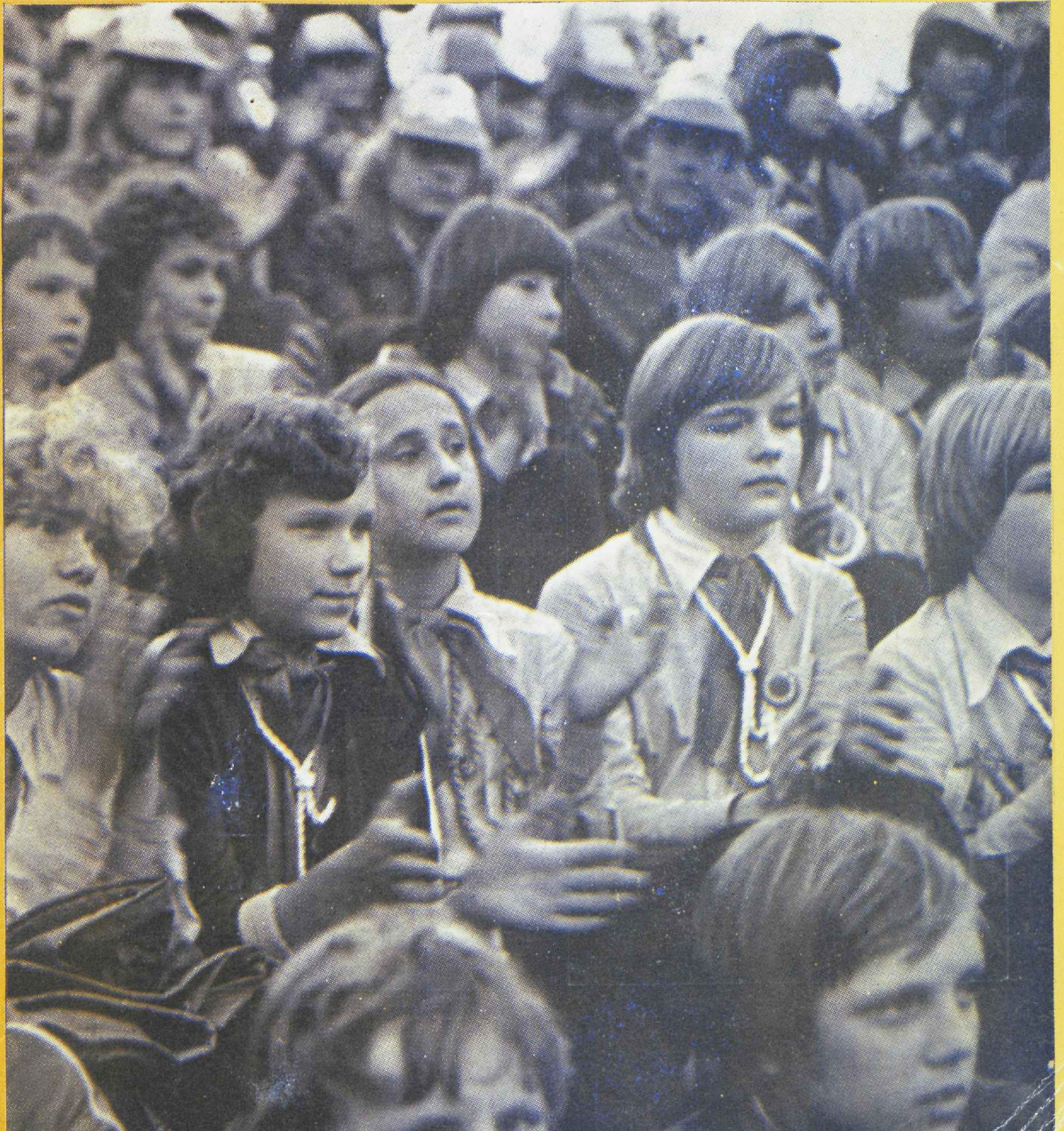
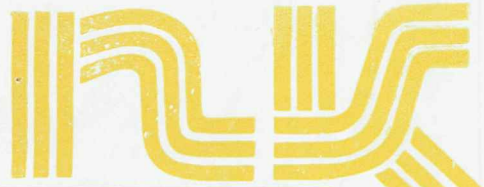
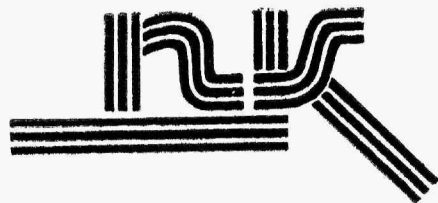


A

Lo

NÕUKOGUDE KOOL 9 • 78





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

SEPTEMBER NR. 9

1978

XXXVI AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, L. LEVALD, O. NILSON, J. ORN, T. PETERSON, V. RAAGMETS, H. ROOSVEE, H. ROOTS, A. SEPP (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrekatuur 601-335.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337.

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

Ladumisele andud 29. VII 1978. Trükkimisele antud 6. IX 1978. Trükiarv 4500. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,20, MB-06199. Tellimise nr. 2502.

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

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

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

© Kirjastus «Perioodika», «Nõukogude Kool» 1978.

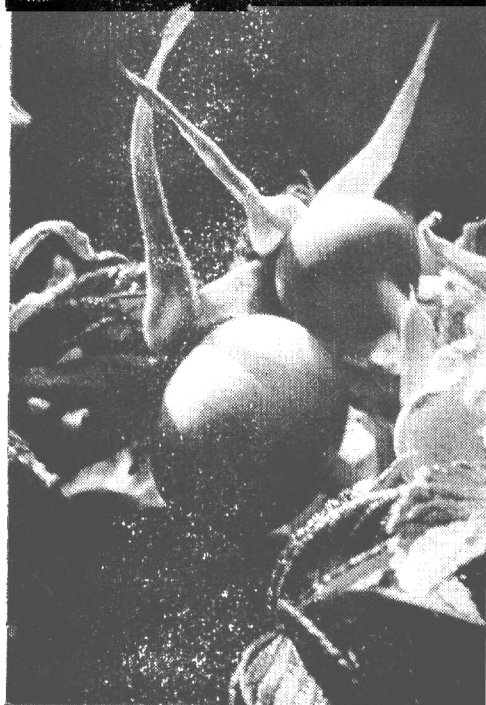
Esikaanel: Kaasaelamisrõõm.

VOLDEMAR MAASKI foto

Tagakaanel: Käbi on seemned külvanud.

MARGUS VIKMAA fotod

**NB!** Toimetus käsikirju ei tagasta.



---

## NLKP XXV KONGRESSI OTSUSED ELLU

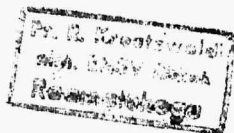
---

---

# ÕPILASTE TÖÖKS ETTEVALMISTAMISEST PÕLVA RAJOOINI KOOLIDES

---

**KALJU KERMAS,**  
**EKP Põlva Rajoonikomitee**  
**sekretär**



NLKP Keskkomitee ja Nõukogude Liidu valitsus pööravad raugematut tähelepanu haridusele, sirguva põlvkonna eluks ettevalmistamisele ja kommunistlikule kasvatamisele. Sellest annab järjekordset tunnistust NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu poolt möödunud aasta lõpul vastuvõetud määrus «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest».

Vastavalt aja nõuetele tuleb tõsta uuele tasemele ettevõtete ja majandite töö šeflusabi andmisel koolidele. 29. märtsil toimus Põlvas ülerajooniline aktiivi koosolek, kus olid arutusel hariduse efektiivsuse tõstmise probleemid ning abinõud eespool mainitud NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse täitmiseks. Aktiivi koosolekust olid kutsutud osa võtma peale haridustöötajate ka rajooni majandite ja ettevõtete juhid ning parteialgorganisatsioonide sekretärid.

Meie ühine ülesanne on luua üldise tähelepanu õhkkond koolide vajaduste suhtes. Pedagoogilisi kollektiive tuleb igati abistada õppe- ja kasvatustöö korraldamisel, õpilaste kaasatõmbamisel tööle materiaalse tootmise sfääris ning haritud, ideekindla, tööd armastava noorte kommunistmehitajate põlvkonna kujundamisel.

Keegi ei kahtle selles, et viimastel aastatel on tunduvalt tõusnud koolinoorte õpetamise ja kasvatamise tase, on paranenud koolide materiaalne õppebaas ning toimunud muid positiivseid nihkeid. Ent üldise kohustusliku keskhariduse tingimustes ei vasta praegune tööõpetuse ja -kasvatuse tase ning kutsesuunitluse korraldus tänapäeva nõuetele. Lähtudes sellest, et paljud keskkoolilõpetanud lähevad kohe pärast kooli tootmistööle, on vaja parandada töökasvatust üldhariduskoolides.

Elkõige on tarvis saavutada, et noored, kes saavad keskhariduse, seaksid enesele eesmärgiks töötamise tootmises. Õpilastes tuleb kasvatada kommunistliku töössesuhtumist, tootmistöö tähtsuse mõistmist ning austust tööinimese vastu. Selleks kasutame koolide läheduses asu-

vate ettevõtete ja majandite abi. Parteiorganisatsioonide peamine ülesanne on tagada kommunistide aktiivne ja viljakas osavõtt noorte inimeste õpetamisest ning tööinimese vastu sügava austuse kujundamisest.

Hariduse edasiarendamise ja täiustamise teed määrati kindlaks NLKP XXIV kongressil. Kongress seadis selles valdkonnas üheksandaks viisaastakuks konkreetsed ülesanded: viia lõpule üleminek noorte üldisele keskkaridusele, tõsta õpetamise kvaliteeti.

1972. aasta juunis võtsid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu vastu määruse noorte üldisele keskkaridusele ülemineku lõpuleviimise ja üldharidusliku kooli edasiarendamise kohta. 1972. a. oktoobris võtsid EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu vastu samasisulise määruse, kus konkretiseeriti üleliidulises määru-ses seatud ülesanded meie vabariigi tingimustes.

Aastail 1971—1977 valmisid rajoonis Põlva keskkooli ja Leevaku 8-kl. kooli juurdeehitised. Lisaks sai Põlva keskkool normaalmõõdetega võimla, Tilsi lastekodu uue, ajakohase hoone. Käesoleva aasta sügisel saab valmis Tilsi uus koolimaja.

Põhiseaduse 66. paragrahvis on öeldud: «NSV Liidu kodanikud on kohustatud hoolitsema laste kasvatamise eest, valmistama neid ette ühiskondlikult kasulikuks tööks ja kasvatama nad sotsialistliku ühiskonna väärlilisteks liikmeteks.» Nimetatud säte tõstab lastevanemate ja perekonna vastutust ning on kasvatustöö ahela kodu—kool—üldsus tähtsamaid komponente. Algab ju inimese ja isikuse kujunemine kodust ning saab olla edukas vaid tihedas koostöös kooliga.

Lapsevanemad, kelle lapses ei taha koolis õppida, ei allu distsipliinile ja hulligaanitsevad, tuleb töökohtade kaudu korrale kutsuda. Seda võimalust kasutame seni kahjuks vähe.

Endiselt jääb püsima kasvatustööle kompleksse lähenemise nõue. Osal koolilõpetajail puudub soov töötada tootmis-sfääris. See viitab vajadusele tõhustada töökasvatust ja kutseorientatsiooni. Kui-

gi enamikus rajooni koolides pannakse sellele suurt rõhku, on ikkagi veel koole, kus töökasvatus on puudulik. Üleva-bariigilisel haridustöötajate aktiivil mainiti, et õpilases tööarmastuse kasvatamine ei ole mitte ainult tööõpetuse õpetaja asi, vaid sellega peab tegelema iga õpetaja. Siin tuleb saavutada murrang: tõsta töö-kasvatus kõikides koolides aukohale, ees-kuju peavad näitama õpetajad. Senini aga olid nii mõneski koolis kasutusel töö-riistad, mis tekitasid tülpimust töö vastu. Näiteks nürid saed, hõõvlid jne., millega õpilane pidi töötama.

Paljudes rajooni koolides on töökasva-tuses saavutatud häid tulemusi, sellest räägib kooli korrastatud ümbrus. Mõõdu-nud sügisel tunnistati koolide maa-alade ülevaatusel parimateks Rāpina ja Kanepi keskkool ning Viluste, Karaski, Kauksi, Vastse-Kuuste ja Leevaku 8-klassiline kool.

Töökasvatuse seisukohalt on väga olu-line, et iga õpilane jõudumööda kooli ja ühiskonna heaks töötaks, et alates esime-sest klassist muutuks töö harjumuseks. Lapsele tuleb ka kodus võimaluse piires juba maast-madalast tööd anda, aga kah-juks paljudes kodudes seda ei tehta.

Rajoonis on palju tublisid õpetajaid, kes töökasvatuse korraldamisel koolis on eeskujuks õpilastele ja kaasõpetajatele. Tublimatest tublimad on Maret Leis, Olga Paisnik, Maila Tolmov, Liidia Kin-sigo, Tiiu Kiudorv, Helve Lübeck, Urve Sarv, Arvo Kikas, Aino Prii, Valter Maask, Miralda Vana ja paljud teised.

Aastate jooksul on rajooni koolidel välja kujunenud head sidemed šeffma-jandite ja -ettevõtetega. Nii näiteks an-nab Voldemar Sassi nimeline sovhoos Karaski 8-kl. koolile tasuta transpordi ekskursioonideks, teatriskäimiseks, võist-lustele ja treeningutele sõiduks. Koolile anti traktor, materjale kasvahoone ehitami-seks, abistati remondi tegemisel, anti õpilastele tasuta toit jne. Seda kõike kokku on ligi 10 000 rubla ulatuses aas-tas. Sovhoosi abikätt sai kool tunda ka paisjärve ja väliujula rajamisel.

Tõhusat abi on Saverna 8-kl. kool saa-nud Saverna kolhoosilt: viimaste aastate jooksul 35 000 rubla. Koolile ehitati kor-

ralik internaat ja nii vajalik keskküte, mille tulemusena vabaneti iga-aastasest rohkem kui 300 m<sup>3</sup> puude veost metsast ning nende saagimisest ja lõhkumisest. Praegu on kolhoosil käsil koolile tööõpetuse tarbeks töökoja ehitamine. Rápina keskkool sai aastail 1976—1977 toetust Rápina Metsamajandilt, tarbijate kooperasiivilt, paberivabrikult ja sovhoostehnikumilt 22 000 rubla ulatuses. Head sidemed ja vastastikune abistamine on Kanepi keskkoolil ja Kanepi kolhoosil, Kauksi 8-kl. koolil ja «Sõpruse» kolhoosil. Tõhusat abi ümbruskonna majanditelt ja ettevõtetelt on saanud ka Ahja keskkool.

Ülevabariigilisel haridustöötajate nõupidamisel Tallinnas käesoleva aasta kevadel ütles seltsimees Arnold Green, et praegune tööõpetuse materiaalne baas üldhariduskoolides ei vasta programmide nõuetele ega ka nüüdisaja tehnika ja tootmise arengule — puudus on õppevahenditest, seadmetest, tööpinkidest, materjalidest jne. Täpselt samasugused puudused esinevad ka Põlva rajooni koolides. Paljudes varem ehitatud koolimajades puuduvad ruumid tööõpetuse tundide andmiseks. Rajooni koolide tööõpetuse materiaal-tehniline baas on kehva võitu. Praegu vastavad tööõpetuse ruumid 4.—8. klassini normidele rajooni kahekümne kolmest koolist ainult viies. Et määruuses nähakse ette tööõpetuse programmide põhjalik läbivaatamine alates 4. klassist ning keskkooliklassides suurendatakse tööõpetuse tundide arvu, koostati rajoonis olukorra parandamiseks 4.—11. klasside materiaalse õppebaasi täiustamise plaan ajavahemikuks 1978—1985. Koos rajooni haridusosakonnaga on majandid ja ettevõteted kavandanud konkreetsed abinõud õpilaste töökasvatuse parandamiseks.

«Sõpruse» kolhoos ehitab Kauksi 8-kl. koolile aastail 1979—1980 kombineeritud metalli- ja puidutöökoja maksumusega 10 000 rubla.

Kanepi piirkonna majandid koos haridusosakonnaga rajavad Kanepi keskkoolile kapitaalremondi korras juurdeehitise puidu- ja metallitöökoja ning

õmblusklassiga. Juurdeehitis valmib lähemal aastail ning maksab 100 000 rubla.

Põlva keskkooli õpilaste tarbeks sisustavad järgmisel kooliaastal õppeklassid Põlva Tarbijate Kooperatiiv, Põlva Piimatoodete Kombinaat, teeninduskombinaat «Põlva» ja autobaas nr. 3 ning 1980. a. Eduard Vilde nimeline kolhoos.

Seoses nimetatud õppeklasside avamisega keskkoolis saavad õpilased korraliku ettevalmistuse autojuhi, traktoristi, kaubandustöötaja, piimandustehnoloogia seadmete tundja ja õmbleja elukutse tundmaõppimiseks.

Kuigi rajoonis jääb põhiliseks tööõpetuse erialaks põllumajanduse mehhaniseerimine ja autojuhiameti õppimine, on võimalik ette valmistada ka iluaiaanduse asjatundjaid, kaubandustöötajaid, kokki ja õmblejaid.

Valgjärve kolhoosi abiga sisustatakse endises koorejaama hoones kombineeritud puidu- ja metallitöökoda ning kabinet tütarlastele õmblemise ja toiduvalmistamise tehnoloogia õpetamiseks.

Rápina 8-klassiline kool saab koolihoone kapitaalremondi käigus aastail 1979—1980 tütarlaste õmblus- ja toiduvalmistamise tehnoloogia kabinetid.

Vastavalt plaanile ehitatakse Ahjale kombineeritud metalli- ja puidutöökoda. Samalaadne töökoda valmib veel käesoleval aastal Savernas, uue tööõpetuse kabineti rajame Leevil, kombineeritud puidu- ja metallitöökoda valmib Mikitamäel, samas ka toiduvalmistamise tehnoloogia kabinet. Seda loetelu võiks jätkata.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruuses üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisel täiustamisel on öeldud, et ettevõtete, majandite, asutuste ning organisatsioonide partei-, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonidel soovitakse pidada alalist sidet koolidega, kus õpivad nende töötajate lapsed, ning tunda huvi selle vastu, kuidas kasvatatakse lapsi perekonnas.

Vastavalt ühiskondlikele nõuetele ning arvestades õpilaste kutsumust, võimeid ja tööalast ettevalmistust, tuleb tööle mitmesugustesse rahvamajandusharudesse kaasa tõmmata kõiki neid üldharidusliku keskkooli lõpetanud, kes ei õpi enam edasi.

Igati tuleb stimuleerida õpilaste püüdlust töötada pärast keskkooli lõpetamist materiaalse tootmise sfääris. Määruses kohustati ettevõtete, organisatsioonide ja majandite juhtijaid kaasa aitama koolinoorte tööõpetusele ja kutsesuunitlusele.

Juba aastaid korraldavad rajooni majandid ja ettevõtted oma tööde ja tegeviste tutvustamiseks kutsepäevi, millest koolinoored heameelega osa võtavad. Teistest paremini ja sisukamalt on oma ettevõtte tutvustamise päevi korraldanud Põlva ja Räpina tarbijate kooperatiivid, Põlva Piimatoodete Kombinaat, EPT Põlva Rajoonikoondis, Räpina Metsamajand, Kanepi kolhoos jt.

Koolid on eluliselt huvitatud tihedatest sidemetest majandite, asutuste ja ettevõtetelega. Kahjuks aga ei tunne majand, asutus, ettevõtte alati huvi selle vastu, mis koolis toimub. Tihti kurdetakse tööjõu vähesuse ja selle üle, et noored lahkuvad majandist. Selle nähtuse üks põhjusi on seotud majandusjuhtide ükskõikse suhtumisega noortesse. Suvel töötavad paljud koolinoored edukalt majandites. Sageli aga ei leia majandite, ettevõtete juhtijad teed koolimajadesse. Nii mõneski koolis oodatakse asjata majandi või ettevõtte esindajat koolimajja 1. septembril ja õpetajate päeval. Rõõmustab aga see, et iga aastaga jääb selliseid majandusjuhte vähemaks ning ikka rohkem on neid, kes tunnevad elavat huvi meie koolides toimuva vastu. Paljudel koolidel ja majanditel on sõlmitud vastastikused šefluslepingud. Nii on Kanepi keskkoolil sõlmitud šeflusleping Kanepi kolhoosiga. Kool ja majand korraldavad ühiseid üritusi. Toimuvad ühised partei- ja komsomolikoosolekud. Šefluslepingud on sõlmitud ka Väraska keskkoolil Väraska sovhoosiga, Karaski 8-kl. koolil Voldemar Sassi nimelise sovhoosiga, Hanikase 8-kl. koolil Orava sovhoosiga jne.

Šefluslepingutes on ette nähtud kahepoolsed kohustused, ühelt poolt kooli majandile ja teiselt poolt majand koolile. Käesolevaks suveks sõlmisid 59 Hanikase kooli õpilast lepingu Orava sovhoosiga 11 hektari söödakultuuride harimiseks. Sovhoos omalt poolt kohustab abistama kooli remondi tegemisel, tasuta transpordi andmisega ning õpilaste toitlustamisel. On saanud traditsiooniks majandite ja koolide ühiselt korraldatavad õpilaste töö- ja puhkelaagrid.

Põlva rajooni partei-, nõukogude, komsomoli- ja ametiühinguorganisatsioonid ning koolide, majandite, ettevõtete parteiorganisatsioonid ja juhtkonnad teevad kõik selleks, et ellu viia partei ja valitsuse määrustega ettenähtud abinõud hariduse edendamiseks ning sidemete tihendamiseks kooli ja üldsuse vahel.

---

# KAKS AASTAT TPEDI KOOLIJUHTIDE KVALIFIKATSIOONI TÕSTMISE TEADUSKONDA

---

Viimased 10 aastat on koolijuhi tegevuse ilmet märgatavalt muutnud. Ühelt poolt kooli ees seisvate ülesannete järjepidev komplitseerumine, olulised nihked õpilaskontingendis ja õpetajate ettevalmistatuse tasemes, teiselt poolt juhtimisteaduse võidukäik, uute lahenduste juurdumine, uued suunad paljude põhiliste pedagoogiliste probleemide käsitlemisel sunnivad tänapäeva koolijuhti üha enam pingutama, et mitte elust maha jääda. Teatavaks sammuks selles suunas oli kahtlemata koolijuhtide täiendusteaduskonna avamine pedagoogilises instituudis. Kahe tegevusaasta jooksul on teaduskonna juba lõpetanud üle 350 koolijuhi, nende hulgas ka 15 koolide inspektorit.

Kõike seda, mida tänapäeva koolijuhile oleks vaja õpetada, on väga palju. Iseloomulik on seejuures asjaolu, et pakumised ületasid tunduvalt võimalused, aga ka nõudmised. Iga ametkond, iga töötaja, kes ühe või teise koolitööga seotud küsimusega oma igapäevases tegevuses kokku puutub, leiab, et just tema probleem on kõige tähtsam ja et selles lõigus tuleb koolijuhti tingimata harida.

Koolijuhid soovisid aga midagi muud. Üleliidulise näidisõppeplani ja programmide vajaliku kohandamise tulemusena valmiski koolijuhtide täiendusteaduskonna töö probleemistik, millele õppejõud vastavalt teaduskonna eesmärkide taksonoomiale pidid konkreetse sisu ja suunitluse andma. See osutus aga võimalikuks

ainult siis, kui iga õppejõud esindab teravikliku kontseptsiooniga teatavat probleemide ringi. Üksikprobleemide eklektiline ühendamine ei suuda luua tervikut, vaid loob vastuolulise mosaiigi taolise pildi.

Nüüd, kahe aasta töötulemuste põhjal, võib täie kindlusega väita võetud suuna õigsust. Teaduskonnale annavad maine õppejõud. Lasnamäe teaduskond on oma õppejõudude koosseisu formeerimisel ära teinud suure töö ja kristalliseerunud on tugev, teotahteline, oma tööd innuga tegev kaader. NSV Liidu PA korrespondentliige professori kt. Heino Liimets, pedagoogikakandidaadid Milli-Irene Pedajas, Rein Virkus, Benjamin Nedzvetcki, Jüri Orn, tuntud koolitöö praktikud, entusiastid Kalju Luts Haridusministeeriumist, praegune Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi direktor Ants Eglon, paljud nimekad spetsialistid PUI-st, VÕT-ist jt. asutustest, mitmed instituudi tuntumad õppejõud — selliselt võiks lühidalt iseloomustada teaduskonna õppejõudude potentsiaali.

Teaduskond oma tegevuses baseerub täiel määral kuulajaskonna aktiivsusel ja omaalgatusel. Igapäevase tegevuse põhiprobleemid on kursuselased ja tema omavalitsus täielikult lahendanud ise. Aktiivselt on kuulajad selgitanud paljud õppetöösse puutuvad küsimused ning kogu õppevälise tegevuse juhtimine on täiel määral olnud nende omavalitsuse õlgadel.

Paljud kuulajad, nagu K. Pilt, J. Koks, V. Kallam, P. Lehestik jt., on võrdväärsete lektoritena esinenud kaaskuulajate ees.

Silmapaistva organisaatorliku tegevusega on teaduskonna tegevusele kaasa aidanud vooruvanemad H. Hiieaas, L. Varblane, E. Kukk jt. Suurt abi on teaduskonna majandusküsimuste lahendamisel osutanud R. Adamson, V. Tooming jpt. kuulajad.

Kuulajate abiga on sisustatud koolikorralduse ja juhtimistöõ õppekabinet, kujundatud ajakohane näitagitatsioon, soetatud tehnilisi näitvahendeid jne.

On meeldiv tõdeda, et teaduskonna kuulajaskond on alati olnud suure kol-

lektiivsustundega ja sõbralikult koostöötav rahvas. Sellise tore, tööka, teotahetelise ja üksmeelse kollektiivi hulgas ning kuulajate ja õppejõudude ühisrindega on teaduskond üle saanud paljudest raskustest. Iga vooruga leiavad üha enam kinnitust Eesti NSV haridusministri F. Eise-ni sõnad selle kohta, et meie vabariigi koolielu on kindlates ja teotahelistes kätes.

Teaduskonna õppejõud on loengute ja seminaride kõrval püüelnud uute ja aktiivsete õppevormide poole. Grupitöö, helisalvestuste kuulamine ja analüüs, konkreetsete situatsioonide ja intsidentide analüüs, dispuudid, juhtimismängud jpt. töövormid on andnud omalt poolt lisa koolide küllastamisele, õpiexkursioonidele, lõputööde koostamisele jne.

Kursuslaste abiga on teaduskonnas formeerunud rikkalik kogemuslik materjal, mille vastu koolijuhtide huvi järjest tõuseb. Seepärast on teaduskonna lõpetanud õige sageli selle küllastajateks.

Käesoleval kuul saab teoks teaduskonna lõpetanute esimene kokkutulek ja teaduslik konverents, kus esinevad oma lõputöödega silmapaistnud kuulajad.

Teaduskonna tegevuses on välja kujunenud mitmeid häid traditsioone, mis annavad teaduskonnale oma näo ja aitavad tugevdada kollektiivi.

Kuulajate pidulik vastuvõtt ja ärasaatmine, meie vabariigi haridusjuhtide isiklik kohalviibimine, huvitavate kohtumiste süsteem, teaduskonna hümn, lõpumärk, omavalitsuse mitmed ettevõtmised — see kõik on osake juba süsteemiks kujunevate traditsioonide hulgas. Voorude perioodilised kokkutulekud, vahepeal tehtu vastastikune tutvustamine ja muu annavad sellele omapoolset lisa.

Järk-järgult hakkavad koolidirektoreid teaduskonnas välja vahetama koolide inspektorid ja metoodikud. Nagu näitavad kevadise vooru kogemused, sobivad koolidirektorid ja inspektorid suurepäraselt ühte kollektiivi ning võivad üksteist hästi mõista. Arvatavasti peaks see positiivselt kajastuma ka koolide ja haridusosakondade vahelise suhtlemise keerukas sfääris.

Teaduskond on põhilisi kanaleid, mille kaudu juurduvad kooliellu nüüdisaegse pedagoogika ja teiste teaduste saavutused. Seetõttu on hea, et paralleelselt koolidirektoritega saavad vastava ettevalmistuse ka inspektorid. Praktika on näidanud, et administratiivseid kanaleid kaudu juurduvad teaduse saavutused koolides visalt. Et kõrgemalseisvad organid suudaksid koolidega selles suhtes sammu pidada, on vaja, et analoogilise ettevalmistuse saaksid ka haridusosakondade juhatajad, metoodikakabinettide ja kutsenõuandlate juhatajad, komsomoli rajoonikomiteede sekretärid, Haridusministeeriumi inspektorid jne.

Need ja mitmed teised sellelaadsed küsimused vajavad veel lahendamist. Muidu võib juhtuda, et teaduskonnas õpetatakse üht, tegelikus töös aga nõutakse teist.

Kaks aastat koolijuhtide juhtimisalast harimist on tõestanud selle õppevormi elujõudu. Koolijuhid on teaduskonna tegevusega üldjoontes rahule jäänud.

Elu läheb edasi. Paari aasta pärast hakkavad teaduskonnas ennast täiendama juba direktorite asetäitjad.

1978/79. õppeaastal hakkab teaduskond tegelema ka keskeriõppeasutuste eriainetes õppejõudude pedagoogilise kvalifikatsiooni tõstmisega.

Mägede taga ei ole aeg, kus direktoritega tuleb alustada teist ringi. Mida, millises mahus ja milliste meetoditega juba juhtimisalase alghariduse saanud kontingendile õpetada, need probleemid on üha sagedasemaks kõneaineks õppejõudude hulgas. Juba on selles suunas kavandatud esimesed rajajoonedki, tuntud huvi, kuidas sellega tegeldakse vennasvabariikides.

Kogemuste hulk ja teaduskonna üha kasvav populaarsus koolijuhtide hulgas lubavad eeldada, et ka need ülesanded edukalt lahendatakse.

Käesolevas «Nõukogude Kooli» numbris saavad sõna teaduskonna õppejõud L. Tärnpuu, H. Liimets, M.-I. Pedajas ja R. Virkus, kes tutvustavad lühidalt mõningaid teaduskonna õppetegevuses esilekerkinud aktuaalseid probleeme.



---

## JUHTIMISTEADUSE PÄEVAPROBLEEME

---



---

### LEMBIT TÜRNPUU, TPedi koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna dekaan

---

Professionaalseid koolijuhte praegu meil veel ette ei valmistata. Koolijuhi kohale määratakse tavaliselt vastavate eeldustega õpetaja, kes koolitööd tunneb suhteliselt hästi, kuid juhtimise kui spetsiifilise tegevuse osas jääb ikkagi dilettandiks, kes oma vaated, tõekspidamised, oskused ja kogemused juhtimises oman-

dab iseseisvalt, oma vaistule või teiste eeskujule toetudes.

Meenuvad need ajad, kui endal tuli asuda koolitüüri juurde. Ei jõudnud veel õieti taibatagi, mis juhtunud, kui olid ülepea töösse uppunud. Pealesuruv kapitaalremont, kaadriprobleemid, õpetajate massiline puudumine haiguse tõttu, majandusjuhataja lahkumine, lõhkenud keskkütteradiaator, autoõnnetus õpilasega, vargus keemiakabinetist... Ei jõua kõike loetledagi. Tuli lihtsalt hommikust õhtuni sekeldada tuhande pisema ja suurema küsimusega, korda saata sai vähe.

Kui oleks tollal osakesegi teadnud sellest, mida praegu koolijuhile õpetatakse, oleks nii mõnegi asja teisiti lahendanud. Aga küsida polnud kelleltki.

Võrreldes teiste erialade spetsialistidega on pedagoogil juhiametisse astumisel siiski teatavaid eeliseid, sest on ju kogu pedagoogiline protsess oma olemuselt juhtimisprotsess. Seda pedagoogilise tegevuse aspekti ei ole aga pedagoogikateaduses vajalikult uuritud ja rõhutatud. Seepärast on pedagoogilise tegevuse seaduspärasuste mehaaniline laiendamine mis tahes juhtimistegevusele seotud tõsiste ohtudega.

Koolijuhtimise küsimusi üksnes pedagoogikateaduste abil lahendada ei ole põhimõtteliselt võimalik. Kõik sellesuunalised katsed on seni jäänud tulemuseta. Juhtimine on selline tegevussfäär, kus puutuvad kokku filosoofia, küberneetika, süsteemiteooria, sotsioloogia, psühholoogia, informatsiooni-, kommunikatsiooni- ja mängude teooria, matemaatika jt. eri teadused. Need teadused uurivad kõik ka juhtimise probleeme, kuid teevad seda erinevatest aspektidest lähtudes, näevad juhtimises erinevaid probleeme, kasutavad erialaseid termineid ja jõuavad üldjuhul ka erinevatele tulemustele. Nende seisukohtade eklektiline ühendamine, mis üsna ahvatlevana näib, võib äärmisel juhul anda vaid mingi pseudoteooria. On tarvilik, et erinevate teadusharude esindajad leiaksid ühise keele, ühise terminoloogilise baasi, laiendaksid oma uurimisvälja juhtimisele kui tervikule.

Paljude arvamus, nagu oleks küberneetika ainult juhtmete, robotite ja raalide matematiseeritud teooria, mille rakendamise pedagoogikas ja juhtimise valdkonnas tähendaks probleemide liigset lihtsustamist ja vulgariseerimist, pole õige.

Küberneetika ja üldiste süsteemide teooria kuuluvad metateoreetiliste teaduste hulka, mis uurivad süsteemide ja nendes toimuvate juhtimisprotsesside kõige üldisemaid, universaalseid seaduspärasusi, mis peavad vaieldamatult paika ka sotsiaalse juhtimise keerukas sfääris.

Juhtimise terviklik, süsteemne käsitlus on põhitingimus, milleta juhtimisteadus pole suuteline edasi minema. See oleks ka ühiseks käsitluskontseptsiooniks, mis ühendaks erinevate teadusharude esindajate jõupingutused ning likvideeriks metodoloogilise killustatuse.

Pedagoogika, tõsi küll, on üle saamas oma metodoloogilisest ja terminoloogilisest piiratusest, kuid sellele vaatamata ei ole pedagoogikateadus üksinda suuteline koolijuhtimise probleeme käsitlema, kui ei laiendata mõistelist baasi ja käsitluse metodoloogilisi aluseid. Juhtimisteooria mõistete «tõlkimine» traditsioonilise pedagoogika keelde on seotud suurte raskustega, sest sellised mõisted nagu isejuhtimine, iseregulatsioon, iseorganiseerumine, homöostaas, entroopia jne. on traditsioonilisele pedagoogikale suhteliselt võõrad.

Kuid probleem ei ole ainuüksi selles. Juhtimisteaduses, nagu arenevas teaduses alati, annavad tunda lähenemisaspektide rohkus, ühtse kontseptsiooni puudumine ja erinevate uurimismetoodikate kasutamine, mistõttu praktilisel koolijuhil on sellealases kirjanduses suhteliselt raske orienteeruda. Tihti aga ühte või teist lähenemiskontseptsiooni esindavate autorite praktilised soovitusel juhtimise täiustamise kohta oodatavat efekti ei anna. Äärmiselt kirju pilt valitseb sellistes küsimustes nagu juhtimise stiil, juhtimise meetodid, juhtimise funktsioonid jne. Isegi juhtimise kompleksust ja süsteemsust mõistavad autorid erinevalt.

Nende juhtimisteaduse fundamentaalsete probleemide uurimisel käivad prae-

gu intensiivsed otsingud. Tihti aga kannavad need otsingud ühe või teise konkreetse teadusharu spetsiifika pitsert ja ei peegelda juhtimist kui süsteemset tervikut.

Koolitöö läheb aasta-aastalt suurte sammudega edasi. Muutuvad kooli tegevuse eesmärgid, printsiibid, kriteeriumid ja sisu. Muutuvad õpilased ja õpetajad.

Koolitöö juhtimine kipub aga ajast maha jääma. Selles valdkonnas toimuvad, tõsi küll, ka teatavad muudatused, kuid need ei suuda sammu pidada juhitava koolitöö muutustega.

Juhtimise täiustamine peab toimuma haridussüsteemi kõikidel tasemetel. On aga oluline, et vastav uuendustegevus ei peaks silmas ainult ühe konkreetse taseme spetsiifilisi huve, vaid süsteemi kui terviku tegevuse lõpptulemusi, tegevuse produktide kvaliteeti, nende sobivust sisenditena järgnevatele protsessidele.

Haridussüsteemi ei saa aga käsitleda omaette, kogu ühiskonnast eraldatud institutsioonina. Haridussüsteem on tuhandete niitidega seotud ühiskonna kui terviku teiste alamsüsteemidega ja peegeldab kõiki muutusi, mis ühiskonnas toimuvad. See kõik nõuab haridussüsteemi juhtimise küsimuste senisest avaramat käsitlust, väljub empirismi ja praktiktsismi kitsastest raamidest.

Tõsiseks probleemiks on muutunud juhtide harimine, nende väljaõpetamine, erialase ja juhtimisalase kvalifikatsiooni tõstmine, juhtiva kaadri reservi valik ja ettevalmistamine juhtivaks tööks.

Päevakorraks on kerkinud praktikutest juhtide osalemine juhtimisalases uurimistöös, juhtimisalase konsultatsiooni saamise süsteemi loomine jpt. küsimused.

Nendes suundades toimuva tegevuse aktiivsuse tõus meie vabariigi hariduselus lubab eeldada, et lähematel aastatel nende probleemide lahendamisel üht-teist konkreetset ka ära tehakse.

---

## KOOLIJUHTIDE TÄIENDUS- TEADUSKONNA TAOTLUSTE KLASSIFIKATSIOONIGA SEOTUD PROBLEEME

---



---

### HEINO LIIMETS

---

Enamik inimeste tegevusi on suunatud kindlate eesmärkide saavutamisele. Kuna paljude eesmärkide puhul on aeg, mis kulub nende taotlemisele, ja tegevuste rida, mis tuleb enne sooritada, küllalt pikk, siis on võrdlemisi tavaline, et tegutseja võib eesmärgi osalt või isegi pea-aegu päriselt unustada ning tegevuse mõte kitseneb ja muutub otsekui eesmärgiks iseenesest. Nii näiteks võib õpilaste

teadmiste kontrollimisele seada mitmeid didaktilisi (tagasiside õpetajale ja õpilasele, kordamine, hindapanek) ja kasvatustlikke (suhtesüsteemi kujundamine, stimuleerimine, minapildi, kriitilise enesehinnangu ja eneseregulatsioonivõime kujundamine jt.) taotlusi. Paljude õpetajate praktilises tegevuses taandub see mitmekesisus stimuleerimisele ja hindamisele.

Pole haruldased juhtumid, kus üldine eesmärk on nii lai, et kujutus sellest jääb paratamatult ähmaseks ning praktiline tegevus keskendub üksnes mõnele selle enam või vähem selgele üksikkomponendile. Kõigi kooli juhtkonna kvalifikatsiooni tõstmise alaste ettevõtmiste eesmärgina on sageli käsitatud nende edaspidise praktilise töö senisest efektiivsemaks muutmist. Kohe kerkib küsimusi: milline on koolijuhi tegevuse objekt, millist objekti seisundit saab vaadelda soovitava tulevikupildina, s. o. eesmärgina, kuidas seda eesmärki kirjeldada nõnda, et see üheselt mõisteta oleks ja seda taotlev tegevus võimalikuks osutuks; mida koolijuht peab teadma, oskama, millised peavad olema tema isiksuse omadused, ilma milleta eesmärkide saavutamise tõenäosus väheneb.

Kui jälgida seda, mis seni on toimunud mitmesugustel kvalifikatsiooni tõstmise kursustel, siis ilmselt organisaatorid on selgusel olnud selles, et koolijuht peab midagi teadma koolist kui institutsioonist, õpetajast, harukordadel ka õpetajate kollektiivist, õpilasest ja mõnikord ka õpilaskollektiivist, juhtimisest kui spetsiaalselt tegevuse liigist. Vastavalt on kursustel loenguid peetud peamiselt nende tegevusvaldkondade kohta. Juhi tegevus pole aga nende mõjul pahatihti kuigi oluliselt muutunud. Nähtavasti on siin eesmärki käsitatud liiga üldiselt ja ebamääraselt. On alust arvata, et kasvatustegevuse üheks paratamatuks eelduseks on eesmärgi selgus, millest peaks lähtuma kõik muu.

Koolijuhtide täiendusteaduskonna loomisega TPedI juures muutus see probleem kohe aktuaalseks. Esimene katse luua taotluste klassifikatsioon tehti 1976. a. sügissemestril (Liimets, 1976).

Paljundatud materjal jagati välja teaduskonna kuulajatele ja seda arutati seminaridel. Nimetatud taotluste klassifikatsiooni kasutamine näitas, et on vajadus lahendada mitmeid teoreetilisi probleeme ning uurida empiirilisel koostatud materjali kasutamist. Tekkinud põhiprobleemid olid järgmised: fakulteedi eesmärkide kirjeldamine pole mõeldav, kui ei looda pilti koolijuhil asendist pedagoogilise protsessi tervikus ja tema tegevuse objektist; kuidas kirjeldada paremini teaduskonna eesmärke nii, et see oleks iga õppejõu poolt hõlpsalt tajutav ja tõlgitav tema praktilise tegevuse keelde. Alljärgnevalt vaatlemegi lähemalt neid kaht probleemi.

Piirdume üksnes koolidirektori asendi määratlemisega pedagoogilises protsessis. Seni on just see grupp teaduskonna tegevuses peamine olnud. On selge, et direktori asetäitjate ja kooliinspektorite tegevuses on mitmeid erijooni ja nende edasiharimise taotlusi tuleb eraldi vaadelda.

Koolidirektori kohustused on määratletud «Üldharidusliku keskkooli põhikirjas». Neile lisandub mitmesugustes eeskirjades veel palju teisi, mis täpsustavad ja konkretiseerivad neid põhikirjalisi. Kõige üldisemalt sõnastatuna võib öelda, et direktori keskne kohustus on luua soodsad tingimused oma koolis õpilaste arenguks vastavalt kommunistliku kasvatus üldistele eesmärkidele. Selleks kooli kui institutsiooni töötabki. Direktori tegevuse objektiks pole üksikõpilane, pole ka klassikollektiiv või mõni teine koolisisene algkolektiiv, isegi peamiselt mitte kooli õpilaskollektiiv, vaid esmajoones kooli pedagoogiline kollektiiv ja selle interaktsioon õpilaskollektiivile. Neid kaht omavahel seotud kollektiivi nimetatakse ka kasvatuskolektiiviks. Võiks öelda, et selle tegevuse ja arenguprotsessi juhtimine ongi direktori püüdluste objektiks. Suuremal määral kui üksikõpilane on direktori mõjutamise objektiks õpetaja. Kui me direktori ülesandeid selliselt mõistame, siis võiks ütelda, et tema eduka tegevuse tagavad: 1) selge eesmärgi teadvus, s.o. kujutlus, milline õpilase isiksuse arengueisund tuleb saavutada, millist õpetajat on selleks vaja, milline peab

olema arenguks optimaalne kasvatuskollektiiv; 2) ta peab tundma reaalseid, sotsiaalseid, sotsiaalsühholoogilisi, arengusühholoogilisi ja ruumilis-materiaalseid tingimusi ning nende võimaliku mõju tema poolt juhitava süsteemi arengule, s.o. on tundma arengusituatsiooni; 3) ta peab tundma arengu protsessi seaduspärasusi ja selle mõjutamise võimalikke vahendeid. Kui nõustume sellise käsitlusega, siis peame ilmselt koolijuhile andma teadmisi ja oskusi, mis võimaldavad tal kujundada endale selge pildi, mida ühiskond temalt ootab, s.o. andma eesmärgi-teadvuse. Ilmselt peame andma ka oskuse viia oma konkreetne tegevus vastavusse situatsiooni iseärasustega. Enne aga peab oskama situatsiooni analüüsida ja hinnata. Situatsioonile ja kasvatustaotlustele vastavate vahendite valik ning reaalne kasutamine eeldavad teadmisi ja oskusi kasvatus teooriast ja didaktikast.

Kuivõrd on võimalik praegu koolijuhile neid teadmisi ja oskusi anda?

Kasvatustaotluste klassifikatsioonid, mis erinevates maades on koostatud (Bloom, 1956, Krathwohl 1964, Jankowski 1973), peavad silmas üksiku õpilase arengut. See on kaheldamatult oluline iga üksiku õpetaja, aga ka kooli kui terviku tegevuse suunamiseks. Kuna koolijuhil pole mõjutamine aga toimub olulisel juhul kaudselt, isiksuste arenguks vajalike tingimuste kaudu, siis on lähtekohana vajalik kujutluspilt ka kasvatuskollektiivi sellisest seisundist, mis on iga üksiku õpilase ja õpetaja arenguks optimaalne. Väga üldisel kujul on selliseidki katseid tehtud, kuid ei ole alust öelda, et senised katsed annaksid rahuldava aluse direktori tegevuseks, s.o. selge taotluste süsteemi.

