusliku valiku (3).

Järelikult on noorte informeeritus kutsesest, nende teadlik ning põhjendatud kutsesoov oluline, selleks et hästi õppida ning edaspidi saada heaks spetsialistiks. Alates 1971. aastast on üldhariduskooli õpilasi hakatud sihipäraselt ette valmistama elukutse valikuks. See peaks kajastuma ka õpilaste kutsevaliku alastes teadmistes.

1974. a. vastasid üliõpilaskandidaadid vastuvõtu ajal mõningatele küsimustele, millelega taheti selgitada, kui hästi tuntakse eriala omandamisega seoses olevaid küsimusi. Toodud on põhiliselt nelja teaduskonna (Filoloogia-, Füüsika-keemia, Matemaatika- ja Õigusteaduskonna) ca 600 üliõpilaskandidaadi vastused.

Huvi kõrgkoolis õppimise vastu on 45,5% noortest tekkinud juba enne keskkooli, keskkoolis 44,2%, vahetult pärast keskkooli 3,0% ja pärast keskkooli lõpetamist tööil (armees) olles 7,3%. Nagu näha, tekib huvi kõrgkoolis õppimise vastu peaaegu pooltel õpilastest juba 8-klassilises koolis. Seda kinnitavad ka andmed 8. klassi õpilaste kutsesoonide kohta: ca 40% õpilaste kutsesoonid eeldavad kõrgharidust (4). On ilmne, et see huvi on stiimuliks keskkooli astumisel ning seal edukal õppimisel. Järelikult on vaja 8. klassi õpilasigi tutvustada kõrgharidust nõudvate kutsetega.

Eriala valimine ei tähenda veel selle tundmist. Selgitamiseks üliõpilaskandidaatide teadmisi eriala omandamise ja hili-sema töö kohta, vastasid sisseastujad sellesisulistele küsimustele.

Valitud erialal spetsialiseerumise võimalusi teadis

hästi	22,6%
mõningal määral	44,7% ja
ei teadnud üldse	32,7%

sisseastujatest.

Ametikohti, kus nende erialade lõpetanud põhiliselt töötavad, teadis

hästi	12,0%
mõningal määral	54,6% ja
ei teadnud üldse	33,4%

üliõpilaskandidaatidest.

Tööd (ühe ametikoha järgi), mida teevad valitud eriala spetsialistid, oskas kirjeldada

hästi	12,5%,
mõningal määral	41,9% ja
üldse mitte	45,6% vastajatest.

Andmed näitavad, et kolmandik sisseastujaist ei tunne erialasisest spetsialiseerumist ega tea võimalikke edaspidiseid töökohti oma erialal. Peaaegu pooltel üliõpilaskandidaatidest ei ole ettekujutust oma tulevases tööst. Tundub, et paljud noorukid tulevad ülikooli õppima lihtsalt eriala, lähedast oma lemmikõppeainega, mitte aga teadlikult omandama elukutset.

Kuidas on olukord selles küsimuses muutunud, võrreldes sellega, mis oli viis aastat tagasi? 1969/70. õppeaastal korraldati keskkooliõpilaste hulgas analoogiline küsitlus. Siis olid teadmised tulevases kutsetööst puudulikud ca 60% õpilastest (4). Järelikult on õpilaste kutse-suunitlustöö, mida tehakse 1971. aastast alates Eesti NSV üldhariduskoolide kutseorientatsiooni juhendi alusel kutse-nõuandlate ja Vabariikliku Ametkondadevahelise Noorte Kutsevaliku Nõukogu vahendusel, aidanud tunduvalt parandada õpilaste ettevalmistust elukutse valikuks. Kuid seda ei saa veel lugeda küllaldaseks.

Tabel 1.

INFORMATSIOONIALLIKATE OSA ERIALA VALIKUL (%-des)

Informatsiooniallikas	Oluline	Mõningal määral	Üldse mitte
Abiturientide päevad, kõrgkooli tutvustanud delegatsioonid ning muud sellelaadsed üritused	14,6	46,8	38,6
Raadio	7,4	44,0	48,6
Televisioon	10,8	50,0	39,2
Kohtumised mitmesuguste elukutsete esindajatega	36,8	37,9	25,3
Vestlused klassijuhataja ja õpetajatega	25,2	40,0	34,8
Vanemate nõuanded	15,1	46,6	38,3
Sõprade ja tuttavate soovitusel	18,0	41,8	40,2
Trükisõna (teatmikud jm. materjalid elukutsete kohta)	47,4	40,7	11,9
Erialapäevad	31,1	29,8	39,1
Muud	43,4	30,5	26,1

Mida kavatsevad ülikooli pürgijad hakata tegema siis, kui neil ei õnnestu sisse pääseda soovitud erialale. Järgmisel aastal kavatseb uuesti katsetada 36,2%, ettevalmistusosakonda soovib astuda 10% ja kaugõppesse 4%. 34,7% noortest plaanitsevad minna tööle ja 9% armeesse. Mingit teist eriala soovib õppima asuda ainult 5,4% sisseastujaist.

Õpilaste kutseuunduse kujunemisest erinevate informatsiooniallikate mõjul annab ülevaate tabel 1.

Kõige olulisemalt on sisseastujate arvates aidanud neid eriala valikul trükisõna (teatmikud ja muud materjalid elukutsete kohta). 47,4% noori peab seda allikat oluliseks. Kohtumised mitmesuguste elukutsete esindajatega on olnud tähtis informatsiooniallikas 36,8% üliõpilaskandidaatidele. 1969/70. õppeaastal saadi kõige rohkem informatsiooni just kohtumistel erialatöötajatega. Nagu näeme, on käesoleval ajal muutunud trükisõna kõige olulisemaks informatsiooniallikaks. See on seletatav sellega, et on hakatud välja andma küllaltki rohkem informatsiooni sisaldavaid, elukutseid (erialasid) tutvustavaid teatmikke, mis on kõigile kättesaadavad.

Suure populaarsuse on võitnud Tartu Riikliku Ülikooli teaduskondade ja ka-teedrite organiseeritavad erialapäevad. Kolmandik küsitletuist peab neid oluliseks. Erialapäevadel on võimalik saada teaduskonna õppejõududel vahetut informatsiooni kõigi küsimuste kohta, mis puudutavad õppeprotsessi ja edaspidist tööd.

Vestlusi klassijuhataja ja õpetajatega peab kutseuunduse kujunemisel oluliseks neljandik õpilastest. Eelmise uuringu andmetega võrreldes on õpetajate osatähtsus kutsevalikul tunduvalt suurenenud.

Küllaltki tagasihoidlik osa on olnud eriala valikul vanemate nõuannetel ja sõprade ning tuttavate soovitustel. Kuigi vanemate ja sõprade nõuannetel on suur tähtsus, ei ole nad sageli suutelised andma küllaldast informatsiooni ülikoolis õpitavatest erialadest.

Suhteliselt vähe mõju on eriala valikul avaldanud raadio ja televisioon.

Selleks et suurendada teadmisi TRÜ-s õpitavatest erialadest asutati 1974. a. TRÜ kutsekonsultatsioonipunkt. Konsultatsioonipunkti töö eesmärgiks on kindlustada ülikooli erialad tugevate üliõpilastega, kes on huvitatud õpinguist teatud erialal ja hilisemast tööst ning on selleks sobivad. 1974. ja 1975. a. anti kutsekonsultatsioonipunktis informatsiooni uute üliõpilaste vastuvõtu ajal, s.o. 1. juulist kuni 31. augustini. Alates käesoleva aasta 1. juunist on konsultatsioonipunkt avatud aastaringelt.

Ülikoolis õpitavaid erialasid tutvustavad kutsekirjeldused, mis on koostatud kõigi 26 eriala kohta. Neis on toodud omandatava kutse 1) ühiskondlik-majanduslik tähtsus; 2) ajalugu; 3) omandamise viisid; 4) kvalifikatsioon ja selle tõstmine; 5) eriala levik, töö- ja ametikohad; 6) vajalikud võimed-omadused; 7) kutse-eetika moraal; 8) meditsiiniline vastunäidustatus; 9) edutamise liinid ja põhimõtted; 10) enamlevinud ametikohtade kirjeldused, milles on käsitletud kutsetööd, töötingimusi ja töötasu.

Kutsekirjeldusi koostasid ülikooli õppejõud, teadurid ja üliõpilased.

1974. a. sai kutsekirjeldustega tutvuda TRÜ kutsekonsultatsioonipunktis juulis ja augustis. Soovi neid lugeda avaldas 68,3% sisseastujatest. 1975. aasta uute üliõpilaste vastuvõtu perioodiks täiendati kutsekirjeldusi ja trükiti rotaprindi väljaandena. Neid oli võimalik lugeda TRÜ kutsekonsultatsioonipunktis, linnade ja rajoonide kutsenõuandlates ning alates 1975/76. õppeaastast üldhariduskoolide raamatukogudes. Osa väljaandest läks ka müüki. Noorte huvi kutsekirjelduste vastu oli suur ning müügiks ettenähtud kogus müüdi läbi kuu jooksul. 1975. aasta lõpul jõudis aga noorte kätte TRÜ 26 eriala kutsekirjelduste teine väljaanne.

Peale kutsekirjelduste on kutsekonsultatsioonipunktis võimalik tutvuda ka õppeplaanide, konkursiandmete, edukustabelite ja muude teabeallikatega. Õppeplaanide soovis näha 1974. a. 56,5% sisseastujaist. Erialade õppeplaanidest saadi teada, milliseid aineid, millal ja kui suu-

re tundide arvuga õpitakse, missugused on arvestused, eksamid ning millal need sooritada tuleb.

Suur huvi oli konkursiandmete vastu. 61% sisseastujaist soovis teada, kui paljudega tal võistelda tuleb ning kui tugevad on konkurendid. Edukustabelid on koostatud viimasel kolmel aastal ülikooli sisseaanute kohta ja neist selgub, mis-suguse küpsustunnistuse keskmise hindegaga ühele või teisele erialale sisse saadi ja kui palju hindepalle pidi saama sisseastumiseksameil. Samuti on võimalik näha, kui suur peaks olema minimaalne hindepallide arv küpsustunnistusel nendes ainetes, milles toimuvad sisseastu-

miseksamid. Üksikerialade kaupa on erinevused suured.

Kutsekonsultatsioonipunkti stendidelt saab samuti mitmesugust informatsiooni. Enamik sisseastujaid silmitseb tabelit TRÜ-sse sisseastumise kohta keskmiste hinnete järgi (tabel 2). Andmed näitavad, et keskmise hindegaga «3» 1974. aastal eespool nimetatud nelja teaduskonna statsionaarsesse osakonda sisse ei saanud. Keskmise hindegaga «3,5» õnnestub see vähestel. Kuid tuleb arvestada, et ka kõrge keskmine hinne ei taga iga kord edu sisseastumiseksameil. Isegi «viielis-test» õpilastest 14% pole ülikooli sisse pääsenud.

Tabel 2.
SISSESAAMINE TRÜ-sse 1974. a. KOOLI KESKMISTE HINNETE * JÄRGI

	Keskmise hinde järgi koolis										Kokku
	3		3,5		4		4,5		5		
	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	
Ei saanud sisse	8	100	53	61	135	55	89	39	7	14	292
Said sisse	—	—	34	39	110	45	138	61	43	86	325
Kokku	8	100	87	100	245	100	227	100	50	100	617

Ühiskonna normaalseks arenguks on vaja väga mitmete erialade töötajaid. Nende ühiste jõupingutuste tulemusena luuakse uusi tarbimisväärtusi elanikkonna kasvavate vajaduste rahuldamiseks. On erialasid, kus ühiskondlik vajadus teatud ala töötajate järele on suhteliselt väike. Seevastu on suur hulk laia levikuga erialasid. Kõige rohkem vajatakse Eesti NSV-s masinaehitajaid ja metallitöötajaid, põllumajandustöötajaid, ehitajaid, plaani ja arvestusala töötajaid, autotransporditöötajaid. Palju on pedagoogilisel ja arstiteaduse alal töötajaid. Suur on ka nende alade spetsialistide vajadus. Üldhariduskoolis pannakse alus ühte või teise elukutsegruppi suundumisele, vastavalt sellele, kas huvid, võimed ning teadmised on rohkem reaalsed või

humanitaarsed. Reaal- ja humanitaerialade spetsialistide vajaduse ja nende aladele avalduste laekumise kohta annab ülevaate tabel 3.

Andmed näitavad, et reaerialade spetsialistide vajadus on 5 korda suurem humanitaarialade spetsialistide vajadusest ja ka noorte huvi on nende erialade vastu suurem. Reaerialade spetsialistide suurest vajadusest tingituna on soovijate arv ühele plaanilisele üliõpilaskohale ainult 1,7, humanitaarialadel aga ca 3 inimest. Spetsialistide vajadus eri-

* Keskmise hinne arvestatakse küpsustunnistuse keskmise hinde alusel. Küpsustunnistuse keskmise hinne kuni 3,25 annab 3; 3,26—3,75 annab 3,5; 3,76—4,25 annab 4; 4,26—4,75 annab 4,5; üle 4,76 annab 5.

Tabel 3.

EESTI NSV KÕRGEMATES KOOLIDES ÕPITAVATE ERIALADE JAOTUS JA AVALDUSTE LAEKUMINE

Kõrgem õppeasutus	Humanitaarerialad		Reaalarialad	
	Vastuvõtu- plaan	Laekus avaldusi	Vastuvõtu- plaan	Laekus avaldusi
TRÜ	280	776	700	1269
TPI	—	—	1200	2007
TPedI	195	630	50	136
EPA	—	—	475	787
Kokku	475	1406	2425	4199

aladel, mis eeldavad oskusi reaalinetes, suureneb tulevikus veelgi.

Eespool toodud arvesse võttes peaks iga kutsevaliku ees seisev nooruk

■ selgusele jõudma, kas ta huvitub rohkem reaalinetest või humanitaarainetest. Et meie vabariigi vajadused reaalarialade spetsialistide järele on suured, peaksid noored, kellel on eeldusi reaalinete valdkonnas, arendama oma huvisid sel alal. Erialasid on palju ja mitmekesiseid, küllap leidub igapähele sobiv. Samuti peab

■ omama ettekujutuse oma võimetest. Palju saab otsustada koolihinnete alusel, kuid on soovitatav teada ka võimete testide tulemusi ning võrrelda vastaval erialal õppijate keskmiste ja minimaalsete näitajatega.

■ Kasulik on teada J. Hollandi isiksuse tüpoloogia järgi, milline on isiksuse mudel ning millistel kutsealadel on rohkem eeldusi töötada ja ka seda,

■ millised on väärtushinnangud, motivatsioon ning millistel kutsealadel on võimalik neid rakendada.

■ On vaja tunda võimalikult palju erialasid ning elukutseid (nii kõrg-, keskeri-, kui ka kutseharidust nõudvaid), et olla suuteline valima endale huvitav ning sobiv elukutse.

Kirjandus

1. H. Dsiss, Informeeritus Eesti NSV kõrgematest koolidest ja neisse suhtumine. Kogumikus «Maailmavaate kujunemisest kõrgemas koolis» II. Tartu, 1971.
2. E. Rannik, Kutseprestiiz kui kutsevalikut kujundav tegur. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 5.
3. M.-I. Pedajas, Mõningate arengufaktorite osa õpetajate professionaalses adaptatsioonis. Kandidaadiväitekiiri. Tartu, 1973.
4. A. Sukamägi, Õpilaste kutsesoovid ja nende muutumine kutseinformatsiooni vältel. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 5 ja 6.
5. A. Sukamägi, Õpilaste kutsevalikualased teadmised ja nende muutumine informatsiooni käigus. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 10.

ÕPILASTE INTERNATSIONALISTLIKUST KASVATUSEST AJALOO ÕPETAMISEL

SILVIA ÕISPUU

Määratledes partei ülesandeid kommunistliku teadlikkuse kasvatamisel, öeldakse NLKP programmis: «Partei jätkab väsimatult nõukogude inimeste kasvatamist proletaarse internatsionalismi vaimus, aitab igati kaasa tööinimeste rahvusvahelise solidaarsuse tugevdamisele.» (2, lk. 108.) Analüüsid NLKP XXV kongressil NLKP rahvusvahelist tegevust, ütles L. I. Brežnev: «Eriti tahaksin rõhutada proletaarse internatsionalismi tähtsust meie ajal. See on marksismi-leninismi peamisi printsiipe.» (3, lk. 4.) Vennalik solidaarsus kõigi maade töötajatega, kõigi rahvastega moodustab ka kommunistmehitaja moraalikoodeksi ühe printsiibi.

Rahvusvaheliste suhete uueks tüübiks on sotsialistlik internatsionalism, mis kujunes ja arenes sotsialismi teele asunud rahvaste sõpruse, võrdõiglikkuse, vastastikuse austuse, igakülgse vennaliku koostöö, poliitilise, majandusliku, sõjalise ja kultuurialase vastastikuse abistamise alusel (6, lk. 330). L. Brežnev toonitas aruandekõnes NLKP XXV kongressile vajadust: «Sisendada töötajatele, eelkõige noorele põlvkonnale nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi ideid.» (3.)

Noore põlvkonna kommunistliku, sealhulgas internatsionalistliku kasvatuse teostamise üheks efektiivsemaks võimaluseks on kasvatustöö õppeaine kaudu.

Teaduste aluste õpetamine kujundab õpilastes dialektilis-materialistlikku maailmavaadet, varustab neid teadmiste süsteemiga ühiskonna arenemisest, oskustega analüüsida sündmusi klassipositsioonilt lähtudes, soodustab patriotlike ja internatsionalistlike vaadete ning veendumuste kujunemist (13, lk. 10). Õpilaste internatsionalistlikul kasvatamisel võib määratleda järgmisi ülesandeid:

1) armastuse ja ustavuse kasvatamine Kommunistliku Partei, paljurahvuselise sotsialistliku kodumaa, sotsialistliku ühiskondliku ja riikliku korra vastu;

2) armastuse ja ustavuse kasvatamine sotsialistliku sõprusühenduse maade vastu;

3) sõpruse ja austuse kasvatamine kõigi rahvaste vastu, kõigi rahvaste ja rasside võrdsuse alusel;

4) õpilaste kasvatamine vennaliku solidaarsuse vaimus kõigi maailma töötajate vastu, kes võitlevad eksploataatoritest vabanemise, rahu ja demokraatia eest; kõigi maailma töötajate ühtsuse ja ühiste klassihuvide selgitamine;

5) sallimatuse kasvatamine rahvusliku ja rassilise vaenu vastu, viha rõhujate ja eksploataatorite, rahvaste vabaduse ja rahu vaenlaste vastu (13, lk. 11).

Artiklis tutvustatakse vennasrahvaste pedagoogide mõningaid kogemusi internatsionalistlikus kasvatustöös ajalookursuse vahendusel.

Raskem on töö mõistetega. Üks komplitseeritumaid mõisteid on *proletaarne internatsionalism*. Leningradi õpetaja E. Bobovskaja peab eriti oluliseks järjekestvust kõnesoleva mõiste selgitamisel. Esitame tema sellekohaseid kogemusi (5, lk. 48—56). Marksistlik-leninliku õpetusega proletaarsest internatsionalismist tutvuvad õpilased juba 8. klassis, uusaja kursuses. Seda jätkatakse 9. kl. uusaja ja NSV Liidu ajaloo kursustes, seejärel juba uusimas ajas.

Selgitades 8. klassi õpilastele mõistet *internatsionaalne*, juhib Bobovskaja õpilaste tähelepanu sellele, et K. Marx ja F. Engels lugesid tööliste eduka kodanluse-vastase võitluse vajalikuks tingimuseks kõigi maade proletaarlaste ühine-

mist. Tunnis, kus käsitletakse «Kommunistliku partei manifesti» II osa põhiideid, süvendatakse seda tähtsaimat seisukohta. Avatakse proletaarsete internatsionalismi olemus ning selle tähtsus rahvusvahelisele töölisklassile. Seejärel toimub lühivestlus õpilastega. Esitatakse küsimused: «Millal ja millega seoses tõsteti esmakordselt üles loosung «Kõigi maade proletarid, ühinege!»? Mispärast arvasid K. Marx ja F. Engels, et kõigi maade töölised võivad ühineda võitluses kapitalistide vastu?» Mõnikord osutub aga viimase küsimuse formuleering õpilastele raskeks. Siis küsitakse: «Mida ühist on kapitalistlike riikide töölise olukorras?» Sellele küsimusele vastavad õpilased enam-vähem õigesti.

Üldistades õpilaste vastuseid, viiakse neid järeldusele proletaarsete internatsionalismi seaduspärasustest: ühised elamistingimused ja ühised klassihuvid ergutavad eri rahvusest proletarlasti tegutseda koos, ühendama rõhutute jõud ning võitluses ühiste vaenlaste vastu otsima toetust oma klassivendadelt teistest maadest. Suure ajaloolise missiooni täideviimine proletariaadi poolt kujutab enesest mitte üksnes kohalikku, rahvuslikku, vaid ka internatsionaalset ülesannet, sest erinevate maade töölisi rõhub üks ja sama klass — kodanlus. Seetõttu ongi proletariaat suuteline ühinema kogu maailma ulatuses. See aga omakorda on tema võidu tähtsaim tingimus. Kapitalistide rahvusvahelisele jõule vastandab töölisklass proletaarsete solidaarsuse rahvusvahelises ulatuses. Õpetaja juhib õpilaste tähelepanu sellele, et rahvusvahelise vendluse võitlusdeviisis «Kõigi maade proletarid, ühinege...!» väljendub proletaarsete internatsionalismi olemus.

Õpilased kirjutavad vihikusse proletaarsete internatsionalismi määratluse, laiendades ja täpsustades mõnevõrra õpiku formuleeringut. Soovitav määratlus on järgmine: «Proletaarne internatsionalism on kõigi maade töölisklassi ja töötajate rahvusvaheline ühtsus ja solidaarsus võitluses kapitalistliku korra hävitamise, rahvusliku vabastamise, sotsialismi ja kommunismi ülesehitamise

ees.» Õpetaja selgitab, et K. Marxi ja F. Engelsi poolt väljakuulutatud proletaarsete internatsionalismi loosungi all loodi töölise rahvusvahelise ühenduse eri maades, erinevatest rahvustest töötajate hulgas. Selle loosungi all on loodud ka kõik marksistlik-leninlikud parteid. Seega on proletaarsete internatsionalismi ideed tohtu suure elulise tähtsusega.

Seoses teema «I Internatsionaal» käsitlemisega näidatakse proletaarsete internatsionalismi printsiipide rakendamist I Internatsionaali tegevuses.

Uusaja kursuse teises osas ja uusima aja kursuses laiendatakse ja süvendatakse õpilaste teadmisi proletaarsete internatsionalismist, näidatakse selle konkreetset ilmingut suuremate kapitalistlike riikide töölisklassi ajaloo alusel, aga samuti rõhutatud rahvaste rahvusliku vabastusliikumise küsimusi käsitledes. Õpetamise metoodikas peetakse väga tähtsaks järjekestvust, tuginemist varem omandatule. Nii saavutatakse proletaarsete internatsionalismi mõistest sügavam arusaamine.

Dagestani Pedagoogilise Instituudi õppejõud I. Pašajev osutab vajadusele selgitada põhilisi seaduspärasusi ja ajaloolisi tendente, mis aitaksid viia õpilasi marksistlik-leninliku teooria põhi-seisukohtadele proletaarsete internatsionalismist. Niisugustest inimühiskonna ajaloo tähtsamatest tendentsidest nimetab ta järgmisi:

1. Klassivõitluse internatsionaalne iseloom, eksploatatorite ja eksploateeritavate vaheline antagonism. Õpilaste tähelepanu juhitakse sellele, et iga ühiskonna ja iga rahva ajalugu, sõltumata inimeste nahavärvusest, rassist ja keelest, on olnud rõhujate ja rõhutute võitluse ajalugu. Igas ühiskonnas ja igal maal oli see võitlus teatava eripäraga, kuid olemus oli üks — klassivõitlus. Õpilastele tuleb selgitada, kuidas see klassivõitlus kasvas ja arenes, haarates kaasa ikka suuremaid ja suuremaid rahvaid. Ja lõpuks, proletariaadi tekkimisega omandab klassivõitlus kvalitatiiivselt uue sisu. Selle tulemusel on praeguseks juba $\frac{1}{3}$ inimkonnast kukutanud

eksploataatorid ning läheb uut teed mööda.

2. Rahvaste materiaalse ja vaimse kultuuri internatsionaalne iseloom. Suurepärased saavutused iga maa teaduse, tehnika ja kunsti valdkonnas ei jää kuigi kauaks ühe rahvuse ega riigi piiridesse. Need saavad üldkokkuvõttes kogu inimkonna saavutusteks. Selles väljendubki vormilt rahvusliku, sisult internatsionalistliku kultuuri olemus.

3. Rahvusvaheliste sidemete progressiivne iseloom töötava rahva ajaloos. Õpilastele meenutatakse V. I. Lenini seisukohta: «Rahvahulgad teavad igapäevaste kogemuste põhjal suurepäraselt geograafiliste ja majanduslike sidemete tähtsust, suure turu ja suure riigi paremust, ning lahkulöömisele lähevad nad ainult siis, kui rahvuslik surve ja rahvuslikud hõõrumised teevad kooselu täiesti talumatuks ning pidurdavad kõiki majanduslikke suhteid.» (1, lk. 388.) Seoses sellega peab õpilastele näitama, et kogu inimkonna ajalugu on töötajate üha järjekindlama ja tihedama lähenemise ajalugu. Tõeliselt vennalik rahvaste lähenemine algas aga seoses marksistlik-leninliku õpetuse tekkega.

Eelmainitud tendentsid peaksid läbi-ma ajaloo õpetamist, sõltumata käsitle-tavaist perioodidest. I. Pašajev peab otstarbekaks anda õppeaasta lõpul või pärast vastava ajalookursuse õppimise lõpetamist üks kuni kaks kokkuvõtlikku tundi. Seal võiks teha põhilised järeldused käsitletud materjali alusel ning seejuures osutada õpilaste tähelepanu neile kolmele põhitendentsile, millest oli eespool juttu (11, lk. 58—60).

Õpilaste internatsionalistlikke veen-dumusi saab edukalt kujundada kõigi ajalookursuste vahendusel. Rahvusvaba-riikides on aga kasvatuslikult eriti tähtis selle eesmärgi saavutamine liiduva-bariigi ajaloo õpetamisel (tihedas seoses NSV Liidu ajaloo üldkursusega). Siin-juures on oluline meie maa rahvaste ajalooliste sidemete ja sõpruse lätete järjekindel ja igakülgne avamine (8; 7; 4; 12; 10; 9). M. Dogotaru soovitab NSV Liidu rahvaste ajalooliste sidemete

avamisel liiduvabariigi ajaloo õpetami-sel eristada 3 perioodi: kuni ühendami-seni Venemaaga; pärast Venemaaga ühendamist; pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni. Õppematerjali käsitlemisel tuleb arvestada iga perioodi spetsiifikat (8, lk. 40).

