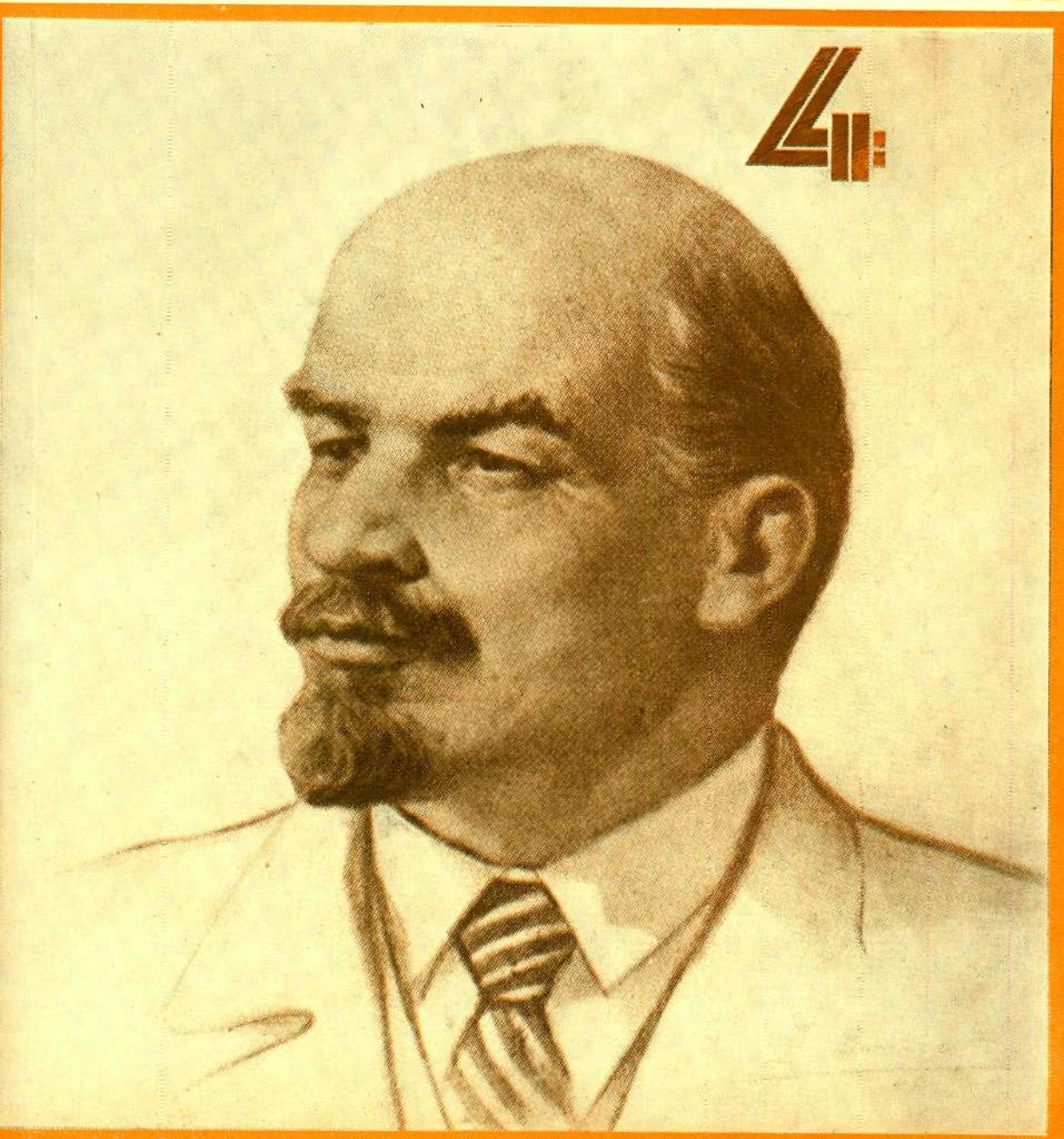
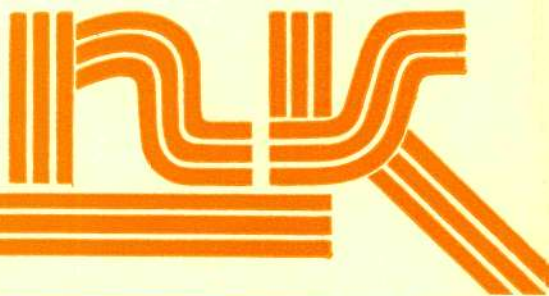
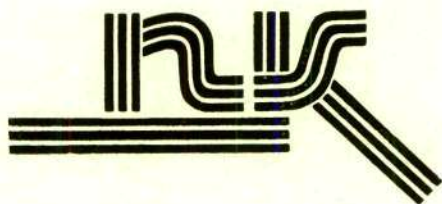


NÕUKOGUDE KOOL · 74





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

APRILL NR. 4
XXXII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeleline toimetaja V. LEHT
Tehniline toimetaja T. SOO

TOIMETUSE ADDRESS:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetaõtija 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad 407-47.

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

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

Ladumisele antud 20. II 1974. Trükkimisele antud 26. III 1974. Trükiarv 5000. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,76. MB-03820. Tellimise nr. 560.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).
Орган мин. просв. ЭССР.
На эстонском языке.
Выходит один раз в месяц.

© «Nõukogude Kool» 1974.

Tagakaanel: Narva 9. 8-klassilise kooli uhhus — V. I. Lenini muuseum.

Margus Viikmaa fotod.

LENINI LIPU ALL

Suure tähtpäevana on alaliseks meie rahva, kogu inimkonna ajalukku läinud 22. aprill — Vladimir Iljitš Lenini sünnipäev. Tänavu tähistavad nõukogude rahvas ja miljonid inimesed meie planeedil suure mõtleja, geniaalse teoreetiku ja praktiku 104. sünniaastapäeva.

Ajaloos ei ole olnud ega ole inimest, kelle nimi oleks tööinimesele nii kallis nagu Lenini nimi. Ajaloos ei ole olnud ega ole teist õpetust, mis oleks avaldanud kogu maailma arengule nii tohutut mõju nagu marksismi-leninismi õpetus. Lenini nimega on lahutamatu seotud Kommunistliku Partei ja maailma esimese töörahvariigi rajamine, kõik meie maa ja sotsialistlike vennasmaade edusammud, gigantsed ümberkujundused maailmas. Lenini nimi on läinud inimkonna ajalukku maailma kommunistliku ümberkujundamise sümbolina. Tema õpetus ja üritus on surematud.

V. I. Lenin viis K. Marxi õpetuse uuele astmele, rajas harmoonilise ja tervikliku revolutsiooniteooria, mis hõlmab ja üldistab revolutsioonilise arenemise mitmesuguseid vorme eri maade ja kogu maailma ulatuses. Leninism on inimkonna internatsionaalne ühisvara. Internatsionaalne on Lenini õpetus, rikastanud end kõigi maade ja rahvaste kogemustega. Internatsionaalne on leninismi praktika, tulenedes revolutsioonivõitluse üldistest seaduspärasustest. Internatsionaalne on ka leninismi lipu all tekkinud rahvusvaheline kommunistlik liikumine.

Enam kui poole sajandi kestel on V. I. Lenini asutatud ja tema juhtimisel ägedates klassilahingutes, kodanliku ideoloogia ning parempoolse ja «pahempoolse» oportunisti kõigi ilmingute vastu peetud ideelises võitluses karastunud Kommunistlik Partei kõrgel hoidnud leninismi lippu ja saavutanud selle lipu all maailmaajaloolisi võite.

Leninism on rahvusvahelise kommu-

nistliku liikumise, töölisklassi ja kõigi töötajate kindel kompass võitluses inimkonna helge tuleviku, kommunismi eest. Leninismi ajaloolist õigsust ja vääramatut jõudu tõendavad veenvalt kogu ühiskonna arenemine, maailma sotsiaalsel palet põhjalikult muutnud suured revolutsioonilised ümberkujundused.

NSV Liidus on üles ehitatud maailma ajaloos esimene arenenud sotsialistlik ühiskond, mille alused rajati V. I. Lenini juhtimisel ja otsesel osavõtul. Nõukogude Liit pidas vastu karmile katsu-musele Teise maailmasõja aastail ja päästis inimkonna fašistlikust orjusest. Praegu on meie sotsialistlik kodumaa oma jõudude õitsengul, tal on võimas sotsiaalne, majanduslik ja sõjaline potentsiaal. Üksnes möödunud aastal, viis-aastaku otsustaval aastal, sulatati meie maal 131 miljonit tonni terast, toodeti umbes 420 miljonit tonni naftat. Meid ei ähvarda energiakriis, mis hiljuti puhkes mitmetes kapitalistlikes maades. Kerge- ja toiduainetetööstuses anti käiku üle 700 suure ettevõtte ja tsehhi. 1973. aastal sai Nõukogudemaa oma ajaloos kõige suurema teraviljasaagi — üle 220 miljoni tonni. Nõukogude rahvas on kindlalt ja täiel rindel asunud ehitama kommunismi.

On välja kujunenud ja areneb edukalt sotsialistlik maailmasüsteem, mille vältimatut sündi nägi ette V. I. Lenin. Järjest rohkem tugevneb sotsialistliku sõprusühenduse maade poliitiline ja majanduslik koostöö. Varisenud on aga imperialismi koloniaalsüsteem, kõikuma löönud kapitalivõim monopolides ja asumaades. Kapitalism kui süsteem elab läbi sügavat kriisi.

Teadusliku kommunismi alusepanijate rajatud ja ajaloos läbiproovitud tee on saanud inimkonna magistraal- teeks tulevikku. Tänapäeva maailmas käimasolevas ägedas ideoloogilises võitluses võidab leninism, kõige eesrindli-

kum teaduslik ideoloogia, mis peegeldab ühiskonna arenemise objektiivset protsessi. Leninismi lipu all koondavad ühte oma ridu sotsialismimaade rahvad, maailma kommunistid, töölisliikumine ja rahvuslik vabadusliikumine võitluses imperialismi vastu, rahu, vabaduse ja sotsialismi eest.

Sotsialismi kasuks on muutunud ja muutub edaspidi veelgi rohkem klassi- jõudude vahekord rahvusvahelises ulatuses, jätkub Nõukogude Liidu autori- teedi ja mõju, sotsialismi ideede mõju, rahu ja rahvaste julgeoleku ning sõp- ruse ideede mõju kasv.

Hoolitsedes majanduse kui Nõuko- gudemaa võimsuse põhialuse dü- naamilise arengu eest, rakendab Kom- munistlik Partei järjekindlalt ellu V. I. Lenini näpunäiteid selle kohta, et on vaja igati arendada tehnilist progressi, tõsta teaduse ja praktika tiheda koos- töö baasil tööviljakust, arendada ulatus- likult sotsialistlikku võistlust, tugev- dada kokkuhoiurežiimi, riiklikku ja tootmisdiscipliini, teha pidevalt sihi- kindlat ideelis-poliitilist tööd, kasva- tada nõukogude inimesi tulihingelis- teks patriootideks, internatsionalisti- deks, uue elu aktiivseteks ehitajateks.

Meie maa edasiarenemise strateegili- sed suunad määras kindlaks partei XXIV kongress. Kongressil, samuti NLKP 1973. aasta detsembripleenumil kavandati abinõud ühiskondliku toot- mise efektiivsuse järsuks suurendami- seks, teaduse- ja tehnikarevolutsiooni maksimaalseks kasutamiseks ning töö- tajate elatustaseme edasiseks tõstmiseks. Nõukogude rahvas ongi praegu asunud nende ülesannete täitmisele. Iga päev toob teateid uutest töövõitu- dest, mida meie maa eri paigus on saavutatud. Täita viisaastaku neljanda aasta ülesanded enne tähtaega — see on meie maa töökollektiivide eesmär- giks.

V. I. Lenin andis laialdase teadusliku

iseloomustuse sotsialistliku majandus-süsteemi ajaloolistele eelistele ja tõeliselt avaratele võimalustele ühiskondliku töö viljakuse suurendamiseks ning selle tulemuste kasutamiseks ühiskonna kõigi liikmete huvides. Rahvahulkade ühiskondliku aktiivsuse ja ajaloolise loomingu tähtsana tingimusena rõhutas ta poliitilise võimu üleminekut nende kätte, mis moodustab tõelise demokraatia olemuse. Väga tähtsaks pidas Lenin majanduslike ülesannete täitmisel sotsialistliku võistluse organiseerimist.

Kommunistliku Partei tegevuses on edasi arendatud V. I. Lenini ideid sotsialistliku tootmise plaanipärasest organiseerimisest, sotsialistlikust võistlusest ja selle osast kommunismi ehitamisel. Rahvahulkade sotsialistlik võistlus on saanud suureks ühiskondlikuks jõuks, mis aitab meil saavutada tootmise kõrgeid näitajaid ja kiiremat tööviljakuse kasvu. Tõeliselt üldrahvalikuks liikumiseks muutus see üheksanda viisaastaku kolmandal, otsustaval aastal.

Partei poolt juhitavate miljonite inimeste loov energia on võitmatu jõud. See kujundab ühiskonna elu ümber alustel, mis vastavad täiel määral inimese igakülgse arenemise huvidele, õigluse ja inimeste õnne ideaalidele — kommunismi alustel.

V. I. Lenin oli uue, sotsialistliku kultuuri suur ehitaja. Tema õpetuse järgi rajasid esmakordselt inimkonna ajaloo sotsialism ja nõukogude võim põhimõtteliselt uued suhted kultuuri ja ühiskonna, kunstniku ja rahva vahel.

Leninism relvastab eelkõige kultuuri-tegelasi ja teadlasi tõeliselt teadusliku, progressiivse maailmavaatega, mis võimaldab õigesti mõista ühiskondlikke protsesse. Sotsiaalselt klassipositsioonilt lähtuv suhtumine minevikku ja olevikku — see leninlik printsiip on aluseks nõukogude kultuurimeistrite, sotsialistlike vennasmaade kultuuritegelaste ja Lääne progressiivsete kunst-

nike viljakatele loomingulistele otsingutele.

Leninismi kultuuripoliitika elulisust on hiilgavalt kinnitanud kogu sotsialistliku kunsti ja teaduse arenemine, nõukogude kirjanduse ja kunsti autoriteet on praegu kõrgem ja kindlam kui kunagi enne, saavutused teaduse ja tehnika valdkonnas suured. Partei pöörab kultuurilisele ülesehitustööle ja nõukogude ühiskonna vaimse elu kõigi sfääride arendamisele esmajärgulist tähelepanu. Elavast, loovast ja tõeliselt leninlikust lähenemisviisist teaduse- ja kultuuriprobleemidele kõnelevad NLKP XXIV kongressi otsused ja Keskkomitee poolt viimastel aastatel vastuvõetud dokumendid.

Lenini võitmatu lipu all, kuulsusrikka leninliku partei juhtimisel on nõukogude rahvas saavutanud enneolematut edu kõikidel elualadel. Kui meie juht ja õpetaja Vladimir Iljitš Lenin, kes rajas ja kasvas üles kangelasliku Kommunistliku Partei, kes suunas tema tegevust kõige raskematel laose, viletsuse ja nälja aastail, saaks praegu oma silmadega näha, missuguste suurejooneliste ajalooliste rajajoonteni on jõudnud meie partei ja meie riik, siis ta ütleks, et enam ei ole kuristikku nende maailmaajaloolise tähtsusega ülesannete vahel, mida me aastail 1917—1922 lahendama hakkasime, ning maailma esimese sotsialismimaa materiaal-tehnilise ja kultuurilise baasi vahel.

Ees seisavad uued rajajooned. Nõukogude rahvas läheb leninlikul kursil vastu uutele edusammudele võitluses rahu ja kommunismi ürituse nimel, vastab tubli tööga NLKP Keskkomitee läkitusele parteile ja nõukogude rahvale.

UUED JUHENDID KOOLITÖÖ PLANEERIMISEKS

HARALD ROOSVEE,

**EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
KOOLIVALITSUSE JUHATAJA**

V. I. Lenin õpetas, et pole võimalik juhtida sotsialistlikku ühiskonda ilma teadusliku planeerimiseta, ilma arvestuse ja kontrollita.

NLKP XXIV kongressi järel on suurt tähelepanu pööratud töö teaduslike organiseerimisele, sealhulgas juhtimise meetodite ja vormide täiustamisele, juhtimise teadusliku taseme tõstmisele ja juhtimisstiilile.

Et kavandamine ja planeerimine on kooli juhtimise üks olulisemaid printsiipe, on arusaadav ka vajadus seda ajakohastada ja vastavusse viia nende ülesannetega, mis on seotud üleminekuga üldisele keskharidusele ja uutele programmidele.

Viimane koolitöö planeerimise juhend koostati 1965. aastal. Selles ei arvestatud küllaldaselt mitmete koolitöö lõikude teraviklikku planeerimist, vaid puudutati kitsapiirilisel ainult kooli üldtööplaani mõningeid lõike.

Uus juhend sisaldab aga kõiki koolitöö lõike, alates kooli perspektiivtööplaani (mitme aasta kohta), lõpetades õpetaja ja kasvataja töö planeerimisega.

Koolitöö planeerimise juhendi koostas Eesti NSV Haridusministeeriumi õppekorralduse ja kasvatusöö komisjon ning selle

pedagoogilise juhtimistöõ seksioon. Hiljuti kinnitati juhend ka Haridusministeeriumi kolleegiumi koosolekul ja eelolevast õppeaastast tuleks koolides tööd planeerida juba uue juhendi järgi.

Millistele nõuetele peab vastama iga plaan?

Uues juhendis tuuakse välja planeerimise peamised printsiibid, ilma milleta pole mõeldav ükski planeerimine. Nendeks on:

Parteilisuse printsiip. Iga plaan peab olema koostatud partei poliitikat ja direktiivorganite otsuste vankumatut realiseerimist arvestades. Sellest lähtudes peabki toimuma õpilaste kommunistlik kasvatamine, mis kulgeb kooli, perekonna ja üldsuse koordineeritud tegevusena. Selle koordineerijaks on kool.

Parteilisuse printsiibi järjekindel rakendamine kindlustatakse ka kooli partei-algorganisatsiooni suunava osaga koolitöö planeerimisel.

Perspektiivsuse, süstemaatilise ja järjepidevuse printsiip. Et tagada õpilaste kommunistlik kasvatamine ja kooli optimaalne juhtimine, tuleks töö planeerimisel arvestada ka kaugemaid eesmärke. Need eesmärgid ja ülesanded lähtugu rahvamajanduse viie aasta plaanidest ning õppe- ja kasvatusöö ülesannetest. Viisaastaku plaaniülesannete realiseerimise konkreitseeritud ja detailiseeritud vaheetapid kujutavad endast kooli üldtööplaani ja muid üksikplaanide üheks õppeaastaks või lühemaks perioodiks. Sellise planeerimisega kindlustataksegi kooli perspektiivsete ülesannete süstemaatiline ja järjepidev lahendamine.

Teaduslikkuse printsiip. Plaanide koostamisel juhendatakse nõukogude pedagoogikast ja sellega piirnevate teaduste (psühholoogia, sotsioloogia, geneetika jt.) ning pedagoogilise töö teadusliku organiseerimise kaasaegsetest seisukohtadest. Kooli oludes tähendab TTO ennekõike pedagoogika head tundmist ja selle rakendamist praktikas, kõige selle hinnalise kasutamist, mille on talletanud pedagoogika teooria ja eesrindlik pedagoogiline kogemus.

Nii plaanide koostamisel kui ka plaanide realiseerimisel tuleks arvestada koolijuhil ka juhtimisteooria tänapäevaseid seisukohti.

Demokraatliku tsentralismi printsiip. Partei ja valitsuse ning teiste kõrgemalseisvate

organite poolt kooli ette seatud ülesannete lahendamiseks planeerib kooli juhtkond konkreetsed teed ja võimalused, lähtudes antud kooli eripäradest ja vajadustest. Omaalgatus ilmnegu mitte ainult plaanide koostamisel, vaid ka nende täitmisel.

Vastutus planeeritud ülesannete otstarbekuse ja täitmise eest on rangelt individuaalne: kõrgemalseisvate organite ees vastutab kõigi plaanide ja nende täitmise eest kooli direktor; direktori ees vastutab konkreetse plaani ja selle täitmise eest selleks määratud isik.

Demokraatliku tsentralisimi põhimõtetele on lahutamatu seotud **ainujuhtimise ja kollegiaalsuse printsiip**, mis väljendub ainujuhtimise ja kollegiaalsuse, kollektiivsuse ja isikliku vastutuse õige vahekorra arvestamises. Näiteks kooli direktoril on ainujuhtimise õigus, kuid halb on direktor, kes ei toetu õpetajaskollektiivile, õppenõukogule ja ühiskondlikele organisatsioonidele.

Plaanid koostatakse kooli juhtkonna, partei-, ametiühingu- ja õpetajate komsomoli-organisatsiooni kollektiivse tööna. Koos kavandatakse kooli töö üldised eesmärgid ja arutatakse need läbi koolikollektiividega. Planeerimist juhib direktor.

Tööjõu optimaalse kasutamise printsiip. Tööülesannete ja kohustuste jaotamisel lähtutakse kooli töösisekorra eeskirjadest ning arvestatakse töötajate tööalaseid omadusi, võimeid, huve ja kalduvusi. Klassivälise töö jaotamisel peetakse silmas töötajate ühiskondliku töö koormust, et tagada kõigi ülesannete täitmise reaalsus. Klassivälise tööga hõlmatakse võimalikult kõiki pedagoogilisi töötajaid.

Konkreetsuse ja lihtsa käsitsetavuse printsiip. Juba eelnenud printsiipidest selgub, et iga-sugune koolis koostatav plaan peab olema eesmärgikindel, konkreetne, süstemaatiline ja järjekindel. Plaanis tuleks tingimata näidata ürituste nimetuste kõrval nende täitmise konkreetsed tähtjad ja nende eest vastutavad isikud.

Plaanide vormid, kui selleks pole antud erikorraldust, määrab kooli juhtkond.

Plaani kasutatavuse määrab selle ülevaatlikkus ja käsitsemise lihtsus. Plaanid peaksid olema koostatud tööloikude kaupa ürituste korraldamise ajalisel järjekorras. Traditsiooniliste planeerimisvormide kõrval

on soovitatav kasutada tabel-, graafilist planeerimist jt.

On hea, kui teatud ajavahemikuks (kuuks või õppeveerandiks) tehakse «suurest» plaanist mitmesuguste ürituste ja ettevõtmiste kohta koondväljavõtteid ning pannakse need teadete fahvlile teadmiseks ja arvestamiseks kõigile töötajale.

Mis peaksid olema pearnisteks allikateks koolitöö planeerimisel?

Eelkõige muidugi NLKP programm, Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse määrused ja otsused rahvahariduse kohta, hariduse seadusandluse alused, õppeplaanid ja programmid, NSV Liidu ja Eesti NSV Haridusministeeriumi, rajooni (linna) haridusosakonna otsused, käskkirjad ja juhendid, kohalike partei- ja nõukogude organite otsused kooli kohta, Täiendusinstituudi ning rajooni (linna) metoodikakabineti metoodilised juhendid ja soovitused, teiste koolide eesrindlikud töökogemused.

Nagu eespool juttu oli, tuleb arvestada ühiskonnateaduste, nõukogude pedagoogika, psühholoogia jt. teaduste saavutusi ja loomulikult oma kooli töö taseme objektiivset analüüsi eelnenud perioodil ning haridusorganite poolt kooli inspekteerimisel tehtud ettepanekuid.

Viimasel ajal soovitatakse koolides koostada nn. kooli käsiraamat. See sisaldab kooli kui organisatsiooni struktuuri skeemi, töötajate ametijuhendeid (ametikohtade kirjeldused) ning pikemaajalise kehtivusega dokumente (põhikirjad, juhendid, sisekorra eeskirjad, kodukord jne.). Kui selline käsiraamat on koolis olemas, tuleks ka seda kasutada planeerimise allikana.

Olenevalt ulatusest ja tähtsusest kinnitatakse koostatavad plaanid kas kooli õppenõukogus (perspektiiv-, üldtööplaan), juhtkonna nõupidamisel, klassijuhatajate nõupidamisel või mõne teise kollektiivse organi koosolekul. Väiksema ulatusega plaane kinnitab kooli direktor või tema asetäitja, kelle kompetentsi antud tööloik kuulub.

Plaani kasutamisperioodil on plaani üks eksemplar selle täitmise eest vastutava töötaja valduses, kes kindlustab ka vajaduse korral täitmisega seotud isikute õigel ajal informeerimise.

Eelmiste perioodide plaanid säilitatakse

vastavalt Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt antud arhiivjuhendile.

Millised koolis koostatavad plaanid näeb ette uus koolitöö planeerimise juhend?

Koolis peaksid olema järgmised plaanid:

- 1) **perspektiivtööplaan;**
- 2) **kooli üldtööplaan** (õppeaastaks koos suvevaheajaga);
- 3) **tunniplaan** (õppetunnid ja klassiväline töö);
- 4) **eriplaanid** (pioneerimaleva, komsomoli-organisatsiooni, kehakultuurikollektiivi ja teiste õpilasorganisatsioonide, õpilasingide, õpetajate meetodikakomisjonide, kutseorientatsioonikomisjoni, klassijuhatajate, õpetajate jt.);
- 5) **operatiivplaanid** mitmesuguste koolitöö üksikloikude korraldamiseks.

Alljärgnevas käsitlеме lühidalt koostatavaid plaane ja neile uues juhendis esitatavaid nõudmisi.

PERSPEKTIIVTÖÖPLAAN

V. I. Lenin kirjutab, et pole võimalik töötada ilma plaanita pikemaks perioodiks. Sel näpunäitel on otsene ühendus mitte ainult majandusega, vaid ka haridusega, kogu kaadri ühiskondlik-poliitilise tegevusega. Sellepärast pole koolitöö edasine areng enam mõeldav ilma perspektiivse planeerimiseta, mille optimaalseks tähtjaks soovitatakse ajavahemikke, mis langevad kokku rahvamajanduse viisaastakutega. Perspektiivplaani koostamisel tuleb lähtuda loomulikult eespool toodud planeerimise põhiprintsiipidest nagu iga järgmise lõigu planeerimiseltgi. Kooli perspektiivtööplani koostamisel peaks eriti arvestama rajooni või linna hariduse perspektiivplaani, mille koostajaks on vastav haridusosakond ja mille kinnitab linna (rajooni) TSN täitevkomitee oma otsusega.

