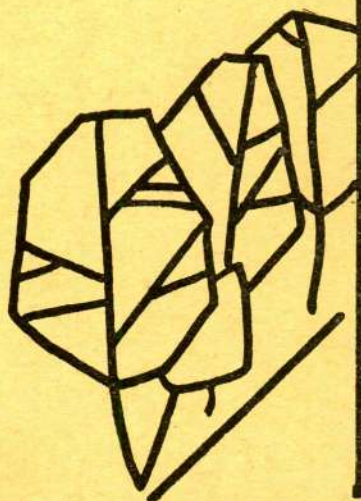


# Nõukogude KOOL

12

1964





# ET KASUTEGUR OLEKS SUUREM

## Nõukogude KOOL

Besti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE  
AJAKIRI

Nr. 12      detsember      1964

Iga päev, kuu ja aasta toob õpetajate töösse palju uut. Õppe- ja kasvatusprotsessi loovalt suhtudes täiustavad õpetajad seniseid meetodeid ja leiavad uusi, efektiivsemaid töövõtteid, eriti kaasaegse teaduse ja tehnika uute saavutuste laialdasema rakendamise teel oma töös. Kuid see ei ole paraku veel üldine nähtus. Uus rajab endale kindlat teed, kuid üsnagi sageli pörkab ta vastu rutiini, šablooni ja ükskõiksuse tõkkeid, mis ei taha õpetajate tööst kuidagi kaduda ja mille jäänuseid me ikka ja jälle siin-seal näeme. See, et vana harjumuse jõud mõnel pool väga pikkamisi taandub uue ja eesrindliku ees, ongi üheks põhjuseks, miks pedagoogiline praak õpetajate töös nii aeglaselt väheneb. Ei ole loomulik, et ühe ja sama õpilaskontingendi puhul töötab üks õpetaja edukalt, tema kolleeg aga paneb õpilastele rohkesti puudulikke hindedeid ja on lausa hädas distsipliiniga. Sel juhul ei pea paika mingid «objektiivsed põhjused», millega asjaosaline õpetaja sageli püüab oma edutust õigustada.

Miks on see nii? Küsimusi, mida siin tuleks vaatluse alla võtta, on üpris palju. Peatume neist vaid kahel: õpetaja individuaalsel enesetäiendamisel ja koolisisesel metoodilisel tööil, millel on tähtis osa pedagoogimeisterlikkuse tõstmisel ja töös esinevate puuduste kõrvaldamisel.

Noor õpetaja, lõpetanud pedagoogilise õppeasutuse, asub tööle entusiasmi ja kõige parema e lootustega. Kuid juba varsti kogeb ta, et töötada polegi nii lihtne, nagu seda võis lugeda raamatuid ja kuulda loenguid. Õpetajaks valmistumisel said selgeks küll õpetamise ja kasvatamise teooria üldised alused, nähti tunde ja isegi anti neid. Kuid tegelik töö on siiski midagi muud. Juba varsti tekivad esimesed raskused, sest kogemusi on vähe. Kuid raskusi ei esine üksnes

algajal õpetajal, üsnagi sageli jääb headest kogemustest vajaka ka staažikal õpetajal.

Head ja läbiproovitud kogemused omandab õpetaja kestva töö tulemusena. Kui endal neid ei ole või on vähe, tuleb abi otsida kolleegidelt. Sellepärast ongi üheks peamiseks nõudeks, et igas õpetajas süttiks ning põleks otsiv ning juurdlev vaim, püües end täiendada, tundma õppida teiste kogemusi, katsetada, oma tööd pidevalt analüüsida ja häid kogemusi talletada.

Individuaalne töö oma teadmiste täiendamisel, heade kogemuste tundmaõppimisel ja loovalt rakendamisel on seega üks esimesi nõudeid igale õpetajale. See peab moodustama tema töö lahutamatu osa. Kui õpetaja seda ei tee, vaid sulgub endaga rahulolu kesta, siis ei aita tal töös esinevatest raskustest ja puudustest üle saada ükskõik kui hästi korraldatud metoodiline töö koolis ja raioonis. Õpetaja vaimne ja loominguiline kasv saab ikkagi alguse temast endast, sellest, kuidas ta mõistab enesetäiendamise vajadust. Ja see ongi meie eesrindlike õpetajate üks iseloomulikke omadusi, millest sageli räägitakse õpetajaskollektiivides, nõupidamistel ja ajakirjanduses. Ise nad aga kinnitavad, et nemad ei oskagi teisiti elada, kui alati uut otsides, juureldes ja mõeldes, kuidas võiks ja saaks senisest paremini töötada. Just seda vajadust peab õpetaja ise tunnetama.

Vajadus enesetäiendamiseks on elu nõue. Teisiti ei ole võimalik tulemuslikult töötada. Kõik õpetajad kahjuks seda vajadust veel ei tunne ega mõista. Seepärast on tarvis individuaalset enesetäiendamist koolides igati virgutada ning suunata, et seda asuks teema iga õpetaja. See ülesanne lasub mõistagi kooli direktioonil ja metoodikaringidel.

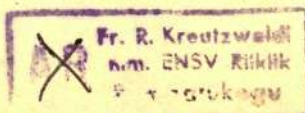
Individuaalse enesetäiendamise võib jagada kahte etappi. Esimene etapp on see, kui õpetaja on ajakirjanduse, kirjanduse, seminaride ja mitmesuguste kokkulekute või kursuste vahendusel pidevalt kursis kõigea, mis meie koolides on head ja uut õpetamises ning noorte kasvatamises, ja seda esikujuks võtab ka oma töös. See on õpetaja igapäevase kuusetöö lahutamatu osa, mille ta läbi ei saa. Teine etapp on eelmisega võrreldes juba samm edasi. Siin asub õpetaja mingi konkreetse probleemi uurimisele ja üldistamisele, kus ta kasutab nii eespool märgitud viisil kogutud materiale ja tähelepanekuid kui ka oma isiklikke ja kolleegide kogemusi. Sel puhul on

individuaalne enesetäiendamine ühendatud töökogemuste üldistamise ja levitamisega. Seega on kasu kahepoolne. Teema läbitöötamisel õpetaja ise õpib ja areneb, saab oma töösse loovalt suhtuda, leiab uusi ja paremaid võtteid laste õpetamiseks ning kasvatamiseks. Teiselt poolt on sellest kasu ka kolleegidel, kogu koolil. Õpetajad saavad tutvuda uurimise tulemusena tehtud üldistuste ja järeldustega, esitatu need siis kirjalikult või suuliselt. Sel juhul aga, kui mõnd probleemi uurib iga õpetaja, on kasu mitmekordne. Enamikul juhtudel vormistatakse uurimise tulemused kirjalikult ja uurimus jääb kooli metoodikanurka. Seda võidakse pidevalt täiendada uute materjalidega. Nende varal saavad teised õpetajad oma teadmisi täiendada. Siin on juba individuaalne enesetäiendamine ühendatud metoodilise uurimistööga ja muutunud koolisisese metoodilise töö koostisosaks.

Seda moodust kasutavadki viimasel ajal paljud koolid. Nii on Valga 1. keskkooli õpetajatel oma individuaalne uurimisteema, mille kallal töötatakse kogu õppeaasta vältel. Enesetäiendamise vihkuisse kannab õpetaja järk-järgult, vastavalt töö käigule, läbitöötatud materjalid, oma enese tähelepanekud ja kogemused, tähelepanekud kaasõpetaja'le töö kohta jm. Kokkuvõttena saadakse metoodiline uurimus. Viimasel õppeveerandil korraldatakse koolis metoodiline konverents, kus need uurimused läbi arutatakse.

Paide keskkoolis on samuti igal õpetajal, välja arvatud kaugõppijad (neile annab õppeprogrammi kohase ülesande õppeasutus), individuaalne uurimisteema. Probleemi uurimine ei tarvitse alati piirduda ühe õppeaastaga, vaid selle süvendatud ning laiendatud uurimine võib jätkuda ja paljudel juhtudel jätkub ka järgmisel õppeaastal. Kokkuvõtte tehakse, nagu Valga 1. keskkooliski, kooli metoodilisel konverentsil, mis toimub üle kahe aasta.

Käesoleva aasta märtsikuus asetleitud metoodilisel konverentsil tehti kokkuvõtte eelnenud tööst. Plenaaristungil tutvustasid oma uurimusi teistele õpetajatele kuus pedagoogi. H. Riisen rääkis esiteeliseast kasvatusest koolis, V. Rauk ühiskonnaõpetuse kasvatuslikust tähtsusest ja E. Rea klassikursuse kordamise ja ülekasvatamise põhiülestest, L. Jürma tutvustas oma uurimust, mille analüüsi karistus ja ergutus koolis, A. Pau teemaks oli lapse iseloom ja selle kas-



vatamine ning E. Taimsool nõukogude patriotismi ja internatsionalismi kasvatamine kirjandustundides.

Peale selle töötati veel sektiioonides, kus samuti kuulati ära ja arutati läbi õpetajate individuaalse uurimise tulemusena koostatud ettekanDED. Nii esines matemaatika- ja füüsikasektiioonis M. Michelis referaadiga ateistliku kasvatustöö võimalustest ja meetoditest füüsikatundides, algklasside sektiioonis tutvustas S. Laast noorema kooliea laste tähelepanu kasvatamist jne.

Individaalne meetodiline uurimistöö jätkub ka käesoleval aastal. Õpetajad kas süvenevad põhjalikumalt teemadesse, mida nad uurisid juba möödunud aastal, või on selleks mõni uus probleem. Nii uurib õpetaja Aasma õpilaste närvilisuse põhjusi, S. Järvet individuaalset lähenemist õpilastele algklassides, H. Renke klassi aktiveerimise võimalusi õpilaste teadmiste kontrollimisel matemaatikatundides, S. Truupõld õpilaste tähelepanu kasvatamist algklassides, V. Rauk ühe kooli komsomoliorganisatsiooni poliitilise kasvatuse süsteemi jne. Järgmine meetodiline konverents, kus õpetajad oma uurimise tulemusi lõplikul kujul tutvustavad, kavatakse korraldada 1965/66. õppeaastal.

Umbes samadel põhimõtetel on meetodiline töö korraldatud paljudes teisteski koolides. Individaalne enesetäiendamine on sel viisil ühendatud koolisese meetodilise tööga ühtseks tervikuks. Nendes koolides edeneb sisukas meetodiline tegevus, mille kasuteguris õppe- ja kasvatusprotsessi täiustamisel ning töö tõhustamisel ei ole kahtlust.

Kas seesugust tööd on võimalik korraldada kõigis koolides? Kas ei too see kaasa õpetajate ülekoormamist ja meetodilise töö killustamist, sest toimub ju enamikus kohtades meetodiline töö baaskoolide põhmõttel, kus õpetajad on koolidevahelistes meetodikaringides niikuini ülesandeid? Asja on võimalik sellisel organisatsioonil ja läbimõeldud töökorralduse puhul pole kartä ka õpetajate ülekoormamise ja meetodilise töö killustamise ohtu. Valga 1. ja Paide keskkool on mõlemad baaskoolid, kuid elust tuleva vajaduse tõttu korraldati tööl seal kõnesolnud viisil. Kuigi meetodilist tööd tehakse baaskoolide põhmõttel, leiavad koolid vaheliku olevat teatud küsimusi analüüsida ning uurida, oma kooli konkreetseid tingimusi ja vajadusi silmas pidades. Selline töö on koguni konkreetsem ja kindlapiirili-

sem ning aitab hõlpsamini lahendada küsimusi, mis on selles koolis aktuaalsed. Seepärast tulebki seda igati soodustada. Pealegi saab seda tööd hästi kooskõlla viia baaskoolide meetodikaringide tegevusega. Paide keskkoolis näitaks on teema, mida uurib õpetaja individuaalse meetodilise tööna, sageli uurimisteemaks ka koolidevahelises meetodikaringis. Tihe koostöö nn. sösarkoolidega annab palju lisamaterjali oma koolist saadavale.

Paljudes koolides on uurimisteema ühine kogu koolikollektiivile, kuid iga õpetaja lahendab seda oma aine seisukohast. Nii oli Kingissepa algkoolis möödunud õppeaastal üldiseks uurimisteemaks õpetamise ja kasvatamise ühtsus. Käesoleval õppeaastal selgitatakse ühiselt võimalusi ning õpitakse tundma kogemusi, kuidas õppetunni iga minutit kasutada maksimaalselt õpilaste õpetamiseks ja kasvatamiseks. Seda uurib ja katsetab iga õpetaja oma töös, seda jälgib ka kooli juhtkond õpetajate tundide kontrollimisel, sel teemal on igas õppeveerandis üks näidistund, mis siis hiljem meetodikaringis läbi arutatakse, sellealast materjali otsitakse ning kogutakse kirjandusest ja ajakirjandusest jne. Oluline on märkida sedagi, et tunde ei külasta kooli juhataja ja õppealajuhataja juhuslikult, vaid kindla plaani järgi ja õppeainete kaupa. Iga õppeaine puhul jälgitakse õpilaste rakendamist tunnis pikema aja vältel. Nõrgendamata tähelepanu koolielu teistele sektoritele, pöörab kooli juhtkond peamist tähelepanu just vaatluseks valitud alale. Kokkuvõtte aastasest tööst üldise teema uurimisel tehakse õppenõukogu koosolekul.

Orissaare keskkoolis on koolisese meetodilise töö teemaks «Õpetaja kui kasvataja». Küsimust uuritakse kogu õppeaasta jooksul. 1965. a. mais korraldataval meetodilisel konverentsil esinevad ettekannetega sel teemal klassijuhatajad.

Märgiksime sedagi, et Kingissepa algkool ja Orissaare keskkool on, samuti nagu eespool mainitud Valga 1. ja Paide keskkoolgi, baaskoolideks mitmete naaberkoolidele. See ei takista neid aga arendamast koolisest meetodilist tööd.

Lõpuks tutvustame veel Kose keskkooli meetodilise töö korraldamise põhimõtteid. Kool ei ole baaskooliks naaberkoolidele ja meetodilist tööd tehakse ainult oma kooli ulatuses. Käesoleval õppeaastal on vaatluse all kahe teemat: esimesel pooleaastal — õpilaste kõlbeline ja esteetiline kasva-

tamine, teisel poolaastal — töökasvatamine ja kohusetunde kasvatamine. Oktoobrikuust alates keskendatakse peatahelepanu igas kuus aasta põhi-teemade ühele alateemale. Selle küsimusega tegeldakse siis mitmes liinis: õpetajate, õpilaste ja lastevanematega. Oktoobrikuus algas see teoreetiliste ettekannetega õpetajatelt: õpetaja Abori rääkis kolleegidele kõlbelisest ja esteetilisest kasvatusest, õpetaja Viljak aga pioneerikoondustest. See andis esimese poolaasta metoodilisele tööle üldise suuna.

Samas kuus korraldati seoses selle teemaga lahtine kirjandus-, laulmis- ja klassijuhatajatund ning pioneerikoondus, kus peeti silmas peaaesjalikult esitatud nõuete täitmist. Nende tundide arutamisel vaeti kõike kuuldu-nähtut: mis seal oli head, mis väär, järgimist ja mida võiks paremini teha.

Kolmandaks toimus samas kuus õpetajate silmaringi avardamise eesmärgil A. Tšakovski «Kauge tähe valguse» arutelu. Selles teoses ilmnevad need probleemid eriti selgelt.

Edasi järgnes sel teemal töö õpilastele. Neile organiseeriti kontsert, kus kunstilist külakosti pakkusid külalis-esinejad. Klassides aga vesteldi viisakast käitumisest ja kõnekultuurist.

Klassijuhatajad vestlesid oktoobrikuus lastevanematega teemadel «Mis-

sugune peab olema kooliõpilase riie-tus» ja «Kuidas kasvatada õpilastes kultuurse käitumise harjumusi».

Nagu näeme, hõlmas oktoobrikuus koolisese metoodilise töö teema nii õpetajaid, õpilasi kui ka lastevanemaid. Kokkuvõetuna moodustas see ühe terviku. Niisama on töö kavandatud teistelgi kuudel. Ei tohiks kahtlust olla, et selline töökorraldus avaldab soodsat mõju kogu koolile seatud üles-ande täitmisele. Et metoodiline töö haarab kogu koolikollektiivi, kaasa arvatud ka lastevanemad, siis nõuab see õpetajatelt arutusel olevas küsimu-ses põhjalikku ettevalmistust ja enese-täiendamist.

\* \* \*

Õpetajate metoodiline enesetäienda-mine koolis teenib ühte eesmärki: kui-das paremini õpetada ja kasvatada noorpõlve. Seepärast tuleb metoodilist tegevust koolides igati ergutada ja hoogustada. Peatusime põgusalt vaid kahel vormil — individuaalsel ja kollektiivsel — ning tõime selle kohta üksikuid näiteid. Võimalusi selle töö mitmekesistamiseks ja senisest sisuka-maks muutmiseks on palju. Kuid siingi on tarvis otsida ja leida, suh-tuda käsilolevasse küsimusse loovalt.

## Mis on uut tootmisõpetuses?

Hiljuti kehtestatud üldharidusliku töökeskkooli õppeaja lühendamise seadus tõi kaasa rea muudatusi ka tootmisõpetuse organiseerimises. Seoses sellega pöördusime mõne küsimusega Haridusministeeriumi koolivalitsuse juha-taja asetäitja A. Rotbergi poole.

### 1. Missugused ülesanded seisavad praegusel etapil nõukogude kooli ees?

Õppeaja lühendamine ei riiva mingil määral seadust kooli ja elu sidemete tugevdamise ja haridussüsteemi edasiarendamise kohta NSV Liidus. Kaheksaklassilise kooli ülesandeks jääb ikkagi üldhariduse andmine, õpilastes tööarmastuse kasvatamine ja noorte ettevalmistamine kutsevalikuks. Põhiliselt samaks jäävad ülesanded ka kesk-kooli-astmel. Need on: 1) üldhariduslike teadmiste andmine, 2) polütehnilise silmaringi laiendamine ja 3) selle baasil väljaõppe teostamine kitsamal erialal koos madala kate-gooria kvalifikatsiooni andmisega.

Ühenduses kooliseaduse edasiarendamisega on küülda kahtlusi tootmisõpetuse kohta. Tootmisõpetus jääb üldharidusliku kooli üheks koostisosaks, sest et polütehniline õpetus ilma tootmisalase ettevalmistuseta pole võimalik. Polütehniline haridus ei ole abstraktne mõiste, vaid on tingimata seotud konkreetse tootmisalaga.

## 2. Kas uus määrus muudab hariduse sisu, mahtu ja struktuuri?

Jah, muudab, kuid ainult osaliselt. Keskkooli õppeaega on lühendatud ühe õppeaasta võrra, ühtlasi vähendati õpilaste koormust 2.—8. klassis. Õppeaja lühendamine aasta võrra ja õpilaste töökoormuse reguleerimine nõuab omakorda programmide läbivaatamist ja õppeainete mahu osalist vähendamist. Et see on pikaajaline protsess, tuleb tegelikult koormust vähendada aineõpetajail endil. Aineõpetajail on õigus, juhindudes programmi nõudeist, ära jätta kolmanda- ja neljandajärgulise tähtsusega probleemid või käsitleda neid pealiskaudsemalt ning rohkem tähelepanu pöörata aine raudvarale. Kuid seda ei tohi teha mehhaaniliselt, vaid peab toimima loovalt. See omakorda nõuab õpetajailt iseseisvat, loovat suhtumist oma töösse, õpetamise ja kasvatamise kui ühtse protsessi senisest tihedamat seostamist tänapäeva eluga. Seepärast olgu iga õpetaja loosungiks: lähtudes programmi nõudeist, suhtuda loovalt igasse tundil!

See suurendab ka ainekomisjonide ja -seksioonide, kogu metoodilise töö osatähtsust.

## 3. Missuguseks kujunevad keskhariduse sisu ja maht?

Möödunud õppeaastal arenes ajakirjanduses laialdane diskussioon keskhariduse sisu ja mahu üle. Tehti mitmeid olulisi ettepanekuid. Võib loota, et arvamuste väljaselgitamine jätkub. Eelpool mainitud õpilaste koormuse osaline reguleerimine ja sellega seoses olevate küsimuste lahendamine aitab üksikutes õppeainetes raudvara välja selgitada. Raudvara on aga hariduse mahu kindlakskujunemisel kõige olulisem. Samal ajal, eelöelduga seostatult, peab jätkuma keskhariduse kohandamine tänapäeva teaduse, tehnika ja rahvamajanduse nõuetele vastavaks. Siin on lai tööpõld nii tegelikel õpetajatel kui ka pedagoogika uurimise asutustel.

## 4. Mida uut toob õppeaja lühendamine tootmisõpetusse?

Ühenduses õppeaja lühenemisega vähenes tootmisõpetuseks ettenähtud tundide arv 1170-ilt 620-le. Sellest tingitult kerkis tootmisõpetuse alal üles kaks põhilist küsimust.

**Esiteks:** Kas maksab õpetada erialasid, mille maht ei vasta praegusele tootmisõpetuse tundide arvule?

**Teiseks:** Kas on õigustatud selliste tootmisõpetuse erialade õpetamine, kus tööle asumine on piiratud teatud vanusega, seda enam, et õppeaja lühenemisel aasta võrra on noorukid keskkooli lõpetamisel valdavas enamikus ainult 17-aastased?

Meie vabariigi kogemused tootmisõpetuse erialade organiseerimisel näitavad, et suuremat rõhku on tarvis asetada polütehnilisele õpetamisele, s. o. õpilaste ettevalmistamisele töötamiseks rahvamajanduse teatavas laiaulatuslikumas valdkonnas kas otse pärast keskkooli lõpetamist või vastava kõrgema õppeasutuse lõpetamise järel. Seepärast ei saa üldhariduslikus polütehnilises keskkoolis omandada kitsast eriala, nagu need omandatakse kutsekoolides. Keskkooli ülesandeks on ja jääb ette valmistada haritud noori, kes oleksid suutelised pärast keskkooli lõpetamist kiiresti omandama ka õpitud eriala sugulaseriala või jätkama õpinguid selle profiiliga kõrgemas õppeasutuses.

Asja teine külg on see, et tegelikult annab keskkool täiendust kõikidele rahvamajanduse ja kultuuri aladele, millist asjaolu tuleb tingimata arvestada. Tuleb öelda,

et meie vabariigis on see praegu proportsioonis: keskkoolides õpitavate erialade loetelu vastab rahvamajanduse nõuetele. Sellest lähtudes on meil tarvis säilitada ettevalmistus kõigis keskkoolides seni praktiliselt väljakujunenud polütehniliste erialade gruppides.

Maakeskkoolides tuleb jätkata kolmanda liigi traktoristide-masinistide ettevalmistamist, kuigi nimetatud eriala õpetamiseks on ette nähtud rohkem tunde, kui seda võimaldab keskkooli programm. Miks? Sellepärast, et noorel on keskkool selja taga. Praktika näitab, et keskkooli lõpetanuil on teoreetiline baas küllalt tugev, veidi vajaka jääb ainult praktilistest oskustest. Seepärast peakski säilitama kõigi erialade ettevalmistuse, silmas pidades polütehnilise õpetuse printsiipe.

Tootmisõpetuse õpetamisel tuleb esialgu aluseks võtta möödunud aastased programmid, mis on kooskõlastatud lühendatud õppeajaga. Meil on häid tootmisõpetuse organiseerimise kogemusi, häid tootmisõpetuse õpetajaid, väljaõppe meistreid ja tootmisõppejuhatajaid. Õpetajaskonna, koolide ja tootmisbaaside juhtkondade ülesandeks on nüüd koolireformi uus etapp ellu rakendada.

### 5. Missugune on uuel etapil tootmisõpetuse ja kutsevaliku vahetuskord?

Kuna ainult vähesed on asunud pärast keskkooli lõpetamist õpitud erialal tööle, siis teevad paljud vale järelduse, et tootmisõpetus üldhariduslikus keskkoolis end ei õigusta.

Mis on tegelik põhjus? Nagu kogemused näitavad, on keskkool senini mikrorajooni kammitsas, noored lähevad sinna ikka veel territoriaalsuse põhimõttel või lihtsalt harjumusest — et lähen oma vanasse kooli, kus olen õppinud esimesest klassist alates. Tihti peale on veel rohkem harjumuse kammitsas õpilaste vanemad. Sellest tingituna satuvad paljud õpilased juba alguses sellisele erialale, mis ei vasta nende huvidele ega psüühilistele eeldustele. Ja tagajärjeks on, et pärast keskkooli lõpetamist ei hakata õpitud erialal töötama.

Tekkinud vastuolust on ainsaks väljapääsuks loobuda keskkooli mikrorajoonilise komplekteerimise põhimõttest ja minna üle tsonaalsuse põhimõttele konkursi alusel. Viimane on end praktiliselt juba õigustanud. Kuid sellele üleminek nõuab koolidelt ja haridusorganelt nii õpilaste kui ka lastevanemate põhjalikku ettevalmistamist. Keskkooli sel viisil komplekteerimisele on juba üle läinud Tallinna ja Pärnu linna ning mitmete rajoonide koolid. Rakvere, Rapla ja Põlva keskkoolis näiteks on tsonaalses erialaks võõrkeele õpetaja — internaadi kasvataja eriala, Rakke ja Kadrina keskkool valmistavad ette põllumajanduse jaoks keemialaborante. Tuleval õppeaastal hakkavad mitmed maatüüpi keskkoolid ette valmistama maaparandajaid-drenaazitehnikuid, linnukasvatajaid, katmikkultuuride hooldajaid jne. Kahtlemata on linnades tsonaalsuse põhimõtet kergem rakendada, kuid nagu näiteist selgub, on see ka maal täiesti võimalik. On juba välja kujunemas kõrgemate õppeasutuste tugipunktid keskkoolide näol, nagu Nõo, Tartu 1. ja 5. keskkool Tartu Riikliku Ülikooli, Tallinna 50. keskkool Polütehnilise Instituudi ja 21. keskkool Pedagoogilise Instituudi tugipunktina.

Eespool öeldu omakorda tõstab väga teravalt üles kutsevalikuga seoses olevad küsimused 5.—8. klassis. Kutsevaliku segitamisel nendes klassides peaks lähtuma rahvamajanduse vajaduste ja õpilaste vaimsete võimete, nende psüühiliste eelduste põhimõttest. Kaheksaklassiliste koolide ülesandeks jääb muidugi suunata õpilased, arvestades nende võimeid ja eeldusi, nende erialadele, kus on suurem nõudmine tööjõu järele. Seega tuleb ka kutsevalikulisele tööle koolides senisest rohkem tähelepanu pöörata. Võimalusi ja vorme selleks on palju, tuleb ainult antud tingimustele kõige kohasemad välja valida.



Seitse korda mõõda ja alles siis lõika — nii kõlab rahvatarkus. Poiste kogemused Tallinna 2. keskkooli puutöökojas kinnitavad, et see on päris õige nõuanne.

A. Rammo foto.



Kuna eespool avaldatud küsimused on koolidirektoritel, tootmisõppejuhatajatel ja rajoonide haridusosakondade juhatajatel läbi arutatud, pöördusime hiljuti Tartu rajooni haridusosakonna juhataja V. Johansonini poole küsimusega, kuidas korraldatakse Tartu rajoonis ümber tootmisõpetuse õpetamist.

V. Johanson jutustas, et Tartu rajoonis arutati tootmisõpetuse päevaprobleemid läbi koolidirektorite nõupidamisel. Nõupidamisel kerkis üles kolm järgmist põhilist küsimust.

**Eriala.** Nagu viimaste aastate kogemused näitavad, on keskkoolides tütarlapsi raskem kui poisse. See tingib vajaduse koolides õpetama hakata tütarlastele kohasemaid tootmisõpetuse erialasid. Lähete ja Kallaste keskkoolis näiteks oleks tarvis õpetada vähemalt kaht uut eriala.

**Baasettevõtted.** Uute erialade õpetamiseks on vaja baasettevõtteid. Raskusi on sellega eriti Kallaste keskkoolil, sest lähikonnas õppebaasiks kohaseid ettevõtteid ei ole. Lähetes oleks sobiv hakata ette valmistama põllumajandusele keemialaborante, kuna praegune tootmisbaas — Sootaga sovhoos — on ka Eesti Põllumajanduse Akadeemia baasiks. Oleks ka otstarbekas, et akadeemia võtaks Lähete keskkooli oma šefiuse alla. Samme selleks on juba astunud, Põllumajanduse Akadeemia esindajad on kohapeal käinud ning põhimõtteline nõusolek on olemas.

Raskusi baasettevõtete leidmisega oli mujalgi, näiteks Elvas. Siin leiti väljapääs 4. autobaasi näol.

**9. klassidesse vastuvõtt konkursi alusel.** Et kaheksaklassilistes koolides on suur tähtsus kutsevalikualasel selgitustöö, peab see algama juba algklassides, 8. klassis aga võtma konkreetse ilme. Õpilastele tuleb tutvustada ka rajooni koolides edasiõppimise võimalusi. Selleks kavandati koolidevahelise koostöö plaan. Nii näiteks tutvustavad kõikide keskkoolide direktorid lähemalt oma koolis õpetatavaid erialasid, baasettevõtteid ja õppimistingimusi veebruaris toimival ülerajoonilisel koolidirektorite nõupidamisel. Sellele järgnevad 8-klassiliste koolide piirkondlikud nõupidamised samas küsimuses. 8. klasside õpilasi tuleb põhjalikult tutvustada ka tehnikumide ja kutsekoolide profiilidega.

9. klassidesse konkursi alusel vastuvõttu peeti eriti vajalikuks sellepärast, et nii saadakse tootmisõpetuse erialadele õpilased, kes on vastavast erialast tõeliselt huvitatud ning kelle vaimsed võimed ja samuti füüsiline ettevalmistatus sellele erialale vastavad. Kahtlemata aitab see kaasa ka õppeedukuse tõusule.

Õppetöö korraldamisega erilisi raskusi ei ole, kuna kõikide keskkoolide direktorid ja tootmisõppejuhatajad võtsid osa vastavatest kursustest, samuti on pedagoogilistes kollektiivides läbi arutatud kõik sellekohased juhendid.

## Mitte ainult etteütlus või kirjand...

A. KIMMEL,

*Viljandi rajooni pedagoogilise kabineti metoodik*

Õppetöös ei saa läbi ilma teadmiste kontrollimiseta, sest õpetaja ei saa edukalt õpetada, kui ta ei tea, missugused on õpilaste teadmised ja oskused. Samal põhjusel on vajalikud ka ülerajoonilised kontrollitööd. Need näitavad klassi kõigi õpilaste edusamme ja puudujääke ning annavad seega vajalikku informatsiooni õppetöö parandamiseks.

1962/63. õppeaastal oli meil vene keeles ülerajooniliseks kontrollitööks etteütlus. Paljud õpetajad kurtsid, et nemad pööravad peatähelepanu suulise kõneoskuse arendamisele, kontrollitakse aga ainult kirjutamisoskust. Etteheide oli põhjendatud — etteütlus annab tõepoolest ühekülgse pildi õpilaste keeleoskusest. Mõõdunud õppeaastal otsustasime teha kontrollitöö, mis annab õpilaste teadmistest mitmekülgsema ülevaate. Teha tuli tõlge (lühilause ja sõnaühendite tõlkimine). Mõned leiavad, et õigem oleks kasutada kirjandit. Kirjandi puhul on aga mitmesugustel juhuslikel asjaoludel tihtipeale määrav tähtsus, näiteks võib teema olla ühtedes koolides põhjalikult käsitletud, teistes aga mitte. Pealegi oleks kirjand ülerajoonilise kontrollitööna 7. klassile liiga raske ja nõuaks ikkagi teatud ettevalmistust. Nendel ja mõnedel teistel kaalutlustel valisimegi tõlke. Pealegi võimaldas see tööliik õpilastele kätte anda trükitud teksti eraldi lehel, kuhu kirjutati ka vastused. Samale lehele märgiti veel järgmised andmed: kool, klass, õpilase nimi, kuupäev. Nii oli töö tehniliselt hõlpus. Tõlge tuli teha 7. klassis (5. klassis oli kontrollitöö eesti keeles, 6. klassis matemaatikas).

### TÖÖ KOOSTAMINE

Kõigepealt tuli otsustada, kas kontrollida üldisi või ainult 7. klassis omandatud teadmisi. Meie arvates ei ole õige piirduda ühes klassis õpituga. Keele õpetamisel tugineatakse alati varem õpitule ja seega peaks ka kontrollitöö olema laialdasem. Pealegi on

meil eesmärgiks kontrollida õpilaste teadmiste taset, mitte ainult seda, kuidas on käesoleval õppeaastal uut materjali omandatud.

Teksti koostamisel tahtsime saada ülevaadet, kuidas on omandatud sõnavara ja mõned grammatilised küsimused. Et umbkaudselt kindlaks määrata töö mahtu ja jõukohasust, tegime enne kolmes koolis katsetöö kahe erineva tekstiga. Need tööd vaadati läbi ja saadud kogemuste alusel koostati lõplik tekst, mis tunduvalt erines esialgsetest tekstidest (üldiselt oli lõplik tekst kergem). Kuigi selline eeltöö aetas kolm kooli teistest soodsamasse olukorda (osa sõnu esines ka lõplikus tekstis), oli eelproov siiski vajalik. Kirjutuslaua taga istudes, ilma eelneva katselise kontrollita, ei saa koostada teksti 1000 õpilase jaoks, pealegi kui seda laadi ülerajoonilist kontrollitööd pole varem tehtud.

Meil oli kaks eesmärki:

1. Kontrollida 7. klassi sõnavara omandamist (niivõrd, kui võrd seda üldse võimaldab töö piiratud maht).

2. Kontrollida grammatika tundmist ja selle kasutamise oskust.

Tekste oli kaks: *A*-variant ja *B*-variant. Püüdsime küll variandid koostada võrdse raskusega, kuid hilisem tulemuste analüüs näitas, et *B*-variant oli siiski kergem. Sellele juhtisid tähelepanu ka mõned õpetajad. Üldpilti see muidugi ei muuda, sest igas koolis kirjutati mõlemaid variante.

Teksti üks variant kujunes järgmiseks:

7. klassi sõnavara kontroll (omadussõna + nimisõna või mõni muu sõnaühend või lühilause) — 10 sõnaühendit, näit. meie külanõukogu, hea kollektiiv, rahu eest võitlema, komsomoli astuma, rahu ja sõprus jne.;

tegusõna aspekti õige kasutamise kontroll — 3 sõnaühendit (õpetaja lahendas ülesannet, õpilane kirjutas kirja valmis, sageli ta hilines);

pöördelõpud ja käskiv kõneviis — 3 sõnaühendit (kirjuta harjutus ümber, sa õpid hästi);

pehmelõpulise omadussõna kasutamine — 2 sõnaühendit (kodune ülesanne, sinine vihik);

eessõnade kasutamine — 2 sõnaühendit (uues haiglas, vend kõneleb sõbraga);

«kuulma» — «kuulama», «minema» — «käima» õige kasutamine — 2 sõnaühendit;

õige käände kasutamine sõna «aitama» puhul — 1 sõnaühend;

õige käände kasutamine eituse puhul — 1 sõnaühend (näit. mul ei ole sulle pead); väljend «Ma kõnelen vene keelt».

Töö kogumaht oli seega 25 sõnaühendit (või lühilauseit).

Muidugi kajastusid töös veel paljud teised grammatikaküsimused. Näiteks «Kirjuta harjutus ümber». Lisaks käskivale kõneviisile on siin veel sõna «harjutus» õige käänamise kontroll. Tööde põhjaliku analüüsimise seisukohalt oleks ideaalne, kui iga sõnaühendi puhul oleks ainult üks eksimisevõimalus. Tõlketöös ei ole see muidugi võimalik, küll aga oleks see mõeldav nn lünkteksti puhul.

Sõnade valimisel lähtusime põhimõttest, et sõnu oleks õpiku algusest, keskeist ja lõpust. Õpiku uutest sõnadest valisime niisugused, mis esinesid ka Steinfeldti sagedussõnastikus. Õigekirja seisukohalt valisime mitte liiga rasked sõnad. Näiteks 7. klassi õpiku (1961. a. väljaanne) § 8 sõnadest tuleksid sagedussõnastiku alusel arvesse *ручкуй*, *зимническуй* ja *костюм*. Milline sõna niimoodi väljavalitud sõnavarast just kontrollitöösse võtta, selles ei ole enam vaja mingit täpsemat kriteeriumi. Veider oleks õpikust kindlaks määrata ainult 20–30 sõna, mida on tingimata tarvis teada. Siin tuleb esialgselt leida ikka 100–300 sõna, mille hulgast siis juhuslikult valida vajalik arv sõnu. Sellega ei taheta öelda, nagu ei tuleks teiste sõnade omandamist kontrollida. Tegelikult tuleb ikkagi kontrollida kogu õpiku sõnavara tundmist. Ülerajoonilises kontrollitöös aga ei saa sõnade arv olla eriti suur ja seetõttu tuleb eelistada sageli kasutatavaid sõnu, eriti nüüd, kus meil on kasutada sagedussõnastik. Õpilase seisukohast oleks ebaõige, kui me hakkaksime kontrollima esmajärjekorras selliste sõnade tundmist, mida ta kõnes vähe kasu-

tab ja mis ka tema loetud tekstides sageli ei kordu (näit. *очнуться, дёготь, овчинный, брусня, иероглиф, темя, затычка* jt.).

Ka grammatika alalt peab esmajärjekorras kontrollima nähtusi, mille praktiline tarvitamissagedus on suur.

Kui peaeesmärgiks oli kontrollida mingi grammatilise nähtuse omandamist, siis püüdsime sõnaühendi koostada lihtsate ja kõigile tuntud sõnadega (sinine pliats, õde seisab maja ees jne.). Vastasel korral võib küsimus jääda vastamata sõna mittetundmise tõttu, kuigi õpilane grammatilist vormi teab.

Ka pärast katsetöid koostatud lõplik tekst ei olnud ilma puudusteta. Need ilmsesid aga alles tööde analüüsimise ajal. Edaspidi tuleb neid vältida. See näitab veel kord, et ilma eelneva katsetamiseta pole õige ülerajoonilist tööd teha.

## HINDAMINE

Töid hinnati punktide alusel järgmiselt:

94—100 punkti	— «5»,
75— 93	„ — «4»,
55— 74	„ — «3»,
40— 54	„ — «2»,
0— 39	„ — «1».

Õige vastus andis 4 punkti. Ühe vea puhul võeti maha 1,5—2 punkti, kuid ühe vastuse puhul ei võetud üle 4 punkti maha ka siis, kui vastuses oli näiteks 4 viga. Võimalus vea iseloomust o'lenevalt 1,5—2 punkti maha arvata tundus meile õigena. Kui tööde võrdlemisel võtta aluseks õigete vastuste arv, siis pole tõesti oluline, kuidas eri õpetajad mingit viga hindavad. Kui aga tahetakse võrrelda saavutatud punktide arvu või hindeid, siis peaksid kõik õpetajad viga hindama ühesuguse't.

Sellise hindamissüsteemi puhul võis rahuldavas töös olla näiteks üle 20 vea (peaaegu kõik vastused vigadega). Paljude arvates oli see süsteem liiga liberaalne, eriti kui võrrelda tavaliste töketööde hindamise normidega. Teiselt poolt ei tohi unustada, et töö haaras ikkagi väga laialdast materjali ja seda ei saa hinnata nii, nagu hinnatakse tavalist kontrolltööd. Ja kui õpilane sõnaühendid moodustas õigesti, ainult o' asemele kirjutas a, kas ta siis rahuldavalt ei tea (sõnu ta ju tundis, grammatikat teadis)? Imselt tuleks selle üle mõtteid vahetada ja selliste tööde hindamiseks leida mingid kõigile vastuvõetavad normid.

Meie arvates tuleb niisuguste tööde puhul esimeses järjekorras karta ülirangust, mitte liigset liberaalsust. Mis mõõdupuuks saab olla kontrolltöö, kui pooled hinded on puudulikud. Kas siis ülisuur puudulike arv stimuleerib õpilasi tööle?

Hinne pannakse eelõige õpilase jaoks, õpetaja analüüsib töö tulemusi üksikasjalikumalt, lähtudes vigade arvust ja nende iseloomust, mitte hindest. Kui õpilane võib rahul olla, sest «3» on käes, siis õpetajal pole rahuloluks põhjust, kui töödes on palju vigu. Antud juhul tundub, et üksikute koolide tulemuste kõrvutamisel tuleks kasutada ka õigete vastuste keskmist arvu, sest lõpuks on ikkagi õige vastus see ideaal, mida me taotleme. Seejuures pole mõtet alustada vaidlust teemal, kas kaks osaliselt valet vastust on paremad kui üks täiesti vastamata küsimus. (Võidakse väita, et vigane lause võimaldab mingil määral aru saada ja on seepärast parem kui vastamata lause. Tutetagem meelde, et häda korral võib ka käte ja miimika abil mõtteid vahetada. Eesmärgiks on ikkagi korrektne, veatu kõne.) Keskmiste arvude kasutamisel ei tohi muidugi unustada, et iga keskmine arv teatud määral tegelikkust moonutab. Aga kas käesoleval juhul

ongi vaja leida mingit üht ja ilmeksimatut mõõdupuud koolide võrdlemiseks? Kas pole õigem kasutada mitut eri mõõdupuud (hinded, keskmine õigete vastuste arv, väga heade ja väga halbade tööde arv jne.) ja saadud tulemusi kõrvutada?

## TULEMUSED

Töö kirjutas 845 7. klassi õpilast. Hinded jagunesid järgmiselt: «5» ja «4» — 46%; «3» — 39,1%; «2» ja «1» — 14,9%.

Täiesti veatud olid ainult 9 tööd (Nuia keskkool — 3, Uusna 8-kl. kool — 2, Puiatu 8-kl. kool — 2, Paistu 8-kl. kool — 1 ja Halliste 8-kl. kool — 1). Alla 30 punkti olid 20 tööd. Mõnes neist ei olnud ühtegi täiesti õiget vastust või oli ainult üks õige vastus.

Nagu näeme, on pilt vägagi kirju. Kui aluseks võtta hinded, siis oli edukus 100%-line neljas koolis (Laatre, Puiatu ja Tääksi 8-kl. kool ning Nuia keskkool).

Kui hinnetega võiks kuidagi leppida (85,1% töödest vähemalt rahuldavad), siis õigete vastuste arv oli sageli väga väike.

Eriti kurb on see, et vähe oli väga häid töid, sealjuures andsid neli kooli (Nuia ja Abja keskkool ning Uusna ja Puiatu 8-kl. kool) 55,7% «väga heade» üldarvust. 17 koolis põlnud ühtegi «5» hinnatud tööd. Väga heade hinnete puudumine on tegelikult veel halvem kui puudulike hinnete esinemine. Kui klassis pole üheski aines väga häid õpilasi, kes on siis õpilaste valdavale enamikule eeskujuks? Tugevad õpilased on need, kes aitaavad klassi üldist taset tõsta. Võitlus «puudulike» vastu peab ju algama võitlusega «väga heade» eest.