Seejuures peetakse silmas järgmist:

■ Meie maa rahvaste ühine võitlus välismaiste vallutajate (ühiste vaenlas-te) vastu. Näiteks moldaavia, vene ja ukraina rahva võitlus türki agressiooni vastu XVI—XIX sajandil (8), Baltimaade ja vene rahva ühine võitlus saksa, rootsi ning taani feodaalide vastu (4) jne. Samal ajal ei tohi unustada, et õpilased kuuluvad mingisse konkreetseesse rahvusesse. Nad suhtuvad eitavalt nii õpe-taja kui kaasõpilaste väljenduslikesse vigadesse. Näiteks on internatsionalist-liku kasvatuses huvides parem rääkida mitte tatarlaste, vaid Tšingis-khaani vä-gede vallutustest, mitte sakslaste, vaid fašistide kuritegudest jne. Valmistudes ühe või teise teema käsitlemiseks, peab õpetaja läbi mõtlema mitte üksnes ma-terjali sisu ja selle esitamise meetodid, vaid ühtlasi kaalutlema, kuidas esitada materjali, silmas pidades internatsiona-listliku kasvatuses ülesandeid. Mingil ju-hul ei tohi riivata rahvaste võrdõigus-luse tunnet, isegi mitte kogemata ega naljatades (7, lk. 55).

■ Meie maa eri rahvaste talupoegade ühised väljaastumised eksploataatorite vastu. Näiteks moldaavia ja ukraina talupoegade ühine võitlus moldaavia bojaaride, poola ja ukraina feodaalide vastu, mille tulemusena tugevnes nende rahvaste vastastikune mõistmine, arene-sid sõbralikud suhted (8, lk. 41).

■ Kultuurisidemed, kultuurialane koostöö, vene eesrindliku kultuuri mõju Venemaa rahvastele; kultuuri vastasti-kune rikastamine, eriti Nõukogudemaal (8, 4).

■ Teatud ala (praeguse liiduvabariigi) Venemaaga ühendamise progressiivse tähtsuse veenev avamine. Oluline on õpilasi juhtida arusaamisele, et Venemaa-ga liitmisest alates omandasid teatud rahva ajaloolised sidemed teiste meie

maa rahvastega hoopis sügavama sisu, uued vormid (8; 4; 10).

■ Töötava rahva klassivõitluse, ülenemaalise revolutsioonilise liikumise paljurahvuselise iseloomu avamine (8, lk. 41). Osutamine sellele, kuidas vene ja teistest rahvustest töötajate ühine võitlus ühise vaenlase tsarismi vastu neid lähendas (7, lk. 12).

■ Suur tähtsus on NSV Liidu leninliku rahvuspoliitika selgitamisel õpilastele (8; 10; 12).

Oluline on kasvatada õpilastes austust ja armastust meie maa eri rahvaste väljapaistvate isikute vastu. Näiteks 7. klassis selgitatakse ühel ajal Aleksander Nevski, K. Minini, D. Požarski, I. Bolotnikovi ja J. Pugatšovi ajaloolise osaga ka Bogdan Hmelniški, Šota Rustaveli jt. osa. 8. klassis juhitakse õpilaste tähelepanu sellele, et Venemaa XIX saj. tõeliselt suured inimesed olid rahvaste sõpruse pooldajad: A. Puškin, A. Gribojedov, M. Lermontov, N. Tšernõševski, N. Dobroljubov, L. Tolstoi jt. Nad suhtusid suure sümpaatiaga mittevene rahvastesse. Omakorda T. Ševtšenko, H. Abovján, M. F. Ahhúndov, I. Tšavtšavadze, J. Rainis, A. Kunanbajev jt. pooldasid oma rahvaste tihedat liitu teiste Venemaa rahvastega, eelkõige vene rahvaga. Eriti häid võimalusi internatsionalistlikuks kasvatustööks pakub töölisklassi ajalugu. Tohtu mõju selles töös etendab V. I. Lenini kui suure internatsionalisti ja patrioodi tegevuse käsitus (7, lk. 55).

On loomulik, et meie maa rahvaste ajalooliste sidemete jälgimisel liiduvabariigi ajalugu õpetades peame kõige olulisemaks Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni järgset perioodi. M. Dogotaru soovitab siinjuures järgmisi põhisuundi:

1. Meie maa rahvastevaheliste suhete uue sisu ja uute vormide veenev selgitamine. Rõhutatakse leninlikku väidet selle kohta, et rahvaste ühendus peab põhinema vabatahtlikkusel, võrdsusel ja suveräänsusel. Õpilastele tõestatakse eri rahvustest kommunistide seisukohtade ühtsust niisugustes küsimustes, nagu proletariaadi diktatuuri tunnustamise

vajalikkus, töölisklassi juhtiv osa talurahva ja teiste mitteproletaarsetest kihedest töötajate suhtes, tiheda sõjalise ja majandusliku liidu loomise vajadus eri rahvustest töötajate vahel.

2. Tähtis koht on NSV Liidu moodustamise teema õpetamisel. Õpilased saavad teada, et Nõukogudemaa suveräänsuse kaitsmise, majandusliku laose likvideerimise, sotsialismi ülesehitamise ülesanded nõudsid Nõukogude vabariikide majanduslike ja sõjaliste ressurside kõige tihedamat ühendamist, samuti koostööd diplomaatilises valdkonnas.

3. Eriline koht kuulub oma sotsialistliku vabariigi moodustamise käsitlemisele.

4. Õpilaste internatsionalistliku kasvatusseisukohalt on väga tähtis näidata NSV Liidu rahvaste sõprust kui üht peamist võidu allikat Suures Isamaasõjas. Õpilased saavad teada, et tema vabariigi, tema rahva tütreid ja pojad võitlesid vapralt meie kodumaa vabastamise eest mitmesugustel rinnetel, partisanisalkades, põranda all. Töötajad, kes olid evakueerunud meie maa idarajoonidesse, töötasid ennastsalgavalt Uraali tehastes, Kuzbassi ja Karaganda kaevandustes ja raudteedel, nimel poolkolhoosi- ja sovhoosipõldudel.

5. Oluline koht leninliku rahvuspoliitika avamisel on küsimus uue ajaloolise ühenduse — nõukogude rahva kujunemisest. Õpilased peavad aru saama, et nõukogude rahvas kujunes ühises töös ja võitluses sotsialismi eest (8, lk. 41—45).

Käesolevas artiklis vaadeldud vennasrahvaste pedagoogide kogemused õpilaste internatsionalistlikul kasvatamisel on kindlasti kohandatavad ka ajaloo õpetamisel meie vabariigi koolides.

Kirjandus

1. V. I. Lenin, Rahvaste enesemääramise õigusest. Teosed, 20. kd. Tln., ERK, 1953, lk. 361—417.
2. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm. Tln., «Eesti Raamat», 1974, 127 lk.
3. NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise-

ja välispoliitika valdkonnas. NLKP Keskkomitee peasekretäri seltsimees L. I. Brežnevi ettekanne NLKP XXV kongressil. — «Rahva Hääl», 25. veebr. 1976.

4. В. Р. Анисимова. Раскрытие исторических связей латышского и русского народов при изучении истории Латвии. — «Преподавание истории в школе», 1968, № 3, стр. 66—72.
5. Е. А. Бобовская. Раскрытие марксистско-ленинского учения о пролетарском интернационализме в курсе новой и новейшей истории 9 класса. — Сб. «Формирование коммунистического мировоззрения учащихся при изучении истории и обществоведения». Ленинградский пед. институт им. А. И. Герцена. Ученые записки, т. 443, 1972, стр. 47—60.
6. Большая Советская Энциклопедия. Т. 10. Третье издание. М., Издат. «Советская Энциклопедия», 1972, стр. 592.
7. Э. Г. Гарунов. Воспитание учащихся в духе братской дружбы народов СССР в процессе изучения отечественной истории. — Сб. докладов по патриотическому и интернациональному воспитанию учащихся. (Педагогические чтения 1973 г.) Вып. первый. М., «Знание», 1973, стр. 51—60.
8. М. Г. Доготару. История союзной республики и интернациональное воспитание школьников. — «Преподавание истории в школе», 1975, № 4, стр. 39—45.
9. П. С. Лейбенгруб, Р. Я. Окунева. Тесная связь изучения истории союзной республики и общего курса истории СССР. — «Преподавание истории в школе», 1970, № 4, стр. 66—73.
10. П. Лейбенгруб, Р. Окунева. О 50-летию СССР на уроках истории. — «Народное образование», 1972, № 8, стр. 39—43.
11. И. А. Пашаев. Интернациональное воспитание учащихся в процессе преподавания общественных наук. — Сб. «Интернациональное воспитание учащихся (материалы научно-практической конференции)». Махачкала, Дагестанское учебно-педагогическое издательство, 1960, стр. 57—62.
12. Т. Ташпулатов. История союзных республик в школьном курсе истории СССР. — «Народное образование», 1973, № 7, стр. 81—82.
13. З. К. Шнекендорф. Воспитание юных интернационалистов. М., «Просвещение», 1974.

9. KLASSI VÕORKEELE KATSEÕPIKUD ÕPILASTE JA ÕPETAJATE HINNANGUTE KAJASTUSES

REET SELG

1974/75. õppeaastal toimunud 9. klasside võorkeele esimese katseaasta ülesanne oli selgitada õpikute¹ koolikõlblikkust võimalikult paljudest aspektidest ja eri vahenditega. Õpilaste teadmiste-oskuste otsese mõõtmise kõrval püüti uurida ka õpilaste ja õpetajate hinnanguid uute õppekomplektide ja pakutud töösüsteemi suhtes. Andmete kogumise vahendiks oli ankeetküsitlus, mis tõi kasutatavaid vastuseid 645-lt saksa keelt õppinud ja 1432-lt inglise keelt õppinud õpilaselt, 23-lt saksa keele ja 28-lt inglise keele õpetajalt. Et väljatöötatud ankeetide lõplikke variante² kasutati kohandatult ka inglise keele õpetamise tulemuste uurimisel, siis tuuakse käesolevas kirjutises paralleelsele inglise keele andmetega,³

¹ R. Selg, H. Tõevere, Deutsch IX. Tallinn, 1974.

² L. Hone, A. Kriit, English Form 9. Tallinn, 1974.

³ Lubatagu käesolevas kontekstis tänada Aino Kreitsmani, Peet Lepikut, Milli-Irene Pedajast, Viive Ruusi, Kalju Saksa, Hannes Tammetit, Enn Toomi ja Kai Völlit, kes abistasid allakirjutanut töökindlate ankeetide väljatöötamisel.

⁴ Andmed inglise keele kohta on saadud Ingrid Sotterilt, kes juhendas 9. klassi inglise keele õpiku katsetamist.

sest nii on üldistusalus kindlam ja tendentsid ilmekamad.

Ankeedi esimese osa abil püüti välja selgitada üldhinnang õpikule kui ter- vikule, üldisi suhtumisi tekstide sisu ja

vormi vahekorra kohta ning õpilaste konkreetset suhtumist õpikus esitatud tekstidesse.

Vastavad punktid ankeedis olid sõnas- tatud järgmiselt:

I. Kui Te loeksite IX klassi saksa keele katseõpiku lugemispalu eesti keeles, kui- võrd need oleksid Teie arvates h u v i t a v a d: (Tõmmake paremal antud jaotu- ses vastavale numbrile ring ümber!)

VIII. Kui võrd tähtis on Teie arvates, et saksa keele õppepälad oleksid: (Kirju- tage Teie arvamust väljendav number iga paremal loetletud alaküsümuse järele: väga (5), küllaltki (4), ei oska öelda (3), vähe (2), üldse mitte (1).

väga 5
küllaltki 4
ei oska öelda 3
vähe 2
üldse mitte 1

1. humoorikad
2. keelelt kerged
3. lühikesed
4. seiklusliku sisuga
5. teadmistelt kasulikud
6. uudsed

Hinnangute suhtes eeldati, et need või- vad sõltuda hindajate soost ja keskkon- nast. Seepärast jaotati ankeedid analüü- simisel nelja rühma: soolise erinevuse järgi — poisid ja tütarlapsed, ja regio-

naalse jaotuse alusel — maalt või lin- nast.

Analüüsi tulemusi iseloomustavad järgmised aritmeetilised keskmised (vt. tabel 1).

Tabel 1.

HINNANGUD ÕPIKUTELE JA TEKSTIDE TUNNUSTELE

Hinnangu- aspektid	Saksa keel				Inglise keel			
	Tüdrukud (n=371)		Poisid (n=257)		Tüdrukud (n=831)		Poisid (n=601)	
	\bar{x}	Koht	\bar{x}	Koht	\bar{x}	Koht	\bar{x}	Koht
Üldhinnang	4,00	—	3,91	—	3,99	—	3,86	—
Kasulikud	4,35	1.	4,30	1.	4,38	1.	4,40	1.
Humoorikad	4,28	2.	4,22	2.	4,28	2.	4,32	3.
Seiklusl.	4,08	3.	4,06	3.	4,27	3.	4,34	2.
Uudsed	3,94	4.	3,82	5.	4,18	4.	3,91	4.
Kerged	3,81	5.	3,88	4.	3,64	5.	3,79	5.
Lühikesed	3,33	6.	3,50	6.	3,34	6.	3,51	6.

Nagu tabelist näha, on õpikute üld- hinnangud küllalt kõrged (hea või selle lähedal).

Teksti tunnustest peetakse kõige oluli- semaks sisulist kasulikkust (üksmeelselt 1. koht) ja kõige vähem tähtsaks lühidust (üksmeelselt viimane koht). Tähelepanu- väärne on asjaolu, et ka keeleline kergus (5., 4., 5., 5. koht) jääb sisu tunnustest tahapoole (erandiks on saksa keelt õppi- nud poisid, kellel jääb uudsus 5. kohale, kuid erinevus on ainult sajandikes ja

statistiliselt mitteoluline). Võib järelikult väita, et tekstide lühidus ja keeleline ker- gus (vormi tunnused) jäävad tagaplaa- nile, kui tegemist on kasulike, humoori- kate, seiklusliku sisuga ja uudsete (sisu tunnused) tekstidega. Et kokkuvõttes on tehtud küllalt suurte õpilashulkade hin- nangute alusel, on järeldused tõesed (sta- tistilise usaldatavuse kontroll t- ja F-testi järgi kinnitab nii aritmeetiliste keskmis- te kui ka standardhälvete diferentsi olu- lisust tekstide sisulise kasulikkuse ja

keelilise kerguse vahel vähemalt 99% kindlusega).

Hinnangute saamiseks üksiktekstidele olid ankeedis järgmised ülesanded:

II. Palume Teid läbi vaadata IX klassi saksa keele katseõpikus kõik õpitud põhitekstid ja valida neist viis, mis peaksid Teie arvates püsiõpikusse kindlasti jääma. Koostage tekstidest pingerida nii, et alustate loetelu kõige eelistatumast.

Jrk. nr. Teksti nr. Teksti pealkiri.

III. Nüüd koostage viie nimetusega pingerida nendest põhitekstidest, mis võiksid Teie arvates püsiõpikust välja jääda. Alustage loetelu kõige ebasobivamast!

Jrk. nr. Teksti nr. Teksti pealkiri.

Niisuguste pingeridade koostamisel toi-

mib asjaosaline sisemise impulsi mõjul, mis toetub teksti läbivõtmisel kujunenud üldisele positiivsele või negatiivsele hinnangule. Hinnang lähtub seega rohkem üldmuljest kui analüüsist. Järelikult võib eeldada, et hinnangut mõjustab rohkem emotsionaalne kui intellektuaalne aspekt. Vastaja lähtub sellest, mis oli temale lähedane, huvitav, mille suhtes oli selgelt välja kujunenud emotsionaalne suhtumine.

Andmete töötlemisel anti õpilastele meeldinud tekstidele väärtused 5, 4, 3, 2, 1 punkti, mitte meeldinud tekstidele vastavalt -5, -4, -3 jne. punkti. Nii saadi tekstide kohta arvulised näitajad, millest kujunesid pingeread õpiku kõigi tekstide kohta (vt. tabel 2).

Tabel 2.

9. KLASSI SAKSA KEELE ÕPIKU PÕHITEKSTIDE PINGEREAD
HINDEPUNKTIDE JÄRGI

Linnakoolide tütarlapsed		Maakoolide tütarlapsed		Linnakoolide poisid		Maakoolide poisid	
Teksti nr.*	Punktide arv	Teksti nr.	Punktide arv	Teksti nr.	Punktide arv	Teksti nr.	Punktide arv
12	339	2	210	15	222	15	158
3	252	15	172	2	221	16	146
24	250	5	151	16	196	2	128
2	206	12	139	8	108	6	94
15	201	3	112	6	105	5	56
1	144	1	95	3	76	20	53
8	144	6	75	1	75	19	47
20	93	24	53	24	75	1	36
14	51	8	42	12	61	12	35
5	33	20	40	5	55	24	14
6	21	26	15	19	55	3	8
26	-4	21	14	20	36	26	-5
27	-4	25	10	25	-11	27	-5
16	-7	27	2	27	-20	8	-9
21	-12	17	-3	26	-25	25	-18
25	-21	14	-21	11	-39	17	-22
11	-44	16	-39	7	-57	4	-26
19	-47	23	-55	14	-58	7	-31
17	-93	11	-59	4	-63	23	-37
7	-94	4	-69	23	-79	14	-48
23	-108	10	-80	10	-83	10	-54
10	-120	19	-80	13	-89	11	-60
9	-159	9	-84	9	-107	21	-61
13	-162	7	-85	17	-135	9	-80
4	-177	13	-146	21	-140	13	-80
22	-316	22	-151	18	-188	18	-119
18	-364	18	-258	22	-191	22	-120

* Teksti nr. tähendab teksti järjekorranumbrit õpikus.

(Järgneb.)

ENGLISH 9 —

KATSE- ÕPIK

INGRID SOTTER

Õpilastele huvitavate, keelelt jõukohaste ja sisult kasulikkude tekstide leidmine on üks tähtsamaid paljude probleemide hulgas, millele lootsime eksperimenteerimise kaudu vastuse leida.

Katseõpik 9. klassile sisaldab 20 põhipala ja 45 lisapala. Seda on püsiõpiku jaoks liiga palju. Tegelik koolipraktika pidi parimatest paladest valiku tegema. On loomulik, et valiku jaoks pakutakse ka valikuvõimalusi ja nii koostatigi katseõpik planeeritud stabiilsest õpikust mahukamana. Eksperimenteerimine pidi näitama, millised tekstid õpilastele ja õpetajatele kõige enam meeldivad, kui-võrd on tekstid keelelt jõukohased ja sisult kasulikud. Nende hinnangute alusel valisid autorid püsiõpikusse tekste, kusjuures õpetajate ettepanekud tekstide hulga kohta võeti aluseks õppetükkide arvu piiramisel.

Anonüümne ankeet osutus õpiku tekstide kohta hinnangute kogumise parimaks vahendiks. 1975. a. kevadel saadeti ankeedid kõikidele eksperimentaalkoolide õpetajatele ja õpilastele. Õpetajatele ja õpilastele saadeti eri ankeedid, kuid põhi- ja lisatekstide hinnangute andmise kohta olid ülesanded ühtmoodi sõnastatud. Ankeedi täitjaid paluti loetleda viis teksti, mis peaksid nende arvates õpikusse kindlasti sisse jääma. Samuti paluti neil loetleda viis teksti, mis võiksid õpikust välja jääda. Esimest loetelu paluti alustada kõige meeldivamast palast ja teist kõige ebameeldivamast. Tekstid paluti järjestada pingereas. Nende andmete alusel koostati põhi- ja lisatekstide pingeread niiviisi, et õpikusse jäetavad tekstid said vastavalt +5, +4, +3 jne. punkti, väljajäetavad tekstid aga -5, -4, -3 jne. punkti. Andmeid õpilaste ankeetide põhjal tabeldati eraldi poiste ja tüdrukute järgi ning selle järgi, kas vastajad olid vabariikliku alluvusega linnadest või väiksematest linnadest ning maakoolidest. Selline jaotusprintsip valiti seetõttu, et ligikaudu pooled katsekoolide õpilased olid vabariikliku alluvusega linnadest (Tallinn, Tartu, Pärnu, Kohtla-Järve) arvukate paralleelklasside tõttu. Järgnevas nimetatakse neid õpilasi «linnakoolide õpilased» ja kõiki teisi «maakoolide õpilased».

Kevadel täitsid ankeedi 1503 eksperimentaalkoolide õpilast. Tulemused olid järgmised (vt. tabel 1).

Alljärgnev tabel annab ülevaate õpilaste hinnangust põhitekstidele 3 aspektist: huvitavus, keeleline jõukohasus ja sisuline kasulikkus. Hinnangud paluti anda viielisel skaalal: väga (5), küllaltki (4), ei oska öelda (3), vähe (2) ja üldse mitte (1). Kolmes pingereas oli igal õpetükil eri koht. Need punktid liideti ja saadi uus pingerida (vt. tabel 2).

Nagu tabelitest nähtub, on poiste ja tütarlaste hinnangud küllaltki mitmel juhul erinevad. Erinevusi on linna- ja maakoolide õpilaste hinnangutes, kuid tunduvalt vähem. Teksti koht on muutuv olenevalt sellest, kas hinnang on antud ainult huvitavuse seisukohast või

Tabel 1.

9. KLASSI INGLISE KEELE ÕPIKU PÕHITEKSTIDE PINGEREAD
ANKEEDIANDMETE ALUSEL

Jrk. nr.	Linnakoolide tütarlapsed		Maakoolide tütarlapsed		Linnakoolide poisid		Maakoolide poisid	
	Õpiku tekst	Punkti- de arv	Õpiku tekst	Punkti- de arv	Õpiku tekst	Punkti- de arv	Õpiku tekst	Punkti- de arv
1.	4	+324	4	+733	17	+379	17	+434
2.	5	+225	14	+479	4	+377	4	+413
3.	14	+185	5	+475	5	+313	8	+319
4.	17	+183	17	+351	11	+236	5	+297
5.	11	+144	8	+260	18	+233	18	+276
6.	8	+138	18	+190	8	+207	11	+245
7.	18	+123	3	+137	3	+142	14	+156
8.	3	+84	11	+123	19	+126	12	+136
9.	12	+36	9	+62	12	+116	19	+123
10.	19	+30	19	+39	20	-51	3	+118
11.	9	-3	12	+17	14	-55	20	-68
12.	20	-40	20	-67	2	-58	16	-107
13.	7	-92	7	-88	9	-126	15	-140
14.	2	-102	16	-173	7	-129	9	-142
15.	16	-119	2	-229	15	-151	7	-150
16.	15	-157	13	-254	16	-153	2	-203
17.	13	-161	15	-307	13	-224	13	-205
18.	1	-189	1	-424	10	-285	10	-293
19.	10	-207	10	-464	1	-288	1	-420
20.	6	-378	6	-795	6	-574	6	-784

Tabel 2.

9. KLASSI INGLISE KEELE ÕPIKU PÕHITEKSTIDE PINGEREAD
ÕPILASTE HINNANGUTE ARITMEETILISTE KESKMISTE ALUSEL

Poisid		Tütarlapsed	
Õpiku tekst	Koha punktide arv	Õpiku tekst	Koha punktide arv
18	5	17	13,5
17	6	14	15
19	12,5	11	15,5
8	13,5	5	18
11	15	4	18,5
12	21	18	18,5
5	21,5	12	23,5
4	23,5	16	23,5
3	30	19	26
2	35	8	26,5
16	35,5	3	29
1	38	1	32,5
20	42	2	37,5
15	43,5	9	39
7	44	7	43
14	45	6	46
6	52	15	49
10	52	13	50,5
13	52	10	51
9	53	20	53,5

on arvestatud ka keelelist jõukohasust ja sisulist kasulikkust.

Igast aspektist parimaks hinnatud tekstid reastuvad järgmiselt: 1. The Young Boder-Guard I; 2. New York; 3. The Young Border-Guard II; 4. The Great Fire of London; 5. Canada; 6. The Lady with the Lamp; 7. Isaac Newton I; 8. Wellington and the Ploughboy; 9. Captain Cook; 10. Isaac Newton II.

Ka õpetajate hinnangutes said need palad ülekaalukalt plusspunkte (välja arvatud *Canada*).

Järgmise kümne pala kohta antud hinnangutes enam sellist üksmeelt ei ole.

Mis meeldib tütarlastele rohkem kui poistele ja vastupidi? *The Lady with the Lamp* meeldib kõikidele tüdrukutele väga (2. ja 3. koht). Linnakoolide poistele meeldib see pala rohkem (7. koht) kui maakoolide poistele (11. koht). *New*

York on poistel esikohal, tüdrukutel aga 4. kohal. *Humpty Dumpty* meeldib tüdrukutele veidi rohkem (9. ja 11. koht) kui poistele (13. ja 14. koht). Õpetajate hinnangud langevad enam ühte tütarlaste hinnangutega, kuid mitte alati. Näiteks *Humpty Dumpty* on õpetajate hinnangute pingereas kõige viimane. *For Civil Rights* on õpilastel 10.—12. kohal, aga õpetajate arvamuste järgi 19. kohal.

Linna- ja maaõpilaste hinnangud suuresti ei erine. Võib-olla on selle põhjuseks tinglik jaotusalus (vabariikliku alluvusega linnade koolid ja kõik teised koolid). Kuid ka saksa keeles, kus vaadeldi eraldi kõigi linnade õpilasi, suuri erinevusi linna- ja maaõpilaste hinnangutes ei olnud. Nagu saksa keeleski, nii ka inglise keeles on looduse ja maaelu temaatika maakoolide õpilastele lähemal. Neile meeldisid *Wellington and the*

Tabel 3.

9. KLASSI INGLISE KEELE ÕPIKU LISATEKSTIDE PINGEREAD ANKEDIANDMETE ALUSEL

Jrk. nr.	Linnakoolide tütarlapsed		Maakoolide tütarlapsed		Linnakoolide poisid		Maakoolide poisid	
	Teksti nr.	Punkti- de arv	Teksti nr.	Punkti- de arv	Teksti nr.	Punkti- de arv	Teksti nr.	Punkti- de arv
1.	2	+361	2	+358	2	+316	13	+77
2.	22	+92	22	+186	6	+175	2	+61
3.	6	+83	13	+56	13	+174	22	+38
4.	16	+70	3	+50	22	+155	6	+31
5.	13	+51	6	+50	14	+125	16	+29
6.	20	+34	5	+38	16	+53	23	+17
7.	21	+26	16	+29	24	+45	5	+14
8.	8	+25	15	+24	15	+35	14	+11
9.	15	+20	25	+18	23	+28	15	+10
10.	7	+18	8	+18	8	+19	24	+8
11.	24	+13	24	+15	5	+16	9	-1
12.	25	+13	7	+12	3	+14	8	-3
13.	14	+11	12	+12	17	+11	7	-4
14.	3	+3	14	+10	7	+10	3	-4
15.	12	-1	20	-8	21	+1	17	-7
16.	11	-6	25	-15	4	-11	10	-9
17.	17	-10	21	-17	25	-18	11	-13
18.	5	-17	9	-27	12	-30	18	-13
19.	23	-29	11	-28	9	-34	21	-17
20.	9	-32	18	-38	20	-35	12	-19
21.	10	-32	10	-63	18	-54	4	-21
22.	4	-41	4	-74	11	-73	25	-29
23.	1	-56	17	-77	1	-115	1	-31
24.	18	-82	1	-87	10	-116	20	-36
25.	19	-184	19	-118	19	-179	19	-70

Ploughboy ja *Outward Bound* rohkem kui linnaõpilastele.