Igale koolile peaksid olema teada tema perspektiivid vastavalt rahvamajanduse perspektiivplaanidele ja muud ülesanded, mis määravad kindlaks kooli arengu suunad planeeritava perioodil.

Sellepärast on juhendis ka nõutud, et kooli perspektiivtööplaan kooskõlastataks eelnevalt linna (rajooni) haridusosakonnaga ning alles siis pandaks kinnitamisele õppenõukogus.

Orienteeruvalt võiks perspektiivtööplaan koosneda järgmistest osadest:

Sissejuhatus, kus antakse eelmise pe-

rioodi õppe- ja kasvatustöö ning majandusliku tegevuse saavutuste ja puuduste lühike analüüs, määratakse ühtlasi kindlaks uue perioodi põhieesmärgid.

Kooli komplekteerimine õpilastega. Planeeritakse vastavalt linna (rajooni) koolivõrgu väljaarendamise plaanidele klassikomplektide ja õpilaste arv igaks aastaks, tööõpetuse erialade, eriklasside, lastevanemate kulul töötavate klasside jt. väljaarendamine; samuti abinõud tööks erioõpetust vajavale kontingendile (füüsilise või vaimse arengu defektiga lastele); üritused tööks koolieelikutega, pikapäevarühmade komplekteerimine jne.

Töö kaadriga, kus nähakse ette muutused kaadri koosseisus, vajadused uue kaadri järele, abinõud kaadri kvalifikatsiooni tõstmiseks, edasi õppima suunamiseks ja ideelis-poliitiliste teadmiste täiendamiseks ning kooli meetoodilise töö suunad.

Õppe- ja kasvatustöö lõigus fikseeritakse abinõud teaduste aluste õpetamise parandamiseks ja kasvatustööks, kutseorientatsioonitöö, nagu 8. klassi lõpetanute suunamine keskkooli andvatesse õppeasutustesse üldist keskkooli või koos sellega eriala omandama; põhinäitarvud keskkooli õigeaegse lõpetamise ning tööle või kõrgematesse koolidesse edasi õppima suunamise kohta. Planeeritakse klassivälise töö ja kooli traditsioonide väljaarendamise suunad jne.

Pedagoogiline propaganda, koostöö lastevanemate ja üldsusega. Siin võiks planeerida pedagoogilise propaganda ja üldsusega tehtava töö süsteemi ja suunad 5 aastaks. Näha ette ka abinõusid šeflustöö parandamiseks ja mitmeid teisi üritusi.

Organisatsioonilis-majanduslik töö. Koolis on tarvis kindlasti ette näha, mis aastal on kapitaalremont, millal ja kus viiakse läbi iga-aastane sanitaarremont, mis kindlustaksid nõutavate sanitaar-hügieeniliste tingimuste olemasolu ja nende järjekindla paranemise. Siia loiku kuulub tingimata kabinetisüsteemi väljaarendamine, inventari ja õppevahenditega varustamine, kooliümbruse väljaarendamine, spordiväljakute rajamine ja korrastamine, õpilaste kooli veo korraldamine ja muud abinõud kooli finants-majandusliku tegevuse alalt,

mida on koolil võimalik kaugema aja peale ette näha kooli materiaalse õppebaasi tugevdamisel.

Kõige peamiseks plaaniks koolis on **KOOLI ÜLDTÖÖPLAAN**,

kus määratakse kindlaks koolitöö põhieesmärgid uueks õppeaastaks ning konkreetsed abinõud nende saavutamiseks.

Üldtööplaani koostatakse igaks õppeaastaks ajalise ulatusega 1. septembrist järgmise aasta 31. augustini. Plaani projekt pannakse kooli töötajatele tutvumiseks välja hiljemalt 20. augustil ning see arutatakse läbi ja kinnitatakse õppenõukogu koosolekul enne uue õppeaasta algust.

Juhend näeb üldtööplaani struktuuri järgmisena: plaan koosneb kolmest eri osast.

- 1) eelmise õppeaasta töö analüüs;
- 2) uue õppeaasta põhieesmärgid;
- 3) konkreetsed üritused seatud eesmärkideni jõudmiseks.

Viimane on plaani põhiosa ja seal fikseeritakse konkreetsed ülesanded õppe- ja kasvatustöö lõikude kaupa koos nende täitmise tähtaegade ja täitmise eest vastutajate äranäitamisega. Planeerimisele kuuluvad lõigud määrab kindlaks kool, pidades silmas, et plaan kajastaks kogu kooli tööd ja arvestaks antud kooli omapära. Põhimõtteliselt võib üldtööplaani koostamisel lähtuda alljärgnevast skeemist: 1) kooli komplekteerimine, 2) koolikohustuse täitmine üldise keskkhariduse kindlustamisel, 3) õppe- ja kasvatustöö õppetundides, 4) pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni pedagoogiline juhendamine ning klassi- ja kooliväline kasvatustöö, 5) töökaitse, ohutustehnika, tervishoiu ja sanitaar-hügieeni küsimused, 6) töö kaadriga, 7) pedagoogiline propaganda, koostöö lastevanemate ja üldsusega, 8) organisatsioonilis-majanduslik töö, 9) juhtimine ja sisekontroll.

Kooli komplekteerimise lõigus nähakse ette muudatused juhtkonna, õpetajate, kasvatajate, tehniliste töötajate ja teenistujate hulgas; klassikomplektide arvud paralleelklasside ja vanuserühmade kaupa; eriklasside ja polütehnilise tööõpetuse erialad; pikapäevarühmade arv koolis ja õpilaste arv internaadis; lastevanemate kulul töötavad (muusika, kunsti jt.) klassid ja nende arv; I ja II vahetuses töötavad klassid jne. Ülesannete jaotus töötajate vahel (klas-

sijuhatajad, ringide juhendajad-õpetajad jt.).

Koolikohustuse täitmine ja üldise keskkhariduse kindlustamine. Siia kuuluvad üritused, mis on seotud koolikohustuslike õpilaste arvele võtmisega, eelmisel õppeaastal 8. klassi lõpetanute edasiõppimise kohta arvestuse pidamisega, koolieelikute ettevalmistamisega kooli astumiseks, õpilaste kooli ilmumise tagamisega 1. septembril, koolist puudumiste ja formaalselt koolis käijate ning hilinemiste vastu võitlemisega, õpilaste paigutamise pika-päevarühmadesse või kooli internaati, õpilaste kooli veoga, õpilaste toitlustamisega koolis, majanduslikult kehvamate õpilaste materiaalse abistamisega koolikohustuse fondist, õpilaste varustamisega õpikute ja koolitarvetega. Kooli juhtkonna kontroll töö üle klassikursuse kordajatega, füüsilise ja vaimse arengu defektidega laste väljaselgitamine ning nende erikoolidesse suunamine, haigete laste kodus õpetamine jne.

Õppe- ja kasvatustöö õppetundides. See lõik peaks olema kõige põhjalikum. Kuid käesolevas kirjutises ei jätku ruumi selle põhjalikumaks lahtimõtestamiseks. Konkreetsemalt on sellest juhendis.

Kokkuvõtlikult võiks õppe- ja kasvatustöö planeerimise kohta soovitada järgmist. Jaotada abinõude see lõik sisult omakorda kolmeks alalõiguks. Esiteks — õppeprotsessi korraldamine ja reguleerimine teaduste aluste õpetamiseks ja õpilaste ideelis-poliitiliseks kasvatamiseks. Teiseks — õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmine, mahajäämuse ja klassikursuse kordamise ennetamine. Kolmandaks — õppetöö vormide ja meetodite täiustamine.

Nende alalõikude alla kuuluksid riiklike programmide õigeaegne ja kvaliteetne täitmine, mahajäämuse likvideerimine ainetes, milles eelmisel aastal oli puudujääke, ülesanded ja abinõud tundides teostatava õppetöö seostamiseks kommunistliku kasvatustööga, kutsesuunitlusega jne. Ainekomisjonide ja õpetajate ülesanded õppeprotsessi täiustamiseks ja kaasajastamiseks. Abinõud õpilaste huvi tõstmiseks õppimise, töö ja teaduste aluste omandamise vastu, kaas-aegsete õppetöö vormide ja meetodite juurutamiseks. Ei tohi unustada teadmista kinnistamise, kontrollimise, arvestamise ja hindamise, koduste ülesannete juhendamise

ning ette- ja järelevastamise meetodite täiustamist.

Pioneer- ja komsomoliorganisatsiooni pedagoogilise juhendamise ning klassi- ja koolivälise töö lõigus määratakse kindlaks kasvatustöö põhisuunad eelolevaks õppeaastaks pioneer- ja komsomoliorganisatsioonile ning teistele õpilasorganisatsioonidele, samuti klassivälise töö suunad. Nendele põhisuundadele ja ülesannetele toetudes koostavad õpilasorganisatsioonid oma tööplaanid, mis on juba eriplaanide nime all.

Seega määratakse selles lõigus kindlaks pedagoogiline abi ja selle juhendav osa kogu klassivälises töös, mida teostatakse pioneer- ja komsomoliorganisatsioonide kaudu.

Planeeritakse ülekoollised üritused õpilaste ideelis-poliitilise, sõjalis-patriootilise, ateistliku, eetilise, esteetilise, kehalise kasvatus- ja töökasvatuse ja kutseorientatsiooni alal. Töötatakse välja üritused õpilaste taidluse, tehnilise omaloomingu, turismialase ja koduloolise töö arendamiseks ning vabatahtlike ühingute (KSÜ «Noorus», ALMAVÜ, Punase Risti, tuletõrje jt.) tegevuse parandamiseks. Nähakse ette võimalikud töövormid ja üritused koostöökas kooliväliste asutuste, majavalitsuste ja klubidega. Määratakse kindlaks klassijuhatajate ja kasvatajate kasvatus- ja ürituste suunad, lülitades nende hulka tsiviilkaitse, liikluse, isikliku hügieeni, õiguskasvatuse, looduskaitse alase jm. töö.

Selles lõigus planeeritakse põhiülesanded ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimiseks koolis vastavalt NSV Liidu Haridusministeeriumi ringkirjale 30. detsembrist 1971. a. ja kutsevalikualase töö korraldamiseks vastavalt Eesti NSV Haridusministeeriumi kutseorientatsiooni juhendile 1972. a., samuti Haridusministeeriumi «Metoodilistele soovitus-tele üldharidusliku kooli IV—XI klassi õpilaste kutseorientatsiooniks» 1973. a. Ühiskondlikult kasuliku töö konkreetsete objektide, töö iseloomu, aja ja töö teostajate (klasside) kohta, samuti kooli kutsevaliku komisjoni töö kohta koostatakse aga eriplaanid, kus lähtutakse üldtööplaanide ülesannetest.

Töökaitse, ohutustehnika, tervishoiu ja sanitaar-hügieeni küsimuste lahendamiseks nähakse ette konkreetseid ülesanded kooli pedagoogilisele

kollektiivile, administratiiv- ja meditsiinilisele personalile töökaitse abinõude plaanis, mis koostatakse lepinguna direktiooni ja a/ü kohaliku komitee vahel (vt. NSV Liidu haridusministri käskkiri nr. 101, 24. detsembrist 1971. a.). Kooli üldtööplaanis selles lõigus peaks aga olema ära toodud mitmete ohutuseeskirjade täitmise põhiülesanded ja üritused ning määratud tähtaeg, mis ajaks koos ametiühinguga töökaitse plaan antud aastaks välja töötatakse.

Sellesse kuuluvad arusaadavalt abinõud õpilaste meditsiinilise läbivaatuse teostamiseks, tervisehäirete all kannatavate lastega tehtavaks tööks, sanitaarsalkade ja sanitaarpostide töö korraldamiseks jm. Samas fikseeritakse üritused sanitaar-hügieenilise olukorra parandamiseks ning kontroll nende täitmise üle (ruumide puhtus, inventari paigutus, iseteenindamine, valgustus, toitlustamine, õppetunnid, hügieen jne.).

Töös kaadriga tuleks arvestada järgmisi põhisuundi:

■ marksistlik-leninliku teooria aktuaalsete probleemide ja praegusaegse etapi ideelis-poliitilise kasvatustöö küsimuste tundmaõppimine ja analüüs;

■ teaduslike teadmiste täiendamine ja laiendamine pedagoogika ja psühholoogia valdkonnas;

■ teadmiste süstemaatiline täiendamine õpetatava aine teooria ja meetodika alal;

■ õpetaja üldise kultuuri ja eruditsiooni taseme tõstmine.

Konkreetset tuleb planeerida:

1. Õpetajate individuaalse enesetäiendamise suunad, arvestades kooli õppe- ja kasvatus- ja ülesanneteid ja õpetaja ettevalmistuse taset ning, juhindudes kolme aasta enesetäiendamise programmidega, edasiõppimine, osavõtt kursustest jne.

2. Töö õpetajate meetodikakomisjonides.

3. Töö kooli meetodikakabinetis (-nurgas).

4. Metoodilised konverentsid, diskussioonid, pedagoogilised loengud, näituste korraldamine, töökogemuste vahetamine.

5. Kollektiivsete organite nagu õppenõukogu koosolekute, klassijuhatajate nõupidamiste, töötajate üldkoosolekute jt. aeg, põhiteemad ja vastutajad.

6. Töötajate instrueerimine ja väljaõpetamine (ohutustehnika, sanitaartehniline miinimum, tsiviilkaitse jm.).

Lastevanemate kaasatõmbamiseks aktiivsele

osavõtule kooli elust, kooli ja kodu vahelise kontakti tugevdamine ning lastevanemate mõjuvõime selleks, et laste kodune kasvatus kulgeks kõige optimaalsemat rada, on oluline koht sellise löigu nagu «Pedagoogilise propaganda, koostöö lastevanemate ja üldsusega» planeerimisel kooli üldtööplaanis. Selles tuleb ette näha kogu pedagoogilise propaganda süsteem antud õppeaastaks, mis seisneb lastevanematele pedagoogiliste teadmiste andmise mitmesugustes vormides (rahvaülikoolid, vestlused klassis, lastevanemate koolid, diferentseeritud üritused lastevanematele jt.), pedagoogilise propaganda koostöö vormid ettevõtete, asutuste ja majanditega, lastevanemate üldkoosolekute korraldamine, lastevanemate koolikomitee ja klassikomiteede töö suunamine jne.

Organisatsioonilis-majanduslike küsimuste planeerimisel arvestatakse eelkõige kooli rahalisi vahendeid eelarve ja erivahendite piires, samuti šeffidelt ja ühiskondlikelt organisatsioonidelt laekuvaid summasid või ka nende summade hankimist. Siin kavandatakse ainekabinettide, -klasside ja teiste ruumide ehitamist või ümberehitamist ning nende täiendamist sisustuse ja õppevahenditega. Kooskõlastatult haridusosakonnaga ja koostöös šeffidega planeeritakse sanitaar- või kapitaalremonti, õppekursioonide varustamist sõidukitega, õpilaslaagrite majanduslikku teenindamist, kooliümbruse ja spordiväljaku korrastamist, väljaarendamist jne.

Viimaseks löiguks on juhtimine ja sisekontroll. Planeerimine nõuab tehtu tulemuste ranget arvestust ja teaduslikku analüüsi. «Sotsialism —» rääkis Lenin, «see on arvestus.» Arvestus on lahutamatu kontrolli organiseerimisega ja täitmise kontrolliga. Kooli oskuslik juhtimine (on tavaliselt seoses oskusliku planeerimisega), asjalik ning igakülgne sisekontroll on alati olnud edasimineku tagatis. Sellepärast tuleks koolijuhil koos partei- ja ametiühinguorganisatsiooniga see üldtööplaan loik väga põhjalikult läbi mõelda. Paljudes koolides on kujunenud heaks traditsiooniks tulla enne õppeaasta algust kokku kooli parteibüroo, koolijuhtkonna ja ametiühingukomitee ühiseks nõupidamiseks, et määrata kindlaks eeloleva õppeaasta põhiprobleemide ring ning kollektiivsetes juhtimisorganites nagu partei

lahtistel koosolekutel, õppenõukogus, ametiühingu töö- (tootmis-) nõupidamistel, juhtkonna nõupidamistel arutamisele tulevad põhiküsimused. See hoiab ära paralleelsi meetmete organite töös. Taoline põhimõte on fikseeritud ka uues koolitöö planeerimise juhendis.

Kooli käsiraamatu (või selles ametijuhendite) puudumisel tuleks täpselt piiritleda direktori, tema asetäitjate, direktori abi majandusalal ning klassi- ja koolivälise kasvatus töö organisatoori tööülesanded.

Edasi fikseeritakse abinõud õppe- ja kasvatus töö juhtimise parandamiseks ning sisekontrolli ja informatsiooniteenistuse peamised suunad vastavalt uue õppeaasta põhieesmärkidele.

Sisekontrolli planeerimisel lähtuda Haridusministeeriumi meetodilisest juhendist õppe- ja kasvatus töö kontrollimise kohta, pidades silmas:

- 1) koolikohustuse täitmist;
- 2) õppeprogrammide täitmist koos õpilaste ideelis-poliitilise kasvatamisega, kusjuures pöörata rohkem tähelepanu nõrgemaid tulemusi andvatele õppeainetele;
- 3) klassijuhatajate, kasvatajate, õpetajate, tehniliste jt. töötajate tööd;
- 4) ühtlustatud nõuete (õpilasreeglid, õpilaste käitumiskultuur, sisekorra eeskirjad jm.) täitmist ning juurutamist;
- 5) klassiväliseid tööd;
- 6) ühiskondliku omandi (ruumid, mööbel, tehnilised vahendid jne.) kasutamist ja hooldamist;
- 7) finants-majanduslikku tegevust jne.

Üldiselt on soovitatav, et kogu kooli sisekontrolli suunad ja üldeesmärgid oleksid mahutatud üldtööplaanis juhtimise ja sisekontrolli löiku, seda ka sel juhul, kui kasutatakse graafilist (ahel-) planeerimist. Kui aga õppeaasta jooksul ilmneb vajadus õppe- ja kasvatus töö mõne löigu ulatuslikumaks kontrollimiseks, siis võib koostada ka vastavasisulise operatiivplaani.

Järgmiseks tähtsaks plaaniks koolis on

TUNNIPLAAN.

Tunniplaan koostatakse kehtestatud õppeplaanil alusel õppeaasta alguseks, vee-randi jooksul tehakse muudatusi ainult äärmise vajaduse korral.

Plaani koostamisel tuleks silmas pidada pedagoogilisi nõudeid tunniplaani (tundide

õige paigutus nii õppenädala kui ka õppepäeva jooksul vastavalt koolihügieeni nõuetele; vahetundide õige pikkus vastavalt üldharidusliku kooli põhikirjale).

Tundide paigutus peab vastama õppeainete huvidele (paaristunnid vanemas kooliastmes füüsikas, keemias — laboratoorseste tööde tegemiseks, kirjanduses — kirjandite kirjutamiseks, matemaatikas — teoreetilise materjali kinnistamiseks kontrollitööde näol). Võimalikult vältida paaristunde esmaspäeval ja laupäeval.

Tundide paigutus peab vastama õpetaja töö ja kvalifikatsiooni tõstmise huvidele. Õpetajate puudumisel koostatakse ajutine asendusplaan põhitunniplaani muutmata.

Lisaks õppetundidele sisaldab tunniplaan klassijuhatajatunde, fakultatiivainete tunde, koorilaulutunde ja kehalise kasvatus eirigruppide tunde. Põhitunniplaani lisana võib koostada plaani klassivälilistele ringidele.

ERIPLAANID

Üldiselt tuleks õppe- ja kasvatustöö terviklikkuse huvides püüda vähem koostada eriplaane ja planeerida kõik võimalikud tööloigud üldtööplaanis orgaanilise tervikuna. Kuid kahjuks pole see alati võimalik ning paljudel juhtudel nähakse neid ette ka direktiivorganite juhendes.

Eriplaanide ajaline ulatus võiks haarata poolt või tervet õppeaastat.

Eriplaanide kaudu tuleks planeerida töö kõikides õpilasorganisatsioonides (komsomoliorganisatsioon, pioneerimalevas, kehakultuurikollektiivis, Punase Risti Seltsi algorganisatsioon, ALMAVÜ-s jt.), õpilasklubides, -ringides, kooli internaadis, pikapäevärühmades, kooli raamatukogus, kooliaias, koolielikute rühmades, lastevanemate kulul töötavates kunsti- ja muusikaklassides, kooli kutseorientatsiooni komisjonis, ühiskondlikult kasuliku töö korraldamisel, kooliraadios, seinalehtede töös, metoodikakomisjonides ja ainekabinettides, õppetöö vaheaegade organiseerimisel jne. Kui mõni loik nendest on aga kooli üldtööplaanis detailselt planeeritud, pole muidugi lisaplaane enam vaja. Kogu kooli kollektiivi tegevust hõlmavad eriplaanid paigutatakse lisadena üldtööplaanis juurde.

OPERATIIVPLAANID

Operatiivplaanid on soovitatav koostada niisuguste ürituste korraldamiseks, mida polnud

võimalik ette näha kooli üldtööplaanis või eriplaanide koostamisel või on nimetatud plaanides märgitud üldsõnaliselt.

Plaanid koostatakse:

- 1) riiklike pühade ja tähtpäevade (näit. kooli aastapäev jt.) tähistamiseks; mitmesuguste päevade, nädalate, dekaadide ja kuude (keelepäev, looduskaitsepäev, spordipäev, raamatunädal, teatrikuu, tuletoorjokuu jt., õhtute (taidlusõhtu jt.), metoodiliste konverentside, pedagoogiliste loengute, koolipidude ja kontsertide, vilistlaste õhtu jt. korraldamiseks; taidlusülevaatuste, sõprusfestivalide, kohtumiste jm. organiseerimiseks;
- 2) õppeaasta kestel vastuvõetud partei ja valitsuse otsuste ning kõrgemalseisvate organite poolt antud korralduste täitmiseks; koolitöö teatud loigus avastatud puuduste likvideerimiseks; mõne uude meetodi, võtte või abinõu katsetamiseks või rakendamiseks; ettenägematu või ootamatu sündmuse tähistamiseks; informatsiooni kogumiseks uurimistöö otstarbel jne.

Operatiivplaanid säilitatakse koolis üldtööplaanis või eriplaanide lisana.

Teatavasti on klassijuhataja töö oluliseks faktoriks õpilaste kommunistlikul kasvatamisel, eduka õppetöö kindlustamisel, nende ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisel ja silmaringi laiendamisel. Kasvatustöö edukus klassikollektiivis sõltub suurel määral sellest, kui oskuslikult ja õigesti on klassijuhataja töö planeeritud.

Koos koolitöö planeerimise juhendiga antakse välja ka uus **JUHEND KLASSIJUHA-TAJA TÖÖ PLANEERIMISEKS**.

Kinnitatud juhend ei erine oluliselt seni kehtinud juhendist, kuid mõnevõrra on muudetud selle struktuuri ning kaasajastatud mõningaid sisulisi küsimusi.

Peale klassijuhataja töö planeerimise printsiipide ja allikate on juhendis ette nähtud planeerimise ajaline ulatus (koostatakse poolaastaks) ja plaani struktuur.

Põhjalikumalt on käsitletud juhendis sellist loiku, nagu eelmise õppeaasta õppe- ja kasvatustöö analüüs ja klassi iseloomustus ning konkreetset üritused ja abinõud eesmärkidele jõudmiseks. Viimases loigus on antud juhendeid planeerimisel tööks õpilastega, koostöökse aineõpetajatega, lastevanemate ja üldsusega.

Uues juhendis käsitletakse ka

ÕPETAJA TÖÖ PLANEERIMIST.

Õppeprogrammi realiseerimiseks koostab õpetaja poolaastafe kaupa kalenderplaani, kus nähakse ette, milliseks ajaks üks või teine teema läbi võetakse. Niisugustes ainetes, kus programm esitab materjali täpselt niisuguses järjekorras, nagu seda läbi võetakse, võib piirduda ajalise jaotuse märkimisega aineprogrammi servale. (Edaspidi arvestatakse sellega ka programmide trükkimisel.)

Õpetajalt nõutakse iga õppetunni meetoodilise käsitleuse koostamist. Sõltuvalt õpetaja kvalifikatsioonist, staažist ja töö tulemustest võib see olla kirja pandud kas konseptina või tunni tööplaanina (vormi otsustab iga õpetaja kohta kooli juhtkond).

Juhul kui koolis rakendatakse temaatilist planeerimist, koostab õpetaja temaatilise plaani enne uue teema juurde asumist. Teema planeerimisel formuleeritakse teema (või üksiku tunni) õpetuslik ja kasvatuslik eesmärk, jagatakse teema tundideks ja täpsustatakse nende aeg. Määratakse kindlaks iga tunni

- meetoodilised iseärasused,
- näitlikustamisvahendid, lisakirjandus,
- põhimõistete ring ning muu põhivaraline materjal,
- uue materjali mõistmiseks vajalik kordamis- materjal,
- kodused ülesanded ja nende didaktiline eesmärk.

Juhul kui tundide meetoodilised iseärasused on põhjalikult lahti mõtestatud temaatilise planeerimise teel, pole enam vajadust tunnikonsepti ega -tööplaani järele.

Erialaseks ja ideelis-poliitiliseks enesefäiendamiseks koostab õpetaja individuaalse enesefäiendamise plaani, mis vastab meetoodilise töö suundadele koolis või, arvestades õpetaja-kasvataja poolseid vajadusi, teatud probleemide sügavamaks läbitöötamiseks.

On konkretiseeritud ka lastekodu-internaat-kooli, kooli internaadi ja pikapäevärühmade kasvatajate töö planeerimist.

Uued juhendid koolitöö planeerimiseks peaksid aitama kaasa koolitöö juhtimise taseme tõstmisele, mis omakorda on oluliseks tingimuseks kogu õppe- ja kasvatusöö tulemuste paranemisel vabariigi koolides.

EESTI

ÕPILASMALEVA OSA

KESKKOOLI-

ÕPILASTE SUVES

ENN NOORKÕIV,

Eesti Õpilasmaleva komandöri asetäitja kasvatusalal

Nõukogude pedagoogika üks kuldreegleid on laste kasvatamine jõukohase, kuid küllalt intensiivse töö varal. Igati sobiv õpilaste tööharjumuste süvendamiseks on suvevaheaeg. Suvise töö analüüs meie vabariigis on näidanud, et iga kuues linna- ja iga teine maakooliõpilane töötab suve jooksul vähemalt ühe kuu.