Üsna kirju pildi saime 8-klassilistest maakoolidest. Siin olid nii kõige paremad tulemused (80% õigeid vastuseid) kui ka kõige halvemad tulemused (22% õigeid vastuseid), ja seda ka hinnete osas (edukus 100% ja 35,3%). Ometi on töötingimused maal suhteliselt paremad (vähem õpilasi klassis).

Huvi pakuvad ka andmed kõige paremini ja kõige halvemini vastatud sõnaühendite kohta.

A-variant: uus ülikond — 79% õigeid vastuseid, poiss elab ühiselamus — 21,7%.

B-variant: rahu ja sõprus — 89,2%, kodune ülesanne — 24,2%.

Kui sõnaühendi «rahu ja sõprus» tundmine on kõigiti seaduspärane (väljendi populaarsus, sõnade sagedane kasutamine, sõnad nimetavas käändes), siis tundub imelik, et «kodune ülesanne» on õpilastele nii sageli komistuskiviks.

Kõige paremini oli õnnestunud töö see osa, kus pearõhk oli uute sõnade kontrollil — 66,7% õigeid vastuseid. Grammatikat kontrolliv osa oli halvemini vastatud — 44,6% õigeid vastuseid. Kõige paremini tunti sõnade *родить* — *идти* kasutamist ja kõige halvemini väljendit «Ma kõnelen (sa kõneled) vene keelt» (protsent on vastavalt 71,36 ja 35,74). Viimase väljendi nõrk tundmine on otse sümboolne, see kajastab ka nõrka kee'oskust. Halvemad tulemused grammatilise osa kontrollimisel on mõnevõrra mõistetavad: eksimise võimalusi oli siin rohkem.

Vigade iseloom on väga mitmesugune. Kirjutasime mõne sõnaühendi puhul vä'ja sada-kond juhuslikult valitud viga, et leida seaduspärasusi. Näiteks lühilause «Poiss elab ühiselamus». 104 vea puhul oli 46 erinevat varianti. «Ma kõnelen vene keelt» — 102 vea puhul 35 eri varianti. Kurba pilti pakub vigade hulk ka sõnaühendi «sinine pliats» puhul. Spetsialistide arvates on see sõna 7. klassi jaoks liiga lihtne. See peaks küll nii olema, kuid õpilased on eri arvamusel — 47,7% kirjutas valesti. 100 vea puhul oli 23 varianti.

Üldse näitavad tööd, et ei ole lihtne öelda, mis on 7. klassi õpilase jaoks kerge ja mis raske. Nimisõna ja omadussõna ühildamine nimetavas käändes ning aluse ühildamine öeldisega peaksid olema kõigile selged, ometi tehakse selliseid vigu, nagu *синяя карандаш, хорошие хор, домашние задание, усталая лицо, брат говорят, сестра*

помогают, девочка решила, брат помогала jne. Ka sõnaühend «sinine vihik» ei tohiks raske olla, kuid 52% õpilastest kirjutab selle valesti. Pealegi esineb sõna neil kõigil vene keele vihiku peal ja trükitud kujul ka mõnel teisel vihikul. Omamoodi imelik on seegi, et 8-klassiliste koolide õpilastest ainult 36,6% mõistis õigesti kirjutada nime-tust «kaheksaklassiline kool», kuigi nad käivad kooli nimesildist korduvalt mööda ja kirjutavad neid sõnu ka vene keele vihikule.

Vigade detailne analüüs tekitab mõtte, et see töö ei õigusta nähtud vaeva. Tõepoo-lest, kui 100 vea puhul on juba 30—40 eri varianti, kas siis on meil praktilist kasu teadmisest, et see viga esines üks kord ja mõni teine kaks korda. Vea tekkimine on siin sageli tingitud mitte niivõrd väärast mõttekäigust, kui võrd lihtsalt sõna mittetund- misest. Mingi sõna valesti kirjutamiseks on palju erinevaid võimalusi, õigesti kirjutada saab ainult ühtmoodi. Ikka ja jälle meenub Lipetski õpetajate soovitus, et peamine energia tuleb pühendada õigete vormide õpetamisele ja treenimisele, mitte vigade tui- male analüüsile. Kui töödes on ülekaalus puhtortograafilised vead, ühildumisvigu, reksioonivigu või aspektivigu aga esineb väga vähe, siis võib oletada, et suuline kõneoskus on kõrgel tasemel. Ja vastupidi, kui tehakse palju selliseid vigu, nagu *сестра помогают, брат помогала, в новом больнице, ученик писала письмо зотово*, siis võib arvata, et süüdi on suulise kõneoskuse madal tase (me ei usu ju, et õpilane, kes kirjutab *брат помогала*, õigesti räägib). Seega näib, et seda laadi töö võimaldab teatavat hinnangut anda nii õpilaste suulisele kui ka kirjalikule keeleosku- sele. Kes õigesti kirjutab, see võib ka õigesti rääkida (mõnikord ta seda ei tee, kirju- tamisel on tal rohkem aega mõelda, kiire kõne puhul võib kergemini eksida), kes aga kirjas kasutab vale vorme, see ei saa ka õigesti rääkida. Muidugi ei ole hinnang sel juhul täiesti objektiivne, kuid kahjuks pole võimalik kõigi õpilaste kõneoskust kont- rollida. Suulist kontrolltööd kõigis koolides korraga teha ei saa, pealegi oleksid siis hindajad erinevad.

## MÕTTEID JA PROBLEEME

Kontrolltööde lugemisel tekib arvamus, et õpilane teab sageli kuidagi umbkaudselt. Ei saa öelda, et ta tõlkida üldse ei oska. Ta tõigib, kuid ebatäpselt. Kas ei olegi umb- kaudsete teadmiste üheks põhjuseks see, et mõnes koolis õpilased on harjunud peami- selt suulise kontrolliga? Kirjalikud tööd ei moodusta seal kindlat süsteemi, vaid on juhusliku iseloomuga. Õpetajal on küll terav kõrv, kuid suulises kõnes ei ole siiski võimalik kõiki vigu tabada: lõpuks raugab ka õpetaja tähelepanu, klassis ei saa alati olla surmavaikust, mõni õpilane püüabki rääkida vaikselt ja ebaselgelt. Nii võivad väi- kesed ebatäpsused või vead kahe silma vahele jääda. Vead juurduvad õpilase teadvu- ses ja õpetaja on hiljem isegi üllatatud, kui ta näeb, et midu arukas õpilane teeb kirjalikus töös imelikke vigu. (Näiteks olen kooli lõpueksamitel mitu korda märganud sellist nähtust: õpilase kõne kuuldub olevat täiesti korrektne, kui aga vaatad tema ettevalmistuslehte, siis leiad vigu, mida suulises kõnes ei märganud.) Mõned pedagoog- id kinnitavad, et õpilane teab kindlalt ainult siis, kui ta oskab oma kõnet ka kirjutada. Pole mõtet vastu vaielda: kirjalik töö aitab umbkaudsetest teadmistest vabaneda.

Paljude õpilaste töödes on märgata lohakust või vastutustundetust. Õpilane kirjutab 10—15 minutiga töö kuidagimoodi valmis ja alles siis hakkab kirjutatu üle põhjalikult järele mõtlema ning parandusi tegema. Mitmetes töödes on massilise't parandusi. Võib- olla on mõningane osa parandustest tehtud naabrilt saadud lisainformatsiooni põhjal (seda nähtust absoluutselt vältida ei ole lihtne), enamik aga on tingitud sellest, et õpilane enne kiiruga kirjutab ja alles siis mõtleb, sest aega on üle jäänud. Üleliigne kiirustamine kontrolltöö ajal on kahjulik harjumus, millest peaks vabanema.

Sõnade kirjutamise oskus on üldiselt halb. Kas siis suulise kõnekeele arendamine- tõepoolest põhjustab kirjaoskamatus? See võib ehk ainult osaliselt nii olla. Kui õpilane

kirjutab *ожидал, поротья, режила (решила), писи (пиши), напишал, железная торога* jne., kas ta siis tõesti kõnes neid sõnu korrektselt räägib? Kas kirjaoskatus sellistel juhtudel pole tekkinud just suulise kõnekeele mitteküllaldasest valdamisest (halb hääldamine)?

Tundub, et mõnes koolis pole küllalt põhjalikult õpitud sõnaühendeid. Sõnu kui niisuguseid õpilane tunneb, kirjutada mõistab neid ka, kuid sõnade ühendamine käib üle jõu. Nii on alus ainsuses — öeldis mitmuses, nimisõna ainsuses — omadussõna mitmuses, võib kohata isegi sellist viga nagu *друга адрес* (pro *адрес друга*).

Mõnedel õpilastel on mõtlemisvõime nõrgalt arenenud, domineerib mehhaaniline mälu: mingi vorm on meelde jäänud ja seda tarvitatakse, kuigi see antud kohal üldse ei sobi. Iseloomustavaks näiteks mittemõtlemise kohta on see, et ühes koolis kirjutasiid mõned õpilased tööle oma nime omastavas käändes (näit. *Яана Силда*). Neil oli lihtsalt meelde jäänud, et vene keele vihikule on nimi nii kirjutatud (*тетрадь ученика... Яана Силда*) ja küllap ta siis vene keeles peab alati nii olema.

Palju on räägitud individuaalsest ja frontaalsest kontrollist. Kord kiidetakse üht võtet taevani, teist aga eitatakse täielikult, siis hakkavad osad aegamööda vahetuma. Ometi on mõlemal võttel omad positiivsed küljed ja mõlemad nad on õigustatud. Suuline frontaalne töö peaks aga vahelduma lühikeste kirjalike töödega, ka nn. sõnateste tuleks julgelt ja järjekindlalt kasutada. Sõnateste vastased leiavad, et see töölik on vaimu nüristav, põhjustab mehhaanilist tuupimist, ei anna õpilase keeleoskusest õiget pilti, viib suulise kõnekeele alahindamisele jne. Need seisukohad on aga ainult osaliselt õiged: kui õpetaja ainult sõnatõid teebki, siis on see tõepoolest igav ja ebameeldiv; kui elavat kõnekeelt ei arendata, siis võimutseb tõesti tuupimine; kui õpilase üle otsustada ainult sõnatööde põhjal, siis ei saa muidugi õiget pilti tema keeleoskusest. Ühesõnaga, liialdamine ja äärmustesse kaldumine on alati halb. Kui sõnatestid vahelduvad teist laadi kirjalike töödega, ka loovat laadi töödega, kui kirjalikele töödele eelneb mitmekülgne elav suuline frontaalne töö, siis ei ole ei igavust ega tuupimist. Kõik see on juba ammu teada, midagi uut selles ei ole (lühikesi kirjalikke töid on aastaid propageeritud), aga tundub, et ajuti ongi viga selles, et püüame leida uut ja enneolematut ning unustame ära ammu tuntud asjad.

Rohkem peaks praktiseerima lühikesi kirjalikke töid, eriti mõne grammatikaküsimuse õppimisel (5—10 min.). Võtame näiteks omadussõna ja nimisõna ühildamise. Sel alal tuleks 5.—8. klassis kirjalikke töid teha igal aastal, ainult nõudlikkus peaks pidevalt kasvama, nii et 8. klassi õpilane saaks puuduliku hinde sellise vigade arvu juures, mis 5. klassis tagaks veel hea hinde. Mõnedel eriti olulistel töödel peaks aga olema otseselt arvestuslik iseloom (s. t. õpilast ei jäeta enne rahule, kui tal küsimus on täiesti selge). See nõuab palju individuaalset tööd ja küllap pole praktiliselt teostatav, kui õpetaja peab tegelema 200—300 õpilasega. Meil on aga ka klasse, kus õpilasi on 20 ja vähemgi, seal oleks selline töösüsteem reaalne.

Eespool öeldust ei tule järeldada, et hakkame propageerima rohkem kirjutamist õppetundides. Alati tuleb arvestada tõsiasja, et kirjutamist õppida saab õpilane ka kodus (koduseid ülesandeid ju ikka veel antakse), rääkima ta kodus aga vaevalt keelegagi hakkab. Seetõttu on suulise kõneoskuse arendamine õppetunnis igati seaduspärane.

## KOKKUVÕTTEKS

Mis kasu on seesugusest kontrollitööst?

Mõnede õpetajate arvates on kontrollitöö eesmärgiks reastada koolid õppeedukuse protsendi alusel. Töö põhjal tahetavat siis väita, et koolis A on vene keele õpetamise tase kõrgem kui koolis B, sest õppeedukuse protsent on vastavalt 80,1 ja 79,5. Kui

meie kontrolltööle läheneda selliste kavatsustega, siis tuleb öelda, et see «reastamiseks» küllalt objektiivseid andmeid ei anna. Üldse polnud meil kavatsusel mingit reastamist. Klassis me hindame õpilasi tegelikult 3—4 hinde abil («1» esineb ikkagi harva) ja meil pole vajadustki 40 õpilast nii ritta seada, et kõige targem oleks esimesel ja kõige rumalam viimasel kohal. Õppetöö taseme hindamiseks piisab samuti 3—4 hinnangust. Ja lõplikuks kooli õppetöö hindajaks jääb pedagoogikateaduse praeguse taseme juures ikkagi haridusosakonna inspektor (mitte arvelaud või arvutamismasin oma protsendiga), kelle hinnangu aluseks on paljud erinevad andmed, muu hulgas ka üleraajoonilise kontrolltöö tulemused. See tähendab, kui koolis A on keskmiste õigete vastuste arv 18,5 ja koolis B 8,5 ning õppeedukuse protsent vastavalt 87,3 ja 47, siis oletab inspektor, et koolis A on vene keele õpetamise tase kõrge, koolis B aga madal. Teiste andmetega kõrvutamine näitab, kas oletus on õige, või oli kontrolltöö tulemus juhuslik, või tuleb lõpliku hinnangu andmiseks veel lisaandmeid hankida. Ainult ühe kontrolltöö tulemuste põhjal üht õpetajat kiita ja teist täiesti maha laita pole õige. Selleks ei olnud meie kontrolltöö mõeldudki.

Me tahtsime saada õpilaste teadmistest üldist pilti ja anda õpetajale võimalust võrrelda oma õpilaste teadmisi teiste koolide õpilaste teadmistega ning rajooni üldise tasemega. Selles suhtes on niisugune töö otstarbekam kui etteütlus. Ja kui õpetaja hakkab oma töö üle mõtlema ning oma õpilaste teadmisi kolleegide õpilaste teadmistega võrdlema, siis on kontrolltöö end õigustanud.

---

#### VESTLEME SELLEST ÕPILASTEGA

## Kuidas õppida?

Nõukogude psühholoogide arvukas kollektiiv mitmetes teaduslikes asutustes õpib hoolega tundma neid tingimusi, mille olemasolu korral on meeldejätmise protsess produktiivne ja annab kõige paremaid tulemusi. Uurimiste andmed on üldistatud paljudes psühholoogia-alastes töödes. Mõistagi on need raamatud adresseeritud eeskätt õpetajale, sest just nendel on tarvis teada, kuidas organiseerida õppetööd koolis nii, et õpilased saaksid püsivad ja kindlad teadmised. Kuid eudle võib loota ikkagi ainult siis, kui õpilased ise hakkavad mitmesugustesse õppimisvõtetesse teadlikult suhtuma ja oma mälu «mahtu» täielikult kasutama.

Sellepärast on tarvis õpilastele ilmtingimata tutvustada mõningaid eduka ja produktiivse meeldejätmise võtteid. Ent missuguseid? Jutt ei ole mingitest retseptidest, mis võivad inimese mälu korrapealt ja imekombel täiustada. Seesuguseid retsepte ei ole olemas. Kui aga teada, mis soodustab meeldejätmist ja õpitud materjali sellele järgnevat õiget reprodutseerimist ning mis seda segab, siis on võimalik korraldada tööd neid soodustavaid ja pidurdavaid tingimusi arvestades. Selles seisabki eduka meeldejätmise saladus.

Oletame, et ümberjutustamiseks (s. o. reprodutseerimiseks) on tarvis meelde jätta peatükk õpikust, selline, mis, nagu öeldakse, ei jää kuidagi pähe. Esimene nõuanne on niisugune, et meeldejätmisele asudes seataks endale eesmärk jätta see peatükk meelde alaliseks. Mitte homseni, mil seda küsib õpetaja, ega ka eksamini, vaid just alaliseks. See praktiline nõuanne on teaduslikult põhjendatud ja seda väga lihtsa eksperimendiga.

\* Lühendatult ja kohandatult alapeatükk A. Petrovski raamatust «Беседы о психологии». Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, Москва, 1962.



Kahte gruppi jaotatud katsealustel lasti teksti kaks korda kuulata (või lugeda) ja püüda see meelde jätta. Esimesele grupile oli varem öeldud, et antud materjali küsitakse neilt homme, teisele aga, et küsitlus on nädala pärast. Tegelikult toimus küsitlus alles kuu aja pärast. Selgus, et teine grupp oli materjali meelde jättnud tunduvalt paremini kui esimene. Miks? Aju suurte poolkerade kooses tekkisid optimaalsed tingimused ajutiste seoste kinnistumiseks ja mõjutuse jäljed (antud juhul tekst) osutusid vastupidavamateks ja kestvamateks just teise grupi katsealustel.

Kuid ainuüksi soovist õpitavat meelde jätta on muidugi vähe.

Eristatakse **mehhaanilisi** ja **mõtestatud** (loogilist) meeldejätmist. Mehhaanilise meeldejätmisega on seotud palju laitvaid epiteete ja sünonüüme: «tuupimine», «tuupur» jt. Need sõnad meenutavad vana kooli. Nõukogude koolis on õppimise üheks tähtsaimaks printsiibiks teadmiste teadlik omandamine. Ja kui mõned õpilased õppematerjali ikka veel mehhaaniliselt tuubivad, siis teevad nad seda enamasti selle tõttu, et nad lihtsalt ei tea, **kuidas õppida**.

Mehhaanilise meeldejätmise puhul jäetakse sõnad meelde täpselt nii, nagu neid kuuldi või loeti. Materjali üldistamist ja selle mõistelist ülesehitamist ei toimu, see tähendab, et tekstis ei eristata olulist ja iselaadset, ei pöörata tähelepanu selle seostele seoste ja sõltuvustele.

Mehhaanilise õppimise tulemusena saadud teadmised ja oskused osutuvad sageli kasutuks, formaalseks ja pealiskaudseks, kusjuures neid on tihtipeale raske rakendada praktikas, eriti uues olukorras.

See kõik nätab, et mehhaaniline meeldejätmise, «tuupimine», mis rajaneb õpitava materjali ühekülgisel kordamisel, on palju tööd nõudev ja äärmiselt ebaökoonoomne ning üldiselt mitteproduktiivne meeldejätmisviis. Eriti hämmastab see oma ebaproduktiivsusega ja kogukusega siis, kui meeldejätmisele kuuluv materjal on seesmiselt organiseeritud ja korrapärane.

Toome lihtsa näite. Anname kellelegi meelde jätta järgmised arvuread.

Esimene rida: 9 5 3 4 2 8 1 (kokku 7 arvu).

Mõned korrad endamisi korranud, jätab ta arvud pähe ja tuletab need kergesti meelde veel mõne minutigi pärast. Siis lisame veel kolm arvu.

Teine rida: 5 8 2 7 0 0 9 2 3 6 (kokku 10 arvu).

Mõningate raskustega tullakse ka selle ülesandega toime. Seejärel palume meele pidada veelgi suurema arvurea.

Kolmas rida: 1 4 4 1 2 1 1 0 0 8 1 6 4 4 9 3 6 2 5 1 6 9 4 1 (kokku 24 arvu).

Tundub, et seda viimast ülesannet on võimatu täita. Neid kahtkümmend nelja arvu on aga tunduvalt kergem meelde jätta ja reprodutseerida kui eelnenud kümme arvu. Saladus on selles, et teise arvurea meeldejätmiseks tuleb kasutada ainult mehhaanilist võtet (need arvud ei ole omavahel loogiliselt seotud), kolmanda rea puhul võib aga rakendada mõtestatud meeldejätmist (selle rea arvud kujutavad endast arvude 12 kuni 1 järjekorras kirjutatud ruutusid). Mõistagi nõuaks nende päheõppimine mõtestamatult pingsat, kauast ja üleliigset tööd.

Meeldejätmise sõltub ratsionaalsete võtete kasutamisest. Mõtestatud meeldejätmise esimeseks etapiks on teksti eelnev läbimõtlemine, selle mõtteline analüüsimine ja olulisema väljatoomine. Sel esimesel etapil on esiteks tarvis jõuda **raskete kohtade** mõistmiseni; teiseks on tarvis püüda varem õpitust meenutada seda, mis soodustab uue materjali omandamist. Õpitavat mõistmata ei saa seda meelde jätta.

Mõistnud teksti sisu, on tähtis tähelepanu pöörata selle **plaanile**, s. o. määrata kindlaks materjali osade loogiline järjestus. Plaani võib koostada mõttes, mõningatel juhtudel aga ka kirjalikult või olulise allakriipsutamise teel, rõhutades niiviisi õpitava materjali «loogilist karkassi».

Kuidas plaani koostada ja millest see koosneb?

Selleks et meeldejätmiseks plaani koostada, on eelkõige tarvis **materjal mõtestatult grupeerida**. Teiste sõnadega: meeldejäetav tekst on vaja jaotada mõtete gruppideks, mis on omavahel ühendatud ühise sisu ja ühe, kas või väikese teemaga. Võib olla, et juba lugemisel õnnestub märkida, kus lõpeb üks mõtteline osa ja algab uus. Kui aga materjal on keeruline ja mõtestatult grupeerida on raske, tuleb muuta materjali esituse järjestust.

Mõtestatud grupeerimisega tehakse ühtlasi ettevalmistus meeldejätmist tagavaks teiseks tähtsaks protsessiks — mõisteliste toetuspunktide eraldamiseks. Niisugusteks toetuspunktideks on enamasti materjali alajaotuste pealkirjad, põhilised definitsioonid ja formuleeringud, mis kätkevad endas meeldejätmiseks kõige olulisemat lühendatud ja kokkusurutud kujul. Mõnikord on toetuspunktideks kergesti meeldejäädav «teetähised» (üksikud eredad kujud, nimed, väljendused), mis aitavad omandada nendega seotud mõtteid ja üleminekuid teksti ühelt osalt teisele.

Alljärgnevalt on toodud plaan, mis koosneb eri tüüpi toetuspunktidest ja on Suurt Isamaasõda käsitleva ajaloolise materjali mõtestatud grupeerimise tulemuseks:

«Sakslaste **pealetung** kagu suunas (juuli 1942). Teist rinnet pole. **Nende eesmärk** (Kaukaasia nafta, Kaubanimaa vili, Volga, Türgi võimalik vahelesegamine, Moskva ümberhaaramine idast). **Nende jõud** (teistelt rinnetelt vägede äratõmbamine, üle 50% tanke, ligi 40% jalaväge). **Vaenlase ajutine edu** (pealetung Volgale, lahingud linnas). **Meie omade kangelasikkus** («mitte üht sammu tagasi», Pavlovi maja, jõe ületamine, tänavalahingud). **Vastupealetungi ettevalmistamine** (vaenlase jõuetuks muutumine, tiibadelt ümberhaaramine, reservide käikulaskmine, tugev suurtükituli). **Vastupealetung**, november (Kalatš, Rokossovski, Vatunini ja Jeremenko armee kohtumine, rõngas sulgus). **Katel**, detsember (vangi langes 22 diviisi, 300 tuhat sõdurit, «feldmarssal üheks tunniks», lein). **Murrang sõja käigus.**»

Selles plaanis on rõhutatud meeldejätmiseks vajalikke toetuspunkte, sulgudes on antud materjali põhigruppeeringutesisesed toetuspunktid.

Mõistagi on see plaan ainult enda jaoks, teisel oleks selle järgi raske jutustada. Kuid see, kes ajaloolist materjali õppides selle mõtestatult grupeeris, teab hästi, mida peavad toetuspunktideks olevad lausekatkendid meenutama. Seega: «üle 50% tanke» (see tähendab, et Prantsusmaalt, Itaaliast, Ungarist, samuti ka teiste rindelõikude arvel paiskas Saksa väejuhatus pealetungi alguseks Volgogradi alla ligi 53% kogu Nõukogude-Saksa rindel tegutsenud tanki- ja motoriseeritud üksustest); «feldmarssal üheks tunniks» (Hitler andis Saksa grupeeringu ülemjuhatajale kindralpolkovnik Paulusele feldmarssali nimetuse); «lein» (Hitleri korralduse kohaselt kuulutati Saksamaal fašistlike vägede kaotuse puhul välja üldine lein) jne.

Niiviisi võib lühikese, ainult mõnerealise plaani arendada sisukaks ja küllaltki üksikasjalikuks jutustuseks. Sellise plaani väärtus seisab selles, et ta sisaldab meeldejäetava seesmisi seaduspäraseid seoseid, soodustades sellega materjali säilimist mälus.

Ühe eksperimendi andmeil oli ilma plaanita meeldejätmisel 9 päeva pärast unustatud 43,2% õpitud, plaani olemasolu korral oli unustatud 24,8%, s. o. kaks korda vähem.

Isegi siis, kui plaan on unustatud ja selle koostaja ei suuda tema punkte ja alajaotusi meenutada, avaldab tema poolt plaani koostamisel tehtud mitte vähem viljakas töö mõju meeldejätmise tulemustele. Katsed näitasid, et uuritavad, kes koostasid plaani, kuid ei suutnud seda meenutada (või mäletasid halvasti), reproduitseerisid õpitud ikkagi märksa paremini kui need, kes mingit plaani ei koostanud.

Nõnda on selge, et meeldejätmisel etendab tähtsat osa mitte niivõrd plaani koostamise resultaati (paberileht mõnekümne sõnaga), kuivõrd **tegevus ise** materjali loogilisel liigendamisel, selle seesmistest seostest ja sõltuvuse põhjuste leidmisel, ilma milleta ei saa koostada ei arukat konsekti ega plaani.

Mõtete ja muljete mälus säilimise põhitingimuseks on vastuvõetava ja meeldejäetava (näiteks füüsikaalane katse) selge mõistmine. Teoreem, millest hästi aru saa-

dakse ja mille joonise ning tõestuse kallal iseseisvalt mõeldi, võib-olla koguni pead murti, jääb mee'de täpselt ja püsivalt, sageli kogu eluajaks. Ja mis eriti oluline: kui see ka kordamise pikaajalise puudumise tõttu unustatakse, taastub see mälus kiiresti. Üeldu kehtib igasuguse teoreetilise ja praktilise materjali kohta.

Ilmselt mõistamatult talitavad need, kes, selle asemel et näiteks õpitava mehhanismi osade koostööst aru saada, eelistavad pähe tuupida vastavaid lehekülgi raamatust või instruksioonist, korrates ikka ja jälle ühtesid ja neidsamu fraase ühes ja sellesamas järjestuses. Hiljem aga, eksamil või tootmises töötades, selgub, et kõige olulisem on ununenud, mingid pisiasjad ja teisejärgulised detailid püsivad aga visalt mälus.

Millega seletada, et loogilise meeldejätmise küllaltki ilmsed eelised ei takista paljusid õpilasi mõttetult tuupimast? Põhjus on siin selles, et kuigi mõtestatud meeldejätmise annab paremaid tulemusi, on see mehhaanilisest keerulisem. Vähema ajakulu puhul nõuab see inimeselt suurt seesmist aktiivsust, mõttetegevust ja meeldejäetava materjali analüüsimist.

Niisiis: vastupidiselt mehhaanilisele on mõtestatud ehk loogiline meeldejätmise kui meeldejätmise kõrgeim liik inimese ustavaks liitlaseks õpinguis, praktilises tegevuses ja igapäevases elus. Ainult sel juhul, kui on ammentatud kõik võimalused meeldejäetava materjali mõtestamiseks — sellist materjali kohtame aga haruharva — võib kasutada mõnd mnemotehnikat (abistavat, kunstlikku) võtet või mehhaanilist õppimist.

Mõtestatud meeldejätmise, samuti nagu mehhaanilise, ei saa läbi kordamiseta. Erinevus on siin selles, et mõtestatud õppimise puhul on kordamine juba teine etapp, mehhaanilise puhul aga nii esimene kui ka viimane etapp. Kuid ka korrata on tarvis osata n.ö. mõistusega, kusjuures peamine ei seisa kaugelki kordamiste arvus. Selles, et ka korrata peab oskama, on kerge veenduda.

Spetsiaalsed katsed näitasid, et tunduvalt otstarbekam on materjali omandada mitte lihtsalt korrates (näiteks luuletust üha uuesti ja uuesti üle lugedes), vaid seda võimalikult aegsasti reprodutseerida püüdes. Ja pole viga, kui seda esialgu tehakse vigadega, ebatäpselt. Teksti kas või osaliseltki reprodutseerida püüdes võib kergesti märgata täpseks meeldejätmiseks raskemaid väljendeid, terveid lõike jne. ning neid täiendavalt korrata. Mehhaanilise meeldejätmise puhul kulutatakse aga võrdsest aega ja võrdseid jõupingutusi nii kergele kui ka raskele materjalile, kuigi esimene neist seda aega ja neid jõupingutusi ei vääri.

Nii oli ühele õpilasgrupile antud ülesanne teatav tekst mee'de jätta ainult selle neljakordse ütlugemise teel. Teisel grupil lasti sedasama teksti kaks korda lugeda ja kaks korda reprodutseerida (vaheldumisi). Eksperimendi tulemusena selgus, et teise võtte kasutamine tõstab tunduvalt meeldejätmise produktiivsust. Selle kohta mõned arvud: esimesel grupil oli õpitud tekstist ööpäeva pärast meeles keskmiselt 30%, teisel grupil 78,5%, kümne päeva pärast oli see näitaja esimesel grupil 25,5%, teisel grupil aga 57%.

Isegi hästi arusaadavad ja kord õigesti reprodutseeritud mõtted või faktid ununevad, kui neid ei korrata. Niisama vana kui kool, on ka kõnekäänd «kordamine on õppimise ema».

Ühe katse andmeil jäi õpitavast esimesel päeval ilma kordamata mee'de 77%, 3—4 päeva pärast 66%, kuu aja pärast 58% ja kuue kuu pärast 38%. Kordamise puhul aga esimesel päeval 88%, 3—4 päeva pärast 84%, kuu aja pärast 70% ja kuue kuu pärast 60%.

Missugune järeldus sellest teha? Esiteks, kordamine on vajalik mitte üksnes selleks, et materjali mee'de jätta, vaid ka selleks, et muuta selle meespüsimine kestvaks, see on vajalik õpitu kinnistamiseks. Teiseks, unustamine on eriti intensiivne just esimestel päevadel, mistõttu on tunduvalt produktiivsem korrata just esimestel päevadel, mil materjal ei ole veel ununenud.

Materjali kinnistamiseks ja põhjalikuks omandamiseks on kasulik kordamisse

vaheldust tuua. Sel eesmärgil on seaduste formuleeringuid ja põhimõistete määratlusi parem muutmatult korrata, kuid paljudel juhtudel on ratsionaalne muuta illustreerivate näidete järjestust ja konkreetseid tingimusi, lahendada väliselt mitte sarnaseid üht tüüpi ülesandeid, kasutada teoreemide kordamisel erinevaid tõestusi jne.

Tuleb teada, et ühekülgne ja lakkamatu kordamine kutsub ajukoore korduvalt ärritatud närvirakkude gruppides esile pidurdusprotsessi. Mõningatel juhtudel levib see kogu ajukoore ulatuses, kutsudes pidurduse esile ka koorealustes keskustes. Selle tagajärjeks on unisus ja psüühilise tegevuse üldine nõrgenemine. See sunnib veel kord meenutama, et kordamiste arv ei ole meeldejätmise tagatiseks. **Väiksem arv kordamisi teatavatest tingimustest kinnipidamisel võib anda paremaid tulemusi kui nende funduvalt suurem arv teistes tingimustes.** Selliselt võib kordamine olla õppimisele nii «emaks» kui ka «võõrasemaks».

Jääb üle teha veel üks, viimane märkus. Kordamine on vajalik õpitu kinnistamiseks mälus. Kuid meeldejätmise ja mälu pikaajalise säilitamise parimaks viisiks on ikkagi püüd omandatavaid teadmisi praktikas rakendada. Selle kohta ütles üks väljapaistev nõukogude teadlane tabavalt järgmist: «Õppimise tõeline ema ei ole kordamine, vaid rakendamine.» Praegu, mil koolides on kehtestatud tootmisõpetus, mis kinnistab noorte teoreetilisi teadmisi, ei tohi me seda töde hetkekski unustada.

Kokku võttes võib öelda, et mälu produktiivsuse suurendamiseks on **tarvis osata õigesti õppida ja korrata.** Muidugi ei ole sellega mälu arendamise ja täiustamise võimalused ammendatud.

Juba ammu on kindlaks tehtud ka see mälu tähtis seaduspärasus, et **meeldejätmise tulemusrikkust mõjutab varem õpitud materjal.** See uus, mida tahetakse meelde jätta, peab ilmingimata olema seotud vanaga, peab sellele tuginema ja selles endale kindla vundamenti leidma. Mida rohkem teatakse, seda kergemini omandatakse uusi teadmisi ja seda püsivamad need on, seda orgaanilisemalt põimuvad need mälu poolt peegeldatavate kogemustega. Sellest kõneles ka V. I. Lenin, kui ta rõhutas, et mitte tuupimise, vaid just põhiliste faktide teadmisega tuleb arendada ja täiustada iga õppija mälu.

---

## Matemaatikaülesannete lahendamise võistlus

**Ülesanne nr. 5.** Kolm abielupaari läks kauplusse. Meeste nimed on Jaan, Peeter ja Aleksei, naiste nimed Marie, Anna ja Valentina. On teada, et igaüks neist kulutas igale ostetud asjale niimitu kopikat, kuimitu asja ta ostis. Iga mees kulutas 63 kopikat rohkem kui tema naine. Peale

selle on teada, et Jaan ostis 23 asja rohkem kui Valentina ja Peeter ostis 11 asja rohkem kui Marie. Leidke, kes on kellega abielus.

**Ülesanne nr. 6.** Leida summa

$$1 + 3 \cdot 2 + 5 \cdot 2^2 + 7 \cdot 2^3 + \dots \\ + (2n - 1) \cdot 2^{n-1}.$$

**K**ooli õppe- ja kasvatustöös ei saa olla ühtki plaanitud, läbimõeldmata ala. Samaaegselt peavad kõik üritused, eriti aga tegevus poliitringis, õpilasi kommunistlikult kasvatama. Praegu tegelevad sellega peamiselt komsomoliorganisatsioonid, poliitringid on pahatihti teisejärgulise tähtsusega.

Käesolevas kirjutises pakuksin mitmesuguseid võimalusi poliitringide tööks, toetudes kahe kooli — Vändra ja Suure-Jaani keskkooli — kogemustele.

#### **MILLINE ON POLIITRINGIDE OSA KOOLI ÕPPE- JA KASVATUSTÖÖ SÜSTEEMIS?**

Kõiki üritusi, ka poliitringe, peame hindama õppe- ja kasvatustöö ühtsuse seisukohast. Lihtne informeerimine, teadmiste andmine, on küll vajalik, kuid teadmised üksi ei kasvata. Sellepärast seisavad poliitringide kasvatulikud eesmärgid peamiselt kommunistliku maailmavaate, sotsialistliku patriotismi, proletarse internatsionalismi ja õigete kõlbeliste töökspidamiste kasvatamises. Nagu kasvatustöö igal alal, nii peab ka siin õppus olema eakohane, pakkuma elavat huvi, sundima kaasa elama.

«Maailmavaate kujundamine on keerukas ja mitmekülgne protsess. Selle käigus tuleb mõjutada kooskõlastatult nii inimese intellekti, emotsioone kui ka tahtet.» (Kommunistliku kasvatuse alused. Õpik. Lk. 142.)

Seega peab veenmisega liituma emotsionaalne külg: viha ja hukkamõist väärnähtuste korral, rõõm, erutus ja uhkustunne saavutuste ja edusammude puhul.

Sellepärast pole mõtet üritusel, mis on igav, teoreetiline laadi ja üldisõnaline. Iga loeng ja iga vestlus peab olema hästi ette valmistatud, sisaldama konkreetseid veenivaid näiteid ja mõjutama õpilase tundemaailma. Alati tuleb mõelda uutele huvitavatele vormidele.

## *Missuguseid töövorme kasutada õpilaste poliitringides?*

E. SALUVEER,

*Suure-Jaani keskkooli õppealajuhataja*

#### **KUIDAS ON POLIITRINGIDE TÖÖ ORGANISEERITUD?**

Vändra keskkoolis arutatakse teemaatika läbi komsomolikomitee koosolekul ning kinnitatakse üldkoosolekul. Iga üksik teema planeeritakse vastava klassi komsomoligrupi koosolekul. Läbiviijaiks on õpilased ise või nende poolt kutsutud külalised, õpetajad ja vanemate klasside õpilased.

Suure-Jaani keskkoolis määratakse propagandistid õpetajate hulgast. Et meil poliitringid haaravad mitut paralleelklassi või lähedasi klasse, siis on ka planeerimine väljunud ühe komsomoligrupi raamidest.

Mida rohkem õpetajaid ja õpilasi suudetakse planeerimisele kaasa tõmmata, seda parem: seda suurem on kandepind, millele edaspidises töös toetuda. Propagandistid peavad nõu komsomoli aktiiviga, kolleegidega, juhtkonnaga, üldkoosolek aga kinnitab poliitringide tööplaani.

#### **MILLISED POLIITRINGID TÖÖLE RAKENDADA?**

Et seitsmenda klassi õpilased hakkavad pionerieast välja jõudma (saavad jooksva õppeaasta kestel

14-aastaseks), siis intensiivistame nende ettevalmistamist ÜLKNÜ-sse astumiseks. Tutvustame komsomoliorganisatsiooni üldiselt, äratame huvi kangelasliku komsomoli ajaloo vastu. Kõikumise võib siin käsitleda episoodiliselt, esitades eakohases vormis eredaid fakte ja sündmusi.

Kaheksandates klassides aga õpitagu ÜLKNÜ ja ELKNÜ ajalugu juba plaanipärasemalt.

Vändra keskkoolis käsitletakse vanemate klasside poliitringides: 9. klassis — kommunismiehitaja moraalkoodeksit; 10. klassis teemat «Kommunism on meie põlvkonna praktiline ülesanne» ja 11. klassis — «Tahan saada inimeseks».

Suure-Jaani keskkoolis on vanemad klassid liidetud üheks poliitringiks järgmistel põhjustel: 1) nii saab korraldada sisukaid üritusi, sest jõud ei ole killustatud; 2) ainult ühe klassi või ka kahe paralleelklassi osavõtu puhul ei õigustaks end filmide tellimine ega külalisesinejate kutsumine ja 3) saab vältida teemade ja probleemide kordumist. Grupeerimine on siiski tinglik. Kui üritus on eakohane ja huvitav, võtavad vajaduse korral osa ka 8. klassi õpilased. On aga ka probleeme, mida on suutelised lahendama üksnes 11. klassi õpilased.

Rõhutaksin veel poliitringide seost ajaloo ja geograafia õppimisega. Et 8. klassis õpitakse NSV Liidu ajalugu, siis on komsomoli ajaloo õppimine sellega sisuliselt ja ideoloogiliselt hästi seostatav, samal ajal aitavad vanemate klasside poliitringid ühiskonnaõpetuse tundides saadud teadmistes süsteemi luua, poliitilisi tõekspidamisi ja veendumusi kujundada.

Olgu märgitud, et seni ilmunud näitlikud õppeplaani komsomoli poliitringidele on liialt üldised ja õpilasringidele raskesti kohandatavad. Nendest võib leida küll üksikuid teemasid, üksikuid ideesid, kuid tervikuna on nad kohmakad, teoreetilist laadi ja osati kordavad ühiskonnaõpetuse programmi.

Juba üldpealkiri «Kaks maailma —

kaks noorust» kipub käsist-jalust aheldama. Lenini õpetuse järgi on igas rahvuskultuuris kaks erinevat kultuuri — demokraatlik ja reaktsiooniline. Näha kapitalistlikus maailmas ainult üht kultuuri ja üht noorust, reaktsioonilist ja manduvat, oleks vähe usutav ja ebakõlas elu endaga, tähendaks revolutsioonilise ja demokraatliku liikumise eitamist kapitalistlikes maades.

## NÄITEID PLANEERIMISE KOHTA

### 7. klass.

«Milleks on vaja nõukogude noortel organiseeruda?» (õpetaja vestlus).

«Miks on Kommunistliku Noorsooühingu lipul viis ordenit?» Küsimusele vastame viie õppusega. Propagandisti vestlusele lisanduvad katkendid ilukirjanduslikest teostest (N. Ostrovski «Kuidas karastus teras», B. Polevoi «Jutustus tõelisest inimesest», V. Ketlinskaja «Mehisus», koguteos «Meie — noor kaardivägi», L. Kosmodemjanskaja «Jutustus Zojast ja Surast», V. Jermolajevi ja S. Markovi «Kangelased ei sure»).

«Komsomoliorganisatsioon meie koolis» (komsomolikomitee liikmete vestlus).

### 8. klass.

«ÜLKNÜ rajamine ja V. I. Lenini kõne «Noorsooühingute ülesannetest».

«ELKNÜ I kongress ja ELKNÜ põrandaalune võitlus kodanliku terrorismust.»

«ELKNÜ II kongress ja noorte saavutused sõjajärgses ülesehitustöös.»

«Komsomoli löökehitud.»

«Mida sa tead kommunistlikest noortest — kangelastest?»

«Nõukogude kosmonaudid — komsomoli kasvandikud.»

### 9.—11. klass.

1. Sõprus, vastastikune seltsimehelik abistamine, ausus ja printsiipial-

sus — iseloomulikud jooned nõukogude noorte - suhetes (kirjanduslik arutelu järgmiste teoste põhjal: V. Laccise «Pärast äikest», A. Tšakovski «Kauge tähe valgus», V. Saare «Lõokesed taeva all» ja «Üle allikate»).

2. Lugejate konverents kosmonautidest ilmunud teoste põhjal («Läbi raskuste tähtede poole», «Oodake meid, tähed!», «Tee kosmosesse», «700 000 kilomeetrit kosmoses»).

3. «Reisimuljeid Saksa Demokraatlikust Vabariigist» (Lahmuse aiandussovhoosi direktor V. Väli ja aednik U. Saabel).

4. Araabiamaade imperialismivastane võitlus (filmi «Ainult kujud vaikivad» põhjal).

5. «Võitlev Aafrika» — temaatiline õhtu.

6. Dispuut «Milline on sinu koht kommunismi ülesehitamisel?».

7. «Mis hukutas Martine'i?» (vaidluskoolesolek E. Triolet' romaani «Roosid järelmaksuga» põhjal).

8. «Inglistamaa noorte olukord tänapäeval» (Viljandi tootmisvalitsuse inspektori Urve Nõuliku reisimuljed).

#### MILLISEID VORME KASUTADA ÕPPUSTE KORRALDAMISEKS?

1. Kõige tavalisem, aga ka kõige raskem on propagandisti loeng või vestlus. Nõuab väga head ettevalmistamist, sest õpilasi teoreetilist laadi ettekanded tavaliselt ei kõida. Mõeldav ja kasvatuslikult mõjus sel juhul, kui on palju huvitavaid lisamaterjale, mida saab emotsionaalselt esitada.

