

# *Novikogude* **KOOL**

3 • 1983







## 40 AASTAT TAGASI

Teise rinde puudumine võimaldas fašistlikul väejuhatusel koondada 1942. a. suveks itta tublisti suuremad jõud kui aasta varem. Hitlerlastel oli õnnestunud tsentraliseerida sõjatööstuse juhtimine ning suurendada relvade ja sõjatehnika tootmist eelmise aastaga võrreldes 55%. 1942. a. juuli lõpul oli vaenlasel Nõukogude-Saksa rindel 230 diviisi ja 16 brigaadi, üle 49 000 suurtüki ja miinipilduja, 3700 tanki, 3200 lahingulennukit, s.o. 40% rohkem kui NSV Liidule kallaletungi algul.

Nõukogude riik jätkas kavakindlalt sõjatööstuse arendamist põhiliselt idarajoonidesse evakueeritud ja uute tööstusettevõtete ehitamisega. Siiski ei suudetud 1942. a. I poolel relvajõude sõjatehnikaga küllaldaselt varustada. Lisaks kõigele tuli uuesti evakueerida ettevõtted Donbassist ja Põhja-Kaukaasiast. Sõjatööstus hakkas rinde vajadusi enam-vähem katma 1942. a. II poolel. 1942. a. jooksul (põhiliselt III ja IV kvartalis) andis Nõukogude sõjatööstus rindele 10 273 lahingulennukit, 18 257 tanki, 18 795 suurtükki (kaliibriga 75 mm ja enam) rohkem kui Saksamaa tööstus.

Kui vaenlane alustas 1942. a. juulis pealetungi rinde lõunatiival, oli võitlevatel pooltel enam-vähem tasakaal elavjõus, kuid tehnikas ja relvastuses jäime esialgu maha. Paljud diviisid olid äsja formeeritud, välja õpetamata ja lahingukogemusteta. Nende ettevalmistamine võttis aega.

Tollal hakkas antifašistlik rinne alles kujunema, polnud taolist koostööd nagu agressoril ja tema satelliitidel, kes andsid oma majanduslikud ja sõjalised ressursid peaaegu täielikult Saksamaa käsutusse ja saatsid Nõukogude-Saksa rindele 70 diviisi.

Sellistes tingimustes algas Nõukogude vägede teine kaitseoperatsioon Suures Isamaasõjas, peatamaks ja purustamaks vaenlast, kes tahtis haarata oma kätte naffarajoonid lõunas, samuti tähtsad majanduslikud piirkonnad, nagu Donimaa, Kubanimaa, Alam-Volga.

Eriti ägedad lahingud toimusid Doni ja Volga vahelistes steppides, kus vaenlane tungis Stalingradi suunas. Volga lahingu kaitseperiood kestis 4 kuud. Novembri keskpaigaks olid ettevalmistused vastupealetungiks lõpetatud ja 19. novembril 1942 algas Stalingradi all Punaarmee võimas vastupealetung, mis lõppes 2. veebruariks 1943. a. Saksa 6. armee ja 4. tankiarmee ning Saksamaa satelliitriikide väeüksuste purustamise ja vangivõtmisega. Sellega lõppes üks Teise maailmasõja suuremaid lahinguid, mis kestis 200 päeva. Oldse kaotas fašistlik blokk veerandi idarindel tegutsenud isikkoosseisust — umbes 1,5 miljonit tapetute, haavatute ja vangilangenutena. Stalingradi lahingul oli suur sõjaline ja poliitiline tähtsus. Võit Volgal oli paljurahvuselise nõukogude rahva, nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi, nõukogude inimeste vastupidavuse ja mehisuse võiduks.

Võit Volgal tõi kaasa põhjaliku murrangu mitte üksnes Suure Isamaasõja, vaid kogu Teise maailmasõja käigus. Nõukogude vägede aktiivne tegevus võimaldas Inglise-Ameerika vägedel asuda 1942. a. oktoobris edukalt pealetungile Põhja-Aafrikas ja arendada järgmise aasta suvel sissetungi Lõuna-Itaaliasse.

Lüüasaamine Stalingradi all õonestas tunduvalt fašistliku Saksamaa sõjalist võimsust ja vähendas tema rahvusvahelist autoriteeti. Teravnes sisepoliitiline võitlus Rumeenias, Itaalias ja Ungaris, Jaapan ja Türgi pidid loobuma kallaletungist Nõukogude Liidule.

Võit Stalingradi all lõi soodsad võimalused pealetungirinde laiendamiseks nii edela ja lääne kui ka loode suunas.

Samal ajal rinde lõunatiival 1942. a. lõpus ja 1943. a. algul ettevõetud suure pealetungiga asus Punaarmee pealetungile rinde põhjatiivas, Leningradi, Demjanski ja Velikije Luki all ning keskrindel — Rževi ja Vjazma all ning Kaukaasia rindel.

# Nõukogude Kool

3 · 1983

- 4 **K. REI** *Et maanoored jääksid maale*
- 7 **E. SALUVEER** *Õpetaja on suhtleja*
- 10 **H. ROOTS** *Rahva varasse heaperemeheliku suhtumise kasvatamine on aja nõue*
- 14 **H. TIITS** *Kõlbelise kasvatuse võimalusi geograafia õpetamisel*
- 18 **K. KIVISTIK** *Mida arvavad lapsed valest ja valetamisest*
- 20 **A. NAHKUR** *Kooliraamatukogu õpetajate hinnanguis*
- 24 **E. OTSA** *Õpilaste teadusliku ühingu tegevusest*
- 27 **S. HERMAN** *Ainetevahelised seosed aine omandamise teenistuses*
- 32 **S. ÕISPUU** *Formalismis vastu õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel*
- 34 **M. RÕIGAS** *Intensiivõppe rakendusvõimalusi praktilise eesti keele õpetamisel*
- 37 **J. UMBORG** *Õpilaste tehnilise mõtlemise arendamise järjepidevusest elektrotehniliste ainete õpetamisel*
- 40 **A. DÜNA** *Kirjutama õpetamise seostamine lugema õpetamisega aabitsaperioodil*



MALLE NILSON,

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi algõpetuse kateedri vanemõpetaja. Lõpenuud 1962. aastal TPedl algõpetuse ja muusikaerialal, töötas algklassi- ja muusikaõpetajana N. Gogoli nim. Tallinna 21. keskkoolis; aastail 1963—1981 Tallinna Pedagoogilise Kooli muusika- ja muusikalise kasvatuse metoodika õpetajana. 1980. a. kaitses NSVL PA Koolieelse Kasvatuse Teadusliku Uurimise Instituudi spetsialiseeritud nõukogu ees väitekirja «Laste muusikaline kasvatamine ja arendamine esimesel eluaastal». Väitlejale anti pedagoogikakandidaadi teaduslik kraad. Avaldanud teaduslikke ja metoodilisi kirjutisi sõimealiste laste muusikalisest kasvatusest.



**JAAK UMBORG,**

TPI raadiotehnika kateedri vaneminsener. Lõpetanud 1968. aastal Tallinna Polütehnilise Instituudi raadioinsenerina. Tööanud Tallinna Raadioelektronika Konstrueerimisbüroos insenerina ja TPI-s raadiotehnika kateedris laborijuhatajana. 1970. aastast tegeleb ka pedagoogilise tööga (raadiomaterjalid ja -detailid, raadiomõõtmised, raadioaparatuuri konstrueerimine), avaldanud laboritööde metoodilisi juhendeid. Teadusliku töö teema on üldhariduskooli ja kõrgkooli vaheline järjepidevus elektrotehnika õpetamisel.

Fotod  
**TONU KALLE**

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLI AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

**V. EKSTA, H. KLAAS, F. KUPP, E. LAANYEE, O. NILSON, H. OKSA, J. ORN, H. PUHKIM, V. RATASSEPP, H. RAUK, H. ROOTS, J. SEPP (toimetaja), I. UNT.**

Keeletoimetaja **M. RANDE**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

**44 M. NILSON** *Muusikalise kasvatuse iseärasused esimesel eluaastal*

**48 J. TUNGAL** *Muusikaline kasvatus D. Kabalevski meetodil*

**52 Kroonika**

**53 Soovitame**

K. РЕЙ. Чтобы сельская молодежь оставалась на селе	4
Э. САЛУВЕЭР. Учитель и общение	7
Х. РООТС. Наше время требует хозяйского отношения к народному добру	10
Х. ТИЙТС. Возможности нравственного воспитания в преподавании географии	14
К. КИВИСТИК. Что думают дети о лжи	18
А. НАХКУР. Школьная библиотека в оценках учителей	20
Э. ОТСА. О деятельности ученического научного общества	24
С. ХЕРМАН. Межпредметные связи на службе усвоения предмета	27
С. ЫЙСПУУ. Против формализма при проверке и оценке знаний учащихся	32
М. РЫЙГАС. Возможности применения интенсивного обучения при преподавании эстонского языка	34
Я. УМБОРГ. О преемственности развития технического мышления учащихся при преподавании электротехнических предметов	37
А. ДЮНА. Связь обучения письму с обучением чтению в букварный период	40
М. НИЛЬСОН. Особенности музыкального воспитания в первый год жизни	44
ДЖ. ТУНГАЛЬ. Музыкальное воспитание по методу Д. Кабалеvского	48
Хроника	52
Рекомендуем	53

## Et maanoored jääksid maale

**KERSTI REI,**  
**ELKNU Keskkomitee sekretär**

Linnastumisprotsess on iseloomulik kogu maa-ilmale ja see ilmneb ka meie maal. Aastail 1970—1979 vähenes maaelanikkond Nõukogudemaal 6,9%, meie naabervabariikides Lätis ja Leedus aga 11—14%. Eestis on vähenemistendents küll väiksem, kuid linnaelanike protsent Eestis on liiduvabariikide lõikes kõige suurem — 71%, NSV Liidu keskmine 63%.

Maa on pikka aega kindlustanud linna täiendava tööjõuga. Ühest küljest on see protsess normaalne, sest põllumajandusliku tootmise mehhaniseerimine, kontsentreerimine ja spetsialiseerimine võimaldavad põllumajanduses toime tulla vähema arvu töötajatega.

Käesolev viisaastak tõstab esiplaanile inimese. Kui varem sõltus põllumajandusliku tootmise efektiivsus eelkõige tootmise mehhaniseerimisest, automatiseerimisest, spetsialiseerimisest, siis nüüd ja igal järgmisel aastal üha rohkem oleneb meie edu maal töötavaist inimestest, nende kvalifikatsioonist, vastutustundest, töökusest ja muudest sotsiaalpsühholoogilistest omadustest.

Milliseid probleeme peame lahendama, et tagada maaelu sotsiaalselt õige arengusuund ja mida meil on tehtud külaelu sotsiaalsete probleemide lahendamiseks, millised ülesanded seisavad selles valdkonnas veel ees?

Maatöötajate palgad on Eestis suuremad kui mujal rahvamajandusharudes. Järelikult ei ole inimese maalt lahkumise põhjuseks töötasustamine. Määravaks on kujunenud ainelis-

vus maal ja linnas. Praegu kiiret lahendust nõudvate sotsiaal-majanduslike ülesannete seas ongi üks tähtsamaid nende tingimuste lähendamine linnas ja maal. Viimastel viisaastakutel on tehtud eriti palju tööliste ja talupoja sotsiaalse seisundi erinevuste likvideerimiseks.

Viimasel 15 aastal on maal välja kujundatud nüüdisaegsed kolhoosi- ja sovhoosikeskused, ehitatud uued maa-asulad. Maaelanike käsutuses on kõigi mugavustega korterid, mis ei jää alla linnakorteritele. Viimastel aastatel on hakatud üha suuremat tähelepanu osutama ühepereelamute ehitamisele, mis võimaldab arendada individuaaltootmist. Käesoleval viisaastakul pööratakse küla sotsiaalsele arengule vastavalt NLKP Keskkomitee 1982. aasta maipleenumile erilist tähelepanu. Nii eraldatakse elamuehituseks ligi 10%, haridus- ja kultuuriobjektide ehitamiseks ligi 15% ja tervishoiuasutuste rajamiseks ligi 17% rohkem kapitaalrahutusi kui eelmisel viisaastakul.

Meie vabariigis moodustavad töölisnoored 54% ÜLKNÜ liikmete koguarvust.

Parteiorganisatsioonide juhtimisel on kolhooside ja sovhooside komsomoliorganisatsioonid andnud omapoolse panuse rahvamajandusplaanide täitmisel. Eestimaa külades töötab üle üheteistkümne tuhande kommunistliku noore, loetleme üle kolmesaja püsiva ja hooajalise (kombaineri- ja autojuhitud ning kartulikombaineri) komsomoli-noortebrigaadi.

Võtame Paide rajooni, maarajooni Eestimaa südames, kus kolhoosinoorte arv kogu rajooni komsomoliperega võrreldes moodustab 14,4%. Komsomoli rajoonikomitee peab maanoorte jõudsa juurdekasvu peapõhjuseks sotsiaal-kultuuriliste tingimuste järkjärgulist paranemist, koolides tehtava kutse-suunitluse tõhustumist ning edukamat maaelu ja -töö propagandat koolinoorte hulgas.

Ometi on kõige parem propageerija tõhus ja tulemuslik töö majandis endis. Viimase nelja aastaga on Aravete kolhoosis kasvanud kommunistlike noorte hulk kolmandiku võrra ja ulatub üle saja. «9. Mai» kolhoosi komsomolipere on suurenenud poole võrra. Alliku sovhoosis ulatub kommunistlike noorte arv juba aastaid saja ringi. Nende majandite juhid Alar Ainumäe, Endel Lieberg ja Endel Tori on kogu vabariigis tuntud majandijuhid, kes peavad vajalikuks hoida oma tähelepanu keskmes noorteprobleeme. Nad toetavad igati oma majandis asuvaid koole ja peavad neid omaks. Koolides töötavad põllumajandusringid, suviti aga töö- ja puhkelaagrid kodumajandis. Igal aastal astub suur hulk koolilõpetajaid majandite stipendiaatidena põllumajanduslikesse õppeasutustesse, et koolitatud põllumehena kodumajandisse naasta. Nende majandijuhtide noortelembesusest ja ettevõtlikkusest on palju õppida.

Põhiosa kommunistlikest noortest nii

maal kui ka kogu meie vabariigi komsomoli-organisatsioonid moodustavad õppivad noored. Seepärast on majandite komsomoliorganisatsioonide üks peaaesandeid maanoorte haridustaseme tõstmise.

Nõukogudemaal moodustavad maakoolide õpilased poole kogu õpilaskonnast, maakoolide õpetajad omakorda poole kogu pedagoogide perest. Just noored õpetajad, kommunistlikud noored moodustavadki rajoonide komsomolipere aktivistide tuumiku. Nemad peavad olema need, kel on head kontaktid majandinoortega, kes koos seisavad hea üleliidulise komsomoliliikumise «Komsomol — maakoolile!» eest.

Teravaid sotsiaalseid probleeme tõi endaga kaasa põllumajandusliku tootmise kontsentreerimine. Maa-asulad jagunevad nüüd perspektiivseteks ja ebaperspektiivseteks. Jõudsi me selleni, et Eesti kooliõpilaste koolitee on NSV Liidus üks pikemaid. Nüüd on hakatud kiirendama ka väikeste koolide ehitamist. Esimest aastat alustasid tööd kasvatuskompleksid kool-lasteaed. Üks esimesi omataolisi on Saha-Lool, kus õpivad Tallinna Näidislinnuvabriku töötajate lapsed. Tänavusest õppeaastast avasid ukseid ka kolm uut keskkooli maakeskustes, lisaks mitu algkooli.

Meie vabariigi põllumajanduses on noori töötajaid umbes viiendiku jagu. Vaja oleks tunduvalt rohkem, sest sõja järel tööle asunud põlvkond läheb iga aastaga üha rohkem pensionile. Eriti annab töökäte puudus tunda põhialadel — loomakasvatuses ja masinate peal. Olukorra parandamiseks on maakoolides hakatud õpetama polütehnilise tööõpetuse raames põllumajanduslikke erialasid, just traktoristi, autojuhi ja loomakasvataja oma. Paljudes maakoolides tegutsevad ühiskondlikel alustel põllumajandusringid, mida juhendavad majandite spetsialistid. Tavaks on saanud kutsevalikupäevad, erialaõhtud, kohutumised juhtivate spetsialistidega. Neidude huvi tõstmiseks põllumajanduse vastu on viimastel aastatel kutsekoolide juures avatud kodundusklasse, mille eesmärgiks on anda õpilastele teadmisi koduse majapidamise korraldamiseks, loomakasvatuseks, laste eest hoolitsemiseks.

Nõukogude kooli põhiülesandeks seatakse NLKP 1982. aasta maipleenumil vastuvõetud toitlusprogrammi täitmisel just seda, et efektiivsem oleks üldhariduskoolide lõpetanute ettevalmistus tööks meie maa agrotööstuskoondistes. See nõuab õpilastelt selliseid teadmisi, oskusi ja vilumusi, mis võimaldaksid neil töötada nii põllumajanduses kui ka põllumajandust teenindavates tööstusharudes või veonduses.

Mida ja kuidas põllumajandusele vajalikke erialasid õpetada, sellest kirjutas väga põhjalikult ajakirja «Eesti Kommunist» käesoleva aasta avanumbris Suure-Jaani keskkooli direktor Ülo Köpp. Selles koolis alustati kaksteist aastat tagasi amatöörautojuhi eri-

ala õpetamisega. 1972. a. lisandus noormeestele veel traktoristeriala. Nüüd saavad kõik noormehed kutselise B—C-kategooria autojuhiloa.

Viimase nelja aasta jooksul on kooli lõpetanud 77 noormeest, kellest 32 ehk 41,5% asus tööle autojuhtidena või traktoristidena, neist 25 noormeest tööle majanditesse või põllumajandust teenindavasse ettevõttesse. Seejuures enamik asus tööle kodumajandisse või majandisse, kus oldi tootmispraktikal. See tõik kinnitab, et Viljandi rajooni majandid on oma ülesandeid noorte väljaõpetamisel õigesti mõistnud, loonud neile vajalikud tingimused ja soodsa tööõhkkonna. Taolisi näiteid võiks tuua mujaltki.

Meie vabariigi kutseharidussüsteem koolitab igal aastal üle tuhande mehhanisaatori, aga ikka tunneb põllumajandust veel teravalt traktoristide ning mehhanisaatorite pöuda.

Leidub lastevanemaid, kes arvavad, et nende võsukeste isiksus pääseb eriti mõjule just vaimset tööd tehes. Seepärast nad suunavadki oma lapsi pärast keskkooli lõpetamist ilmtingimata kõrgkooli ja enamasti ikka tehnilise või humanitaarkallaku kasuks.

Aga seal, kus püütakse kogu üldsuse abiga noori maatööle kinnistada, on tulemused käega katsuda. Eesrindlikemais maarajoonides jääb kuni 40% keskkoolilõpetanuid tööle põllumajandusse. Loomulikult luuakse seal neile soodsad elu- ja töötingimused. Maalejäänute arvukus lubab organiseerida ka noortekollektiive, kus on soodne psühholoogiline kliima noore sisseelamiseks maatöösse, eriala lõplikuks omandamiseks, vaba aja ühiseks veetmiseks. Noortekollektiivis ei teki vastuolu algajate ja vanade, vilunud töötajate vahel, sest noori juhendavad staažikad töömehed, kes on huvitatud igauhe kutsealastest arengust.

Meil on mitmeid üleliiduliselt tunnustatud juhendajaid. Ainuüksi Viljandi rajoonis on neid hulganisti: sotsialistliku töö kangelased lüpsja Leida Peips ja kombainer Elmina Otsman ning ÜLKNÜ XIX kongressi delegaat Anna Holdblom jt.

Tõhus töökasvatuse ja tööks ettevalmistamise vorm on kahtlemata Eesti Õpilasmalev. Kuueteistkümneme suve jooksul on EOM-is töökarastuse saanud 75 000 koolinoort. Tänavu alustatakse 17. töösuve.

Mullu suvel tegid malevlased meie rahvamajanduses 452 648 tööpäeva. Ilus suvi tõi suurepäraseid heinailmad ja malevlased varusidki rekordsaagi — 123 361 tonni ehk rohkem kui 18 tonni heina iga põhirühma malevlase kohta. Teine põhitöö, millega alustavad noormalevlased ja jätkavad põhirühmad, on södajuurvilja rohimine. Mullu sai umbrohupuhtaks 11 000 hektarit juurviljapõldu. Aga tehti muudki vajalikku: koristati kive, valmistati rohujahu, raiuti võsa ja hooldati metsakultuure.

Tänavune suvi toob malevasse rekordarvu õpilasi — ligikaudu 19 000. Töö- ja puhke- laagrite lapsed, kes juba juunikuul algul esimest rohimist alustavad, on enamikus ikka kohalike maakoolide lapsed. Tänavu läheb neid põldudele Pärnu rajoonis — 1500, Paides — 1350, Valgas — 1200, Viljandis — 1160. Ikka neis rajoonides, kus koolidel ja majanditel pikaajalised tõised ja kahepoolsed suhted.

Põhirühmade poolest on suuremad piirkonnad Harju ja Rakvere. Neis rajoonides kasutab malevlaste tööabi enamik majandeid, kõik majandid on haaratud Kingissepa ja Valga rajoonis.

Õpilasmaleva tööride avardamise perspektiive näeksime veel selles, kui suudaksime ühendada keskkooli polütehnilise tööõpetuse praktilise tööga samal erialal kooli baasettevõttes. Siis saab ka õpilasmalev edukamalt tegelda kutsesuunitluse ja elukutsevaliku küsimustega. Seda tuleb arutada koos haridus- ja tootmisjuhtidega, sest seni on püütud organiseerida EÕM-i mehhanisaatorite rühmi peamiselt Tsiurguliina keskkooli ja Rakvere rajooni õpilastest. Seda aga on vähe. Noormehed peavad juba koolipingist tõelise töömehe tunde kätte saama.

Oluline osa töövilumuste omandamisel on noorte kutsealakonkurssidel. Neid korraldatakse mitmel põllumajanduserialal kõigepealt majandis, siis rajoonis, seejärel vabariigis. Kõige tublimad saavad õiguse osa võtta üleliidulistest kutsevõistlustest. Juba 13 aastat on ülevabariigilisi kutsevõistlusi korraldatud noortele põllumajandusspetsialistidele. Kahel päeval võisteldakse, vahetatakse kogemusi, õpitakse vastastikku.

Viimasel ajal on au sisse tõstetud ka koolinoorte konkursid polütehnilise tööõpetuse erialadel. Siingi on meie noortel hästi läinud. Tublimini on põllumajanduserialadel esinenud Jõgeva rajooni koolinoored. Teatavasti tuli viis aastat tagasi üleliiduliseks koolinoorte kunnimeistriks Puurmani keskkooli õpilane Arvi Tupits, kes õpipoisivaod ajas naabri-mehe traktoril kodumajandis — «Rahva Hääle» kolhoosis. Mullugi tuli üleliidulise koolinoorte kutsevõistluste kuldmedal Jõgeva maile. Maarja keskkooli abiturient Maarika Roos võitis lüpsjate konkursil esikoha. Ka koduvabariigis oli ta parim koos Palamuse keskkooli neiu Marita Bulkinaga. Võitjaaust kuulub osa kindlasti noorte juhendajale — «Kevade» kolhoosi zootehnikule Enn Möttusele.

Probleemiks on meie külas neidude lahkumine maalt, sest neile ei leidu meelepärast tööd. Muidugi, loomakasvatuses vajatakse noori hädasti, kuid vägisi neid sinna ei vii. Farmi tööle minnakse enamasti alles siis, kui endal on pere loodud ja elu vajab korraldamist. Tüdrukute maalt äraminek toob endaga kaasa teisegi probleemi — noormeestel pole, kellega abielluda. Tagajärg — ka noormehed kipuvad maalt ära. Lahenduseks tuleb luua maale

ja alevitesse rajati juba aastaid tagasi linnas paiknevate tööstusettevõtete tsehhe ja jaoskondi, kus kasutatakse naiste tööjõudu. Viimastel aastatel on hakatud majandites looma abiettevõtteid (neid on peaaegu pooltes majandites), kus pakutakse naistele paslikku tööd.

Noorte naiste maale kinnistamiseks on paremal järjel majandid hakanud andma neile mitmeid soodustusi.

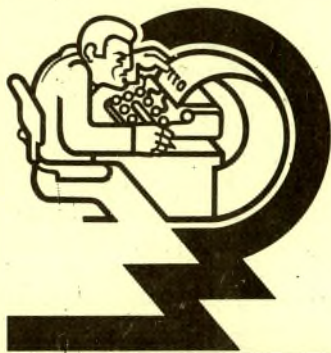
Noorte perekondade puhul tõuseb päevakorraks koduse majapidamise sisseseadmine. Maaelanike vähenemine ja nende elulaadi urbaniseerumine on kaasa toonud individuaalloomapidamisest loobumise. Kui 1965. aastal ei pidanud vaid viiendik kolhoosi- ja sovhoosiperedest kodus produktiivloomi, siis nüüd on selliseid peresid ligi pool. Sellega kaasneb kaks probleemi: esiteks ostab maainimene oma toidupoolise nüüd tervenisti poest ja teiseks ei ole lastel enam võimalik loomade ja loomapidamisega tutvust teha (farmidesse ju lapsi ei lubata). Noortel puudub harjumus kodus loomi pidada. Neile, eriti noortele naistele, on tarvis läbimõeldult sisendada koduse majapidamise vajalikkust ja tähtsust, rõhutades selle majanduslikku ja sotsiaalset tähenduslikkust.

Kindlasti ütlevad siinkohal oma kindla sõna isiklike majapidamise edendamiseks ka majandite komsomoliorganisatsioonid.

Komsomoli üheks põhiülesandeks külas jääb jõukohane kaasaaitamine, et maanoor jääks tööle kodumajandisse. Alustada tuleb juba koolipingist, siis tekib kindlasti rohkem «9. Mai», Aravete ja Alliku taolisi majandeid.

Teadagi on toitlusprogrammi elluviimise ülesanded suured, kuid jõukohased siis, kui suudetakse edukalt rakendada kõiki sotsiaalse arengu seisukohalt vajalikke abinõusid. Põllumajanduskaader saab püsiv, kui selle üle valutavad südant perekond, kool, kodumajand, ühiskondlikud organisatsioonid ja kogu üldsus.





## KOOLIJUHI VEERUD

### Õpetaja on suhtleja

**EERIK SALUVEER,**  
Suure-Jaani keskkooli direktori  
asetäitja õppe-kasvatustöö alal

*Hea õpetaja on kõigepealt inimene, kes armastab lapsi ja tunneb rõõmu nendega suhtlemisest.*

V. SUHHOMLINSKI

Pedagoogiline protsess on küllaltki keeruline ja komplitseeritud. Näha õpetajas-kasvatajas ainult informatsiooni edastajat ja vahendajat tähendaks küsimuse lihtsustamist ning kasvatustööle formaalset lähenemist. Üheks oluliseks komponendiks selles raskes, vastutusrikkas töös on kahtlemata õpetaja—õpilase suhete küsimus, samaaegselt ka õpetajate omavaheliste, eriti klassijuhataja ja aineõpetajate kontaktide iseloom ning järjepidevus. Suhted aga baseeruvad suhtlemisel ja tundub, et just selles, suhteliselt noores teadusharus — sotsiaalpsühholoogias — puuduvad nii nooremal kui ka vanemal pedagoogide põlvkonnal algteadmised ning tahtmine, sisemine vajadus oma töö efektiivsust analüüsida. Viimastel aastatel on suhtlemispsühholoogia probleemidele sagedamini tähelepanu osutatud nii publikatsioonides kui ka erialaloengutel. Käesolevas artiklis toetun nii uurimustele ja teoreetilistele seisukohtadele kui ka isiklikele tähelepanekutele ning kogemustele.

Milles seisnevad õpetaja põhilised lüngad suhtlemises?

Alati me ei arvesta õpilase vanuse (resp. arengu) astet ja meie pedagoogilises arsenalis on ühed ja samad vahendid nii mürsiku kui

ka nooruki pedagoogiliseks mõjutamiseks. Sellele on kaasa aidanud suund, mille järgi soovitati õpetamise-kasvatamise pidevust 4. klassist 11. klassini nii aines kui ka klassijuhatajatöös, s. t. õpilastega tegeleb 4.—11. klassini sama õpetaja. Väiksemates maakesk-koolides on see paratamatu, suurtes koolides, kus iga aine jaoks jagub mitu õpetajat, aga kaheldav. 4. klassist 11. klassi minnes võtab õpetaja pahatihti kaasa sama lähenemisviisi ning suhtlemiskultuuri.

«Seoses aktseleeratsiooniga tunnetab tänapäeva õpilane end varakult isiksusena — juba keskmises koolieas, aga vanemates klassides on õpetajal tegemist noorte meeste ja naistega, kelle pretensioonid enese kui isiksuse tunnustamisele on küllaltki kõrged» (6).

Pidevalt on rõhutatud nõukogude pedagoogika üht põhiprintsiipi — nõudlikkuse seostamist austusega õpilase vastu. Minnalaskmine ja käegalöömine täitmata ülesannete puhul ning ühtsete nõuete ignoreerimine pole kuidagi seostatavad taolise austuse ega heasüdamlikkusega. Leebe, vähenõudlik õpetaja võib kooliajal tunduda õpilastele kõigiti heana, ent aastaid hiljem hinnatakse seda, kes on õpilased tööle pannud. Hinnaalandus nõudmistes ja mõningatest kasvatushälvetest teadlik möödavaatamine ei saa positiivse suhtlemise aluseks olla. Juhtub sedagi, et nõudmised seostatakse juhtkonna või veel kõrgemate instantside nõudmistega, vahetu lüli (klassijuhataja, kasvataja) tahab jääda ainult teiste korralduste täitjaks («mult nõutakse»). Selline «rollimäng» õonestab kasvataja autoriteeti, kuigi näiliselt soodustab hetkel heade suhete kujunemist.

«Õpetaja suhtumine õpilasesse on peegel, millest viimane näeb iseennast» (6). Kas aga õpetaja ja õpilaste vaheline suhtlemine pole peegel, milles ka õpetaja võib näha iseennast? Ainult et enesekriitiliselt ei taha me seda peeglit tunnistada, kui pidurdamatus kutsub esile jämeduse, elementaarsete viisakusreeglite eiramine nendesamade reeglite täitmata jätmise õpilase poolt. Õpetajatöö pingelisusest hoolimata pole kunagi põhjust närvi kaotada, häält kõrgendada või tugevdada. Rahulik kõnemanee, asjalikkus ja tasakaalukus sunnib kõige rahutumagi, erutusseisundis oleva õpilase ennast distsiplineerima.

Ka konfliktid on alati oma tekkelt kahepoolsed, kuigi üldiselt peame õpilaste osatähtsust selles suuremaks. Isegi vahekorras 1:9 õpilaste kahjuks on ka õpetaja kaasosaline.

Kui me tunnetame vanemas koolieas kujuneva isiksuse jooni, siis peame arvestama õpilase partnerlust, suhet **subjekt — objekt**, sest «vanema klassi õpilane ei pea end tundma kasvatusobjektina...» (6). Mida vanemast klassist õpilane, seda enam peame arvestama teda kui kujunevat isiksust. Suhtumine temasse nagu täiskasvanusse kasvatab õpilase eneseväärikust ning aitab kujundada sotsiaal-

set vastutust. Kõik see aga eeldab autokraatia vältimist, demokraatlikku juhtimisstiili ja lähenemist. Küllap on ka kõik kogenud, et meie korraldused realiseeruvad palve, soovi vormis esitatuina paremini kui käsu-keelu vormis, ja seda peaaegu kõikides vanuseastmetes, ka õpetajate seas.

Veenmist loetakse üheks põhiliseks kasvatusmeetodiks. Ei tohi sõna jõudu alahinnata, kui ta on lausunud sobival toonil vajalikus situatsioonis, s. o. õiges kohas ja õigel ajal. Ja teiselt poolt pole mõtet sõna ülehinnata, kui see on lihtsustatult moraali lugemine või üldkehtivate pedagoogiliste tõdede trafaretne kasutamine.

«Veenmistulemusi mõjutab ka apelleerimine vestluskaaslaste tunnetele. Seda laadi argumentid on suunatud emotsioonide ja tahte ergutamisele. Nende mõjul teravnevad suhtlemise käigus vestluskaaslaste kõlbelsed tunded — kohusetunne, uhkus, eneseväarikus —, mis soodustab veenmist» (4).

Lisan polaarsena häbitunde. Sellisel juhul peab õpilane jõudma oma vea, oma eksimuse tunnetamiseni ja selle tulemusena ka siira kahetsemiseni. Klassikollektiivis meie tavaliselt selleni ei jõua, selline olukord saab kujuneda üksnes neljasilma-vestluses, sest siis puudub (kasutades Suhhomlini termini) ringkäenduse võimalus. Asjatu aga oleks nõuda oma vea tunnustamist, andekspalumist või vabandamist, kui kasvandik pole jõudnud selles sisemisele veendumusele. «Kui õpilane pole mõistnud ega tunnetanud oma teo või käitumise vildakust, ei tohi teda mingil juhul sundida oma pattu kahetsema. Tõeline enesekriitika on südamehää!» (7).

Alati tuleb eelistada individuaalset vestlust kui intiimsemat ja suurema mõjukusega vestlusvormi. On loomulik, et kooli juhtkonnal on selleks soodsamad võimalused oma tööabinettide näol, klassijuhatajad ja aineõpetajad peavad pelgalt kusagil koridorinurgas või aknalaua juures vestlema. Miljöö selleks pole loomulikult soodne.

Patustatakse ka selles, et kasvatuslikuks suhtlemiseks ei valita õiget lähtepositsiooni. Alustatakse äkkrünnakuga, tahetakse võita, aga unustatakse n.-õ. kaudne tekst.

N. Stšurkova rõhutab õpetaja varjatud pedagoogilist positsiooni (6). Varjatud pedagoogiline positsioon tähendab toetumist ümbritsevale maailmale, lähtumist kodusest olukorrast, vanemate tööst, tunnetest ning mõtetest, kodumajandist, kooli ja klassi aust, sõpradest jne. Mõjuv on toetumine ka partneri isiklikele tunnetele, kui tead tema nõrgemaid, õrnemaid kohti (3).

Unustatakse ka põhitõde, et kõige üleannetumaski on seda, mida võiks heaks nimetada, ja kui mitte tervikliku joonena, siis vähemalt teatava algena. Sedagi nõukogude pedagoogika põhitõde — toetumist positiivsele — sageli ignoreerime või lihtsalt unustame.

Mitmed küsimused vajavad kiiret lahendamist, sekkumist, seepärast ei jää aega klassijuhatajalgi vestluste üle järelemõtlemiseks, enda vajalikuks häälestamiseks. Rutakal lahendamisel aga satume stampi ja meie sõnadele (läbivõtmisele, «kärämisele») ei järgne alati oodatud efekti.

On hea, kui õpetajal on ka näitlejaannet, parem aga, kui ta oma sõnade näoilme, poosi, silmade ja žestidega, esmajoones intonatsiooniga loomulikult ning hingestatult kaasa elab — see kõik tugevdab tundeväljendust, sest «igasugune õpetaja tundeväljendus suhtlemisel õpilastega (viha, rõõm, hellus jms.) võib olla kasulik, aga mõnikord on see ka vajalik pedagoogiline mõjutamisvahend» (1).

Individaalsel vestlusel tuleks rõhutada veel üht detaili: pilk ei tohi mujal ekselda, vestlus nõuab silmavaatamist, õpilasest partnerist kõrvalevaatamine on ebasiiruse indikaator. On ju silmad mõtete ja tunduste peegel (7).

Õpilaste hinnanguis õpetajaile rõhutatakse olulise joonena õpetaja objektiivsust nii hindamisel kui ka õpilaste käitumishälvete otsimisel-leidmisel. Kuigi ühiskondlikus tegevuses tekivad ka isiklikud tunded ja suhted, ei saa iga suhtlemissfääri viia ainult tunnete, isikliku sümpaatia ja antipaatia (puhtsubjektiivsete tunnete) pinnale (8). Nii õpilane kui ka õpetaja tunnetavad seda, kui temasse suhtutakse üleolevalt, vigu otsivalt, külmalt või ükskõikselt. Samaaegselt tunnetavad õpilased ka endi hulgas soosikuid, kellele võidaks andestada või kellele vigu tähele panemata jätta. Nii ei näe mõni õpetaja seda, mida ta näha ei taha, näeb aga just seda, mis ta teadvuses kunagi on säilinud stereotüüpse situatsioonina, hinnanguna, mille taustal on aastate jooksul kujunenud hoiak ühe või teise suhtes. K. Abulhanova-Slavskaja nimetabki isiksust sellepärast isiksuseks, et ta ei ole seotud üksnes oma isiklike tunnete, nõudmistega ja vajadustega (8). Subjektiivsete, tendentslike hinnangute otsene tagajärg on loovate kontaktide kadumine, umbusaldus ja mikrokliima halvenemine klassis (või ka õpetajate toas).

Meie peame piisavalt mõistma partneri rolli, nägema situatsiooni kaasõpetaja, klassijuhataja ja õpilase seisukohalt (2). Üha enam kirjutatakse ja räägitakse empaatiast, võimest ja tahtest teisi inimesi tajuda ja mõista. Sõltub ju suhtlemise kasvatuseseffekt suurel määral sellest, kuidas õpetaja kui kommunikaator suudab sisse elada õpilase kui retsiipiendi tunnetesse ja teadvusse, või ka teisiti öeldes: kuidas ta suudab kasvatusobjekti häälestada vajalikuks lainele.

Ei saa mainimata jätta huumorit. Huumor leevendab suhtlemises tekkivaid konflikte ning aitab kiiremini üle minna produktiivsele tööle; huumor on lõdvestuspaus pingelises tegevuses; huumor aitab soodsaid ning südamlikke kontakte luua; huumor inimlike nõrkuste

väljanaanemiseks võimaldab puudusi märkamatu, ent kasvatavalt esile tuua.

Huumorimeelega õpetajal on suur eelis väga karmi ja alati tõsise õpetaja ees — tema arsenalis on efektiivsed pedagoogilised mõjurid (6). Sedasama võib öelda naeratuse kohta, mis midagi ei maksa, ent soodustab küll mikrokliima kujunemist.

Lõpetan mõningate kõnetamisväljenditega suhtlemises. See puudutab õpetaja — õpilase ja ka õpetajate omavahelisi suhteid. Vene keeles on küsimus lihtsam. On ju nii, et eesnimi koos isanimiga väljendab südamlikummat ning siiramalt kõnetamist (Olga Ivanovna), eesti keeles aga sellist tava ei ole. Ametlikel nõupidamistel ja pöördumistel kasutame perekonnanime ees lisandina ametinimetust (või sõna «seltsimees»). Analoomiliselt võiksime kõnetada õpilasi: õpilane Jalakas, õpilane Kaljurand. Ent küsimus seisneb selles, kas me klassi siseneme ikka ametnikuna, kas klassiruum on ametiruum ja õpetaja ametnik? Samal ajal pole minu arvates ka midagi labasemat, kui me ükskõik keda tahes nimetame üksnes perekonnanime pidi, isegi siis, kui asjaosaline pole kohal. Pean suhtlemisel parimaks võimaluseks kõnetamist eesnime pidi, see loob kodusema õhkkonna, lähendab õpetajat õpilasele ning annab kõnetamisele isa-ema rollile omast hõngu. Alklassides ju õpetajad kõnetavad nii, miks seda ei võiks teha 11. klassini.