Kas meile on ükskõik, kus ja millistel töödel, millises kollektiivis õpilased töötavad? Kaugeltki mitte.

Oleks ju üpris väär arvata, et peaasi on kindlustada õpilane suvel tööga, kõik muu tuleb iseenesest. Juba A. Makarenko väitis, et igasugune töö jääb neutraalseks protsessiks, kui sellega ei kaasne õpilaste poliitiline ja kõlbeline kasvatamine. Töö saab olla vaid ühtse kasvatusüsteemi osa, mille kogu mõju avaldub kompleksuses. Paremaid võimalusi õpilaste kasvatamiseks töös annab enam-vähem kindel ja suhteliselt pikka aega tegutsev töökollektiiv.

Alates 1967. aasta suvest on selliseks organisatsiooniks meie vabariigis Eesti

Õpilasmalev. Aastatega on kasvanud malev nii laiuti kui sügavuti. Seadusliku aluse tema tegevusele on andnud Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrused, neist viimane 1971. a. märtsist pidas vajalikuks Eesti Õpilasmaleva tööd veelgi laiendada.

Kogu Nõukogudemaal on õpilaste töörühmade tegevus viimastel aastatel tormiliselt laienenud. Teistes liiduvabariikides on meie kogemused rühmade organiseerimisel aluseks võetud. Meie juures on käidud õppimas ja omalt poolt oleme püüdnud head ja uut levitada.

Õpilasmaleva tutvustamine meie pedagoogide ja lastevanemate hulgas pole aga olnud küllaldane. Küllap on sellega seletatav Tallinna pedagoogide ja lastevanemate vestlusringis avaldatud arvamus, et malev on isetegevuslik ja mõneti isegi ebaseaduslik organisatsioon. Ei teatud, et Eesti Õpilasmalev on organiseeritud ELKNÜ Keskkomitee, Eesti NSV Põllumajanduse Ministeeriumi, Eesti NSV Haridusministeeriumi, Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumi, Eesti NSV Metsamajanduse ja Looduskaitse Ministeeriumi, Eesti NSV Siseministeeriumi, Eesti NSV Ministrite Nõukogu juures asuva Kehakultuuri- ja Spordikomitee, Eesti NSV Ministrite Nõukogu Koondise «Eesti Põllumajandustehnika» ja Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu ühise ettevõtmisena. Õpilasmaleva tegevuse juhtimiseks ja suunamiseks on loodud asjaosaliste ametkondade esindajatest vanematekogu, kuhu kuuluvad ELKNÜ Keskkomitee esimene sekretär Indrek Toome, sekretär Maia Leosk, Eesti NSV haridusministri asetäitja Albert Tükk, Eesti NSV kõrgema ja keskerihariduse ministri esimene asetäitja Heimar Peremees, Eesti NSV põllumajandusministri asetäitja Aadu Pärtel jt.

Õpilasmaleva vahetu juhtija on selle keskstaap, kuhu kuuluvad maleva komandör, tema asetäitjad kasvatusalal ja majanduse alal ning vabariigis moodustatavate tööpiirkondade komandörid. Keskstaabi koosseis kinnitatakse ELKNÜ Keskkomitee bürool. Piirkondade komandörid on kogemustega pedagoogid ja mõned vanemate kursuste üliõpilased. Harju piirkonda juhib näiteks Tallinna 42. keskkooli

õpetaja, kommunist Rein Sakk. Pedagoogina on ta töötanud kuusteist aastat, õpilasmalevas neli suve, neist kolm viimast piirkonna komandörina. Haapsalu piirkonna eesotsas on kommunist Rein Otstavel, Haapsalu 1. keskkooli õpetaja, Viljandi piirkonda juhib EKP Viljandi Rajoonikomitee instruktor Jaan Akk.

Ka rühmakomandöre valitakse väga rangelt rajoonide haridusosakondade poolt Haridusministeeriumile esitatud kandidaatide hulgast. Vanemate kursuste üliõpilasi soovitavad kõrgema õppeasutuse rektoraat ja ühiskondlikud organisatsioonid.

Eesti Õpilasmaleva tegevuse aluseks on vabatahtlikkuse printsiip. Alates tänavu-

sest suvest on rühmakomandöridest vähemalt pooled pedagoogid.

Oma tegevuses juhindub malev partei-, nõukogude-, ametiühingute- ja komsomoliorganite otsustest, kehtivast seadusandlusest ja Eesti Õpilasmaleva põhimäärusest. Oma eesmärkide realiseerimiseks loob EÕM Keskstaap lepingu alusel suhted baasmajanditega, moodustab piirkonnad ja rühmad, organiseerib nende tööd ning rühmadevahelist sotsialistlikku võistlust, korraldab poliitkasvatust, spordi- ja kultuuriüritusi, piirkondlikke ja vabariiklikke kokkutulekuid.

Eesti Õpilasmaleva arengut aastatel 1967—1974 kajastab järgmine tabel:

Aasta	Malevlasi	Piirkondi	Rühmi	Rühmakomandöre	Tööpäevi (tuh.)	Keskmine päevatasu
1966	68	—	1			
1967	278	—	7	10	8,0	2,90
1968	325	—	8	9	10,0	3,30
1969	643	—	17	24	16,2	3,76
1970	1033	3	38	48	23,5	4,38
1971	1943	4	64	86	58,0	4,09
1972	2133	7	88	115	72,0	4,49
1973	2389	8	104	132	87,4	4,56
(plaan)						
1974	2300	8	100	125	88,0	4,60

On täiesti selge, et rohkem kui kahe tuhande õpilase suvevaheaja organiseerimine nõuab plaanipärast tegevust.

Kasvatustöö õpilasmalevas on väga mitmepalgeline. See peaks andma suuri võimalusi õpilaste eneseteostuseks.

Kõige tähtsamaks suunaks maleva kasvatustöös on töökasvatus ja kutseorientatsioon. Nõudes oma liikmetelt ausat ja kohusetundlikku tööd, töödistsipliini ja ohutustehnika eeskirjade järgimist ning heaperemehelikkust sotsialistliku omandi suhtes, kasvatab õpilasmalev noortes kommunistlikku töösuhetumist ning lugupidamist töö ja tööinimeste vastu.

Paljud koolinoored saavad malevas oma esimesed töömeheristsed. Malevas kehtib põhimõte — kuidas töö, nõnda palk. Tasu üle pole olnud põhjust nüriseda. Möödunud töösuve keskmine päevatasu malevlase kohta oli 4 rbl. 56 kop. Kes ikka suve otsa usinasti tööd teeb, võib sügisel päris korraliku palga saada.

Paljudel on see esimene palk elus. Küllap nüüd raha peale hoopis teise pilguga vaadatakse, tundus see ju varem hirmus kergesti kätte tulevat.

Aga õpilased ütlevad, et malevasse ei meelita neid hoopiski mitte lootus «pikka rubla teenida». Linnas vabrikus või tehases makstakse paremini. Ometi on suur vahe, kas veeta suvi vabrikuseinte vahel või heinamaal, kas kaaslasteks on täismehed või omasugused.

On tore, kui rühma töö ja vaev ka maa-rahva silmis heakskiitu leiab. Eriti seal, kus malevlasi algul töömeesteks ei peetud.

Lisaks sellele viibivad õpilased eemal linna tolmust ja kärast, keset loodust. Nad saavad elada režiimiga, mis kompenseerib talvist vaimset pinget.

Malevatöö avab laiad võimalused kutseorientatsiooniks. Õpilased tutvuvad tänapäeva põllumajandusliku suurtootmisega ja selle arenguperspektiividega. Palju teevad ära üliõpilastest rühmakomandörid, rääkides

õppimisvõimalustest kõrgemas koolis ja tutvustades eriala, mille nad ise on valinud.

Teiseks tähtsamaks suunaks on poliitiline kasvatus. Iga malevlane peab olema kursis sise- ja välispoliitikaga, teadma tähtsamaid fakte NLKP ja ULKNU ajaloost. Selleks korraldatakse rühmades vastavasisulisi loenguid, kohtutakse juhtivate partei-, nõukogude- ja komsomolitöötajatega. On saanud heaks tavaks, et EKP rajoonikomiteede sekretärid, rajoonide täitevkomiteede töötajad ja muidugi ELKNU rajoonikomiteede sekretärid esinevad rühmades noori huvitavatel teemadel, tutvustavad rajooni. Rühmades toimuvad aktuaalsete sise- ja välispoliitiliste teemade arutelud.

Maleva rühmades töötavad ja elavad koos eesti ja vene õppekeelega koolide õpilased. EÕM rühmad on töötanud Lätis, Leedus ja Valgevenemaal. Eeloleval suvel on plaanis saata rühmad ka Moldaaviasse, Krimmi ja Abhaasiasse. Juba aastaid on meie vabariigis töötanud Permi, Lenigradi, Läti, Leedu ja Valgevene õpilased. Parimad malevlased on käinud preemiareisil Saksa DV-s. See kõik on aidanud süvendada sõprust eri rahvustest noorte vahel.

Õpilasmalev annab tubli töö eest võimaluse palju sõita ja näha. On kujunenud tavaks, et ülemalevalise sotsialistliku võistluse võitnud rühmad sõidavad mägi-matkadele Kaukaasiasse ja Karpaatidesse. Möödunud suvel viis ühe rühma tee lisaks Jerevani ja Tbilisi.

Varasemast rohkem tuleks kogu maleval, eelkõige aga selle rühmade komandöridel tegelda õpilaste kõlbelise kasvatusega. Ei ole saladus, et keskkooliõpilaste seas on levinud suitsetamine ja alkoholi tarvitamine, ebaväärikas käitumine. Malevlasele esitatavad nõuded fikseerib maleva põhikiri. Esimeste nädalate jooksul heidame malevast välja kõik need, kes põhikirja vastu eksivad. Eelmisel töösuvel oli niisuguseid õpilasi 52, ent ilmselt ei jälgitud kõigi käitumist küllaldase rangusega. On selge, et eemal koolist ja lastevanematest löövad eredamalt välja probleemid, mis on seotud puuduste ja mõõdalaskmisega noorsoo kõlbelises kasvatuses.

Kõlbelise kasvatus, lihtsalt malevlaste käitumise parandamiseks on EÕM Kesksaabil eelolevaks suveks mitmeid uuen-dusi. Kõigepealt rühmakomandöride hoolikas valik ja väljaõpetamine. Vähemalt pooled olgu pedagoogid, ülejäänud aga eranditult vanemate kursuste üliõpilased. Veelgi rohkem tahame moodustada rühmi ühe kooli baasil. Suuremad keskkoolid saavad malevasse rühma koos õpetajaga. Heaks näiteks mullusest on Narva 2. keskkooli rühm õpetajate T. Kriisi ja U. Oitsariga ning A. Müürisepa nim. kutsekeskkooli rühm õpetaja J. Kulveriga.

Palju aitaks kaasa kõigi õpetajate mõistetv suhtumine õpilasmalevasse.

Maleva ülesandeks on tugevate rühma-kollektiivide moodustamine. Malevlased peavad allutama oma huvid rühma üldistele huvidele. Malev kasvatab kohusetunnet ja vastutust kaaslaste ees. Üsnagi palju tuleb otsustada endil ja seda mitte ainult plaanide väljamõtlemisel, vaid ka nende elluviimisel. Rühma etu pakub iga-ühele lugematul hulgal võimalusi oma andeid ja oskusi mängu panna, vahel koguni neid avastada.

Suurem osa malevlastest on kommunistlikud noored. Seetõttu luuakse kõigis rühmades ajutised komsomoliorganisatsioonid. Enamikus rühmades kujuneb komsomoligrupp elujõuliseks. Noori, kes malevas komsomoli astumise avalduse esitavad, tuleb igal aastal jurede.

Malev püüab arendada õpilaste ilumeelt ja kunstimaitset, äratav huvi muusika, teatri, kino ja kirjanduse vastu. Käiakse kontsertidel, kinos, teatris ja näitustel. Malevlased kohtuvad näitlejate, kirjanike, kunstnike ja teiste kultuuritegelastega, arutavad ühiselt nähtut-kuuldut.

Malevat peetakse kõikvõimalike teadmiste vahetuks propageerijaks. Kui heita pilk rühmade päevikuisse, kuhu täpselt kantakse kõik üritused ja loengud, selgub, et pole ainevalda, mille vastu huvi ei tun-taks. Sport, poliitika, kunst, kirjandus, muusika, kino — kõik need on populaarsed.

Au sees on malevas sport. Kohustuslik on hommikuvõimlemine ja ujumisokuse omandamine. Sporditegemise aluseks on uued VTK normatiivid. Vastavalt nendele

korraldatakse rühmadevahelisi piirkondlikke ja ülemalevalisi spordivõistlusi. Kokkutulekute programmidest on tavaliselt pool pühendatud spordile.

Sportimisele aitab igati kaasa baasmajand. Majandist saab spordivarustust, kohalike noortega treenitakse koos, korraldatakse sõpruskohtumisi.

Töökasvatus, poliitiline, kõlbeline, esteetiline ja kehaline kasvatus on maleva põhilised kasvatus töö suunad. Iga aasta maikuus kinnitab ELKNÜ Keskkomitee büroo ülemalevalise kasvatus töö plaani. Selle alusel koostatakse piirkondlikud ja rühmade töö detailsed plaanid. Nende täitmist suunatakse ja kontrollitakse suvel pidevalt. Alates tänavusest hakkavad koos piirkondade komandööridega tööle komissarid, kelle ülesandeks jääb kasvatus töö otsene suunamine rühmades.

Tänavu hõlmab Eesti Õpilasmalev keskmiselt iga kaheksanda malevaealise õpilase. See ei ole piisav. Vähe tegeldakse 14—15-aastaste õpilaste suvepuhkuse organiseerimisega. Õpilasmaleval on soovitatud haarata ka see kontingent. Eeloleval suvel tahame katsetada mõne nooremate rühmaga.

Niisiis näeme Eesti Õpilasmaleva ees laia töö põldu.

KOMMUNISTLIKUD NOORED VAJAVAD PEDAGOOGIDE JUHENDAMIST

MARE ROSSMANN

Komsomoliorganisatsioonil on koolis täita vastutusrikkad ülesanded. Ta suudab nendega toime tulla ainult sel juhul, kui on hästi läbi mõeldud komsomoliorganisatsiooni pedagoogilise juhendamise süsteem, kui komsomoliorganisatsiooni mured ja rõõmud on ka pedagoogilise kollektiivi mured ja rõõmud. Alljärgnevalt peatuksin põgusalt komsomoli-organisatsiooni pedagoogilisel juhendamisel Rakvere 1. keskkoolis.

Iga õppeaasta algul annab meie partei-organisatsioon komsomoli-organisatsioonile täpsed ülesanded aruandeperioodiks. Need sisaldavad teatud õppeaastal koolile ja komsomoli-organisatsioonile kõige tähendusrikkamat. Nende teatavakstegemine toimub 2. oktoobril. Kooli komsomoli-organisatsiooni üldkoosolekul loeb partei-organisatsiooni sekretär ette läkituse komsomoli-organisatsioonile. Tänavu, millal möödub 50 aastat komsomolile V. I. Lenini nime andmisest, seati peamiseks ülesandeks võimetekohane õppimine deviisi all «Minu

kõrval ei tohi olla mahajääjaid» ja «Koolutame sõja «hallidele» kolmedele». Konkreetsemalt:

a) saavutada kõikide kommunistlike noorte täielik õppeedukus, kusjuures iga neljas kommunistlik noor õppigu ainult hinnetele «4» ja «5».

b) jätkata ainekuude traditsiooni, korraldada koolisiseseid olümpiaade selliselt, et selguksid parimad ainetundjad kõigil aladel.

Komsomoli-algorganisatsioon, kelle tegevust juhib 15-liikmeline komitee, kavandab neist ülesannetest lähtudes konkreetse tegevusplaani. Komomolikomitee annab kogu algorganisatsiooni nimel pioneerimalevale ülesanded eelseisvaks aastaks.

Samuti määrab partei-algorganisatsioon komsomoli-algorganisatsiooni sektoreid juhendavad õpetajad ja klubide juhendajad, arvestades õpetajate huve, soove ja võimeid. On ju selge, et kõige paremaid tulemusi annab see töö, mis on südamelähedane. Meie kooli saksa keele õpetaja Galina Zahharova on sümfoonilise muusika sõber ja austaja. Kooli partei-algorganisatsioon usaldas talle rahvaste sõpruse klubi muusikasektsiooni juhtimise. Tema algatusel toimusid koolis kord kuuks kontsertkohtumised filharmoonia parimate solistide ja kollektiividega. Pärast kontserti vesteldakse muusikaühvuliste õpilastega kitsamas ringis. Kohutumiste mõju õpilaste esteetilisel kasvatamisel on raske ülehinnata. Peale selle käib ca 70 õpilast pidevalt Tallinnas abonemendiga sümfooniakontsertidel. Kui kooli juhtkond avaldas tunnustust õpetaja Zahharova tööle, arvas ta ise: «Ega mina, õpilased organiseerivad ju kohtumisi, nemad tahtsid Tallinnas käima hakata. Minule on see aga ülimalt meeldiv tegevus. Pärast iga õnnestunud üritust olen rahul ja õnnelik.» Tema on ühiskondlik ülesanne õpilaste juhendamisel üheks koolirõõmu allikaks. Kui me suudaksime igale alale leida selliseid juhendajaid, oleks töö tulemusrikas.

Kooli komsomolikomitee õppesektorit juhendab õppealajuhataja Irma Tanvell. Koos õppesektorit juhataja abiturient Ivi Roosiga vaadatakse läbi poolaasta tööplani võimalik variant. Seal nähakse ette peamised arutamisele tulevad probleemid. Tööplani projekt antakse ülekoollilise sektori arutada

(sinna kuuluvad klasside sektorite juhatajad). Seal tehakse vajalikud täiendused ja parandused. Ülekoolliline sektor käib koos kord kuu. Enne iga koosolekut arutatakse päevakorda võetu koos läbi. Tegelikult töö koosolekutevahelisel perioodil organiseerib sektori juhataja aktiivi kaasabil. Kas õpetaja viibimine sektori koosolekul on ilmitingimata vajalik? Kas see ei vähenda õpilaste aktiivsust ja omaalgatust? Meil on praegu nii, et juhendav õpetaja võtab osa ülekoollilise sektori kõigest koosolekuist. Sektorites, kus eelnev juhendamine on olnud konkreetne ja põhjalik, ei ole see ilmselt alati vajalik. Kui ma õpetaja Tanvellilt küsisin, kas õpilased tuleksid ka temata toime, ütles ta: «Arvan, et tuleksid ilusasti toime. Viibin seal rohkem sellepärast, et ise kursis olla üleskerkivate probleemidega, sest muidu muutuks edaspidine juhendamine raskeks.»

Kui palju ja kui hästi me koolis ka kõike teeme, ikka on ja jääb peamiseks õppimine. Seetõttu sõltub õppesektori töö edukusest koolis palju. Tihti on aga töövormid just selles valdkonnas liiga traditsioonilised — kahemeeste aruanded ja neilt lubaduste väljapressimine, šeffide määramine jne.

Milles seisneb hariduse tõeline väärtus? Keegi ju ei taha «kahtesid» saada, kuid paljud ikkagi saavad? Miks mõnda ainet õpitakse meeleldi, teise õppimine aga on nagu sunnitöö? Neile ja paljudele teistele küsimustele püütakse leida võimalikult õiged vastused õppesektori poolt ellukutsutud diskussiooniklubis. Õpetaja Tanvell ise räägib, et mõte tuli õpilastelt. Möödunud õppeaasta lõpul toimus koolis psühholoogia-alaste referaatide õhtu. Pärast referaatide ärakuulamist avaldasid nii õpilased kui ka õpetajad oma arvamusi kuuldu kohta. Sealt saanud klubi loomise mõtte alguse. Kuigi klubis käib regulaarselt koos ainult 20—30 õpilast, kanduvad nende kaudu seal avaldatud mõtted kogu õpilaskonda.

Iga noor inimene on loomult revolutsionäär. Koolis peab õpilasel olema õigus avaldada oma arvamust avaldada, vastasel juhul hakkab arenema ükskõiksus, mis on meie elu suurimaid pahesid.

Ärgem kartkem, kui see arvamus on vahest vildak. Eelkõige on tarvis teada õpi-

laste tõelisi mõtteid, alles siis on võimalik neid õigetele rööbastele suunata.

ÜLKNÜ põhikirja järgi on Kommunistliku Noorsooühingu üks põhilisi ülesandeid V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni tegevuse juhtimine. Kooli komsomolikomitee pioneeritöö sektor (juhataja 10. kl. õpilane Heli Paist) koordineerib kogu pioneeridega tehtavat tööd komsomoli-algorganisatsioonis. Pioneeritöö sektorit juhendab vanempioneerijuht Kiira Tormilind. Õppeaasta algul määrab kooli komsomolikomitee kõikidele rühmadele kollektiivsed rühmajuhid — šeffklassid. Peale selle juhendavad kommunistlikud noored pioneeride erialarühmi (noored liiklusinspektorid, armee sõbrad jne.). Et tihendada sidet komsomoli-algorganisatsiooni ja pioneerimaleva sektorite vahel, on kooli komsomoli-algorganisatsiooni sektori juhataja asetäitja pioneerimaleva vastava sektori juhendaja. Muide, meil on ka pioneerimalevas rakendatud sektoreid ja see on end õigustanud. Kuigi oktoobrilaste koondusi juhivad pioneerid, on kommunistlikud noored kinnitatud tähekestes juurde selleks, et abistada pioneere koonduste ettevalmistamisel. Aigklassides juhendab klassijuhataja nii pioneerist kui ka kommunistlikust noorest šeffi. Et igas klassis on 3—4 tähekest ja koondused toimuvad korraga mitmes tähekestes (nende jaoks on planeeritud kindel aeg), on kommunistlik noor koondusel nagu õpetaja, algklasside õpetaja-klassijuhataja liigub ühelt koonduselt teisele ja aitab vajaduse korral. Sellise juhendamissüsteemi eesmärk on anda võrdlemisi paljudele kommunistlikele noortele kogemusi tööks pioneeride ja oktoobrilastega.

Meil on 464 kommunistlikku noort. Sellise suure organisatsiooni juhtimisel langeb suur töö tema komiteele. Kooli komsomolikomitee pedagoogilise juhendamisega tegeleb klassivälise töö organisaator. Kuna meil on Mahus oma puhkebaas, alustasime sügisel «Mahu päevadega», kus koolikomitee arutas läbi õppeaasta peamised ülesanded ja kavandas elluviimise teed. Ei mäleta täpselt kes, ja see polegi tähtis, kuid keegi ütles Mahu seminaril välja järgmise mõtte: «Üksikuid huvitavaid üritusi on kerge korraldada. Kuidas saaks aga nii, et komsomolitöö tõmbaks kõiki noori ja oleks

neile huvitav. Katsetaks õige tänavu sotsialistliku võistlusega, seda pole meil tükk aega olnud! Teeks kohe nii, et kõik komsomolitöö lõigud oleksid haaratud.»

Algul oli kõhklejaid palju. «Ei ole tarvis, tekitab asjatut vaenu algorganisatsioonide vahel,» arvasid ühed. Ometi jäid seekord peale need, kes uskusid, et tasub proovida. Kohe läks lahti ka võistluse juhendi koostamiseks. Oli tore vaadata ja kuulata, millise innuga väeldi, kuidas põhjendati oma seisukohti ja kummutati teiste omi. Juba sama päeva hilisõhtuks valmis küllalt arvestatav sotsialistliku võistluse juhendi projekt. Kuigi algorganisatsioonid tegid juhendisse palju väärtuslikke täiendusi, jäid «Mahu teesid» juhendi aluseks. Üle ootuste hästi võeti sotsialistliku võistluse mõte vastu kogu kooliperes. Malevanõukogu asus vanempioneerijuhi abiga juhendi väljatöötamisele pioneeride ja oktoobrilaste jaoks.

Pool aastat kogu kooliperet hõlmavat sotsialistlikku võistlust on seljataga, kuid juba praegu võib väita, et sotsialistlik võistlus on toonud uut hoogu ja pinget kooliellu. Sotsialistlik võistlus hõlmab järgmisi alasid:

- õppeedukus,
- distsipliin,
- konkursid ja olümpiaadid,
- korrapidamine,
- šeflus,
- ühiskondlikult kasulik töö,
- VTK ja «Kotkapoeg»,
- leninlik arvestus.

Kokkuvõtteid teeme iga õppeveerandi lõpus. Igal nädalal avaldab prožektor distsipliini ja korrapidamise kokkuvõtted. Sotsialistlikus võistluses arvestame ka puhkeõhtute konkursi tulemusi. Igal reedel on koolis temaatiline puhkeõhtu, mille sisustab ühe klassi algorganisatsioon. Et puhkeõhtute tase on tõusnud, näitab seegi fakt, et neist võetakse rohkearvuliselt ja aktiivselt osa, neid oodatakse.

Koolikomitee üks tegevussuundi on ka klassiorganisatsioonide töö suunamine. Sõltub ju töö edukusest väga palju. Ainult klassi-algorganisatsioonide töö tõhustamise kaudu on võimalik jõuda iga kommunistliku nooreni.

Kooli komsomolikomitee tegi ettepaneku

seada sisse metoodiline kaust «Abiks alorganisationsiooni sekretärile». See sisaldab:

- 1) kõik klassi komsomoli-alorganisationsiooni ametikohtade kirjeldused, kus on täpselt fikseeritud, milliste probleemidega tuleb tegeleda sekretäri, tema asetäitja, bürool, sekretoritel jne;
 - 2) komitee poolt aruandeperioodil klassiorganisationsioonidele antud ülesanded;
 - 3) üldkoosoleku otsuste ära kirjad;
 - 4) partei-alorganisationsiooni otsused, mis puudutavad klasside komsomolitööd;
 - 5) metoodilised kirjad
- a) soovitusel 2. oktoobri — üleliidulise stardipäeva tähistamiseks;
 - b) tööplaani koostamisest;
 - c) komsomolikoosoleku läbiviimisest;
 - d) komsomolikoosoleku protokollimisest; (Näitlik protokoll vorm)
 - e) soovitusel leninliku arvestuse organiseerimiseks alorganisationsioonides;
 - f) näpunäited tööks šeffidega;
 - g) üleliidulisest komsomolikoosolekust osavõttust jne.