2. Vestlused noorte elust ja tööst reisimuljete põhjal. Seni on meil õnnestunud õppust sellises vormis pidada kolmel korral (H. Tavast Viljandist vestles teemal «Tšehhoslovakkia noorus ehitab sotsialismi», «Tallinnfilmi» operaator M. Kask rääkis matkamuljetest Kuubast ja TPI õppejõud I. Soidre esitas loengu «Pariisist Monte Carlosse»). Need vestlused noortele meeldisid, saavutasid kasvatusliku efekti ning jätsid kestvad muljed. Väandra keskkooli õpilased aga

korraldavad kohtumisõhtu oma õpetajatega, kes töötasid suvel uudismaadel.

Kahtlemata on selle vormi kasutamiseks rohkem võimalusi Tartu ja Tallinna koolidel.

3. Sihikindel ja plaanipärane filmide vaatamine ning sellele järgnev arutelu. See nõuab tihedat koostööd kinovõrguga.

Vastavalt 7. ja 8. klassi huvidele ja vajadustele oleme komsomoli ajaloo temaatika osas planeerinud järgmised filmid: kommunistlikud noored ja noored võitluses nõukogude võimu eest revolutsiooni ja Kodusõja aastail — novembris «Mandaat», detsembris «Štšors»; kommunistlike noorte töökangelaste ülesehitamise ja esimeste viisaastakute perioodil — jaanuaris «Raskelt saavutatu õnn»; kangelaste Suures Isamaasõjas — veebruaris «Jutustus leegitsevatest aastatest»; kommunistlikud noored kommunismi ehitamise esiridades — märtsis «Punase maja novellid»; kommunistlike noorte ja noorte osa uudis- ja jäätmaade kasutuselevõtmisel — «See algas nii».

Nii võivad kõik kindla süsteemi järgi näha komsomoli kuulsusriikast ajalugu kunstilistes filmides. Järgnevad arutelud kinnistavad ning jäädvustavad muljeid. See temaatika võib igal aastal korduda, ilma et vananeks, sest vastavateemalisi kunstilisi filme on üle 300. On tarvis ainult selgusele jõuda, mida sisaldab Vabariikliku Filmilae- nutuskontori temaatiline nimestik «Leninliku komsomoli kangelaslik tee». Filmide tellimise koordineerimise peaks aga oma hoolde võtma kas mõni rajooni haridusosakonna töötaja või mõni koolide ühiskondlik inspektor.

4. Temaatilised õhtud kirjanduslike teoste ja reisikirjade põhjal.

«Võitlev Aafrika» teoste põhjal (M. Dib «Üks Aafrika suvi», P. Abrahams «Kõue rada», Aafrika jutte, Mongo Beti «Keeruline ülesanne»).

Ülesandeid saab siin jaotada mitmele. Õhtu algaks lühiülevaatega viimastest suurtest muudatustest Aafrika

poliitilisel kaardil, kust jääks kõlama idee, et see kõik on Aafrika rahvaste võitluse tulemus ja et kolonialismi lõplik häving on lähima aja küsimus. Järgneksid üksikute kirjanduslike kangelaiste iseloomustused, tabavad katkendid ja luuletused. Öhtu lõpeks viktoriiniga Aafrika riikidest, riigijuhtidest, sportlastest jt.

Meie publitsistika on rikas heade reisikirjade poolest, nagu V. Beekmani «Kauge maa — Brasiilia», M. Laossoni «NATO-blokk turistj bloknoodis», L. Prometi — R. Parve «Kohutumine Marianne'iga», E. Ranneti «Kilde Taani-reisilt» jt. Igauhel on oma esitamisi viis, üks näeb rohkem kunsti, teine maa poliitilist külge ja rahva elu, kuid iga teose põhjal võime taastada matka välisriiki.

Muidugi võime lisandada pilte projektsiooniaparaadiga ja laule magnetofonilindilt.

5. Mõne kirjandusliku teose arutelu või lugejate konverents.

«Ameerika elulaad nähtuna ameeriklasest kirjaniku silmadega» (Th. Dreiseri «Ameerika tragöödia», G. Salingeri «Kuristik rukkis» — kooli ja noorsoo probleem).

Rassiline diskrimineerimine — E. Caldwell'i romaani «Jenny» põhjal (arutelu aitavad illustreerida kuuldemängustseenid magnetofonilt).

Probleemi lahendamine mõne teose põhjal. Näiteks: «Kes oli süüdi noorukite hukkamises?» (M. Gregori jutustuse «Sild» põhjal).

Mis hukutas Martine'i? (E. Triolet' romaani «Roosid järelmaksuga»).

Kuidas monopolistlik kapital laastab Ameerika farmereid? (J. Steinbecki «Vihakobarad»).

Üldistuse ja järelduse tegemine üksikteose põhjal on kerge, kaasmaalaste poolt avaldatud tõde veenev. Üksikute hukkamise põhjused viitavad tahmata kapitalistlikus maailmas valitsevatele pahedele, tüüpilistele joontele inimeste iseloomudes või kasvatusüsteemis esinevatele puudustele.

Nõukogude ja rahvademokraatia-

maade inimestest jutustavad paljud teosed, nagu G. Markovi «Maa sool», Sartakovi «Mägituul. Ära loovuta kuningannat», T. Aitmatovi «Kaameli silm», G. Molnári «Márta», V. Saare «Löökesed taeva all» ja «Üle allikate», H. Šmahelova «Noorus tiibadel», V. Lacise «Pärast äikest», D. Granini «Ründan äikest» ja A. Tšakovski «Kauge tähe valgus».

Näiteid probleemi lahendamise kohta: «Kas isiklikud huvid või ühiskondlikud vajadused?» — Granini «Pärast pulmi»; «Töös karastub noorus» — Bubennovi «Kotkastepp».

Tegelikult mitmekülgset kajastavatest teostest koorub põhitõde: nõukogude noortel on, mille nimel elada, töötada ning võidelda, nende suhetes on palju kaunist, ja kui ongi vigu, siis lihvitakse need töös ja võitluses maha nagu teravad nukad.

6. Kohtumised tööstusettevõtete või kolhooside-sovhooside eesrindlastega, kommunistliku töö liikumisest osavõtjatega, näituste külastamine koos järgneva aruteluga.

Väga huvitav ja mitmekesine on ekskursioonide ja kohtumiste poolest Vändra keskkooli poliitringide tegevus. Nii näiteks läheb 8. klass ekskursioonile teemal «ELKNÜ ajalugu ja tänapäev» Tallinna, Maardu, Kuldasse ja Narva, kuna teemat «Aus töö ühiskonna hüvanguks: kes ei tee tööd, see ei pea ka sööma» käsitletakse 9. klassi poliitringis ühenduses kohtumistungi kuulamisega Pärnu rahvakohustus.

Teema «Igäihe hoolitsus ühiskonna vara suurendamise ja säilitamise eest» leiab konkreetse lahenduse kohtumisel Kaisma kolhoosi noorte ja juhtkonnaga, kuna 11. klass kohtub Vändra veisekasvatuse jaama direktori sm. Keevallikuga ja põllumajanduse eesrindlastega.

Linnakoolides on see töövorm veelgi lihtsam. Vestlemine baasettevõtte klabis tehase direktori, tööeesrindlaste ja kommunistlike noortega annaks konkreetse kujutluse tehase ajaloost, toodangu ja tööviljakuse tõe-



sust, kommunistliku töö liikumisest ja sellest, millist abi osutatakse meil õppivatele noortele. Kõik see oleks tõendiks partei programmi täitmisest ja mõjusaks kasvatusvahendiks.

Sügisel käisid meie keskkooliklassid Tallinnas rahvamajanduse (keemia) näitusel. Nähtu põhjal arenenud vestlus aitas õpilastel näha keemia tulevikuperspektiive rahva heaolu tõstmisel, eriti põllumajanduse edasiarendamisel. Tuletati meelde, kuhu ehitatakse keemia suurehitused, kus hakkavad ehitama noored ja milline võiks üldse olla noorte osa keemiatööstuse arendamisel.

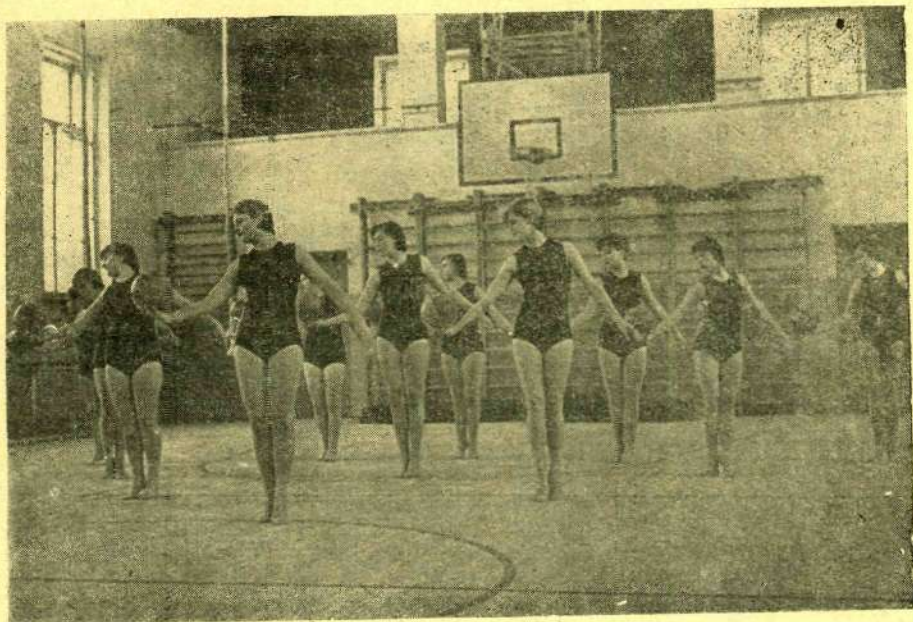
### KOKKUVÕTTEKS

Ühe või teise vormi rakendamine on oleneb muidugi kohapealsetest tingimustest. Kahtlemata on suuremates linnades ja keskustes rohkem võima-

lusi töö mitmekesistamiseks, saab rohkem rakendada välisesinejaid ja tootmistöö eesrindlasi, väiksemates maakeskkoolides aga tuleb loota peamiselt omadele jõududele.

Palju on kõneldud formalismist. Kõige kahjulikum aga on formalism kasvatus töös. Põhimõte «Pigem vähem, kuid paremini» peaks ka poliitõppustel domineerima. Seepärast ei tuleks vastata küsimusele «kui palju», vaid «kuidas» ja «missugusel tasemel». Hea üritus rikastab õpilasi, kasvatab veendumusi ja töökspidamisi, ebaõnnestunud kokkutulek viidab õpilaste niigi kasinat aega ning labastab ürituste head nime.

Ja lõpuks, ma ei pretendeeri antud ülevaatega küsimuse ammendumisele ega ka kõikide seisukohtade sajaprotsendilisele õigsusele, püüdsin vaid abistada neid, kellel on raskusi materjalide otsimise ja töövormide leidmisega.



Püssi keskkooli võimlejad oma uues hästi sisustatud võimlas. Võimla valmis möödunud õppeaastal koolipere ja lastevanemate ühise töö tulemusena.

A. Rammo foto.

**M**ie praegustel õpilastel tuleb elada kommunistliku aja ja selleks suurepäraseks eluks tuleb neid ette valmistada. Kõrgesti haritud inimese kasvatamine, kommunistliku moraali ja kultuuri kujundamine on meie partei ideoloogilise töö üks peamisi ülesandeid. Järelikult sõltub koolist, pedagoogidest, paljuski meie riigi tulevik, maailma tulevik. Iga õpetaja tahab oma kasvandikus näha õnnelikku, vaimselt ja füüsiliselt hästi arenenud inimest, kommunistliku ühiskonna kasulikku liiget. Et lapsest kujuneks igakülgseks arenenud isiksus, tuleb teda kasvatada juba esimestest eluaastatest alates, eriti aga siis, kui tal hakkavad tekkima omad tõekspidamised ja vaated, kujunema iseloom.

Meie elu, tormiline, loov ja ülesehitav elu, on suurepäraseks pinnaseks inimese iseloomu väljakujunemisele. Nõukogude tegelikkus kinnitab, et koolinõu elavad alati kaasa oma rahva püüdlustele, unistustele ja tegudele. Koolinoorsoo tegevusest peegeldub meie maa elu.

Kool määrab noore inimese saatuse. Kasvatamine, nagu teada, on mitmekülgne sihikindel protsess, pikaajaline ja keeruline. Edu sõltub siin õpetajate, komsomoli, lastevanemate mõjutuse süsteemikindlusest ja kooskõlastatusest. Igapähele on selge, et kool peab mitte üksnes teadmisi andma, vaid õpetama noori ka elu üle järele mõtlema. Kooli komsomoliorganisatsioonis kujunevad kindlaks kasvava põlvkonna vaated, tõekspidamised ja elu põhimõtted.

Leningradi ajaleht «Smena» korraldas õpilaste — kommunistlike noorte hulgas ankeedi. Üheks küsimuseks oli: «Missuguseid ülesandeid võiks ja tuleks sinu arvates usaldada kooli kommunistlikele noortele?» Peaaegu kõik vastasid: «Meile võib ja tuleb usaldada igasuguseid ülesandeid.»

Vanem põlvkond, kes õppis koolis Isamaasõja hakul, sai vara küpseks, lapseohtu noortel tuli sõja-aastail lähendada ülesandeid, mis ei olnud neile jõukohased. Kuuekümnendate aastate õpilastel õnneks ei tule niisuguseid katsumusi läbi elada. Kuid 17—18-aastasi noorukeid lasteks pidada on suur pedagoogiline eksisamm. Meil räägitakse palju õpilaste initsiatiivist ja kommunistlike noorte iseseisvusest, kusjuures vahel avaldatakse arvamust, et kogu vanemate klasside õpilaste ühiskondlik tegevus toimugu ilma õpetajate ja teiste elukogenud inimeste abita. Niisugune seisukoht ei ole õige. See võib viia niikaugele, et kommunistlike noorte tegevusse üldse enam vahele ei segata. See õpetajatepoolsele eestkostmisele risti vastupidine nähtus on samuti ohtlik, kitsendab suurt komsomoliüritust. Pedagoogide kohus on arendada õpilaste iseseisvust ja initsiatiivi, aidata neil keerulistel eluküsimustel orienteeruda.

Noorusaastad — need on inimese elu kõige toredamad aastad. 15—17-aastasena on sulle avatud kogu maailm, sind ootavad tuhanded imed, homse päeva rõõm. Noorusunistustel ei ole piire, ja selles seisabki nooruse õnn ja rõõm. Kui siis õpetajad, kasutades oma õigust, hakkavad käskima, seejuures unustades, missugused olid nad ise sel-

## Kooli komsomoli-organisatsiooni kasvatustöö\*

P. HALDEI,

Moskva 330. keskkooli õpetaja

\* Tõlgitud ajakirjast «Sovetskaja Pedagogika» nr. 10, 1964.

les vanuses, pidurdavad nad õpilaste initsiatiivi, suruvad selle maha. Kaheksateistkümneaastased muutuvad nii paratamatult lasteks: nad ei tohi iseseisvalt töötada ega iseseisvalt mõelda. Mulle näib, et pikaleveniv lapselikkus avaldubki just selles, et vanemate klasside õpilased ei oska iseseisvalt, täiskasvanu kombel mõelda.

Meie koolis on võrdlemisi suur komsomoliorganisatsioon (ligi kolmsada liiget) ja ta tegutseb täieõigusliku võitluskollektiivina. 1959. aastal läksid õpilased Moskva gaasiseadmete tehasesse. Seekord mitte ekskursantidena, vaid töolistena. Kõik pidi olema lihtne: asu tööpingi taha, täida norm ja soorita kategooria saamiseks eksam. Kuid õpilasi oli 300 ja tehases ei jätkunud kõigi jaoks vabu kohti. Asja ei saanud paugupealt lahendada, tööaeg aga kulus. Hakkas ette tulema väärnähtusi, distsipliinirikumisi, tööluuse. Kommunistlikud noored otsustasid hakata korda looma. Tulemuseks oli, et õpilased ilmusid tehasesse ja lahkusid sealt õigel ajal. Kuid tundus, et peamine ikkagi puudus: distsipliin ei olnud siiski veel töödistsipliin. Õpilased ei näinud seda kasu, mida nende töö andis, nad ei võtnud tootmisest osa. Kõik mõistsid, et neid küsimusi saab lahendada vahetult tsehides, kuid lahendamist nõudvaid küsimusi oli palju, nii-sama palju, kui oli õpilasi.

Sel ajal ei olnud veel komsomoli «prožektori» salku. Õpilased — kommunistlikud noored läksid tehase komsomolikomiteesse. Hakati ühiselt tegutsema. Organiseeriti tootmisõpetuse komsomolistaap, kelle ülesandeks oli koos tehase juhtkonnaga kindlustada kõigile õpilastele töökoht ning kontrollida nende tööd. Tehase ja kooli kommunistide kaasabil suutis staap paljugi korda saata. Võis juba tunda õpilaste tööelu pulsilööke. Staap tegutses kolm aastat, möödunud sügisel reorganiseeriti ta komsomoli «prožektori» salgaks. Tehase kommunistlikud noored näitasid õpilaste vastu üles suurt usaldust ning võtsid nad rühma vastu võrdsetel alustel tehase töolistega. Komsomoli «prožektori» staabi esimeheks on kommunist, tema asetäitjaks ÜLKNÜ koolikomitee liige. Komsomoli «prožektor» tegutseb mitte ainult tehases, vaid peab ka koolis teravat võitlust mahajäämuse ja distsiplineerimatus vastu.

Ühisel jõul on tehases «miinimumprogramm» täidetud: kõigile õpilastele on garanteeritud töö ja töötatakse rütmiliselt. Kuid on tarvis saavutada veel peamine: tootmisõpetuse kvaliteet. Kvaliteet — see on kvalifikatsiooni tase ja mitme eriala äraõppimine. Õpilased töötavad tehases kolm aastat. Töölised täiendavad selle aja jooksul oma kvalifikatsiooni pidevalt, õpilased aga sooritavad alles 11. klassi lõpetamisel eriala eksamid, saades esimese või teise kategooria. Kui palju kallist aega ja raha kulutatakse asjatult! Sest esimese kategooria võivad saada juba 9. klassi õpilased, kes töötavad koolide töökodades. Tähendab, kolm aastat tammume ühel kohal.

Vanemate klasside õpilaste hulgas on neid, kes on aastate jooksul omandanud mitu eriala, mõned on töötanud isegi õppetsehhi meistritena ja õpetanud 9. klassi õpilasi. Kommunistlikud noored otsustasid seada nende üksikute õpilaste saavutused kogu õpilaskollektiivi piirnormiks. Komsomoli üldkoosolek kinnitas ÜLKNÜ komitee ettepaneku ja võitlus iga õpilase kõrge kvalifikatsiooni eest algas.

Õpetajaskond ja parteiorganisatsioon kiitsid kommunistlike noorte plaanid heaks ning arvasid need kooli sotsialistlike kohustuste hulka. Kõnesoleval õppeaastal sai meil enamik õpilasi teise kategooria, 23 õpilast aga said kolmanda kategooria. Tehase ühiskondlikud organisatsioonid ja juhtkond märkisid 41 õpilase kõrget töökultuuri ja distsiplineeritust ning andsid sellele rühmale aukirja. See esimene aukiri ei jäänud viimaseks, kuid sellel oli vahetult ellu astuvate 11. klassi õpilaste silmis suur tähtsus.

Kommunistlike noorte algatusel on loodud palju häid traditsioone. Kaks aastat tagasi läks 11-b klassi komsomoligrupp (25 õpilast) suvevaheajal šeflusalusesse sovhoosi tööle. Mullu suvel sõitis sovhoosi uus komsomoligrupp. Kooli töölaagris ei lähe kõik küll veel libedalt, tuleb ette konflikte, kuid suuremaid distsipliinirikumisi pole siiski esinenud. Meenub üks arusaamatus, mis tekkis möödunud aastal õpilaste ja õpetaja vahel. Sov-

hoosis oli tarvis teri tuulata. Õpetaja vastas sovhoosi juhtkonna sellekohasele ettepanekule eitavalt, kommunistlikud noored aga otsustasid töö ära teha. Ja viil puhastati — õpilased tegid seda õõsel. «Keegi pidi ju seda tegema, sovhoosis aga töötavad peaaesjalikult naised,» ütlesid nad. Minu arvates on see õpilastele heaks iseloomustuseks. 16—17-aastaselt tuleb noortel toimida oma tõekspidamiste kohaselt. 16—17-aastaselt tuleb mitte ainult omada kindlaid moraalseid põhimõtteid, vaid osata neid ka kaitsta, nende eest võidelda.

Kooli elu tungivad traditsioonid, mis on tekkinud tehase tsehhides, Moskva-lähedase sovhoosi põldudel, farmides. Kooli edu kommunistlikus kasvatustöös ei mõõdeta tänapäeval üksnes kogutud vanametalli ja makulatuuri hulgaga. Kõige tähtsam on õpetada inimest iseseisvalt mõtlema, tööd armastama ja mõistma, et töö on inimese eluõnn.

Kommunistlik noor on kooli peremees. See ei ole ainult loosung, vaid üks iseseisvuse avaldusi. Omavalitsuse organiseerimine näitab, et õpilasi on lihtsam kaasa tõmmata üksikute raskemate ja keeruliste, kuid huvitavate ürituste korraldamisele kui igapäevaste tööde organiseerimisele. Igapäevases töös on teatav koolipäeva ühekülgus, liialt palju tuntud asjaolusid, mis ei ärata huvi. Kuid see igapäevane, tavaline töö määrab siiski kollektiivi elu. Õigesti organiseeritud korrapidamine võimaldab kogu õpilaskonda kaasa tõmmata organisatorifunktsioonide täitmisele. Esiotsa tehti korrapidamise otsused teatavaks rivistustel, kuhu kutsuti välja distsipliini rikkunud õpilased ja mõnikord ka nende vanemad. Kui sellega ära harjuti ja rivistused kaotasid oma tähtsuse, andis komsomolikomitee igapäevase korrapidamise üle komitee liikmetele ja komsomoli «prožektorile». Päeva lõpul tehti kokkuvõte, vesteldi distsipliinirikkujatega ning määrati karistused. Väga võimalik, et varsti ka see vorm enam ei rahulda ja tuleb leida midagi uut, huvitavam ja mõjusamat.

Suurt osa õpilaste kõlbelises arenemises etendab poliitiline kasvatustöö. Kahjuks piirdub see sageli ainult poliitinformatsioonidega, kuulajaile üksnes statistiliste andmete ja teadete andmisega. Et poliitinformatsioonid õpilasi ei rahulda, see on selgesti näha nüüd, mil koolis õpetatakse ühiskonnaõpetust. Vanemate klasside õpilased tunnevad selle õppeaine vastu suurt huvi, sest see annab süsteemikindlaid teadmisi marksism-leninismist, õpetab tundma eesrindlikke ideid, kindlalt püsima kommunistlikel positsioonidel.

Pedagoogid räägivad sageli elavast ja loovast poliitilisest kasvatustööst, kuid ise nad teevad seda loult, ühekülgiselt. Uus õppeaine aga annab kooli komsomoli kasutusse suure jõu, praktilise tegevuse ammendamatu allika. Ja praegu me mõtleme selle üle, kuidas poliitõppusi paremini korraldada, nii et need aitaksid õpilastel laiemalt ja sügavamalt näha maailma, oleksid teaduslikud ja võimalikult tihedalt seotud eluga.

ULKNU komitee tegi kooli juhtkonnale ettepaneku korraldada kõigis klassides poliitilise õppuse päev. Sellega oleme juba algust teinud, on peetud mitmed õppused ja koostatud üldplaan, milles on ette nähtud loengud, filmide vaatamine, kohtumised huvitavate inimestega, dispuudid, rahvusvahelised ringvaated, küsimuste ja vastuste õhtud jm.

Poliitiline töö peab olema lõõv ja andma noori huvitavatele küsimustele vastused; õpetaja peab olema kirglik agitaator ja propagandist.

Tahe huvitavalt elada on noorele inimesele loomupärane. Just see sunnibki noorkeid kõikvõimalike vahenditega võitlema kõige «tardunu», stambiks kujunenu vastu. Meie, õpetajad, unustame sageli romantika komsomolitöös ning näitame sellega oma võimetust juhtida seda tööd suurte, kõigile tähtsate tegude rööpmesse. Meie kohus on aidata kommunistlikel noortel leida romantikat ja luua traditsioone.

Pioneerorganisatsioonis on omad rituaalid: rivistused, koondused, lõkked. Ka kommunistlikud noored vajavad värvirikkaid tseremooniaid. Meie koolis tuuakse koosoleku eel pidulikult sisse komsomoli lipp, lauldakse mõned laulud. Meeldejäävaks kujunes

koosolek «40 aastat Lenini nimega». Vana kommunist L. Šaumjan andis õpilastele kätte komsomolipiletid, komsomoli vastuvõetud võtsid endil pioneerirätid kaelast ja andsid need vanempioneerijuhile edasiandmiseks nendele, kes sel päeval võeti pioneeriks. Lahtisi koosolekuid peetakse sageli dispuudi vormis. Komsomolikomitee esitas tingimuse: ei mingeid teesklusi, rääkida ausalt ja avameelselt. Palju mõtteid äratas vanemate klasside õpilaste dispuut teemal «Milles on sinu õnn, seitsmeteistkümneaastane?».

Nädal aega enne diskussiooni «Alustame võitlust väikluse ja silmaringi piiratuse vastu» olid välja pandud küsimused: *Mis teeb inimese kauniks? Kas on tarvis unistada õnnest ja suurtest teedest? Kas sinu elu on muutunud sellest ajast alates, kui sa said komsomolipileti? Kas sul on omad veendumused ja kas sa suudad nende eest võidelda?* Küsimuste arutamine kestis kaks päeva — juba see ütleb palju.

Enne dispuuti «Sinu helepunane puri» (unistus inimlikkusest) said osavõtjad järgmised küsimused: *Kas meie oleme täiskasvanud või lapsed? Kas sa oled jõudnud oma elus palju korda saata? Kas sa oled suuteline ise enda eest vastutama? Kas on tarvis iantaseerida? Mida tähendab võtta elult kõik? Missugusena näed sa oma helepunast purje?* Tõsi küll, õpilaste arvamuseavaldustest olid nii mõnedki vaieldavad. Väärtuslik on aga see, et õpilased ise lükkasid ümber oma seltsimeeste vildakad seisukohad, vastandades need ümbritsevast elust võetud näidetele.

Väga populaarne on koolis huvitavate kohtumiste klubi. Juba päris alguses andis klubi juhatus välja sellekohase ankeedi ja kui õpilastelt saadi vastused, koostati tööplaan. Uhel laupäevaõhtul toimus klubi avamine. Sellest peale süttivad iga laupäeva õhtul kooli saalis huvitavate kohtumiste klubi tuled. Õpilastel on külas olnud üliõpilasi, poeete, ajakirjanikke, teadlasi, näitlejaid. Võib kindlalt öelda, et need ei ole «järjekordsed üritused», vaid et sinna tulevad asjast huvitatud — ja neid tuleb järjest rohkem. Klubi tegevus laiendab õpilaste silmaringi, äratab huvi teadmiste vastu ja sellega aitab neil õppida. Kuid selle vormi kasutamiseks ei tohi siiski liialdada.

Pioneeride jaoks on meil loodud rahvusvahelise sõpruse klubi. Selle eesmärgiks on tugevdada sõprust kogu maailma lastega, sisendada lastesse revolutsioonilise solidaarsuse tunnet. Peamiseks praktiliseks ülesandeks on aga valmistada ette klassivälise töö instruktoreid. Pioneerinstruktor — see on aga tegelikult samuti pioneerijuht.

Esialgu külastasid klubi ainult aktivistid, kellest saidki instruktorid. Ülemõõdunud aastal, esimese pioneerikonverentsi ajal, oli klubil juba 30 liiget. Pioneerid annavad välja oma ajalehte, milles räägitakse kommunistliku ja tööliikumise tähtsamatest sündmustest, ja teevad mitmekülgset internatsionaalset tööd: kohtumised sõpradega välismaalt, loengud, vestlused, näitused välisriikide rahvaste elust ja kultuurist.

Hiljaaegu loodi ULKNÜ komitee initsiatiivil uus koondis — võitlevate ateistide klubi. Klubi liikmed organiseerivad ja peavad ise vestlusi, temaatilisi õhtuid ja noorematele õpilastele pioneerikoondusi. Regulaarselt ilmub löögivõimas ajaleht «Ateist», mis kõidab nii õpilaste kui ka õpetajate tähelepanu.

Kõik kooli klubid töötavad järjekindlalt, võttes aktiivselt osa propaganda- ja agitatsioonitööst. Nad aitavad kaasa ka huvialaringide tööle ja neil on omad sektsioonid pioneeride hulgas.

Komsomoliorganisatsioon toetub oma tegevuses pioneeridele. Komsomoli «projektori» staabis näiteks on «pioneerikliir», mida juhivad kommunistlikud noored. 1. mai puhul autasustas ULKNÜ Moskva linnakomitee meie komsomoliorganisatsiooni vimpliga «Pioneeride sõbrad». Pioneeridega töötab 70 kommunistlikku noort, kuid selle rühma tegevuse eest ei vastuta üksnes grupijuht, vaid kogu komsomoligrupp — pioneeride kollektiivne juht. Eriti suurt tähelepanu pühendavad kommunistlikud noored nn. rasketele õpilastele. Nad on võtnud need lapsed oma šefluse alla, aitavad õppimises maha jääjaid järele, külastavad oma eestkosteluseid nende kodus. Nooremaid õpetades ja kasvatades karastuvad ideeliselt ka kommunistlikud noored ise.

iga aasta korraldataval ülekoollisel pidulikul rivistusel Nõukogude armee aastapäeva tähistamiseks on mälestatud eelkõige kooli endisi kasvandikke, kes langesid Suure Isamaasõja rinnetel. Tänavu aga asutasid kommunistlikud noored muuseumi «330. keskkooli õpilased Suure Isamaasõja rinnetel». Igaüks, kes koolimajja sisse astub, loeb sõnu: «Inimesed, niikaua kui süda tuksub, meenutage, missuguse hinnaga on kätte võidetud õnn». Muuseumi avamise päeval anti parimale pioneerirühmale kooli komsomolikomitee endise sekretäri, Suure Isamaasõja kangelase Vladimir Vinokurovi nimi. Tema ema kinkis pioneeridele poja portree. Muuseumi eksponaadid jutustavad paljudest sangaritegudest, kangelaslikest lahingutest, millest kooli kasvandikud, vanemate klasside õpilastega ühealised, osa võtsid. See kõik õpetab noori elama, hindama praegust aega, meenutama minevikku.

Me elame tormilisel, suurepärasel ajal, ja noores inimeses kodanikuväärikuse ja iseseisvuse kasvatamine — see on aktiivse ellusuhtumise kasvatamine. Tuleb alati meeles pidada, et kodanik, töötaja, looja ja võitleja sünnib ning kasvab koolikollektiivis.



## Organisaatorioskuste ja -vilumuste kasvatamine pioneerorganisatsioonis

B. NEDZVETSKI

NLKP programmis on öeldud, et kommunismile üleminekuks on tarvis kasvatada niisuguseid inimesi, kes on suutelised aktiivselt tegutsema mitmesugustel ühiskondliku ja riikliku elu aladel, teaduse ja kultuuri valdkonnas. Inimese kui ühiskondliku aktivisti omadused arenevad välja ainult kollektiivses tegevuses. Niisuguseks tegevuseks pakub kõige paremaid võimalusi pioneerorganisatsioon. Siin omandavad lapsed esimesi töökogemusi, mis võimaldavad neil hiljem, täiskasvanuna, aktiivselt tegutseda mitmesugustel ühiskondliku ja riikliku elu aladel. Pioneerorganisatsioon on lastele esimeseks poliitiliseks kooliks.

Pioneerorganisatsiooni töö edu ja kasvatuslik mõju oleneb sellest, mil määral lapsed on hõivatud salkade, rühmade ja maleva tööst. Organisaatorikogemuste omandamine pioneerorganisatsioonis loob eeldused laste edasiseks aktiivseks tegevuseks Kommunistlikus Noorsooühingus ja väldib nende jagunemist passiivseteks pealtvaatajateks ja kõikvõimalike ühiskondlike ametitega koormatud aktivistideks.

### KÕIKIDELE PIONEERIDELE ORGANISAATORITÖÖ KOGEMUSED

Tekib küsimus, kas kõik inimesed suudavadki olla organisaatorid, kas ei ole organisaatoritegevuseks vaja erilisi eeldusi, mis ühtedel on olemas, teistel aga puuduvad. Viimastel aastatel mõnevõrra elavnenud psühholoogilised uurimused võimaldavad anda sellele küsimusele kindla vastuse.

---

Sillamäe 1. 8-klas-  
silises koolis aita-  
vad õppimises tuge-  
vamad mahajääjatel  
teistele järele jõuda.

Pildil: klassi pa-  
rim õpilane seletab  
poisile, kellel on  
saksa keelega maad-  
lemist, verbi muu-  
teid. Nii täidab ta  
ühtlasi pioneerisea-  
dust: olla seltsime-  
helik ja abivalmis.

A. Rammo foto.



---

Nõukogude psühholoogid A. Kovaljov ja V. Mjasištšev on jõudnud järeldusele, et «organisaatorivõimed ei nõua sünnipäraseid algmeid, need kujunevad tegevuses». Eitamata sünnipärase eelduste olemasolu, peavad nad kõige tähtsamaks praktilist tegevust ja kasvatust, mille abil need sünnipäraseid eeldused ja viimaste alusel ka võimed edasi arenevad.

Huvitavaid andmeid kõnesolevas küsimuses esitas 1963. aastal II üleliidulisel psühholoogide kongressil Kurski Pedagoogilise Instituudi õppejõud L. Umanski. Uurinud ja analüüsinud väga paljude õpilaste organisaatorivõimeid, tuli ta järeldusele, et igast õpilasest, sõltumata tema temperamendist, võib saada organisaator. Temperament avaldub aga organisaatoritegevuse individuaalses vormis ja dünaamilises omapäras — tema stiilis.

L. Umanski uurimused näitavad, et kõrgema närvitegevuse tüüpe võib küll vaadelda kui organisaatorivõimete sünnipäraseid eeldusi, kuid need ei ole ühelgi juhul nende võimete olemasolu määrajakaks. Kõrgema närvitegevuse tüübist sõltuvad organisaatoritegevuse valik, suund ja dünaamiline omapära.

Niisiis, organisaatorivõimeid saab arendada. Muidugi on lapsi, kellel need võimed on suuremad kui teistel ja töötulemused selle tõttu paremad. Kui õpilasi praktilises ühiskondlikus tegevuses õigesti kasvatada, võivad kõik õpilased omandada organisaatori-  
õskusi ja -vilumusi.

Sageli põhjendavad õpetajad ja pioneerijuhid mõne passiivse õpilase kõrvalejätmist sellega, et «tal ei ole võimeid, mis tast ikka võtta». Näiteks juhtum üliõpilasest rühma-

juhiga ühe Tartu kooli 6. klassi pioneerirühma koondusel. Plaani kohaselt olid koonduse lõpul mängud. Rühmajuht, selgitanud uue mängu, kutsus pioneeri Aino K. mängu organiseerima. Aino astus rivist välja, silmitses hiilivalt kõike ümbritsevat, heitis pilgu rühmajuhile, siis pioneeridele. Pioneerijuhi meeldetuletuse peale mitte aega viita, vaid alustada mängu, hakkas ta nutma. Üliõpilane, kes pioneere veel ei tundnud, päris müdugi, milles asi seisab. Aino ei rääkinud midagi, see-eest aga seletasid teised. Oli kuulda niisuguseid märkusi: «Ta ju ei saa», «Ta on alati niisugune», «Temale ei maksa ülesandeid anda», «Ega tal midagi välja tule» jne.

Hiljem selgus, et varasem ebaõnnestumine organiseerimisegevuses, teatav saamatus, on tingitud nii õpetaja kui ka pioneeride arvamuse, et Aino on organiseerimistöoks, isegi lihtsa mängu korraldamiseks sobimatu. Seda võeti nagu iseenesest mõistetavat nähtust, millega rahulikult lepitati.

Peaks aga lähtuma seisukohast, et organisatorivõimed mitte ainult avalduvad, vaid ka kujunevad tegevuses. On ainult tarvis luua selleks tingimused. Kui seda õigeaegselt ei tehta, muutub see hiljem raskeks, isegi võimatuks. Õpilane hakkab uskuma, et ta ei saa hakkama, et organisatoritöö ei ole tema jaoks. Kui ta organisatsiooni või õpetaja ülesandel proovib ja siiski hakkama ei saa, leiab ta veel kord oma «saamatusele» kinnitust ja see võib saada saatuslikuks.

### PIONEERIÜLESANNE KASVATAB

Kõik pioneerid, üldse kõik õpilased peavad juba algklassidest peale täitma mingeid ühiskondlikke ülesandeid. Me rõhutame just «kõik», et pioneerirühmades ei jaotataks tööülesandeid põhimõtte järgi «Figaro siin, Figaro seal».

Kohustuste andmisel tuleb arvestada pioneeride kogemusi ja organiseerimiskust, et ülesanded täidetak hästi. See valmistab rõõmu nii pioneeridele kui ka kogu kollektiivile. Tagasihoidlike ja vähese organiseerimisvõimega pioneeride suhtes on eriti oluline õige diagnoos, mille alusel saaks valida niisugused ülesanded, mis arendaksid õpilase organisatorivõimeid.

Pioneeritööülesannete andmisel võtame arvesse, et organisatorioskuste ja -vilumuste kujunemises on mitu etappi:

1) üksikute konkreetsete ülesannete täitmine mingis õpilasgrupis järgneva aruandega grupi juhile, näiteks matkagrupi poolt valitud ja heakskiidetud marsruudi kaardistamine;

2) saadud ülesande iseseisev täitmine koos töö käigu planeerimisega ja aruandmisega, näiteks kontakti loomine kommunistliku töö brigaadiga ning võimaluste väljaselgitamine salga esinemiseks eelolevatel pidupäevadel;

3) üksikute konkreetsete ülesannete täitmine rühma- või malevanõukogu poolt kindlaksmääratud koosseisuga grupi juhi osas, näiteks rühma delegatsiooni eesotsas lilled ja tervituste viimine aupioneerile tema sünnipäeval;

4) teatud ülesannete täitmine enda komplekteeritud grupi juhina, näiteks grupi juhtimine väikestele lastele ettenähtud liivvälja korrastamisel;

5) ühiskondlike ametite täitmine rühmas ja klassis (rühmanõukogu liige, seinalehe toimetaja);

6) ühiskondlike ametite pidamine malevas ja koolis, näiteks malevanõukogus või õpilasklubi juhatuses.

Me näeme, kuidas organisatoritegevus iga etapiga komplitseeritumaks muutub. Kui pioneer alguses vastutab ainult omaenda töö eest, siis hiljem vastutab ta juba grupi, rühma ja mõnes osas kogu maleva töö eest. Pioneeridele antavad ülesanded erinevad ka olemusest. Ühed nõuavad mitmekülgsemaid organisatorivõimeid (rühmanõukogu esimehel tuleb korraldada koondusi, spordivõistlusi, isetegevusõhtuid jms.); teiste täitmiseks piisab kitsama iseloomuga organisatorivõimetest, näiteks juhul, kui tegevus hõlmab



ainult üht ala (rühma jalgpallimeeskonna kapten või rühma näitliku agitatsiooni eest vastutav isik).

Pioneeridele, kellel pole organiseerimistöös kogemusi, tuleb anda lihtsaid ülesandeid ja neid siis järk-järgult mitmekesistada ning komplitseerida. Üleminek ühelt etapilt teisele olgu põhjendatud ja õigeaegne. Sellega tagame organisaatorivõimete pideva arenemise, vältides enneaegselt «edutamisest» tingitud pahandusi ja ebameeldivusi.

### PAINDLIKKUS STRUKTUURIS

Sihipärasemalt tuleks pioneerimalevates kasutada koondrühmade, -võistkondade, matkagruppide jne. süsteemi. Pioneerorganisatsiooni struktuur on väga paindlik. Pioneerorganisatsiooni põhimäärus ei sunni peale salkade arvu rühmas ega rühmade arvu malevas. Salku võib moodustada huvialade järgi, koondrühmi elukoha järgi, komisjone ja nõukogusid mitmesuguste tegevusalade juhtimiseks.

Mitmesuguste abikollektiivide moodustamine konkreetsete ülesannete täitmiseks (maleva matkagrupp, maleva patrull või pioneeride «Kiir»), klubid, spetsialiseeritud ja koondrühmad, näiteks «Rohelised maskid», ja pioneeritegevuse «luure» on peale muu otstarbekad veel selle poolest, et nad annavad võimaluse avastada uusi organisaatoreid. Kuna tekivad uued vahekorrad (endised organisaatorid on nüüd alluvad ja täitjad), loovad need kollektiivid uusi tingimusi organisaatorioskuste ja -vilumuste kujunemiseks suuremal arvul pioneeridel. Selleks on aga tarvis, et uutes kollektiivides ei antaks juhi-positioone mehhaaniliselt salgajuhtidele, rühma- ja malevanõukogu esimeestele või liikmetele.

### ÜHISKONDLIKULT KASULIK TÖÖ

Suuri võimalusi õpilaste organisaatorivõimete arendamiseks pakub õigesti korraldatud ühiskondlikult kasulik töö. Väga oluline on selle töö organisatsiooniline vorm. Esiteks harjutagu see õpilasi suurendama töötootlikkust, vähema tööjõu kuluga saavutama paremaid tulemusi. Teiseks arendagu ühiskondlikult kasulik töö pioneeride iseseisvust ja initsiatiivi ning andku organiseerimistöös kogemusi.

Õppe- ja tootmistöö ühendamise probleeme aitavad lahendada koolide õpilasbrigaadid. Teiste liiduvabariikide ja ka Eesti NSV kogemused näitavad, et brigaadides tegutsemine õpilastele meeldib (Otepää keskkool, Nõo keskkool jt.). Õpilased on varemgi töötanud kolhoosides ja sovhoosides, kuid see oli tavaline töö täiskasvanute järelevalve all. Puudus vastav organisatsioonivorm, mis oleks suurendanud laste vastutust ja arendanud nende iseseisvust. Brigaadis töötades tekivad õpilaste eneste, samuti õpilaste ja täiskasvanute (kolhoosi, sovhoosi) vahel uut laadi suhted. Brigaadi liikmed on nii organisaatorid kui ka töötajad. Õpilaste endi hulgast on brigadir, arvestaja jt., kes määravad brigaadi liikmeid tööle, kirjutavad töökäsku, teevad kokkuvõtteid. Töö kõrval organiseeritakse ka vaba aja veetmist.