Õpetaja isiksus on olnud uurimisobjektiks suuremal määral kui õpetajaskollektiiv. Teatud pildi efektiivselt õpetajast saab luua ja neid ongi loodud (Kreitzberg, 1978).

Põhimõtteliselt on praegu teaduse poolt teatud eeldused loodud koolijuhil suhteliselt selge ja liigendatud eesmärgi-teadvuse kujundamiseks. Seda on TPedI koolijuhtide teaduskonnas püütud ka teha.

Suurimad raskused on siin seotud sellega, kuidas liigendada üldine eesmärk või kasvatusideaal vähemüldisteks ja konkreetsemateks taotlusteks ja need omakorda kasvatus- või mõjutamisülesanneteks, mis esinevad juba õpilaskollektiivide või õpetajate konkreetse tegevusena ja mille tulemused on sel või teisel määral mõõdetavad.

Situatsiooniteadvuse kujundamiseks peaksime andma kasvatussotsioloogilise ja ka sotsiaal- ning arengupsühholoogilise pildi meie maa ja eriti vabariigi eri vanuseastmes õpilaste mitmesugustest arengunäitajatest (väärtusorientatsioonid ja hoiakud, eluviisi iseärasused jt.) ja nende võimalikest põhjustest (mitmesugused keskkonna mõjud, soolised ja vanuselised iseärasused jne.). Need andmed moodustavad vajaliku tausta oma konkreetse kooli olukorra hindamiseks ja mõistmiseks. Selliseid taustandmeid on võimalik praegu anda eriti vanema kooliea kohta, mis on ilmselt Eesti NSV-s enimuuritud. Süsteemset pilti arengutingimustest ja nende omavahelisest vahetandkorrast on märksa raskem anda. Selles valdkonnas on rohkesti uurijate poolt jäetud valgeid laike. Puudulik on pilt algklasside õpilaste kohta üldse ja osalt ka mürsikute kohta. Situatsiooniteadvuse hulka ei tule arvata ainult mitmesuguseid eespool märgitud teadmisi. Siia kuulub ka oskus analüüsida ja hinnata oma kooli konkreetset, kasvatuslikku ja didaktilist situatsiooni. Tundub, et selles osas on teaduskond seni veel suhteliselt palju võlgu jäänud.

Protsessi seaduspärasustes ja selle juhtimisvahendites orienteerumine ning vastavate tegevusoskuste kujundamine on ilmselt seni kõikidel kursustel esiplaanil seisnud. Üldine puudus näib olevat aga see, et ei ole jälgitud kasvatusprotsessi eripära õpilase isiksuse ja ka õpetaja erinevustest sõltuvalt. Teiste sõnadega, orienteeritus individualiseerimisele on suhteliselt nõrk olnud. Kui õppeprotsessi suhtes see ei pruugi eriti traagiline olla, siis kasvatustegevuses tuleb seda pidada õigegei destruktiivseks teguriks. Niisiis peaksime tutvust tegema pedagoogilise

protsessi eri variantidega kohandatult situatsiooni erinevustele.

Tundub, et koolijuhtide ettevalmistamisel on mõeldav taotlusi klassifitseerida sellisesse kolme põhirühma, rääkida juhi eesmärgi-, situatsiooni- ja protsessiteadvusest.

Taotluste klassifitseerimisel kerkib teisi olulisi probleeme. Teaduskonna tegevuse tulemusena peavad koolijuhi isiksuses toimuma teatud muutused (sellest kuuldasaamine mõjus mõnedele tublidele koolijuhtidele küllalt masendavalt ja keegi ütles koguni: «Kuidas meid seni on ametis peetud, kui me teie arvates mitmedki nii puudulikud oleme»). Kui me endale aru ei anna sellest, milliseid psüühikasfääre me mõjutama peame, et saavutada nende edaspidise tegevuse efektiivsemaks muutumine, siis vaevalt teaduskond saab edukas olla.

Üldiseks on saanud Bloomist lähtuv praktika jaotada taotlused kolme rühma: kognitiivsed, afektiivsed ja psühhomotoorsed. Üldjoontes oleme ka meie seda teed läinud. Edaspidised katsed peavad näitama, kui otstarbekas see liigitus on. Ilmne on aga see, et eespool mainitud kolmes taotluste rühmas võime leida nii kognitiivseid, afektiivseid kui ka tegevuslikke elemente. Need on üksnes mõningad probleemid, mis on esile kerkinud ühenduses uue teaduskonna eesmärkide täpsema fikseerimisega.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## TÄHELEPANUKESKMES ÕPETAJA

---



---

### MILLI-IRENE PEDAJAS

---

Õpetajapsühholoogia on osa kasvatuspsühholoogiast. Kuna kasvatuslik mõjutamine on vastastikune, määravad selle efektiivsuse ja protsessi resultaadid nii õpilase kui ka õpetaja areng ning sellest tulenev käitumise repertuaar. Õpilase ja õpetaja käitumine võib võrdselt olla kasvatuslike efektide või defektide põhjuseks või tagajärjeks. Seega vajab õpilase tundmaõppimise kõrval teenitud tähelepanu ka õpetaja.

Õpetajaga seotud probleemide ring on lai, pedagoogika- ja psühholoogiateaduses

veel süsteemipäraselt välja arendamata. Üks võimalusi õpetajaga seotud küsimuste käsitlemiseks on koonduda kolme põhiprobleemi ümber: õpetaja tegevus, õpetaja isiksus ja tema kutseline areng.

Õpetaja tegevus on keskmeks, millest hargnevad tema tundmaõppimise peamised niidid. Et õpetaja tegevust sügavalt mõista, on vaja tunda professionaalse pedagoogilise tegevuse sisu, struktuuri ja peamisi iseärasusi.

Professionaalset pedagoogilist tegevust ei saa vaadelda peegelprotsessina, ainult ümberkujundava tegevusena, kus subjekti (õpetaja) mõjutused on objektile (õpilasele) suunatud eeldusega, et objekt need adekvaatselt vastu võtab, ja objekti muutumine on lineaarses sõltuvuses mõjutuste kvantiteedist ja kvaliteedist. See oleks kasvatusprotsessi väärkäsitus, ekslik õpetaja rolli ületähtsustamine. Et õpetaja tegevuse peaaesmärk on õpilases ühiskondlikult väärtuslike muutuste sihipärane esilekutsumine, on õpetajal tarvis oma objekti ka tunnetuslikult mõista (tegevuse kognitiivne külg) ja tema tegevust hinnata (hinnanguline külg). Siit tekivad õpetaja tegevuse jaoks olulised küsimused: mis (kes) see objekt (õpilane) on ja mis (kes) see õpetaja jaoks on, mida tuleb temaga peale hakata. Juhtub, et objekti kohta kogutud informatsioon on sageli tarbetu, kuna õpetaja ei jõua tunnetamisest väärtustamiseni, ei anna objekti käitumisele interaktsiooni protsessis nii vajalikku hinnangut ega näe, milline mõju on objektil temale endale. Situatsioon kujuneb suurel määral selle tõttu, et õpetaja arvab ennast käes hoidvat mõjutamise ohje ja unustab, et professionaalne pedagoogiline tegevus on peamiselt suhtlemistegevus, kuid seega juba partnerit eeldav, **vastastikuse** tunnetamise, hindamise ja mõjutamise dünaamiliselt kulgev protsess.

Pedagoogiline tegevus kui interaktiivne tegevus põhineb tõigal, et vastastikuse mõjutamise protsessis on suhtlemispartneritel sisuliselt võrdsed võimalusi teineteist mõjutada. Ka õpilane võib oma formaalse juhi, õpetaja momendi- või tulevikukäitumises olulist osa etendada.

Õpetaja poolt õpilases esilekutsutud vastusreageering või käitumisakt on omakorda aluseks õpetaja uuele reageeringule või käitumisele. Õpilast ei saa seega suruda passiivse objekti rolli, sest ta ei arene vastavalt õpetaja soovile, mõjutuste hulgaile ja sisule, vaid oma psüühilise arengu seaduspärasuste järgi. Ei tohi unustada, et õpetaja on pedagoogilises tegevuses silmitsi elava inimesega, subjektiga, kellel on oma, õpetajast sõltumata arengulugu isiklike vajaduste ja hoiakutega, oma kogemustega, mille järgi ta seab oma eesmärgid, mis ei pruugi õpetaja antud eesmärkidega kõiges ühte langeda. Isiklikele kui ka väljastpoolt antud eesmärkidele tajub õpilane juba kujunenud standardite põhjal, mis oluliselt mõjutab tema situatiivset tegevust.

Nii õpetaja kui ka õpilase tegevuses ei saa eitada välismõjusid, mis kujundavad ja suunavad partnerite momendikäitumist või koguni interioriseeritud rollikäitumist. Välismõjuna tuleb arvestada sotsiaalset keskkonda tervikuna, eriti aga primaargruppi, kelle mõju all kujunevad nii õpilase kui õpetaja hoiakud ja kinnistuvad käitumise mallid. Sageli pole selge, kas arvestatavamad mõjud õpilasele tulevad kodusest või koduvälisest suhtegrupist, samuti ei tea me täie kindlusega öelda, kas õpetaja omandab oma kutsehoiakud ja valib kutselise käitumise repertuaari kutsegrupi kui terviku või mikrogrupi mõju all. Olenevalt sellest, kuivõrd õpilast või õpetajat kujundavad välismõjud on sotsiaalselt väärtustatud, osutuvad need institutsionaalset kasvatustrotsessi soodustavateks või takistavateks teguriteks.

Professionaalse pedagoogilise tegevuse võtmesõnaks on inimene. Kogu pedagoogiline tegevus on n.-ö. inimesestatud. Õpetaja tegevus on suunatud inimesele, oma kasvandikule, tema arendamisele ja täiustamisele. Koolikasvatuse protsessi mõjud toimivad peamiselt õpetaja isiksuse kaudu, seega inimene kasvatab inimest. Inimesele suunatud, inimisiksust kujundavad mõjutused taotleavad resultaatide, milleks on samuti inimene, õpilase isiksus sellisena, nagu näeb ette ühiskondlik ideaal.

Kuna kutseline pedagoogiline tegevus on kolmekülgsest seotud inimesega, on väga oluline, kuivõrd õpetaja isiksus kui selle tegevuse peainstrument vastab pedagoogilise tegevuse erilisel organiseeritud iseloomule. Õpetaja peab kõigiti arvestama, et pedagoogilise tegevuse sisu on haridus- ja kasvatuslike programmide, õppeprogrammide, metoodiliste juhendite, õpikute jms. kaudu ette antud, s.t. jagatav kasvatusinformatsioon on määratletud ja õpetaja ei saa toimida oma suva kohaselt. Ka tegevusaeg on jaotatud ja kasvandike koosseis nimekirjaga kindel. Kuivõrd õpetaja sellise tegevuse kohanedas suudab, oleneb paljuski tema kutsealase ettevalmistusest. Kui õpetaja on väga edukas või ei saa oma ametis hakkama, huvitume aga ka tema isiksuseomadustest, tema karakteroloogilisest vastavusest kutsele. Nõudeid õpetaja isiksusele ei saa esitada lahus pedagoogilisest tegevusest, s.t. esitatavad nõuded peavad tulenema tegevuse psühholoogilisest struktuurist.

Õpetaja kutsetegevuse struktuur tugineb üldise inimtegevuse psühholoogilisele struktuurile. Psüühilisel tasemel on see vaadeldav skeemina **motiiv** → **eesmärk** → **tegutsemise viis** → **resultaat**, kusjuures funktsionaalsel tasemel on vastavus toodud skeemile järgmine: (motiiv) **tegevust ajendav lüli** → (eesmärk) **tegevuse ettehaarav e. antitsipeeriv lüli** → (tegutsemise viis) **tegevuse täideviiv lüli** → (resultaat) **tegevust hindav lüli**.

Toodud komponentide põhjal võib õpetaja tegevuse üldnimiliku tegevuse eeskujul jaotada kolme põhiastme vahel: (motiiv — ajendav lüli; eesmärk — ettehaarav lüli) **tegevuse planeerimine**, (tegutsemise viis — täideviiv lüli) **tegevusprotsess** ja (resultaat — hindav lüli) **tegevuse resultaate analüüs**.

Terviktegevuse üksikutest tegevusaktidest võtavad osa ja omavad astmeti erinevat kaalu väga mitmesugused psüühilised protsessid ja funktsioonid, isiksuseomadused jne. Nii näiteks on tegevust ajendavas lüli oluline motivatsiooni mõju. Õpetaja tegevust ajendavad nii tema isiklikud kui ka ühiskondlikud vajadused, tema soovid ja suhtumised, hu-

vid, vaated ja veendumused. Kuid on ka tähtis, kuidas ja kuivõrd õpetaja tajub neid mõjutavaid faktoreid, mille kaudu ta saab informatsiooni. Edasi peab õpetaja olema võimeline neid faktoreid analüüsima. Selles etendavad oma osa olemasolevad kogemused ja baasteadmised, kuid ka õpetaja emotsionaalne pagas: tundmuste ja emotsioonide jäljed tema psüühikas.

Õpetaja aktiivsuse seesmine motivatsioon kujuneb seega olukorra tajumise kvaliteedi põhjal, olemasoleva **informatsiooni tasemel**. Igasugune motivatsioon peab aga muutuma konkreetseks orientatsiooniks. Et koostada kindel tegevusprogramm, välja töötada tõsiasjaline plaan ning tehnoloogia teatava tegevusprotsessi läbiviimiseks, on tarvis informatsioon, mis sisaldab olukorra isikupärast tajumist, läbi töötada eesmärgi seadmise seisukohalt. See toimub planeeriva tegevuse ettehaaravas e. antiitsipeerivas lülis. Asudes tegutsema on õpetajal vaja teada, mida ta taotleb, kujutleda soovitud tulemusi (sellest ka termin — ettehaarav tegevus), näha üksikuid ülesandeid eesmärgi koostises. See on väga vastutusrikas lüli kogu pedagoogilises tegevuses. Mida adekvaatsem on õpetaja eesmärgiteadvus sotsiaalsete nõudlustega, seda produktiivsemalt kulgeb pedagoogiline protsess ja hinnatavam on tegevuse resultaat. Määravat osa mängib õpetaja eesmärgiteadvuse kujunemises tema kutsealane ettevalmistus. Õpetajale peavad olema omased paindlikud mälu- ja mõtlemisprotsessid, positiivsed kasvatushoiakud, reaalsed kujutlused kasvatusprotsessist jne.

Et tegevuse ettehaaravas lülis eesiseiva tegevuse jaoks välja töötada õige strateegia ja kohane taktika, on vaja mingit operatsioonilist baasi. Nende teadmistega peab tihedalt liituma õpetaja situatsioonitunnetus, mis eeldab teadmisi keskkonnast, kus tegevus toimub, objektist-tegevuspartnerist ja iseendast, kõigi nende situatsioonielementide omavahelistest seostest. Kõik see nõuab arenenud intellekti, sest tegevus ettehaaravas lülis toimub peamiselt **intellekti tasemel**.

Igasugune tegevus küll algab planeerimise astmega, kuid on mõeldamatu, et planeerimine muutuks eesmärgiks omaette. Planeerida tuleb tegevusprotsessi jaoks, eesmärgiga jõuda taotletud resultaatideni. Tegevuse täideviivas lülis, tegevusprotsessis, aktualiseeritakse tegevuse eelmistes lülides formeeritud täitmise mehhanismid. Selles tegevuse lülis ilmneb oskus opereerida valitud tegutsemise vahenditega. See on **operatsioonide tase**.

Tegutsemise vahendite valdamine, tehnoloogia rakendamine sõltub ühelt poolt sünnipärastest teguritest, näiteks eeldustest, võimetest, andekusest-talendist-geniaalsusest; teiselt poolt omandatavatest kvaliteetidest, nagu oskused, vilumused, harjumused, meisterlikkus. Seega on kasvatusprotsessi mõjususe sõltuvuses: arendatavatest eeldustest ja õpitavatest kvaliteetidest, mis taas rõhutab ettevalmistuse ja kogemuse osa õpetaja kutselises arengus.

Tegevusprotsessis mõjuvad kaasa veel õpetaja isiklikud energiaressursid. On määrav, millised on näiteks õpetaja tahtemadused (tema aktiivsus, sihikärsus), tähelepanelikkus (kontsentreeritus) või emotsionaalne foon. Ei tohiks tähele panna jätta ka õpetaja psüühilisi seisundeid: kuivõrd õpetaja on erutatud või rusutud, väsinud või reibas jne. Tegevusprotsessis on oma kaal ka temperamendil.

Pedagoogilise tegevuse protsessis ilmneb eriti professionaalse pedagoogilise tegevuse eelkirjeldatud iseärasus — interaktiivsus. Kui ükskõik millisel teisel tegevusalal on võib-olla küllalt tegutsejast kui spetsialistist, tegevuse edukuse määravad oluliselt tegutseja isiklik huvi ja kutsumus, vastutustundlik tegutsemine, siis õpetaja tegutsemise edukus sõltub suurel määral vastastikustest suhetest õpilastega. Juhtub, et kasvatuslik mõjuvus ei jõua päralt, vastuvõtmine on inadekvaatne või puudub sotsiaalne kontakt partneriga. Sellest vajadus õpetaja eneseregulatsiooniks kogu tegevusprotsessi vältel. Õpetaja peab olema suuteline tagasisideinformatsiooni vastu võtma juba tegevuses, et korrigeerida oma tegevust vastavalt seatud eesmärkidele ja nendest tulenevatele ülesannetele. Sel puhul on



tarvis adekvaatset situatsioonitunnetust, mis nõuab paindlikku kohanemist koos uute tegutsemismehhanismide käikulaskmisega. Õpetaja peab hoolt kandma selle eest, et tema kavandatud ja pakutud mõjutused ka vastu võetakse, seejuures püüeldes kõige kõrgema vastuvõtmise taseme — mõjutuse interioriseerimise — poole. Õpetajal tuleb tegevusprotsessis oma käitumist pidevalt analüüsida, ta peab õppima iseendas õigesti orienteeruma. Eneseanalüüs on vajalik mitte ainult tegevuse resultaatide hindamisel, vaid peab saatma kogu tegevust alates motiivatsiooni mõtestamisest õpetaja enda jaoks.

Et konkreetse tegevuseni viiv ahel — motiiv (ajendav lüli) → eesmärk (ettehaarav lüli) → tegutsemise viis (täideviiv lüli) võiks jätkuda tegevusena uuel, kõrgemal tasemel, on vaja anda tegevusele hinnang, analüüsida konkreetse tegevuse resultaatide. Igasuguse tegevusliku analüüsi algelemendiks on «mõtteluure», materjali analüüs. Ühelt poolt teeme kindlaks, kas tegevus on lõpetatud (kvantitatiivne näitaja), teiselt poolt anname hinnangu lõplikele resultaatidele (kvalitatiivne näitaja). Viimane on ühtlasi kinnituseks tegevusprotsessi mõjususest. See on tegevuse väärtustamine, **väärtuste tase**. Ükski õpetaja ei tohiks rahulduda kvantitatiivsete näitajatega (tunnd antud, üritus läbi viidud, «linnuke» kirjas), vaid peab tõsiselt analüüsima tegevuse pluss- ja miinuskülgi seatud eesmärgi seisukohalt. Tarvis on huvituda sellest, kas konkreetne tegevus lõppes ettenähtud ülesannete täitmisega või kulges omasoodu. Kunagi ei tohi unustada, et kasvatus on sihipärane tegevus, milles ei saada ignoreerida kindlaid taotlusi ja konkreetseid ülesandeid.

Tegevuse tulemuste hindamisel võib ilmnedu rahulolu (positiivne kinnitus) või rahulolematuse (negatiivne kinnitus). Esimesel juhul võtame kasutatud tegutsemise mehhanismid omaks ja lülitame need oma individuaalsete kogemuste hulka, et neid uues olukorras uuesti kasutada. Teisel juhul ei ole tegevuse protsess tegutsemise viisi seisukohalt meile midagi väärtuslikku andnud.

Pedagoogilise tegevuse tulemuste analüüs peab tuginema õpetaja kui järgneva, tulevase tegevuse suunaja eneseanalüüsile. Õpetajal on kasulik üles leida temast tulenevad, pedagoogilist protsessi soodustavad tegurid, eesmärgiga neid tugevdada ja halastamatult enesele välja öelda, mis peaks tema enda tõttu olema teisiti. Situatsioonitunnetus on objektiivsem, kui oleme kõigepealt kindlaks teinud meist sõltuva, alles siis räägime objektiivsetest põhjustest.

Konkreetse tegevuse resultaatide analüüsi kvaliteedist oleneb iga järgneva tegevuse edukus, sest ainult nii tunnetame ühiskondlikke vajadusi, kooskõlastamendega isiklike vajadusi, soove, huve jne., rakendame viljakalt saadud kogemust ja täienenud teadmisi, oskame seada õigeid eesmarke selleks, et kasvatusprotsess oleks edukas ja kindlustaks teatavate taotluste elluviimise.

Eesmärgipärase, õigesti organiseeritud pedagoogilise tegevuse kaudu, kus peaosas on õpetaja eneseanalüüsil ja sellest tuleval eneseregulatsioonil, kujuneb ka õpetaja ise. Õpetaja kutseline areng toimub tema eneseteadvuse kujundamise kaudu. Õpetaja peab olema võimeline ennast adekvaatselt hindama. Ta peab endale aru andma oma karakteroloogilistest iseärasustest, eriti aga pedagoogilistest võimetest. Õpetaja kognitiivsed võimed saadavad kõiki tema professionaalse pedagoogilise tegevuse astmeid. On vaja tunnetada, mida, kellele ja kuidas planeerida, kuidas kasvatuslikku informatsiooni organiseerida selle edasiandmise protsessis, missugune osa on selles teistel ja temal endal. Situatsiooni peegeldamise võime soodustab eneseregulatsiooni tegevusprotsessis, enesepeegeldus on hädavajalik tegevuse resultaatide analüüsi astmel jne.

Oluline on veel teine külg — teiste tajumine. Õpetaja pertseptiivne võimekus kindlustab edu vastastikuste suhetes kõigi pedagoogilisest protsessist osavõtjatega. Eriti tähtis on empaatiavõime õpilastega suhtlemisel. Teatav regressioonelement (lapsepõlveelamuste ja -kogemuste taaselustamine, tagasisivõtmine) võimaldab õpetajal hõlpsasti õpilase rolli

omaks võtta, tajuda ja tunda ning selle kaudu mänguliselt isegi kogeda seda, mida elab üle või mõtleb konkreetsetes situatsioonides olev õpilane. Üldnimlik kogemus, vastav ettevalmistus ja kutsest tulenevad eeerisuse eelised võimaldavad õpetajal õpilase ja enda kogemust suhetada, vajalikul määral teise kogemust tagasi peegeldada ja seetõttu teisest optimaalsel ajal eemaldudes anda subjektiivsetele tundmustele objektiivne hinnang. On väga hea, kui õpetaja oskab «elada» ka õpilase elu, nii väheneb partnereid lahutav vahemaa ja õpilane tuleb õpetajale lähemale.

Õpetaja kutselist arengut soodustavad või tõkestavad väga paljud situatsioonifaktorid. Oleneb keskkonnast, kas tekib näiteks vajadust potentsiaalsete võimete aktualiseerimiseks. Oleneb keskkonnast, milliseks kujunevad õpetaja hoiakud oma kutse suhtes, kas nendest kasvab välja kutsumus oma ala suhtes jne. Õpetaja kutselise arengu hoovaks on kutsealane rahulolu (positiivne kinnitus oma tegevusele). Suhteline rahulolu on aluseks õpetaja emotsionaalse tasakaalu kujunemisele, mis on üks vaimse tervise indikaatoreid. Sellelt alalt on andmeid küll väga vähe, kuid võib oletada, et emotsionaalne foon etendab õpetaja tegevuses väga suurt osa.

Professionaalne pedagoogiline tegevus on äärmiselt laiahaardelise iseloomuga (nõuded õpetajale on suured, rollide paljusus näitab pidevat kasvutendentsi jne.). Seetõttu on õpetaja kutselise arengus tähtis mitte ainult pedagoogiline protsess, vaid kõik õpetaja füüsilise ja psüühilise arengu tingimused. Siit vajalikud järeldused õpetaja ajabüdzeti ja puhkuserežiimi kohta. Oma koht õpetajapsühholoogias peaks olema «puhkamise õpetusel», mis tugineb psühhoprofülaktikale. Et kasvatada harmooniliselt arenenud inimest, peab õpetaja oskuslikult balansseerima ettekirjutuste, ootuste jms. ning võimaluste, reaalse tegevuse piirimail. Õppides paremini tundma pedagoogilist tegevust soodustavaid tegureid, oskab õpetaja suunata oma vajadusi, soove, arendada huve, kasutada pidevalt täienevaid teadmisi, aktualiseerida oma või-

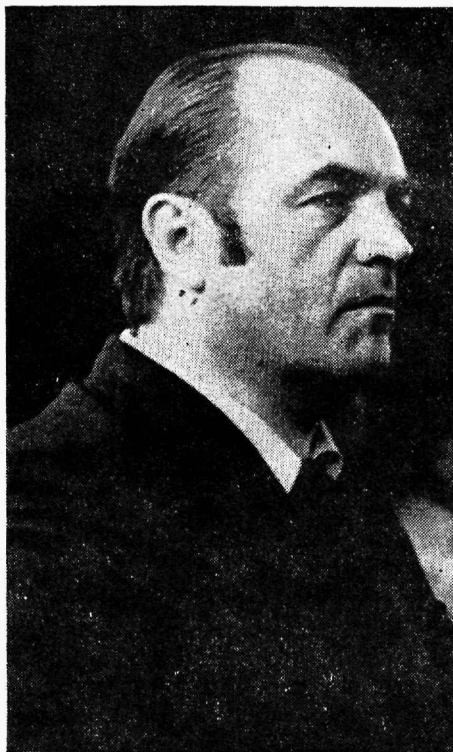
meid, rakendada olemasolevaid kogemusi. Kõik see on aluseks õpetaja kutsekohanemisele, mis funktsionaalses käsituses on olemasolevate ressurside ja nendest sõltuva, tegevuses esineva pinge määra suhe. Tee hea kohanemiseni liigub ressurside (võimed, huvid, hoiakud) väljarendamise kaudu pinge suhtelisele vähendamisele.

Õpetaja kutseliseks arenguks on vaja normaalset pinget, mis motiveerib edasipüüdu, areng ei toimu aga tingimustes, kus resultaadi saavutamine nõuab liigset, inimese füüsilist ja vaimset tervist kahjustavat energia- ja emotsionaalset kulu. Sellest peaksid tõusetuma õpetajakasvatuse kõrval ka õpetajakaitse probleemid.

---

## ÕPILASE TERVISEKASVATUS

---



---

**REIN VIRKUS**

---

Lähtumine isiksuse igakülgse harmoonilise arengu kontseptsioonist eeldab tänapäeva koolis enamat tähelepanu õpilaste kehalisele arengule. Seda iseloomustab suhteliselt uus nähtus — aktseleeratsioon, mis tähendab laste ja noorte vaimset ja kehalist kiiremat arengut. Pikemaajalised uurimused aga näitavad, et paralleelselt aktseleeratsiooniga tuleb täheldada laste ja noorukite tervisliku seisundi nõrgenemist, mis avaldub eeskätt nendes haigustes (rasvumine, hüpertooniatõbi, diabeet, vereringehaigused), mille vältimine sõltub suurel määral õpilaste liikumisaktiivsusest ning regulaarsest tegelemisest kehaliste harjutustega.

Veelgi enam, andmed meie vabariigi üldhariduskoolide õpilaste tervisliku seisundi kohta on tõstnud teravalt päevakorraks küsimuse õpilaste tervisekasvatusest, mis eeldab kehalise kasvatuse kõigi võimalike vormide arendamise kõrval sihipärasemat õpilaste tervisliku eluviisi kujundamist. Kasvatusprotsessi peaksid sügavamalt juurduma kõigis vanuseastmes teadmiste andmine õpilaste tervisest, selle säilitamisest hügieenireeglite ja päevarežiimi täitmise ning halbade harjumustest (suitsetamine, alkoholi tarvitamine) loobumise teel. Nende teadmiste vahendusel oleks vaja kujundada vastavalt ka õpilaste käitumist.

Õpilaste tervisekasvatusel on juhtiv funktsioon täita kooli kehalisel kasvatusel. Kehalise kasvatuse vahendusel tuleks kavandada efektiivseid meetmeid õpilaste liikumisvaeguse ületamiseks, tekitada ja arendada õpilaste spordihuvi, panna alus iseseisvale spordiharrastusele, mille mõju inimesele peaks jätkuma kogu eluks, anda õpilastele teoreetilisi teadmisi kehakultuuri ja spordi ühiskondlikust funktsioonist, terve eluviisi kujundamisest. Kehalise kasvatuse põhiline ülesanne on aga õpilastele mitmekülgse kehalise ettevalmistuse andmine.

Õpilaste tervisekasvatuse seisukohalt vajab kooli kehaline kasvatus veelgi enam diferentseerimist. Diferentseerimise rohketest põhimõtetest (vanus, sugu, kliimaatilised tingimused jt.) vajaks järgimist eriti üks — erinevate kehaliste võimete ja erineva tervisliku seisundiga

õpilaste õpetamine. Siiani on nimetatud põhimõtte realiseerimine jäänud poolikuks.

Klassivälises kehalises kasvatuses tuleks pidada peamiseks ülesandeks õpilaste **tervise spordi** ning massilise võistlusspordi arendamist. Klassiväliselt lahendatakse ühtlasi täiendava tegevuse teel kohustusliku kehalise kasvatuse ülesandeid, eeskätt õpilaste spordihuvi äratamisel ning oskuste kujundamisel iseseisvaks harjutamiseks. Õpilaste tervise spordi arendamise põhimõte esitab täiendavaid nõudmisi klassivälise tegevuse korraldamiseks: koolis vajab laiendamist tervise spordi suunitlusega massilise osavõtuga tegevus ning vastavalt ümberkorraldamist ka võistluste süsteem, mille keskpunktiks peaksid kujunema võistlused koolis, mitte rajoonis või linnas. Oskuste kujundamine iseseisvaks spordiharrastuseks vajab ulatuslikku ja mitmekesist juhendamaterjali ning konkreetseid kriteeriume enesehinnanguiks, oma kehaliste võimete arengu mõõtmiseks.

Õpilaste kehalise kasvatuse huvides on seni laialdasemalt kasutamata osas koolides omaksvõetud täiendavad kehalise kasvatuse vormid, mille peamine eesmärk on õpilaste tervise spordi arendamine. Nende hulgas võiks nimetada **tervise vahetundi**, mille rakendamiseks on Eesti NSV Haridusministeerium andnud aastate jooksul mitmes redaktsioonis juhendeid, **kohustuslikku ujumaõpetamist**, mille laiendamiseks ei ole veel rakendatud kõiki võimalusi, **tervise võimlemist enne tundi ja vahetundidel**. Minimaalselt kasutatakse meie vabariigi koolides õpilaste kehaliseks kasvatuseks fakultatiivtunde, väheefektiivseks on jäänud selles valdkonnas pikapäevarühmade tegevus.

Nõukogude pedagoogika- ja meditsiini teadlased on avaldanud palju teaduslike töid õpilaste töövõimest ja selle dünaamikast ning esitanud oma arvamusi õpilaste töövõime optimaalseks arendamiseks ööpäeva, nädala ja aasta piires. Koolikorralduse seisukohalt peaksid esitatud nõuded leidma rakenduse meie igapäevases koolipraktikas. Õpilaste tervise huvides on vajalik koostada päeva-

režiim ning jälgida selle täitmist, pöörates erilist tähelepanu järgmistele elementidele: töö ja puhkuse vaheldumine, küllaldane värskes õhus (päevas 1—2 tundi) viibimine ning sel ajal kehalise tegevuse (kehaline töö ja harjutused, mängud, sport) korraldamine; koduste ülesannete õigeaegne täitmine (õpilase töövõime päevadünaamika teisel tõusuharjal, s. t. orienteeruvalt kella 15—17-ni), koduste ülesannete andmise mõõdukus, lähtuvalt keskkooli põhimääruses kinnitatud normidest; õpilase ratsionaalne toitlustamine ning stabiilsed einetamise ajad; õpilase east sõltuva unerežiimi täitmine. Tänapäeval vajab õpilase päevarežiimis jälgimist ja reguleerimist teleri vaatamiseks kulutatav aeg. See ei tohiks päevas ületada 1,5 tundi, saadete vaatamine vajaks pedagoogilist suunamist.

Nendes teaduslikes töödes esitatud seisukohti on võimalik arvestada ka teistes koolikorralduse valdkondades: tunniplaanide koostamisel tuleks rohkem arvestada õpilase tervise huve ning lähtuda õpilase töövõime ööpäevase ja nädaladünaamika optimaalsetest nõuetest, võimaluse korral asetada tunnid põhimõttel, et raskemad tunnid (suuremat vaimset pinget nõudvad tunnid) oleksid tunniplaanis paigutatud 2.—4. tunnina ning enam teoreetilisi teadmisi andvad tunnid vahelduksid praktilisi oskusi kujundavate tundidega; nädala ulatuses peaks olema vaimse tegevuse kõrgperiood teisipäevast neljapäevani, sest nendel päevadel on õpilase töövõime kõige kõrgem. Suuremat tähelepanu vajavad õpilase tervise seisukohalt vahetund ja koolivaheaeg. Ühe vahetusega koolis tuleb kõige otstarbekamaks pidada kahe 20-minutilise vahetundi korraldamist, kusjuures ühte neist kasutatakse tervise-, teist söögivahetunnina. Õigeks ei saa pidada vahetundide lühendamist, nende ajal koosolekute pidamist, vastupidi, vahetunnid tuleks anda tunniplaanis ettenähtud ulatuses õpilaste kasutusse ning võimaldada enam nende veetmist värskes õhus.

Koolivaheaegade sisustamisel peaksid esiplaanil olema õpilaste kehaline töö ja harjutused, eeskätt tervisespordiüritused. Vähe on sel perioodil seni organi-

seeritud lastevanemate kulul töötavaid spordilaagreid.

Õpilase tervislikule seisundile mõjub positiivselt 5-päevane õppenädal, mis võimaldab õpilastele kahe vaba päeva kasutamist. See soodustab uurimisandmete põhjal võrreldes 6-päevase õppenädalaga paremini sisustada õpilaste vaba aega värskes õhus. 5-päevase õppenädala rakendamine nõuab teatavasti koolilt täiendavate tingimuste täitmist (loomist): töötamist ühes vahetuses, pikemaajalise (kuni 45 minutit) tervisevahetundi ning ulatusliku klassivälise kehalise kasvatus (tervisespordi) korraldamist. 5-päevase õppenädala rakendamine, selleks vastavate tingimuste loomine eriti algklassides võiks olla eesmärk paljudele koolidele.

Õpilase tervise seisukohalt on kooli korralduse aspektist seni uurimata õppetöö korraldamine kabinetüsteemis. Praktiliste kogemuste põhjal võib öelda, et selles valdkonnas on mitmeid kitsaskohti, nagu erineva vanusega õpilaste paigutamine ühesuurusesse koolipinki, vahetundide väheefektiivne kasutamine ning tunniplaanide ebaratsionaalne koostamine lähtuvalt õpilase tervise huvidest jne.

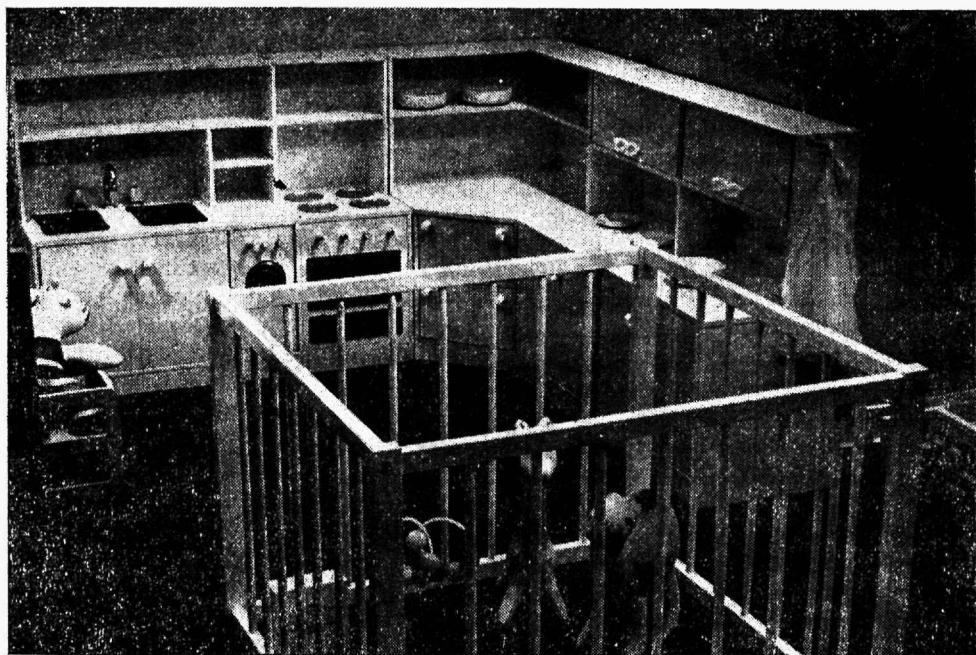
Tervete eluviiside kujundamisel on meie kaasajal olulise tähtsusega õpilaste eemalehoidmine kahjulikest harjumustest, eeskätt suitsetamisest ja alkoholi tarvitamisest. Suitsetamine on tänapäeval õpilaste keskmises ja eriti vanemas vanuseastmes laialt levinud pahe. Osa poistest alustab regulaarset suitsetamist 13—14-aastaselt, tütarlapsed teevad seda mõni aasta hiljem. Keskkooli viimastes klassides väheneb suitsetajate arv. Kõrgkooli esimestel kursustel (TPeDi andmed) on nn. tõsiseid suitsetajaid noormeeste hulgas 61%, neidude hulgas 12%, kusjuures iga kursusega suitsetajate arv teatud määral väheneb. Keskkooliõpilastest suitsetajaid iseloomustab suurel määral mitte regulaarsus, vaid vahetevahel n.-ö. proovimine. Analoogiline on olukord alkoholi tarvitamisega; võrreldes suitsetamisega on tarvitajate ulatus vaid väiksem.

Õpilaste kahjulike harjumuste vältimine nõuab arvatavasti vastavasisulise kas-

vatustöö avardamist tervikuna kogu kooliaja jooksul, eriti aga selle raskuspunkti ümberasetamist perioodi, mis eelneb või kaasneb esimeste suitsetamise ja alkoholi tarvitamise katsetega. Õpilastele tuleks anda sellelaadilisi teadmisi süsteemselt, erinevates õppeainetes ning vastavateemalises kasvatustöös kasutada enam näiteid tekkinud situatsioonidest. Suitsetamist ja alkoholi tarvitamist kui kahjulikke pahesid tuleks ulatuslikumalt käsitleda ka pedagoogilises propagandas: nendel teemadel pidada elanikkonnale, sealhulgas lastevanematele loenguid, korraldada diskussiooniõhtuid, näitusi jne.,

eriti oleks vaja rõhutada nende pahede negatiivset mõju õpilaste tervisele.

Õpilaste tervislik seisund ning selle parendamine on kujunenud tehnikasajandi viimasel veerandil kooli ja kodu ühises pedagoogilises tegevuses üheks aktuaalsemaks probleemiks. Selle lahendamise vajab sihipärasest eesmärgistatud kasvatustööd, mitmetes tegevusvormides õpilaste kompleksset mõjutamist. Õpilaste tervisekasvatuse probleemid vajavad regulaarset tähelepanu kooli juhtkonnalt, läbimõeldud süsteemi kooli kasvatustöö planeerimisel.



Kolme vennasvabariigi Leedu NSV, Läti NSV ja Eesti NSV ühisiinstituselt «Kõik laste heaks».

MARGUS VIIKMAA foto

# GRUPI- SISENE HINDAMINE

## MAIE TUULIK, TPedi nooremteadur

Iga õpetaja teab oma kogemustest, et on häid ja halbu klasse. See ei tähenda kaugeitki, et heades klassides on ainult head õpilased ja halbades klassides ainult halvavad. Ei. Nii ühtedes kui ka teistes on parasjagu mõlemaid. Ent ometi peetakse ühte klassi tervikuna heaks, teist klassi aga tervikuna halvaks. Proovisime leida vastust küsimusele, miks see nii on.

Korraldasime sotsiomeetrilise valiktesti kahes esmasel kollektiivis — juhtkonna poolt heaks ja halvaks tunnistatud gruppides. Kõigepealt huvitas meid, kas on silmatorkavaid erinevusi grupisisesest vastastikustest suhetest. Koostasime gruppide kohta sotsiomaatriksid. Gruppe võrdlesime 3 näitaja järgi:

- 1) grupi emotsionaalse ekspansiivsuse indeks ( $A_g$ ), mis näitab, kui võrd kollektiivi liikmed püüavad üksteisega suhteid luua (6, lk. 106);
- 2) grupi psühholoogilise ühtsuse indeks ( $G_g$ ), mis näitab, missugune on kollektiivis suhe vastastikkuna teineteist valinud

paaride arvu ja kõigi võimalike kahekaupa võetud kombinatsioonide arvuga (6, lk. 106);

3) iga grupiliikme subjektiivne hinnang grupi ühtsusele (hinnata tuli viiepallisisüsteemis, kusjuures hinne «1» tähendas, et grupis pole absoluutselt üksteisemõistmist ja ühtehoidmist, hinne «5» aga tähendas, et grupis on «kõik ühe eest, üks kõigi eest»).

Saime järgmised tulemused:

1)  $A_g = 5,9$  (hea grupp),

$A_g = 6,9$  (halb grupp),

2)  $G_g = 0,07$  (hea grupp).

$G_g = 0,07$  (hea grupp).

3) Grupiliikmete hinnangute aritmeetiline keskmine:

$\bar{x} = 3,455$ ,  $\delta = 0,858$  (hea grupp),

$\bar{x} = 3,640$ ,  $\delta = 0,952$  (halb grupp).

**Ei sotsiomaatriksite ega kollektiivsust iseloomustavate indeksite võrdlus näidanud grupisisesest suhetes oluliste erinevuste olemasolu hea ja halva grupi vahel.**

Järgnevalt kirjutasime välja nende grupiliikmete nimed, kes said kaaslastelt kõige rohkem valikuid. Palusime juhtkonda hinnata neid viiepallisisüsteemis nelja kriteeriumi järgi: suhtumine töösse, suhtumine kaaslastesse, suhtumine kollektiivi ja ühiskondlik aktiivsus. Selgus, et hea grupi liidrid e. eelistatud (need, kes said kaaslastelt kõige rohkem valikuid) said ka juhtkonnalt kõigi kriteeriumide järgi head ja väga head hinded, halvast grupist aga said täpselt pooled liidritest (8-st 4) juhtkonnalt madalamaid hindeid. Meid huvitas, missuguste hinnetega grupiliikmeid ise oma liidreid hindavad. Selleks teostasime samade kriteeriumide järgi mõlemas grupis grupisisesest vastastikuse hindamise koos enesehindamisega (igaüks hindas kõiki grupi liikmeid + iseennast). Selgus, et liidreid hindasid grupiliikmed nii heas kui ka halvast grupis kõrgeimate hinnetega. Selgus ka, et **enesehinnangu, grupi hinnangu ja juhtkonna hinnangu võrdlus andis heas grupis märkimisväärselt vähe statistiliselt olulisi erinevusi.**

Töösse suhtumise hinnetes andsid statistiliselt olulisi erinevusi juhtkonna ja

grupi hinnangud ( $t=2,347$ ,  $p=0,05$ ) ning enesehinnang ja grupi hinnang ( $t=3,081$ ,  $p=0,01$ ) — grupi hinnang oli nii enesehinnangust kui ka juhtkonna hinnangust kõrgem (hinnete aritmeetilised keskmised vastavalt  $\bar{x}=4,045$ ,  $\bar{x}=3,679$ ,  $\bar{x}=3,680$ ). Statistiliselt olulisi erinevusi andsid ka juhtkonna ja enesehinnang ( $t=2,127$ ,  $p=0,05$ ) ning enesehinnang ja grupi hinnang ( $t=2,511$ ,  $p=0,05$ ) — hinnates kaaslastesse suhtumist, olid enesehinnangud madalamad juhtkonna ja grupi hinnanguist (hinnete aritmeetilised keskmised vastavalt  $\bar{x}=3,680$ ,  $\bar{x}=4,00$ ,  $\bar{x}=3,983$ ).

**Halvas grupis seevastu oli statistiliselt olulisi erinevusi nimetatud kolme hinnangu vahel märkimisväärselt palju.** Kaaslastesse suhtumise hindend andsid statistiliselt olulisi erinevusi juhtkonna ja enesehinnangu ( $t=4,762$ ,  $p=0,001$ ) ning juhtkonna ja grupi hinnangu ( $t=4,971$ ,  $p=0,001$ ) vahel. Enesehinnangud olid märgatavalt kõrgemad grupi ja juhtkonna hinnangutest (hinnete aritmeetilised keskmised vastavalt  $\bar{x}=4,105$ ,  $\bar{x}=3,875$ ,  $\bar{x}=2,839$ ).