Peale selle töötab koolikomitee välja igaks kuuks «Sekretäri meelepea», mis tehakse teatavaks aktiivikoolis (töötab kord kuus, seminare korraldab sekretäri asetäitja Ene Särev, juhendab kooli- ja klassivälise töö organisatsioon Mare Rossmann). Tema osa juhendamaterjalide väljatöötamisel on piirdunud materjalide kättejuhatamisega ja hiljem redigeerimisega. Et tihendada sidemeid komitee ja klassi-alorganisationsioonide vahel, jaotasime õppeaasta algul juba igale klassiorganisationsioonile šefi koolikomiteest. Nimeetatud komitee liige võtab osa selle klassi komsomolikoosolekutest ja jälgib organisationsiooni tööd, kuulub leninliku arvestuse atesteerimiskomisjoni selle klassi osas, on kaasaruanaja, kui koolikomitee arutab antud alorganisationsiooni tööd jne. Juba teist aastat korraldame koolis ainekuude üritusi. Ka neid aitavad juhendada pedagoogid. Olgu siin näitena toodud, kuidas toimus pedagoogiline juhendamine ajaloo ainekuu läbiviimiseks. Õpetajatest oli üldjuhendajaks ajalooõpetaja ja ühiskonnateaduste ringi juhendaja, aastatelt mitte enam väga noor, kuid hingelt nooreks jäänud õpetaja Vileida Kelu. Alustati ürituste plaanist, mis kooskõlastati komsomolikomitee õppesektori ja ühiskonnateaduste

ringi juhatusel vahel. Ainekuude stendile pandi varakult välja ürituste kuupäevaline plaan. Ainekuu algas Oktoobrirevolutsiooni 56. aastapäevale pühendatud temaatilise konverentsiga «Oktoober ja noored». Kuigi õpilased ise tegid reklaami, olid lektorid, laulsid, tantsisid, kaunistasid saali, olid korrapidajad, oli kogu ürituse taga tunda kogenud juhendaja oskuslikku kätt. Toimus kooli olümpiaad, mida juhendas Hartvig Lausma; toimus pubkeõhtu «Kes on kes?» ajaloost, üldkogunemine «Kohtumine rahvasaadikuga». Diskussionsiooniklubis aga vaidlesime ajalookuuhuhul selle üle, milline peaks olema tõeliselt kaasaegne keskkooliõpilane. Juhendaja aitab siin leida huvitavamad sõlmküsimused, juhatab abimaterjalide juurde — nii valmivad väikesed ettekanded, milles tõstatatud probleemide pinnalt algabki diskuteerimine.

Suur osa komsomolitöö juhendamisel on klassijuhatajatel. Tublile klassijuhatajale on komsomolitöö klassis mitte tülikas ja aeganõudev lisakohustus, vaid klassi suunamise ja mõjutamise peamine vahend. Iga üksikut kollektiivi liiget kasvatada pole võimalik, me mõjutame klassi aktiivi, s. o. klassi büroo kaudu. Aitame kaasa, et klassi büroosse valitaks tõelised liidrid, kellel on mõju teistele õpilastele, häälestame büroo õigetele seisukohtadele, büroo kannab need aga edasi klassi — selline on klassi kasvatamise reaalne tee. Ise juhtida komsomolikoosolekut või mõnda üritust on palju lihtsam kui juhendada seda nii, et jääb märkamatuks, et õpilased organiseerivad, tegutsevad ja on aktiivsed, et juhendaja oskused ja kogemused muutuvad vähehaaval õpilaste omaks ja noorte tegutsemisest nakatab ka juhendajat. Mõõdunud aastal tunnustati vabariigi parimaks komsomoliklassiks meie kooli 9-c klass (tänavu 10-c). Seal on palju toredaid, aktiivseid õpilasi, kuid sügav tõetera peitub arvamuses, et ega me klassijuhataja Aino Orgmetsata poleks nii palju suutnud ja osanud. Õpetaja Orgmets ise arvab, et temale juhtuvad alati toredad õpilased, kes oskavad nii märkamatuks südamesse pugeda, et enam muidu ei oskagi, kui rahmelda koos nendega.

Nagu eespool toodust selgub, tegeleb

komsomolitöö juhendamise eri lõikudega meil nii kooli juhtkond kui ka kogu õpetajaskond. Direktor Ervin Kuke abita ei kujuta me koolis komsomolitööd ette.

Peale selle, et ta abistab kõikide küsimuste lahendamisel nõu ja jõuga, on ta šefiks 10-e klassi algorganisatsioonile, juhendab kommunistlikke noori, kes tegelevad noorte liiklusinspektorite erialarühmaga, võtab nõuandjana osa komsomolikomitee koosolekuteist, viibib puhkeõhtutel kas žürii liikmena või lihtsalt kuulajana-vaatajana. Ta ei näe muud teed koolikollektiivi kasvatamiseks, kui et see kulgeb õpilasorganisatsioonide kaudu.

Õpilased tajuvad väga peenelt, kas nende tegevuse vastu tuntakse siirast huvi või huvitatakse sellest ainult pealiskaudselt, möödaminnes. Kui kommunistlik noor leiab juhendavas õpetajas inimese, kes on tõeliselt huvitatud organisatsiooni heast käekäigust, siis tuleb ta juhendava õpetaja juurde heameelega ja kasvab ning areneb kiiresti ülesannete täitmise käigus.

Mida rohkem on kooli pedagoogilises kollektiivis komsomolitööst huvitatud õpetajaid, seda rohkem on komsomoliaktiviste õpilaste seas, seda tulemusrikkam on kogu komsomolitöö.

Meie kooli komsomoli-algorganisatsioonis on leidnud elavat vastukaja ajalehes «Sirp ja Vasar» ilmunud Vello Pohla artikkel «Inimese dimensioon ja kultuur». Arutasime selles tõstatatud probleeme diskussiooniklubis ja ka klasside algorganisatsioonides. Kui komsomolikoosoleku teema on noortele huvitav, kui nad saavad seal oma arvamusi avaldada, siis nad ei jookse ära, vaid jäävad. Pole ju kusagil keelatud ka komsomolikoosolekul kasutada uudseid võimalusi — alustada mingi väikese lavastusega, mis emotsionaalselt häälestaks osavõtjaid arutatavaid probleeme vastu võtma.

«Iga inimene saab olla oma alal, oma elus täiuslik, suur, andekas. Iga inimese elul on oma avarus ja lõpmatus. Liiga suur on harjumus küsida teistelt, teaduselt, masinalt, saatuselt. Iseendalt pean küsima, minust sõltub elu. Mina vastutan.» Nendes Vello Pohla ridades peitub sügav mõte ja küllap sellegi tõeliseks mõistmiseks vajavad kommunistlikud noored pedagoogide juhendavat kätt.

SOOVIDEST PIONEERIMALEVA KOOSSEISU KOHTA

HILJA OJASILD

«V. I. Lenini nimeline Üleliiduline Pioneerorganisatsioon ühendab vabariikide, kraide, oblastite, linnade, rajoonide pioneerorganisatsioone.

Linnade ja rajoonide pioneerorganisatsioonide koosseisu kuuluvad pioneerimalevad.

Pioneerimalev on üleliidulise pioneerorganisatsiooni aluseks.

Malev koosneb rühmadest, rühm salkadest.» (1, lk. 20 ja 21.)

Igapäevases praktikas moodustatakse pioneerimalevad harilikult koolide ja internaatkoolide pioneeridest, suvel on ajutised pioneerimalevad ka pioneerilaagrites. Seega on praktikas juurdunud heterogeensed, s. o. eri vanuses poistest ja tüdrukutest koosnevad pioneerimalevad.

Et maakoolide pioneerimalevaise kuulub tavaliselt kooli suurusest olenevalt 15—200 pioneeri, linnakoolide pioneerimalevaise 300—500 pioneeri, on arusaadav, et maakoolides, eriti 8-klassilistes, on pioneerima-

leva üksikliikmete vahel hoopis teistsugused sidemed kui linnakoolide pioneerimalevais. Kui maakoolide pioneerid võivad suhelda kogu maleva ulatuses üksteisega iga päev, siis suurtes linnakoolides, kus eri klasside pioneerid õpivad sageli eri vahetustes, nii tihedaid kontakte olla ei saa.

Linnakoolide pioneerid võivad kohtuda kogu maleva ulatuses enamasti ainult malevakoondustel. Ent malevakoonduski võib kujuneda ainult kohtumiseks: nähakse küll teiste rühmade pioneere, tekib nn. ruumiline kontakt, mida poola sotsioloog J. Szczepański peab sotsiaalse sideme tekke esimeseks tingimuseks ja eelduseks (7, lk. 88 jj.), kuid tihedamaid sidemeid teiste rühmade pioneeridega ei teki. Tõsi küll, üksikute eri rühmade pioneeride vahel võivad tekkida ka psüühilised kontaktid, kuid needki, nagu märgib Szczepański (7, lk. 89), ei loo veel mingit sidet. Ka psüühiline kontakt (huvitatus, vastastikune huvitatus vm.) on tulevase tihedama sideme tekke tingimus ja hädavajalik element. Seega tekib malevakoondusel eri rühmade pioneeride vahel küll ruumiline kontakt, mille tulemusel võib tekkida üksikute eri rühmade pioneeride vahel ka psüühiline kontakt (huvitatus, vastastikune huvitatus, sümpaatia, kuid ka antipaatia jm.). Kui ruumilisele ja psüühilisele kontaktile ei järgne ühist tegevust, ühist väärtuste vahetamist, ei teki maleva ulatuses eri rühmade pioneeride vahel püsivaid sidemeid, püsivat sotsiaalset kontakti. Nõukogude teadlane L. Novikova märgib (5, lk. 13 ja 14), et suur lastekollektiiv on laste ja täiskasvanute keeruline ühendus, kus eksisteerivad siult ja iseloomult kõige mitmesugused sidemed ja sõltuvused, seda enam tunnetab iga vastava kollektiivi liige antud kollektiivi mõju. Edasi märgib L. Novikova, et laps areneb mitte ainult mõjustuse objektina, vaid tal on selles kollektiivis kindel koht ning ta mõjustab oma tegevusega ka kollektiivi. Mida mitmekesisemad on need rollid, millega laps astub kollektiivis vastastikusse tegevusse, seda kindlamalt on laps kollektiiviga seotud ja seda tugevam on lapse mõju kollektiivile (5, lk. 14). Nagu nägime, on laps pioneerimalevaga seotud vahelülide — pioneerisalga ja -rühma kaudu. Maakoolide pioneerimalevais on harilikult eri rühmade pioneeride vahel

püsivamad sotsiaalsed kontaktid, mis võivad tekkida mitte ainult pioneeritöö alusel, vaid ka ülekoolilises tegevuses (metsaistutamise, kolhooside või sovhooside abistamine jne.).

Suhtlemistingimused ja nende alusel kujunevate kontaktide iseloom on maa- ja linnakoolide pioneerimalevais erinevad. See on üks tegureid, mis mõjustab laste soove pioneerimaleva koosseisu suhtes.

Maleva üritused toimuvad märksa harvemini kui rühma või salga üritused. Ka see tõttu ei saa ühises tegevuses toimuvad kontaktid olla kuigi tihedad. Vähesest ühisest tegevusest tulenevad nõrgad ülemalevalised kontaktid on teine tegur, mis mõjustab pioneeride soove maleva koosseisu suhtes.

Oma salka võivad pioneerid rühma üritustel esindada 2—4, vahel isegi rohkem korda kuus. See on tugeva «oma salga» tunde tekke üks eeldusi.

Oma rühma võivad pioneerid esindada märksa rohkem kui malevat maleva üritustel: ülevaatustel, hoogtööpäevakutel, pidustustel, matkadel, ekskursioonidel, koondustel jm.

Seega on tugeva «oma rühma» tunde tekkeks eeldused suuremad kui «oma maleva» tunde tekkeks. Et rühma moodustavad harilikult ühes klassis õppivad pioneerid, siis «meie rühma» tunde tugevusele avaldab mõju ka «meie klassi» tunde tugevus. Samasugune seos on ka «meie maleva» ja «meie kooli» tundel. Ülelinnalistel ja üle-rajoonilistel üritustel, samuti kohtumistel teiste koolide pioneeridega on tegevad sageli ainult ühed ja samad pioneerid. Enamikul pioneeridest ei tule **oma malevat** esindada võib-olla üldse või siis ainult kord elus. Seetõttu võib lastel tekkida tugev «meie salga» ja «meie rühma» tunne, «meie maleva» funne aga üsna nõrgalt.

See on kolmas tegur, mis mõjustab laste soove maleva koosseisu suhtes.

Kõik eespool nimetatud kolm tegurit võivad tingida järgmist: 1) linnakoolide pioneeride ükskõiksemat või ebajärjekindlamat suhtumist pioneerimaleva koosseisusse; 2) praktikas juurdunud pioneerimaleva tüüpi jahedama suhtumise kui praktikas juurdunud pioneerisalga ja -rühma tüüpi; 3) maleva koosseisusse ükskõikselft suhtujate suurema

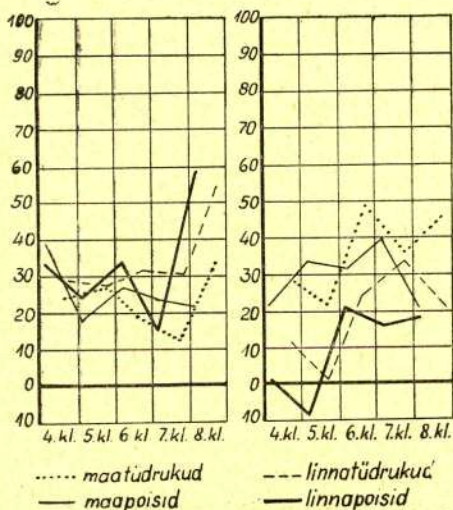
protsendi, võrreldes salga ja rühma koosseisus suhtujate protsendiga.

Need oletused leiavad ka kinnitust: 1) kõikumised esikohal oleva pioneermaleva koosseisu soovides (klassiti) on suuremad kui esikohal olevate salga ja rühma koosseisu soovide puhul; 2) kui esikohal oleva pioneerisalga koosseisu kuulumisse suhtus positiivselt 44—92% pioneeridest, rühma puhul 42—91%, siis malevas 11,7—59,3%; 3) pioneeride protsent, kes ei oska (või ei taha) oma maleva koosseisu soove märkida, on suurem kui vastavad näitajad salga ja rühma koosseisude puhul.

Meie andmed näitavad, et ühealulistest poistest ja tüdrukutest ning eri vanuses poistest ja tüdrukutest koosnevasse pioneermalevasse suhtutakse üldiselt positiivselt (vt. skeemid 1 ja 2). Mõnevõrra positiivsemalt suhtuvad nooremate klasside pioneerid ka vanuselisel heterogeensesse, sooliselt homogeenesse pioneermalevasse kuulumisse, kuid suurt poolehoidu sellised pioneermalevad ei leia. Võrreldes ühevanuselitest poistest ja tüdrukutest koosnevasse pioneermalevasse kuulumisse soove eri vanuses poistest ja tüdrukutest koosnevasse pioneermalevasse kuulumisse soovidega, näeme järgmist.

1. Linnakoolide pioneerid (nii poisid kui ka

Skeemid 1 ja 2.



tüdrukud) pooldavad eri vanuses poistest ja tüdrukutest koosnevasse pioneermalevasse kuulumist märksa vähem kui maakoolide pioneerid. Nimetatud fakt on tingitud meie arvates juba eespool käsitletud asjaolust: erinevatest suhtlemistingimustest maa- ja linnakoolide pioneermalevais ning nende alusel kujunenud kontaktide erinevast iseloomust.

2. Maakoolide pioneerid suhtuvad eri vanuses poistest ja tüdrukutest koosnevasse pioneermalevasse kuulumisse mõnevõrra positiivsemalt kui ühealulistest poistest ja tüdrukutest koosnevasse pioneermalevasse kuulumisse, v. a. 4. klassi maapoised ja 5. klassi maatüdrukud. Miks?

Ilmselt on tegemist: a) maakoolide pioneermalevais kontaktide tekkeks soodsamate tingimustega; b) nendes tingimustes väljajunenud tihedate kontaktidega eri rühmade pioneeride vahel ja selle alusel tekkinud positiivse suhtumisega praktikas juurdunud pioneermaleva tüüpi.

3. 8. klassi pioneeridel on ühealulistest poistest ja tüdrukutest koosnevasse pioneermalevasse kuulumisse positiivse suhtumise tõus (võrrelduna nooremate klasside pioneeride suhtumisega, v. a. 4. klassi maapoiste suhtumine) ning eri vanuses poistest ja tüdrukutest koosnevasse pioneermalevasse kuulumisse positiivse suhtumise langus (võrrelduna nooremate klasside pioneeride suhtumisega, v. a. 4. ja 5. klassi linnapoiste ja -tütarlaste osas). Miks?

Arvame, et selle peamiseks põhjuseks on pioneeritöö kui erilise tegevuse ja suhtlemisliigi tagaplaanile nihkumine, tuues välja murdealiste ja noorukite loomulikku sümboolset tendentsi, üldist suhtlemise vajaduse tendentsi. Ka A. Žavoronko andmed (3, lk. 379) kinnitavad meie oletust.

Kokku võttes võib öelda, et:

- 1) pioneermaleva koosseisude suhtes olakse märksa ükskõiksemad kui pioneermaleva ja -rühma koosseisude suhtes, mis näitab ülemalevaliste kontaktide ja ka ülemalevalise tegevuse nõrkust;
- 2) maakoolide pioneerid suhtuvad praktikas juurdunud pioneermaleva tüüpi märksa positiivsemalt kui linnakoolide pioneerid;
- 3) soolist erinevust suhtumises eri vanuses poistest ja tüdrukutest ning ühealulistest pois-

test ja tüdrukutest koosnevasse pioneerimalevasse kuulumisse ei ole.

Eeltoodust lähtudes tuleks

● organiseerida pioneeritööd nii, et see võimaldaks tunnetada rühma kui maleva osa ja salka kui rühma osa;

● anda kogu maleva tegevusele konkreetne suund ja eesmärk, mille saavutamiseks peaksid kõik pioneerid kindlat osa etendama; fihendada ülemalevalisi kontakte, sest nii on võimalik tugevdada ka pioneerisalgat ja -rühma osatähtsust. L. Novikoval on õigus, kui ta kirjutab, et kollektiivi tugevdamine saab toimuda ainult laste omavahelise suhtlemise kaudu, sest ainult suhtlemises tekivad kollektiivsed sidemed. Me võime, kirjutab L. Novikova, võtta lapsed koolis kokku, anda neile haarava eesmärgi, teha neid eredate ja meeldejäätavate sündmuste nägijateks, kuid seni, kuni laste vahel ei ole sidemeid, mis tingiks ühist tegevust, ei ole meil kollektiivi (5, lk. 27).

Sama rõhutab J. Piaget oma ettekandes XVIII rahvusvahelisel psühholoogia kongressil 1966. a.: laps omastab sotsiaalset toitu ainult sel määral, mil määral ta on aktiivne ning on lülitunud eksisteerivatesse suhetesse (6, lk. 141 ja 142). Siinjuures on oluline nende eksisteerivate suhete sihipärane reguleerimine. Juba 1926. a. kirjutas L. Vögotski, et kasvatust saab teostada ainult õpilaste isikliku kogemuse kaudu, mis tervikuna on määratud keskkonna poolt. Pedagoogi ülesanne on siinjuures keskkonna organiseerimine ja reguleerimine. L. Vögotski läheb äga edasi. Ta rõhutab, et pedagoog etendab kasvatusprotsessis kaht rolli: esmalt sotsiaalse kasvatuskeskkonna organisaatori ja juhi rolli ning teisalt selle keskkonna liikme rolli (4, lk. 58 ja 59).

Pioneeritöös on pahatihti puudused just selles, et sotsiaalset kogemust võimaldatakse saada, kuid tegevus, mille kaudu see kogemus omandatakse, on täiskasvanute poolt kas täiesti reguleerimata või vähe reguleeritud. On arusaadav, et sellisel juhul ei pruugi nii pioneerisalgat, -rühma kui ka -maleva tegevus lapsele maksimaalselt positiivseid kogemusi anda. Koolikollektiivi silmas pidades on viimasele asjaolule tähelepanu juhtinud ka L. Novikova (5, lk. 28) ja V. Bobrova (2, lk. 389—390).

Kirjandus

1. Lenini ordeniga auustatud V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni põhimäärus. Vanempioneerijuhi käsiraamat, I osa. Tallinn, 1970.
2. В. Г. Боброва. Отношения между школьниками как фактор психологического развития личности. Третий всесоюзный съезд общества психологов СССР, т. II. Москва, 1968.
3. А. И. Жаворонко. Интерес к сверстникам противоположного пола как фактор становления личности подростка. Третий всесоюзный съезд общества психологов СССР, т. II. Москва, 1968.
4. Л. С. Выготский. Педагогическая психология. Москва, 1926.
5. Л. И. Новикова. Кардинальные проблемы коллективистического воспитания. Сб. «Коллектив, личность ребенка, внутриколлективного отношения», Москва, 1970.
6. Ж. Пиже. Психология, междисциплинарные связи и система наук. XVIII международный психологический конгресс (4—11 августа 1966 г.). Москва, 1969.
7. Я. Щепаньский. Элементарные понятия социологии. Москва, 1969.

ÕPPEÜLESANNETE INDIVIDUALISEERIMISE MÕJU ERINEVATELE ÕPILASRÜHMADALE

INGE UNT

«Nõukogude Kooli» 1973. aasta 8. ja 11. numbris tutvustasime kompleksse õppetöö individualiseerimise alast didaktilist eksperimenti ning selle tulemusi õpilaste vaimse arengu seisukohalt. Ilmnes, et õppesüsteem, milles individualiseeritud iseseisev töö oli integreeritud frontaalse tööga, osutus efektiivseks: õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste juurdekasv enamikus ainetes osutus suuremaks kui kontrollkoolides, samuti ilmnes selle õppesüsteemi positiivne mõju õpilaste iseseisva töö oskuste ja vaimsete võimete arengule (4; 5).

Nimetatud artiklites esitasime eksperimentaalse õpetamise tulemused summana kõigi õpilaste kohta aritmeetiliste keskmiste alusel. Selle kõrval on võimalik tõstatada veel üht probleemi: milline oli eksperimentaalse õpetamise mõju erinevatele õpilasrühmadele; kellele mõjus see soodsamalt, kas tugevamatele või nõrgematele õpilastele. TRÜ ja VÕT-i õpetajate uurimistöö kursuste õppetöö individualiseerimise

seksiooni seniste tööde põhjal on ilmenud, et individualiseerimine avaldab eriti soodsat mõju tugevatele ja nõrkadele õpilastele, mis väljendub selles, et väheneb «kahtede» ja suureneb «neljade» ja «viite» arv; see tööviis meeldib eriti tugevamatele ja nõrgematele õpilastele, sest muudab mõlemate töö tavalisest jõukohasemaks (1; 2; 3). Need järeldused on tehtud vaatluste ja hinnete, mitte statistilise analüüsi alusel. Teiste liiduvabariikide õppetöö individualiseerimise alastes töödes kas ei esitata küsimust sellest aspektist või seataksegi eesmärgiks teatud õpilasrühma (enamasti mahajääjate) arendamine.

Mõisteid *tugev õpilane* ja *nõrk õpilane* kasutatakse tavaliselt küllalt ebamäärases, õigemini kompleksses tähenduses. Nende mõistetega hõlmatakse kaht külge õpilase isiksuses — ühelt poolt tema teadmiste, oskuste ja vilumuste taset, teiselt poolt tema võimeid. Mõlemad küljed võivad ühel õpilasel olla omavahel kooskõlas, teisel mitte. Teatavasti on olemas ka suhteliselt mahajäänud õpilased, s. t. õpilased, kes õpivad alla oma võimete, ent sealjuures hinnete poolest vähemalt rahuldavalt. Seepärast on otstarbekas seada küsimus eksperimentaalse õpetamise efektiivsusest kahest aspektist: milline on selle mõju teadmiste poolest ja milline võimete poolest erineva tasemega õpilastele?

Alljärgnevas analüüsimise eksperimentaalse õpetamise tulemusi kolmel erineval alusel moodustatud õpilasrühmades: 1) rühmad, mille moodustamise aluseks on õpilaste õppeedukus erinevates ainetes 5. klassi algtestide põhjal; 2) rühmad, mille moodustamise aluseks on õpilaste iseseisva töö oskused ajaloo-, geograafia- ja bioloogiaõpiku tekstiga; 3) rühmad, mille moodustamise aluseks on õpilaste vaimsed võimed 5. klassi algul (vastavate testide põhjal).

Töö eesmärgiks on selgitada iseseisva individualiseeritud töö efektiivsus nimetatud õpilasrühmades.

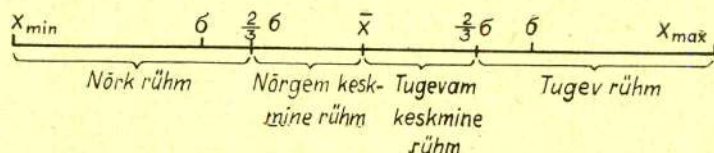
Esimest ja teist liiki rühmad on moodustatud üksikute ainete kaupa. Kolmandat liiki rühmade puhul on võetud

aluseks vaimsete võimete ja lugemis-
oskuse testide tulemused kokkuvõetult.
Viimaseid on vaadeldud koos üldiste
vaimsete võimetega seetõttu, et korre-
latsiooniarvutustest ilmnesid tihedad
seosed mõlemate vahel; samuti polnud
need sisuliselt seotud ühegi õppeainega
ning neid korraldati muutmatul kujul 5.
klassi lõpul nagu üldiste vaimsete või-
mete testegi. Kõiki neid töid ja teste
kirjeldasime juba oma eespool nimeta-
tud artiklites (4; 5).