Teiste liiduvabariikide kogemused näitavad, et õpilasbrigaadi õige organiseerimise vorm (brigadiride nõukogu — siia kuulub õpilastega võrdsetel alustel ka õpetaja — koos lüüvanemate ja valitavate sektorite süsteemiga) suurendab organisaatorite arvu brigaadis. Paljud õpilased saavad ühiskondlikke ülesandeid.

Sama tuleb öelda teiste ühiskondlikult kasuliku töö liikide kohta. Võtame näiteks vanaraua ja makulatuuri kogumise.

On koole, kus vanametalli kogumine on pioneeridele ebahuvitav, «igapäevane» tegevus. Kui aga lasta seda pioneeridel endil korraldada, siis muutub ka niisugune «igapäevane» töö huvitavaks ja kasvatavaks. Seda mõisteti juba mõni aasta tagasi Tartu 9. kooli pioneerimalevas, kus aktsiooni laiendati kogu õpilaskonnale. Sellega loodi pio-

neeridele eeldused aktivistideks kujuneda. Kogu töö operatiivseks juhtimiseks moodustati staap, kuhu malevanõukogu määras pioneere eri klassidest. Staabi liikmete vahel jaotati ülesanded: üks vastutas kogutud metalli äraviimise eest (koos oma abilistega pidas ta kontakti šeffidega, kellelt saadi autod), teine oli laohoidja (tema alla kuulus raamatupidamine), kolmas juhtis pioneeridest moodustatud «luurajate gruppe» jne. Iga-sugustest kohtadest otsisid pioneerid vanarauda ja makulatuuri. Nende delegatsioonid käisid isegi ettevõtetes ja asutustes ning pärisid juhtkonnalt järele, kas seal kusagil ei vedele tarbetut vanarauda. Pioneeride delegatsioon pöördus tehase «Võit» juhtkonna poole palvega leida võimalusi vanametalli sulatamiseks kohapeal. Tubli töö eest autasustati ja premeeriti pioneere.

## AKTIIVILE REAALNE VASTUTUS

1962. aastal vastuvõetud ÜLKNÜ põhikirjaga kehtestati komsomoliorganite koosseisu süstemaatilise uuendamise põhimõte. Tuleks kaaluda, kuidas seda põhimõtet rakendada ka pioneerorganisatsioonis, muidugi selleks sobivas vormis. Mõnedes malevates on kindlaks kujunenud alalised aktivistid, kes on aastaid salgajuhid, rühmanõukogu esimehed jne. Sellega on teistelt pioneeridelt võetud võimalus nõukogu koosseisu töötada. Peale selle harjuvad need alalised aktivistid nõudma allumist teistelt, ise aga ei oska, mõnikord ka ei taha kellelegi alluda.

Sageli on säärane olukord tingitud meie, s. o. kasvatajate mugavusest. Ei taheta «jälle otsast peale hakata» aktivistide väljaõpetamisega, nende instrueerimisega. Pioneerinstruktoreilt nõutakse pioneeride ettevalmistamist teataval alal, samuti peaksid pioneerorganisatsioonis vastutavatel ametikohtadel olevad õpilased õpetama ja kasvatama endale uue vahetuse. Suureks abiks on siin salgajuhtide, rühmanõukogu esimeeste ja malevanõukogu esimeeste koolid.

Aktivistide kasvatamiseks, nende organisaatorikogemuste rikastamiseks praktiseeritakse mõnedes Vene NFSV koolides, eriti internaatkoolides, nn. õpilaste omavalitsuse päevi. Sellest päevast teatatakse varakult, et kõik õpilased saaksid hästi ette valmistada ürituste läbiviimiseks.

Meie vabariigis on midagi selletaolist praktiseeritud pioneerilaagrites nn. aktiivipäevade näol. Sellised päevad peeti Karepa, Luunja, Käsmu ja mõnedes teistes laagrites. Aktiivipäeval on pioneerid kõikidel juhtivatel kohtadel: laagriülem, vanempioneerijuht, kasvatajad jne. Õpilased peavad nende korraldusi täitma samuti nagu õpetajate omi.

Aktivistid omandavad nii küll mõningaid ürituste juhtimise kogemusi, kuid mitte sel määral, et seda vormi saaks eriti soovitada. Sageli kipub aktivistide juhtiv positsioon formaalseks jääma selle tõttu, et õpilastele ei anta võimalust tunda reaalselt vastutust. Vastutuse puudumine aga muudab selle ürituse ainult mänguks, mis ei nõua kõikide ettevõtmiste põhjalikku läbimõttlemist. Meenuçagem siin A. Makarenko suhtumist kolonistide üldkoosoleku otsustesse ka siis, kui viimaseid võeti vastu tema vastuseisust hoolimata.

Pioneeride isetegevust ja initsiatiivi ei saa arendada ühe päevaga. See nõuab pikemat aega. Pole tarvis kunstlikult välja mõelda juhtimis- ja teisi päevi, vaid igapäevane töö pioneerimalevates ja -rühmades tuleb korraldada nii, et pioneerid tunneksid end oma organisatsiooni peremeestena.

Kahjuks on veel pioneerimalevaid, kus kõike korraldavad õpetajad, kus organisaatoriteks ei ole pioneerid ise. Kas maksab siis imestada, et niisugustes koolides pioneerid ei tee ettepanekuid, on ükskõiksed ja täidavad ainult antud korraldusi. Mõõdunud aastal Tartu koolides korraldatud ankeet klassi- ja koolivälise töö kohta näitas, et isegi heades pioneerimalevates on rühmi, kus rühmanõukogu on ükskõikne selle vastu, mida rühm

tegelikult klassijuhataja «juhtimisel» teeb. Oli pioneerirühmi, kus ankeedi küsimusele: «Millised üritused on Teie algatusel võetud pioneeri- või komsomoliorganisatsiooni tööplaani?» ükski ei andnud positiivset vastust. Vastajate hulgas olid ka rühmanõukogu esimehed, salgajuhid ja teised aktivistid.

Jõgeva, Nõo ja Türi keskkoolis, Võru 1. 8-klassilises ja paljudes teistes meie vabariigi paremates koolides, kus on kõigiti hoolitsetud pioneeriaktiivi kasvatamise eest, toimub intensiivne pioneeritöö pidevalt, ka siis, kui õpetajat või vanempioneerijuhti juures ei olegi. See on nii eelkõige sellepärast, et pioneerinõukogud tunnevad reaalselt vastutust kõige eest, mis nad on ette võtnud.

Me viibisime Mustvee keskkooli õppenõukogu koosolekul, kui arutati õppeveerandi tulemusi. Koosolekul sõnavõtnud malevanõukogu esimees oskas pioneeride seisukohti üksikute õpilaste suhtes nii põhjendada, et õpetajatel ei jäänud muud üle, kui temaga nõustuda. Õppenõukogu koosolekule eelnenud malevanõukogu koondusel olid kõik seisukohad väga põhjalikult läbi kaalutud, sest pioneeraktivistid teadsid, et õpetajad usaldavad neid ja võtavad nende ettepanekuid tõsiselt. See aga tekitas sellise reaalse vastutustunde, mille baasil hakati probleemisse igati läbimõeldult, kriitiliselt ja asjalikult suhtuma.

### SPETSIAALSED ÜLESANDED-HARJUTUSED

Õpilaste organisaatorivõimete kasvatamise headeks vahenditeks on spetsiaalsed ülesanded-harjutused. Nende eesmärgiks on anda eriti väiksemate organiseerimiskogemustega õpilastele võimalus harjutamise abil kujundada vastavaid organisaatorioskusi ja vilumusi. Neid ei maksa kunstlikult välja mõelda. Pioneerimaleva mitmekesine ja huvitav elu pakub selleks küllalt palju võimalusi.

Et selliseid ülesandeid-harjutusi õpilaste individuaalsust arvestades õigesti valida, peab teadma, mida organisaatoritegevus endast kujutab ja missugune on selle struktuur. Igale õpilasele tuleb anda ülesanded-harjutused, milles on ülekaalus just temale vajalikud organisaatoritegevuse elemendid.

Tulemusrikkaks organisaatoritööks on eelkõige tarvis asja tundma õppida, osata selles orienteeruda, lahendatavaid ülesandeid mõista. Eelseisva töö tähtsuse, kasulikkuse ja väärtuslikkuse mõistmine suurendab õpilaste vastutustunnet ja ergutab selle täitmiseks vajalikke vahendeid leidma. Kui tegevusala on pioneerile tundmata või kui ta ei tea, milleks ta üht või teist asja teeb, mida ta selle tegevusega peab saavutama, siis on raske loota ka soovitud aktiivsust.

Meie ei tee salkadevaheliste spordivõistluste ettevalmistamist ja läbiviimist ülesandeks pioneerile, kes ise ei spordi, kes võistluste korda ja reegleid ei tunne. On ju ette teada, et ta selle ülesandega toime ei tule. Kuid ka lihtsamate ülesannete täitmisel, mis ei nõua teatud alal erilisi teadmisi, on oluline täpne instruktaaz, tegevuse eesmärgi selgitamine, eriti nendele pioneeridele, kellel on vähe organisaatorikogemusi.

Toome näite ühelt malevanõukogu koonduselt. Päevakorras oli suurema matka ettevalmistamine. Looduslooõpetaja, kes lubas matkagrupiga kaasa minna, palus ennast malevanõukogu koondusele kutsuda, et asja läbi arutada. Kõik malevanõukogu liikmed olid kohal. «Võiks alustada,» ütles vanempioneerijuht, «aga õpetaja M-i ei ole veel. Jaan, ole hea, mine vaata, vahest on ta loodusloo kabinetis.» Jaan, kõige noorem, alles hiljuti valitud malevanõukogu liige, oli rõõmus, et just tema poole pööruti, hüppas püsti ja läks ülesannet täitma. Ei möödunud minutitki, kui Jaan oli tagasi ja kandis ette, et «loodusloo kabinetis õpetajat ei ole». «Jaan,» ütles siis vanempioneerijuht, «sa läksid õpetajate toast mööda, oleksid sa vaadanud, kas ta on seal.» Jaan jooksis jälle õpetajat otsima, kuid ka seekord oli vastus eitav. Vanempioneerijuht pidi küsima: «Õpetajate toa kõrval on kantselei, ega sa sinna pilku heitnud?» Ja Jaan jooksis veel kord õpetajat otsima.

Nagu näeme, ei mõelnud Jaan tõsiselt selle üle, mida temalt nõutakse, ei tunginud näiliselt väga selge ülesande olemusse. Olles täpne, tegi ta ainult seda, mida öeldi. Ise ta ülesande täitmiseks võimalusi ei leidnud.

Teiseks väga oluliseks organisaatoritegevuse elemendiks on oskus eelseisva ülesande täitmiseks inimesi valida, neid vastavalt häälestada, õigesti kohelda ja rakendada.

Pioneeride võimete ja oskuste teadmisesest on vähe. Et nad oma oskusi ja võimeid rakendaksid, peab neid kaasa tõmbama, neile juhtnööre andma, mõnikord ka innustama. Mida noorem on pioneer, seda raskem on seda teha. Sellepärast on soovitatav sagedamini leida selliseid ülesandeid-harjutusi, mille komponendiks oleks teiste rakendamine.

Näiteks pioneerijuhi järgmine ülesanne pioneerile: «Meie pioneeritegevuse piirkonnas ei täida kõik lapsed täitevkomitee otsust korra kohta tänaval. Vali rühmast välja viis pioneeri ja jälgige nädala jooksul korda Kadaka tänava ümbruses. Sina oled grupivanem. Vali sellised pioneerid, kes on käitumises eeskujulikud ja kellel ei ole õppetöös mahajäämist. Kui sul on eeltööd tehtud, teata mulle, siis instrueerin teid kõiki veel kord täpsemalt.»

Kui esialgne ülesanne on täidetud, võiks kontrolli mõttes selgitada, mis kaalutlustel valiti grupp üs või teine pioneer. On soovitatav tähele panna ka seda, kuidas tõmmati kaasa viis pioneeri, kuidas suutis grupijuht neid eelseisvale tegevusele «agiteerida».

Organisaatoritegevus nõuab ka oskust olukorda näha ja hinnata, näha neid tegureid ja asjaolusid, mis on vajalikud eesmärgi saavutamiseks. Siia kuuluvad oskus tööd õigesti planeerida ja koordineerida, materiaalsete vahendite kindlustamine, õige kontroll jne.

Ka olukorra hindamist nõudvaid ülesandeid-harjutusi tuleb anda nendele, kellele see teeb veel raskusi, kes on harjunud olema ainult korralduste täitjad. Pioneerijuht või klassijuhataja võiks anda näiteks järgmise ülesande-harjutuse: «1. mai puhul on šeflusaluses lasteaias karneval. Meie rühm aitab karnevali ette valmistada. Sinu ülesandeks on meie rühmast välja valida seitse pioneeri ning juhtida kogu tööd karnevalikostüümide ja mänguasjade valmistamisel. Arutage ühiselt läbi, missuguseid kostüüme ja mänguasju te hakkate tegema, millises järjekorras, millal ja mida on selleks vaja. Üksikasjalik plaan koos materjalide kalkulatsiooniga ja vajalike instrumentidega esitage mulle. Majandusjuhataja kindlustab kõik vajaliku. Ärge nõudke midagi liigset.»

See ülesanne on eelmisest komplitseeritum. Siin tuleb grupi juhil inimeste valikul arvestada eri tööliike, mis mänguasjade ja kostüümide valmistamisel ette tulevad (joo-nistamine, puutöö jne.). Peale selle lisanduvad väga oluliste komponentidena ajajaotus, materjalide valik, kalkulatsioon ja veel palju muud. Kõik see on organisaatorioskuste ja -vilumuste kasvatamiseks tingimata tarvilik.

Organisaatorioskuste kasvatamine pioneeriorganisatsioonis sõltub suurel määral sellest, missugune on maleva asend kooli ühiskondlikus elus, milline on õpetajaskonna, eriti juhtkonna koostöö pioneeridega, nende abistamise meetod, missugune on pedagoogilise mõjutamise üldine stiil.

Mida iseseisvamad on pioneerid, mida suuremad on õpilaste poolt valitud organite volitused mitte ainult täitmise, vaid ka organiseerimise sfääris, seda kiiremini arenevad pioneeride organisaatorivõimed. Oluliseks eelduseks on, et pioneeriorganisatsiooni pedagoogiline juhtimine ei muutuks väiklaseks hooldamiseks ega administreerimiseks, vaid oleks rajatud laste initsiatiivile, nende algatuste toetamisele, tööka aktiivi ja selle kaudu tugeva kollektiivi kujundamisele.

# Esimese astme (3. ja 4. klassi) pioneeride huvid ja psüühilised iseärasused\*

H. JUHANSOO,

Tartu pedagoogilise kooli pioneeritöö metoodik

**E**simese astme pioneere iseloomustab suur tegutsemistahe ja vajadus motoorse liikumise järele. Nad on väga energilised ja püüavad oma energiat igal võimalusel rakendada.

K. Ušinski ütles, et lapse olemus nõuab pidevat aktiivset tegevust ja et teda ei väsita niivõrd tegevus, kui just selle ühekülgus.<sup>1</sup>

Teiseks selle vanuseastme iseloomulikuks jooneks on püüid jäljendada neid, kellega ollakse kokkupuutes: õpetajaid, pioneere — oktoobrilaste juhte jt.

D. Latõšina<sup>2</sup> ja N. Levitov<sup>3</sup> rõhutavad asjaolu, et noorema kooliea lapsed ei suhtu eeskujudesse vajaliku kriitikaga.

Tähtis on 3., eriti aga 4. klassi õpilastele koolikaaslaste-sõprade eeskuju. N. Levitov<sup>4</sup> märgib, et paljud selleaaliste distsipliinirikumised on tingitud ebakriitilisest sõprade jäljendamisest.

Nooremas koolieas hakkavad kujunema iseloomujoonte esimesed kindlamad elemendid. Seepärast tuleb siin kasvatustöö iga samm põhjalikult läbi mõelda. Töö edukus, eriti pioneeriorganisatsioonis, sõltub suurel määral sellest, kuidas arvestatakse laste ealisi iseärasusi, nende huve ja soove.

Kahes esimeses klassis ja õppeaasta algul ka 3. klassis on lapsed haaratud oktoobrilaste töösse, mida juhendavad vanemad pioneerid. Kogu oktoobrilaste tegevus kujutab endast sisuliselt laste ettevalmistamist pioneeriorganisatsiooni astumiseks. Oktoobrilastena omandavad õpilased kollektiivselt tegutsemise harjumusi, õpivad omaealisi juhtima, samuti teistele alluma, õpivad oma tegevust planeerima ja teatud määral ka seda hindama. Neile selgitatakse, mida tähendab sõna «pioneer», mida sümboliseerib punane kaelarätt, kes seda on kandnud ja kes kannavad praegu, räägitakse pioneeride tegevusest jm. Esimesteks abilisteks siin on pioneeriorganisatsiooni esindajad — oktoobrilaste juhid. Nende kaudu on oktoobrilastel kõige tihedamad kokkupuuted pioneeritööga ja enamikul neist tekib soov saada samasuguseks, nagu on nende juhid — pioneerid.

\* Uurimise aluseks olid Tartu 6. ja 11. 8-klassilise kooli ning Rapla, Võru 1. ja Orissaare keskkooli 3. klasside õpilaste kirjandid teemal «Miks ma tahan astuda (astusin) pioneeriorganisatsiooni?» (kokku 138 kirjandit), samuti Tartu 6. ja 11., Rakvere 2. ja Tõrva 1. 8-klassilise kooli ning Valga 1. ja Rapla keskkooli 4. klasside õpilaste kirjandid «Miks ma astusin pioneeriorganisatsiooni» (204 kirjandit), mis kirjutati 1964. a. märtsis Tartu Riikliku Ülikooli NSV Liidu ajaloo ja pedagoogika-metoodika kateedri palvel.

<sup>1</sup> К. Д. Ушинский, Сборник сочинений, т. 3, Москва, 1948, стр. 147—148.

<sup>2</sup> Д. И. Латышина, Воспитание самостоятельности пионеров младшего возраста. Москва, 1963, стр. 9.

<sup>3</sup> Н. Д. Левитов, Детская и педагогическая психология. Москва, 1958, стр. 216.

<sup>4</sup> Samas.

Orissaare keskkooli 3. klassi õpilane Priit P. kirjutab:

«Kui ma olin veel päris väike ja koolis ei käinud, vaatasin alati kadedusega pioneere. Ma mõllesin, et millal ka mina pioneeriks saan. Esimeses klassis võeti mind oktoobrilapseks. See on peaaegu nagu pioneer, aga siiski mitte päris see. Pioneerid peavad meiega koondusi, räägivad muinasjutte, õpetavad tantsu, korraldavad mängude võistlusi ja palju muud. Ise nad aga käivad matkamas, suured seljakotid seljas. Üõseks nad koju ei tulegi, vaid magavad telkides. Ja kui palju võistlusi neil omavahel on. Alati on neil midagi põnevat käsil, igav ei ole kunagi ja siiski õpivad pioneerid ka kõik hästi.»

Siin on pioneeriks astumise peamiseks motiiviks pioneeride huvitav ja mitmekesine töö, aga samuti nende eesrindlikkus õppimisel, milles kõiges on õpilasi kütkestavat romantikat.

Kuigi pioneeriks astumise motiividest on esmase tähtsusega vanemate pioneeride tegevus, leidub siiski õpilasi, kes juba 3. klassis soovivad pioneeritöö kaudu uusi teadmisi saada. Nii kirjutab sama kooli ja klassi õpilane Tõnu S.:

«Pioneeriks tahan ma saada sellepärast, et pioneeritöö on väga huvitav. Korraldatakse mitmesuguseid pioneerikoondusi. Et aga pioneeriks saada, tuleb korralikult õppida. Pioneer peab olema aus ja alati vanemaid inimesi abistama, peab ka alati punast kaelarätti kandma. Meie kooli pioneerimalev sai revolutsionääri Marie Ellamäe austava nimetuse. Malev uurib praegu V. I. Lenini ja perekond Ellamäe revolutsioonilist tegevust. Kõik sellised uurimised huvitavad mind väga. Selle kõige pärast ma tahangi saada pioneeriks, et võiksin õppetöö kõrval tegelda veel sellega, mis mind huvitab.»

Tõnu S. kirjandist nähtub, et teda innustab pioneeriks astuma vanemate pioneeride eeskujulik õppimine ja käitumine, nende huvitav vaba aja veetmine, eelkõige nende



Õppida tundma töörahva õnne eest võitlejate, revolutsiooniveteranide elu on pioneeride võistluse üks nõue.

Pildil: Tallinna 13. 8-klassilise kooli pioneerid kujundavad stendi, mis kajastab Feliks Dzeržinski elu- ja võitlusteed.

A. Rammo foto.

«uurimistö». Eks selleski töös ole omamoodi romantikat, kuid see romantika on juba mõneti tõsisem kui matkaromantika, mis innustas Priit P-d. Tõnu S. arusaamise järgi on kaelaräti kandmine kohustus. Enamikule 3. klassi pioneeridele aga on kaelaräti kandmine auasi.

Rapla keskkooli 3. klassi õpilane Juta R., kes on juba mõni kuu pioneer olnud, kirjutab:

*«Kaelas kannan ma punast rätti — olen pioneer. Aga mida tähendab olla pioneer? Pioneer — tähendab muuta ümbritsevat elu paremaks, olla eeskujuks kõigile lastele. Pioneerid peavad olema julged ja tugevad. Mina olen lugenud paljudest vapratest pioneeridest, kes Suures Isamaasõjas kaitsesid sageli isegi oma elu hinnaga kodumaad.*

*Juba 1. klassis, kui lugesin pioneeritõotust, õppisin ta pähe ja sellest ajast peale tahtsin väga astuda pioneeriks. 29. oktoobril 1963. a. see soov täitus. Ma sain punase kaelaräti ja andsin oma esimese pioneerisaluudi. See päev jääb alati meelde.»*

Kui oktoobrilastele on koondustel arusaadavalt ja huvitavalt räägitud kaelaräti tähendusest, siis on kaelarätil suur kasvatustlik mõju, eriti 3. ja 4. klassis, kus püütakse jäägitult jäljendada kõike seda, mis õpetaja või oktoobrilaste juhtide vestlustes, aga samuti kirjanduses on esitatud tähtsana, põnevana ja kangelaslikuna.

Jutustused ja vestlused pioneeridest-kangelastest Volodja Dubinist, Kolja Mjagotinist, Mara Kazeist, kosmonautidest Juri Gagarinist, Valentina Tereškova-Nikolajevast jt., kes ka kunagi kandisid punast kaelarätti, muudavad pioneerirätti just nagu eesrindlikkuse ja kangelaslikkuse sümboliks, seda kanda on igale lapsele suur au. Eks sellepärast vaatagi oktoobrilapsed vanemaid pioneere kadedusega. Et neil kriitikameel on veel vähe arenenud, näivad neile kõik pioneerid võrdselt tublid ja eeskujulikud.

Rapla keskkooli 6-a klassi pioneer Liina R. kirjutab oma tunnetest pioneeriks astumisel:

*«Need tüdrukud, kes olid pioneerid, olid nii uhked oma kaelaräti üle ja paistsid väga suured olevat. Ja siis ma võtsin kindla otsuse, et hakkasin ka pioneeriks. Sel päeval, kui ma pioneeriks sain, oli mul väga hea tunne. Ma jooksin teise majja, siis mu kaelarätt lehvib, ja kui keegi vastu tuli, oli mul tahtmine hüüda: «Vaata, mul on ka kaelarätt!»»*

Samast kirjutab ka Raivo M. Rapla keskkooli 6-a klassist:

*«Juba ammu ajast, kui ma veel kooliski ei käinud, kadestasin ma pioneere. Oma punaste kaelarättidega olid nad justkui mõned tähtsad isikud.»*

Näeme, et oktoobrilapsed suhtuvad pioneeridesse kui tähtsatesse õpilastesse. Ja miks nad tähtsads ei ole — punarätti kandjad on ju oktoobrilaste juhid! Kes siis veel võiks selliseks eeskujuks olla kui mitte pioneerid, nende juhid ja vanemad sõbrad!

Kuid on ka lapsi, kes kaelaräti sümbolikat ei taipa ja kellele pioneerirätt on lihtsalt ilus ese.

Tartu 6. 8-klassilise kooli 3. klassi oktoobrilaps Arvo Ü. kirjutab:

*«Pioneeridel on ilus kaelarätt. Mina tahan ka seda ilusat punast kaelarätti kanda. Kui pioneeridel on koondus, siis kutsuvad neid sinna fanfaarid. Neil on ka ilus pioneerivorm, valge pluus ja mustad püksid. Mõnel pioneeril on veel ilus vilenõör.»*

On ilmne, et Arvo Ü-le on pioneeriks astumise stiimuliks väline sära: pioneerivorm, fanfaarihelid jms. Teda ei kohusta kaelarätt millekski. Niisugune olukord on tõenäoliselt tingitud kahest tegurist: a) tähekeses, kuhu Arvo Ü. kuulub, on vähe räägitud punase kaelaräti ajaloo, pioneeridest-kangelastest ja muust, mis aitaks lahti mõtestada kaelaräti tähendust; b) selle oktoobrilapse madalast üldise arenemise tasemest.

Õige kasvatustöö puhul on pioneeriks astumine lastele suursündmuseks, mis annab teatud hinnangu nende senistele tegudele ja seab perspektiivid edaspidiseks — pioneeriülesanded.

Kõigest sellest on hästi kirjutanud Võru 1. keskkooli 3. klassi pioneer Ulve V.:

*«Pioneerid — need on meie maal kõige paremad ja eesrindlikumad õpilased. Nad käituvad eeskujulikult ja õpivad hästi. Pioneer ei jäta kunagi oma sõpra hätta. Ta aitab mahajääjaid ja abistab vanemaid. Olen lugenud palju pioneeridest-kangelastest. Nad aitasid partisanid ja tegid suurt kahju vaenlasele Suures Isamaasõjas. Pioneerid süütasid*

vaenlase bensiniiladusid ja tegid muud kangelaslikku. Mulle meeldis pioneeride vaprus. Ka mina tahtsin pioneeriks saada. Ma vaatasin kadedusega pealt, kuidas pioneerid korraldasid mitmesuguseid üritusi. Nad käisid metsas matkamas ja tegid palju muud. Kui mulle kaelarätti kaela seoti, tundsin, et ma pean saama kaelarätti vääriliseks. Kaelarätti punases värvis on osake verest, mis pioneerid andsid oma kodumaa vabaduseks.

Nüüd olen pioneer ja tahan eeskujulikult täita oma ülesandeid. Kannatamatusega ootan ma suve, sest see on minu esimene pioneerisuvi. Tahaksin istuda pragiseva pioneerilõkke ees ja marssida rännakul trummipõrina saatel.»

Nendesse siirastesse ridadesse on kätketud õiged mõtted, tunded ja püüdlused. Olla pioneer tähendab talle kuulumist eesrindlaste ridadesse; kanda punast kaelarätti — tähendab jätkata neid mõtteid ja tegusid, mis jäid lõpetamata nendel, kes laugesid kodumaa vabaduse eest.

Klassijuhataja kirjutab Ulve V. kohta: «Õpib väga hästi ja käitub eeskujulikult. On väga musikaalne, heatahtlik ja seltsimehelik pioneer.»

Ulve ise aga kirjutab, et ta peab saama kaelarätti vääriliseks. Järelikult seab ta pioneerina veelgi suuremad ülesanded ja nõuab endalt nende veel paremat täitmist.

Seni analüüsitud pioneeriks astumise motiivid olid üksikud, kuid seejuures tüüpilised 3. klassi õpilastele, kelle lähimaks perspektiiviks on või oli astuda pioneerorganisatsioon. Pioneeriks astumine on noorema kooliea lapse elus teine tähtis samm (esimene oli 1. klassi astumine), mis annab tema tegevusele kaugema röömsa perspektiivi. Ilmneb see, mida A. Makarenko nimetas «homse päeva röömuks».

Pioneeriks astumise motiivide hulka kuuluvad vanemate pioneeride eeskuju, samuti väljapaistvate inimeste ja kangelaste elu ning tegevuse eeskuju, punane kaelarätt kui eesrindlikkuse ja kangelaslikkuse sümbol.

Missugust osa etendab üldkokkuvõttes üks või teine motiiv 3. klassi õpilaste puhul? Meie katse näitab, et kõige suuremat mõju avaldavad kaks motiivide gruppi:

- 1) eeskuju-motiivid;
- 2) kollektiivse, paeluva ja aktiivse tegevuse motiivid.

Kui tütarlaste puhul on mõlemad grupid võrdsed, siis poistel on teise grupi — kollektiivse, paeluva ja aktiivse tegevuse motiividel ülekaal.

Tegelikult aga täiendavad teise grupi motiivid esimese omi, sest 3. klassi õpilased (enamikus oktoobrilapsed) pole ise õieti ei matkanud ega timurlaste, patrullide või muust seesugusest tööst osa võtnud. Nad on sellest ainult vanemateilt pioneeridelt kuulnud, seda kõrvalseisjana näinud või üksnes lugenud. Nad pole oma isiklike kogemuste najal **tunnetanud**, mida tähendab matkal seljakotti kanda ja öösel telgis magada, mida tähendavad metsahääled öiste luuremängude ajal jne. Ühesõnaga, 3. klassi õpilastel on matkad seotud ainult uuduse ja põnevusega, raskusi, mis sellega kaasnevad, pole nad veel tunda saanud. Teise alarupi motiividest on neil teada vaid ühised koondused, ise-tegevus ja mängud. Kuid mängud, mis on neile juba oktoobrilapse ajast tuttavad, neid eriti ei köidagi. Isegi töö oktoobrilaste ja lasteaia mudilastega on suurem tähtsus kui mängudel. Töö oktoobrilaste ja lasteaia mudilastega käib aga 3. klassi õpilastele üle jõu.

Miks siis selline ebajõukohane töö 3. klassi oktoobrilapsi ja pioneere huvitab?

D. Latõšina rõhutab, et 3. klassi õpilased üldse hindavad oma võimeid üle ja võtavad endile ülesandeid, millest neil on sageli väga ähmane ettekujutus.<sup>5</sup>

See nähtus on arvatavasti tingitud järgmistest põhjustest:

- 1) vajadusest rakendada oma nooruslikku energiat;
- 2) tegevuse uudisest, mis suurendab huvi selle vastu;
- 3) ebamäärasest ettekujutusest, missuguseid teadmisi ja oskusi nõuab võetud ülesannete täitmine;
- 4) kogemuste vähesusest, mis ei võimalda oma jõudu ja teadmisi õigesti hinnata.

<sup>5</sup> Д. И. Латышина, Воспитание самостоятельности пионеров младшего возраста. Москва, 1963, стр. 22.



Siit järeldub, et 3. klassi õpilasi (nii oktoobrilapsi kui ka pioneere) on tarvis nende tegevuses pidevalt juhendada. Eriti tuleb neid abistada töö planeerimisel.

N. Krupskaja rõhutab siinjuures veel asjaolu, et selles vanuses laste töö on episoodiline. «Laps hakkab midagi tegema, huvitub millestki, märkab midagi — ja unustab töö ära.»<sup>6</sup> Kasvatuse ülesanne on siin õpetada lapsi töötama järjekindlalt, harjutada neid tegutsema juhtmõtte järgi: «Mida alustasid, see ka lõpeta!»

Tartu 11. 8-klassilise kooli, Valga 1. keskkooli jt. koolide 4. klassi õpilased, kes 1964. a. märtsis kirjutasid kirjandi teemal «Miks ma astusin pioneeriorganisatsiooni?», olid pioneeriorganisatsioonis olnud juba peaaegu terve aasta. Tartu 6. ja Tõrva 1. 8-klassilise kooli õpilased ning enamik Rapla keskkooli 3. klassi õpilasi olid kirjandi kirjutamise ajaks olnud 3—5 kuud pioneereid. Seega peegeldavad 3. klassi pioneeride kirjandid nende püüdlusi, huve ja soove, vähem tegelikku tööd. 4. klassis seevastu kajastub rohkem tegelik töö.

Põhiliselt on 4. klassi pioneeride ealised iseärasused samad mis 3. klassi õpilastel, kuid neil on veel muidki erinevusi, mis tulenevad eelkõige nende suurematest teadmistest, võimetest ja kogemustest. Kuulumine pioneeriorganisatsiooni ei tähenda 4. klassi pioneeridele enam lihtsalt pioneeriorganisatsiooni ja punast kaelarätti kui eesrindlikkuse ja kangelasikkuse sümbolit (kuigi see motiiv säilib), vaid eelkõige tegevust. Kui 3. klassi õpilaste soovides on palju sellist, mis ilmselt käib neile üle jõu (matkad ööbimisega telkides, telklaagrid, töö oktoobrilastega jms.), siis 4. klassi pioneeride soovid on palju reaalsemad. Oma vähete kogemuste najal on nad juba oma võimetest teadlikud. Kuid teatud määral ülehindavad ka nemad oma jõudu. Põhjused on ilmselt samad mis 3. klassi õpilaste puhulgi.

Analüüsinud 4. klassi pioneeride kirjandeid «Miks ma astusin pioneeriorganisatsiooni?» ja neis toodud motiive, võib öelda, et nii poiste kui ka tütarlaste osas kuulub esikoht kollektiivse, aktiivse ja paeluva tegevuse motiividele. Teisele kohale jäävad eeskujumotiivid, kusjuures nendest ei ole esikohal mitte enam pioneeriorganisatsioon kui eesrindlik organisatsioon ja punane kaelarätt kui eesrindlikkuse ja kangelasikkuse sümbol, vaid konkreetsete vanemate pioneeride, sõprade või klassikaaslaste eeskujud.

3. klassi õpilaste püüdlused on suunatud peamiselt sellele, et astuda pioneeriorganisatsiooni (kirjandi kirjutajaist olid vähem kui pooled pioneerid). Sellepärast kerkivad esiplaanile just pioneeriorganisatsiooni kui eesrindlaste organisatsiooni<sup>7</sup> ja punase kaelarätti kui kangelastraditsioonide sümboli motiivid. Viimaseid rõhutatakse igal sammul nii töötuse õppimisel kui ka pioneerisaluudi, deviisi ja kaelarätti tähenduse selgitamisel. Sellest ongi ilmselt tingitud, et 3. klassis ei kerki pioneeriks astumisel vanemate pioneeride eeskujumotiiv nii esile. 4. klassis, kus ollakse juba pioneerid, langevad viimased asjaolud ära, laste püüdlused on suunatud mitte enam pioneeriks astumisele, vaid tegevusele, tööle. Sellest on arvatavasti tingitud ka kollektiivse, põneva ja aktiivse tegevuse motiivide esilenihkumine. Vanemate pioneeride tegevus on seejuures nagu mingiks eeskujuks. 4. klassi õpilasi-pioneere ei huvita mitte niivõrd vanemate pioneeride isiklikud omadused, nende olemus, kuivõrd just väline tegevus. Seda asjaolu on rõhutanud ka N. Levitov<sup>8</sup> ja D. Latõšina<sup>9</sup>.

Rapla keskkooli 4-b klassi pioneer Valdur V. kirjutab:

<sup>6</sup> N. K. Krupskaja, Valimik pedagoogilisi teoseid. Tallinn, 1949, lk. 156.

<sup>7</sup> Pioneeriorganisatsioon on laste massiorganisatsioon, mitte ainult eesrindlaste organisatsioon. Arusaamine pioneeriorganisatsioonist kui eesrindlaste organisatsioonist on tekkinud arvatavasti sellest, et ta kannab V. I. Lenini nime ja tema ridadest on sircunud paljud väljapaistvad inimesed, kellest lastele sageli räägitakse.

<sup>8</sup> Н. Д. Левитов, Детская и педагогическая психология. Москва, 1958, стр. 216.

<sup>9</sup> Д. И. Латышина, Воспитание самостоятельности пионеров младшего возраста. Москва, 1963, стр. 9.

«Mina astusin sellepärast pioneeriks, et mulle meeldis väga pioneeride töö. Ja Heldur Verš (5. klassi pioneer, Valduri sõber — H. J.) ütles, et pioneeritöö on tore.»

Valdur V. kirjandi katkendist ilmneb, et ta leiab vanema autoriteetse pioneeri sõnadest oma arvamusele kinnitust.

«Varem, kui ma olin oktoobrilaps, kuulsin ma tihti pioneeride tegevusest. Vanemad pioneerid, kes meile koondusi andsid, rääkisid meile oma tööst. Nad ütlesid, et neil kõigil on oma ülesanne ja see ülesanne tuleb täita. Neil on olnud palju huvitavaid koondusi.

Siis tekkis mul kange tahtmine hakata ka pioneeriks ja täita pioneeriülesandeid nagu Sirje.» kirjutas Rakvere 2. 8-klassilise kooli 4. klassi pioneer Asta S. On ilmne, et Asta S-le, samuti nagu kõikidele teistele 4. klassis, kes tahavad saada kellegi sarnaseks, on innustajaks eelkõige eeskujutegevus.

Kuidas hinnata eesugust jälgendamist kasvatustöö seisukohalt?

Nõukogude psühholoog A. Kovaljov peab jälgendamist üheks tegelikkuse peegeldamise vormiks inimteadvuses.<sup>10</sup> Ta rõhutab, et teise signaalisüsteemi väljakujunemata ja kogemuste väikese pagasi tõttu pole laps suuteline tegelikkust sügavalt ja diferentseeritult tunnetama, ta teeb seda eakaaslaste ja vanemate eeskujude najal. Indiviid, kes on suuteline tegelikkust vahetult tunnetama ja teadmisi oma käitumiseks, oma tegevuseks kasutama, vajab ikka vähem ja vähem jälgendamist, eeskujusid. Seepärast rõhutab A. Kovaljov, et kasvatustöös on tarvis seda tegurit hästi silmas pidada ning arvestada jälgendamise eri etappe, mis tulenevad laste vanuselitest iseärasustest, teadmiste ja kogemuste hulgast.<sup>11</sup>

Kasvataja ülesanne on suunata laste tähelepanu ühele või teisele eeskujute objektile, olenevalt kasvatuses eesmärgist. Siinjuures rõhutab A. Kovaljov ka n.-ö. kinnistavat momenti, s. t. laps tuleb asetada sellisesse olukorda, kus ta peab käituma eeskujude najal väljakujunenud tõekspidamistele vastavalt.

Sellisesse olukorda viivad 3. ja 4. klassi, samuti vanemate klasside pioneere nende endi huvid. Selleaalistele lastele, nagu märgitud, on omane püüid tegutseda. Neid haarab kollektiivne põnev tegevus. Kuid selles tegevuses ilmnevad juba 4. klassis poiste ja tütarlaste huvide erinevused. Tütarlapsi köidavad kõige enam mitmesugused ühised koondused, lõkkeõhtud, isetegevusetekannete õppimine, esinemine jmt. Ka poisse haarab selline tegevus, kuid märksa vähem. See-eest on selleaalistel poistel esikohal mitmesugused võistlused, alates spordivõistlustega ja lõpetades muude rühmadevaheliste võistlustega.

Võttes arvesse asjaolu, et 4. klassi pioneeride huvid on küllaltki ebapüsivad, olenevad paljudest objektiivsetest ja subjektiivsetest teguritest (rühmajuhi ja vanempioneerijuhi huvidest ja kalduvustest selles mõttes, et need annavad pioneeritööle teatud omapära, samuti paljudest muudest teguritest: lähedal asuva ettevõtte iseloomust, ümbruse ajaloolistest jm. vaatamisväärsustest jne.), ei ole 4. klassi puhul õige teha eraldi kokkuvõtet poiste ja tütarlaste pioneeritöö motiividest.

Üldiselt on esikohal mitmesugused ühised koondused, lõkkeõhtud jm. Teisele kohale jäävad matkad. 3. klassi oktoobrilastel ja pioneeridel on matkad esikohal.

Millest on tekkinud selline huvide muutus?

Siin on ilmselt määrav see, et 4. klassi pioneerid oskavad oma jõudu ja võimeid õigemini hinnata. Mitte väiksema tähtsusega pole ka asjaolu, et 3. klassi õpilased unistasid pikkaest matkadest, õõbimisega telkides, kui nad aga said käia ainult ühepäevasel matkal ja tunda mitmeid raskusi, siis matkamishimu vähenes.

Kui 3. klassi puhul võistlused on kuuendal kohal, siis 4. klassis on neil neljas koht. Põhjuseks on nähtavasti see, et 3. klassi õpilasele ei ütle sõnad «rühmadevaheline võist-

<sup>10</sup> А. Г. Ковалёв, О стадиях подражательной деятельности ребёнка. Вопросы психологии личности. Москва, 1960, стр. 146—147.

<sup>11</sup> Samas, lk. 156—158.



Sillamäe 1. 8-klassilise kooH õpilased kujundavad kosmose vallutajaile pühendatud seinalehe erinumbrit.

lus» punase kaelaräti kõrval midagi erilist. 4. klassis, kui on juba võisteldud, teatakse, et on põnev kollektiivselt mitmesuguseid raskusi ületada, tunnetada oma kollektiivi jõudu, võrrelda seda teistega jne. 4. klassi pioneeridel on võistluste puhul väga tähtis mänguelementide olemasolu.

E. Mahlahh märgib, et võistluse mänguelemendid võimaldavad pioneeridel oma saavutusi paremini tunnetada ja sügavamalt üle elada.<sup>12</sup>

Kuigi mitmesugustel töö ja tegevuse motiividel on kollektiivse, põneva ja aktiivse tegevuse motiividega võrreldes laste huvide seisukohalt väiksem tähtsus, kuulub neile pioneeritöös kindel koht. Selleaaliste pioneeride huvide seisukohalt on töö šeflusaluses ettevõttes, kolhoosis või sovhoosis, samuti töö oktoobrilaste ja õppetöös mahajäänutega, eriti aga šeflustööl lasteaias küllaltki tähtis koht.

Väga vähe huvitavad aga 3. ja 4. klassi pioneere (samuti vanemaid pioneere) poliitilise tegevuse motiivid. Suur süü lasub selles töö organiseerimisel nimetatu huvitavaks tegemisel. Pioneere haarab kõik uus ja huvitav, mis on muudetud neile jõukohaseks. Õigete pioneeritöö vormide ja meetodite kasutamise puhul saab olukorda kindlasti parandada.

Kui Vändra keskkooli 11. klassi õpilane Evi A., kes on viibinud paljudel kokkutulekutel, võistlustel ja isegi rahvusvahelises pioneerilaagris «Artek», meenutab lõkkeõhtuid Vändra metsas jõe ääres, kus käisid vestlemas tööeesrindlased, komsomolikomiteede sekretärid jt., siis tõendab seegi, et kohtumisüritused kodukohas võivad avaldada sama-

<sup>12</sup> E. С. Махлах, Творческая игра и её роль в воспитании пионеров. Москва, 1963, стр. 68.

sugust kasvatuslikku mõju nagu laagripäevad «Artekis». Küsimus seisab ainult õigete meetodite ja vormide valikus.