Arvan, et öeldu kehtib ka õpetajatevahelises vabas suhtlemises. Iseasi ametlikel koosolekutel, siis võib (või peabki?) olla ametlik pöördumine. Kui ollakse aastaid koos töötanud, siis on pelk perekonnanimi siiski solvav.

Ilmselt tõlkelaenuna on meil saanud ainukehtivaks söögiaegne tervitus «head isu» ja kadunud on vana «jätku» või «jätku leivale». Oleks mõeldav, et «jätku leivale» leiaks propageerimist vähemalt nende jaoks, kes söögilauda juurde tulevad või lauas istujatest mõõduvad. Pealegi on jätkuandmine eetilisel mõtestatum, sügavam.

Oli aeg, kus töötaja tervitamine sõnaga «jõudu» («Jõudu tööle!») oli juurdunud kõikjal. Ka selline tervitamine on noorena põlvkonna keelepruugist kadunud. Kahju! Ennemuiste tähendas «jõudu-andmine» austust töö ja tööinimese vastu, miks mitte ka tänapäeval. Pealegi tähendaks selline tervitus soodsamat lähteasendit südamlikumaks suhtumiseks, kui see on vajalik.

Suhtlemispsühholoogia on suhteliselt noor teadusharu. Ajakirjanduses on esitatud mõtteid, et mõningal määral tuleks noortele koolides õpetada suhtlemise aluseid. Esmajoones peaksid seda omandama pedagoogid täienduskursustel, õpilased aga üldpsühholoogia osana. Lõpetan akadeemik H. Liimetsa mõtetega: «Nõuded tsiviliseeritud ühiskonnas on tõusnud. Inimene peab oma suhtlemisalast tegevust teadvustama palju rohkem

kui varem, väiksema arvu kontaktide puhul. Ta vajab suunamist.» (5.)

#### Kirjandus

1. Ealine ja pedagoogiline psühholoogia. Tln., 1979.
2. Laht, H. Klassijuhataja ja õpetaja rollist. — Kogumik: Opetaja ja tema kutse, lk. 77—100.
3. Roots, H. Headusest, inimlikkusest, õiglusest. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 1, lk. 35—37.
4. Sotsiaalpsühholoogia. Lühülevaade. Tln., 1978.
5. Suhted ja suhtlemine koolis kui õpetamise ja kasvatamise tingimus. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 5, lk. 26—31.
6. Sturkova, N. Opetaja — õpilase suhte eetika ja tehnika. — «Nõukogude Kool». 1979, nr. 2, lk. 17—20.
7. Vassili Suhhomliinski mõtteid kasvatajast. Tln., 1978.
8. Абульханова-Славская К. А. Личностный аспект проблемы общения. Проблема общения в психологии. Москва, 1981.

(Tagakaane sisekülje järg.)

Oma esimestest eluaastatest alates mängib «Kehra Nukus» tema tütar Sirje Põlendik, teatri kunstnik ja lavastusala juhataja. Põlendikkude perest näitlevad veel isa ja poeg.

Lea Sibula, Aino ja Sirje Põlendiku ühistööna valmis nukunäidend «Mis juhtus nääriöö!», mida talvevaheajal esitati üle kolmekümne korra. (Tagakaane fotol näetegi esiplaanil stseenis vasakult Ingomar Vihmari, Lea Sibulat ja Sirje Põlendikku Põhjatule rollis, tagapool Margit Pernik ja Aino Põlendik. Tagakaane sisekülje 4. ja 5. fotol on stseenid lavastusest.) Nukurahvateatris mängivad täiskasvanute hulgas neli Kehra keskkooli õpilast: Ingomar Vihmar, Kaido Palu (6. kl.), Signe Palu (8. kl.) ja Margit Pernik — kõik tublid õppijad, kellel aega jääb veel muusika ja spordi tarvis.

«Kehra Nuku» tüvest hargnes 5 aastat tagasi 14-liikmeline õppestuudio «Krõll», Kehra keskkooli 6.—8. kl. ning algajate rühm 2. ja 3. kl. õpilastest (juhendab Lea Sibul). (Tagakaane sisefotol «Krõll» etenduses «Ali-Baba ja röövlid».)

Austamisväärsim eteaste oli 2. septembril m.a. Balti liiduvabariikide ja Valgevene NSV nukuteatrite VI festivalil.

«Krõll» repertuaari kuuluvad ka venekeelsed nukunäendid, mis õpilaste keeleoskust mitmeti rikastavad. Häädusravi saavad näitlejad Kehra keskkooli vene keele õpetajalt. Rahvanukuteater peab sõprust Tallinna Kliinilise Lastehaigla, ja annab üks kord kuus etendusi. Heameelega sõidavad nad Muraste ja Riisipere lastekodusse esinema.

Teatrikuu viib rahvanukuteatri ratastele. Plaanis on 25 üritust. Aga dekaadil «Teater ja lapsed» ootavad nad Kehra endale külla teisi meie vabariigi rahvanukuteatreid ning Moldaavia NSV Tiraspoli näidisnukukollektiivi «Burafino». Rahvanukuteatrite festivalile kevadel kavatses kollektiiv minna uuslavastusega «Ussikuninganna Egle». Nukud ja nende kostüümid valmistab sellekski lavastuseks nagu kõikide varasemate tarvis — Lea Sibul. Lava kujundab Uno Kärbis (RAT «Estoniast»).

NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva puhul sai teater etenduse «Salapärase loom Hipopotamus» eest Eesti NSV Teatriühingu preemia ja diplomi.

Möödunud aastal andis «Kehra Nukk» 123 etendust 17 900 vaatajale.

# Rahva varasse heaperemeheliku suhtumise kasvatamine on aja nõue

## HELGI ROOTS

NLKP XXVI kongressil toonitati, et meie edasilikumine sõltub edaspidi üha suuremal määral kõigi olemasolevate ressursside — tööjõu, põhifondide, kütuse ja tooraine, põllu- ja farmitoodangu — oskuslikust ning efektiivsest kasutamisest. «Kuid majanduspoliitika tõeljeks on saamas asi, mis tundub lihtsana ja väga argipäevaseana — peremehelik suhtumine ühiskonna varasse, oskus täielikult ja otstarbekohaselt kasutada kõike, mis meil on... Majandus peab olema ökonoomne — selline on aja nõue.» Nii on öeldud NLKP Keskkomitee aruandes partei XXVI kongressile (1, lk. 52—53).

Seega seisab pedagoogide ees tohutu tähtsusega ülesanne — kasvatada hoolsaid peremehi, kes juba koolipingist peale annavad oma jõukohase panuse sellesse, et majandus oleks ökonoomne. Et koolist käivad läbi kõik tulevased kolhoosnikud, töölised ja teenistujad, on rahva varasse säästliku ja heaperemeheliku suhtumise kasvatamist vaja alustada juba koolieelsetes lasteasutustes, seda igati edasi arendades üldharidus-, keskeri- ja kõrgkoolides.

Mõnikord arvatakse, et kokkuhoidlikkust on vaja üksnes vaesuse, puuduse korral. Meie maa on aga rikas. On siis vaja kokku hoida? Meie maa on tõepoolest rikas, kuid see ei tähenda, et ta rikkused on ammendamatud ja et neid võib arutult raisata.

Mitte kõik õpilased ei mõista veel, et ühiskonna vara ei ole üksnes kallurautod, trollibussid ja lennukid, vaid ka tuhanded meid ümbritsevad pisiasjad, millesse on samuti kätkevad paljude inimeste töö ja riigi raha.

Kui palju maksab koolihoone ja selle sisustus? Kuidas mõõta nende vaimsete väärtuste maksumust, mida õpilane saab 11 õpiaasta jooksul? Vaevalt, et väga paljud õpilased suudavad nendele küsimustele vastata.

Tasuta haridus on suur hüve, sotsialismi saavutus. Kuid see on tasuta vaid lapsele, mitte aga riigile, kes on võtnud kõik kulud enda kanda. Me räägime sellest küll tihti, kuid mitte alati oskuslikult.

B. Panasjuk (5) toob positiivsena järgmise näite.

*Kord tegi õpetaja klassis märkuse, et õpilased ei hoiu koolimööblit.*

*«See kõik on ju meie oma,» ütles ta.*

*«Meie oma,» muigas keegi õpilastest. «Meie oma on kodus.»*

*«Miks te arvate, et teie oma on üksnes see, mis on kodus?»*

*«Sellepärast, et selle eest on raha makstud.»*

*«Aga kas te teate, kelle raha eest on koolis kõik tehtud?»*

*«Riigi raha eest.»*

*«Kust riik selle raha saab?»*

*«Pangast...»*

*Õpetajal tuli kõrvale panna ainetunni plaan ja jutustada õpilastele, kust tuleb raha pank ja mille arvel loob riik neid rahalisi ressursse, mis lähevad koolide, haiglate, vabrikute ja tehaste ülalpidamiseks. Ta tõi mitmeid arve: kui palju kulub raha kooli remondiks, mööbli, õppevahendite ja raamatute muretsemiseks. Õpilased olid hämmastunud, sest sellele polnud keegi mõelnud. Kui aga õpetaja ütles, et iga õpilase õpetamiseks kulutab riik aastas ümmarguselt kakssada rubla, hakati arutama, kui palju raha läheb kaduma klassikursuse kordajate tõttu...*

NSV Liidu Haridusministeeriume Oppeasutuste Valitsuse ülem, majandusteaduse kandidaat V. Rozov (8) näeb õppiva noorsoo majanduskasvatuse eesmärgi ja ülesandeid tema ettevalmistamises tööks ühiskondlikus tootmises. Ühtaegu juhib ta tähelepanu sellele, et marksismi-leninismi majandusõpetuse ideed on omandanud praegusetapil üha suurema tähenduse seoses ideoloogiavõitluse teravneemisega. Kool peab aitama noorsool, kel pole veel küllaldast sotsiaalset kogemust, kriitiliselt hinnata kodanliku propaganda väljamõeldisi nõukogude majanduse kohta, igati avada sotsialismi eeliseid mitte ainumalt majanduse valdkonnas, vaid ka riigi sotsiaalses ja poliitilises elus. Vajaneb silmas pidada, et asjade kultuse ja tarbijaliku psühholoogia retsidiive võime veel täheldada teatava kategooria inimeste, ka noorte hulgas. Paljud sotsiaalsete hüvede tasuta liigid, seal-

hulgas hariduse kõik vormid, tekitavad osas noortes ebaõige ettekujutuse riigi majanduslikest võimalustest ja oma kohustustest ühiskonna ees. Tihti peale ilmneb see hoolimatus suhtumises ühiskondlikusse omandisse, kooli ja teiste ühiskondlike hoonete varasse ning sisseseadesse. See kõik rõhutab veel kord vajadust rakendada üldhariduskoolides ja teistes õppeasutustes ulatuslikku ja läbimõeldud majanduskasvatuse programmi, evitamaks õppiva noorsoo teadvusse pidevat hoolt sotsialistliku omandi säästliku hoidmise üle, austavat suhtumist ainelistesse väärtustesse ja sotsiaalsesse hüvedesse, mille aluseks on nõukogude inimeste töö.

Õigesti toimitakse koolides, kus ainesektsioonides arutatakse, kuidas sel eesmärgil efektiivsemalt kasutada matemaatika-, geograafia-, füüsika- ja ühiskonnaõpetuse tunde ning klassiväliseid ettevõtmisi. Samuti koolides, kus on asutatud kooli noorte peremeeste klubid, mille programmis on ette nähtud majandusteadmisi propageerivad loengud ja vestlused. Näiteks: «Mis on ökonomika ja ökonomia», «Vanarauale ja -paberile teine elu», «Tarbimise ökonomia», «Mis maksab — tasuta».

Vastavalt ÜLKNÜ Keskkomitee koolinoorsoo osakonna soovitudele (3) üldhariduskoolide õpilaste kokkuhoidlikkuse ja heaperemehelikkuse eest peetava üleliidulise reidi kohta on ette nähtud järgmist.

Õpilaste majandusteadmiste täiendamiseks korraldada 1.—3. klassides vestlusi ökonomia küsimustes, arutada N. K. Krupskaja kirju vastutustundlikust suhtumisest sotsialistlikusse omandisse — «Hoidke raamatuid», «Minu ja meie», aktiivselt kasutada üleliidulist mängu «Oktoobrilapsed Oktoobri-maal». 4.—11. klassides õppida tundma parteijuhtide töid, korraldada loenguid, vestlusi, majandusteadmiste päevi, konverentse, seminare, viktoriine, kohtumisi tööeesrindlaste ja spetsialistidega, ekskursioone ettevõtetesse, filmide ja telesaadete arutelusid; luua koolides majandusklubisid ja -ringe, elavdada lektoritegruppide tegevust. Õpetajaskollektiivid koos lastevanemate komiteedega peavad tõstma lastevanemate majandusteadmiste taset, saavutamaks õpilastele perekonnalt ja koolilt esitatavate nõuete ühtsus.

Praegu peame nentima, et õpetajate ettevalmistust õpilaste majanduskasvatuse organiseerimiseks ei saa pidada küllaldaseks. B. Semjakini poolt Nižni Tagilis korraldatud uuring (8) näitas, et majanduskasvatuse valdkonnas tunnistas end kompetentseks vaid 18% küsitletud õpetajaist.

Olgu siis alljärgnev õpetajaile mõningaseks konkreetseks abiks.

Kõigepealt leivast. Majandusteaduse kandidaat dotsent N. Terehhov ja majandusteaduse doktor professor V. Štšetinin (10) juhivad tähelepanu sellele, et säästliku suhtu-

mise kasvatamine leivasse saab alguse lapsepõlvest ja eelkõige kodust. Paraku ei järgita seda põhimõtet kõigis kodudes. Stabiilselt madalad hinnad on tekitanud osas tarbijais hoolimatu suhtumise leiva- ja saiatoodetesse. Ka koolisööklais võime näha lademes lõpuni söömata leiva- ja saiaviile, peetakse koguni leivasõda.

Püüdkem siis koolis lastele arvude keeles selgeks teha, et kui neljaliikmeline perekond viskab päevas minema kas või ainult 100 g leiba, siis aastas teeb see 36,5 kg. Kogu meie maa ulatuses tähendab see aga täiendavalt künnda ja külvata 1,3 miljonit hektarit põldu, kasvatada igal hektaril 16 tsentnerit vilja ja jahvatada see rohkem kui 2 miljoniks tonniks jahuks.

Meie maal on leib lakanud ammu probleemiks olemast — seda jätkub isegi kõige halvema ilmastikuga aastatel. See ent ei tähenda, et võiksime leivasse hoolimatult suhtuda.

Ajalehe «Pionerskaja Pravda» kaudu pöördus õpilaste poole kirgliku üleskutsega kahekordne sotsialistliku töö kangeline, Vene NFSV Ülemnõukogu saadik, Üleliidulise Põllumajandusakadeemia akadeemik, NSV Liidu riikliku preemia laureaat, Kurski oblasti kolhoosi «Zavetõ Lenina» põlluharija Terenti Maltsev:

*«Kui hea, et teie, lapsed, pole kordagi tunda saanud, mida kannatab leivata jäänud inimene. Kummatigi oli aeg, mil meie maa kandis vähe vilja... Leivapuuduse tõttu kaotas kolm oma lastest. Siis töötasin isale, põllumehele ja kodanikule: panna maa kandma vilja täiel mõõdul, leida võtmed ta viljakuse juurde. Olen praegu kaheksakümne kuue aastane... Nüüd tahaksin väga, et noor põlvkond... mõistaks: mõeldamatu on evida külluses leiba, andmata talle ausalt kogu oma olemasoleva ande, mõistuse ja hinge jõu. Kahjuks ei mõista seda kõik lapsed, paljude teadvuses on leib — gastronoomiamõiste... Kui ma näen, kuidas linnaõpilased, leidmata midagi sobivat, löövad hokivärvasse külmunud saiapätsi, hakkab mul poiste pärast hirm. Märgin, et leiba ei hoia alati ka maalapsed.»*

NSV Liidu Haridusministeeriumi käskkirjas 1981. a. 11. augustist juhitakse erilist tähelepanu laste ratsionaalse toitlustamise organiseerimisele koolieelsetes lasteasutustes ja koolisööklates. Klassi- ja ülekoollistel koosolekutel soovitatakse regulaarselt arutada leivaga säästlikku ümberkäimist, kasvatada leppimatust selles esinevate puuduste suhtes.

Juba lapsepõlvest peale puutub iga inimene kokku raamatutega. G. Korda (4) toob järgmise näite: kui tinglikult võtta raamatu keskmiseks kaaluks 200 g, siis sellise hulga raamatute kirjastamiseks, nagu seda tehti eelmisel viisaastakul, kulub 1,6 miljonit t paberit. Seda on väga palju. Paberit toodetakse kõrgevaliteedilisest puidust. Nii on 60 kg paberi valmistamiseks vaja üht vähe-

malt 50-aastast puud. Sellest paberihulgast saab 300 eksemplari keskmise mahuga raamatuid. Kui klassis on 35 õpilast ja igaüks neist on saanud 9 õpikut, siis on nende jaoks kulutatud üks puu. Need näited kõnelevad sellest, kui palju on vaja puitu üksnes kooli-õpikute jaoks.

Aine- ja klassijuhatajatundides on kohane selgitada, et õigest ja säästlikust suhtumisest õpikuisse sõltub nende eluiga. I. Rakova ja N. Lössenko (7) näitel laseb matemaatikaõpetaja 4. klassi õpilastel välja arvutada nende kasutuses oleva õpikukomplekti maksumuse. Lapsi hämmastab see suur rahasumma, mille nad saavad, korrutades ühe õpikukomplekti maksumuse meie maa kõigi 4. klasside õpilaste arvuga. Nii selgub, missuguseid vahendeid kulutab riik, et kõigile õpilastele tasuta õpikud tagada. Õpilased saavad teada, et kui igaüks neist pikendab õpiku eluiga üksnes ühe aasta, siis õnnestub kokku hoida miljon rubla.

Samuti oleks hea, kui õpilased analüüsiks, kui palju tühje lehti jääb vihikusse. Kui igaüks klassi 25 õpilasest jätab ühes vihikus kasutamata 2 lehte, siis moodustab see 50 lehte ehk 3 vihikut. Aga kui klassi igal õpilasel jääb 2 lehte kasutamata mitte ühes, vaid viies vihikus? Kümnes vihikus? Arvutuste abil näevad õpilased, kui palju paberit (aga järelikult ka metsa) läheb asjatult kaduma. Olgu öeldud, et kui iga õpilane hoiab õppeveerandi jooksul kokku ühe vihiku, säilitab meie maa 115 ha metsa.

Küllap on lastel huvitav teada sedagi, et 1 tonnist vanapaberist võib saada niisama palju paberit kui 17 puust. Võtame või pioneeride operatsiooni «Miljon kodumaale». Üksnes XI viisaastaku esimese aasta vältel kogusid pioneerid ligemalt 2,5 miljonit t vanapaberit. See võimaldab jätta maha raiumata 80 000 ha metsa, asendada üle 17 000 metsatöölise tööd ja vabastada aastaks 2500 veokit. Selles operatsioonis osaledes hoiavad õpilased energiasse kokku rohkem kui 20 miljoni rubla eest, vähendavad õhu saastamist (10).

Õpilastes kokkuhoidlikkuse kasvatamiseks on rohkesti võimalusi. Sageli ei mõtle õpilased sellele, kui palju maksab soojus ja valgustus klassiruumis. Küllap sellepärast ei antagi erilist tähendust sellele, kui lambid asjatult põlevad. Kui aga neljas klassis on unustatud lambid põlema, näeb lihtne arvutus välja järgmiselt: 4 klassi  $\times$  6 lampi  $\times$  100 vatti  $\times$  2 tundi  $\times$  340 g kivisütt. Kui see omakorda korrutades paljude koolide, elumajade ja päevadega aastas, saame tohutu hulga kivisütt.

Meie ebamajanduslikkus tuleneb sageli sellest, nagu väidab V. Storoženko (9), et me ei mõista lihtsat asja: üks gramm kaalub rahvamajanduse seisukohalt mõnikord miljooneid tonne.

Jätame meelde: 1 kilovatt-tund (s.o. 100 sajavatulist lampi põlevad ühe tunni) või-

maldab tänapäeval saada 30 kg naftat, viia tonnise kaaluga koorem 80 km kaugusele. Eespool toodud näites (4 klassi  $\times$  6 lampi  $\times$  100 vatti  $\times$  2 tundi) läks õpilaste unustamise tõttu kaduma 5 kilovatt-tundi elektrienergiat, see aga on 150 kg naftat või tonnise koorma neljasajakilomeetrine teekond. Huvitav on vahest teada sedagi, et ühe kilovatt-tunni elektrienergia abil saab toota 75 kg kivisütt; sulatada 50 kg metalli, küpsetada 36 kg leiba, saada inkubaatorist 30 tibu, ajada elektripardliga habet terve aasta...

Kui elektrienergia kulu meie maal vähendada kõigest 1%, siis võimaldab see kokku hoida üle 9 miljoni kilovatt-tunni elektrienergiat. Nii et tooraine, materjalide ja elektrienergia isegi väike kokkuhoid kogu meie maa ulatuses annab tohutu efekti. On välja arvutatud (9), et materiaalseste kulutuste vähendamine kõigis tööstusharudes 1% võrra toob kaasa rahvatulu suurenemise 4—5 miljardit rubla. Sellest rahast piisaks, et ehitada kahe miljoni elanikuga linn. Samuti on välja arvutatud, et materiaalseid ressursse kokku hoida on mitu korda tulusam kui kokku hoida töötasufondi või kapitaalvahutuste vahendeid. Materiaalseste vahendite kokkuhoiul saavutatakse topelfekt. Esiteks, toorainet ja materjale kulub vähem, väheneb toodangu omahind. Teiseks, kokkuhoitust võib saada lisatoodangut.

Lõpuni kinnikeeramata veekraani, õigeaegselt välja lülitamata jäetud elektripirni, paberikorvi visatud puhast paberit, lõpuni täis kirjutamata vihikuid peavad paljud õpilased pisiasjaks. Ent kui kokku arvutada, kui palju läheb riigile selline ebamajanduslikkus maksma, saame soliidseid arvud. Kui näiteks sekundi jooksul tilgub kraanist kaks-kolm tilka vett, siis ööpäeva jooksul koguneb seda kolm ämbrit. Kui koolis jäbta lõpuni kinni keeramata kas või kaks kraani, on veekadu aasta jooksul miljon liitrit.

Majandusteadlane arutleb nii: kokkuhoitud kopikatest tulevad rublad.

*Kord sõitis S. Kirov ühte Leningradi tehasesse, läks tsehhi ja hakkas töölistega vestlema. Taskust märkmikku võttes pillas ta maha kopikalise. Tema kõrval seisnud tehase direktor tõstis selle üles.*

*«Aitäh,» ütles Kirov. «Majapidamises kulub ka kopikas ära. Aga muide, kui palju läheb teile maksma selline asjake?» Ta tõstis üles põrandal vedelnud mutri.*

*«Täpselt ei tea, kuid arvatavasti paar kopikat...»*

*«Kuid miks siis nii,» küsis Kirov muirates, «et kopika te võtate maast üles, kahele kopikale aga ei pööra tähelepanu?»*

Autojuht hoiab kokku bensiini, kütja — kivisütt, treial — metalli, ehitaja — tsementi. Kui iga töötaja hoiab päeva jooksul kokku kas või ühe kopika, siis võib selle raha eest ehitada tehase. Või mitu kooli. Kogu riigis aasta jooksul kokku hoitud kopikatest võib

ehitada uue suure linna. Sellepärast ongi vaja kokkuhoidlikku suhtumist rahva varasse.

Nagu öeldud, annavad võitlusse ökonomia ja heaperemehelikkuse eest oma panuse ka koolinoored. Nii näiteks hoidsid Moskva Kuibõševi rajooni õpilased X viisaastaku jooksul kokku 2000 kilovatt-tundi elektrienergiat, 36 tonni leiba, 2500 tonni joogivett, 5 tonni kriiti (6). Kas aga ka meie oskame seda kooliti ja rajooniti öelda? Moskva 372. kooli õpilased tegid kõigile pioneerimalevaile ettepaneku välja arvatada, kui palju nende koolis kulutatakse asja ette vihikuid, kriiti, vett, elektrit, leiba ja kui palju läheb kaduma asjalt. Ettevõtmine, mis väärib järgimist!

Kokkuhoid — see on seadus kõigi jaoks. Kuid kokku hoida tuleb samuti arukalt. Kirjanduses on toodud selle kohta järgmisi näiteid (9).

*Kord asus reisirongi vagunisaatjate brigaad sotsialistlikku võistluse kokkuhoiurežiimi eest. Vagunisaatjad võtsid kohustuse kokku hoida vagunite kütmiseks ettenähtud kivisütt. Nad kütsid normatiivides natuke vähem, nii umbes kolme kopika eest. Ja vaguneis oli tavalisest veidi külmem — nii umbes kolme kraadi jagu... Sellest poleks midagi olnud, kui mitu reisijat poleks haigestunud...*

*Alati pole ka see, mis odavam, ühtaegu efektiivsem ja tulusam. Nii kirjutab insener A. Sepelev ajalehes «Stroitelnaja Gazeta»: «Kui varem tehti maalripintslid 170—200 mm pikkustest jõhvidest ja pintsli klambrisse oli surutud vaid neljandik osa selle pikkusest, siis nüüd on kärbitud jõhve 100—120 mm-ni. Nähtavasti eeldasid konstruktorid, et on saavutanud võidu kokkuhoiul rindel. Tegelikult on asi just ümberpöörduvalt. Varem kasutati töös kolme neljandikku jõhvidest, nüüd aga ainult poolt. Teine pool muutub äravisatavaks hānkraaks. Tuleb välja, ei töötada on halvem ja kvaliteet on madalam ning jõhve kulub rohkem.»*

Järeldus: enne kui kopikat kokku hoida, tuleb kontrollida, kas sellest ei sigine rublane kahju. Nii muutus kolme kopika eest kokkuhoitud kivisüsi mitmesajaks rublaks, mida riik kulutas haigestunud töötajaile haigusraha maksmiseks. Pluss veel arstiabi maksumus ja töötajate tervisele tekitatud kahju...

K. Marx on kirjutanud, et kogu ökonomia sõltub aja kokkuhoiust. Kuidas seda mõista? Kui autojuht hoiab näiteks kokku bensiini, siis mis on sellel kokkuhoiul ühist aja kokkuhoiuga?

Majandusteadus kinnitab, et igasugune kaup on ühiskonnastatud inimtöö. Tööd aga mõõdetakse ajakuluga. Seega: autojuhi kokkuhoitud bensiini tootmiseks oli kulutatud neli tundi naftatootjate, naftautmistehase, transpordi- jt. töötajate tööaega. Täheandab, autojuht säästis neli tundi nende töötajate tööd.

Igasugune ökonomia on ökonomia kogu

ühiskonna jaoks. Igasugune raiskamine, isegi meie isiklik, on paljude inimeste, kogu ühiskonna töö raiskamine.

Praeguskooli varustatakse üha rohkem ajakohase ja kallihinnalise sisseseade ning tehniliste õppevahenditega, mis nõuavad säästlikku suhtumist. Ainuüksi viimase viie aasta jooksul on meie maa koolid saanud üle 150 000 filmiprojektori, 370 000 diaprosjektorit ja üle 200 000 magnetofoni, ligemale 150 000 televiisorit. Kokku on mitmesugusele sisseseadele kulutatud 1,5 miljardit rubla. X viisaastaku jooksul ehitati üle 4500 uue keskkooli (10).

Kuidas seda rahva vara hoitakse? Kui kaua peab koolihoone vastu, kui palju läheb see riigile maksma? Kuidas pikendada tema eluiga, kuidas kauem säilitada tehnilisi ja näitvahendeid, instrumente, raamatukogufondi — need küsimused peavad olema pidevalt nii õpetajas- kui ka õpilaskollektiivi tähelepanu keskmes, sest rahva vara säästlik, ratsionaalne kasutamine avaldab otsest mõju töötajate ainelise heaolu tõusule ja sirguva põlvkonna kõrgelt kõlbeliste põhimõtete kujundamisele.

#### Kirjandus

1. NLKP XXVI kongressi materjale. Tln., 1981.
2. Арик Л., Троицкий С. Уроки бережливости. — «Воспитание школьников», 1982, № 2.
3. Всесоюзный поход учащихся общеобразовательных школ за экономию и бережливости. — «Воспитание школьников», 1982, № 5.
4. Корда Г. Чтобы учебники жили долго. — «Воспитание школьников», 1981, № 2.
5. Панасюк Б. Воспитывать у детей бережное отношение к народному достоянию. — «Воспитание школьников», 1982, № 2.
6. Поход бережливых. — «Воспитание школьников», 1982, № 1.
7. Ракова И., Лысенко Н. Экономическое воспитание школьников и их родителей. — «Воспитание школьников», 1982, № 4.
8. Розов В. К. Экономическое образование и воспитание учащейся молодежи. — «Советская педагогика», 1982, № 8.
9. Стороженко В. Экономика должна быть экономной. — «Воспитание школьников», 1982, № 3.
10. Терехов Ж., Щетинин В. Бережливость — черта коммунистическая. — «Народное образование», 1982, № 7.

## Kõlbelise kasvatuse võimalusi geograafia õpetamisel

**HELI TIITS,  
PTUI sektorijuhataja**

Õpilaste kasvatamise psühholoogiat käsitlevad kirjutised veenavad, et üksnes sihipärane ja kavakindel kasvatuse aitab kujundada õpilastes õiget suhtumist loodusesse, inimesesse, ühiskonnasse. Piirates vaadeldavat probleemi aineõpetusega, tähendab see eesmärgikindlust kogu vastava aine, selle iga kursuse ja teema õpetamisel, iga tunni andmisel. Just seetõttu on täiesti õigustatud nõue seada konkreetsele tunnil võimalikult täpselt kasvatuseesmärgid. Et selleni jõuda, on tarvis teada kogu aine ja kursuse põhilisi kasvatustaotlusi, neid peamisi kasvatustalikeid tähtsaid ideid, millele teadlikult allutada kasvatustöö iga samm, et see kokku võttes aitaks õpilase seesmisel «minas» kujuneda meie soovitud veendumustel.

Praeguses olukorras seisame tõsiasja ees, et osa õppeainete ja selle eri kursuste funktsioone õpilaste kasvatamisel on võimalik vaid aimamisi ette kujutada. Üks eredamaid näiteid on kooligeograafia. Kui selle aine tähtsust õpilaste kommunistlikul kasvatamisel küll aegadest aegadesse rõhutatakse, on tänini tema kasvatuseesmärgid fikseerimata. Selle aine kohta ütleb programm, et ta «aitab kujundada...», «pakub palju võimalusi...», «soodustab...», «peab olema kindla ideelis-poliitilise suunitlusega» jne. Niisugused väljendid on sedavõrd umbmäärased, et igapäevase töö eesmärgistamisel neist praktilist abi vaevalt leiab.

Et seesuguses situatsioonis pisutki teetähiseid leida, valisime detailsemaks vaatluseks NSV Liidu geograafia kursused.

Nende juhtrolli õpilaste kasvatamisel on eriliselt rõhutanud nii vastavate õpikute autorid kui ka metoodikud ja tegevõpetajad. Haridus- ja kasvatustaotluste realiseerimisel on oluline osa õpikutele (neid kasutavad nii õpilane kui ka õpetaja!), seepärast kesken dasime oma tähelepanu õpetekstidele. Lähtusime üldtuntud ja tunnustatud seisukohast, et praktilises töös õpetamine ja kasvatamine teineteisega põimuvad, kusjuures õpikud edastavad ühtaegu nii haridusliku kui ka kasvatustalike väärtusega infot.

NSV Liidu geograafia kursuste võtmesõnaks on teatavasti «kodumaa». NSV Liidu füüsilise geograafia kursuses on põhiline õppematerjal kodumaa loodusest, NSV Liidu majandusgeograafia kursuses kodumaa rahvamajandusest. Programmi ja õpikute analüüs kinnitab, et haridusliku väärtusega informatsiooni edastamises on kumbki kursus, iga teema ja ka alateema suhteliselt autonoomne üksus. Kas ja kuivõrd on see didaktiliselt õigustatud? Niisugune arutus ei mahu käesoleva kirjutise raamesse. Kasvatustaspektist lähtudes eeldasime, et õpikuis avanevad ühtsed ideed, millele tuginedes saab kujuneda õpilaste suhtumine kodumaasse ning mille alusel on neil võimalik seada tegevuse eesmärgid. Selgus, et mõlemat kursust läbib maailmavaateline tähtsusega idee on NSV Liidu kui kodumaa võimsuse idee. Sellele on allutatud nii kursuse eri osade (kummaski kursuses üld- ja regionaalne osa), teemade kui ka alateemade käsitus. Nimetatud idee kannab üleval NSV Liidu füüsilise geograafia kursuses hinnanguid loodusele ja ühiskonna nõudmisi suhtumises loodusesse, NSV Liidu majandusgeograafia kursuses hinnanguid rahvamajanduse arengutasemele ja tootmise tasemele majandusrajoonides.

Õpikute analüüs näitas, et NSV Liidu füüsilise geograafia kursuses antakse juhtideedest lähtuvalt hinnanguid kodumaa looduse komponentidele eraldi võetuna ja NSV Liidu eri piirkondade looduskompleksidele kui teatud territoriaalsetele üksustele. Nimetatud ideed võimendatakse loodusoludele ja -varadele valdavalt positiivse hinnangu esitamisega, kusjuures hinnangu kriteeriumiks on peamiselt tootmise huvid. Sellest tulenevalt sisaldab õpetekst rohkesti mõis teid: *soodus, hea, suur, võimas, tohutu, piiritu, hinnaline, rikas, väärtuslik, sobiv, viljakas, ääretu* jne. Ka majandusgeograafias on looduse hindamise aluseks pidevalt rahvamajanduse vajaduste rahuldamise võimalused. Sellest johtuvalt kasutatakse väljendeid: *on eeliseks... arendamisele/rajamisele/kasutamisele; on hästi/täielikult varustatud...; võimaldavad...; soodustavad...* jne. Järjekindlalt kasutatakse keelendit «üleliidulise tähtsusega». Kasvatustalikest seisukohast tähendab see hindekriteeriumi ühest mõtestamist ning suunab sihipära-



selt hindama objekte ja nähtusi mitte «mina» positsioonilt, vaid üldrahvalikult «meie» tasandilt.

Osa teksti sisaldab hinnangulist komponenti latentset, näiteks: *on võimalik arendada, pakub häid võimalusi* jne. Esineb ka sellist teksti, milles näidatakse, et teatud tingimustel võib loodus või mõni selle komponent omandada senisest suurema väärtuse inimese jaoks, näiteks: *maade kuivendamise/niisutamise/lupjumise korral...; uute metsakultuuride rajamise korral...; veepuhastuseadmete töölerakendamise järel...* jne.

Suhtumist loodusesse suunavad ka need õppeteksti osad, milles antakse edasi informatsiooni looduse muutumisest antropogeense faktori mõjul. Positiivsete näidete rohkus loodusolude parandamise ja looduse rikastamise kohta mõjutab õpilaste kõlblusteadvust kahtlemata ühiskonnale soodsas suunas. Ka kõlblussuhete otsesel iseloomustamisel valdab õpikutes teave inimese positiivsetest ja ühiskonna poolt kõrgesti hinnatud hoiakutest looduse suhtes. See väljendub tekstis sageli esinevate mõistetega *ratsionaalne, säästlik, vastutustundlik, arukas, hoolitsev* jne. Mõnesugust tähelepanu osutatakse looduse ja inimese suhete kujunemise perspektiividele. Korduvalt kasutatakse sõnu *kavandatakse (kavatsetakse), on plaanis, laiendatakse, arendatakse* jne. See aitab õpilastel kujutada nõukogude inimese tegevuse suundi ning mõista, et looduse ja inimese suhted NSV Liidus järjest täiustuvad.

Mõnesugust tähelepanu pööratakse abinõudele, mis aitavad looduse kaitsmist tõhustada (näiteks riiklike abinõude süsteem õhu puhtuse hoidmiseks, riiklik kontroll vee kasutamise ja kaitse üle, riiklikud abinõud mulla ja maavarade kaitseks, riiklike looduskaitsealade võrgu laiendamine jne.). Niisugune teave annab alust veendumusteks, et Nõukogude valitsus ei ole ükskõikne looduse suhtes, et NSV Liidu riigiorganid reguleerivad õigusnormidega jm. viisil looduse ja inimese suhteid. Siit sugeneb võimalus õpilastel tunnetada looduse ja inimese suhete sotsiaalset aspekti, mõista nende spetsiifikat ja taotlusi sotsialistliku süsteemi tingimustes Nõukogude riigis.

Õpilaste suhtumise kujundamist loodusesse ning ühiskonnasse taotleb ka õppematerjal, mis iseloomustab loodusolude ja -varade osatähtsuse muutumist ajas ning selle sõltuvust sotsiaal-majanduslikest tingimustest (näited tootmise kohta enne revolutsiooni ja praegusajal). Õpilaste kõlblusteadvuse kujunemise seisukohalt on oluline osa teabel riigi majanduspoliitikast. Õpikutes toonitatakse korduvalt NSV Liidu rahvamajanduse plaanipärasest arendamisest, tutvustatakse rahvamajandusharude arendamiseks rakendatavaid abinõusid, selgitatakse tootmis-territoriaalsete komplekside täiustamise põhimõtteid jne., milles väljendub NLKP ja Nõu-

kogude valitsuse suuniste rakendus. Ka teave rahvamajanduse arendamise perspektiividest partei juhtorganite poolt antud põhisuundade alusel annab kinnitust, et kodumaa majanduselu edasine areng kulgeb üleliidulise tootmise huvisid silmaspidavalt kindlate põhimõtete järgi.

NSV Liidu geograafia kursustele on eriomane rahvaste sõpruse idee läbiv rõhutamise. Leninliku rahvuspoliitika tegelik elluviimine peegeldub eeskätt riigi kõigi osade materiaal-tehnilise baasi arendamises. Õpeteave sisaldab korduvalt fakte, mis kinnitavad endiste mahajäänud piirkondade majandusliku potentsiaali tõusu. Sama idee teenistuses on ka teave Nõukogude rahvaste majandusliku koostöö kohta. See võimaldab kõrgesti hinnata NSV Liidu iga osa funktsionaalset tähtsust ühtses, terviklikus rahvamajanduskompleksis.