Põhitekstidest tuleks õpilaste arvates (aritmeetiliste keskmiste ja huvitavuse (aritmetidade põhjal) muuta või välja jätta õppetükid 6, 9, 10, 13, 15 ja 20. Õpikusse peaksid kindlalt jääma järgmised palad: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 14, 16, 17, 18 ja 19. Arvestades õpetajate soove ja meetoodilisi taotlusi, tuleks 6. õppepala täiendada ja siiski õpikusse sisse jätta. Mõnest katseõpiku põhipalast teha lisapala (Sean O'Casey) ja mõnest valitav pala (Those who did not Return ja The Green Flag). Täiesti välja jäävad *Humpty Dumpty*, *What Will They Be* ja *For Civil Rights*. Pala *What Will They Be* on nii õpetajate kui ka õpilaste hinnangute järgi üllatuslikult pingeridade lõppu jäänud. Ilmselt on kutsevaliku probleemi 8. klassis juba küllalt arutatud ja 9. klassis tundub see igavana.

Huvitav on märkida, et õpilaste hinnangute keskmiste järgi on kõik tekstid keelelt jõukohased, kusjuures tütarlaste hinnangud on poiste omadest pisut kõrgemad (poiste $\bar{x} = 3,3$ kuni 4 ja tüdrukute $\bar{x} = 3,4$ kuni 4,1). Sisulise kasulikkuse seisukohast on keskmise hinnangu alla 3 ainult tekst *Humpty Dumpty* (poiste arvates). Huvitavuse keskmine hinnang $\bar{x} < 3$ (nii poistel kui ka tütarlastel) on antud 1., 6. ja 10. põhipala kohta.

Ankeetide põhjal kogutud andmed lisatekstide kohta on järgmised (vt. tabel 3.).

Alljärgnev tabel annab ülevaate õpilaste hinnangust lisatekstidele 3 aspektist: huvitavus, keeleline jõukohasus ja sisuline kasulikkus. Kolmes pingereas oli igal tekstil erinev koht. Need kohapunktid liideti ja saadi uus pingerida.

Tabel 4.

9. KLASSI INGLISE KEELE ÕPIKU LISATEKSTIDE PINGEREAD ÕPILASTE HINNANGUTE ARITMEETILISTE KESKMISTE ALUSEL

Tütarlapsed		Poisid		Sifr lisatekstide tabelitele		
Teksti nr.	Koha punkti-de arv	Teksti nr.	Koha punkti-de arv	Teksti nr. tabelis	Teksti nr. õpikus	Teksti pealkiri
2	6	2	6	1	1a	Robert's Second Letter to Paul
16	11	16	8	2	2a	Two Stories about Mark Twain
22	14,5	6	11,5	3	2b	The Echo
6	20	22	11,5	4	3a	Which Would You Take?
24	24	13	20,5	5	4a	The Intelligent Young Man
20	27	24	22	6	5a	The Plague in London
8	28,5	23	26,5	7	6a	Charles Dickens
3	31,5	10	27,5	8	6b	Robert Burns
14	32	8	28	9	7a	Turning the Grindstone
13	33,5	25	35,5	10	8a	Rockwell Kent
7	36	7	36,5	11	9a	Humpty Dumpty
10	38	3	40	12	10a	London Pantomime
21	38,5	21	42,5	13	11a	The Gateway to England
15	40,5	14	44	14	11b	A Legend
23	43,5	17	44	15	12a	Newton's Absent-Mindedness
25	48	15	45,5	16	12b	Chaplin and Einstein
12	50	9	50	17	13a	The Divided Island
11	50,5	12	50	18	14a	The Banner of the Regiment
1	51	1	51	19	15a	Hightgate Cemetery
17	52	20	53	20	16a	John Constable
4	57,5	5	53,5	21	16b	Joseph Turner
5	57,5	4	60	22	17a	What Indians Think
9	60	18	68	23	18a	Nelson's Monument
19	60	11	70	24	19a	New Zealand
18	64	19	70	25	20a	Flags

Lisatekstide hinnangud on üldiselt kõrged. Õpilastele meeldib neid lugeda eriti siis, kui nad sisaldavad uudset informatsiooni või huumorit. Keskmiste hinnangute järgi peetakse kõiki lisatekste keelelt jõukohasteks (poistel $\bar{x} = 3,2$ kuni 3,7; tüdrukutel $\bar{x} = 3,4$ kuni 4,1). Sisulise kasulikkuse kohta on keskmine hinnang alla 3 ainult ühele tekstile *Humpty Dumpty II* (poisid). Sama lugu on lisatekstide huvitavusega: ainult *Robert's Second Letter to Paul* sai poistelt hinnangu $\bar{x} = 2,8$. On näha erinevusi poiste ja tütarlaste, linna- ja maakoolide õpilaste hinnangutes. Lisatekstide puhul paistab silma asjaolu, et eelistatakse keelelt kergemaid tekste. Nii mõnigi tekst on jäänud pingereas lõpu- poole ilmselt ainult sellepärast, et seda tuli sõnaraamatuga lugeda (*London Pantomime, Flags*). Kõiki lisatekste pole iga õpilane lugenud (katseõpiku kohustuslikust mahust piisas) ja seda asjaolu tuli autoritel lisatekstide valikul arvestada. Lisatekstide valikul uue õpiku jaoks tuli õpilaste huvisuundade taustal arvestada sobivust põhitekstidega ja keeleõpetuslikke eesmäärke iseseisvas töös.

Püsiõpikusse jääb 14 kohustuslikku ja 2 valitavat õppetükki. Valitavad õppetükid on paigutatud esimese ja teise poolaasta lõppu ning nende vahelejätmine ei takista kohustusliku õppematerjali omandamist. Programmikohane grammatika ja sõnavara hulk jääb püsima ka stabiilses õpikus. Hoolimata eespool kirjeldatud hinnangute erinevusest, ei tekkinud nimetamisväärsed raskusi tekstide valikul püsiõpiku jaoks. Valikuks pakutud tekstide arv ja sisuline mitmekesisus võimaldas uue õpiku jaoks leida just selliseid, mida nii õpilased kui ka õpetajad hindavad.

Loodame, et uus õpik, tänu kõigi asjaosaliste tõhusale kaastööle, huvitavamaks ja töötihedamaks muutudes ka innukamat õppimissoovi äratab.

KEHALISE TÖÖVÕIME NÄITAJAD JA NENDE MÄÄRAMINE EESTI NSV KOOLIÕPILASTEL

**JAAN PÄRNAT, ATKO VIRU,
TÖNIS MATSIN, ENN SEPPET,
TRÜ spordifüsioloogia
kateeder**

Õpilaste mitmekülgse arengu hindamisel muutub praegusajal järjest aktuaalsemaks nende kehalise ettevalmistuse ning tervisliku seisundi määramine. On ju üldtuntud, et ka õppimises saavutavad sageli paremaid tulemusi need õpilased, kellel on kõrgem kehaline töösuutlikkus. Kuidas hinnata kehalist töövõimet? Milline on eesti kooliõpilaste kehalise töövõime näitajate hinde skaala? Milline on kehalise töövõime tase erinevates Eesti NSV koolides? Nendele küsimustele püütaksegi anda vastus käesolevas kirjutises.

Kehalise töövõime näitajad ja nende määramine.

Organismi kehaline töövõime oleneb paljudest teguritest, millest tähtsamaiks tuleks lugeda:

1. Lihastegevuse energeetika kindlustamine: a) aeroobne töövõime, b) anaeroobne töövõime.
2. Närvi- ja lihassüsteemi ning kesk-närvisüsteemi funktsionaalne seisund.
3. Tegevuse motivatsioon ja psühholoogilised faktorid.
4. Liigutusvilumuste omandamise aste ja vastava spordiala tehniline ja taktikaline ettevalmistus.

Olenevalt sooritatava pingutuse iseloomust, selle intensiivsusest ja kestusest omandab üks või teine tegur suurema osatähtsuse. Käesolevas kirjutises valgustatakse põhiliselt lihaste energeetikaga seoses olevaid probleeme, s.o. organismi aeroobset ja anaeroobset töövõimet ja selle hindamist.

Kui sooritatava lihastöö intensiivsus on suhteliselt madal ning tööd on võimalik sooritada kaua aega selle intensiivsust langetamata, toimub kõigi rakkude primaarse energiaallika — adenoosiinrifosforhappe (ATP) taastamine ehk resünteerimine ülekaalukalt hapniku osavõtul (aeroobne mehhanism). Madal töövõimsus lubab hingamissüsteemil ja vereringel varustada töötavaid organeid ja kudesid, eelkõige lihaseid hapnikuga vajalikul määral ning hapnikuvõla nähud ei ole märkimisväärsed. Organismi hapnikuga varustatust iseloomustab hästi aeroobne töövõime, mille põhinäitajaks on maksimaalne hapniku tarbimine (V_{O_2max})*.

Lihastöö intensiivsuse suurenemisel, järelikult ka selle kestuse lühenemisel muutub organismi hapnikuga varustatus ikka enam ja enam mittevastavaks vajadustele, ATP resünteerimiseks hakkavad kõrvuti aeroobsetega omandama suuremat erikaalu anaeroobsed (hapniku osavõtuta) protsessid. Niisugustel kehalistel pingutustel tekivad O_2 puudulikkuse nähud, mille ulatust iseloomustab peale

* Siin ja edaspidi on trükitehnilistel põhjustel punkt suure algustähe kohalt ära jäänud.

töö lõppu lähtetasemest kõrgemale jääv hapniku tarbimine, s. o. hapnikuvõlg. Samuti ilmnevad organismi sisekeskkonnas ulatuslikud nihked, mida mõjustavad suurel määral anaeroobset ainevahetusest pärinevad produktid, eelkõige piimhape, püroviinamarihape, ketoühendid jm.

Anaeroobsete protsesside võimsuse ja mahu iseloomustamiseks kasutatakse hapnikuvõla talumisevõimet, piimhappe kuhjumise taset ja happeleelise tasakaalu näitajaid. Kasutamist leiab ka anaeroobse ainevahetuse ulatuslikuma «sisselülituse» ehk anaeroobse ainevahetuse läve määramine ning lihaste alaktaatse võimsuse määramine itaalia teadlaste R. Margaria jt. (1966) meetodil. Teatud pildi anaeroobset töövõimest annab ka veloergomeetrial lühiaegselt sooritatud spordi võimsuse leidmine. Nimetatud näitajatest ja nende määramisest antakse ammendav ülevaade spordifüsioloogia ja spordimeditsiinilises kirjanduses, seepärast antud kirjutises piirataksegi esitatuga.

Aeroobne töövõime oleneb paljudest teguritest, millest kesksel kohal on südame-veresoonte- ja hingamissüsteemi talitluslik seisund. V_{O_2max} oleneb veel kehalisest aktiivsusest, harrastatavast spordialast ning keha mõõtmetest. Hapniku tarbimise maksimumi hindamisel tuleb arvestada ka soolisi ja ealisi tegureid ning rahvuslikke iseärasusi, samuti tuleb silmas pidada välistegureid (kõrgus merepinnast, t° , õhurõhk).

Aeroobse töövõimega seoses olevate funktsioonide iseloomustamisel esitatakse sageli kõrvuti hapnikulaega maksimaalse kopsude ventilatsiooni (V_{Emax}) ja maksimaalse hapnikupulsi, s. o. ühe pulsilöögi kohta tulevat O_2 hulka. Välise hingamise näitajatena leiavad määramist ka kopsude elulise mahutavuse ning pneumotahhometria näitajad. Teatud määral iseloomustab aeroobset töövõimet südame löögisagedusel 170 lööki/min. sooritatava koormuse suurus (W_{170}), mis on hoopis kergemini määratav kui hapnikulagi. Vereringe-elundite

funktsionaalse seisundi hindamiseks südame löögisageduse alusel pärast pingutust on kasutusel kergesti tehtav Harvardi step-test. Tuleb aga rõhutada, et nii W_{170} kui ka Harvardi step-testi indeks jäävad informatiivsuse poolest kaugelt maha hapniku tarbimise maksimumist, seepärast pühendatakse viimasele ikka rohkem ja rohkem tähelepanu.

Hapniku tarbimise maksimumi määramise meetodid jaotatakse otsesteks ja kaudseteks. Otseisel teel leitakse kõrgeim O_2 tarbimine kehalisel pingutusel, mis ei kasva, vaatamata koormuse edasisele tõstmisele. Selleks on vajalik vastav aparatuur (veloergomeeter, tredban, väljahingatava õhu kogumise süsteem, gaasianalüsaatorid) ning küllaldase ettevalmistusega personal. Tõepäraste VO_2max andmete saamisel on tähtsal kohal ka uuritava tahtejõud ja soov «pigistada» ennast tühjaks. Hapnikulae kaudsel leidmisel on enam levinud südame löögisageduse määramine ühel (P.-O. Åstrand ja I. Ryhming, 1954) või

mitmel koormusel (R. Margaria jt., 1965). Oletatav VO_2max leitakse vastavast tabelist või nomogrammilt. Üheks VO_2max leidmise kaudseks meetodiks on selle arvutamine lähtudes näitajast W_{170} (V. Karpman jt., 1969, 1972). Nimeetatud kaudsete meetodite aluseks on hapniku tarbimise ja südame löögisageduse ühesuguse juurdekasv koormuse tõstmisel maksimumini. Teades O_2 tarbimist teatud koormusel, s. t. kindlal pulsisagedusel, on kerge ekstrapolatsioonil teel leida maksimaalsele südame löögisagedusele vastav O_2 tarbimine, s. o. hapnikulagi. Hapnikulae määramise kaudsete meetodite eeliseks on nende lihtne teostamine, ei vajata ka spetsiaalset aparatuuri ja abipersonali. Testid ei ole väsitavad, neid on sobiv kasutada ka kesk- ja vanemaealiste uurimiseks. Kaudsete meetodite puhul 10–20% ulatuses tekkiv viga piirab aga oluliselt nende kasutamist täpsetes uuringutes.

Hapnikulae määramise otsesed meetodid jagunevad laboratoorsesteks testideks ja sportliku tegevuse tingimustes kasu-

Tabel 1.

EESTI KOOLIÕPILASTE ANTROPOMEETRIILISED JA FÜSIOLOOGILISED NÄITAJAD ($\bar{x} \pm Sx$)

Vanus Näitaja	10—11 a. n=119		12—13 a. n=128		14—15 a. n=131		16—18 a. n=143	
	Vanus, a.	10.6	0.05	12.6	0.04	14.5	0.05	17.3
Kaal, kg	35.3	0.6	43.3	0.8	52.4	0.8	65.6	0.8
Pikkus, cm	143.1	0.6	154.4	0.8	164.8	0.8	176.1	0.6
Käte jõud, kg								
parem	17.8	0.4	25.8	0.6	32.8	0.7	47.0	0.9
vasak	16.3	0.4	23.2	0.6	30.1	0.7	43.2	0.9
V K, l	2.20	0.04	2.78	0.06	3.46	0.07	4.58	0.07
P N sisse, l/s	3.04	0.05	3.76	0.06	4.58	0.09	5.91	0.11
P N välja, l/s	3.20	0.04	3.79	0.06	4.41	0.07	5.57	0.08
Vmax, l/min.	66.2	1.4	76.4	1.9	94.9	2.3	111.5	2.4
VO_2max , l/min.	1.506	0.029	1.901	0.039	2.346	0.052	2.994	0.052
ml/min.kg	43.1	0.7	44.3	0.6	44.8	0.7	46.0	0.7
Fmax, lööki/min.	194.1	1.1	197.0	0.9	193.1	1.1	191.8	0.9
TPS, lööki	417.8	4.2	434.0	3.4	431.1	3.9	440.0	3.1
Spurdivõimsus W	164.0	2.1	187.1	2.4	296.1	4.8	322.6	4.0

tatavateks proovideks. Viimasel juhul leitakse $VO_2\max$ väljahingatava õhu kogumisel pingutaval mäkkejooksul ja suusatamisel, mäkkejooksul suusakeppidega, maksimaalse kiirusega ujumisel raskusega või ilma, ujumisel spetsiaalses ujumisbasseinis, kus liikuma on pandud vesi. Kuna lahkumineku O_2 -lae väärtustes laboratoorsetes ja loomulikes tingimustes teostatavate testide puhul ei ole märkimisväärsed, on esimesed eelistatavamad kergema teostuse ja standardsemate tingimuste tõttu.

Laboratoorsetes tingimustes leiab nüü-

disajal enam kasutamist kasvavate koormuste meetod, mille puhul tõstetakse koormust kas veloergomeetril, tredbanil (jooksurada) või step-testi puhul suutlikkuse piirini ning määratakse sel teel kõrgeim hapniku tarbimine. Selleks kasutatakse kas suhteliselt lühiaegseid koormusi kestusega 1–3 min. või sooritatakse pikemaid, 4–6 min. kestvaid töid. Koormusi antakse kas puhkepausidega või ilma. Kasutamist leiavad ka kombineeritud testid, mille puhul antakse algul 2–3 kestvat koormust ja sellele järgneb töövõimsuse tõstmine

Tabel 2.

10- KUNI 13-AASTASTE KOOLIPOISTE KEHALISE TÖÖVÕIME ANDMED
($\bar{x} \pm S_x$).

Vanus	Näitaja	Tallinna 22. keskk.	Tartu 1. keskk.	Põlva keskk.	Paide keskk.	Häädemeeste keskk.	Kingissepa keskk.				
	Uuritavate arv	43	20	22	23	10	—				
10–11 a.	VK, l	2.21	0.07	2.28	0.06	2.04	0.08	2.39	0.12	1.98	0.13
	PN sisse, l/s	3.03	0.08	3.26	0.10	2.91	0.09	2.89	0.08	3.34	0.19
	PN välja, l/s	3.21	0.07	3.25	0.10	3.05	0.12	3.10	0.09	3.60	0.08
	Vmax, l/min.	68.2	2.2	62.3	3.4	63.0	3.3	67.2	2.7	69.1	5.6
	$VO_2\max$, l/min.	1.465	0.046	1.634	0.081	1.429	0.067	1.516	0.057	1.574	0.116
	ml/ min.kg	42.0	1.0	42.3	2.1	44.8	1.7	44.8	1.5	42.0	2.1
	Fmax, lööki/ /min.	190.1	1.8	190.1	2.1	203.3	1.8	195.2	2.3	197.0	3.9
	Uuritavate arv	26	24	44	26	—	11				
12–13 a.	VK, l/ PN sisse, l/s	2.68	0.16	3.04	0.14	2.51	0.08	3.06	0.11	2.90	0.08
	PN välja, l/s	3.68	0.17	4.10	0.17	3.47	0.09	4.04	0.11	3.75	0.13
	Vmax, l/min.	3.79	0.11	4.02	0.14	3.50	0.08	3.99	0.10	4.03	0.27
	$VO_2\max$, l/min.	83.0	5.0	68.6	2.8	73.6	2.5	87.8	3.9	58.9	7.2
	ml/ min.kg	1.822	0.098	1.999	0.073	1.795	0.05	2.170	0.090	1.694	0.106
	Fmax, lööki/ /min.	42.9	1.6	43.5	1.3	45.2	1.2	45.3	1.3	42.7	2.1
		192.6	1.9	195.1	2.0	203.9	1.4	195.5	2.0	189.6	2.0

0,5—1,0 min. kaupa suutlikkuse piirini. O₂-lae määramisel eelistatakse kasutada stabiilset pedalleerimise kiirust 60—80 pööret/min. TRÜ lihastalitluse laboratooriumis kasutatakse alates 1969. a. iga 2 min. järel kasvavaid koormusi tempol 70—75 pööret/min. koos üheminutilise lõpuspurdi kasutamise maksimaalsel kiirusel. Lastel ja noorukitel alustatakse tööd võimsusel 50 või 100 W, enamtreenituil ka 150 W, koormust tõstetakse 50 W võrra. Kui vaatluse alusel tekib raskusi tempo hoidmisega (pulsisagedus üle 175—180 löögi/min.), on sobiv alustada keskmise koormustakistuse tingimustes lõpuspurti. Hapnikulaeks

võetakse kõrgeim O₂ tarbimine töö sooritamisel.

Kehalise töövõime näitajad eesti kooliõpilastel.

Eesti rahvusest kooliõpilaste hindetabelid antropomeetriliste näitajate kohta on esitanud J. Aul (1974), Harvardi step-testi indeksi hindeskaala on välja töötanud A. Viru jt. (1969), E. Viru ja A. Viru (1971), aeroobset töövõimet on määratud kaudsel teel (V. Švarts ja R. Silla, 1973). Hapniku tarbimise maksimumi määramist eesti kooliõpilastel otsesel teel alustati TRÜ lihastalitluse laboratooriumis ja TRÜ spordifüsioloogia kateedris alates

Tabel 3.

14- KUNI 18-AASTASTE KOOLIPOISTE KEHALISE TÖÖVÕIME
ANDMED ($\bar{x} \pm Sx$)

Vanus	Näitaja	Tallinna 22. keskk.		Tartu 1. keskk.		Põlva keskk.		Paide keskk.		Hääde- meeste keskk.		Kingissepa 1. keskk.	
	Uuritavate arv	25		22		27		36		10		11	
14—15-aastased	VK, 1	3.19	0.16	4.03	0.15	4.07	0.12	3.68	0.12	2.80	0.22	4.09	0.17
	PN sisse, 1/s	4.19	0.18	5.20	0.24	4.41	0.18	4.53	0.13	4.20	0.24	5.25	0.40
	PN välja, 1/s	4.18	0.16	4.82	0.18	4.22	0.14	4.37	0.11	4.26	0.16	4.93	0.21
	Vmax, l/min.	94.6	5.0	103.1	5.5	92.6	4.2	94.5	5.2	79.6	3.9	100.0	9.0
	Vo ₂ max, l/min.	2.037	0.101	2.711	0.152	2.326	0.106	2.342	0.092	2.073	0.121	2.734	0.182
	ml/ min.kg	41.0	1.1	44.8	1.7	46.8	1.2	45.1	1.6	44.2	1.7	47.7	2.3
Fmax, lööki/ /min.	194.6	1.8	188.5	2.2	193.0	3.8	194.0	1.8	197.4	3.4	192.5	3.3	
	Uuritavate arv	25		21		32		45		10		10	
16—18-aastased	VK, 1	4.72	0.17	4.49	0.11	4.29	0.16	4.74	0.12	3.92	0.30	5.34	0.16
	PN sisse, 1/s	6.23	0.28	6.21	0.26	5.69	0.21	5.81	0.21	5.55	0.34	6.06	0.30
	PN välja, 1/s	5.73	0.13	5.23	0.14	5.70	0.20	5.45	0.14	5.28	0.28	6.25	0.24
	Vmax, l/min.	124.0	4.3	95.6	7.2	99.4	4.0	119.3	4.1	100.9	7.4	127.4	10.3
	Vo ₂ max, l/min.	2.980	0.111	2.883	0.147	2.835	0.095	3.121	0.097	2.588	0.124	3.607	0.194
	ml/ min.kg	44.6	1.3	45.2	2.3	44.9	1.4	48.2	1.1	41.4	1.9	50.1 ¹	2.1
Fmax, lööki/ /min.	190.6	2.1	186.4	2.1	190.9	2.1	193.7	1.5	199.2	2.2	192.5	3.8	

1972. a. Alustati Tartu 1. keskkoolist, järgnevate aastate jooksul tehti uurin-gud Kingissepa 1., Häädemeeste, Põlva, Paide 1. ja Tallinna 22. keskkoolis. Vaat-lusalusteks olid 10- kuni 18-aastased 3.—11. klasside õpilaste, kokku 521 poeg-last. Erinevate keskkoolide õpilaste töö-võime uuringutega püüti leida võimalikult iseloomulikud andmed kogu vabarii-gi koolinoorte kohta.

Uuritavatel mõõdeti pikkus ja kaal ning määrati kätelihaste jõud. Välise hingamise näitajatenä määrati kopsude vitaalkapatsiteet, samuti määrati hinga-misliahaste võimsus pneumotahhometria abil. Hapniku tarbimise maksimumi leid-miseks kasutati kaheminutilise kasvavaid koormusi veloergomeetrial koos üheminu-tilise lõpuspurdiga. Anaeroobse töövõime ühe näitajana määrati spurdipöörete arv ja arvatuti spurdivõimsus. Tabelis 1 esitatakse uurimustulemused kõigi vaat-lusaluste kohta, tabelites 2 ja 3 tuuakse põhilised näitajad erinevate keskkoolide kohta. Eesti koolinoortel leitud hapniku tarbimise maksimaalväärtused on kirjan-duse andmetel lähedased Leningradis (S. Tihvinski, 1972), Kanadas (R. J. Shephard jt., 1969), Tšehhoslovakkias (V. Seliger jt., 1971, 1973), Austraalias

(J. G. Allen, 1966), Jaapanis (M. Ikai ja K. Kitagawa, 1972) ja SDV-s (G. Schlei-sing ja T. H. Luther, 1969) saadud uuri-mistulemustega samaealiste õpilaste kohta. Meie andmetest kõrgemaid V_{O_2max} näitajaid on rootsi (P.-O. Åstrand, 1952), norra (L. Herman-sen, 1973) ja ameerika (S. Robinson, 1938) koolipoistel.

Vabariigi keskkoolides tehtud uurimu-sed näitasid, et nooremates vanuserüh-mades (10—13 a.) ei esine olulisi erine-vusi kehalise töövõime näitajates. 14-kuni 15-aastaste rühmas leiti madalaim hapnikulagi Tallinna 22. keskkooli poi-sitel, kõrgeim V_{O_2max} oli Paide 1., Põlva ja Kingissepa keskkooli õpilastel. 16- ku-ni 18-aastastel uuritavatel leiti kõrgeim O_2 -lagi jällegi Paide ja Kingissepa kooli-poistel. Seega vaatluse tulemused näita-vad, et Tallinna ja Tartu keskkoolide 7.—11. klasside poeglastel on aeroobne töövõime keskpärane, rajoonikeskuste koolides ilmneb tendents kõrgematele V_{O_2max} näitudele. Kuna spordikoolide õpilaste arv oli uuritavates keskkoolides enamvähem ühesugune, võib arvata, et väiksemates linnades on kooliõpilaste kõrgem aeroobne töövõime tingitud suu-remast liigutuslikust aktiivsusest.

Tabel 4.
EESTI KOOLIÕPILASTE HAPNIKUTARBIMISE MAKSIMUMI HINDETABEL.

Vanus		10—11 a. n=118	12—13 a. n=128	14—15 a. n=131	16—18 a. n=143
V_{O_2max} , ml/min. kg	Nõrk	< 32	< 33	< 33	< 34
	Alla keskmise	32—38	33—40	33—40	34—41
	Keskmine	39—47	41—48	41—49	42—50
	Hea	48—54	49—59	50—56	51—58
	Väga hea	> 54	> 55	> 56	> 58
V_{O_2max} , l/min.	Nõrk	< 1,0	< 1,2	< 1,4	< 2,1
	Alla keskmise	1,0—1,2	1,2—1,6	1,4—1,9	2,1—2,6
	Keskmine	1,3—1,7	1,7—2,1	2,0—2,6	2,7—3,3
	Hea	1,8—2,0	2,2—2,6	2,7—3,2	3,4—3,9
	Väga hea	> 2,0	> 2,6	> 3,2	> 3,9

Kasutatud lühendid:

VK — kopsude eluline mahutavus, ml, l;
PN — pneumotahhometria näitaja, l/sek.;
 V_{O_2max} — hapniku tarbimise maksimum, l/min., ml/min.kg;
Vmax — maksimaalne kopsude ventilatsioon, l/min.;
Fmax — maksimaalne südame löögisagedus, lööki/min.;
TPS — taastumispulsi summa, lööki.