Evi A. kirjutab ühest malevakoonidusest, mis toimus siis, kui tema oli 4. klassis:

*«Väga toredad olid lõkkeõhtud, mis korraldati Vändra liigiduses. Eriti on meeles just need, kui me lõkkeplatsile, mis asus jõe ääres, sammusime rivis lau'u ja trummipõrina saatel. Sammusime läbi alevi ja südames oli kuidagi uhke ja väga hea tunne. Meelde jäävad mängud, tantsud ja mitmesugused huvitavad võistlused lõkke ääres. Ja kui tore oli veel siis, kui meiega puhus juttu mõni küla'ine, kes rääkis huvitaval ja just sellest, mis meid tol ajal kõige rohkem erutas. Need lõkkeõhtud jäävad meelde alatiseks.»*

Siin on kohtumised tööeesrindlaste ja vanade revolutsionääridega seotud selliste pioneeritöö vormidega, mis pioneere erutavad. Kui samad inimesed oleksid vestelnud kooli saalis või klassis, siis oleksid kohtumisel saadud elamused olnud lühiajalisemad ja nende kasvatuslik väärtus väiksem.

Paistab silma teatav vastuolu laste püüdluste ja soovide ning nende realiseerimise vahel. Pioneeridele on kaelarätt au, kuulsuse ja kangelaslikkuse sümbol. Selle taga peituvad neil Suure Isamaasõja kangelased — endised pioneerid, paljude elualade välja-paistvad inimesed, kunagised punaräti kandjad. 3. ja 4. klassi pioneeride sooviks on saada samasuguseks kui need eilsed pioneerid. Vanemate pioneeride elu ja tegevusega viib neid pioneerielu paratamatult kokku. Kuid eilsed pioneerid on lastele tuttavaks saanud suurelt osalt iseseisva kirjanduse lugemise kaudu; pioneeritöös on piiratud peamiselt sellega, mis tuli teha 3. klassi õpilaste ettevalmistamisel pioneerorganisatsiooni astumiseks. Siin ei ole pioneeritöö veel vastavuses esimese astme pioneeride huvide ja püüdlustega.

Millised on kokku võttes need juhtmõtted, mis tulenevad vastava astme ealistest isearasustest ja mida tuleb arvestada 3. ja 4. klassi pioneeritöö meetodite ja vormide valikul, töö organiseerimisel?

1. Tööd tuleb organiseerida nii, et 3. ja 4. klassi õpilastel oleks **elav eeskuju** pioneerorganisatsiooni positiivsusest, punase kaelaräti kuulsusest, kas siis vanemate pioneeride, pioneeride-kangelaste või endiste pioneeride — praeguste silmapaistvate inimeste näol, **keda oleks võimalik jäljendada**, ja mitte ainult sõnades, vaid **praktilises tegevuses**.

2. Tegevus peab olema kollektiivne ja paeluv, kusjuures tuleb arvestada, **et igal pioneeril oleks selles oma kindel koht, kindel ülesanne**. Ükskõik, milline ülesanne ka oleks, selle kaudu **tuleb juurutada järjekindlust**.

3. Võttes töö organiseerimisel arvesse kaht esimest juhtmõtet, pöörata suuremat tähelepanu poliitilise tegevuse ja töö motiividele.

Keskhariduse omandamiseks tootmistööd katkestamata on loodud Eesti NSV-s laialdane õhtu- ja kaugõppekoolide võrk. Need koolid omandavad meie haridussüsteemis üha suuremat erikaalu. See on täiesti seaduspärane nähtus, sest tootmise kompleksne mehhaniseerimine ja automatiseerimine ning teaduse saavutuste üha laialdasem rakendamine kõigis rahvamajanduse harudes muudab põhjalikult töö iseloomu. Väheneb ja lõpuks kaob üldse raske füüsiline töö, uue tehnika baasil kujunevad välja uued erialad, mis nõuavad laialdasi insener-tehnilisi teadmisi. Sellest tulenebki objektiivne vajadus tööliiskaadri üldharidusliku ja erialase ettevalmistuse taseme tõstmiseks.

Eriti on hoogustunud õhtukoolides ja mittestatsionaarselt õppimine käesoleval seitseaastakul. Kui 1958/59. õppeaastal täiendas oma üldhariduslikke teadmisi tootmistööd katkestamata 14 200 inimest, siis 1963/64. õppeaastal ulatus õhtu- ja kaugõppekoolide õpilaste arv 27 700-ni ning need koolid andsid 40 protsenti keskkoolilõpetajate üldarvust.\*

H. KELDER

Samaaegselt on õhtused ja mittestatsionaarsed õppevormid muutunud märksa paindlikumaks ning vastavad seega rohkem elu nõuetele. Töötajad kasutavad võimalust lõpetada kaheksaklassiline kool lühendatud õppeajaga. Staažikatel tootmistöölistel ja meistritel on soodsad tingimused keskhariduse ja meistri kvalifikatsiooni omandamiseks töölisnoorte koolide juures avatud meistrite klassides. Kaugõppijaid teenindab seitse kaugõppekeskkooli 46 konsultatsioonipunktiga.

Õhtu- ja kaugõppekoolide lai võrk, lühendatud tööpäev ja õppijaile antavad soodustused võimaldavad haridust täiendada kõigil, kes seda soovivad. Sellest hoolimata on õhtukoolide töös veel kitsaskohti. Nende kaotamine tõstaks märgatavalt selle õppevormi efektiivsust.

On tarvis välja arendada õhtu- ja kaugõppekoolide võrk ning tugevdada nende koolide materiaalsel baasi.

Õhtuste (vahetustega töötavate) töölisnoorte koolide võrk on püsinud juba kümme-kond aastat võrdlemisi stabiilne. Samal ajal on aga õpilaste arv mitmekordistunud ja praegu on koolides tavaliselt (välja arvatud üksikud erandid) 200—400 õpilast, mõnes koolis (näit. Narva 1. ja Tallinna 1. töölisnoorte keskkool) veelgi rohkem.

Seda suunda töölisnoorte koolide arengus tuleb pidada igati heaks, sest suuremates koolides saab otstarbekamalt rakendada pedagoogilist kaadrit ning vältida kohakaasluse alusel töötamist.

Teiselt poolt esitab see asjaolu märksa suuremad nõuded materiaalse õppebaasi suhtes. Omad hooned olid mõõdunud õppeaastal ainult üheksal töölisnoorte koolil. Kaks kooli töötasid ettevõtete, ülejäänud — 54 kooli — päevaste üldhariduslike koolide ruumes. Et aga päevased koolid linnades töötavad enamasti kahes vahetuses, siis saavad töölisnoorte koolid õpperuume kasutada alles hilistel õhtutundidel. Vahetustega töötas mullu ainult 13 kooli, kus kokku õppis veidi üle 6000 õpilase. Ettevõtete või asutuste ruumide kasutamine vahetustega töötavate klasside jaoks parandab küll mõnel määral

\* Arvulised andmed koolide, õpilaste jne. kohta siin ja edaspidi on saadud Eesti NSV Haridusministeeriumi arhiivist.

## Õhtukoolide päeva- probleeme

olukorda, kuid see on siiski ajutine lahendus. Tavaliselt ei vasta need ruumid koolitöö nõudeile, puudub õppevahendite baas, pole õppekabinete jne.

Olulist muudatust ei too töölisnoorte koolide töösse ka päevaste koolide teise vahetuse likvideerimine, sest töölisnoorte kool ei saa ikkagi õpperuume kasutada päeva esimesel poolel. Pealegi vajavad koolid õppetööst vabal ajal ruume klassiväliseks tegevuseks ja eriti pikapäevarihmade jaoks. Pikapäevarihmadesse kuulub praegu üle 13 000 õpilase, 1970. aastal aga, senist kasvutempot arvestades, vähemalt kaks korda niipalju.

Eeltoodust järeldub, et suurtes tööstuskeskustes (Tallinn, Kohtla-Järve, Narva, Tartu), kus õpilaste arv koolides on suur ja tootmisettevõtted töötavad mitme vahetusega, oleks otstarbekas ehitada töölisnoorte koolidele spetsiaalsed hooned. Initsiaatoreiks olgu siin tööstusettevõtted, sest tööliskaadri üldhariduslike ja erialaste teadmiste täiendamiseks soodsate tingimuste loomine on üks peamisi abinõusid töövõime suurendamiseks. Eeskujuks võib siin seada Sindi tekstiilivabrikut «1. Detsember». 1963/64. õppeaasta algul siirdus Sindi töölisnoorte keskkool uude ajakohasesse hoonesse, mis oli ehitatud käitise üleplaaniliste kasumite arvel töölisnoorte ja kogu tehase rahva osavõtul.

Maanoorte koolidega on asi teisiti. Siin ei ole probleemiks materiaalne õppebaas, vaid otstarbeka ja elu nõuetele vastava koolivõrgu väljaarendamine.

Selle koolitüübi arenemist jälgides näeme, et koolivõrk, mis 1949/50. õppeaastal oli üsna lai, hakkas järgnevatel aastail kitsenema. Uus ja väga kiire tõus algas mõned aastad tagasi ja möödunud õppeaastal õppis maanoorte koolides juba üle 3000 õpilase.

Seega on maanoorte koolid alustanud tööd üsna hiljuti ning nende avamine on olnud juhuslik. See nähtub juba sellestki, et paljud maanoorte koolid (õigemini klassid) töötavad ühel õppeaastal ühe, järgmisel aga hoopis teise päevase kooli juures.

Edasi paistab silma maanoorte koolide võrgu ebaühtlus. 1963/64. õppeaastal oli näiteks Haapsalu rajoonis 3, Kingissepa rajoonis 5 ja Rakvere rajoonis 6 kooli, Võru ja Harju rajoonis aga 14, Viljandi rajoonis 15 ning Tartu rajoonis koguni 19 kooli. Nii-sugused suured erinevused koolivõrgus ei ole tingitud erinevustest rajoonide territooriumide suuruses ja elanike arvus. Kohati on maanoorte koolide tegevusraadius mitukümmend kilomeetrit, teisel aga asuvad minimaalse õpilaste arvuga koolid otse kõrvuti.

1963/64. õppeaastal oli ainult kolm iseseisvat maanoorte kooli, kokku ligikaudu 200 õpilasega. Ülejäänud 3000 õpilast õppisid 126 päevase kooli juures avatud üksikutes klassides (seega keskmiselt 20—25 õpilast kooli kohta). Õpilaste vähesuse pärast tuleb sagegi kaks, kolm või isegi neli klassi üheks komplektiks liita, mis märksa raskendab õppetööd. Pealegi võib sel puhul juba mõne õpilase lahkumine põhjustada kooli sulgemise. Nii näiteks alustas möödunud õppeaastal Valga rajooni Keeni kaheksaklassilise kooli juures tööd maanoorte kool 14 õpilasega. Detsembriks oli neist järele veel ainult neli ja kool tuli sulgeda. Samal põhjusel lõpetas mullu tegevuse üldse kaheksa maanoorte kooli.

Olukorra parandamiseks tuleks igas rajoonis arvele võtta kõik maanoored, kes võiksid ja peaksid oma haridust täiendada, ning koostada aastate kaupa konkreetsed plaanid noorte õppima suunamiseks. Haridusorganite ülesandeks oleks siis nende andmete järgi kõige otstarbekohasema koolivõrgu kindlaksmääramine, arvestusega, et oleks tagatud pikemaks ajaks niisugune õpilaskontingent, mis võimaldab õppetööd korraldada normaalse täitumusega üksikklassides.

Sovhooside ja kolhooside juhtijail ning partei- ja komsomoliorganisatsioonidel tuleb hoolt kanda, et noored, kes võiksid ja peaksid õppima, seda ka teeksid.

Siin võib eeskujuks seada Pärnu rajooni Tõlla sovhoosi. Möödunud õppeaastal täiendas oma üldhariduslike teadmisi 34 sovhoosi noortöölist, kellest 28 lõpetasid kevadel klassi või kooli. Sovhoosi direktori käskkirjaga on eri kategooria töötajale kindlaks määratud üldhariduse miinimum ja kavatsus on 1966/67. õppeaastaks õppima suunata kõik töötajad, kellel pole vastavat haridust. Töötajale on loodud õppimiseks soodsad tingimused. Õpilased toimetab kooli ja tagasi majandi buss, millel tuleb igal koolipäeval läbi sõita ligi 80 kilomeetrit. Hästi on korraldatud noorte edasiõppimine ka Jõgeva

rajooni «Stahhaanoviase» ja Viljandi rajooni «Koidu» kolhoosis. Suur osa majandeid aga on jäänud noortööliste edasiõppimise suhtes ükskõikseks. Mille muuga seletada näiteks fakti, et Rakvere rajooni Vinni sovhoosi rohkem kui 200 noortöölisest õppis läinud aastal ainult kolm ning sama rajooni Salla sovhoosi, Harju rajooni Kostivere sovhoosi ja paljude teiste majandite noortööliste hulgas ei olnud ühtegi maanoorte kooli õpilast.

1959. aasta rahvaloenduse andmeil oli maal 25 800 noort (20—29-aastased), kellel puudus seitsmeklassiline haridus, ja umbes samapalju neid, kellel oli keskkool lõpetamata. Seega ei tohiks elujõuliste maanoorte koolide loomiseks vajaliku õpilaskontingendi leidmisega raskusi olla. Pidurdajaks on ilmselt asjaolu, et meil ei ole veel välja kujunenud niisugust ühiskondlikku arvamust, mis mõjutaks maanoori oma haridust täien-

dama. Olukorda aitaksid parandada ka materiaalsed stiimulid. Vennasvabariikide majandis on nende kasutamine andnud häid tulemusi. Nii näiteks antakse Voroneži oblasti «Putj k kommunizmu» kolhoosis kolhoosnikele, kes edukalt täiendavad oma üldhariduslikke ja erialaseid teadmisi ning saavutavad töös häid tulemusi, I, II või III kategooria põllumajandusmeistri nimetus. Sealjuures võivad I kategooria põllumajandusmeistriks saada ainult need, kes on lõpetanud keskkooli, II kategooria meistril peab olema vähemalt kaheksaklassiline haridus. III kategooria meistriks saavad need, kes on läbi teinud kvalifikatsiooni täiendamise kursused. Kuni 30-aastastele kolhoosnikele, kellel pole kaheksaklassilist haridust ja kes edasi ei õpi, meistri nimetust ei anta. I, II ja III kategooria meistrite töötasu tõstetakse vastavalt 15, 10 ja 5 protsenti.

Maanoortele haridustaseme tõstmiseks võib kasutada ka mittestatsionaarset õppevormi, eeskätt nendel juhtudel, kui normaalse täituvusega klasside avamiseks ei jätku õpilasi või kui kohapeal pole vajalike teadmiste ja kogemustega pedagoogilist kaadrit ning puudub materiaalne õppebaas.

Tähelepanu vääriwad siin Paide rajooni kogemused, kus on suurt rõhku pandud kaugõppesüsteemi väljaarendamisele.

Maanoorte haridustaseme tõstmise uudse vormina on viimastel aastatel üsna laialt levinud õppekombinaadid. Need luuakse maakeskkooli või kaheksaklassilise kooli juurde ja sinna koondatakse maatöötajate üldhariduse ja kutsealase väljaõppe mitmesugused eri vormid. Nagu kogemused näitavad, suurendab üld- ja kutsehariduse niisugune seostamine õppimise vastu huvi ning tagab maatöötajate haridus- ja kultuuritaseme tõusu. Ka meie vabariigis tuleks seda õppevormi julgelt kasutada.

Hoolimata koolivõrgu laienemisest ja õpilaste arvu kasvust, ei saa õhtu- ja kaugõppekoolide töö tulemusi kaugeltki rahuldavaks pidada. 1961/62. õppeaastal näiteks asus tootmistööd katkestamata oma üldhariduslikke teadmisi täiendama 22 212 töötajat, klassi või kooli lõpetas neist 13 403 õpilast ehk 60,3 protsenti. 1962/63. õppeaastal oli klassi või kooli lõpetanud sisseastunutega võrreldes ainult 55,7 protsenti. 1963/64. õppeaastal olukord küll mõneti paranes — klassikursuse või kooli lõpetas veidi üle 60 protsenti sisseastunuist, kuid ka selle tulemusega ei saa veel rahule jääda.

Peaprobleemiks on endiselt õpilaskontingendi säilitamine. Kuigi möödunud õppeaasta jooksul võeti õhtu- ja kaugõppekoolidesse täiendavalt vastu üle 3400 õpilase, oli kevadel esialgselt õpilaste arvust järel vaid 75 protsenti. Üldse katkestas möödunud õppeaastal väga mitmesugustel põhjustel õppetöö üle 9000 õpilase, neist ligi üks kolmandik mitte-edasijõudmise tõttu.

Need arvud peaksid järele mõtlema panema kõiki, kel on tegemist täiskasvanud elanikkonna haridustaseme tõstmisega.

Õhtu- ja kaugõppekoolide töö edu oleneb paljudest teguritest. Üheks kaalukamaks neist on tootmisettevõtete ja asutuste tihe kontakt kooliga ning tähelepanelik suhtumine õppivatesse noortöölistesse.

Palju aastaid on olnud vabariigi üheks paremaks õhtukooliks Tallinna 8. töölisnoorte keskkool. Möödunud õppeaastal säilis selle kooli õpilaskontingent peaaegu täie-

likult ning 366 kooliastunust jõudis vähemalt rahuldavalt edasi 344 ehk 94 protsenti. Edu tagas siin tihedat koostöö tootmisettevõtete — V. Kingissepa nimelise tselluloosi- ja paberikombinaadi ning naha- ja jalatsikombinaadi «Kommunaar» — juhtkondade ja ühiskondlike organisatsioonidega.

Tõhusat tööd tehakse noortööliste haridustaseme tõstmisel Kohtla-Järve põlevkivitöötlemise kombinaadis, tsemenditehases «Punane Kunda», Tallinna vineeri- ja mööblivabrikus, Pärnu ehitus- ja remondivalitsuses ning puidutöötlemise kombinaadis «Viisnurk», Võru gaasianalüsaatorite tehases ja paljudes teistes ettevõtetes. Nendes tootmiskollektiivides ei lahendata tööliiskaadri hariduse täiendamise küsimusi lühiajalise kampaaniaga uue õppeaasta eelseil nädalail, vaid need probleemid on partei-, ametiühingu- ja komсомliorganisatsiooni töös alati päevakorral.

Suureks abiks edasiõppijatele on süstemaatilised konsultatsioonid ja vajaduse korral ka individuaalne abi ettevõtete insener-tehnilistelt töötajatelt, nagu see on korraldatud Kohtla-Järve põlevkivitöötlemise kombinaadis, tsemenditehases «Punane Kunda» ja mujal.

V. Kingissepa nimelises tselluloosi- ja paberikombinaadis, Sindi tekstiilivabrikus «1. Detsember» ja mitmes teises ettevõttes on kindlaks määratud üldhariduse miinimum kategooriate ja ametikohtade jaoks, mida töötajate edutamisel ning neile kõrgema kvalifikatsiooni määramisel arvestatakse. Ka see on üks abinõudest, mis stimuleerib töötajaid oma haridust täiendama.

Eesrindlike käitiste kõrval leidub aga veel rohkesti tootmisettevõtteid, kus noortööliste edasiõppimisele ei pöörata vajalikku tähelepanu. Niisuguste hulka kuuluvad koondise «Eesti Põllumajandustehnika» mitmed osakonnad, enamik ehitusorganisatsioone ja transpordiettevõtteid.

Tavaliselt põhjendatakse asjaolu, et töölisnoored ei õpi, töö iseloomuga, mis ei võimalda regulaarselt koolis käia (näit. autobaasides). Kui see tõepoolest nii on, tuleks noored suunata õppima kaugõppe teel. Enamasti on aga põhjuseks administratsiooni ja ühiskondlike organisatsioonide ükskõiksus. Kujuka näite sellest tõi Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu Vabariikliku Komitee pleenumil Rapla töölisnoorte keskkooli direktor H. Lokk. Kohalikust autobaasist õppis senini koolis ainult 2—3 töötajat. Tänavu aga asus seal koolipinki 25 inimest. Murrangu põhjustas muudatus ettevõtte juhtkonnas. Uus direktor suutis kohe muuta töötajate suhtumist edasiõppimisse.

Kuid puudused õhtukoolide töös ei olene üksnes ettevõtetest, vaid suuresti ka koolidest.

Kui analüüsida õhtukoolide töö tulemusi, siis näeme, et õpilaste väljalangevus ei ole kõigis koolides kaugeltki ühesugune. Samal ajal kui ühtedest koolidest (Tallinna 1. ja 15., Rapla, Kohila, Rakke jt.) lahkub õppeaasta jooksul rohkem kui 40 protsenti kooli astunuist, säilitavad teised (Tallinna 2. ja 8., Tapa, Kohtla-Järve 3. jt.) õpilaskontingendi peaaegu täielikult.

Et õhtukoolid on komplekteeritud enamasti ikka mitme ettevõtte ja asutuse töötajast, siis ei olene suured erinevused õpilaste väljalangevuses ainuüksi sellest, et mõnes tootmisettevõttes pööratakse töötajate edasiõppimisele vähe tähelepanu. Pahatihti on õppetöö katkestamise põhjuseks asjaolu, et koolide pedagoogilised kollektiivid ei arvesta õppe- ja kasvatustöös vajalikult õhtukooli õpilaskontingendi ja töörežiimi iseärasusi, vaid püüavad päevases koolis kasutatavaid õppemeetodeid mehhaaniliselt õhtukoolide tööpraktikasse üle kanda.

Üldiselt on väljalangemine suurem esimesel poolaastal, õigemini õppeaasta esimestel kuudel, kusjuures õppimise katkestavad peaaesjalikult need, kes alles alustasid edasiõppimist. Tingitud on see esmajoones sellest, et paljudel neist, kes jätkavad pooleli jäänud haridusteed pärast pikemat vaheaega, puuduvad süstemaatilise intellektuaalse töö



harjumused, mistõttu õppimine teeb neile esialgu suuri raskusi. Esimestest ebaõnnestumistest tehakse ennatlikult järeldus, et õppimine käib üle jõu, ja lahkutakse koolist.

Selle vältimiseks peaks iga pedagoog hoolitsema iseseisva vaimse töö harjumuste taastamise ja arendamise eest, s. o. õpetama mitte ainult teaduste aluseid, vaid ka seda, kuidas neid kõige ratsionaalsemal viisil omandada, kuidas töötada õpikute ja kirjanusega jm.

Õhtukoolide õpilaskontingent on koosseisult väga ebaühtlane. Kõrvuti täiskasvanutega õpivad siin päevases koolist ületunud noorukid. Erinev on mitte ainult õpilaste vanus, vaid ka teadmiste tase ja elukogemused. On selge, et need asjaolud mõjutavad õppeprotsessi, nõuavad õpetajalt paindlikkust õppetöö korraldamisel ja individuaalset lähenemist igale õpilasele.

Erilist tähelepanu tuleb pöörata koduse õppetöö koormusele. Uurimised näitavad, et õhtukoolide õpilastel jääb koduste õppeülesannete täitmiseks aega 7—8 tundi nädalas, s. o. 2—2,5 korda vähem kui päevaste koolide õpilastel. Seega peab klassis ja kodus tehtava töö vahekorra olema hoopis teistsugune kui päevases koolis.

Mõelda tuleks ka õpilaste teadmiste kontrollimise süsteemi üle. Üldiselt kasutatakse õhtukoolis õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimiseks samu meetodeid mis päevakoolis. Kuid õhtukooli töö iseärasuste tõttu ei anna need alati soovitud tulemusi. Jooksvad hinded võivad olla üsna juhuslikud ega peegelda igakord kaugeltki õpilaste teadmiste tõelist taset. Ka jooksva hindamisega saadud mitterahuldavad hinded on õhtukoolis sageli raskesti probleemiks. Nendega liialdamist ei saa pedagoogiliselt õigeks pidada. Nii näiteks oli möödunud õppeaasta esimesel nädalal Kohtla-Järve 7. tööliskoole keskkooli 6. klassi päevikusse märgitud puudulikud hinded vene keeles 13 õpilasele (klassis üldse 26 õpilast), osale neist isegi mitu puudulikku. Mitterahuldavate hinnete tunduv ülekaal, eriti õppeaasta alguskuudel, on üsna tavaline teisteski õhtukoolides. Kas see aitab õppetööd parandada? Vaevalt küll. Enamik nendest, kes on asunud oma teadmisi täiendama tootmistööd katkestamata, teevad seda teadlikult, mõistes hariduse vajalikkust. Nende teadmistes olevaid lünki ei täideta puudulike hinnete panemisega, vaid selleks tuleb leida teisi vahendeid.

Viimasel ajal on paljud koolid hakanud rakendama arvestuste süsteemi, mille kohaselt õpilaste teadmisi kontrollitakse pärast teatud ainelõigu või teema läbivõtmist. Nagu kogemused näitavad, hoiab see süsteem ära juhuslikkuse õpilaste hindamisel, aitab paremini välja selgitada lünki ja tagab süstemaatilise töö teaduste aluste omandamisel. Muidugi ei tähenda arvestuste süsteemi rakendamine seda, et jooksvat hindamist üldse ei tule kasutada. Nende meetodite oskuslik, läbimõeldud ühendamine, olenevalt õppeainest ja õpilaskontingendi iseärasustest, on nähtavasti teeks, kuidas täiustada õhtukooli õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimise ning hindamise süsteemi.

Õhtukoolis kasutatavad meetodid peavad võimaldama märgatavalt suurendada õpematerjali omandamise efektiivsust, maksimaalselt tihendada õppetööks ettenähtud aega ning õpetada diferentseeritult, vastavalt õpilaste ettevalmistusele ja võimetele. Sel teel saab ära hoida õppimise katkestamist mitteedasijõudmise pärast ja tagada, et õhtukoolis ei omandata nõrgemaid teadmisi kui päevases koolis.

Õppemeetodite täiustamine oleneb eelkõige õpetajast, kuid senisest märksa tõhusam peaks olema ka pedagoogikateaduse abi. Õhtukoolides töötab meil palju suurepäraseid pedagooge, nagu L. Kapral Palamuse maanoorte koolis, A. Pliner ja S. Vorobjova Narva 1. tööliskoole keskkoolis, M. Liiv Kingissepa tööliskoole keskkoolis, A. Kell Tallinna 13. tööliskoole keskkoolis ja paljud teised. Mitmed õhtukoolid on aastaid saavutanud oma töös märkimisväärseid tulemusi. Oleks vajalik, et eesrindlaste töökogemused, kontrollituna ja teaduslikult üldistatuna, aitaksid õppe- ja kasvatustöö tõhustamisele kaasa kõigis õhtukoolides.

Meie koolitöö põhiprintsiibiks on tihe seos eluga, tootmistööga. Õhtukooli tingimus-

tes tähendab see eelkõige õppe- ja kasvatustöö seostamist õpilaste tootmistegevusega, tootmisalaste kogemuste laialdast kasutamist üldhariduslike õppeainete õpetamisel. Erilist tähelepanu vajavad sellest seisukohast niisugused õppeained nagu füüsika, keemia, matemaatika jne., mis võimaldavad kõige paremini käsitleda tänapäeva tootmise teaduslikke aluseid, konkreetsete tootmisprotsesside spetsiifilisi iseärasusi, mitmesuguseid masinaid ja aparate ning nende töötamispõhimõtteid. Loomulikult tuleb õpetajal selleks sobivat lisamaterjali hankida tehnika ja õpilaste tootmistegevuse alalt. See on seda vajalikum, et nii mõnedki füüsika ja keemia koolikursuse küsimused ei vasta enam täielikult teaduse ja tehnika tänapäeva arenemistasemele. Õpetajal ei ole seda lihtne teha, sest valitud lisamaterjal peab illustreerima kaasaegse tootmise kõige tüüpilisemaid nähtusi, tehniliste seadmete kõige tähtsamaid konstruktiivseid ja tehnoloogilisi iseärasusi, valgustama tootmise tehnika ja tehnoloogia arenemisperspektiive ning pakkuma huvi võimalikult suuremale hulgale õpilastele (klassid ei ole komplekteeritud kutsealade järgi).

See ongi põhjuseks, miks õpetamine õhtukoolides on nõrgalt seotud õpilaste tootmistööga ja aitab vähe kaasa nende kutsealase kvalifikatsiooni tõstmisele.

Olukorda aitaksid kindlasti parandada sellekohased juhendid, kust õpetaja saaks juhtnõore tootmisalase lisamaterjali hankimiseks ning kasutamiseks (õppeainete ja üksikute teemade kaupa), samuti meetoodilisi näpunäiteid praktikumide ja laboratoorsete tööde korraldamiseks ning õpilaste iseseisvateks töödeks, et üldhariduslike õppeainete õpetamine aitaks kõigiti kaasa õpilaste kutsealase kvalifikatsiooni täiendamisele ja suunaks neid omandatud teadmisi loovalt rakendada tegelikus tootmistöös.

Eespool avaldatud mõtted ei hõlma kaugeltki kõiki õhtukoolide töö küsimusi. Käsitletud on vaid neid, mis näivad olevat kõige pakilisemad ja nõuavad autori arvates erilist tähelepanu. Loodetavasti aitab haridusorganite, koolide ja tootmisettevõtete senisest tihedam koostöö kaasa nende lahendamisele, et õhtukoolid võiksid etendada elanikkonna haridus- ja kultuuritaseme tõstmisel veelgi kaalukamat osa.

#### Kirjandus

1. А. В. Даринский. Научно-педагогические исследования в области вечернего и заочного образования. «Вечерняя средняя школа» № 2, 1964.
2. О. Ф. Федорова. Некоторые вопросы повышения профессиональной квалификации учащихся. Москва, 1963.
3. И. И. Овсянников. Какой должна быть сельская школа взрослых? «Вечерняя средняя школа» № 2, 1964.
4. С. П. Шепелев. Урочно-зачётная система в вечерней школе. «Советская педагогика» № 3, 1964.

**K**iiresti arenev elu nõuab kõigi kodanike haridustaseme tõstmist.

Kool peab andma noorele põlvkonnale juba lähemas tulevikus täieliku keskhariduse. Partei ja valitsus on asunud selleks reaalseid tingimusi looma. Ometi esineb koolide töös nende suurte eesmärkide taotlemisel veel takistusi. Nende kõrvaldamiseks on tarvis uurida tegureid, mis tõkestavad edukat õppetööd ja põhjustavad hälbeid kasvatases.

Mõjutegurite sfäär, millest olenevad õppeedukus ja kasvatuslikud tulemused, on lai, kätkehes nii kooliväliseid kui ka koolisiseseid tegureid. Pedagoogilises kirjanduses ja ajakirjanduses on mitmeid neist käsitletud. On valgustatud probleeme, nagu koduse kasvatuse osa lapse arenemises, kodu ja kooli vahekord, kooliväliste lasteasutuste mõju, mängukaaslased

ja sõbrad, täiskasvanute eeskujud jmt., on üldsõnaliselt märgitud, et haigused, kui need põhjustavad lapse koolist puudumist, avaldavad pidurdavat mõju õppeedukusele, lapse kestev haigusseisund mõjutab tema töövõimet jne. Suhteliselt vähe on meil veel uurimistulemusi Eesti NSV koolidest, laste kehalise arenemise, õppeedukuse ja käitumise seostest, sotsiaalsete suhete kujunemisest ja muutumisest lastekoolektiivis.

Käesoleva kirjutise eesmärgiks on vaadelda kitsamalt defekti, õppeedukuse ja käitumise seoseid, tuginedes Tartu kuulmishäiretega laste internaatkooli kui meie vabariigi ainukese sellelaadse kooli andmeile aastaist 1952—1963.

Uurimise aluseks on kooli dokumentatsioon ja arhiivimaterjalid nimetatud ajavahe- mikust ning 1963/64. õppeaastal koolis õppinud laste kohta peetud arvestus. Uuritavate õpilaste defektideks on kuulmis- ja kõnehäired (kuulmise nõrgenemine haiguste tagajärjel, mitmesugustest põhjustest tingitud kuulmistaju nõrgenemine, hundikurgu operatsiooni järgne seisund, kogelemine ja muud kõnehäired). Andmete usaldusväärsust kinnitavad Tartu kliinilise haigla nina-, kurgu- ja kõrvahaiguste osakonna otorinolarüngoloogi otsused. Arvesse on võetud ka psühho-neuroloogiliste haiglate eriarstide andmeid. Varem teistes õppeasutustes õppinud laste õppeedukuse ja käitumise arvestamise aluseks on viimane klassitunnistus ja koolist antud iseloomustused. Kokku hõlmab uurimus 340 õpilast.

Normaalne laps hakkab rääkima teisel eluaastal, eriti aktiivselt aga teisel kuni neljandal eluaastal. Nendes aastates on laps eriti tundlik välismõjude vastu. Täisväärtusliku kõne arenemise psühholoogilised ja füsioloogilised eeldused kujunevad astmeliselt, vastavalt lapse kasvamisele. 3—5-aastaste laste kuulmis- ja kõnetaju ning artikulatsioon ei ole kuigi täpsed, kõne kuulmine on ebastabiilne ja häälikute mõtestamine nõrk. Vanemaks saades hakkavad lapsed hääldamise ebatäpsusi tajuma ja nendest vabanema.<sup>1</sup> Väikelapse ealistest iseärasustest tingitud kõne erinevusi ei tohi ära segada patoloogiliste kõnehäiretega, nagu kogelemine, nasaalsus, häälikute puudumine, mis on tingitud nõrgenenud kuulmisest, jne. Usna väikesed ärritused, mis lapse kõnes kajastuvad algul pisitakistustena, võivad ajapikku kujuneda raskesti ravitavaks kõnehäireiks. Patoloogilised kõnedefektid mõjutavad inimese psüühikat, avaldavad mõju iseloomule ja käitu-

## *Õpilaste defekti, õppeedukuse ja käitumise seostest*

A. REIGO,  
Tartu kuulmishäiretega laste  
internaatkooli direktor

<sup>1</sup> M. J. Hvatsev. Kuidas ennetada ja kõrvaldada laste hääle ja kõne puudusi (vene k.). Moskva, 1962, lk. 14.

misele, tegutsemine ning töötamine on paljudel kutsealadel piiratud ja suhtlemine häiritud.

Kuulmis- ja kõnehäireid võivad põhjustada mitmesugused haigused, mis kahjustavad organismi, laps muutub väliste ärrituste vastu ülitundlikuks. Kõnehäired tekivad sageli psüühiliste traumade järel (ebaõige karistamine, liigne hellitamine, asjatu karmus, perekondlikud konfliktid jt.), neie lisanduvad hirm, ehmatus, aga ka jäljendamine. On selge, et logoteraapiat vajavad nii kogeledjad ja häädamisvigadega haiged kui ka kuulmispuudega ja kurdid lapsed.

Defekti, õppeedukuse ja käitumise seoste kindlakstegemiseks tutvume meie kooli vastuvõtu andmetega 1952.—1963. aastani, s. o. kahesteistkümne õppeaasta jooksul. Analüüsitud defektsete laste vastuvõtu andmeid vanuse järgi, võime teha järgmised järeldused:

1. Kooliikka jõudnud defektidega lastest ei asunud koolis õppima 58,4%. Neid vabastasid kooliskäimisest peamiselt jaoskonnaarstid, kusjuures paljudel juhtudel tegi otsuse üksainus arst.

2. Koolist vabastamise põhjuseks on olnud kuulmis- või kõnepuuded, millega on kaasnenud mahajäämus vaimses arenemises.

Kui niisuguse lapse vaimne areng ei vasta kooli astuva terve lapse arengule, siis pole selles midagi üllatavat, sest arstiteadus kinnitab meeleeelundite defekti pidurdavat mõju lapse arenemisele. Kui lapse kontakt ümbritseva keskkonnaga on puudulik kuulmispuude tõttu, ei suuda ta vastu võtta kõiki mõjutusi. Selle paratamatuks tagajärjeks on mahajäämus arengus, mida loomulikult ei korva kooliskäimisest vabastamine ja lapse endisesse olustikku jätmine. Samasugune mahajäämus võib tekkida kõnepuudega lapsel, kes väga mitmesugustel põhjustel omaealistest võõrdub. On põhjust väita, et arstid ei ole laste koolikohustusest vabastamisesse vajalikult süvenenud. Vabastada laps kuulmispuude pärast mitmel aastal ja suunata siis 13—14-aastasena erikooli õppima, on pedagoogiline kuritegu, lapse aastate kuritahtlik raiskamine. Kui pidada normaalseks ja põhjendatuks 7—8-aastaste laste vabastamist kooliskäimisest vajaka jäänud ravi saamise otstarbel, siis 9—14-aastaste kohta seda öelda ei saa. Ometi oli selleealistest vabastatud 35 last ehk 56% vabastatute üldarvust. Enamik neist olid raskeltkuuljad. Olgu märgitud, et 13-aastasena kooli tulnud raskeltkuulja poiss E. A. paigutati 1953/54. õppeaastal 2. klassi. Õpilane, kes osutus tegelikult kurdiks, lõpetas kooli ja 1964. aastal lõpetas ka keskkooli.

3. Teistest koolidest suunati vaatluse all oleval ajavahemikul erikooli õppima 11 õpilast ehk 5% õpilaste üldarvust, kes olid koolikohustuse eest üle kasvanud, ja 27 õpilast ehk 12% sellele eale piirilähedases vanuses. Ükski neist ei õppinud üldhariduslikus koolis oma eale vastavas klassis. Andmed näitasid, et kuulmis- ja kõnepuuded olid nendel lastel tekkinud põhiliselt koolieelses eas, seega ei lähtunud nende erikooli suunamise puude paranemise taotlusest, vaid ealises sobimatusest üldhariduslikku kooli.

Õpilaste jagunemine klasside kaupa pakub järgmist pilti:

1. Üldhariduslikud koolid on õigeaegselt, ealist ülekasvamist ennetades, suunanud erikooli 29 õpilast ehk 12,4% õpilaste üldarvust.

2. Et erikoolis on õppeaeg pikem, siis on seal ka õpilaste normaalse vanuse piir kõrgem. Selle tõttu on üldhariduslikest koolidest suunatud sinna ealt ülekasvanutena, kuid erikooli eale vastavatena 82 õpilast (35,1%).

3. Nii üldharidusliku kui ka erikooli seisukohalt ülekasvanutena on erikooli suunatud 123 õpilast (52,5%).

4. Tuginedes 2. ja 3. punktis märgitule, selgub, et üldhariduslikest koolidest on erikooli suunatud ealt ülekasvanutena 87,6% õpilaste üldarvust.

Ealt ülekasvanud õpilased jäid õppimises teistest maha ja enamikul neist oli kasvatuslikke hälbeid. Ülekasvanud kõne- ja kuulmispuudega laste väljasuunamisega taotlesid üldhariduslikud koolid:

- a) formaalselt paremat õppeedukust,
- b) käitumishälvetega õpilastest vabanemist ja koolis kasvatusliku õhkkonna paranemist.

Kõne- ja kuulmispuuetega õpilased, kelle õppimises ja käitumises ei olnud häbeid, jäid enamikus üldhariduslikku kooli ega saanud ka edaspidi logoteraapilist ja erlmeditsiinilist ravi. Niisugused lapsed astuvad sageli ellu fikseerunud defektiga ja sageli psüühiliste häiretega.

Erikooli vastuvõetud õpilased sattusid defekti seisukohalt mitmekülgse (eripedagoogilise ja meditsiinilise) mõju sfääri ja enamik neist vabanes kasvatuslikest vääravaldustest.

Vaadeldud defektsete laste erikooli suunamist ea aspektist, süveneme nende karakteristikasse.

1. Klassitunnistuste ja iseloomustuste andmeil oli 234-st erikooli suunatud õpilasest vähemalt rahuldava õppeedukusega 24%, kuna 76%-ndil oli raskusi üksikute õppeainetega, mis põhjustas suvetöid ja klassikursuse kordamist. Ei saa mainimata jätta, et mõne õpilase klassist klassi üleviimisel on aluseks olnud ainult kirjalikud vastused, sest kõnehäire tõttu pole õpilase vastust suudetud klassis ära kuulata.

Nii kirjutab 5. klassi juhataja erikooli suunatud õpilase kohta: «Õppimine on ta seotud väga suurte raskustega, sest ta õiendab õppeülesandeid ainult kirjalikult. Kõnelemishäire on niivõrd tugev, et ta suuliselt ei saanud vastata kogu kooliaja kestel...» (Tartu kuulmishäiretega laste internaatkooli õpilase isiklik toimik nr. 185). Seesugune vihje iseloomustuses ei ole üksikujuhtum.

Iseloomustused kinnitavad ka defektist tingitud mahajäämust õppimises. 4. klassi juhataja kirjutab: «...klassikursust ta ei lõpetanud... A. ei kuule normaalset kõnet ja sellepärast ei saa ta koos teiste õpilastega töötada. Temaga tuli iga päev individuaalselt töötada. Alklassis oli see kuidagi võimalik. Alates 5. klassist, kus õpetab mitu õpetajat, pole individuaalne töö alati võimalik...» (toimik nr. 280).

Teise 4. klassi juhataja antud iseloomustusest loeme: «...Esimeses klassis õppis 4 aastat. Käesoleval, 1960/61. õ.-a. õppis 4. klassis, klassikursust edukalt ei lõpetanud, jäi suvetöö matemaatikast. Õpilase edasijõudmist õppetöös on takistanud halb tervislik seisukord... kuulmises on häireid, ei kuule hästi õpetaja seletusi ega kaasõpilaste vastuseid. Suuline väljendusoskus halb, loogiline mõtlemine väga vähe arenenud...» (toimik nr. 177). Kuid ometi suunab kool selle õpilase erikooli alles pärast kaheksa-aastast «katsetamist», siis, kui ta enam koolikohustuse alla ei kuulu.

Mõnel kuulmis- või kõnepuudega õpilasel edeneb õppimine esimestes klassides normaalselt, kuid mida aasta edasi, seda halvemaks asi läheb — defekt süveneb.

2. 32%-l erikooli suunatud õpilastest ei märgita iseloomustustes käitumishälbeid, 68% käitumine aga on pälvitud pedagoogide tähelepanu, raskendanud klassikollektiivi kujundamist ja õpilaste omavahelist suhtlemist.

3. Käitumishälvete tekkimisele on omapoolset mõju avaldanud see, et lastekollektiiv suhtub kõne- või kuulmispuudega kaaslasesse ebasõbralikult. Uhe kooli 3. klassi juhataja kirjutab: «...L. kogeleb tugevasti, mis teeb raskusi õppeainete omandamisel ja reprodutseerimisel... See kõnedefekt toob L-le palju ebameeldivusi. Kaasõpilased naeravad tema üle, isegi vihkavad teda» (toimik nr. 42).

Üldiselt pööratakse erikooli suunatud õpilaste iseloomustustes vähe tähelepanu kaasõpilaste suhtumisele defektiga kaaslasesse, rohkem nähakse iseloomustatava enda puudusi. Esinevate puuduste peamiseks põhjuseks peetakse defekti. Kuid nendegi üksikute vihjete põhjal võime järeldada, et defekt võib põhjustada kaaslaste pilget. Defektiga laps kui pilke objekt hakkab kollektiivi põlgama, muutub kasvatusseisukohast «alulapseks».