Tootmise arenemisega teaduse ja tehnika progressi tingimustes ning tootmise laiendamisega territoriaalselt kaasneb looduse komploitseeruv kasutamise. Kui õpeteave on küllalt rikas andmetest ja hinnangutest loodusele tootmise seisukohast, siis tootmise mõju loodusele kajastub selles äärmiselt napilt. Tõsiseks puuduseks tuleb lugeda tänapäevase tootmise negatiivse mõju väga tagasihoidlikku kajastumist õppetekstis. NSV Liidu füüsilise geograafia kursuses piirdatakse teatud tingimuste märkimistega, mis võivad loodust negatiivselt mõjutada (näiteks: *kui... põhjustab see... raskusi*). NSV Liidu majandusgeograafias toovad vaid üksikud lõigud esile sanitaar-hügieeniliste tingimuste halvenemise võimalust (keemiatööstuses). Õpeteabes puudub praktiliselt andmestik ka tehismaastike kohta. Üksnes mõnede linnade iseloomustustes mainitakse nende tüüpilisi tunnuseid, enamasti konstateeritakse üksnes nende majanduslikku tähtsust. Analoogiliselt tutvustatakse ka majandusrajoone tervikuna ja rajoonides paiknevaid tootmis-territoriaalseid komplekse. Väga minimaalselt sisaldab õppetekst hinnanguid loodusele inimese kui bioloogilise olendi eksistentsiks vajalike tingimuste poolest. Ometi peavad Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus suurimaks väärtuseks nõukogude inimest.

Nõukogude Liidus on looduse kaitsmine ja ratsionaalne loodusekasutus aktuaalsed probleemid inimese ja looduse suhete negatiivsete ilmingute tõttu. Paradoksaalne on asjaolu, et looduskaitse abinõude kohta antakse teavet suhteliselt järjekindlalt, kuid selle vajalikkust põhjustavate faktide vähesuse tõttu ei saa õpilane tunnetada probleemide olemust, veel vähem leida tegevusjuhendeid iseendale. Õpikutes esitatakse lausa motiveerimata tegevusjuhendeid, nagu: vesi nõuab tähelepanelikku ja hoidlikku suhtumist; maavarasid tuleb otstarbekohaselt kasutada jne. Tegevuse motivatsiooni puu-

dumise tõttu võib arvata, et taoliste tekstide kasvatusväärtus on minimaalne. Õpilane, tundmata informatsiooni suhkamõistu väärivatest looduse ja inimese suhetest ei saa ju veenduda looduskaitses abinõude vajalikkuses ning ta võib üksnes osaliselt tunnetada riigi poolt loodusele osutatava tähelepanu väärtust.

**Kokku võttes on NSV Liidu geograafia kursuste sisu põhiline puudus ühekülgne hinnang loodusele ning inimese ja looduse suhetele.** Selline olukord soodustab ühiskonna seisukohalt ühekülgse ja seetõttu ebaõige hoiaku tekkimist nii loodusoludesse kui ka -varadesse. See on lühidalt järgmine: meie kodumaa loodus on lõpmata rikas, tingimused eluks ja tööks soodsad. Seesugusest hoiakust saab sügeneda mitte säästlik, vaid pillav suhtumine loodusvaradesse, soovimatus erksalt ja vastutustundlikult astuda võitlusesse raskustega, mis tulenevad ebasoodsatest loodusoludest, vaid loid ja leplik suhtumine olemasolevatesse tingimustesse. Veelgi enam: õpilasel puudub võimalus tunnetada praegusaegsete täiskasvanute töö vastutusrikkust, raskust, austusväärust. Sellega seoses ei saa ta juhinduda kõlbeliselt kõrge väärtusega eeskujudest.

Eeltoodu peaks veenma, et NSV Liidu geograafia kursuste õpetamisel ei ole õigustatud lootused õpikute teksti kasvatuslikule mõjule. Seetõttu on tähelepanuväärsetel kohal õpetaja sõna ja õpikuvälised vahendid — filmid, lisapalad ilu- ja populaarteaduslikust kirjandusest, perioodikast jm. Nende valikul ja kasutamisel on suuna näitajaks eelnimetatud põhiidee kodumaa võimsusest ning eesmärgiks kujundada uhkustunnet oma kodumaa üle. Üldsuunast tulenevalt on võimalik kummagi kursuse osas eraldi määratleda põhiülesanded, millel järgmiseks peatume.

**NSV Liidu füüsilise geograafia kursuse õpetamisel on võimalik lähtuda järgmisest.**

1. Teaduslikud geograafilised teadmised ergastuvad teabega kodumaa iga paiga looduse unikaalsusest koos selle ilu tunnetamisega. Reljeefi suurvormide omapära, siseveekogude kordumatus, looduse ilu igas looduskompleksis ja paljud muud näited rikastavad emotsioone ning tekitavad uhkustunnet nii Kesk-Venemaa, Kamtšatka, Taga-Kaukaasia kui ka arvukate muude meie kodumaa paikade vastu. Ühtlasi ergutatakse sellega huvi ja luuakse soodus pind seemise vajaduse tekkimiseks rikastada oma muljeid loodusest, soovi õppida oma kodumaad tundma üha põhjalikumalt.

2. Tõeline armastus kodumaa vastu väljendub tema looduse imetlemises ning valmisolekus seda säilitada ja kaitsta. Sellest sügeneb vajadus pöörata teravik loodusele kui väärtusele ühiskonna (inimese) jaoks. Kodumaa loodus kui nõukogude inimese elukeskkond ja kui tööobjekt on võrdväärse

tähtsusega. Seetõttu on meetoodiliselt otstarbekohane esitada hinnanguid loodusele (selle komponentidele, looduskompleksidele) mõlemast küljest ja vältida looduse väärtustamist ainuüksi tootmise seisukohalt. See kahandaks õpilase silmis looduse väärtust inimese jaoks ja soodustaks utilitaristliku suhtumise kujundamist loodusesse.

3. Inimese ja looduse suhete problemaatikast väärivad kasvatusaotlustest lähtuvalt esiletõstmist järgmised faktid:

- 1) looduse teadlik tundmaõppimine ja selle alusel loodusolude ning -varade hindamine,
- 2) loodusele antud hinnangute alusel loodusolude teadlik arvestamine inimese elu- ja tööolude ning tootmise korraldamisel,
- 3) loodusvaradele antud hinnangute alusel nende tootmise korraldamine.

Looduse teadliku tundmaõppimise kohta esitatav teave võimaldab õpilastel tunda uhkust nõukogude inimese üle, kelle uurimistöö tulemuste põhjal on võimalik hinnata kodumaa loodust kui üldrahvalikku väärtust objektiivselt. Sellest tulenevalt on vaja, et õpilastele tutvustataks ekspeditsioone, uurimisprogramme jmt.

4. Et loodusele antud hinnangud on aluseks praktilisele tegevusele looduse suhtes, siis kajastavad seda ka NSV Liidu konstitutsioon, NLKP Keskkomitee ja Nõukogude valitsemise määrused, seadused jm. direktiivid. Nimeetatud alikate kasutamise geograafia õpetamisel ei ole aga eesmärk omaette, vaid tuleneb üldistest kasvatusaotlustest. Just nende jt. analoogiliste dokumentide sätetes, lõikudes jne. väljendub riiklike abinõude süsteem looduse kasutamise ja kaitsmise alal. Selle süsteemi funktsioneerimist praktikas tõestavad konkreetsed faktid. Nende põhjal on võimalik näidata vastavate abinõude vajalikkust nõukogude inimese seisukohalt. Seesugune suund soodustab humaanse suhtumise kujunemist nõukogude inimesesse ja hoolitseva suhtumise kujunemist kodumaa loodusesse, mis ongi kodumaa üle uhkustunde süvenemise lähte.

**NSV Liidu majandusgeograafia kursuse õpetamisel saab juhinduda alljärgnevalt.**

1. Sotsialistliku tootmise korraldamisel kätkivad tootmisvahendite üldrahvaliku omanduse tingimused neid sotsiaal-majanduslikke põhjusi, mis võimaldavad loodust kui tööobjekti õppida tundma mitmekülgset ning tootmist korraldada kooskõlas loodusolude ning -varadega. Sellise veendumuse kujundamise kõrval peaksid õpilased ühtaegu mõistma, et loodusekasutuse ületatakse pidevalt mitmesuguseid raskusi. Inimene ei ole suuteline kliimat muutma, igikeltsa kaotama, maavarade leiuks oma vajadust mõõda paigutama jne. Seetõttu on vaja iga rahvamajandusharu, iga tootmis-territoriaalse kompleksi arendamisel olemasolevaid tingimusi põhjalikult ja mitmekülgset tunda, seejärel neid arvesse võtta ja võimaluse

piires arukalt muuta.

2. Hinnang loodusoludele ja -varadele peaks seostuma järjekindlalt nii tootmise organisatsioonilise külje avamisega kui ka inimese — tootjaga. Õpilased peaksid saama näiteks ülevaate sellest, et põllumajanduslik tootmine on olnud tunduvalt rohkem kui tööstuslik tootmine looduslikest tingimustest, et loodus dikteerib põllutööde rütmi, et põllumajanduses töötavad inimesed tegelevad vahetult organismidega, kelle elu ja tootlikkust mõjutavad paljud faktorid, mida inimene alatasa peab arvestama ja sellelaadseid ohtusid õigeaegselt tunnetama ning ennetama. Põllumajanduses töötavate inimeste vastutustundlikkust tuleb esile tõsta kui mehisuse tunnusoont, mis kõlaks noortele üleskutsena.

Analoogilist lähenemist on vaja ka transpordi käsitlemisele. Hinnangud navigatsioonitingimustele jm. aitavad õpilastel mõista vastaval alal töötavate inimeste teadmiste tähtsust, vastupidavuse jt. tahtemoaduste vajalikkust. Liiklusteede rajamine ning eksploateerimine mägedes, tuiskliivaaladel, igikeltsaga pinnasel jne. on töö, mis nõuab paljude raskuste ületamist. Näiteks informatsioon BAM-ist on täisväärtuslik vaid siis, kui see ei ole kasvatuslikult neutraalne. Konstateeriv NSV Liidu majanduslike saavutuste loetlemine ei kätke veel kasvatus-efekti. Oluline on nende tõlgendus, et õpilasel tekiks n.-ö. tagalatunnetus. Raskused on ju objektiivselt olemas, nende ületamine on kas suuremal või vähemal määral nõukogude inimese võimuses — see tõsiasi väärrib erilist rõhutamist, andes ühtlasi võimalust kujundada uhkustunnet nõukogude inimese üle, seada teda eeskujuks, näidata, et ühiskond ootab kõikidelt noortelt vastupidavust, mehisust jt. kõrgeid moraalseid omadusi. Seetõttu ei ole vastus küsimusele *mis on tehtud?* muud kui algus küsimustele *milleks on see vajalik olnud? kuidas on seda saavutatud? mis on seda võimaldanud korda saata?*

3. Majandusrajoonide territoriaalse spetsialiseerimise käsitlemisel näidatakse ühelt poolt looduse osa, teiselt poolt tööjõuressursside, sealhulgas ka tootmiskogemuste tähtsust. Näited põlvest põlve jätkuvatest töökogemustest, sealhulgas rahvakunsti viljelemisest veenavad õpilast, et NSV Liidus peetakse lugu traditsioonidest, eri paikkondade elanike tavadest, mis rikastavad ja mitmekesistavad kogu nõukogude rahva ühisomandust — tööprodukti. Niisuguses esituses on käsitletav teave mõjus ka rahvaste sõpruse kasvatamise seisukohalt, avardades õpilaste kultuuriajaloolist silmaringi ning tutvustades vennasrahvaste kultuurivaramut.

4. Täiendavate võimaluste kasutamisel humanismi ühe põhiküsimuse — looduskaitsega peaksid õppeteabes kõlama faktid, mis näitavad, et looduskaitse ei ole puhteestlik

nähtus ja näiteks keskkonna parandamise abinõusid rakendatakse kõikides kodumaa piirkondades, et nõukogude inimene on ikka kõige suurem väärtus nii Siberis kui ka Kesk-Aasias, nii Balti liiduvabariikides kui ka Venemaa keskoblastites.

5. Kuna tootmise laiendamise ja intensivistamisega loodusmaastik pidevalt muutub, peaks õpilane saama infot ka tehismaastikest. Tööstusmaastik vanades ja uutes tööstuspiirkondades, põllumajandusmaastik maa lääneosas, uudismaade alal, mäestikes, kõrbetes jne., puhkemaastik mererannal, kõrgmäestikus, jõgede-järvede ääres jne. — nendest ja paljudest muudest paikadest vajab õpilane kujutlusi, et saada aru tootmise mõjust loodusele, inimese vastutusest maastiku kujundamisel tootmise huvides, inimese enese huvides. Ühteaegu saab ta tunnetada eri paikkondade geograafilist spetsiifikat, sealhulgas näiteks eri rahvaste traditsioonilise arhitektuuri jätkuvust tänapäeval (näit. Kesk-Aasias idamaine ehitusstiil, Kirgiisias on praegugi kõige rohkem hinnatud vildist «suvilad»-jurtad). Seesugune lähenemine Nõukogude rahvaste kultuurile lähendab seda õpilastele, muudab neid rahvaid omaks ja kokku võttes süvendab rahvaste sõpruse tunnet. Vastandite meie—nemad piirjooned saavad järjest enam tuhmuda, mis ongi kasvatus üks eesmärk.

\*

Et NSV Liidu geograafia kursused saaksid etendada õpilaste kommunistlikul kasvatamisel väärilist osa, ei piisa üksnes õpetaja metoodilistest kogemustest. Õpikute tekst sisaldab ühekülgset hinnangulist materjali, mobiliseerib minimaalselt õpilaste tahtemoadusi, mistõttu on tõsine vajadus õpilaste kõlblusteadvust sihipäraselt mõjutava lisakirjanduse järele. Ainuüksi meie vabariigi trükistes leidub seesuguse väärtusega kirjutiisi hulgaliselt. Oleks ebaratsionaalne õpetaja aega kulutada nende otsimisele. Mõningase ümbertöötamisega (eeskätt õpilasele tuntud sõnavara arvestamisega, teksti pikkuse reguleerimisega, kasvatuslikult tähtsate lõikude esiletoomisega) oleks võimalik üsna hõlpsasti koostada lisapalade kogumikku. Õpetaja kirjavara tuleks täiendada metoodilise abimaterjaliga, mis aitaks senisest edukamalt orienteeruda õpilaste kommunistliku kasvatamise põhitõdedes ja anda nõu nende rakendamiseks spetsiaalselt NSV Liidu geograafia kursuste õpetamisel.



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

# Mida arvavad lapsed valest ja valetamisest

**KADRI KIVISTIK,**  
ENSV Kohtuekspertiisi Teadusliku  
Uurimise Laboratooriumi  
nooremekspert

Laste valetamist puudutavate probleemide uurimisega on tegeldud palju nii meil kui ka mujal maailmas. On püütud selgitada, miks hakkavad lapsed valetama ja kuidas oleks võimalik neid sellest eemale hoida. On uuritud, kas valetamine sõltub sotsiaalsest keskkonnast ja millised tegurid soodustavad lastel valetamise harjumuse tekkimist. Mõttetu oleks siin jätkata probleemide loetelu, millega uurijad oma töödes kokku on puutunud ning millele püüdnud lahendust leida. Artikli autori eesmärgiks on tutvustada laste valetamise üht aspekti käsitlevaid uurimusi, töid, milles kajastub laste enese arusaamine valest. Sellest aspektist on kõige põhjalikumad J. Piaget' (2; 4) ja N. J. Bulli (1) uurimused, mille sisu allpool esitame.

Jean Piaget on tegelnud lapse intellekti arengu uurimisega. Valetamist vaatleb ta tihedas seoses lapse mõtlemise arenguga ja kesksel kohal on tal lapseliku egotsentrismi kontseptsioon. Piaget' arvates mõjutab egotsentrism tugevalt lapse mõtlemist, eriti 7—8-aastaselt. Egotsentrismi iseloomustab see, et lapsel puudub vajadus kohanda reaalsusega. Laps moonutab esemeid vastavalt oma soovidele ja fantaasiale. Lapse mõtlemine on niisiis suunatud pigem enese rahuldamisele kui objektiivsele tõe. Ta ei näe faktide moonutamises midagi halba. Seepärast räägib laps valest või seda, mis meile näib valena, oma mõtlemise struktuuri tõttu. Egotsentrismi juured peituvad Piaget' arvates lapse sotsiaalsuses, s. t. lapsel puudub sotsiaalne elu. Eelnevast lähtudes peab Piaget laste valetamist

loomulikuks ja üldiseks. Alljärgnevas vaatleme vastavaid uurimusi pisut lähemalt.

Esmalt püüab Piaget selgitada, mida mõistavad lapsed vale all, kas laps saab aru, et valetada tähendab teadlikult ja ettekatsetult reeta tõde. Ta palub oma katseisikutel valet defineerida. Sõltuvalt vanusest defineerivad lapsed valet väga erinevalt. Nende vastused võib jaotada kolme rühma:

- 1) vale on inetu sõna;
- 2) vale on see, mis ei vasta tõe;le;
- 3) vale on pettus.

**Esimest liiki** seletuse annavad nooremad lapsed. Millest see tuleb? Piaget seletab seda kummalist vastust järgmiselt. Laps ei taipa, miks üks sõna tekitab täiskasvanuis heameelt, teine pahameelt. Ta lihtsalt alistub keelepiirangule, see jääb aga väljapoole tema praktilist arusaamist. Valetamine on moraalne eksimus keele vahendusel, inetute sõnade kasutamine on samuti eksimus keele vahendusel. Kui laps ütleb midagi tõe mittevastavat, kogeb ta, et see kutsub esile ümbritsevate pahameele, ja talle heidetakse ette eksimust. Kui laps kasutab sündsusetuid sõnu, juhtub sama. Piaget' arvates laps järeldab sellest, et on asju, mida tohib öelda, ja asju, mida ei tohi. Viimaseid nimetabki ta valedeks sõltumata sellest, kas need on sündsusetud sõnad või tõe mittevastavad väited.

**Teist liiki** definitsioon esineb kõige sagedamini 6—10-aastaste laste vastustes. Seda liiki definitsioonide lahtimõtestamiseks püüab Piaget selgitada, kas laps ajab teadliku vale segi tahtmatu eksimusega või mitte. Küsitluste põhjal jõuab ta järeldusele, et praktikas eristuvad lapsed vale eksimusest. See eristamine on aga kujunemisejärgus, mistõttu moraalse teadvuse pinnal käib nende eristamine lastel veel üle jõu. Piaget' arvates kaob valede ja eksimuste identifitseerimine lastel umbes 8. eluaastal (see langeb kokku egotsentrismi kadumisega).

Vale tõelise definitsiooni — s. o. iga väide, mis on teadlikult ebaõige — võime selgelt väljendatuna leida alles 10—11-aastaste laste vastustest.

Vale definitsioonide analüüs näitab ilmekalt valetamise õige olemuse mõistmise raskusi alla kaheksa-aastaste laste puhul. Ka Bulli uurimused lastega kinnitavad kolme liiki definitsioonide olemasolu vale määratlemisel.

Piaget kontrollib kahte esimest definitsiooni liiki. Ta koostab lugudepaarid. Üks juttudest igas paaris sisaldab vale või ebatäpsuse, mis erineb tunduvalt tõesest, kuid ei ole räägitud petmise kavatsusega. Teine jutt, vastupidi, sisaldab tõesarnase vale, mis on räägitud ilmse petmise kavatsusega. Piaget esitab need lastele eesmärgiga teada saada, kumb juttudest on laste arvates halvem. Toetudes kahele esimesele definitsiooni liigile, oletab ta, et mida enam erineb jutt tõesest, seda halvemaks lapsed seda peavad. Ja nii ka on. Küsitlustest ilmneb, et kõik nooremad lapsed (keskmiselt 7-aastased) peavad tõesarnasemat valet vähem halvaks. Halb ei ole see vale, mida ema usub, samal ajal ilmne vale väide on halb. Lapsed hindavad

tegid nende kõige välisemast aspektist, resultatidest, ei arvesta kavatsusi. Piaget ei usu, et lapsed ei oska kavatsust näha. Ta arvab, et kavatsusel ei ole moraalsuse aspektist laste jaoks mingit tähtsust. Teisiti on vanemate lastega. Nemand oskavad kavatsust hinnata. Nii väidavad 10-aastased lapsed, et mida läbinähtavam on vale, seda vähem halb see on. Antu on otsene vastand nooremate laste seisukohale.

Kuidas omandab laps vale tõelise tähenduse? Mis on selle põhjus, et lapsed hakkavad käitumise üle otsustama kavatsusest lähtudes? Vastuse leidmiseks esitab Piaget lastele järgmise küsimuse: miks ei peaks valetama? Küsitluse tulemusena märgib ta valetamise moraalse mõistmise arengus ära kolm staadiumi.

□ Staadium, kus valetamine mõistetakse hukka karistuse kartusest. Kui ei oleks karistust, oleks valetamine lubatud. Täiskasvanu poolt pealesurutud kohustus mitte valetada on lapse jaoks esialgu puhtväline. Valed on keelatud, ei tea aga täpselt, miks. Tõend nende keelatusest on karistus. Täiskasvanu käsu olemust saab mõista ainult kogemuse kaudu. Et mõista valetamise kahjulikkust, peab laps tundma tõelist soovi kellegagi mõtteid vahetada. Lapse ja täiskasvanu vahel ei tule selline mõttevahetus aga esialgu kõne alla.

□ Staadium, kus valetamist peetakse halvaks iseenesest. Piaget põhjendab antud staadiumi ilmumist sellega, et teatud vanuseastmel täiskasvanu küsüd ja keelud interioriseeritakse ja üldistatakse. Laps ei alistu lihtsalt täiskasvanu antud käskudele, vaid rakendab neid üldistatud ja omapärasel viisil. Laps mõtleb, et valed on iseenesest halvad. Ka siis ei tohi valetada, kui selle eest ei saa karistada. Siiski, sõltumata reeglite üldistamisest, jäävad need heteronoomseks, väliseks lapse teadvusele. Lapsel puudub veel enda psüühikast tingitud vajadus.

□ Staadium, kus valetamine mõistetakse hukka kartusest kaotada usaldus. Lapsed vanuses 10—12 eluaastat mõistavad valetamise hukka põhjendustega, mis ulatuvad selleni, et tõe rääkimine on vajalik vastastikuseks mõistmiseks. Nad on aru saanud vale antisotsiaalsest olemusest ning eitavad seda kartusest kaotada usaldus ja lugupidamine. Selline arusaamine toimub lastel järk-järgult. Piaget pakub välja hüpoteesi, et valetamise sisemise olemuse mõistmine toimub laste ühise tegevuse ehk koostöö mõjul. Siit võib leida otsese seose tema üldise intellekti arengu kontseptsiooniga. Piaget' arvates sõltub indiviidi mõtlemise struktuur sotsiaalsest keskkonnast. Sotsialiseerumises näeb ta ainsat loogilise mõtlemise arengu allikat. Alles siis, kui lapse psüühika hakkab kontakteeruma teiste omaga, hakkab tõe tema silmis väärtust omandama. Tõde hakkab muutuma moraalseks vajaduseks, mida võib ka lapselt nõuda.

Kontrollimaks hüpoteesi, et laps hakkab valetamise olemust mõistma koostöö mõjul, esitab Piaget lastele veel ühe küsimuse: kuidas suhtuvad lapsed üksteisele valetamisse? Lastest vastustest nähtub, et nooremad peavad üksteisele valetamist lubatuks. Peaaegu kõik vanemad aga,

lugedes täiskasvanutele valetamist ebaõigeks, peavad kaaslaste petmist sama halvaks või veelgi halvemaks. Siit leiab Piaget oma hüpoteesile kinnitust: solidaarsuse arenemine laste vahel aitab neil mõista valetamise tõelist olemust.

Kokku võttes võib öelda, et vajadus rääkida tõtt muutub Piaget' arvates nooremate lastele heteronoomselt pealesurutud kohustusest vanematele lastele objektiks, mida peab õigeaks autonoomne isiklik teadvus.

Ka Bull on uurinud küsimust, miks ei peaks valetama. Erinevalt Piaget'ist esitab ta selle küsimuse ka vanematele lastele (tema katseisikud on vanuses 7—17 eluaastat). Lastest vastused jaotab ta nelja rühma:

□ anoomilised vastused (siia kuuluvad sellised vastused nagu «see avastatakse», «sind paljastatakse» jne.);

□ heteronoomilised vastused (siia liigitab ta vastused, kus valetamist peetakse halvaks kartusest karistuse ees);

□ sotsionoomilised vastused (motiiviks valetamise vastu on sõbrad, kaaslased);

□ autonoomilised vastused (valetamist ei peeta õigeaks usalduse kaotamise, süümeepiinade jne. pärast).

Katseisikuteks on Bullil 360 poissi ja tüdrukut. Ta koostab nendest kuus vanusegruppi, igas 60 last. Bulli uurimuse tulemustest nähtub, et nooremad lapsed annavad enam anoomilisi vastuseid, vanemad aga autonoomilisi. Bull tegi kindlaks ka laste intelligentsuse astme ja jõudis järeldusele, et intelligentsus ei ole vale mõistmise arengus määrav tegur. Seda kinnitab tema arvates järgmine:

1) tüdrukutel toimub vale mõistmise arengus järsk hüpe 9-aastaste vanusegrupis, s. o. samal ajal, kui nende keskmine intelligentsus on madalam kui poiste oma;

2) poistel toimub vale mõistmise arengus suur hüpe 15-aastaste vanusegrupis, kusjuures nende keskmine intelligentsus on sel ajal madalam kui tüdrukutel.

Niisiis ei saa intelligents oluliselt mõjutada laste moraalsete otsuste arengut. Intelligentsus on Bulli arvates seotud küll moraalselt kõrgemate otsustega, kuid ka siin väheneb tema osatähtsus lapse vanuse suurenedes.

Bull arvab, et interioriseeritud moraalsuse küpsemiseks on vaja midagi enam kui mõistust. Samuti rõhutab ta poiste ja tüdrukute erinevust vale mõistmise arengus. Tema tööst nähtub, et tüdrukutel on arengus edumaa poiste suhtes. Et seda edumaad ei saa seostada intelligentsiga, peab Bull tüdrukute varasema vale mõistmise arengu põhjuseks nende suuremat sensitiivsust isiklikes suhetes. Tüdrukud evivad tema arvates palju suuremat osavõtlikkust, mis sulab kokku teadlikkusega vastastikkusest. Ta peab seda kaasasündinuks.

Eelnenut kokku võttes võib öelda, et erinevalt Piaget'ist, kes nägi moraalsete otsuste küpsemist sõltuvat intelligentsi arengust koostöös teistega, arvab Bull moraalseid hinnanguid olevat seoses kaasasündinud osavõtlikkusega ja sensitiivsusega inimestevahelistes suhetes.

Kuidas siis eelnevasse suhtuda? Mida uskuda, mida mitte? Tähelepanu väärib Piaget' algatus uurida seda, kuidas lapsed valet mõistavad, kas ja kuidas on laste valetamine seotud nende mõtlemisega. Huvipakkuv on ka Piaget' meetoodika. Kuna uurimus on eksperimentaalne, siis on meil põhjust kahelda vaid Piaget'-poolses tulemuste interpretatsioonis. Tema uurimuste tulemustest nähtub, et alles 10—12-aastane laps mõistab valetamise tõelist olemust. Kui seda täht-tähehelt võtta, ei tohiks me ehk alla 10 aasta vanustele lastele valetamist üldse ette heita? See ei oleks aga lahendus, sest kogeme sageli, et ka vanemad lapsed ei räägi tõtt. Arvan, et Piaget' (ja Bulli) seisukohad võiksid olla meie uurijatele lähtepunktiks oma tööde planeerimisel, sest seni puuduvad meil ülevaatlilikud tööd laste valetamise selle külje kohta. Seepärast ei saa me ka Piaget' (ja Bulli) seisukohti otseselt tõeks tunnistada ega väärata. Küll on aga näiteks Vögotski (3) kritiseerinud Piaget' esitatud lapse mõtlemise arengu kontseptsiooni. Et Piaget' arvates on valetamine tihedalt seotud lapse mõtlemise arenguga, võib Vögotskile toetudes ebaõigeks pidada ka Piaget' seisukohti laste valetamise kohta, kuigi Vögotski sellest otseselt kirjutanud ei ole. Samuti tundub artikli autorile pisut kummaline see, et Piaget väidab täiskasvanuid lapsi keelavat ühtviisi nii valetamiselt kui ka inetute sõnade kasutamisel tabamisel (mistõttu väike laps neid samastama hakkab). Tahaks küll uskuda, et me lapsi keelates neile ka selgitame, miks üks või teine asi keelatud on.

Artikkel ei ole kirjutanud selleks, et teada anda, mitu staadiumi esineb lastel vale mõistmisel. Võib-olla on neid tõesti kolm, aga võib-olla hoopis rohkem. Mitte see ei ole peamine. Oluline on see, et me vale paljastamisel oleksime pisut ettevaatlikumad lapse süüdistamisel ning ei ruttaks karistuse määramisega. Kindlasti tuleks eelkõige selgitada, kas laps ka ise aru sai, et ta valetas. Üks on kindel: lapsed (sõltuvalt vanusest) ei mõista valetamist täpselt samuti kui meie, täiskasvanud. Seda tuleks arvestada. Eriti peaksid seda silmas pidama pedagoogid, lasteaiakasvatavad ning kõik teised, kes iga päev puutuvad oma töös kokku lastega ning ka sellega, et need ei räägi alati tõtt.

#### Kirjandus

1. Bull, N. J. Moral Judgement from Childhood to Adolescence. London, Routledge & Kegan Paul, 1970.
2. Piaget, J. The Moral Judgement of the Child. Harmondsworth, Penguin Books, 1977.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.-Л., Госиздат., 1932.

#### UURIMUSI, ÜLDISTUSI

## Kooliraamatukogu õpetajate hinnanguis

ANNE NAHKUR,  
PTUI nooremteadur

*Minu pedagoogilise kreedo üks tõesid on piiritu usk raamatu kasvatuslikku mõjusse. Kool on ennekõike raamat. Kasvatus on eelkõige sõna, raamat ja elavad inimsuhted... Tark, hingestatud raamat kujundab sageli inimese saatust.*  
V. SUHHOMLINSKI

Lasteraamatukogude kohta tehtud sotsioloogilisest uurimusest on teada, et õpilaste huvi lugemise vastu on elav, valdav osa neist (90%) võtab raamatu kätte pärast koolitööd vähemalt 1-2 korda nädalas. Õpilaste vaba aja harrastustest püsib lugemine teleri vaatamise ja raadio kuulamise järel 3. kohal (3). Vaevalt orienteeruvad aga õpilased ise kogu olemasolevas raamaturikkuses, nii et suudavad valida lugemiseks just selle teose, mis vastab igapäevade huvidele ja vajadusele ning tagab nende edasist avardumist ja arengut. Kuidas saavutada seda, et raamat muutuks noortele vaimseks vajaduseks?

Oluline on hästi õpetada kirjandust. Kirjandusõpetuse kvaliteet sõltub suuresti ka õpilaste varustatusest programmikirjanduse ja klassivälise lektüüriga, raamatutega üldse. Selles etendab tähtsat rolli kooli raamatukogu — tema materiaalne baas, kaader, sisulise töö korraldus jms. Mõistagi ei ole raamatukogu koolis ainult programmikirjanduse ja klassivälise lektüüri laenukoht, vaid õppe- ja kasvatustöös kuulub talle kindel funktsioon. Kooliraamatukogu peab õpilaste vaimsele arengule igati kaasa aitama.

Selgitamaks õpetajate hinnanguid kooliraamatukogude töö kohta, korraldasime 1982. a. suvel ankeedi eesti keele ja kirjanduse õpetajatele, sest nendel on raamatukogu tööga kõige tihedam side. Ankeeteritud on 150 eesti keele ja kirjanduse õpetajat, neist 73 8-kl. koolist ja 77 keskkoolist (vastavad protsendid 49 ja 51). Maa- ja linnakoolide õpetajaid oli vastavalt 86 (57%) ja 64 (43%).

Meid huvitas, missugused suhted valitse-

vad kooliraamatukogu ja kirjandusõpetaja vahel, kas kooliraamatukogu fond rahuldab õpetajate ja nende õpilaste vajadusi; kas kooliraamatukogu võimaldab kasutada teatmeteoseid; milliseid raamatukoguüritusi korraldatakse; mida õpetajad tahaksid kooliraamatukogu töös muuta ja millist abi oleksid nõus ise pakkuma. Ennatlike järelduste vältimiseks osutame ankeetmaterjali interpreteerimisel vaid üldistele tendentsidele. Siinjuures peame arvestama ka seda, et juttu tuleb keskmistest näitajatest, sest 8-kl. kooli ja keskkooli raamatukogud ei ole võrdsetes tingimustes, samuti maa- ja linnakooli omad. Linnas ja rajoonikeskustes on õpilastele vajaliku kirjanduse kättesaamise võimalused kindlasti avaramad ja mitmekesisemad kui maal. Loomulikult ei saa kõike järgnevat lugeda kehtivaks teiste aineõpetajate puhul, sest iga õppeaine seab raamatukogule oma spetsiifikast tulenevad nõudmised.

Raamatukogu hea töö sõltub raamatufondi otstarbekusest. Raamatute valiku eest vastutab juhendi kohaselt raamatukogujuhataja, kes koos aineõpetajatega valib ilmunud kirjandusest ainult selle osa, mida antud koolis tõepoolest vaja läheb, kusjuures ta peab silmas pidama kooli eelarvet, õppeprogrammi, kooli kallakut, klassikomplektide arvu ja ka lasteraamatukogude lähedust ning komplekteeritust (1). Kuidas selle töö tulemused eesti keele ja kirjanduse õpetajat rahuldavad?

Küsimustele raamatufondi rahuldavuse kohta oli õpetajaile ette antud 3 vastusevarianti: *jaa*, *ei* ning *vähesel määral*.

Laekunud ankeetmaterjalist selgub, et võrreldes teiste kirjandusliikidega on õpetajad kõige enam rahul kooliraamatukogus leiduva meetodilise kirjandusega, ses osas

oli jaatavaid vastuseid 53%. Emakeeleõpetajale adresseeritud kirjandust, mis peaks õpetajat tema igapäevatoos abistama, ilmub meil küllaldaselt ja tervikuna on sel ka kindel koht erialase infovajaduse rahuldamisel. Teistsugune on olukord mitme üksikväljaande puhul. Nimelt selgub TPedI bibliograafiaosakonna lõpetanu M. Neljandi diplomitööst, et PTUI, TPedI, TRÜ ja isegi VÕT-i väljaanded ei jõua pahatihti õpetajani, sageli ei teata üldse nende olemasolust (2). Et aga meie keel ja õpetamise meetodika arenevad pidevalt, peaksid õpetajad nendega järjepidevalt kursis olema. Ometi on nimetatud asutuste väljaannete tiraažid väikesed ja TRÜ ning TPedI väljaanded mõeldud ainult üliõpilastele, nii et nende kättesaadavus ei sõltu kuigivõrd kooliraamatukogu töötajaist. Ilmselt vajaks küsimus, et kõik õpetajale vajalik ning kasulik tõepoolest temani jõuaks, arutamist-lahendamist asjaomastes asutustes. Peale meetodilise kirjanduse on suur osa vastajaist — 40% — rahul ka erialase perioodika, nimelt «Loomingu», «Keele ja Kirjanduse» ning «Sirbi ja Vasara» eksemplaridega kooliraamatukogudes. Rahul ei ole 37% anketeerituid. 22% rahuldub olemasoleva erialakirjanduse fondiga, samuti kirjandusklassika omaga; umbes kolmandik küsitluid ei pea nende hulka piisavaks. Kõige suuremat rahulolematust tekitab vastajais uudiskirjandus. Ainult 9% õpetajaist märgib, et uudiskirjandus on raamatukogus esindatud rahuldavalt; eitavaid vastuseid andis 55%.

Küsisime ka seda, mida vaatlusalused õpetajad arvavad õpilaste varustusest kirjandusega (vt. tabel 1). Kõikide kirjandusliikide puhul oli siin valdavaks vastuseks *vähesel määral*.

ÕPETAJATE ARVAMUSED RAAMATUFONDI KOHTA  
(vastused %-des)

Tabel 1

Kas kooliraamatukogu rahuldab õpetajaid?	jaa	ei	vähesel määral
meetodiline kirjandus	53	11	36
erialakirjandus	22	27	51
erialane perioodika	39	37	24
klassika	22	37	41
uudiskirjandus	9	55	36
<hr/>			
Kas kooliraamatukogu rahuldab õpilasi?			
programmikirjandus	17	25	58
klassiväline lektüür	20	25	55
populaarteaduslik kirjandus	16	33	51
laste- ja noorsookirjandus	33	25	42
uudiskirjandus	8	41	51

Eeldasime, et kooliraamatukogus peaks leiduma küllaldaselt teatmeteoseid, sõnaraamatuid, leksikone, mis looksid nii õpilastele kui ka õpetajatele koolitöös ette tulevate küsimuste lahendamiseks soodsad võimalused. Huvitusime ENE, OS-i, VL-i, EKBL-i ja eesti-vene ning vene-eesti sõnaraamatu olemasolust raamatukogus. (Vt. tabel 2.)

Tabel 2  
ÕPETAJATE ARVAMUSED  
TEATMETEOSTE KOHTA  
(vastused % -des)

Kas kooliraamatukogu võimaldab kasutada teatmeteoseid?	Tabel 2	
	jaa	ei
ENE	72	28
OS	93	7
VL	75	25
EKBL	52	48
Vene-eesti sõnaraamat	78	22
Eesti-vene sõnaraamat	77	23

Ankeedi andmeil on teatmeteoste hulk kooliraamatukogudes suhteliselt rahuldav. Ometi peame silmas pidama ka negatiivseid vastuseid. Mitmetes kooliraamatukogudes ei ole õpetajate ütlust mööda võimalik ei õpetajail ega õpilastel kasutada sellist olulist teatmeteost nagu ENE. Veerand vastajaist nimetas, et nende kooli raamatukogus pole VL-i, mõned kurtsid eesti-vene ja vene-eesti sõnaraamatu puudumist.

Kooliraamatukogude sisulisest tööst pildi saamiseks küsisime, kas kooliraamatukogus korraldatakse traditsioonilisi raamatukogu-üritusi (kohtumised, arutelud, temaatilised kirjandusõhtud, kirjanduslikud tähtpäevad, lasteraamatunädal) ja palusime nimetada meeldejäänuid. Vabavormilistest vastustest laekunud materjal kinnitas, et suures osas meie kooliraamatukogudes tehakse huvitavat sisulist tööd. Esikohal on kirjanduslike tähtpäevade tähistamine, kusuures eriti kõrgelt hindasid paljud anketeeritud J. Smuuli 60. sünniaastapäevaga seotud üritusi; märgitud oli veel B. Alveri, A. H. Tammsaare, O. Lutsu, A. Jakobsoni, A. Gaidari jt. tähtpäevade pidamine. Kirjanduslike tähtpäevade kõrval olid võrdselt esindatud lasteraamatunädala üritused ja kohtumised lastekirjanikega, filmitegijatega, leevakulastega jne. Laekunud andmed näitavad, et lastekirjanikud on kooliraamatukogudes küllalt sagedased külalised. Seda nimistut juhivad E. Niit, J. Rannap, H. Pukk, neile järgnevad L. Tungal, L. Hainssalu, I. Lember. Mitmed olid nimetanud kohtumisi H. Männi, R. Vaidlo, E. Raua, I. Marani, H. Jõgisalu, D. Normeti, A. Jaaksoo ja paljude teiste lastekirjanikega.