Kõikide liikide puhul on moodustatud
5. klassi sügiseste tulemuste põhjal 4
rühma. Rühmitamise aluseks on arit-
meetilised keskmised (\bar{x}) ja standard-
hälbed (δ). Kui eksperimentaalkoolide
(E) ja kontrollkoolide (K) alg tulemustes

oli erinevus, võtsime aluseks mõlema
keskmise. Seda tuli teha vaid erandjuh-
tudel, sest E ja K keskmised tulemused
olid väga lähedased, sageli kokkulange-
vad. Arvutuste lihtsustamiseks võeti alu-
seks vaid need õpilased, kellel olid ole-
mas nii kevadised kui ka sügisised tööd.
Selleks et suurendada õpilaste arvu äär-
mistes (kõige tugevam ja kõige nõrgem)
rühmades, mis oletatava normaaljaotuse
puhul oleksid kujunenud väikesearvulis-
teks, võeti rühmitamisel aluseks mitte
standardhälve tervikuna, vaid $\frac{2}{3}$ stan-
dardhälbest. Rühmade iseloomustami-
seks kasutame järgmisi tinglikke nime-
tusi: nõrk, nõrgem keskmine, tugevam
keskmine, tugev. Rühmade moodusta-
misest annab ülevaate joonis 1.

Joonis 1.



EKSPERIMENTAALSE ÕPETAMISE EFEKTIIVSUS ÕPPEEDUKUSE JA ISESEISVA TÖÖ OSKUSTE ALUSEL MOODUSTATUD RÜHMAD

Esitame ülevaate eksperimentaalse õpe-
tamise efektiivsusest õppeedukuse ja
iseseisva töö oskuste alusel moodusta-
tud rühmades. Artikli piiratud ruum ei
võimalda meil täielikul kujul esitada
lähteandmeid, mille põhjal järeldused

on tehtud. Arvutuste näidisenäitena esitame
tabeli eksperimentaalse õpetamise efek-
tiivsuse kohta ajaloo õppeedukuse alu-
sel moodustatud rühmades (tabel 1).
Tabelis tähistab n õpilaste arvu, \bar{x}_A
keskmist näitajat algtesti ja \bar{x}_L lõpp-
testi kohta, \bar{D}_E keskmist diferentsi alg-
ja lõpptesti vahel eksperimentaalkooli-
des, \bar{D}_K vastavat diferentsi kontrollkoo-
lides; $\bar{D}_E - \bar{D}_K$ tähistab nende diferent-
side vahet.

Tabel 1.

EKSPERIMENTAALSE ÕPETAMISE EFEKTIIVSUS AJALOOS ÕPPEEDUKUSE ALUSEL MOODUSTATUD RÜHMAD

Rühm	E-koolid				K-koolid				$\bar{D}_E - \bar{D}_K$
	n	\bar{x}_A	\bar{x}_L	D_K	n	\bar{x}_A	\bar{x}_L	D_E	
Nõrk	33	6,1	19,5	13,4	65	6,0	17,7	11,7	1,7
Nõrgem keskmine	168	12,6	23,7	11,1	203	12,5	20,8	8,3	2,8*
Tugevam keskmine	170	17,4	30,1	12,7	157	17,4	24,9	7,5	5,2**
Tugev	46	24,3	35,3	11,0	51	23,7	32,3	8,6	2,4

* tähistab siin ja edaspidi statistiliselt olulist erinevust 95% usaldatavuse tasemel,
** 99% usaldatavuse tasemel.

Tabelist ilmneb, et nii E-s kui ka K-s on kõige suurem juurdekasv nõrgas rühmas. Järelikult on ajaloo õpetamine 5. klassis olnud kõige soodsam sellele rühmale; sõltumata sellest, kas eksperimentaalset õpetamist toimus või mitte. Siinjuures ei saa tähele panemata jätta, et E-s on juurdekasv teistes rühmades väga lähedane nõrga rühma omale, K-s on erinevused suuremad. $\bar{D}_E - \bar{D}_K$ alusel ilmnebki, et eksperimentaalne õpetamine on toonud muutusi üldistes tendentsidesse: see on olnud kõige efektiivsem keskmistele rühmadele, tugevamas keskmises on erinevus oluline koguni 99%⁰ usaldatavuse tasemel.

Üldiselt peab märkima, et erinevused E ja K vahel on rühmade võrdlemisel harvemini statistiliselt usaldatavad, kui olid seda üldkogumi puhul (nagu allpool näeme), sest rühmade puhul on arvutuste aluseks olnud tööde arv suhteliselt väike. Seetõttu ei saa me enamasti teha täiskindlaid järeldusi, küll aga rääkida tendentsidest.

Kõigepealt vaatleme kokkuvõtlikult eksperimentaalse õpetamise efektiivsust õppeedukuse alusel moodustatud rühmades. Selle selgitamiseks on meil vaja esmalt analüüsida, millised on õpetamise efektiivsuse ühised tendentsid E-le ja K-le erinevates rühmades, ja siis vaadata, mille poolest E erineb K-st. Vastavast analüüsist ilmneb kaks tähelepanuväärset fakti: 1) õpetamine ei ole kõigile rühmadele ühtmoodi efektiivne: ühed rühmad saavad 5. klassis tunduvalt rohkem teadmisi juurde kui teised; 2) eri ainetes ilmnevad suured erinevused: ühtedes ainetes on juurdekasv suurem ühtedes, teistes jällegi teistes rühmades. Aineti seisnesid need tendentsid järgmises: eesti keeles ja matemaatikas oli juurdekasv õpilaste teadmistes seda suurem, mida tugevam oli rühm; bioloogias, geograafias ja vene keeles oli juurdekasv õpilaste teadmistes seda suurem, mida nõrgem oli rühm; ajaloo oli juurdekasv suurem nõrgas rühmas, teistes oli see ühtlane; kirjanduses oli juurdekasv kõigis rühmades ühtlane. Seega võib järeldada, et eesti

keele ja matemaatika õpetamine oli 5. klassis efektiivsem tugevamatele õpilastele; geograafias, bioloogias ja vene keeles, osalt ka ajaloo nõrgematele õpilastele; kirjanduses ühesuguse efektiivsusega kõigile rühmadele. Võib oletada, et tegemist on aine spetsiifikast tulenevate põhjustega, mis omakorda tulenevad aine sisust, programmide ja õpikute, õppetöö organiseerimisest ja õppeaine meetodika iseärasustest. Eksperimentaalne õpetamine allub loomulikult samadele seaduspärasustele.

Vaadeldes eksperimendi tulemusi alg- ja lõpptestide diferentside (\bar{D}_E ja \bar{D}_K) seisukohalt, võib konstateerida, et nendes ainetes, milles individualiseeritud õpetamine andis K-ga võrreldes efekti, ilmnes see efekt ka erineva tasemega rühmades (\bar{D}_E on kõikjal suurem kui \bar{D}_K , kuigi mitte alati statistiliselt olulisel määral). See näitab, et eksperimentaalne õpetamine saavutas üldiselt eesmärgi — mis tahes algtasemega õpilaste rühmade taseme tõusu.

Tekib küsimus, kas E ja K eri tasemega rühmade vahel on õppetöö efektiivsuses ka mingeid erinevusi. Neid saab välja tuua vaid näitaja $\bar{D}_E - \bar{D}_K$, mis võimaldab välistada E-le ja K-le ühiseid, õpetamise üldisi tendentse, ja näidata, millistes rühmades andis eksperimentaalne õpetamine suhteliselt suurema või väiksema efekti. $\bar{D}_E - \bar{D}_K$ võrdlusest selgub järgmine võrdlemisi kirju pilt: efekt on matemaatikas kõige väiksem tugevas rühmas, teistes rühmades aga ühtlane; eesti keeles on negatiivne efekt kõigis rühmades ühtlane; kirjanduses on efekt kõige suurem tugevas rühmas, ülejäänutes aga ühesugune; vene keeles kõige suurem nõrgemas keskmises ja kõige väiksem tugevamas keskmises; ajaloo kõige suurem tugevamas keskmises ja kõige väiksem nõrgas rühmas; geograafias kõige suurem tugevas rühmas, ülejäänutes aga lähedane. Seega ilmneb, et eksperimentaalne õpetamine on üldkehtivaid tendentse mõnevõrra nivelleerinud, mõnikord aga ka neile vastumõju avaldanud (matemaatikas).

Neist andmetest saab teha individuaalseeritud õpetamise efektiivsuse kohta olulise järelduse: meie katse tingimustes ei ilmnud sugugi, et individualiseerimine avaldab kõige positiivsemat mõju eeskätt õppe edukuse poolest nõrgemate ja tugevamate õpilaste teadmiste, nagu seda on leitud eespool mainitud töödes. Ilmnes hoopis, et individualiseerimise efekt avaldub eri ainetes erinevalt: kord on see suurem keskmistes rühmades, kord tugevas või nõrgas. Olemasolevad andmed ei võimalda oletada, kas selline lahkumine teiste uurijate tulemustest on tingitud nende katsete toimumisest ühes õppeaines või järelduste tegemisest vaatluste, mitte statistilise analüüsi alusel.

Eksperimentaalse õpetamise hindamisel üldse, eriti aga tugevas rühmas, peame silmas pidama, et järeldused on tehtud programmiliste teadmiste alusel. Individualiseeritud õpetamise tegelik efekt on oletatavasti just tugevas rühmas suurem õpilastele antud programmi täiendavate ja süvendavate ülesannete tõttu. Neid teadmisi pole aga võimalik võrdlevalt mõõta.

Edasi vaatleme iseseisva töö oskuste (õpiku tekstiga) arengut eri õpilasarühmades. Nii E-s kui ka K-s ilmneb selgesti seaduspärasus: juurdekasv iseseisva töö oskustes on seda suurem, mida nõrgem on rühm (vaid ühel juhul esineb sellest väike kõrvalekalduvus). Võib oletada, et see tendents on tingitud nende ainete ühistest meetodilistest iseärasustest; seda oletust toetab asjaolu, et sama tendents esines ka teadmiste juurdekasvus nendes ainetes.

\bar{D}_E ja \bar{D}_K võrdlemisest ilmnes, et juurdekasv E-s oli ainult ühe erandiga kõigis rühmades suurem kui K-s; see kehtib ka bioloogia kui nn kontrollaine kohta, millele toimus iseseisva töö oskuste ülekannet. Vaadeldes eksperimentaalse õpetamise efekti $\bar{D}_E - \bar{D}_K$ alusel, ilmnevad aineti suured erinevused: ajaloo osas on efekt mõnevõrra suurem nõrgas ja tugevamas keskmises rühmas, geograafias tugevamas rühmas ja bioloogias nõrgas ja tugevas

rühmas. Seega pole võimalik teha mingit üldistavat järeldust iseseisva töö oskuste kohta E eri rühmades.

EKSPERIMENTAALSE ÕPETAMISE EFEKTIIVSUS ÜLDISTE VAIMSETE VÕIMETE ALUSEL MOODUSTATUD RÜHMAD

Eksperimentaalse õpetamise efektiivsust üldiste vaimsete võimete alusel moodustatud rühmades analüüsime kahest eri aspektist: 1) efektiivsus üksikutes õppeainetes ja iseseisva töö oskustes, 2) efektiivsus õpilaste üldistes vaimsetes võimetes. Kõigepealt esimesest aspektist.

Üldistavalt võib konstateerida, et õpilaste õppe edukus on enamasti kooskõlas nende vaimsete võimete ja lõpptestide tulemustega: alg- ja lõpptestide tulemused olid nii E-s kui ka K-s eranditult ja üldjoontes proportsionaalselt tugevamas rühmas kõrgemad kui madalamas rühmas. See kooskõla annab omakorda positiivse hinnangu kasutatud vaimsete võimete testidele.

Sõltumata sellest, kas õpetati eksperimentaalselt või mitte, esines 5. klassis enamiku ainete õpetamisel selline tendents, et õpetamine annab programmilistes teadmistes suuremat efekti kõrgemate vaimsete võimete ja õpilastele kui madalamate vaimsete võimete ja õpilastele (matemaatikas, eesti keeles, kirjanduses, ajaloo osas). Vene keeles ja geograafias oli juurdekasv kõigis rühmades suhteliselt ühtlane, bioloogias oli juurdekasv suurem nõrgemates rühmades. Seega ei pea meie andmete põhjal paika üldlevinud arvamust, et õpetamine on orienteeritud põhiliselt nõrgemate võimete ja õpilastele.

Huvitav on kirjeldatud tulemusi võrrelda nende tulemustega, mida saime õppe edukuse algtaseme järgi moodustatud rühmades ja mida me esitasime artikli eelmises osas. Eesti keeles ja matemaatikas oli juurdekasv seda suurem, mida tugevam oli rühm, bioloogias seda väiksem, mida tugevam oli rühm. Ajaloo osas on olukord peaaegu vastupidine: õppe edukuse alusel moodustatud rühmades oli tendents paremusel nõrgas rühmas, võimete alusel moodustatud rühmades aga tugevates. Kirjanduses oli

esimest liiki rühmades juurdekasv ühtlane kõigis rühmades, teist liiki rühmades aga oli juurdekasv suurem tugevamate rühmades. Geograafias ja vene keeles, kus õppeedukuse alusel moodustatud rühmades oli õpetamine efektiivsem nõrgematele õpilastele, on vaimsete võimete alusel moodustatud rühmades aga efekt ühtlane. Võib oletada, et ka nende ainete vaheliste erinevuste põhjusi tuleb otsida programme ja õppe-materjalide isearasustest.

Vaatleme $\bar{D}_E - \bar{D}_K$ alusel, milliseid muutusi tõi nendesse üldistesse tendentsidesse eksperimentaalne õpetamine. Ilmneb erinevus õppeedukuse alusel moodustatud rühmadest, viimastes esines kõikides õppeainetes, kus eksperimentaalne õpetamine andis efekti, ühtlasi ka efekt kõikides õpilasarühmades. Vaimsete võimete alusel moodustatud rühmades kehtib see vaid ajaloo ja geograafia kohta, teiste ainete kohta aga eelkõige keskmistes rühmades. Matemaatikas, ajaloo ja geograafias on efekt kõige suurem tugevamas keskmises rühmas, kirjanduses tugevas rühmas; ainult matemaatikas on efekt kõige madalam tugevas rühmas.

Neist tulemustest saab teha väga olulise järelduse individualiseeritud iseseisva töö efektiivsuse kohta meie kattes — eriti arendavalt on see mõjunud õpilastele, kelle vaimsed võimed on üle keskmise; kõige tugevamate võimetega õpilaste puhul on efekt tagasihoidlikum. Oletame, et selline tulemus on tingitud senistest suhteliselt mahajäävatest õpilastest, keda individualiseeritud tööga suudeti tavalisega võrreldes suuremal määral tööle rakendada. Teisalt aga näeme, et nii E-s kui ka K-s andis õpetamine kõige väiksemat efekti madalamate vaimsete võimetega õpilaste puhul (välja arvatud bioloogias); eksperimentaalne õpetamine seda tendentsi ei muutnud. Paratamatult tekib oletus õppematerjali mittejõukohasusest kõige madalamate vaimsete võimetega õpilastele. Need tulemused on kooskõlas N. Mentšinskaja andmetega suurtest raskustest, mis esinevad mitte-edasi-

jõudvate õpilaste õppimisprotsessis (6).

Veel vaatleme eksperimentaalse õpetamise mõju iseseisva töö oskustele vaimsete võimete alusel moodustatud rühmades. Kõigepealt on oluline märkida, et puudub vastavus E ja K vahel, mis eeltoodud andmetes enamasti esines. E-s valitseb peaaegu eranditult olukord, et mida tugevam on rühm, seda suurem on juurdekasv iseseisva töö oskustes. K-s esineb sama tendents väikese kõrvalekaldumisega üksnes geograafias; ajaloo ja bioloogias on aga juurdekasv enam-vähem ühtlane kõigis rühmades. Seega on eksperimentaalne õpetamine toonud muutusi õpetamise üldistesse tendentsidesse. Arvutused $\bar{D}_E - \bar{D}_K$ alusel näitavadki, et eksperimentaalne õpetamine on olnud kõige efektiivsem tugevamate rühmades. Ajaloo ja bioloogias on juurdekasv E-s kõigis rühmades suurem kui K-s, geograafias on juurdekasv nõrgemates rühmades K-s isegi suurem.

Edasi vaatleme lugemisoskuse arengut vaimsete võimete alusel moodustatud rühmades. Ilmneb erinevus kõikidest eelnenud juhtudest: lugemisoskuse areng on olnud nii E-s kui ka K-s kõikides rühmades ühtlane mõlema lugemisoskuse testi puhul (vt. 5). Õppimise tingimused 5. klassis nähtavasti on soodustanud ühtlaselt kõikide rühmade arengut. $\bar{D}_E - \bar{D}_K$ alusel näeme, et testi nr. 1 puhul, mis mõõdab põhiliselt lugemise kiirust ja lihtsast tekstist arusaamist ja mille alusel eksperimentaalne õpetamine andis efekti, oli efekt kõige suurem tugevas rühmas ja kõige väiksem nõrgas rühmas. Testi nr. 2 puhul, mis mõõdab põhiliselt instruksiooni täitmise oskust ja mille alusel eksperimentaalne õpetamine ei andnud efekti, on väike paremus E kasuks tugevamas keskmises rühmas, kõige nõrgemad tulemused aga tugevas rühmas.

Järgnevalt analüüsime eksperimentaalse õpetamise mõju üldiste vaimsete võimete alusel moodustatud rühmades teisest aspektist — selle efektiivsust **vaimsete võimete** arengule.

\bar{D}_K alusel ilmneb, et üldine vaimne

areng traditsioonilise õpetamise puhul on peaaegu kõigi testide (vt. 5) alusel, välja arvatud test nr. 2, s. o. šifri test, olnud kõige suurem nõrgemas rühmas. Sama tendents kordub E-s vaid testi nr. 6 (arvuliste analoogiate test) puhul, järelikult on eksperimentaalne õpetamine toonud tavalistesse tendentsidesse mõningaid muutusi. $\bar{D}_E - \bar{D}_K$ alusel näeme, et tulemused on testiti erinevad; kord on suurem erinevus juurdekasvus ühes, kord teises rühmas. Üldistavalt võib öelda, et eksperimentaalne õpetamine oli kõige vähem efektiivne nõrga rühma õpilaste vaimsele arengule (kolmel juhul viiest on suhteline juurdekasv kõige väiksem nõrgas rühmas) ja suhteliselt ühetaoline ülejäänud rühmadele.

KOKKUVÕTE EKSPERIMENTAALSE ÕPETAMISE EFEKTIIVSUSEST ERI ÕPILASRÜHMADDES

Eksperimentaalne õpetamise efektiivsuse analüüs mitmesuguste õpilasarühmade kaupa võimaldas avastada, et individualiseeritud iseseisev töö ei olnud kõigile õpilastele ühesuguse efektiivsusega. Ilmsed erinevused, mis keskmiste näitajate juures jäid varjatuks.

Selgus, et erinevatel alustel (õppeedukus ja vaimsed võimed) moodustatud rühmades on ka efekt erinev; suuresti erineb efekt aineti. Kõik erinevused on küllalt mitmekesised, ent nende seast on siiski võimalik eristada mõningaid tendentse. Kõige üldisemate tendentside selgitamiseks kasutame järgmist lihtsustatud moodust: hindame õpetamise efektiivsust rühmiti järjekorranumbri alusel (kõige paremate tulemustega rühm on märgitud 1-ga, järgmine 2-ga jne.); järjekorranumbrite summad iseloomustavad vastavaid tendentse — mida väiksem on summa, seda suurem on olnud õpetamise efekt vastavas rühmas. Sellise hinnangu alusel on tulemused muidugi ligikaudsed, sest erinevused rühmade vahel on kord suuremad, kord väiksemad (seda asjaolu ei saa järjekorranumber kajastada). Sel viisil hindame efektiivsust kahel alusel (tabel 2): 1) \bar{D}_E ja \bar{D}_K alusel, mis näitab ühelt poolt üldisi tendentse õpetamisel ja tei-

selt poolt eksperimentaalset õpetamist, on esitatud absoluutseid tulemusi; 2) $\bar{D}_E - \bar{D}_K$ alusel, mis näitab eksperimentaalset õpetamise «puhast» efekti, millest on eraldatud nii E-le kui ka K-le õpetamise ühised tendentsid. Tulemused bioloogias kui nn. kontrollaines, milles ei toimunud eksperimentaalset õpetamist, on esitatud sulgudes.

Ilmneb, et õppeedukuse alusel moodustatud rühmades on õpetamine olnud K-s kõige efektiivsem nõrgas rühmas. See näitab, et teadmiste algtaseme poolest kõige nõrgema tasemega õpilased on 5. klassi jooksul saavutanud kõige suurema teadmiste juurdekasvu; muudes rühmades on juurdekasv suhteliselt ühesugune. Tuleb aga silmas pidada, et nõrga rühma selline edu on toimunud ajaloo, geograafia, bioloogia ja vene keele edukuse tõttu; eesti keeles ja matemaatikas on olukord efekti poolest vastupidine. Eksperimentaalne õpetamine on toonud nendesse üldistesse tendentsidesse muutusi. Ilmneb, et suhteliselt kõige paremad tulemused on olnud keskmistes rühmades, eriti tugevamas keskmises rühmas. Ilmselt on suutnud individualiseeritud iseseisev töö just neid õpilasi tavalisest suuremal määral tööle rakendada.

Kui võrdleme kirjeldatud tulemusi juurdekasvuga õpilaste õppeedukuses vaimsete võimete alusel moodustatud rühmades, näeme suuri erinevusi: kõige efektiivsem on õpetamine nii E-s kui ka K-s olnud tugevatele rühmadele, kõige vähem efektiivne nõrgale rühmale. Eksperimentaalne õpetamine on seda tendentsi veelgi süvendanud.

Iseseisva töö oskuste (õpiku tekstiga) areng oli nii E-s kui ka K-s nõrgemates rühmades mõnevõrra suurem kui tugevates. Eksperimentaalne õpetamine muutis seda olukorda — kõige suurem oli areng tugevamas keskmises rühmas. Kui võrdleme neid andmeid tulemustega iseseisva töö oskuste arengu alal neis rühmades, mis on moodustatud üldiste vaimsete võimete alusel, selgub, et areng on suurem tugevates rühmades. Eksperimentaalne õpetamine on jällegi seda tendentsi süvendanud.

KOKKUVÖTLIK TABEL EKSPERIMENTAALSE ÕPETAMISE
EFEKTIIVSUSEST ERINEVATES ÕPILASRÜHMADES

Tabel 2.

Õpilasarühmade moodustamise alus	Rühma järjekorranumber D _E ja D _K alusel								Rühma järjekorranr. D _E ja D _K alusel			
	Nõrk		Nõrgem kesk- mine		Tuge- vam kesk- mine		Tugev		Nõrk	Nõr- gem kesk- mine	Tuge- vam kesk- mine	Tu- gev
	E	K	E	K	E	K	E	K				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I. Õppeedukuse alusel moodustatud rühmades												
Matemaatika	4	4	3	3	1	2	2	1	3	2	1	4
Eesti keel	4	4	3	3	2	2	1	1	1	3	2	4
Kirjandus	3	1	4	2	2	3	1	4	3	4	2	1
Vene keel	1	1	2	3	3	2	4	4	3	1	4	2
Ajalugu	1	1	3	3	2	4	4	2	4	2	1	3
Geograafia	1	1	2	2	3	3	4	4	2	3	1	4
Bioloogia	(1)	(1)	(2)	(2)	(3)	(3)	(4)	(4)	(2)	(2)	(1)	(3)
Kokku	14 (15)	12 (13)	17 (19)	16 (18)	13 (16)	16 (19)	16 (20)	16 (20)	16 (20)	15 (17)	11 (12)	18 (21)
II. Iseseisva töö oskuste alusel moodustatud rühmades												
Ajalugu	1	1	2	2	3	3	4	4	2	3	1	4
Geograafia	1	4	2	3	4	1	3	2	4	3	1	2
Bioloogia	(1)	(2)	(2)	(4)	(3)	(3)	(4)	(1)	(2)	(4)	(3)	(1)
Kokku	2 (3)	5 (7)	4 (6)	5 (9)	7 (10)	4 (7)	7 (11)	6 (7)	6 (8)	6 (10)	2 (5)	6 (7)
III. Üldiste vaimsete võimete alusel moodustatud rühmades												
a) õppeainetes												
Matemaatika	4	4	3	2	1	3	2	1	2	3	1**	4
Eesti keel	4	4	3	3	2	1	1	2	2	4**	3**	1
Kirjandus	4	4	3	3	2	1,5	1	1,5	4	3	2*	1*
Vene keel	4	1	1	4	2	2	3	3	4	1	2	3
Ajalugu	4	4	3	3	2	2	1	1	4	3	1*	2
Geograafia	4	3	2	1	1	4	3	2	4*	2**	1**	3*
Bioloogia	(1)	(1)	(3)	(2)	(2)	(3)	(4)	(4)	(3)	(4)	(1)	(2)
Kokku	24 (25)	20 (21)	15 (18)	16 (18)	10 (12)	13,5 (16,5)	11 (15)	10,5 (14,5)	20 (23)	16 (20)	10 (11)	14 (16)
b) iseseisva töö oskustes												
Ajalugu	4	2	3	3,5	2	3,5	1	1	4	3*	2**	1*
Geograafia	4	4	3	2	2	3	1	1	4	3	1*	2
Bioloogia	(3)	(2)	(4)	(3)	(2)	(1)	(1)	(4)	(1,5)	(4)	(1,5)*	(1)*
Kokku	8 (11)	6 (8)	6 (10)	5,5 (8,5)	4 (6)	6,5 (7,5)	2 (3)	2 (6)	8 (9,5)	6 (10)	3 (4,5)	3 (4)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
c) lugemis- oskuses													
Test nr. 1		4	2	3	3	1	1	2	4	4	2**	3*	1**
Test nr. 2		3	3	2	2	1	4	4	1	3	2	1	4
Kokku		7	5	5	5	2	5	6	5	7	4	4	5
d) üldistes vaimsetes võimetes													
Test nr. 1		3	1	2	2	4	3	1	4	4	2	3	1*
Test nr. 2		1	4	3	1	2	3	4	2	1	3	2	4
Test nr. 3		3	1	1	2	2	3	4	4	4	2	3	1
Test nr. 4		2,5	1	1	2	4	4	2,5	3	4	1*	3	2
Test nr. 5		1	1	2	2	3	4	4	3	3	2	1**	4
Kokku		10,5	8	9	9	15	17	15,5	16	16	10	12	12
Kokku kõikide rühmade ar- vestuses													
		65,5	56	56	56,5	51	62	57,5	55,5	73	57	42	58
		(71,5)	(62)	(67)	(67,5)	(61)	(72)	(70,5)	(67,5)	(83,5)	(71)	(48,5)	(65)

Seega peab traditsiooniline kujutus, et õpetamine on põhiliselt orienteeritud nõrgematele õpilastele, osalt paika õppe-
edukuse poolest nõrgemate õpilaste kohta, ei kehti aga ilmselt vaimsete võimete poolest nõrgemate õpilaste suhtes. Mainitud kujutus võib olla tingitud sellest, et õpetaja pingutused on kõige suuremal määral suunatud nõrkadele õpilastele. Õpetamise resultaadid ei olene aga mitte ainult õpetaja pingutustest, vaid ka programmide, õppematerjali ja üldse kogu metoodilise süsteemi iseärasustest aines. Tekib oletus, et olemasolev õppematerjal ei sisalda küllaldasel määral selliseid ülesandeid, mis võimaldaksid kõige madalamate võimete õpilasi optimaalselt arendada, vastaksid nende lähema arengu tsoonile. Samasugune oletus tekib ka meie eksperimentaalsete didaktiliste õppematerjalide suhtes, mis küll püüdisid pakkuda ülesandeid ka nõrgematele õpilastele, üldist metoodilist süsteemi aga põhimõtteliselt ei muutnud.