4. Kuulmis- ja kõnepuudega laste hälbepildid käitumises avalduvad järgmises: tähelepanematus õppetundides, töö segamine, ükskõiksus — 28% erikooli suunatud lastest; enesestõmbumine, kinnisus — 22%; tülitsemine, kaklemine, riiakus, ebaseitsimehelik-

kus — 20%; sagedane eksimine õpilasreeglite vastu — 18%; pealiskaudsus, püsimumus, tujutsemine — 15%; ülitundlikkus, närvilisus, kergesti ärritatavus — 10%; muud hälbbed (8 liiki) liigiti — 2—6%.

Mõned näited selle kohta Tartu kuulumishäiretega laste internaatkooli iseloomustustest. «K. edasijõudmine oli puudulik. Tundides tähelepanematu ja püsimatu. Käitumises äärmiselt närviline... K-1 oli suuri raskusi kuulumisega, sest harilikku kõnet ei suutnud ta tunnis jälgida. Tema poole pöördudes pidi väga valjusti kõnelema» (toimik nr. 114).

2. klassi juhataja märgib: «...iseloomult on poiss kinnine ja tagasihoidlik. Halb kuulmine põhjustas ebarahuldava edasijõudmise õppeaines...» (arhiiv nr. 121).

5. klassi juhataja iseloomustuses on vihje: «J. on füüsiliselt ja vaimselt vähe arenenud. Kuuleb väga halvasti — defekt on tekkinud haiguse tagajärjena. Iseloomult on elav ja püsimatu. Õppeedukus on puudulik... esineb hooletust ja tähelepanematust, mis on seletatav halva kuulumisega. Oma koolitarbeid hoiab ja korrastab hoolimatult» (arhiiv nr. 114).

«Õpilane R. O. on tagasihoidlik ja endasse süvenenud. Kaasõpilastega seltsib harva. Selle põhjuseks võivad olla takistused kõnes ja kergelt ärritatavus. Tunnis alustab sageli õppetüki vastamist soravalt, kuid ärritub ja hakkab kogeleva, kuni lõpuks katkestab vastamise» (arhiiv nr. 83).

Laste somaatilise seisukorra, õppeedukuse ja käitumise vaheliste seoste uurimised näitavad aktseleeratsiooni (arenemise kiirenemine nooruses) ja retardatsiooni (arenemise aeglustumine nooruses) negatiivset mõju õppeedukusele ja käitumisele; viimased on omavahel niivõrd tihedalt seotud, et mõju ühele neist kutsub esile muudatus ka teises. Uurimustest nähtub, et füüsilise arengu ekstreemsus ühenduses mõnede muude teguritega võib põhjustada raskesti kasvatatavuse tekkimist. Järelikult: antropomeetriliselt ekstreemseid lapsi tuleb kohelda erilise tähelepanelikkuse ja arusaamisega.<sup>2</sup>

Kuulmis- ja kõnepuuded avaldavad vaieldamatult mõju õpilase õppeedukusele ja käitumisele, kusjuures mõju ühele komponendile on ühenduses hälvete tekkimisega teisel komponendil. Missugusesse seisundisse võib defektiga laps ebasobivas olustikus sattuda, näitab järgmine iseloomustus: «R. K. õppis... koolis alates 1. sept. 1961. a. kuni 30. maini 1963. a. R. ei olnud suuteline selle aja jooksul lõpetama 1. klassi. Ta istus tunnis passiivselt, ei suutnud jälgida tunni käiku. Kui teda küsiti, siis ei vastanud ta kohe, vaid teda pidi küsima mitu korda. Tema vastused olid ühesõnalised, väljendusviisi kogelev ja takistatud...» (toimik nr. 269).

Sama õpilase isa kirjutab koolile: «...1. klassi... jäeti kolmandaks aastaks, sest ta kahe eelneva õppeaasta jooksul ei vastanud suulisi aineid ega mõnele õpetajale üldse. Kodu kõneleb, kuid kogeldes.» Eriarstide tõendites märgitakse: «Lapsel esineb spastilist laadi kõnetõkestus, spasmi ajal ta peamiselt vaikib» (otorinolarüngoloog). «Tal esineb mahajäämus psüühilises arengus ning kõnehäire...» (psühhoneuroloog).

Kaks aastat kestnud «eksperiment» süvendas lapse negatiivset hoiakut. Erikoolis kõneleb see õpilane nii kaaslaste kui ka pedagoogidega. Arglik, enesesetõmbunud laps on lühikese ajaga muutunud lastekollektiivi võrdväärseks liikmeks. Kuid kaotatud aastaid ei saa tagasi anda.

Esitatust selgub, et kõne- ja kuulumispuudega lastele õppimistingimuste loomine on väga tähtis. Üldharidusliku kooli töökorraldus ei võimalda nendele piisavalt tähelepanu pöörata. Kui mõni defektiga laps õpib üldhariduslikus koolis hästi ja tal käitumishälbeid ei esine, siis on tegemist kodu ja kooli ühtse pedagoogilise tegevusega ja muude positiivsete teguritega. Vastavalt haridusministri käskkirjale on meie vabariigis mitmes rajoonikeskuses avatud logopeedilised punktid.<sup>3</sup> Lisaks sellele on logoteraapia võimalik

<sup>2</sup> I. Orn. Seosed õpilaste somaatilise seisundi, õppeedukuse ja käitumise vahel. «Nõukogude Kool» nr. 1, 1963, lk. 7 jj.

<sup>3</sup> Eesti NSV Haridusministeerium. «Käskkirjad ja Juhendid» nr. 3, 1960, lk. 13 jj.

mõnedes vaimselt vähearenenud laste ja eri-internaatkoolides. Väga suur osatähtsus on vabariiklike kliiniliste haiglate logopeedilistel kabinettidel laste kõnepuude ravimisel.

Eelnimetatud logopeedilised instantsid suudavad teenindada peamiselt ainult vastavate keskuste ja nende lähema ümbruse lapsi, ravi-asutustes viibijaid või lasteasutuses oli-jaid. See asjaolu nõuab nii lastevanemate kui ka pedagoogide teadmiste avardamist vaja-liku selgitustöö kaudu.

Teiselt poolt on Tartu kuulmishäiretega laste internaatkoolis paljude logopeedide saatekirjad erikooli suunatuile, milles märgitakse, et asjaosaline on viibinud kõneravil, kuid vajab seesugust ravi kestvamalt. Kahjuks pole meie vabariigis koolieelses eas kõne- ja kuulmispuuetega laste jaoks vastavaid asutusi. Kurdid lapsed suunatakse Por-kuni internaatkooli koolieelsetesse rühmadesse. Nõutakse, et niisugused rühmad avataks ka Tartus, kuid see on võimalik alles siis, kui ehitatakse plaanis olev uus koolimaja.

Normaalset õppe- ja kasvatusööd ei takista üksnes käesolevas kirjutises uuritud kõne- ja kuulmispuudega lapsed. Tegelikult on defektide skaala üsnagi mitmepalgeline. Et defekti ja lapse vaimse arenemise vahel on vastastikune seos, tuleb laste vaimse arenemise hindamisel seda tingimata arvesse võtta ning objektiivselt tunda õppida mahajäämuse põhjusti.

Meelelündite defektidega lapsed, kellel oleks vajalik erikoolis õppida, diferentseeruvad järgmiselt:

pimedad ja nõrgaltnägijad	vastav kool	Tartus
kuulmispuudega	"	" "
kõnehäiretega	"	" "
kurdid	"	" Porkunis

Vaimse arengu anomaaliatega lastele (debiilsus) on avatud mitmesuguseid abi- ja eri-internaatkoole, imbetsilsete jaoks aga on vastavad hooldusasutused Sotsiaalkindlustuse Ministeeriumi süsteemis.

Uurimisandmestik võimaldab järgmisi kokkuvõtlikke järeldusi.

Uuritavad õpilased olid kõik kõne- või kuulmispuudega, enamikus poisid (õppeaastate kaupa on tütarlaste ja poiste suhe lähedane vahekorrale 1 : 2).

Kuulmis- ja kõnepuuded avaldavad lapse vaimsele arenemisele pidurdavat mõju, millest tulenenud mahajäämust ei korva laste vabastamine koolikohustuse täitmisest.

Kuulmis- ja kõnepuudega laste ebapiisav ravi põhjustab ülekasvamist ja väljalange-mist enne kaheksaklassilise kooli lõpetamist. Mida hiljem suunatakse lapsi erikooli, seda rohkem fikseeruvad puuded ning süvenevad hälbepäppimises ja käitumises.

Kuulmis- ja kõnepuuded viivad lapse sageli konflikti ümbritseva keskkonnaga ning häirivad lastekollektiivi normaalseid suhteid. Süvenevad hälbepäppimises, kusjuures silmapaistvalt sagedasti avalduvad niisugused vormid, nagu tähelepanematus õppetun-dides, segamine, ükskõiksus, ebaseltsimehelikkus, riiakus, kinnisus jne.

Kuulmis- ja kõnepuudega laste suhteid kollektiiviga võivad häirida tervete laste eba-sõbralikkus, pilkamine jne.

Kuulmis- ja kõnepuudega lapsi tuleb õpetajatel ja lastevanematel kohelda eriti asja-tundlikult.

Logopeediaga tegelevate pedagoogide ülesanne on peale kõneoskuse arendamise ja sellega ühenduses defektsete laste psüühiliste komponentide arvestamise pedagoogilise selgitustöö laiendamine õpetajate ja lastevanemate hulgas nii, et kõik kuulmis- ja kõne-puudega lapsed suunataks õigeaegselt erikooli.

**T**ootmine tänapäeval ja veelgi rohkem tulevikus nõuab töötajatelt suuri erialaseid teadmisi ja üldhariduse kõrget taset, nõuab mitte ainult praktilisi oskusi, vaid ka teoreetilist loovat mõtlemist. Kõike seda peab kool praeguste koolinoorte — tulevaste töötajate eluks ja kutsetööks ettevalmistamisel silmas pidama.

Koolile esitatakse järjest suuremaid nõudeid. Et nende täitmisega hästi toime tulla, peab õpetamine muutuma intensiivsemaks.

Teaduse ja tehnika võidukäik kajastub koolis kahjuks veel nõrgalt. Seal kasutavad teadmiste ja oskuste andmise meetodid ei ammenda tänapäeva võimalusi.

Töö klassis toimub ikka veel vana viisi, nii, nagu seda tehti aastakümneid tagasi. Õpetajail on raske klassi 30—40

õpilast tööle rakendada, õppetööd nii organiseerida, et tugevamad ei tunneks igavust, nõrgemad aga ei jääks maha. Õpetaja kohandab töö tempo klassi keskmiste õpilaste järgi, kuid neilgi võib üks või teine küsimus jääda arusaamatuks, mis selgub aga alles hiljem, järgmise kontrolltöö või küsitlemise puhul. Samuti on õpetajal raske jälgida, kuidas õpilased klassis tegelikult kaasa töötavad ja kaasa mõtlevad.

Õpetamise parandamise põhiprobleem seisab järelikult selles, kuidas paremini kasutada õppetööks ettenähtud aega, kuidas muuta õpetamist efektiivsemaks.

Õppetöö tõhustamise üheks võimaluseks on nn. programmeeritud õpetamise laialdane rakendamine tundides. Programmeeritud õpetamisest on viimastel aastatel pedagoogilises ajakirjanduses üsna sagegi juttu olnud ja pedagoogid on saanud sellest teatava ülevaate. Peaasjalikult on räägitud õpetavatest masinatest, programmeerimisega seoses olevaid küsimusi on kahjuks vähe käsitletud, kuigi mitmed autorid rõhutavad, et ei õpeta masin, vaid õpetab programm. Järelikult tuleks peamist tähelepanu pühendada just õppematerjali programmeerimisele.

On arusaadav, miks kapitalistlikes maades õpetavatest masinatest nii palju räägitakse. Moodsa tehnika rakendamises koolides on huvitatud eelkõige just suured kontsernid, kes neid masinaid valmistavad. Komplitseeritud ja kallite elektromehhaaniliste ja elektronaparaatide väljatöötamises õpetamise tarbeks näevad nad uusi suuri teenimisvõimalusi. Sel põhjusel ongi nendes riikides raskuspunkt kandunud õpetavate masinate konstrueerimisele, valmistamisele ja reklaamimisele.

Programmeeritud õpetamise kohta Nõukogude Liidus märgib akadeemik A. Berg, et me asume alles mäe jalamil, mille tippu me tahame vallutada. On väga tähtis, et kõik, kes kooli- või üliõpilasi õpetavad, aitaksid kaasa sinna jõudmisele.

Peamiseks praktiliseks ülesandeks kõigile entusiastidele peab A. Berg õppeasutustes loodud masinate eksperimentaalset kontrollimist ning spetsiaalsete õppevahendite ja programmide väljatöötamist. Ta lisab: «Kahjuks domineerib meil senini veel tehnikast vaimustumine; paljudes kõrgemates õppeasutustes luuakse praegu «Eksaminatorite», «Repetitorite» ja teiste masinate mitmesuguseid konstruktsioone, kuid väga aeglaselt töötatakse välja spetsiaalseid õpikuid ja programme.» (A. И. Берг. Учитель и кибернетика. «Комсомольская правда» nr. 258, 1964.)

Tõepoolest, programmide koostamine on ka meil jäänud nagu tagaplaanile. Mitme-

## PROGRAMMEERITUD ÕPETAMISE PROBLEEME

A. LINTS



tes artiklites räägitakse küll põgusalt sellest, mida programm endast kujutab, kuid äärmiselt vähe on selgitavaid näiteid, rääkimata nõuannetest ja näpunäidetest nendele, kes programmide koostamise vastu huvi tunnevad.

Et programme on võimalik kasutada ka ilma õpetavate masinateta, tuleks praegu erilist tähelepanu pöörata just nende koostamisele.

Otstarbekohane oleks esialgu programmeerida õppeainete üksikud lõigud ja pühendada nendele ainult osa õppetundidest. Seda tööd on tarvis organiseerida, õpetajaile selles abiks olla, paremad programmid trükki toimetada ja kõigile koolidele kättesaadavaks teha. Kodusel viisil, ainult enda jaoks, programmide paljundamisest on vähe kasu.

Programmeerimisele asudes tekivad pedagoogidel kohe mitmed küsimused, mille lahendamiseks nad vajavad teadlaste abi.

Millise süsteemi järgi programmid koostada, kuidas jaotada õppematerjal üksikuteks sammudeks, kuidas seda tööd tehniliselt korraldada — need ja paljud muudki küsimused tuleb lahendada juba enne tööle asumist. Mis on lineaarne, mis hargnev programm, sellest on meie pedagoogilises ajakirjanduses juttu olnud. On aga veel teistsuguseid süsteeme, kus ei tehta nii ranget vahet. Näiteks nn. Sheffieldi süsteem, mis töötati välja Inglismaal ja milles on võrdlemisi ratsionaalselt ühendatud mõlemad eespool märgitud süsteemid.

Selle süsteemi järgi õpivad lapsed materjali, mis on paigutatud raami ja märgitud tähega A, ning annavad selle lõpul esitatud küsimusele vastuse. Kui vastus on õige, asutakse järgmisel lehel A all raamis oleva materjali õppimisele. Ebaõige vastuse korral tuleb õpilasel läbi töötada raamis B olev materjal. Siin selgitatakse sama küsimust hoopis põhjalikumalt. Sellise õppevahendi kasutamise hõlbustamiseks on A-seeria raami materjal paigutatud raamatu parempoolsele ja B-seeria materjal vasakpoolsele leheküljele. Nii-sugune paigutus ei takista materjali läbivõtmist leht-lehelt, võimaldab aga õpilaste tööd mõnel määral individualiseerida.

N ä i d e.

— Lk. 10. —

5 A Millega võrdub  $10^2$ ?

— Lk. 12. —

5 A (vastus 5 A-le)

100 (ehk: «sada»), ehk:  $10 \times 10$ .

Kui sa vastasid niiviisi, siis võta edasi 6 A; kui aga sinu vastus polnud õige, siis loe edasi 5 B.

— Lk. 11. —

5 B 1. Kui arvu on tarvis korrutada sama arvuga, siis nimetatakse seda ka arvu ruudu leidmiseks. Kui meil tuleb arvutada arvu 5 ruut, siis korrutame 5-t arvuga 5.

$5 \text{ ruudus} = 5 \times 5 = 25$ .

Kui meil on vaja arvutada arvu 10 ruut, korrutame 10-t 10-ga.

$10 \dots \dots = 10 \times 10 = 100$ .

2. Selle asemel et kirjutada sõnadega «kümme ruudus», kirjutame  $10^2$  (mida loetakse: 10 ruudus). See tähendab, et 10 korrutatakse  $\dots$ -ga, seega  $10^2 = \dots \times \dots = \dots$  (Seejärel võta 6 A).

6 A Millega võrdub  $10^3$ ?

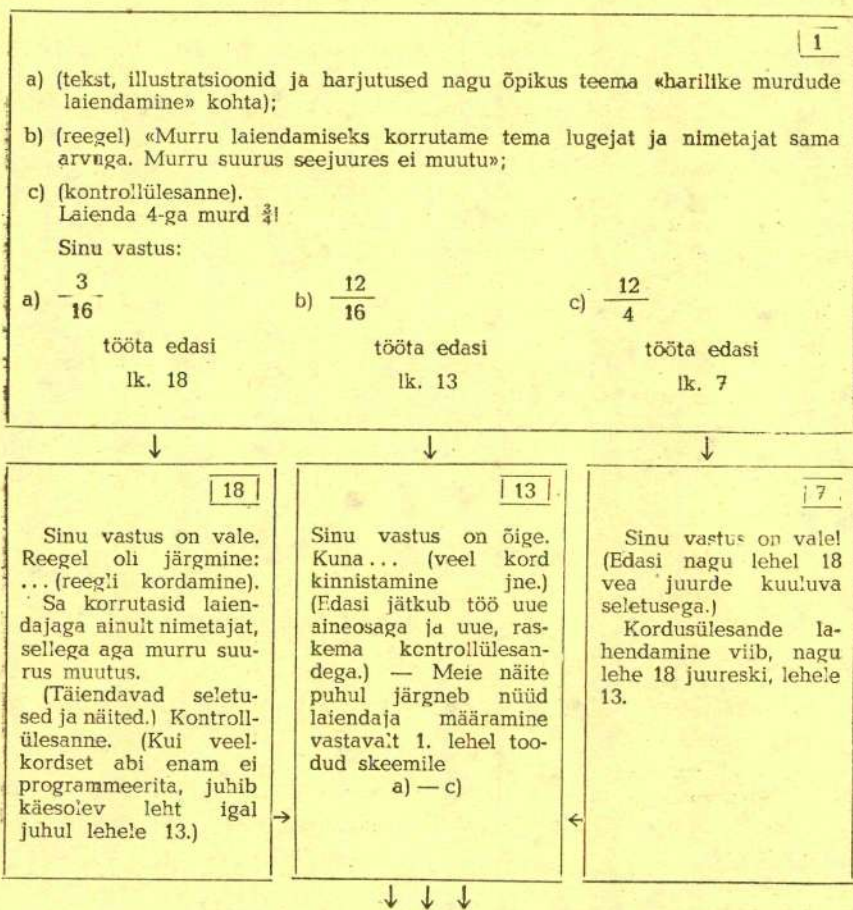
Selline programm ühe teema kohta köidetakse väikeseformaadiliseks raamatuks, milles iga raam moodustab lehekülje.

Et programmide koostamine on küllaltki keeruline ja raske, siis hakkasid ka Inglise pedagoogid üksikuid teemasid või aineõike programmeerima.

Inglise pedagoogid on arvamusel, et õppematerjali programmeerimine, vaatamata sellele töö keerukusele ja raskusele, materjali hoolikas valik ja detailne metoodiline läbi-

töötamine juba iseendast annab suurt kasu ning aitab kaasa õpetamise efektiivsuse tõusule.

Vaatame nüüd järgmist näidet Saksa Demokraatliku Vabariigi koolide tööst. Teemaks on valitud murdude laiendamine. Õpiku asemel kasutatakse kasseti, milles asuvad töölehed. Nende tekst ja joonised võivad olla samasugused nagu õpikus, erinev on ainult see, et iga tööleht lõpeb kontrollküsimustega, millele antud õigest või valest vastusest sõltub edasine töö. Järgmised neli lehte annavad ülevaate sel puhul kasutatud hargneva süsteemi rakendamisest.



Lehed asuvad numbrite järjekorras kassetis. Nagu näitest nähtub, ei tarvitse tööline järjekord olla lehtede numbritest näha. Selleks et õpilane ei saaks lihtsalt üles otsida õige vastusega kaarti, võib teksti trükkida lehe ühele küljele, siis paberi pooleks kokku murda (tekst seespool) ja ääre õhukese paberiribaga kinni kleepida. Sellised kaardid võimaldavad õpetajal ühtlasi selgitada, kui sageli õpilane õige tee valikul eksis. Uuesti kasutamise puhul kleebitakse lehtede servad jälle kinni.

Programmeerimisel ei ole otstarbekas alustada mahukate teemadega, millede käsitlemine kestab kümneid tunde.

Programmeeritud õpetamist on katsetatud ka algklassides, ja sealgi edukalt. Toome selle kohta näite kolmekohaliste arvude kirjalikust lahutamisest kolmandas klassis.

## I

Ülesannet 560 — 320 võib lahendada nii: algul võtta 500-st ära 300, jääb järele 200, seejärel võtta 60-st ära 20, saame 40, ja liita siis 200-ga 40, saame 240. Tähendab, kui 560-st ära võtta 320, saame 240. Õigem on **ära võtta** asemel öelda **lahutada**. Selle asemel et öelda: «Arvust 560 võtta ära arv 320», ütleme: «Arvust 560 lahutada arv 320.» Edaspidi ütleme lahutamise puhul alati **lahutame**.

1) Loe õigesti ja lahenda oma vihikus ülesanded: 780 — 250 (loe nii: arvust 780 lahutada arv 250); 430 — 210; 660 — 450; 570 — 320.

## II

Ülesande 570 — 320 lahendamisel lahutasid sa arvust 570 arvu 320, said 250.

Loe nüüd ja pea meeles, kuidas nimetatakse lahutamisel arve.

Arvu, millest lahutatakse, nimetatakse **vähendatavaks** (meie näites on arv 570 vähendatav).

Arvu, mida lahutatakse, nimetatakse **lahutatavaks** (arv 320 on lahutatav).

Arvu, mis saadakse lahutamise tulemusena, nimetatakse **vaheks** (arv 250 on vahe). Lahutamise märk on — (miinus).

1. Leia arvude 830 ja 110 vahe. Leia samade arvude summa.
2. Vähendatav on 650, lahutatav 240. Leia vahe.
3. Esimene liidetav on 420, teine liidetav 350. Leia summa.

## III

Jälgi, kuidas leitakse arvude 563 ja 322 vahe, see tähendab, kuidas lahutatakse arvust 563 arv 322;  $563 = 5$  sajalist 6 kümnelist 3 ühelist;  $322 = 3$  s. 2 k. 2 ü.

Alustame lahutamist ühelistest: 3 ü. — 2 ü. = 1 ü.

Seejärel lahutame kümnelised: 6 k. — 2 k. = 4 k.

Ja siis lahutame sajalised: 5 s. — 3 s. = 2 s.

Saime arvu, milles on 2 sajalist, 4 kümnelist ja 1 üheline. See on arv 241.

## IV

Kolmekohalisi arve on kerge lahutada, kui me kirjutame nad üksteise alla, nagu kolmekohaliste arvude liitmiselgi.

1. Tuleta meelde, kuidas liideti kolmekohalisi arve. Lahenda ülesanne  $563 + 322$ . Kirjuta need arvud üksteise alla.

Samuti kirjutatakse arvud üksteise alla lahutamisel. Seejuures on tarvis meeles pidada, et lahutatava ühelist kirjutatakse vähendatava ühelistele alla, kümnelised kümnelistele ja sajalised sajalistele alla.

Näiteks kui arvust 563 tuleb lahutada arv 322, kirjutatakse need arvud üksteise alla nii:

563

322, vasakule lahutatava ette pannakse lahutamismärk, teise arvu alla tõmmatakse joon:

563

— 322

Lahutada tuleb nii: algul lahutatakse ühelist: 3 ü. — 2 ü. = 1 ü.; 1 üheline kirjutatakse joone alla ühelist tulp. Seejärel lahutatakse kümnelised: 6 k. — 2 k. = 4 k.; 4 kümnelist kirjutatakse kümnelistele alla. Lõpuks lahutatakse sajalised: 5 s. — 3 s. = 2 s.; 2 sajalist kirjutatakse sajalistele alla.

Saadakse selline kirjutis: 563

— 322

241.

## 1. Lahenda järgmised ülesanded. Lahutamist alusta alati ühelistest.

469	754	859	528
— 246	— 623	— 221	— 312

2. Pea meeles! Liitmisel ja lahutamisel kirjutatakse ühelised üheliste, kümpelised kümpeliste ja sajalised sajaliste alla.

Lahenda ülesanded, kirjutades arvud üksteise alla:

565 — 241	789 — 512	687 — 336
-----------	-----------	-----------

3. Loe hoolega läbi järgmine sõnaline ülesanne.

Meie maal on praegu 938 muuseumi, enne revolutsiooni oli 725 muuseumi vähem. Mitu muuseumi oli meie maal enne revolutsiooni?

Kirjuta vihikusse esimesse ritta, mitu muuseumi on meie maal praegu. Teise ritta kirjuta, mitu muuseumi oli enne revolutsiooni vähem. Mõttele, missuguse tehte abil saab selle ülesande lahendada. Lahenda! Jne.

Mitmed autorid märgivad, et programmeeritud materjali ilma masinateta kasutamise efektiivsus on umbes samasugune nagu sama materjali õppimisel lihtsate masinate abil. Järelikult pole masinate puudumine takistuseks programmide rakendamisel.

Programmide koostamisel on kasulik silmas pidada veel järgmist. Kui õpilastele anda rida vastuseid, milledest üks on õige, on neil esitatud küsimustele võimalik ka lihtsalt huupi vastata. Näiteks 100 küsimuse puhul, milledest igaühele tuleb leida antud nelja (ühe õige ja kolme vale) vastuse hulgast õige vastus, saab 25 küsimusele anda õige vastuse ka siis, kui vastajal pole õpitavast ainekst vähimatki aimu. Kui võtta arvesse intuitsiooni ja loogilist mõtlemist, suureneb õigete vastuste arv veelgi. Seepärast soovitatakse valikumeetod asendada konstruktiivse vastuse andmise meetodiga.

Suureks sammuks edasi programmeeritud õpikute suunas oleks trükitud töövihikute kasutuselevõtmine koolides. See võimaldaks hoopis rohkema harjutusmaterjali kasutamist, sest õpilastel jääb ära aeganõudev ja sageli tarbetu mitmekordne materjali ümberkirjutamine, saaksime õpilasi paremini iseseisvalt tööle rakendada, anda neile töötamiseks nende võimetele vastavat materjali, paremini arvestada nende individuaalseid erinevusi.

Õppematerjali üksikute teemade või nende osade programmeerimine ja katsetamine on jõukohane igale koolile. Õppematerjali programmeerimisele kui programmeeritud õpetamise kõige olulisemale osale tulekski kõigepealt mõelda.

## KIRJANDUST

1. Räägime programmeeritud õpetamisest. «Nõukogude Kool» nr. 6, 1964.
2. Programmeeritud õpetamine. «Nõukogude Õpetaja» nr. 45, 1963.
3. H. Schuffenhauer. Über die Entwicklung kybernetischer Unterrichtsmittel und das Problem der Programmierung von Unterrichtsabschnitten. «Pädagogik» nr. 11, 1963.
4. Т. Ильина. Программированное обучение в Англии. «Советская педагогика» nr. 7, 1964.
5. Н. Копелева. Опыт программированного обучения в начальной школе. «Начальная школа» nr. 10, 1963.
6. А. Шестаков. Опыт применения «обучающих машин» в США. «Советская педагогика» nr. 12, 1962.
7. Н. Kelbert. Aufgaben und probleme des programmierten Unterrichts. «Pädagogik» nr. 3, 1964.

# Selekteerimisoskus kirjandi kompositsiooni mõistmise alusena

L. VILLAND

**T**erviklik kompositsioon on kahtlemata üheks silmapaistvamaks elemendiks õnnestunud õpilaskirjandis. Kirjandite lähem tundmaõppimine aga annab tunnistust kompositsioonilisest küündimatusest. Toogem selle väite kinnituseks 8-klassilise kooli lõpetajate eksamikirjandid. 2143 eksamikirjandist olid 1285 (s. o. 60%) niisugused, milles leidis lubamatuid kompositsioonilisi puudusi.\* See räägib niivõrd suurest puudujäägist, et küsimusele valvsa tähelepanu pööramine on möödapääsmatu.

Et kirjandi kompositsiooni mõistmise aluseks on **selekteerimisoskus**, siis püüangi alljärgnevalt seda lähemalt valgustada.

Kompositsioonilise küündimatuse esimeseks tundemärgiks on selekteerimisoskuse puudumine, s. t. oskuse puudumine kasutatavast materjalist õiget valikut teha. Selekteerimisoskust tuleb näha kahest seisukohast: a) temaatilisest ja b) funktsioonilisest.

Kirjandimaterjali **temaatilisest selekteerimisest** sõltub, kas õpilane püsib antud teema raamides. Kõrvalekaldumised avalduvad siin peaaesjalikult järgnevas:

- a) kirjandisse tuuakse teemavälisest materjalist (lisaks teemakohasele);
- b) teemavälisest materjalist esitatakse teemakohase arvel.

Alljärgnevatest näidetest\*\* peaks ilmne, kui laialivalguvaks on muutunud kirjandi kompositsioon temaatilise selekteerimise oskuse puudumise tõttu.

Kirjandi teema: «**Kui oleksin ehitusinsener**».

1. Meie maal käib hoogne ehitustöö. Vajatakse palju kvalifitseeritud spetsialiste.
2. Kogu meie riigis käib ehitustöö. Ehitatakse raudteid, elektrijaamu, vabrikuid.
3. Nõukogude Liidus on startinud neli kosmoselaeva.
4. Ehitusinseneride elukutse on raske, eriti talvel, sest siis on raske ehitada.
5. Insener juhib ehitustööd ja vastutab töödistsipliini eest.
6. Töö juures tuleb inseneril häid mõtteid.
7. Kasulik on ehitada plokkelamuid — need nõuavad vähem töökulu ja -jõudu.
8. Plastrüüpklokkide eelised.
9. Kraanade otstarve ehitustel.
10. Ehitusorganisatsioonid peavad oma töö kooskõlastama transpordiorganisatsioonidega.
11. Töö on meie panus kommunismi ülesehitamiseks.

Kirjandi teema: «**Kui oleksin elektrinsener**».

1. Elekter vanal ajal.
2. Elekter keskajal.
3. Teadus nõukogude korra algaastail.
4. Elektrenergia tootmine meie riigis.
5. Nõukogude eesrindlik teadus.
6. Nõukogude teaduse edusammud kosmose uurimisel.

\* 1963. aasta kevadel korraldasin 8-klassiliste koolide eksamikirjandite analüüsi. Vaatlusel oli 2143 kirjandit 64 koolist.

\*\* Et kirjandeid terviklikult ei saa esitada, piirdun ainult kirjandiskeemidega.

7. Et saada elektriinseneriks, peab hästi õppima.

Nõrka selekteerimisoskust peegeldavad eriti reljeefselt kirjandi algus- ja lõpposad. s. t. sissejuhatus ja kokkuvõte (resp. lõppsõna).

**Sissejuhatus** kõige tüüpilisemaks puuduseks on see, et teema käsitlest alustatakse väga kaugelt. Selgitagu seda sissejuhatus kirjandile «**Keda pean oma eeskujuks**»:

Maailmas on väga palju rahvusi ja neil kõigil on erinevad kombed, erinev keel, rahvariietus. Ühesuguse rahvusega inimestel on kõigil erinev iseloom. Maailmas elab vähe inimesi, kelle iseloomujooned on kõik positiivsed. Kui ma kedagi praegu tahaksin eeskujuks võtta, siis niisugust inimest ma ei teagi, tean aga inimesi, kelle mõni omadus mulle väga meeldib.

Teine näide on võetud kirjandist teemal «**Kes Järvesuu poistest meeldib mulle kõige enam**»:

Nõukogude kirjanikud kirjutavad palju huvitavaid romaane, jutustusi, luuletusi ja poeme. Meile kõigile on tuttav kirjanik Juhan Smuuli nimi. Smuuli teostes me tutvume inimestega, kes kartmatult töötavad kõigi kodanike helge tuleviku heaks.

Veelgi suuremat küündimatust ilmneb **kokkuvõtte** (resp. lõppsõna) kujundamisel.\* See on tingitud sellest, et õpilane ei suuda kirjandites arendatud mõttekäiku loogiliselt lõpetada, mille tulemusena kokkuvõtte ei kasva välja antud teemast. Väga sagedased on kirjandeis teemaga äärmiselt nõrgalt seotud kokkuvõtted, nagu näiteks alljärgnev kirjandist «**Kes Järvesuu poistest meeldib mulle kõige enam**»:

Suur tähtsus on raamatutel meie elus. Nad aitavad mõista seda, kuidas elati enne ja kuidas me hakkame elama kommunismi ajal. Järvesuu poisid võitlesid selle eest, et nende elu muutuks paremaks.

Üsna massiliselt esitatakse kokkuvõtte ühe lausena, millel on antud teemaga väga lõtv seos, näiteks:

Ehk valin ka mina selle elukutse («Kui oleksin agronoom»);  
Sellega lõpetan oma kirjandi («Keda pean oma eeskujuks»).

Eeltoodule tuginedes saab väita, et küündimatus temaatilise selekteerimise oskuses põhjustab esijoones teemast mõõdakirjutamist ja ebaloogilist mõttearendust.

Järgnevalt vajab selgitamist selekteerimisoskuse teine aspekt — **funktsiooniline selekteerimine**, millest nähtub, kuidas õpilane orienteerub kasutatava kirjandimaterjali **otstarbekuses, olulisuses ja ilmekuses**.

Eksamikirjandite lähem tundmaõppimine tõi esile kõige suuremaid puudujäärke just eelnimetatud oskuses, kusjuures kirjandeis ei pruugigi esineda olulisi vigu mõttearenduse loogilisuse ja teemakohasuse valdkonnas (temaatilise selekteerimise oskuses). Ent ometi ei ole need kirjandid vajalikul tasemel, sest nende taga pole tunda autori isikut, tema mõtteid ja tundeid, sümpaatiid ja antipaatiid, soove ja unistusi. Kirjand valmib ju üsnagi mitmepalgelisest materjalist, mis loomulikult eeldab ka diferentseeritud suhtumist: oluline vajab esiletõstmist, ebaoluline kas väljajätmist või mõõdamines äärmärkimist.

Väga suurest osast eksamikirjandest aga nähtus, et õpilased ei taipa kirjandi koostisosade funktsiooni. Siit tulebki, et räägitakse **kõigest sellest**, mis käsitletava teema kohta parajasti meelde tuleb (tavaliselt ajalispõhjuslikus seoses). Sealjuures ei leidu kirjandis ühtegi eredat pilti, meelde jäävat sündmust või episoodi, sest autor pole osanud ühtegi nähtust esile tõsta ja välja arendada. Väljendusvahendid on ühekülgised, peamiselt refereriv jutustamine (teisi väljenduse põhiliike — kirjeldamist, dialoogi — peaaegu ei esine), sõnastus on kuiv ja kiretu, keele esteetilisi väljendusvahendeid ei kasutata.

Kirjandi koostisosade funktsiooni mittetunnetamine õngi peamiseks põhjuseks, miks produtseeritakse nn. halle kirjandeid.

Alljärgnevalt on esitatud tüüpiline näide niisugusest kirjandist.

\* Küllalt sageli esineb ka nn. lõpetamata kirjandeid. Nende autorid pole suutnud välja jõuda mõttearenduse loogilise lõpuni, mistõttu kirjandi kokkuvõtte puudub. 2143 analüüsitud kirjandi hulgas leidis seesuguseid 235 (11%).

### Kui oleksin arst.\*

1. Kõik inimesed, kes on lõpetanud kooli, seisavad raske küsimuse ees. Kelleks saada? Meie maal ei tunta tööpuudust, kõik tööinimesed on au sees. Valikuvõimaluste rohkus teeb aga küsimuse lahendamise veelgi raskemaks. Paljud inimesed on õige elukutse suhtes juba lapsepõlves õigele otsusele jõudnud. Kuid üks nemadki muuda elluastumise lävel oma kavatsusi.

2. Mina ise ei ole veel mingi kindla elukutse juurde pidama jäänud, kuid ema soovib, et õpiksin arstiks. Sellepärast õhutabki ta mind paremini õppima ja hoolsamini koolis käima.

3. Inimene, kes valib endale arsti elukutse, peab olema väga vastutustundeline, suutma end täielikult haigete ravimisele pühendada.

4. Arsti elukutse on ju palju vastutusrikkam kui teistel töötajatel, kelle tööpäev lõpeb tööaja lõppemisega. Arst peab aga olema alati valmis inimeste abistamiseks — nii öösel kui päeval. Arstil ei ole ranget vahet vaba aja ja tööaja vahel.

5. Erilist vastutust nõuavad operatsioonid. Võib arvata, et arstid närveerivad operatsiooni ajal veel rohkem kui need, keda opereeritakse. Üks vale liigutus arsti poolt ja tagajärjeks on surm. Praegusel ajal on operatsioonide tase väga kõrge, isegi südameoperatsioone tehakse ilma suuremate raskusteta. Sama võib öelda ka silmaarstide kohta, kes teevad pimedatest nägijaid.

6. Millise rõõmu- ja kergendustundega lahkuvad arstid operatsioonisaalist, kui operatsioon õnnestus hästi. Arst on niisama õnnelik kui tervekssaanu.

7. Praegusel ajal areneb arstiteadus niivõrd kiiresti, et ka vilunud arstid peavad oma teadmisi pidevalt täiendama. Kuid arstilt nõutakse veel kõrgeid moraalseid ja füüsilisi omadusi, sest muidu ei suudaks ta olla hea haigete ja karm haiguste suhtes. Ravi protseduuride kõrval on väga tähtis haigete moraalne mõjutamine, see tähendab, et arst peab andma haigele lootust paranemiseks.

8. Üldiselt on arsti elukutse ilus, ehkki karm. See nõuab inimeselt väga palju energiat, julgust ja loobumist nii mõnestki naudingust haigete kasuks. Õnnetuste ajal peab aga olema otsustamisvõimeline.

See ongi kõik, mis ma oma eksamitöös kirjutada tahtsin, nimelt, et tahan saada heaks arstiks.

\* \* \*

Et autori nõrgas selekteerimisoskuses veenduda, esitame kõnealuse kirjandi kohta järgmise tabeli:

KIRJANDI MATERJAL (kirjandis esinevad mõtted)	MÖTTE SÖNASTAMI- SEKS KASUTATUD RIDADE ARV	MÖTTE SÖNASTAMI- SEKS KASUTATUD VALJENDUSVAHENDID
1. Elukutse valikust	6	Jutustamine
2. Minust saab arst	4	Jutustamine
3. Arsti elukutse on vastutusriikas	3	Jutustamine
4. Arsti elukutse erinevus teistest elukutsetest	5	Jutustamine
5. Operatsioonide vastutusriikkus	6	Jutustamine
6. Paranenud haigete tänu	3	Jutustamine
7. Arstile esitatavad nõuded	7	Jutustamine
8. Tahan omandada selle ilusa, kuid raske elukutse	5	Jutustamine

\* Kirjandi üksikosade numeratsioon vastab sisulisele liigendusele, mis on aluseks kirjandi järel oleva tabeli ülesehituses.

Tabelist nähtub, et kõnealune kirjand on ühekülgne nii mõtete väljendamise mahu kui ka väljendusvahendite poolest. Mõtete sõnastamiseks kasutatud ridade arv (õpilase käega kirjutatult) kõigub kolme ja seitsme vahel. Tähendab, autor poole ühtegi kirjandi-osa üksikasjalikult välja arendanud. Teatud osade ja elementide esiletõstmist ja väljaarendamist ei esine ka vastavate väljendusvahendite valiku kaudu, nagu ilmneb viimastest lahtrist: mõtted esitatakse ainult **jutustamisena**, teisi väljendusvahendeid ei leita.

Hoopiski ilmekamaks ja sisukamaks kujuneb kirjand, kui autor on võimeline kasutatavat kirjandimaterjali **funktsiooni poolest selekteerima**. On ju kirjandi hindamise üheks kriteeriumiks see, kas õpilane suudab leida oma mõtetele küllalt sobivaid väljendusvahendeid. See aga nõuab oskust mõtteid omavahel võrrelda ja hinnata, et leida neile kõige kohasemat sõnastust. Ainult sel teel saab tagada kirjandi sisu ja vormi kooskõla ning väljenduslikku mitmekülsust.

Alljärgnevalt leiame sellekohase konkreetse kirjandinäite.

### Kui oleksin arst.

1. Elukutse valik on raske probleem. Kuid tahaksin elada nii, et pärast ei kahetseks.

2. Väga hästi iseloomustas tõelist elu noor kirjanik A. Kuznetsov: «... elu peab elama täisväärtuslikult. Et kõik oleks suur: kui armastus — siis juba armastus, aga mitte kartul, sõprus — siis juba sõprus, rõõm — siis juba rõõm, aga mitte niisama tühi-tähi, kui mure ja kurbus — siis olgu juba ka neid ookean. Ja nõnda elavad need õnnelikud inimesed, kes ei otsi väikest, kes ei ela üksnes enda jaoks.»

3. Juba väiksesena mängisin arsti. Nüüd aga olen arsti elukutsesse lausa kiindunud. Võib-olla on selles süüdi see, et mu isa oli pidevalt haige. Tema ja paljude teiste kannatuste nägemine on muutnud mu otsuse veelgi kindlamaks.

4. Tean, see amet on väga raske. Arstid — need on inimesed, kes vastutavad paljude inimeste eest.

5. Möödunud suvel olin Keila haiglas tööl. Juhtus nii, et hakkasin tööle laste osakonnas.

Mõned olid veel nii väetikesed, et emad pidid nendega kaasas olema. Kui väga oleksin tahtnud neid aidata ja nende valu leevendada. Kahju, väga kahju oli ka emadest. Nad ei kannatanud sugugi vähem kui nende pisipojad ja -tütred. Paljudele kündis mure haiglas oleku ajal juurde uusi kortse.

Eriti jäi mulle meelde väike valgepäine tüdrukuke Svetlana. Tal olid väga ilusad, sügavsinised silmad. Neisse vaadates oli tunne, nagu kummarduksid selge allika kohale. Kuid neis kaunites silmades peegeldus valu ja igatsus päikese järele.

Tal oli verevaesus, mis sundis teda veel kaua aega haiglas lamama. Viisin teda sageli välja värsket õhku hingama. Oli juba juulikuu lõpp ja kirsipuudel punasid valminud viljad. Noppisin mõned hästi küpsenud marjad ja viisin Svetlanale. Oi, kuidas ta neid silmitses! Järgmistel kordadel õues olles palus ta mind alati kirsse tuua. Kõige enam meeldis talle istuda päikesepaistel ja sõnatult jälgida teiste laste vallatlemist.