Raamatukogude praktikas on arutelu kindlasti üks huvitavamaid töövorme lugemishuvi ning kirjandusliku maitse ja analüüsivõime arendamisel. Paraku pole seda ankeetides eriti tihti esile tõstetud. Arutlus-

alustest teostest on ära märgitud A. Perviku «Õhupall», O. Remsu «Lapsepõlvest Malleta», S. Rannamaa «Kadri». Raamatukogu-üritustest on mitmed esile tõstnud temaatilisi kirjandusõhtuid, luuleõhtuid, temaatilisi näituseid, muinasjutuõhtuid, kirjanduslikku kohut, temaatilisi viktorine, luulekooli, raamatukogutunde teatmeteostest. Õnnestunud ürituste loetelus on veel etlejate konkurss, raamatupidu, armeenia kirjanduse hommik, kirjanduslik karneval, omaloomingupäev, eksliibriste õhtu, raamatunäitus, ülekoolline kirjanduspäev. Kümme vastajat on märkinud, et need üritused on korraldatud koos küla- või kohaliku lasteraamatukoguga. 19 juhul osutatakse asjaolule, et ürituste korraldajaks on olnud kirjandusõpetaja koos kirjandusringiga, nimetatud on RÜ abi.

Oma ankeedis andsime õpetajatele võimaluse välja tulla oma pretensioonidega, soovide ja ettepanekutega kooliraamatukogu töö kohta. Siin võib saadud andmed jagada tinglikult kahte rühma. Ühelt poolt vastused, milles kajastub kooliraamatukogude baas ja kaader, teisalt sisuline külg. Kõige rohkem pretensioone oli vastajatel raamatukogu ruumide suhtes. 5 küsitletut on märkinud, et raamatukogu ruum puudub hoopis. 37 juhul märgitakse, et ruumid on väikesed, ei rahulda ning pole sobivad normaalseks raamatukogutööks ja ürituste korraldamiseks. Vaja oleks eraldi lugemissaali või lugemistuba, raamatukogus aga teeksid avariilid perioodika, teatmeteosed ja uudiskirjanduse kättesaadavaks. See aitaks äratada õpilastes huvi ja tooks nad sagedamini raamatukokku. Rahulolematust avaldatakse raamatukogu lahtioleku aegade suhtes. Ei peeta õigeaks, et raamatukokku pääseb ainult õppetöö ajal ja sedagi juhuslikult (raamatukoguhoidja on tihti seotud ka tundide andmisega). Raamatukogus peaks õpilasel olema aega vabalt ringi vaadata, valida kirjandust, tutvuda perioodikaväljaannete ja raamatukogu näitagitatsiooniga. Vaheetunnist selleks ei piisa. On ju kooliraamatukogu koht, kust saab alguse harjumus kasutada raamatukogu tulevikuski.

Suur hulk nõudlusi seostub taas raamatufondiga. Üksmeelselt leitakse, et kooliraamatukogu fondid peaksid olema suuremad. Eriti nõutakse programmeerimiseid, mida seni ei jätku kõigile soovijatele, valdavalt ka uudiskirjandust. Viimase puhul häirib vastajaid asjaolu, et uudiskirjandus jõuab kooli väga suure hilinemisega. Rahul ei olda kirjanduse tellimise võimalustega. Leitakse, et lihtsam oleks raamatute valimine ja ostmine kauplusest ülekandega kui asjaajamine läbi Bibkolektori. Uued koolid ootavad tõhusamat ja kiiremat abi nende raamatukogude komplekteerimisel. Üldist pahameelt tekitab vastajates perioodika tellimuste viimine miinimumini, eriti noorsooajakirjanduse osas.



Vaatleme lähemalt neid vastuseid, mis puudutavad raamatukogu kaadrit. Sellest sõltub ju otseselt kogu raamatukogu töö. Varem nimetatud sotsioloogilistest uurimustest selgub, et 59% noortest lugejatest hindab kirjanduse soovitatuna kõige kõrgemalt raamatukoguhoidjat (võrdluseks teised täiskasvanud: õpetaja 34%, vanemad 40%) (3). Raamatukoguhoidja autoriteet on mõtlemapanev. Kas ta õigutab oma tööga õpilaste hinnangut?

Meie ankeedivastustest järeldub, et sageli pole kooliraamatukoguhoidjatel eriharidust. Arvatakse, et kooliraamatukoguhoidjate töö põhiraskus langeb fondeeritud õpikutele, tal on liiga palju paberitööd, nii et sisuliseks tegevuseks ei jää aegagi. Ideaalne olukord on nendes koolides, kus on eraldi raamatukoguhoidja ja inimene, kes tegeleb fondeeritud õpikutega. Väiksematel koolidel pole raamatukoguhoidja ametikohta ette nähtud ning selle töö teeb enamasti eesti keele ja kirjanduse õpetaja. Töömaht raamatukogus on aga ka väikese kooli puhul küllalt suur (juhul, kui peale paberite korrahoidmise tehakse ka sisulist tööd). Pole saladus, et eesti keele ja kirjanduse õpetaja on koolis kõige rohkem koormatud, seetõttu on praktiliselt võimatu temalt enamat nõuda. Kui koolil puudub raamatukogu ja vastav töötaja, toimub koostöö (küla-), (linna-), (rajooni-) lasteraamatukoguga või kooli sõidab raamatukogubuss. Kuid mõõngem, et õpilaste seisukohalt ei ole selline lahendus kaugeltki ideaalne.

Kui 70% vastustest puudutas kooliraamatukogu materiaalsel baasi ja kaadrit, siis sisulise töö kohta laekus vähem pretensioone ja ettepanekuid (neid oli ainult 24%-l ankeeteeritust). Soovitakse, et raamatukoguhoidja oleks ise üritust algataja ja aitaks sellega eesti keele õpetajaid klassivälises töös. Oodatakse, et raamatukoguhoidja tutvustaks õpilastele raamatukogu fonde, propageeriks uudisteoseid. Rohkem tahetakse näha raamatukoguhoidja korraldusel raamatute arutelusid, kohtumisi, viktoriine, üldse seda laadi üritusi, mis ärataksid huvi kirjanduse lugemise vastu. Veel tehakse laenuüsteemi täiustamise ettepanekuid. Osa küsitletuist leiab, et raamatukogus võiks töötada õpilasakiiv, kes koostaks katalooge, aitaks valmistada näitagitatsiooni, koostada temaatilisi mappe jne.

Et õpetajad ei ole ainult pretensioonide esitajad, vaid valmis ka omapoolset abi pakuma, selgub meie ankeedi viimasest küsimusest. Ligi 70% ankeeteeritust oli nõus aitama organiseerida raamatukoguüritusi, eriti ette valmistada temaatilisi kirjandusõhtuid ja kohtumisi. Õpetajad on valmis abistama kirjanduse valimisel ja tellimisel, õpilaste suunamisel raamatukokku. Osa vastaajast leiab, et nad võiksid koos õpilastega korraldada raamatukogu, hooldada ja paran-

dada raamatuid, ette valmistada näitusi jms. Õpetajad on valmis kirjandust soovitama — üksnes programmikohase kirjanduse lugemisest lapse normaalseks arenguks ei piisa —, uudiskirjandust tutvustama, raamatukogutunde pidama, õpilasi raamatukoguüritusteks ette valmistama. Osa ankeeteeritust on valmis esinema neil üritustel ettekannetega, aitama sisustada kirjanduslikke tähtpäevade tähistamist, andma raamatukogule kasutamiseks nende käsutuses olevaid diapositiive ja heliplaate.

Nagu eelnevast nähtub, on kirjandusõpetajad nõus tegema kõik kooliraamatukogu töö paremaks korraldamiseks, eriti selle sisulise külje mitmekesistamiseks. Siinkohal kerkib küsimus, miks seda kõikjal ei tehta. Nähtavasti on sidemed kirjandusõpetaja ja kooliraamatukogu vahel küllalt nõrgad, sisuline koostöö vähene.

Eeltoodu võib resümeeerida järgmiselt:

Kooliraamatukogu fond rahuldab õpetajaid kõige rohkem meetoodilise kirjanduse, kõige vähem uudiskirjanduse poolest.

Õpilaste vajadusi silmas pidades võib enam-vähem rahul olla laste- ja noorsookirjandusega, vähem rahuldavad programmi ning uudiskirjandus.

Teatmeteoseid on kooliraamatukogudes rahuldavalt.

Enamikus meie kooliraamatukogudes tehakse huvitavat ja mitmekülgset raamatukogutööd.

Pretensioonid esitatakse kooliraamatukogudes peamiselt ruumide, lahtioleku aegade ning kirjanduse tellimise kohta.

On kooliraamatukoguhoidjaid, kellel puudub eriharidus; kõikides koolides pole raamatukoguhoidja kohta ette nähtud, mispuhul ei saa rääkida sisulisest raamatukogutööst.

Kooliraamatukogude töö sisukust suurendaks veelgi kirjandusõpetaja ja raamatukoguhoidja tihedam koostöö, milleks initsiatiiv peaks olema mõlemapoolne.

## Kirjandus

1. Hellermaa, I. Juhend kooliraamatukogu komplekteerimiseks. Tln., 1978.

2. Neljandi, M. Emakeeleõpetaja infovajadus ja selle rahuldamise uurimine. Diplomitöö. Tln., 1982. (Käskiri PTUI raamatukogus.)

3. Õpilane ja lugemine 5.—8. klassini. (ENSV Riiklik Laste- ja Noorteraamatukogu, ENSV Kultuuriministeerium.) Toim. L. Rass, Tln., 1978.

# Õpilaste teadusliku ühingu tegevusest

**ENN OTSA,  
ÕTÜ teadussekretär,  
keemiakandidaat**

Mis on ÕTÜ ja millised on tema ülesanded?

Vana tõde on, et enne vaidluse või arutelu juurde asumist tuleb arusaamatuste vältimiseks defineerida põhimõisteid, millistega opereeritakse. Vaatamata sellele, et Eesti NSV Õpilaste Teaduslikust Ühingust (ÕTÜ) on palju juttu olnud ajakirjanduses, raadios ja televisioonis, jäävad paljudele arusaamatuks ühingu olemus, tema juhtimine ning ülesanded.

Vastavalt põhimäärusele on ÕTÜ õppiva noorsoo vabatahtlik ühendus, mis tegutseb komsomoli ja haridusorganite juhtimise all, tihedas koostöös Teaduslik-Tehniliste Ühingute Nõukoguga, Ühinguga «Teadus» ja Teaduste Akadeemiaga, ENSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumi ja ENSV Riikliku Kutsehariduse Komiteega.

Ühingu eesmärk on kaasa aidata koolinoorte kommunistliku kasvatuse korraldamisele, marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamisele, kõlbeliste ja kommunistliku moraali printsiipide omandamisele, igakülgset arenenud isiksuse kasvatamisele, klassi- ja koolivälise tegevuse sisukamaks muutmisele, NSV Liidu ning maailma teadussaavutuste propageerimisele.

ÕTÜ töös on kolm põhiülesannet: 1) Kujundada õpilastes kommunistlikku töösseisu, iseseisva loomingu- ja kogemusi, aktiivset eluhoiakut, äratada õpilastes sügavat huvi teaduse aluste ning teadusliku töö vastu. 2) Selgitada varakult välja eelduste ja võimetega noored ning anda neile juba kooliõppingis harjumusi teaduslikuks uurimistööks, leiutus- ning ratsionaliseerimistegevuseks. 3) Haarata kaasa teadlasi, leiutajaid ning ratsionaliseerijaid töösse koolinoortega.

Ühingu liige võib olla üldhariduskooli, kutsekooli või tehnikumi õpilane, kes on saanud 14-aastaseks (nooremaid õpilasi võetakse ühingu liikmeteks erandkorras) ja näidanud huvi uurimistöö vastu. Kirjaliku sooviavalduse põhjal võetakse õpilane ühingu liikmekandidaadiks ja pärast kandidaaditöö sooritamist (varem valminud uurimistööde kaitsmine, referaadi või loengu koostamine, mudeli või näitliku õppevahendi valmistamine, edukas osavõtt aineolümpiaadidest või teaduskonverentsidest) võetakse ta vastu ÕTÜ liikmeks.

Ühingu kõrgem juhtorgan on aastakonverents, mis toimub igal aastal sügisel ning millest võtavad osa kõik ÕTÜ liikmed. Konverentsidevahelisel ajal juhivad ühingu tegevust ÕTÜ teaduslik nõukogu, mille koosseisu kuuluvad vanematekogu liikmed, ja sektsioonide juhatajad ning õpilasnõukogu.

Kas on valitud õige tee?

ÕTÜ on alles väga noor — 20. veebruaril möödus kolm aastat päevast, mil komsomoli ja haridusjuhid kirjutasid alla ühisotsuse õpilasteadurite ühingu loomiseks. Alates sellest päevast «seisib ühing paberil», kuid lahendamist vajadid veel paljud organisatsioonilised ja praktilised küsimused. Tõsine probleem oli, millest alustada, kuhu liikuda ja mis seada lõppeesmärgiks. Ühesõnaga — oli vaja valida tee, mida mööda liikuda edasi. Kogemuste saamiseks pöördusime teiste NSV Liidus tegutsevate õpilasteadurite ühingute poole.

Ühtekokku tegutseb meie maal umbes 15 õpilasteadusega tegelevat ühingat. Enamik nendest tegutseb ühe linna või oblasti piires.

Kõige vanem ja ühtlasi ka suurim ühing on Krimmi Väike Teaduste Akadeemia nimega «Iskatel». See organisatsioon töötab alates 1963. a. ja ühendab oma ridades umbes 8000 koolinoort. Akadeemia põhibaasiks on koolide aineringid, fakultatiivkursused ja noortekoolid, mis töötavad kõrgkoolide juures. Kõik üldhariduskoolid, kus tegutsevad edukalt huvialaringid, kuuluvad kollektiivliikmetena akadeemia koosseisu (sellest tulebki ühingu suur liikmete arv).

Kuna selline süsteem on funktsioneerinud edukalt paarkümmend aastat, peetakse teda igati perspektiivseks ja tulemusterikkaks. Krimmi Väikese Teaduste Akadeemia reklaamlehel tuuakse näitena esile Starokrõmski keskkool, kus tänu kooli õpilasteadurite algorganisatsiooni heale tööle paranes üldine õppeedukus tunduvalt, s. t. nelja aasta jooksul tõusis neljale ja viitele õppijate arv 12%. Selle näite juures kerkib siiski üles küsimus, kas see ei ole lihtsalt nn. mäng arvudega, sest kas on õige põhjendada kooli õppeedukuse üldist paranemist ainult õpilasteadurite ja

huvialaringide aktiivse tööga?

Suuruselt teine (liikmete arv 5000) õpilasteadurite ühing on Moldaavia NSV-s tegutsev «Viitorul», mille keskus asub Kõsinjovis Vabariikliku Pioneeride Palee juures. Sellegi ühingu puhul on pearõhk asetatud koolide huvialaringidele — 110 Moldaavia NSV kooli on astunud kollektiivliikmetena ühingu koosseisu. Tihedam on side teaduslike uurimis-asutustega: umbes 100 edukamat õpilasteadurit töötavad igal aastal tootmispraktika ajal kõrgkoolide või Moldaavia NSV Teaduste Akadeemia uurimislaboratooriumides.

Mitmeid huvitavaid õpilasteadurite ühinguid on loodud ka teistes NSV Liidu linnades (Moskva, Kiiev, Ufaa jne.). Kõigi nende organisatsioonide töö iseloomulik joon on see, et tsentraliseeritult juhitakse ja abistatakse koolide aineringide ning fakultatiivkursuste tegevust. Seejuures torkab silma, et pearõhk on asetatud kvantiteedile, mitte kvaliteedile. Tuhanded õpilased arendavad edukalt nn. kooliteadust, mis põhineb mingi aine süvendatud õpetamisel kooli aineringide raames. Võimatu on viia sellist hulka õppureid vahetult tänapäeva teaduse maailma. Paraku on aga kooliteaduse ja tänapäeva eesrindliku teaduse vahel küllalt suur vahemik.

Meie vabariigis sai ÕTÜ loomisel lähtutud sellest, et ühing peab täitma seda vahemikku, olema sillaks kooli ja paljude õpilasteadurite tulevase töökoha — uurimislaboratooriumi vahel.

Meil on ühingu baasorganisatsioonideks ENSV Teaduste Akadeemia instituudid ja vabariigi kõrgkoolid. Selline töökorraldus võimaldab õpilastel pidevalt töötada nüüdise aja viimase sõna järgi sisustatud teadusasutustes, puutuda vahetult kokku tänapäeva uusimate teadussaavutustega. Õpilaste juhendajateks on kõrge kvalifikatsiooniga teadurid: professorid, vanem- ja nooremteadurid, aspirandid jne.

Võib õigustatult küsida, kas on otstarbekas panna õpilasi töötama kallihinnalise ja keeruka teadusaparatuuriga ning raisata seejuures teadurite kallist tööaega?

Ühingu kolmeaastase töö kogemused on näidanud, et see on hädavajalik ja seda eriti just reaalteadustes. Raske on süvendada õpilastes huvi matemaatika, füüsika ja keemia vastu ainult teoreetiliste õppustega või referaatide kirjutamisega. Käsikäes praktikaga kinnistuvad teoreetilised teadmised tunduvalt kiiremini.

Tähtis osa on ÕTÜ-l täita õpilaste kutsevalikuga seotud probleemide lahendamisel. Töötades teadusasutuses, on igal õpilasel võimalik otsustada, kas püüda selle poole, et see asutus saaks tulevikus tema töökohaks, või valida uus eriala.

Kui selline otsustamine (või ümberotsustamine) toimub keskkoolis, siis on see igati normaalne ja kasulik. Palju valusam on vaadata noori spetsialiste, kes kõrgkoolis või

oma esimesel töökohal pettuvad valitud elukutses. Inimese elus on kaotsi läinud palju aega, asjatult on raisatud riigi raha.

Mitmel pool on üles kerkinud küsimus, kas ÕTÜ ei ole mitte omamoodi «karjerismi kool», kus õpilase väheseid teadussaavutusi ohtrasti reklaamitakse ja ülistatakse. Kas sellega ei rikota varakult ära õpilase psüühikat? Seda ohtu siiski ei ole. Need, kes tahavad elus kiiresti ja kergelt edasi jõuda, ei alusta seda teed mitte ÕTÜ-s, sest ühingu raames kulub liiga palju koolitööst vaba aega mõõtmisteks laboratooriumides ja lisaks veel pikad töötunnid raamatukogus. Midagi paha pole aga selles, kui kiidetakse tublit töömeest ja innustatakse teda enamaks.

### Mis tehtud, mis teoksil?

Pärast ühingu asutamiskonverentsi 22. novembril 1980 alustasid tööd 95 õpilasteadurit 18-st vabariigi linnast ja asulast. Õpilasi hakkasid juhendama 33 teadurit mitmest ENSV Teaduste Akadeemia instituudist ja kõrgkoolist.

Sektsioone oli algul 20 ja need oli suuruselt väga erinevad. Üllatavalt suur oli huvi reaalteaduste vastu. Nii näiteks alustas keemia sektsioonis tööd 18, füüsikas 10 ja matemaatika-küberneetika sektsioonis 12 õpilast. Arvukad olid ka sektsioonid, mis alustasid tööd varem meie vabariigis tegutsenud ringide baasil. Näiteks kodu-uurimise sektsiooni astus 17 õppurit, kes varem olid tegutsenud ENSV Noorte Turistide Maja juures L. Linnuse juhendamisel kodu-uurimise ringis.

Mõned sektsioonid seevastu alustasid tööd vaid ühe-kahe õpilasega. Raske oli liikmeskonda komplekteerida majandusteaduste sektsioonil, sest majandusteaduste aluseid õpetatakse keskkoolis väga põgusalt. Tänu sektsiooni juhataja, ENSV TA Majanduse Instituudi vanemteaduri I. Raigi ettevõtlikkusele viidi läbi ülevabariigiline majandusviktoriinide sari, mis aitas liita ÕTÜ majandusteaduste sektsiooni 33 liiget.

Käesolevaks ajaks on ühingu liikmete arv kahekordistunud (207 õpilast). Töötab 24 erialasektsiooni. ÕTÜ töö on territoriaalselt jaotatud kahte tsoon. Põhjatsiooni baasorganisatsioonideks on Tallinna uurimisasutused, lõunatsioon baseerub põhiliselt TRÜ-l. Vastavalt sellele on peaaegu igal sektsioonil kaks juhatajat (kokku 38 teadurit). Õpilaste individuaaljuhendajatena tegutsevad ligi 150 teadlast ja 30 õpetajat.

Oluline murrang on toimunud ühingu teadustegevuses. Kui 1981. a. teaduskonverentsil kanti ette 86 õpilastööd, siis 1982. a. konverentsil arutati sektsioonide istungitel läbi 106 uurimust. Esimest korda avaldati trükkis 60 õpilasteaduri uurimuste tulemused teeside kogumikuna (1). Teeside trükkimine

on otstarbekas ka edaspidi, sest see annab võimaluse hinnata iga sektsiooni ja ühingu tööd tervikuna.

Meeldivaks traditsiooniks on kujunenud ühingu suvelaagrid Viitnal. Seal saavad eri koolide õpilased tihendada omavahelisi sidemeid, vahetada kogemusi; laiendada silmaringi ja kohtuda nimekate teadlastega. Laagrites peetakse alati teravaid teaduslikke diskussioone, jagatakse reisimuljeid kaugetest maadest ja käiakse tutvumas Lahemaa rahvuspargiga. Ka karastav suplus järves, sport ja meeldiv meelelahutus kuuluvad suvelaagri juurde.

Sammukese edasi on liikunud ühingu organisatsiooniline töö. ÕTÜ liikmetele on välja jagatud liikmepiletid ja -märgid, sisse on seatud arvestuskaartide süsteem.

Hinnates tehtut, võime kinnitada, et ÕTÜ töö on veerenud kindlatesse rööbastesse ja end igati õigustanud. Kuid millises suunas liikuda edasi?

Arvestades asjaolusid, et igale õpilasteatudurile tuleb leida individuaaljuhendaja ja koht uurimislaboratooriumis, ei ole mõeldav ühingu kasvamine massiorganisatsiooniks. Oige pea saavutab ÕTÜ oma optimaalse suuruse — umbes 250 liiget. Senisest rohkem tuleb ühingu töösse kaasa tõmmata õpilasi vene õppekeelega koolidest.

Lähtudes tõsiasiast, et ÕTÜ liikmeskond enam palju suurenda ei saa, tuleb rohkem tähelepanu pöörata ühingu töö kvaliteedile.

Tihendada tuleks töösidemeid koolide aineringide ja ÕTÜ vahel. Ei ole vaja, et need kaks süsteemi teineteist dubleeriksid — tähtis on, et nad teineteist täiendaksid. Otstarbekas oleks korraldada ühisseminare koolide aineringe juhendavatele õpetajatele ja ÕTÜ sektsioonide juhatajatele erialade kaupa, selleks et vahetada kogemusi ja planeerida ühiseid ettevõtmisi.

Kavas on organiseerida uusi üritusi. Uue aasta esimesel nädalal alustas tööd matemaatika-küberneetika sektsiooni eestvedamisel (juhataja P. Lorents) programmeerimise algkursus ENSV TA Küberneetika Instituudis. Kõigile ÕTÜ liikmetele, kes tegelevad reaalteaduslike uuringutega, kuluvad arvutiga töötamise oskused marjaks ära. Kursuste põhiülesanne on kummutada õpilastes müüti, et arvutiga töötamine on midagi keerulist ja kättesaamatut.

Tänavu suvel on kavas organiseerida ÕTÜ kompleksspeditsioon koduvabariigi piires. Vara on veel rääkida ekspeditsiooni täpsest marsruudist ja toimumise ajast, kuid ürituse eesmärk on selge: uurida võimalikult paljude sektsioonide kaasabil mingi Eesti NSV paiga taime- ja loomariiki, geograafiat, ajalugu jne. Ekspeditsioonist osavõtt peaks kujunema aktiivsematele ÕTÜ liikmetele preemiaks tubli töö eest.

Laialdast heakskiitu on leidnud idee ühingu kohvik-klubi õhtute korraldamisest.

Loodame, et meil lubatakse selleks otstarbeks kasutada Tallinna Noortekohviku ruume V.I. Lenini nimelise Kultuuri- ja Spordipalee juures. Neil tulevastel õhtutundidel on plaanis organiseerida kohtumisi nimekate teadlaste ja kultuuritegelastega, korraldada õpilastööde kaitsmisi, teaduslikke diskussioone ja viktoriine ning vahetada sektsioonide töökogemusi.

Kevadkuudel korraldame uuesti bibliograafia seminarid TRÜ ja ENSV TA Teadusliku Raamatukogu baasil. Et ühingu liikmepilet annab õiguse nimetatud raamatukogude kasutamiseks, on vaja anda õpilastele algteadmisi teaduskirjandusega töötamiseks. Eelmisel aastal toimusid Tallinnas ja Tartus ühised seminarid kõigile sektsioonidele, kuid tänavu püüame organiseerida mitu väiksemat seminari ning grupeerida osavõtjad lähedaste erialade kaupa. Selline töökorraldus võimaldab rohkem tähelepanu pöörata erialasele teatmekirjandusele.

Eespool oli juttu ühingu ühisüritustest, kuid ei tohi unustada, et põhiline töövorm ÕTÜ-s on individuaalne uurimistöö. Kiiresti läheneb aeg, mil igapäev tuleb kaaluda tehtut ja seada maha rajajooned edaspidiseks. Tänavu koguneb ühing oma iga-aastasele teaduskonverentsile 23. ja 24. aprillil. Esimesel päeval toimuvad sektsioonide koosolekud, kus kuulatakse ära kõigi ühingu liikmete ettekanded ning teisel päeval tehakse kokkuvõtteid plenaar koosolekul.

Loodame, et õpilastel koolipõlves saadud teadusepisik edaspidise arengu käigus üha kosub ning sirgub kord suureks teaduslikuks entusiasmiks.

## Kirjandus

Eesti NSV Õpilaste Teadusliku Ühingu II teaduskonverentsi teesid (Tallinn, 3.—4. aprill 1982). Tln., ENSV TA Rotaprint, 1982.

## Ainetevahelised seosed aine omandamise teenistuses

**SYLVIA HERMAN,**  
VÕT-i pedagoogikakateedri juhataja

Ainetevaheliste seoste rakendamine koolis ei ole uudis. Juba J. A. Komensky ja K. Ušinski teostes võime lugeda seoste loomisest õppeainete vahel. Eriti Ušinski pidas ainetevahelisi seoseid üheks teguriks teadmiste tervikliku süsteemi loomisel. N. Krupskaja, kritiseerides tolleaegseid kompleksprogramme, soovitas õppida tundma aineid marksismi ja dialektilise meetodi seisukohalt, luues õppeainete vahel tihedad seosed. Ainetevahelisi seoseid mõisteti varem kui «sillakesi» õppeainete vahel. Tänapäeval mõistame aga neid kui üldiste teadmiste sisu ja teadusliku tunnetuse meetodite terviklikku süsteemi. M. Skatkini, I. Zverevi, G. Belenski, V. Maksimova jt uurimuste alusel püütakse koostada tulevikukoolile orienteeritud õpetuse mudelit. See ei ole kompleksprogrammide taastamine. Siin mõistetakse ainetevahelisi seoseid kui transformatsiooni, analüüsi ja sünteesi optimaalset ühendamist õppimisel.

Ainetevaheliste seoste uurimine intensiivistus ja rakendamise populaarsus kasvas uuesti teaduste integratsiooni tempo kiirenemisega ja tendentsiga tugevdada teaduse, tehnika ja tootmise seoseid. NLKP XXV ja XXVI kongressi otsustes kriipsutati alla, et keskharidus peab vastama majanduse teaduslik-tehnilise arengu kiirendamisele, tänapäeva teaduse, tootmise ja sotsiaalse elu arengu tasemele. Üldharidus ei saa selles protsessis maha jääda. Täiustatud õppeprogrammides rõhutatakse eri õppeainete vahelisi seoseid, täiendamaks ja süvendamaks ainete käsitlese ulatust. Erilise tähenduse

omandavad need seosed õpilaste teaduslike teadmiste süsteemi loomises ja nende dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamises. Ainetevaheliste seoste roll kasvab ka õpilaste ettevalmistamisel teaduslike, sotsiaalsete ja tootmisülesannete lahendamiseks, kus on vaja sünteesitud teadmisi ja üldoskusi.

Sellise ülesande edukas täitmine nõuab õpilastele mitte ainult lihtsalt konkreetsete teadmiste summa andmist, vaid nende loominguilise mõtlemise, analüüsi-sünteesi, üldistamise, eristamise, võrdlemise oskuste arendamist, et tegutseda erineva info alusel, leida tegevuse optimaalne variant, näha ette otsuste võimalikke tagajärgi. Samuti vajaneb õpetada õpilasi iseseisvalt oma teadmisi täiendama ja kujundada tema oma kogemuste kasutamise oskust.

Et osata mõtestada ja analüüsida oma pedagoogilist kogemust psühholoogilis-pedagoogilise teooria seisukohalt, omandab esmase tähenduse õpetaja kutsemeisterlikkuse täiustamine. Ta peab oskama kasutada teadmisi praktikas vastavalt konkreetsele õppekasvatuse ülesandele. Ainetevahelisi seoseid arvestades kujuneb terviklik pedagoogiline tegevus, milles iga aine õpetaja süveneb teise õppeaine sisu ja ülesannete olemusse. Õpetajad kooskõlastavad ja koordineerivad pedagoogilist tegevust ning lähenevad õppekasvatuse ülesannetele ühtselt. Ainetevaheliste seoste leidmine ühendab õpetajad väikesteks rühmadeks, kus üldist pedagoogilist mõtet illustreeritakse oma aine materjali abil. Sellega keskendub õpetajate tähelepanu üldpedagoogiliste seisukohtade metoodilisele rakendamisele koolipraktikas. Selle eesmärk on õpetajate ja õpilaste aja ning jõu kokkuhoid õppekasvatuse ülesannete kompleksi koordineeritud lahendamisel. Aineõpetajad teavad, kus ja millistes ainetes esineb mõistete dubleerimist, samuti kus see mõistesisu on erinev. Näitena võib siinkohal tuua mõiste «dispersioon» sisulise tähenduse erinevust füüsikas, keemias, matemaatilises statistikas. Oluliseks muutub siin õppeaine temaatiline planeerimine aine põhifaktide, mõistete, seaduste tasemel, aga ka ainerühmade enamtähtsate oskuste, vilumuste tasemel. Selliselt planeeritud ainetevaheliste seoste realiseerimine soodustab õpilaste mõtlemise paindlikkust, üldiste järelduste ja maailmavaatelistel ideedel kujunemist. Kasutades konkreetseid teadmisi ainetevaheliste seoste tasemel, kindlustab teadmiste süsteem. Põhjalikumalt on seostest juttu matemaatika, geograafia ja polütehnilise tööõpetuse täiustatud programmides.

Programmiloikudes on näidatud tugimõisted, seadused, tähtsamad oskused, milles tuleb luua seos sugulusainetega. Kõige ratsionaalsem tee ainetevaheliste seoste leidmisel ja rakendamisel ongi aine temaatiline planeerimine, mis kindlustab intensiivse

infovahetuse eri distsipliinide teemade vahel. See võimaldab rakendada ainetevahelisi seoseid ka kordamisel, planeerida perspektiivselt üldiste oskuste kujundamist, mis lõppkokkuvõttes viib olemasolevate teadmiste ümberstruktureerimisele ja uute kvalitatiivselt erinevate teadmiste omandamisele kõrgemal tasemel. Seda taset iseloomustab teadmiste üldistatus, mõtestatus, mis võimaldab neid rakendada juba täiesti uues situatsioonis. Seega kujundab ainete seostamine dünaamilise, kvaliteedilt muutuva pidevalt areneva teadmiste süsteemi.

Ainetevaheliste seoste uurimisel (3, lk. 78) lähtutakse kuuest eriaspektist. Need on sotsiaal-pedagoogiline, filosoofiline, psühholoogiline, didaktiline, metoodiline ja küberneetiline.

Ainetevaheliste seoste klassifitseerimisel lähtuvad uurijad kahest põhisuunast. Aine sisule lähenevad M. Danilov, J. Babanski jt. metodoloogiliselt positsioonilt. Teine suund läheneb sisu probleemidele õpetuse protsessuaalsel ja organisatoorsel alusel (I. Lerner, M. Levina, A. Ussova, D. Jerõgin jt.).

Ainetevahelisi seoseid arvestades võib te-

gevust vaadelda kolmel tasandil: sisulis-informatsiooniline, organisatsioonilis-tegevuslik ja organisatsioonilis-metoodiline.

Õpetegevusel on sünteetiline iseloom, selle aluseks on tunnetustegevus ja see on suunatud teaduslik-teoreetiliste teadmiste omandamise võtete kujundamisele. Et õpilased neid võtteid omandaksid, lülitatakse nad praktilisse tegevusse materiaalsete objektidega. Õppeprotsessis esineb kommunikatiivse tegevuse mitmeid vorme, mille alusel kujunevad teadusteadmiste väärtustamise võtted ja oskused (maailmavaatelistes oskused). Operatsioonilis-tegevuslikul tasemel kujunevad õpilaste üldistatud oskused. Praktilises kui ka kommunikatiivses tegevuses kujunevad praktilised oskused, samuti oskus hinnata nähtust teaduslikus protsessis. Organisatsioonilis-metoodilisel tasemel omandatakse üldisi ainetevahelisi teadmisi ja oskusi. Kujundatakse võtteid, mille abil võib seostada eri teadusi.

Meie tänased uurijad mõistavad ainetevahelisi seoseid kui transformatsiooni (ülekande), analüüsi ja sünteesi optimaalset ühendamist õppimisel. Sellest lähtuvalt püüame vaadelda

#### AINETEVAAHELISTE SEOSTE REALISEERIMISE DIDAKTILISED

Etapid	Füüsika	Polütehniline masinaõpetus	Didaktiline nõue
I Mõistete, faktide, reeglite reprodutseerimine	Inertsus, mass ja jõud	Füüsika mõistete polütehnilise tööõpetusliku aspekti tutvustamine füüsikatunnis; füüsikaliste nähtuste esinemine masina elementides	Tutvumine füüsika teema uute nähtuste, mõistete, protsessidega; seose loomine eelnevate füüsikateemadega
II Oskuste tase. Õpitu rakendamise tüüpsituatsioonis	Newtoni II seadus $\vec{F} = m \cdot \vec{a}$	Probleemülesanne praktiliselt: inertsusjõu vähendamise võimalustest auto kolvis	Operatsioonilises tegevuses teadmiste aktualiseerimine, süvendamine. Valemi mõtestamine. Vaimse töö oskuste kujundamine praktilises töös. Ülesannete üldine algoritm. Mõiste oluliste tunnuste omandamine: konkretiseerimine, üldistamine. Kindlustada vajalik mõiste laius. Kujundada mõiste loogilise analüüsi oskus matem. abil. Praktikas front. labor. töös osata kõrvutada teoreetilisi teadmisi eksperimentaalsetega. Operatsioonide algoritmimine. Teadmiste süsteemi kujundamine ainesisest seoste alusel
III Loomingu- lise tegevuse tase. Transformatsioon. Õpitu rakendamise uues situatsioonis	Mõõtmine, SI ühikutest arvutamine	Polütehnilise sisuga ülesanded ühikute kasutamiseks	Teadmiste kinnistamine. Laiendada füüsika-teadmisi loodusnähtuste, tehnika- ja tehnoloogiaprotsesside analüüsis. Füüsikameetodite kasutamine tehnika ja tehnoloogia ülesannete lahendamisel. Füüsikamõistete seostamine tehnika, tehnoloogiliste protsesside eri elementidega. Probleemülesannete lahendamine üldoskusega üle kanda teadmised polütehnilise sisuga ülesandele

ainetevahelisi seoseid kui eduka õpitöö tingimusi. Leiame, et koolipraktikas annab see kriteeriumid aine omandatuse taseme hindamiseks.

Juba möödunud sajandil arvati, et on olemas õppeained, mis soodustavad teiste ainete omandamist. Kaua aega peeti selleks ladina keelt, hiljem matemaatikat. Sajandivahetusel tekkis ülekande teooria identsete elementide vahel. Pöörati tähelepanu eri ainete loogikale, uuriti inimeste võimekust. Arvati, et igas aines on teatud elemendid, mis olid vajalikud, et näiteks osata teha 4 aritmeetilist tehet. Selgus, et vajaneks ligi 1400 fakti. Selleline seisukoht viis dressuurile. E. Kabanova-Meller esitas suure eksperimentaaltöö alusel oma tulemused ülekande võtete kohta, mis soodustaksid õpilaste vaimset arengut (2).