Saadud uurimisandmete alusel töötati välja 5-palliline hindekaala eesti koolipoiste aeroobse töövõime hindamiseks (tabel 4).

Uurimistulemused näitavad, et vanuse tõustes absoluutse V_{O_2max} andmed (l/min.) hindekaala järgi tõusevad, suhtelise V_{O_2max} väärtused (ml/min.kg) on ligilähedased 10- kuni 15-aastastel, 16- kuni 18-aastastel noorukitel on vastavad hindenormid veidi kõrgemad.

Meie poolt esitatud hindekaala võimaldab objektiivselt hinnata kooliõpilaste aeroobset töövõimet ja tervislikku seisundit, see aitab kaasa ka perspektiivikamate noorsportlaste väljaselgitamisele ning nende suunamisele spetsiaalsele treeningule. Nii leiti käesoleva uurimisprogrammi raames 8—10 uuritava lülitavalt kõrge hapnikulagi, 60—65 ml/min.kg piires. Nendel koolipoistel on ilmselt olemas kõik eeldused saavutada kõrgeid tulemusi vastupidavust nõudvatel aladel.

Lõpuks tahame tänada uuringuis osalenud keskkoolide direktoreid, õppealajuhatajaid ja kehalise kasvatuse õpetajaid, kes suhtusid meie uuringutesse arusaavalt ja aitasid igati kaasa nende õnnestumisele.

KEHALISE KASVATUSE KORRALDAMISEST KARASKI 8-KL. KOOLIS

JAAN RÖÖPSON,
Karaski 8-kl. kooli õpetaja

Käsitlen mõningaid maa 8-kl. kooli kehalise kasvatuse ja spordi probleeme, mis on tekkinud seoses R. Virkuse alustatud aruteluga «Õpilane ja sport» («Spordileht» nr. 135, 18. nov. 1974. a.).

Töötan kehalise kasvatuse õpetajana 8-kl. koolis maal. Maakoolide kehalise kasvatuse olukorra ja võimaluste kohta on esitatud küllaltki vastukäivaid arvamusi. Käesolevas kirjutises mõnede seisukohtade põhjendamisel on tuginetud teiste koolide kehalise kasvatuse õpetajate abile. Kohati võivad minu seisukohad olla vastuolus spordiühingu «Noorus» töö printsiipidega, kuid võib-olla saab ka midagi ümber korraldada, ühtlustada võistlussüsteemi ja vanuserühmi, korrigeerida võistluste kalendrit.

I. Planeerimine

Olen püüdnud kokku sobitada kehalise kasvatuse programmis ettenähtud materjali õppimist «Nooruse» tähtsamate spordivõistlustega, sest lõppkokkuvõttes

loetakse töö kvaliteedi hindamisel määravaks ikkagi võistlustel saavutatud kohad.

Kehaline kasvatus on koolis planeeritud järgmiste tsüklite kaupa:

- 1) 1. 09. — 5.—10. 10. — väravpall,
- 2) 5.—10. 10. — 25. 10. — maastikujooksud ja -mängud,
- 3) 25. 10. — 5. 11. — kehaliste võimete (jõud, painduvus jne.) arendamine,
- 4) 10. 11. —28. 12. — võimlemine,
- 5) 11. 01. — 7. 03. — suusatamine,
- 6) 9. 03. — 10. 04. — sisekergejõustik,
- 7) 10. 04. — 30. 04. — maastikujooks ja -mängud,
- 8) 3. 05. — 26. 05. — kergejõustik.

Niisugust planeerimist on tinginud olemasolevad baasid ja kliimaatilised tingimused.

Spordimängude tundideks saali pole. Kooli suuremas ruumis (80 m²) saab läbi võtta põhiliselt võimlemise programmi. Samuti saab seal õppida osaliselt kergejõustiku alasid (kõrgushüpe, stardiasendid). Kõik tsüklid lõpevad ülekoolliste võistlustega. Vaatleme tsükleid eraldi.

Väravpalli tsükel 1. sept. — 5.—10. oktoobrini. Meie oludes on võimalik mängida väravpalli 5.—10. oktoobrini veel rahuldavates tingimustes. Ilmad pole eriti vihmased ja külmad, väljak on kaetud raudkivikillustikuga savisel dreenaazita aluspõhjal. Suured ja sagedased sajud ei võimalda väljakut kasutada. Tsükel lõpeb oktoobri algul kohtumisega oma kooli võistkondade vahel. On peetud sõpruskohtumisi ka naaberkoolidega (Peri, Tilsa 8-kl. kooli ja Kanepi keskkooliga). Rajooni meistrivõistlused peetakse tavaliselt oktoobrikuu lõpus, mistõttu tuleb neid paar nädalat ilma treeninguta oodata.

Teine tsükel on seotud maastikujooksude ja -mängudega ning algab 5.—10. oktoobri paiku. Meil pole eriti sobivat metsa jooksmiseks, aga kuna ilmastikuolud ei võimalda enam väravpalli mängida ja võimlemisruum on väike, siis maastikujooks on temaatilises plaanis alati kindlal kohal. Õpilaste vastupidavuse arendamise ja jooksu õppimise seisukohalt on see end igati õigus-

tanud. Tsükel peaks lõppema ülekoollise jooksukrossiga, kuid seda tuleb teha varem, sest rajooni jooksukross on oktoobri esimestel päevadel. Seega ettevalmistus pole küllaldane.

Alates 25. oktoobrist on ilmad tavaliselt nii halvad, et enam pole ka väljas võimalik olla. Kuna II õppeveerandil peab järgnema võimlemise programmi läbivõtmine, siis I veerandi ülejäänud tunnid kasutatakse õpilaste kehaliste võimete arendamiseks (jõud, osavus, painduvus jm.). Peamiseks töövormiks on ringtreening.

Võimlemine toimub 81 m² (9×9) suuruses ruumis, kuhu saab üles panna võimlemiskangi ning on olemas varbsein 4 kohaga, seadeldis rippes käte kõverdamiseks, ronimiskõis, võimlemispingid, võimlemiskits jm.

Veerandi lõpus on võistlused võimlemises ja rippes käte kõverdamises, samuti VTK normide sooritamine ronimises ja toenglamangus käte kõverdamises.

Suusatamine 11. jaanuarist kuni 7. märtsini. Kooli juurde on rajatud kindised suusarajad, eraldi 1, 2, 3 ja 5 km rada. Alates 1966. a. peetakse kilomeetraazi arvestust. Kõik läbitud kilomeetrid kooli juures, kodust kooli ja tagasi pannakse kirja tabelisse, mida saab jälgida koolikollektiiv. Toimuvad kahe suusavõistlused: 1) VTK normide sooritamiseks, 2) kooli meistrivõistlused, kus distantsid on pikemad kui VTK võistlustel. Hea lumega talvedel on toimunud sõpruskohtumisi teiste koolidega.

Sisekergejõustik 9. märtsist kuni 10. aprillini. Tegeldakse peamiselt kõrgushüppega, vähemal määral startimise, hoota kalmihüppe ja tõkkejooksuga. Toimub VTK hommikvõimlemise kompleksi arvestus ning teistkordne arvestus poistele rippes käte kõverdamises ja tüdrukutele ronimises ning toenglamangus käte kõverdamises. Kõike seda ka harjutatakse. 10. aprilli paiku on kooli sisekergejõustiku meistrivõistlused 20 m lähtejooksus, hoota kaugus- ja kolmik- hüppes ning kõrgushüppes (koolil on matid vahtkummi jätmetest, mis on

toodud Tallinnast). Rajooni meistrivõistlused peetakse märtsis, meie jaoks liiga vara.

10. aprillist algab jälle tegevus maastikul. Harjutamine lõpeb kevadise jook-sukrossiga aprillikuu lõpupäevil.

3. maist kuni 26. maini kergejõustik spordiväljakul. Sellesse ajalõiku peavad mahtuma 8-kl. koolide mitmevõistlused kergejõustikus, rajooni kergejõustiku meistrivõistlused, pioneeride kergejõustiku neljavõistlus «Družba», kooli kergejõustiku meistrivõistlused, kehalised katsed 4. ja 8. klasside õpilastele, sõpruskohtumised. Siin tekibki ummik, sest koolil on ka muid üritusi ja mai on kõige pingelisem õppimiskuu.

Maadluse paigutus on veel lahtine.

II. Klassiväline tegevus

Maakoolide iseärasuseks on see, et enamik õpilasi elab koolist kaugel. Pealegi ei asu meie kool majandi keskuses. Seega kõik spordiüritused ja teiste aineringide töö ning töö mahajäänud õpilastega toimub kohe peale tunde. Sellest tingituna on rühmade kokkusaamine raskendatud. Eriti tülikas on korraldada pikemaajalisi turniire (lauatennis, male, kabe).

Lühidalt: treeninguid korraldatakse neile, kes on muudest üritustest vabad. Aastaringseid ühe spordiala treeninguid pole. Missugune õppetsükkel käsil on, niisuguse sisuga on hiljem ka treening. Erandi moodustab ainult lauatennis, millega tegeldakse oktoobrist aprillini.

Rohkem kui süstemaatilistest treeningust võib rääkida klassivälistest spordiüritustest, kuid siin pigistab ruumipuudus. Eriti kannatavad algklassid, sest võimlemisruum on peale nende viimast tundi (II ning osaliselt III ja IV veerandil) veel kaua kinni ja neil tuleb paratamatult koju minna.

Koolis korraldatavaid spordiüritusi võetakse iseenesestmõistetava kohustusena. Kõik õpilased peavad võistlema 2 korda kergejõustikus, takistusjooksus, 2 korda jooksupallis, rahvastepallis (nooremad) ja väravpallis (vanemad), enamik õpilasi lauatennis, ujumises

(2 korda), 2 korda rippes kätekõverdamises (poisid), suusatamises (2 korda), võimlemises ja sisekergejõustikus.

Lisaks neile on veel vastlapäeva kulgusõit (võistlusena), palliviskepäev ja paljud võistlused, kus aga ei võistle kogu kooli õpilaspere. Korraldatakse sõpruskohtumisi.

Kõige populaarsem spordiala on lauatennis. Sellega tegeleme pikema aja vältel sügisest kevadeni. Mängime oma ruumis 4 laual. Kahjuks pole lauatennist maa 8-kl. koolide suvespartakiaadi kavva võetud, olgugi et selle spordiala harrastamiseks on paremad võimalused kui näiteks korvpalli mängimiseks.

Ka kergejõustik ja suusatamine on meil au sees. Uudne võistlus on sügisene takistusjooks. Selle pikkus on 200—250 m ja olenevalt vanuserühmast 8—12 takistust, mis ületatakse joostes, üle hüpatas ja üle ronides, kompleksi on lülitatud harjutused käelihastele. VTK takistusriba on primitiivne ja aja peale joostes ka ohtlik (poomil võib libastuda ja saada raskeid vigastusi), samuti on ebamäärane lamades tennisepalli viskamine. Roomamisel määrduvad riided. Meie loodud takistusriba on huvitavam, rohkem vastupidavust ja füüsilist jõudu nõudev. VTK takistusriba läbimine on seotud suure ajakuluga, sest pallivise nõuab rohkem aega. Meie stardime oma takistusribal nagu suusatamises iga 30 sek. järel.

Eelnimetatud võistlused on võistkondlikud. Praegu on poisid alates 3. klassist jaotatud kahte alalisse võistkonda, samuti tüdrukud. Seega poisid ja tüdrukud võistleavad eraldi. Peetakse aastaringset arvestust. Kokku on sellesse arvestusse lülitatud 15—25 võistlust (sügis kuuluvad ka VTK hommikvõimlemise arvestus, mis sooritatakse hindele, kilomeetraaži arvestus, spordiviktoriin, ka suusavarustuse olemasolu). Kergejõustiku ja suusatamise kohta on välja töötatud oma tingimustele ja vanuserühmadele vastav punktitable.

Võistlused toimuvad eeskujulikult korraldatud spordiväljakul peale tunde ja on organiseeritud nii, et ei kehtaks üle 2—3 tunni. Klassidevahelisi

võistlusi ei peeta seoses klassikollektiivide suure erinevuse tõttu nii füüsilises arengus kui ka organiseerituses.

III. Võistlussüsteemidest ja vanuseklassidest

Praegu pakutakse mitmesuguste keskorganite poolt järgmisi võistlussüsteeme ja -sarju: pioneeride kergejõustiku neljavõistlus «Družba», «Pionerskaja Pravda» auhinnavõistlused suusatamises, Eesti NSV pioneeride spordimängud, maa 8-kl. koolide suvespartakiaad, TV 10 olümpiastarti, jooksukrossid jne.

Meie rajooni «Nooruse» nõukogul on välja töötatud oma võistluste süsteem, milles tähtsamad alad on kergejõustik, suusatamine, jooksukross, väravball ja rida valikalasid. Võistlused korraldatakse vabariikliku juhendi järgi eesmärgiga välja selgitada rajooni koondis. Tegelikult on need vähesed sportlased, kes võivad arvestuspunkte tuua, võistlusi pidamatagi teada. Seepärast peaksid rajooni võistluste programmid kajastama enam koolide huve.

Palju segadust tekitab vanuserühmade erinevus ühte liiki võistlustel.

Kergejõustiku võistlustel 1975. a. C-vanuseklassi alla kuulunud vanused (tüdrukutele):

- 1) pioneeride kergejõustiku neljavõistlus — 1961 ja 1962 sündinud,
- 2) pioneeride spordimängud — 13- kuni 14-aastased (täpse sünniaja järgi),
- 3) rajooni meistrivõistlused — 1962. ja 1963. a. sündinud,
- 4) VTK mitmevõistlus (kergejõustik) — 12- kuni 13-aastased.

Maa 8-kl. koolide kergejõustiku viievõistluses ei tohi õpilane olla vanem kui 16 a., seega osa B-klassi kuuluvate õpilaste võistlemist ei peeta võimalikuks.

A-vanuseklassis on veelgi ebamäärasemad piirid. Vaatlesime C-klassi tüdrukute vanuseid erinevatel võistlustel. Ainult kergejõustiku meistrivõistlustel on tüdrukute ja poiste vanuserühmade piirid erinevad. Milleks niisugused vanuselised nihkumised mõne kuu või ühe aasta piirides on vajalikud? Kas

selleks, et kui möödunud kevadel kuulutati välja pioneeride spordimängud, siis automaatselt langeksid välja kõik need õpilased, kes on vanemad kui 14 a.? Miks need õpilased peavad siis eemale jääma?

Vaja on selgitada kaks erinevat võitjat spordimängudes: ühed vanusega 13—14 a., teised mitte rohkem kui 16 a. (maa 8-klassiliste koolide suvespartakiaadini). Loomulik oleks, et nende kahe võistluse vanuserühmad oleksid ühesugused.

Pioneeride spordimängude puhul on arvestus koos keskkoolidega. Meile ei paku mingit huvi võistelda keskkoolidega, kus kaalukamate spordialade võistkonnad valmistab ette spordikool. Sama kehtib ka maa 8-kl. koolide suvespartakiaadi ja «Pionerskaja Pravda» auhinnavõistluste kohta.

Võistlustel kasutatakse mitmesuguseid punktitableid.

«Družba» punktitable pioneeride neljavõistluses on hea. 8-kl. koolide viievõistluse punktitable on rahuldav. Niisugune tabel on ainult vähestel koolidel. Oleks otstarbekas kuulitõuke ja 600 m (T) ja 800 m (P) jooksude jaoks teha lisatablel, arvestades «Družba» tabeli struktuuri.

VTK punktitable, nii eelmine kui ka praegune, pole koolis rakendatav. Praegune VTK punktitable on väga piiratud, sest paremad tulemused kui 45 p. ei lähe arvestamisele. Samal ajal ei saa seda tabelit kasutada koolisisestel massilistel võistlustel, kuna osa õpilasi ei saa punkte liiga kõrge algtaseme tõttu. Ka siin oleks vajalik võtta kergejõustiku osas aluseks «Družba» tabel ja ülejäänud alad üles ehitada selle struktuuri arvestades. Niisugune tabel võimaldab hinnata erinevatel võistlustel saavutatud tulemusi. Sama võiks arvestada TV 10 olümpiastardi puhul.

On ebaõiglane, et VTK punktitable nii 10- kuni 11- kui ka 12- kuni 13-aastastele on ühine.

Septembri algul toimusid meil kahed võistlused järjest: VTK mitmevõistlus (12—13 ja 14—15 a.) ning 5 päeva hiljem pioneeride kergejõustiku võistlused, kus

programmis oli sama VTK mitmevõistlus, kuid vanuserühmadele 11—12 ja 13—14 a. Vanuserühmad ju osaliselt kattuvad! Mõlemal puhul lisandus veel jooksukross. Õpilased polnud selleks valmis ja paljudele käis see üle jõu.

Pioneeride suusavõistlused tuli lõpetada 1. jaanuariks. Pole saladus, et paljud õpilased polnud suutelised rahuldavalt võistlema. Niisugust võistlemist «linnukese» pärast esineb rohkemgi. Leian, et võistlused 8-kl. kooli tingimustes peaksid järgnema loogilise jätkuna õppeprotsessile nagu eespool esitasin. Võidakse väita, et keegi ei keela õpilast trenimast eelseisvaks võistluseks. 8-kl. kooli õpilaskontingent pole nii suur, et üheaegselt tegelda mitme spordialaga. Õpilased on seotud ka paljude muude üritustega.

IV. Baasidest

Kehalise kasvatus ees seisvate ülesannete lahendamine spordibaasideta pole võimalik. Kui koolides kulutatakse märgatavaid summasid kabinetide ehitamiseks ja sisustamiseks, siis spordiehituste kohta seda öelda ei saa.

Meie koolis on see küsimus lahendatud positiivselt: direktor S. Punning on pidanud baaside rajamist esmajärguliseks ülesandeks. Spordiväljak ja muud objektid on rajatud ühiskondlikus korras.

1965. a. rajati spordiväljak. Selleks valiti kooliga piirnev looduslikult kõige ilusam koht. Kohalik majand ja teedeosakond aitasid mehhanismide ja muude materjalidega. Teedeosakond andis raudkivikillustikku radade ja mänguväljakute katmiseks.

Spordiväljak on rajatud eeskätt kehalise kasvatus ülesannete lahendamiseks. Seal on 5 kaugushüppe ja 3 kõrgushüppe kasti, võrkpalli-, korvpalli- ja väravpalliväljakud, kuulitõuke- ja kettaheiterringid.

Erilisel kohal on võimlemisväljak. Praegu on valmis 15 erinevat riista ja seadeldist kehaliste võimete arendamiseks. Ehitamisel on 5 vahendit. Valmis-

tatud on 5 erinevat kuullaagrel kiike, mis meeldivad õpilastele niivõrd, et neid kasutatakse isegi talvel.

Võimlemisväljaku riistad on valmistatud peamiselt metallist (raud-, tsinktorud, relsid P-8 jm.) või metallist ja puitmaterjalidest. Metallkonstruktsioonid on ilusamad ja vastupidavad. Kõik vahendid on värvitud, sest ka kehalises kasvatuses tuleb arvestada esteetilist külge.

Korvpalli- ja võrkpallipostid ning väravpalli väravad on kohapeal valmistatud.

Ringrada on pikkusega 250 m ja 110 m sirgega. Drenaaž puudub.

Teine suurem objekt on väliujula. Esimene rajati 1967. a. Palojärvele (6 km koolist). Talvel rammiti vaiad käsitsi sisse kohaliku majandi spordimeeste abiga. Ehituse eesotsas oli kooli direktor.

Kuna see ujula on koolist kaugel, siis kasutamise efekt on väike. 1972. a. rajati kooli spordiväljaku juurde orgu paisjärv ja 1975. a. ka 25 m ujula. Ujula põhi pole veel lõplikult valmis. Tammil on metallkonstruktsiooniga vettehüppetorn.

Kindel koht meie spordielus on alalistel suusaradadel. Rajad puhastatakse igal sügisel murdunud puudest, noorest võsast ja niidetakse maha ka ülemäära pikk rohi, mis võiks suusatajat häirida. Rajad asuvad kinnisel maastikul ja läbivad looduslikult ilusaid kohti. Eraldi on rajad 1, 2, 3 ja 5 km distantsi jaoks.

1974. a. ehitati õpilastega 1 km rajale elektriliin, et sõita ka pimedas (internaadilapsed). Kahjuks see rüüstati, kusjuures liinipostid (raudtorud) muudeti tarvitamiskõlbmatuiks.

1974. a. rajasime ühele põhjapoolsele mäeveerule ka slaalominõlvaku. Töö seisnes peamiselt võsa ja üksikute puude koristamises, buldooser tasandas. 1976. a. suvel lubati meie spordiväljak, samuti ka paisjärv riiklike vahendite arvel valgustada. Seega õhtune kasutamine peaks hoogustuma. Ümber tehisjärve on valgustus praegugi, kuid see pole küllalt kvaliteetselt paigaldatud. 1 km valgustatud raja jäänustest ja tehisjärve ümber olevast liinist ehitame

uue, umbes 500 m pikkuse valgustatud raja.

Plaanis on rajada veel teine paisjärv, suurem ja ilusam. Spordiväljaku juurde rajati 1965. a. park. Teise paisjärve äärne mets kujundatakse metsapargiks, sest see on väga liikiderikas ja sobib hästi maastikujooksudeks ja -mängudeks.

V. Spordihuvist

Õpilased tahavad sportida, mida tuleb igati soodustada. Kõik saab alguse sporditraditsioonidest koolis: propagandast, võistlustest, autasustamisest.

Korralikud rekordite ja edetabelid etendavad spordihuvi äratamisel kindlasti tähtsat osa. Uute tulemuste sissekandmine peab toimuma operatiivselt. Vabariigi koolinoorte rekordite tabelite andmeid ei avaldata. Samuti on napilt tutvustatud koolinoorte sporditegevust ajalehtedes. Näiteks pole veel avaldatud pioneeride rahvusvahelise kergejõustiku neljavõistluse tulemusi (üleliiduline ja rahvusvaheline finaali). Üldse on see võistlus meie vabariigis vähe populaarne. Paistab, et nüüd on otsustatud VTK mitmevõistluse kasuks. Meie koolis on igatahes esimene populaarsem.

Palju on neid võistlusi, kus osavõtjate arv on paisutatud liiga suureks ja seda tihti meisterlikkuse arvel. Niisugused võistlused venivad. Võistlus pole enam huvitav elamus, vaid kurnav lõpu ootamine. Standardised staadionid kahe hüppepaigaga (ka teisi võistluspaiku on kaks) ei võimalda massiliste võistluste kiiret läbiviimist. Niisugustel võistlustel jääb kahvatuks ka autasustamine.

Meie koolis antakse autasud üle võistlusjärgsel päeval pärast esimest tundi ülekoollisel kogunemisel. Selleks on tehtud korralik autasustamispukk, mille juurde kuulub foon koos transparentidega võistluse nimetuse kohta. On muusika. Ka väljaspool kooli peetud võistlustel saadud autasud antakse uuesti kätte kooli ees. Tähelepanu on autasu saajat väga erutanud. Kahju, et diplomid vormistatakse sageli väga lohakalt.

Võistluste tulemused ja protokollid pannakse välja kooli spordinurga sporditeadete vitriinis samal päeval või järgmise päeva hommikuks.

Spordinurk on ühes kehakultuurikollektiivi käsutusse antud koridoris, kus seisavad järgmised stendid: 1) kergejõustiku rekordite tabel, 2) sisekergejõustiku, ujumise ja mõnede jõuharjutuste rekordite tabel, 3) kergejõustiku edetabel, 4) VTK arvestuse koondtabel koos arvestusnormatiividega, 5) kooli parimate sportlaste autahvel (seda uuendatakse igas kuus), 6) sporditeadete tahvel, millel on spordijärkude täitmise andmed kõikide õpilaste kohta, tähtsamate spordialade järgunormatiivid, käskkirjad, äsja lõppenud võistluste trükitud protokollid, võistkondadevaheliste võistluste koondtabel, jooksva spordiaastal saadud diplomid, 7) laud, millel on spordivõistlustel võidetud karikad.

Kooli koondvõistkonnal on ühtlane võistlusdress ja sellel kooli embleem. Koolisiseste võistluste võitjate autasutamiseks on trükikojas valmistatud kolme värvi diplomid. Vahele on kooli töökojas valmistatud ka muid auhindu.

Parimate sportlaste jäädvustamiseks on võetud album, kuhu paigutatakse kooli lõpetanud silmapaistva sportlase foto koos selgitava tekstiga.

Kilometraaži arvestuse eelmiste aastate võitjate nimed on tabelil koos läbitud kilometraažiga. Kilometraaži arvestuse tabel on ajutiselt VTK koondtabeli kohal kuni suusahooaja lõpuni.

Järgunormatiivide sooritajale antakse vastav järgumärk kogu kooli ees. Järgumärkide omistamise statuut on aga vähe efektiivne. Näiteks keskmiste võimetega 5. klassi tüdruk, suusatanud 2 km noorte I järgule, on praktiliselt ühe korraga märgiga saadava stiimuli ammendanud. Sõita noorte I järgule juba esimesel võistlusel pole suusatamises haruldane. Aga III järku saada on tublisti raskem ja ka 3 km distants tuleb alles mitme aasta pärast. Kui ta nüüd täidab näiteks noorte III järgu kergejõustikus, siis ta enam märki ei saa, sest tal on juba kõrgem järk olemas, olgugi et noorte III

järgu saavutamine kergejõustikus on palju kaalukam saavutus kui noorte I järk suusatamises. Sellist olukorda tingib nn. ühtne spordiklassifikatsioon NSV Liidus.

Spordihuvi äratamiseks oleks hädasti vaja eraldi märki iga spordiala kohta juba noortejärkude osas. Meie koolis oleks see küll oodatud sündmus.

Sporditegemist koolis tutvustan ka lastevanemate koosolekutel. Vanematel on ju meeldiv kuulda teiste ees oma laste saavutustest. Räägin neile ka laste sportliku tegevuse võimalustest kodustes tingimustes, kuidas ja millist spordiinventari peaks õpilane omama (võimlemisrõngas, hüpits, võrkpall, suusavarustus, käsikud, ekspannid).

Spordihuvi peab hoidma kõigi vahenditega. Kuna meie kool asub maakohas, siis operatiivsuse printsiipi arvestades on võrk- ja korvpall spordiväljakul ööpäev läbi käepärast võtta. Samuti kehtib see kergejõustiku inventari (kõrgushüppe latt ja -matid, kasti tasandajad, jne.) kohta. Need õpilased, kellel pole oma suusavarustust, saavad iseseisvalt võtta kooli suuski ja saapaid ning panna pärast kasutamist suusad tagasi ja saapad kuivama. Suusavarustus luku taga ei ole.