Kollektiivi suhtumise hindend andsid statistiliselt olulisi erinevusi veelgi rohkem: juhtkonna ja enesehinnangu vahel ( $t=3,762$ ,  $p=0,001$ ), juhtkonna ja grupi hinnangu vahel ( $t=3,530$ ,  $p=0,001$ ) ning enesehinnangu ja grupi hinnangu vahel ( $t=2,145$ ,  $p=0,05$ ). Kõige kõrgem oli siin jällegi enesehinnang — nii juhtkonna kui ka grupi hinnangust kõrgem ( $\bar{x}=3,800$ ,  $\bar{x}=2,742$ ,  $\bar{x}=3,529$ ).

Ühiskondliku aktiivsuse hindend andsid statistiliselt olulisi erinevusi juhtkonna ja enesehinnangu ( $t=5,00$ ,  $p=0,001$ ) ning juhtkonna ja grupi hinnangu vahel ( $t=5,549$ ,  $p=0,001$ ). Ka siin oli enesehinnang kõrgem ( $\bar{x}=3,550$ ,  $\bar{x}=2,355$ ,  $\bar{x}=3,364$ ).

Tõsusesuhtumise hindend andsid samuti statistiliselt olulisi erinevusi juhtkonna ja enesehinnangu ( $t=2,481$ ,  $p=0,01$ ) ning juhtkonna ja grupi hinnangu vahel ( $t=3,028$ ,  $p=0,01$ ). Ka siin oli enesehinnang kõrgem ( $\bar{x}=3,719$ ,  $\bar{x}=3,062$ ,  $\bar{x}=3,714$ ). On silmatorkav, et halvas grupis saime kõigis kriteeriumides statistiliselt olulisi erinevusi juhtkonna ja enesehinnangu vahel, kusjuures kõigil juhtudel

oli enesehinnang nii juhtkonna kui ka grupi hinnangust märgatavalt kõrgem.

## KOKKUVÕTTEKS

Tõdesime, et head ja halba gruppi kõrvutades ei andnud sotsiomeetriline analüüs märkimisväärsed erinevusi grupisestest suhetes. Küll aga andis olulisi erinevusi grupisisene hindamine. **Kui heas grupis olid enesehinnangud, grupi hinnangud ja juhtkonna hinnangud igati tasakaalus, siis halvas grupis olid erinevused nimetatud kolme hinnangu vahel märkimisväärselt suured.** Eelkõige torkasid silma kõrgenenud enesehinnangud. Enesehinnang on üks isiksuse kesksemad karakteristikuid (5); kuuludes eneseteadvuse nähtuste hulka, on enesehinnang eneseteadvuse ilmlemise üks vorm (8, 9). Enesehinnangut loetakse isiksuse psühholoogilise arengu teatud taseme näitajaks (2, 7, 11). Enesehinnangust sõltub suuresti inimese tegevuse efektiivsus ning vastastikuste suhete iseloom kaaslastega (4, 5). Et enesehinnangu üheks oluliseks funktsiooniks on isiksuse käitumise reguleerimine, johtuvadki just ebaadekvaatsest enesehinnangust paljud konfliktid ja arusaamatused ümbritsevatega (3, 4, 5, 11).

Niisiis — mitte asjata ei kinnitata pedagoogikas, et adekvaatse enesehinnangu kujundamine on tähtis kasvatusülesanne (1). Meie poolt vaadeldud halva grupi liikmeid iseloomustasid aga just ebaadekvaatsed enesehinnangud.

Üheks oluliseks põhjuseks, miks ühte meie vaadeldud gruppi halvaks peeti, on nähtavasti negatiivsete liidrite olemasolu grupis.

Teatavasti algab igas kollektiivis rollide diferentseerumine ja hierarhia teke, kujuneb välja grupi struktuuripilt, mis koosneb vertikaalstruktuurist (grupiliikmete koht tubliduse ja armastuse pingereas) ja horisontaalstruktuurist (grupiliikmete jagunemine alagruppideks). Nii Nõukogude kui ka välismaa autorid leiavad üksmeelselt, et eelistatuse pingerea kujunemine sõltub grupis väljakujunenud väärtussüsteemist — tulenevad ju ka

normid ühiskondlikest väärtustest (V. Olšanski, 10). Kõrge staatusega indiviidid on grupi keskse väärtuse kandjad ja kehastajad. Negatiivsed liidrid annavad otsest tunnistust sellest, et grupis on väärtuseks teatud negatiivsed ilmingud; negatiivsed liidrid kõnelevad ka sellest, et vajadus kaaslaste tunnustuse järele sunnib grupi liikmeid käituma vastupidiselt õpetajaskonna soovidele. Igaüks, kellel on taolise grupiga lähemaid kokkupuuteid, tunneb liidrid ära ka ilma spetsiaalse uurimistöötähta. Ilmselt unustatakse aga (või ei peeta seda oluliseks), et nende mõju kogu grupile on hukutav.

Iga õpetaja on huvitatud sellest, et tema klassist kujuneks tugev kollektiiv. Üldjuhul püütakse nii õppetöös kui ka väljaspool tunde luua selliseid situatsioone, mis õpilasi ühendaksid, neid liidaksid, ühtekuuluvustunnet süvendaksid.

Taolistes gruppides aga on ilmselt esmaseks kasvatusülesandeks liidrite mõju elimineerimine (missugused konkreetsed mõjutusviisid ja -vahendid kasu toovad, on omaette küsimus). Ilmne on ka, et isevoolutede minna lastes on kahju märkimisväärne. Seda tõdesime meie kitsapiirilises uurimistöös, välja selgitades valdavalt ebaadekvaatsete enesehinnangu olemasolu negatiivsete liidritega halvas grupis.

## Kirjandus

1. Liimets, H. Isiksuse aspekt didaktikas. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 11.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Изд. «Просвещение». М., 1968.
3. Кузьмин Е. С., Волков И. П., Емельянов Ю. Н. Руководитель и коллектив. Лениздат, Л., 1974.
4. Кузьмина З. В. Исследование особенностей самооценки личности в условиях успеха и неудачи. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. псих. наук. М., 1973.

5. Липкина А. И. Психология самооценки школьника. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора псих. наук. М., 1974.
6. Методы социальной психологии. Изд. ЛГУ, Л., 1977.
7. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. ЛГУ, Л., 1960.
8. Петровский А. В. Основы психологии личности. «Народное образование», № 8, 1968.
8. Сафин В. Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения. «Вопросы психологии» № 3, 1975.
10. Социология в СССР, т. 1, М., 1966.
11. Чеснокова И. И. Самосознание личности. В сб.: Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.



---

# KOOLI MUUSIKA- TEATER ESTEETILISE KASVATAJANA

---

## VIKTOR NELIK, Haapsalu 1. keskkooli õpetaja

Nõukogude kooli ülesanne on kujundada mitmekülgset arenenud ja laia silmaringiga kodanikke, kes on suutelised orienteeruma meie tänapäeva elu kogu mitmekülguses, tema teaduse, kunsti kui ka kultuuri rikkustes.

Kool on suuteline neid ülesandeid täitma siis, kui lisaks oma ainet hästi tundvatele ja õpetavatele õpetajatele leidub kollektiivis entusiaste, kes on suutelised äratama õpilastes huvi ka kunstide vastu.

Pole alati oluline, kui sügavalt need entusiastid oma huviala tunnevad. Pole ju üldhariduskooli õpetaja enamasti saanud teatrikunsti, balleti või mõne teise kunstiala eriettevalmistust. Ometi peame ka neid oma õpilastele tutvustama.

Kui koolis äratatud huvi jääbki ainult huviks ning oma kasvandikke kohtame hiljem vaid publiku hulgas teatris, kontserdil või kunstinäitusel, oleme oma ülesande ikkagi täitnud. Haapsalu 1. keskkoolil on õpetajatest entusiastidega vedanud. Kooli muusikateatri peadirigent Tõnu Paomets on erialalt matemaatik, õpetab koolis elektrotehnikat ja... laulmist. Meie esimene koormeister Helga Kariis, Eesti NSV teeneline õpetaja, õpetab koolis juba aastakümneid

matemaatikat. Ballettmeistriks on meil geograafiaõpetaja Urve Kõrv, kes praegu töötab metoodikuna Haapsalu kaugõppekeskkoolis.

Meid on abistanud veel inglise keele õpetaja Tiiu Kammiste liikumisjuhina, eesti keele õpetaja Tea-Mall Ungert orkestri abidirigendina ja teised. Allakirjutanu on kolmekümneaastase staažiga keemiaõpetaja, kes lavastajana tegutsenud üle veerandsaja aasta.

Õpetajate huvi muusikateatri vastu on kindlasti ka õpilasi toonud muusikateatrisse.

### Muusikateatri ajalooost

Näitering on koolis tegutsenud aastakümneid, sümfooniaorkester samuti üle paarikümne aasta. Kooli naiskoor Tõnu Paometsa juhatusel laulis 1977. aastal välja I kategooria koori nimetuse, tütarlastekoor Helga Kariisi juhatusel sai II kategooria.

1967. a. sügisel toodi ühiste jõududega välja sõnalis-muusikaline põimik Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäevaks.

1968. a. tähistas kool oma 50. sünniaastapäeva. Seda otsustati tähistada suurema muusikalavastusega. Sõelale jäi Eugen Kapi lasteoper «Talvemüinasjutt». Kaasa tegid sümfooniaorkester, lastekoor, tantsurühmad ja näitering. Etenduseks valmistumine haaras kogu koolipere, sest kostüümide, rekvisiitide jm. valmistamisest võtsid osa peaaegu kõik vanemate klasside õpilased.

Eugen Kapile julgesime näidata alles seitsmendat etendust. Helilooja jäi meie tööga rahule. Tema ettepanekul esinesime kolme etendusega Tallinnas J. Tombi nim. Kultuuripalee laval.

Sellest ajast on meil tihedad sidemed Eugen Kapiga, keda peame oma muusikateatri patrooniks.

«Talvemüinasjutt» pidas vastu 19 etendust, neist kolm viimast Hiiumaal.

Järgmiseks lavastuseks sai muusikal «Lumivalgeke ja seitse põialpoissi», mille aluseks oli omaaegne multifilm Frank Churchilli muusikaga. Umbes poole muusikast — tantsud ja piltide vahemängud — kirjutas juurde Tõnu Paomets.

Ka sellega esinesime väljaspool kodulinna: Tallinnas, Hiiumaal.

Nüüd oli juba loomulik, et jätkame koos. Valik langes Vene NFSV ja Leedu NSV teenelise kunstitegelase Marion Koval'i lasteoperile «Hunt ja seitse kitsetalle», mille libreto tõlkisime vene keelest ning orkestratsiooni tegi meie dirigent.

Selle ooperi esietendust 20. aprillil 1973. a. loeme kooli muusikateatri sünnipäevaks. Sel päeval ilmus direktori käskkiri senise näiteringi, sümfoonia-orkestri, koori ja tantsurühma ühendamise kohta üheks kollektiiviks — Haapsalu 1. keskkooli muusikateatriks «Pöialpoiss». Ise loeme oma ajalugu siiski «Talvemuinasjutust» alates.

Meie kontaktid Eugen Kapiga jätkusid ja 1975. a. märtsis esietendus noortemuusikal «Rukkilillesuvi», mis valmis tal koostöös libretist Maimu Veske ja lavastaja ning dirigendiga. Stsenariumi tellis kool, muusika aga pühendas helilooja meie muusikateatrile. Meeldiv oli tõdeda, et «Rukkilillesuve» muusika eest anti maestro E. Kapile 1975. a. vabariiklik muusikapremia.

«Rukkilillesuve» etendusi oli kokku 24, neist 13 väljaspool Haapsalut.

3. märtsil 1978. aastal esietendus Genadi Tanieli noorteoper «Kivine pisar». Ooper valmis heliloojal juba koolipõlves, kuid muusika töötas G. Taniel meie jaoks ümber. On heameel märkida, et selle ooperi pakkus helilooja meile pärast tutvumist kooli muusikateatriga.

Lühidalt muusikateatri nimest. «Pöialpoiss» ei tähenda kääbust või gnoomi. Otsides teatrile nime, tahtsime valida selleks mõne linnu nime, kes oleks hästi pisike ja laulaks. Eriti kõva laulumees ei tohtinud ta aga olla.

Eesti väikseim lind on kuldpea-pöialpoiss. Ta kuulub küll laululindude hulka, kuid laulmise asemel ainult piiksub. Järelikult täiesti sobiv nimi meie muusikateatrile.

### **Töökorraldus muusikateatris**

Meie kooli muusikateater on õpilaste ja õpetajate ühise töö kollektiiv. Teatri

eesotsas on õpilasest direktor, kes organiseerib teatri tööd ning esindamisi väljaspool kooli. Enamik direktoreid (seni on sellel kohal olnud neli õpilast) on oma ülesannetega edukalt toime tulnud ning ilmutanud omaalgatust.

Lavastaja, dirigent, koormeister ja peaadministraator on õpetajad. Viimasel on alati abiks mõned õpilasadministraatorid, kuid rahalistes operatsioonides ei tohi vastutajaks määrata alaealist.

Väga suur on õpilaste osa lavatehnika korrastamisel. Etenduse juht, lavameister, valgustusala juhataja, helitehnik jt. on eranditult õpilased, keda huvitab tehnika, elekter, helisalvestus jm. Samal ajal osalevad nad etenduse sünnis, võtavad osa proovidest, kuulevad muusikat ja näevad, kuidas valmib lavastus. Mõnegi taolise noormehe kitsas tehnikahuvi saab hoopis laiema haarde. Ka käivad nad meiega koos teatris ja ekskursioonidel. Arvan, et mõnegi silmaring laieneb kooli muusikateatri töös.

Väga vastustusrikas on õpilaste töö repetiitorina. Igale solistile, ansamblile ja tantsurühmale kinnistame repetiitoriks lastemuusikakooli klaverieriala lõpetanu, kelle ülesanne on partiid kätte õpetada ning saata lavaproovidel. Klaverisaatja on ka kooril.

Repetiitorite tööd kontrollivad ning suunavad dirigent ja koormeister, kuid kohusetundlik repetiitor teeb harjutusi iseseisvalt. On ju muusikakooli lõpetanud tavaliselt 10. ja 11. klassi õpilased, mõnigi neist teeb niiviisi esimest tutvust pedagoogitööga, et hiljem jätkata õpinguid pedagoogilisel alal. Samal ajal kasvab nende õpilaste kohusetunne ning ka muusikaline maitse.

Hääleseadetunnid annab koormeister õpilasrepetiitori abiga.

Igasugused tehnilist laadi tööd, olgu see kostüümide õblemine, dekoratsioonide maalimine, rekvisiitide valmistamine või muu, jaotame klasside vahel. Võimaluste piires arvestame õpilaste huve ja klassijuhataja võimeid töö juhendamisel. Kostüümid õmmeldakse klassides, kus tootmisõppe eriala on õblemine.

Selle töö teevad õpilased kodus, tunnis juhendab neid erialaõpetaja, kes on meil tavaliselt ka lavastuse kostüümikunstnik. Osa kostüümikavandeid on õpilaste loodud.

Ülesanded jaotatakse kokkuleppel klassijuhatajatega. Seejärel arutatakse plaan läbi juhtkonna nõupidamisel ja pannakse siis kinnitatult välja õpetajate toa teadetetahvlile koos ajagraafikuga, mis ajaks peab töö valmima.

Muusikateatril oma alalist peakunstnikku pole. Kahe lavastuse dekoratsioonid on kavandanud tollane poeglaste tööõpetuse õpetaja Rein Otstavel, kes siis oma õpilastega ka kavandatu ellu viis. Esimese lavastuse, «Talvemüinasjutu» lavakujunduse autor oli 11. klassi õpilane Elle Kull, keda tunneme praegu Draamateatri näitlejana ja filmitähena. «Hundi ja seitsme kitsetalle» lavakujunduse autor oli õpilane Marju Allkivi. «Kivise pisara» kujundas aga Tallinna Pedagoogilise Instituudi I kursuse üliõpilane Hillar Parkja, kes veel mullu esines samas muusikateatris näitlejana. Kui siia lisada praegune lavastaja assistent Andres Lepik, kes õpilaseks on kaasa teinud kõik lavastused ja praegu vilistlasena jätkab juba režii laua taga, võime öelda, et meil on oma kaader peale kasvamas.

Orkestri töö sõltub väga palju dirigendist. Osa orkestrante on tema välja õpetatud. Meil on side Haapsalu lastemuusikakooliga, kus saavad väljaõppe mitmed meie orkestrandid. Kahjuks ei õpetata seal kõiki orkestripille ja neid tuleb meie dirigendil endal õpetada.

Kõikide lavastuste orkestratsioonid on Tõnu Paometsalt. Tema tunneb meie orkestri liikmete võimeid ja arvestab seda orkestreerimisel.

### **Kasvatustöö proovides**

Lavaproovid algavad siis, kui lauljatel on partiid repetiitorite abiga selgeks õpitud. Tavaliselt teeme iga pildiga eraldi 5 või 6 proovi, siis 4 või 5 proovi kogu tükiga klaveri saatel ja teist niisama palju koos orkestriga. Pikema teose puhul koguneb 40 proovi. Kontrolltendusle kutsume kõiki, kes olid etenduse

sünniga seotud. Praktiliselt on see etendus oma kooliperele.

Proovide jooksul on meil palju võimalusi õpilaste mõjutamiseks ning nende silmaringi laiendamiseks.

Esimestes proovides jutustame teose autorist, ajastust ja sündmustikust. Arutame tegelastevahelisi suhteid ning võimaluse korral näitan pildimaterjali tegevusele lähedastest paikadest või miljööst.

Igas teoses toimub võitlus hea ja kurja vahel, eriti muinasjuttudes (enamik meie lavastusi ongi muinasjutuainelised). Proovides arutleme eetilisi probleeme: miks tegelane käitub nimelt nii ja mitte teisiti, mida ta ütleb ja mõtleb. Sageli toob selline arutelu kaasa ka vaidlusi ning õige tihti otsime võrdlusi oma koolielust. Tuleb sedagi ette, et alles proovides tekib õpilasel hoopis teine ettekujutus mõnestki nähtusest koolis.

Eriti palju kasvatusteemaliste vestluste võimalusi andis Eugen Kapi muusikali «Rukkilillesuvi» õppimine. Selle tegevus toimub meie päevil Eesti Õpilasmalevas, mistõttu olid probleemid õpilastele lähedased.

Et paremini malevaellu sisse elada, olen mitmel suvel viibinud EÕM-i kokkutulekutel ning külastanud rühmi nende elukohas. Kõik see aitas suuresti kaasa malevamiljöö loomisele meie lavastuses.

Paljud osatäitjad olid enne viibinud malevas, kuid õige paljudele sai tõukeks malevasse astumisel just osavõtt «Rukkilillesuve» proovidest ja etendustest.

Külastasime nimetatud lavastusega mitmeid meie vabariigi keskusi ja tegime sellega malevale reklaami. Meie koolist on igal aastal malevas palju õpilasi ning arvestades meie tööd maleva tutvustamisel, tunnistati Haapsalu 1. keskkooli töö malevaks valmistumisel vabariigi parimaks ning 1976. aastal saigi kool vimpli ja preemia, 1977. a. samuti. Muusikateatri pere tundis selle üle uhkust — oli nendelgi osa esikoha saavutamises.

G. Tanieli ooper «Kivine pisar» on hoopis teisest miljööst. Tegevus toimub muistses Egiptuses. Nüüd oli meie vest-

luste teemaks antiikkultuur, toleaeagne usund ja kombestik. Uurisime riietuse ajalugu, otsisime reproduktsioone, millele oleksid kujutatud tolle aja inimesed töös. Kõik see laiendab tegelaste silmaringi. Et osatäitjad on keskkooliõpilased, tunnistavad nad, et ei mäleta kuigi palju nooremates klassides vanaaja ajaloos õpitust. Järelikult peavad nad proovides varemõpitud kordama ning samal ajal ka palju juurde õppima.

Et tegemist on muinasjutuga, kus toimub võitlus hea ja kurja vahel, tuleb meil jälle inimestevahelisi suhteid analüüsida. Peategelaseks on karjusneiu, kes otsustab oma elu ohtu pannes vabastada kurjade jõudude käest Niiluse allikate veed, mis seni andsid elu kogu oru rahvale. Tema õilsus ja tahtekindlus on meil jututeemaks igas proovis. Intriiige põimivad preestrinnad. Oelus, salakavalus, egoism — need on samade vestluste teine pool.

Lavastuse juhtmotiiv on: «Kus on puhas vesi, seal on ka elu.» Jällegi ei pääse uuest teemast, seekord kogu maailma haaravast keskkonnakaitsest.

Need on ainult üksiknäited proovides toimunud vestlustest. Kuid põhiline on ikkagi muusika, laul ja tants.

Juba esimestest proovidest tekib õpilasel oma seisukoht — see laul meeldib, see mitte. Kui proovides saab selgeks mõni raskena tundunud laul ja see hakkab hästi kõlama, tunnistab mõnigi tegelane, et ta ei uskunudki selle laulu ilusse. Vahel aga tekib uus suhtumine ka õpetajapoolse selgituse tulemusena.

Omaval ajal võtsime kavva esimese ooperi seepärast, et paljudele õpilastele on ooperižanr raske ja halvasti mõistetav. Nüüd teab meie kooli enamik, mis on ooper ja kuidas see valmib. Sageli vaatame ooperietendusi RAT «Estonias». Tore on sellistel etendustel meie õpilasi jälgida. Nad oskavad hinnata lavastust, muusikat ja osatäitmisi.

Nii ei ole ooperi või muusikali õppimine ainult töö järjekordse uuslavastusega. Ennekõike on see tohutu võimalus õpilase sisetemaailma rikastada.

Hiljuti võisime lugeda E. Kapi artiklit, milles ta, toetudes Ungaris tehtud

uurimustele, kinnitab, et õpilane, kes tegeleb muusikaga, õpib ka paremini.

Lisaksin siia, et kui suudame näiteks «Kivise pisara» proovide ja etendustega siduda sadakond noort, anda neile kindla tegevussuuna, rikastame neid juba sellega. Need noored ei satu tänavale hulkuma. Neil pole selleks lihtsalt aega!

### **Etendus kui kollektiivi ühisüritus**

Meie töö ei oleks mingit mõtet, kui ei toimuks etendusi. Õppida n.-õ. stuudiokorras tähendaks juba ette ükskõikset suhtumist õpitavasse. Tõelise sisu omandab õpitu alles esietendusel.

Esietendus on suur sündmus muusika-teatri elus. See on kokkuvõtte kuudepikkusest tööst. Sellele eelnevad peaproovid, kus ühtlustatakse kõigi kollektiivide töö. Õppisid ju seni orkester, koor, solistid, tantsurühmad oma partiisid eraldi. Eraldi tegutsesid ka tehniliste alade kollektiivid.

Pea ütlema, et esimeste ühiste proovide mulje on masendav. Oleme teinud mitu lavastust, kuid iga kord on tunne, et seekord küll ei tule välja. Nüüd tean, et nii see ei ole. Tegelikult on igaüks oma tööloigu rahuldavalt omandanud ja pärast paari proovi teab iga osaline, millal, kus ja kuidas oma ülesandeid täita.

Samal ajal selgub ka igale õpilasele tema osa lavastuse sünnis. Tarvitseb vaid ühel tehnikamehel puududa, kui kogu koori, orkestri, solistide ja teiste töö on halvatud. Raske on koolis leida analoogilist olukorda, kus iga üksikõpilase osa kogu kollektiivi ühisürituses nii eredalt esile tõuseks.

Viimased ettevalmistused on tehtud. Kuulutused, kavalehed ja kutsed trüki-kojast ära toodud. Kontrolltendus peab näitama, kas etendus on avalikkuse ette laskmiseks valmis.

Olen alati mõnuga jälginud õpilaste iseseisvust ja aktiivsust etenduseks valmistumisel. Tulen ise varakult kohale, kuid alati on elektrikud, lavatöölised jt. tehnikamehed enne mind kohal. Ei mäleta, et oleksin pidanud neile kellaega määrama, selle annab neile kohusetunne ja teadmine, kui palju aega võtab see

või teine töö, et etenduse alguseks oleks kõik korras.

Õpetajana mõtlen sageli, kui palju vähem ma tunneksin oma õpilasi, kui annaksin koolis ainult oma tunde.

Tehnilistel aladel töötavad meil sageli õpilased, kellele tunnis pakutav tundub ebahuvitav ja kelle kohusetunne õppimises jätab soovida. Hoopis teine inimene on ta oma huvialal ja paneb imestama, kui palju tähelepanu ta suudab sellele pühendada.

Ka tegelaste suhtumine etendusse on hoopis erinev proovidest. Seal sageli igavletakse, etendusel aga võetakse end kokku ja püütakse anda oma parim. Eriti olen seda kooriliikmete puhul märganud.

Hoopiski väike pole publiku osa etenduse õnnestumisel. Kõige kergem on mängida oma koolipererele. Iga tegelane on kõigile tuttav ja laval toimuvale elatakse kaasa. Publiku aktiivsus omakorda innustab tegelasi.

Sündmuseks kollektiivi elus on väljasõiduetendused, ehkki tüli on sealjuures omajagu. Ometi liidavad külalisesinemi- sed kollektiivi eriti. Etendus uues mil- jões kohustab.

### **Muusikateater kooli visiitkaardina**

Igal koolil peaks olema oma nägu. Va- rem tunti meie kooli vehklemiskoolina. Praegu töötab Haapsalu Spetsialiseeri- tud Spordikool ja kõik vehklejad on koondunud sinna. Järjest rohkem aga tuntakse meie kooli muusikateatrit. Ühelt poolt on see hea ja üpris meeldiv, teiselt poolt aga paneb meile suure ko- hustuse. Pole ju meie kool muusikakal- lakuga, järelikult töötame nagu oskame ega eeldagi õpilaste suuri vokaalseid võimeid. Teame isegi, et mitmed meie lavastused on täiesti keskpärased olnud. Meilt aga oodatakse vaata et imesid.

Ajakirjanduses meile tehtav reklaam võib jätta mulje, et Haapsalu on min- gid eriliste võimetega õpilased ja õpeta- jad. Nii võib kujuneda meie koolist ja meie tööst ebaõige mulje.

Samal ajal muidugi see kõik liidab meie kollektiivi, on tekkinud oma kooli tunne. Oma kooli esindame ka

väljasõiduetendustel. Siis võetakse end kokku, et anda oma parim. Oma välja- sõitudelt oleme lisaks toredatele mulje- tele toonud kaasa ka aukirju ja suve- niire. Oleme neid näidanud kogu kooli- perele ja üheskoos nende üle uhkust tundnud.

Eesti Raadiol on helisalvestused meie «Talvemuinasjutu» katkenditega, «Pöial- poiste» etendusest tehti stereofooniline montaaž ja «Rukkilillesuvi» salvestati kogu ulatuses stereoraadio tarvis. Needki saated on meie koolile suursündmuseks.

Eesti Televisiooniga on meil head suhted. Oleme sealgi esinemas käinud, vii- mati peaaegu terve «Rukkilillesuvega». Sellega koos sai meie muusikateatri pe- rele selgeks, kuidas sünnib teletlavastus.

«Pöialpoisi» šefiks on Moskva Riiklik Laste Muusikateater. Nendega kohtusi- me Tallinnas, kui teater andis etendusi meie vabariigis. Kohtumine oli südami- lik ja kauaks meelde jääv. Sellest ajast on püsinud kirjjavahetus. Tutvustame vastastikku oma repertuaari ja vähesel määral oleme neilt ka otsest abi saanud.

Moskva Laste Muusikateatril on 16 sputnikteatrit üle NSV Liidu, nende seas on «Pöialpoiss» ainuke ühe kooli muusi- kateater. Ülejäänud töötavad kultuuri- majade ja pioneeride paleede juures.

Meeldiv oli saada nendelt tervitus pärast seda, kui Kesktelevisioonis esitati katkendeid meie «Rukkilillesuvest».

Muusikateatrit rajades ei mõelnud selle loojad küll oma kooli seintest väl- japoole. Nähtavasti juhtus aga nii nagu muinasjutus, et laskisime vaimu pudelist välja ega suuda teda enam valvata. Nüüd tegutseb see vaim juba meist sõl- tumata, ja nagu tihti vaimudega juhtub, mitte just alati meie meele järgi.

Kõik, mida tehakse Haapsalu 1. kesk- kooli muusikateatris, on allutatud ühi- sele nimetajale — esteetiline kasvatus. Kõik teatri liikmed, alates lavastajast ja lõpetades piletikontrollijatega, tegutse- vad selle nimel, et teatrisse tulnud õpi- lased, nende vanemad ja kõik külalised veedaksid meeldiva õhtu ja lahkusid hingelt kas või veidi rikkamana kui tul- les. Selles näemegi meie õpilaste esteeti- list kasvatamist.



L. Tolstoi muusikat kuulamas. Moskva, J. Zimmermani muusikakauplus 4. sept. 1909. a.  
J. Möbiuse foto.

# LEV TOLSTOI

## JA

## MUUSIKA

Populaarteaduslikus sarjas «Kirjanikud ja muusika» (kirjastus «Советский композитор») on ilmunud teosed «N. A. Nekrassov muusikas» 1972. a., «A. S. Puškin muusikas» 1974. a. ning 1977. a. «Lev Tolstoi ja muusika». Raamat pakub andmeid L. Tolstoi teoste ainetele loodud muusika kohta, kuid selle kõrval ka andmeid kirjaniku enese muusikas osalemise, tema filosoofiliste ja muusikasuhtumuslike vaadete kohta. Raamatu koostamisel on aiuseks võetud L. Tolstoi päevikumärkmed, kirjad, kirjaniku lähedaste ja sõprade meenutused, tema kirjandus- ja muusikauurimused, lisaks L. Tolstoi teoste katkendid, mis väljendavad tema suhtumist muusikasse, maitset ja kiindumusi. Raamat on varustatud teatmelise ja nimede registri ning fotodega.

Käesolev vahendus suunab ainult kõige üldisemale L. Tolstoi muusikasuhtumuslikes vaadetes.

Peaaegu sajandi vältel jälgis L. Tolstoi tema aja kunsti — kirjanduse, maalikunsti ja muusika — kõiki ilminguid. Kunstniku ja mõtlejana huvitas teda küsimus — mis on kunst.

M. Gorki on Lev Tolstoid nimetanud inimorkestriks, kes on võimeline mängima ühtaegu mitmel pillil. Kogu tema loomingust hoovab rahva elu muusikat.

L. Tolstoi on öelnud, et kõikidest kunstidest kõige enam armastab ta muusikat. Tema debüütjutustusest «Lapsepõlv» (1852) alates kuni pärast tema surma trükitud (1912) toseni «Hadži-Murat» kõlab,

muutub ja kasvab ta loomingus mingi maailma täitev stiihia, mida Tolstoi nimetab muusikaks.

Varajaste eluaastate kaks mälestust liitusid üheks, s. o. ema Maria Nikolajevna Volkonskaja klaverimäng ja Rousseau' teoste lugemine. Muusika oli Lev Nikolajevitšile mingi sünnipärane keel, südamehäääl.

Aastatel 1848—1850 tegeles L. Tolstoi muusikaga püsivalt. Ta kavatses koostada isegi midagi entsüklopeedilise käsiraamatu taolist muusikakunsti aluste õppimise tarvis.

L. Tolstoi tundis hästi kammermuusikat ja armastas seda. Arvates, et Venemaal on just sellelaadsel muusikal tulevikku, taotles L. Tolstoi koos muusikaarmastaja V. Botkiniga Moskvaa muusikaühingu loomist. 1859. aastal saigi see teoks ja kinnitati Imperaatorliku Muusikaühingu nime all. Organiseerimine viis L. Tolstoi kokkupuutesse nimekate muusikutega: N. Rubinstein, V. Odojevski jt.

1859. aastal pidas L. Tolstoi ühingu oma elu ainukese kõne «igaveste ja üldinimlike huvide kaitseks kunstis». Võibolla oli see kõne ka kommentaariks tema jutustusele «Albert» (1858).

L. Tolstoi otsis oma vaadetele kinnitust antiiksest muusikateooriast. Platon ütleb «Vabariigis», et muusika peab väljendama üllaid tundeid, oletades samas, et muusika äratab ka pahelisi kirgi. Just sellest kõneleb Pozdnõšev L. Tolstoi jutustuses «Kreutzeri sonaat». L. Tolstoi pidas muusikakunsti tähtsaks selle kasvatavat ja headusele suunavat toimet.

Esteetikuna pooldas L. Tolstoi iidset katarsise õpetust, kiredest puhastumist. Seda mõtet, kuidas kunst inimhinges toimib, avab ta romaanis «Sõda ja rahu».

«Nataša oli sel talvel hakanud tõsiselt laulma... «Viimistlemata, aga ilus häääl,» ütlesid nad kõik. Sel ajal aga, kui kõlas see viimistlemata, ebaõigete hingetõmmelega pingutustega üleminekuid võttev häääl, ei rääkinud isegi asjatundjad kohtumõistjad midagi... ja ainult soovisid veel kord seda kuulda.» (2, lk. 66.)

Hinge puhastumine toimub igal inimesel erinevalt.

Nikolai Rostov kuulas Nataša laulu pärast häbistavat mängukaotust ja erutusi, mis talle tundusid Nataša laulu kõrval äkki tühistena:

«Ja järsku keskendus talle kogu maailm järgmise noodi, järgmise fraasi ootuse... Oo, kuidas väreles see tertis ja kuidas liigutas miski parim Rostovi hinges! Ja see miski oli sõltumatu kõigest maailmas ja kõrgem kõigest maailmas» (2; lk. 66—67.)

Andrei Bolkonskis ärkasid hoopis teised, sügavamad tunded:

«Lause keskel jäi vürst Andrei vait ja tundis endale pisaraid kurku kippuvat, mida ta enda juures võimalikuks ei pidanud. Ta vaatas laulvale Natašale ja ta südames toimus midagi uut ning õnnelikku. Ta oli õnnelik ja samal ajal ka kurb... Peamine, mille pärast talle nutt peale kippus, oli järsku äratuntud kohutav vastuolu millegi ääretult suure ning kehalise vahel, mis oli ta ise ja koguni ka Nataša...» (2, lk. 229—230.)

Oma muusikalises maitstes oli L. Tolstoi konservatiivne. Ta armastas Bachi, Mozartit, Beethovenit, Schubertit ja Chopini. R. Rolland'i arvates pooldas L. Tolstoi juba 40. aastateks klassitsistlikuks tunnustatud muusikat, mitte ühtki hilisemat heliloojat. Tolstoile oli tüüpiline, et ta püüdis mõtestada seda või teist muusikateost terviklikult ja oma kunsti-teooriast lähtuvalt. Kuulajana andis ta edasi muusikast selle vahetu mulje, kuid hiljem kõrvutas ta oma muljet üldiste ideedega ja mõnigi kord tuli ta esialgsest vastupidisele järeldusele.

Muusika pidi olema kõigile arusaadav ja jõukohane — niisugune oli L. Tolstoi juhtmõtteid. Selle näiteks tõi ta Chopini loomingu, kuigi mõõnis, et helilooja mõistmiseks kulus tal endal aega ja mõnesuguseid pingutusi.

\*

L. Tolstoil olid eri suhted Beethoveniga. Need algasid ammu enne jutustust «Kreutzeri sonaat». Juba «Perekonna õnnes» oli Beethoveni muusika kirgedes ja tüli sümbol, samal ajal kui Mozarti muusika väljendas õnne ja mõistmist, milles sõnad osutusid tarbetuiks. Kui jutustuse tegelane Maša mängis Mozarti

teoseid, kuulas ta abikaasa Sergei Mihailovitš teda meeleldi, kui aga Beethovenit, jäi tema tugitool toa nurgas tühjaks. Tolstoi käsituses väljendas muusika mitte ainult helilooja taht, vaid ka elu enese hingust.

«Ma ei taha rahu!» väitis Maša. Nii kaitses Beethovenit ka Albert (jutustuses «Albert»).

Beethovenist kõneldes ütles Tolstoi: «Nüüd ma arvan, et Beethoven tõi muusikasse sellele ebaomase dramatismi. Tema oma hiigeltalendiga tuli sellega toime, aga ta järgijad arendasid selle välja ebardlikkuseni.» (6, lk. 19.)

1889. aastal lõpetas Tolstoi jutustuse «Kreutzeri sonaat», milles üks peategelasi on Beethoven, õigemini tema muusika. Pozdnõševi on haaranud armukadedus ja vihkamine, ta hingeline tasakaal on rikutud. Ja ta kuuleb Beethoveni muusikas ainult seda, mis tema kirgi veelgi võimendab ja toidab. Pozdnõšev nimetab Beethoveni «Kreutzeri sonaati» hirmsaks ja muusikat üldse kohutavaks asjaks.

«Õeldakse, muusika õilistavat hinge, — mõttetus, pole tõsi! Ta avaldab mõju, avaldab hirmsat mõju — ma räägin endast —, kuid hoopis mitte hinge ülendavat mõju... Muusika sunnib mind unustama iseennast, oma tõelist seisukorda, ta viib mind mingisse teise, mitte minu enese seisukorda: muusika mõju all näib mulle, et ma tunnen seda, mida ma tegelikult ei tunne, et ma mõistan seda, mida ma ei mõista, et ma suudan seda, mida ma ei suuda. Ma seletan seda sellega, et muusika mõjub nagu haigutus, nagu naer... Kui aga esile kutsuda kohale ja ajale mittevastavat energiat, mitte millekski väljenduvat tunnet, siis ei või see jääda hävitava mõjuta. Vähemalt minule mõjus see teos õudselt: mulle oleksid justkui avanenud seni tundmatud, nagu mulle näis, täiesti uued elamused, uued võimalused...» (4, lk. 66—67.)

Pozdnõševi muusikaarutlused tulenevad Schopenhaueri tahteõpetusest: «Muusika... vastupidiselt teistele kunstidele pole ideede, vaid oma tahte jäljend...» (6, lk. 20.)

Kuid pidada Pozdnõševi arutlusi Tols-



toi vaadeteks on enam kui ekslik. On ju Pozdnõšev kurjategija, tapja. Kõik, mis ta räägib muusikast, iseloomustab teda ennast, mitte Beethoveni muusikat.

A. Goldenweiser meenutab, et ta mängis Lev Nikolajevitšile klaveril ja viiulil paljusid kordi Beethoveni sonaate ja alati rõõmustas Tolstoid see muusika. Mõned teosed viisid ta koguni vaimus- tusse. Kord pärast «Kreutzeri sonaadi» ettekannet ütles Tolstoi: «Ma ei näe selles sonaadis midagi niisugust, millest ma oma jutustuses kirjutasin.» (6, lk. 21.)

Beethoveni muusikast kirjutas L. Tolstoi oma kõige südamlikumates ja lüürilise- mates teostes. Jutustuses «Lapsepõlv» kordas ta pateetilise sonaadi motiive. See teema põimus *mamani* kujuga.

«*Maman* hakkas mängima Beethoveni pateetilist sonaati, ja ma meenutasin midagi kurba, rasket ja sünget. Ta mängis sageli neid kahte pala, sellepärast ma ei mäletaagi väga hästi tunnet, mida need minus äratasid. See tunne sarnles mälestusega, kuid mälestusega millest? Tundus, et mulle meenus see, mida kunagi polnud juhtunudki.» (1, lk. 86—87.) «...keskendunud, ülev, kuid rahutu introduktsiooni motiiv, mis justkui kardaks kõnelda, sundis mind hinge kinni pidama...»; «...mida ilusam ja keerulisem oli muusikaline fraas, seda suuremaks muutus hirm, et miski võiks seda ilu rikkuda...» (6. lk. 52.)

Jutustuses «Perekonna õnn» mängib Maša Mozarti sonaati-fantaasiat ja Beethoveni sonaati *Quasi una fantasia* (sonaadi vormis). Tolstoi ei nimeta seda sonaati ei tema tõelise ega ka poeetilise nimega — «Kuupaiste sonaat». Ta kasutab neid teoseid kui muusikalisi võtmeid, kui rahu ja tormi valiku võimalust.

Beethoveni «Kuupaiste sonaat» polnud Tolstoile ainult romantilise maailmatunnetuse sümbol, vaid tugevaima erutuse ja rahu läte, haarates kuulajaid oma võimusesse.

Tolstoid ei täitnud hirmutuly, vaid teist laadi tunded. Ta hakkas kartma muusikast tulenevaid stiihilisi, juhitamatuid, plahvatuslikke protsesse inimpsüühikas. Selles suhtes vastas tema kujutlusele Beethoveni looming kõige enam.

Paljud tema kallaletungid suurele muusikule osutusid «solvavaiks», «ebaõiglasteks», nagu arvas P. Tšaikovski. Kuid R. Rolland ütles, et ainult nii rikka hingeeluga inimest nagu L. Tolstoi suudab muusika hirmutada.

A. S. Bers meenutas, et muusika tõi Lev Nikolajevitši näole kerge kahvatuse, vaevumärgatava grimassi nagu hirmu korral.

R. Rolland'i arvates olnuks Beethovenile meeldivam Tolstoi «vihkamine» kui igasugu «virtuooside» armastus, nad ammugi ei kuule neid kireähvardusi, seda metsikut raevu, mis kõlab suure romantiku muusikas.

Tolstoi pöördus korduvalt Beethoveni muusika juurde. Romaani «Ülestõusmine» viimastel lehekülgedel kirjeldab ta Beethoveni 5. sümfoonia mõju.

Nehljudov tundis «...sellist täielikku hingelist endaga rahuloleku tunnet, mida ta polnud ammu enam tundnud, otsekui oleks ta alles praegu teadmisele jõudnud, kuivõrd hea inimene ta on». (5, lk. 473—474.)

Tolstoile oli oluline, mida muusika väljendab, mitte millist kujutlust ta tekitab. Näiteks rääkis Balzac, et Beethovenit kuulates kujutleb ta taevassiniste tiibadega ingleid, kuldsete sammastega losse, marmorfontääne, hiilgust ja valgust — millegi imekauni fantastilist pilti. Tolstoi aga väitis, et seda sonaati kuulates ta midagi taolist ei kujutle. Vaidlust põhjustas ühe kunsti üleminek teiseks. Tolstoi eitas seda võimalust.

Tolstoi arvates on muusika kunstiliik, mis täielikult viib inимtunnete valda ning tal pole midagi ühist kujutava kunstiga, mille ainevald on ruum. Tolstoi suhtus eitavalt jäljendamisse ning talle ei meeldinud vene realistlik muusikakoolkond. Ta oli ükskõikne Mussorgski ja Dargomõžski vastu, vaidles Rimski-Korsakovi- ga, ei läinud Tšaikovski «Jevgeni Oneginit» vaatama ning oli koguni imestunud, kui talle midagi meeldis Skrjabini ja Arenski loomingus. 1858. a. kuulas ta Glinka ooperit «Elu tsaari eest» ja teda köitsid koorid, kuid lõppjärel dustes Glinka kohta oli ta kriitiline. Tolstoi ei armastanud «Võimsa Rühma» heliloojaid

ning jäi 40. aastate muusikahinnangutele peatuma, mida Stassov nimetas «endiste aegade puhtaks muusikaks». Seepärast ütles tuntud kriitik Stassov, et «... muusikas ei mõista Tolstoi midagi». (6, lk. 24.)

Ent oleks ekslik Tolstoid ka romantilise suuna pooldajaks pidada, sest tema arvates on kunst elu väljendamise teenistuses. Tolstoi üks vastuolusid lahknes sellest, et tema, suur realist, hindas romantismiaja muusikaideale. Tolstoi esteetilises süsteemis polnud ühtsust.

\*

L. Tolstoi armastas Schubertit, üht 19. sajandi alguse romantilist heliloojat. Kord terrassil malet mängides kuulis ta toast Schuberti muusikat: «Ah, see on Schubert! Kui palju kahju ta on toonud! Tal oli ülim võime sobitada teksti poeetilist sisu muusikaga. See erakordne võime sünnitas muusikas poeetilise sisu nimel palju võltsinguid, aga see on juba kunsti vastikumaid liike.»

Kahe kunstiliigi seose, sõnade ja muusika sobitamisest teeb Tolstoi juttu korduvalt: «Albertis», «Anna Kareninas», traktaadis «Mis on kunst?» ning jutuaajamistes muusikast. Kuigi Tolstoi pühendas oma ande kirjandusele, eelistas ta muusikat sõnadele ja pahanes muusikalise mõtte sõnadele allutamise katsetest.

Tolstoid nagu Nataša Rostovatki häiris ooper, segas muusika kuulamist.