See andis võimaluse vähem fakte tundes saavutada suuremat edu vaimses arengus. Leiti, et õpilasi on vaja õpetada varieerima, et nad suudaksid märgata nähtuste olulisi seoseid ja erinevusi. Selle korraldamine nõuab õpetajalt leidlikkust. Toome lihtsa, kuid põhimõttelise näite algklassides:  
 $6=3+3$ ;  $6=4+2$ ;  $6=5+1$ ;  $6=6+0$ ;  
 $6=3 \times 2$

ALUSED TEEMA «KEHADE INERTSUS» NÄITEL

Tabel 1

Psühholoogiline nõue

Omandatuse kriteerium

Selgitada õpitegevuse eesmärk, luua orienteeriv alus füüsikamõistete üldistamiseks ja seostamiseks tehnilise ainega. Seos antakse valmiskujul, sest õpematerjal on õpilastele uus. Luuakse motivatsioon üldistatud teaduslik-tehniliste mõistete omandamiseks. Tähtis osa on konkreetsetel kujutlusel

Põhiliste mõistete reprodutseerimine. Sõnaline väljendusoskus. Meenutada ja välja kirjutada suhted füüsikaliste suuruste vahel. Teada põhilised mõõtühikud, seaduspärasused. Eristab mõiste teistest lähedastest mõistetest. Ei suuda veel olulisi tunnuseid eristada ebaolulistest

I etapi materjali teadvustatud omandamine. Üldistatakse mõisted, mida analüüsitakse. Oluline mõtlemisvõtete kujundamine. Oskus abstraherida, kasutades analüüsi üldisi seadusi ja printsiipe. Sünteesi, analüüsi, üldistamisvõime kujundamine operatsioonilises tegevuses, algoritmimises. Tähelepanu ja vaatlusvõime arendamine

Oskab eraldada olulisi tunnuseid ebaolulistest selle teema põhimõistetest. Oskus täpselt hinnata füüsikalist situatsiooni. Osata välja tuua füüsikanähtuste seaduspärasused selles teemas, klassis kasutatavates tehnilistes seadmetes, tehnoloogilistes protsessides, kooli õppetöökojas ja tootmisprotsessis. Füüsikaliste suuruste mõõtsüsteemi tundmine. Arvutusvilumused. Probleemküsimuste lahendamisoskus. Ülesannete kvalitatiivse ja kvantitatiivse analüüsi oskus. Seletab katse füüsikalist olemust, kasutades kvalitatiivseid suhteid, viidata tehnoprotsessile, mida kontrollis. Küllaldane iseseisvus laboratoorses töös

Iseseisva orienteeruva aluse loomine polütehniliste mõistete seostamiseks. Kujundada analüütilis-sünteesilise tegevusvõtete süsteem füüsikas, seostades neid professionaaltehnilistega. Praktilistes töodes kujundada tehnilise mõtlemise elemente. Suuta läbi viia «mõtteline eksperiment». Konstruksioonülesannete abil arendada loovat mõtlemist

Oskab kasutada füüsikalisi nähtusi, teadmisi polütehnilises valdkonnas. Ülesannete lahendamise algoritmi valdamine, mida õpilane rakendab tootmistehniliste ülesannete lahendamisel. Suudab oskusi üle kanda uut tüüpi ülesannete lahendamisele. Tunnetustegevuse võtete teadvustatud kasutamine. On võimeline tooma iseseisvaid näiteid, suudab orienteeruda täiesti uues situatsioonis. Oskab seostada teadmisi eri teaduste valdkonnast

duaalsed erinevused. Individuaalsete erinevuste laias ringis vääriavad tähelepanu eriti need, millest sõltub ülesanne: erinevus õpetatavuses, iseseisva mõtlemise paindlikkuses, oskuses ümber lülitada ühelt võttelt teisele, leida ülesande lahendamiseks erinevaid võtteid jne. (2, lk. 33). Siit järgneb aineõpetajale ülesanne õpetada õpilastele vaimse töö võtteid praktilises õppetegevuses. Õpilased peavad neid võtteid teadma ja oskama tegevuses kasutada. Alles seejärel on loota, et õpilased suudavad neid iseseisvalt üle kanda. E. Kabanova-Meller tõestas oma uurimustes, et ainetevaheline üldistus kindlustab õpilaste vaimse arengu (2, lk. 130). J. Samarin rõhutab, et vaimset arengut kindlustab assotsiatsioonide üldistatud ja diferentseeritud süsteem ning vaimse töö ratsionaalne stiil. S. Rubiņštein märgib, et vaimse arengu, võimete, andekuse tunnuseks on teadmiste ülekande laius. Mõtlemise arengu tunnus on teadmiste ülekanne ülesande lahendamisel uutes tingimustes (2, lk. 124). Seega võime

aine omandatuse taset teades otsustada õpilase vaimse arengu kulgemise üle.

Vaatleme aine omandamist N. Levitovi ja J. Samarini teooria alusel. Nõustume N. Levitoviga, et õppeaine kujutab endast teaduslike mõistete süsteemi, üldistatud teadmisi esemete ja nähtuste olulistest tunnustest. Õppeaine omandamine tähendab mõistete süsteemi kujundamist, mis kahtlemata ei kujune ühe õppetunni jooksul. Mõistete omandamiseks vajaneb luua seos õpilase varasemate kogemuste, kujutluste ja varem omandatud mõistetega. See tähendab seostesüsteemi kujundamist. Mõistete omandamine on õpetuse lõppresultaat. Mõistetele eelneb ja kaasneb kujutluste arendamine ning faktide omandamine. Kõik see peab õpilase mälu koha leidma. Faktide teadmine on aga pool teed. Tähtis on meetod, mille abil faktid omandati, milline isiksuseomadus selle juures aktualiseerus ja millisesse süsteemi faktid, mõisted õpilase teadvuses liitusid, kuidas need isiksuse emotsionaalset-tahtelist sfääri,

Tabel 2

9. KL. TEHNILISE JOONESTAMISE TEEMA «DETAILI JOONIS» SEOSTE SAGEDUSE TABEL TEISTE AINETEGA

		Ained, mille teemadega (alateemadega) seostatakse								
		Füüsika	Tööõpetus (P)				Joonestamine			
		Materjalide mehaanilised omadused ja muutumine termilisel töötlemisel	Tehniliste dokum. tähtsus	Jooniste lugemine detaili valmistamisel	Töö metalli-, puidutöötuspinkidel	Jooniste lugemine detaili valmistamisel	Metallide omadused, termilised töötlusviisid	Konstr. dokumentatsiooniliigid	Ristprojektsioon	Jooniste tingmärgid
Tehniline joonestamine (polütehniline) Teemad, alateemad, mõisted, oskused	Teema									
	Detaili joonis									
	1. Konstruktsiooni dokumendid		x					x		
	2. Detailide joonised									
	3. Koostejoonised		x					x		
	4. Detaili joonise põhialused					x				
5. Detaili vormi kujunemise mõisted	x		x							
6. Masinaehituse materjalid (märgid, terminid, töötlemine)	xx						x		x	



teadvust ja seejärel käitumist mõjutasid.

J. Samarin uuris (1962) «ainetevaheliste assotsiatsioonide» süsteemi kujunemist ja selle ülekannet uutes tingimustes. Kui õpilane rakendab näiteks matemaatikatunnis omandatud oskusi keemias või füüsikas, on tegemist teadmiste kõrgema tasemega, mille aluseks on süsteemidevahelised assotsiatsioonid. N. Levitovi ja J. Samarini uurimuste alusel on tuntud aine omandamise neli taset: madalaim on äratundmise (identifitseerimise) tase, järgmine reprodutseerimise (koopiate) tase, see toetub põhiliselt mälule. Kolmas on produktiivse tegevuse ehk oskuste tase. Ülesande lahendamise oskus piirdub lahendamisega omandatud näidise järgi. Õpitu rakendamine toimub tüüpsituatsioonis. Õpilane suudab eristada nähtuste olulisi ja üldisi tunnuseid. Neljas tase on transformatsiooni tase: õpilane on võimeline üle kandma oskust ka uut tüüpi ülesande lahendamisele. See on juba loova mõtlemise tase. Õpilane suudab orienteeruda täiesti uues situatsioonis, luua uue tegevusprogrammi. Neid tasemeid kajastavad ka täiustatud matemaatika-programmid. V. Bepalko töötab välja redeltestid õpilaste teadmiste hindamiseks aine omandatuse tasemete alusel. Meie vabariigi uurijad G. Karu, A.-T. Metsa jt. on koostanud kontrolltsete teemade omandatuse hindamiseks.

Püüame eespool esitatut rakendada ainetevaheliste seoste süsteemi kujundamiseks. Aine omandamine etappide kaupa on üks võimalikest lähtealustest õpetajagrupi tööks ainetevaheliste seoste rakendamisel (vt. tabel 1). Siin on füüsikamõiste seostatud masinaõpetusega. Tabelis on I ja II tase ühendatud üheks etapiks. Õpetajale lihtsam ja praktilisem on koostöö kolleegiga ainete temaatilisel planeerimisel. Selliseid näiteid võib leida 60. aastate «Nõukogude Koolist». Nii soovitate taas tutvuda: 1961, nr. 11, E. Herman «Masinaõpetuse seostamisest füüsikaga»; 1967, nr. 2, A. Kõverjalg «Õpilaste polütehniline ettevalmistus», kus luuakse vastavus polütehnilise õpetuse ja üldainete vahel; 1962, nr. 6, H. Soll «Füüsikakursuse seostamine tootmisõpetusega»; 1963, nr. 6, V. Rattassepp «Ühiskonnaõpetus ja keemia». Omaette olulise löigu moodustavad artiklid, kus näidatakse aine seostamist eluga, nagu 1964. a. «Nõukogude Kool» — V. Eksta (nr. 12), V. Paju (nr. 6), V. Nüüd (nr. 5), 1963. aastal A. Telgmaa ja A. Anijala artiklid (nr. 3).

Ainetevahelised seosed kujundavad teadmiste süsteemi ja õpilaste teadusliku maailmavaate vaid siis, kui nad toetuvad ainesistele seostele. Kõikide ainete täiustatud programmides ei ole neid täielikult avatud. Seda peaksid aineõpetajad oma plaanide jaoks korrigeerima.

Tõsine probleem on ainetevaheliste seoste optimaalse mahu määramine. Kui sattuda liiga suurde vaimustusse, võib seoste leid-

mine omaette eesmärgiks kujuneda. Sel juhul ei piisa programmeerimisele ettenähtud ajast ja hea asemel saame kahju. Juba praegu on mõnes aines teemasid, mis kooramatud teisejärgulise materjaliga (5, lk. 74).

Mis peaks jääma ainetevaheliste seoste väljatoomise kriteeriumiks? Nähtavasti on selleks vaja analüüsida ainet lähtudes tema eripärast, selgitada juhtmõisted, seadused, selle aine jaoks vajalikud üldoskused, vilumused, s. t. see osa, mis soodustab õpilasel ülekande tegemist. Selliste sagedamini esinevate ja teiste ainetega seostuvate faktide, mõistete jm. selgitamiseks on praktiline kasutada kas maatriks- või graafmeetodit (vt. eeskujuks tabel 2). Neid rakendades saame selgitada nähtuse ilmumise sageduse, mille alusel teame nähtuse selgitamisel ja seoste loomisel rohkem või vähem tähelepanu osutada. Näiteks valisime 9. klassi tehnilise joonestamise ühe teema «Detaili joonis».

Üldaineid võib valida rohkem, vastavalt aineõpetajate koostöösuvile. Seda võib ka üks õpetaja teha, kui tal on kasutada teiste ainete programmeid ja õpikuid. Esitatud näite puhul võib leida seoseid veel keemia ja matemaatikaga. Tabelist selgub, milline teemalõik füüsikas leiab enam rakendamist tehnilises joonestamises ja sellele võib füüsikaõpetaja pöörata õpilaste tähelepanu.

Aineõpetajal on küllalt praktiline kasutada aine temaatilist plaani, milles avatakse seoste lahter, kus on märgitud mõiste jne. kõrvale ka teise aine õpiku lehekülje number. Ettekujutuse saamiseks soovitate vaadata E. Hermani artiklit (1, lk. 865). Siin esitatu ei pretendeeri ainulähendusvõimalusele ainetevaheliste seoste tundmaõppimisel. Lugeja loominguiline lähenemine probleemile on selleks parim võimalus.

#### Kirjandus

1. Herman, E. Masinaõpetuse seostamisest füüsikaga. — «Nõukogude Kool», 1961, nr. 11.
2. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.
3. Максимова В. Н. Межпредметные связи как дидактическая проблема. — «Советская педагогика», 1981, № 8.
4. Усова А. В. Межпредметные связи в преподавании психолого-педагогических дисциплин. — «Советская педагогика», 1981, № 9.
5. Федорев Г. Ф. Межпредметные связи в проектах программ средней общеобразовательной школы. — «Советская педагогика», 1979, № 8.

# Formalism vastu õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel

**SILVIA ÕISPUU,**  
PTUI sektorijuhataja,  
pedagoogikakandidaat

ENE-s öeldakse, et formalism on vormi ainultähtsustamine ja sisu ignoreerimine, formaalse ülemäärane rõhutamine. Kahjuks võime täheldada formalismi ilminguid paljudes valdkondades, need on tunginud haridusellugi. Ent õnneks on alanud aktiivne võitlus formalismi vastu, kaasa arvatud õpetajate ja õpilaste töötulemuste hindamisel.

Formalismi vältimise üldisi probleeme õpetajate ja õpilaste töö hindamisel on käesoleva ajakirja veergudel juba käsitletud (2). Kajastumist on leidnud ka formalism hindamisel (4; 13). Käesolevas artiklis juhitakse tähelepanu mõningatele formaalse suhtumise ilmingutele õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel ning tehakse ettepanekuid antud olukorra parandamiseks.

Alustame näitega ajalootunnist 7. klassis. Eelmisel tunnil käsitleti peatükist «Feodaalne killustatus meie kodumaa territooriumil» teemasid «Suur-Novgorod» ja «Galiitsia-Volöonia vürstiriik. Venemaa feodaalse killustatuse tagajärjed». Kodus jäi õpilastel läbi töötada õpikust 6 lk. (illustratsioone arvestamata). VaadeIdav tund algas õpilaste teadmiste kontrolliga. Küsitleti suuliselt kuut õpilast. Hinded pandi vastavalt sellele, kui

täpselt üks või teine õpilane andis edasi õpiku teksti. Õpetaja oli kujundanud niisuguse tööstili, et kaasõpilased pidasid «näpu-ga järe», registreerimaks vastaja õpilase poolt vahelejäetud faktoloogiat. Iga vastuse järel täiendasid klassikaaslased vastajat nende faktide ja nimedega, mis vahele jäid. Iga vastuse järel põhjendas õpetaja hinde alandamist vastavalt sellele, missugune osa faktoloogiast jäeti nimetamata. Formaalselt oli kõik peale selle, et küsitlusele kulus tervelt 30 minutit, korras: saadi juurde 6 hinnet (lisaks «plusse» täienduste esitajatele), klass oli vastamise ajal tähelepanelik ja aktiivne; arvestades õpetaja nõuet pidada samaväärseks kogu õpikus esitatud materjali, oli hindamine objektiivne ja argumenteeritud. Aga kas taolist kontrolli võib pidada ratsionaalseks? Kuivõrd omistati küsitluse juures tähelepanu olulise omandatusele? Milles ilmnes küsitluse õpetav iseloom? Mil määral aitas kirjeldatud kontrollimisviis kinnistada ajalooalast põhivaralist materjali?

Kahjuks olulise toonitamist antud teemas ega ka põhivaralise materjali kinnistamist küsitlus ei soodustanud. Õpetav funktsioon võis seisneda üksnes kogu õpikus esitatud faktoloogia pähetuupimise taotlustes. Aga võib-olla oli õpetajal enesel mingisugune konkreetne eesmärk, mida ta soovis just nimelt taolise küsitlusviisiga taotleda? Ei, ei olnud. Lõpuks olgu öeldud, et ajalooprogrammis soovitatakse vürstiriikide arenguprobleeme käsitleda hoopis koondteemana. (Koondteemaks nimetatakse kahest või rohkemast ühtsesse valdkonda kuuluvast ning ühtse probleemiga teemast koondit, milles põhimõistete ja -faktide alusel käsitletakse lühendatud kujul kõige olulisemaid samasse valdkonda kuuluvaid probleeme, loobudes teisejärgulise tähtsusega informatiivsest materjalist ning ebaolulistest mõistetest.) Vastav kokkuvõtte esitatakse ka töövihikus. See jäi õpetajal hoopis tähele panemata.

Analoogilisi või ligilähedasi näiteid võib koolipraktikast ikka veel tuua. Informatsioonitorulv aga kasvab ja kõike ei ole mõtet õpilastel pähe tuupida. M. Skatkin toob negatiivse näitena ebaolulise fakti päheõppimise kohta akadeemik A. Mints'i sõnad: «Meenub, et gümnaasiumis Venemaa geograafiat õppides sain teada ja õppisin kogu eluks pähe, mitu miljonit puuda kurke saadakse meie maal. Sellest ajast on paljudgi muutunud ja kurgidki pole enam teab kui tähtis põllumajandussaadus. Mälus aga püsib see arv ikka edasi. On kurb, kui vaid mõelda, et üle poole sajandi koormab ta kasutult osa minu mälu mahust.» (6, lk. 122.) Leidub pedagooge, kes kontrollitöö ettevalmistamisel piirduvad lehekülgede numbrite nimetamisega. Kõik muu jääb õpilase koduseks tööks. Mis siis muud, kui

kõik õpikus olev pähe tuupida või — lootusetult käega lüüa.

Mida peaks ja annaks teisiti korraldada? Sellegi kohta leidub koolipraktikas positiivseid näiteid. Iga kooli juhtkond ja pedagoogiline kollektiiv teab, missugused õpetajad, vaatamata objektiivsetele raskustele (nendest allpool), organiseerivad õpilaste teadmiste kontrolli ja hindamist nii, et õpilane tunnetab edasiminekut, sest \*... kui laps ei näe oma töös edu, siis kustub tema teadmistuluke ja tema südames tekib jäätükk, mida pole võimalik mitte mingisuguste pingutustega üles sulatada, kuni ei sütti taas tuluke (aga kui raske on seda teist korda süüdata!)\* (7, lk. 66).

Vaatleme, missugustel seisukohtadel on vaadeldavas küsimuses pedagoogikateadlased. Kuna antud juhul leiab käsitlemist formalism õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel, määratleme siis kõigepealt mõistet «teadmised» ja «formalism teadmistes».

Kõik, mida inimesed ümbritsevas tegelikkuses ja tööprotsessis on avastanud, leidis peegelduse nende teadvuses, nende mõtetes. Too tegelikkuse peegeldumine inimtajus ongi teadmine (6, lk. 7). Didaktikas kasutatakse mõistet «teadmine» kahesuguses tähenduses, olenevalt sellest, kas kõneldakse õpetamise protsessist või lõppresultaadist. Kuid teadmised ei ole täisväärtuslikud, kui neid ei osata kasutada mitmesugustes sarnastes, aga ka uutes ootamatutes situatsioonides. Sel juhul ei ole teadmised omandatud nende olulistest seostest, suhetes teiste teadmistega, ei ole tunnetatud seoseid antud teadmiste erinevate elementide vahel (10, lk. 8). Teadmiste omandamisel võib teatavasti eraldada kolm tasandit: 1. Teadmiste teadlikult vastu võetud ja mällu fikseeritud tasand. 2. Valmisolek kasutada teadmisi sarnastes tingimustes, näite abil. 3. Valmisolek teadmiste loovaks kasutamiseks uutes, ootamatutes situatsioonides (10, lk. 17). Formalism õpilaste teadmistes tähendab M. Skatkini määratluse kohaselt teadmiste väljendamisvormi ja sisu lahutatust, õpematernali mehhaanilist meeldejätmist ilma selle sisust selgelt aru saamata (6, lk. 7). Järelikult ei saa formalismi puhul õpilaste teadmistes olla juttugi ülalmärgitud kolmest tasandist. Kui nüüd ka teadmiste kontrollimisel rahuldutakse mehaaniliselt meeldejäetud õpematernali reprodutseerimisega, pahatihti veel õpilase mälu raketu koormamise teel, on formalism täielik.

Teadmiste kontrolli ei saa lahti kiskuda õppe-kasvatuse protsessist kui tervikust. Pealegi täidab õpilaste teadmiste kontroll ja hindamine kontrolli funktsiooni kõrval ka õpetuslikku, kasvatuslikku, arenduslikku funktsiooni (1; 5; 9; 12). N. Dairi teeb isegi ettepaneku kõnelda mitte teadmiste kontrollist, vaid õppetöö resultaatide väljaselgitam

misest (9). Selle vastu võidakse küll vaielda, kuid sisuliselt ju peakski teadmiste kontroll näitama, missuguseid tulemusi on õppetöös saavutatud. Vaatamata rikkalikule praktielsele kogemusele ning metoodilise kirjanduse olemasolule kõnesolevas valdkonnas, on just siin tunda enam subjektivismi. Võib eristada kahte teed subjektivismi levimiseks kontrolli ja hindamise kaudu: 1. Puuduvad täpsed, ühtlaselt määratletud nõuded õpilaste teadmiste, oskuste, vilumuste taseme kohta, mida võiksid kasutada kõik õpetajad oma töös. 2. Mitteküllaldane standardiseerimise tase nende nõudmiste saavutatuse astme selgitamiseks, objektiivse instrumendi puudumine õpilaste õppetegevuse hindamiseks (10, lk. 91). Tõsi, täiustatud õppeprogrammides on esimene samm nõudmiste esitamise suunas õpilaste teadmiste ja oskuste astutud, samuti on püütud sõnastada hindamisnorme. Kuid seda saab tööpoolest alles alguseks pidada. Samuti esineb rohkesti ebakonkreetset õpetamise üldisemate eesmärkide sõnastamisel. (Eesmärkide klassifikatsiooni vt. 3 ja 11.)

P. Kreitzberg määratleb õpetamise eesmärgi kui õpilastelt oodatavate teadmiste, oskuste ja teiste isiksuse arengu karakteristike taset. Seega õpetamise eesmärgid määravad õpilaste arengus oodatavad nihted teatud õppeprogrammi või selle osa läbimise tulemusena (3, lk. 20). Iga tegevus on siis edukam, kui eesmärgid on määratletud täpsemalt ja konkreetsemalt. Tegija saab seda enam rahuldust, mida enam tema tegevuse tulemused vastavad seatud eesmärkidele. Õpilaste õppetegevuses on üheks resultaatide näitajaks hinne. Seetõttu on vaja õpetamise efektiivsuse tõstmiseks ühelt poolt — uurida ja täpsustada eesmärgid ja teiselt poolt — uurida ja täpsustada hindamise norme, mille abil määratletakse eesmärkide saavutatuse aste hindepallides. Seejuures on väga tähtis, et õpetamise ja õppimise eesmärgid, aga ka hindamisnormid oleksid teada mitte ainult õpetajale, vaid ka õpilasele (14, lk. 90—91). Õpilaste teadmiste kontrolli ja hindamise seisukohalt on P. Kreitzbergi esitatud hindamise klassifikatsioonis eriti tähtis neljas ehk eesmärkide operatsiooniline tasand (vt. 3, lk. 21). Selle järgi peaks õpetamise eesmärgid määrama üheselt ära ka protseduuri, mille abil saab mõõta eesmärgi täidetust. Kahjuks me täiustatud programmides midagi niisugust ei leia. Neis esinevat ebakõla õpetamise eesmärkide ja ülesannete ning hindamisnormide vahel analüüsib veenvalt K. Saks (14). Tõsi, probleemi vaadeldakse programmide projektide alusel, kuid põhimõttelisi erinevusi programmide ja nende projektide vahel ei ole.

Seega esineb õpilaste teadmiste kontrolli ja hindamise korraldamisel hulk objektiivseid raskusi, nagu artikli algul öeldud. Nende raskuste olemasolu ei saa hoopiski süü

# Intensiivõppe rakendusvõimalusi praktilise eesti keele õpetamisel

MAIA RÕIGAS,  
TRÜ eesti keele kateedri dotsent,  
pedagoogikakandidaat

distada õpetajaid. Kas õeldu tähendab, et õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel esinevat formalismi ei saagi likvideerida enne kui kõigis õppeainetes jõutakse konkreetsete õpetamise ülesannete ning nendele vastavate hindamisnormide formuleerimiseni? Kindlasti mitte. Ei tohi ju taolise olukorra kõige suurem ohver olla õpilane, kes enamasti ei tea, mida temalt võidakse küsida, millega ebameeldivalt üllatada. V. Suhomlinski on kirjutanud: «Koolielu esimesest päevast peale ilmub õppimise okkalisel teel lapse ette ebajumal — hinne. ... Ebaõiglaselt pandud «kahest» saab alguse kooli üks suuremaid õnnetusi — lapse valelikkus, niihästi õpetaja kui ka vanemate petmine» (7, lk. 66—67).

Abinõu, mida kõik õpetajad õpilaste teadmiste kontrollimise parandamiseks otsekohe teha saavad (ja paljud teevadki), on täieliku vastastikuse selguse loomine õpetaja ning õpilase vahel nõudmistes, vältides seejuures formalismi õpilaste teadmistes. Õpilane peab tingimata teadma, mida temalt järgmises tunnis oodatakse.

Kontrolitööks valmistumisel on õpilastel õigus täpselt teada, mille peale ja kuidas see töö korraldatakse. K. Saks rõhutab, et kontrolitöö ei ole õnnemäng ega õpilase intelligentsuse proov. Õpilased peavad mõistma, et tuleb tehtud töö tulemuste arvestus. Õpetajal ei maksa karta kordamisküsimuste kätteandmist, vastupidi, see tagab teadmiste süstemaatilise ja kindluse (5, lk. 36).

Kooli juhtkonnale ja inspektoritele, kes õpetajate tunde kontrollivad, soovitab akadeemik J. Babanski analüüsida õpilaste teadmiste kontrollimist järgmiste komponentide alusel: missuguses vormis toimus küsitlus (individuaalses või frontaalses, suulises, kirjalikus või laboratoorses); hinnang selle küsitlusvormi ratsionaalsuse kohta; kas küsitluse koht tunni teiste etappide hulgas oli õigesti määratletud; kas küsitlusele kulutatud aeg oli optimaalne; kas küsitluse põhieesmärk oli selge (lähenedamine uuele ainele, teadmiste kontroll, oskuste kontroll jne.), kas selle realiseerimine õnnestus täiel määral; kas õpetaja püüdis kindlustada küsitluse õpetavat iseloomu, kõigi õpilaste aktiivset osalemist küsitluses; kui võrd objektiivselt toimus hindamine ja kui võrd veenvalt hinde argumenteerimine; kuidas seejuures osutati tähelepanu peamise omandamisele, vastuse loogikale, teadmiste kindlusele ning oskusele neid praktikasse rakendada (8, lk. 170).

(Järgneb kirjandus lk. 36.)

Kõigepealt võõrkeele intensiivõpetuse olemusest, nii nagu seda tutvustab Moskva ülikooli õppejõud Galina Kitaigorodskaja (3).

Lähtutakse sellest, et lühikese ajaga (120 tunniga nullist alates) on võimalik saavutada õpitava võõrkeele mitteprofessionaalne valdamine, mis võimaldab juba normaalset suhtlemist. hõlmates umbes 2500 sõna. Süvendatud erialase keele omandamiseks on ette nähtud 300 tundi (praktikutena võtke arve siiski ligikaudsetena). Tingimuseks on õppetöö suur tihedus (minimaalselt 6 tundi nädalas), õppematerjali täpne valik ja doseerimine, võimekas õpetaja ja optimaalne metoodika.

Õppetöö planeeritakse 3-etapiliselt: praktika — teooria — praktika, s. t. kõne — keel — kõne. Alg- ja viimane etapp, ehkki mahuvad samasse sõnasse, on muidugi eri tasemel. Eelkõige antakse õppijatele oskus, praktiline valdamine, seejärel alles teoreetiline alus, mis realiseerub juba kõrgemataseemelises praktikas.

Esimesel etapil (ca 28 tundi) antakse õpilastele umbes 1200 sõna ja 2/3 grammatikast, seda grammatikaks formuleerimata. Oluliseks peetakse seejuures psühholoogilist mõjutamist: õpilastele tuleb anda illusioon, et nad tõesti juba kohe hakkavad valdama kõike, mida vaja. Ehkki illusiooniks nimetada pole seda vahest põhjustki, sest tutvutud materjali piires see tõepoolest võib nii ollagi.

Kogu I etapp kulgeb ilma õpikuid kasutamata.

II etappi alustatakse õpikutega ja enamik grammatikanähtusi on nüüd õpilaste jaoks juba sellised, millega tutvudes nad rõõmuga märkavad, et seda asja nad juba teavad ja oskavad kasutada. Grammatika õppimine pole sel moel ei tüütu ega pingutav, ta lihtsalt seletab ära, millest koosnevad õppijate juba omandatud oskused.

Alustada tuleb materjalist. Mida siis esitada?

Eks ikka seda, mida kasutatakse kõige rohkem, mis on suhtlemise aluseks.

Toetuda võime siin olemasolevale ilukirjandusproosa autorikõne sagedussõnastikule (2), sest kõnekeele sagedussõnastikku meil ju ei ole. Aga, arvestades igapäevapraktikat, tundub, et vähemalt kõige sagedasema

sõnavara osas ei saa erinevused olla kuigi suured. Lisandub muidugi meie igapäevakõne kõige tüüpilisemate situatsioonide suhtlemiskeel. Üht-teist jääb valikus ilmselt vaieldavaks, aga suurt kahju sellest ei tule.

Esmane on kõrva, kõne mõistmise arendamine. Selle kõne, mida me ei näe, vaid kuuleme. Just see ongi osa, mis tavalise keeleõpetuse puhul piisav ei ole ja mille tegematajätmist ei korva tulevikus enam ükski materjal ega meetodika. (Meie algkoolis seda juba tehakse, kas või vene keele õpetamisel.) Alustada tuleb niisiis ilma kirja ja õpikuta. Mõlemad nad tulevad, aga hiljem.

Algkursuse õppematerjaliks olgu tüüpituatsioonidele tuginevad spetsiaalselt koostatud dialoogid. Üks kahetunnine õppetund võib pakkuda 150—200 leksikaalset üksust. See tähendab, pakkuda tuleb maksimaalset, teades, et kaugeltki kõike sellest kohe ei omandata. Küll aga tuleb õpetajal (enese jaoks) täpselt määratleda see materjal, mis peab antud tunniga omandatud saama.

Temaatilistelt dialoogidelt nõutakse, et nad kujutaksid endast originaalse faabulaga õppestenaariume, mis sisaldaksid naljakaid situatsioone, konfliktseid momente, ootamatuid lahendusi jne. Dialoogi aluseks oleva situatsiooni kõiki elemente tuleb käsitleda muutuvaina. Nii saadakse seeria fragmente, millesse on võimalik põimida ka humoristlikke naljalugusid, anekdoote, folkloorikatkeid ja muud taolist.

Kogu töö peaks baseeruma rollimängudel (mikro- ja makroetüüdid, variantetüüdid ja improvisatsioonilised etüüdid).

Ühe dialoogi fragmente võib olla 10—15.

Variantetüüdide puhul antakse õpilastele lahtimängimiseks mitte sündmused, vaid nende variandid: kas 3 või 4 või rohkemgi. Situatsioon antakse muudetult, varieerides kas tegevusaega või -kohta, tegelaste arvu jne.

Kuna iga fragmendi keelematerjal on piiratud mahuga, koosnedes mõnikord vaid paarist repliigist, siis tõhustab selle variantesisitus kogu grupi osavõtul oluliselt materjali omandamise efektiivsust.

Variantetüüdidele järgnevad improvisatsioonitüüdid, milles muudetakse juba fragmentide aluseks olevaid sündmusi endid. Selliselt, pidevas suhtlemises, erinevate situatsioonidega varieerides ja improviseerides ongi võorkeeleõpetuses saavutatud silmapaistvaid tulemusi.

Ülalõeldu oleks siis kogu tööstili iseloomustus. Päril algusesse see kõik muidugi siiski ei mahu. Järgnevas püüaksime alustada päril algusest ja seetõttu ka vähem huvitavalt. Alljärgnev materjal peaks olema kasutatav nii ülikoolis kui ka keskkoolis eesti keele õpinguid alustavatele inimestele.

Milline on sõnavara, millest alustada esimesi tunde?

tere, tervist, palun, tänan, aitäh, head aega, nägemiseni, vabandust, andestust, vabanda(ge), andesta(ge);

ma, mina, minu, mind, me, meie, meid; sa, sina, sinu, sind, te, teie, teid; ta, tema, tema, teda, nad, nemad, nende neid;

ütlemata, rääkima, pidama, nägema, olema, tulema, minema, võtma, andma, saama, tegema, oskama, tundma, ei ole, pole, teadma, tahtma, soovima, ootama, elama, astuma, leidma, käskima, keelama, jooma, sööma, lugema, käima, istuma, kuulma, kuulama, vaatama, kirjutama;

inimene, õpilane, tööline, õpetaja, sõber, vaenlane, mees, naine, silm, käsi, mõte, töö, isa, ema, ruum, öde, vend, raamat, sullepea, põrand, lagi, tuba, uks, aken, maja, linn, tänav, laud, tool, lamp;

see, need, ise, end, ennast, kes, mis, oma, kõik, üks, kaks, esimene, teine;

suur, väike, hea, halb, korralik, virk, laisk, ilus, inetu, odav, kallid, huvitav, igav;

kus, millal, enne, välja, ainult, üle, vähe, hästi, kohe, kiiresti, ruttu, pärast, natuke, halvasti, vastu, aeglaselt, ära, juurde, juures, juurest, ka, kaus, alla, juba, mitte, siis, väga, niigi, nüüd, küll;

ja, ning, kuid, aga, et, ei, kui, nagu, või, kas.

Tuginetakse niisiis elementaarseks suhtlemiseks vajalikule. Kõike tuleb esitada opositsiooniprintsiibist lähtudes (kui must, siis ka valge jne.). Kogu töö peab aga kindlasti kujutama endast kõige pakutava pidevat kordamist, samal ajal uuendamist ja uuenemist. Esitatakse sõnavara peab taas ja taas ilmuma uues ümbruses, uues vormis, uudse tuttavana.

Mida vormistikust? Isikulised asesõnad, nende omastav ja osastav kääned. Kohakäänded. Verbi olevik (jaatav ja eitav). Üsna varsti ka minevik. Kindel ja käskiv kõneviis, peatselt ka tingiv. Sagedasemad kaasõnühendid.

Kuidas pakkuda? See ongi peamine, kõige raskem, kõige vaieldavam, kõige rohkem leidlikkust ja improvisatsioonivõimet nõudev, ilmtingimata aga väga elavat ja haaravat esitust nõudev. Ilma viimaseta jääb kõik tuimaks, naiivseks, mannetuks.

Alustada tuleb õpetaja ja õpilase vestlusest. Üsna kohe tuleb aga juba jõuda ka õpilaste omavahelise, algul paarisõnalistest repliikidest koosneva vestluseni, mida õpetaja juhib ja toetab.

Ja õpilastel peab algusest peale olema teadmised, et nad juba oskavad, juba suudavad, juba räägivad seda keelt, mille õppimist nad täna-eile alustasid.

Järgnevas mõned trafaretsed vestluste kondikavad, piisavalt algelised alguse jaoks.

1. Tere (tervist)! Täna on tore päev. Kas te olete nõus? Kas mul on õigus? Jah, muidugi olete nõus. Kes ei ole nõus? Miks mul õigus ei ole?

Miks täna on tore päev? — Me saame teiega tuttavaks. Teie juures on kena olla. Teie juurde on kena tulla. Me hakkame koos töötama. Kohe hakkame. Mina olen teie õpetaja. Minu nimi on... Palun, kes teie olete?

Kas meid on vähe või palju? Mitu meid siin on?

2. Ütelge (rääkige), mida te (kõige rohkem) tahate teada (teha)? Mis teid huvitab?

3. Missugune (milline) on kõige vajalikum sõna (väljend)? tähtsam lause? Miks see on kõige tähtsam? Palun korrake seda sõna. Palun korrake teie. Kas ma räägin küllalt aeglaselt? Ega ma ei räägi liiga kiiresti?

4. Kes mina olen?

5. Kes tema on? Tema on tütarlaps (tüdruk). Missugune tütarlaps ta on? Ta on ilus, noor, kena, armas, lahke, sõbralik, huvitav, töökas tüdruk. Ta on naljakas tütarlaps.

6. Kus me oleme? Me oleme klassis, toas, majas, auditooriumis. Mis siin veel on? Mida te siin näete? Mida me siin näeme?

Siin on laud, laud ja tool (toolid). Kas siin on palju laudu? Ei ole. Jah. Mitu lauda siin on? Kas toole on vähe? Ei, toole on peaaegu palju.

Kes siin on? Siin oleme meie. Meie (kõik) oleme selles ruumis.

7. Mida ta teeb? — Ta istub, räägib, kuulab, vaatab, mõtleb, kardab. Miks ta ei räägi? — Ei tea. Kes teab? — Meie teame. Ta mõtleb. Millest (millele) ta mõtleb?

8. Lubage mulle oma sullepea. Kas te annaksite mulle oma sullepea. Palun andke mulle oma sullepea. Palun teie sullepead. Mul on vaja teie sullepead.

— Te küsisite, soovisite, tahtsite, palusite. Teil oli seda vaja. Teil oli sullepead tarvis. Miks ta andis mulle oma sullepea? Kellele ta andis oma sullepea? — Mulle. Teile. Mille ta mulle andis? — Ta andis teile sullepea.

Mis ma sellega teen? Te kirjutate.

Kuhu ma ta panen? — Lauale.

Kus see on? — Laual.

Kelle sullepea see on? — See on Olegi sullepea.

Mis värvi ta on? Sinine. . . . .

Kas ta on suur või väike? — Oi, hästi suur.

Esitatu sisaldab muidugi ainult küsimustevastuste lähte või kondikava. Edasine kulgeb olukordi ja õpilasi arvestavalt improviseerides.

9. Nii. Teie oskate juba eesti keelt. Kas teie oskate juba eesti keelt? Eks ole tõsi? On küll.

Ütelge eesti keeles: Я говорю по-эстонски. Мы уже хорошо говорим по-эстонски. Мы почти все знаем.

Tänap. Aitäh. Näete nüüd. Mul oli õigus. Nii ongi.

10. Tund on lõppenud. Ma pean nüüd ära minema. Me peame nüüd ära minema. Ma lähen nüüd ära. On aeg ära minna. Tuleb ära minna. Hakkam ära minema. Kas teie tulete ka ära? Kas te jääte siia?

Millal me jälle kokku saame? Millal on meie järgmine tund? Kes ütleb, millal me jälle kokku saame.

Seda võrdlemisi materjalimahukat algust peaks pidevalt läbima ka nn. elementaarstruktuuride harjutamine. Sama mudelit pakutagu 6—10 variandis. 10—12-liikmeliste õpperühmade puhul jätkub seda niisil peaaegu rühmale, ka on mudelipesad hõlpsasti täiendatavad. Otstarbekas on ja vaheldust pakub, kui elementaarstruktuurid vahelduvad vestlusega, mis võib neist välja kasvada nii loomulikult kui ka mitte.

Rohkesti elementaarstruktuuripesi on pakunud näiteks Maija-Hellikki Aaltio (1). Järgmine näide on ka tema eeskujul.

1. Mina olen õpetaja./ Teie ei ole õpetaja. Teie olete (üli)õpilane./ Teie ei ole (üli)õpilane.

Pilt on ilus./

Tuba on suur./

2. See on laud./ Kas see on laud?

See on tool./ Kas see on tool?

Ta on lõbus./ Kas ta on lõbus?

Tüdruk on noor./

Mees on pikk./

## Kirjandus

1. Aaltio, M.-H. Finnish for foreigners I. Oral drills. Ottawa, 1974.

2. Kaasik, Ü., Tuldava, J., Villup, A., Aaremäa, K. Eesti keele ilukirjandusproosa autorikõne sagedussõnastik. — Keelestatistika I. Tartu, 1976.

3. Китайгородская А. Интенсивное обучение иностранным языкам. — Иностранный язык в школе, 1980, № 2, с. 67—73.

(Lk. 34 järg.)

## Kirjandus

1. Elango, A. Õpilaste teadmiste kontrollimise meetodika küsimusi. Tln., «Valgus», 1967.

2. Gretškina, E. Formalismi vältimise probleeme õpetajate ja õpilaste töö hindamisel. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 12, lk. 9—15.

3. Kreitzberg, P. Õpetamise eesmärkide mõiste ja konkretiseerimine. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 2, lk. 19—23.

4. Leht, K., Pinn, V. Puudulik — kas esijoones karistus- või kasvatusvahend. «Nõukogude Õpetaja», 1981, nr. 37—38.

5. Saks, K. Õpilaste õppe edukuse arvestamise ja hindamise probleeme. Tln., «Valgus», 1974.

6. Skatkin, M. Õppeprotsessi täiustamine. Tln., «Valgus», 1975.

7. Vassili Suhhomlini mõtteid kasvatuses. Tln., «Valgus», 1978.

8. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., «Просвещение», 1982.

9. Дайри Н. Г. Результативность обучения. Как ее выявить? — «Народное образование», 1982, № 9, с. 41—45.

10. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования. Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. М., «Педагогика», 1978.