Ühtlasi kasvab neist tulemustest välja veel üks praktiline järeldus: õppetöös on vaja ilmselt eristada kaht õpilasarühma — need mahajääjad, kes on ühtlasi madalate vaimsete võimete, ja need mahajääjad, kelle vaimsed võimed on keskpärased või üle selle. Viimased ilmselt saavad hakkama igapäevases õppetöös kasutatavate tüüpiliste ülesanne-

tega, kui nad vaid ise pingutavad, esimesed aga mitte, nemad vajavad veelgi ulatuslikumat kohanemist nende võimetele.

Üldiste vaimsete võimete alusel moodustatud rühmade analüüs nende vaimsete võimete arengu seisukohalt näitab, et suurem areng on toimunud nii E-s kui ka K-s nõrgemates rühmades, väiksem aga tugevamates. See tulemus on mõnevõrra ootamatu, kui arvestame, et õppeedukuse tõus oli nõrgemate vaimsete võimete õpilastel väiksem kui tugevatel. Seega ilmneb, et vaimsed võimed ise arenevad madalamate vaimsete võimete õpilastel paremini kui õppeedukus. On võimalik, et selle aluseks on üldise psüühilise arengu seaduspärased. Samas aga annab selline tulemus aluse optimistlikuks järelduseks: järelikult on seda enam võimalik luua madalate vaimsete võimete õpilastele senisest sobivamat õppematerjali.

Eksperimentaalne õpetamine on toonud vaimsete võimete arengusse mõningaid muudatusi, kõige madalamad tulemused on nõrgas rühmas, teistes aga suhteliselt ühtlased. Järelikult on see olnud suhteliselt soodsam keskmiste ja tugevamate võimete õpilaste arengule.

Tabelis on esitatud kokkuvõetult ka kõikide rühmade ja tööde tulemused. Sellistes kokkuvõetud tulemustes on ni-

velleeritud kõik vastupidised tendentsid, küll aga peaksid need kajastama keskmisi muutusi õpilaste vaimse arengu tases. Nivelleerimise tulemusena ei ilmne siin enam üldisi 5. klassile iseloomulikke tendentsi, vaid E ja K erinevused tulevad suuremal määral esile ka nende absoluutsetes tulemustes. Ilmneb, et K-s on areng olnud kolmes rühmas äärmiselt ühtlane, teistest madalam aga tugevamas keskmises rühmas. E-s on aga rühmade järjestus parematest tulemustest alates järgmine: tugevam keskmine, nõrgem keskmine, tugev, nõrk. Täpselt sama järjekord esineb ka arvestuses $D_E - \bar{D}_K$ alusel.

Järelikult jätab traditsiooniline õpetamine kõige vähem arendavasse olukorda keskmisest tugevamad õpilased. Eksperimentaalne õpetamine oli kõige arendavam just sellele rühmale, suhteliselt kõige madalamaid tulemusi aga saavutati nõrgas rühmas. Siin võib kajastada asjaolu, et nõrgas rühmas rakendatakse individualiseeritud õpetamist suhteliselt rohkem ka traditsioonilises õppetöös. Teiste õpilastega toimub see tunduvalt vähemal määral, sest kehtiv õppeedukuse arvestus ei stimuleeri õpetajaid samavõrra sellisele tööle. Eksperimentaalne õpetamine tõi aga oma didaktiliste materjalide ja töö korraldusega positiivseid muudatusi just kõigi ülejäänud õpilaste, eriti aga keskmisest tugevamate tõesse.

Kirjandus

1. «Nõukogude pedagoogika ja kool» I. Tartu, 1966.
2. «Nõukogude pedagoogika ja kool» IV. Tartu, 1969.
3. «Nõukogude pedagoogika ja kool» VIII. Tartu, 1972.
4. I. Unt, Õppeülesannete individualiseerimise mõju õpilaste õppeedukusele 5. klassis. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 8.
5. I. Unt, Õppeülesannete individualiseerimise mõju õpilaste iseseisva töö oskustele ja vaimsetele võimetele. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 11.
6. Н. А. Менчинская. После словие к книге «Психологические проблемы неуспеваемости школьников». Москва, 1971.

TÖÖST NÕRGEMATEGA NENDE MAHAJÄÄMUSE ENNETAMISEL JA LIKVIDEERIMISEL

HELGA MIRKA,
SUURE-JAANI KESKKOOLI 6. KLASSIDE
PIKAPÄEVARÜHMA KASVATAJA

Kooli õppeedukus sõltub paljudest teguritest, kuid kahtlemata on eriline tähtsus õpilaste töösse suhtumisel ning kodusel järelevalvel. Mida noorem klass, seda suurem on vanemate ja kodu osa.

On arusaadav, et pikapäevarühmad ja pikapäevakoolid on ellu kutsutud laste jaoks, kellel puudub vanemate järelevalve ja kes ei oska oma aega organiseerida. Suure-Jaani keskkooli pikapäevakoolina on suureks abiks Lahmuse sovhoosi töötajatele. Sovhoosides ja kolhoosides on tööpäev pikk ning vanematel ei ole võimalik kontrollida oma laste õppimist ja vaba aja veetmist.

Meie koolis kehtib algusest peale nõue: õpilased, kellel õppimisega on raskusi, peavad kuuluma pikapäevarühma. See tähendab, et edukas õpilane võib kuuluda, edutu (rasketikasvatatav, kursusekordaja, ülekasvanu) peab sinna kuuluma.

Sellest tuleneb pikapäevarühma kasvataja kaaskasvatuse õppeedukuse eest. Õppeedukuse protsent sõltub sellest, kuidas on

korraldatud töö mahajääjatega, aga selles on kesksel kohal pikapäevarühma kasvataja.

On enesestmõistetav, et rühmas nagu klassiski on ka erksamaid õpilasi, kes on eeskujuks, eفالooniks, kelle järgi joonduda ja kelle töövõtteid saab teistele õpilastele näidata. Samuti saab tugevamaid õpilasi rakendada mahajääjate abistamisel põhimõttel, et teisi õpetades-kontrollides tugevnevad ka nende endi teadmised ja oskused.

Et pikapäevarühmas on just iga klassi mahajäänum osa, siis on niigi selge, et rühma õppeedukus ei saa kunagi ületada vastavate klasside edukust.

Nii kuulubki kasvatajate põhiülesannete hulka töö nõrgemate õpilastega nende mahajäämuse ennetamisel ja likvideerimisel. Kasvataval on vaja planeerida töö nõrgemate õpilastega, et see ei oleks stiihiline, vaid järjekindel.

Nädalaplaani koostamisel oleme kasutanud järgmist jaotust: kuupäev; töö ettevalmistustundides; individuaalne töö õpilastega, mille alla omakorda kuuluvad õigete käitumisnormide kujundamine ja järeleaitamine; vaba aja veetmine; eetilised, esteetilised ja poliitilised vestlused; töö lastevanematega ja organisatsioonilised küsimused.

Nädalaplaani koostamisel tuleb ette näha võimalus individuaalseks tööks iga nõrga õpilasega.

Oleme välja selgitanud, millest mahajäämus on tingitud: kas õpilasel on lüngad ühes või teises aines tekkinud haiguse tõttu, kas ta on väheste võimetega või laisk ja lohakas. Tihti juhtub, et õpilast süüdistatakse laiskuses ja hooletuses, tegemist on aga tööka, kuid väheste võimetega õpilasega, kes omandab teadmisi aeglaselt ja suurte pingutustega. Selliseid arusaamatusi saab likvideerida, vesteldes aineõpetajatega õpilaste jõudlusest. Et kasvataja on kodudega rohkem kontaktis kui aineõpetaja (välja arvatud klassijuhataja), tunneb ta kodust olukorda paremini. Kasvataja silma all on õpilane kuni 6 tundi päevas, aineõpetaja aga tegeleb õpilasega sootuks vähem. Sellepärast on kasvataja informatsioon aineõpetajatele väga tähtis.

Me ei saa õpilasi kindlapiiriliselt rühmitada laiskadeks ja väheste võimetega õpilasteks, kuid psühholoogid on välja töötanud

mitmesugused mäluksed. Õpilaste paremaks tundmaõppimiseks on mõnedes meie kooli rühmades kasutatud nn. 10 sõna katset. Õpilasele loetakse ette 10 nimisõna, mis on seotud kooli või koduga. Talle antakse ülesanne need sõnad meelde jätta ja korrata samas järjekorras. Selle, millised sõnad ja missuguses järjekorras õpilasele meelde jäid, fikseerib õpetaja kirjalikult. Katset korratakse sama õpilase ja samade sõnadega 4—5 korda.

Nagu ma juba ütlesin, ei saa me oma õpilasi selle põhjal täpselt rühmitada, kuid me saame teha küllaltki huvitavaid ja vajalikke tähelepanekuid õpilaste mälu mahu, loogilise mõtlemise ja õppimise kiiruse kohta.

Tähelepanu mahu uurimiseks oleme kasutanud tabelit «Kes leiab kõige kiiremini kõik numbrid 1-st kuni 90-ni?» (vt. K. Platonov «Huvitav psühholoogia», lk. 141).

Kui õpilase mahajäämus on tekkinud pikemaajalise haiguse tõttu, oleme täitnud individuaalkaardi, kuhu märgime igas aines vahelejäädud materjali. Näiteks, õpilane oli haige, kui võeti läbi kümnendmurdude liitmist. Tema kaardil on matemaatika kohta pealkiri «Kümnendmurdude liitmine», õpiku lehekülg, kus asub reegel, ja paar näidet. Samas on märgitud ka teistes ainetes vahelejäädud materjal. Selle materjali õppimist saab kontrollida vabal ajal, s. t. kui järgmise päeva tunnid on õpitud. Kui aga vahelejäädud osa mitteoskamine takistab koduste ülesannete täitmist, tuleb see enne selgeks teha.

Selliste õpilaste puhul on olulised aineõpetajate konsultatsioonid, kus seletatakse õpilasele (õpilastele) vahelejäädud osa. Paremad on tulemused nendes rühmades, kus aineõpetajad aktiivselt lülituvad töösse mahajääjatega.

Kasvataja ülesandeks on kontrollida ja vajaduse korral juhendada lisatööd.

Keerulisem on töö laiskade õpilastega. Ilmselt on laiskusega tegemist siis, kui terve laps pidevalt hoiab kõrvale vaimset pingutust nõudvast tööst või teeb seda lohakalt.

Laiskus on nagu haigus. Õpilane ei märkagi, kuidas aeg kaob fühjalt, sest ta on leidnud endale mingi muu, haaravama tegevuse või ta lihtsalt logeleb. Oleme tundides uurinud stopperi abil, kui suur osa tunnist läheb niisugustel õpilastel kaotsi. Kaotatud aeg on olnud 20—30 minutit.

Oleme harjunud mõtlema, et laisk õpilane ei taha üldse õppida. Suur hulk laisku aga tunnetab õppimise vajalikkust, kuid selle kaaluvad üles teised huvid ja mõttelaiskus. Nad kõik tahavad klassikursust lõpetada, aga puudu tuleb tahtejõust. Tuleb kasutada veenmismetoodit ja ka kiitmist, kui laps on teinud töö hästi. Tähtis on miljö mõju. Oleme paigutanud sellised õpilased istuma paremate õpilaste kõrvale. Hea õpilase eeskuju innustab.

Võitluses laiskuse vastu ja laiskusest tingitud mahajäämuse likvideerimisel on tähtis koht kindlal ajarežiimil, kus on ette nähtud teatud aeg iga vajaliku tegevuse jaoks, sealhulgas ka klassiväliseks tegevuseks. On tuntud tõde, et ajapuudus paneb õppima, ajaküllus aga ahvatleb logelema. Kui ees on midagi huvitavat, kasutatakse õppimiseks iga minutit, õpitakse kiiresti ja keskendunult. Laisku õpilasi peab pidevalt jälgima, et vältida nende tegevusetut «unistamist» ja aja «surnukslõomist». Mõnedes rühmades antakse meil iga aine õppimiseks teatud aeg. Kui see aeg läbi saab, tuleb hakata õppima järgmist ainet. See osa, mis jäi õppimata, õpitakse siis, kui teised õpilased tegelevad millegi muuga.

Koduste ülesannete täitmist kontrollitakse süstemaatiliselt, sest vähene koduste tööde kontroll ei sunni süsteemikindlalt õppima, vaid jätab võimaluse pärast küsitlemist mõne aja «puhata». Kasvatajapoolset tihedat kontrolli laiskade üle on vaja ka sellepärast, et neid ahvatleb logelema võimalus oma mittehuldavaid hindmeid parandada. Nende õpilaste kontrollimisel ja juhendamisel oleme rakendanud rühmanõukogu liikmeid ja paremaid õpilasi. Koos lahendatakse lisaülesandeid pikapäevavihikufesse. Ülesanded on kasvataja poolt ette valmistatud või aineõpetaja poolt antud. Need ülesanded on koos vastustega.

Tähtis osa laiskade ja hooletute innustamisel on tunnustusel. Kui õpilane on näidanud ennast paremast küljest, kiidame teda klassi ees ja kirjutame kiituse õpilaspäevikusse. Kui nad kas või üheks päevaks õpivad ära kõik ained ja täidavad kodused tööd täpselt, tuleb see edaspidi juba lihtsamalt. Neile tuleb võimaldada rahuldustunnet korralikult tehtud tööst, sest enamik neist on

võimelised rahuldavalt õppima. Tänuväärne on siin ka aineõpetajate poolt pikapäevapäeva antud harjutusmaterjal kordamiseks, nn. põhivara enesekontrolli võimalusega (geograafias, vene keeles, matemaatikas jt. ainetes).

Hoopis komplitseeritum on töö väheste võimetega õpilastega. Õpilane, kes saab järjepannu puudulikke hindmeid, kaotab usu oma võimetesse, huvi õppimise vastu ja töötahte. Korduv ebaedu halvab tahte arengut. Sellistel juhtudel on kasvataja abistav, taktitundeline ja sihipärane sekkumine hädavajalik. Küsimus on tähtis sellepärast, et tahte alaaarengu korral on õpilasele üle jõu käivate nõudmistega esitamise otseseks tagajärjeks negatiivne suhtumine ühte või teise õppeainesse, mis võib kanduda kogu õppe-tegevusele.

On tähtis, et kasvataja mahajääjat õpilast õigesti kohtleks. Puudulike teadmiste vastu tuleb võidelda õpilastega koos. Nõrgalt edasijõudev õpilane peab teadma, et õpetaja on alati valmis teda abistama. Seda tuleb teha aga nii, et õpilane ootaks ja sooviks seda abi ega võtaks seda karistuseks. Ka nende õpilaste innustamise vahend on tunnustus.

Nõrga õpilase muudab püüdlikumaks kiitus pisemagi edu puhul. Laitmine, manitsemine ja tõrelemine tulemusi ei anna. Ei maksa kiirustada nõrga õpilase «arvelt mahakandmisega», vaid tuleb tema abistamiseks luua kindel liit: õpilane — aineõpetaja — kasvataja.

Alati ei olegi mahajäämuse põhjuseks haidus, laiskus või võimetus. Saavad ju puudulikke hindmeid ka rahuldava ja hea edukusega õpilased, seda eriti raskemates ainetes nagu matemaatika ja keeled.

Õpilane ei ole õpetaja seletusest tunnis aru saanud ega oska koduseid ülesandeid lahendada. Selle põhjused võivad olla mitmesugused.

1. Ei taipa nii kiiresti, kui õpetaja seletab. Sellisel juhul on lisaseletused vajalikud. Rakendada saab neid, kes on materjalist hästi aru saanud, sest siis seletatakse nii, nagu õpetaja seda tunnis tegi.

2. Õpilane ei oska ja jääb maha sellepärast, et ta unustab tunnis seletatu. Sellisel juhul peab ta kordama reegleid, uurima tunnis

lahendatud ülesandeid. Tuleb anda lahendamiseks hästi lihtne näidis.

Kõige rohkem oleme hädas tähelepanematute õpilastega, kes tegelevad tunnis hoopis millegi muuga. Sel korral peab muidugi aineõpetaja leidma moodused klassi aktiveerimiseks. On küll teada, et kasvataja ülesandeks ei ole õpetaja töö ületegemine, õigmini, kasvataja ei tohigi seda teha, sest ta ei tunne aine õpetamise metoodikat. Kuid igapäevases töös tuleb kasvatajal sellest keelust üle astuda. Kui õpilane tuleb rühma nii, et ta ei saagi ilma lisa- või üleseletusteta kodust ülesannet lahendada hakata, saab ta ilma kasvataja sekkumiseta järgmisel päeval kindlasti mitterahuldava hinde. Oleme käinud aineõpetajate tundides ja aineõpetajad on käinud pikapäevarühma ettevalmistustundides. Kasvataja eesmärgiks on teada aineõpetajate nõudmisi, jälgida tööst osavõttu ja aktiivsust tunnis. Aineõpetaja aga näeb rühmas, kuidas ja milliste teadmistega hakkavad õpilased lahendama koduseid ülesandeid, missugused raskused esinevad. Seda on vaja eriti mõne keerulisema aineosa läbi võtmisel. Kui mõnest aineist (näit. matemaatika) ei saa aru suur hulk õpilasi, informeerime kohe sellest aineõpetajaid. Töö laabub normaalselt, kui aineõpetajatega on hea kontakt, vastastikune arusaamine ja informatsioonivahetus. Vastuinformatsiooni saab kasvataja õpilase- ja klassipäevikuist.

Töös mahajääjatega on raskuseks see, et sageli ei oska nõrgad õpilased selgitada, millest nad aru ei saa, mida ei oska. Siis tulebki appi aineõpetaja, kellel peab olema täpne ülevaade nõrkade õpilaste teadmiste lünkadest. On hea, kui kasvataja käsutuses on iga sellise õpilase kohta perfokaart teatud aines (näit. matemaatika), kuhu on märgitud, millises osas, millise reegli kohta on tema teadmised vähesed.

Samas on ka märgitud, mis selle osa järeleõppimiseks oleks vaja teha (1—2 lahendatud näidisülesannet ja enesekontrolli võimaldamiseks ka ülesannete vastused). Ülesanded lahendab õpilane pikapäevakaustikusse (igal õpilasel peab olema niisugune vihik või kaustik).

Enesekontrolli võimalus kasvatab õpilastes iseseisvust, taastab enesekindluse ja usu oma võimetusse. Õpilase eneseusalduse taastami-

seks on vaja anda talle võimalus saada hea hinne. Kui õpilane on pikapäevarühmas näiteks inglise keele pala õppinud lugema ja tõlkima, on harjutanud sõnade kirjutamist, võiks kasvataja informeerida ka aineõpetajat ja paluda tal seda õpilast tunnis küsida. Seda ei tule muidugi teha tihti, kuid vahetevahel siiski võiks.

Mahajäämuse ennetamisel ja likvideerimisel on oluline koht rühma töö aktiveerimise ja õppetöö huvitavamaks muutmise mitmesugustel võtetel. Et pikapäevarühma töö kohta on ilmunud vähe metoodilist materjali, tuleb kasvatajatel paratamatult olla nii uuriija kui ka katsetaja osas.

Pikapäevarühmas oleme leidnud koha ka viktoriinidele, eriti enne ulatuslikumat kontrolltööd. Suur hulk kordamisküsimusi jätab nii mõnegi õpilase ükskõikseks. Samad küsimused võib aga esitada pisut teises sõnastuses või ka samas sõnastuses rühma parima bioloogi, geograafi või ajaloolase väljaselgitamiseks. Aineviktoriini võib korraldada ka grupiti, et nõrgemadki õpilased saaksid kaasa lüüa. Nende teadmised võivad olla küll tagasihoidlikud, kuid vastuste arufamisest osavõtt annab ka midagi. Viktoriine oleme teinud ka nende abimaterjalide kohta, mida kasutame rühmades ainetes õppimisel ja silmaringi laiendamiseks. Viktoriini küsimusi kooztavad kordamööda võitjaks tulnud õpilased.

Mõnes pikapäevarühmas kasutatakse kordamiseks edukalt kasvataja valmistatud matemaatilist lotot ja põhivara-mänge. Iseseisvuse stimuleerimiseks oleme loonud nn. usaldusgrupid, kelle tööd kasvataja ei kontrolli. Neil õpilastel on endil õigus kontrollida ja abistada nõrgemaid. Usaldusgrupi õpilased kontrollivad mitterahuldavaga hinnatud ainelõikude järelevastamist ja informeerivad sellest kasvatajat. Samuti kontrollivad nad õppimistundide algul õpilaspäevikute täitmist. Selle grupi koosseis on muutuv sõltuvalt õppetulemustest.

Õpilased, kellel on õpitud, võivad tegelda neile meelepärasega (loevad, mängivad lauamänge, võivad minna kooli liuväljale jne.). Ka nõrkadele õpilastele tuleb anda võimalus tegelda millegi muuga peale õppimise.

Mahajäämuse ennetamisel ja likvideerimisel on kasvataja ülesandeks anda ja süvendada vaimse töö oskusi. Paljud õpilased ei õpi halvasti mitte laiskuse või halva mälu tõttu, vaid sellepärast, et neil pole kujunenud ratsionaalseid vaimse töö vilumusi.

Oleme andnud üldised õppimisreeglid.

1. Enne töö algust kontrolli, kas kõik vajalikud õppevahendid on käepärast.
2. Õppimist alusta kõige raskemast aineist.
3. Enne õpi reegel, oska tuua näiteid, siis tee harjutus või ülesanne.
4. Jätka õppimist seni, kuni materjal on täielikult omandatud. Ära rahuldu pealiskaudselt õpituga!
5. Harjuta oma mõtteid koondama tööle nii, et ükski väline tegevus ei hajutaks su tähelepanu. Tööta pingsalt!
6. Õppima asumisel sea endale eesmärgiks loetava materjali meeldeajamine.
7. Tunne huvi töö vastu, mida teed. Kõik materjal ei ole sisu poolest huvitav. Kuid mida põhjalikumalt sa asja uurid, seda huvitavamaks ta muutub.
8. Õppimisel ole iseseisev. Kasuta teiste abi ainult siis, kui see on fingimata vajalik.
9. Vahetunnid kasuta puhkuseks.
10. Vabane mõttest, et õpid õpetajatele, kasvatajatele, vanematele — tarkust kogud enda jaoks.

Lisaks nendele tuleb pikapäevarühmas meelde tuletada ja süvendada neid näpunäiteid, mida aineõpetajad on andnud uue õppeaine tutvustamisel (vene keel, inglise keel, jutustavad ained). Küllaltki palju on nooremates klassides «kahtesid» jutustavates ainetes, kui tehakse kirjalikke tunnikontrolle. Õpilane ei oska end kirjalikult väljendada. Siin võiks anda järgmisi näpunäiteid.

1. Selgita esmakordsel lugemisel välja, mis on selles õppetükis kõige tähtsam, kõige olulisem. Jäta see kindlalt meelde. Tee kava! (Kasvataja ülesandeks on juhendada neid õpilasi, kes sellega algul iseseisvalt toime ei tule.)
2. Korda õpitud materjali enesele mõttes ette jutustades, jälgi oma lauseehitust. Ära püüa segast ja arusaamatut aineosa pähe tuupida. Tee arusaamatu sõna või mõiste endale selgeks ja alles siis õpi see ära. Kui loed korra, siis jutusta kaks korda!
3. Kui on midagi ununenud, ära kiirusta raa-

matust vaatama, vaid püüa ise meelde tuletada.

Kui midagi jääb raskesti meelde, tuleb kasutusele võtta kõik meeldeajamise viisid ja võtted: korrata erinevates variantides valjult ning vaikselt, aeglaselt ja kiirkõnes või rõhutades mõnda osa. Ühtedele jääb tekst paremini meelde, kui nad kirjutavad selle ümber, teistele, kui nad seda kuulevad, kolmandatele — kui nad näevad. Kõik õppimisviisid ei ole igähele ühtviisi edukad. Tuleb oma mälu iseärasusi arvestada. Oleme sisse seadnud sõnavihiku, kus õpetükkide kaupa harjutatakse sõnade kirjutamist. Sellest vihikust saab ka aineõpetaja vaadata, kui palju on õpilane sõnvara omandamisel töötanud. Keelte õppimisel on vaja kasutada tahvlit. Üldse on soovitatav õppimisel rohkem kasutada paberit ja pliiatsit.

Meeldeajämist soodustab ka õppeainete vaheldumine: mitut ainet järjest õppides paigutada sarnased ained üksteisest kaugemale.

Võib soovitada, et enne kasvatajale vastamist võiksid pinginaabrid vastata omavahel. See ei ole mitte õpitu efektkandmine, vaid ka õppimine. Tugevamate puhul võib sellega piirduda. Õppimise edukus sõltub ka välistest töötingimustest. Oluline on töö ja puhkuse õige järgnevus ja vahekord. Tuleb vältida üleväsimust. Pärast tunde peab toimuma tunni-poolteise lühivõetlus, mille kestel viibida värskes õhus. Väga tähtis on õppimisruumi normaalne temperatuur ja küllaldane valgustus.

Õppimise ajal olgu vaikus ja kord. Kord töölaual. Töövahendite kindel ja käepärane paigutamine ei ole mitte ainult väline, see kandub ka mõtetesse, aitab neis korda, õiget suhtumist ja nõudlikkust kujundada. Laual olgu ainult vajalik. Mida vähem ülearust, seda intensiivsemalt tegeleb mõte sellega, mis käsil on.