«Ta ei suutnud ooperi käiku jälgida, ei suutnud isegi muusikat kuulata: ta nägi ainult värvitud papitahvleid ja veidralt riietatud mehi ja naisi, kes heledas valguses veidralt liikusid, rääkisid ja laulsid. Ta teadis, mida see kõik pidi kujutama, kuid see kõik oli nii pentsik-võlts ja ebaloomulik, et tal oli kord piinlik näitlejate pärast, kord naljakas neid näha.» (2, lk. 354.)

Seesugused muljed tekkisid Tolstoil 1896. aastal Moskva Suures Teatris Wagneri ooperit «Siegfried» vaadates: «Ebatöömehelike kätega näitleja lõi vasaraga, millist pole olemas, mõõga pihta, mida üldse ei tehta ja lõi nii, kuidas vasaraga kunagi ei lööda.» (6, lk. 29.)

1862. aastal käis Wagner Peterburis. Vaidlusi vagnerismi ümber kuulis Tolstoi juba lapsepõlves, kuid need kestsid tema

vanaduseni. Ta isegi sekkus neisse vaidlustesse, arutledes Wagneri loomingut raamatus «Mis on kunst?» ja romaanis «Anna Karenina» (3, lk. 285).

Wagner pooldas sünteetilise kunsti ideed. Ooper oli tema jaoks universaalne žanr, mis võimaldas ühendada sõna, heli, värvi ja isegi arhitektuuri.

Wagner elas kaks hiiglaslikku ajalooepohhi. 1848. a. oli ta revolutsionäär, pärast revolutsiooni nurjumist aga sai temast imperaator Wilhelm I õuemuusik. Wagneri mõlemad elujärgud olid Tolstoile võõrad. Tolstoi nõustus Rimski-Korsakoviga, et Wagner on geniaalne inimene ja suur muusik, kuid vagnerism on haiglaslik, ebanormaalne ja soovitamatu nähe kunstis.

\*

1876. aastal kohtus L. Tolstoi Moskvas Nikolai Rubinsteini juures P. Tšaikovskiga, keda köitis ja vaimustas Tolstoi isik. N. Rubinstein korraldas Tolstoi jaoks ja tema soovil muusikaõhtu Moskva konservatooriumis, kus esitati Tšaikovski kammer- ja vokaalteoseid, kirjaniku lemmikžanre. Kontsert jättis Tolstoile sügava mulje, eriti meeldis talle Esimene kvartett. Tšaikovski meenutab hiljem: «Võib-olla kordagi elus pole ma oma autori-enešearmastuses nii meelitatud ja liigutatud olnud kui siis, mil L. Tolstoil, kes minu kõrval istus ja minu Esimese kvarteti *andantet* kuulas, liigutuspisarad silma tulid.» (6).

Tšaikovski kinkis Tolstoile oma kompositsioonid «Torm» ja «Talveunelmad» ning klaveripalu, millest kirjanikule eriti meeldis «Talveunelmad».

L. Tolstoi kirjutas Tšaikovskile: «See viimane Moskvas viibimine jääb mulle üheks kaunimaks mälestuseks. Ma pole kunagi saanud oma kirjanduslike tööde eest nii kallihinnalist autasu kui sel haruldasel õhtul... Seda aga, mis toimus minu hinges ümmarguses saalis, ei või ma meenutada ilma hingevärinat... Teie töid pole ma veel vaadanud, ent kui võtan ette — on Teile seda vaja või mitte —, kirjutan oma arvamustest ja teen seda julgelt, sest ma olen hakanud Teie talenti armastama.»

Julgetes ja avameelsetes muusika-

arutlustes ei leidnud kirjanik ja helilooja kaugeltki üksmeelt. Beethoveni süüdistamine tundus Tšaikovskile eriti ülekohtusena: «See on joon, mis on täiesti kohatu suurtele inimestele.» (6, lk. 112.)

Tolstoi saatis Tšaikovskile kogumiku rahvalaule, lootes, et Tšaikovski töötab need ümber, ent helilooja keeldus töötlemast, väites, et laulud on üles kirjutatud oskamatud käed. Tolstoid see kurvastas ning kahe suure inimese kirjajavahetus katkes.

Ühest Tšaikovski N. von Meckile saadetud kirjast loeme: «...Tolstoi on mitmete vastuoludega inimene, kuid otsekohene, hea, omamoodi muusikaerk, kuid ikkagi tutvus temaga ei anna mulle midagi peale raskuse ja vaeva nagu iga sugune muugi tutvus.» (6, lk. 112.)

Pärast Tšaikovski surma kirjutas Tolstoi naisele: «Mul on väga kahju Tšaikovskist, kahju, et meie vahel kunagi, mulle näib, oli midagi. Ma olen tema pool, kutsusin teda enda juurde, aga tema nähtavasti oli solvunud, et ma ei käinud «Jevgeni Onegini» vaatamas. Kahju temast kui inimesest, kellega oli midagi ebaselget, isegi rohkem kui kunstnikust...» (6, lk. 149.)

Kõnesolev raamat pakub lugejale teavet L. Tolstoi muusikasidemete ning tema muusikamõtiskluste kohta palju enam, kui sellesse vahendusse mahub. Seepärast tasub kogumikku otsida, liiatigi on see hiljaaegu trükitud ning pole veel bibliograafiliseks harulduseks muutunud. Kogumik avardab Lev Tolstoi, suure mõtleja ja isiksuse mõistmist.

Vahendanud  
MAIMO KALMET

#### Kirjandus

1. Tolstoi, L. Lapsepõlv. — Kogutud teosed. 1. kd. Tln., 1954.
2. Tolstoi, L. Sõda ja rahu. — Kogutud teosed. 5. kd. Tln., 1956.
3. Tolstoi, L. Anna Karenina. — Kogutud teosed. 9. kd. Tln., 1957.
4. Tolstoi, L. Kreutzeri sonaat. — Kogutud teosed. 12. kd. Tln., 1958.
5. Tolstoi, L. Ülestõusmine. — Kogutud teosed. 13. kd. Tln., 1959.
6. Лев Толстой и музыка. Составители: З. Г. Палюх и А. В. Прохорова. М., 1977.

---

# MÕNINGAID KASVATUSTÖÖ ISEÄRASUSI KAUGÕPPE- KESKKOOLIS

---

## ANTI ALLIKAS, Põlva kaugõppekeskkooli mefoodik

Kaugõppekeskkooli õpilaste õpitööst loobumise põhjuste analüüsimine näitab, et enamikul juhtudest on tegemist subjektiivsete faktoritega. Töö kõrval õppimine nõuab õpilastelt mitmete raskuste ületamist. Sageli tuleb muuta seniseid harjumusi, rangemalt planeerida oma aega. Vahel tähendab see ka loobumist tutvustest või siis lahtiütlemist tutvusringkonna tavaks saanud vaba aja veetmise viisidest. Sellel pinnal võib tekkida raskusi, millest ülesaamiseks õpilasel ei jätku jõudu ega orienteerumisvõimet.

Varasemate aastate kogemused on näidanud, et nendest inimestest, keda me püüdsime õpingute juurde tuua, ainult veerand kuni pool asus tegelikult õppima. Enamik nendest noortest, kes kaugõppekooli tulevad, pole harjunud süstemaatilise tööga, selleks vajalike tahtepingutustega, veel vähem aga iseseisva sshipärase tööga. Õppeaasta esimestel nädalatel püüavad nad elada põhimõtte järgi: «Oh, küllap jõuab.» Kui neilt aga hakatakse

nõudma tõsisemat töösseuhtumist, märkavad nad, et õppimine on raskem, kui nad arvasid.

On ka neid, kes alustavad tõsiselt, kuid mõne kuu pärast väsivad, tüdinevad. Seatud eesmärk näib neile olevat kaugel, tee selleni otsatu pikk. Kui sellega kaasnevad kas juhuslik ebaedu, ebameeldivused tööil või kodus, võib saabuda hetk, mil kõigele lüüakse käega.

Sellised juhtumid seavad pedagoogi küsimuse ette, kuidas neid vältida, kuidas korraldada kooli töö, et õppimine tooks õpilastele mitte masendust, vaid rõõmu.

Üks põhilisi asjaolusid, mida meil tuleb arvestada, on see, et kaugõppekoolis õppimine on vabatahtlik. Kui inimene ei taha õppida, ei aita sündus. Meie ja meie šeffide kasutada on üksnes veenismeedod ja ühiskondlikud mõjutamisvahendid.

Kaugõppekooli õpetaja tähtsamaid ülesandeid ongi õpilaste teadvuse suunitluse muutmine. On oluline, et me oma vestlusi alustaksime sealt, kus õpilased meid mõistavad, kus nad meiega ühel nõul on.

Järgmiseks toon näitena teemad, millest oleme pidanud vajalikuks õpilastega rääkida.

1. Kui alustada, tuleb minna lõpuni.
2. Aja planeerimine.
3. Ballastist.
4. Kontsentreerumine.
5. Sõprus.
6. Tarbetud soovid, väärad harjumused, tõekspidamised, tujud, kapriisid.
7. Raskel hetkel.
8. Võimalus. Suurim võimalus, mis meile osaks võib saada, on võimalus areneda. Vaadake iga ülesannet, iga tööd, mis meie ees seisab, kui võimalust selles oma võimeid arendada, saada targemaks, tugevamaks.
9. Kodumaa teenimisest.
10. Enesekindlus kasvab töös. Kui midagi teha, siis teha hästi.
11. Visadus.
12. Tagasivaade käidud teele. Meie võitsime.

Et kaugõppekoolis on põhiliselt tege- mist vabatahtlikega, on oluline õhutada nendes vaimustust, arusaamist ürituse

ühiskondlikust tähtsusest. Praktika on näidanud, et kaugõppekooli õpilaste hoiatamine võimalike raskuste eest, julgustamine aitab neil kriisiseisundeid vältida või neist kergemini üle saada.

Et õhutada vaimustust, on vaja, et meie töö veetleks õpilasi huvitavuse, sisukuse ja süsteemikindlusega, et see oleks edukas. Me peame andma neile saavutuste rõõmu ning avama eelseisvate võitude perspektiivi.

Selle juures on õpilaste püüdlikkuse tunnustamine olulise tähtsusega. Tunnustus annab õpilastele edaspidiseks tööks jõudu ja julgust, millest nii mõnelgi võib algul puudu tulla.

Kõige tihedam kontakt õpilastega on aineõpetajal ja klassijuhatajal. Nende ülesanne ongi osutada õpilastele esmast tunnustust nende edusammude puhul õppetöös.

Õpetaja on kohustatud tarvitusele võtma kõik tema käsutuses olevad vahendid, et tal juba üsna pea oleks õigus nõrgematelegi avaldada kas või minimaalset tunnustust. Kuid aineõpetaja abiga võib õpilasele osaks saada suurimigi tunnustus.

Järgnevalt vaatleme, millised võimalused selleks meie käsutuses on.

Õpilaste stimuleerimise süsteemi läbi mõeldud ja arukas rakendamine tekitab koolis elevust, muudab töö rõõmsamaks. Õpiedukuse kokkuvõtete ilmumist oodatakse suure põnevusega: kes on paremad õpilased, milline klass on parim, milline asutus on parim. Paljud teevad tõsiseid pingutusi, et pääseda parimate tabelisse ja sinna püsima jääda. Et õpitöö kokkuvõttes avaldatakse vahel ka rajoonilehes, kindlasti iga kuu aga saadetakse asutusse, kus nad pannakse teadetetahvlile, on neil üsna suur tähtsus. Nad mõjutavad positiivselt töökaaslaste ja ülemus-tegi suhtumist õpitöö eesrindlastesse. See kõik avaldub paljudes pisiasjades, mis teevad elu rõõmsamaks, aga lõppkokkuvõttes muudavad inimest.

Olen näinud paljusid, kes tulevad õhtukooli. Ühed teevad, mida nad tahavad. Teised alustavad õpinguid põhimõtetel: eks näe, mis saab. Kolmandad aga ei julge midagi tahta. Nemad vajavad julgust ja lootust kõige enam.

KAUGÖPPEKESKKOOLI ÕPILASTELE MÄÄRATAVAD KIITUSED JA AUTASUD

Jrk. nr.	Kiituse või autasu liik	Mille eest	Kus, kuidas avaldatakse	Kelle poolt
1.	Suuline tunnus.	Esmased, ühekordsed edusamud. Hästi sooritatud töö.	Individuaalselt või klassi ees. Suuliselt.	Aineõpetaja. Klassijuhataja.
2.	Kirjalik tunnus. (Õppetöö kokkuvõtted. Parimate õpilaste tabel. 1 kord kuus.)	1) Saavutatud edu lühema aja jooksul. 2) Puudumisteta osavõtt õppetööst.	Teadetetahvel koolis, töökohas.	Konsultatsioonipunkti juhataja.
3.	Kiitus käskkirjaga tähtpäevade puhul. 1—2 korda aastas.	Püsiv edu pikema aja vältel.	Aktusel. Teadetetahvil.	Direktor.
4.	Esiletõstmine ajakirjanduses.	Püsiv edu pikema aja vältel.	Rajooniajaleht.	Konsultatsioonipunkti juhataja, õppealajuhataja, direktor.
5.	Ettepanek premeerimiseks töökoha administratsioonile.	Silmapaistvad saavutused poolaasta ja õppeaasta lõpul.	Teatatakse kirjalikult töökohta.	Konsultatsioonipunkti juhataja. Direktor.
6.	Foto asetamine konsultatsioonipunkti autahvlile.	Silmapaistvad saavutused õppetöös, parimate õpilaste tabeli 10 parimat poolaasta või õppeaasta lõpul.	Autahvel. Teatamine töökohta või ajakirjanduses avaldamine.	Õppenõukogu.
7.	Foto asetamine kooli autahvlile.	Sama. Konsultatsioonipunkti 4—5 parimat.	Sama.	Õppenõukogu. Direktsiooni nõukogu.
8.	Foto asetamine rajooni autahvlile.	Eriti silmapaistvad saavutused töös ja õpinguis pikema aja kestel. Püüdlikkus töös terve õppeaasta jooksul. Kõrge keskmine hinne. Klassi parim. Puudumisteta osavõtt.	Rajooni autahvel. Teatamine rajoonilehes.	Rajooni täitevkomitee ja rajooni parteikomitee.
9.	Premeerimine kirjandusega.	Püüdlikkus töös terve õppeaasta jooksul. Kõrge keskmine hinne. Klassi parim. Puudumisteta osavõtt.	Aktus õppeaasta lõpetamisel.	Õppenõukogu.
10.	Premeerimine tuusikuga kooli lõpetamisel.	Parimad lõppklasside õpilased.	Teadetetahvil. Lõpuaktusel.	Töökoha administratsioon ja ametiühingorganisatsioon. Kooli ettepanekul.
11.	Premeerimine komsomolituusikuga rahvusvahelisse noortelaagrisse.	Parimad kommunistlikud noored keskkoolilõpetajad.	Lõpuaktusel, teadetetahvil.	Komsomoli rajoonikomitee.
12.	Kiituskiri klassi lõpetamisel.	Aastahinded kõik viied, eeskujulik käitumine, töös tubli, aktiivne osavõtt kooli ühiskondlikust elust.	Lõpuaktusel. Teatamine töökohta või avaldamine ajakirjanduses.	Õppenõukogu.

Jrk. Kiituse või nr. autasu liik	Mille eest	Kus, kuidas avaldatakse	Kelle poolt
13. Kooli aukiri.	11. klassi lõpetamisel. Püsiva tubliduse, heade hinnete, ühiskondliku aktiivsuse eest.	Abituuriumi bal-lil.	Õppenõukogu.
14. Komsomoli- või partei rajoonikomitee aukiri.	Sama. Komsomoli- või parteiorganisatsiooni liikmetele.	Abituuriumi bal-lil.	Rajoonikomiffee.
15. Kiituskiri kooli lõpetamisel.	Väga heade tulemuste eest kolme viimase õppeaasta jooksul.	Lõpuaktusel.	Õppenõukogu.
16. Kuldmedal.	9.—11. klassis kõik viied, eksamihinded viied, eeskujulik käitumine, aktiivne osavõtt kooli ühiskondlikust elust.	Lõpuaktusel.	Õppenõukogu. Haridusministeerium.
17. Vastuvõtt ENSV Ülemnõukogu Presiidiumis.	Parim lõpetaja.	Lõpuaktusel, avaldamine ajakirjanduses.	Õppenõukogu. Haridusosakond.

#### KIITUSED JA AUTASUD KOLLEKTIIVILE

Jrk. Kiituse või nr. autasu liik	Mille eest	Kus, kuidas avaldatakse	Kelle poolt
1. Tunnustus.	Parim klass õpi- edukuse kokkuvõtete tabelis.	Kord kuus teadete- tahvlil. I ja II poolaasta lõpul aktusel.	Konsultatsiooni- punkti juhataja.
2. Teatamine ajakirjanduses.	Õppeaasta algul, I ja II poolaasta lõpul.	Rajooniajaleht.	Konsultatsiooni- punkti juhataja. Direktor.
3. Ekskursioon tasuta või osalise tasumisega.	Parim klass õppe- aasta kokkuvõt- tes.	Teadetetahvlil.	Direktor. Töökoha administratsioon.

Meil on mitmeid õpilasi, kes pole pääsenud parimate tabelisse, kuid on jäänud püsima nende õpilaste nimekirja, kes pole vahele jätnud ühtegi õppepäeva (isegi aastate jooksul). Visadus on viinud mitmed keskpärased õpilased parimate hulka, selle eest on õppeaasta lõpul määratud eripreemia.

Nagu näeme, on kaugõppekeskkooli käsutuses rohkesti võimalusi õpilaste stimuleerimiseks. Süsteemi loomine ker-

gendab ülevaate saamist stimuleerimis- vahendeist, on abiks nende otstarbekal kasutamisel ja kooli töö planeerimisel.

Nagu juba mainitud, on õppimine kaugõppekeskkoolis vabatahtlik. See aga ei tähenda veel, et me ei peaks inimesi veenma ja agiteerima, et nad oma haridust täiendaksid, et nad ajast ja elust maha ei jääks. Meie ühiskond vajab haritud töötajaid. Šeepärast on meil ka õigus ja kohustus kasutusele võtta kõik

meie käsutuses olevad ühiskondliku mõjutuse vahendid nende vastu, kes ei taha või ei viitsi õppida. Kahjuks neid veel on.

Tavaliselt meie nõuanded ei jõua nendeni, kes püüavad koolis käia võimalikult harva. Sellisel juhul tuleb kasutusele võtta ühiskondlike mõjutusvahendite süsteem. Selle süsteemi aluseks on olnud arvestuse ja informatsiooni täpsus ja järjepidevus. Iga kuu saab iga asutus teateid arvestuste sooritamise ja õppetööst osavõtu kohta nende töötajate poolt. Sellega on meie šeffidel olemas küllaldane informatsioon, kuidas iga töötaja koolis edasi jõuab. See tähendab, et pole võimalik karistamatult puududa korraga töölt ja koolist. Pole ka võimalik koolis loodrit mängida. See võib põhjustada etteheiteid vanematelt töökaaslastelt või jutuajamise kaadriinspektori juures.

Peab tunnustavalt mainima, et põhilise töö õpinguisse pealiskaudselt suhtuvate noortega teevad ära meie šefid asutustes. Puudujaid me sageli nende abita kätte ei saagi.

On huvitav märkida, et asutustes, kus töötajate õppimisse ükskõikselt suhtutakse, kus ei taheta, ei osata või ei raatsita noori õppima ergutada, on õppijaid ka vähe ja nende õpiedukuski madalam.

1975/76. ja 1976/77. õppeaasta tulemuste analüüsimisel selgus, et kokkuvõttes kõige kõrgem keskmine hinne oli nende asutuste töötajatest õppuritel, kust meil ka kõige rohkem õpilasi on (Räpina Metsamajand ja tekstiilitööstuse «Areng» Räpina tsehh, Räpina Tarbijate Kooperatiiv). See viitab otseselt sellele, kui võrd tähtis on töökollektiivi ja administratsiooni toetus selles töös.

Meie poolsed mõjutusvahendid on piirunud tavaliselt tõsisema jutuajamisega aineõpetaja, klassijuhataja või konsultatsioonipunkti juhataja juures. Harva on tulnud õpilase käitumist arutada õppenõukogus.

Meil on põhimõte, et ebaedu õpitöös ei tooda ajaleheveergudele. See võiks meist eemale peletada uusi õpilasi.

Kaugõppekeskkooli õpilaste õpitööst loobumise põhjuste analüüsimine näitab, et paljudel juhtudel on tegemist vähese

elukogemustega, vähese karastusega sihipäraseks vaimseks tööks. Kogemused on näidanud, et õpilaste tahte mobiliseerimisel süsteemikindlaks õpitööks on suur tugi õpetaja elutark sõna, mis hoiatab neid võimalike eksisammude eest, aitab ohte ära tunda, arendab nende suunataju paljudes elu keerdküsimustes.

Kaugõppekeskkooli õpilastele teenitud tunnustuse avaldamine on tõhus vahend õpilaste innustamisel. See aitab muuta õppimist kaugõppekeskkoolis meeldivaks tegevuseks ning on tähtis tegur ebaedukuse ja õpitööst loobumise ennetamisel.

Kaugõppekeskkooli juhtkonnal ja pedagoogidel on kasulik teada kõiki meie käsutuses olevaid õpilaste mõjutamise vahendeid. See aitab vältida möödalaskumisi kasvatustöös ning on abiks kooli töö planeerimisel.

Tõsiselt tuleks hoiduda inflatsioonist stimuleerimissüsteemis. Õpetaja peab oma õpilased viima nii kaugele, et tal hiljem oleks õigus neid kiita või kiitmiseks esitada. Edu nimel on meil õigus olla nõudlik, ja kui tarvis, ka karm.

# VÖÖRKEELI ÕPPIDA EI OLE KUNAGI HILJA

**AINO JÕGI,**  
**TRÜ inglise filoloogia kateedri**  
**dotsendi kt.**

Meie vabariigis ei ole usutavasti täiskasvanut, kes poleks koolipäevil saanud mingisugust algõpetust vähemalt ühes vöörkeeles. Mitmesugustel põhjustel, millel me siin peatuma ei hakka, ei ole aga kõik õppimisvõimalust ära kasutanud. Seisame kurva tööga ees, et meie vanade vöörkeelteoskuse traditsioonidega vabariigis on isegi hiljuti kõrgkooli lõpetanute hulgas vähe neid, kes vabalt mõnda vöörkeelt oskavad.

Elu võib luua olukordi, mis sunnivad õppimist uuesti alustama. Põhjusti võib olla mitmeid. Tähtsaim neist on kahtlemata utilitaarne eesmärk: erinevate

<sup>1</sup> «Vöörkeele» all ei mõtle me vene keelt, mis meie oludes on teiseks keeleks. Vöörkeel on kolmas keel. Et aga teise ja kolmanda keele õppimise vahel olulist vahet ei ole, tarvitame siin «teist keelt» ja «vöörkeelt» sünonüümidena.

ühiskonnakorraga riikide rahulik koos-eksisteerimine nõuab meilt mitte ainult vene keele, vaid ka paljude teiste keelte tundmist. NSV Liidu kõrgema ja keskerihariduse ministri V. Jeljutini sõnavõtust kuulsime, et viimastel aastatel on igal aastal umbes 4000 Nõukogude spetsialisti rakendatud väljaspool Nõukogude Liitu kõrgemates õppeasutustes ja mujal. Söbralikud kontaktid turismireisidel, kultuuri- ja spordiüritustel (mõtleme ka lähenevatele olümpiamängudele Moskvast ja Tallinnast) soodustavad vastastikust arusaamist ning teenivad rahuhüritust. Teiste rahvaste kirjanduse ja kultuuri tundmine ning mõistmine tähendab igale inimesele omaenese kultuuritaseme tõstmist ja silmaringi laiendamist. Vöörkeelte oskus võib pakkuda inimesele isiklikku rahuldust, olles talle üks paljudest eneseteostuse vormidest. On ju teada, et iga keel liigendab ja peegeldab ümbritsevat reaalsust ja inimtarekust teatud määral isemoodi temale eriomaste leksikaalsete vahenditega, seepärast jääb ühtainsat keelt oskaval inimesel maailmatunnetus mõnes tükis ühekülgseks (2; 7). Inimene, kes ei ole kunagi rääkinud, lugenud või kirjutatud teisiti kui ainult oma emakeeles, ei oska näha ka oma emakeele kordumatuid rikkusi ja väljendusvõimalusi. Vöörkeel on väärtus omaette ja kuulub traditsiooniliselt tõeliselt haritud inimese tunnuste hulka. Ja lõpuks, miks peaks meil juba murettekitavalt küllusliku vaba aja täiteks soovitatama ainult kehakultuuri? Osa aega võiks kulutada ka vaimu harimisele. Ja vöörkeelte õppimine on vähekulukas harrastus. See ei nõua kallist atribuutikat, nagu näiteks muusika või maalikunsti harrastus nõuavad klaveri või molberti muretsemist. Piisab heast õpikust ja sõnaraamatust, mida võib matkalegi kaasa võtta. Vaja on ainult huvi ja taheet.

Oletame, et kesk- või kõrgharidusega noor (või ka mitte enam väga noor) inimene on elus enda, juba nõõpnaika pannud ja tal jääb vaba aega iseene jaoks. Kui talle pakutakse väliskomandeeringut või ta tuleb turismireisilt, saab huvitava ja vajaliku vöörkeelse



raamatu, siis ta tunneb, et peaks võõr-keele uuesti käsile võtma. Paljud teevadki mõtte teoks, nagu näitab üha suurenev tung keeltekoolidesse ja -kursustele. Teisi aga hoiab tagasi kooliaja mälestus tuimast sõnade ja reeglite pähetuupimisest. Siia lisame kõrvalmärkuse, et kui oleks tuubitud küllaldase visadusega, ei oleks rõõm tööst jäänud tulemata. On ju meie koolides võõrkeelte õppimine küllalt suupäraseks tehtud. Kasutatakse õpilaste eale, huvidele, võimetele ja psüühilistele vajadustele kohandatud õppematerjale ja moodsaid õpetamismeetodeid, sest koolidel on rahuldav tehniline baas ja piisavalt hea ettevalmistusega õpetajaid. Kuid elu näitab, et kõik see ei aita, kui õppuril puudub õppimiseks motiiv, kui puudub huvi.

Oletame, et nüüd hulk aastaid pärast kooli, vanemana ja targemana, on inimesel tärganud huvi. Tal on motiiv. Teda võib veel tagasi hoida eelarvamus, et tal ei ole keeleannet, või et vanemas eas on keeli raske õppida.

Vaatame, mida ütleb selle kohta nüüdisaja teadus. Esiteks peaks õppiija endale selgeks tegema, millises ulatuses ta keelt õppida soovib. Igapäevaseks suhtlemiseks vajalikud elementaarsed fraasid võib mõnest vestluseõnastikust paari nädalaga ära õppida. Õige häälduse ja intonatsiooni omandamine aga nõuab palju aega ja harjutamist. Aktiivse sõnavara ja keele struktuurimudelite õppimine läheb pikkamisi. Kuid selleks, et võida haritud inimesega vähegi asjalikult võõrkeele vestelda, on tarvis väga suurt sõnavara ja idiomaatika tundmist. Veel enam, et suuta võõrkeelset ilukirjandust naudinguga lugeda ja hinnata selle stiiliväärtusi, ei piisa ühest või paarist aastast.

Kui aastatepikkune töö ei anna lõpuks siiski soovitud tulemusi, kas maksab õppima hakata? Maksab, sest kui iga inimene õpib lapsepõlves ühe keele kerge vaevaga ära, võib ta neid soovi korral rohkemgi õppida. Uurijad on tõestanud, et laste kõnelema õppimise ja täiskasvanu teise keele õppimise vahel

ei ole olulist kvalitatiivset vahet. Mõned keeleteoreetikud on küll väitnud, et kuni puberteedia alguseni, nn. kriitilisel perioodil, on inimesel eriline keeleõppimise võime, mis täiskasvanuil atrofeerub (3), kuid see paistab käivat üksnes esimese keele õppimise kohta. On hulgaliselt tõendeid, et ka täiskasvanu võivad inimesed teise keele väga hästi, isegi täiuslikult ära õppida. Et see on raskem kui esimese keele õppimine, ei tulene niisiis õppiija east. On osutatud sellele, et täiskasvanu võiks tänu oma õppimiskogemustele ja küpsemale tunnetusvõimele omandada teise keele isegi kiiremini kui laps, kui tal oleksid selleks soodsamad tingimused.

Täiskasvanu õpib keeli üldiselt siiski suuremate raskustega kui laps ja seda mitmel põhjusel, mida järgmiseks vaatleme.

Levinud on arvamus, et laps ja täiskasvanu tarvitavad keeleõppimiseks erinevaid strateegiaid, et laps õpib n.-õ. vahetult või otseselt, täiskasvanu aga emakeele vahendusel. Laste keeleõppimise ja selles tehtud vigade analüüs näitab, et nad püüavad õpitava keele struktuuri lihtsustada ja reeglipärasusi tabada. Et laps püüab näiteks ebareeglipäraseid verbe pöörata reeglipärasena, näitab, et ta üldistab ja et reegel on talle tähtsam kui erand. Et õpitava keele struktuuri lihtsustamine on omane ka täiskasvanud keeleõppiijale, osutab, et ta kasutab sama strateegiat mis lapski. Mõlemad püüavad õpitavale keelele vahetult lähenedes kasutada uutest situatsioonides kõike seda, mida ta tema kohta enne teab. Järelikult ka täiskasvanu õpib keelt vahetult. Vigade analüüs kinnitab, et täiskasvanud keeleõppiija põhiline strateegia on õpitava süsteemi võimalikult suur lihtsustamine, et tööd kergendada.

Teiseks, nii laps kui ka täiskasvanu kalduvad õpitava keele reegleid liialt üldistama ehk üleüldistama ja grammatilist liiasust ära jätma. Eiratakse reegleid, millest aru ei saada. Täiskasvanu püüab lisaks eeltoodule appi võtta oma emakeelt või teisi tuntud keeli, kui õpitava keele tundmisest

puudu jääb. Seejuures on oluline õppimise psühholoogiast tuntud seadus, et mehaaniliselt õpitu ei jää eriti vanemas eas enam hästi meelde. Pikaajaliselt salvestatakse mälus see uus materjal, mis on varem tuntuga seostatav. Uued mõisted kujunevad ja jäävad õppijale meelde siis, kui ta saab neid paigutada mingisse juba olemasolevasse tunnetussüsteemi. Kui laps või täiskasvanu ütleb *I eated the cake*» (eesti keeles võiks see kõlada «Ma sööksin koogi ära»), näitab see, et ta on tegusõna minevikuaaja moodustamise reegli selgeks saanud, aga rakendab seda ebaõige verbi puhul. See näitab, et ta võtab keeleõppimise protsessist aktiivselt osa. Kui ta ütleb *Does John can speak English?* («Kas John räägib inglise keelt?») Õige oleks «Can John speak English?»), on ta välja valinud kõige üldisema küsilause moodustamise reegli. Seda reeglit üleüldistades on ta unustanud teised küsilause moodustamise reeglid. Õppimisel ja harjutamisel see viga parandatakse.

Niisiis on üleüldistamise kui ka sünaktilise lihtsustamise vead psühholingvistiliselt täiesti seletatavad kõigi keeleõppijate juures. Teise ja kolmanda keele õppimine erineb mitmeti esimese keele õppimisest. Emakeel avaldab järgmistele keeltele kahtlemata mingit mõju. Kas emakeel soodustab või segab teiste keelte õppimist, selle üle on alati vaieldud. Praegu on enamik uurijaid arvamisel, et emakeelt ei maksa pidada segavaks süsteemiks, mille mõju ehk interferentsiga peaks võitlema. Emakeel on pigem nagu abisüsteem, millest õppija endale tuge ammutab, kui tahab öelda midagi, mida teises keeles veel õppinud ei ole või ei oska kasutada (9; 10).

Teise keele õppimine erineb emakeele õppimisest veel selle poolest, et selle grammatikat ei tarvitse õppija ise tuletda. Seda õpetab enamasti õpetaja või õpik. Ka on teist keelt õppiv täiskasvanu küps mõtleval isiksus, kes ei väljenda end ühesõnalisest lausungitest nagu rääkima hakkavad lapsed. Lapsel arenevad keel ja üldine tunnetusvõime teineteist toetades üheaegselt, täiskas-

vanul on see juba olemas ja peaks teise keele õppimisel abiks ja eeliseks olema. Nagu näitab õppimisel tehtud vigade analüüs, tarvitab inimene esimese ja ka järgmiste keelte õppimisel ühte ja sama strateegiat (5).

Miks ikkagi võõrkeele õppija enamasti seda keelt nii täiuslikult kätte ei saa kui emakeelt? Larry Selinker (4, lk. 209—231) väidab, et kui õppija on enda jaoks juba välja töötanud lihtsustatud ja üleüldistatud keele, mida võiks nimetada tema vahekeeleks (interlanguage), siis see harilikult stabiliseerub, niipea kui õppija arvab, et tema keeleoskus on tema tarbeks hea küllalt. Ta lihtsalt lakkab edasi õppimast ja tema vead kinnistuvad. Vigadest on muidugi õpetaja abiga võimalik vabaneda, aga juurdunud vigadest lahtisaamine on teatavasti raskem kui uue materjali õppimine. Paljudel juhtudel võivad täiskasvanud võõrkeeli ka omal käel ära õppida, saavutades täiuslikkuse niisugusteski peensustes ja nüanssides, mida ükski õpik ega õpetaja kirjeldada ei oska ega õpetada suuda.

Et täiskasvanu tunnetusprotsesside küpsus ja elukogemused peaksid teda aitama keele abstraktse iseloomuga toime tulla paremini, kui lapsed seda suudavad, tuleb tema keeleõppimise raskusi otsida mujalt, eeskätt tema tunnetesfäärist. Näib, et väga tähtsad on õppimismotiivid, empaatia ja õppija enese mina (1). Lapsele on keele õppimisel võimas stiimul vajadus saada ümbritseva ühiskonna liikmeks, tema nn. sotsialiseerumine. Täiskasvanul see ajend puudub. Pidurdavalt aga võib mõjuda positiivse hoiaku puudumine nii õpitava keele kui ka seda keelt kõneleva rahva kultuuri suhtes. Positiivsed emotsioonid soodustavad keeleõppimist sellisel määral, et nad ületavad ka niisuguste tegurite mõju nagu keeleanne või üldine andekus. Kui aga kõik lapsed, andekad ja andetud, rääkima õpivad, miks peaks siis eriline keeleand olema oluline täiskasvanud õppijale?

Võttes arvesse, et väikestel lastel negatiivne sotsiaalne hoiak puudub, täiskasvanutel aga sageli esineb, on loogi-

line väita, et teise ja järgmiste keelte edukaks õppimiseks on väga oluline eeldus positiivne hoiak antud keele või keelte suhtes, samuti motiiv ja huvi ning soov õppida.

Eeltoodud kinnitavad hiljuti avaldatud Z. Vitlini katsete tulemused (8). Vitlin leidis veel, et täiskasvanul langeb keeleõppimise võime alles pärast 50. eluaastat, seda seepärast, et tema kuulmine halveneb. Õppimise kiirus leiti suuresti sõltuvat õppija haridustasemest, psüühiliste funktsioonide arengust ja eriti tema varasematest keeleõppimise kogemustest.

Niisiis huvi ja kindla soovi korral võib täiskasvanu võõrkeele keelekeskkonnas peagi hästi kätte õppida. Viimase puudumisel on oluline, et ta valiks eakohase õppimistehnika. Täiskasvanut tuleb lihtsalt õpetada teiste võtetega kui kooliõpilasi või isegi üliõpilasi. Sobivate meetodite kohta on avaldatud rohkesti kirjandust, näiteks Tartu Riikliku Ülikooli võõrkeelte kateedrite poolt väljaantavas kogumikus «Methodica», millest on ilmunud 6 numbrit. Lõpetuseks meenutagem tuntud inglise keeletehniku Michael Westi sõnu: «Keeleõppimisel ei ole kõige olulisem uut materjali pähe õppida. Tähtsam on hoolitseda selle eest, et kätteõpitu ei ununeks. Peetagu meeles, et keeleõppimine on nagu katkise ämbri täitmine. Unustamise vastu aitab ainult hästi läbimõeldud harjutamine ja ikka ja jälle kordamine.» (6.)

## Kirjandus

1. Jõgi, A. Võõrkeele õpetamise intensiivmeetoditest. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 1.
2. Lado, R. Linguistics Across Cultures. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 1957.
3. Lenneberg, Eric H. Biological Foundations of Language. New York: John Wiley & Sons Inc., 1967.
4. Selinker, L. Interlanguage. International Review of Applied Linguistics. No. 10, 1972.
5. Taylor, Barry P. Toward a Theory of Language Acquisition. — «Language Learning» Vol. 24, No. 1, 1976.
6. West, M. Learning English as Behaviour. — «English Language Teaching». Vol. 15, No. 1, 1960.
7. Õim, H. Semantika. Tallinn, 1974.
8. Витлин Ж. Л. Обучение взрослых иностранному языку. — Вопросы теории и критики. М., «Педагогика», 1978.
9. Иткис Г. И. К вопросу об активном и пассивном словаре и характере владения изучаемым иностранным языком. — Вопросы теории и методики преподавания иностранных языков педагогических институтах. Сб. МПИ им. Ленина. М., 1974, с. 41—61.
10. Уэст М. Словарь-минимум обучения устной речи. — «Иностранные языки в школе», 1969, № 2.

---

# ÕHTUKOOLI FÜÜSIKATUNNID EFEKTIIVSEMAKS

---

## LARISSA VASSILTŠENKO, TRÜ pedagoogikakateedri õppejõud

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus «Üldhariduslike koolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» nõuab õhtukoolide töö parandamist ja töölisnoorsoole täieliku keskhariduse omandamiseks vajalike tingimuste loomist. Sellest tuleneb vajadus tõsta õhtukooli õppeprotsessi kõigi lülide efektiivsust.

Üks kõige valusamaid kohti õhtukoolis on õpilaste küsitlemise väike kasutegur. Selleks on mitu põhjust. Kõigepealt õpilaste vaba aja nappus. Õpilased tulevad sageli kooli otse töölt, jõudmata õpikutesse isegi vaadata. Teiseks on õpilased päeva lõpul, eriti viimastes tundides, juba väga väsinud. Kolmandaks segavaks asjaoluks on tundide vahelejätmine, hiline mine esimestesse tundidesse tootmistöö tõttu, perekondlikel ja muudel põhjustel. Neljandaks on õhtukooli õpilaskontingent ikkagi mõnevõrra nõrgem kui päevastes koolides. Sellest kõnelevad ka 1976/77. õppeaastal vene õppekeelega päevaste ja

õhtukoolide 9. klassides korraldatud diagnostiliste füüsika kontrolltööde tulemused.

Eelnimetatud raskused sunnivad otsima vahendeid õppeprotsessi selle lüli efektiivsuse tõstmiseks.

Küsitlust ära jätta ei saa, enamiku tundide algul on see õpilaste aktiveerimiseks ja nende häälestamiseks uue materjali omandamisele vajalik. Kuid tavaline individuaalne ja frontaalne küsitlus on õhtukoolis tihti ebatulus. Õpilaste nõrga ettevalmistuse tõttu kulgeb küsitlus loiuult ja põhjustab suuri ajakadusid.

Küsitluse intensiivistamise võimaluste otsingul tulime järeldusele, et küsitluse tempot ja kvaliteeti aitavad tõsta spetsiaalsed kordamistabelid. Erinevalt seeriati väljaantavatest tabelitest aparaatide, tehniliste seadmete jm. ehituse kohta on need kokku seatud iga arvestusloigu teoreetilise materjali põhjal. Me valmistasime seeria niisuguseid tabeleid mehaanika, molekulaarfüüsika ja elektriõpetuse aluste kordamiseks. Neid tabeleid on Tartu 2. töölisnoorte keskkooli füüsikaõpetajad kasutanud frontaalküsitluses mitu aastat. Kogemused näitavad, et taoliste tabelite kasutamine võimaldab küsitluse läbivõetud materjali kohta korraldada küllaltki kiires tempos. Seejuures on osal õpilastel, kes on tunnist puudunud või teema halvasti omandanud, võimalus kõike korrata loogilises järjekorras, kusjuures suureks toeks on nägemismeel. Tabelist selgub, kus ja milleks esitatud valemeid kasutatakse, millised suurused neis esinevad, nende iseloomustus, mõõtmisviisid ja ühikud.

Elektriliste ahelate õppimisel võib kindlaks teha, kuidas mõõta voolutugevust või pinget ahela eri osades, kuidas leida ahela kogutakistust jne.

Graafikute abil võib õpetada õpilast leidma mitmesuguste füüsikaliste suuruste arvulisi väärtusi. Suuri võimalusi pakuvad graafilised ülesanded õpilase arusaamade kujundamiseks funktsionaalsetest sõltuvustest üksikute suuruste vahel. Molekulaarfüüsikas võimaldavad paljud graafikud kindlaks teha aineomaduste muutumist protsessis, neid võrrelda.

Selliste tabelite kasutamine näitas võimalust operatiivselt korrata suurt küsimusteriingi ja valmistada õpilast ette uue materjali omandamiseks. Õppetunni ajalise kasutamise kronometraaz selgitas, et võrreldes traditsioonilise küsitlusega läheb samale õppematerjalile tunduvalt vähem aega. Seejuures on ilmsed ka kvalitatiivsed muutused. Sõltuvalt küsitluse kiirest tempost, tabelite aktiveerivast osast, kuulavad kõik õpilased tähelepanelikult kaasõpilaste vastuseid ja sekkuvad küsimuste lahendamisesse.

Selliste tabelite koostamine on jõukohane igale õpetajale, kuigi nõuab täiendavat ajakulu. Nimetatud tabeleid saab sama teema käsitlemisel kasutada korduvalt, nad on mugavad materjali kinnistamiseks õppetunni lõpul ja küsitluseks järgmistes õppetundides. Eriti efektiivne on nende kasutamine kordamistundides kontrollitöö eel, kui vajaneb meenutada suurt küsimusteriingi, omandatud materjali üldistada ja süstematiseerida.

Loomulikult ei tohi küsitlus tabelite abil välistada teisi suulise või kirjaliku küsitluse viise.

Kokkuvõtlikuks kontrolliks kasutatakse kõige sagedamini kirjalikke kontrollitöid, mille metoodika on hästi teada. Kuid arvestuse teema sisaldab nii suure küsimusteriingi, et seda ühe tunni jooksul kontrollida on väga raske. Häid võimalusi pakub teadmiste kontrollimine testide abil. Me koostasime kolme erineva raskusastmega testid 9. klassile 4 arvestuse jaoks. Esimeses kolmes küsimuses peavad õpilased antud valemite, definitsioonide ja arvude seast küsimustele õiged vastused leidma. Teise raskusastmega küsimused nõuavad õpilastelt seaduste, definitsioonide ja ühikute teadmist peast. Kolmanda astme moodustavad ülesanded ja graafikud, kus õpilastel tuleb rakendada oma teadmisi. Testid võimaldavad ökonoomselt kasutada kogu tundi ja annavad õpetajale võimaluse õpilaste teadmisi objektiivselt teatud punktide arvuga hinnata. 1976/77. õppeaastal kasutati neid redelteste mitmetes Eesti NSV õhtukoolides ja need said õpetajatelt hea hinnangu.

Õhtukoolides tuleb küllaltki sageli korraldada suulisi arvestusi õpilastele, kes on tundidest puudunud või pole kirjutanud arvestuskontrolltööd. Niisuguseid õpilasi on klassis tavaliselt 5 kuni 8. Kuidas korraldada küsitlust nii, et 45 minutiga saaks küsida kõiki ja hinnata nende teadmisi vastava teema ulatuses?

Me näeme mõningat väljapääsu grupiküsitluse korraldamises. Selle ajal võib õpetaja küsitleda 5—6 õpilast ja välja selgitada nende teadmised teema sõlmküsimustes. Grupiküsitluse metoodika on järgmine: mitmele õpilasele antakse korraga kätte küsimus. Järelemõtlemiseks antakse 5—7 minutit, mille jooksul õpilased võivad paberilehele kanda vastamiseks vajalikud valemid, skeemid ja joonised. Õpetaja valmistab selleks tunniks spetsiaalse tabeli, kuhu kirjutatakse õpilaste nimed ja küsimused, mille teadmist kontrollitakse. Ettevalmistusae lõppenud, vastavad õpilased järgemööda. Teised õpilased kuulavad tähelepanelikult iga vastust, vajaduse korral abistavad või täiendavad vastajat. Oma vastuse ja teiste vastuste täiendamise eest pannakse tabeli vastavatesse lahtritesse hinne. Lõplik hinne pannakse kogu küsitluse kohta.

Sel viisil on õpetajal võimalus teada saada, kuidas õpilased on materjali omandanud, nende teadmisi objektiivselt hinnata. Sellisel küsitlusel on ka kasvatustlik tähtsus, sest õpilased peavad tähelepanelikult kuulama kaaslaste vastuseid ja vastajat aitama. Õpilased tunnevad ennast nii kindlamini kui tahvli ees, seetõttu on vastused ka paremini läbi mõeldud.