Suurt huvi pakuvad muidugi võistlusreisid, aga nende korraldamine oma transpordi puudumisel on väga tülikas.

Suvel toimus Peipsi ääres katseliselt ujumislager. Saadud kogemusi arvestades püüame ujuma õpetamisel edu saavutada.

Õpilased on meelsasti spordikohtunikud, kui on olemas ka korralik spordiinventar.

L õ p e t u s e k s. Spordivõistlus toimugu, kui vähegi võimalik, väga ilusa ilmaga ja võistlusele eelnegu optimaalselt sobiva kestvusega treeningu (või õppimise) periood. Iga koolisene võistlus on õppeprogrammi omandamise loogiliseks jätkuks. Ideaalne oleks, kui rajooni koolinoorte võistlused oleksid selle jätkuks.

Tundub siiski, et kehalise kasvatus üle rohkem polemiseeritakse, aga tipp-spordi pärast valutatakse südant.

KÕLBELISE KASVATUSE VÕIMALUSI ALGKLASSIDE ÕPPETEGEVUSES*

**ANNA LJUBLINSKAJA,
pedagoogikadoktor**

ÕPPETEGEVUSE KASVATUSLIKUD VÕIMALUSED

Kõige rohkem kasvatamisvõimalusi pakub õppetegevus laste teadmiste rikastamise kaudu. Nende omandamine kujundab kõige tähtsamate maailmavaatelite suhtumiste aluseid. Õppetegevust võib kasutada: 1) kujundamiseks mõnesid kõlbelsi mõisteid, 2) laiendamaks laste üldist silmaringi ja 3) arendamiseks neis oskust vaagida ja hinnata käitumistakte kõlbelse käitumise ühiskondlike nõuete seisukohalt.

1. Kõlbeliste mõistete kujundamise protsess. Selleks et õpilastel kujuneksid kõlbelsed mõisted, näiteks kangelaslikkus, laiskus, julgus, pahe jt., on vaja, et nad elust või kirjandusest õpiksid tundma arvukaid vastava käitumise juhtumeid või inimeste omadusi. Nendes juhtumites on vaja eraldada oluline kõigest juhuslikust, sellest, mis on tingitud konkreetsest situatsioonist, milles avaldusid inimese need iseloomujooned.

* Algus «Nõukogude Koolis» 1976, nr. 5.

Kõbelistel mõistetele aga on oma spetsiifika. Nad moodustuvad palju erilaadsemate ja keerukamate faktide alusel, kui seda on need, mida kasutatakse teaduslike mõistete kujundamiseks. Kõbelise käitumise analüüsimine nõuab suuri kogemusi, inimese ning tema suhtumiste, elamuste ja käitumismotiivide sügavat tundmist ning oskust selle keerulise materjaliga opereerida.

Iga kõbeline mõiste sisaldab olulise tunnuseks hinnanguaspekti, s. t. inimeste jaatava või eitava suhtumise antud omadusesse. See suhtumine kujuneb lapsel alles järkjärgult.

Käitumisjuhtumid, mille alusel kujuneb üks või teine kõbeline mõiste, ei esine puhtal kujul. Nad kujutavad endast tavaliselt keerulist erinähtust, milles mõjuvad kaasa inimese iseloomujooned, välised tingimused, kaasinimeste käitumine, nende teod jms.

Kõbeliste mõistete kujunemist väikestel lastel raskendab faktide ja nende tingimuste mitmekesisus, millele analüüs sunnib vahel muutma oma esialgset siirast hinnangut. Näiteks: luuraja teenib kiitust, kui tal õnnestub vastast osavasti petta ja temalt vajalikke andmeid saada. Ka arsti ei või taunida, kui tal pettuse teel korda läheb tõrkuvale patsiendile ebaseadlikult, kuid vajalikku arstimist sisse anda. Ent petmine isikliku kasu saamiseks, petmine oma eksimuste varjamiseks on amoraalne ja väärneb negatiivset hinnangut.

Niisugune analüüs on 7- kuni 9-aastasele lapsele raske. On ju peamine selles, et ühed ja samad kõbelised omadused esinevad tegudes, mis on sootuks erineval tähendus-tasandil, erineva mastaabiga.

Rindelt põgeneva võitleja argusel nagu poleks midagi ühist õpilase hirmuga, mis takistab teda tunnistamast, et töö on kaasalaselt maha kirjutatud. Ometi on see sama argus. Lapsed seda ei näe ega oska «suure moraali» nõudeid üle kanda oma tegudele ja toimingutele. Selleks peaksid nad tundma nende kõbeliste mõistete olemust, milledega nad opereerivad. Ent kogemused näitavad, et 3. ja 4. ja isegi vanemate klasside õpilased ei mõista kaugeltki alati õigesti niisuguste mõistete, nagu julgus, ausus, õilisus, printsiipiaalsus jne. olulisi tunnuseid. Õpilased peavad oskama analüüsida käitu-

misjuhtumeid ja seostada neid eesmärgiga, mille saavutamiseks inimene sooritas oma teo; leida motiivid, mille nimel ta seadis endale selle eesmärgi ja valis need teostamisvahendid. Juhtumi tagapõhja tuleb vaadelda õpilastele teadaolevate ühiskondlike moraalinõuete vaatevinklist. Õpilased peavad arutlema, ja seda oskust peab õpetaja neile süstemaatiliselt ja järjekindlalt õpetama, nii nagu ta matemaatikaülesannete lahendamisel neid õpetab loogiliselt mõtlema.

Kõbelisi mõisteid, nii nagu kõiki teisi, ei tohi laste «teadvusesse sisestada». Mõisted peavad kujunema vastavate eluliste kogemuste varal, iga juhtumi keeruka vaimse läbitöötamise tulemusena õpilaste endi poolt. See tähendab juhtumi mitmekülgselt võimalikult täielikku analüüsi õpilastele teadaolevate kõbelise käitumise ühiskondlike normide seisukohalt lähtudes. Sageli otsustab õpetaja kõbeliste mõistete tundmise üle laste endi määratluste järgi. Ometi ei saa nende määratlust mingiks näitajaks pidada, sest enamasti laps vaid kordab oma vastuses täiskasvanutelt kuuludut või raamatust loetud.

Kõbelise mõiste omandatuse peamiseks näitajaks on selle rakendamine õpilase poolt.

Õppetegevuses, eriti lugemistundides, klassivälises töös, mitmesuguste kunstiteostega tutvumisel, mis kujutavad elu, tööd, mineviku ja tänapäeva õilsate inimeste võitlust, samuti loodusõpetuse tundides on õpetajal tohutult palju võimalusi kujundada oma õpilastel tähtsamaid kõbelisi mõisteid ja õpetada neid andma hinnangut üksikutele käitumisjuhtumitele. Mõiste kujundamisel ei saa piirduda mingi üksikfaktiga, olgu see kuitahes ilmikas. Et kujundada näiteks mehisuse mõistet, ei piisa ühe teose lugemisest ja arutlusest. Tingimata tuleb õpilastel lasta lugeda veel teisi jutustusi või tutvustada neile teiste inimeste käitumist, inimeste, kes tegutsevad hoopis erisugustes tingimustes ja olukordades, kuid ilmutavad sama iseloomuomadust põimituna sootuks teise sündmuse-, tegude- ja elamustekangasse.

Selgitamaks välja kõbelise mõiste omandamise astet võib õpetaja väga edukalt kasutada algul suulist, seejärel kirjalikku kuuludut või loetud pala, nähtud filmi või klassis toimunud sündmuse ümberjutustamist. 2. ja

3. klassis võib teha ka lühikirjandi antud teemal.

Ent kõbeliste mõistete kujundamine ja nende omandamine õpilaste poolt ei ole ainus kõbelise kasvatamise võimalus õppe-tegevuse kaudu.

2. Õppetöös sisaldub rohkesti võimalusi õpilaste üldise silmaringi avardamiseks ja rikastamiseks. See on tähtis nii õpilaste tunnetustegevuse arendamisel kui ka kõbeliste suhtumiste kujundamisel ümbritsevasse maailma.

Õppetundides ja koduste ülesannete täitmisel õpivad lapsed tundma oma rahva ajalugu ja võitlust vallutajate vastu, tutvuvad suurte avastuste, võitude ning teadlaste, kunstnike ja kirjanike tegevusega. Lapsed õpivad tundma looduse elu ja seadusi, tutvuvad looduse majandusliku tähtsuse ja kasutamise inimese poolt rahva heaolu tõstmiseks. Nii kujunevad lastel läbitunneta tud, tõeliselt patriootiline suhtumine kodumaasse, armastus rahva vastu ja kaitsev hoiak looduse suhtes. Ilma mõtestatud ja efektiivsete teadmiste süsteemita jääksid nõue kaitsta aedu ja parke, samuti patriootiliste luuletuste õppimine formaalsete ülesannete tasemele, mida tuleb täita «direktorile» või «pühade puhuks». Teadmised jääksid pelgalt vastuvõetud informatsiooniks, mis rikastavad küll lapse mälu, heal juhul ergutavad ka tema kujutlusvõimet ja annavad toitu mõtlemisele, kuid ei eruta tema tundeid ega aita kujundada tema subjektiivseid kõbelisi suhtumisi. Ent kui õpetaja esitab teadmisi ilmekalt ja pillikult, nii et need mõjuvad mitte üksnes mõistusele, vaid ka tunnetele, siis kujunevad õpilaste suhtumised antud nähtustesse ühiskondlike nõuete ja normide kohaselt.

Muidugi soodustavad õpilaste kõbelist kasvatust teatud määral ka matemaatika-ülesannete ja grammatikaharjutuste tekstid, mis räägivad meie maa majanduslikest saavutustest ja hariduse tõusust. Kuid selles «informatsioonikanalis» jäävad kõbeline ja maailmavaateline külg teisejärguliseks. Lastetegevusobjektideks jäävad ikkagi arvud või sõnalõpud, lauselikmed jne., millele kontsentreerubki nende tähelepanu. Et seda liiki töös esile tõsta ülesande kõbelist, maailmavaatelist külge, on vaja teha sisu analüüs, anda hinnang inimeste tegudele ja suhtumis-

tele (muidugi seal, kus aine spetsiifika seda lubab).

Ühiskondlik-ajaloolise materjali õppimine nooremates klassides on väga tähtis kodumaasse teadliku suhtumise kasvatamisel. Edu aga on olemas sellest, kuidas programmimaterjal lastele esitatakse.

Juba enne kooli ja seejärel 1. klassis saavad lapsed teada, kuidas ja miks toimus Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon. Edasi tutvuvad nad üha põhjalikumalt selle juhi, esimese Nõukogude riigi juhi V. I. Lenini kujuga, tema osaga tsaari kukutamisel. Lapsed õpivad tundma 1. mai tähistamise tekkelugu ja tähendust, kuulevad Nõukogude armee aastapäevast. Selleks et omandatud teadmised ei jääks pelgalt informatsiooni tasemele, vaid asetaksid järjekordse kivi patriootilise suhtumise kujundamise alusmüüri, tuleb õpilastes äratada tundeid, avada lapsele mõistetavalt antud ajaloosündmuste ja faktide ning üksikute isikute tegude ja tegevuse mõte ning tähtsus. Avaldades oma suhtumise niisuguste faktide kõbelise külje kohta või ergutades õpilasi hinnangut andma ja seda põhjendama, kujundab õpetaja nende suhtumist analoogilistesse elunähtustesse ja inimese omadustesse.

Nii, lugedes ja arutades B. Polevoi «Jutustust tõelisest inimesest», püüab õpetaja anda õpilastele elava kujutluse mehisest lendurist, keskendada klassi tähelepanu nendele moraalsele omadustele, mis avalduvad Meresjevi kogu käitumises. Ta jutustab, kuidas Meresjev päev päeva järel tungib läbi metsa, nõrkenult kukkudes ja jälle tõustes. Kui jalad teda enam sugugi ei kandnud, siis roomates, näljast, väsimusest ja talumatust valust teadvust kaotades ja taas teadvusele tulles ikka kangekaelselt edasi liikudes, sinnapoole, kust kostis lahingukära, kus olid omad...

Niisuguses käsitluses tõuseb reljeefselt esile Meresjevi mehisus, tahtejõud, visadus ja eneseusaldus, tõeline patriotism ja sihikindlus.

Jutustus Leningradi blokaadist, suure linna 900-päevasesest kangelaslikust võitlusest vaenlase, nälja, pakase ja pimedusega võib jääda pelgalt kuiva informatsiooni tasemele ka siis, kui esitada arvulisi andmeid. Ei ütle ju arvud midagi neile, kes ei ole kogenud, mida tähendab saada ainult 125 g leiba päe-

vas täiskasvanud inimese kohta, ei lõunat, ei hommikueinet... Lapsed saavad kuulda, et blokaadi ajal oli veevärk hävinud, inimesed, jäänud veeta, tassisid seda ämbritega Neevast, jääaugust... Ent see ei tähenda veel, et nad olukorda tõeliselt mõistaksid. Kui aga saadud teadmised äratavad lastes tunnete ja elamuste tulva, kui nendele jutustatakse, veel parem kui näidatakse pilte kurnatud naistest, lastest ja raukadest Neeval tuisus, jäätunud trepiastmeid pidi kaldast üles ronimas, siis saavad blokaadielu raskused lastele mõistetavaks. See käsitlus avab lastele lihtsate inimeste, kangelaslinna kodanike kõrged kõlbelised omadused. Oma vastupidavuse, distsiplineerituse, optimismi eest; linna aarete ning laste ja haigete päästmise eest; töö eest jäätunud tehastes ja katusea tsehhides; nende ennastalgavuse eest linna kaitsmisel said need inimesed uue, austava nimetuse «leningradlane». Lastele tuleb jutustada nende inimeste tegudest nii, et nad ei võtaks seda vastu üksnes mõistusega, järjekordse informatsioonina, vaid et see leiaks vastukaja nende tunnetes.

Vaevalt leidub last, kes ei tunneks siirast vaimustust, lugedes või kuulates leningradlaste tegudest blokeeritud linnas, nii nagu neid kirjeldab D. Pavlov.

«Silme ette kerkib fantastiline pilt. Detsember 1941. a. Tänavail on 25-kraadine pakane. Operetiteatri kütmata majas ei ole palju soojem ja ometi on kogu saal rahvast täis. Kõik üleriietes, paljud eakamad inimesed viltides. Kell kolm päeval algas operett «Rose-Marie». Näitlejad õhukestes kostüümides. Kahvatud, teravajoonelised, kuid naeratavad näod. Vaheaegadel kaotavad mitmed osatäitjad teadvuse, kuid tahtejõud võidab. Nad tõusevad, kukuvad, tõusevad taas ja mäng jätkub...»

Harva möödus mõni etendus, ilma et oleks kõlanud hoiatav sireen. Neil juhtudel tehti vaheaeg, publik juhiti pommivarjendisse, grimeeritud ja kostüümides näitlejad asusid jäätunud katustel valvesse, et süütepomme kahjutuks teha...»

Nappide sõnadega jutustab D. Pavlov linna kaitsvate inimeste kangelaslikkusest, kõrgest teadlikkusest ja kõlbelisest jõust.

Kaks poissi jäid üksi — isa oli rindel ja ema suri. Suures kitsikuses olles viis vanem vend turule isa vana mantli. Keegi tundmatu

punase habemega mees ostis selle. Saadud raha eest õnnestus poisil osta tükk leiba. Koju jõudnud, meenus talle õudusega, et mantlitasku olid jäänud leivakaardid — tema ja ta haige venna omad. Poisse ähvardas näljasurm. Abi polnud kuskilt loota. Hommikul aga tuli nende juurde punase habemega mees ja tõi tagasi toidukaardid, mis ta oli mantlitaskust leidnud. Kaartidel oli olnud poiste aadress...

Need lühiepisoodid ei vaja mingeid kommentaare ega arutlusi, ei ülistamist ega trafaretseid hinnanguid: head, halvad, julged, vastupidavad... Faktid kõnelevad ise.

Niisugune silmaringi laiendamine muidugi kujundab laste põhilisi kõlbelisi tundeid ja ühtaegu ka suhtumisi. On ilmne, et teadmised, mis ei ole talletatud üksnes mõistuse ja loogilise mälu abil, vaid ka õpilase tunnete ja elamuste kaudu, on palju kindlamad ja mõtestatumad.

3. Nagu eespool juba öeldud, on **lapse kõlbelliseks kasvatamiseks vaja ühendada teadmised, tunded ja praktilised kogemused.**

Praktilised kogemused esinevad kahel kujul.

Esiteks tähtsamate harjumuste omandamisena, s.t. käitumise stereotüüpsete vormidena; teiseks oluliste, õpilastele uute ülesannete lahendamise kujul, mõnikord ka konfliktituatsioonides. Esimeste hulka kuuluvad mitte ainult need harjumused, mille väljakujundamist iga õpetaja taotleb laste esimesest koolipäevast alates. Mitmed nendest moodustuvad kodus või lasteaia rajatud alusele, nagu viisakas pöördumine täiskasvanu ja oma kaaslaste poole, oskus täita isikliku hügieeni nõudeid, tõsta kätt, kui soovib vastata või midagi küsida, mitte vahele rääkida, kui teine räägib.

Ent kõlbelises kasvatuses kuulub tähtsaim osa tüsilikumatele harjutustele, mis kujunevad kõige paremini just õppetegevuses. Näiteks harjumus tähelepanelikult kuulata õpetaja sõnu ja teise õpilase vastust; õppida kodused ülesanded õigel ajal ja kindlas järjekorras; harjumus täita oma kohustused (ka väikesed) iseseisvalt ja vastutustundega, kontrollida oma tööd kriitiliselt ja järjekindlalt; aidata kaaslast, tunda muret kogu klassi edukuse pärast jpm.

Väga suurt osa etendavad kõlbeliste kogemuste omandamisel ootamatud vaieldavad ja

mõnikord väga tüsilikud situatsioonid. Neides on vaja orienteeruda, leida põhiline, eraldada see juhuslikest üksikasjadest. Et iga sellise juhtumi korral võtta oma seisukoht ja anda küllalt põhjendatud hinnang, on vaja osata arutleda. Kusjuures selle arutluse loogika kirjutavad ette kõlbelise käitumise ühiskondlikud normid.

Õpetegevus koos ühiskondliku, eriti pioneeritööga pakub palju võimalusi harjutada lapsi sel kombel arutlema. See pole üksnes loetu või kinos ja teatris nähtu arutlemine, samuti mitte dispuut, kirjanduslik kohus mingi kirjandusliku kangelase üle. See tähendab mitmete suuliste ja kirjalike tööde sooritamist mitte üksnes emakeele õppimise huvides, vaid ka õigete ja põhjendatud kõlbeliste põhihinnangute kujundamise harjutamiseks.

Uhe Leningradi kooli 3. klassi õpetaja praktiseeris järgmist tööliiki.

Lastele loeti ette mingi jutustuse algus, kus tegelased sattusid kõlbeliselt konflikt-situatsiooni. Õpilaste ülesandeks oli kirjeldada, kuidas loo kangelastel tulnuks toimida, ja põhjendada oma soovitusi. Näiteks. Uhe maakooli kaks 7. klassi poissi saavad korralduse toimetada järgmisel hommikul avatava näituse jaoks linna kooli eksponaadid. Koolil on lootusi esikohale tulla. Eksponaate on palju. Poisid kiirustavad jaama viimasele rongile. Metsast läbi minnes kohtavad nad väikest nutvat tüdrukut kuuse all seismas. Ta on kaaslastest maha jäänud ja kaotanud kodutee. Pimeneb...

Lapsed arutlevad innukalt olukorda. Neil tuleb üha meeles pidada, mis on «tähtsam», mis on «peamine». Tehakse mitmesuguseid ettepanekuid. Viimaks leitakse lahendus. Sobiva ettepaneku tegi arukas poiss, tuntud võrukael.

«Poisid võivad Tanja jaama kaasa võtta, sealt kolhoosi helistada, et vanemad ei muutseks, vaid tütarlapsele järele tuleksid. Tanja võiks senikaua jaamakorraldaja juures olla...»

Ei ole raske mõista, et seda liiki tööd võivad, vastavalt klassile, olla nii sisult kui ka vormilt väga mitmekesised.

Laste kõlbelisel kasvatamisel on kõige vähem efektiivseks osutunud kuivad õpetlikku laadi töövormid, eriti algklassides.

Lapsi tuleb kasvatada neile tuntud igapäevase elu tõi kade varal, luua ka neile endile tingimused isiklikuks osavõtuks oma klassi ja kooli elust.

Sama eesmärk on ka õppetundidel, kus õpetaja ülesandeks on õpetada lastele nii matemaatikat, loodusõpetust jms. ning äratada huvi kõigi õppeainete vastu kui ka kõigi õppeainete kaudu arendada nende arutlemisoskust ja õpetada neid kõlbeliselt seisukohalt hindama neile lähedasi ja mõistetavaid elulisi sündmusi.

Niisuguste ülesannete lahendamine on veel üks reaalseid võimalusi tugevdada kooli sidemeid eluga, üks vahendeid kujundada laste tunnetuslikke huvisid ja ühtaegu arendada nende juurdlevat vaimu, teadmishimu, osavõtlikkust ja tähelepanu neid ümbritsevate inimeste elu ja tegevuse vastu.

Pedagoogika ja pedagoogiline psühholoogia on edukalt lahendanud arendava õpetuse paljusid küsimusi. Nüüd peaks teoreetike ja praktikute pingutused suunatama kasvatava õpetuse süsteemi väljatöötamisele ja seda eriti noorema kooliastme kõigis õppeainetes.

«...SEE, MIDA MA PEAN ÜTLEMA JA SUUDAN ÕELDA»

A. S. MAKARENKO
kirjadest

«...Te olete imepärane inimhiiglane ja just nende hulgast, keda Venemaa vab-
jab,» kirjutab A. M. Gorki tuntud nõu-
kogude pedagoogile Anton Semjonoviõt
Makarenkole. Neid sõnu võib täie õigu-
sega pidada ka Makarenko kui kirjani-
ku kohta käivaiks, seda enam, et oma
üleminekus praktiliselt pedagoogikalt
ilukirjanduslikule loomingule nägi ta
ainult relvavahetust. Eesmärk — uue
inimese kasvatamine — jäi endiseks.
Sellele on pühendatud Makarenko kõi-
ge tähtsamad teosed — «Pedagoogiline
poem», «Raamat lastevanemaile» ja
«Lipud tornidel». Sedasama eesmärki
teenisid ka tema artiklid, vestlused, esi-
nemised ja kirjad.

Makarenko kirjakujuuline pärand on
ulatuslik ja mitmekesine. Selle adres-
saatide hulgas on nii endised pedagoogi-
dest kolleegid ja kirjanikud kui ka liht-
salt lugejad ning mõistagi ka M. Gorki
nim. koloonia ja F. E. Dzeržinski nim.
kommuni endised kasvandikud. Mui-
de, Makarenko enda jaoks ei olnud nad
hoopiski «endised». Seda kinnitab see
hoolikas tähelepanu, millega ta jälgis
oma kasvandikke, arutluste otsekohesus

ja isegi järskus nende elutee valiku suh-
tes, soovitude, näpunäidete ja nõuan-
nete määratletus ja rangelt individuaal-
ne iseloom, nende sise- ja vaimsele
maailmale esitatavate nõuete kõrge
tase, alatine valmisolek abistada, tões-
tada, kindlust sisendada.

Loomulikult on kirjaniku kirjades
alailma juttu ka tema isiklikust tööst,
plaanidest ja kavatsustest, nende teos-
tamisest, loomingulise protsessi iseära-
sustest. Tervikuna moodustavad need
kirjad omalaadse kirjandusliku päeviku,
mis võimaldab kirjaniku tööd näha ja
hinnata sisevaates.

Täna pakume lugejaile katkendeid
A. S. Makarenko elu viimaste aastate
mõningatest kirjadest.

Publikatsiooni valmistas ette NSV Lii-
du Pedagoogika Akadeemia Üldpeda-
googika Teadusliku Uurimise Instituudi
teadur J. Dolgin.

* * *

K. S. KONONENKOLE*

Kiiev, 3. oktoobril 1935. a.

...Alles neil päevil lõpetasin kolman-
da osa («Pedagoogilise poemi» — J. D.)
ja saatsin Gorkile. Veel lõpetan eraldi
väljaande jaoks ümbertrükkimist. Tuli
välja... kurat seda teab? Inimesed kii-
davad, minul aga on muidugi nii- ja teist-
sugune mulje. On südantkipitavaid koh-
ti, otsekui oleks õnnestunud lahendatud
sulle tuntud finaali probleem...

Ei tea veel, kuidas läheb kolmanda
osaga, seal on palju mitmesuguseid sa-
piseid kallaletunge Hariduse Rahva-
komissariaadile ja isegi finantsosakon-
nale, kes sai mult Surematu Kaštšei
hüüdnime. Kuid igal juhul on «Poeem»
mul õlult langenud. Nüüd tunnetan mõ-
ningat tühjust, absoluutselt ei tea, mil-
lest kirjutada edasi. Galja (Makarenko
naine — J. D.) annab tungivalt nõu kir-
jutada «Raamat poistest», kus tema ar-
vates on vaja välja puistata kogu minu
pedagoogiline filosoofia, kuid ilmtingi-
mata kunstilises vormis, kaastades kõi-
ke võrdluste, sententside, lüüriliste kõr-
valepõigetega jne... Võib-olla, et see on
heagi, kuid ikkagi tahaks jõudu proovi-

da kunstilise väljamõeldisega, olen kindel, et sellises väljamõeldises leian enda jaoks täiesti ennenägemata avaruse. Sa ei suuda endale ette kujutada, kuidas mind sidus seesama «kunstitõde», parimad kohad on aga «Poeemis» just need, mis on algusest lõpuni välja mõeldud...

Kiiev, 22. oktoobril 1935. a.

...Olin Moskvas. Gorkit ei näinud, ta on Krimmis. Kuid mu kolmas osa jõuti talle juba saata ja temalt tagasi saada. Gorki saatis mulle kirja, milles kirjutab, et kolmas osa on parem kahest esimesest, et paljugi erutas teda ja nii edasi. Keelitab mind kirjutama tšekistidest. Eks näeme...

Praegu asusin romaani kallale. Seni on asi materjali organiseerimise staadiumis. Teema on visandatud, süžee veel tume. Mulle ei anna rahu teema «Lollpead». Palusin ajalehtede väljalõigete osakonda Moskvas, kas nad saavad mulle saata väljalõikeid lollpeade kohta. Mõtlesin, et «väljalõikajad» solvuvad, kuid... nad vastasid täie valmisolekuga ja küsivad üksnes: «Mis tüüpi lollpead Teid huvitavad?» Kirjutasin neile, missugune tüüp on vajalik, ja varsti saan huvitavaima kollektiooni omanikuks...

* Konstantin Semjonovitš Kononenko — pedagoog, A. S. Makarenko sõber.

* * *

A. S. SVATKOLE*

Moskva, 6. mail 1937. a.

Kallis Svatko!

Aitäh, et meenutasid mind...

Ma palun sind väga kas või harva mulle kirjutada, hoida mind asjaga kursis... Kui sa tead midagi teiste poiste saatusest ja nende aadresse, anna teada. Eriti palun viimaste dzeržinskilaste omi.