6. Kõigi nende seikade tulemusena on küpsenud kindel otsus aidata kiiremini päikese kätte Svetlana-sarnaseid väikesi poisse ja tüdrukuid.

Paljud on rääkinud mulle, kui raske on arsti töö. Peab läbi elama palju kaotusi, kuid kindlasti on ka võite. Loodan, et oma õnne leian just nii. Nõustun täielikult Kuznetsoviga, kui ta ütles: «Õnn — see on midagi muud; õnn — see on torm, see on võitlus, see on päike südames, millest jätkub teistele ja endale.»



Viimane kirjand (võrdlemise lihtsustamiseks on mõlemad kirjandinäited ühel ja samal teemal) erineb tunduvalt eelmisest. Kõigepealt võib märgata, et autor on kaalunud materjali otstarbe ja tähtsuse poolest: mõnest mõttest on ta mainimisi üle libisenud, teisel pikemalt peatunud. Üks aga, nimelt see, milles räägitakse töötamisest haiglas, on ulatuslikumalt välja arendatud. Teema avamise seisukohalt on sellel suur tähtsus, sest siit õieti selgub, kuidas arstiks saamise unistus lõplikult küpseks sai. Märksa suuremat vaheldust pakuvad eelmise kirjandiga võrreldes ka väljendusvahendid: lisaks jutustamisele leidub veel tsiteerimist ja kirjeldamist. Ka teemakohasus ja mõttearenduse loogilisus (temaatilise selekteerimise oskus) on märksa tugevamal alusel kui esimeses kirjandinäites.

Selle kirjandi sisulis-väljenduslik struktuur avaldub järgmises tabelis.

KIRJANDI MATERJAL (kirjandis esinevad mõtted)	MÖTTE SÖNASTAMI- SEKS KASUTATUD RIDADE ARV	MÖTTE SÖNASTAMI- SEKS KASUTATUD VÄLJENDUSVAHENDID
1. Elukutse valikust	2	Jutustamine
2. Elu mõttest A. Kuznetsovi «Legendi järje» põhjal	7	Tsiteerimine
3. Lapsepõlveaegne huvi arstitöö vastu	5	Jutustamine
4. Arsti raske, aga austav elukutse	3	Jutustamine
5. Tõeline kiindumine arsti elukutsesse. Autor räägib siin sellest, kuidas ta koolivaheajal haiglas tööl oli ja haigete laste eest hoolitses.	21	Jutustamine ja kirjeldamine vaheldumisi
6. Leian oma õnne arstitöös	3	Jutustamine
7. Õnne olemusest A. Kuznetsovi «Legendi järje» põhjal	6	Jutustamine ja tsiteerimine

\* \* \*

Eeltoodust peaks selguma, et kuigi temaatilise ja funktsioonilise selekteerimise oskus moodustavad teineteisest sõltuva terviku, tuleb nende mõlema olemust kirjandi kompositsiooni õpetamise huvides näha ja analüüsida.

## **5.—8. klassi õpilaste ortograafilistest vigadest ja neid põhjustavatest teguritest\***

V. MAANSO,

*Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslik töötaja*

III. Neist ortogrammidest, mille kirjutamisel ei saa tugineda ei hääldusele ega reeglile, oli vaatlusalustesse kontrolltöödesse haaratud sõnaalguline  $h$  ja  $k$ ,  $p$ ,  $t \approx g$ ,  $b$ ,  $d$  laen- ja võõrsõnade algul. Ulatuslikumaid järeldusi seda liiki ortogrammide kohta pole võimalik teha, sest siin sõltub eksimuste hulk rohkem kui kuskil mujal konkreetsest sõnast endast. Kindlaid seaduspärasusi vigade esinemisel ei ilmnenud ka sõnade liigitamisel vastavalt sellele, kas sõnaalgulisest tähest oleneb sõna tähendus või mitte; kas vaadeldav juht esines iseseisva sõnana või liitsõna järeldkomponendina; kas tendents

\* Lõpp. Algus «Nõukogude Koolis» nr. 11, 1964.

*h-d* lisada sõna algusse on tugevam või nõrgem kui *h* ärajätmine. Märkigem vaid, et 45-st vaatluse all olnud *h*-ga või ilma *h*-ta sõnast põhjustasid enam vigu sõnad *ädalheina, ulgumerele, ulguvate, tuuleilide, herilaste, uudishimulikult; teeharule, hajameelne* ja *haakoormat*. Viimane neist esines etteütles (kus dikteerimisel hääldati *h-d* nõrgalt) ja üllatas oma vigade ja paranduste püsivusega. Pilt ses osas oli järgmine (õpilaste arvust protsentides):

	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.
Vead	22,2	30,0	42,6	37,0
Vead + parandused	35,8	54,5	53,7	53,7

Vigade kartoteegi põhjal esineb *h* ärajätmist teistest sagedamini ka sõnades *halas-tama* ja *hoopis*.

Klusiilide märkimisel laen- ja võõrsõnade algul tõi kõige enam eksimusi kaasa sõna *pagasisse*, mille põhjusena oletame suhteliselt hiljuti muudetud vormi. Kirjanditest sedeldatud vigade põhjal lisanduvad sellele kriitiliste sõnadena *brigaad*  $\approx$  *brigadir*, *buss*, (*treening*)*dress*.

\* \* \*

Ortograafiliste vigade põhjuste väljaselgitamine nõuab ulatuslikke vaatlusi ja nende põhjal püstitatud hüpoteeside kontrollimist eksperimendi teel. Nii näiteks on vene ortograafia õpetamise meetodika uurijad analüüsinud ainuüksi veatüüpide kindlaksmääramiseks 7932 õpilase kirjatööd; vigade põhjuste uurimiseks kuulunud ja protokollitud 5 aasta kestel (5.—9. klassini) ühes klassis kõiki vene keele tunde ning analüüsinud ortograafilisest aspektist lähtudes kõikide õpilaste selle aja jooksul tehtud kirjalikke töid; lisaks korraldanud vaatlusaluse klassi õpilastele ja veel 20 klassi õpilastele rea ortograafilisi katseteid ja nõudnud neilt järgnevais vestlustes vigade põhjendamist<sup>8</sup>. Eesti keele õigekirjavigade uurimisel on tänuväärset tööd teinud N. Rimmel, kes on märkinud häälikulise ümbruse regressiiv- ja progressiivmõju klusiilide õigekirjutusele jpm.<sup>9</sup> Püüame omaltki poolt lisada mõningaid tähelepanekuid, mis peaksid arvestatavad olema ortograafilise materjali käsitlusel, harjutusvara ja kontrollitööde tekstide koostamisel.

Nagu eespool nägime, esineb rohkesti ortograafilisi eksimusi selles valdkonnas, kus kirjutamisel on võimalik tugineda hääldusele. Kõige enam olenevad need otseselt väärast hääldusest kõneleva ümbruse mõju tõttu. Sellised vead on tavaliselt ortograafilis-morfoloogilist laadi (näit. *lautas pro laudas, putru pro pudru, hetkete pro hetkede, töödata pro töötada*). Mitmed ortograafilised vead tulenevad lihtsalt ebakorrektest artikulatsioonist (võõrhäälikud *i, š, z, ž*). Ebakorrektese hääldusega on tegemist ka siis, kui kaasrõhuline silp hääldatakse pearõhulisena. Viimane juht toob kaasa rohkesti ortograafilisi vigu eriti *mata-, matu-, matus-* ja *stikune*-liitelistes sõnades (näit. *tegematta pro tegemata, vastastikkune pro vastastikune*). Veel vanemategi klasside õpilastel leiame vigu võõrsõnade järgsilpide pika vokaali märkimisel sel juhul, kui pearõhk on kandunud esimesele silbile (näit. *metafore pro metafoore, agronomid pro agronomid, substantiv pro substantiiv, referadi pro referaadi*). Nendegi väärvormide aluseks on ikka vastav hääldus.

<sup>8</sup> Vt. Н. Н. Алгазина, Изучение причин орфографических ошибок. Сб. О путях совершенствования методики русского языка. Москва, 1963, lk. 79—82.

<sup>9</sup> Vt. Eesti keele õpetamise meetodika küsimusi III, lk. 45—48.

Kehtivate normide järgi ei loeta ebaõigeks liitsõnade sellist hääldust, kus põhisõna ja täiendsõna tiheda liitumise korral põhisõna pikk häälik lüheneb lühikeseks või poolpikaks.<sup>10</sup> Paraku kaasub sellega põhisõna, üksikujuhtudel ka täiendsõna ühekordselt märkimine kirja pildiski (*Venemale pro Venemaale, noorsoühingus pro noorsooühingus, Naissar pro Naissaar* jms.). Maksev hääldamisuusus toob kaasa veel teisegi rühma vigu. Nimelt võib liitsõnade põhisõna-alguline tugev klusiil muutuda nõrgaks eelneva helilise hääliku mõjul.<sup>11</sup> Vastavalt sellele kirjutavad õpilased ka *nõugogude*<sup>12</sup>, *vahedunnil, audasustati*, ehkki sõnades *kogu, tund, tasu* eksimusi ei ole.

Eeltoodu kõneleb ühelt poolt järjekindla korrektse häälduse nõudmise vajalikkusest (nõuded selles osas on märksa väiksemad ja vähem konkreetsed kui õigekirja osas). Kaht viimast kirjeldatud juhtudest tuleks arvestada harjutusmaterjali valikul. Abistavate reeglite osatähtsust häälduspärasel kirjutamisel ei saa küll eitada (eriti enam raskusi valmistavate ortogrammide juures, näiteks *i*-tüveliste verbide tegijanimed), kuid need peaksid olema enam teadlikustava, süstematiseeriva iseloomuga.

Reeglite tuginevatel juhtudel on kahtlemata osa vigu tingitud reegli mittetundmisest (näiteks sõna *mõttetu* puhul õpilane ei tea, et *-tu* liitub omastava tüvele). Kuid ka ortograafiliste reeglite õige rakendamine valmistab tõsiseid raskusi, sest see nõuab õpilastelt küllaltki keerukat mõtetegevust. N. N. Algazina märgib vene keele ortograafiliste vigade ulatusliku analüüsi põhjal siin kolm järgmist etappi:<sup>13</sup>

1) õpilane peab määrama foneetiliste, foneetilis-morfoloogiliste või morfoloogiliste tunnuste alusel kindlaks, millal tuleb rakendada ortograafilist reeglit;

2) peab otsustama, millist ortograafilist reeglit tuleb antud juhul kasutada;

3) peab lahendama küsimuse konkreetsest õigekirjutusest.

Põhijoontes kehtib sama ka meie ortograafia suhtes.

Foneetiliste (näiteks konsonantühendi olemasolu) või morfoloogiliste (näiteks *da*-infinitiivi vormitunnused) tunnuste mittenägemine võib viia foneetilise printsiibi järgimisele seal, kus see ei kehti, näiteks *võttma* pro *võtma, müija* pro *müüa*.

Pudulik foneetiline või morfoloogiline analüüs viib sageli reeglite ümbervahetamisele, reeglite ja erandite segiajamisele, sõna paigutamisele väära muutkonda ja seega ka ebaõigele kirjutusviisile. Nii kirjutab õpilane *ehki* vääralt ortograafia põhireegli kohaselt; sõnas *silmapilkselt* jäetakse klusiilile järgneva sufiksi *-se* tõttu sõna algvorm arvestamata ja kirjutatakse *silmapilgselt*. Sõna *alkkool* pro *algkool* kirjutamisel rakedab õpilane küll konsonantühendi õigekirjutuse põhireegli erandit liitsõnade üksikosiste kirjakuju säilitamise kohta, kuid jätab arvestamata, et ses asendis võivad esineda helitu hääliku kõrval ka *b, d, g*. Ainult liitsõna üksikosade mittetajumine võimaldab kirjutada *ülessanne* pro *ülesanne*. On iseendast mõistetav, et selliseid eksimusi toetab ebakindel reeglite omandamine ja välise sarnasuse alusel tekkiv vääranalooogia. Kuigi õpilane tunneb hästi konsonantühendi õigekirjutuse põhireeglit ja selle erandit ülipika *s*-i märkimise kohta *l, m, n, r* järel, kirjutab ta kirja pildi välise sarnasuse alusel tekkiva vääranalooogia tõttu *taotles revanšši* pro *revanši*; II välte *š* ja *f* märgitakse analoogiliselt mitte klusiilide, vaid teiste konsonantidega (*šeffilt* pro *šefilt*; *tuššiga* pro *tušiga*).

Sageli märkavad õpilased küll vajalikkust tunnust ja teavad ka reeglit, kuid eelteadmiste puudulikkuse tõttu ei suuda määrata konkreetset kirjutusviisi. Nii kohtame

<sup>10</sup> Vrd. Eesti keele grammatika I. Häälikuõpetus ja ortograafia, 1. vihik, Tartu, 1963 (TRÜ rotaprint), lk. 81.

<sup>11</sup> Sealsamas, lk. 43.

<sup>12</sup> Eksimust sõnas *nõukogude* võib mõjutada ka järgmises silbis esinev *g*.

<sup>13</sup> Н. Н. А л г а з и н а. О путях совершенствования методики русского языка, lk. 83 jj.

näiteks veel 8-ndaski klassis õpilasi, kes ei suuda otsustada, kas *š*, *ž* ja *f* on helilised või helitud häälikud, ja kirjutavad seetõttu *plüüšgi* pro *plüüški*, *garaažki* pro *garaažgi*, *šeiigi* pro *šeffki*.

Nagu eespool nägime, nõuavad enam tähelepanu ka need sõnad, kus kirjakuju eri vormides astmevahelduse, assimilatsiooni vms. põhjuse tõttu muutub. Nii kirjutatakse näiteks *kümmne* pro *kümne*, sest on olemas sõnad *kümme* ja *-kümmend*; *hakkata*, sest on olemas vormid *hakkama* ja *hakkan*.

Üsna rohkesti vigu põhjustavaks teguriks on kirjaipildi analüüsi ja juba kirjutatu kontrolli puudulikkus. Tavaliselt klassifitseeritakse sellekohaseid eksimusi kui hooletusvigu ja nendega tegeldakse suhteliselt vähe, seda vähem, mida vanem on õpilane. Nende hulk õpilaste vihkuis (erandiks on ehk eesti keele kontrolltööd ja kirjandid) on aga tähelepandavalt suur (A. Tiki andmete kohaselt on ainuüksi sõnade ja tähtede vahelejätmised hulga poolest komavigade järel teisel kohal<sup>14</sup>). Taoti on raske otsustada, kas on tegemist tähelepanematusel või oskamatusel. Kas eksimused nagu *mule* pro *mulle* ja *ei sa* pro *ei saa* on tingitud hooletusest või oskamatusel, kas õpilane kirjutab *emotsionaalne* pro *emotsionaalne* ja *zanr* pro *žanr* seepärast, et ta neid sõnu ei tunne, või on ta lihtsalt «unustanud» *l*-tähe ja vastava diakriitilise märgi? On kindel, et hoolikas kirjaipildi kontroll aitaks kaasa ortograafiliste vigade vähenemisele. Õpilastepoolsete paranduste analüüs näitab samuti, et parandusi õige suunas on mitmekordselt enam kui vääraks parandatud ortogramme. Kirjaipildi analüüsimise oskuse arendamiseks poleks ehk halb vahetevahel kasutada meil üldiselt taunitud korrektooriharjutusi ka ortograafias (vähemalt 8. klassis).

Harjutus- ja kontrolltekstide koostamisel tuleb silmas pidada ortograafiliste vigade hulga sõltuvust vastava sõna esinemissagedusest õpilaste lektüüris — õpikuis, noorsookirjanduses ja -ajakirjanduses — ja vastavalt sellele tuntuusest. Sõna esinemissagedus on tihedasti seotud sõna tarvitamissagedusega. Harvemini esinevad ning vähem tarvitatavad sõnad tingivad rohkem vigu. Selle tõenduseks on näiteks fakt, et konsonantühendi õige kirjutuse reegli vastu eksimine põhjustab kirjandites ja ümberjutustustes tunduvalt vähem vigu kui spetsiaalselt koostatud etteütlustes ja lünkharjutustes. Oleme kaugel sellest, et väita, nagu peaks ortograafiline treening toimuma ainult selle sõnavara raames, mida keskmine õpilane kasutab oma vabas kirjalikus keelepruugis (kirjandid, tunni-kontrollid ja kontrolltööd nn. jutustavates ainetes, kirjad jms.). Vastupidi, see on kindlasti vähene. Kuid sellised, kirjakeeles üldse haruharva esinevad sõnad, nagu *usjas*, *kongresslane*, *vilne* jt., võiksid küll äraõppimiseks kulutatava aja loovutada tõhusamatele meetoditele õpilaste sõnavara arendamisel.

Käesolev analüüs on materjali vähesusest tingituna liiga pinnaline selleks, et teha täiskindlaid järeldusi ortograafiliste vigade tekkepõhjuste ja nende kõrvaldamise kohta. Seda enam tahaks aga väljendada ammu tekkinud, ent praegu veel utopiilisena näivat soovi õpetajate, üliõpilaste ja teadlaste kogutud ja kogutavate eesti keele alaste vigade koondamiseks ülevabariigilisse kartoteeki. Ja seda mitte ainult häälikuortograafia osas.

---

<sup>14</sup> Vt. A. Tiki, «Nõukogude Kool», 1961, nr. 12, lk. 934.

Tänapäeval on keemia tihedalt tunginud igapäevasesse ellu. Võimatu on praegust ja tuleviku ühiskonda ette kujutada keemiatööstuse saadusteta. Eneestmõistetavalt seab see keemiaõpetajate ette ülesande anda õpilastele põhjalikke ja otstarbekaid teadmisi keemiliste protsesside olemusest ja keemiatööstuse alustest. Keemiateaduse ja -tööstuse areng on tänapäeval nii tormiline, et õpikud ja programmid paratamatult ei saa kõike seda kajastada. Seepärast tuleb keemiaõpetajatel palju teha õpilaste teadmiste muutmiseks elulähedaseks.

Aine seostamine eluga toimub nii õppetunnis kui ka klassivälise töö kaudu ning selleks on väga palju vorme. Väga suur tähtsus on näiteks kodulinna või kodurajooni keemiatööstuse ning selle edusammude tutvustamisel. Ka Tallinna keemiaõpetajatel on selles häid kogemusi. Kõigepealt tahaksin lühidalt peatuda mõnedel töövormidel, mida on kasutanud Tallinna 46. keskkooli õpetaja E. Järv.

E. Järv on endale töös eesmärgiks seadnud anda õpilastele programmis ettenähtud teadmiste kõrval ülevaade ka Tallinna ja vabariigi keemiatööstusest. Õpilased koguvad ajakirjanduses ilmuvaid keemiaalaseid materjale ja hiljem süstematiseerivad need. Asendamatud on sellele eesmärgile jõudmiseks ka ekskursioonid keemiatööstustesse. 46. keskkooli õpilased toovad igalt ekskursioonilt kaasa materjali stendide ja õppevahendite valmistamiseks ning jaotusmaterjalina kasutamiseks. Koolis on sellest materjalist välja pandud näitus, mida keemiaringi liikmed vahetavad pärast igakordset ekskursiooni. Kuna eksponaadid on lahtised, saab neid kasutada jaotusmaterjalina õppetundides nii uue aine läbivõtmisel kui ka kordamisel. Materjalid vormistatakse klassivälise töö korras.

Möödunud õppeaastal peeti 46. keskkoolis keemiapäev teemal «Kodulinna ja koduvabariigi peamised keemiatööstuse harud». Keemiapäeva eel käisid õpilased paljudes keemiatööstuse ettevõtetes ning vormistasid näituse, mille peaeesmärgiks oli Kalinini rajooni (s. o. kodurajooni) keemiatehaste töötamise printsiipide ja

## Võimalusi keemia õpetamise seostamiseks eluga

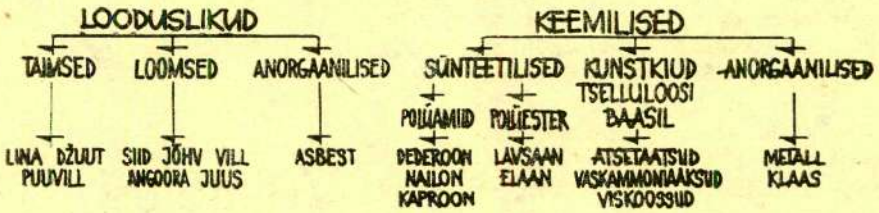
V. EKSTA

toodanguga tutvumine. Koostati stendid järgmistel teemadel:

1. «Flora» üldtoodang.
2. Pesuvalgendaja tootmine («Flora» materjalide põhjal).
3. Tuši tootmine («Flora» materjalide põhjal).
4. Nööpide tootmine «Kunstsarvetehtes».
5. Polüstüroolnööpide tootmine («Kunstsarvetehtes» materjalide põhjal).
6. Margariini tootmine.
7. Kautšukist kummi tootmine («Teguri» materjalide põhjal).
8. Kaproonjõhvi tootmine (Pimedate Ühingu õppekombinaadi materjalide põhjal).
9. Väetised.
10. Indikaatorid.
11. Plekid väljal.
12. Pidevalt vahetatav stend «Kas teate, et...»
13. Kiudained.

Stendide alusmaterjalina on kasutatud saepuruplaate. Eriti huvipakkuv oma kavanduse ja teostuse poolest on neist viimane, «Kiudained» (joonis 1). Stend

# KIUDAINED



Joonis 1.

annab ülevaate kiudainete liigitusest. Iga kiudaine nimetuse juurde on võimalik kinnitada kaart vastava materjali prooviga. Aineproovid võib paigaldada vastavalt teemale osaliselt, kordamisel aga täies ulatuses. Samu kaarte võib kasutada ka jaotusmaterjalina. Stendi säilitamine on hõlpus, kuna materjalide proovid on vastavates ümbrikes, nii et pole karta nende riknemist või kaotumisekut. Näidiste materjal on saadud «Punases Koidust» ja õpilaste kodudest. Pole kahtlust, et sellised stendid süvendavad ja konkretiseerivad õpilaste teadmisi.

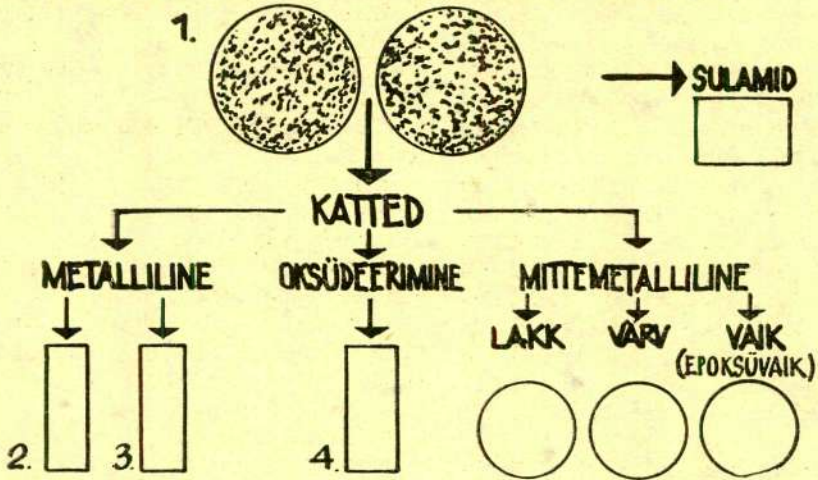
Samas koolis on tehases kaasatoodud materjalide põhjal valmistatud huvitavad kogud:

1. «Klaasi tootmine». Kogu on valmistatud tehases «Tarbeklaas» kasutatavate lähteainete ja saadavate klaasiliikide tutvustamiseks.

2. «Metallid ja sulamid». Materjali töid ekskavaatoritehases tootmispraktikal viibivad õpilased. Kogu sisaldab 19 nimetust.

3. «Korrosiooni vastu võitlemise vahendid» (joonis 2). Seesuguste õppevahendite vormistamisel on veel üks eelis. Sageli ei ole võimalik kõiki paralleel-

## KORROSIOONI VASTU VÕITLEMISE VAHENDID



Joonis 2.

Nimetused: 1 — roostetanud metallkettad; 2 — vasetatud teras; 3 — nikeldatud teras; 4 — mustriks oksüdeeritud raud.

klasse ekskursioonile viia. Sel juhul võib referentidena kasutada ekskursioonil käinud õpilasi. Muidugi on ilma näitlike

õppevahenditeta ülevaate ja ettekujutuse andmine võimatu.

Võimaluse korral tuleb tund anda teha-

ees või mõne uurimisinstituudi laboratooriumis. Õpilastele tuleb anda konkreetne ettekujutus tootmisprotsessist, kuid isegi kõige täiuslikumad õppevahendid ei suuda asendada tehase töö vahetut jälgimist. Õpetaja Järv on tunde andnud ka tehase «Norma» galvaanikatsehhis. Siin on selleks sobivad tingimused — avarad puhtad ruumid ja vaikus. Õpilastele on võimalik näidata, kuidas metalle kaetakse korrosioonikindlate katetega (vasetamist, nikeldamist ja kroomimist). Ühtlasi tutvuvad õpilased keemiatööstuse automatiseerimisega ja saavad ülevaate elektrolüüsi-protsessi olemusest. Tehastes võib veel

käsitleda järgmisi teemasid: «Kaprooni tootmine kaprolaktaamist» (Pimedate Ühingu õppekombinaadi kaproonjõhvi tootmise tsehhis), «Keraamikatööstus» (kunstikombinaadi keraamikaateljees). Õppetunni kaal tuleb anda ka õppekäikudele, näiteks tehase «Estoplast» hapnikutsehhi, kus on võimalik demonstreerida katseid vedela hapnikuga, jne.

Need on vaid üksikud töövormid, mida Tallinna 46. keskkoolis kasutatakse keemia õpetamise elulähedaseks muutmisel. Õpetaja on oskuslikult koduloolisuse printsiibi toonud keemiatundidesse ja saavutanud nii häid tulemusi.

# Õppevestlus ja saatematerjal

## 1. klassis

M. NARITS,

Õpetajate Täiendusinstituudi algklasside kabineti metoodik

Uha sagedamini kuuleme etteheiteid, et kool annab õpilasele ainult teadmisi ja vilumusi, kuid jätab unarusse tema üldise arenemise.

See puudus hakkab pahatihti juuri ajama juba 1. klassis. Näiteks eesti keele tunnis, pidades silmas eesmärgi anda õpilastele lugemis- ja kirjutamisoskus, unustab õpetaja mõnikord laiemat ülesande: õpilase kui tulevase kommunistliku ühiskonna liikme arendamise, tema silmaringi laiendamise. Tõsi küll, 1. klassi eesti keele tundides ei ole seda kerge teha, sest lühikesed lugemisharjutused ei anna selleks alust. Õpilaste mõttemaailma ja tundeelu arendamine, nende moraalsete tõekspidamiste ja ühiskondliku teadlikkuse kasvatamine toimub siin peamiselt õppevestluse ja tunnis kasutatavate saatematerjalide abil.

Kuigi õpetaja vestlusaine valikul peab arvestama koduloolist üldteemat ning käsitlema eeskätt laste elust ja neid ümbritsevast keskkonnast võetud küsimusi, ei tohi selles näha keeldu heita pilk ka kaugemale.

Näiteks: juba aabitsaeelse perioodi teiseks õppepäevaks ettenähtud vestluse (aabitsa-pildi «Klassis» põhjal) kasvatuslikuks eesmärgiks on näidata partei ja valitsuse hoolitsust laste eest ning ühtlasi õpetada neid hoidma koolimööblit ja õppetarbeid. Neid kasvatuslikke eesmärgi tuleb taolleda hiljemgi aabitsa- (lk. 27 ja 112) ja lugemikumaterjalide (lk. 13, 21 ja 152—153) käsitlemisel. Tutvustanud vestlemise teel laste õppimisvõimalusi meie kodumaal, on kohane ajakirjast «Täheke» (nr. 2, 1963) ette lugeda jutustus «Neegrilaste kool», palake kaugest Aafrikast. Õpilased kuulevad väikeste aafriklaste õppimistingimustest noores Nigeeria vabariigis; nende koolimajaks on vaia-dele löödud varikatuse alune, koolipinkide aset täidavad taburetid. Aga emakeelsed õpikud ja muud koolitarbed — neid ju polegi.

Võrdleva emotsionaalse saatematerjali kaasabil on õpetajal palju kergem kasvatuslikku eesmärki saavutada. Ühtlasi anname lastele uusi teadmisi kaugemast maailmast.

Võib-olla arvatakse, et pala on lastele raske, sest seal tuleb ette palju tundmata sõnu ja nimesid (Aafrika, Nigeeria, Ginea jt.). Seda ei maksa karta. Sageli esineb ka muinasjutudes, mida juba koolieelses eas lastele ette loetakse, võõrapäraseid nimesid ja raskeid sõnu, ometi ei takista need last mõistmast loetava sisu ja tabamast peamõtet. On meil ju tegemist saatematerjaliga, mitte lugemikupalaga, mille uued sõnad tuleb viia õpilaste aktiivsesse sõnavarasse.

Juba tunniks valmistumisel tuleb õpetajal silmas pidada õppevestlusega taotletavaid eesmäärke ning sellest lähtudes valida saateaine ja tunnis kasutatavad näitlikud vahendid.

Mul on tulnud jälgida samateemalisi õppetunde mitme õpetaja käsitluses. Need on olnud kvaliteedilt täiesti erinevad. Peatun õppevestlustel, mida arendati ühenduses aabitsa 109. leheküljel esineva pala «Vanaema jutuke» käsitlusega. Selle lugemispala puhul ei osata sageli leida õpilaste kommunistlikuks kasvatamiseks ja silmaringi avardamiseks võimalusi. Tehakse ennatlik järeldus: pala ei võimalda... Ilmselt ei osanud neid võimalusi näha ka Tartu ühe keskkooli 1. klassi õpetaja, kelle tunnis õppevestlus ei täitnud eesmärki, sest: 1) klassile esitati küsimusi ainult aabitsapala ja -pildi põhjal; 2) ei esitatud mõtlema panevaid küsimusi; 3) õpetaja oli liiga aktiivne, õpilased — passiivsed; 4) käsitletavat ainet ei seostatud inimese tegevuse ja tehnika saavutustega tänapäeval ja 5) aplikaatsioonide kasutamine oli otstarbetu.

Teine samateemaline õppevestlus väärib aga lähemat kirjeldamist.

Õpetaja jutustas sissejuhatuseks: Palju, palju aastaid tagasi elasid üksikud inimesed väga rikkalt, paljud seevastu aga äärmiselt vaeselt. Jõukatel oli kõike külluses. Nad elasid suurtes kivikatustega majades, vaeste elamud aga olid väikesed, nende katused õlgedega kaetud. Vaestel inimestel ei olnud raamatuid, millest lastele jutte ette lugeda. Emad ja vanaemad mõtlesid siis ise välja lookesi, mida lastele jutustada. Paljud nendest lugudest on nüüd üles kirjutatud ja me võime neid lugeda raamatuid. Kuna enam ei teata, kes oli jutu väljamõtteleja ehk autor, nimetatakse neid lugusid muinasjutudeks.

Siis kutsus õpetaja ühe tütarlapse klassi ette toolile istuma. Talle seoti rätik pähe, pandi prillid ette ja kampsun õlgadele. See oli klassile küllatunud «vanaema», kes jutustas muinasjutu («Vanaema jutuke»). Et tütarlaps juba enne koolitulekut lugeda oskas, oli õpetaja talle eelmisel päeval andnud lisaülesande muinasjutu esitamiseks valmistuda.

Seejärel vaadati aabitsapilti majakesest ja selle ehitajast: otsustati, kas ehitaja oli rikas või vaene, vesteldi pildi ja kuuldu muinasjutu põhjal, kõneldi tõrva omadustest. Õpetaja esitas mõtlema panevaid küsimusi, nagu: Millest võis küll taat mõelda, kui ta vaatas oma uut maja? Mida võis taat teha, kui ta nägi õnnetut lindu? Millised tööriistad pidid taadil olema?

Virgutuseks matkiti taadi töötamisliigutusi puude maharajumisel ja maja ehitamisel.

Vestlus jätkus tööriistade, ehitusmaterjalide ja ehitustöö võrdlemisega enne ja nüüd. Lapsed, kes olid näinud Raplas suurplokkidest elamute ehitamist, teadsid sellest mõndagi jutustada. Õpetaja lisas, et suurtes linnades ehitatakse veelgi suuremaid maju ja mõned neist pannakse kokku juba tehases valmistehtud tubadest. Üks poiss, kelle isa oli kolhoosis sigalat ehitanud, teadis, et katuseid tehakse «etermiidist». Õpetaja korras sõna õigesti ja kirjutas selle nimetavas käändes tahvlile. Sõna loeti kooris. Edasi rääkis õpetaja hoolitsusest meie töötajate heaolu eest, mis peab juba lähematel aastatel tagama igale perekonnale mugava kodu.

Pärast sisukat õppevestlust asuti lugemisharjutuste juurde.

Õpetaja ei või piirduda küsimustega ainult lugemispala kohta. Nõnda jäävad laste teadmised ümbritsevast elust maha, nende silmaring ei avardu. Mõned õpilased puutuvad väljaspool kooli kokku mitmesuguste eluliste küsimustega. Õppevestluse kaudu



saavad üksikute õpilaste teadmised kõigi ühisvaraks ja nende arenemistase klassi ulatuses ühtlustub.

Erilist tähelepanu peab õpetaja pöörama nendele teemadele, mida käsitletakse korduvalt, näit. aabitsas lk. 32, 66 ja lugemikus lk. 149 — kanadest; aabitsas lk. 43, 102, 103 ja lugemikus lk. 72 — kassist jne. Korduvalt on juttu koerast. Tunniks valmistudes tuleb hästi läbi mõelda õppevestlus, nii et aine käsitus kulgeks laienevas ringis — kontsentriilselt. Kui ühes tunnis kõneldi kanade hooldamisest, siis teises samateemalises tuleks peamist rõhku panna näiteks kodulindudele saadavale toodangule (munad, liha, suled), kõnelda muna kasutamisest mitmesuguste toitute valmistamisel jne. Kolmas tund võiks anda teadmisi tibudest, nende hooldamisest, haudejaamast.

Pahatihti kulgevad aga samateemalised vestlused täpselt ühesuguste küsimuste ringis. Kui jutt on näiteks kassist, siis on korduvalt juttu tema pehmetest käppadest ja teravatest küüntest, kuid harva kuulevad lapsed haigustest, mida kassid põevad ja mis on ohtlikud inimestelegi (seentõbi, sooltenugilised), eriti lastele, kes armastavad kassidega mängida.

Oli võimalus kuulata õppevestlust lugemikupala «Muri» käsitlemisel, milles kõneldi koerast jällegi kõige kitsamas mõttes: mida sööb-joob, kelle eest kaitseb maja. Aga kuidas siis vesteldi aabitsaperioodil Sullist, Pollast ja Murist ning lugemikus (lk. 44) Paukast. Ometi on koer koduloomade hulgas kõige arukam ja temast kõneldes ei ole raske leida huvitavat saatematerjali. Kui palju on kirjutatud koertest haaravaid jutustusi, nagu A. Tšehhovi «Kaštanka», J. Rannapi «Poolu», A. Jakobsoni «Karjase kolm koera», S. Truu «Murra» ja J. Smuuli «Meremees Murka», valmistatud diafilme («Sõbrake», «Neljalajased sanitarid», «Belka ja Strelka») jne. Seoses paljude raskete ülesannetega miilitsateenistuses, piirivalves, vetelpäästejaamades, sõjas, kosmose vallutamisel ja mujalgi töötab inimese kõrval ustava abilisena — õpetatud teenistukoer. Klassis aga kuulevad lapsed kõigest sellest harva ja ebahuvitavalt esitatuna.

Koerast vesteldes ei tohi temast teha omaette imetusobjekti. Austus ja imetus peaksid siiski kuuluma eeskätt inimesele, kes koera õpetab, nii et see suudab täita sageli väga vastutusrikkaid ülesandeid.

Muidugi tuleb õpilasi iga teema puhul ergutada oma elamuste põhjal kaasa rääkima.

Kokku võttes on õppevestlusele esitatavad nõuded järgmised: 1) ta peab kommunistlikult kasvatama; 2) andma õpilastele uusi teadmisi; 3) arendama mõtlemisvõimet ja väljendusoskust ning 4) looma lugemispala või luuletuse käsitlemiseks vastava meeleolu.

Õppevestluseks vajalikud eeltingimused on muidugi väga komplitseeritud, tähtsamad neist on õpetaja avar silmaring ja pedagoogimeisterlikkus. Tuleb kasutada ka mitmesugust näitlikku materjali, nagu pilte, aplikatsioonid jne. Tapa keskkooli õpetaja Ö. Oglas ühendas 1. klassis vestluse küülikust klassi toodud elava looma vaatlemisega. Õppetund oli lastele elamuslik ja andis uusi teadmisi. Igakord pole äga võimalik ega soovitatavgi loomi ja esemeid klassis demonstreerida ning näitlikustamiseks tuleb leida muid võimalusi.

Üheks lastele huvi pakkuvaks võtteks on kitsafilmi vaatamine õppevestluse ajal. Aabitsas lk. 82 ja lugemikus lk. 56—57 on vestlusteemaks «Jännes». Õppevestluse puhul võiks siin ühes tunnis näidata kitsafilmi «Jänku». Sama filmi, mille tugevaks küljeks on ilusad looduspildid, võib saatematerjaliks kasutada ka metsast ja selle rikkustest (lugemiku lk. 182—183) vestlemisel. Lugemiku 63.—66. lehekülje teemaks on «Loomaaias». Ühele nendest tundidest võiks planeerida ka kitsafilmi («Ahv», «Hunt», «Hea süda») vaatamise.

Olen kuulnud õpetajailt arvamust, et aabitsas ja 1. klassi lugemikus on liiga palju juttu loomadest. Nende puhul olevat võimatu lapsi kasvatada. Täiskasvanud sageli ei aimagi, kui lähedased on lastele loomad. Teistest paremini on seda mõistnud lastekirjanikud, kes neljalajsete tegelaste kaudu püüavad mõjutada laste tundeelu, kasvatada neis niisuguseid moraaliomadusi, nagu ausus, sõnakuulelikkus, töökus, ennast-

salgavus sõpruses, julgus jne. Selliste jutustuste ja muinasjuttude järgi koostatud filmid ahtavad õpetajat vastava teema käsitlemisel, kasvatusliku eesmärgi leidmisel ja selle saavutamisel. Niiugused filmid on: «Kitsetall», «Petis rebane», «Rebane ja hunt», «Kuidas rebast ninapidi veeti», «Kitsetall ja hunt», «Udusulg ja sõbrake», «Vapper hirvepoeg» jt.

Lapsi tuleb õpetada hindama täiskasvanute tööd ja tööga saavutatut. Ainuüksi sõnades jagatud manitsused ei loo veel lastel tõekspidamisi. Filmi «Kruus piima» väikeste peategelaste Andrijuša ja Mašenkaga olid emal samasugused raskused. Lapsed ei tundnud piinlikkust hooletusest lauale valatud piima pärast, vaid leidsid «piima-ajaga» mängimises lõbusat tegevust. Alles siis, kui nad kolhoosi farmis nägid karjaitajate tööd ja hoolt loomade eest ning kuulsid lüpsjatelt mõndagi huvitavat lehmade ja nende toodangu kohta, sai neile selgeks kruusi piima väärtus. Meiegi õpilased mõistaksid seda paremini, kui nad näiteks teema «Lehm» (lugemikus lk. 68—69) käsitlemise puhul näeksid seda filmi.

Õpilaste kitsas kodutunnetus peab avarduma kodumaatunnetamiseks. Programmi kohaselt tuleb aprillikuu lõpul (lugemiku lk. 168—169) kõnelda lähemalt meie suurest kodumaast Nõukogude Liidust. Kuidas anda 1. klassi õpilasele, kes mõtleb peamiselt



Olümpiaatleedil Rein Aunal, kes Tokios võitis hõbemedali kergejõustiku raskeimal alal — kümnevõistluses, on tulnud viimasel ajal anda sadu autogramme. Sellest ei pääse ta ka pärast kohtumist Tallinna 18. 8-klassilise kooli spordihuvilistega.

A. Rammo foto

konkreetselt, esimene geograafiline kujutus oma suurest kodumaast, kuidas tutvustada selle avarusi ja rikkusi? Parimaks abiliseks õpetajale on sel puhul üks õnnestunud õppefilme — «Ebatavaline teekond». Sündmustik esitatakse laste mängu kujul imelises mängulennukis, mis viib lasteala kasvandikud meie suure kodumaa rajoonide ja linnade kohale lendama.

Lähemaid andmeid kõigi kuni 1963. aastani (incl.) toodetud algklassidele sobivate õppefilmide kohta võib saada 1964. a. ilmunud kataloogist «Kino koolis» (alapealkirjaga «Filmid mudilastele ja algklasside õpilastele»). Kataloogi on võimalik saada ka Õpetajate Täiendusinstituudi filmoteegist. Kataloogis on märgitud, missuguse asutuse filmifondist saab filmi laenata.

Tõhusaks abiks teema käsitlemisel on ka sobivalt valitud diafilmid. Iga algklasside õpetaja peab oma kooli diafilmide kogu tundma, et seda kasutada vastavalt võimalustele.

Juba varakult tuleb äratada lastes huvi kirjanduse vastu. Lisamaterjaliks sobivad kõik käsitletava teema kohased koolieelsele eale ja 1. klassile ettenähtud raamatud. Õpilaste silmaringi avardamiseks pakuvad aga 2., 3. ja isegi 4. klassile määratud raamatuid loetud katkendid hoopis rohkem. Et leida vestluseks sobivat katkendit, peab lastekirjandust hästi tundma. Mõningal määral abistab õpetajaid 1963. a. ilmunud «Laste kirjanduse kataloog» 1.—4. klassile. Selles koondnimestikus leidub kogu 1945. aastast kuni 1. augustini 1963. a. ilmunud lastele soovitatav lugemisvara.

Laste silmaringi avardamiseks ja mitmesuguste kasvatuslike küsimuste lahtimõtestamiseks tuleks 1. klassi lugemistundides senisest rohkem kasutada ajakirja «Täheke». Tutvunud ajakirja 1963. aastakäiguga ja käesoleva aasta numbritega, võin öelda, et võimalusi õpiku teemade ja «Täheke» lugude sidumiseks on rohkesti. Tutvugem nendega.

Eespool nimetatud teemade puhul koerast on sobiv saatejutukesena lugeda pala «Ati neljajalgne sõber» (nr. 3, 1964). Teise, samale teemale kohase pala «Tobuš võitleb huntidega» leiame 1963. a. 7. numbrist.