On vaja kergendada õpetaja tööd kinnistamisel, arvestuste korraldamisel, didaktilise materjali valikul iseseisvaks tööks õpiku ja teatmekirjandusega, arvestuseks vajalike miinimumülesannete lahendamise kontrollimisel ja konsultatsioonide korraldamisel.

Nendest ülesannetest lähtudes tulime mõttele koostada õhtukoolile spetsiaalne trükitud arvestusvihik (töövihik) 9. klassi füüsikakursusest. Seda tingisid mitmed asjaolud: füüsikakursus sisaldab väga palju definitsioone, seadusi, üles-

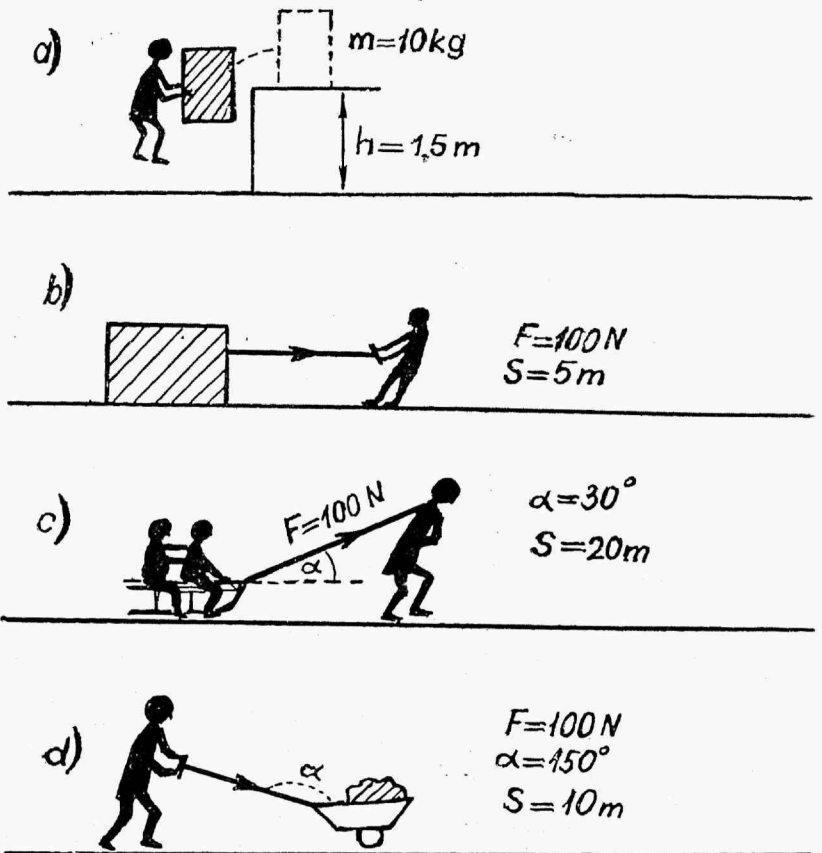
andeid ja nende kasutamise näiteid. Suure osa materjalist moodustab esimene õppeteema «Mehaanika aluste kordamine», mis praktiliselt on eelmises klassis õpitu kordamine; see aga esitab küsimuste, ülesannete ja tundide metoodika valikule väga ranged nõudmised. Kolmandaks on õhtukooli üheksas klass õpilastele kõige raskem, sest nad alles hakkavad kohanema sellega, kuidas ühte viia töötamine ning õhtuti õppimine.

Arvestusvihiku 60 leheküljele paigutatakse arvestuse 4 osa. Iga alajaotuse alguses on toodud teema omandamiseks vajalikud küsimused ja näidatud õpiku paragrahvid, kust võib leida nende vastused. Seejärel tulevad ülesanded, mis

on valitud nii, et õpilasel oleks kogu aeg ülevaade teema kõige tähtsamatest elementidest (küsimustest, osadest). Kõigi alajaotuste materjali paigutus annab õpilastele ratsionaalse meetodi ükskõik millise teema läbivõtmiseks, töötab välja ka omapärase algoritmi selle osa õppimiseks. Esmakordne tutvumine põhiliste küsimustega (koos õpetajapoolsete kommentaaridega) valmistab õpilasi ette teema sihipärasemaks omandamiseks. Suur hulk üldistavaid tabeleid võimaldab õpilastel õpitut süstematiseerida ja üldistada. Seejuures eeldavad ühed neist tabelitest iseseisvat tööd õppe- ja teatmekirjandusega («Loodusjõud», «Gaasi-seadused», «Soojuspaismise arvestami-

Joonis 1

Arvutage tehtav töö!



ne ja kasutamine», «Soojusmootorite kasutamine rahvamajanduses» jne.), teised täidetakse teema läbivõtmisel õpetaja selgituse või oma tähelepanekute põhjal mitme tunni jooksul. Ka aitavad antud tabelid õpitud mälus taastada ning luua seost üksikküsimuste vahel.

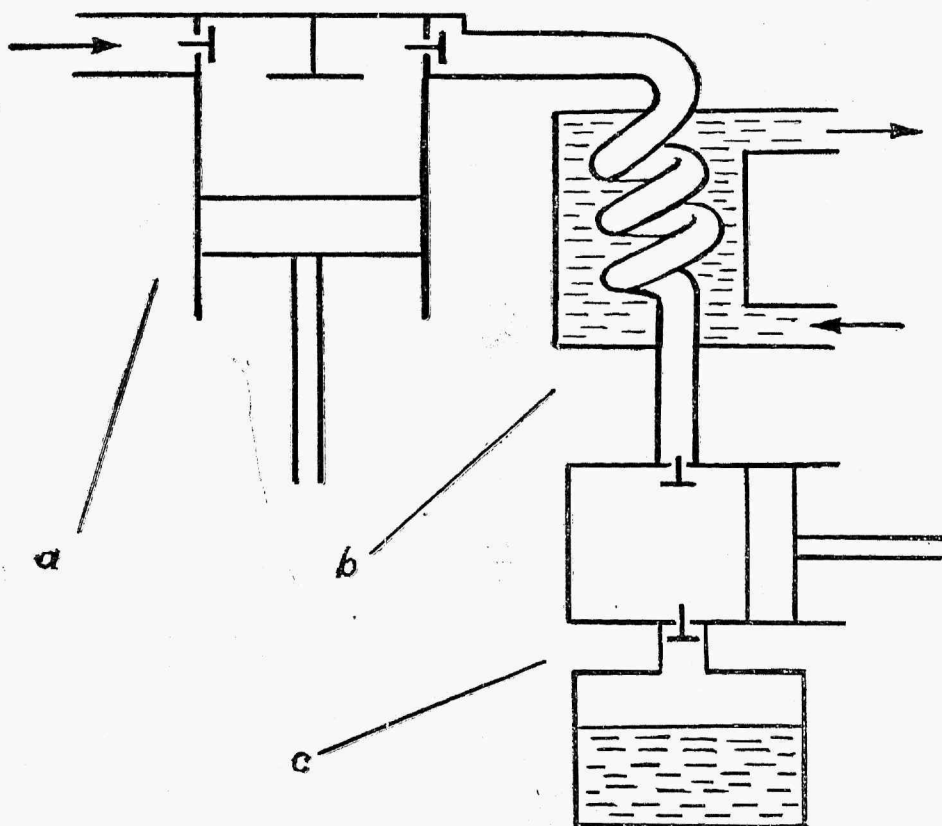
Arvestusvihiku 139 ülesandest on 45 antud joonise kujul (joonis 1, 2). See on oluline, kui arvesse võtta, et J. Tonkonogovi raamatus «Õpetamine õhtukoolis» avaldatud uurimuse andmetel tõuseb aastatega inimese nägemismälu osatähtsus. Seetõttu vajavad õhtukoolide õpilased teadmiste kindlaks ja mõtestatud omandamiseks skemaatilist näitlikustamist skeemide, jooniste ning tabelite näol.

Igas alajaotuses on ka graafilised ülesanded, mille tunnetuslik koormus on erinev. Kui arvestuse esimeses osas on suurt tähelepanu pööratud sellele, et õpilastele meenuksid graafikute joonistamine, analüüsimine ja füüsikaliste suuruste konkreetsete väärtuste leidmine (joonis 3), siis järgmistes osades tuleb graafikute põhjal kirjeldada ainete omaduste muutumist, protsesside toimumise iseärasusi jne. (joonis 4.)

Arvestusvihik kergendab õpetaja tööd märgatavalt. Vihiku paljud ülesanded võimaldavad kinnistada uut materjali juba selgituse ajal, seejuures ei kulutata aega ülesannete koostamisele ja üleskirjutamisele. Koos teatmekirjanduse kasutamisega võimaldavad paljud ülesanded

Joonis 2

Selgitage joonisel toodud gaaside veeldamise seadme üksikosade ülesanne!



rakendada tunnis rühmatööd. Teatmetest on eriti hinnatav A. Jenohhovitši käsiraamat, kus on palju andmeid mitmesuguste ainete omaduste — rõhud, temperatuurid, kasutegur, mootorite võimsus jne. — võrdlemiseks. Osa ülesandeid soovitatakse teha kodus. Ka võib paljudele varem

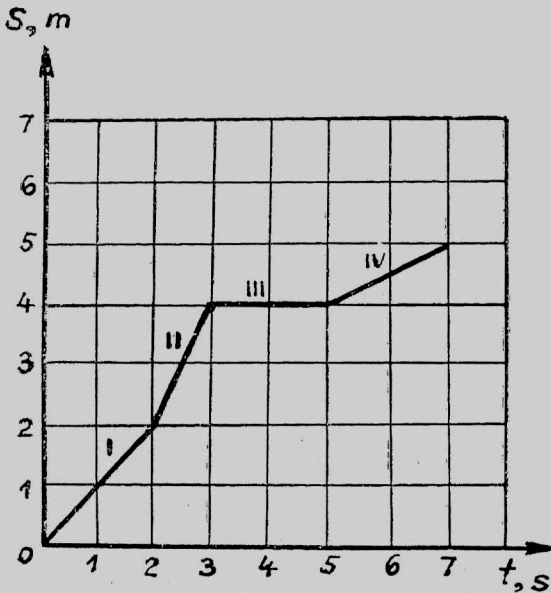
lahendatud ülesannetele läheneda teisevaatenurga all, välja selgitada uued seaduspärasused.

Tervikuna annab arvestusvihik väga erinevaid võimalusi tundide ülesehitamiseks, tagab igale kasutajale individuaalse tempo. See juures tuleb rõhutada sellest, kui tihti ta koolist puu-

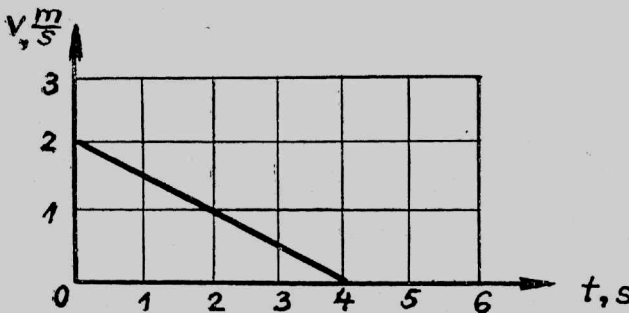
Joonis 3

Määrake toodud graafiku (ülemine) järgi keskmine liikumiskiirus eraldi igal etapil ja kogu teel.

Arvutage graafikut (alumine) kasutades pidurdusjõud, kui keha mass on 100 kg.



- $v_I =$  \_\_\_\_\_
- $v_{II} =$  \_\_\_\_\_
- $v_{III} =$  \_\_\_\_\_
- $v_{IV} =$  \_\_\_\_\_
- $v_K =$  \_\_\_\_\_





dub) täpselt, mida temalt arvestusel nõutakse. Arvestusvihikul on ka kasvatuslik eesmärk, sest see õpetab korrektselt märkmeid tegema, põhjalikult läbi mõtleva ning vastuseid lühidalt ja selgelt formuleerima.

Arvestusvihikule lisatakse pakk arvestustöid (kahes variandis) redeltestidena. Testiga saab õpilaste teadmisi kontrollida kolmel erineval raskusastmel ning neid objektiivselt hinnata.

Testide ja arvestusvihiku materjalide vajalikkuse esialgne katsetamine toimus

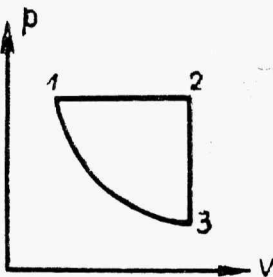
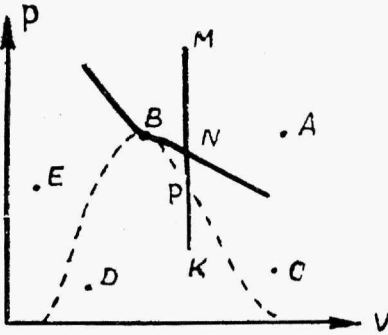
1973/74., 1974/75. ja 1975/76. õppeaastal vene õppekeelega Tartu 2. õhtukeskkoolis, kus töötasid artikli autor ja füüsikaõpetaja J. Šerman. 1976/77. õppeaastal anti arvestusvihik koos testidega välja 1000 eksemplaris ning katsetamine toimus ka meie vabariigi teistes koolides. Kõik eksperimentid osavõtavad õpetajad tegid kontrolltöid paralleelselt nii eksperimentaal- kui ka kontrollklassides. Arvestusvihiku kasutamise efektiivsuse hindamise aluseks võeti kontrolltööde resultaadid. Peale selle võtsime arvesse

Joonis 4

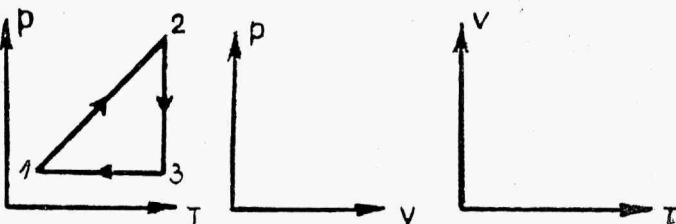
Aine oleku diagrammi põhjal määrake: a) millisele aine olekule vastavad punktid A, B, C, D, E? b) kuidas muutub kuumutamisel aine olek, kui protsess toimub muutmata ruumala juures (KM)?

Millistele gaasi oleku muutustele vastavad graafiku üksikosad?

Kujutage antud protsesse teistes koordinaatides:



- 1 - 2 \_\_\_\_\_
- 2 - 3 \_\_\_\_\_
- 3 - 1 \_\_\_\_\_



õppeaja kulu ning arvestusvihikuga töötanud õpetajate ja õpilaste hinnanguid. Tõhusalt abistasid õhtukoolide füüsikaõpetajad R. Hirve, K. Vatsel, I. Djagileva, N. Lapikova, V. Putilova, T. Dani-lova ja paljud teised.

Raali «Nairi 2» abil töödeldi statistiliselt läbi nii kontrolltööde üksikküsimuste tulemused kui ka materjal tervikuna. Ilmnes, et kontroll- ja eksperimentaalklasside õpilased said kõige paremini hakkama I raskusastme, kõige halvemini ent III raskusastme küsimustega. See on ka täiesti seaduspärane. Kontrolltööde 44 küsimusest vastasid 28-le paremini eksperimentaalklasside õpilased, kusjuures 14 küsimuse puhul saadi statistiliselt usaldusväärne erinevus. Huvitav on märkida, et I raskusastme puhul erinevust peaaegu polnudki, kuid katseklassid olid palju paremad II ja III raskusastme puhul, kus küsimused on tunduvalt raskemad. Seega kinnitasid kontrolltööde tulemused hüpoteesi, et arvestusvihikute kasutamine õhtukoolides on efektiivne.

Õpetajad, kes arvestusvihikuga töötasid, nentisid, et tänu sellele võimaldus eksperimentaalklassides vajalik materjal kiiremini kinnistada, mistõttu lisaülesannete ja konsultatsioonide jaoks jäi rohkem aega. Arvestusvihikut sobib lisaks tundidele kasutada ka suulise arvestuse puhul ning konsultatsioonides. On märgitud, et jooniste, graafikute, skeemide ja tabelite rohkus juhib õpilaste tähelepanu õpitavale, aktiveerib. Õpilased töötavad tundides keskendunumalt.

Õpilased ise leidsid, et arvestusvihikuga töötamine pakub neile rahuldust: kuigi lahendab ühtaegu kogu klass, jääb igaühele mulje, et harjutused on mõeldud üksnes temale. Veel on hinnatav, et kontrolltööks ettevalmistamisel saab õpilane kiiresti meenutada vajalikke põhiküsimusi ja ülesannete lahendamise viise.

Õhtukoolide 9. klasside õpilaste ning õpetajate arvates õigustab selline abivahend end täielikult, loob eeldused analoogiliste arvestusvihikute koostamiseks teistelegi klassidele.

---

# JÄRJEPIDEVUSEST KODUVABARIIGI GEOGRAAFIA ÕPETAMISEL

---

HELI TIITS,  
PTUI sektorijuhataja

Paljude aastate kogemused ja eksperimentaalsed uurimused kinnitavad, et koduvabariigi geograafia on kooligeograafia tähtis osa, millel on suur hariduslik ja kasvatuslik väärtus. See tuleb järgmistest asjaoludest:

- 1) koduvabariigi loodus on Maa pindmiku vahetult tunnetatavaks osaks, mida õpilane tunneb teatud määral ka kogemuslikult ja saab seetõttu suhteliselt hõlpsasti omandada teadmisi loodust iseloomustavatest seostest ning seaduspärasustest;
- 2) inimese ja looduse seosed avanevad õpilasele koduvabariigi kaudu kõige konkreetsemas vormis, mistõttu geograafilise keskkonna ja inimese tegevuse seosed muutuvad talle kergemini arusaadavaks;
- 3) sotsialistliku ühiskonna ja sotsialistliku tootmissüsteemi tüüpilised jooned, aga ka sotsialistliku korra eelised kapitalistliku ees on koduvabariigi geograafia näitel hästi mõistetavad.

Seega kindlustab koduvabariigi geograafia veendumuste kujunemist sellest,

et Eesti NSV on sotsialistlik vabariik, osa NSV Liidust, et Eesti NSV loodus on looduses valitsevate objektiivsete seaduspärasuste peegel, et seosed inimese ja looduse vahel meie vabariigis peegeldavad geograafilise keskkonna ja inimese üldisi suhteid. Õppides tundma koduvabariigi geograafiat, ei laiene mitte üksnes õpilase geograafilised teadmised, vaid süvenevad tema maailmavaatelised veendumused. Koduvabariigi geograafialasub suur vastutus õpilase kommunistliku kasvatamise ja tema ettevalmistamise eest osavõtuks ühiskondlikust tootmisest. Nende ülesannete teenistuses on eeskätt Eesti NSV geograafiat otseselt käsitlevad osad 7. ja 8. klassis, kuid neid tuleb silmas pidada muudegi kooligeograafia osade, samuti loodusõpetuse õpetamisel.

Meie vabariigis lähenetakse koduvabariigi geograafiale komplekselt. On välja kujunenud süsteem, mis võimaluse piires arvestab järjepidevuse nõuet. Eeskätt hõlmab see õppeinformatsiooni sisu, mida esitatakse kogu õppeaja vältel üldhariduskoolis. Sellesse süsteemi kuuluvad loodusõpetus (1.—4. klass), füüsilise geograafia algkursus (5. klass), koduvabariigi füüsiline geograafia (7. klass), koduvabariigi majandusgeograafia (8. klass), fakultatiivkursus «Eesti NSV looduslikud tingimused» (soovitav 9. klassis) ja fakultatiivkursus «Eesti NSV rahvamajandus» (soovitav 10. klassis). Seesugust süsteemsust on silmas peetud programmide ja õpikute koostamisel nii õppematerjali sisu kui ka sellele meetodilise lähenemise teede kindlaksmääramisel. Näiteks õpikutes on arvesse võetud maailmavaateliste ideede arenemise, mõistete kujundamise jmt. järjepidevust. Ka õpilaste iseseisvaks tööks koostatud ülesanded õpikuis ja töövihikuis soodustavad järjekindlalt uute, omandatavate teadmiste seostamist koduvabariigi looduse ning majandusega.

Õpilaste sihipärane ettevalmistus koduvabariigi geograafia õppimiseks algab **loodusõpetusega**. Kui 1. ja 2. klassis omandatakse teadmisi loodusest koduümbruse looduse ja inimese tegevuse näitel, siis 3. klassis muutub taoliseks põhifooniks koduvabariik. Selles klassis ase-

tub rõhk suuresti Eesti NSV loodust ja inimese tegevust peegeldavate kujutluste ning elementaarsete mõistete kujundamisele. Näiteks omandavad 3. klassi õpilased kujutlusi Läänemerest, Eesti suurematest madalikest ja kõrgustikest, jõgedest ja järvedest, maavaradest, taimkatetüüpidest, tööstus- ja põllumajandusettevõtetest jmt. Õpilastel tekib kujutlus meie koduvabariigi asendist, suurusest ja piirist. Seda soodustavad meie vabariigi füüsilise kaardi tundmaõppimine ning praktilised tööd sellega. Sama klassi kursuse kaudu omandatakse ka teadmisi Eesti NSV-st kui NSV Liidu osast, meie rahva kuuluvusest võrdõiguslike nõukogude rahvaste suurde perre. Sel viisil on kõnesoleval õppematerjalil ühtaegu suur tähtsus kodumaa-armastuse kujundamisel.

4. klassis loodusõpetuses rikastuvad õpilaste teadmised loodusest samuti peajasjalikult koduvabariigi näitel. Merelainete tegevust, mere mõju õhutemperatuurile, ilma, põhjavett, allikaid, kivimite murenemist, maavarade kasutamist, mullaomadusi, taimede, loomade ja neid ümbritseva looduse seoseid, looduskaitse süsteemi jmt. õpitakse tundma koduvabariigi põhjal.

Fragmente koduvabariigi geograafiast sisaldab ka **füüsilise geograafia algkursus**. Näiteks annab teema «Litosfäär» ülevaate Eesti NSV pinnaehitusest, tänapäevast reljeefi kujundanud teguritest. Teema «Atmosfäär» esitab õppematerjali koduvabariigi ilmastiku, ilmade muutlikkuse ja selle põhjuste kohta. Teemas «Hüdrofäär» selgitatakse mandrilise saare mõistet Eesti rannikumere saarte näitel, merevee soolsust ja selle mõjutegurid Läänemere näitel, arteesiaevete olemust Lääne-Eesti põhjal. Ka teadmisi jõgede toitumisest ja režiimist, veelahkmetest, järvetüüpidest jmt. omandatakse koduvabariigi looduse alusel. Eesti kliima kaudu kujundatakse arusaamad kliima sõltuvuse kohta valitsevatest tuultest ja koha kaugusest ookeanist. Eriti suur tähtsus on teemal «Geograafiline pindmik». Looduse komponendi ja looduskompleksi mõisted kujundatakse põhiliselt koduvabariigi looduse varal. 5. klas-

si geograafiakursuses muutuvad õpilaste teadmised koduvabariigi loodusest varasemaga võrreldes sisukamaks, sest selles alatasa tõstatatakse küsimusi: miks? mis põhjusel? millest tingituna? Õpilased veenduvad, et looduses esinevad muutused on seaduspärased, et looduseadused on üldised, püsivad, et nad toimivad kõikjal ja alati, ka kõige lähemas ümbruses, koduvabariigis.

**NSV Liidu füüsilise geograafia kursuse** toimub koduvabariigi geograafia õppimine nii üldist ülevaadet andvas osas kui ka kursuse lõpul eraldi. Eesti NSV asendit, territooriumi suurust ja piiri, administratiivset jaotust, geoloogilist ehitust, reljeefi, maavarasid, Läänemerd, jõgesid, järvi, muldasid, taimkatet ja loomastikku käsitletakse kursuse I osas paralleelselt üldise ülevaatega NSV Liidu loodusest. Teatud määral on selles osas koduvabariik konkreetseks territooriumiks, mille põhjal õpilased saavad omandada üldisi teadmisi (näit. maakoore geoloogiline ehitus, jääajad, pinnavormid, mullad jne.). Koduvabariigi looduse kohta omandatavad teadmised moodustavad siin ühelt poolt aluse üldisele, teiselt poolt aga konkretiseerivad üldist.

Kursuse lõpul õpitakse tundma Eesti maastikke. See osa on ühtlasi füüsilise geograafia kohustusliku õppimise finaali üldhariduskoolis. Teadmised maakoore ehitusest ja reljeefist, kliimast, veestikust, muldadest, taimkattest ja loomastikust ühendatakse ühtsesse süsteemi. Konkreetsete alade põhjal vaadeldakse nende omavahelisi ja vastastikuseid seoseid. Selles osas asetatakse rõhk looduse ühtsuse ideele, soodustades dialektilis-materialistliku maailmavaate aluste kujunemist. Loodusvarade säästliku kasutamise ja looduskaitses küsimuste õppimise kaudu rikastuvad õpilaste teadmised looduse ja inimese vahekordadest. Nende käsitlemisega 7. klassi lõpul ehitatakse nagu sild kooligeograafia järgmiste, majandusgeograafia kursuste juurde.

Nõukogude Eesti elanikkonna tootvate tegevusest saavad õpilased elementaarse ülevaate juba loodusõpetuse kaudu. 2. klassis õpitakse tundma põllumehe töid-tegemisi, 3. klassis koduasula elanike

tegevust. NSV Liidu füüsilise geograafia kursuse vahendusel omandatakse teadmisi koduvabariigi looduslikest tingimustest, loodusvaradest, rahvastikust, administratiivsest jaotusest jm., mis võimaldab 8. klassis tundma õppida koduvabariigi majandusgeograafiat. Selles klassis, analoogiliselt eelmise klassi kursusega, vaadeldakse Eesti NSV rahvamajandust seostatult NSV Liidu rahvamajandusega (kursuse esimene osa). **NSV Liidu majandusgeograafia** kursuse lõpul tutvuvad õpilased Eesti NSV majandusrajoonidega.

Eesti NSV majandusgeograafia tähtsat osa õpilaste kommunistlikul kasvatamisel rõhutab fakt, et selles õpitakse tundma meie vabariigi rahvamajanduse ajaloolist tagapõhja, selle orgaanilist ühtsust kogu Nõukogudema rahvamajandusega. Eesti NSV näitel veenduvad õpilased, et ühiskondlik kord on otsustav tegur majanduse arenemisel. Ühtlasi avanevad õpilase ees eesti ja teiste meie maa rahvaste vennalikud suhted, vastastikune abi kommunistliku ühiskonna ülesehitamisega seotud ülesannete täitmisel. Et õpilane õppeprotsessis seesuguste järeldusteni jõuaks, on vaja, et 8. klassi kursuse esimese osa õpetamisel järjekindlalt seostataks NSV Liidu tööstust Eesti NSV tööstusega, NSV Liidu põllumajandust koduvabariigi põllumajandusega jne. Ühtlasi on tarvis rõhutada Eesti NSV rahvamajanduse spetsialisatsioonihaarude osatähtsust üleliidulises geograafilises tööjaotuses. Jällegi avanevad head võimalused üksiku ja üldise seostamiseks konkreetsete näidete varal koduvabariigist. Tootmise paigutamise põhimõtted, paljud majandusalased mõisted jmt. on õpilastele mõistetavad kindlate, neile kogemuslikult teatud ettevõtete põhjal. Näiteks Eesti NSV masinatööstuse põhjal saavad õpilased hästi aru, milline seos valitseb tootmise paigutamise ja kvalifitseeritud kaadri olemasolu vahel. Põllumajanduse mehhaniseerimise ja elektrifitseerimise mõisted muutuvad neile omaseks, kui aluseks on näited koduvabariigi majandeist.

Tootmise territoriaalse paiknemisega tutvumine kursuse lõpul võimaldab õpilasel saada ülevaadet vabariigisisestest

majanduse erinevustest. Omandatakse teadmisi sellest, milliseid võimalusi kätkeb iga majandusrajoon majanduse arendamiseks, millised tootmisharud on kohaliku, millised vabariikliku tähtsusega, millised on majanduse arenemise perspektiivid. Iga majandusrajoon omandab õpilase silmis «oma näo».

Koduvabariigi geograafia kohustusliku õppimise jätkuks keskkooli vanemates klassides on **fakultatiivkursused**, mis käsitlevad Eesti NSV loodust ning rahvamajandust. Mõneti võimaldab rikastada õpilaste teadmisi meie vabariigi loodusest fakultatiivkursus «**Geoloogia alused**», milles on ette nähtud teema «Ülevaade Eesti NSV geoloogiast». 20 tunni jooksul tutvutakse Eesti geoloogilise ehituse ning reljeefi kujunemise põhijoontega. Mõneti rohkem annab võimalusi koduvabariigi loodusega tutvumiseks fakultatiivkursus «**Eesti NSV pinnavormid**». See sisaldab geomorfoloogilist õppematerjali. Kursuse põhiliseks osaks on õpilaste ettevalmistamine välitöödeks ning välipraktika (ca 75% kogu kursusele ettenähtud tundide arvust). Selle kursuse kaudu süvenevad õpilaste teadmised geomorfoloogiast, kuid eriti tähtis on see, et nad omandavad geomorfoloogiliste uurimistööde metoodikat. Sellega seoses tõuseb õpilaste huvi looduse, looduse uurimise ja geograafia kui teaduse vastu.

Fakultatiivkursuse «**Eesti NSV looduslikud tingimused**» eesmärk on tutvustada õpilastele maastiku olemust. Selle kursuse algul esitatakse ülevaade geograafilisest sfäärist, tsonaalsusest ja atsonaalsusest, maastikust, selle struktuurist ja arengust. Järgmiseks käsitletakse Eesti looduskeskkonna komponente ja nende osa maastikes. Selles teemas analüüsitakse looduse komponentide vahelisi seoseid looduskompleksis. Põhitähelepanu pööratakse maastiku kujunemist ja arengut mõjutavatele teguritele (geoloogilise ehituse, reljeefi, kliima, põhjavee, jõgede, järvede, soode jne. iseärasustele), mullatekkeprotsessidele, mulla ja teiste looduse komponentide seoste, taimkattele ja loomastikule ning nende sõltuvusele looduse teistest komponentidest. Seejärel analüüsitakse Eesti füüsilis-geograafilise

rajoneerimise skeemi. Kursuse põhiosaks on teema «Eesti NSV maastikuliste rajoonide iseloomustus». Prof. E. Varepi koostatud maastikulise rajoneerimise skeemi järgi iseloomustatakse kõiki koduvabariigi maastikulisi rajone. Iga maastikku analüüsitakse kindla kava järgi (piir, struktuur, põhilised seosed, kasutuslaad, inimese mõju). See võimaldab õpilastel saada kujutlust maastikust komplekselt ning ühtaegu mõista, milliste tegurite koosmõjul on tänane maastik meie koduvabariigi selles või teises paigas kujunenud, millist osa on etendanud inimene maastike muutumisel, kuidas inimene on korraldanud eri maastikes tootmist. Seega saab nimetatud teema kaudu avarduda õpilase silmaring seoses «inimene—loodus—tootmine», see annab oma panuse nii looduskaitse hariduse kui ka majanduslase kasvatuses. Kursuse lõpul tõstetakse esile maastikukaitse põhimõtted, kirjeldatakse maastikukaitse alasid Eestis. Detailsemalt iseloomustatakse Lahemaa rahvusparki.

Teoreetiliste teadmistega seostatult korraldatakse kõnesolevas fakultatiivkursuses mitmesuguseid praktilisi töid, nagu kompleksprofiili koostamine, looduses valitsevate seoste skeemide koostamine, maastikku iseloomustavate seoste analüüsimine erikaartide alusel jmt. Enamik praktilisi töid sooritatakse ekskursioonidel koduümbruses, kuid võimaluse korral ka muudes paikades.

Fakultatiivkursuse «Eesti NSV looduslikud tingimused» sisu võimaldab arendada õpilaste geograafilist mõtlemist, laiendada nende silmaringi loodusest ja tõsta huvi geograafiateaduste vastu. See kursus süvendab oluliselt teadmisi Eesti NSV füüsilisest geograafiast, ergutab huvi koduvabariigi looduse vastu. Ühtaegu aitab ta kaasa marksistlik-leninliku maailmavaate aluste kujunemisele, looduse ja inimese vahekorjade mõistmisele. See kursus saab olla täisväärtuslikuks rinaaliks füüsilis-geograafilise üldhariduse andmisel, koondades õpilaste tähelepanu sihipäraselt looduse olemuse terviklikkusele, arengule, seoste.

Fakultatiivkursuse «**Eesti NSV rahvamajandus**» põhieesmärk on viia kesk-

kooli vanema astme õpilased kurssi meie vabariigi rahvamajanduse arendamise tänapäevaste probleemidega. Sellel kursusel on eriti suur väärtus õpilaste majandusalaste teadmiste ja oskuste rikastamisel, töökasvatuse, õpilaste ettevalmistamisel osavõtuks ühiskondlikust tööst rahvamajanduses. Asub ju enamik meie vabariigi noori tööle pärast kooli lõpetamist Eesti NSV-s paiknevasse ettevõtteisse — tehastesse, vabrikutesse, kolhoosidesse, sovhoosidesse jn. Õppides tundma koduvabariigi rahvamajandust, tekib neil ettekujutus võimalustest osalemiseks tootmises, tootva töö olemusest jpm., mida noor vajab selleks, et edukalt asuda täitma oma kohustusi rahva ees. Kõnesoleva fakultatiivkursuse tähtsus on eriti märkimisväärne, arvestades õpilaste majandusalase harituse ja kasvatatuse parandamise vajadust käesoleval ajal, arenenud sotsialismi tingimustes. Eesti NSV rahvamajanduse fakultatiivkursuse kaudu õpivad noored tundma meie vabariigi rahvamajanduse struktuuri, tegureid, mis seda on kujundanud ja kujundavad, majanduse arendamise ülesandeid NSV Liidu rahvamajanduse ühtses süstemis, abinõusid, millega neid ülesandeid lahendatakse, Eesti NSV osalemist liiduvabariikide vahelises tööjaotuses, sotsialistlikus integratsioonis ja rahvusvahelises geograafilises tööjaotuses. Nende teadmiste põhjal veenduvad õpilased üha sügavamalt NLKP majanduspoliitika õigsuses, kommunismi materiaal-tehnilise baasi loomise idees. Nad omandavad selgepiirilise ettekujutuse ühiskondliku töö tootlikkuse kasvu määravatest teguritest, tootlike jõudude ratsionaalse paigutamise printsiipidest, tootmise spetsialiseerimist määravatest faktoritest jne. Kursuse õppimisel saab õpilasele üha omasemaks sotsialistliku tootmise eesmärk — kõigi inimeste materiaalsete ja vaimsete vajaduste võimalikult täielik rahuldamine. Ta veendub üha rohkem meie maa majanduse progressiivsuses ja selle eelistes kapitalistliku majanduse ees.

Võrreldes 8. klassi geograafiakursusega on fakultatiivkursus «Eesti NSV rahvamajandus» koduvabariiki käsitlevas osas

sisurikkam, põhjalikum. Teemas «Üldine ülevaade» esitatakse õppematerjali Eesti NSV territooriumi struktuuri, konfiguratsiooni ja geograafilise asendi kui tootlike jõudude paigutamist mõjutavate tegurite kohta. Sellega seoses antakse meie vabariigi asendile majandusgeograafiline hinnang. Põhjalikult käsitletakse Eesti NSV territooriumi administratiivset jaotust ja rahvastikku. Sügavamalt vaadeldakse tööjõuressursside probleemi. Looduslike tingimuste ja loodusvaradele antakse majandusgeograafiline hinnang.

Teemas «Tööstus» näidatakse õpilastele tööstuse kui meie vabariigi juhtiva haru osatähtsust rahvamajanduses ning töötleva tööstuse domineerimist hankiva tööstuse ees. Selles teemas esitatakse ülevaade tööstusettevõtete rühmitamisest tööliste arvu järgi, tootmise organisatsioonilisest ja territoriaalsest tsentraliseerimisest. Ühtlasi seletatakse tootmiskondide olemust. Neid küsimusi täpsustatakse tööstusharude käsitlemisel. Iga tööstusharu analüüsitakse kindla kava järgi (rahvamajanduslik tähtsus, paiknemise printsiibid, toorainebaas, praegusaegne paiknemine, arenemisperspektiivid jne.). Õpilane saab ülevaate kõikidest koduvabariigi peamistest tööstusharudest — kütusetööstusest, soojus- ja elektrienergia tootmisest, keemia-, ehitusmaterjali-, masina- ja metallitööstusest, kerge- ja toiduainetetööstusest, polügraafia- jt. tööstusharudest. Teema käsitlemisel õpitakse tundma kohalikku tööstusettevõtet. Ekskursioonil saadakse ülevaade tootmise organiseerimisest, tutvutakse töökollektiiviga, õpitakse tundma tööstusliku tootmise olemust. Tööprotsessi jälgimine pakub õpilastele ühtlasi meeldivaid elamu. Nad tutvuvad mitmesuguste elukutsete esindajatega, saavad teada, kes mida teeb. Ekskursioonidel kogutakse andmeid ettevõtte struktuuri ja majandussidemete, toodangu mahu ja selle kasvu kohta. Nende põhjal sooritatakse praktilisi töid. Võimaluse korral iseloomustatakse õpilastele kodurajooni tööstust. Sellega õpivad keskkooliõpilased tundma võimalusi, mida pakuvad ettevõtted neile edaspidi tööle asumisel.

Teema «Põllumajandus» esitab põllumajandusliku tootmise territoriaalse paiknemise majanduslike ja looduslike tegurite analüüsi, maafondi jaotuse ja haritava maa osatähtsuse regionaalsete erinevuste ülevaate. Põhjalikumalt tutvustatakse maaparandust ja põllumajandusliku tootmise materiaal-tehnilise baasi tugevdamist. Sellega seoses avatakse põllumajanduse industrialiseerimise olemus. Taime- ja loomakasvatuse käsitlemisel näidatakse konkreetset, mil viisil meie vabariigi majandid täidavad põllumajanduse arendamise põhiülesandeid. Eriti suurt tähelepanu pööratakse suurtootmise ja töövõljakuse tõstmise probleemidele jmt. Ekskursioonil põllumajandusettevõttesse omandatakse kujutus tänapäevasest põllumehe, loomakasvataja, mehhanisaatori jt. tööst, tutvutakse põllumajanduse arengusuundadega, majandi spetsialiseerimisega jm. küsimustega. Kodu- või lähima maarajooni põllumajanduse tundmaõppimine toimub praktiliste töödega. Sellelgi on suur tähtsus õpilaste ettevalmistamisel osavõtuks tootvast tööst.

Teemaga «Transport» omandavad õpilased ülevaate meie vabariigi transpordisüsteemist, transpordiliikidest ja nende osatähtsusest reisijate- ning veosekäibes. Nad saavad kujutluse teedevõrgu tihedusest, veoste iseloomust ja suundadest, teede paiknemisest, transpordi arendamise suundadest meie vabariigis. Jällegi seostatakse õppematerjali kodukohaga. Praktiliste töödega koostatakse oma kodukoha ja selle ümbruse teedevõrgu skeem, kaardi põhjal aga kodurajooni teedevõrgu iseloomustus.

Eesti NSV rahvamajanduse fakultatiivkursuses käsitletakse spetsiaalselt sidet kui rahvamajandusharu. Õpilased saavad ülevaate sideasutustest, side tähtsusest jmt. Üksikasjalikumalt tutvustatakse neile telefonsidet, raadio ja televisiooni osa tänapäeval.

Ka ehitust kui iseseisvat rahvamajandusharu vaadeldakse kõnesolevas fakultatiivkursuses üksikasjalikult. Ühtlasi suunatakse õpilaste tähelepanu ehituse seostele ehitusmaterjalitööstuse, transpordi jt. tootmisharudega.

Teema «Teenindamissfäär» sisaldab andmestikku teenindamissfääri harude, teenindamisasutuste ja -ettevõtete kohta. Detailsemalt käsitletakse teenindamist ja selle tähtsust rahva heaolu tõstmisel.

Side, ehituse ja teenindussfääri kohta omandatavaid teadmisi konkretiseeritakse ülevaatega koduasula ja -rajooni vastavatest ettevõtetest, asutustest ja organisatsioonidest. Eriti tähtis on näidata nende funktsioone, töö iseloomu, aremissuundi. Sel viisil avardub õpilase silmaring ühiskondliku töö suhtes, see aga aitab kaasa kutsevalikule.

Kursuse lõpul esitatakse kokkuvõtlikult õppematerjali Eesti NSV majandussidemete kohta. Arvesse võttes, et samal ajal on õpilased omandanud teadmisi nii NSV Liidu kui ka välisriikide majandusgeograafiast, osutub võimalikuks põhjalikumalt selgitada majandusliku koostöö olemust ning selle põhjal vaadelda Eesti NSV kaubavahetust (struktuuri ja geograafiat).

Kogu kursuse õpetamisel on suur tähtsus praktilistel töödel. Nende abil omandavad õpilased mitmesuguseid igale kodanikule vajalikke oskusi. Eeskätt pälvivad tähelepanu statistiliste tabelite lugemine, graafikute ja diagrammide lugemine ning koostamine, skeemide lugemine ja koostamine, kaartide lugemine ning majandusgeograafiliste iseloomustuste koostamine. Praktiliste töödega saavad õpilased mitmesugust laadi allikatest teadmiste omandamiseks vajalikku informatsiooni, ühtlasi õpivad nad vastavaid allikaid kasutama, olemasolevat informatsiooni läbi töötama (andmeid süstematiseerima, graafiliselt väljendama jne.). Seega on praktilised tööd vajalikud teadmiste teadlikuks omandamiseks tootmise paiknemise, majanduslike objektide vastastikuse tingituse, nähtuste ajas ja ruumis muutumise jmt. kohta. Praktiliste tööde abil veenduvad õpilased sotsialistliku majanduse edusammudes, nende kaudu tunnetavad nad rahvamajanduse arengutendentse ja sellesse kätketud probleeme.

\* \* \*

Koduvabariigi geograafia tähtsust õpilastele geograafilise hariduse andmisel ja

noorsoo kommunistlikul kasvatamisel on tarvis silmas pidada nii loodusõpetuse kui ka geograafiaõpetajatel. Oma töös tuleb aluseks võtta 1974. a. Kišinjovis toimunud teaduslik-praktilisel konverentsil vastuvõetud soovitusel koduvabariigi geograafia õpetamise edasiseks täiustamiseks. Nendes juhitakse tähelepanu järgmisele:

1. Koduvabariigi geograafiat tuleb vaadelda kui osa NSV Liidu geograafiast. Selle kaudu on tarvis õpilaste teoreetilisi teadmisi konkretiseerida ja süvendada, koondades ühtlasi tähelepanu koduvabariigi looduse ning majanduse spetsiifilistele tunnustele ja hoidudes faktidega liialdamisest.
2. Koduvabariigi looduse ja majanduse õpetamiseks on tarvis kasutada kõiki üldhariduskoolis käesoleval ajal olemasolevaid võimalusi — loodusõpetust, füüsilise geograafia algkursust, NSV Liidu füüsilise ja majandusgeograafia kursusi, fakultatiivkursusi.
3. Koduvabariigi geograafia õpetamise täiustamiseks tuleb koolides rajada vajalik õppe-metoodiline baas.

Eesti NSV üldhariduskoolides on koduvabariigi geograafia õpetamise tingimused käesoleval ajal üsnagi soodsad. Juba 3. klassis on kasutusel õpik ning töövihik, mis sisaldavad rohkesti materjali Eesti NSV looduse ning elanikkonna tegevusaladest. 4. klassi loodusõpetuse õppe-metoodilise kirjanduse koostamisel on samuti arvesse võetud vajadust seostada õppematerjal koduvabariigi loodusega. Ka 5. klassi õpikus ja töövihikus esitatakse füüsilis-geograafilist informatsiooni peamiselt Eesti NSV looduse näitel. 7. ja 8. klassis kasutavad õpilased eraldi õpikut koduvabariigi geograafiast. Nii ühes kui ka teises klassis on tarvitusel töövihikud, mis suunavad õpilast iseseisvas töös seostama NSV Liidu looduse ning majanduse kohta omandatavaid teadmisi konkreetselt Eesti NSV-ga. Õpetajate kasutusel on spetsiaalne metoodiline juhend, milles antakse juhtnõure koduvabariigi geograafia õpetamiseks. Viimastel aastatel ilmunud geograafia fakultatiivkursuste programmid annavad õpetajaile häid valikuvõimalusi koduvabariigi geo-

graafia täiendavaks õpetamiseks. Alates 1978/79. õppeaastast on koolide kasutusel ka Eesti NSV atlas. Lähematel aastatel ilmuvad õppeotstarbelised seinakaardid koduvabariigi kohta.