Sinu suhtes olen millegipärast kindel. Oleks väga kasulik, et sa liiguksid veidi ringi Liidus ja sõmaksid midagi. See aitab inimest alati, kuid mitte kõik ei oska õigeaegselt kaldale välja jõuda.

Mind huvitavad väga sinu kirjanduslikud ettevõtmised. Kahju, et sul tuleb

paremini välja ukraina keeles ja ma saan sind vähe milleski aidata. Igal juhul, kui võimalik, saada midagi viimastest värssidest.

Kirjuta, mida mõtled oma edasisest käekäigust. Minu sügav veendumus on, et sul tuleb kindlasti minna kõrgemasse kooli. Kõrgema haridusega kirjanikul hea olla pole võimalik. Ära ainult astu kirjandusfakulteeti, seal kidutatakse ära vormiga, vaja on aga elu. On väga hea ja tähtis, kui kirjanik tunneb ka mingit teist tööd peale paberimäärimise. Kõige paremad kirjanikud on tulnud sõjaväelastest ja doktoritest. Sa mõtle selle üle.

Ja veel üks asi: varakult ära abiellu, muidu jäävad andest paljalt saba ja sarved...

Praegu lõpetan «Raamatut lastevanemaile» ja alustasin suurt romaani «Inimene»...

* Afanassi Spiridonovitš Svatko — F. E. Dzeržinski nimelise kommuuni endine kasvandik.

* * *

N. F. ŠERŠNOVILE*

Jalta, 1. juulil 1937. a.

Kallis Kolja!

...Sinu kirjas seisab esikohal sõna «kurbus», üks inimeste kõige vastikumaid sõnu. Niisama vastumeelne on veel sõna «nukrus». Ma ei armasta neid sellepärast, et need on olemuselt fiktiivsed sõnad. Ma mõistan niisuguseid asju nagu mure, vihkamine, ahastus. Need on väga tõsised asjad ja neid pole häbi-väärt taluda. Kuid ütle, palun, mis asi on kurbus?

Ma ei suuda siduda seda sõna sinuga, noore, tugeva, terve, kauni ja aruka inimesega. Liiasi asud sa huvitavas tööloigus, organisatori kohal — kõige parem, mida saab inimesele pakkuda. Ja kui sul on tulnud kangekaelsust ja jultumust mängu panna, siis see ainult tõendab, et sul on kõige huvitavam töö.

Meenutan praegu oma Gorki-koloonia aega, kui samuti oli esmajoones vaja kangekaelsust ja kannatlikkust. Mäletan, kui palju ma siis «kurvastasin» ük-

si, hiljem aga osutus, et see on mu elu kõige õnnelikum lõik...

Moskva, 7. septembril 1938. a.

Kallis Nikolai!

Lõpuks ometi ilmutasid sa end! Juba ammu tean, et sa sõitsid Vladivostokki — kirjutasid poisid Komsomolskist — aga milleks sõitsid, kas kauaks, oli teadmata.

Sinu kiri on huvipakkuv, kirjast on näha, et viimasel ajal oled sa tublisti avardunud ja targemaks saanud, vabandada niisuguse otseütlemise pärast, selles ei ole midagi solvavat, vaid isegi vastupidi. Kui inimene suudab 30-aastaselt targemaks saada, on see väga hea tundemärk, otse oluline tundemärk!

Kohutavalt meeldiv oli teada saada, et sa õpid. See on suurepärane ja kõneleb sinust samuti toredasti...

Ma... ei ole oma kirjatükkidega rahul... «Au» ja «Lipud» on tehtud kiirustades. «Lipud» on veidi parem, «Au» veidi halvem, ikkagi — see ei ole see, mida ma pean ütleva ja suudan öelda.

Dzeržinski-nim. kommuuni ajaloos oli oma draama, mitte vähem terav kui Gorki omas, kuid sellest draamast ei suuda ma veel kirjutada, ootan ära, kuni hinges rahuneb. Teemad on muidugi olemas, kuid mul on mingi hingeline määratlematus. Ma tean, mida on tarvis öelda, kuid küsimus, kuidas öelda — on erakordselt raske küsimus. «Pedagoogilise poeemi» võte — esimese isiku nimel — enam ei kõlba, kolmanda isiku jaoks aga ei leia kuidagi stiili. «Au» on tehtud ühes stiilis, «Lipud» — teises. Praegu lõpetan uut romaani («Molodaja Gvardija» jaoks), võib-olla selles haaran stiilil sabast (nähtavasti on jutt romaanist «Sugupõlve teed», mis on säilinud kirjaniku arhiivis — J. D.).

Seni tean üksnes üht: šablooneid, standardseid asju tegema ei hakka.

Elan väga pingeliselt, töötan palju, tihti asjata. Olen üleväsinud, 5. augustil minestasin tänaval. 10. oktoobril sõidan Kislovodskisse ravile. Kodus on kõik hästi, kuid juba algab vanadus. Sa kirjutad tarmukusest, hea asi, kuid... tarmukus tuleneb aastatest, aastatele aga

ei saa ma loota. Ühesõnaga, olen muutunud üleliia targaks...

* Nikolai Florovitš Šeršnjev — M. Gorki nimelise koloonia endine kasvandik, Nikolai Veršnjovi prototüüp «Pedagoogilises poeemis».

* * *

P. P. ARHANGELSKILE*

Moskva, 25. oktoobril 1938. a.

Kallis Pavluša!

Aitäh sulle kirja eest...

Ja veel suur tänu kingituse eest. See tuli erakordselt armsalt välja: saata mulle lõppmängu reeglid. Ülehomme sõidan Kislovodskisse — mitte lõbutsema, vaid ravima. Kõik kinnitavad mulle, et tulen sealt tagasi täiesti terve inimesena...

Semjon (S. A. Kalabalin — M. Gorki nimelise koloonia endine kasvandik, «Pedagoogilises poeemis» pedagoog Semjon Karabanov — J. D.) kirjutab sageli, uhkustab oma pojaga ja mulle näib, et temas pole mingeid muutusi toimunud. See meeldib mulle kõige vähem. Kogu oma rikkaliku natuuri juures kärbus ta ikkagi igaval lastekodu kangelasteol. Väga ilmselt tunnetad tema puhul, et ta pole saanud kõrgemat haridust ega kasva ka ise... See ei oleks nii halb, kui tal oleks vaesematuur... Aga ikkagi on ta suurepärane, õilis ja tugev inimene...

Koljalt (N. F. Šeršnjevilt — J. D.) sain hiljaaegu kirja, Vladivostokist, ta on mingitel ümberkvalifitseerimise kursustel. Kolka on tubli, muutub arukamaks mitte päevade, vaid tundidega ja kirjutab filosoofilisi kirju. Ta võttis osa arstiabi andmisest Hassani järve ääres ja see ajendas ta tublisti tegevusele.

Elan endiselt: mitte igavalt, aga mõtetult, palju raiskan ilmaasjata energiat nagu enamik moskvalasigi.

Lõpetan romaani «Newtoni ring» (kirjaniku arhiivis on säilinud romaani katkendid ja samanimeline näidend — J. D.), kirjutatan nii palju, et kirjanikest vennased hakkavad minu peale juba viltu vaatama.

Sa kirjutad vähe oma elust — miks? Kirjuta üksikasjalikumalt. Mulle on kal- lid kõige tühisemad detailid, näiteks, kas sa käid saunas? ...

Surun tugevasti kätt. Aitäh, et ei unusta ...

* Pavel Petrovitš Arhangelski — M. Gorki nim. koloonia endine kasvan- dik, «Pedagoogilises poemis» — Alek- sandr Zadorov.

* * *

V. N. KOLBANOVSKILE*

Kislovodsk, 12. novembril 1938. a.

...Elan mulle harjumatus sanatoor- ses miljöös. On väga igav, kuid praegu võtan igavustki kui meditsiinilist prot- seduuri ega kaeba... Siin viibivad ka «Lipud tornidel» (parem «Pedagoogili- sest poemist») suured austajad, ja lait- jad («ei saa võimalik olla!»).

Üldiselt olen rahul, et see raamat kut- sub esile niisuguseid vasturääkivaid vastukajasid, see tähendab, et raamat on eluline. Ent huvitav, et meie lugev publik pole mõnikord võimeline idülle uskuma. Seda võimetust on kasvatanud muidugi Hariduse Rahvakomissariaadi praktika. Seepärast on võimalik, et see minu lask ei taba alati märki: kujutada idüllit, mis ei rajane mitte heal südamel, vaid distsipliinil ja organisatsioonil. Noh, olgu! ...

Muide, vana harjumuse kohaselt ei armasta ma retrospektiivseid meeolu- sid, seepärast elan rohkem tulevases ro- maanis, mitte aga minevikus. Kirjutam- palju — midagi muud pole teha. Mõni- kord tuleb hästi välja, kuid ma ei usu autori kriitikat. Nii või teisiti, aga teen teist katset pedagoogilise temaatikaga edasi nihkuda ...

* Viktor Nikolajevitš Kolbanovski — kirjanik, «Pedagoogilise poemi» ja «Raamatu lastevanematele» kohta käi- vate artiklite autor.

* * *

TUNDMATA ISIKULE

< 1938. a. >

Palun Teid sm. Mih. Loskutovile edasi anda minu palav tänu tema artikli «Kaks kirjanikku» (M. Loskutovi artik- lis vastandati «Pedagoogilist poemi» kui «epohhi tähelepanuväärset doku- menti» «Lipud tornidele» — «autori mingisuguse unistuse loomingulisele ke- hastusele» — J. D.) õilsa seltsimeheliku tooni eest.

See ei tähenda hoopiski, et ma olen kõiges nõus sm. M. Loskutovi artikliga. Muuhulgas ka romaanis «Lipud tornidel» ei kajastunud hoopiski minu unistus. Kõik romaanis kirjeldatu on tõeline nõukogude tegelikkus, peaaegu ilma väljamõeldiseta ...

* * *

L. V. KONISEVITŠILE*

Moskva, 7. detsembril 1938. a.

... Aga sinu mõtted mulle ei meeldi. As- jata kujutled, et teadmisi antakse ainult ülikoolis... Tõelised teadmised, tõelise arengu annab ainult elu... Peamine elus ei ole teadmine ise, vaid see har- moonia, mis tuleb sellest, kui teadmised on hinges hästi paigutatud, see filosoof- fia, mis määrab inimese ...

* Leonid Vatslavovitš Konisevitš — F. E. Dzeržinski nimelise kommuuni en- dine kasvandik.

* * *

T. P. TŠAPSKAJALE

Moskva, 7. detsembril 1938. a.

Lugupeetud Taissija Pavlovna!

Kahjuks ei saa Teid milleski abistada. Mis nõuandeid ma Teile ka ei annaks, Te ei tuleks praegu ikkagi toime oma pojaga, teda suudaks abistada üksnes hea inimkollektiiv. Teil on täiesti õigus, kõige parem oleks ta panna sõjakooli, aga kui seda ei saa teha, siis heasse te- hasesse. Niisuguste iseloomudega on ükski raske võidelda.

Igal juhul ärge laske tujul langeda, varem või hiljem tuleb tal olla Punaar- mees, seal distsipliin ja olustik, peamine

aga — sõjaline tegevus panevad talle kiiresti aru pähe.

Peale selle arvan, et Te pärast kõiki Teie poolt kirjeldatud juhtumeid ei pea enam midagi ohverdama. Mõelge ka oma elu peale, see maksab ka midagi. Talle oleks aga kasulik, et ta hakkaks elama sõltumata Teist, Teie tööst ja Teie palgast. Selleks et nii järsku pööret teha, on Teie poolt vaja suurt tahtepingutust, kuid mulle tundub, Te leiate endas jõudu, kui olete veendunud, et see on kasulik ka pojale.

Tundmata Teie poega ja Teie temaga peetava võitluse üksikasju, on mul üldse raske midagi soovitada, kuid olen veendunud, et Teie pojalt on vaja üle elada mingeid ebameeldivusi, see on alati kasulik.

Kui tulete Moskvasse, astuge sisse juttu ajama...

* * *

V. P. ZAHHARŽEVSKILE*

Moskva, 11. jaanuaril 1939. a.

Valerian!

Kui meeldiv on sinu poeetiline kirjaviiis! Kui meeldiv-mõrkjad sinu sententsid ja vihjed, eriti Tšehhovile, Tolstoile, Turgenevile...

Võib-olla, et «nende» ajal ka oli «rikkust», mis tungib romaani, kuid mina end nendega ei vahetaks. Meie «vaesus» on parem. Me elame kohutavalt suurte hingepöörangutega, ehkki ise seda ei märka.

Näiteks sina kirjutad raamatut. Olen kindel, et see tuleb väga hea. Tee nii, et see raamat oleks hea vastus Veressajevi «Arsti märkmetele».

Kirjuta teravmeelselt, reipalt ja kurgalt. Ära karda midagi, meditsiin ei ole pedagoogika!...

* Valerian Petrovitš Zahharževski — arst, A. S. Makarenko sõber.

* * *

LUGEJALE

Moskva, 28. märtsil 1939. a.

... Teemat pailastest perekonnas kasutan ilmtingimata, tunnistan Teile, et perekondlike suhete see detail on mu tähelepanu alt kuidagi mööda libisenud, aga seejuures on see tõeline nuhtlus...

* * *

SEVASTOOPOLI ÕPETAJATE MAJA
DIREKTORILE*

31. märtsil 1939. a.

Kahjuks ei saa praegu Teile lubada Sevastopolisse sõita aprillis, kuna olen väga hõivatud. Krimmi ei tule mitte varem sügisest — septembris või oktoobris. Kui selleks ajaks ei ole Teil veel jahtunud tahtmine minuga kohtuda ja juttu ajada, palun teatada...

* See on A. S. Makarenko viimane kiri. Järgmisel päeval, 1. aprillil 1939. aastal ei olnud teda enam elavate hulgas.

(Tõlgitud «Literaturnaja Gazeta» k. a. aprillikuu 7. numbrist.)

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

ВОСПИТАНИЕ ЛЮБВИ К ПРИРОДЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

АННА КРЮКОВА,
преподаватель 8 средней
школы им. И. Семпера г.
Тарту

Одним из требований программы КПСС является воспитание гармонически развитого человека, воспитанного в духе преданности и любви к Родине, духовно богатого, тонко чувствующего и понимающего красоту окружающего мира и природы. Красота духовного облика человека зависит, в частности, и от того, насколько мы научим его видеть, понимать, чувствовать природу, и от того, сумеет ли он раскрывать для себя прелесть любого пейзажа, глубину авторских мыслей на страницах художественного произведения. Но не все ученики читают с удовольствием встречающиеся в произведении описания природы. Это обедняет таких учеников, делает бессловесной радость от встречи с природой, сужает круг красоты. Поэтому одна из первых задач учителя заключается в том, чтобы выработать у школьников навыки чтения описания вообще, все и всякие описания: будь то портрет, будь то пейзаж, которые необходимы для правильного понимания произведения. Цель этого сообщения показать, как можно научить школьников понимать и чувствовать природу на уроках литературного чтения и во внеклассной работе.

Действующие программы по русскому языку и литературе для эстонских школ включают достаточное число произведений, которые позволяют развивать в учащихся чувство красоты, любви к природе и к родине. Не случайно в новый учебник для 9 класса (авторы М. Вальме и Т. Мурникова) в первую очередь включается тема «С чего начинается Родина?» и подтема — стихотворение К. Симонова «Родина».

Родина! Она начинается однажды, и на всю жизнь запоминается человеческому сердцу. Для многих Родина начинается с березки, с пяди земли,

на которой родился и вырос. И куда бы ни забросила судьба, мы возвращаемся к детству, к родному краю, ко всему близкому и дорогому.

В стихотворении «Родина» К. Симонов учит нас любить родной край, ценить красоту и созидать прекрасное в жизни.

Глубоко запала в душу ребят и песня В. Баснера на слова Матусовского из кинофильма «Щит и меч»:

«С чего начинается Родина?

С заветной скамьи у ворот,

С той самой березки, что во поле,

Под ветром склоняясь растет...»

И надо было видеть, с каким старанием читали, учили наизусть, а позже и спели на вечере эту песню учащиеся 9-х классов.

Известно, что поэзия обладает незаменимой ничем способностью действовать на эмоциональный мир человека, на его мысли и переживания. И чем раньше, хотя бы самые элементарные частицы высоких человеческих чувств, выраженных поэтами, дойдут до сознания, сердца и памяти наших учеников, тем больше будет надежды вырастить их эмоционально грамотными, душевно чуткими и общественно активными людьми.

Изучение стихотворения в школе у некоторых учителей вызывает затруднения. Весь процесс работы над ним сводится нередко лишь к выписыванию незнакомых слов, к чтению и заучиванию.

В последние годы в школьной практике наметилась другая линия в изучении лирики, при описании природы — использование репродукций живописи, диапозитивов, музыки в качестве союзников поэзии. И, конечно, подробный анализ. Анализ любого стихотворения должен вызвать уважение к творчеству поэта. Поэтому перед учениками следует всегда ставить вопрос о личности поэта, творческой индивидуальности, эстетиче-

ской позиции и отношении к изображаемому.

Однако никакие приемы анализа, даже самые совершенные, не принесут успеха, если сам учитель не будет увлечен материалом и окажется равнодушным. И еще важно, чтобы уроки, посвященные поэзии, отличались друг от друга своим звучанием: чтоб они были то грустными, то гневными, то веселыми — в зависимости от автора и содержания (так, например, лирика М. Ю. Лермонтова отличается от лирики А. С. Пушкина своей грустью, тоской и одиночеством).

Стихам о природе лучше всего аккомпонирует мягкость и задушевность тона урока, не только внутренний, но и открыто выраженный лиризм. Вообще уроки поэзии нуждаются в праздничности, нарядности, они должны приносить детям радость. Учителю нужно найти наиболее тонкие линии сопоставления. Умело использованная иллюстрация или пластинка помогает воспроизвести образную картину, осмыслить сжатые поэтические формулы и развить чувство прекрасного.

Программа для 9—11 классов по русскому языку для эстонских школ рекомендует учителю тексты и стихи обо всех временах года. Исходя из этого, можно составить альбом, в который будут включены все те программные стихотворения и отрывки из литературных произведений, описывающие природу, подобрать к ним репродукцию и составить задания к каждому стиху или отрывку.

Такой альбом — большой помощник при прохождении темы по временам года. Кроме того, этот материал можно использовать при самостоятельной и при индивидуальной работе на уроке. Альбому следует дать название. «Люблю тебя, мой край родной», — так называется альбом, составленный в нашей школе. Позвольте обратить ва-

ше внимание на работу с помощью этого альбома. При прохождении темы «Зима» в 9 классе программа рекомендует работу над русской песней «Вдоль по улице метелица метет». Но практика показала, что наряду с песней целесообразно взять для работы и стихотворение С. Есенина «Береза». Это стихотворение легко воспринимается учащимися эстонских школ и дает возможность для интересной беседы о зиме, после которой можно сделать логический переход к работе над картиной И. Э. Грабаря «Февральская лазурь».

Урок по стихотворению С. Есенина «Береза» начинается с беседы о личных впечатлениях учащихся о зимней природе. Вспоминается зимний парк, лес, обращается внимание на красоту зимы. Что может быть прекрасней зимнего пейзажа! Зимой природа отдыхает, всюду царит зимнее безмолвие... Сколько стихов посвятили этому времени года поэты, сколько картин написали о красоте зимы художники. В ходе беседы учащиеся называют имена художников и поэтов, писавших о зиме. Затем читается стихотворение Есенина «Береза» и показывается иллюстрация к нему. Уже первое чтение доносит до учеников прозрачную, неповторимо льющуюся мелодию стихотворения, способного заворочить одним звучанием. Это стихотворение хочется петь.

Плавность ритма передает легкость «принакрытой снегом» березы. Есенина привлекает неброская красота и мягкость зимнего пейзажа, и именно береза — самое русское, самое «красивое песенное дерево». В березе, воспетой Есениным, запечатлена вся поэзия и нежность русской зимы.

Какой же видят ее ученики после чтения стихотворения учителем?

Такой вопрос направляет внимание учащихся не только на главный образ стихотворения, но и на чувство, с

каким описана поэтессой береза. Естественно, что учащиеся обращают внимание на самое заметное, открыто названное. «Береза вся белая, пушистая от снега», «Она переливается серебром, светится».

А почему вы ее видите такой?

Этот вопрос уже заставляет учащихся прочесть отдельные строчки стихотворения в подтверждение того, что представление рождается под влиянием слов поэта.

Следующий вопрос ставится так, чтобы обнаружить авторское чувство в самом описании.

Можно ли, прочитав стихотворение, понять, как поэт относится к березе?

В стихотворении нет прямых авторских высказываний, однако ученики видят «ласковое» отношение поэта и говорят, что поэт любит березу и любит ее.

Наступает момент урока, когда ученики читают стихотворение. Учитель обращает внимание на мягкость, плавность и напевность стихотворения — ведь это тоже помогает понять поэтическое чувство.

После чтения возникает еще один вопрос: Вы все увидели, как красиво описал Есенин зимнюю березу.

А можно ли через «портрет» одного зимнего дерева увидеть всю нашу зиму?

Предлагается подумать, о чем говорят слова-образы: «пушистые ветки», «принакрылась снегом», «сонная тишина», «заря лениво, обходя кругом».

Что можно увидеть и узнать о зиме, если задуматься над этими словами?

Можно представить белый снег, без которого никогда не обходится зима, пушистое снежное покрывало, укутывающее леса, поля, каждое дерево. И в заключении:

Почему в природе «сонная тишина»?

Как понимаете Вы это выражение?

Да потому, что в природе все отдыхает, спит после летних солнечных и

радостных дней, после осенних бурь; не слышно пения птиц и шума в листве деревьев. Видятся медленные зимние зори, когда солнце поздно да неохотно встает, рано и неторопливо заходит. Очень много возникает представлений, если внимательно прочитать это маленькое поэтическое стихотворение С. Есенина.

Весна сменяет зиму. В творчестве Л. Н. Толстого этому времени года уделено немалое значение: весной все пробуждается «и жизнь, и любовь, и надежда». В романе «Война и мир» Л. Н. Толстой тонко и глубоко чувствует природу и умело использует ее в описании жизни героев, автор убеждает нас в неразрывном единстве человека с природой.

Она для писателя — великий и могучий источник силы; полна жизни, красок, звуков, тончайших запахов — это все и надо донести до сознания учащихся.

Приступая к работе над романом Толстого «Война и мир», ученикам предлагается повторить на родном языке те отрывки, в которых дается описание природы в романе. Объем работы на уроке определяется прохождением произведения на родном для учащегося языке. Круг предложенных ученикам вопросов согласуется с эстонским словесником и задается на дом:

С какими героями романа тесно связано наибольшее количество пейзажных описаний? Почему?

Есть ли в романе герои, рассказывая о которых, автор никогда не упоминает о природе?

С какими моментами в истории становления характера, поисков смысла жизни князем Андреем связаны пейзажные описания?

Какую роль играет изображение природы в обрисовке образа Наташи Ростовой?

Разговор о Наташе невозможен без

чтения о ночи в Отрадном. В ходе беседы, следующей после чтения, выясняется, что на дюне весенней лунной ночи раскрывается поэтичность Наташи, ее любовь к природе и полное безразличие Сони к этой красоте. Спор поэзии и прозы — Наташи и Сони — не унимается. Учитель обращает внимание на момент, когда князь Андрей становится невольным союзником Наташи, их объединяет, внутренне сближает именно одинаковое яркое чувство, вызванное лунной ночью.

Наконец спор между девушками утихает, а серебристая ночь продолжает одинаково звучать для двух героев: Наташи и князя Андрея, как бы показывая возможность их полной душевной близости.

У Толстого природа естественна, она учит разбираться в сложности человеческой жизни. Поиски смысла жизни князя Андрея нельзя понять, если забыть о самых главных его переживаниях: при ранении под Аустерлицем, когда он видит перед собой чистое небо, о дубе в весенней роще, когда он едет в Отрадное.

На заключительном уроке по теме: «Нет, жизнь не кончена» ученикам было предложено найти созвучность настроений князя Андрея в сопоставлении с дубом ранней весной и месяцем позже. Ученики выписывали слова в два столбика: дуб ранней весной и дуб месяцем позже, а под этими словами: князь Андрей ранней весной и месяцем позже. Для понимания душевного мира князя Андрея нужно обратить внимание на описание березовой рощи с одиноким дубом. Князь Андрей едет и ни о чем не думает. Перед читателями вместо картины весеннего леса вырастает уродливый великан, с корявыми и обломленными сучьями, покрытый болячками, неуклюжий. Этот дуб как бы оттеняет, усиливает мрачное настроение князя, его разочарованность, уста-

лость и безнадежность. Дуб показался Андрею символом невозможности счастья.

А через месяц, когда в князе Андрее пробудилась надежда на новую жизнь, на счастье, он увидел тот же дуб, который «весь преображенный, раскинувшись шатром сочной, темной зелени, млея, чуть колыхаясь, в лучах вечернего солнца». И автор передает перемену, происшедшую в Андрее Болконском: «...на него вдруг нашло беспричинное весеннее чувство радости и обновления». Дуб изменился, ожил, стал таким же, как все вокруг. И это отречение от горя и недоверие безоговорочно принял князь Андрей. Такова неукротимая сила победно идущей жизни, которой подчинена не только природа, но и судьба наиболее рассудочного из героев — князя Андрея. В этой связи пейзажных зарисовок с мыслями и чувствами человека — психологизм пейзажа «Войны и мира».

Внеклассная работа — естественное продолжение урока. Роль внеклассных мероприятий в эстетическом и нравственном воспитании трудно переоценить. Формы и виды этой работы многообразны и в основных своих чертах достаточно хорошо известны большинству преподавателей школ. Внеклассная работа, как средство возбуждения и поддержания интереса эстонских учащихся к изучению русского языка, не может и не должна дублировать уроки. Главное в этой работе — наглядность и занимательность. Избираемые методы должны убедить учащихся в том, что знание русского языка им необходимо в повседневной жизни. И в этом школьники убеждаются на всевозможных экскурсиях вне республики. Поездки по замечательным местам нашей страны не остаются бесследны. Хочется отметить особенно, что встречи с живой природой всегда доставляют ученикам

большую радость и удовлетворение. Материалы экскурсий в природу используются во внеклассной работе при составлении альбомов и выставок, при проведении тематических классных часов на русском языке. Зачастую эти наблюдения становятся темой для творческих сочинений.

Одним из ценных видов внеклассной работы по русскому языку и литературе являются тематические вечера, которые помогают учителю заинтересовать школьников, сплотить дружный коллектив, полнее раскрыть способности и характер учащихся, расширить их кругозор, обработать произношение и т. д.

За последние три года в нашей школе были подготовлены и проведены вечера на такие темы: «Отечество мое — СССР» (к 50-летию образования СССР), «Комсомолец — первый помощник коммуниста» (к 50-летию присвоения комсомольской организации им. В. И. Ленина), «Ради жизни на земле» (к 30-летию победы Великой Отечественной войны), «Мой край, задумчивый и нежный» (к 80-летию со дня рождения Сергея Есенина). Через все эти вечера красной нитью проходила одна мысль — Родину нужно знать, любить и беречь.

Тема Родины тесно связана с темой природы.