11. Крейтсберг П. У. Понятие целей обучения. Классификация целей по конкретности-абстрактности. — В кн.: Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания. Советская педагогика и школа XV. Тарту, ТГУ, 1982, с. 11—39.

12. Кривошапова Р. Ф. Сильтина О. Ф. Функции проверки и оценки в учебном процессе. — «Советская педагогика», 1980, № 11, с. 60—65.

13. Лехт К., Пинн В. Формализм или справедливость. — «Учительская газета», 11 ноября, 1982 г.

14. Сакс К. Я. Цели обучения и нормы оценки успеваемости учащихся. — В кн.: Понятие целей обучения, с. 90—103.

# Õpilaste tehnilise mõtlemise arendamise järjepidevusest elektrotehniliste ainete õpetamisel

**JAAK UMBORG,**  
TPI raadiotehnika kateedri vanem-  
insener

Elektro- ja raadiotehniliste seadmete üha laienev kasutamine igapäevases elus ning elektrooniliste skeemide pidev areng ja komplitseeritus tõstavad esile vajaduse täiustada elektrotehniliste ainete õpetamise metoodikat üldharidus- ning tehnikakoolides. Siinjuures oluline probleem on järjepidevuse tagamine elektrotehniliste teadmiste, oskuste ja vilumuste kujundamisel. Õppeprotsessi efektiivsuse seisukohalt on väga tähtis, et realiseeruks järjepidevuse printsiip eri astme koolide vahel (näiteks 8-kl. kool — kutsekeskkool — kõrgkool). Pedagoogikas tõlgendatakse järjepidevust kui vajalike seoste ja õigete vahekordade loomist õppeainete eri osade vahel selle aine õpetamise mitmesugustel astmetel. Järjepidevuse tagamine nii elektrotehniliste ainete (elektrotehnika, füüsika, raadiotehnika) sisus kui ka õppeprotsessis eneses loob eelduse süstemaatilisus- ja jõukohasusprintsiipide realiseerimiseks (1).

Järjepidevuse printsiip eeldab, et õpilaste loomingulist tehnilist mõtlemist saab arendada vastava metoodika järgi. Loomingulist mõtlemist pole võimalik õpetada algoritmi alusel, õpilane tuleb lülitada iseseisvasse loomingulisse tegevusse (4). Õppetöösse on vaja tuua probleemülesandeid, mis nõuavad lahendamiseks loomingulist mõtletegevust. Õpilaste aktiveerimist tunnis on käsitletud küllaldaselt kirjanduses (2; 3). Enamasti käsitletakse tunde, kus domineerivad õpetaja verbaalne tegevus, õpetaja tehtavad katsed või siis õpilaste iseseisev töö õpikuga. Laboratoorsete tööde korraldamise metoodika küsimused leiavad kirjanduses suhteliselt vähe tähelepanu, kuid laboratoorsete tööde metoodikast sõltub suurel määral õpilaste tehnilise mõtlemise arendamise järjepidevus. Õpilane

saab just selle õppetöö vormi juures arendada oma loomingulist tegevust praktikas. Pedagoogiliselt kõrgel tasemel sooritatud laboratoorne töö tagab vajalike kindlate ja sügavate teadmiste omandamise ning loob eeldused õpilaste tehniliseks loovtegevuseks. See aga soodustab järjepidevuse printsiibi realiseerimist õpilaste tööõpetuses ja -kasvatuses (1).

Laboratoorsete tööde osatähtsuse alahindamine üldhariduskoolis halvab järjepidevuse realiseerimist spetsialistide ettevalmistamisel kutsekoolides, tehnikumides ja kõrgkoolides. Tallinna Polütehnilises Instituudis korraldati 1980. a. I kursuse üliõpilaste hulgas ankeetküsitlus, et välja selgitada keskkoolis tehtud elektrotehnika laboratoorsete tööde taset ja nende osatähtsust edasises õppetöös kõrgkoolis. Küsitlus toimus teise semestri lõpus, kui üliõpilased andsid arvestusi füüsikas elektrotehnika laboratoorsete tööde kohta. Küsitleti 124 elektroautomaatikateaduskonna üliõpilast, kes olid lõpetanud keskkooli. Neist 11 üliõpilast märkisid, et neil keskkoolis ei tehtud üldse elektrotehnika laboratoorsete töid; 71 vastasid, et neid töid oli vähe ja ebaregulaarselt; vaid 42 üliõpilast vastasid, et neil korraldati elektrotehnika töid korrapäraselt. Keskkoolis sooritatud töid peeti kas jõukohasteks või kergeteks, raskeks ei pidanud neid keegi. Siinkohal peab arvestama muidugi seda, et küsitatud üliõpilased enamikus huvitusid elektrotehnikast ning on tõenäoline, et sel alal olid nad õppetöös oma klassis edukamate hulgas.

Et parandada elektrotehniliste ainete õpetamise metoodikat nii kesk- kui kõrgkoolis ja soodustada järjepidevuse printsiibi realiseerimist nendes koolides, analüüsi laboratoorsete tööde korraldamise metoodikat ning õpilaste poolt tehtavaid vigu mitmes Tallinna koolis, tehnikumis ja TPI-s.

Vigu, mida õpilased elektrotehnika laboratoorsete tööde ajal teevad, võib tinglikult liigitada kolme gruppi: 1) vead, mis tulenevad praktilisest tegevusest — skeemi väär või liiga aeglane kokkupanek, eksitakse mõõteriistade lugemi registreerimisel jms.; 2) vead, mis tulenevad teoreetilise materjali mitteküllaldasest tundmisest — pole selge mitmesuguste nähtuste olemus, ei osata praktiliste ja teoreetiliste tulemuste erinevusi põhjendada jms.; 3) vead, mis tekivad õpilaste loomingulises töös. Viimast liiki vead tekivad probleemolukordades ning nende tekkimine on seotud õpilaste tehnilise mõtlemise väheses arenguga.

Veade, mis tulenevad teoreetilise materjali mitteküllaldasest tundmisest, ilmnevad sagedamini laboratoorsete tööde kaitsmisel. Selliste vigade esinemise põhjuseks on puudulik töö teoreetilise materjaliga, kirjandusega. Suurt rõhku tuleb panna selliste vigade vähenemisele, mis tekivad probleemolukordades õpilaste iseseisva töö korral, sest nende vigade tekkimine on seotud loomingulise töö võimega.

Õpilaste tehnilise mõtlemise areng ning loominguulise töö võimekuse aste on omakorda tihedalt seotud ka kutsesuunitlusega.

Need vead, mis tekivad õpilaste praktilises tegevuses laboratoorse töö ajal (1. grupp), on tingitud enamasti vilumuste puudumisest elektriliste skeemide lugemisel — skeem on neile liiga abstraktne, selle märgid võõrad, puudub oskus või vilumus siduda põhimõttelist skeemi konkreetsete objektidega — vooluallikaga, mõõteriistadega, reostaatidega jne. Need vead tekivad ka sellest, et õpilastel puuduvad vilumused oma teoreetiliste teadmiste praktikasse rakendamisel.

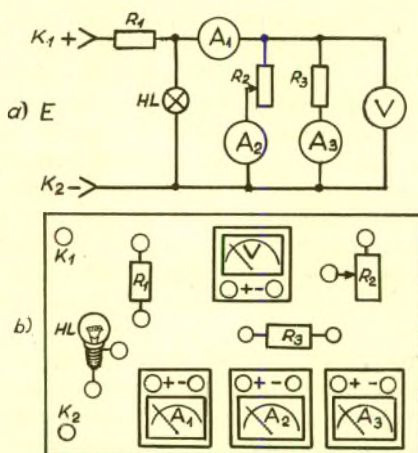
Kõik kolm eeltoodud vigade gruppi on omavahel tihedalt seotud ning võivad olla esile kutsutud samadest põhjustest. Õpilaste vigade analüüs aitab välja selgitada nende tekkimise põhjuseid ning leida teid nende vältimiseks. Metoodilisi võtteid teoreetilise materjali puudulikkusest tundmisest tingitud vigade vähendamiseks on kirjanduses käsitletud piisavalt (2; 3; 8), seepärast me neid siin ei käsitle. Vähem on aga uuritud ja kirjanduses käsitletud probleeme ja vigu, mis tekivad õpilaste praktilises õpitegevuses.

Laboratoorsete tööde vaatlusel selgus, et enamik tehtavaid vigu kuulub nn. praktiliste vigade gruppi. See on maksev nii keskkooli-õpilaste kui ka kõrgkooli esimese kursuse üliõpilaste kohta. Põhilisteks vigadeks on: skeem koostatakse vääralt, osa ühendusi jäetakse tegemata, mõned ühendused dubleeritakse, eksitakse vooluallikate ja mõõteriistade polaarsusega nende ühendamisel vooluringi; skeemi liiga aeglane kokkupanek. Need vead põhjustavad suurt ajakadu õpilastel ja õpetajal — õpetaja on sunnitud üht ja sama vooluringi korduvalt kontrollima. Õpetaja verbaalne tegevus suureneb, ta peab palju aega kulutama skeemi vigade olemuse selgitamisele ning õpilaste teadmiste kontrollimiseks vajalik aeg jääb lühikeseks. Praktilisest tegevusest tulenevate vigade arvu vähendamine on väga oluline, sest need vead takistavad töö eesmärgi saavutamist. Saamatus praktilises tegevuses ei võimalda õpilastel jõudagi õppeprobleemide lahendamiseni, sest kogu nende vaimne ja praktiline tegevus on kontsentreeritud ainult skeemi kokkupanekule, milleks kulub enamik ajast.

Praktilises tegevuses ilmnevad vead on enamasti individuaalsed — nad pole iseloomulikud tervele klassile või grupile. Selliste vigade vähendamine nõuab individuaalset tööd nõrgemate õpilastega, mis on aga tunnis raskendatud õpilaste suure arvu korral. Väljaspool tunniplaani on sageli raske selleks sobivat aega leida õpetajate ning labori hõivatuse tõttu, ka ei või õpilasi üksi lasta neid töid teha ohutustehnilistel kaalutlustel. Sellistel juhtudel on sobiv kasutada allpool toodud tehnilise mõtlemise arendamise metoo-

dikat, mille järgi on õpilastel võimalik oma skeemide koostamise oskust arendada väljaspool laborit, ilma reaalsete skeemielementideta.

NSVL PA Kutsepedagoogika TUI õpetamise järjepidevuse uurimise labori juhataja professor A. Kõverjala ja vanemteadur dotsent U. Pilvre teaduslikul juhendamisel uuritakse õpilaste erialase tehnilise mõtlemise arendamist testülesannete abil. Nende testide lahendamine nõuab analoogiliselt elektrilise ahela kokkupanekule abstraktses graafilises skeemi mõttelist sidumist väljaspool seda skeemi olevate elektriseadmete ja -detailidega. Joonisel 1 on toodud üks selline test, mis koosneb kahest graafilisest osast: a) elektrilisest skeemist, kus on kasutatud standardseid elementide tingimärke ja b) montaažvälja joonisest, kus on elektrilisel skeemil toodud elemendid välja joonistatud tegelikkuks sarnasel kujul (abstraheerimise aste on palju madalam). Testi lahendamisel tuleb õpilasel pliiaatsijoonega montaažväljal kujutatud mõõteriistad ja detailid omavahel ühendada toodud elektrilise skeemi järgi. Pliiaatsijooned (juhtmed) montaažväljal võivad ristuda, ühendused tehakse kõik detailide või mõõteriistade klemmidel (ringikesed joonisel), väljaspool klemme juhtmeid ei ühendata — laborites kasutatavaid kaablikingadega juhtmeid ei saa ju omavahel ühendada midu kui detailide klemmide all.



Joonis 1. Test; a) elektriline skeem, b) montaažväljal skeemil toodud detailide kujutistega.

Testi lahendamise hindamisel võetakse aluseks detailide ühendamise ratsionaalsust ja õigsust — juhtmed olgu võimalikult lühikesed, ei tohi esineda ühenduste puudumist ning dubleerimist. Juba üks valesti ühendatud element vooluahelas rikub skeemi tööd, seepärast sellise vea ilmnemisel loetakse ülesanne puudulikult tehtuks. Üheks hindamise kriteeriumiks võib kasutada ka testi lahendamiseks kulunud aega.

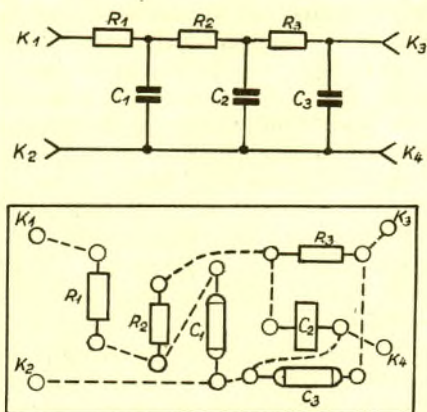
Selliste testide lahendamine arendab õpilastel elektriliste skeemide lugemise oskust, mis on lähedane vooluahelate tegelikule koostamisele. Teste on soovitatav koostada nii, et elekt-



riiline skeem vastaks hiljem teostamisele tuleva töö skeemile. Neid teste tuleks anda lahendamiseks just neile õpilastele, kellele skeemide kokkupanek valmistab raskusi. Lahendades testülesandeid, omandab õpilane oskusi skeemielementide ühendamisel, talle saavad selgemaks sellised mõisted nagu jada- ja rööpühendus, jälgides joonistel kujutatud vooluallikate ja mõõteriistade klemmide polaarsust, õpib ta neid skeemi õigesti ühendama.

Kirjeldatud teste on võimalik lihtsalt paljundada kas rotaatoril või «Era» tüüpi paljundusseadmetega. Teste võib teha ka kilematerjalile, mida kasutatakse grafoprojektori jaoks. Sel juhul joonestatakse elektriline skeem ja montaažväli kile alumisele küljele või kasutatakse sellist tinti, mida pole võimalik sealt kustutada. Õpilased aga ühendavad detailide kujutisi tindiga, mida on võimalik hiljem märja käsna ära pühkida. Võib kasutada ka moodust, et õpilased asetavad testile lisakile, millele nad kannavad ühendused. Testide valmistamine kilel võimaldab kokku hoida paberit ning ühte testi korduvalt kasutada. Eriti oluline on veel see, et valmistades testi kilele, saame lüümiku, millel on hõbus selgitada õpilastele grafoprojektori abil testi lahendamist ning analüüsida õpilaste tehtud vigu terve klassiga. Grafoprojektori kasutamise ning lüümikute valmistamise kohta võib teavet saada kirjandusest (6; 7).

Testide jõukohasuse uurimiseks ja erinevate õpilaskontingentide elektrotehnika-alase tehnilise mõtlemise taseme määramiseks korraldasime pedagoogilise eksperimendi mitmes Tallinna õppeasutuses. Selleks töötasime välja neli varianti eespool kirjeldatud testi, neist üks variant on toodud joonisel 2. Teste anti lahendamiseks eri koolide õpilastele, tehnikumide ja TPI gruppidele. Uurimustes osales 263 õpilast. Katsetulemused töötati läbi kirjanduses (5) toodud meetodite järgi, joonisel 3 on diagrammid, mis iseloomustavad eri õpilaskontingentide testide lahendamise edukust.

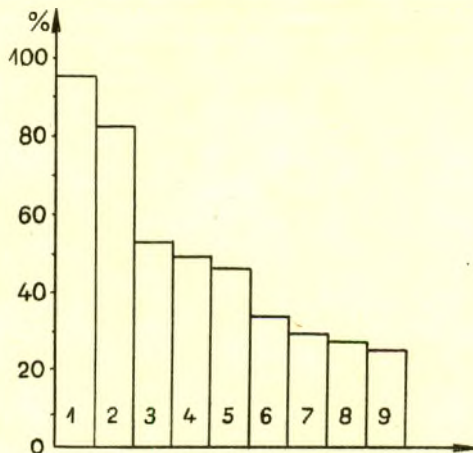


Joonis 2. Eksperimendis kasutatud test. Punktiiriga on montaažväljal toodud üks võimalikest lahenduskäikudest.

Eksperimendi tulemused näitasid, et õigesti lahendanud õpilaste hulk grupis ei sõltu niivõrd selle grupi õpilaste elektrotehnika- ja füüsikaalaste teadmiste summast, vaid just tehnilisest mõtlemisest, taibust, mis on vajalik selle eriala õppijail. Nagu diagrammist nähtub, Tallinna Polütehnikumi II kursuse raadiotehnikud lahendasid teste edukamalt kui näiteks TPI I kursuse majandusteaduskonna üliõpilased, kes on instituudi füüsika-praktikumis teinud elektrotehnikatöid. Raadiotehnikute edukus on seletatav sellega, et neil on vastav erialane suunitlus, erialane tehniline taip. Paljud neist on tegelnud mitmesuguste elektri- ja raadioskeemide koostamisega väljaspool õppetööd. TPI majandusteaduskonna üliõpilaste füüsika- ja elektrotehniliste teadmiste kogusumma on suurem kui eelmainitud raadiotehnikutel, kuid neil puudub elektriliste skeemide lugemiseks ja koostamiseks huvi ning erialane kutse-suunitlus.

Eksperimendi tulemused näitavad, et toodud teste võib kasutada nii tehnilise mõtlemise arendamiseks kui ka elektro- ja raadiotehnilise kutsevõimekuse hindamiseks.

Tallinna 22. keskkoolis katsetati teste lisaks 11. klassidele ka raadioringis osalevate 9. ja 10. klasside õpilastega, kes lahendasid testid õigesti.



Joonis 3. Eri õpilaskontingentide testide lahendamise õigsust iseloomustav diagramm. Ordinaatteljele on kantud õpilaskontingentide (klasside) õigesti lahendanute protsent, abtsissiteljele on kantud järgmised õppegrupid: 1 — TPI raadiotehnika I kursuse (LR—21), 2 — Tallinna Polütehnikumi II kursuse raadiotehnikud, 3 — 6. kutsekeskkooli II kursuse elektrikud, 4 — 12. kutsekeskkooli II kursuse elektrikud, 5 — 6. kutsekeskkooli I kursuse elektrikud, 6 — TPI majandustead. I kursuse üliõpilased (TM—21), 7 — 12. kutsekeskkooli ehitajate I kursuse, — 22. keskkooli 11-b kl. (kino ja piimanduse kullak), 9 — 22. keskkooli 11-a kl. (muusikakullak).

Kirjeldatud testide lahendamiseks kulub aega 5—15 minutit, enamik õpilasi lahendab neid huviga. Õpilaste tehnilise mõtlemise arendamine vähendab laboratoorsesel töödel

tehtavaid vigu ning aitab kaasa probleemõppe laiemale kasutamisele praktilistes töödes. See omakorda soodustab järjepidevuse printsiibi realiseerimist noorte spetsialistide ettevalmistamises.

#### Kirjandus

1. K ö v e r j a l g, A. Tööõpetuse ja kasvatusese järjepidevusest. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 7, lk. 34—36.
2. М а х м у т о в, М. Probleemõpe koolis. Tln., «Valgus», 1981.
3. U n t, I. Õpilaste aktiviseerimine tunnis. Tln., «Valgus», 1974.
4. К у с т о в Ю. А. Преемственность в управлении познавательной деятельностью студентов. — В кн.: Вопросы педагогики высшей школы и частных методик. Выпуск 3. Уфа, 1979.
5. К ы в е р я л г А. А. Методы исследования и профессиональной педагогики. Таллин, «Valgus», 1980.
6. П и л ь в р е У. В. Графопроектор в комплексе с другими средствами обучения. Таллин, «Valgus», 1979.
7. П и л ь в р е У. В. Изготовление и применение транспарантов для графопроектора. М., «Высшая школа», 1982.
8. У м б о р г Я. Э. Преемственность развития технического мышления учащихся средних ПТУ при выполнении лабораторных работ. — В кн.: Преемственность в трудовом обучении в школе и проф.-техн. подготовке в ПТУ. Под. ред. А. Кыверялга. М., 1980.

## Kirjutama õpetamise seostamine lugema õpetamisega aabitsaperioodil

AINO DÜNA,  
Tartu 1. eriinternaatkooli õpetaja

Kirjutamise toiming on sõna tähtedest mudeli koostamine, lugemine aga selle mudeli alusel sõna häälikulise struktuuri taastamine (13, lk. 20). Seega on kirjutamine ja lugemine ühe ning sama tegevuse kaks külge.

Lugema ja kirjutama õpetamisel tuleb lähtuda keele omapärast (foneetikast, fonoloogiast ja graafikast) ning vastavate toiminguete (lugemine, kirjutamine) struktuurist ja nende kujundamise üldistest seaduspärasustest.

Eesti keeles on põhiliselt foneetiline kiri (sõnu kirjutatakse hääldamise alusel). Sõnade eristamiseks on eesti keeles 20 häälikutüüpi (9 täis- ja 11 kaashäälikut). Eesti keel on kvantiteedikeel (hääliku pikkus kannab fonoloogilist funktsiooni). Kolm häälikupikkust esineb sõna sisehäälikute ulatuses. Seega on kriitilisteks häälikuteks sõna sisehäälikud.

Eesti keele graafikareeglid on erinevad sulghäälikute ja ülejäänud lihthäälikute vältete ning häälikuühendite ja lihthäälikute vältete puhul. Peale graafikareeglite tuleb õpetada kasutama ka ortograafiareegleid.

Õpetamise teooria selgitab, milliseid operatsioone peab õpilane kirjutamisel ja lugemisel sooritama. Õpetamise metoodika näitab, kuidas neid operatsioone üksikhaaval kujundada ja ühtseks toiminguks (kirjutamine, lugemine) liita. Vene keele lugema ja kirjutama õpetamise teooria ning metoodika küsimustega on aastakümneid tegelnud D. Elkonin ja ta kaastöötajad. D. Elkonini seisukohtadest lähtudes töötas eesti keele lugema ja kirjutama õpetamise uue metoodika välja ning juhendas selle rakendamist abikoolides K. Karlep. Üheaegselt K. Karleliga on eesti keeles kirjutama õpetamise uue metoodika väljatöötamisega ning selle rakendamisega kõne alarenguga laste ja düsgraafikute õpetamisel tegelnud käesoleva artikli autor (1; 2; 3). K. Karlepi eeskujul on uut lugema-kirjutama õpetamise metoodikat mõningate

omapoolsete täiendustega rakendanud 6-aastaste laste õpetamisel L. Kivi. Uusi printsiipe lugema-kirjutama õpetamisel üldkoolis soovitab ka L. Eisen (7).

K. Karlep annab ülevaate lugemise ja kirjutamise toimingute struktuurist ning nende kujundamise üldistest seaduspärasustest (9).

Lugemise ja kirjutamise toimingu õppimine algab ühelt aluselt — hääliku- ja foneemi-analüüsi õpetamisest. **Hääliku- ja foneemi-analüüsi õppimisega** omandatakse ja ühendatakse ühtseks toiminguks **kirjutamise** operatsioonid 1—5. (häälikute eraldamine sõnast, häälikutüübi määramine, häälikute järjekorra määramine sõnas, kriitiliste häälikute leidmine ja nende pikkuse määramine, kriitiliste häälikute grupi määramine). Kirjutamise 6.—8. operatsiooni (grafeemide valik, kirjutamisakt, kirjutatu kontroll) sooritamisel tegeleb laps **kodeerimisega** (foneemide ülekandmine grafeemideks ja vastupidi). Kirjutamisel tõuseb esiplaanile mitte sõna foneemilise koostise uurimine, vaid tähed ja nende seosed sõnast eraldatud häälikutega (13, lk. 51). Kirjutamise 6. ja 7. operatsiooni valdamine eeldab tähestiku ning foneemide ja grafeemide vastavuse tundmist, samuti graafikareeglite rakendamist. Graafikareeglite rakendamine kirjutamisel eeldab täis- ja kaashäälikute tundmist, lihthäälikute eristamist häälikuühendeist ning kaashäälikute hulgast sulghäälikute äratundmist, et õigesti märkida kirjas nende pikkust. Kirjutatu kontroll (lugemise 8. op.) eeldab lugemistechnika valdamist (sõna loetakse nii, nagu see on kirjutatud); sõnade häälikulis-tähelise võrdlemise oskust (loetud sõna võrreldakse kirjutatud sõnaga).

**Hääliku- ja foneemianalüüsi** oskus on aluseks ka lugemistoimingu operatsioonide omandamisele, on tähtsaim eeldus lugemise orienteeriva aluse formeerimiseks. «Mida paremini on lapsed omandanud foneemianalüüsi ja sellega seotud üldorientatsiooni keele foneemide süsteemis, seda õigemini ja kergemini formeerub sõna häälikulise vormi taastamine.» (13, lk. 54).

Sõna häälikulise vormi taastamiseks (lugemiseks) on vähe tähtede äratundmisest sõnas ja nende seostamisest foneemidega (lugemise 1. ja 2. operatsioon), mis võimaldab lugemist veerides, vaid on vaja formeerida ka lugemise orienteeriv alus — eelnev orientatsioon silbimoodustajatele (täishäälikud, diftongid) ja vältekandjatele (lugemise 3. operatsioon), et sõna nägemisel tekiks kujutlused hääldamisliigutustest järjest suuremate komplekside ulatuses (silbist sõnaühendini), s. t. **kujuneks lugemine**.

Lugema õppimisel tuleb lapsi **abistada silbimoodustajate ja vältekandjate leidmisel värviliste tähtedega** (silbimoodustajate täishäälikute ja diftongide esiletõstmine punasega) ja **erineva kõrgusega trükireaga**

või **vältemärkidega** (vältekandjate esiletõstmiseks), aga ka **pikemate sõnade liigendamise**ga kõnetaktide kaupa ning **sõnaühendite ühendamise**ga kaarekeste abil, sest lugemisoskus automatiseerub seda kiiremini, mida paremini õpetatakse last leidma sõna artikulaatsiooni mõjutavaid põhilisi ühikuid (täishäälikud, diftongid, vältekandjad, kõnetakti ja süntagma piirid).

Hüpoteesi loomiseks sõna kõlast ja rõhulis-rütmilisest struktuurist enne sõna lugemist, s. o. lugemise 4. operatsiooni kujundamiseks on vajalikud: 1) kaas- ja täishäälikute (ka diftongide sünteesi harjutused eesmärgiga õpetada lugemisel orienteeruma täishäälikutele või diftongidele ja vältekandjatele; 2) rõhulis-rütmiliselt sarnaste sõnade **hääldamis**harjutused eesmärgiga tunnetada sarnaseid rütmistrukture.

Mida paremini kujutab laps ette üldisi sõnade rõhulis-rütmilisi strukture, seda kergemini õnnestub tal häälikupikkuste muutmise ja õige häälikupikkuse määramine kirjutamisel.

Sünteesiharjutuste järjestamisel tuleb arvestada, et kergem on sünteesida silpsõnu VC (vokaal + konsonant) kui CV (konsonant + vokaal), et kergem on sünteesida kaashäälikuid lihttäishäälikutega kui diftongidega. Kõige raskem on sünteesida konsonantühenditega ühesilbilisi kõnetakte — sõnu.

Sõna või sõnaühendi lugemine (lugemise 5. operatsioon) seisneb eelmiste sünteesiprotsesside tulemuste ühendamises ja fikseerimises motoorselt. Sõna kokkulugemisel toimub suulisele kõnele omaste hääldamisühikute (kõnetaktide) moodustamine ja selle alusel loetust arusaamine.

«Me hääldame sõnu rõhurühmade e. kõnetaktide kaupa. Kõige kergem on kõnelda kahe-silbilistes rütmüksustes, rütmis — CVCV — rõhuline ja rõhuta lahtine silp. Selline mudel hakkab tööle, kui inimlaps hakkab keelt imiteerima. Rütmüksus CVCV on igapäevale sisse kodeeritud nagu põhialus. Sellest põhialusest hälbivate rõhukontuuride õppimine nõuab rohkem aega ja omandatakse lisaraskustega. Kõige raskem on konsonantühendi hääldamine. Konsonantühendi hääldamine muutub eriti raskeks siis, kui mitu helitut konsonanti on kõrvuti.» (M. Hint, 19. VII 1979. Foneetika fonoloogilised alused. Loeng abikoolide emakeeleõpetajate kursustel Tartus.)

Järelikult lugemismaterjali koostamisel tuleks aluseks võtta see kõnetakt, mis univertsalselt on kerge (CVCV). Rütmüksus CVCV võimaldab aabitsaperioodil iga tähe läbivõtmisel käsitleda kohe ka sellele tähele vastava hääliku kolme pikkust (lühikest, pikka ja ülipikka lihthäälikut) ja nende märkimist kirjas ühe- või kahekordse tähega (koli, kooli, k'ooli) ning paralleelselt lugema õpetamisega õpetada foneemianalüüsi alusel ka foneetilist kirja (esialgu määratakse II valde

võrdleva hääldamise teel õpetaja abiga). Sel juhul saab pika hääliku hääldamist ja määramist ning vastavate foneemide ja grafeemide seostamist enne sulghäälikute läbivõtmist treenida täishäälikutel ja suluta kaashäälikutel, mistõttu klusiilide pikkuste hääldamine ja määramine sõnas läheb juba väiksemate raskustega. Uus on vaid klusiilide veldete erinev märkimisviis kirjas. Kahesilbiliste lahtiste silpidega sõnade sissetoomine lugema õpetamise algusest alates võimaldab aabitsas kasutada ka lihtsamaid lauseid ja lugemistekste. (Lausete ja lugemistekstide koostamisel tuleb paratamatult alget rõhumudelit CVCV kasvatada ning kasutada ka teisi lihtsamaid rõhumudeleid). Häälikuühendi (algul diftongi, siis suluta kaashäälikutest konsonantühendi ja lõpus sulghäälikuga konsonantühendi) veldetega sõnad peaksid tulema pisut hiljem, pärast seda, kui vastavate liht-häälikute (täishäälikute, suluta kaashäälikute ja sulghäälikute) veldteid on küllaldaselt harjutatud rõhumudelil CVCV.

**Lugemise õigsuse kontroll** (lugemise 6. operatsioon) tähenduse ja kirjutamise kaudu (loetud sõna kirjutatakse mõttes graafika-reeglite alusel ja võrreldakse trükitud sõnaga) eeldab kirjutamistehnika valdamist.

Eespool toodud kirjutamise ja lugemise operatsioonide kujundamise üldiste seaduspäraste võrdlemisel võib järeldada, et mõlema toiminguga (lugemine, kirjutamine) õppimine on vastastikku seotud ja tingitud. Nii lugema kui ka kirjutama õpetamine algab sõnade hääliku- ja foneemianalüüsi õpetamisega. Kuigi lugemise ja kirjutamise mehhanismid on erinevad (kirjutamise toiming baseerub otseselt hääliku- ja välteanalüüsi oskusele, mille alusel toimub sõnade häälikulise struktuuri mudeli koostamine graafiliste märkide abil). Lugemise mehhanism — sõna häälikulise vormi süntees eelneva orientatsiooniga täishäälikutele ja vältekandjatele häälikutele — omandatakse sõnade muutmisega täishäälikute ja vältekandjate häälikute asendamise teel ning muudetud sõnade lugemisega, kuid kirjutamise resultaadi (kirjutatud sõna) kontroll eeldab lugemisostkust ja lugemise resultaadi (loetud sõna) kontroll kirjutamisostkust.

Et lugemine ja kirjutamine on ühe ja sama analüüsi-sünteesi tegevuse kaks külge, seepärast tuleb aabitsakursuse ajal seostada lugema õpetamist kirjutama õpetamisega ning õpetada mõlemat toimingut üheaegselt enam-vähem võrdsel tasemel. Lubamatu on aabitsaperioodil pearõhu panemine lugema õpetamisele samal ajal kirjutama õpetamist tagaplaanile jättes, mis kõikide koolitüüpide praktikas käesoleva ajani aset leiab. Aabitsaperiood võimaldab kõige paremini seostada lugema õpetamist eesti keele foneetilise kirja õpetamisega. Nende võimaluste mittekasutamine tähendab, et kirjutama õpetamine toimub ikkagi algusest peale lahus lugema õpeta-

misest. Aabitsaperioodil tehtud viga (pearõhk lugema õpetamisele) ja kaotsiläinud aeg eesti keele häälikulise kirja õpetamiseks annab ennast hiljem valusasti tunda nn. pseudodüsgraafia näol.

Üldkoolides õpitakse aabitsaperioodil paralleelselt lugemisharjutustega kirjutamistoi-ningu üksikuid operatsioone (hääliku- ja välteanalüüs, foneemide ja grafeemide seostamine, kirjatehnilised harjutused), kuid kirjutamisaktile ja kirjutatu kontrollile, s. t. õpitud operatsioonide liitmisele ühtseks kirjutamise toiminguks ja saadud resultaadi (kirjutatud sõna) õigsuse kontrollile pööratakse lugemisharjutustega võrreldes vähem tähelepanu ja aega, mistõttu ka õpilaste kirjutamisostkus jääb aabitsakursuse lõpuni tunduvalt maha lugemisostkusest: «I klassi õpilaste kirjutamisostkus lugemik-õpiku kasutuselevõtmise ajaks (s. o. aabitsaperioodi lõpuks — A. D.) pole jõudnud veel rahuldava tasemeni.» (7, lk. 83.)

Kahjuks ei ole eesti õppekeele üldkoolide algklasside programmides (1980) ja abikoolide programmides (1979) ega metoodilistes juhendites (7; 8) seatud foneetilise kirja omandamise eesmärgi aabitsaperioodil. Üldkoolis kulutatakse palju aega joonistähete kirjutamisele, millest saabki alguse õpilaste kirjutamisostkuse tunduv mahajäämus lugemisostkusest aabitsaperioodi lõpul.

Seega toimub kirjatähete õppimine üldkoolis algusest peale lahus vastavate trükitähete läbivõtmisest ja lugemisest, sest kirjatähete õppimine algab alles pärast seda, kui kõik suured trükitähed on aabitsas läbi võetud ja minnakse üle suurte trükitähedega teksti lugemiselt väikeste trükitähedega teksti lugemisele. Ka üldkoolides käibelelev L. Eiseni «Aabitsa» sõnavara ja tekstid ei soodusta lugemise ning foneetilise kirja õpetamise seostamist.

Foneetilise kirja õpetamise eesmärgist lähtudes tuleks aabitsaperioodil õpetada kirjatähti üheaegselt vastavate suurtähete läbivõtmisega. Iga uue hääliku ja tähe (nii trükk kui ka kirjatähe) käsitlemisel tuleks õpetada ka selle hääliku kolme pikkust ning seostada foneemianalüüsi harjutustes lühike, pikk ja ülipikk häälik vastavate grafeemidega, harjutada vastavate sõnade ladumist liikuvale aabitsale (noopide ja tähtede seostamisega) ning sõnade ja lausete kirjutamist kirjatähedega foneemianalüüsi alusel. Nii kujunevad kindlad seosed foneemide ja grafeemide vahel. Kirjutama õpetamise seostamine lugema õpetamisega aabitsakursuse algusest peale võimaldab õpilastel omandada aabitsaperioodi lõpuks mitte ainult elementaarse lugemisostkuse, vaid ka elementaarse foneetilise kirja oskuse (vähemalt liht-häälikute veldete õigekirja), mis omakorda võimaldaks lugemik-õpiku perioodil nii lugemise kui ka õigekirjaoskust arendada ning vältida õpilastel pseudodüsgraafiat ja -düsleksiat.

Lubamatu on jätta kasutamata aabitsaperioodil olevaid reserve foneetilise kirja õpetamiseks ning lugema ja kirjutama õpetamise seostamiseks.

Lähtudes eeltoodud uutest teoreetilistest ja metoodilistest seisukohtadest lugema ja kirjutama õpetamisel ning lugemise ja kirjutamise toimingute kujundamise üldiste seaduspärasuste võrdleva analüüsi tulemustest, samuti autori eelnevatest töökogemustest foneetilise kirja õpetamisel kvalitatiivse ja kvantitatiivse häälikulise analüüsi alusel kõnehälvetega ja vaimse arengu peetusega lastele Jõgeva rajoonis 1966—1973 ja Tartu 1. eriinternaatkoolis 1968—1977 (1; 2; 3), korraldas artikli autor 1977/78. õ.-a. Tartu 1. eriinternaatkooli raskete kõnehälvikute osakonna 1. klassis aabitsaperioodil eksperimentaalse õpetamise eesmärgiga seostada kirjutama õpetamist lugema õpetamisega (aabitsaperiood kestis õppeaasta lõpuni).

Foneetilise kirja õpetamise eesmärgist lähtudes õpetati aabitsaperioodil väikesi kirjatähti üheaegselt vastavate suurtähtede läbivõtmisega lugemisel. Iga uue hääliku ja tähe (nii trüki- kui ka kirjatähe) käsitlemisel õpetati ka selle hääliku kolme pikkust ning seostati välteanalüüsi harjutustes lühike, pikk ja ülipikk häälik vastavate grafeemidega, harjutati sõnade ja lausete ladumist liikuvale aabitsal (noopide ja tähtede seostamisega) ning sõnade ja lausete kirjutamist kirjatähtedega hääliku- ja välteanalüüsi alusel. Nii kujunesid kindlad seosed foneemide ja grafeemide vahel. (Aabitsakursusele eelnes 6-nädalane aabitsaeelne periood. Aabitsakursuse lõpuks võeti läbi ka suured kirjatähed.)

Õppevahenditena kasutati klassi ees autori koostatud suurt liikuvat aabitsat noopide ja trükitähtedega ning selle eeskujul koostatud väikesi liikuvaid aabitsaid igale õpilasele, autori koostatud harjutusmaterjali sõnade ja lausete hääliku- ja välteanalüüsiks ning kirjatähtedega kirjutamiseks ja elementaarsete õigekirjareeglite omandamiseks, samuti spetsiaalseid sünteesiharjutusi lugemise mehhanismi omandamiseks, omakoostatud lauseid ja tekste lugemiseks. Lugemise harjutamiseks kasutati veel L. Altoa, H. Raigna «Aabitsat», sest L. Eiseni koostatud uus üldkooli «Aabits» osutus raskete kõnehälvetega lastele sobimatuks.

Õppematerjali läbivõtmise järjekorrast ja õpetamise metoodikast pole käesolevas artiklis võimalik kirjutada.

1977/78 õ.-a. lõpul (28. mail) eksperimentaalklassis tehtud kontrolletteütlustes oli ühe õpilase kohta keskmiselt 2,1 õigekirjaviga, kusjuures 16 õpilasest 7 õpilast kirjutasid töö veatult, ülejäänud õpilastel oli 1—7 õigekirjaviga.

Kontrollklassideks olid Tartu 11. 8-kl. kooli arengupeatusega laste 1. klass ja Vägeva eriinternaatkooli debiilsete laste 1. klass.

Mõlemas kontrollklassis õpetati emakeelt K. Karlepi poolt abikoolidele väljatöötatud uue metoodika järgi. Kontrollklassides kirjutati sama etteütlus 1980/81. õ.-a. algul, mil mõlema kontrollklassi õpilased õppisid juba 2. klassis. Arengupeatusega laste klassis kirjutati kontrolletteütlus 14. septembril ja debiilsete laste klassis 30. sept. 1980. a. Arengupeatusega laste klassis tuli kontrolletteütlustes ühe õpilase kohta keskmiselt 7,5 õigekirjaviga, 21 õpilasest kirjutasid veatult 2 õpilast, ülejäänud õpilastel oli 1—24 õigekirjaviga. Debiilsete laste klassis kirjutati 9 etteütlust. Ühe debiilse õpilase kohta tuli keskmiselt 25,7 õigekirjaviga, iga õpilase töös oli 15—47 õigekirjaviga.