Järjest on täienenud Eesti NSV loodust ning majandust haaravate õppefilmide nimistu (näit. «Läänemeri», «Aastaajad Eesti NSV-s», «Eesti NSV kergetööstus», «Eesti NSV transport ja majandussidemed» jt.). Edaspidi valmib meie vabariigi geograafia kohta veel mitu filmi. Kavandatud on samuti seinapiltide komplekti väljaandmine Eesti tüüpilistest maastikest jne. Fakultatiivkursuste õpikud on koostamis-ilmumisjärgus.

Koduvabariigi geograafia vastutustundega õpetamine on iga õpetaja olulisemaid ülesandeid. Selle nimel on vaja ratsionaalselt kasutada õppeaega, valida õppematerjali, kasutada õppemeetodeid ja -võtteid. Õpetades loodusõpetust ja geograafiat, tuleks alata taotlema seda, et tänased õpilased, tulevased tootjad, tunneksid hästi meie ala loodust, oskaksid hinnata looduslikke tingimusi ja loodusvarasid tootmise seisukohalt, teaksid meie vabariigi rahvamajanduse olemust, sooviksid loodust hoida, loodusvarasid säästlikult kasutada, võtta aktiivselt osa ühiskondlikust tööst, olla meie maa hoolikad ja head peremehed.



# PRAKTILISTE OSKUSTE KIJUNDAMISE JÄRJEPIDEVUS LOODUS- ÕPETUSES

**VILMA EESMAA,**  
**TPedi algõpetuse kateedri**  
**dotsent**

Koolibotaanika ei ole botaaniliste teaduste vähendatud koopia, vaid eriline didaktiline süsteem, mille eesmärk on varustada õpilasi vastava teaduse alustega (10). Esitades õpilastele teadmisi didaktilises süsteemis, peab õpetaja kindlaks tegema sisult lähedaste õppeainete vahelised didaktilised seosed. Botaanikale eelneb vahetult loodusõpetus. Need õppeained on omavahel loogiliselt seotud, nende vahel valitseb **järjepidevus** (3, 4, 5, 10). Et loodusõpetus on loogiline alus botaanikale, on nende vahel eriti märgatavad **perspektiivsed seosed** (6, 7, 10). Perspektiivsete seoste arvestamine võimaldab loodusõpetuse õpetamisel õpilasi ette valmistada loodusteaduste õppimiseks kesk- ja vanemas astmes.

Botaanikas opereeritakse loodusõpetuses selgeks saadud kujutluste ja mõistete. Järelikult peab loodusõpetus looma soodumuse botaanikakursuse süstemaatiliseks õppimiseks. Eelnimetatud didaktilisi seoseid tuleb arvestada nii teoreetiliste teadmiste andmisel (1), kui ka loo-

dusteaduslike praktiliste oskuste ja vilumuste kujundamisel.

Püsivate ja kindlate teadmiste omandamine on lahutamatu seotud praktiliste oskuste ja vilumuste kujundamisega (6, 7, 9, 12, 14). Teadmised, oskused ja vilumused on keerulises vastastikus seoses ja moodustavad ühtse süsteemi. Nende omandamine õpilaste poolt moodustab õppeprotsessi sisemise külje ja on määrava tähtsusega õpilase isiksuse kujunemisel (10).

Järgnevas vaatleme järjepidevust loodusteaduslike praktiliste oskuste ja vilumuste kujundamisel järgmiste küsimuste kaudu:

- 1) loodusõpetusesisene järjepidevus,
- 2) loodusõpetuse ja botaanika vaheline järjepidevus.

Botaanikas kujundatavaid oskusi ja vilumusi liigitatakse metoodilises kirjanduses botaanilisteks ja polütehnilisteks (6, 7).

Botaanilised oskused on:

- laboratoorseks töödeks ja katseteks vajalike vahendite kasutamise oskus (taimede anatoomia ja morfoloogia uurimine mikroskoobi ja luubiga, preparaatide valmistamine jne.);
- elava materjali fikseerimise oskus (herbariseerimine, konserveerimine, kollektsioonide valmistamine);
- katsete tegemise oskus (katseteks plaani koostamine ja selle järgi töötamine, vaatluste tegemine ja nende fikseerimine, tulemuste hindamine ja kirjeldamine);
- taimede hooldamise oskus (taimede kasvatamine ja hooldamine, vegetatiivne ja seemneline paljundamine);
- taimede määramise oskus (taime morfoloogiliste tunnuste kindlakstegemine, määrajate kasutamine);
- looduses orienteerumise oskus (taimekoosluste kindlakstegemine nende oluliste tunnuste põhjal, arvestades kasvukoha tingimusi; matkaks ja ekskursiooniks vajalike kogemuste omandamine jne.);
- botaanikaalase kirjanduse kasutamise oskus (õpikute, käsiraamatute, teadusliku ja populaarteadusliku kirjanduse kasutamine referaatide, ettekannete, konspektide koostamisel).

Botaanikas omandavad õpilased järgmised polütehnilised oskused:

- külvitöödeks vajaliku plaani koostamine ja selle järgi töötamine;
- seemnete hulga ja väetiste kulu arvestamine;
- taime eluvalduste, kasvutingimuste kindlakstegemine, taime kasvu ja arengu vaatlemine;
- kultuurtaimedele vajalike kasvutingimuste muutmine ja suunamine;
- kultuurtaimede paljundamine;
- põllumajanduslike tööde hindamine (6, 7).

Botaanikas kujundatavad polütehnilised oskused on agrotehnilised ja valmistavad õpilasi ette tööks põllumajanduses ja aianduses.

Esmase oskuse kasutada laboratoorseks töödeks vajalike vahendeid saavad õpilased 2. klassis mulla õppimisel, kus uuritakse mulla koostist ja tehakse lihtsal viisil kindlaks, et muld sisaldab liiva, savi, huumust, vett ja õhku. Vee ja õhu õppimisel piirduakse tavaliselt demonstratsioonkatsetega. 3. klassis kasutatakse luupi naha vaatlemisel inimorganismi käsitlemisel. 4. klassis süvendatakse laboratoorseks töödeks vajalike vahendite kasutamise oskust vee, õhu ja mulla õppimisel ning taime koostise kindlakstegemisel. Lisaks mainitule kasutatakse lihtsaid katsevahendeid ka aiatöö tundides seemnete idandamisel ja rohelisele taimele vajalike kasvutingimuste kindlakstegemisel.

Järelikult omandavad õpilased laboratoorseks töödeks vajalike töövahendite käsitlemisoskuse juhul, kui loodusõpetuse tundides toimuvad kõik programmikohased laboratoorsed tööd.

Elava materjali fikseerimisoskuse kujundamist alustatakse 1. klassis. Et iga oskus eeldab teadmiste olemasolu vastavast objektist, siis alustataksegi pärast leheosade õppimist puulehtede herbariseerimisega. Õppides talvel tundma puid koore ja pungade järgi, kinnitatakse oksad paksemale paberile või papile. Kevadel aga herbariseerivad õpilased kevadlilli. 2. klassis õie osade käsitlemisel kinnitatakse need vihikusse, herbariseeritakse aialilli ja umbrohtusid. 3. ja 4.

klassis herbariseeritakse ekskursioonidelt ja õpikäikudelt kaasatoodud taimi. 1.—4. klassini herbariseeritakse ka neid taimi, mida aias kasvatatakse või suvel vaadeldakse. Herbaarlehe suurus on väiksem teaduslikuks tööks kasutatavast. Otstarbekohane on kasutada ja säilitada tavajoonistusploki lehe suurusel herbaarlehte. Etiketti esiküljele ei panda, vajalikud andmed (taime nimetus, kogumisaeg ja -koht, koguja nimi) kirjutatakse tagaküljele. Nii on võimalik herbaarlehte kasutada teadmiste kontrollimiseks. Aiastöö tundides valmistatakse seemnekogusid ja õpikäikudelt kaasatoodud maavaradest tehakse kollektsioone. Seega loodusõpetuse kursuse siseselt on järjepidevus see, mis võimaldab materjali fikseerimisoskuse kujundamist botaanikas.

Katsete tegemisega alustatakse loodusõpetuses juba 1. klassis. Talvel ajatatakse puuoksi, kevadel idandatakse seemneid ja kasvatatakse rohelist sibulat, et teha kindlaks seemnete idanemiseks ja rohelise taime kasvuks vajalikud tingimused. Aiakultuuride kasvatamisel tehakse katseid 1.—4. klassini. Iga katsega kaasneb vaatlus ja vaatlustulemuste analüüs, mis võimaldab õpilastel aru saada taime kasvu ja arengu seaduspärasustest. Katsetulemused fikseeritakse ja neid analüüsitakse loodusõpetuse tundides, sest oskuse kujundamine nõuab ülesande pidevat analüüsi ja uute mõistete tundmaõppimist (12).

Katseteks vajalike oskuste omandamine on tihedalt seotud taimede hooldamise ja kasvatamise oskuse kujundamisega. 1. klassis puuokste ajatamisel märkavad õpilased, et klassis puhkevad pungad kiiremini kui väljas, sest soojust on rohkem. Seemnete idanemiskatsest järeldub, et idanemiseks on vaja soojust, niiskust ja õhku. Roheline taim aga vajab kasvatamiseks lisaks veel valgust. 2. klassis aia teema juures jälgitakse ühe- ja kaheaastaste taimede kasvu ning arengut. Õie osade õppimisel aga vaadeldakse vilja arenemist emakast. Teadmisi taime kasvuks ja arenemiseks vajalikest tingimustest süvendatakse õhu, vee ja mulla õppimisel. Praktilised oskused taime kasvuks vajalikest tingimustest saadakse nii

metsa- ja põllutaimede õppimisel kui ka õpikäikudel ja ekskursioonidel. Õpilased on oskuse omandanud, kui nad mõistavad, miks jänesekapsas kasvab kuusikus, miks männikus on rohkem valgust kui kuusikus, miks haritakse ja väetatakse mulda jne. Omandatud teoreetiliste teadmiste alusel kujuneb praktiline oskus kasvatada aiatöö tundides köögivilju ja lilli. 3. klassis süvendatakse 2. klassis omandatud Eesti NSV põllumajanduse, taimede ja loomade eluavalduste õppimisel ja 4. klassis taimede ja väliskeskkonna teema käsitlemisel. Taimede paljunemist ja paljundamist loodusõpetuses otsest ei käsitleta, kuid 2. klassis räägitakse umbrohtude juures sellest, et nad levivad seemnete ja maa-aluste varte abil, kartuli juures käsitletakse paljunemist. Aiataöö tundides aga omandatakse taimede paljundamise praktiline oskus. Vaadeldust järeldub, et loodusõpetuse kursuse siselst järjepidevus taimede kasvatamise ja hooldamise oskuse kujundamiseks, juhul kui tehakse katseid klassis ja aias, jälgitakse taimede kasvu ja arengut looduses.

Taimede määramine eeldab morfoloogiliste mõistete tundmist. Otseselt taimede määramist ega määrajate kasutamist loodusõpetuses ei õpita, kuid kogu õpetamise protsess põhineb praktilisel taimede tundmaõppimisel nende oluliste tunnuste järgi. Taimede tundmaõppimine algab taime organite õppimisega. 1. klassis õpitakse taime tundma lehtede (kuju, suurus, värvus, roots, rood), varte (puitunud, rohtsed), võra kuju, pungade (kuju, kinnitumine varrele), õite ja viljade järgi. Õpitakse eristama puid, põõsaid ja rohttaimi. 2. klassis õpitakse õie osi, antakse õisiku ja maa-aluse varre mõiste ning mõningate viljade nimetused (kaun, päikel, teris). Omandatud teoreetiliste teadmiste baasil kujuneb köögiviljade, põllukultuuride ja metsataimede tundmise praktiline oskus, mis süveneb 3. klassis Eesti NSV ja NSV Liidu taimkatte käsitlemisel. 4. klassis aga õpitakse taimeorganite erinevuse sõltuvust kasvukohast.

Rakendasime eksperimentaalselt P. Galperini vaimse tegevuse etapiviisilist teo-

riat (13) taimede tundmaõppimiseks 1. ja 2. klassis. Esialgsete andmete kohaselt võib järeldada, et õpilased omandasid taimede praktilise tundmise oskuse morfoloogilisi mõisteid teadmata (2).

Taimede tundmisega on vahetult seotud looduses orienteerumise oskus, sest taimekooslusi tuntakse praktiliselt liigilise koostise järgi. Mõningal määral käsitletakse algklassides ka rindelst struktuuri ja aastaajaliste muutuste aspekti. Eelkõige aga võimaldavad looduses orienteerumise oskust arendada õpikäigud ja ekskursioonid. Selleks on vaja, et 2. klassis mindaks ekskursioonile metsa ja vee-koogu äärde, 3. klassis soosse ja niidule, 4. klassis aga korratakse õpitud kooslusi seoses taimede ja elukeskkonna käsitlemisega. Järelikult on loodusõpetuse kursuse siselst järjepidevus taimede tundmaõppimisel ja looduses orienteerumises, mis on aluseks taime määramise ja looduses orienteerumise oskuse kujundamisele botaanikas.

Botaanikaalase kirjanduse kasutamise- oskust arendatakse laste- ja populaar- teadusliku kirjanduse lugemisega. Senisest enam oleks vaja suunata loodusest huvitatud õpilasi klassiväliselt lugema loodus- alast kirjandust.

Polütehniliste oskuste kujundamisele kooli bioloogiakursuses osutatakse seni- sest rohkem tähelepanu seoses NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusega «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» 22. dets. 1977. a., sest noorte ettevalmistamine tööks materiaalse tootmise sfääris ja õigeks kutsevali- kuks peab algama juba algklassides teo- reetiliste teadmiste rakendamisega prak- tikas.

Eelnimetatud polütehnilistest oskustest kujundatakse loodusõpetuse ja aiataöö tundides järgmised:

- oskus tunda tähtsamaid aia- ja põllu- kultuure ning enam levinud umbrohtu- sid,
- oskus kindlaks teha taimedele vaja- likke kasvutingimusi,
- oskus maa külviks ette valmistada,

- oskus külvata, istutada ja hooldada kõõgivilja- ning dekoratiivtaimi,
- oskus valmistada lehe- ja kompostmulda.

Botaanikaalases metoodilises kirjanduses on vaatlusoskus polütehniliseks oskuseks (6, 7), kuid vaatlusoskuse arendamine on vajalik, et aktiivselt omandada teadmisi, praktilisi oskusi ja vilumusi (11, 12). Vaatlusoskust kujundatakse igas loodusõpetuse tunnis, õppekäigul ja ekskursioonil ning rakendatakse nii botaaniliste kui ka polütehniliste oskuste kujundamisel.

Polütehniliste oskuste kujundamisel on järjepidevus nii loodusõpetuse kursuse siseselt kui ka loodusõpetuse ja botaanika vahel arvestatav sel juhul, kui tehakse kõik töökasvatuse programmis olevad aiatööd. Paljudel koolidel puudub aga kooliaed. Kooli töökasvatuse parandamiseks peaks olema algklassiõpilastel võimalus jõukohaselt töötada majandis või aiandis. Siin kujuneksid õpilastel polütehnilised oskused, kasvaks armastus ja austus töö vastu.

Eeltoodu alusel võib järeldada, et loodusõpetuse ja botaanika vahel valitsevad järjepidevuse seosed praktiliste oskuste ja vilumuste kujundamisel. See järjepidevus tagatakse programmis ettenähtud praktiliste tööde ja ekskursioonidega, kusjuures eriline tähtsus on vaatlusoskuse arendamisel ja taimede tundmaõppimisel looduses. Õppeprotsessis saadud oskusi võimaldavad süvendada klassi- ja koolivälised üritused (temaatilised tähe- ja pioneerikoondused, massiüritused, matkad jne).

## Kirjandus

1. Eesmaa, V. Järjepidevus loodusõpetuse ja botaanika vahel. — Loodusteadusliku hariduse järjepidevuse probleeme. Tln., 1978, lk. 38—47.
2. Roosalu, S. P. J. Galperini teooria rakendamine praktiliste oskuste ja vilumuste kujundamisel 2. kl. loodusõpetuses. Kursusetöö. Algõpetuse kateeder. Tln., 1978. 37 lk.
3. Tiits, H. 2. klassi õpilaste eelteadmised eluta loodusest. — Loodusõpetuse metoodika küsimusi I. Tln., 1974, lk. 6—116.

4. Tiits, H. Loodusõpetuse ja füüsilise geograafia järjepidevus. Õppe- ja kasvatustöö küsimusi kooligeograafias. Tln., 1976, lk. 27—35.
5. Tiits, H. Loodusõpetuse sisu kindlaksmääramise teoreetilistest ja empiirilistest alustest. — Pedagoogika-teaduselt koolipraktikale. Õpetamise metoodika. Tln., 1976, lk. 116—128.
6. Верзилин Н. М., Корсунская В. М. Общая методика преподавания биологии. М., 1972, 368 с.
7. Верзилин Н. М. Проблемы методики преподавания биологии. М., 1974. 224 с.
8. Галперин П. Я. Развитие исследований действий. — В кн.: Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959, с. 450.
9. Кабанов-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. М., 1962. 376 с.
10. Казанский Н. Г., Назарова Г. С. Учебный процесс в младших классах школы и его принципы. Л., 1973. 84 с.
11. Лебедь А. В. Об особенности усвоения природоведческих знаний учащихся начальных классов сельской школы. — «Советская педагогика», 1974, с. 69—76.
12. Люблинская А. А. Теоретические основы современного обучения — «Народное образование», 1974, № 4, с. 112—117.
13. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. 342 с.
14. Трайтак Д. И. Практическая направленность обучения ботаники. М., 1977. 112 с.

---

# SEMANTILINE ANALÜÜS ABIKOOLI EMAKEELE- TUNNIS

---

**KARL KARLEP  
EHA VIHIM**

Tänapäeval vaadeldakse keeiti kui märkide süsteemi. Igat keelemärki iseloomustab kaks külge: märgi kõla (formaalne külge) ja märgi tähendus (semantiline külge). Emakeele õpetamise metoodika tegeleb traditsiooniliselt keelendite formaalse küljega (sõna häälikuline ja morfoloogiline koostis, sõnavormide seos lauses, sõnade pööramine ja käänamine, õigekiri jne.). Kõnetevuses on aga oluline hoopis keelemärkide tähenduslik aspekt: kõneleja püüab mingit mõtet (teadet) keelendite leksiikaalsete ja grammatiliste tähenduste kaudu edasi anda, kuulaja — seda mõista. Keelendi formaalsele koostisele vestluspartnerid suhtlemisel teadlikult tähelepanu ei pööra. Tekib küsimus, miks koolis õpetatakse peamiselt ühte (sõnade tähendust siiski õpetatakse), suhtlemine tegelikkuses aga vajab midagi muud.

Selline paradoksaalne olukord on normaalkoolis siiski suurel määral põhjendatud, sest kooli astumisel valdab laps praktiliselt põhilisi grammatilisi väljendusvahendeid ja tunneb nende tähendust. Samuti valdab ta igapäevaseks suhtlemiseks vajalikku sõnavara. Kõnearenduse ülesandeks normaalkoolis on juba olemasoleva süsteemi teadlikustamine ja täiendamine. Tehakse seda omandatud keelendeid analüüsides ja õpitavaid sõnu juba tuttavates grammatilistes struktuurides rakendades. Sellises olukorras piisabki sõnavaralisest tööst ning sõnavormide ja lausete formaalsest analüüsist.

Täiesti erinevas olukorras on abikooli õpilased, kes valdavad puudulikult nii sõnavara kui ka grammatilisi vahendeid. Tuleb rõhutada, et defekt avaldub mitte ainult laste aktiivses kõnes, vaid ka kõnest arusaamisel. Viimast aga abikooli õpetajad ja õppekirjanduse koostajad küllaldaselt ei arvesta. Psühholoog N. Žinkini (3) arvates on keele semantilise külje arendamine ka oluliseks korrigeerimis- ja suunamis- tööks intellektuaalse alaarengu kõrvaldamisel. Autor püstitab hüpoteesi, et intellekti nõrkust võib vaadelda kui keele semantika puuet. Kuna semantika ühendab intellekti keelesüsteemiga, on esitatud seisukoht igati põhjendatud. Eelnev lubab järeldada, et keeleõpetus abikoolis ei tohi keele semantikast ignoreerida, vaid vastupidi, keelendite tähenduse selgitamine peab olema keelelise analüüsi ja keelendite konstrueerimise lahutamatu osa. Veelgi enam, keelt kasutama õpetades tuleb asetada pearõhk keelendite tähendusele. Käesolevas artiklis püütaksegi üldistada ja põhjendada neid semantilise analüüsi kogemusi, mis on meie vabariigi abikoolides välja kujunenud. Sel eesmärgil vaatleme esiteks mõningaid keeleteaduse seisukohti, seejärel esitame praktikas kasutatavate harjutuste süsteemi.

Teame, et keelemärkide süsteem on hierarhiline süsteem, moodustades mitu alamsüsteemi:

a) foneemide süsteem, mille funktsiooniks on sõnade ja sõnavormide eristamine ning identifitseerimine;

- b) morfeemide süsteem, mille funktsiooniks on sõnade leksikaalse ja grammatilise tähenduse väljendamine;
- c) sõnavara süsteem, mille funktsiooniks on esemete, olendite, mõistete ja kujutluste täheldamine;
- d) lauseomallide süsteem, mille funktsiooniks on suhtlemisel edasi anda mõtteid.

Põhimõtteliselt on kõik aläsüsteemid ühe eesmärgi teenistuses: väljendavad keelelist tähendust. Mõtte väljendamise seisukohalt ei ole keele leksikaalsete ja grammatiliste vahendite vahel funktsionaalset erinevust: lause tähendus tervikuna tuleneb sõnade ja grammatiliste tähenduste kombinatsioonidest. Nimetatud mõtet arendas erikoolide keelepäeval põhjalikumalt H. Öim, rõhutades, et grammatika on tähenduse vormistamise üks viis.

Eriline koht keelemärkide süsteemis on lausel, mis on väikseimaks suhtlemisühikuks. Selle tähendus avaldub sõnade leksikaalse tähenduse, sõnavormide grammatilise tähenduse ja lause grammatilise tähenduse kombinatsioonina. Viimase (lause grammatilise tähenduse) väljendajaks on põhiliselt tegusõnade vormid, aga ka asesõnad, sidesõnad, modaalverbid jt. vahendid.

Lause ehitusmaterjaliks on harilikult sõnaühendid, mis tähenduse väljendamise seisukohalt asuvad sõna ja lause vahepeal. Ühelt poolt on nii sõna kui ka sõnaühend nominatiivseks ühikuks (võimaldab midagi nimetada), teiselt poolt väljendab sõnaühend (võrreldes sõnaga) tunduvalt rohkem loogilisi suhteid esemete, nähtuste ja protsesside vahel. Võimaldavad seda sõnaühendites rakendatavad grammatilised vahendid. Nimetatud olukorda arvestades peab K. Korovin sõnaühendit õigustatult praktilise grammatika omandamise lähteühikuks (4, lk. 52). Sõnaühendi tähtsus metoodilises plaanis seisneb autori arvates selles, et nimetatud ühiku käsitlus võimaldab grammatilisi suhteid mõista ja väljendada üksikhaaval, mitte aga summaarselt ja maskeeritult nagu lauses.

Sõnaühendid väljendavad näiteks objekti ja selle tunnuseid (sinine taevas,

minu öde), tegevuse ja mingi eseme suhteid (kirjutan kirja), tegevust ja selle tunnuseid (kirjutan kiiresti, kirjutan pliiaatsiga). Sõnaühendi grammatiline tähendus sõltub nii ühendisse kuuluvate sõnade leksikaalsest tähendusest (kirjutas õhtul, kirjutas pingil) kui ka vormist (joonistas pliiaatsit, joonistas pliiaatsiga). Samal ajal võime öelda, et sõnavormi grammatiline tähendus avaldub sõnaühendi kaudu (**koti** jahu, parandas **koti**, **koti** värv, viskas **koti** taha) ja väljendab tegelikkuses esinevaid suhteid. Seega ei piisa lauset genereerides ainult sõnade valikust ega ainult keelendi formaalsete tunnuste valikust, vaid arvestada tuleb mõlemaid koos. (Võrdle: Ema ulatas pojale sõbra kirja. Kiri ulatama poeg sõber ema. Hunt veeretis vanaemale vihmaussi akna!). H. Öim märgib: «Keeleoskus ei seisne ju lihtsalt selles, et inimene oskab sõnu grammatiliselt õigesti kombineerida, vaid ka selles, et ta teab, mida öeldav tähendab.» (1. lk. 96.) Keelendi tähendus ei ole vajalik mitte ainult kõnelemisel, vaid ka lingvistilises analüüsis. E. Benveniste märgib, et «vorm ja tähendus peavad olema määratletud teineteise kaudu. Keeleühikute jaotamine osadeks annab meile nende formaalse ehituse, ühendamine tervikuks (taastamine) aga tähenduslikud ühikud. Analüüs viiakse läbi kahes vastandlikus suunas ja viib kas vormi või tähenduse väljaselgitamisele ühtedes ja samades keeleühikutes». (2, lk. 136.)

Lühike lingvistiline ülevaade keelemärkidest ja nende tähendusest kinnitab omakorda juba varem väljendatud mõtet, et keelt kasutama õpetades tuleb rõhk asetada keelendite tähenduse selgitamisele.

Defektoloogias on keelendite käsitlemise tähenduslik aspekt seni laiemat rakendamist ning teoreetilist põhjendamist leidnud surdopedagoogikas.

Samas suunas töötavad ka meie vabariigi abikoolide õpetajad. Ühiseid eesmarke arvestades võib öelda, et praktilise keeleõpetuse grammatika käsitlemise printsiibid nürmikute õpetamisel on arvestatavad ka abikoolis (ja teistes

koolitüüpides, kus eesmärgiks on kõne kujundamine).

Need on järgmised:

- 1) keele grammatilise struktuuri ja sõnavara omandamine peab toimuma lahutamatus seoses;
- 2) sõnade seostamine sõnaühendiks ja lauseks ning sõnade vormistik omandatakse üheaegselt.
- 3) iga grammatilise kategooria õpetamine peab kindlustama formaalgrammatiliste tunnuste ja nende kategooriate tähenduse omandamise üheaegselt.

Tuleb lisada, et häälikuõpetust ei ole samuti õige käsitleda foneemide (ja grafeemide) tähendust eristavat funktsiooni rõhutamata.

Järgnevalt vaatlemegi harjutusi, mis võimaldavad lastel tegelda keelendite tähendusega.

---

## HÄÄLIKUÕPETUS

---

Sõnade eristamise aluseks on nende häälikuline erinevus, mis lubab sõnu üksteisele vastandada ja ära tunda. Nimetatud oskusi võimaldavad arendada järgmised töövõtted:

- 1) pildi valik kuulatud või loetud sõna põhjal;
- 2) mingi hääliku või hääliku pikkuse poolest erinevate sõnade ja sõnavormide sobitamine lausesse või sõnaühendusse (nii suuliselt kui ka kirjalikult);
- 3) häälikute (grafeemide) asendamine või nende pikkuse muutmine sõnades, millele järgneb sõnade tähenduse selgitamine (piltide valik, sõnade rakendamine sõnaühendites või lausetes);
- 4) sõnade häälikulise koostise ja tähenduse võrdlemine;
- 5) häälikute pikkuse määramine kontekstis koos järgneva õigekirjaga (näiteks: jooksis s(a,l)i, sidus kaela s(a,l)i),
- 6) korrektuurharjutused — foneetilise vea leidmine ja parandamine kuulmise järgi või vea leidmine ja parandamine kirjalikus töös.

Häälikuõpetuse tundides peab õpetaja töö koostisosaks olema pidev õpilaste tähelepanu juhtimine sõnade tähendusele sõltuvalt nende häälikulis-tähelisest koostisest. Piirduda ei tohi seega ainult kuulamise, hääldamise ja kirjutamisega. Nagu esitatud harjutustüüpidest selgub, kasutatakse eesmärgi saavutamiseks kahte liiki võtteid:

- a) sõna tähenduse suuline või näitlik selgitamine;
- b) kõrgema tasandi keeleühiku moodustamine (sõnade rakendamine sõnaühendites ja lausetes). Praktilises töös nimetatud võtted sageli põimuvad.

---

## GRAMMATIKA PROPEDEUTIKA JA GRAMMATIKA ELEMENTAAR-KURSUS

---

Nagu varem märgitud, peab grammatika teemade käsitlemine kindlustama keele grammatiliste väljendusvahendite (tunnused, lõpu, sõnavormid, sõnade järjestus, lausemallid) ja nende tähenduse omandamise. E. Benveniste'i seisukohast järeldub, et morfeemi tähendus avaldub sõnavormis, sõnavormi tähendus aga sõnaühendis. Viimaste aastate uurimused (H. Rätsep jt.) lubavad väita, et tegusõna vormide grammatilise tähenduse avaldamiseks on vajalik lause. Järelikult peab kahesuunaline analüüs toimuma järgmistel tasanditel: lause või sõnaühend, sõnavorm, morfeem.

Keele semantilise külje rõhutamine eeldab, et ülekaalus oleksid sünteetilised (konstruktiivsed) harjutused. Ühte ja sama grammatilist konstruktsiooni rakendatakse vahelduvat sõnavara kasutades seni, kuni kõnestereotüüp kinnistub. Kuid semantilist külge rõhutamata ei ole õige sooritada ka analüütilisi harjutusi. Keelendi tähenduse selgitamiseks kasutatakse suulist või kirjalikku kommenteerimist, küsimustele vastamist keelendi tähenduse kohta ja kaemuslikku või skemaatilist näitlikkust.

---

## HARJUTUSED LAUSEGA

---

- Lihtlausega väljendatud korralduse täitmine või pildi valik esitatud lihtlause järgi. Ülesande täitmiseks on õpilasel vaja tunda nii sõnade kui ka lauses kasutatud grammatiliste vahendite tähendust.
- Lause koostamine situatsiooni või süžeebildi põhjal (esialgu lausemallide kaupa). Õige lause koostamiseks peab laps mõistma vastavaid suhteid keskkonnas, valida vastavad sõnad, moodustama sobivad vormid ning need järjestama.
- Lause lõpetamine või sõnalünga täitmine lauses (aluseks praktiline tegevus, pilt või mälukujutus). Ülesande täitmiseks peab õpilane analüüsima nii tegelikkust kui ka olemasolevate sõnavormide tähendust ning tuletama seejärel puuduva lüli lauses. Õpetamise ajal esitatakse valikuks sobivad sõnavormid, seejärel sõnad algvormis.
- Lause laiendamine küsimuste abil (Malle joonistab... . Joonistab mida? Joonistab millega?). Harjutuse eesmärgiks on valikuliselt harjutada ühe või teise sunte väljendamist kõnes.
- Deformeeritud lause taastamine:**
  - sõnaühendite sobitamine lauseks;
  - sõnavormide järjestamine;
  - algvormis esitatud sõnade järjestamine ja sobivate vormide moodustamine;
  - lausete moodustamine hargmike abil esitatud sõnadest (sõnad esitatud muutevormis või osaliselt algvormis). Õpetamise ajal toetatakse piltidele või varem analüüsitud tekstile. Harjutused arendavad nii sõnavormide kombineerimist kui ka valikut.
- Lausete koostamine antud verbiga.** Tegusõnade grupeerimine tähenduse järgi võimaldab harjutada samatüübiliste lausete koostamist ning seega kujundada praktilisi üldistusi lausemallide grammatilisest tähendusest.
- Sõnaühendi ja pildi sobitamine.
- Sõnavormide sobitamine. Harjutused nõuavad sõnade leksikaalse tähenduse ja sõnavormi grammatilise tähenduse arvestamist. Ühes ja samas vormis laiendite rakendamine kujundab üldistuse sõnavormi funktsioonidest, erinevas vormis laiendid aga võimaldavad diferentseerida grammatilisi tähendusi.
  - Ühes ja samas vormis ning samas funktsioonis olevate laiendite sobitamine põhisõnaga (istub **toolil**, istub **pingil**).
  - Ühes ja samas vormis, kuid erinevas funktsioonis olevate laiendite sobitamine põhisõnaga (kirjutab **õhtuni**, jookseb **metsani**).
  - Ühe ja sama sõnavormi rakendamine erinevates funktsioonides (**koti** jahu, ostis **koti** jne.).
  - Ühe ja sama sõna erinevate vormide rakendamine sõnaühendites (läks aeda, töötas aias, tuli aiast).

---

## HARJUTUSED SÕNAÜHENDITEGA

---

- Lausete koostamine skeemide järgi.** Skeemile lisatud küsimused võimaldavad valikuliselt aktiveerida sõnade grammatilisi vorme, sidenditega skeemid — koondlause või liitlause tüüpe.
- Osalausete sobitamine.** Harjutuse sooritamine võimaldab pöörata õpilaste tähelepanu liitlausega väljendatavatele loogilistele suhetele.
- Sidendi valik lünka või lausete koostamine antud sidendiga.** Harjutused on sobivad liitlausete grammatiliste tähenduste üldistamiseks ja diferentseerimiseks.
- Lausete transformeerimine** (kasutatakse erinevaid skeeme). Harjutus tutvustab süntaktilisi sünonüüme ühe ja sama sisu väljendamiseks.
- Korrektuurharjutused** lauses esinevate leksikaalsete või grammatiliste vigade leidmiseks ja parandamiseks. Harjutused nõuavad sõnade ja grammatiliste vahendite tähenduse analüüsi lause kui terviku tähendusest lähtudes.



3. Põhisõna või laiendi leidmine sõnaühendisse. Laiendite tuletamiseks võib abistava vahendina kasutada süntaksiküsimust. Harjutuse täitmine nõuab nii sõnade leksikaalse tähenduse kui ka sõnavormi grammatilise tähenduse arvestamist.
4. Sõnaühendite rühmitamine laiendi funktsiooni alusel (kinkis vennale, läks vihmale, asetab lauale).
5. Süntaksiküsimuse esitamine laiendi kohta (lippas metsa). Ülesanne võimaldab teadlikustada sõnaühendiga väljendatud suhteid.
6. Lause jaotamine sõnaühenditeks.
7. Korrekatuurharjutused.

Harjutused lausete ja sõnaühenditega täidavad põhiliselt kahte eesmärki: võimaldavad selgitada sõnavormide ja süntaktilise struktuuri tähendust ning aktiveerida sõnavormide kasutamist.

---

### HARJUTUSED SÕNADE MUUTEVORMIDEGA

---

1. Sõnavormide võrdlemine nende tähenduse järgi (tähenduse selgitamiseks võib kasutada sõnaühendit või lauset).
2. Sõnavormide koostamine morfeemidest koos vormi järgneva rakendamisega.
3. Sõnavormi moodustamine selle grammatilise tähenduse järgi. (Moodusta sõnavorm, mis väljendab tegevuse kohta — toas.)
4. Sõnavormi tähenduslik analüüs. Õpilased selgitavad vormi põhitähendust ja lisatähendusi (leksikaalset ja grammatilisi tähendusi).
5. Tegusõna vormide valik või moodustamine vastavalt situatsioonile (ka kirjeldatud situatsioonile).
6. Sõnavormi moodustamine (või valik) vastavalt kontekstile.

---

### HARJUTUSED TULETATUD SÕNADE JA LIITSÕNADEGA

---

1. Juursõna ja tuletusliidete või täiend- ja põhisõna sobitamine.

2. Tuletatud sõnade rakendamine sõnaühendis ja lauses.
3. Tuletatud sõnade rühmitamine tuletusliidete tähenduse alusel.
4. Juursõnade ja tuletatud sõnade tähenduse vastandamine, täiend- ja põhisõna ning liitsõna tähenduste vastandamine.
5. Sõnaühendi ja liitsõna tähenduse vastandamine.

Põhimõtteliselt on harjutused sõnaühendi, liitsõna ja tuletatud sõnade rakendamiseks ja tähenduse selgitamiseks samalaadsed.

Esitatud harjutuste tüübid ei ammenda loomulikult kõiki semantilise analüüsi ja rakendusharjutuste võimalusi. Artikkel on täitnud siiski eesmärgi, kui erikoolide õpetajad saavad juurde mõtteid uuteks otsinguteks.

### Kirjandus

1. Öim, H. Semantika. Tln., «Valgus», 1974.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., «Прогресс», 1974.
3. Жинкин Н. И. Интеллект, язык и речь. — В сб.: Нарушение речи у дошкольников. Сост. Р. А. Белова-Давид. М., «Просвещение», 1972.
4. Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. М., «Педагогика», 1976.

---

## ÕPPEKABINET, -TÖÖKODA

---

---

### MÕNDA MATEMAATIKA- KABINETIST

---

---

#### ENN NURK, Eesti NSV teeneline õpetaja, Vändra keskkool

Milline peaks olema täiuslik matemaatikakabinet? Autor ei julge sellele küsimusele anda osalistki vastust, sest praegused matemaatikakabinetid on põhiliselt konkreetsete õpetajate fantaasia ja käsitöö süntees. Vabadus kabineti rajamisel on mõneti isegi hea — õpetaja saab seda sisustada nii, et see vastaks tema õpetamisstiilile. Kas aga õpetamisstiil ise ja koos sellega kabinet tarvitsevad olla vajalikul tasemel ja nüüdisaegsed? Kas kabineti sisustamisel pole liigselt mõeldud külaliste (esialgu ka õpilaste) ees efekti taotlemisele, mitte aga praktilisele abile, mida kabinet peaks õpetajale õppeprotsessis andma? Võib arvata, et tulevikus taolised intrigeerivad küsimused kaovad, sest hiljuti lõppes kabinetide ülevabariigiline ülevaatus ja oleks loomulik, et õpetajate abistamiseks avaldataks ka eeskujuliku matemaatikakabineti kirjeldus. Ainult paremate kabinetide äramärkimine ja halvemate märkimata jätmine ei taga veel progressi kabinetisüsteemi arengus.

Järgnevalt mõnda matemaatikakabineti sisustamisest, mis allakirjutanu arvates soodustab õppetunni andmist.

Matemaatikakabinetis tuleks õpilaste laudad varustada joonestusvahendite, lükatite ja tabelitega. Nende vahendite olemasolu kabineti väljastab õpilaste tunnitööst kõrvalehoidmise vajalike õppevahendite kojuunustamise tõttu. Oleks loomulik, et kabinet varustatakse ka õpikute, sellega vabaneksid õpilased igapäevases raske raamatupambu kandmisest. Vahest õigustab see end majanduslikultki. Kui õpikuid ei tule iga päev pungil koolikotis kaasas kanda, siis ehk säälivad nad kasutamiskõlblikena senisest kauemgi.

Ilmselt on tähtsus ka tunnis kasutatava näitmaterjali paigutusel kabineti. On arvamusi, et kabinet peab igale sisenejale selgelt ütleva, mida selles ruumis õpetatakse. Seetõttu on mõnedes kabinetides seinad täis tabeleid, demonstratsioonivahendid jäävad õpilaste vaatevälja ka siis, kui need pole tunnis vajalikud, jms. Teised, soovitatavad õppevahendid tuleks paigutada ruumi nii, et need oleksid igal momendil kergesti kättesaadavad, vajaduseta aga õpilastele mittenähtavad. Teine seisukoht ilmselt arvestab õppeprotsessi seaduspärasusi rohkem kui esimene.

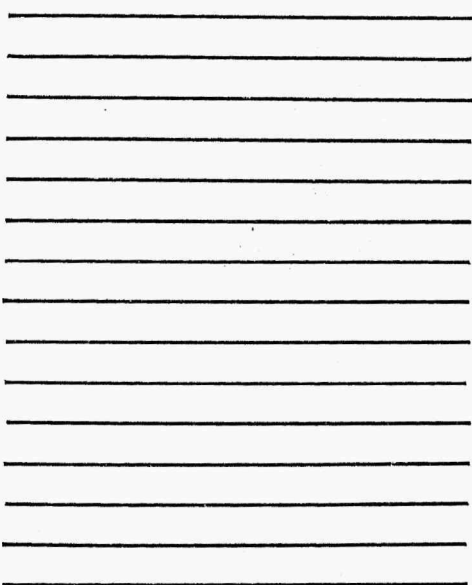
Vändra keskkoolis on mitmes kabineti tahvli alla paigutatud ca 25 cm laiune ja tahvli pikkune kapp, mille ukсед avanevad ülevalt alla. Nendes kappidesse on matemaatikakabinetis paigutatud kõik mudelid, templid, tabelid, diapositiivid, perfoplaadid jms. Vajamineva vahendi leiab õpetaja kiiresti ja tavaliselt võtab selle kapist alles vajalikul tunnietapil. Klassi tagaseinas olevasse kappi on jäänud kirjandus, didaktiline jaotusmaterjal, kontrolltööd jms.

Klassitahvel on kaetud helelilla paberplastikuga. Tahvli kirjutatakse jämedate, plakatite valmistamiseks mõeldud viltpliiatsitega, mille täitmiseks kasutatakse erinevates värvitoonides tinti «Raduga». Kirjutatu kustutamine toimub parajalt niiske lapiga. Heleda tahvli kasutusele võtmiseks vabaneti matemaatikakabineti nuhtlusest — kriiditõlmust.

Tahvlile võib kirjutada ka väga väikest kirja, mille tõttu tahvli juurde vastama kutsutud õpilased mahutavad tahvlile palju teksti. Joonestusvahendite (v. a. sirkel) kasutamine toimub samuti kui tavalise tahvli puhul. Sirkli kasutamiseks tuleb eelnimetatud kirjutusvahend paigutada kriidi asemele, teraviku alla tahvlile aga kumm (laste püstolite laske-moon).

Heleda tahvli eelised ilmnevad eriti siis, kui kabinetis on grafoprojektor (optiline tahvel, valgustahvel, kodoskoop). Ekraaniks saab seejuures kasutada tahvli. Õpetajal pole sellise ekraani korral vaja grafoprojektori jaoks valmistada kõiki jooniseid. Piisab põhijoonistest, millele on tahvil võimalik juurde kirjutada tähised, teha lisakonstruktsioonid jne. Tahvlile kantud tähiseid ja konstruktsioone on hiljem võimalik kustutada ning projekteeritud põhijoonist saab kasutada järgmise ülesande lahendamiseks. Taoline kombineeritud grafoprojektori ja tahvli kasutamine sobib ka vastamisel.

Eelkirjeldatu ei pretendeeri uudsusele, kuid tekitab ehk siiski mõningaid mõtteid oma kabineti edasiseks sisustamiseks.



# PEASTARVUTAMISE VÕTTEID MATEMAATIKATUNDIDES

**MAIMU EVERAUS,**  
**Tartu 1. eriiinternaatkooli**  
**õpetaja**

Paljudele õpilastele tekitab matemaatika raskusi ja seoses sellega kaob huvi selle aine vastu. Et õpilasi kaasa haarata ja nendes huvi äratada, selleks olen püüdnud peastarvutamisel rakendada mitmesuguseid võtteid. Peastarvutamist on kasulik teha ka vanemates klassides.

Peastarvutamise mängud meeldivad õpilastele, tekitavad klassis suurt elevust ning tõstavad tööindu. Alljärgnevalt esitan mõned peastarvutamise võtted, mida ma pidevalt kasutan.

□ Kartongist või paksemast papist valmistatakse kokkumurtavad kaaned. Kartongi üks pool on jaotatud kuueks või kaheteistkümneks võrdseks osaks. Servale kleepida papist ribad. Igas lahtris on üks ülesanne.

Joonis 1

	5-1,6	3-1,9	3,9+1,1
	10-0,7	0,84:1,2	7:100

Postkaart, mille tagaküljele on kleebitud valge paber, on samuti jaotatud kuueks või kaheteistkümneks võrdseks osaks. Kaart tuleb asetada ülesannetele nii, et pildipool oleks all. Iga ülesande vastus kirjutatakse kaardil vastavasse

lahtrisse. Kaart lõigatakse jaotusjoont mööda tükkideks, mis asetatakse ümbrikusse.