Laeva teema (lk. 50) juures võime jätkata ürginimese elu käsitlevate juttude seeriast 1964. a. maikuu-numbrist — «Ati taltsutab tümikat». Tule avastamisest räägib looke «Ati punane lill», mis sobib saateaineks lugemispalale «Tuletikud» (lugemik, lk. 96). Sellest, kuidas ürginimene hakkas omavalmistatud püügiisistadega kalastama, loeme palast «Ati püüab vee-elukaid» (nr. 4, 1964). Võrdluseks kasutame jutustust tänapäeva kaluritest «Kuidas suure voolikuga kalu püütakse» (nr. 3, 1964). Neid lookesi võime lastele lugeda lugemiku lk. 162—163 õppimisel.

Ürginimese elu käsitlevad jutud on väärtuslikud selle poolest, et need annavad lastele mõistetava pildi eelajaloolisest ajast. Siin puututakse kokku inimesega kui uute väärtuste loojaga, kes töötades ja paremate elutingimuste eest võideldes ise pidevalt areneb.

Materialistliku maailmavaate kasvatamiseks on samuti otstarbekas näidata esemete ja nähtuste pidevat arenemist ning muutumist. Sobivate teemade puhul tuleb seda teha juba 1. klassis. Luuletus «Tänav sõidab» (nr. 5, 1963) on kiiluke liiklusvahendite arenemisloost: minevikus — voorimehetroska, tänapäeval — auto, tulevikus aga — võib-olla isegi liikuv tänav. Selle luuletuse võib selgeks õppida, kui läbivõtmisele tuleb pala «Meie sõidukid ja veokid» (lugemik, lk. 124).

Noukogudema noorte õnnelikust lapsepõlvest ja avaratest õppimistingimustest vestlemisel saavutame nõukogude patriotismi ja rahvusvahelise internatsionalismi kasvatamise eesmärgi palju kergemini, kui põimime tundi emotsionaalsed jutukesed: «Väike saapapuhastaja» (nr. 6, 1963), «Ma ei tunne tähti» (nr. 8, 1963) või «Valge elevandi maa» (nr. 6, 1964). Nende palade kaudu saavad õpilased teada, et kõikidele lastele maailmas pole raamatud ja haridus nii kättesaadavad, nagu need on meie kodumaal.

«Tähekesest» leiame veel lookesi keemia, bioloogia ja tehnika alalt, nagu: «Orasepoiss uuris järele» (nr. 3, 1964), «Rikas õli» (nr. 5, 1963), «Lill sööb liha» (nr. 3, 1963), «Lumikellukese sahvrike» (nr. 4, 1964), «Targad masinad» (nr. 3, 1963), «Masinad aitavad põllumeest» (nr. 6, 1964) jne.

On muidugi hea, kui õpetaja leiab tunni teemale vastava saatematerjali ajakirja kõige värskemast numbrist, kuid seda juhtub harva. Sellepärast peavad olema kättesaadavad ka varem ilmunud numbrid. Võidakse öelda, et õpilased on nendega juba tuttavad. Kuid selles eas kuulavad õpilased juttu ka teistkordset lugemisel meelsasti, ja kuna seda käsitletakse tihedas seoses läbivõetava teemaga õpetaja selgitava sõna saatel, mõistetakse sisu täielikult ja õieti.

Kui õpetaja leiab, et teemalt kõigiti sobivas jutus on liiga palju lastele raskeid sõnu ja nimesid, võib ta ettelugemise asemel pala lihtsalt jutustada.

Eelõeldust ei tule nii aru saada, et õpetaja peab igas vestluses kasutama lisaallikaid. Sel puhul võib ohustada teine äärmus — õpilaste ülekoormus. On osutatud vaid olemasolevaile võimalustele.

Siiski on tarvilik, et juba 1. klassis pakutaks programmikohast materjali kõrgendatud raskusasimes. Sellega äratakse õpilastes teadmiste vastu huvi ja hoidutakse koduõue kitsast rada tallamast kraaviks, millest väljaastumine avaramasse maailma viivate teele osutub lastele raskeks.

Astat neli tagasi ilmus meie ajalooõpetajate töölaudadele nägus rohelises kalingurköites raamat «Eesti NSV ajaloo lugemik I», mis sisaldas 190 valitud dokumenti ja materjali Eesti ajaloo vanemate perioodide kohta kuni möödunud sajandi keskpaigani. Lühikese aja muutus lugemik hinnatavaks abivahendiks Eesti NSV ajalugu käsitlevate tundide ettevalmistamisel ja õpilaste iseseisva töö organiseerimisel. Nüüd on jõudnud meieni selle teose II köide, mille rohkem kui 700 leheküljel on ära toodud 326 dokumenti ja allikatkendit Eesti ajaloost alates XIX sajandi keskpaigast ja lõpetades tsaarivõimu kukutamisega Eestis 1917. a. kevadtalvel. Kuigi selles köites valgustamist leiudev ajajärk on esimeses köites käsitletust üle kümne korra lühem, on lugemiku II köite toimetajatel E. Laulul ja A. Traadil ning koostajatel O. Ibiusel, O. Karmal ja A. Takkinil tulnud lahendada mõnevõrra komplitseeritud probleeme: mida võtta ja mida jätta tohutu suurest allikate hulgast, nii et lugeja saaks tutvuda kõige olulisemate ja samal ajal kõige ilmekamate ning huvipakkuvamate materjalidega.

## Mõtteid «Eesti NSV ajaloo lugemiku» II köite puhul

H. PALAMETS,  
ajalookandidaat

Esialgusel lehitsemisel võib II köide lugejale tunduda ülepaisutatuna ja kerkida küsimus, kas tõepoolest kõik kaante vahele kogutu on vajalik, kas ei tehta siin asjatuid sõnu ega esine tarbetut parallelismi. Lugemikku süvenedes võib aga veenduda, et kogu esitatud materjal, välja arvatud üksikud erandid, pakub suurt huvi, valgustades meie rahva minevikku mitmekülgset, paljudest eri vaatekohtadest. Mõningaid kärpimisi ja koondamisi tekstis oleks võinud teha, näiteks 61. lugemispalas, kus Kreenholmi tööliste — progressiivse kirjanduse levitajate — ülekuulamise protokollid hak-

kavad üksteist kordama. Sama käib ka teise ülekuulamisprotokolli (pala 70, lõik b) kohta. Üleliia palju ruumi on pühendatud toiduainete puudusele Eestis Esimese maailmasõja päevil (palad 254—260), samal ajal kui me ei leia sõnagi eesti sõjameeste elust ja meeleoludest imperialistliku sõja rinnetel. K. Kangeri mälestuste katkendid (pala 253) kõnelevad ainult sõdurite väljapõppest tagalas. Pala sissejuhatavas märkuses on aga öeldud, et Eestist oli Esimese maailmasõja ajal mobiliseeritud tsariarmeele kuni 100 000 meest. Seega tegi üks kümnendik meie väikesest rahvast läbi imperialistliku sõja julma kooli, mis kujundas paljuski nende poliitilisi tõekspidamisi ja valmistas ette pinda hilisemaks kaasalõõmiseks revolutsioonis.

Lugemiku lünkadest kõneldes tuleks veel tähelepanu juhtida senaator Manasseini revisjoni materjalide puudumisele. Manasseini revisjoni kui tsarismi ulatuslikku pettemanöövrit kohaliku talurahva suhtes valgustab praegu ainult möödaminnes 71. lugemispala, kus on ära toodud katkendid Võisiku valla talupoegade palvekirjast senaatorile. Puuduvad ka hinnang sellele revisjonile ja väljavõtteid senaatori aruandest keskvalitsusele. Vastavate kriitiliste kommentaaridega oleksid aga mõned katkendid lugejale huvi pakkunud.

Üksikute materjalide juures tundub vajaka jäävat ilmekusest. Nii oleks võinud leida värvikamaid materjale Jannseni «Perno Postimehest» kas või selle kohta, kuidas vastasutatud Kreenholmi Manufaktuur otsis endale töölisi laste ja alaealiste hulgast ja kuidas «Postipapa» tutvustas maarahvale sellist uudisajat, nagu seda oli raudteerong. Siinkohal juhiks tähelepanu veidi vääranud allkirjale 194. leheküljel, kus 1857., 1864. ja 1878. a. väljaantud ajalehete kohta on öeldud, et tegemist on Eesti ajalehetelega 1830-ndaist aastaist. Pealkirjale ei näi hästi vastavat 30. pala, kus pole kirjeldatud mitte niivõrd Kreenholmi Manufaktuuri asutamist 1857. aastal,

kui vabriku ehitusi, sisseseadet ja töötajaskonda esimestel tegevusaastatel.

Tervikuna on aga lugemik õnnestunud ja tõhusaks abivahendiks mitte üksi ajalooõpetajaile, vaid ka kirjan- dus-, laulmis-, joonistus- ja füüsika- õpetajaile.

Kirjandusõpetajad leiavad lugemikust värvikaid lisamaterjale mitme kirjandusteose ajaloolise tausta käsitlemiseks (E. Vilde ajalooline triloogia, A. H. Tammsaare «Tõde ja õigus», Fr. R. Kreutzwaldi «Kalevipoeg» jt.) ning eesti kirjanike elu- ja töötü- inguste valgustamiseks, samuti revolutsiooniliste tegelaste artikleid eesti kirjanduse kohta. Küllaltki rikkalik on muusikale ja kujutatavale kunstile pühendatud osa. Füüsikuile pakuvad huvi lugemiku lõpul tehnikauudiste all toodud materjalid röntgeniapaaradi jõudmisest Eestisse, esimestest filmi- võtetest ja raadiosaadetest Eestis, esi- mestest autodest ja lennukitest Tallin- nas.

Lugemispalad on hästi valitud, mitmekülgsed sisult ja vormilt. Nii on ametlike dokumentide ja ürikute kõr- vale paigutatud statistilisi andmeid, väljavõtteid kohtuprotokollidest, aja- lehtede ja ajakirjade artiklitest, palve- kirjadedest, illegaalsetest lendlehtedest ja kaasaegsete mälestustest. Mitmedki allikkatkendid olid senini meie ajaloo- huviliste laiematele ringkondadele tundmatud. Näiteks katkend riigisaks- lase Karl Bücheri 1919. a. ilmunud mä- lestustest Eesti oludest 1880-ndail aas- tail (palad 38 ja 89), arhiivimaterjalid eesti talupoegade viimase silmapaist- vama massilise vastupanuakti kohta XIX sajandil («Austla sõda» 1897. a. — pala 73) ja katkend Joh. V. Veski mä- lestustest H. Treffneri gümnaasiumi algjärgust (mälestused ise on ilmunud A. H. Tammsaare nimelise Tartu 1. keskkooli almanahhis «Sulesepad» 1960. a.).

Ajalooõpetaja leiab lugemikust rik- kalikult materjali üldiste seisukohtade veenvaks ning ilmekaks konkretiseeri- miseks, kusjuures real juhtudel või- maldab lugemik ajaloolisi sündmusi

seostada koduloolise materjaliga. Seda hõlbustavad kõite lõpus olevad isiku- ja kohanimed registrid. Samaaegselt on lugemik teatmete allikaks õpilasreferaatide koostamisel keskkooli vanemas astmes. Õpilastel võiks lasta koostada lühirefereate teomeeste vastuhakkamisest mõisnikele (pala 3), väljarändamisest Venemaale (palad 5, 6 ja 8), põlluharimise arenemisest Tartu ümbruses 1860-ndail aastail (pala 25), Kunda tsemendivabrikust ja seal puhkenud streigist (palad 31 ja 63), talurahvakoolide olukorrast XIX sajandi viimastel aastakümnetel (palad 83, 84, 87), imperialismile omaste joonte avaldumisest Eesti ala tööstuses (palad 108 ja 109), 1905. a. sündmustest Eestis jne.

Lugemiku materjalidega tutvudes saavad lugejale selgesti mõistetavaks need põhjused, mis muutsid paratamatuks 1905. ja 1917. aasta võimsad revolutsioonilised plahvatused. Ta näeb, et ajalugu määravaks teguriks on töötav rahvas, tema võitlus poliitiliste vaba-

duste ja inimväärsede elutingimuste eest. Lugemik pakub palju uudseid fakte ka nendele, kes on õppinud Eesti NSV ajalugu kõrgemas koolis, rääkimata spetsiaalse hariduseta ajaloo- huvilistest.

«Eesti NSV ajaloo lugemik» kuulub vaieldamatult meie vabariigi ajaloo kapitaalsete teoste hulka, mis ei mineta oma tähtsust niipea. Seepärast ei tohiks see puududa ühegi ajaloolase ega ajaloo huvilise raamatukogust. Koolidel tuleks aga muretseda lugemiku II köidet 12–16 eksemplari, et vajaduse korral oleks võimalik anda klassis igale lauale köide iseseisva töö tegemiseks tunnis. On kahju, et kirjastus ei leidnud võimalust teose väljaandmiseks kvaliteetsemal paberil. Paberist tingituna jäävad paljud illustratsioonid väheütlevaks, kuna detailid kaovad kas siis trükitähtsuse rohkusse või vähesusse. Ka kaanekleebisele paigutatud illustratsioon jääb tunduvalt maha I köite lakoonilisest, kuid ometi paljuütlevast siluetist.



*Ka vabariigi ajal on kasulik oma teadmisi täiendada — nii arvavad Nõo keskkooli füüsikaklassi õpilased. Kuid nagu tunnis, nii kuluvad ka siin marjaks ära õpetaja V. Väinaste seletused.*

# Kodumaa-armastuse kasvatamine looduse kaudu

J. LOMP,

Kingissepa 1. laste päevakodu kasvataja

«Ema viis hälli heinamaale,  
kandis kiigu kesa peale;  
pani käo kiigutama,  
suvilinnu liigutama...»

Linnulaul ja metsa kohin külvasidki tulevase lauliku rinda luulesemne. Armastus oma kodukoha ja sünnimaa vastu paisus helisevaks lauluks.

Midagi suurt oma maa ja rahva jaoks võib luua ainult see, kes seda maad ja rahvast piiritult armastab. Olen sageli selle üle mõtteid mõlutanud.

Meie ajal ei kiigu hällid enam kaselad-vas, sellepärast ei saa neid ka lastele näidata. Iga päev avatakse uusi lasteasutusi, kauneid ja kaasaegseid, kuid loodus kutsub meid endiselt kaasa. Tulge koos meiega jalutuskäikudele, ekskursioonidele ja matkateedele. Jääme ka nüüd kuulutama käo kukkumist, lapsesilmadega vaatama tõusvat päikest ja sädelevat lumehelvest. Ehk hakkab siin adrulõhnaliste põldude ja metsade vahel väikeses südames helisema see rahunu kelluke, mis ei vaiki enne, kui tema kandja on inimkonna jaoks midagi head korda saatnud. Oi kui palju on väikestel kõike teada tahtjatel näha! Vaevalt jõuame küsimustele vastata, nii rohkesti on neid.

«Kasvataja, miks on taevast nii punane? Kas seal põleb tuli?»

«Nii tõuseb päike. Algab uus tööpäev. Kuulake! Siia kostab linnamüra. Kõigil on rutt, et jõuda õhtuks palju tööd ära teha.»

«Miks linnud soojalt maalt siia tagasi tulevad? Seal oleks neil ju alati soe.»

«Nad on siin sündinud ja kasvanud. Siin on nende kodu. Ka sina tahad koju isa ja ema juurde, tahad magada oma soojas süngis.»

Jah seda laps mõistab, see on ta'le lähe-

dane, sest mis saab olla armsam kui oma kodu.

«Jaan, anna Lyle käsi! Muidu ta ei julge siia kõrgele lossivallile ronida ega näegi seda musta turtsuvat täpikest seal lau taga, millest kasvab välja kaluripaad.»

Nii jõudsimel lasteperega paadisillale. Paadivanem näitas melle siplevat kalakuhja, mis hõbedaselt sädeles. Ta jutustas, kui palju vaeva nägid kalurid, et nii palju kalu saada. Kaladest saavad lapsed maitsvat praadi ja suppi. Alati pole meri nii helde ja kalamehed peavad end pingutama.

Sammusime vapralt edasi. Ekskursioonil põllule, kus parajasti vilja lõigati, nägime, kuidas auto viljakoomaga kombaini juurest minema vuras. Teraviljasalves ajasid mudilased imestusest silmad pärani: seal oli lausa viljamägi! Ka siit sõitis auto veskisse. Mis veskis viljaga tehti, seda nägime juba järgmisel päeval köögis: kokk võttis kotist valget saiajahu, sõtkus paraja taigna ja kutsus siis lapsed appi. Ja viiskümmend virka lapsekätt vormisid kogu lasteaja perele porgandipirukaid. Oli see alles rõõm — omade kätega midagi teiste heaks teha. Nii said lapsed teada, kust tuleb leib, ja õppisid inimeste tööst lugu pidama. Mõnigi sõi nüüd lõuna- ja õhtusöögi ajal oma taldriku hoolikalt tühjaks.

Kodukoha looduse vastu armastuse kasvatamise esimeseks vahendiks on lilled, looduse kaunimad anded. Lapsed armastavad väga lilli. Olgu see valge nõges või uhke liilia, mõlemad pannakse tähele, mõlemad tahetakse hoida või pärjaks punuda. Lastel vanematega nõu pidanud, tõime mulda ja tegime mänguväljakule lillepeenra. Seda rohkem hakkasid lapsed nüüd iga taime märkama, eriti neid, mis

õitsesid. Oli see mere ääres või metsas, sada korda päevas tuli mul kuulda küsimust: «Kasvataja, kas see li'l kõlbab meie peenrale?» — «Kõlbab. Ainult hoolitse tema eest hästi,» vastasin küsijale.

Hommikuti olid laste esimeseks mõtteks lilled: ehk on mõni neist õitsele puhkenud? Niimoodi kujunes, et meie kasvandikel oli iga päev uusi, erutavaid ja kasulikke toimetusi-tegemisi.

Saare laste elus on veel miski, millega kokku puutumine süvendab koduarmastust.

«Meil ukse ees lainetab meri...»

Soojal päeval otse kisub mudilasi randa. Seal sulista, priitsi ja mängi niipalju kui soovid. Häällitse võidu veelindudega, punu kõrkjatest korvi, vooli savist ja liivast pätsikesi või ujuta männikoorest purjekat. Rannaliivale tekib terve asula. Seal on lasteaia õu: täis kirevates lillkleitides mängulapsi. Oblikas sobib hästi viinamarjapõõsaks. Pilliroost on aed. Laiadel kivitaldrikutel kantakse söök lauale.

Kui päike hakkab liialt kõrvetama, jookse lossivallide varjuliste teedele. Tahtmatult kandud siin muinasjutumaa ilma. Malle ja Aita on eksinud kaksikud; seal istub vaene Eliisa onnis ja punub kibedaid nõgessärke. Näed, põialpoisid val-

vavad Lumivalgekest! Eemal aga varitsevad teised karu.

Nii paeelusid lapsi kevadine ja suvine loodus oma õitekirevuse ja soojusega. Märkamatu saabus sügis. Sellegi aasta ajal on omad võlud, mida lapsed õppisid nägema ja hindama. Kas pole tore heita kas või hetkekski pehmele samblale ning vaadata kõrgeid pilvi, hingata sisse niisket samblaõhna, kuulata kaugelid karjakelli... Vargsi, sõandamata seda võrratut miljööd rikkuda, juhin kaste mõttelõnga:

«Samblapadjad sametised  
väsind palgeid paitavad.»

Samas ilmub meie vaateväljale kolmnurkne linnurivi: kлуу, kлуу!

«Teele, tee! kurekesed,  
üle metsa, maa.

Ule suurte linnade  
ja üle mere ka.

Ikka, ikka kõuna poole...»

lauame lindudele hüvastijätuks järele See on kurb laul, mis teeb meele härdaks. Lastel peab ka seda laadi elamusi olema, sellepärast lasen neil veidi nukrutseada. Seda rõõmsamaks muutuvad nad, kui jutustan, et kevadel tulevad linnud kodumaa tagasi.

Sügis on helde. Metsad on täis pähk-



Pioneeritegevuse üheks huvitavamaks alaks on luure- ehk maastikumäng. Pildil: Tallinna 27. 8-klassilise kooli pioneerid Võidu pargis «luurel».

A. Ramme foto



leid, seeni, marju. Selle kinnituseks oleme sel aastaajal korraldanud sügispeo. Sügislilled, kirjud lehepärjad, luuletused ja laulud, tantsudki on sügisest. Lõpuks sööme kõik õunu, pirne, ploome, porgandeid, pähkleid — kõike, millega sügis meid kostitab.

Kuid sügis on mitte ainult helde. Meenutame, kui torm määrates kogu päeva, veel öögi lisaks, ja väsis alles teiseks hommikuks. Kilgates jooksis lastepere pargiteele meie kõige heldema kastanipuu alla. Oh õnnetust! Torm oli selle maha murdnud. Inimene aga heastab looduse kahjustusi. Mida siin saaks teha? Puud ei saa enam aidata, uuesti kasvama panna. Kui kurb!

Laste silmad löid uuesti särama, kui me ise kastanivilja pehmesse mulda panime. Kasvagu sellest uus samasugune puu. Mure paistis hoopis unustatud olevat, kui olime varunud kotitäie pruune kastanivilju veel metsamajandigi jaoks. Kui palju uusi puid nendest sirgub. Ja lapsed ise on selle eest hoolt kandnud. Eks ole see suur rõõm! Millal kastaniseemnest puu tärkab, millal ta suureks kasvab? Kõik see huvitas lapsi. Me rääkisime ja rääkisime. Hiljem vaatlesime metsas noori, alles võrsuvaid puid. Lapsed said teada, mida puu kasvamiseks vajab. Nad avaldasid soovi aidata, lubasid, et ei murra puude oksa ega rebi neilt lehti.

Aegamisi saabus talv.

«Kasvataja, kas kõik kardavad Pakase-taati?»

«Oh ei, sugugi mitte. Kutsume ta hoopis endale appi! Vala nüüd lumemees veega üle ja hõika Pakase-taati, las külmetab kivikõvaks. Lindudele aga anname toitu. Loomadel on kas soe pesa või uus talvekasukas.»

«Aga sellist härmas metsa oskab teha ainult külmataat,» leidsid lapsed metsas.

«Iga kulukõrs, mis haljais lehtes

ei suutnud suveaasal õitseda,

vaid kõigi nägemata seisid seal,

nüüd härmas nagu hõbedases ehtes...

Kui palju lõbu pakkus nende ridade kooris lugemine. Pakaseteema andis ainet ka

tubaseks tööks, kui halb ilm ei lubanud õue, loodusesse.

Pille-Riin ja Pakane joonistasid võidu. Uks vihikusse, teine aknaklaasile. Pille-Riin võitis:

«Näe, mul valmis, sul pole ikka veel!»

Seda mängu ei väsinud lapsed ikka ja uuesti kordamast.

Ilusad ilmad meelitavad õue kõike oma silmaga nägema, oma käega katsuma ja proovima. Nüüd lähme üheskoos ehitusplatsile. Seal pole me päris võõrad. Esi-mest korda käisime seal siis, kui kraana suuri kiviplaate seinast tõstis. Teisel korral vaatlesime, kuidas katust tehti. Kolmandal korral tegid pottsepad ahje, teised töömehed klaasisid aknaid. Kui me järjekordselt tulime, valiti tapeete ja värviti uksi-aknaid. Maipühade ajal oli perekonnal juba uus kodu. Isa askeldas esikus midagi seades, ema istus lapsevoodi ees ja laulis:

«Unu, ema hellakene, äiu, äiu...»

Väikemees sulgeski laud. Ema läks uuesti oma tööde-toimetuste manu, meie aga seadsime sammud kodu poole. Seal vestlesime perekonnast, isa-ema hoolest ja armastusest. Mida annab laps vastutasuks? Ka sellest rääkisime. Lapsed kõnelesid õhinaga.

Kui me õpetame lapsi maast-madalast armastama oma kodu, hindama vanemate tööd, hoolt ja armastust, nägema ja mõistma kodukoha looduse ilu, täiskasvanute tööd, kogu ümbritsevat elu, siis paneme sellega aluse suurele tundele — kodumaa-armastusele.

Tõtakem seepärast koos lastega igale poole. Vaimustugem, põlegem ise meie looduse meisterlikkusest ja inimeste loovast tööst. Jagagem oma vaimustust väikeste sõpradega ka sõnades. Päev-päevalt hakkavad nad siis ise rohkem märkama, õpivad heast ja ilusast aru saama, seda tunnetama.

Võidame endile õiguse edasi elada oma kasvandike südamesoojuses ja käterammus. Pidagem seda kogu aeg silmas, kolleegid kasvatajad ja õpetajad koolides!

## SISUKORD

<b>Juhtkiri.</b> Et kasutegur oleks suurem	881	<b>A. Reigo.</b> Õpilaste defekti, õppe-	
<b>Intervjuu.</b> Mis on uut tootmisõpe-	884	edukuse ja käitumise seosest . . .	929
tuses? . . . . .		<b>A. Lints.</b> Programmeeritud õpetamise	
<b>A. Kimmel.</b> Mitte ainult etteütlus		probleeme . . . . .	934
või kirjand . . . . .	888	<b>L. Villand.</b> Selekteerimisoskus kir-	
... Kuidas õppida? . . . . .	894	jandi kompositsiooni mõistmise	
<b>Matemaatikaülesannete lahendamise</b>		alusena . . . . .	939
<b>võistlus . . . . .</b>	898	<b>V. Maanso.</b> 5.—8. klassi õpilaste	
<b>E. Saluveer.</b> Missuguseid töövorme		ortograafilistest vigadest ja neid	
kasutada õpilaste poliitringides? .	899	põhjustavatest teguritest . . . .	943
<b>P. Haldei.</b> Kooli komsomoliorgani-		<b>V. Eksta.</b> Võimalusi keemia õpeta-	
satsiooni kasvatustöö . . . . .	904	mise seostamiseks eluga . . . . .	947
<b>B. Nedzvedski.</b> Organisaatorioskuste		<b>M. Narits.</b> Õppevestlus ja saate-	
ja -vilumuste kasvatamine pion-		materjal 1. klassis. . . . .	949
neerorganisatsioonis . . . . .	908	<b>H. Palamets.</b> Mõtteid «Eesti NSV	
<b>H. Juhansoo.</b> Esimese astme (3. ja		ajaloo lugemiku II köite» puhul	954
4. klassi) pioneeride huvid ja		<b>J. Lomp.</b> Kodumaa-armastuse kas-	
psüühilised iseärasused . . . . .	915	vatamine looduse kaudu . . . . .	957
<b>H. Kelder.</b> Õhtukoolide päevapro-			
bleeme . . . . .	923		

---

Toimetuse kolleegium: E. Kaas, H. Liimets, A. Lints, E. Luukas, H. Lõbus, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitjad — 433-18, vastutav sekretär ja kooliosakond — 404-47. Ladumisele antud 9. XI 1964. Trükkimisele antud 24. XI 1964. Trükiarv 4110. Paber 70×180, 1/16. Trükipoognaid 5,25. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,35. Arvestuspoognaid 8,2. MB-10086. Tellimise nr. 2378. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn.

Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.  
Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 30 kop.

\*

«Советская школа». Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

# NÕUKOGUDE KOOL

XXII AASTAKÄIK 1964

## SISUKORD

### JUHTKIRJAD JA ÜHISKONDLIK-POLIITILISED ARTIKLID

... Ei saa olla õpetamist ilma kasvatamiseta .....	1
... Saavutused innustavad uutele tegudele .....	81
... Pühendame ennast nendele, kes valmistuvad ellu astuma .....	84
... Eesrindlikud kogemused iga õpetajani .....	161
... Lenini näidatud teel .....	241
... Õpilased, õpetajad ja suvi .....	321
... Suur samm edasi kommunistliku ühiskonna kooli poole .....	401
... Nõukogude rahvaste vennalikus peres .....	481
... Jälle teele! .....	561
<b>E. Kaisma.</b> Koolide parteiorganisatsioonide töömalt .....	567
... Et iga õpilane täidaks koolikohustust .....	641
... Kasvatuskunst on kõikide kunst .....	721
... Suur pidupäev .....	801
... Et kasutegur oleks suurem .....	881

### PEDAGOOGIKA TEOORIAST JA AJALOOST

<b>F. Ozerskaja.</b> N. K. Krupskaja pedagoogiline pärand .....	166
<b>E. Matt.</b> Õpilaste kasvatamine õppeprotsessis .....	410
<b>I. Unt.</b> Õppetöö individualiseerimise probleem .....	417
<b>H. Kelder.</b> Nõukogude Eesti kool 1940/41. õppeaastal .....	475, 556

### UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

<b>A. Kõverjalg.</b> Tootmistegevuse psüühilised komponendid ja nende arendamine .....	52
<b>E. Mitt</b> ja <b>O. Prinitis.</b> Teadmiste tase on tõusnud .....	56
<b>L. Topman.</b> Direktorid ning õppe- ja kasvatustöö .....	172
<b>V. Hion.</b> Kas ei kannata suur osa meie linnade kooliõpilastest värskes õhus liikumise vähesuse all .....	214
<b>A. Teder.</b> Mõtteid kollektiivi kujundamisest ja kasvatamisest internaatkoolis .....	265
<b>O. Prinitis.</b> Seostada koolimatemaatika eluga .....	316, 356
<b>I. Kiisk.</b> Sotsioloogilisi uurimusi seoses pedagoogilise propagandaga .....	725
<b>H. Palamets.</b> Õpilased ja filmikunst .....	729
<b>E. Maaring.</b> Mida näitas geograafia kontrolltöö? .....	734
<b>A. Undusk.</b> Matemaatika õpetamise seostamisest eluga .....	761
<b>A. Teder.</b> Erivanuseliste kasvatusrühma töö internaatkoolis .....	772
<b>E. Roots</b> ja <b>A. Rihma.</b> Toitlustamise olukorrast mõnes Eesti NSV koolis ja lasteasutuses .....	872
<b>V. Maanso.</b> 5.—8. klassi õpilaste ortograafilistest vigadest ja neid põhjustavatest teguritest .....	876, 943
<b>A. Reigo.</b> Õpilaste defekti, õppeedukuse ja käitumise seostest .....	929
<b>L. Villand.</b> Selekteerimisoskus kirjandi kompositsiooni mõistmise alusena .....	939

## TOOKOGEMUSI

E. Sepa. Et õpilaste teadmisesse ei jääks lünki .....	26
H. Mägi. Kooli muuseumi osa õppe- ja kasvatustöös .....	35
P. Ronk. Et õpilane kasvaks ka kõlbeliselt .....	63
O. Kärner. Funktsioonide graafikute ehitamine valmisgraafikute abil .....	75, 144
S. Palge. Viime ellu juunipleenumi otsuseid .....	89
I. Palterovitš. Teaduslik-ateistlik kasvatustöö ühiskonnaõpetuse tundides .....	91
J. Siimets. Ateistlik ellusuhtumine tuleb muuta veendumuseks .....	98
E. Sepa. Metoodilisest tööst meie koolis .....	130
L. Madison. Meie kooli algklasside vene keele ring .....	137
V. Aaviksoo. XIX sajandi teise poole vene kunsti käsitlemisest keskkooli 10. klassis .....	150, 302, 472
H. Tekko. Võitlus täieliku õppeedukuse eest algklassides .....	177
O. Terno. Mõtteid õpilase ühiskondliku ja poliitilise aktiivsuse kasvatamisest .....	197
S. Sovetnikov. Kasvatame õpilasi leninlike traditsioonide vaimus .....	246
J. Kubja. Klassijuhataja ja moraalkoodeks .....	251
A. Eiber. Kui tekivad kasvatusraskused .....	256
A. Андрущенко. Из опыта работы над видами глагола в V—VIII классах эстонской школы .....	276
H. Jõgisalu. Baaskooli töökogemusi .....	373
M. Saar. Tööarmastuse kasvatamine tootmispraktilal .....	379
E. Jõgisalu. Iseseisev töö ajalooõpikuga 6. klassis .....	382
V. Nüüd. Bioloogia õpetamise sidumine eluga 5. klassis .....	388
A. Kelder. Lugemise ja kõne ilmekuse arendamine algklassides .....	394
S. Kallaste. Mida uut tõi kommunistliku töö liikumine meie kollektiivi ellu .....	405
R. Tõnisson. Kogemusi NLKP Keskkomitee 1962. a. novembri- ja 1963. a. juunipleenumi materjali tundmaõppimisest ühiskonnaõpetuse tundides .....	431
L. Madison. Õpetaja autoriteedist .....	468
A. Vallner. Uue inimese kasvatamine .....	495
A. Sepp. Võtteid eesti keele õpetamisel .....	603
S. Sovetnikov. Rohkem häid ja mitmekesiseid traditsioone .....	662
V. Kaimur. Klassikollektiivi osa õpilaste kasvatamisel .....	672
E. Sikk. Õppefilm kehalise kasvatus tundides .....	745
E. Kõverik ja M. Pulvas. Ekskursioon tsemenditehasesse «Punane Kunda» .....	755
E. Mets. Õppe- ja kasvatustöö ühtsus koolis ja kodus .....	806
B. Rea. Ideoloogilisest kasvatusesest õppetundides .....	810
A. Mölder. Ühiskonnaõpetuse teema «Töö ja jaotamine sotsialismi tingimustes» õpetamise kogemusi .....	815
H. Tambek. Praktika ja õpetamine-kasvatamine käsikäes .....	836
I. Veskimägi. Klassijuhataja töölisnoorte koolis .....	855
E. Saluveer. Missuguseid töövorme kasutada õpilaste poliitringides? .....	899
J. Lomp. Kodumaa-armastuse kasvatamine looduse kaudu .....	957

## METOODIKAT JA DIDAKTIKAT

L. Levald. Ajalootundide temaatiline planeerimine .....	29
J. Thalberg. Mõistatused vene keele tundides ja klassivälises tegevuses .....	65
T. Murnikova. Kas see on vene keele häädamine? .....	202
M. Annilo. Vaatlusi ja katseid kooliaias .....	308
H. Tiits. Kevadised välitööd geograafias .....	333
E. Ilomets. Didaktilistest küsimustest seoses geograafiaalaste õppekursioonidega .....	338
R. Tubinšlak. Kas seletav või kirjanduslik lugemine? .....	343
E. Koit. Põimlause käsitlemisest keskkoolis .....	522
N. Pentre. Mõningaid näpunäiteid 10. klassi uue vene keele lugemiku kasutamiseks .....	527
K. Mihhailov. Laste kujutlusvõime arendamise võimalusi .....	589
I. Batarina. Soovitusi 5. klassi vene keele õpetajale .....	598
I. Sotter. Eelkursuse käsitlemine ja piltide kasutamine kontrolltöödeks 8-klassilise kooli inglise keele tundides .....	607
M. Usai. Algebraiste valemite õpetamise meetodika .....	621
E. Väari. Stiiliharjutustest keskkooli vanemas astmes .....	628, 682
M. Annilo. Õppekäigud bioloogias .....	693
I. Veskimägi. Suure Isamaasõja teema nõukogude maalikunstis .....	700
A. Eero. Aritmeetika ülesannete lahendamisest 1. ja 2. klassis .....	705

V. Relvik. Noodiõpetus 1. ja 2. klassis .....	716, 778
A. Köverjalg. Mõningaid õppemeetodite efektiivsuse probleeme .....	739
J. Thalberg. Vene keele õpetamine liitklassis .....	767, 850
E. Väari. M. J. Lermontovi looming tänapäeva koolis .....	789, 864
H. Tiits. Õpilaste iseseisvast tööst geograafia õpetamisel .....	832
A. Kimmel. Mitte ainult etteütlus või kirjand .....	888
... Kuidas õppida? .....	894
V. Eksta. Võimalusi keemia õpetamise seostamiseks eluga .....	947
M. Narits. Õppevestlus ja saatematerjal 1. klassis .....	949

### ABIKS ÕPETAJAILE

J. Todorski. Ühiskonnaõpetuse teema «Sotsialismi sotsiaalpoliitiline kord» käsitlemine .....	7
H. Palamets. Koduloo kogu koolis .....	32
... Moraalikoodeksi printsiipide muutumine inimeste kõlbelisteks veendumusteks ja käitumisnormideks .....	103
H. Karik. Katalüüs — tänapäeva keemia võimas relv .....	126
B. Jessipov. Õpetamismeetodite täistamise teedest .....	184
H. Kosenkranius ja U. Siimann. Perfoplaad — lihtne seade programmeeritud õpetamiseks .....	192, 293
K. Leht. Lisandusi Aadu Hindi elu ja loomingu käsitlemiseks .....	205
H. Karik. Katalüüsikatseid koolikeemias .....	220
... Kasvatustöö õpilasbrigaadides .....	260
E. Ilmjärv. Ühiskonnaõpetuse näitlikustamise probleeme .....	284, 349
J. Vene. Materialistliku maailmavaate kasvatamisest keemia õpetamisel .....	369
O. Nilson. Inimühiskond ja geograafiline keskkond .....	422
E. Kurik. Mida peab silmas pidama .....	443
V. Paju. Pidepunkte füüsika õpetamise sidumiseks eluga .....	447
... Räägime programmeeritud õpetamisest .....	453
A. Telgmaa. Võrrandi ja võrrandisüsteemi ligikaudse lahendi graafiline parandamine .....	456
G. Karu. Elektrimõõteriistade tundmisest .....	460
V. Ratassepp. Ekskursioon kombinaati «Järvakandi Tehased» .....	507
H. Karik. Kõrgmolekulaarsete ainete süntees ja identifitseerimine .....	515
K. Toim. Tutvugem programmeeritud õpetamisega .....	541
H. Kosenkranius. Õpetavad masinad tänapäeval ja tulevikus .....	543
L. Kook. Kooliarsti koostöö õpetajate ja lastevanematega .....	678
П. С. Сигалов. О видовой системе русского глагола .....	685
H. Karik. Põlevkivikeemia küsimusi koolikeemias .....	749
M. Annilo. Ergutagem laste loominguilisi võimeid .....	846
A. Lints. Algaklasside matemaatika õpetamise probleeme .....	859
A. Lints. Programmeeritud õpetamise probleeme .....	934

### KOMSOMOLI- JA PIONEERITÖÖ

H. Roots. Kaks probleemi täiskirjutatud märkmikulehtedelt .....	42
B. Nedzvetski. Eesti proletaarse lasteliikumise hälli juures .....	45
S. Reinart. Võtted, mis hoogustavad rühmadevahelist võistlust .....	117
V. Kaljumäe. Iga pioneer on aktivist .....	361
... Komsomoliorganisatsioon võitluses kodanliku ideoloogia mõjude vastu .....	426
J. Renzer. Sisukalt, huvitavalt, kasulikult .....	492
H. Roots. Aasta läbi laste elukohas .....	572
... Võistlus kooli komsomoliorganisatsioonis .....	656
J. Renzer. Kaunis traditsioon .....	666
H. Juhansoo. Mõtlemapanevad read .....	822
L. Loks. Kogemusi ja kavatsusi töös oktoobrilastega .....	828
P. Haldel. Kooli komsomoliorganisatsiooni kasvatustöö .....	904
B. Nedzvetski. Organisaatorioskuste ja -vilumuste kasvatamine pioneeriorganisatsioonis .....	908
H. Juhansoo. Esimese astme (3. ja 4. klassi) pioneeride huvid ja psüühilised iseärasused .....	915

## MITMESUGUST

<b>R. Pullat.</b> Fond, mis ootab kodu-uurijat .....	40
... Matemaatikaülesannete lahendamise võistlus 79, 157, 183, 319, 332, 479, 760, 863,	898
<b>S. Mäe.</b> Uhine eesmärk tagab edu .....	109
<b>A. Tõldsepp.</b> Töökasvatuse võimalusi on kasutatud poolikult .....	113
<b>V. Ratassepp.</b> 8-klassiliste koolide varustamisest keemiareaktiivide ja muude õppe-	
tööks vajalike vahenditega .....	225, 289
<b>R. Pullat.</b> Haridus- ja kooliolud Tallinnas oktoobrikuul perioodil .....	235
<b>S. Mäe.</b> Nende tegevus on mitmekesine .....	273
<b>L. Tiitsmann.</b> Klassikast ja tänapäevast .....	297
... Kolm korda juttu õpilaste suvest .....	324
<b>S. Mäe.</b> Tootmispraktika ja õpilasbrigaadid .....	329
<b>L. Tiitsmann.</b> Ühiskonnaõpetus ja kirjandus .....	353
<b>A. Tõldsepp.</b> Mööda perspektiivide teed .....	365
<b>M. Annilo, M. Tahk, V. Kasemets.</b> Mida näitas kooliaegade ülevaatus .....	438
<b>H. Roots ja S. Mäe.</b> Kolme õpilasbrigaadi töömait .....	486
<b>M. Negrimovski.</b> Märkmeid tööõpetuse kohta .....	502
<b>V. Murel, H. Raik.</b> Lünkadest keskkoolilõpetanute geograafiaalastes teadmistes ...	512
<b>E. Ainsalu.</b> Ehitusõpetuse kabinetide sisustamine õppevahenditega .....	535, 613
<b>A. Kõverjalg ja L. Kukats.</b> Masinaõpetus keskkoolides .....	548
<b>L. Andresen.</b> Viies õpilaskonverents .....	553
<b>L. Tiitsmann.</b> Klassijuhataja, õpilased ja elu .....	577
<b>A. Tõldsepp.</b> Kool — kodu — majavalitsus .....	581
<b>O. Nilson.</b> Märkmeid kodu-uurimise metodoloogias .....	584
<b>E. Laprik.</b> Pedagoogilisest propagandast meie koolis .....	595
<b>P. Kees.</b> Märkmeid L. Zankovi teose «Algõpetusest» ilmunise puhul .....	634
<b>K. Tiiksaar.</b> Lapsed ja tuli .....	637
<b>K. Saks.</b> Kas ainult 5. klass? .....	646
<b>E. Ilmjärv.</b> Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse eksamil .....	649
<b>E. Rooni ja S. Randmaa.</b> Tähelepanekuid keemiaeksameilt .....	652
<b>O. Niinemäe.</b> Sihikindlust koduloo õpetamisel .....	711
<b>R. Päts.</b> Muljeid ja järeldusi Rahvusvahelise Muusikalise Kasvatuse Seltsi (ISME)	
VI konverentsilt Budapestis .....	782
<b>M. Väkrum.</b> 100 aastat Anna Haava sünnist .....	796
<b>A. Tõldsepp.</b> Koolikohustuse sisuline täitmine tagatagu juba algklassides .....	843
<b>S. Mäe.</b> Miks tehnilised ringid ei saa jalgu alla? .....	868
... Mis on uut tootmisõpetuses? .....	884
<b>H. Kelder.</b> Öhtukoolide päevaprobleeme .....	923
<b>H. Palamets.</b> Mõtteid «Eesti NSV ajaloo lugemiku» II köite puhul .....	954

## ARVAMUSI JA ETTEPANEKUID

<b>N. Rimmel.</b> Kas nii ei oleks parem? .....	20
<b>V. Ratassepp.</b> Mõtteid keskkooli keemia programmide ümber .....	120

## RINGVAADE

... Ühiskonnaõpetuse õpetajad täiendasid teadmisi .....	157
... Kasvatusteaduslik seminar alustas tööd .....	159
... Teadlaste ja pedagoogide koostöö tihedamaks .....	232
... Esimene vabariigis .....	234



30 коп.

Индекс  
78189