Kuid need puht rühmasisesed tingimused ei ole küllaldased, et tagada pikapäevarühmade normaalset tööd.

Peab ütleva, et meie pikapäevarühmade töö toimub äärmiselt rasketes tingimustes. Iga rühmale on eraldatud üksnes õppimisruum.

Küsimus on aga valus mitmesuguste vaba aja veetmise vormide poolest. Pikapäevarüh-

made põhimääruses on fikseeritud puhkeruumide vajalikkus, eriti noorematele klassidele. Ideaalne oleks, kui saaks kas või mitme rühma peale eraldada ruumi mängudeks, telesaadete vaatamiseks, ka võimalik võiks olla pikapäevarühma kasutuses.

Aastaid tagasi oli võimalik algklasside rühmades veerand koormusega rakendada ka kehalise, kunstilise või muusikalise kasvatusõpetajaid, kes sisustasid õppetööga kiiremini toimetulnute vaba aega vastavalt huvidele ning võimele. See võimalus kadus, kooli võimalik on aga nii koormatud spordikooli ning sportmängude treeningu tõttu, et sinna meie kasvandikud ligigi ei pääse.

Jääb järele ainult õu, vaba loodus. Varasügiseti ja kevaditi on õpilaste kasutuses mänguväljak, staadion ja matkarajad. See on võimalik parematel ja kargematel talvapäevadel, ometi on ka neid ilmu, mil väljas viibimine vihmasaju või muidu halva ilma tõttu on raskendatud.

Lisaks nendele raskustele on veel üks ja küllalt oluline — niisuguse metoodilise kirjanduse nappus, mis oleks otseselt mõeldud abiks pikapäevarühma kasvatajatele. Pidevalt ilmub küll abimaterjali aineõpetajatele, kust me siis nopime välja selle, mida saame kasutada pikapäevarühma töös. Oleksime väga tänulikud, kui metoodilise kirjanduse väljaandjad peaksid meeles ka pikapäevarühma ja internaadikasvatajaid. Eriti oleks vaja materjali ettevalmistustundide kohta.

KIRJUTAMISE ÕPETAMINE VASAKUKÄELISELE

MARIA AMBROS

Kõnevõime kujunemise aluseks on sünnipärane valitsev külgsus e. domineeriv lateraalsus, mis tavaliselt on äratuntav parema- või vasakukäelisusena. Eduka arengu tingimuseks on sünnipärase lateraalsuse säilitamine, seega vasakukäelistele vasaku käega tegutsemise, sealhulgas ka kirjutamise lubamine. Paljudel juhtudel viib sünnipärase külgsuse vägivaldne muutmine rasketele hälvetele kõne ja isiksuse arengus. Õnnelikud on need lapsed, kes on võinud õppida kirjutama oma juhtiva käega: vasaku käega kirjutamine on talle omane, õnnestumine tiivustab, tekib positiivne suhtumine kirjutamisesse ja koolitöösse. Mõned õpetajad ei mõista, milliseid kohanemiskasvatuslikke toob kaasa domineeriva lateraalsuse muutmine. Nad vaidlevad vasaku käega kirjutamise vastu, põhjendades, et see häirib ülejäänud õpilaste harmoonilist õpetamist, et vasakukäeline õpilane hakkab kannatama alaväärsustunde all, et selline kiri on ebaesteetiline. Need põhjendused ei pea

paika, kui vasakukäeliste õpilaste õpetamisel kasutatakse individuaalset lähenemist ja õiget meetodikat.

Kui paremakäeliste hulgas on vasakukäelisi õpilasi, on vaja kujundada mõistmine, et vasaku käega kirjutamine on sama loomulik kui parema käega kirjutamine. Hindamisel peab õpetaja olema õiglane: ta ei tohi lähtuda eelarvamusest, nagu oleks vasaku käega kirjutatud kiri tingimata inetu.

Õigeid meetodilisi võtteid tuleb tutvustada ka lastevanematele, et nad saaksid oma lapsi vajaduse korral kodus abistada. Kuid tuleb hoiduda ülemäärasest tähelepanust, mis õpilase aetaks erilisse seisundisse ja võimaldaks ka muudest põhjustest tingitud raskuste puhul vabandada end vasakukäelisusega.

M. Sovaki teosele «Pädagogische Probleme der Lateralität» (Berlin, 1968) tuginedes on alljärgnevas lühidalt tutvustatud vasaku käega kirjutamise õpetamise meetodikat.

KEHAHOID. Kirjutaja istub sirgelt, nii et laua risttelje mõtteline pikendus jookseb pikuti tema nina ja läbib lüli-samba. Sellest teljest ei tohi kirjutamise ajal kõrvale kalduda ei pea ega kere. Keha on kallutatud veidi ettepoole, küünarvarred (mitte küünarnukid!) toetuvad lauaservale.

VIHIKU ASETUS. Vasakukäeline asetab vihiku laua ristteljest vasakule, kusjuures selle vasak äär on pisut ülespoole suunatud (vastupidiselt paremakäelise õpilase vihiku asetusele).

Vihiku kallakut ei ole vaja täpselt määrata, sest see on olemas sellest, kas kirjutatakse lehekülje ülemisi või alumisi ridu. Siin on maksev põhimõte, et kirjutamisel saaks käelaba kogu aeg vihiku joontele paralleelselt liikuda: liigsel kallutamisel jookseks liikumisjoon vihiku joontest kõrgemale, väikese kalde puhul allapoole joont.

KIRJUTUSVAHENDI paneb vasakukäeline õpilane nagu vihikugi laua ristteljest vasakule. Ta võtab selle vasakusse kätte ning hoiab pöidla ja kergelt kõverdatud nimetissõrme abil, alt toetab kirjutusvahendit keskmine sõrm. Kirjutusvahendi ots on suunatud vasaku

õla poole, teravik asub peaaegu pilgu pikendatud joonel.

Algharjutuste puhul on mõistlik kirja suuruse ühtlustamiseks kasutada abijoontega vihikut, kirjutusvahendina võib soovitada pastapliiatsit.

KÄE ASEND. Kämmal toetub väikesele sõrmele ja nihkub kirjutamisel vihiku pinda mööda kergelt edasi. Käesalg on veidi paremale suunatud, nii et see küünarvarrega nürinurga moodustab: sellega saavutatakse randme vaba liikumine.

KIRJUTAMINE. Kiri peab olema vihiku joonel teatud kaldega, nii et õpilane kirjutatavat rida täielikult näeb. Ta kirjutab seega alt ülespoole. Kirjutusvahendit hoidvad sõrmed liiguvad pidevalt allpool joont. Kui sellest reeglist kinni pidada, jääb kirjutatud tekst puhtaks ning vasakult või eest tulevale valgusele avatuks. Tuleb jälgida, et õpilane ei nihutaks vihikut laua ristteljest paremale poole, küll aga võib lubada kergelt nihkumist vasakule. Õpilane ise risttelje suhtes asendit ei muuda: vihiku nihutamine paremale tooks kaasa kere kõlgkallutuse, ebaloomuliku peapöörde ja liigse randmepainutuse.

SAGEDASEMAD VEAD:

- Õpilane istub valesti, tõstab vasakut õlga, tõukab vasaku küünarnuki ette, mistõttu lüli-sambas kõverdub.
- Õpilane asetab vihiku laua ristteljele või isegi paremale poole, mistõttu istub kõveras ja kirjutab ülalt alla.
- Õpilane hoiab kirjutusvahendit, suunates teraviku kõrvale või koguni enda poole. Sealjuures pöörab ta käes selja nii, et pihk nähtavale kerkib ja ranne muutub jäigaks.
- Väärast käeasendist tingituna on tekst kirjutaja pilgu eest varjatud ja töö võib määrduda.

ÕPETAMISE METOODIKA

on algul samasugune kui paremakäeliselgi: alustatakse kriipsude tõmbamist ülalt alla, siis alt üles. Nendele järgneb silmustähtede elementide harjutamine,

kusjuures vasakukäelised kipuvad sageli kirjutama tagurpidise kallakuga.

Tähtede õppimist alustatakse lihtsamate võimalikult sarnasema kujuga väiketähtede harjutamisest. Keerulisemaid väiketähti ja suurtähti asutakse kirjutama, kui on juba kujunenud teatav vilumus.

Vasakukäelistel on enamasti tendents püstkirjale, harva üle määra vasakule kalduvale kirjale. Nendelt polegi vaja iga hinna eest hakata nõudma kaldkirja, sest püstkiri on kergemini ja kiiremini kirjutatav ning loetav.

Ettevalmistavaid harjutusi tuleb teha vasakukäelistega nii koolis kui ka kodus. Soovitav on kasutada seinatahvlit või selle puudumisel kodus kinnitada seinale paberileht, mille alumine äär on õpilase silmade kõrgusel. See sunnib kirjutusvahendit hoidma kõrgel enda ees ja kirjutama alt üles. Tahvlil harjutatakse tõmbama suurelt sirg- ja kaarjooi, kirjutama tähti. Sel viisil vabanetakse kergesti ebaõigetest võtetest — ülalt alla ja enese suunas kirjutamisest.

Harjutusi tehakse, kui laps on rahulik meeleolus, psüühiliselt ja füüsiliselt pingeta seisundis. Pidevalt tuleb jälgida, et ranne liiguks vabalt ega tekiks lihaspinget, mis avaldub krampiikes liigutustes.

RASKUSED, mis vasakukäeliste õpilaste puhul mõnikord õpetajaid või vanemaid kohutavad, on kergesti kõrvaldatavad, kui need õigel ajal avastatakse. Üks suhteliselt sagedasem neist on **peegelkiri**, mis tekib parema ja vasaku suuna vahetamisest. Selle esinemisel tekib sageli soov hakata vasakukäelist last kohe ümber õpetama paremakäeliseks. See oleks vale. Peegelkirja esineb võrdselt nii vasaku- kui ka paremakäelistel lastel, ja mõlemad on võimalik õpetada kasutama normaalset, õigesuunalist kirja oma juhtiva käega. Tuleb veel kord rõhutada, et domineeriva lateraalsuse muutmine toob kaasa harilikult tõsisaid arenguhälbeid.

Peegelkirjas võivad olla üksikud tähed või kogu tekst. Sellest vabanetakse õigete vormide järjekindla harjutamisega ja mõnede abivõtete kasutamisega.

Näiteks aitab hästi, kui iga rea algusesse kirjutatakse ette algustäht või -silp, kust õpilane edasi kirjutab; üksiketähtede kirjutamist harjutatakse rühmitatult, nii et nende vahele ei jää ruumi, mis võiks ahvatleda kasutama peegelkirja.

Tegemist võib tulla nn. **ristuva lateraalsusega**, kui mootorsetel ja sensoorsetel protsessidel on erinev juhtiv külg. Tuleb arvestada, et mootorne dominants on stabiilsem kui sensoorne, s. t. et silma on kergem sobitada juhtivale käele kui ümberpöörduvalt.

Kuid ka ristuva lateraalsuse korral tuleb hoolikalt kaaluda, kas sensoorsete ja mootorsete protsesside sobitamine samakülgeteks on hädavajalik. Kui kirjaliku kõne omandamise raskused on tingitud kindlasti üksnes ristuvast külgsusest, on samakülgsuse saavutamine vajalik.

Mõnikord pole võimalik kindlaks teha juhtivat kätt (võimalik, et tegemist on mõlemakäelisusega, domineeriv külgsus puudub). Kui sel juhul esineb lugemis- ja kirjutamishälbeid, on soovitatav juhtiv käsi valida juhtiva silma järgi.

Üldiselt ei ole lugemis- ja kirjutamishälvete põhjused optilise analüsaatoriga seotud, vaid nagu paremakäelistelgi akustilise ja kinesteetilise analüsaatori tegevusega. Õpilane kirjutab õigesti, kui ta kirjutamise ajal teksti valjusti kaasa hääldab.

Ka **ümberpööratud kirja** tuleb ette nii vasaku- kui paremakäelistel. Sel juhul on tegemist mitte ainult parem-vasaku, vaid ka üles-alla suuna ümberpööramisega nii joonistamisel kui ka tähtede kirjutamisel. Harilikult kaob selline nähtus 6.—7. eluaastal, kuid erandlikult võib esineda veel esimesel kooliaastal.

Kui esineb tähtede ja silpide asukoha vahetust, näiteks *duko* pro kodu, *alaka* pro kala jms., võib siingi tegemist olla mootorika ja optilise taju teatava hälbega, kuid sellisel juhul pole vaja lateraalsust muuta. Paranemine saavutatakse õigekirjaharjutustega õpetaja oskuslikul juhtimisel (eelnev häälikuline analüüs) ja tulemused olenevad suurel

määral õpilase intelligentsusest, mitte juhtivast käest.

VÄÄRHARJUMUSED kujunevad vasakukäelistel, kui neil puudub õige juhtimine ja nad püüavad ise kohandada paremakäeliste kirjutamisvõtteid. Nii asetatakse vihik laua ristteljele või kogu sellest paremale, suunates ülespoole vihiku parema nurga. Sellisel juhul ei saa vasaku käega teisiti kirjutada kui suunates kirjutusvahendi teraviku enda poole. Õpilane istub kõveras, käe vari langeb tööle, takistades nägemast kirjutatut, sõrmed libisevad mööda kirja, määrides seda jne. Püüdes seda vältida, hakkab vasakukäeline õpilane kirjutama ülalt alla. Sageli kaasneb tähelepanu langus, tekivad kirjavead. Tuleb veel kord rõhutada, et kõik see pole tingitud vasakukäelisusest, vaid sellest, et õpetamisel pole kasutatud õiget metoodikat.

Mõned väga püüdlikud õpilased saavutavad ka sellisel juhul korraliku, isegi kalligraafilise käekirja, kuid nad kirjutavad aeglaselt. Raskused süvenevad veelgi järgmistel õppeaastatel.

Loomulikult võtab väärharjumuste kõrvaldamine seda enam aega, mida hiljem sellega alustatakse. On oluline, et kirjutama õpetamisel õpetajad näitaksid vasakukäelistele neile sobivaid võtteid. Nooremates klassides on vaja järjekindlalt jälgida vasakukäeliste kirjutamisviisi: kui esineb kalduvus kirjutada ülalt alla, tuleb juurutada õiget kirja-tehnikat, hoolimata ajutisest tagasiminekust.

Kui kirjutamise väärharjumuste tõttu on tekkinud raskused õppetöös ja vastumeelsus kooli suhtes, on pööre paremusele võimalik ainult väärharjumusi täie tõsidusega muutma asudes. Oleks ekslik otsida põhjust vasaku käega kirjutamises, vasakukäelisuses, ja nõuda juhtiva käe muutmist. Tegelikult peitub viga väärkirjatehnikas ja kirjutamisel tuleb hakata kasutama õiget meetodit. Enamasti tuleb alustada uuesti algharjutustest. Mida kauem on väärharjumused kestnud, seda rohkem tuleb teha ettevalmistusharjutusi: lõdvestusharjutused, kirjutamine suunaga alt üles. Ümberõppimine on alati raskem kui al-

gusest peale õigete vilumuste kujundamine. Edu sõltub suurel määral kooli ja kodu koostööst ning õpilase enese hoiakust. Ümberõpetamine nõuab kannatlikkust ja pedagoogilist takti: hirmutatud või solvunud lapse puhul võib vaevalt häid tulemusi loota. Laps tuleb vaimselt ette valmistada raskuste ületamiseks, teda tuleb kiita, ergutada püüdlikkusele. Oluline on lastevanemate huvi laste pingutuste ja saavutuste vastu. Nad peavad püüdma luua sellist miljööd, et õppimine valmistaks lapsele rõõmu, et ta asuks heal meelel tööle ja lõpetaks rahuldustundega, enne kui tekib tüdimus või üleväsimus.

ÜHTE NÄGU, KUID ERI TEGU

(LISANDI JA TEISTE LAUSELIHKMETE
SARNASUSEST)

ELLI RIIKOJA

Lisandi komplitseerituse ning tema esinemisvormide kirevuse ja eripärasuse tõttu pole mitte alati selgeid piire lisandi ja teiste lauseliikmete vahel ning lisand pole mitte iga kord nendest kindlalt eristatav.

1. Kõigepealt kaldub mõningatel puhkudel ähmaseks jääma piir lisandi ja täiendi vahel. Kõne alla tulevad eeskätt adjektiivsed laiendid. Lausetes «Lõpuks jõudis pärale *Jüri*, see meie klassi kõige aeglase»; «Onu oli kella saanud *tsaari* enda, tolle viimase käest»; «Tõestuseks võib tuua *plökkkirja*, selle kõige lihtsama kirjake seast» ei ole adjektiivsed järelaiendid omadussõnalised täiendid, vaid on lisandid. Seda, et need laiendid talitlevad nimisõnana, järelikult lisandina, näitavad ja kinnitavad nende juurde kuuluvad kõige tüüpilisemad nimisõna laiendid — ühilduv pronominnaalne täiend ja genitiivatribuut. Lauses «*Uno*, kõige hakkajam, võttis juhtimise üle»; «Meie kõrval oli

sekretäri tuba ning *kolmandas*, kõige suuremas, asus direktor» ei ole adjektiivsetel järellaienditel küll minigeid selliseid laiendeid, mille najal oleks nende adjektiivvormide lauseliikmelisus tuvastatav, kuid siin toimib lakmusena lause sisu. Lause mõtte järgi ei võtnud juhtimist üle mitte kõige hakkajam Uno (lihtsalt polnud vähem hakkajaid Unosid) ega asunud direktor kõige suuremas kolmandas toas (neid kolmandaid tube, ei väiksemaid ega suuremaid, polnudki rohkem kui üks), vaid juhtimise võttis üle Uno kui kõige hakkajam noormees, kui kõige hakkajam teiste hulgast, ja direktor asus kolmandas toas, s. t. kõige suuremas toas kõikide tubade hulgast. Nõnda ei ole siis põhiseõna järel paiknevad laiendid *kõige hakkajam* ja *kõige suuremas* mitte järeelasendis adjektiivatribuudid, vaid nimisõnana talitlevad laiendid, seega lisandid.

Keerukamad on laused «*Tõnu*, laisk ja unimüts, ei saanud maast lahti»; «*Vanamehel*, õelal, kavalal, ahnepäitsul ja ihnuskoil, ei olnud ainsatki sõpra»; «*Minu sõbratari*, lihtsat, tagasihoidlikku, pealaest jalatallani daami, olete tingimata näinud». Asja riivamisi silmamisel võiks adjektiivsed järellaiendid arvata substantiivi funktsioonis olevaiks ja pidada neid lisandeiks. Seda kallutavad arvamata nende kõrval seisvad substantiivsed laiendid *unimüts*, *ahnepäits*, *ihnuskoil*, *daam*. Ent kas ei tuleks siin kaalutleda teisiti: ehk ei ole needsamad nimetatud substantiivid oma nimisõnajõus, vaid analoogiliselt juhtumitega *räbalad mõtted*, *sõbremad silmad*, *kihvtid tüdrukud* toimivad adjektiivatribuutidena? Saame ju ütelda *unimütsist* ja *laisast Tõnust*; *õelal*, *kavalal*, *ahnepäitsul* ja *ihnuskoil vanamehel* (vrd. ahnel ja ihnsal vanamehel). Niiviisi ei käitu aga viimases lauses sõna *daam*. Ei ole mõttekas selline väljend nagu *minu lihtsal*, *tagasihoidlikul*, *pealaest jalatallani daamil sõbrataril*, vaid kohasem on öelda *minu lihtsal*, *tagasihoidlikul sõbrataril*, *pealaest jalatallani daamil*. Nõnda langeb esitatud lausete puhul ära kõikide jä-

rellaiendite paušaalne adjektiivatribuutideks arvamine kui ka nende eranditult lisanditeks pidamine. Jääb tõdeda, et kõnealustes lausetes on kahte liiki laiendeid — niihästi järelasendis adjektiivatribuudid kui ka nendega kõrvuti lisandid, kusjuures mõningatel juhtudel võivad need lisandid koos atribuutidega paigutuda ka põhisõna ette.

Järelasendis atribuutidest on raske lahus hoida nendega näiliselt sarnaseid lisandeid ka juhul, kui need laiendavad mitmuslikku põhisõna. Kas lausetes «Kõik lapsed — viie-, seitsme- ja kümneaastane — joonistavad hästi»; «Varsti ilmuvad lennujaama kohale kaks tulukest — roheline ja punane»; «Kolme katsemudelit, sinist, helehalli ja kirsipunast, võisid ajakirjanikud igast küljest takserida» on tegu lisandite või järeltäienditega? Esitatud juhtudel on järellaiendid lisandid, sest nad ei märgi omadust, vaid nimetavad neid eri objekte, mida nende sisult mitmuslik põhisõna kätkeb (tulukesed — roheline ja punane — ilmuvad lennujaama kohale; katsemudelikud — sinine, helehall ja kirsipunane — olid kõigile vaadata). Võrreldagu adjektiivsete järeltäienditega lauset «Vastu loojangut liigub kolm inimest — tugevad, terved, päevitunud», kus atribuudid, vastupidi lisandeile, ei loetle, märgi ega nimeta esemeid või nähtusi üksuste kaupa, vaid väljendavad nende omadusi.

Lisandiks, mitte järeltäiendiks arvatakse *kui*-laiendis substantiivina toimivad adjektiivid, nagu «*Temale* kui õigekirjutuses kõige tugevamale usaldati kooliajalehe korrigeerimine»; «Minu õde oli õmbleja, *mina* kui noorem tema juures palgata abiline».

Mitmeti lähedased ja näiliselt sarnased on *kui*- ja *nagu*-lisand ning võrdlustäiend. Lauseis «*Maa* nagu kuld ootas harijat»; «*Saba* kui kirev lehvik oli linnu tõeline ehe»; «*Saapad* kui lootsikud kippusid poisil jalast kaduma»; «*Hotell* nagu kasarm on ehitatud linna ilusaimale väljakule» on kriitilised laiendid atribuudid, sest eri-

nevalt lisandist ei märgi nad, mis põhisõnaga väljendatu tegelikult on, vaid näitavad võrdluse kaudu üksnes tema sarnasust mingi eseme või nähtusega.

Pinnalisel vaatlusel pole selgesti eristatavad *da*-infinitiivis täiend ja samas vormis lisand juhtudel, kui atribuutühendi komponente lahutab tarbetuks ja desorienteerivaks peetud kirjavahe-märk, näit. «*Anti korraldus: toimetada piim maantee äärde*»; «*Teda valdas kirg — kõike koguda, ära peita, enda kätte kuhjata*». Teatavasti eraldatakse *da*-lisand oma põhisõnast kirjavahemärgiga, näit. «*Ma toetan teie suurt ja õilsat tegu — võidelda lõpuni*» (lõpuni võitlemine ongi suur ja õilis tegu). Võrreldagu: «*Ma toetan teie suurt ja õilsat tegu — lõpuni võitlemist*» (toetan õilsat tegu, s. t. lõpuni võitlemist, nimelt lõpuni võitlemist). *da*-tegevusnimelise täiendi ja tema põhisõna vahel ei ole tavaliselt kirjavahe-märki. Kui seda aga kasutatakse, siis üksnes järelasendis täiendi puhul selle eraldamiseks. Nimelt tekib harilikult pikema atribuutosa rõhutamise korral põhisõna ja täiendi vahel paus, mida kirjas kalduatakse ära märkima. Selle tõttu on järeltäiend mõnikord põhisõnast eraldatud kas mõttekriipsuga, nagu «*Ta sai ülesande — saata mehed meistri käsutusse*», või kooloniga, nagu «*Tehti korraldus: talle mitte relva anda*». Atribuutühendi eraldatakse kirjavahemärgiga sageli sel korral, kui põhisõna ees on mingi teda rõhutav täiend, näit. «*Tal oli üksainus eesmärk — heita pilk maalidele*»; «*Me kordame juba varem esitatud kutset — tulla külla Tartusse*». Seesugused juhud kipuvadki atribuutosa eraldatuse tõttu paistma *da*-lisandi nägu.

Kõnealuseid lauseliikmeid aitab eristada kõigepealt süntaktiline kriteerium, nimelt kriitilise sõna seadmine niisugusesse vormi ja positsiooni, kus ta on kindlalt täiend. Kui *da*-infinitiivi on lauses võimalik asendada genitiivatribuudiga, on see laiend täiend, nagu lausetes «*Tehti relva mitteandmise korraldus*»; «*Tal on üksainus maalidele pilguheitmise eesmärk*»; «*Me kordame Tar-*

tusse küllatulemise kutset». Edasi pakub tuge kummagi komponendi semantiline külg. Kui nende mõlemaga väljendatud mõisted pole identsed, ei ole tegu lisandi ja tema põhisõnaga. Nii pole lauses «Tehti korraldus: talle mitte relva anda» korralduse tegemine ja relva mitteandmine hoopiski mitte üks ja sama ning me peaksime mõttetuks ütlemist «Tehti korraldus, s. t. relva mitteandmine». Seevastu on apositsioonisuhtega tegu lauses «Hästi õnnestus mul teine suvine ettevõtmine — koostada Põide murraku häälikulugu» (vrd. «Hästi õnnestus mul teine suvine ettevõtmine — Põide murraku häälikuloo koostamine»), sest häälikuloo koostamine oligi suviseks ettevõtmiseks.

2. Kokkupuutepunkte ja näilist sarnasust on lisandil ja öeldistätel. Mitte alati pole korrapaalt tajutav, kas kõne alla tuleb apositsioon ja tema predikatiivist põhisõna või kaks omaette öeldistätet. Lauses «Ta oli vapper ja uljas noormees, tubli võitleja» ei ole põhjust pidada teist substantiivset laiendit lisandiks, sest ta ei kvalifitseeri sõna *noormees*, vaid nagu esimenegi predikatiiv näitab, kes aluseks oleva personaalpronoomeniga märgitu oli («Ta oli vapper noormees ja tubli võitleja»). Kahte predikatiivi võib väita lauseis «Jaan on romaani monumentaalseim tegelane, autori meeliskarakter»; «Nüüd on ta eesrindliku veduri-brigaadi juht, Ülemnõukogu saadik», kus kahest ühesuguse funktsiooniga lauseliikmest teine ei selgita ega täpsusta eelmist tähenduse poolest, vaid seostub nagu esimene otse predikaadiga, oma põhisõnaga. Predikatiivi ja teda laiendavat lisandit võib täheldada lauseis «Kõneleja paistis olevat professor *Laan*, meie direktor»; «Ta on praegu instituudi teadusala *asedirektor*, teadusliku töö tegelik juhtija». Siin kuuluvad laiendid *direktor* ja *juhtija* predikatiivide juurde neid tähenduse poolest täpsustades. Võrreldagu nende laiendite lisandikvaliteeti kinnitavaid lauseid: «Kõneleja paistis olevat meie direktor professor *Laan*»; «Ta on teadusala

asedirektor, s. t. teadusliku töö tegelik juhtija».