Безусловно, такие вечера не только приучают учащихся к чувству ответственности за порученное дело и выразительному чтению, но и доставляют эстетическое наслаждение, приучают видеть и чувствовать красоту поэтического слова и родной природы.

Рамки этой статьи не позволяют показать всю ту работу, которая делается в этом направлении, а поэтому выше были изложены лишь некоторые возможности использования природы как средства эстетического воспитания на уроках литературного чтения во внеклассной работе.

KOOLIEELNE KASVATUS

PARANDADA SISEKONTROLLI

HILLE SUURSALU, Eesti NSV Haridusministeeriumi koolieelsete lasteasutuste valitsuse vaneminspektor

Laste kooliküpsuse tagamine seab koolieelsete lasteasutuste ette ülesanded, mis nõuavad kõigi kollektiivi liikmete kogu jõu täielikku ja oskuslikku rakendamist. Töötulemused olenevad paljudest teguritest ja mitmetest asjaoludest. Kuid selge on ka see, et lasteasutuse töö efektiivsus, selle sisuline tase, püstitatud ülesannete garanteeritud täitmine, õppe- ja kasvatustöö tulemused sõltuvad eelkõige lasteasutusesisesest juhtimise tasemest. Tase- mel juhtimine saavutatakse juhul, kui on mõistetud, mis on juhtimistegevuses peamine. Kokkuvõtlikult öeldes on juhtimistegevuses esikohal eelkõige asutuse kohta informatsiooni kogumine, selle analüüsimine, otsuste vastuvõtmine, juhtimiskäskude andmine, nende käskude ja otsuste täitmise kontroll, kusjuures juhtimisprotsessi keskse osa moodustab otsustamine, mille lähtepunktideks on saadud informatsiooni tulemused.

Vajadus lasteasutuse plaani- ja süsteemipärase juhtimise järele on muutunud vaieldamatuks, kuid oskused selleks kee-

rukaks tööks ei kujune iseenesest. Pedagoogikateaduse hea tundmine ja erialaainete metoodika valdamine ei kindlusta alati rahuldavat juhtimise kvaliteeti, vaid sellele lisaks on vaja süstemaatilist enesetäiendamist ja -arendamist juhtimise küsimustes. Viimasel ajal on sellealast kirjandust ilmunud üsnagi rohkesti nii vene kui ka eesti keeles. Lasteasutuste juhatajate individuaalse enesetäiendamise plaanides peaksid need probleemid olema esikohal.

Iga koolieelse lasteasutuse juhataja peab jõudma äratundmiseni, et tema põhitöök on õppe- ja kasvatustöö organiseerimine ning tulemuste kontroll. Mitmesugused vead lasteasutuste töös saavad alguse nimelt kontrolli puudumisest või selle puudulikkusest. Kahjuks ei ole harv nähtus, et sisekontrolli ajal üles tähendatud märkused seisavad kasutult juhataja laualaekas. Õppe- ja kasvatustöö sihipärase organiseerimise vajalikkust sellises asutuses ei ole tunnetatud.

Kõige pealiskaudsemgi vaatlus näitab, et vead kasvatajate töös tulenevad suuremalt jaolt puudustest lasteasutuse juhtkonna töös. Juhtkond ei loo endale selget ülevaadet iga üksikkasvataja tegevusest, sisekontrollis puudub süsteem, see ei haara lasteasutuse põhiprobleeme. Kuid on vaieldamatu, et pedagoogilise kollektiivi kasvataja, tema töö suunaja, orientiiride andja, rühmatöötajate õpetaja on eelkõige lasteasutuse juhataja (kasvataja-metoodik). Üks tee selle ülesande täitmisel kulgeb aga sisekontrolli kaudu. Siit peaks ilmeksimatult olema mõistetav, et kontroll ei ole ega saagi olla eesmärk omaette, vaid juhtimise vahend, mille kaudu saadud informatsioon tuleb töödelda, kogutud andmed aga kuuluvad kasutamisele edaspidises töös, eriti otsuste tegemisel. Nõue, et otsuseid ei tohi teha üksikjuhtumi alusel, viitab pideva, plaanipärase kontrolli vajadusele. Tuleb arvestada, et kontrolliga antakse orientatsioon kasvatajale, see peab olema suunatud töö sisu-

lisele küljele, sest ainult siis võib loota kasvatusprobleemide sügavuti lahendamist. Nimetatud tööloigis olgu tühjätähjaga ajaraiskamine, mitteabistavate ettepanekute tegemine välistatud. Kõrvale jäetagu kõik välised efektid, paljusõnalisus, kontrollimine inspektorite pärast. Tähelepanu pööratagu parem vähesetele, kuid olulistele küsimustele. Kontroll peab alati olema esile kutsutud vajadusest ja andma kasu kontrollitavale.

Kontrolli kui ühe juhtimisüli rakendamine ongi käesoleval momendil koolieelsete lasteasutuste töös esmaprobleemiks. Selles lüüsis esinevate puuduste tõttu on saanud võimalikuks, et paljude asutuste töö ei kulge õiget rada, suunad on seatud ebaõigesti, tehtud pingutused ei kannu vilja. Eelöeldut võib illustreerida näitega. Valga üks suuremaid lastepäevakodusid on valinud mitmel õppeaastal järjest põhiprobleemiks töökasvatuse. Selgub aga, et töökasvatus selles asutuses on küllaltki kõrgel tasemel, kuid kujutatavate tegevuste, eriti aga joonistamise tase madalamaid vabariigis.

Mis siis põhjustas sellist paradoksaalset nähtust selles asutuses?

Peapõhjuseks tuleb lugeda juhataja oskamatus kontrolli teel iga tööloigu ja kasvataja kohta ammendavat informatsiooni hankida, hangitud materjali analüüsida ning töödelda.

Sisekontrollist saadud andmed lubavad põhjaliku analüüsi korral tulla õigetele järeldustele ja annavad juhatajale võimaluse endale aru anda, mis on järgneval etapil peamine, mis teisejärguline. Esmajärguline peab eelkõige kajastuma üldtööplaanis.

Kui üldtööplaanis seatakse kollektiivi ette nüüdisaja nõuetele vastavad ja läbimõeldud õppe- ja kasvatusloigu eesmärgid, millest tulenevad asutuse iga tööloigu ülesanded, siis ka sisekontrolliga tuleb tagada, et iga tööloiku vastavalt põhiprobleemidele kontrollitaks. Sisekontrollis välditakse juhuslikkust, kui kontrollimise põhisuunad tuuakse ära

üldtööplaani loigus «Juhtimine ja sisekontroll». Seal fikseeritud sisekontrolli ülesanded peavad tagama eelkõige küllaldase informatsiooni õppeaasta põhiprobleemide lahendamise kohta, ülevaate kõikide kasvatajate tööst ja ammendava faktilise materjali kõikidest tööloikudest, et põhjalikult analüüsida õppe- ja kasvatusloigu taset iga õppeaasta lõpul.

Sisekontrolli kaudu saadud andmed on väärtuslik materjal aastaaruande koostamisel. Selle materjali puudumine teeb võimatuks üldtööplaani loigu «Sissejuhatus» (kajastab eelneva õppeaasta tööanalüüsi) koostamise. Arvatavasti sisekontrolli puudulikkusest tulebki otsida põhjust, miks see tööplaani loik paljudes tööplaanides ei vasta juhendis esitatud nõuetele. Teatavasti näeb juhend ette, et ülevaade eelnenud tööst antakse lühidalt kõikide tööloikude kohta, märkides ära saavutused ja puudused ning nende põhjused. Tõepärane materjal on hangitav ainult sisekontrolli kaudu.

Eriti tuleks sisekontrolli hinnata selle poolest, et ta näitab juhatajale kätte tema enda poolt tegemata jäetu ja valesti tehtu, juhivad tähelepanu vajadusele luua otsuste täitmiseks vajalikud tingimused, ärgitab mõtet selles suunas, kuidas asutuse tööd otstarbekamalt ja teaduslikumalt, nüüdisaja nõuetele vastavalt organiseerida.

Õppe- ja kasvatusloigu kontrollimise põhiküsimuseks on välja selgitada tegurid, mis soodustavad või takistavad lasteasutuse töö efektiivsust. Sellest tulenevad ka kontrollimise konkreetset ülesanded. Lühidalt võiksid need olla järgmised:

■ Eesrindlike kogemuste, kasvatajate töö ratsionaalsete võtete ning meetodite väljaselgitamine ja tundmaõppimine, nende üldistamine ja kogu asutuse ulatuses praktikasse rakendamine.

■ Lasteteadmiste, oskuste ja vilumuste taseme kindlaksmääramine.

■ Õpetamise kasvatusliku mõju selgitamine.

■ Õppe- ja kasvatusloigu puuduste ja

nende põhjuste avastamine ning tundmaõppimine, et tekkinud raskusi ükskõik millises õppe- ja kasvatustöö lülis kõrvaldada.

■ Aine tundmises ja õpetamise metoodikas esinevate lünkade avastamine eesmärgiga välja selgitada kõige enam metoodilist suunamist vajav lüli.

■ Asutuse üldtööplaanis fikseeritud ülesannete ellurakendamise süsteemi tundmaõppimine ja selle väljaselgitamine, kuidas kasvatajad oma tööga tagavad asutuse ees seisvate õppe- ja kasvatustöö probleemide lahendamise.

Sisekontrolli eesmärgiks võib olla:

■ põhjalik tutvumine ühe kindla kasvataja tööga;

■ kõigi ühe vanuserühma kasvatajate töö analüüsimine;

■ ühe ja sama vanuserühma paralleelkasvatajate töö analüüsimine;

■ teatud aine õpetamise taseme analüüsimine kas kogu asutuse ulatuses või ühes kindlas rühmas;

■ ühe kindla õppeteema käsitlemine, samuti kogu asutuse ulatuses või mõnes rühmas ja saadud tulemuste analüüsimine;

■ kogu päeva ulatuses korraldatava õppe- ja kasvatustöö taseme analüüsimine;

■ varasema kontrollimise ja sellele järgneva metoodilise töö efektiivsuse selgitamine.

Sisekontrolli teostamisel kasutatakse mitmesuguseid meetodeid lasteasutuses toimuva õppe- ja kasvatustöö protsessist täieliku ülevaate saamiseks.

Üks põhimeetodeid on tunni vaatlemine.

Nõuded tunni kontrollile.

Tunni vaatlemisel seatakse alati kindel eesmärk. Kontrollimise põhiobjektiks peab olema õpetamise sisu ja resultaat. Kontrollija peatähelepanu olgu pööratud sellele, kuidas kasvataja õpetab, kuidas lapsed omandavad õpitavat. Tuleb välja selgitada, kas õppe- ja kasvatustöö plaanis püstitatud eesmärgid realiseeritakse,

milliste võtete ja meetodite abil seda tehakse, nende otstarbekus.

Kogu kontrollimise vältel olgu kesksel kohal küsimus, kas lapsed omandavad ettenähtud teadmised ja õpetatavad oskused ning kujundatavad harjumused, milline koht on tunnis kordamisel. Tunnis jõutagu selgusele, kas eesmärgid on reaalsed, vastava eea programmisest materjalist tulenevad, kas nende plaani võtmine on põhjendatud.

Huviobjektiks olgu ka see, kuidas kasvataja kasvatab lapsi õppematerjali abil, õpetab kasutama uusi teadmisi tuttavas ja uues situatsioonis, kutsub välja huvi õppetunnis kaasatootamise vastu, õppimise vastu, oskab esitada küsimusi ja neid formuleerida.

Kontrollija pilgu eest ei või jääda kõrvale ka sellised küsimused, nagu laste silmaringi laiendamine, vaimsete võimete, eriti aga mõtlemisoskuse arendamine, teadmishimu kasvamine ja huvi äratamine õpitava vastu.

Kahtlemata peab olema tunni kontrollimise objektiks ka laste aktiivsus, näitvahendite kasutamine, jaotusmaterjali olemasolu ja otstarbekus.

Lisaks eelöeldule ei tohi jääda tähelepanemata ka need laste tunni olulised küljed, nagu mängulisus, lastepärasus, tunni tempo ja koormus, tunni üksikosade kiire vaheldumine ning nende osade omavaheline seos. Jälgida tuleb seda, kuidas õpetatakse lapsi iseseisvalt töötama. Vähem tähtis ei ole ka individuaalse suunamise osa ja materjali valik individuaalseks tööks.

Tunde kontrollides saab jälile, kuidas on kulgenud eeltöö, kas teadmiste andmine ja oskuste õpetamine on olnud järjepidev, milline on kasvataja ettevalmistus tunniks.

Kontrolli tulemusena peab selguma, missugune on laste üldine tase, nende kõne- ja esinemisoskus, oskus antud ülesannet täita.

Eelöeldust lähtudes on võimalik saada objektiivne informatsioon õppe- ja kas-

vatustöö protsessist tunnis, mis annab aluse pedagoogiliseks süvaanalüüsiks.

Õppe- ja kasvatustöö kontrollimisel tulevad lasteasutuses arvesse veel järgmised põhimeetodid:

■ Rühma tegevuse vaatlemine kogu päeva jooksul. Siit saab informatsiooni järgmiste küsimuste kohta: kuidas rakendatakse tundides saadud teadmisi ja õpetatud oskusi praktikas; milline on laste eneseteenindamise tase ja käitumiskultuur; millised on laste omavahelised suhted, nende suhtumine ümbritsevasse ja loodusesse.

■ Päevarežiimi üksikosade vaatlemine (hommikune kogunemine jne.).

■ Valiktegevuse vaatlemine. Siin ilmneb kõige kujukamalt laste oskus iseseisvalt tegevust leida, tööks ja mänguks vahendeid valida, oskus kollektiivis tegutseda.

■ Mängu vaatlemine. Mängu vaatlus võimaldab selgitada järgmist: kas lastes on kujundatud mängimise oskust; kas mäng toimub ealisel tasemel, millised on eelteadmised; kas mänguasjade hulk ja sortiment vastab nõuetele; milline on kasvataja osa mängu organiseerimisel ja arendamisel.

■ Kindla eesmärgiga organiseeritud tegevuste vaatlus. Need vaatlused annavad võimaluse jälgida kasvataja oskust organiseerida kogu rühma (osa rühmast) kindla eesmärgiga tegevuseks.

■ Vestlus kasvatajaga. Ilma kasvataja selgitavate vastusteta kontrollimisel tekkinud küsimustele ei tohi teha üldistavat kokkuvõtet.

Vestluste teel selgitatavad küsimused võivad olla järgmised: kuivõrd kasvataja tunneb rühma üldist taset, laste individuaalseid iseärasusi; millised ülesanded ta on endale teatud aines püstitanud; millistest kaalutlustest ta lähtus meetodite ja töövõtete valikul; tema enda hinnang tunnile või organiseeritud tegevusele, laste teadmiste ja oskuste tasemele.

■ Laste teadmiste, oskuste ja harjumuste taseme kontrollimine. Laste teadmisi

ja oskusi on võimalik kontrollida mitmesugusel viisil. Kasutatakse niisuguseid võtteid, nagu tunni andmine juhataja (kasvataja-metoodiku) koostatud konsepti järgi, laste küsitlemine eelnevalt koostatud küsimustiku alusel, mitmesuguste oskuste demonstreerimine kontrollija sellekohasel palvel, esitatud pildimaterjali järgi laste jutustamis- ja väljendusoskuse ning sõnavara rikkuse kontrollimine, individuaalsed vestlused lastega jne.

■ Laste joonistuste, kleepetööde, voolingute, meisterdamistööde, töövihikute («Harjuta» ja «Tere, matemaatika!») jne. analüüsimine.

Laste tööd ja vihikud võimaldavad selgitada järgmist: milline on rühma kujutavate tegevuste üldine tase; kasutatavate tehnikate otstarbekus; ülesannete kasvav raskus ja vastavus programmile; kas on tagatud üksikute õppeainete omavaheline seos; kuidas kasvataja arvestab eelnevalt tehtud vigu; kas arendatakse laste loovust, nende fantaasiat.

■ Rühmapäevikute analüüsimine (kogu päeviku materjal kuude või kvartalite lõikes, üksikute ainete või alalõikude kaupa). Rühmapäevik näitab, kuidas tagatakse üksikute õppeainete omavaheline seos, kas valitud materjal on lapsi arendav.

Lasteasutuses kasutatavatest kontrollimise liikidest võib nimetada järgmisi:

■ Ülevaatlik kontroll. See viiakse sageli läbi uue õppeaasta alguses eesmärgiga tutvuda, millisel tasemel kasvatajad alustavad eelolevat õppeaastat.

■ Ennetav kontroll. Kontrolli eesmärgiks on ennetada võimalikke vigu kasvatajate töös. Ennetav kontroll on tihedalt seotud jooksvate ülesannete lahendamisega.

■ Isiklik kontroll. Niisugune kontroll võimaldab tunda õppida ühe kindla kasvataja töö kvaliteeti teatud tööloigus. Isikliku kontrolli tähtsust ei tohi alahin-

nata. Igati on selge, et kogu kollektiivi edu sõltub iga tema liikme edust. Põhiliselt kasutatakse isiklikku kontrolli selleks, et välja selgitada, millist meetodilist abi vajatakse. See kontroll on eriti oluline noorte ja väheste kogemustega kasvatajate korral.

■ **Temaatiline kontroll.** See haarab mingi kindla küsimuseringi.

Temaatilise kontrolli eesmärgiks on mobiliseerida mõneks ajaks kogu kollektiivi (osa kollektiivi liikmete) tähelepanu teatud kindlale teemale, ülesandele, probleemile, s. o. neile küsimustele, mis käesoleval momendil õppe- ja kasvatustöö protsessi edasisel arendamisel omavad otsustavat osa. Temaatiline kontroll on eriti lähedalt seotud õppeaasta põhiprobleemide lahendamisega.

■ **Frontaalne kontroll.** Kontrollitakse täies ulatuses kas ühe kasvataja või teatud grupi kasvatajate tööd. Ka see kontrolliliik on tihedalt seotud õppeaasta põhiprobleemidega.

■ **Rühma tööd üldistav kontroll.** See kontrolliliik võimaldab kontrollijal ühe või mõne päeva jooksul jälgida ühe kindla rühma tööd.

Paljud juhatajad ei ole mõistnud järelkontrolli otsustavat osa. Järelkontrollil aga selgub, kuidas kasvataja täidab varem saadud ülesandeid, näpunäiteid ja juhendeid. Järelkontroll on vahend, mis aitab hoida distsipliini ja mobiliseerib kollektiivi täitma neile seatud ülesandeid. Järelkontrolli kaudu selgub, kas meetodiline abi on olnud küllaldane ja mida on edaspidi töö tõhustamiseks vaja ette võtta. Tihti alahinnatakse ka otsuste täitmise kontrolli. See aga kujundab kasvatajates arusaamise, nagu ei pruugiski otsuseid täita.

Lasteasutuse juhatajal (kasvataja-meetodikul) on kasvatajate tööd kõikides lüldes lihtsam kontrollida kui koolidirektoril, sest ta tunneb iga vanuserühma kõikide õppeainete programme ning valdab eranditult kõikide ainete metoo-

dikat. Kuid lisaks meetodika valdamisele ja programmi tundmisele peab juhataja kasvatajat kontrollides olema kodus nii laste- kui ka üldpsühholoogias, pedagoogika teooria ja praktika uutes suundades.

Kontrollimisest võib ette teatada, kuid võib seda ka mitte teha.

Kontroll on edukas ainult juhul, kui kontrollija püstitab kindla eesmärgi ja vaatleb rühma tööd sellest eesmärgist lähtudes. Eesmärgi planeerides on eelkõige vaja arvestada õppeaasta põhiprobleeme. Valmistudes kontrollimiseks ei ole vähema tähtsusega luua endale täielik selgus kontrollitavast probleemist. Kui kontrollija seab endale näiteks eesmärgi selgitada, kuidas arendatakse lastes vaatlusoskust, siis peab tal teada olema, millised võimalused selleks antud vanuserühmas on olemas. Vajadusel värskendatakse oma teadmisi kirjan-duse lugemisega. Edasi on vaja välja selgitada, milliseid tööloike sellel eesmärgil on võimalik kontrollida (tunnid, valiktegevus jne.).

Laiaulatuslikuma kontrollimise puhul on soovitatav koostada kontrollimise plaan või kava. Kava võib olla kirja pandud või mõtteline. Kirjapanek on kindlasti vajalik juhul, kui sisekontrolli teostab terve brigaad (meditsiinitöötajad, a/u komitee esindajad, lastevanemate ja kasvatajate aktiiv).

Laiaulatuslikuma kontrollimise korral võib kasutada järgmist süsteemi.

Pedagoogilisel nõupidamisel käsitletakse kontrollitavat teemat teoreetilistest aspektist, järgneb sisekontroll, vajadusel näittegevus ja lõpuks kokkuvõtte tulemustest. Sellist süsteemi on soovitatav kasutada aasta põhiprobleemidest tulevate ülesannete korral.

Et inimese mälu ei jõua kõike talletada, on vaja sisekontrolli ajal teha märkmeid. Sissekandeid tehes hoidutagu pikkadest kirjeldustest (tunni käigu kirjeldus jne.). Peamine on tunni (tegevuse) analüüs sellest tulevate järeldustega.

Tähelepanekud kantakse kas sisekontrolli raamatusse, perfokaartidele, mitmesugustele blankettidele vm. Kontrolliraamatusse saab märkmeid kanda ainult ühe kindla tunnuse alusel, selleks võib olla kontrollitav isik, kontrolli ajaline järjestus, õppeaine, rühm jne. See muudab informatsiooni töötlemisel kontrolliraamatu käsitlemise keerukaks ja aeganõudvaks (otstarbekas on raamatut kasutada ainult väikestes asutustes). Perfokaartide käsitlemine, vastupidi, on paindlikum, eriti, kui võetakse tarvituks reitrid.

Paljudes asutustes on sisse seatud iga kasvataja jaoks põhikaardid, kuhu kantakse üldandmed (töökogemusliku ettekanne nimetus, ühiskondlikud ülesanded jne.) ning sinna juurde lisakaardid õppeainete kaupa.

Mitmes rajoonis on kasutusele võetud nn. koolieelsete lasteasutuste sisekontrolli kaardid, millele on mitmesugused vajalikud andmed peale trükitud (kontrollimise aeg, rühm, kasvataja, kontrollimise teema ja eesmärk, kontrollimise tulemused — vasakul plusside, paremal miinuste pool — ettepanekud, allkirjad, täiendavad märkused, näiteks järelkontrolli tulemused jne.). Niisugused trükitud blanketid kergendavad märkmete tegemist.

Koostades kuuplaane, võib blankettidele märkida kontrollimise plaani aegsasti ette (näiteks kasvatajate perekonnanimed, rühmad, tunni ja tegeluse teemad, eesmärgid jne.).

Kui teatud küsimuses toimub kontroll pikema aja vältel, on otstarbekas teha üldistav kokkuvõte selle lõppedes, näidates, mis ajast mis ajani kontrolli teostati.

Õppe- ja kasvatustöö plaanide kontrollimisel kantakse märkused kvartali- ja nädalaplaanide lõpus olevale tühjale lehele, kusjuures näidatakse vead ja tehakse ettepanekud nende kõrvaldamiseks. Nii on võimalik kasvatajat abistada ja ennetada võimalikke vigu. Kohe pärast teatud tsükli kontrolli lõppemist

peab võimalikult kiiresti kasvatajaid instrueerima. Sellega võtab kontroll endale abistamise ilme, mobiliseerib kogu pedagoogilist personali, tõstab nende vastutustunnet ja aitab paremini mõista kontrollimise vajalikkust.

Mitmel teel kasvataja töö kohta saadud andmete analüüsist järeldusi tehes on vaja selgusele jõuda, kas kasvataja tunneb küllaldaselt töö sisu ja meetodikat igas kasvatustöö lõigus, on tal kõik kasvatajatööks vajalikud omadused, piisavalt kohuse- ja vastutustunnet, millised on tööd takistavad objektiivsed põhjused. Vastavalt sellele tuleb valida kasvataja abistamise võimalused: organiseerida kohe vajalikkude meetodilist tööd, suunata teda tegelema enesetäiendamise, tugevdada kontrolli tema töö üle, parandada töötingimusi.

Kõige objektiivsena ülevaate kasvataja tööst saab, kui kõrvutada nii mitmesuguste ürituste ja töö eriloikude kui ka dokumentatsiooni analüüsist saadud andmed vestlusandmete ning varasemate tähelepanekutega.

On täiesti selge, et süstemaatiline sisekontroll lasteasutuse kollektiivi pedagoogilise tegevuse üle tõstab iga selle liikme vastutust õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi eest, sunnib neid otsima ratsionaalsemaid võtteid ja meetodeid, olles samal ajal ka üks efektiivsemaid vorme kasvatajatele meetodilise abi andmisel.

Sisekontroll on üks vahendeid, mille kaudu tagame laste õpetamise, kasvatamise ja igakülgse arendamise ühtsuse.

Käesolevas artiklis oli juttu eelkõige õppeprotsessi kontrollimise meetoditest, ei tohi aga unustada, et sisekontroll on palju laiaulatuslikum ning hõlmab asutuse kõiki tööloike (meditsiiniline teenindamine, toitlustamine jne.).

Sisekontroll on saavutanud eesmärgi, kui uuel õppeaastal on märgata kollektiivi iga liikme meisterlikkuse tõusu, kui on kindel edasimineku kõikides tööloikudes, mis kuuluvad põhiprobleemide hulka.

RAHVAÕPETUS
LIIVIMAAL
19. SAJANDI
KESKEL

LEMBIT ANDRESEN,
TPedi dotsent
ARVID SALMINŠ,
Daugavpils Pedagoogilise
Instituudi dotsent

Liivimaa rahvakool jäi 19. sajandi esimesel aastakümnetel tasemele, mille oli saavutanud eelmise sajandi viimasel veerandil. Sisuliselt tähendas see koduõpetuse domineerimist ja sunduskooli nendele, kes kodus lugemist selgeks ei saanud.

Feodaalkriisi süvenemine 19. sajandi esimesel poolel viis liberaalsema osa mõisnikest arusaamisele, et mõisamajandus tuleb ümber korraldada raharendi ja järk-järgulise talumaade müügi arvel. Otsustava tähtsusega sündmuseks vanade seisukohtade ümberhindamisel sai talurahvaliidumise 1840-ndaist aastaist alates. Talurahvarahutused, väljarändamispuüded Venemaa teistesse kubermangudesse ja usuvahetusliikumine näitasid ka konservatiivsetele rüütelkonna esindajatele vanade seisukohtade paikapidamatust.

Nendel aastatel leidis ümberhindamist ka suhtumine maarahva haridusesse.

Kuni selle ajani toimus koolide juhtimine ainult kirikliku organisatsiooni kaudu. Kõik korraldused kogu Liivimaal said alguse konsistoriumist. Koolitöösse puutuvate juhtnõu-ride ellurakendamise eest vastutas ülemkirikueestseisjaamet ja kihelkonna kirikukonvent. Viimane tegutses kirikueestseisja juhtimisel ja viis (koos pastoriga) ellu rüütelkonna hariduspoliitikat.