Joonis 2

8	1,1	5
7	0,7	0,007

kaart

Iga õpilane saab ühe ülesanneteseeria, arvutab peast ja otsib vastuse. Leitud vastuse asetab ta ülesandele nii, et pildipool jääb alla, vastus üles. Kui kõik ülesanded on lahendatud, suleb õpilane kaa-

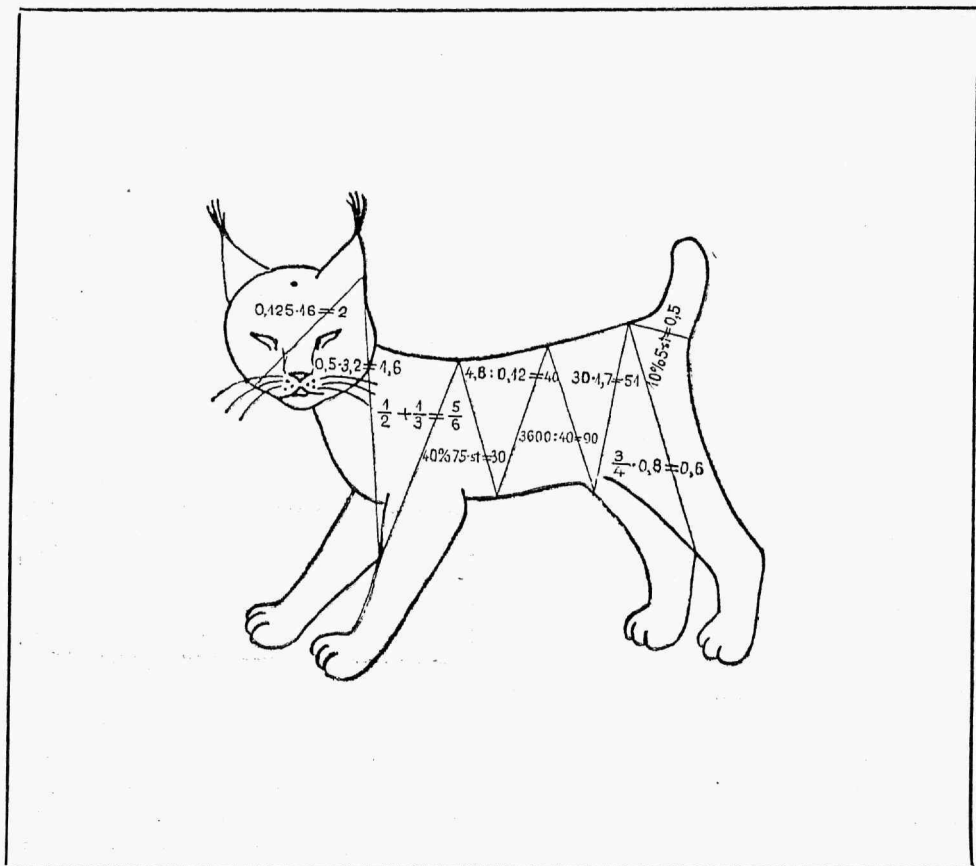
ned ja pöörab need ettevaatlikult ümber. Kaane avanud, näeb õpilane pilti. Kui pilt tuleb välja, on kõik ülesanded õigesti lahendatud. Seega saab õpilane lahendamise õigsust ise kontrollida.

Ülesannete komplekte olen koostanud nii palju, et iga õpilane saab erinevad ülesanded ja vastuste kontrollimisel tuleb välja erinev pilt. Kui vahetada kaardid õpilaste vahel, saab sedasama mängu kasutada väga palju kordi.

Ülesandeid võib koostada nooremate klasside õpilaste jaoks, kuid neid lahendavad heameelega 7. ja 8. klassi õpilasedki.

□ Paksemale kartongile joonistatakse mingi looma kuju ja tükeldatakse see joonte abil.

Joonis 3



Ühele tükile teha punane täpp, mis tähendab: alga siit! Looma kujutis lõigatakse tükkideks. Täpiga märgistatud osal on ülesanne (0,125·16). Õpilane arvutab ja otsib vastuse. Vastus tuleb ülesandega kohakuti asetada. Saadud lõikel on uus ülesanne (0,5·3,2), mille lahendamine toob juurde uue lõike jne. Niiviisi õpilane töötabki ja kui kõik ülesanded on õigesti lahendatud, saab ta mingi looma kuju.

On hea, kui ülesannete komplekte on nii palju, et iga õpilane saab erineva looma kujutise.

Seda laadi ülesandeid võib lahendada ka kogu klassiga, seda magnettahtvli olemasolul. Siis tuleb suurema looma kuju teha kartongist ja tükkideks lõigata. Lahendamisel asetame magnettahtvlile esimese ülesande. Kogu klass arvutab vaikselt, käed tõusevad, üks õpilane otsib õpetajalaualt vastuse ja asetab selle ülesandega kohakuti. Samal lõikel on uus ülesanne, mida õpilased jälle vaikselt arvutavad jne. Kogu mäng kulgeb äärmiselt tasa ja suure tähelepanuga. Iga õpilane püüab lahendada teistest kiiremini, et otsida õpetajalaualt vastus ja see siis tahtvlile kinnitada. Lõpuks on tahtvliil mingi looma pilt.

□ Joonistuspaperist või kartongist kaart (10×16 cm) jaotatakse kaheteistkümneks võrdseks osaks. Igasse lahtrisse kirjutatakse ülesanne.

Ülesanded on koostatud nii, et esimese ülesande vastus on teise ülesande algus jne. Õpetajal endal on hea teada, et viimase ülesande vastusega algab esimene ülesanne.

Joonis 4

25% 8,4-st	25% 15-st	60 : 1,5	50% 3000-st
1,5 · 40	1,25 · 20	2,1 · 100	3 : 0,05
210 : 0,07	40 · $\frac{3}{8}$	33 $\frac{1}{3}$ % 60-st	1500 · 0,004

Õpilane kirjutab vihikusse ainult vastused 1) 2,1, 2) 210 jne.

Igale õpilasele tuleb anda kaart erinevate ülesannetega. Kui õpetajal on selline komplekt olemas, saab kaarte kasutada mitmel aastal, ja töö, mis on kulunud nende valmistamiseks, tasub end ära. Võib teha ka peastarvutamise kontrolltöö, mille eest iga õpilane saab hinde. □ Suurele papile on kirjutatud 10—17 ülesannet. Kui on suur klass, tuleb papi tükke üles riputada 2 kuni 3, et iga õpilane saaks kaasa mängida. Võib anda igale pingireale ühe mängu.

Joonis 5

5 · 27 + 260 =	_____	sisselõiked	395
5400 : 9 + 500 =	_____		
6 · 300 + 400 =	_____		
96 : 16 · 4 =	_____		
66 - 12 · 4 =	_____		
68 : 17 + 57 =	_____		
6 · 70 + 800 =	_____		
9300 - 5 · 80 =	_____		
4 · 150 - 500 =	_____		
720 : 2 - 60 =	_____		
6 · 109 - 154 =	_____		
8 · 400 - 400 =	_____		

Võrdusmärkide järel on sisselõiked, kuhu saab paigutada vastused. Niisama palju on papist lipikuid, millele on kirjutatud vastused. Lipikud jaotatakse õpilaste vahel. Iga õpilane saab ühe vastuse. Õpilased arvutavad, ja kui nad on leidnud, missuguse ülesande vastus on nende käes, lähevad ning asetavad oma lipiku õigele kohale.

Siin võib tekkida võistlusmoment: missugune rida jõuab oma vastused kiiremini kohale paigutada.

□ Igale õpilasele antakse ümbrik, milles on 5—6 joonistuspaperist riba. Igal ribal ülesanne, mille õpilane peast lahendab. Ümbrikus on ka vastused. Olen lisanud mõne valemistuse. Õpilane arvutab ja asetab vastuse ülesandega kohakuti. On hea, kui õpetajal on kõikide ülesannete

vastused, siis saab ülesannete lahendamise õigsust kiiresti kontrollida.

Joonis 6

$4 \cdot 7 + 48 : 12 - 46$	46	
$32 : 2 - 48 : 3 + 54 : 3$	18	
$96 : 4 + 84 : 3 - 2 \cdot 19$	43	
$44 : 11 + 25 \cdot 3 - 30$	49	72
$60 - 12 \cdot 4 : 6 + 46$	68	vale vastus

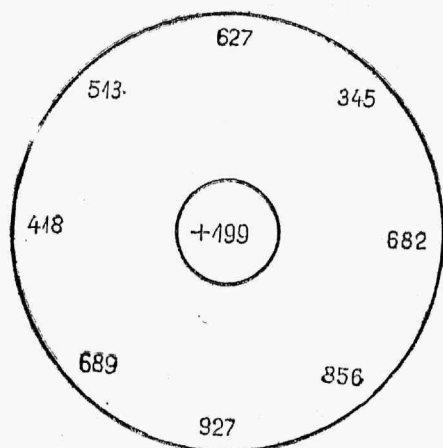
sema papist ringi, millele on kirjutatud mingi arv koos tehtmärgiga. Õpetaja näitab näiteks numbrit 682, s. t., et tuleb liita arvud 682 ja 199. Õpilased arvutavad ja annavad vastuse. Keskmisi ringe saab vahetada.

Kui teha peastarvutamist igas tunnis 5–8 minutit, mõjub see õpilastele ergutavalt. Õpilased ootavad põnevusega, mida tunnis peastarvutamisel tehakse.

Kindel on, et õpetaja, kes äratab õpilastes huvi peastarvutamise vastu, saavutab edu.

□ Vaikimismäng

Joonis 7



Papist väljalõigatud ringile on kirjutatud arvud. Keskele saab asetada väik-

---

## В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

---

---

### 4. KLASSI VENE KEELE ÕPETAJALE

---

---

#### IA BATARINA

---

Saabuvaks õppeaastaks on valminud uus vene keele õppekomplekt 4. klassile (I. Batarina ja R. Korotkova), õpik koos abimaterjalidega: töövihik, helilint ja meetoodiline juhend. Viimane aga ilmub trükitist orienteeruvalt II poolaastaks.

Uue õpiku struktuur erineb tunduvalt käibel olnud õpikust: ta on üles ehitatud temaatilisel printsiibil, teemad on jaotatud tundideks, kuid õpiku tund ei vasta koolitunni mõistele. Vastavalt materjali ulatusele ja raskusele võib õpetaja eraldada selle läbitöötamiseks ühe õppetunni või enam. Grammatikaküsimuste käsitlemine on teemadega tihedalt seotud, kuigi see materjal on mõnikord esitatud iseseisvates tundides (vt. 30., 45. ja 55. tund).

Õpikus on 10 teemat (69 tundi) ja nende läbitöötamine võiks toimuda järgmise ajalise jaotuse alusel.

1. Новый учебный год. Количественные числительные (простые и составные), количественный оборот с существительными *год, года, лет*.

Глагол. Настоящее время (повторение). Уроки 1—5; 8 часов.

2. Времена года. Формы предложного падежа от существительных, обозначающих названия месяцев (когда?). Уроки 6—11; 8 часов.

3. Я и наша семья. Инфинитив с признаком *-ть*. Прошедшее время. Уроки 12—20; 16 часов.

4. Наша Родина. Количественный оборот с существительным *час* (который час? в котором часу?). Уроки 21—29; 16 часов.

Будущее сложное время. Урок 30, 2 часа.

5. Мы пионеры. Будущее сложное время. Уроки 32—37; 12 часов.

6. Зимние каникулы. Количественный оборот с существительными *рубли* и *копейки*. Уроки 33—44; 12 часов.

Подлежащее и сказуемое. Урок 45; 2 часа.

7. Что такое хорошо и что такое плохо? Уроки 46—54; 14 часов.

Творительный падеж (с кем?). Урок 55, 2 часа.

8. Наши мамы и бабушки. Творительный падеж (с чем?). Уроки 56—59; 8 часов.

9. Что с вами? Вы больны? Уроки 60—64; 8 часов.

---

10. Весна пришла. Уроки 65—69; 10 часов.

Iga teema lõpeb kokkuvõtliku tunniga. Kokku 118 tundi õppeplaaniga ettenähtud 140 tunnist.

Terviklik harjutuste süsteem koosneb õpikus, töövihikus ja metoodilises juhendis toodud ning magnetofonilindil salvestatud ülesannetest.

Töövihiku harjutused on ette nähtud sõnavara ja grammatikamaterjali kinnistamiseks, õpilaste iseseisvalt loetust või kuuldust arusaamise kontrollimiseks, õigekirjavilumuste kujundamiseks.

Magnetofonilindile on salvestatud nii õpikuharjutused ja tekstid kui ka spetsiaalsed ülesanded, mis täidetakse ainult kuulmise järgi. Neid võiks grupeerida järgmiselt.

**1. Kuula.** Õpilased kuulavad või kuulavad ja jälgivad teksti, hiljem loevad (näiteks harj. 63, 135 jne.). Niisuguse ülesandega harjutused valmistavad õpilasi ette lugemiseks.

**2. Kuula ja korda.** Selliste ülesannete abil arendame õpilaste mälu, kõne kiirust (õpilased kordavad sõna, lauset või lühikest teksti diktori järel selleks ettenähtud pausi ajal, tema intonatsiooni jn., näiteks harj. 3, 13, 146 jne.).

**3. Kuula, korda ja täienda** (jätka). Nende harjutuste abil kinnistame sõnavara, lause konstruktsiooni ja kahtlemata aitavad need harjutused kaasa ka lugemistehnika arendamisele (tunnid 1., 17., 18., 21., 31. jt.).

**4. Kuula ja ütle** (jutusta, vasta). Siin on põhiliselt antud seotud tekstid, mis on ette nähtud õpetamiseks lapsi kuulnud kõnest aru saama (audeerimine).

Õpiku tundide struktuur ja ülesannete süsteem oleneb seatud eesmärkidest. Nii näiteks valmistatakse kahe esimese tunni jooksul õpilasi järk-järgult ette jutustama endast (vt. harjutus 24). Harjutustes 1—3 kinnistatakse uut sõnavara, harjutustes 4—8 ning töövihiku harjutustes 1 ja 2 korratakse grammatika struktuuri: *меня*

*зовут, его зовут, её зовут* ja lisatakse lastele uus arvsõna *одиннадцать* harjutuste 10—17 abil, töövihiku harjutuste 3 abil laiendatakse sõnavara arvsõnadega (11—100) ja sõnadega *номер* ja *квартира* ning arendatakse oskust vene keeles ütelda oma aadressi, harjutuses 18 laiendatakse õpilaste sõnavara (*восьмилетняя школа, в восьмилетней школе, средняя школа, в средней школе*). Harjutused 19 ja 20 on ette nähtud kordamiseks, harjutuste 21 ja 22 ja töövihiku 4. harjutuse abil õpetatakse kasutama liitarvsõnu sõnadega *год, года, лет*. Harjutus 23 on mingis mõttes kokkuvõtva 24. harjutuse täitmise eeskujuks.

Õppetekstile eelnevate harjutuste põhiline eesmärk on õpilasi ette valmistada kas teksti lugemiseks, selle sisust arusaamiseks või tekstile järgnevate harjutuste täitmiseks, viimased aga taotleavad õpilaste väljendusoskuse arendamist. Nii näiteks seletatakse 14. tunni uued sõnad vestluse teel harjutustele eelneva pildi abil, 95. harjutuses tehakse teksti iseseisvaks lugemiseks eeltööd, 98. harjutuse abil kontrollitakse, kuidas õpilased loetust aru said, harjutused 99—104 valmistavad õpilasi ette 105. harjutuse täitmiseks. Olgu siin veel märgitud, et 12. ja 13. tund õpetavad lapsi kasutama oma kõnes tegusõna algvormi ja harjutused 81, 82, 83, 87, 92 ja 93 on ettevalmistamiseks 105. ülesande edukale täitmisele.

Õpiku viimastel lehekülgedel on antud kaks lisa: grammatilised tabelid ja alfabeetiline sõnastik. Esimeses tabelis (глaгол) on märgiga + tähistatud need tegusõna algvormid, mille pöördvormid on omandatud eelmistes klassides.

Alfabeetilises sõnastikus on šriftiga eraldatud 4. klassi õpilaste aktiivne sõnavara.

Õpetaja tööd uue õpikuga raskendab teatud määral metoodilise juhendi puudumine, kuid VÖT-i korraldatud 4. kl. vene keele õpetajate lühikursused (Tallinnas, Rakveres, Viljandis, Tartus ning Võrus) aitavad sellest raskusest üle saada.



---

# ÜLIKOO LIS KAITSTI DIPLOMITÖID VENE KEELE ÕPETAMISE METOODIKAST

---

**MALLE MERIOJA,**  
**TRÜ vene keele metoodika**  
**kateedri vanemlaborant**

Aasta-aastalt on Tartu Riikliku Ülikooli vene filoloogia osakonnas tõusnud metoodika-alaste diplomitööde osatähtsus. Tänavu kaitsti neid 9. Tööd valmisid vene keele metoodika kateedri plaanilise teadusliku uurimistöö raames. Enamik neist oli suundatud vene keele õpetamise metoodika teoreetiliste aluste väljatöötamisele. Osa diplomande aga oli koostanud praktilised õppevahendid oskuste ja vilumuste väljakujuendamiseks keskkooli vanemas astmes.

Mõni sõna töödest lähemalt. Diplomand Ljudmila Muhhina töös «Subjektiiivse informatsiooni keelelise väljenduse viisidest laste kõnes» (juhendaja dotsent Tooni Kasesalu) vaadeldakse keelelisi

vahendeid subjektiiivse informatsiooni väljendamiseks. Subjektiiivse informatsiooni all on mõeldud nähtuste, sündmuste, esemete kõnelejäpoolsel hinnangut. Lähtematerjalina kasutati vene ja eesti rahvusest õpilaste kõnet ning ka lastenäidendite keelt. Töö tulemusi kasutatakse vene keele kommunikatiivse grammatika koostamisel eesti koolidele.

Galina Brehhova töös «Peamiste fraasist suuremate kommunikatiivsete ühikute kirjeldus vene rahvusest õpilaste isiklike kirjade põhjal» (juhendaja T. Kasesalu) on analüüsitud selliseid kommunikatiivseid ühikuid nagu «algus», «lõpp», «tervitus», «vabandus». Ka tema töö leiab kasutamist materjali valikul eesti koolidele, arvestades kommunikatiivset suunda.

Natalia Lutsepa töö «Arstide vene keele oskuse vajadusest» (juhendaja dotsent Antidea Metsa) puudutab kõrgkooli metoodika probleeme. Anketeerinud kokku 500 tegevarsti ja TRÜ arstiteaduskonna ravisakonna üliõpilast, selgitab diplomand välja sfäärid, kus vene keele oskus on arstile hädavajalik, ning järeldab, et põhilise keeleoskuse annab tulevasele arstile ülikool (nii-öelda oma käe peal õpitakse juurde võrdlemisi vähe). Siit tulenevad soovitusel ja ettepanekud vene keele õpetamise efektiivsuse tõstmiseks arstiteaduskonnas.

Keeleoskuse vajadust analüüsib ka Kingissepa õhtukeskkooli õpetaja Lea Kuldsepp oma töös «Saaremaa elanike vene keele oskuse vajaduse analüüs erinevate professionaalsete rühmade kaupa». Diplomand on küsitlenud 9 professionaalse rühma (õhtukeskkoolide õpilased, põllumajandustöötajad, insener-tehnilised töötajad, arstid, meremehed, õpetajad ja kasvatajad, juristid, majandustöötajad, teenindustöötajad) esindajaid. Ulatusliku materjali alusel vaatleb ta eesti-vene kakskeelsuse kujunemise probleeme Saaremaal, uurib reaalse ja soovitatava keelevaldamise taseme vahet korda kõnetegevuse liikide (lugemine,

audeerimine, kõne, kiri) kaupa. Diplomand tuleb järeldusele, et kõiki kõnetegevuse liike tahavad vabalt vallata me-remehed, kelle reaalne keeleoskuse tase oli ka kõrgeim. Autor esitab ka konkreetseid metoodilisi soovitusi kõrgematele ja keskeriõppeasutustele.

Huvitava töö teemal «Süvendatud vene keele õpetusega klasside õpilaskontingendi analüüs» (juhendaja A. Metsa) esitas Sirje Solom. Diplomitöös on üldistatud 3 aasta vältel teostatud uurimuse tulemused. Tehtud testi alusel jõuab diplomand järeldusele, et keelekontaktide intensiivsuse erinev aste on vahetus seoses vene keele valdamise reaalse tasemega. Paljud meie vabariigi süvendatud vene keele õpetusega klassid asuvad tingimustes, kus loomulikud kõnekontaktid kas täielikult puuduvad või on harvad ja juhuslikud. Seda võimaldab kompenseerida praktika. Diplomand esitab mitu praktikavarianti. Kõige efektiivsemad oleksid vene ja eesti rahvusest õpilaste ühised laagrid, kuid nende organiseerimisel on vajalik kõrgemalseisvate haridusorganite kaasabi. Senini teostab iga kool praktikat vastavalt oma võimalustele, enamasti piirduakse ekskursioonidega. Diplomand on uurinud veel nimetatud klassidesse astumise motiive. Paljud õpilased märgivad ankeetides, et soovivad saada täisväärtuslikku haridust ka ainetes, mis ei kuulu nn. eriklassi profiili. Kõik see suurendab süvendatud vene keele õpetusega klasside õpilaste koormust, hädasti on vaja korrigeerida nende klasside õppeprogramme.

Konkreetselt klassi populaarsus antud rajoonis oleneb paljus sellest, millisel määral õpilased tunnevad rahuldust oma tööst, tunnetavad oma edu keele omandamisel.

Süvendatud vene keele õpetusega klassidele on vaja koostada uusi õppevahendeid. Diplomandid Ele Viilipus ja Ljudmila Illarionova esitasidki diplomitööna õppevahendid kommunikatiivsete vilumuste arendamiseks (juhendajad vasta-

valt dotsent A. Metsa ja vanemõpetaja K. Allikmets). Õppevahendite koostamisel on arvestatud järgmisi printsiipe: eesti rahvusest õpilaste reaalsete ja potentsiaalsete kõnevajaduste arvestamine; kommunikatsioonis esinevate raskuste arvestamine; tunnetuslikku ja sotsiaalset motivatsiooni tingivate tegurite arvestamine; sundimatus; kommunikatiivsus; teadlikkus; materjali probleemne ülesehitus ja õpetegevuste realiseerimine; emakeelele toetumine; eesmärgi globaalsuse printsiip, mille realiseerimine tagab keelilise ja kommunikatiivse kompetentsuse kujunemise tihedas seoses õpilaste maiskonnaloolise silmaringi laienemisega; õppematerjali stilistiline diferentseerimine; adressaadi ja situatsiooni arvestamine. Õppevahendite teoreetilise kontseptsiooni moodustab reaalsete ja potentsiaalsete keeleoskuse vajaduste arvestamine. Loodetavasti on koostatud õppevahendid pärast mõningat täiendamist süvendatud vene keele õpetusega klasside õpetajatele suureks abiks.

Tuleb märkida, et aasta-aastalt on tõusnud ka vene keele õpetamise metoodika alaste diplomitööde tase. Enamik tänavustest töödest pälvis maksimaalse hinde. Kolm tööd (autorid L. Muhhina, N. Lutsep, G. Brehhova) aga esitati ülikoolisisesele teadustööde konkursile, kus nad kõik saavutasid esikoha.

Jääb ainult soovida, et lõpetanud oleksid niisama tublid ka tulevases kutsetöös.

---

# SPORDI- PEOD LASTE- AIAS

---

**MAILA VÖRNO,**  
**Eesti NSV Vabariikliku**  
**Õpetajate Täiendusinstituudi**  
**koolieelse kasvatuse kabineti**  
**metoodik**

Igakülselt arenenud harmoonilise isikuse kasvatamisel on olulisel kohal laste kehaline arendamine, sest just koolieelses eas pannakse alus õigete liigutusvilumuste omandamisele, kehaliste võimete arengule, õigele kehalisele arenemisele ja tugevale tervisele. Kehalisel tegevusel on suur tähtsus ka laste psüühikale, mõtlemise arenemisele ning tahtelis-moraalsete omaduste kujunemisele.

Üks kehalise kasvatuse vorme lasteaias on paljude teiste kõrval spordipeod, kus täidetakse mitmeid õpetuslikke ja kasvatuslikke ülesandeid.

Spordipeod on meie vabariigi paljudes lasteasutustes muutunud traditsiooniks. Pidude korraldamisel seatakse ülesanded, milles on tihedalt seotud kehaline, vaimne ja kõlbeline kasvatus.

Spordipidudel peavad lapsed kasutama omandatud liikumisharjumusi ja -vilumusi, kuid sageli harjumatuses olukordades ja tingimustes. See rikastab laste liikumiskogemust. Peale kehaliste võimete — kiirus, osavus, jõud, vastupidavus — arendamise mitmesugustes liikumisülesannetes, mängudes, teatevõistlustel on olulisel kohal ka tahtelis-moraalsete omaduste kujundamine. Näiteks: võistluse ajal sai laps äparduse või kukkumise tõttu haiget, jäi teistest maha, kuid ülesande peab ta täitma lõpuni, et oma võistkonda mitte alt vedada. Sageli juhtub spordipeol, et laps satub ettenägematusse olukorda. Ta peab kiiresti otsustama, kuidas edasi tegutseda, peab olema leidlik, meenutama omandatud liikumisviise ja -võtteid ning valima antud hetke jaoks kõige efektiivsema ja mugavama liikumismooduse. See nõuab lapselt võrdlemisostkust, mõtlemistegevust.

Spordipidusid peetakse õppeaasta jooksul 1—3, sest need nõuavad suurt ettevalmistustööd. Kehalise kasvatuse tundides õpetatakse lastele selgeks põhi liikumised, mida tahetakse kasutada spordipeol (mitmesugused kõnni- ja jooksvormid, ronimine, roomamine, kaugus- ja märkivisked, kõrgus- ja kau-

gushüpe, suusatamine, uisutamine, kelgutamine, mängud sportmängude elementidega jne.). Emakeeletundides, ekskursioonidel, vaatlustel, vabal ajal peab lastele andma teadmisi spordivõistlustest, olümpiamängudest, eri maade sportlaste sõprusest jn. olenevalt ettevalmistatava spordipeo teemast. Kui spordipidu toimub rahvakalendri tähtpäeva tähistamiseks, tuleb lapsi eelnevalt tutvustada selle tähtpäeva tavadega, vanade eestlaste eluoluga jne. Võimlemispidudeks on vaja selgeks õpetada kavad. Lastevanematele tuleb selgitada laste kehalise arendamise tähtsust ja võimalusi selleks spordipidude kaudu. Oluline on ka see, et spordipeol oleksid lapsed rõivastatud sportlikult ning vastavalt aastaajale. Kui spordipeost võtavad osa ka lastevanemad, peavad nemadki olema vastavalt rietatud.

Spordipidude ettevalmistamisel peaks kindlaks määrama peo teema, eesmärgid, otsustama peopaiga ja vahendite valiku, koostama kava ja jaotama kohustused. Spordipidude ettevalmistusse võiks haarata ka lastevanemaid, anda neile ülesandeid ning kutsuda neid peost osa võtma nii kohtunikena kui ka võistlejatena.

Spordipidude temaatika on väga laialdane. Lasteasutuste töötajad peaksid teema valikule lähenema loominguiliselt ning sõltuvalt sellest valima ka sisu.

Mitmes meie vabariigi lasteasutuses tähistatakse spordipidudega Eesti NSV ja Tallinna vabastamise aastapäeva, kosmonautikapäeva ning Nõukogude armee aastapäeva. Neil pidudel rõhutatakse Nõukogude sõduri või kosmonaudi julgust, vastupidavust, vaprust, osavust ja Nõukogude Liidu rahvaste sõprust.

Vastavalt peo teemale valitakse sisu: mitmesugused takistusjooksud, võidusõidud jalg- ja tõukeratastel, kaugus- ja märkivisked, kombineeritud teatevõistlused osavust, kiirust, julgust ja leidlikkust nõudvate harjutustega jne. Selle teemalistel spordipidudel võib mängida ka lastele jõukohaste ülesannetega maas-

tiku- ja lauamänge, seda enam-vähem võrdsete võistkondade vahel. Peale selle võib neil pidudel ka laulda, luuletusi lugeda, tantsida.

Spordipidude üks põhiülesandeid on äratada lastes huvi kehakultuuri ja spordi vastu, kasvatada soovi ise aktiivselt sportlikust tegevusest osa võtta.

Aastaid tagasi peeti Tallinna ja Kohtla-Järve lasteasutustes spordipidusid, mis olid pühendatud olümpiamängudele ja A. Antsoni olümpiavõidule. Praegu on olümpia teema väga aktuaalne.

Olümpiateemaliste spordipidude sisu võiksid moodustada mitmesugused kergetõustikualad: jooksud, kaugus- ja kõrgushüpe, kaugusvisked (parema ja vasaku käega), võidusõidud jalgratastel ning sportmängude elementidega (võrk- ja korvpall, rahvastepall, jalgpall jne.) mängud. Taliolümpiale pühendatud spordipidudel võiks olla võistlusi mitmesugustel talispordialadel: suusatamises, uisutamises, kelgutamises, sportmängudest jäähokis. Olümpiale pühendatud spordipeod peaksid algama ja lõppema piduliku tseremooniaga.

1. juunil, lastekaitsepäeval, on saanud toredaks traditsiooniks organiseerida laste spordi- ja võimlemispidusid. Paljudes rajoonides korraldatakse neid ülerajooniliste üritustena. Juba kaks aastat on Keilas peetud Harju rajooni laste võimlemispidu, millest lastealaste kõrval võtavad osa ka koolilapsed. Sellised ülerajoonilised spordipeod nõuavad pika ettevalmistustööd ja head organiseerimist, sest kõik lapsed peavad saama peol aktiivselt osaleda. Suure vaeva aga tasuvad kindlasti laste esinemislust ning pealtvaatajate kaasaelamisrõõm.

Lastele on eriti meelepärased spordipeod, mis on seotud aastaegadega.

Paljudes lasteasutustes on muutunud tavaks tähistada vastlapäeva spordipeoga. Selle ettevalmistamisel on vaja lastele õpetada mitmesuguseid liikumis- oskusi ja tutvustada rahvatraditsioone. See arendab lapsi nii kehaliselt kui ka

vaimselt. Vastlapäevapidudel võistlevad lapsed kelgutamises, suusatamises, uisutamises. Tavalistele ülesannetele võib lisada osavust nõudvaid lisaharjutusi, näiteks teatevõistluses, kus kaaslast kulguga veetakse, on pealistuja ülesanne klotside mahapanemine, distantsi teisel poolel nende üleskorjamine, suuskadel läbi väravate laskumine, suusatamine ühel suusal (paremal ja vasakul jalal) jne. Talvepidudel võib kasutada ka lõbustavaid ja üllatavaid momente, rahvalaule, tantse jn.

Talispõrdipidudele kutsutakse mõnes asutuses kooliõpilasi ja lastevanemaid, enamasti kohtunikena. Neid võiks kutsuda ka osavõtjateks, võistlejateks. See pakuks tegutsemisrõõmu kõigile. Märjamaa EPT lastepäevakodu korraldab vastlapäevapeo lastevanemate osavõtul, kes samuti võistlesid. Peo lõpul kostitati osavõtjaid hernesupi ja vastlakuklitega.

Suur tervistav tähtsus on suvistel spordipidudel eriti siis, kui neid peetakse vabas looduses (metsas, veekogu ääres jne.). Selliste pidude sisu võiksid moodustada mitmesugused kombineeritud teatevõistlused loodusliku materjaliga, takistusjooksud, aga ka matkatarkuste kasutamise, maastikumängud jne.

Tallinna 22. lasteaial on tavaks korraldada spordipidusid suvelaagris Käsmus. Võistlused toimuvad teatejooksudes (näit. käbi lusikal, kotisjooks). Need peod toimuvad koos lastevanematega. Võistlevad lapsed omavahel, emad omavahel, perekonnad omavahel. Näiteks emad võistlevad käbide korjamises, perekonnad kombineeritud teatevõistluses jne. Toimuvad võistlused ka köie- ja vägikakeveos. Peo lõpul saavad kõik osavõtjad omavalmistatud meened.

Suvised spordipeod võivad toimuda ka veepidudena, kui selleks on võimalus ja lastel küllaldaselt oskusi. Veepidudel võib mängida mitmesuguseid mängu vees ja veega, võistlusi võiks korraldada nii, et lapsed saaksid kasutada omandatud oskusi (väljahingamine vette, silmade

avamine vees, sukeldumine, liuglemine vees jne.). Veepeod pakuvad alati rõõmu nii pealtvaatajatele kui ka osavõtjatele.

Meie vabariigi majandites toimuvad suvel ja mõnel pool ka talvel piirkondlikud spartakiaadid. Neilgi võiksid osaleda lapsed koos täiskasvanutega. Lastele võiks organiseerida võistlusi enam-vähem samadel kergetõustikualadel, milles on võistlused täiskasvanutelgi. Näiteks 10 või 30 m jooks, kõrgus- ja kaugushüpe, kaugusvisked parema ja vasaku käega, võistlused jalg- või tõukeratastel jne. Lapsed kui täisväärtuslikud spartakiaadist osavõtjad peaksid olema siis ka pidulikul ava- ja lõpurivistusel.

Spordipidudel, mis tavaliselt kulgevad nagu huvitav, kaasakiskuv mäng, on oluline, et lapsed tunnetaksid omandatud liikumisvõimuste rakendamise väärtust. Häid võimalusi selleks pakub mitmesuguste erialade töötajate päevade tähistamine spordipeoga.

Näiteks saarte ja rannikuala lasteasutused võiksid tähistada kalurite päeva kas oma asutuse või majandi peol. Peale kotisjooksu, köieveo ja vägikakeveo saaks siin rakendada ka kalurite töös vajalikke liigutusi. Palju elevust loovad ka kombineeritud teatevõistlused perekonniti.

Augustikuu esimesel nädalavahetusel tähistatakse ehitajate päeva. Mitmel pool on tavaks saanud korraldada 2-päevaseid telklaagreid kauni loodusega kohas. Harju KEK-is toimuvad neil päevil võistlused nii lastele kui ka nende vanematele. See on aktiivne ja tervistav puhkus kogu perele.

Spordipidudeks on palju võimalusi, eeltoodus on vaid osake nendest. Spordipeod peaksid muutuma igas lasteasutuses traditsiooniks, mida lapsed alati rõõmu ja põnevusega ootavad. Lasteasutuste töötajad peaksid rohkem tähelepanu pöörama ka lastevanematele, äratama nende huvi laste kehalise kasvatus ja arengu vastu, samuti äratama lastevanemate eneste spordihuvi.

---

---

**ÕPETAJATE  
ETTEVALMISTAMISE  
PROBLEEME  
TARTU  
ÜLIKOO LIS  
19. SAJANDIL NING  
20. SAJANDI  
ALGUSES  
(KUNI 1917)**

---

---

**HELGI MUONI,  
pedagoogikakandidaat,  
TRÜ pedagoogikakafedri  
vanemõpetaja**

---

---

**ÕPETAJATE ETTEVALMISTAMINE TARTU  
ÜLIKOO LIS 19. s. I POOLEL**

---

---

Olukord keskkooliõpetajate ettevalmistamisel oli Venemaal 20. sajandi alguses üsna kriitiline. See sundis tagasi vaatama 19. sajandi saavutustele, kogemusi analüüsima, et olukorrast väljapääsu leida. Põhjaliku ülevaate õpetajate ettevalmistamisest nii Tartus kui ka mujal Venemaal andis professor Anton Nikitič Jassinski.<sup>1</sup> (A. Jassinski oli üldajaloo korraline professor, sündis 22. sept. 1864. a. Kiievi kubermangus, hakkas alates 1. okt. 1896. a. tööle Tartu Ülikoolis, algul erakorralise, 1901. a. aga korralise professorina.<sup>2</sup> 1911. a. sügisest oli ta Moskva P. G. Šelaputini nim. Pedagoogilise Instituudi direktor<sup>3</sup>, hiljem Valgevene NSV TA tegevliige, V. I. Lenini nim. Valgevene Riikliku Ülikooli professor.<sup>4</sup>).

Keskõppeasutuste õpetajate ettevalmistamine ülikoolide juures oli 19. sajandi I poolele ette nähtud vene ülikoolide seadustega. Erinevalt Moskva, Harkovi ja Kaasani ülikooli 1804. a. seadusest,<sup>5</sup> oli Tartu ülikooli 1803. a. seadus paljuski selgem. Eksisteeris õpetajate ehk pedagoogiline instituut, kuhu üliõpilasi võeti vastu seminaristideks 2-aas-

---

<sup>1</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 10, s.-ü. 358. Временное положение о Педагогических Курсах, с приложением временного штата и объяснительной записки. Юрьев, 1909. (На правах рукописи. А. Ясинский).

<sup>2</sup> Г. В. Левицкий. Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского Юрьевского Университета 1802—1902, за сто лет его существования, том II, Юрьев 1903, с. 397—399.

<sup>3</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 5, s.-ü. 1833, l. 20.

<sup>4</sup> ENE täienduskõite käsikirjast.

<sup>5</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 10, s.-ü. 358, lk. 13—14.

---

---

fase õppeajaga. Esimesel aastal toimus üldine pedagoogiline ettevalmistus filosoofia-osakonna professori käe all, edasi jätkati õpinguid retoorika ja vana klassikalise filosoofia professorite juures, tegeldes põhiliselt praktiliste töödega, viimasel poolaastal aga anti vastava erialaprofessori juhendamisel tunde Tartu õppeasutustes. Kolm instituudi eesotsas olevat professorit (retoorika ja klassikalise filoloogia; filosoofia- ja üldajaloo professor) korraldasid eelkatseid üliõpilaste vastuvõtuks, töötasid välja seminaristide õppeplaani ja pidasid loenguid.

1820. a. seadus tõi sisse mõningaid muudatusi eelkõige nimes (pedagoogilis-filoloogiline seminar).<sup>6</sup> Põhijuhtimisest võtsid osa neli professorit: retoorika-, pedagoogika-, filosoofia- ning vene keele ja kirjanduse professor (esimesed kaks töötasid 2 nädalatuunniga, viimased kaks 1 tund nädalas, andes teoreetilisi ja praktilisi õppusi<sup>7</sup>). Seminari võeti kuni 10 kuulajat, õppeaeg oli 2 aastat, erandjuhul võis seda aasta võrra pikendada.

Seminari oluliseks puuduseks oli, et tulevased õpetajad puutusid praktilise koolitõõga kokku viimasel poolaastal, kui oli palju tegemist lõpueksamitega. See ei võimaldanud täielikku süvenemist pedagoogitõõsse. Puuduseks oli samuti see, et seminaristid allusid praktilikal üksnes gümnaasiumi direktorile, mitte aga nendele, kes õpetajate ettevalmistamisega tegelikult tegelesid. Tekkisid vastuolud, sest gümnaasiumide direktoreid ei huvitanud õpetajate ettevalmistamine, nad ei sõltunud ka peaaegu üldse ülikoolist ning nende seisukohad erinesid probleemi nendest teoreetilistest efekujutustest, mis seminaristidele oli antud.

Seminaris oli õppetõõ filoloogilise iseloomuga, matemaatikat ent hakati õpetama alles

1840. a. 1852. a. tõstatati küsimus seminari uuest õppeplaani, kus matemaatikal oluks suurem osakaal. Et aga seminaristide arv oli aasta-aastalt langenud, siis otsustati 26. juulil 1856. a. uusi seminariste mitte vastu võtta.<sup>8</sup>

## PEDAGOOGILISTE KURSUSTE PROJEKT

1858. a. kerkis üles küsimus pedagoogiliste kursuste korraldamisest ülikoolide juures, sinna pidi vastu võetama juba ülikooli lõpetanud noori inimesi. (Varasematel aastatel ei nõutud ülikooliharidust, ei pööratud tähelepanu sellele, kas seminaristidel oli pedagoogikalduvusi. Tulevased pedagoogid olid institututes peaaegu eranditult hõivatud teadusliku hariduse omandamisega, mistõõtu pedagoogiline praktika jäi tagasihoidlikuks.<sup>9</sup>

Pedagoogilistel kursustel pidi olema viis osakonda: 1) vene ja kiriku-slaavi keeled ning kirjandus, 2) kreeka ja ladina keel, 3) matemaatika, 4) loodusõpetus, 5) ajalugu ja geograafia. Oli kavas asutada 4—5-klassiline gümnaasium, kus saanuks omandada spetsiaalse pedagoogilise hariduse. Algul pidid pedagoogiliste kursuste üliõpilased (õppetõõ üldse 2 aastat) tunde kuulama, seejärel õpetajaid asendama.

Paljude seisukohtade vastu tõõsteti profesti. Väär oli oodata kursustele noori ülikoolilõpetanuid, sest tegelikult polnud tarvis 2 aastat oodata ega lisaeksameid sooritada, et õpetajaks saada, pealegi oli kursustel stipendium väga madal. Liiga kulukas oli spetsiaalse gümnaasiumi asutamine, ka eliitpedagoogide koondamine sellesse gümnaasiumi ei tulnud kõne alla, sest siis oleksid kannatanud teised õppeasutused; tõõtamine ühte-

<sup>6</sup> E. В. Петухов. Императорский Юрьевский, бывший Дерптский, университет за сто лет его существования (1802—1902). Том I. Первый и второй периоды (1802—1865). Юрьев 1902, с. 479 (edaspidi: E. В. Петухов...).

<sup>7</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 10, s.-ü. 358, lk. 16.

<sup>8</sup> E. В. Петухов..., с. 479—485.

<sup>9</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 10, s.-ü. 358, lk. 21.

de ja samade õpetajate käe all oleks tingitud ühesuunalisuse kursustlaste arengus; ka pidev eksperimenteerimine poleks sellele hoidv mõju avaldanud. Rahvahariduse departemang aga arvas, et taoliste vigade kõrvaldamiseks on siiski võimalusi: näiteks erilise pedagoogilise komitee moodustamine, kuhu kuuluksid pedagoogikaproffessor, gümnaasiumide direktorid ja praktika juhendamiseks kogemustega pedagoogid. See komitee pidi suunama valitud pedagoogide ühtset juhendamist vastavalt pedagoogika nõuetele ning suutma vältida töös ühekülgisust, rutiini, selleks ka komitee liikmeid välja vahetama. Pedagoogiliste kursuste seadus kinnitati Tartu Ülikooli jaoks 11. jaan. 1861. a. otsusega. (Teistele ülikoolidele 20. märtsi 1860. a. otsusega.)

Kuid nimefatud kursi Tartus üldse ei avatud,<sup>10</sup> kuigi 1864. a. komandeeriti ajaloo-keeleteaduskonna dekaan professor C. Schirren välismaale tutvuma sealsete kogemustega pedagoogiliste kursuste organiseerimisel. Et 1865. a. kinnitati ülikoolile eriseadus, milles pedagoogiliste kursuste jaoks ruumi ei leitud, siis jäi 1860. a. otsus Tartu jaoks ellu rakendamata. Ka teiste ülikoolide juures töötasid kursused halva korralduse tõttu vaid 1867. aastani.<sup>11</sup> Praktilises ettevalmistuses ilmnis, et paljude juhendajate käe all jäi tulevane pedagoog ilma ühtsest suunamisest, keegi tema eest ei vastutanud. Pedagoogilise praktika korral jättis õpetaja osa tunde kandidaadi anda, ise ta neist küll vabanes, kasu tulevasele pedagoogile ent oli minimaalne.

Hoolimata vigadest oli ka positiivseid jooni: 1) töö jaotamine teoreetilisteks (eriaine iseseisvalt + pedagoogika ja didaktika loengud) ja praktilisteks (töö koolis) õppusteks; 2) püüd tagada pedagoogilise ja kasvatustegevuse praktilistes õppustes järjepidevus; 3) võimalus eri õppeasutustes tunde jälgida; 4) haarati kaasa kogemustega gümnaasiumiõpetajaid jne.

<sup>10</sup> E. В. Петухов..., с. 484—485.

<sup>11</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 10, s.-ü. 358, lk. 27.

Pärast pedagoogiliste kursuste sulgemist ei võtnud Haridusministeerium õpetajate ettevalmistamisel peaaegu 40 aastat ette midagi olulist. Tegeldi vaid mõningate projektide pikaajalise läbivaatamise või eri komisjonide kokkukutsumisega, seal aga kadus lootus mingi ajaliku lahenduse saamiseks, et õpetajate ettevalmistamist parandada. Kõigile oli muidugi selge, et lisaks ülikoolikursusele vajanes ka pedagoogiline ettevalmistus. Erialaseid teadmisi tulevased õpetajad ülikoolis küll said, kuid nende sobivus õpetajaks jäi kontrollimata ning välja arendamata. Tegelikult koostööga puutusid nad kokku alles pärast kutseeksami sooritamist.<sup>12</sup>

Edukamatelt ülikooliõpetajatelt ei nõutud palju aastaid isegi kutseeksami sooritamist<sup>13</sup>, nn. modifitseeritud katsedel pidid nad tundma vaid õpetatava aine elementaar-metoodikat. Kutseeksamid toimusid ülikoolis kas rektori või dekaani juuresolekul, eksamineerijaid oli kaks. Näiteks füüsikas ja matemaatikas said vanemõpetaja kutse isikud, kes lisaks füüsikale ja matemaatilistele ainetele pidid tundma ka anorgaanilist keemiat.<sup>14</sup> Loodusteaduste vanemõpetaja kutse taotlejad sooritasid eksami üldfüüsikas, keemias, botaanikas, zooloogias, mineraloogias, paleontoloogias, füüsikalises geograafias. Teaduste õpetaja kutseeksamite nõuded olid madalamad ning piirdusid loodusõpetuses põhiteadmistega kolmest «looduse riigist», kust käibeloleva süsteemi alusel pidid selged olema tähtsamad esindajad.<sup>15</sup>

1900. a. jaanuaris kutsuti kokku üldhariduskoolide olukorra parandamiseks eriline komisjon, alakomisjon tegeles õpetajate ettevalmistamisega. Viimases tehti mitmeid tõsisemaid järeldusi: läheb vaja pedagoogika-

<sup>12</sup> V. Sirk. Üheaastased keskkooliõpetajate ettevalmistuskursused Tartu ülikooli juures. Nõukogude Kool nr. 1, 1972, lk. 71.