Peab veel lisama, et arengupeatusega laste kontrollklass oli õppetööd alustanud 0-klassist, seega olid need õpilased kaks õppeaastat koolis käinud. Tartu 1. eriinternaatkooli kõnehälvetega laste osakonna 1. klassi (eksperimentaalklass) õpilased alustasid õppetööd 1. klassist ja olid eksperimendi lõppedes ühe õppeaasta koolis käinud, välja arvatud 2 õpilast (16-st), kes kordasid klassikursust.

Tartu 1. eriinternaatkooli kõnehälvikute osakonna 1. klassis 1977/78. õ.-a. aabitsaperioodil korraldatud eksperimentaalne foneetilise kirja õpetamine andis rõõmustavalt positiivseid tulemusi. Kirjutama õpetamise seostamine lugema õpetamisega aabitsakursuse algusest peale võimaldas õpilastel omandada aabitsaperioodi lõpuks elementaarse lugemisoskuse kõrval ka elementaarse foneetilise kirja oskuse (vähemalt liht-häälikute valdete õigekirja osas), mis omakorda võimaldas hiljem lugemik-õpiku perioodil 2. klassis nii lugemis- kui ka õigekirjaoskust süvendada ja automatiseerida ning vältida õpilastel pseudodüsgraafiat ja -düsleksiat.

Seega pakub aabitsaperiood häid võimalusi ja reserve eesti keele foneetilise kirja õpetamise seostamiseks lugema õpetamisega, mida tuleks meie kõigil koolitüüpidel ära kasutada.

(Järgneb kirjandus lk. 48.)



## KOOLIEELNE KASVATUS

# Muusikalise kasvatuse iseärasused esimesel eluaastal

**MALLE NILSON,**  
TPeDi koolieelse kasvatuse kateedri  
õppejõud, pedagoogikakandidaat

Lapse psühhofüsioloogilised eeldused lubavad alustada sihikindlat muusikalist kasvatust väga varakult — juba 2 kuu vanuselt. Rumeenia teadlane D. Vasilin avastas 4-kuusel enneaegsel lapsel keskkõrvas õhu, s. t. keskkonna, milles levivad helivõnked. Nõukogude füsioloog A. Fonarjov väidab, et emaüas reageerib laps toonidele 20 kuni 5000 hertsi, mis vastab inimehääle helisageduse diapasonile. A. Bronštein ja B. Petrova tõestasid, et kuulmisanalüsaator hakkab tööle sünnimomendist, tema funktsionaalne küpsus saabub pisut hiljem, teisel elunädalal.

Viimase kümne aasta uurimused lastega vanuses 2 kuust kuni 1 aastani muusikalise kasvatuse alal näitavad, et lapse võimed arenevad aktiivses muusikalises tegevuses. Kui last on süstemaatiliselt arendatud alates 2. elukuust, siis võime keskmise lapse muusikalise arengu kohta öelda järgmist.

Lapsed vanuses 2 kuust 3 kuuni reageerivad laulmisele ja lastepillidel (metallofon, suupill)

mängimisele elavnemiskompleksiga. Elavnemiskompleks esineb kõikide muusikaliste harjutuste ajal, välja arvatud muusikaliserütmiline liikumine, kus muusikajuhataja teeb harjutusi lapse käte või jalgadega. Kolmekuused lapsed kuulavad tähelepanelikult muusikat kogu tegeluse vältel. On lapsi, kes juba selles vanuses häälitsevad väga vaikset kaasa, mõni lühidalt, mõni pikemalt. Osa lapsi reageerib kaunis tormiliselt pärast tegelust. Tavaliselt need lapsed on tegeluse ajal vaiksed. Esimese kuu jooksul harjuvad lapsed oma muusikajuhatajaga ning nad «lähevad» tegelusele rahulikult ja rõõmsas meeleolus.

Muusika kuulamise ajal kuulavad lapsed keskendunult muusikajuhataja laulmist ja lastepillidel mängimist. Nad oskavad silmadega jälgida trianglit, mis liigub nende ees rinna kõrgusel vasakult paremale ja tagasi ning millel lüüakse üksikuid helisid. Laulma õhutamisel püüavad lapsed vastata lühikese vastuhääletsusega muusikajuhataja laulmisele, mida ta teeb kõrguses la' täishäälikul «a».

Muusikaliserütmilisel liikumisel kätega sooritatud liigutuste ajal (plaksumisliigutused, kerimisliigutused) lapsed pingutavad keha ja justkui püüavad ise neid sooritada, liigutades samal ajal mõnikord jalgu. Jalgadega sooritatud liigutuste ajal on lapsed vähem aktiivsed, kuigi vahel liigutavad sellel ajal käsi.

Lapsed vanuses 3 kuust kuni 6 kuuni elavnevad, nähes oma muusikajuhatajat. Mähkimise ajal nad naeratavad ja koogavad, millega väljendavad oma rahulolu eelseisva tegeluse üle.

Tegeluse vältel lapsed häälitsevad vastu lühidalt, katkendlikult või mõnikord pikemalt, laulvamalt. Vastuhääletsusi esineb kõige rohkem muusika kuulamise, laulma õhutamise ja muusikaliserütmilise liikumise ajal, kui sooritatakse liigutusi lapse kätega. Selle vanusegrupi laste liigutused muusikalise tegeluse ajal on palju mitmekesisemad ja rütmilisemad kui eelmise vanusegrupi lastel: nad löövad muusika taktis käega vastu maneeži, rütmiliselt kõverduvad ja sirutavad välja jalgu, löövad jalgadega (jalaga) vastu maneeži, vangutavad pead, liigutavad keha vasakult paremale ja tagasi jne.

Pärast tegelust koogavad mõned neist vahetpidamata üsna kõrgetel toonidel, mõned löövad energiliselt jalgade ja kätega vastu maneeži ning keeravad end seljalt kõhuli. Muusika kuulamisel lapsed kuulavad muusikajuhataja laulu ja mängu metallofonil. Nad eristavad spetsiaalsete harjutuste järel intervalle oktaav, septim ja sekt.

Laulma õhutamisel vastavad (vähe-  
malt üks kord) nad pikema vastuhäälit-  
susega muusikajuhataja laulmisele kõrguses  
la' täishäälikul «a».

Muusikalis-rütmilisel liikumisel lapsed justkui aitaksid muusikajuhatajat, kes sooritab nende kätega plaksutamisiigutusi või vahelduvaid painutus- ja sirutusliigutusi jalgadega.

Lapsed vanuses 6 kuust kuni 9 kuuni rõõmustavad, nähes oma muusikajuhatajat ja jälgivad tähelepanelikult ettevalmistusi tegeluseks: nad roomavad mööda maneeži laua juurde (seal toimub mähkimine enne tegelust), tõusevad põlvedele või jalgadele, hoides maneeži äärest kinni ja ootavad, keda lastest võetakse tegelusele. Mõned lapsed, kelleni järg pole veel jõudnud, isegi virisevad, mida nendega kunagi ei juhtu, kui nad tulevad tegeluselt tagasi. Osa lapsi «laulab» juba enne tegelust, mõned naeravad, «ajavad juttu», plaksutavad käsi või lehvitavad kätega.

Muusikalise tegeluse ajal on lastel lõbus meeoleolu: nad naeratavad või naeravad heledalt, lehvitavad kätega, plaksutavad käsi, kiigutavad oma keha laulu rütmis ette ja taha, «laulavad», löövad käe või jalaga rütmis.

Pärast tegelust lapsed ütlevad üksikuid silpe (ata-ata, da-da jne.). Mõned istuvad, kiigutavad end ette ja taha ning «laulavad». Sellevanustel lastel suureneb märgatavalt vastuhääliitsustes laulvus.

Muusika kuulamisel lapsed reageerivad erineva iseloomuga muusikale diferentseeritult: tantsulaulu ajal koputlevad nad kiiresti laulu taktis, aga hällilaulu ajal kiigutavad end kogu kehaga aeglaselt laulu saatel. Eri harjutuste järel eristavad lapsed intervallile kvint ja kvart.

Laulma õhutamisel vastavad lapsed kaunis pika ja laulva vastuhääliitsusega muusikajuhataja laulmisele täishäälikul «a» laskuval tertsil kõrguses la' — fa\*<sup>1</sup>.

Rütmiharjutusele reageerivad lapsed selgelt ja täpselt väljendatud liigutustega (kätega või käega, jalgadega või jalaga, peaga, kehaga), mis ühtivad motiivi rütmiga.

Muusikalis-rütmilisel liikumisel tahavad lapsed harjutusi sooritada ise: plaksutada, teha vahelduvaid sirutus- ja painutusliigutusi.

Lapsed vanuses 9 kuust kuni 12 kuuni võtavad oma muusikajuhatajat vastu rõõmsa ärevusega: nad lähevad kiiresti maneeži barjäärile, lalisevad, mõned neist «laulavad», teised plaksutavad käsi, s. t. kõik lapsed väljendavad aktiivselt oma soovi võtta osa muusikalisest tegelusest.

Laste käitumine muusikalise tegeluse ajal on muutunud väljendusrikkamaks ja mitmekesisemaks: nad koputavad kätega (käega) või jalgadega (jalaga), liigutavad end kogu kehaga, tõstavad õlgu, noogutavad peaga, plaksutavad käsi — kõik enamasti muusika taktis. Selles vanusegrupis ilmneb lastel häbelikkus. Nad tihti jälgivad tegeluse väljel muusikajuhatajat käe alt, sõrmede vahelt

ning pööravad pead häbelikult kord ühele, kord teisele poole.

Pärast tegelust on lapsed aktiivsemad kui enne tegelust. Nad räägivad üksikuid sõnu «anna», «aitäh» ja laulavad pikalt «aah», «aah». Mõnedel lastel esineb vastulaulmises kindel rütm. Laps ütleb pärast hüpitamist silpe «ah, ah, ah, ah» ning samal ajal lööb ise käega vastu tooli.

Muusika kuulamisel eristavad lapsed palju täpsemalt tantsu- ja hällilaulu, keskendunult kuulavad laulu ja meloodiaid, mida laulab või mängib metallofonil muusikajuhataja. Nad eristavad järk-järgult kitsenevaid intervalle, kaasa arvatud tertsi.

Laulma õhutamisel vastavad lapsed muusikajuhataja laulmisele pikalt, laulvalt või mõnikord «laulavad» koos muusikajuhatajaga, kui ta laulab laskuval tertsil la' — fa\*<sup>1</sup> täishäälikul «a».

Muusikalis-rütmilisel liikumisel — hüpitamise ajal — oskavad lapsed end tõugata jalgadega põrandalt või teevad jalgadega õhus vahelduvaid liigutusi.

Nagu eelkirjutatust nähtub, kutsub muusika lapses esile emotsionaalset reageerimist, aktiveerides tema tegevust. Muusika tajumisel tekkivad positiivsed emotsioonid on suure tähtsusega — nad mõjutavad mitte ainult psüühilist, vaid ka füsioloogilist sfääri, s. t. nad mõjuvad lapse kogu psüühofüsioloogilisele struktuurile. Muusikaline tegevus on tähtis vahend täiskasvanu suhtlemisel lapsega, mille käigus areneb ka lapse intellekt.

Selleks et jõuda lapse muusikalises arengus eeltoodud näitajateni kõikides vanusegruppides, peame last arendama komplekselt. Muusikaline kasvatus väikelapse eas tugineb kindlatele muusikalise tegevuse liikidele. Need on muusika kuulamine, laulmine (laulma õhutamise)\*, muusikalis-rütmiline liikumine ja lastepillidel mängimine. Kuid lapse esimesel eluaastal rakendatakse muusikalise kasvatuse teenistusse neist ainult kolme: muusika kuulamist, laulma õhutamist ja muusikalis-rütmilist liikumist.

Lastepillidel mängimisega alustatakse kolmandal eluaastal. Igal liigil on täita oma osa muusikalisel arendamisel. Kõik kolm muusikalise tegevuse liiki peavad olema esindatud igal tegelusel. Optimaalseks sageduseks peame kaht tegelust nädalas.

Muusika kuulamine vanuses 2—3 kuud. Muusika kuulamine nii väikestel lastel toimub individuaalselt. Muusikajuhataja, kummandunud lapse kohale, laulab vaikse häälega lihtsat laulu. Nii toimib ta 5 esimesel tegelusel. Iga 5 tegeluse järel muutub ülesanne ja sellele vastavalt ka repertuaar. Järgmisel 5 tegelusel mängib ta sedasama viisi esmalt metallofonil, seejärel suupillil. Pillide järjekord igal tegelusel muutub: kord mängitakse

\* Laulma õhutamise toimub 2 kuust kuni 1,5 aastani, alates 1,5 aastast algab laulmine.

esimesena metallofonil, kord suupillil. Metallofon on pill, mida peab kindlasti kasutama, sest tema helid asuvad kolmandas ja neljandas oktaavis. See kõrgus jääb inimkõrva poolt paremini tajutavasse helide diapasoni.

Selleks et kontrollida, kuidas reageerib laps heliallika asukoha muutusele ruumis, lüüakse lapse silmade ees rinna kõrgusel trianglile üksikuid helisid, samal ajal liigutades teda vasakult paremale ja tagasi. Eesmärgiks on see, et laps jälgiks silmadega heliallikat. Ka trianglil mängitakse 5 tege- lust järjest, mida tehakse tegelusel vahetult kohe pärast laulmist või pillidel mängimist.

Suur tähtsus on valitaval, kindlatest printsiipidest lähtuval repertuaaril: laulud peavad olema lihtsad, laulude ulatuseks on kvint, taktimööduks 2/4 või 4/4, nootide pikkuseks 1/8, 1/4 ja 1/2. Üheski laulus ei tohi esineda punkteeritud rütmi. Kõiki laule tuleb laulda ettenähtud kõrguses, algtööni võib võtta helihargilt või metallofonilt. Eeltoodud nõuded on maksivad kõikide laulude kohta (ka muusikalises-rütmilisel liikumisel) lapse esimesel eluaastal. Antud vanusegrupis on sobivaks lauluks M. Terri «Kerimine», mida lauldakse lauluna viiel esimesel tegelusel, viiel järgmisel aga mängitakse seda suupillil ja metallofonil. **Muusika kuulamine vanuses 3—6 kuud.** Selles vanusegrupis kuulatakse muusikat grupiviisiliselt. 2—6 last paigutatakse maneeži. Muusikajuhataja seisab laste ees maneeži juures, kummardudes nende kohale, ja laulab või mängib lastepillidel.

Lapsed kuulavad hällilaulu ja tantsulaulu meloodiat metallofonil ja suupillil, laulu hääle ja sõnadega esitatult ning metallofonil. Kui esitatakse kahe erineva laadiga laulu (hällilaul ja tantsulaul) või laulu erinevatel pillidel (suupill ja metallofon), siis igal tegelusel muudetakse nende esitamise järjekorda. Ülesannete peamine eesmärk on arendada laste oskust tunnetada laulude erinevat laadi ning arendada nende tämbriilist kuulmist.

Peale selle arendatakse veel helikõrguse eristamise tundlikkust kahe ühesuguse tämbri- riga metallofoni abil. Alustatakse intervallist oktaav ( $do^4 - do^3$ ), järgnevad järjest vähenevad intervallid — septim ( $do^3 - si^3$ ) ja sekst ( $do^3 - la^3$ ). Seda tehakse igal tegelusel kohe pärast laulude või pillimängu kuulamist. Lastest paremal ülal hoitakse üht metallofoni, millel mängitakse 3 korda järjest ülemist heli ( $do^4$ ) ja vasakul all maneežis on teine metallofon, millel mängitakse 3 korda järjest alumist heli ( $do^3$ ). Nii toimitakse 3 korda järjest. Kui lapsed jälgivad rea tegeluste järel väga hästi mõlemat metallofoni, siis võetakse uus intervall.

Repertuaar: M. Terri «Liumäel» (tantsulaul), tundmata autori «Hällilaul» (hällilaul), ungari lastelaul «Nukuke» (suupill ja metallofon), M. Terri «Kingsepa laul» (hääle ja sõnadega ning metallofon), eesti lastelaul «Kus on minu kodule» (hääle ja sõnadega), eesti

rahvaviis «Kevadel» (hääle ja sõnadega ning metallofon).

**Muusika kuulamine vanuses 6—9 kuud.** Selles vanuses hakkab osa lapsi istuma, osa aga juba istub ning seoses sellega on ka lapse vaateväli avardunud. Muusika kuulamiseks asetatakse kõik selleaalsed lapsed maneeži: mõned neist seisavad toe najal, mõned istuvad. Muusikajuhataja seisab laste ees maneeži ääres.

Muusika kuulamine selles vanusegrupis taotleb järgmiste ülesannete realiseerimist: hällilaulu ja tantsulaulu kuulamine, laulu kuulamine metallofonilt ja hääle ning sõnadega, laulu kuulamine lihtsa muusikalise instseneeringuna, laulu kuulamine hääle ja sõnadega. Lihtne muusikaline instseneering, mille käigus muusikajuhataja laulab laulu ning samal ajal viipab laulu rütmis lipukese (lindikesega, lillekesega jne.), on muusika kuulamise raskemaks astmeks, sest laps peab ühtaegu jälgima mänguasja ning kuulama muusikat. Kuigi lapse kogu tähelepanu koon- dub tavaliselt lipukese jälgimisele ja laulu kuulamine nihkub tagaplaanile, on sellel metoodilisel võttel oluline tähendus — niimoodi rajatakse eeldused laulu sisu lahtimõtestamisele ja tahteliste liigutuste tekki- misele. Mõistagi ei tohi selle võttega liialdada.

Selles vanusegrupis jätkatakse helikõrguse eristamise tundlikkuse arendamist. Kahe ühe- suguse metallofoni abil harjutatakse inter- valle kvint ( $do^3 - so^3$ ), kvart ( $do^3 - fa^3$ ) ja tert ( $do^3 - mi^3$ ). Nii lamavate kui ka istuvate laste juures kasutatakse ühesugust, eelkirjel- datud metoodikat.

Repertuaar: R. Päts «Emale» (hällilaul), M. Terri «Emake oienupp» (tantsulaul), eesti rahvaviis «Sinikirja linnukene» (hääle ja sõnadega), J. Tilitšejeva «Lipud» (lihtne muusikaline instseneering), eesti rahvaviis «Tiiu talutütredene» (hääle ja sõnadega). **Muusika kuulamine vanuses 9—12 kuud.** Nüüd paneb muusikajuhataja lapsed istuma maneeži põrandale ja istub ise nende ette väikestele toolile.

Lastele lauldakse hällilaulu ja tantsulaulu, laulu hääle ja sõnadega, laulu süžeele muusikalise instseneeringuna, samuti mängitakse lauluviisi metallofonil ja lauldakse seda hääle ning sõnadega.

Selles vanusegrupis tehakse süžeelisi muusikalisi instseneeringuid, s. t. näidatakse mänguasju laulu saatel. Näiteks demonst- reeritakse mängukaru, kes mõmisedes kõnnib maneeži äärest lasteni (muusikajuhataja lau- lab aeglast laulu karust), puudutab lapsi, tantsib nende ees (muusikajuhataja laulab tantsulaulu). Süžeeiline muusikaline instse- neering aitab laulu sisu lahti mõtestada ja illustreerida, eriti perioodil, mil lapsed ei oska veel rääkida ning seetõttu on raske sõnadega laulu sisu seletada.

Helikõrguse eristamise tundlikkust harju- tatakse nende lastega, kes on puudunud või



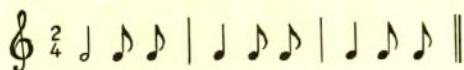
mõnel muul põhjusel üldisest programmist maha jäänud. Viimane harjutatav intervall on tertis.

Repertuaar: eesti rahvaviis «Uni, tule!» (hällilaul), austria rahvaviis «Raa-rii-raa» (tantsulaul), ungari lastelaul «Võilill» (hääle ja sõnadega), ungari lastelaul «Linnuke» (süzeeline muusikaline instseneering), eesti rahvaviis «Meil aiaäärne tänavas» (hääle ja sõnadega ning metalofonil), M. Saar «Hällilaul» (hällilaul), valgevene rahvaviis «Pillimehed» (tantsulaul).

**Laulma õhutamise.** Eksperimendid näitasid, et laste vastuhääliitsuste diapason on küllaltki lai. Enamasti hõlmab see helisid esimeses oktaavis do<sup>1</sup> kuni si<sup>1</sup>. Mõned vastulaulmised on väga madalad — isegi väikese oktaavi do ja fa. On ka täpseid vastuseid, kuid vähe. Täpsed vastulaulmised olid helidele re<sup>1</sup> ja fa<sup>1</sup>. Laululist intonatsiooni iseloomustavad kolm näitajat: laulvus, heli kõrgus ja rütm. Lapse esimesel eluaastal tekivad need komponendid järk-järgult. Esmalt ilmub vastulaulmisse laulvus, seejärel heli kõrgus, mis üksikutele juhtudel on adekvaatne täiskasvanu lauldud kõrgusega, kuid kõigel sellel on veel eba- püsiv iseloom.

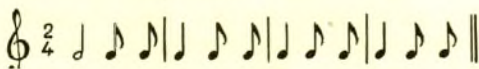
Rütmi esines laste vastulaulmises veel vähe, kuid nad vastasid oma rütmis. Vaatamata sellele on laulma õhutamise harjutused (kuhu kuulub ka rütmiharjutus) suureks stiimuliks vokaalsete vastuhääliitsuste aktiveerimisel, mis on väga tähtis lapse üldise ja muusikalise arenemise seisukohalt.

**Laulma õhutamise vanuses 2—4 ja 3—6 kuud.** Muusikajuhataja laulab pikalt kolm korda järjest täishäälikut «a» kõrguses la<sup>1</sup>. Sellele järgneb rütmiharjutus. Muusikajuhataja laulab pisut kiiremalt silbil «la» kõrguses la<sup>1</sup> järgmist motiivi:



üks kord. Mõlemaid harjutusi tehakse individuaalselt igale lapsele.

**Laulma õhutamise vanuses 6—9 ja 9—12 kuud.** Muusikajuhataja laulab pikalt kolm korda järjest laskuval tertsil täishäälikut «a» kõrguses la<sup>1</sup> — fa<sup>1</sup>. Järgneb rütmiharjutus. Muusikajuhataja laulab pisut kiiremalt silbil «la» kõrguses la<sup>1</sup> järgmist motiivi:



üks kord. Mõlemaid harjutusi tehakse individuaalselt igale lapsele.

**Muusikalis-rütmiline liikumine vanuses 2—3 kuud.** Muusikalis-rütmilist liikumist tehakse esimesel eluaastal iga lapsega individuaalselt. Muusikajuhataja, kummardunud lapse kohale, võtab tema käed oma kätte ja teeb nendega

kerimise liigutusi laulu saatel. Nii toimitakse esimesel 5 tegelusel. Järgmise 5 tegeluse kestel tehakse liigutusi lapse jalgadega. Muusikajuhataja võtab kinni lapse jalgadest ning kordamööda kõverdab kord üht, kord teist jalga lauluviisi saatel. Iga 5 tegeluse järel muutub ülesanne ja sellele vastav repertuaar kogu esimese eluaasta jooksul.

Repertuaar: M. Terri «Kerimine» (kerimisliigutused), eesti lastelaul «Kuts läeb karja» (vahelduvad liigutused jalgadega).

**Muusikalis-rütmiline liikumine vanuses 3—6 kuud.** Selles vanusegrupis tehakse lapse jalgadega samasuguseid liigutusi nagu eelmiseski vanusegrupis. Kätega kerimisliigutuste asemel sooritatakse lapse kätega plaksutamislige- tusi, mida tehakse kahte viisi: aeglased, örnad plaksutamislige- tused ja kiired, tugevad, rütmilised plaksutamislige- tused.

Repertuaar: L. Levina «Väike plaksulaul» (aeglased plaksutamislige- tused), M. Terri «Mis ma oskan?» (vahelduvad liigutused jalgadega), A. Ongo «Lapse käel on viis sõrme» (kiired, rütmilised plaksutamislige- tused), M. Terri «Hobune» (vahelduvad liigutused jalgadega), vene rahvaviis «Plaksulaul» (aeglased plaksutamislige- tused).

**Muusikalis-rütmiline liikumine vanuses 6—9 kuud.** Plaksutamislige- tused on samad mis eelmises vanusegrupis, kuid vahelduvad sirutus- ja painutusliigutused lapse jalga- dega asenduvad järk-järgult lapse hüpi- tamisega. Muusikajuhataja võtab lapsel kaenla alt kinni ja hüpitab teda laulu saatel nii, et lapse jalad on kord õhus, kord aga puudu- tavad põrandat.

Repertuaar: A. Roomere, «Astu, astu, lapsuke» (vahelduvad liigutused jalgadega), M. Starokadomski «Talvetants» (kiired, rütmilised plaksutamislige- tused), M. Krassev «Tip-tap» (hüpitamine), J. Tilitšejeva «Marss» (kiired, rütmilised plaksutamislige- tused). **Muusikalis-rütmiline liikumine vanuses 9—12 kuud.** Selles vanusegrupis jätkatakse plaksu- tamislige- tuste tegemist lapse kätega laulu- viisi saatel. Kuid plaksutamislige- tustele lisanduvad veel veeretamislige- tused. Vahel- duvad painutus- ja sirutusliigutused lapse jalgadega on nüüd asendunud lapse hüpi- tamisega.

Repertuaar: Eesti rahvalaul «Poisid, ritta!» (hüpitamine), eesti rahvalaul «Patsi, patsi leivapätsi!» (plaksutamislige- tused ja veere- tamislige- tused), R. Päts, tam, marsi- samm» (hüpitamine), austria rahvalaul «Raa- rii-raa» (aeglased plaksutamislige- tused), J. Tilitšejeva «Vaata, kuidas me oskame!» (hüpitamine).

## Kirjandus

1. Nilson, M. Muusikaline kasvatus söime- eas. — Kog.: Kõbelisest kasvatuses kodus ja koolis. Tln., «Valgus», 1979, lk. 113—120.

2. Nilson, M. Laste muusikaline kasvamine ja arendamine esimesel eluaastal. — Kog.: Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976—1980. Õpetamise metoodika. Tln., 1981, lk. 108—111.

3. Бронштейн А. И. и Петрова Е. П. Новые данные о состоянии звукового анализатора новорожденных и детей раннего грудного возраста. — В кн.: Труды первой научной конференции по возрастной морфологии и физиологии 14—17 января 1953 г. М., Изд-во АПН РСФСР, 1954, с. 63—72.

4. Лезереску Д. Слышим до рождения? «Румыния», 1970, № 9, с. 21—22.

5. Нильсон М. Ю. Методика исследования предпосылок музыкальной деятельности детей в возрасте от 2 месяцев до 1 года. — В кн.: Школа и искусство. Таллин, 1977, с. 109—124.

6. Фонарёв А. М. Развитие ориентировочных реакций у детей. М., «Педагогика», 1977. 87 с.

(Lk. 43 järg.)

#### Kirjandus

1. Düna, A. Kirjutamisvaeguse kõrvaldamise üks meetod. — «Nõukogude Kool», 1968, nr. 8.

2. Düna, A. Kvalitatiivne häälikuline analüüs. — «Nõukogude Õpetaja», 1973, nr. 11.

3. Düna, A. Kvantitatiivse häälikulise analüüsi õpetamisest kirjutamisraskustega õpilastele. — Rmt.: Nõukogude pedagoogika ja kool XIII. Tallinn, 1975.

4. Eesti NSV Haridusministeerium. Abikoolide programmid. Emakeel I-IV klass. Tallinn, 1979.

5. Eesti NSV Haridusministeerium. Algklasside programmid. Tallinn, 1980.

6. Eisen, L. Aabits. Tallinn, 1977.

7. Eisen, L. Emakeele õpetamisest I klassis. Tallinn, 1978.

8. Herkel, H., Karlep, K. jt. Emakeele õpetamisest abikooli I—II klassis.

9. Karlep, K. Lugema ja kirjutama õpetamisest abikooli I—II klassis. — Rmt.: Emakeele õpetamisest abikooli I—II klassis. Tallinn, 1976.

10. Karlep, K., Kontor, A., Vihm, E. Aabits (katsematerjal). Tallinn, 1976.

11. Muhel, I. Ettevalmistusrühmade töö organisatsiooniliselt ja meetodiliselt lähtekohti. — Rmt.: Koolieelse kasvatusel küsimusi. Koostanud L. Kivi. Tallinn, 1977.

12. Vihm, E. Aabitsa (katsematerjal) kasutamise abikoolis. Tallinn, 1976.

13. Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. 1976.

14. Эльконин Д. Б. Ещё раз о психологических основах первоначального обучения чтению. — «Советская педагогика», 1973, №1.

15. Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению. — В сб.: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М., 1962.



## KOOLIMUUSIKA NR. 3

### Muusikaline kasvatus D. Kabalevski meetodil

JOHN TUNGAL,  
TRK õppejõud, Eesti NSV teeneline õpetaja

Õöpimeduses merepinnalt vastukumav tulede-meri: Esimene pilk õhulaineri illuminaatorist ühele Kaukaasia pärlile — Bakuule assotsieerub tahtmatult Aserbaidžaaniga otsetõlkes tähendusega — tulede-meri.

Meie koduvabariigi kuueliikmelise delegatsiooni töid siia palmide ja igihaljaste puudepõõsaste imeaada laste ja noorsoo muusikalise kasvatusel probleemid. IV üleliidulisel teaduslik-praktilisel konverentsil vaeti üldhariduskooli muusikaõpetuse uut programmi ja selle adapteerimise võimalusi liiduvabariikides.

Kümme aastat tegutseb Vene NFSV Haridusministeeriumi Teadusliku Uurimise Instituudi muusikalise kasvatusel laboratoorium eesotsas tuntud nõukogude helilooja, NSV Liidu PA akadeemiku, kunstiteaduste doktori prof. Dmitri Kabalevskiga. Laboratoorium on välja töötanud üldhariduskooli muusikaõpetuse uued põhimõtted ja alused. Mõne aasta eest kinnitatud uut muusikaõpetuse programmi kasutatakse käesoleval ajal juba enamikus Vene NFSV koolides.

Muusikapedagoogika suund, laiemale üldsusele tuntud Kabalevski meetodi nime all, taotleb muusika kasvatusliku mõju suurenda-

mist. Programmi motona on kasutatud V. Suhhomlini ütlust: «Muusikaline kasvatus pole muusiku kasvatamine, vaid eelkõige inimese kasvatamine.»

Programmis on olulised:

muusika ja elu vaheliste seoste lahti-mõtestamine maailmavaatelite seisukohtade rikastamise eesmärgil;

õpilaste muusikakultuuri kui üldise vaimse kultuuri lahutamatu osa kujundamine ja arendamine;

tervikkujutluse loomine muusikast kui kunstist, tema ühiskondlikust ja sotsiaalsest olemusest;

temaatiline lähenemine ainele;

põhirõhu asetamine muusika tajumisele, s. t. oskusele süveneda muusikakujundite maailma kuulamisel ja ettekandel ning olla suuteline väljendama oma mõtteid kõlanud laulu või pala kohta.

Õppekursuse range hierarhia moodustavad järgmised teemad:

1. kl.	1. õppev.	«Kolm vaala» muusikas — laul, tants, marss.
	2. "	Millest räägib muusika?
	3. "	Kuhu viivad «Kolm vaala»?
	4. "	Mis on muusikaline kõne?
2. kl.	1. õppev.	Laulust, tantsust ja marsist moodustuvad laululisus, tantsulisus ja marsilisus.
	2. "	Intonatsioon.
	3. "	Arendus muusikas.
	4. "	Muusika ülesehitus (vorm).
3. kl.	1. õppev.	Minu rahva muusika.
	2. "	Minu rahva muusika ja minu kodumaa teiste rahvaste muusika vahel pole ületamatuid piire.
	3. "	Maailma eri rahvaste muusika ei tunne ületamatuid piire.
	4. "	Helilooja, interpret, kuulaja.
4. kl.	1. p.-a.	Muusika ja kirjandus.
	2. "	Muusika ja kujutav kunst.
5. kl.	1. p.-a.	Muusika ümberkujundajõud.
	2. "	Milles seisneb muusika võim?
6. kl.	1. p.-a.	Muusikaline kujund ja selle arendamise võimalused.
	2. p.-a.	Muusika seaduspärasused.
7. kl.	1. p.-a.	Muusika ja nüüdisaeg.
	2. p.-a.	Avangardism. Kerge muusika.

Oma ettekandes nõupidamise plenaaristungil ütles Dmitri Kabalevski, et juba üle 11 000 kooli Vene NFSV-s ja 1000 kooli teistes liiduvabariikides töötavad uue programmi järgi. Tänu uue süsteemi laiale tutvustamisele on nii haridusorganid kui ka koolide juhtkonnad muutnud suhtumist muusikatundidesse. Aas-

taid teisejärgulise aine staatust kandnud tunnid on nüüd leidnud koolides väärilise koha.

D. Kabalevski veendumuste kohaselt peab koolimuusikas pearõhk asetuma klassikalisele kuldvarale. Selline repertuaar on õpilastele mõistetav ja suutlik neid kõrbeliselt mõjutama, samuti nagu rahvamuusika ja nüüdisaegne helilooming.

Uue programmi autorid on silmas pidanud selle rakendamise võimalusi igasse rahvuslikku muusikakultuuri, mitte mehhaaniliselt üle kantuna, vaid kohandatuna, adapteerituna konkreetsetes tingimustes, s. t. silmas pidades antud rahvuse kultuuri ja traditsioonide iseärasusi. Eriti rõhutas ettekandja, on vaja programmi täiendada sobiva kohaliku rahvuse repertuaariga, seda ka liiduvabariikide vene õppekeele koolides.

«Väär oleks kiirustada või kergekäelisi otsuseid vastu võtta. Ilma spetsiaalse ettevalmistuseta, ilma süsteemi sügavalt tundmata pole lubatav uue programmi järgi õpetamine,» lõpetas D. Kabalevski oma ettekande.

Aserbaidžaani NSV haridusminister E. Kafarova andis ülevaate muusikalise kasvatuses olukorrast vabariigis. Poolttest miljonit õpilast 4000 üldhariduskoolis õpetavad 1800 muusikapedagoogi, kellest rohkem kui 200-l on eriharidus. Tunnid toimuvad üks kord nädalas 1.—6. klassini. Suurt tähelepanu pööratakse klassivälisele tegevusele: 3800 taidlusringi hulgas tegutseb 1060 koolikoori. Keskseks ürituseks on saanud Taga-Kaukaasia koolinoorte taidlusfestivalid. Järjekordne, juba neljas leiab aset eeloleva aasta 19. mail linna suurimal 60 000 kohaga staadionil.

Tutvustanud konverentsist osavõtjaid aserbaidžaani muusikakultuuri traditsioonidega ja väljapaistvate muusikute, eriti Useir Gadžibekovi (U. Hädžöbajov) pedagoogilise tegevusega, võttis minister öeldu kokku meile hästi tuntud helilooja Kara Karajevi sõnadega: «Minu meelest peab iga laps üheaegselt aabitsaga tutvuma ka helide maailmaga.»

Muusikapedagoogilise kaadri ettevalmistamise täiustamisest seoses muusikaõpetuse uue programmiga rääkis NSV Liidu Haridusministeeriumi Koolide Peavalitsuse inspektor pedagoogikakandidaat L. Besborodova.

XI viisaastaku plaani kohaselt peavad muusikapedagoogilist kõrg- ja keskkharidust andvad õppeasutused koolidesse lähendamiseks ligi 40 000 noort spetsialisti, kes valdavad pillimängu, dirigeerimist, laulmist ja muusikateooriat ning on esmajoones haritud, laia silmaringiga, muusikaõpetuse põhimõtteid ja meetodikat sügavuti tundvad haridustöötajad. Ettekandja rõhutas probleemõppe ja üldarendamise tähtsust õpetajate ettevalmistamisel, teadusliku uurimistöö kogemuste vajadust, oskusi läheneda muusikaõpetusele loomingukselt.

Oluliseks pidas L. Besborodova pilli-

(põhiliselt klaverimängu) õpetust mitte pianistile, vaid tulevasele muusikaõpetajale. See eeldab repertuaari laia haaret, noodist lugemise, transponeerimise ja improviseerimise kogemusi, koolirepertuaari tundmist, iseseisvust töös.

Lähemal ajal on oodata koolimetoodika (1983), klaverimängu (1984), dirigeerimise (1985) ja teiste õppeainete õpikute ilmumist. Rohkem on vaja kasutada õppetöös tehnilisi vahendeid, eriti videosalvestust. See jäädvustab parimaid muusikatunde, aitab sügavamalt analüüsida õppepraktika tulemusi.

Ettekandja leidis, et noorte õpetajate ettevalmistamisel peaksid tihenema kateedritevahelised sidemed. Näiteks üliõpilaste koolirepertuaari ettemängimine võiks toimuda kõikide kateedrite õppejõudude osavõtul. Ei rahulda kutsesuunitlus. Vähe võetakse üliõpilasi vastu kaugematest maarajoonidest, liiga väike on meesõpilaste arv.

Üliõpilaste loominguilis-praktilisest tööst Moskva üldhariduskoolides rääkis klaveriõpetaja Novikova. 3. ja 4. klassides organiseeritud muusikaklubides peavad tulevased õpetajad vestlusi, tutvustavad lapsi muusikaga. Need pole lihtsalt kontserdid, vaid vahetus kontaktis ja loominguilises õhkkonnas toimuvad koosviibimised, üleskerkivate küsimuste arutelu, kuuldule hinnangu andmine jm. Tähelepanu pööratakse ruumikujundusele, seostele kirjanduse ja kujutava kunstiga. Vajaduse korral kasutatakse mängulist või võistluslikku situatsiooni. Siin annavad tudengid arvestusi. Autentne koolimiljö, vahetu suhtlemine oma tulevaste kasvandikega annavad noortele muusikaõpetajatele kuhjaga kogemusi.

Kuidas kulgeb muusikaõpetuse programmi adapteerimine liiduvabariikides, sellest kõnelesid Aserbaidžaan, Ukraina, Armeenia, Kasahhi, Kirgiisi, Leedu, Gruusia ja Usbeki NSV delegatsioonide esindajad. Nagu selgus, on kohandatud variandid mitmel pool loodud ja käesoleval ajal praktilise katsetamise järgus. Trükit on ilmunud hulganisti õppeprogramme, krõstomaatiid, metoodilist kirjandust jm. Rahvuslik muusika — rahvalaul, klassikute ja kaasaegsete heliloojate teosed — on osutunud uues kontekstiski sobivaks. Kabalevski meetod on pälvinud muusikaüldsuse, heliloojate, õpetajaskonna poolehoidu eriti neis liiduvabariikides, kus muusikaõpetuse tase oli senini tagasihoidlik.

Suure tähelepanu osaliseks sai meie delegatsiooni juhi, Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kunstilise kasvatuskabineti juhataja Arvo Saare sõnavõtt.