1840. aastal pandi Liivimaal alus uuele rahvakoolide juhtimise süsteemile. Kõik kubermangu rahvakoolid allutati ülem-maakooliametile (Oberlandschulbehörde), maakondade koolielu juhtisid kreismaakooliametid (Kreislandschulbehörde). Kõrgemate organite korralduste edasiandjaks ja täitjaks kihelkondades olid koolikomisjonid. Mõisapiirkonna (1866. aastast valla) kooliasjade eest kandsid hoolt koolivanemad.¹

Liivimaal loodi kokku neli kreismaakooliametit: Eesti osasse Tartu—Võru ja Pärnu—Viljandi, Läti osasse Riia—Valmiera ja Valga—Cēsise.

Kuigi kogu Liivimaa rahvakoolid allutati ühtsele juhtimisele, kujunes rahvaõpetus

¹ Vt. lähemalt: Liivlandima Tallorahva Seäduse-ramat. Tartu, 1850, lk. 154.

piirkonniti eritasemeliseks. Seniste luteriusu koolidega hakkasid tõsiselt võistlema kesk- võimu toetusel avatud õigeusu kihelkonna- ja abikoolid. Esimesed koolid alustasid tööd 1840-ndate aastate teisel poolel. 1849. aasta Liivimaa talurahvaseaduses kirjutati: «Kui vallas kahhe ussu-seltsi rahvast on, Venne- ussu ja Lutterusse-ussu, siis tulleb, nenda kui Keisri käsk 14. Teetsembrist 1846. kinnit- tud, kummalgi ussu-seltsil oma koli eest hoolt kanda...»² Kooliringkonnad loodi luteriusu koolide eeskujul — vene õigeusu kirikute juurde asutati kihelkonnakoolid, kirikust kaugemal elavate laste jaoks (iga 500 meeshinge kohta) abikoolid. Nii luteriusu kui ka õigeusu koolides pöörati peatähele- panu usuõpetusele. Veerand õigeusu kooli- de tundide arvust pühendati vene keele õp- pamisele. 1859. aastaks oli neljas Lõuna-Eesti maakonnas asutatud 193 (Saaremaal veel 103) kooli.³ Õigeusu koolide asutamine puudutas tõsiselt rüütelkonna ja luteriusu kiriku huve. 1846. aasta oktoobris juhtis Liivimaa ülem-maakooliamet ülemkirikueest- seisjate tähelepanu sellele, et taluraha üle- minek õigeusku toimub nendes paikades, kus koolitöö halvasti organiseeritud. Kreis- maakooliametilt nõuti konkreetsete sam- mude astumist kooliõpetuse parandamiseks ja püsiva koolivõrgu loomiseks. Seal, kus koolid juba olemas, nõuti laste kooliskäimist trahviraha ähvardusel.

Kuna koolisundust polnud, tuli kõigepealt koolis käia nendel, kes kodus lugemist sel- gekse ei saanud. Sunduse korras õppima saa- detud lapsi nimetati sageli **trahvikooli** lasteks. Näiteks Halliste kihelkonna koolikomisjoni otsuses märgiti, et «trahvikoli-lapsiks kutsu- takse keik neid lapsi, kes 10 aastast kunni sure kolini (leerini — L. A.) veel mitte täieste luggema, egga ka need 5 Peatükki selgeste pähhe polle õppinud ja kes kod- dus õppimise polest holeta on. Keik sesug-

gusi lapsi nõutakse 1 sest künna-ku päevast kunni 15 nema Paasto-ku päevani (1. veeb- ruarist — 15. märtsini — L. A.) koli».⁴ Kodu ja kooliõpetuse vahelülidena pandi käima **pühapäevakoolid** ja **paranduskoolid** (Cor- rectionsschulen). Pühapäevakooli peeti pü- hapäeva pärastilõunal suuremas talukambris andekama talumehe juhtimisel. Õppima ko- genesid need, kes kodus lugemist, laulmist, ja katekismust effenähtud ulatuses selgeks ei saanud. Paranduskoolid asutati tänapäeva mõiste järgi ülekasvanud lastele. Seal pidid käima need leeriealised ja hooletud noored, kes ei osanud veel lugeda ja kel puudusid nõutavad teadmised usuõpetusest. Neid õpetas koolmeister või köster vanemate ku- lul.

Laste koolisatmise järgi valvasid kiriku- võõrmündrid ja koolivanemad, õpetamise eest kandsid vastutust koolmeistrid. Karula koolikonvendi poolt väljaantud eeskirja järgi⁵ oli kirikuvõõrmündri ülesandeks tea- tada vanematele, kelle lapsed pidid kooli minema ja kes arvatil näitajate laste hulka (s. t. võisid kodus õppida). Koolivanema ko- hustuste hulka kuulus: laste kooliskäimise kontrollimine, et vaestele õpilastele maga- siniaidast leivavilja antaks ja vanemad vaja- liku hulga puid ning künnaid kooli took- sid, õpilaste puudunud päevade eest laste- vanematelt trahviraha sissenõudmine.

Samas, 1841. aastal väljaantud Karula kooli- konvendi eeskirjas nõuti koolmeistrilt õp- petöö läbiviimist kindla plaani alusel. Kooli- päev algas kirikulauluga, järgnes lugemine ja kirjutamine. Lugejad jaotati oskuste alusel kolmeks: aabitsast lugejad (tähtede õppi- jad), veerijad ja «kokkulugejad». Niikaua kui koolmeister tegeles lugejatega, õppisid edasijõudnumad kirjutamist. Lugemistunnis õpiti selgeks ka numbrid ja peastarvutamine saja piires (ükskordüks). Päeva esimene pool lõppes katekismuse peatükkide etteluge- mise, seletamise ja päheõppimisega. Järg-

² Liivlandima Talloraha Seäduse ramat. Tartu, 1850, lk. 152.

³ E. Ernits, Õigeusu koolid 1840. aastat- est 1880. aastate koolireformini. «Nõuko- gude Kool» 1973, nr. 10, lk. 851.

⁴ ENSV RAKA, f. 1275, nim. 1, s.-ü. 89, l. 156.

⁵ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s.-ü. 36:2, l. 60—62.

nes lõunavaheaeg. Öhtupoolikul jätkati õpetööd hommikuse päevaplaani alusel.

Näitajad lapsed pidid koolis käima üks kord iga kahe nädala tagant. Koolmeister kontrollis «mes nemma kottun pähhe opnu, olgo Kattetekismussest, Testamentist ehk lauloramatust, tähhendap sedda hennelle ülles nink annap latsele jälle vastset oppusse tükki töises kattes näddalis kätte. Temma verip lastega hulga kaupä ütfe lehhe pealt, loeb neile ütškörd ütse ette, laulab neidega neid laule, mes oppi antu... nink lassep neid mannitusse sõnnaga vallale.»⁶

Koolimaja välisilme erines vähe tavalisest talumajast. Sageli kasutati õppetöoks rehetubasid, palvemaju, kõrtsiruumi või mõisahooned. Koolimaju ehitati veel harva. Iseloomulikuks võib lugeda Pulleritsu (Paistu kih.) kooli kirjeldust. Maja oli ehitatud tahumata palkidest, suure aknaga, milles 12 väikest ruutu sees. Kooli kasutada olid kaks elukambrit ja tuba. Koolitoal oli liivane põrand ja ahi sees. Soojust andis see vähe. Külmal ajal istusid lapsed kooliruumis, kasukad seljas ja kindad käes.⁷ Et koolivõrk oli alles hõre ja koolipiirkond suur, tuli valdaval osal lastest ööbida koolitoas. Sooja toitu valmistati harva, tavaliselt võeti kodust kaasa nädala toidumoon. Magamiskotid olid päeval seinä ääres hunnikus või viidi välja aia peale, nagu meenutab Suure-Kõpu kooli endine õpilane Anu Reimann. Öhtul raputati lumi kottidelt ja laotati põrandale. Tekki ei olnud, peale võeti kasukas või palitu. Söögiks oli leib, kartulipuder, silgud, kapsad ja harva ka liha.⁸

Liivimaa Eestis osas ühtlustati õppetöö korraldus 1849. aasta «Koli-seädusega». Siit alates tuli lapsi õpetada koolis vähemalt kolm päeva nädalas. Iga kuu esimesel ree-

⁶ ENSV RAKA, f. 1275, nim. 1, s.-ü. 89, l. 156.

⁷ Karl Mitt, Kust ja kuidas sai esimene koolmeister Pulleritsu koolile, sellega ka esimene koolmeister Paistu kihelkonda. KM KO, F. 184, M18:3, lk. 4.

⁸ A. Viimann, Ajalooline traditsioon Suure-Kõpu kihelkonnas ja Viljandi kihelkonnas läänepoolsest osast. 1926. KM KO, F. 199, M 16, lk. 269.

del kontrollis koolmeister kodulapsi (7. aastast alates), neid, kes tegid alles algust õppimisega. Teisel, kolmandal ja neljandal reedel tulid koolmeisteri juurde need, kes kooliskäimisest vabastatud, kuid näitasid, mis kodus vanemate juhtimisel õpitud.

«Koli-seäduses» kirjutati, et koolmeister peab «Kirriko Võõrmündri seltsis vaevaks võtma, korra pärrast, tallude kaupä, kõik ommad kohhad läbbi käia, et ka väetimid lapsed, kes ei sa veel koli toa jure kokku tulla, katsmisse alla jäävad... Kolivannem peab kovvaste peäle käima, et seitsmeaastased lapsed ei ühheski maias õppetamatta ei pea seisma». Edasi kirjutati samas dokumendis: «Igga ku teisel, kolmandamal ja neljandamal redel tullevad keik kaugemad lapsed koli toa jure kokko katsumisseks. Ramato luggemisse polest ei olle mitte tarvis, igga kord keiki katsuda, vaid saab küll sest, kui koolmeister ikka neid tagasunnib, kes laisad ehk rummalad, ja teised vahhest agga kutsub, et nemmadki laisaks ei jää.»⁹

Liivimaa talurahvaseaduse väljaandmine 1849. aastal viis talupojad uude vahekorda mõisnikega ja kiirendas kapitalistliku tootmise sissetungi talumajandusse. Kaubalisrahaliste suhete tekkimine ei olnud enam ühendatav vananenud koduõpetusega. Lepingute sõlmimine, laenupaberite vormistamine, uute põllukultuuride soetamine ja maaviljakuse parandamine nõudis kirjaoskajat maameest nii talus kui mõisas. Kaks aastat pärast talurahvaseaduse ilimumist andiski Liivimaa ülem-maakooliamet välja eeskirja,¹⁰ mis määras kindlaks uued koolikorralduse alused. Koduõpetust peeti aegunuks, talurahva haritudustaseme tõstmise ainsa võimalusena nähti ette kaheastmelise rahvakoolide võrgu loomist. Külakoolide õppeprogrammi kuulusid lugemine, katekismus, piiblllood, kirikulaul (koos noodiõpetusega), kirjutamine ja rehkendamine. Kihelkonnakoolide peamiseks eesmärgiks oli koolmeistrite ette-

⁹ Koli-seädus. Riia, 1849.

¹⁰ Instruction für Einrichtung und Verwaltung der Livländischen Landschulen evangelisch — Lutherischer Confession. Riga, den 24 März 1851.

valmistamine. Siit alates hakati koolmeistrilt nõudma kutseeksami sooritamist kihelkonna koolikomisjoni ees ja kutsetunnistuse väljaandmist kreiskooliametilt. Kihelkonnakoolidele hakati õpetajaid ette valmistama Valga (1849) seminaris.

1819. aasta talurahvaseaduse põhjal asutatud kihelkonnakoolidel puudusid kindlad õppeplaanid. Põhitähelepanu oli pööratud kirjutamise ja rehkendamise õpetamisele. Enamat ei võimaldanud kõsterkoolmeistrite teadmised. Teatavasti emakeelne kihelkonnakoolide õppekirjandus alles puudus, saksa keelseid õpperaamatuid ei olnud suutelised muresema ega kasutama nii õpetajad kui ka õpilased.

Kihelkonnakooli õppetöö sisu hakkas muutuma pärast seda, kui tööle asusid Valga seminaris ettevalmistuse saanud kooliõpetajad. Nagu teada, toimus õppetöö seminaris saksa keeles, sama keel sai õppekeeleks ka kihelkonnakoolis. Esialgu puudusid emakeelsed kooliraamatud, 1850-ndate aastate lõpust alates toimus balti-saksa hariduspoliitikas järsk pööre. Seni saksa keelest ja kultuurist eemale hoidud maarahvast taheti saksastama hakata koolide vahendusel. Ennekõike pidi see toimuma tärkava maaintelligensti kaudu.

19. sajandi keskel töötas Liivimaa Läti osas 66 kihelkonnakooli, saksa keeles toimus õppetöö ainult 9. Liivimaa Eesti osas oli selleks ajaks avatud 18 kihelkonnakooli, saksa keeles ei õpetatud nendest üheski.

1861. aastal andis Liivimaa ülem-maakooliamet korralduse, milles nõuti kõikide õppeainete õpetamist saksa keeles teisest õppeaastast alates. Samas toonitati, et õpilased ka vahetundides loobuksid vestlusest emakeeles. Et saksastamine tõesti koolidesse jõudis, näitab H. Wühneri mälestuskild Tarvastu kihelkonnakoolist. Kes vahetunnil emakeeles rääkis, pidi karistuseks eeslipead kandma.¹¹

Kui reastada kihelkonnakoolid kogu Liivimaa ulatuses maakondade kaupa, siis oleks pilt järgmine:¹²

¹¹ M. Lipp, Hans Wühner. Rmt.: Eesti Kultura II. Tartu, 1913, lk. 101.

Tabel 1.

Kihelkondi	1850	1852	1855	1857
Tartu	16	9	14	15
Võru	8	5	7	8
Pärnu	11	2	4	5
Viljandi	8	2	2	3
Cēsis	16	20	19	17
Valga	18	13	10	12
Valmiera	17	14	14	15
Riia	15	19	20	18
	84	90	93	103

1851. aastal väljaantud eeskiri pani vastutuse kihelkonnakooli avamise eest kihelkonna koolikomisjonile. Nagu kihelkonnakoolide arvu võrdlev analüüs näitab, ei kiirustanud kihelkondade koolikomisjonid ellu rakendama ülem-maakooliameti ettekirjutusi. Tõsisemalt kui mujal tegeles koolide asutamisega Tartu—Võru kreismaakooliamet. Nähtavasti mõjutas sealse kooliameti tegevust suhteliselt kõrge talurahva lugemisoskuse protsent. Kui vaadelda koolide asutamise aastaid 19. sajandi esimesel poolel,¹³ siis selgub tõsiasi, et Tartu- ja Võrumaa koolid töötasid pidevalt juba 18. sajandist alates. Ülejäänud Liivimaa maakondades esines säärast järjepidevust vähem. Liivimaa Läti osas eksisteeris põhiliselt koduõpetus. 19. sajandi keskel nägi külakoolide võrk välja maakondade lõikes nii, nagu see on esitatud tabelis 2.¹⁴

Tabel 2.

	1853	1855	1857	1859	1861
Tartu	218	218	217	217	221
Võru	113	108	109	109	116
Pärnu	50	60	62	69	69
Viljandi	96	95	95	94	96
Cēsis	9	8	21	18	18
Valga	22	21	24	25	31
Valmiera	10	17	10	11	25
Riia	1	4	6	6	11
	519	531	544	549	587

¹² Läti NSV RAKA, f. 214, nim. 1, s.-ü. 528 ja f. 241, nim. 1, s. -ü. 366—373.

¹³ Vt. lähemalt: L. A n d r e s e n, Eesti rahvakoolide võrk 19. sajandil. Tallinn, 1970.

¹⁴ Läti NSV RAKA, f. 214, nim. 1, s.-ü. 528, f. 241, nim. 1, s.-ü. 369—377.

Nagu tabelist näha, asus rohkem kui pool Liivimaa kihelkondade üldarvust Tartu- ja Võrumaal, ning ainult 85 kooli Põhja-Lätimaal. Vaadeldav periood kujutas endast üleminekuaega koduõpetuselt koolikohustusele. Kõige varem algas see Viljandimaal.

Üleminekut uuele õppetöö korraldusele hakati ette valmistama juba 1850-ndate aastate alguses. Juba 1852. aastast hakati välja andma õpikute seeriat («Koli-ramat»), mis valmistas ette loodava külakooli uut sisu. Lauõpetuse parandamiseks hakati koolidesse muretsema väikseid oreleid.¹⁵ Krihvli ja tahvli kõrval võeti kasutusele paber ja tint. Ilukirja, mis nüüd omaette õppeaineks hakkas kujunema, ei saadud enam ainuüksi tahvli ja krihvliga õpetada. Mõnikord kasutati kirjutamiseks ka tinapulka.¹⁶ A. Kitzberg kirjutab, et kirjatähti õppis ta tegema sõe ja kriidiga. Alles hiljem sai ta onult kirjutamiseks tinapulga, millega kirjutada oli juba palju kergem.¹⁷

Paistu kihelkonna Aidu koolmeistri Mats Varese tunniplaanis seisis juba 1862/63. õppeaastal «Kalligrahi ehk illuskirjutus ja tikterimine ehk õgekirjutamine».¹⁸ Samasuguseid teateid leidub Maarja-Magdaleena kihelkonna Kaiavere koolist,¹⁹ Pilistvere kihelkonna Vana-Põltsamaa koolist jm.²⁰ Tähelepandav on see, et mitmetes koolides hakati endaalgatuslikus korras õpetama poistele käsitööd. Palamuse kihelkonna Marla koolmeister õpetas juba 1862. aasta talvel korvipunumist, luuategemist ja «muud ameti tööd».²¹

¹⁵ Pärnumaa Sauga koolile muretseti see 1858. a. sügisel. Teade: «Eesti Postimees» 8. XI 1858, nr. 15.

¹⁶ Alles sajandi lõpul võeti kasutusele grafiitpliiatsid.

¹⁷ A. Kitzberg, Ühe vana «Tuuletallaja» noorpõlve mälestused I. Teine trükk. Tartu, 1936, lk. 45.

¹⁸ ENSV RAKA, f. 2569, nim. 1, s.-ü. 78, lk. 167.

¹⁹ Sealsamas, lk. 124.

²⁰ Sealsamas, lk. 161.

²¹ Sealsamas, lk. 92.

Erksamad ja teotahelisemad koolmeistrid hakkasid tähelepanu pöörama ka ratsionaalsemale õppemetoodikale. Emakeelse pedagoogilise kirjanduse puudumise tõttu hakati vajalikke kogemusi omandama kogemuste vahetamise teel. Kõige enne hakkasid vastastikku tunde külastama Tarvastu ja Paistu kihelkonna koolmeistrid.²²

Kooliõpetuse kõrval jäi edasi püsima ka koduõpetus. Lõuna-Eestis muutus see kooliõpetuse eelastmeks ja pidi kuni kooliminekuni andma lugemisoskuse. Põhja-Lätis, kus koolivõrk alles puudus, asendas koduõpetus kooliõpetust veel parkümmend aastat.

²² «Perno Postimees» 8. XI 1858, nr. 15.

KROONIKA

■ 24.—26. märtsini toimus Tallinnas üleliiduline teaduslik konverents teemal «Noorsoo sotsiaalne ja kutsealane orientatsioon arenenud sotsialistliku ühiskonna tingimustes NSV Liidus». Konverentsi korraldas NSV Liidu TA Sotsioloogiliste Uuringute Instituut, Nõukogude Sotsioloogia Assotsiatsioon, Eesti NSV TA Ajaloo Instituut ning Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeerium.

NSV Liidu TA Sotsioloogiliste Uuringute Instituudi direktor M. Rutkevits kõneles plenaaristungil noore põlvkonna sotsiaalsest orientatsioonist ja muutustest nõukogude ühiskonna sotsiaalses struktuuris. Meie vabariigi teadlastest esines TA ühiskonnateaduste osakonna akadeemiksekretär J. Kahk teemal «Noorsoo eri gruppide kultuurilise arengu probleemid». TA Ajaloo Instituudi noorsoosotsioloogia sektori juhataja M. Tiima käsitles noorsoo sotsiaalset ja kutsealast orientatsiooni sotsialistliku ühiskonna arengus, Tartu Riikliku Ülikooli rektor A. Koop teemat «NLKP poliitika üliõpilaskonna sotsiaalse koosseisu kujundamisel». ELKNÜ Keskkomitee esimene sekretär I. Toome rääkis tööliklassi, kolhoositalurahva ja töötava intelligentsi väärilise vahetuse ettevalmistamise täiustamise probleemidest.

Konverentsil tegutsesid kolm sektsiooni: 1) noorsoo osa nõukogude ühiskonna sotsiaalse struktuuri muutmises, 2) noorsoo sotsiaalne ja kutsealane orientatsioon ja kommunistliku kasvatus probleemid, 3) töökollektiivide osa noorsoo sotsiaalses ja kutsealases orientatsioonis.

Sektsioonides esinesid meie vabariigi teadlased niisugustel teemadel, nagu «Intelligentsi põhirühmade kujundamise peamised allikad» — P. Kenkmann Tartu Riiklikust Ülikoolist, «Hariduse toime sotsiaalsetele nihetele» — E. Rannik TA Ajaloo Instituudist, «Väärtusorientatsioonid ja elulaad» — O. Must Eesti Põllumajanduse Akadeemiast jt.

Konverentsil osalesid teadlased paljudest meie maa paikadest — Moskvast, Leningradist, Novosibirskist, Balti liiduvabariikidest ja mujalt, samuti Bulgaaria, Poola ja Tšehhoslovakkia teadlased.

■ Märtsikuu viimasel päeval arutati Paides Vabariikliku Ametkondadevahelise Noorte Kutsevaliku Nõukogu ja Paide rajoo-

ni TSN TK ühisel istungil kutseasuunitlustööd Paide rajooni üldhariduskoolides. Istungile eelnes Haridusministeeriumi ja Riikliku Tööjõuresursside Kasutamise Komitee noorte kutsevaliku osakonna kontroll Paide rajooni üldhariduskoolides, kutseõuandlas, ettevõtete ja majandites.

Paremate koolidena, kes õpilasi on tulevaseks elukutsevalikuks ette valmistanud, tõsteti esile Aravete, Roosna-Alliku, Väätsa 8-klassilist ning Türi ja Järva-Jaani keskkooli. Õpilasuunitlustööde osa kutseasuunitlustöös on eeskujud vääriv Paide 1., Türi ja Koeru keskkoolis, Aravete, Laupa ja teistes 8-klassilistes koolides. Noorte ettevalmistamisele teadlikuks elukutsevalikuks on kaasa aidanud ka kooli ja lastevanemate koostöö, koolides töötavad tehnikaringid.

1974. aastal moodustatud rajooni kutseõuandla on lühikese ajaga suutnud koolide abistamiseks mõndagi teha. Sel õppeaastal abistatakse koole peamiselt õpilaste kutsehuvide väljaselgitamise ja kutsealase informatsiooni levitamisega.

Viimastel aastatel on elavnenud kutseasuunitlustöö ettevõtete ja majandite kaudu. Läbimõeldumalt on seda tööd tehtud Paide Piimatoodete Kombinaadis, Paide KEK-is, Teeninduskombinaadis «Järva» ja Paide Tarbijate Kooperatiivis.

Lähtudes NLKP XXV kongressi ülesannetest, on jäänud hulk probleeme, mis vajavad veel lahendamist või parandamist. Raskusi on põllumajanduslikke erialasid õppima suunamisega, suur on kaadri voolavus, mitmed majandusjuhid soosivad veel kahjuks vähese haridusega noort kaadrit, makstes neile head palka. Muret tekitab on see, et palju noori läheb tööle eelneva kutsealase ettevalmistuseta või isegi keskhariduseta.

Senisest suuremat abi kutseasuunitlustöös loodetakse teadlastelt, paremate töökoostööde levitamist ning meetodilist abi aga Õpetajate Täiendusinstituudilt.

SISUKORD

441. V. Eksta, M. Kalmet, S. Mäe. Jõukohane töö ja sisukalt veedetud vaba aeg.
448. N. Zimmermann. Kõlbelise kasvatusesüsteemi loomise probleeme koolis.
452. M. Velling. Noorte õiguskasvatusest koolis.
456. E. Vapper. Koolijõudluse mõjutegurid perekonnas.
461. H. Mõttus. Perekonna osast õpilaste maailmavaate kujundamisel.
465. J. Nurmik. Õpetaja kui õpilaste kommunistlike veendumuste kujundaja.
469. L. Türrpuu. Konkreetsete situatsioonide analüüs õppemeetodina.
473. A. Sukamägi. Üliõpilaskandidaatide informeeritusest eriala valikul.
478. S. Oispuu. Õpilaste internatsionalistlikust kasvatuses ajaloo õpetamisel.
482. R. Selg. 9. klassi võõrkeele katseõpikud õpilaste ja õpetajate hinnangute kajastuses.
485. I. Sotter. English 9 — katseõpik.
489. I. Pärnat, A. Viru, T. Matsin, E. Seppet. Kehalise töövõime näitajad ja nende määramine Eesti NSV kooliõpilastel.
495. J. Rööpson. Kehalise kasvatuses korraldamisest Karaski 8-kl. koolis.
501. A. Ljublinskaja. Kõlbelise kasvatuses võimalusi algklasside õpetegevuses.
506. «... see mida ma pean ütlema ja suudan öelda».
511. A. Крюкова. Воспитание любви к природе на уроках литературного чтения.
516. H. Suursalu. Parandada sisekontrolli.
522. L. Andresen, A. Salminš. Rahvaõpetus Liivimaal 19. sajandi keskel.
527. Kroonika.

ОГЛАВЛЕНИЕ

441. В. Экста, М. Кальмет, С. Мяз. Посильный труд и содержательно проведенный досуг.
448. Н. Циммерман. Некоторые проблемы внедрения системы нравственного воспитания в школе.
452. М. Веллинг. Правовое воспитание молодежи в школе.
456. Э. Ваппер. Воздействие семьи на школьную успешность.
461. Х. Мыттус. Роль семьи в формировании мировоззрения учащихся.
465. Ю. Нурмик. Роль преподавателя в формировании коммунистических убеждений у учащихся.
469. Л. Тюрнпуу. Анализ конкретных ситуаций как метод обучения.
473. А. Сукамяги. Информированность поступающих в вузы при выборе профессии.
478. С. Ыйспуу. Интернациональное воспитание учащихся в процессе обучения истории.
482. Р. Сельг. Экспериментальные учебники иностранных языков для IX класса в оценке учащихся и учителей.
485. И. Соттер. English 9 — экспериментальный учебник.
489. И. Пярнат, А. Виру, Т. Матсин, Э. Сеppet. Показатели физической работоспособности и их определение у школьников Эстонской ССР.
495. Я. Рёэлсон. Организация физического воспитания учащихся в Караскинской восьмилетней школе.
501. А. Лублинская. Возможности нравственного воспитания учащихся начальных классов в процессе учебной деятельности.
506. «... то, что я должен и могу сказать».
511. А. Крюкова. Воспитание любви к природе на уроках литературного чтения.
516. Х. Суурсалу. Улучшить внутренний контроль.
522. Л. Андресен, А. Сальминш. Народное образование в Лифляндии в середине 19 века.
527. Хроника.



Tehnilise modelleerimise tund Puurmanni keskkoolis. Tundi annab õpetaja Helmi Kadak.
MARGUS VIIKMAA foto

Камчатка

76-631a

7.6.76.