<sup>13</sup> Reglement über die Prüfungen der Candidaten zu den Stellen von Oberlehrern und Wissenschaftlichen Lehrern an den Gymnasien der Dorpater Lehrbezirks, Dorpat, 1885, lk. 6.

<sup>14</sup> Sealsamas, lk. 11.

<sup>15</sup> Sealsamas, lk. 14.



kateedreid, tuleb rajada pedagoogikainstituute; õpetajate ettevalmistamisel tuleb otustavalt tõsta õppetöö praktilist ja teoreetilist taset, kohustuslikeks olgu pedagoogika ajalugu ja koolihügieen, soovitatavad — pedagoogika teooria koos didaktikaga, pedagoogiline psühholoogia; eriainete õpetamise metoodika tuleb siduda praktiliste harjutustega jne.

Professor M. M. Aleksejenko seisukoha järgi koosnes õpetajate ettevalmistamine kolmest osast: a) teaduslikust (sisulise külje pidi lahendama ajaloo-keeke või füüsikamatemaatikateaduskond); b) teoreetilise (pedagoogika ajalugu, loogika, pedagoogiline psühholoogia, füsioloogia, didaktika, koolihügieen, koolikorraldus, kehaline kasvatus jt.); c) praktilisest (pedagoogilised võtted, oskus neid töös kasutada).

Küsimusele, kas ülikool võib enda peale võtta nii õpetajate teoreetilise kui ka praktilise ettevalmistamise, vastati erinevalt, enamasti aga jaatavalt. Nimelt leiti, et kui üliõpilastele stipendiumi maksti, said nad elatise teenimiseks tunniandmise asemel võimaluse süveneda pedagoogilise tegevuse erisfääridesse.<sup>16</sup> Suuri raskusi tekitas, et mõningates ainetes, näiteks loodusõpetuses, erinesid ülikooli ja gümnaasiumi programmid sedavõrd, et ülikoolil vajanes loodusteaduste õpetamise metoodikute väljaõpetamiseks rajada spetsiaalsed kabinetid ja laboratooriumid.

Vaidlused komisjonides lõpetas haridusminister S. Lukjanov, kes ütles, et õpetajate ettevalmistus vajab laiemat valgustamist ja asja huvides tuleks tutvuda koolide, perekondade jt. soovidega.<sup>17</sup>

## PEDAGOOGIKARING JA N. GRUNSKI PEDAGOOGILISED LOENGUD

Et vajadus pedagoogiliste oskuste ja teadmiste järele suur oli, viitab kas või asjaolu, et 1904. a. asutati Tartu ülikoolis ajaloo-kee-

<sup>16</sup> ENSV RAKA, f. 402, n. 10, s.-ü. 358, lk. 44.

<sup>17</sup> Sealsamas, lk. 46.

leteaduskonna üliõpilaste initsiatiivil pedagoogikaring.<sup>18</sup> Ringi juhatajaks sai professor N. K. Grunski (sünd. 1872. a. Harkovi kubermangus ülemohvitseri perekonnas,<sup>19</sup> oli vene keele professor 1912. a. alates, õppetööl aga 1899. a. alates,<sup>20</sup> tegeles ka vene pedagoogika ajaloo ja praktiliste töödega pedagoogikas<sup>21</sup>), kes tervitas sellist toredat algatust ning formuleeris ringi ülesanded. Põhiülesandeks pidas ta kitsa silla ehitamist tulevase praktilise pedagoogilise tegevuse suunas. Need küsimused, mida pidanuks lahendama iseseisva töö algul, kavatseti lahendada ringis ühisel jõul. N. K. Grunski arvates erinas töö ringis ka selle poolest, et üliõpilastel ei tulnud veel kokku puutuda õpilastega, tulevikus õpetamise eksperiment polnuks tänu ringis omandatud kogemustele õpilastele enam nii piinav kui algajatele. Oluks raskendas ka see, et üldhariduslik kool elas ümberkorralduste ajajärgus, programmid ja õpikud olid eluvõõrad, kuid mitte alati pole põhjus programmides, vaid nende ellurakendajates, ühiskond ei olnud veel suutnud neid luua.<sup>22</sup> Ringi tegevus aga lakkas, kuna ei olnud referaatide koostajaid. N. K. Grunski hakkas pedagoogikaloenguid avaldama ülikooli toimetistes (1908. a. nr. 7—8, 1909. a. nr. 1—6), kuid ta oli kaugel mõttest, et tema teoreetiline kursus võiks asendada seda iseseisvat tööd, mida nõuti pedagoogikaringi liikmetelt. Oma pedagoogikaloengutega tegi N. K. Grunski katse anda tolleaegsetest õpikutest erinevat pedagoogikaõpikut. Suuri lootusi pani autor praktilistele töödele, mida tema õppekoormuses nähti ette küll vaid üks tund nädalas.<sup>23</sup>

<sup>18</sup> Н. К. Грунский. Лекции по педагогике. Уч. Зап. И. Ю. У-а, 1908. № 7, приложение, с. 3 (edaspidi: Н. К. Грунский...).

<sup>19</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 4, s.-ü. 1460, l. 11.

<sup>20</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 4, s.-ü. 1384, l. 27.

<sup>21</sup> Обзорение лекции 1900 г. I семестр. Уч. зап. И. Ю. У-а, 1909, № 1, с. 10.

<sup>22</sup> Н. К. Грунский..., с. 3—4.

<sup>23</sup> Обзорение лекции 1909 г. I семестр. Уч. зап. И. Ю. У-а, 1909, № 1, с. 10.

N. K. Grunski õpik oli ulatuslik, sisaldas 19 peatükki, ka temaatika oli lai, näiteks: pedagoogilise tegevuse alused; pedagoogika ja selle uued voolud; kasvatuselise tähtsus ja eesmärgid; kasvatus, õpetus ja haridus; kasvatuselise printsiipsaalsus; perekonna ja täiskasvanute osa kasvatuses; psüühiline areng ja intellektuaalse kasvatuselise eesmärgid; mälu ja selle iseärasused; liikumismängude ja spordi osa, töö füüsiliste harjutuste osana; tähelepanu, selle alused; tähelepanu areng ja nõrgenemine; kõlbeline kasvatus; tahe, temperament ja iseloom; pedagoogilised iseloomustused.<sup>24</sup>

Prof. K. Saint-Hilaire (19. sept. 1866<sup>25</sup>—nov. 1941<sup>26</sup>) oli Tartus aktiivne õppejõud (1903—1918), ta korraldas ekspeditsiooni, oli üliõpilaste füüsika-matemaatikaringi, samuti draamaringi esimees jne. Aktiivset tegevust jätkas ta 1918. a. alates kuni surmani ka Voroneži ülikoolis<sup>26</sup>, kuulus tihti õpetajakandidaatide proovitudunde ning veendus ülikoolilõpetanute võimetuses tunde anda: ei osatud valida õpilastele teadmiste edasiandmise meetodeid ja viise, nendele tundidele vaadati kui formaalsusele, sest ei saadud nõuda inimeselt seda, mida ta kunagi elus polnud õppinud. Soovides vähegi aidata noori inimesi ja täita olemasolev tühik mõningal määral, otsustas Saint-Hilaire korraldada loodusteaduskonna üliõpilastele pedagoogikaseminarit.<sup>27</sup> Seminar alustas tööd 1908. a. II semestril (2 tundi nädalas)<sup>28</sup> ning töötas 1912. a. I semestrini (kaasa arvatud);

<sup>24</sup> Н. К. Грунский и..., 1908, № 7—8, 1909, № 1—6.

<sup>25</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 3, s.-ü. 1548.

<sup>26</sup> Kiri artikli autorile Voroneži RÜ selgrootute zooloogia kateedri juhatajalt, prof. Saint-Hilaire õpilaselt, K. V. Skufjin'ilt. 6. I 1978. a.

<sup>27</sup> К. Сент-Илер. Отчет о занятиях на Педагогических Семинарах, устраиваемых для студентов Физико-Математического Факультета. Уч. Зап. И. Ю. У-а. 1911, № 10, офф. отд., с. 1—14.

<sup>28</sup> Обзорение Лекции в Императорском Юрьевском Университете 1903—1918. Юрьев.

töö seminaris oli vabatahtlik ning tasuta, koostati ja kanti ette (nii üliõpilased kui ka professor ise) referaate põhiliselt loodusteaduste õpetamise metoodikast, alati järgnes referaatide arutelu; üliõpilased andsid kaasüliõpilaste ees proovitudunde<sup>29</sup>. Muidugi ei olnud viimane võrdväärne tööga õpilaste keskel, ent mõningaid kogemusi andis sellinegi ülesastumine.

Näiteks ilmnis ülikooli 1908. a. töö aruandest, et progümnaasiumi- ja gümnaasiumi-õpetajate kutse taotlejatest omandas selle 25 inimest: ajaloo-keeleteaduskonnast 15 ja füüsika-matemaatikateaduskonnast 10 inimest<sup>30</sup>, kuid kahjuks ei ole selge, kas mõni kutse taotlejatest ka prof. Saint-Hilaire'i seminarit tööst osa võttis või mitte. Ka hilisematel aastatel jätkus õpetajakutse taotlejatel lisaks lühikatsetele proovitudunde andmine (1868. a. 22. aprilli otsuse alusel<sup>31</sup>), mille põhjal nad said gümnaasiumi- ja progümnaasiumiõpetaja õigused<sup>32</sup>. Õpetajate kutseksam sooritati 22. aprilli 1868. a. seaduse ja 15. mai 1870. a. määruse alusel, nõuti kirjalikke töid, kollokviume ja proovitudunde andmist.

## PROFESSOR A. W. JASSINSKI PROJEKT

Analüüsinud pedagoogide ettevalmistamise kogemusi 19. sajandil, esitas prof. A. N. Jassinski omapoolse ajutiste pedagoogikakursuste plaani<sup>33</sup> koos põhjendustega, see kiideti heaks ajaloo-filoloogiateaduskonna koosolekul 15. jaan. 1909. a.

<sup>29</sup> К. Сент-Илер. Отчет о занятиях на Педагогических Семинарах, устраиваемых для студентов Физико-Математического Факультета. Уч. Зап. И. Ю. У-а, 1911, № 10.

<sup>30</sup> Краткий отчет Императорского Юрьевского Университета за 1908 г. Уч. Зап. И. Ю. У-а, 1909, № 1, с. 31.

<sup>31</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 10, s.-ü. 358, lk. 49.

<sup>32</sup> Sealsamas, nim. 4, s.-ü. 1412, lk. 36.

<sup>33</sup> Sealsamas, nim. 10, s.-ü. 358, lk. 3—10.

A. N. Jassinski arvates pidi õpetajate ettevalmistamine baseeruma järgmistel põhimõtetel:

1. Pedagoogide teoreetilise ettevalmistuse võib enda peale võtta ülikool, kusjuures kõrgkool ei kaldu kõrvale oma põhiülesandest — üliõpilaste teaduslikust ettevalmistamisest. Pealegi annavad pedagoogika, koolihügieen, filosoofia koos loogika ja psühholoogiaga teaduslikud teadmised ning üksnes laiendavad teaduslikku haritust.<sup>34</sup> Oht, et üliõpilased kalduvad teadusest kõrvale, ei ole põhjendatud.

2. Tulevaste õpetajate praktiliseks ettevalmistamiseks tuli asutada nn. pedagoogiline seminar, mida finantseeris ülikool ja kus töötasid kutsumusega õppejõud, nendeta polnüks vastav töö mõeldav. Pedagoogika õppejõu osavõttu sellest pidas A. Jassinski kohustuslikuks.

3. Üliõpilastel pole vaja ühiselamut (mõeldud kinnise asutusena), see muudaks nad eluvõõraks ja tooks kaasa lisakoormuse ülikooli töötajatele.

4. Pole vaja rajada näidiskümnasiumi, sest tugevate õpetajate koondamine ühte gümnasiumi halvendaks ringkonna teiste gümnasiumide tööd, harjutamine ühes koolis muudaks õpetajakandidaatide pedagoogi-meisterlikkuse ning metoodiliste võtete arengu ühekülgseks. Ka õpilastele ei tule kasuks olla algajate pideva eksperimenteerimise objektiks; see mõjub õppe- ja kasvatustööle halvasti.

Õpetajakandidaatidele tuleb anda võimalus vaadelda kogemustega õpetajate tunde, anda proovitunde, täita eri tüüpi koolides kasvatusülesandeid.

5. Eriainete metoodika ja praktiliste tööde juhendamine tuleks usaldada kohalike õppeasutuste eesrindlikele õpetajatele (kui ülikooli esindajail ei ole võimalik või nad ei taha seda tööd endale võtta).

6. Juhendajaid tuleks aeg-ajalt vahetada, et vältida rutiini, juhendajad peaksid ka pide-

valt oma teadmisi ja metoodilisi võtteid täiendama.

7. Õpetajakandidaatidel tuleks ülikooli ajal, pärast teoreetilise ettevalmistuse saamist võimaldada läbi teha praktiline kursus. Praktiline osa võidakse ent läbida ka pärast ülikooli lõpetamist.

Pedagoogilistel kursustel nähti ette ainealased pedagoogilised seminarid: 1) matemaatikas, 2) füüsikas, 3) loodusteaduses koos geograafiaga, 4) vene keeles ja kirjanduses, 5) ajaloo, 6) vanades keeltes, 7) uutes keeltes.

Seminari tööst saab kandidaat osa võtta alles pärast pedagoogika üldaluste ja oma aine metoodika omandamist. Seejuures tuleb viimase juures eelnevalt läbi teha praktilised tööd: eri koolitüüpide õppeprogrammide analüüsis, metoodikaalaste ettekannete esitamises ja tutvumises näitvahenditega. Juba selles, ettevalmistavas staadiumis tuleb vältida rutiini sattumast. See võib juhtuda, kui ei arvestata kandidaadi individuaalsust.

Seminari ajal peab kandidaat kindla ajavahemiku jooksul kuulama juhendaja kõiki tunde, et tema õpetamiseetoditega põhjalikult tutvuda. Seejärel seminari juhataja korraldusel jälgima teatud arvu teiste õpetajate tunde. Oma juhendaja 2 või 3 tunni konta tuleb esitada aruanne, milles tähelepanu pööratakse tunni eesmärgile, vahenditele eesmärgi saavutamiseks; võtetele klassi aktiveerimisel; näitvahendite kasutamisele jne. Tundide kuulamise ajal peab kandidaat põhjalikult tundma õppima ühte oma aines kasutatavat õpikut, seda analüüsima, et tõendada oma orienteerumist õpetatavas materjalis. Alles pärast tundide kuulamist ning õpiku analüüsimist — kui esitatu tunnistati rahuldavaks — lubati kandidaadil anda oma juhendaja klassis proovitunde (1—2). Enne proovitundi koostas kandidaat tunni põhjaliku programmi, märkides ära tunni sisu, eesmärgi, metoodilised võtted, eeldatavad tulemused ja allikad, mida tunni ettevalmistamisel oli kasutatud. Proovitundi pidid kuulama juhendaja, pedagoogiliste seminaride esimees ja kõik seminari praktikandid. Peaie edukat proovitundi ja vastava programmi

<sup>34</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 10, s.-ü. 358, lk. 47.

esitamist ning heakskiitu pedagoogilise komisjoni istungil lubati kandidaadil anda teatud arv tunde; nende kohta esitati ka aruanne. Kui kandidaat oli kõik need nõudmised täitnud ning ülikooli lõpetanud, komandeeriti ta (kui kuraator leidis selleks vajadust) kuni üheks kuuks mõne kooli juurde klassijuhataja või kasvataja ülesandeid täitma (vajadusel andis ta ka ainetunde).

Selline töökorraldus oleks taganud kandidaadi kurssi viimise keskhariiduse õpetamise ülesannetega, keskmiste võimetega üliõpilasel oleks praktilistele töödele kulunud ligikaudu 2 kuud (6. ja 7. semestril) ning lisaks üks kuu komandeeringuks.<sup>35</sup> Pedagoogiliste kursuste lõpetanutelt ei nõutud enam eksami sooritamist, vaid nimetatud nõuete täitmisel said nad gümnaasiumiõpetaja kutse (§ 27).<sup>36</sup>

Prof. A. Jassinski ajutist seadust pedagoogiliste kursuste kohta ilmselt ei realiseeritud, kuid paljusid tema seisukohti võis leida tsaari poolt kinnitatud keskkooliõpetajate ettevalmistamise üheaastaste kursuste 3. juuni 1911. a. seadusest<sup>37</sup>. (Üheaastaste kursuste üldist töökorraldust käesolevas artiklis ei puudutata, kuna selle on avaldanud V. Sirk «Nõukogude Koolis» 1972, nr. 1, lk. 71—74). Päris seaduspärane oli ka see, et üheaastaste pedagoogiliste kursuste esimeseks juhatajaks sai prof. A. Jassinski, kellele tehti ülesandeks välja töötada kursuste tööplan ning programmid ja lahendada ka kaadriküsimus — kutsuda üld- ja eriainete õpetamiseks sobivaid lektoreid ning juhendajaid. Samas kirjas paluti A. Jassinski konsulteerida Riia linnagümnaasiumi direktori Ljubomudroviga, kes pidi olema samasuguse kursuse juhatajaks Riias. Vajalikuks peeti plaanide ja programmide kooskõlastatust, kuid siin jäeti nii

kursuse juhatajale kui ka üksikosakondade juhendajatele loominguline vabadus<sup>38</sup>.

Kahjuks ei saanud prof. A. Jassinski üheaastaste kursuste juhatajaks olla kaua; 19. nov. 1911. a. teatas ta üleminekust uuele töökohale<sup>39</sup>, milleks sai Moskva P. Šelapufini nimeline Pedagoogiline Instituut<sup>40</sup>. Sellest hoolimata võib oletada, et A. Jassinski oli õpetajate ettevalmistamise küsimustes suutnud mõju avaldada Tartu Ülikoolis töötavatele kolleegidele (E. Petuhhov — vene keele korraline professor — nii näiteks üheaastaste kursuste juhataja A. Jassinski lahkumise järel<sup>41</sup> ja hiljemgi; 1912. a. kevadsemestril oli kursuste juhatajaks N. Aleksejev — matemaatikaprofessor), millega muidu seletada asjaolu, et üheaastased pedagoogilised kursused Tartus töötasid mõnevõrra erineva seaduse alusel (kinnitatud 22. sept. 1911. a.)<sup>42</sup>.

Üheaastastel pedagoogilistel kursustel õpetasid eriainete metoodikat põhiliselt ülikooli professorid, millega aga Haridusministeerium leppida ei tahtnud,<sup>43</sup> peeti soovita-vaks, et tulevikus loeksid metoodikat kogemustega keskkooliõpetajad. Oma vastuses eelnevale kirjale<sup>44</sup> julgeb üheaastaste pedagoogiliste kursuste juhataja E. Petuhhov ülikooli professoreid siiski lektoritena soovitada, sest viimased olevat palju aastaid õpetajatena töötanud, huvitunud keskhariiduse probleemidest ja polevat katkestanud sellega sidet.

## LÜHIAJALISED ÕPETAJATE TÄIENDUSKURSUSED

Üheaastaste pedagoogiliste kursuste seadus nägi ette õpetajatele ka lühiajalisi täienduskursusi, ent Riia õpperingkonnas ei õnnestu-

<sup>35</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 10, s.-ü. 358, lk. 54.

<sup>36</sup> Sealsamas, lk. 9.

<sup>37</sup> ENSV RAKA, f. 2086, nim. 1, s.-ü. 2, l. 1.

<sup>38</sup> ENSV RAKA, f. 2086, nim. 1, s.-ü. 2, l. 7.

<sup>39</sup> Sealsamas, l. 47.

<sup>40</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 5, s.-ü. 1833, l. 20.

<sup>41</sup> ENSV RAKA, f. 2086, nim. 1, s.-ü. 2, l. 47.

<sup>42</sup> Sealsamas, l. 80—84.

<sup>43</sup> ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1905, l. 634.

<sup>44</sup> Sealsamas, l. 662.

nud neid avada enne kui 1913. a. detsembris (suvel jäid kursused ära lektorite puudumise tõttu<sup>45</sup>). Kursused kestsid 16. detsembrist 4. jaanuarini 1914. a.<sup>46</sup>, neist võttis osa 128 kuulajat kogu Riia õpperingkonnast, nendest 17 naist, eri loaga 11 Tartu ülikooli üliõpilast ja 11 üheaastase pedagoogilise kursuse kuulajat. Tore oli see, et eelregistreerimisel fikseerisid kuulajad loengud, mida kuulata taheti (populaarne oli näiteks füüsikaproffessor A. Sadovski)<sup>47</sup>; fikseeritu alusel koostati plaan. Üldse oli ette nähtud 30 tundi üldloenguid: pedagoogikas (N. Grunski), pedagoogika ajaloo ja hügieenis, ning 70 tundi spetsiaalloomenguid vene keelest, kirjanduse ajaloo, matemaatikas, füüsikas, zooloogias, botaanikas ja geograafias.<sup>48</sup>

Tartu ülikoolis ettevalmistatud pedagoogid jätsid oma hilisema tegevusega jälje mitte ainult eesti, vaid ka läti, vene ja küllap teistegi praeguse Nõukogudemaa rahvaste kooliellu.

Niisugune oli üldkokkuvõttes olukord õpetajate ettevalmistamisel 19. sajandil ning 20. sajandi alguses.

## NOORTE KASVATAJA

Eesti NSV Riikliku Kunstiinstituudi dotsendi, pedagoogikakandidaat **Konstantin Mihhailovi** 70. sünnipäeva tähistav personaalnäitus, mis oli Kunstiinstituudi suures saalis avatud üle kuu aja, oli sejärel eksponeeritud Tallinna Madruste Klubis, Lihula sovhoosis ja tellitud eksponeerimiseks veel teistesse rajoonidesse.

K. Mihhailov tänab oma loominguga kõiki neid, kes vapralt võitlesid, kaitstes meie elu, sõltumatust, kodumaad ja vabadust. Need maalid on ta andnud meile ja tulevastele põlvkondadele, öeldes: «Olgu see minu väike panus sangaritele nende sooritatud vägiteo eest!» K. Mihhailov kavatses kinkida oma kogu Lahingukuulsuse Muuseumile, kui see avatakse.

OSKAR-EDUARD NÖGES



P. Kerese portree ja selle autor **K. Mihhailov**.  
Autori foto

<sup>45</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 7, s.-ü. 845, l. 38, 39, 45.

<sup>46</sup> ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1905, l. 543.

<sup>47</sup> ENSV RAKA, f. 402, nim. 1, s.-ü. 845, l. 53—59.

<sup>48</sup> Sealsamas, l. 19—21.

# KROONIKA

## ÜPUI kroonikat

24.—29. juulini 1978 toimus Raikkülas Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi juures töötava Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi (ÜPUI) järjekordne suvesessioon. Keskselteks teemadeks olid:

□ NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus ning töökasvatuse probleemid nüüdiskoolis Eesti NSV ja üleliidulise õpetajate kongresside päevakorras ja sellest tulenevad järeldused koolielus. Seminari nimetatud teemal juhtis TRÜ pedagoogikakateedri juhataja pedagoogikadoktor I. Unt, kes oli osa võtnud üleliidulisest õpetajate kongressist Moskvas. Kuulati kongressi delegaadi, ÜPUI didaktika probleemigrupi liikme, Tartu 7. keskkooli direktori asehäitja Elvi Liimi muljeid ja mõtteid nii kongressi organisatoorsest kui ka sisulisest küljest.

□ Õpetajast kui uurimisobjektist pedagoogiliste ja psühholoogiliste uurimuste kontekstis ning pedagoogiliste uuenduste vastuvõetavusest rääkis TPedl õppejõud akadeemik H. Liimets. Õpetajate efektiivsuse uurimise ajalugu ja kaasaega ning õpetajatöö efektiivsuse tegureid käsitles TRÜ pedagoogikakateedri vanemõpetaja Peeter Kreitzberg.

Külaline, Läti Riikliku Ülikooli dotsent Janis Anspak rääkis marksistlikust pedagoogikast Lätis ja J. Rainisest kui pedagoogist.

Loenguid latentsete nähtuste uurimise meetodikast kuulati filosoofiakandidaat Ülo Vooglaiult ja õppeprotsessi struktuuri analüüsi pedagoogikakandidaad Aarne Tõldsepalt.

Märtsivaheajal toimunud ÜPUI aruandluskokkutulekul anti aru kolmeaastase uurimistöö tulemustest. Käesoleval sessioonil panid probleemgrupid paika uue temaatika, mille uuringute kokkuvõtted toimuksid 1980. a. novembris. Probleemgruppide ülesanded eelolevaks kaheks aastaks oleksid järgmised:

□ Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo probleemigrupi (teaduslik juhendaja TRÜ dots. A. Elango) kompleksseks uurimistee- maks saab «Eesti nõukogude kirjanike peda-

googilisi seisukohti». Üks alagrupidest uurib muusikapedagoogikaga seotud probleeme TRK dotsendi H. Rannapi juhendamisel.

□ Didaktika probleemigrupis (juhendaja TRÜ prof. k. t. I. Unt) jätkab osa õpetajatest uurijaid õppekirjanduse koostamist. Uus on õppeprogrammide sobivuse raskusastme küsimus, õpilaste väljendusoskuse uurimine sünonüümide kasutamisel, klassivälise lugemise, füüsika põhivara ning poiste ja tütarlaste lahusklasside didaktika probleemide ja õppimishoiakute (alates 4. klassist) uurimine.

□ Diagnostika probleemigrupi (juhendaja TRÜ dots. K. Toim) ülesandeks jääb ka edaspidi valmistada mõõtmisvahendeid teistele uurijatele, eriti vajavad neid aga kutsenõuandlad. Samuti kontrollib grupp uurimismeetodite rakendatavust ja töötab läbi ning pakub uusi meetodikaid teistele probleemgruppidele.

□ Õpetajaskonna uurimise probleemigrupi (juh. TPedl dots. M.-I. Pedajas) vaateväljas on õpetaja tunnustamise, vaimse tervise, ajabüdzeti ja juhtkonna—õpetaja suhete probleemid.

□ Õpilase isiksuse arengu probleemigrupi (juhendaja TPedl prof. k. t. H. Liimets) temaatika jaguneb sisult kolme valdkonda: inimisiksuse kujunemise ja väljendumise tegurid (eluviisi, hoiakutega seotud probleemid); õpilaste omavahelised suhted; didaktilise professi probleeme isiksuse arengu aspektist.

Tavaks on saanud ÜPUI suvistel kokkutulekul diskussioon mingil aktuaalsel pedagoogilisel teemal ja nn. lõpuloeng, mida peab ÜPUI nõukogu esimees akadeemik H. Liimets. Seekord avaldati mõtteid soota õpilase üle ja lõpuloenguks oli «Neurofüsioloogiliste, konstitutsionaalsete ja psühhodünaamiliste näitajate geneetilise tagapõh- jast».

---

# SOOVITAME

---

Ajakirja «Vospitanije Školnikov» käesoleva aasta neljandas numbris (juuli-august) leiavad koolitõetajad rohkesti juhendamaterjali pioneeeri- ja komsomolitööks.

Rubriigis «Neile, kes töötavad kommunistlike noortega» on avaldatud sektsiooni «Komsomol, pioneeriorganisatsioon ja kool. Töö alaealistega» soovitusel ÜLKNÜ XVIII kongressil. Nendes on ette nähtud koolide komsomolikomiteede ja malevanõukogude, šeffettevõtete komsomolikomiteede, liiduvabariikide komsomoli keskkomiteede, komsomoli krai-, oblasti-, linna- ja rajoonikomiteede ülesanded ÜLKNÜ võitlusprogrammi elluviimiseks arenenud sotsialismi tingimustes. Antakse nõu, kelle kogemustest mõõtu võtta oma töö korraldamisel. Artikliga vajaneb tutvuda nii komsomolitõetajatel, koolijuhthidel kui ka klassijuhatajatel.

Samas numbris on ära toodud klassijuhatajate seminari näidisprogramm kooli komsomolitöö küsimustes. Programm on arvestatud 30 tunnile, neist 20 loengu-, 4 seminari- ja 6 praktilist tundi. Õppuste vormid ja meetodid on loengud, praktikumid, seminarid, konsultatsioonid, isikliku kogemuse ja konkreetsete pedagoogiliste situatsioonide analüüs, töö dokumentidega jm. Programmi soovitatakse kasutada loominguliselt, kohalikke tingimusi arvestades.

Loengute planeerimisel on otstarbekas lähtuda programmi alateemadest: NLKP XXV kongress, Leninliku Komsomoli osa kasvust kommunistlikus ülesehitustöös; kompleksne lähenemine kasvatustööle; rajooni (linna, oblasti, krai, liiduvabariigi) komsomoliorganisatsioonide tegevus NLKP Keskkomitee läkituses, NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe selfsimees L. I. Brežnevi kõnes ja ÜLKNÜ XVIII kongressi otsustes tõstatatud ülesannete täitmisel; õpilaskollektiivi ja komsomoliorganisatsiooni ühistevõtte pedagoogilised alused. Diferentseeritud lähenemine tööle VIII—X (XI) klasside kommunistlike noortega; klassi komsomoliorganisatsiooni töö sisu ja vormid vanemate klasside õpilaste teadmiste taseme tõstmisel, loomin-

guliste võimete ja tunnetusaktiivsuse arendamisel; klassi komsomoliorganisatsioon, ideelis-poliitiline kasvatus ja aktiivse eluhoiaku kujundamine; üleliiduline leninlik arvestus «NLKP XXV kongressi otsused ellu» klassi komsomoliorganisatsioonis; klassi komsomoliorganisatsiooni osa töökasvatuses, kutsenõustamises, õpilaste ettevalmistamise täiustamisel ühiskonnakasulikuks tööks; õpilaste vaba aja ratsionaalse organiseerimise sisu, vormid ja meetodid. Elukohajärgne töö laste ja noorukitega; komsomoliorganisatsiooni töö pioneeridega; siseorganisatsioonilise töö täiustamine. Seminaritundides arutatakse klassi komsomoliorganisatsiooni osa ja võimalusi noortes aktiivse eluhoiaku kujundamisel, praktilistel õppustel tutvutakse klassi komsomolitöö süsteemi loomise kogemustega.

Programmi lõpus on antud referaatide näidistemaatika, samuti soovitatava kirjanduse loetelu.

Samas numbris alustatakse komsomolitöö aabitsa avaldamist. See ilmub vastuseks lugejate arvukatele küsimustele ja kirjadele komsomolitöö kohta. Konsultantideks on ÜLKNÜ Keskkomitee koolinoorsoo osakonna juhataja asetäitja, pedagoogikakandidaat S. Darmodehhin, V. I. Lenini nimelise Moskva Riikliku Pedagoogilise Instituudi pedagoogikakateedri juhataja pedagoogikadoktor professor T. Malkovskaja ja NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia vanemteadur pedagoogikakandidaat S. Hoze. Kõnesolevas numbris räägib S. Hoze ühiskondlik-poliitilisest atesteerimisest.

Tervikuna pakub number seega kooli komsomolitöö juhendajatele palju vajalikku materjali.

## BIBLIOGRAAFIA

### 1977. A. TEISEL POOLAASTAL ILMUNUD PEDAGOOGIKA- KIRJANDUST

**Abiks täienduskursuslastele. Pedagoogika ja psühholoogia.** Tln., 1977. 100 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.).

**Elango, A., Tiki, A. ja Villo, S.-A. Klassijuhataja.** Tln., «Valgus», 1977. 208 lk. Kirj. lk. 202—204 (66 nim.).

**Herman, S. Kainiku koolijõudlust mõjutavatest faktoritest.** Õppematerjal ped. teadusk. üliõpil. Tln., (TPedI), 1977. 62 lk., ill. (E. Vilde nim. TPedI koolieelse kasv. kat.) Kirj. lk. 59—60 (20 nim.).

**Ideeline kasvatus töö tunnis.** Koost. O. Nilson ja L. Villand. Tln., 1977. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped. TUI.) Kirj. art. lõpus.

**Ideelise kasvatus võimalusi humanitaarainetes.** 150 lk. Osa teksti vene k.

Sisu: S. Õispuu. Ideelise kasvatus võimalusi ühiskonnateaduste aluste õppeainetes. — H. Sema ja S. Õispuu. Õpetuse ja kasvatus ühtsusest ajalookursuses. — V. Maanso. Et kasvatus tööks poleks formalismi. — L. Villand. Kirjandus õpetab ja kasvatab. — R. Selg. Ideelis-poliitilise kasvatus töö võimalusi IV klassi saksa keele katseõpiku alusel. — Э. Ровет. Проблема реализации целей коммунистического воспитания учащихся на уроках русского языка. — Ы. Вахар и Н. Ребане. О планировании воспитательной работы на уроках русского языка в VI классе. — М. Аслайд. О воспитательных возможностях нового учебника русского языка для VII класса.

**Ideelise kasvatus töö võimalusi reaalinetes.** 184 lk.

Sisu: H. Tiits. Dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamisest loodusteaduslike ainete õpetamisel. — E. Noor. Dialektilis-materialistliku mõlemisviisi kujundamisest matemaatikafundides. — V. Ratassepp. Ideelise kasvatus tööst keemia õpetamisel. — A. Savik. Õpilaste dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamisest füüsikafundides. — M. Rufe. Eluslooduse dialektika ja selle tunnetatavuse käsitlemine bioloogiakursuses. — H. Tiits. Füüsiline geograafia ja õpilaste ideelise kasvatus võimalusi.

**Kasvatava õpetamise lähtekehti.** (Eessõna: O. Nilson) 107 lk.

Sisu: S. Alumäe ja E. Tomasson. Kasvatava õpetamise pedagoogilisi lähtekehti. — V. Ruus. Internatsionalistlikust kasvatuses ainetunnis. — P. Lepik. Internatsionalistliku kasvatus võimalusi seoses kultuuriomaste tähenduste vaatlusega. — K. Leht. Esteetilise kasvatus ideelis-estetiilisest suunitlusest. — J. Nurmik ja K. Saks. Õpetaja osast õpilaste ideelisel kasvatusel.

**Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele.** Soovitusi üldhariduskooli kasvatus töö süsteemi organiseerimiseks. 2., parand. ja täiend. tr. Tln., «Valgus», 1977. 152 lk. Tl. pöördel aut.: O. S. Bogdanova, N. A. Barionova, A. J. Gordin jt.

**Kees, P. II—VIII klasside õpilaste vaimsete võimete individuaalsed ja ealised isearasused.** Õppematerjal. Tln., (TPedI), 1977. 102 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPedI.)

**Koolijõudluse fõstmise teedest.** Art. kogumik. Koost. J. Nurmik ja K. Saks. Tln., 1977. 136 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped. TUI.) Kirj. art. lõpus.

Sisu: K. Saks. Koolijõudluse uurimisest Eesti NSV-s. — K. Saks. Õppetöö organisatsioonilis-didaktiliste diferentseerimisvõimede võrdlevast efektiivsusest. — H. Mõttus. Perekond ja koolijõudlus. — M. Kala. Intellektuaalne biorütm koolijõudluse mõjustajana. — M. Roosleht. Õigekirja õpetamise efektiivsuse suurendamisest algklassides. — J. Nurmik. Et emakeel õppeaine na oleks jõukohane igale õpilasele. — O. Käärner. Mis on raskem V klassi matemaatikakursuses.

**Nõukogude pedagoogika ja kool.** Tln., 1977. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst. Ühisk. Ped. Uurimise Inst.) 15. 130 lk., ill., portr. Kirj. lk. 95—128 ja joonealustes märkustes.

Sisu: H. Liimets. Kümme aastat «Nõukogude pedagoogikat ja kooli». — V. Horm. Aleksei Janson — Tallinna Pedagoogilise Muuseumi rajaja. — ÕPUI kroonika. — Bibliograafia.

**Эстонские республиканские педагогические чтения, II-е. Таллин. 1976.** XI республиканские чтения. Школа, семья и общественность. Доклады. Таллин, 1977. 172 с. (М-во просвещения ЭССР. Республинт-усоверш. учителей.) В вып. дан. сост.: K. Метсма.

Содерж.: X. Лахт. Роль классового руководителя в установлении контакта между семьей и школой. — Л. Рятсеп. Идеино-воспитательная работа в пионерском отряде 6 класса. — Л. Таммемяэ. Изучение классного коллектива и руководство им. — А. Немвальтс. О некоторой



vзаимосвязи между способностями и успеваемостью. — В. Лулла. Навыки поведения и их воспитание в школе. — Э. Лайпайк. Взаимоотношения между воспитателем и воспитуемым как психолого-педагогическая проблема. — П. Лехестик. Семейное воспитание дошкольника и его связь с последующей успеваемостью. — Х. Парксепп. Роль летних практических работ в трудовом воспитании учащихся. — С. Уйбо. Организация трудового воспитания в Крабиской 8-летней школе. — С. Янес. Выявление интереса к профессиям у учащихся общеобразовательных школ.

### **Koolieelne pedagoogika**

Lootsar, E. **Kultuur-hügieeniliste harjumuste kasvatamine.** (Eeekoolieas). Met. kiri. Tln., 1977. 36 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.)

**Oktoobrirevolutsiooni sündmuste tutvustamisest ja austuse kasvatamisest V. I. Lenini vastu koolieelsetes lasteasutustes.** Tln., 1977. 27 lk. (ENSV Haridusmin.) Kirj. lk. 26 (7 nim.) Trükiandm. koost.: L. Lilleaas.

**Ümbritseva eluga tutvustamise töölehed ettevalmistusklassile.** Katsematerjal. Tln., 1977. 29 eraldi l. (30 lk.), ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped. TUI.)

Андресоо, У. и Линтс, А. **Об обучении математике дошкольников.** Метод. указания по использованию книги «Здравствуй, математика!». Таллин, 1977. 36 с. с ил. (М-во просвещения ЭССР).

Юрасова, Е. М. **Учебные тексты для специальности дошкольное воспитание.** Таллин, 1977. 164 с. (М-во высш. и сред. спец. образования ЭССР. ТПЕДИ им. Э. Вильде). Список лит. с. 162 (16 назв.)

### **ÕPETAMISE METOODIKA**

**Õpilaste kommunistlikust kasvatusest ajaloo ja ühiskonnaõpetuse kursuste vahendusel.** Koost. S. Õispuu. Tln., (TPed. TUI.), 1977. 144 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped. TUI.) Kirj. art. lõpus. Kaanel pealk. märkimata. Sisu: G. Glezerman. Isiksuse kujundamine, kasvatamine ja enesekasvatamine. — A. Tükk ja M. Velling. Ühiskonnaõpetuse õpetamise olukord vabariigis. — H. Oksa. Ühiskonnaõpetuse kursuse seostest reaalinetega. — A. Juhkam. V. I. Lenini teoreetilise pärandi kasutamisest ühiskonnaõpetuse tundides. — V. Ruus. Kasvatustöö efektiivsuse suurendamise võimalustest ühiskonnaõpetuse õpetamisel. — H. Palamets. Mõningate eetilise kasvatuse probleemide käsitlemisest ühiskonnaõpetuse õpetamisel. — V. Pennonen. Ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisest ühis-

konnaõpetuse kaudu. — G. Zotov. Tööst NLKP dokumentidega ühiskonnaõpetuse tundides. — O. Rumjantsev. Ühiskonnaõpetuse õpetamisest kabinetisüsteemi tingimustes. — H. Sema. Õppeaineseste seoste kasutamisel Eesti NSV ajaloo teemade käsitlemisel. — S. Õispuu. Õpilaste internatsionalistliku kasvatuse võimalustest ajaloo õpetamisel.

### **EESTI KEEL**

Vääri, E. **Eesti keele kontrolltöid keskkoolile.** Tln., «Valgus», 1977. 105 lk.

### **VEENE KEEL. VÕORKEELED**

Hone, L. ja Kriit, A. **Inglise keele õpetamisest IX klassi õpiku järgi.** Tln., 1977. 136 lk. (ENSV Haridusmin.)

Kreitsman, A. **Inglise keel. Kontrolltöid ja harjutusi...** Tln., 1977. (ENSV Haridusmin.) ... V kl. 2. tr. 47 lk. ... VII kl. 2. tr. 72 lk.

Loog, T. **Inglise keel. Kontrolltöid ja -harjutusi VIII kl. 2. tr.** Tln., 1977. 64 lk. (ENSV Haridusmin.)

Pentre, N. ja Jaanisoo, V. **Metoodiline juhend vene keele õpetamiseks II klassis.** Tln., «Valgus», 1977. 212 lk., ill., noot. Selg, R. ja Tõevere, H. **Saksa keele õpetamisest IX klassis.** Tln., 1977. 88 lk. (ENSV Haridusmin.)

Virkus, D. **Inglise keele kontrolltöid ja -harjutusi VI kl. 2. tr.** Tln., 1977. 86 lk. (ENSV Haridusmin.)

Полева, А. **В помощь слушателю курсов усовершенствования.** Рус. яз. и литература. Таллин, 1977. 34 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР.)

### **KEEMIA. FÜSIKA**

Gloriozov, P. A. ja Röss, V. L. **Kontrolltöid keemias IX ja X klassidele.** Didaktiline materjal. 3. vlj. Tln., 1977. 62 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

Karik, H. **Üldistava keemia õpetamisest XI klassis.** Tln., 1977. 90 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

Paju, V. **Valitud praktikumitöid füüsikas. IX—XI kl.** Tln., 1977. 103 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.)

Koostaja SIRJE LOORITS

## SISUKORD

705. K. Kermas. Õpilaste fookis ettevalmistamisest Põlva rajooni koolides.
709. L. Türrpuu, H. Liimets, M.-I. Pedajas, R. Virkus. Kaks aastat TPEDI koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonda.
724. M. Tuulik. Grupisisene hindamine.
727. V. Nelik. Kooli muusikateater esteetilise kasvatajana.
733. Lev Tolstoi ja muusika.
737. A. Allikas. Mõnigaid kasvatustöö iseärasusi kaugõppekeskkoolis.
742. A. Jõgi. Võõrkeeli õppida ei ole kunagi hilja.
746. L. Vassiltšenko. Õhtukooli füüsikatund efektiivsemaks.
752. H. Tiits. Järjepidevusest koduvabariigi geograafia õpetamisel.
759. V. Eesmaa. Praktiliste oskuste kujundamise järjepidevus loodusõpetuses.
763. K. Karlep, E. Vihm. Semantiline analüüs abikooli emakeeletunnis.
768. E. Nurk. Mõnda matemaatikakabinatist.
769. M. Everaus. Peastarvutamise võtteid matemaatikatundides.
773. I. Batarina. 4. klassi vene keele õpetajale.
775. M. Merioja. Ülikoolis kaitsfi diplomitoid vene keele õpetamise metoodikast.
777. M. Võrno. Spordipeod lasteaias.
780. H. Muoni. Õpetajate ettevalmistamise probleeme Tartu Ülikoolis 19. sajandil ning 20. sajandi alguses (kuni 1917).
787. Noorte kasvataja.
788. Kroonika.
789. Soovitame.
790. Bibliograafia.
- Veavabandus:** Palume ajakirja 7. numbris lk. 604 viimase lause lõpul lugeda «...к обучению русскому языку...».

## ОГЛАВЛЕНИЕ.

705. К. Кермас. О подготовке учащихся к труду в школах Пылваского района.
709. Л. Тюрнпуу, Х. Лийметс, М.-И. Педаяс, Р. Виркус. Два года работы факультета повышения квалификации руководителей школ в ТПЕДИ.
724. М. Туулик. Внутригрупповая оценка.
727. В. Нелик. Роль школьного музыкального театра в эстетическом воспитании.
733. Лев Толстой и музыка.
737. А. Алликас. Особенности воспитательной работы в заочной школе.
742. А. Йыги. Изучать иностранные языки никогда не поздно.
746. Л. Васильченко. Повышение эффективности уроков физики в вечерней школе.
752. Х. Тийтс. О преемственности в обучении географии союзной республики.
759. В. Ээсмаа. Преемственность в формировании практических умений в курсы природоведения.
763. К. Карлеп, Э. Вихм. Семантический анализ на уроках родного языка в вспомогательной школе.
768. Э. Нурк. О кабинете математики.
769. М. Эвераус. Приемы счета в уме на уроке математики.
773. И. Батарина. Учителю русского языка IV класса.
775. М. Мерюя. Защита в университете дипломных работ по методике обучения русскому языку.
777. М. Вырно. Спортивные праздники в детском саду.
780. Х. Муони. Проблемы подготовки учителей в Тартуском университете в 19 и 20 веках (до 1917).
787. Воспитатель молодежи.
788. Хроника.
789. Рекомендуем.
790. Библиография.



XI ülemaailmsel noorsoo- ja üliõpilasfestivalil Havannas.

▲ NSV Liidu kahekordne tšempion VTK mitmevõistluses leningradlanna N. Ivanova Kuuba õpilaste keskel.

▼ Festivalilinna tänavail.

TASS-i fotod



30 коп.

Индекс  
78 189

РФА 78,9  
L 18  
3