Ta andis huvitava ülevaate koolimuusika olukorrast, märkides nii saavutusi (kooride tegevus, laulupod, noodiopetuse juurutamine) kui ka puudujääke (muusika kuulamise alahindamine). Põhjendatuna jäi kõlama teadlikkuse süvendamise vajadus muusika-

õpetuses, sealhulgas noodist laulmise osatähtsus klassi- ja koolivälises kooritöös.

Relatiivse solmiserimise otstarbekust üldhariduskoolis toonitas ka Jerevani Pedagoogilise Instituudi kunstilise kasvatuskateedri juhataja J. Juzbašjan.

Vestlustes kolleegidega võis mitmel korral täheldada kõrget lugupidamist Eesti NSV-s prof. H. Kaljuste juhitava muusikalise kasvatuskateedri suhtes. Ka „Ellerhein“, RAM-i poistekoor ja paljud teised lastekollektiivid on kindlustanud meie muusikapedagoogikale autoriteedi.

Plenaaristungil lõppes ka puudutas akadeemik D. Kabalevski noorte muusikalise maitse, väheütleva levimusliku populaarsust. Ta leidis selles süüdiolovaks esmajoones õpetajad, nende oskamatus lastele head muusikat lähedaseks ja arusaadavaks teha, veel enam — muuta väärtmuusikaga suhtlemine noortele vajaduseks, aidata mõista meelelahutusliku kunsti teisejärgulist funktsiooni ühiskonnas.

Järgnevatel päevadel toimusid uut programmi ja selle rakendamist tutvustavad seminarid. Et kõik meie vabariigi esindajad TPedI vanemõpetaja Helga Ladva, Tallinna Pedagoogilise Kooli õpetaja-metoodik Mall Klaas, Narva ja Kohtla-Järve muusikaõpetajad Tatjana Prokatšova ja Niina Nikolskaja on varasematest nõupidamistest Kabalevski süsteemiga hästi tuttavad, pakkusid seminarid vähe uut ja huvitavat. Ka jätsid näidistunnid vastuolulise mulje.

\*

Kui võrrelda Bakuus kuuldu-nähtu eelmiste konverentsidega, jääb mulje, et Kabalevski meetod on veel kujunemisjärgus. Viimase nelja-viie aasta jooksul võib märgata mitmete seisukohtade olulist muutumist. 1978. a. veebruaris Sverdlovskis arutlusel olnud variant erines tunduvalt jäiga suhtumise poolest koorilauluse ja noodiopetuse. Nüüd on ilmselt jõutud arusaamisele, et ühekülgne, ainult muusika kuulamisele (tarbimisele) ülesehitatud süsteem ennast ei õigusta, et noodiopetuse eitamine jätab muusikalise üldhariduse lünklikuks, diletantismi piirimaile. Esialgu kajastuvad programmis need uemad arusaamad veel nõrgalt, kuid mitmete Vene NFSV Haridusministeeriumi muusikalise kasvatuslaboratooriumi töötajate, esmajoones selle juhataja E. Abdullini sõnadest võis järeldada, et nüüd on laululisele ja muusikaõpetuslikule tegevusele rohkem tähelepanu hakatud pöörama.

Teist korda oli võimalus kuulata Moskva Konservatooriumi problemlaboratooriumi psühholoogiasektori juhataja G. Tarassovi loengut uue meetodi psühholoogilistest alustest. Varem Sverdlovskis väljapakutud emotsionaalse ja kujundliku tajumise asemel eitas lektor nüüd täielikult muusika tajumise adek-

vaatsuse saavutamise vajadust, väites, et muusikat kuulata tähendab esmajoones mõelda heliloojale ja interpreedile, nendega suhelda. Positiivse näitena tõi ta 9. kl. õpilase, kes oli saavutanud sellise muusikatajumise astme, et oma kirjandis väitis olevat kontserdisaalis vestelnud Beethoveniga.

G. Tarassovi kontseptsioon toetuvat tema sõnade järgi nõukogude tuntud muusikateadlaste A. Sohori ja E. Nazaikinski seisukohtadele. Mis puutub viimasesse, siis näib olevat tegemist eksitusega. Oma hiljuti ilmunud raamatus (E. B. Назайкинский «Логика музыкальной композиции», М., «Музыка», 1982) rõhutada Nazaikinski selgelt muusikatajumise adekvaatsuse vajadust ja vaatleb kommunikatiivsust kui vaid ühte muusikatajumise vormi (lk. 21—26, 151 jt.). Jääb mulje, et ka uue süsteemi psühholoogilised alused pole lõplikult paika pandud.

7. detsembri õhtul toimus uues V. I. Lenini nim. Kultuuripalee konverentsi delegaatidele NSV Liidu moodustamise 60. aastapäevale pühendatud suur muusikapidu. Sisutihedas kavas paelusid eriti rahvatantsud. Ka massilaulud ligi 3000 lapse ettekandes kõlasid sünkroonselt ja ladusalt.

Unustamatu mulje jätsid pooleteisesaja nagaristi «Idamaa rütmid». Rahvustrummide ansambli mäng oli elamusrikas. Ülikeerulisi rütmifiguure mängiti ladusalt, kindluse ja imeväärse meisterlikkusega. Lausa fantastiline oli koosmäng. Värvide rikkus, temperament, läbimõeldud tämbrite dramaturgia — kõik see haaras, lummas ja hämmastas. Rahvuslikud muusikatradsioonid väljendusid siin oma täies jõus ja ilus.

Efektne oli puhkpilliorkestri paraad. Eriti omapäraselt kõlas rahvamuusika intonatsioonidel loodud ühehäälnel marss. Faktuuri mitmekorruselisel kanvaad tuubast kornetini kaunistas vaid trummide ostinato.

Ei saa jätta nimetamata Heiransa Mamedovat. Tema aserbaidžaani mugaamide traditsioonile tuginev «Menim anam» oli üks sügavamaid elamusi Bakuus. Vaba improvisatsioon keerulistes helilaadides, komplitseeritud rütmid, hääle kõlajõud ja tämbri-line rikkus, vokaaltehniline täiuslikkus, kõrge esinemiskultuur, vahetu musitseerimisrõõm — seda kõik lapselt, kel aastaid vahest 10 või pisut rohkem.

Kui lisada kirjeldatule linnaekskursioonid, muuseumide külastus, kunstimeistrite kontsert ja teatrietendus, võib öelda, et korraldajad püüdsid konverentsi kordaminekuks anda oma parima.

Bakuus valitses kõikide liiduvabariikide esindajate vahel erakordselt sõbralik õhkkond. Ühised erialased huvid ja püüdlused, kohtumised ning kogemuste vahetamine liitsid eri rahvusest osavõtjad vennalikuks pereks. Seda tunnet süvendas ühislaul. Kui Arvo Saar meie üldlaulupidude lipulaulu M. Lüdigi «Koidu» 10-minutilise proovi järel

võimsalt kõlama pani, tekkis küsimus, kas varem kunagi kõigi 15 liiduvabariigi esindajad ühes kooris selliselt eesti laulu esitanud on? Ei tea. Kuid hetk oli ülev.

Mida kokkuvõttes öelda?

Pole kahtlust, et selline arutelu, tõstes üles laia teoreetiliste küsimuste ringi, paneb mõtlema, sunnib kriitilise pilguga vaatama senitehtule, vaagima endisi seisukohti, otsima muusikaõpetuse edasise täiustamise teid.

Vaevalt oleksid õigustatud meil väljakujunenud koolimuusika süsteemis tuisupäi tehtavad muudatused. Lihtsam on olukord seal, kus uue sissetoomine ei nõua vana lammutamist, sest vana peaaegu polegi. Aga kui on? Ja korralikku vilja kannab?

Teisest küljest peab kindlalt tunnistama nii mõnegi Kabalevski süsteemi elemendi vaieldamatut väärtust ja oleks vale sellest mööda minna. Esmajoones puudutab see muusikaõpetuse kasvatuslikku külge. Näib, et selles suunas on võimalik suhteliselt lihtsalt, isegi olemasoleva repertuaari otstarbekama käsitlemisega meie koolides olukorda tunduvalt parandada. Keerulisem on muusikataju arendamise probleem kõrge kunstiväärtusega teoste tutvustamisel. Selles puudus meil seni kindel süsteem. Temaatiline lähenemine, võib-olla veidi teisel kujul kui Kabalevskil, peaks aitama süvendada muusika mõistmist, muusikalise maitse kujundamist, muusikakultuuri arendamist.

Ennekõike aga vajaksid Kabalevski meetodi adapteerimise võimalused ja olemasoleva süsteemi parandused ja uuendused laiemat teoreetilist arutelu meie vabariigi muusikapedagoogilise üldsuse poolt.

Vene õppekeelega koolidele on uut programmi lihtsam kohandada. Üht-teist on siin tehtudki. Juba mitmendat suve toimuvad Pärnus sellekohased seminarid. Hulk koole kasutab katseliselt uut programmi. Millised on tulemused? Seegi vajaks uurimist.

Konverentsi kava on ammendatud.

Kauaks jäävad kõrvu kõlama temperament-sed nagararütmid, tarri ja kemantša helid, mugaamide ja teiste rahvamuusikaliikide omapärased helilaadid. Pole täiuslikumat, rikkamat, puhtamat, objektiivsemat kunsti kui folkloor. Ta võimaldab tundma õppida inimesi, nende omapära, vaimset maailma, rikastab vastastikku ja seob rahvaid nähtamatute sidemetega.



## KROONIKA

26. ja 27. novembril toimus Eesti NSV Haridusministeeriumi, E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi ja NSV Liidu Psühholoogide Seltsi Eesti osakonna korraldusel pedagoogikalane sümposium «Kollektiivi ja isiksuse interaktsioon (vastastikune toime) kommunistlikus kasvatuses». See oli järg 1979. a. samuti Tallinnas toimunud sümposiumile. 1982. a. sümposium pühendati NSV Liidu moodustamise 60. aastapäevale. Osavõtjaid 84, sealhulgas Moskvast 26, Eesti NSV-st 24. Arvukamad esindused olid veel Kostromast ja Kaasanist, kaugeimad küllalised saabusid Jakutskist.

Avasõnad ütles Eesti NSV haridusminister ajalookandidaat **E. Gretškina**. Sümposium toimus diskussioonivormis. Avadiskussiooni juhatas NSV Liidu PA akadeemik **H. Liimets**, arutati kollektiivi ja isiksuse vastastikuse toime mehhanisme japrodukte nende arengut determineerivates protsessides kommunistliku kasvatusesüsteemis. Huvi isiksuse arengu determinatsiooni iseärasuste vastu on tänapäeval märksa tõusnud. Põhjusi selleks on palju. Kasvatustsütsess ise on muutunud, kasvandiku mõjustamise asemel on esiplaanile kerkinud kasvataja ja kasvandiku vastastikune toime. Isiksus on nii kasvatuses eesmärk, objekt kui ka subjekt. Esimesel päeval toimus veel kaks diskussiooni: «Vastastikune toime kooli kasvatuskollektiivi süsteemis», mida juhatas NSV Liidu PA Kasvatuse Üldprobleemide Teadusliku Uurimise Instituudi sektorijuhataja pedagoogikadoktor **L. Novikova** ning «Didaktiline süsteem kui isiksuse ja kollektiivi arengu determinant», juhatas TRÜ pedagoogikateedri dotsent **P. Kreitzberg**.

Teisel päeval arutletu mahtus kolme diskussiooni: «Õpetaja ja koolijuhataja isiksus kui kollektiiviga toimuva vastastikuse toime produkt ja faktor» (juhatas NSV Liidu PA Täiskasvanute Üldhariduse Teadusliku Uurimise Instituudi sektorijuhataja **S. Veršilovski**), «Lastekollektiivi ja keskkonna vastastikune toime» (Uraali ülikooli pedagoogikateedri juhataja **V. Semjonov**) ja «Õpilase isiksuse aremine pedagoogilises vastastikuse toime protsessis (NSV Liidu PA Kasvatuse Üldprobleemide Teadusliku Uurimise Instituudi vanemteadur pedagoogikadoktor **A. Mudrik**).

Palju pöörati diskussioonides tähelepanu isiksuslikele ressurssidele (sealhulgas ka bioloogilistele) ja õpetajate ettevalmistamise küsimustele. Peeti vajalikuks asuda tõsiselt õpetajate kutsehoiakute kujundamisele, luua õpetajaid ettevalmistavates kõrgkoolides pedagoogi-

line õhkkond, pöörata suurt tähelepanu kasvatuskeskkonna kujundamisele.

Lõppdiskussioonil sõnavõtnud andsid sümposiumile üksmeelselt hea hinnangu. Ettekannete teesid on avaldatud TPedI rotaprinti väljaandes kahe kogumikuna: «Взаимодействие коллектива и личности.» Тезисы докладов, Таллин, 1982.

□ Koolivaheajal tähistati Eesti NSV Noorte Loodusesõprade Maja 30. aastapäeva. Emaasutuseks võib lugeda Tallinna Linna Pedagoogilist Muuseumi, mille juurde 1933. a. loodi loodusesõprade ühing, kuid iseseisva asutusena eksisteerib maja siiski 14. novembrist 1952. a., mil avati Eesti NSV Vabariiklik Noorte Naturalistide Jaam. Sellest ajast koondus siia meie koolinoortega looduse tundmise ja kaitsmise alal tehtava töö juhendamine. Tuge pakuvad aasta hiljem Tartus ja Pärnus avatud loodusesõprade majad.

Tähtis tööloik on bioloogia olümpiaadide korraldamisele kaasaaitamine, maja ringide õpilased esinevad neil traditsioonikohaselt hästi. 1982. a. üleildulisel bioloogiaolümpiaadil oli Eesti NSV 11-liikmelises esinduses 6 maja kasvandiku ja 4 neist tuli auhinna- ja medalikohale. Maja vahendab meie vabariigi koolide esinemist NSV Liidu Rahvamajandusnäitusel ja on ka ise korduvalt ära toonud diplomeid ning medaleid. Metoodilise töö alla kuuluvad veel koolide maa-alade ülevaate ja võistluse «Kaitsme loodust» juhendamine. Noortele tallinlastele on traditsiooniliseks saanud ülelinnalised võistlused paremate looduskaitseteemaliste joonistuste ja kirjandite selgitamiseks, pioneerinstruktorite «Noor loodusesõber» konkurss ja linnuviktoriin 3. klassidele.

Pidulikult aktusel viibisid Eesti NSV Haridusministri I asetäitja Frants Oper, Eesti NSV metsamajanduse ja looduskaitses ministri I asetäitja Feliks Nõmmsalu, ELKNO Keskkomitee koolinoorsoo ja pioneeritöö osakonna juhataja Heinart Puhkim, Haridusministeeriumi osakonnajuhatajad Elga Kommel ja Marjo Sõrmus, A. Zdanovi nim. Leningradi Pioneeride palee esindajad, maja endised töötajad, õpilased ja paljud teised.

Tänuväheks pikaajalise tulemusriikka tegevuse eest anti üle Eesti NSV Haridusministeeriumi ja harukondliku ametiühingu vabariikliku komitee ühine aukirj, aukirjad Eesti NSV Metsamajanduse ja Looduskaitses Ministeeriumilt, ELKNO Keskkomiteelt, ajalehelt «Säde», Eesti NSV Haridusministeeriumi tänukirja saajateks olid metoodikud Viktoria Zelenskaja ja Malle Luige, Aino Oige, geoloogikandidaat Karl Müürisep, ja bioloogikandidaat, merebioloogia ringi juhendaja Henn Kukk.

Noorte Loodusesõprade Maja au- ja tänukirjad anti praegustele tublidele töötajatele ja neile, kes paljude aastate jooksul aitasid siin tööd edasi viia. Esimeste hulgas kutsuti tunnustust vastu võtma Linda Koppel, Juhan Paarma, Linda Metsaorg, Maie Piht, Georg Aher, Anne Kivinukk, Leili Kink, Eve Kann, Ekaterina Lobanova.

Päeva teise poole sisustas õpilaskonverents, mille ettekanded andsid ülevaate tehtava sisukusest ja teemadest: Jüri Ehvest «Õpilaste tootumise 32. keskkooli näitel», Andy Karjus «Sarapuust», Madis Peil «Aegna saare elustikust», Jana Balodis «Tingitud reflekside kujundamine mõnel elavnurga loomal», Tiina Naarits «Tartu NLM toataimede kollektiioon ja selle kujundamine» — need on näited teemaderingist.

Avatud oli näitus, mis andis ülevaate Eesti NSV Noorte Loodusesõprade Maja läbikäidud teest.



## SOOVITAME

Ajakiri «Литература в школе» 1982. aastal. Kirjandusteadeus. 1982. a. 1. numbris alustatakse kirjandusteooria artiklite seeria publitseerimist, millega abistatakse õpetajat nüüdiskirjandusteooria probleemide mõtestamisel. Kirjutiste autorid on tuntud teadlased A. M. Gorki nim. NSV Liidu TA Maailmakirjanduse Instituudist.

Vadim Kožinov arutleb avaartiklis, mis on kirjandusteooria aine ja eesmärk. Ta vaatleb kirjandust avaramas kultuurikontekstis. Kultuur pole ainult isiksuse näitaja, vaid töö ja olme vältimatu tingimus. Kultuur, eriti kirjandus, omab aga ka iseseisva tähenduse, iseväärtuse. Kuid kirjandust ei saa eraldada kultuuri arenemise üldisest protsessist. Kultuur aga omakorda ei saa eksisteerida sõnakunstita, sest sellel on otsesidemed teatri-, maalikunsti, muusikaga jm. Kirjasõnata pole filosoofiat, publitsistikat, teadusi.

Autor peatub lähemalt kirjandusteadeuse osade — kirjandusteooria ja kirjandusajaloo ainel, kirjandusteadeuse ajaloolisel kujunemisel ja terminoloogia selgimisel.

Ajakirja 2. numbris arutleb kriitik ning kirjandusteadlane Vladimir Voronov inimese ja töö probleemi nüüdisproosas (A. Platonovi, T. Ajtmatovi, F. Abramovi, A. Gelmani, V. Belovi, G. Baškirova, D. Granini, G. Baklanovi jt. teoste põhjal).

M. Gorki nim. Maailmakirjanduse Instituudi töötajad on trükkis ette valmistanud kirjandusteooriat valgustava raamatu õpetajatele. Kirjandusteadlane, instituudi osakonnajuhataja filoloogiadoktor Nikolai Gei artikkel käsitleb kunstiteose kujundilise probleeme — kujundikeelt, kunstiteose kuju, kunstilist sõna, väljenduslikkust jm. Artiklis on rohkesti väiteid kinnitavaid tekstinäiteid.

Ajakirja 3. numbris vaatleb Donetski Riikliku Ülikooli dotsent kirjandusteoreetik Vladimir Fjodorov kirjandusteose sisemaailma ja selle erinevust reaalsest maailmast, kummaski valdkonnas valitsevaid seaduspärasusi. Edaspidistes artiklites lubab ta tegeliku ja poeetilise maailma vastastikusel toimel peatuda. Autor selgitab oma seisukohti huvitavalt ja meie koolides tuntud kirjandusteoste põhjal (L. Tolstoi «Sõda ja rahu», N. Gogoli «Surnud hinged»).

Ajakirja 4. numbris analüüsib Aleksas Bružas (Vilnius) kõlbeline valiku ja eripära

väljendumist Balti liiduvabariikide proosas. Peasjalikult käsitleb ta probleemi läti ja leedu kirjanduse põhjal, kuid nimetab ka eesti kirjanikke P. Kuusbergi («Enn Kalmu kaks mina», «Südasuvel»), M. Traati («Tants aurukatla ümber»), A. Beekmani («Kartulikujused»).

Metoodika ja kogemus. Ajakirja 1. numbris annab I. S. Zbarski (Moskva) nõu, kuidas 10. klassis õpetada efektiivset tööd kirjandusõpikuga. Lähemalt peatub ta plaani ja tee-side, plaani ja konspekti koostamisel.

T. B. Solomatina (Moskva) jagab kogemusi, kuidas 4. klassis instseneerima õpetada. Ajakirja 4. numbris kirjutab O. I. Fainštein (Viitebski oblast) oma kogemustest, kuidas ta M. Gorki «Ema» käsitlemisel ühtaegu vaatles samu probleeme ka L. I. Brežnevi «Mälestustes».

Konsultatsiooni rubriigis analüüsib ja hindab 1981. a. abiturientide eksamikirjandeid S. N. Gromtseva, Vene NFSV Haridusministeeriumi programmide ja metoodika valitsuse humanitaarainete osakonna juhataja. Ta läh-  
tub kahe näiteks toodud eksamikirjandi õn-  
nestumisest ja ebakohtadest.

Klassivälise töö kogemus saab 1982. a. ajakirjanumbrites rohkesti ruumi. Märtsis toimus Sverdlovskis üleliiduline koolimuuseumide aktiivi kokkutulek ja seal räägitud üldistus on lugejate ette jõudnud.

Marina Novikova tutvustas aktiivi kokkutulekul Permi 70. keskkooli Mursa Džalili muuseumi, mille algus ulatub 1970. aastasse. Muuseum avas ukseid 22. märtsil 1971. a. NLKP XXIV kongressi eel. 10 tööaasta jooksul on muuseum kooli kasvatustööd igati avardanud. M. Džalili muuseumist on juttu ajakirja 3. numbris.

□ 4. numbrist saame teada Minski 4. keskkooli kirjandusklubi «Rossinka» ringide tegevusest, eriti aga valgevene kirjanike Janka Kupala ja Jakub Kolasi 100. sünniaastapäeva tähistamisest ning uute andmete kogumisest kirjanike kohta.

□ 5. numbris kirjutab L. B. Homtšik L. Tolstoi nim. Kišinjovi 7. keskkooli kirjanduselust, eriti aga kooli nimikangelase traditsioonidest. Otsingulises töös abistab kooli Moldaavia NSV TA Keele ja Kirjanduse Instituut. Hulganisti on ainalaadset materjali L. Tolstoi viibimisest Moldaavias 9. sept. — 3. oktoobrini 1854. a. Samavõrra huvitab kooli L. Tolstoi isiksuse ja loomingu mõju Moldaavia avalikkusele. Kool peab sidet ja vahetab materjale Jasnaja Poljana kooliga.

□ Falešti rajooni Staroalbinetsi keskkooli õpetaja V. S. Muntjan asutas vene keele klubi draama-, etlemisringi ja nukuteatriga. Iga aasta märtsis esinetakse vene keele ja kirjanduse dekaadil. Neist töövormidest võib lähemalt lugeda ajakirja 5. numbris.

□ Benderõ linna 11. keskkooli õpetaja R. M. Lender Harrastab näitekunsti.

Ajakirja 5. numbrist leiame teavet, kuidas R. Lender lapsi 4. klassist alates lugemistehnika ja instseneeringutundidest juhib näitekunsti juurde — lavastab näidendeid ja õhutab ka õpilasi lava jaoks kirjutama.

□ Riikliku Kirjandusmuuseumi teaduslik-metoodilise osakonna juhataja Jelena Mihailova üldistab 5. numbris koolide kirjandusmuuseumide kogemusi. Ta rõhutab, et muuseum ei kujuneks omaette eesmärgiks, vaid et see hõlmaks kooli kogu kasvatus-tööd, saaks ideelis-kõlbelise kasvatuskeskuseks. Paljudki head muuseumid läksid hingusele, kui puudus kollektiivi huvitatus, lahkus juhtiv entusiasm või polnud vajalikke ruume.

J. Mihhailova toob lugejani kasuli ke kogemusi, kuidas muuseumile elujõulist šeffi, samuti huvilist juhti leida ning kuidas muuseumi põhiainstikku kokukoha ja tärs päevava siduda.

Artikkel peaks huvi pakkuma kõigile kel koolis muuseum või selle loomise plaan, öttes mõlgub.

**Kabinetsüsteemi** alalt on 3. numbris arstatav kirjutus Vologda oblasti ja rajooni. Grmakovo keskkooli kogemise põhjal. Ne de kirjanduskabinet on korpleks, ühenda. s metoodikakabineti, eriraa. natukogu ja lab. ratooriumi nii aine- kui ka ringitööks. Tähelepandavaid kogemusi jagab autor õpilaste töölerakendamise ja nendes aine vastu huvi äratamise kohta. Kabinetis tehtavast võivad lugejad uusi ideid saada.

Uudiskirjandusest peaksid huvi pakkuma järgmised teosed:

1. Кузмичев И. К. Литература и нравственное воспитание личности. — М., «Просвещение», 1980.

Retsenseerib ajakirjas nr. 2 Pavel Stelliferovitš (Moskva).

2. Черкезова М. В. Русская литература в национальной школе. — М., Пед., 1981. Retsenseerib A. R. Mazurkevits (Kiiev).

3. Литература народов СССР: Методика факультатива в X классе, часть I (1920—1940). — М., «Просв.», 1981.

Retsenseerib K. D. Kanafina (Tselinograd).

# Noorkogude Kool

**К. РЕЙ.** Чтобы сельская молодёжь оставалась на селе.

В последние годы социальное развитие нашего села сделало заметные успехи, усилилась пропаганда сельской жизни и труда среди школьной молодежи, значительно улучшилась профориентационная работа в этой области. Однако задачи, связанные с претворением в жизнь продовольственной программы, требуют большего. В сельском хозяйстве нашей республики молодые труженники составляют приблизительно 1/5 часть, и все же механизаторов и животноводов не хватает. Это вызывает необходимость увеличить роль трудового воспитания и помочь общественности при направлении выпускников школ на работу в родное село. Комсомольские организации хозяйств могут многое сделать в решении этих задач.

В статье дается обзор многих укоренившихся уже мероприятий по профориентации и удержанию молодежи на селе.

**Э. САГУВЕЭР.** Учитель и общение.

В статье рассматриваются проблемы психологии общения исходя из личных наблюдений и опыта автора, а также на основе исследований этих проблем и теоретических положений в научной литературе.

Центральное место занимают проблемы общения учителя и ученика и неправильного поведения учителя в общении.

Подчеркивается необходимость требовательности, индивидуальной беседы, объективности по отношению к ученику как партнеру общения. Коротко говорится о речевом этикете при обращении.

**С. РООТС.** Наше время требует хозяйского отношения к народному добру.

Среди учащихся часто наблюдаются случаи нехозяйственного отношения к народному богатству. Перед коллективами учителей стоит задача воспитывать труженников с хозяйским отношением, однако довольно часто учителя недостаточно подготовлены к организации экономического воспитания. Статья оказывает учителям некоторую конкретную помощь в этой области, исходя из рекомендаций отдела школьной молодежи ЦК ВЛКСМ для совершенствования экономических знаний учащихся. Приводится много примеров того, как доводить до учащихся понятие необходимости экономии в любой области жизни.

**Х. ТИИТС.** Возможности нравственного воспитания в преподавании географии.

В статье дается обзор воспитательных направлений курсов географии и критикуются т. н. воспитательные моменты. Автор подводит итог результатам анализа оценочных компонентов текстов соответствующих учебников, делая вывод, что учебники передают одностороннюю информацию, особенно о природе нашей родины. Рекомендуется целенаправленно использовать, наряду с учебником, действенные в воспитательном смысле средства (фильмы, художественные, научно-популярные и другие дополнительные тексты). В статье даются рекомендации, на какие важные в воспитательном смысле проблемы следует делать упор в преподавании курсов географии.

**К. КИВИСТИК.** Что думают дети о лжи.

Автор статьи знакомит с исследованиями Ж. Пиаже (J. Piaget) и Н. Балла (N. J. Bull), которые рассматривают, как сами дети понимают ложь. Целью статьи является обязать воспитателей детских садов и других педагогов более осторожно относиться к обвинению ребенка во лжи и наказанию за это, потому что дети по-своему понимают ложь.

**А. НАХКУР.** Школьная библиотека в оценках учителей.

В статье дается обзор зафиксированных методом анкеты оценок преподавателей литературы работы школьных библиотек. Е. больше всего фонды библиотек удовлетворяют учителей комплектованностью методической и справочной литературой, а меньше всего — новинками литературы, а также литературы, чтение которой предусматривается учебными программами. Как правило, в большинстве школ библиотеками проводится интересная внеклассная работа. Претензии в адрес библиотек связаны главным образом с помещениями, с временем работы и возможностями заказывать лите-



ратуру. Более тесное сотрудничество между библиотекарями и преподавателями литературы увеличило бы содержательность работы школьных библиотек, причем здесь необходима инициатива, исходящая как от учителей, так и от библиотекарей.

#### **Э. ОТСА. О деятельности ученического научного общества.**

Научное ученическое общество ЭССР (НУО) действует уже 3 года. Стали ясны основные задачи общества, определилась организация работы. НУО приобщает учащихся к научной работе, особенно в области точных наук, способствует решению проблем, связанных с выбором профессии. Работают 24 секции по специальностям с 207 учащимися из всей нашей республики. Базовыми организациями являются таллинские исследовательские учреждения и ТГУ. Индивидуальными руководителями учащихся являются приблизительно 150 ученых и 30 учителей. В дальнейшем больше внимания следует уделять качеству работы общества. В плане общества намечаются новые мероприятия.

#### **С. ХЕРМАН. Межпредметные связи на службе усвоения предмета.**

В усовершенствованных учебных программах подчеркивается важность связи между различными предметами в целях дополнения и углубления объема знаний по предметам, подготовки учащихся к решению социальных и производственных задач в будущем.

Исходя из аспекта межпредметных связей, автор рассматривает функционирование учебного процесса на трех уровнях: содержательно-информационном, организационно-деятельном и организационно-методическом, опираясь на исследования многих известных ученых. Статья теоретического содержания иллюстрируется таблицами.

#### **С. БИСПУУ. Против формализма при проверке и оценке знаний учащихся.**

В статье обращается внимание на некоторые проявления формализма при проверке и оценке знаний учащихся в практике работы некоторых учителей. Анализируются причины распространения проявления субъективизма именно в этой области, главная из которых — отсутствие четких однозначно определенных требований к уровню знаний, умений и навыков учащихся. В конце статьи даются некоторые рекомендации для предупреждения формализма в рассматриваемой области.

#### **М. РЫЙГАС. Возможности применения интенсивного обучения при преподавании эстонского языка.**

В начале статьи автор знакомит с сутью и стилем работы интенсивного обучения иностранному языку. Далее дается материал для тех, кто начинает изучать эстонский язык в средней школе или в уни-

верситете: лексика для первых уроков, несколько трафаретных планов для бесед.

**Я. УМБОРГ. О преемственности развития технического мышления учащихся при преподавании электротехнических предметов.** В статье рассматривается развитие электротехнических знаний, умений и навыков в ходе выполнения практических работ в общеобразовательных школах, исходя из реализации принципа преемственности при подготовке специалистов технических специальностей. Разработаны тесты, решение которых помогает избежать ошибок и развивает техническое мышление учащихся, необходимое при составлении электрических схем в ходе выполнения лабораторных работ. Статья знакомит с методикой применения тестов.

#### **А. ДЮНА. Связь обучения письму с обучением чтению в букварный период.**

Статья приводит новые теоретические и методические положения об обучении чтению и письму. Оба эти процесса взаимосвязаны и начинаются с обучения анализу звуков (слов) и фонем, поэтому обучать им следует одновременно и более или менее на равном уровне.

Автор описывает экспериментальное обучение чтению и письму детей с недостатками речи и с задержкой умственного развития в букварный период в Йыгеваском и в Тартуской 1-ой школе-интернате. Приводятся также полученные результаты.

#### **М. НИЛЬСОН. Особенности музыкального воспитания в первый год жизни.**

Статья представляет собой итог исследований в области музыкального воспитания детей в возрасте от 2 месяцев до года. Наблюдения за детьми велись в различные возрастные периоды при слушании музыки, при побуждении их к пению, а также при музыкально-ритмическом движении. Описываются различные приемы занятий, приводится также образец музыкального репертуара для различных возрастов. Дети реагируют на музыку эмоционально, действия их активизируются, контакт с воспитателем становится теснее. Развивающее действие музыки оказывает влияние на способности детей.

#### **Дж. ТУНГАЛЬ. Музыкальное воспитание по методу Д. Кабалевского.**

В статье приводятся впечатления участников IV Всесоюзной конференции в Баку. На конференции слушались доклады о применении в школах различных республик новой программы по музыкальному воспитанию для общеобразовательной школы (известной также под названием метода Д. Кабалевского). Состоялись семинары, знакомящие с использованием новой программы, показательные уроки.

В заключении автор касается вопроса целесообразности использования метода Д. Кабалевского в школах нашей республики.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiasak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarinete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrektor 601-935. Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk t. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 31. 01. 1983. Trükkimisele antud 23. 02. 1983. Trükiarv 4500. Offsetpaber nr. 1 60×70/8. Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspöognaid 7,5. MB-01663. Tellimise nr. 401. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop. Organ min. provs. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц. \*Нмукоуде кооль\* («Советская школа»).

12.—18. jaanuarini 1943 murdsid Leningradi ja Volhovi rinde väed Balti laevastiku kaastegevusel läbi Leningradi blokaadi. 18. jaanuaril ühinesid mõlema rinde väed töölisasulade nr. 5 ja 1 piirkonnas. Nädala jooksul vabastati Schlüsselburg ja mitmed asulad. Laadoga järve ja rindejoone vahele kujunes 8—11 kilomeetri laiune koridor. Kuusteist kuud hitlerlaste piiramisrõngas olnud kangelaslinnal oli jällegi meie maaga otseside maismaad mööda.

Pärast vaenlase sissepiiramist Volgal ja Kotelnikovski grupeeringu purustamist arendasid Lõunarinde (endine Stalingradi rinne, mis 31. detsembrist 1942 kujundati ümber Lõunarindeks) väed pealetungi Rostovi suunas. Plaanis oli koos Põhja-Kaukaasia rinde vägedega sisse piirata ja hävitada vaenlase grupeering Põhja-Kaukaasias. Jälifati taganevat vaenlast. Osa neist taandus Tamani poolsaarele. Üheaegselt lahingutega Novorossiiski piirkonnas arendasid Musta mere grupi väed pealetungi Krasnodarile, mis vabastati 12. veebruaril 1943.

Meie vägede pealetungioperatsioonid Põhja-Kaukaasias kestsid veebruari keskpaigani. Samal perioodil löödi vaenlast Doni ülemjooksul, Ostrogožski, Rossoži ja Voroneži piirkonnas.

25. jaanuaril 1943 vabastati Voronež, 8. veebruaril Kursk ja 9. veebruaril 1943 Belgorod. Vaenlane paiskas veebruari lõpul, märtsi algul lõunasse uusi reserve, grupeeris väed ümber ja läks pealetungile. Meie väed pidasid seejärel raskeid kaitselahinguid. 15. märtsil tuli maha jätta Harkov ja 3 päeva hiljem Belgorod. Nõukogude vägede visa kaitse nõrgestas vaenlast. Hitlerlased peatati, nad asusid kaitsele. Märtsi lõpuks kujunes Voroneži rindel nn. Kurski kaare lõunakül, millel oli suur tähtsus edaspidises lahingutegevuses.

Kui vaenlane hakkas Orjoli grupeeringu julgestamiseks ära tooma vägesid Rževi-Vjazma platsdarmilt, said Kalinini ja Läänerinde väed käsu jälitada vaenlast Smolenski suunas. 3. märtsil vabastati Ržev, 3 päeva hiljem Gžatsk ja 12. märtsil Vjazma. Aprilliks stabiliseerus rinne joonel Duhhovštšina ja Spas-Demenski linnast ida pool.

8. Eesti Laskurkorpus sai oma tuleristsed Suures Isamaasõjas, võttes 10. detsembrist 1942 kuni 20. jaanuarini osa Velikije Luki pealetungioperatsioonist Kalinini rindel. Lisaks Eesti Laskurkorpusele võtsid operatsioonist osa 257. ja 357. laskurdiviisi ja 47. motolaskurkorpus.

Eesti Laskurkorpus võttis Velikije Luki operatsioonist (kestis 58 päeva) osa 42 päeva, kusjuures põhiliselt tuli rünnata sissepiiratud vaenlase garnisoni Velikije Lukis. Lahingute ägedust näitas seegi, et pärast lahinguid jäi linna 3300 majast järele vaid 400, needki osaliselt purustatud (vt. fotot).

Velikije Luki operatsiooni jooksul kaotas vaenlane üle 57 000 mehe surnutena ja vangilangenutena 5344. Eesti diviiside lahingulõikudesse jäi mitu tuhat vaenlase laipa, vangi võeti 1554 sõdurit ja ohvitseri.

1942.—1943. aasta talvekampaania ajal purustasid Nõukogude väed üle 100 vaenlase diviisi, liikusid rinde lõunatiival edasi 300—700 kilomeetrit, vabastasid Stalingradi, Voroneži, Rostovi ja Kurski oblasti ning osaliselt veel mitu oblastit ja Donbassi.





Teatrikunstiga sõlmivad sinasõprust teatrikuud. Ka tänavune, arvult kahekümnnes — deviisi all «Nõukogude rahvaste vennalikus peres» — toob teatrisündmusi igasse kooli. Kuid suurim teatrielamus saadakse ise kaasa mängides, ise näitekunsti luues, nagu kinnitasid möödunud aastal Rakveres festivalil «Kooliteater 82» osalejad. Edasitõugutsemise soovi töid nad kaasa tänavussegi aastasse kooliteatrite festivalile Tallinnas, kus juhtohjad hoiab enda käes Tallinna Pioneeri ja Koolinoorte Palee teater. Rakvere festivalil olid nad väljas O. Lutsu «Kevade» dramatiseeringuga, mida mängiti üle kahe aasta. Paarkümmend korda jõudis väiksemate vaatajate ette «Operatsioon «Kintsutükk»». Menukas etendus tuli Agu Sihva lugudest. Populaarseks mängiti milmete nõukogude autorite teosed.

1957. aastast tegutsemud näiteringist on välja kasvanud teater, kes endale teeb nime teatri kunstilise juhi Maret Ocmere käe all — juba 19 aastat.

TPKP teatri venekeelseid grupe juhivad Anne

ja Andrei Saepo. Liikumist seab teatris juba 20 aastat Juta Kraus, klaverisaatjana töötab 30 aastat Agnes Kuusk, muusikat kirjutab ikka Hans Hindpere, kunstnikuföö teeb Helge Uetoa, butafoor on Niina Tänav ja õmbleja Krista Rikko.

Talvevaheajal andis TPKP teater näärikavaga 34 etendust oma Ujula tänava majas, koolides, ettevõtetes.

Esikaane sisekülje fotodel näete seisatunud hetke näärikavast, kus väikesed pealtvaatajad on ühtlasi tegelased. Esikaane fotol paistab, kuidas Maret Ocmere peab koos tillukeste osalistega mänguplaani.

Rahvanukuteater «Kehra Nukk» sai sügisel 15-aastaseks. Oieti peab tema vanuseks arvama 20 aastat, sest nii kaua aega tagasi pani Eesti NSV teeneline kultuuritegelane Lea Sibul Kehra näiteringile jalad alla. Mõned näitlejad on laval teatri hakatuspäevadest alates. 20-aastase staažiga on praegu pensionär Aino Põlendik, näitleja, ja kui tarvis, ka lavastaja ning autor.

(Järg 9. lk.)





Paasmäkelä

83-285a

18.03.85