3. Käibib seesuguseid konstruktsioone, kus ühte nägu on lisand ja sihitis. Ühendites *nimega Kaasiku*, *pealkirjas «Rändurid»*, *tiitlile «sotsialistliku töö kangelane»*, tekstist «*Pill sütitab meeli, tants keerutab pead*» on esimene komponent, s. t. muutuv üldnimi, põhisõnaks, nominatiivis pärisnimi või tsitaatsõnad aga lisandiks. Niisugust suhet pole nendelsamadel kõrvuasendis komponentidel lauseis «Kasemetsa järgi pandi talule *nimeks Kaasiku*»; «Autor jättis teose *pealkirjaks «Rändurid»*; «Eile andis seadlus talle *tiitliks «sotsialistliku töö kangelane»*»; «Uus tantsuviis sai endale *tekstiks «Pill sütitab meeli, tants keerutab pead*». Siin on translatiivis üldnimed olekumäärused, nende järel paiknevad pärisnimed või tsitaatsõnad aga sihitised, mis laiendavad lauses olevat transitivset verbi (nimeks pandi *mis?* — *Kaasiku*). Võrreldagu lauseid: «Tema võõrapärane nimi muutus (sai) hiljem *nimeks Nurm*» (pärisnimi on lisand) ja «Võõrapärase nime asemele võttis ta endale hiljem *nimeks Nurm*» (pärisnimi on sihitis). Seevastu lauses «Ta nimi oli *Org*, aga ta oli saksik ja kirjutas oma *nime Orch*» on sõna *nime* sihitis, sõna *Orch* aga viisimäärus (nimi kirjutati *mis kujul? kuidas?*).

4. Lisandi moodi on mõningatel puhkudel määrused. Apositsioonisuhtes olevaiks ei peeta lauseliikmeid, mida märgivad eri liiki ja vormi sõnad, nagu lauseis «*Seal luhal, jõe ääres, oli rohi alles niiske*»; «*Siis, nääripühade ajal, pühitsesime oma tähtpäeva*». Siin on küll ühesuguse funktsiooniga lauseliikmed, mis oma ulatuselt ja mõiste mahult näivad olevat võrdsed ning milledest teine täpsustab esimesega märgitud kohta või aega, kuid ometi pole teine lauseliige esimese suhtes lisand, vaid omaette määrus, sest need lauseliikmed on vormi või sõnaliigi poolest erinevad: esimeses lauses on kriitilisteks sõnadeks nimisõna ja nimisõna koos kaasõnaga, teises määrsõna ja nimisõna. Et seesugused täpsustavad määrused on

lähedased lisandile, mõõndakse meiegi grammatikas.* Teistes keeltes on mõned uurijad seda laadi täpsustavaid järelassendis lauseliikmeid pidanud nimelt apositsiooniks, ja seda isegi juhtudel, kui seostuvad adverbid.**

Lauses võivad kõrvuasendis olla nimisõnad, milledest teine täpsustab või selgitab esimest, ent ometi pole too teine lisand, sest nende substantiividega väljendatud mõisted pole identsed. Lauses «Kõik neli noormeest jäid tööle kodukanti — Rõngu Elektromehaanika Tehasesse» on kaks kohamäärust, kuid lisandit pole, sest *kodukant* ei tähenda sedasama mis *tehas*. Mitte järellisandite, vaid kohamäärustest koosneva loeteluga on tegu lauses «Meil Eestis on kolm võistlusmäge: Mustamäel, Otepääl ja Võrus». Need kohanimed on lisandiks lauses «Meil Eestis on kolm võistlusmäge: Mustamäe, Otepää ja Võru».

Lauses «Meie vehklejad kogusid rekordilise punktidesumma — 103» ei ole numbritega märgitud arv tema ees oleva nimisõna lisand, vaid on hulgamäärus (kogusid punkte *kui palju?* — tervelt 103) ja temale eelnev sõna sihitis. Lisandiks on see arv lauses «Meie vehklejate punktidesummat 103 tuleb pidada rekordiliseks».

Kaalutlemist tahab *kui*-lisandi ja *kui*-määruse eristamine, et kinnistada *kui*-tarind kas nimisõna või verbi juurde. Lauses «Tal tuli kõnelda *elust* kui looduse kõrgeimast loomingust» laiendab *kui*-tarind nimisõna *elust* ja on lisand (kõne all oli elu, s. t. looduse kõrgeim looming), ent lauses «Kas me ikka tõepoolest suhtume filmi kui kunsti?» ei teisenda *kui*-laiend nimisõnaga märgitud, vaid toimib verbi laiendina, määrusena. Siin ei küsita, kas me üldse suhtume filmi, vaid küsitakse, mis moel, viisil või kuidas me filmi suhtume (suhtume kui kunsti). Vaadeldagu lisaks mõ-

ningaid juhtumeid, kus võib tõusta küsitavusi *kui*-tarindi asjus: «Võõras võtab pakutavat kui Tallinna serveerivat efektset reklaamväljaannet, kui lihtsalt värviküllast vaatepilti»; «Me oleme kohelnud inimesi kui abstraktsioone»; «Maailm tundis Raimbourgi kui filminäitleja Bourvili». Kõigil neil puhkudel on *kui*-laiendid määrused, sest lause mõtte ja sisu järgi kuuluvad nad predikaadi juurde. Lisandi ja määruse vahepiiri piltlikustamiseks kõrvutatagu lauseid «Geniaalne Shakespeare astub välja kui headuse ja inimlikkuse eest võitleja» (määrus: ta astub välja *kellena?*); «Geniaalne Shakespeare kui headuse ja inimlikkuse eest võitleja astub välja igasuguse julmuse vastu» (lisand: julmuse vastu astub välja headuse eest võitleja Shakespeare).

Nagu *kui*-lisandit, nii on ka olemas käändes apositsiooni raske lahus hoida adverbialist. Asjaomase lauseliikme võib kõhklemata lisandiks arvata lauseis «Mänd valgusnõudliku puuna (kui valgusnõudlik puu) väldib tihedust»; «Mina ennast analüüsiva inimesena (kui ennast analüüsiv inimene) ei keeldu vastamast». Teiselt poolt on niisama vaieldamatuid määrusejuhtumeid, nagu «Arstina on Elna väga tubli» (on tubli *kellena?*). Ent mis nimi on olemas käändes laiendil lauseis «Wiedemannil ei olnud kogusid, need pidi ta vana mehena hankima»; «Meenuvad Koidula värsid võitlusloosungina muldmaja seinal»? Esitatud juhtudel sobib essiivis nimisõna pigem verbi kui nimisõna laiendiks ja talitleb seega määrusena. Esimeses lauses on mõte selles, et Wiedemann hankis oma kogud vanas eas, vana mehena, vanana. Teises lauses jääb rajajoon lisandi ja määruse vahel mõnetigi häguseks, kuid adverbiaali kasuks otsustama kallutab lause sisu seesugune tõlgitsus: meenutatakse, kuidas Koidula värsid olid ja mõjusid muldmaja seinal kui võitlusloosung.

5. Mõnevõrra ulatub lisand koguni ütte piirimaile. Kui nominatiivis oleval personaalpronoomenil *sina* või *teie* on substantiivne laiend, siis pole selge, kas see laiend on lisand või üte, nagu lau-

* Vt. J. Valgma, N. Remmel, Eesti keele grammatika. Tallinn, 1970, lk. 201.

** Vt. E. Ahlman, Muutama sana appositioista. «Virittäjä» 1934, lk. 256—259.

seis «Sina, õnneseen, saad tublisti rännata!»; «Kuhu sa, väetike, nüüd jooksed!»; «Oota sa, nurjatu, küll su hüppamised hüpatud saavad!»; «Teie, poisid, teete veel suuri tegusid»; «Kellelt te, vaesed hinged, julgete küsima minna!». Kindlat vahet lisandi ja ütte vahel saab teha obliikvakäänetes. Kui laiend oma põhisõnaga ühildub, on ta järellisand, mitte üte, nagu lauseis ««Oh sind, õnneseenent!» ütles vanaisa»; «Mis mul sinust, väetikesest, ikka arvata»; «Küll sind, nurjatut, veel nuheldakse»; «Kes teile, vaestele hingedele, ka midagi ütleb»; «Teil, poistel, on elus ees kõik põnevad teed».

6. Lisandile mitmeti lähedane on kiilsõna ja nende mõlema vahepiir kipub vahel käest kaduma. Kummagi lauseliikme sarnasust soodustab asjaolu, et nii nagu lisand võib ka kiilsõna kongruueruda ja et nad paljuski alluvad ühistele interpunktsioonireeglitele. Nagu genitiivis oleva lisandi, nii ka omastavas käändes kiilsõna järele ei panda koma seesugusel puhul nagu «Mitmete oma teoste, näiteks «Mahtra sõja» ja «Prohvet Maltsveti» loomiseks kogus E. Vilde palju materjali»; «Kõigi laste, eriti Mardi silmad särased rõomust». Grammatikais esitatud kiilsõnateooria on kasiin ja ebapiisav ega anna täpsemalt teada, kui kaugemale võib minna selle lauseliikme haardeulatus või kuivõrd kiilsõnade tunnusjooned sulavad ühte lisandi omadega.

On nõnda, et seletavad või täpsustavad kiilsõnad pannakse lauses sageli sulgudesse, näit. «Ansambli nimi oli «Die Rote Kapelle» («Punane Kapell»)». Ent see ei tähenda, et kõik sulgudes olevad seletavad või täpsustavad elemendid peaksid olema kiilsõnad. Nii on järgmistel juhtudel tegu hoopis sulgudes olevate lisanditega: «Mitte alati ei tugineta piirnevate teadusharude (psühholoogia, füsioloogia, sotsioloogia, juhtimisteooria) abile»; «Tema (s. o. kõrghoone) tekkis alles hiljaaegu»; «Ka «Kalevi» noormehed (Riho Kangur, Ilmar Vaikla, Igor Pukk ja Meelis Schalanski) parandasid noorterekordit». Järelikult ei

ole ainuüksi interpunktsioon lauseliikme kvaliteeti määrav tegur.

Mõnel puhul hajub piir lisandi, kiilsõna ja korduvate lauseliikmete vahel, nagu lauseis «Linn, eriti vanalinn, meeldis väga»; «Autorid viimistlesid mitmeid stseene, eeskätt katku- ja lossipilti, draamaatilise kõlajõu poolest»; «Tänapäeval on teed, ka metsateed, kapitaalselt ehitatud»; «Sellises kambas tahab igaüks, ka kõige nõrgem, kartmatuse ja osavusega silma paista». Et neis lauseis kirjavahemärkidega eraldatud sõnad pole lisandid, kinnitab asjaolu, et nendega väljendatud mõisted pole identsed eelnevatega: vanalinn ei identifitseeri linna tervenisti, paljud või mitmed stseenid ei tähenda ainuüksi katku- ja lossipilti, teed üldse ja metsateed ei ole üks ja sama ning igaüks ei ole kindlasti mitte kõige nõrgem. Seega saavad need laused olla kas koondlaused või kiilsõnadega laused. Viimase toetuseks kõneleb see, et kriitilised lauseelemendid on muust lausest kirjavahemärkidega eraldatud omaette üksused ja neid ei saa põhilausega seostada sidesõna abil, nagu see võiks toimuda korduvate lauseliikmete puhul.

7. Paljugi selgusetut on seni olnud mitme lisandiga lause ja koondlause eristamises, õigemini polegi neid grammatikais eristatud ning nende esitamine pole olnud küllalt läbi mõeldud. Kõne all on sellised laused nagu «Vanade paleede kõrvale on kerkinud uued vaatamisväärsused: hotellid, haldushooned, mälestusmärgid». Näitelause «Meie kõnelus riivas kõige mitmekesisemaid aineid: kirjandust, poliitikat ja Liivi enese saatust» on grammatikaõpikus arvatud koondlauseks, kusjuures kõik loetelu liikmed pluss nende soomõistet märkiv substantiiv *aineid* peavad olema sihitised. Kui oleks tõepoolest tegu koondlausega, peaks saama samaliigiliste lauseliikmete vahela sidesõna. Kas vastab eeltoodud lause sisule järgmine ütlus: «Meie kõnelus riivas kõige mitmekesisemaid aineid ja kirjandust ja poliitikat ja Liivi enese saatust»? Tingimata ei vasta, sest mõte pole see, et kõne all olid mitmesugused

ained ja kirjandus, vaid see, et kõneldi mitmesugustest ainetest, mille kui ühise nimetaja alla kuuluvad kirjandus ja poliitika ja Liivi saatus. Tähendab, kokkuvõttev sõna pole seesama lauseliige mis loetelu liikmed, vaid on põhisõna ja teda selgitavad laiendid on lisandid. Apositsioonisuhtega on tegemist ka selistel juhtudel nagu «Juhtimiseks on vajalikud inimese vaimsed võimed — ettenägelikkus, mõistuse ja tegutsemise kooskõla, mõtlemisotskus»; «Nad ilmutasid parimaid inimlikke omadusi: suurt loominguindu, silmapaistvat algatusvõimet ja ennastsalgavust». Neis lauseis hõlmab põhisõna mõiste kõigi lisandite mõisteid kui oma koostisosi. Et kõnealustel juhtudel on kokkuvõttev sõna mõni muu lauseliige kui loetelu liikmed, kinnitab öeldise kongrueerumine nimelt lisandite põhisõnaga, näit. «Pilved, tuuleiilid, vahutavad lained — kõik see ennustas tormi» (võrreldagu koondlauset «Pilved, tuuleiilid ja vahutavad lained ennustasid tormi»).

EESTI NSV AJALOO ÕPETAMINE NSV LIIDU AJALOO ÜLDKURSUSES

SILVIA ÕISPUU

Teatavasti õpetatakse Eesti NSV ajalugu NSV Liidu ajaloo üldkursuse osana. NSV Liidu ja oma vabariigi ajaloo õpetamine nende vastastikusel seoses soodustab materjali omandamist ning on hinnatav kasvatusliku suuniltuse poolest. Seostamine toimub: a) NSV Liidu ajaloo üldkursuse ja oma vabariigi ajaloo teemade vaheldumisi õpetamisega ning mõningate vabariigi ajaloo teemade õpetamisega NSV Liidu ajaloo üldkursuse tundides; b) mitmesuguste töövõtete abil, mille hulgas on määrav tähtsus NSV Liidu ajaloo üldkursuse ja oma vabariigi ajaloo faktide ja nähtuste omavahelisei võrdlemisel.

Selles, mida õpetada ja kuidas õpetada, on liiduvabariigi ajaloo käsitlemisel NSV Liidu ajaloo üldkursuses veel küllaltki palju n.-ö. valgeid laike. Kõnesoleva probleemi lähemat uurimist peetakse üleliiduliselt tähtsaks ning sellega tegeldakse NSV Liidu Pedagoogika Akadeemias juba aastaid. Probleem on aktuaalne ka meie vabariigis. Põhjalikumad uurimused sel alal aga puuduvad.

Alljärgnevas vaadeldakse Eesti NSV ajaloo õpetamist NSV Liidu ajaloo üldkursuses

osana 7. ja 8. klassis, pöörates erilist tähelepanu vabariigi ja NSV Liidu ajaloo materjali seostamise võimalustele. Seejuures tuginetakse NSV Liidu ajaloo töövihikute kaasetamisel saadud andmetele.

Juba ühenduses teemadega «Ürgkogukondlik kord NSV Liidu ajaloo» ja «Ürgkogukondlik kord Eesti NSV territooriumil» (7. klassi kursuses) peaks andmed Eesti ala vanima asustuse ja inimeste tegevusalade kohta sel perioodil liitma ühte süsteemi NSV Liidu ajaloo üldkursuse vastavate andmetega. Ürgkogukondliku korra probleemide käsitlemiseks tervikuna NSV Liidu ajaloo oleks soovivat koostada näiteks järgmiste jaotustega tabel:

Perioodid	Kliimaolud	Peamised tööriistad	Põhilised tegevusalad	Asustus	Ürgkogukondliku korra arenemine
1	2	3	4	5	6

Perioodide lahtrisse märgitakse järgmised andmed: 1) 600 000—100 000 aastat e. m. a. 2) 100 000—40 000 aastat e. m. a. 3) 40 000—13 000 aastat e. m. a. 4) 13 000—4000 aastat e. m. a. 5) 4000—2000 aastat e. m. a.

Alates perioodist 13 000—4000 aastat e. m. a. lisanduvad andmed ka Eesti ala kohta. Seejuures üldandmed kliimaoludest, peamistest tööriistadest, põhilistest tegevusaladest ja ürgkogukondliku korra arenemisest kehtivad ka Eesti kohta. Lahtrid võime täita järgmiselt: kliimaolud — soojenemine maal; peamised tööriistad — vibud, nooled, kirved, paadid, köplad; põhilised tegevusalad — küttimine, kalapüük, põlluharimise ja karjakasvatuse algus; asustus — meie maa Euroopa osa põhjarajoonide asustamine (alates 8000—7000 aastat e. m. a. — Eesti ala vanim asustus Sindi ja Kunda lähedal). Ürgkogukondlik kord oli sel perioodil emajärgse sugukonna arenisfasemel.

Niisuguse käsitluse puhul ei kujutle õpilased Eesti NSV ajaloo vanimat perioodi täiesti isoleeritud osana, vaid oskavad meie koduvabariigi ajalugu mõista avaramas plaanis, NSV Liidu rahvaste, ja arvestades eelteadmisi vanaaja ajaloo kursusest, — kogu inimkonna ajaloo tausta.

Mõnikord piisab Eesti NSV või kodukoha ajaloo elementidestki, et õpilastele meist kaugemal asuvate rahvaste ajalugu lähedasemaks muuta, lähedase tähtsust üldisel taustal paremini mõista ja kõrgemalt hinnata. Näiteks võtsime niisugused elemendid töövihikusse ühenduses vanavene arhitektuuri käsitlemisega teema «Vana-Vene feodaalriik keskusega Kiievis» juures 7. klassi NSV Liidu ajaloo kursuses. Pärast seda, kui tutvuti vanavene ehituskunstiga ning selle näitena käsitleti põhjalikumalt Püha Sofia katedraali Kiievis, küsisime õpilastelt: «Mispärast peab väga tähelepanelikult suhtuma kõigisse ajaloolistesse mälestusmärkidesse? Missugused muistsed ehituskunsti mälestised asuvad sinu kooli läheduses? Kas sinu kool on kaasa aidanud nende paremale säilitamisele? Kui ei, siis kuidas oleks seda võimalik teha?»

Õpilased vastasid, et need mälestusmärgid jutustavad kaugete aegade elust, tööst, kultuurist. Nagu vastustest selgub, oskavad õpilased hinnata ka vaeva, millega tolle aegsetes tingimustes võimsaid ja kauneid ehitisi püstitati. Õpilased olid veendunud, et arhitektuurimälestised väärivad säilitamist ja korrastamist. Õigetele arusaamadele jõudmine üldises võimaldab õpilastel juba teise pilguga vaadelda oma kooli läheduses olevaid arhitektuurimälestisi. Need õpilased, kelle kool oli mingil määral kaasa aidanud mälestiste kaitsele (näiteks Nuia keskkooli õpilased Karksi lossi varemete kaitsele), vastasid sellekohasele küsimusele uhkusevarjundiga. Viitamine konkreetsele ja lähedasele aitas ehk omakorda paremini tunnetada ka õpilastele kaugel ehitusmälestist — Sofia katedraali Kiievis.

Eesti NSV ajaloo teine teema 7. klassis «Varafeodaalsete suhete kujunemine» käitkeb eneses kordamise elemente, kui seda seotatakse vastava perioodiga NSV Liidu ajaloo. On ju osa feodaalsuhete arenguhooni Eesti alal ja Vana-Vene riigis ühised. Missugused arenguhooned on ühised, missugused erinevad — seda võivad määratleda õpilased ise kas õpetaja jutustuse põhjal või töös raamatuga.

Häid seostamisvõimalusi pakub teema «Meie maa rahvaste võitlus välismaiste valutajate vastu XIII—XIV sajandil». Oli ju nimetatud periood eriti võitlusrohke nii Eesti

kui ka teiste NSV Liidu rahvaste ajaloos. Kokkuvõttena võiks koostada järgmise tabeli:

Jrk. nr.	Sündmused Eesti alal	Daatumid	Sündmused meie maa teistel aladel
1	2	3	4

Ülaltoodud tabel täidetud kujul koos täitmise metoodikaga leidub «Nõukogude Koolis» 1970, nr. 9, mistõttu seda praegu uuesti ei korrata.

Mis puutub Eesti ala majanduse, poliitika ja kultuuri arengusse XIV—XVII sajandil, tuleb materjali käsitlemisel, välja arvatud Liivi sõda, esmajoones orienteeruda tugevale seosele Lääne-Euroopa ajalooga. On ju põhilised nähtused Eesti ala tolle perioodi arengus õpilastele keskaja kursuse põhjal tuttavad. Et enne Eesti NSV ajaloo teemade käsitlemist tutvusid õpilased NSV Liidu ajaloo üldkursuses sama perioodi sündmuste ja nähtustega teiste NSV Liidu rahvaste ajaloos, siis tuleks õpilastelt alati küsida: «Mis iseloomustas samal ajal olukorda Venemaal?» Nii toome sisse kordamise elemendid. Ühtlasi arendame ka õpilaste oskust kujutleda ühe ja sama perioodi sündmusi maailma eri paigus: Lääne-Euroopas, Venemaal ja Eesti alal. Teame, et just taoline oskus on õpilastel väga nõrk. Ka ei suuda nad iseseisvalt, ilma õpetaja suunamiseta seostada erineval ajal eri ajalookursustes õpitut.

Suurepäraseid võimalusi NSV Liidu ja Eesti NSV ajaloo käsitlemiseks vastastikususes seoses pakuvad Põhjasõja sündmused. Sõda tulekski käsitleda ühtse tervikuna, hoolimata sellest, kas sõjasündmused toimusid Eesti alal või mujal. Niisuguseks peaks kujunema ka õpilaste koostatav kava (kui sellist töövormi kasutatakse). Metoodilisi näpunäiteid Põhjasõja käigu kohta Eesti alal, Eesti Venemaaga ühendamise ja selle ajaloolise tähtsuse, samuti tootlike jõudude arenemise kohta Eestis XVIII sajandil on varem antud (vt. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 4), mistõttu ei ole praegu mõtet sellel peatuda. Tolles artiklis vaadeldi probleemi pisut sü-

gavamalt, kuna teemale läheneti Eesti NSV ajaloo fakultatiivkursuse õpetamise seisukohalt.

Ka järgmise ulatusliku teema «Pärisorjuse lagunemine ja kapitalistlike suhete kasv Eestis XVIII saj. lõpust kuni XIX saj. keskpaigani» käsitlemisest on olnud varem juttu (vt. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 2). Loomulikult pakub see teema soodsaid võimalusi Eesti ala arengujoonte kõrvutamiseks vastavate sündmuste ja nähtustega Venemaa teistes osades. Tahaksin ainult rõhutada, et eriti ilmekat materjali NSV Liidu ja Eesti NSV ajaloo seostamiseks pakub Tartu Ülikooli teaduslik ja pedagoogiline tegevus. Lisaks silmapaistvale osale, mida ülikool etendas teaduse arengus, oli teaduse ja kõrgema hariduse ajaloos kogu Venemaa seisukohalt erakordne tähtsus 1828. aastal Tartu Ülikooli juurde asutatud Professorite Instituudil. Suhteliselt lühikese ajaga (12 aastat) suutis instituut ette valmistada rohkesti noori teadlasi, kellel oli tähtis osa Venemaa teiste ülikoolide teaduslikus ja pedagoogilises töös. Tartu ülikooli osatähtsust tuleks rõhutada mitte üksnes eesti kultuuri arengus, vaid ka Vene XIX saj. esimese poole kultuuris. Käsitletakse ju N. Pirogovi, S. Jakobi jt. silmapaistvate teadlaste panust teaduse varasalve just NSV Liidu ajaloo üldkursuses.

Ühenduses XIX saj. esimese poole Kaukaasia rahvaste kultuuri käsitlemisega on Armeenia puhul suurepärase võimalus kõnelda Hatšatur Abovjani kokkupuutest Eestiga ja Eestist pärit inimestega.

Edasi vaatleme üksikasjalikumalt teema «Kapitalismi arenemine Eestis XIX saj. teisel poolel. Rahvuslik liikumine ja kultuur» käsitlemist. Teema tutvustab õpilasi põllumajanduse ja tööstuse arenemisega, talurahva- ja töölislükumise ning rahvusliku kultuuri tekkimisega Eestis XIX saj. teisel poolel. Teema õppimiseks eraldatakse programmis 5 tundi. Soovitame jaotada materjal fondide vahel järgmiselt:

1. Kapitalismi arenemine Eestis XIX saj. teisel poolel.
2. Töölislükumise algus Eestis.
3. Rahvuslik liikumine Eestis.
4. Eesti rahvusliku kultuuri arenemine. Kirjandus, teater ja muusika.
5. Kujutav kunst.

Seda teemat on mõeldamatu käsitleda ilma tiheda seoseta NSV Liidu ajaloo üldkursusega ja eesti kirjanduse kursusega. NSV Liidu ajaloo üldkursuse põhjal teavad õpilased, missugustes tingimustes toimusid kapitalismi arenemine ja töölisliikumine Venemaal. Eesti kirjanduse kursuse vahendusel on nad aga tuffavad mitte üksnes eesti rahvusliku kirjanduse tekkimisega, vaid ka Mahtra sõjaga. Minimaalsed on aga õpilaste eelteadmised kujutavast kunstist. Selle kohta on ka õpiku materjal napp. Seepärast soovitamegi kujutavale kunstile pühendada terve tunni.

Tööstuse ja põllumajanduse arengut peaks käsitlema tihedas seoses varem õpituga. Kõige ulatuslikumad on õpilaste eelteadmised arvatavasti Mahtra sõjast; sest E. Vilde samanimelise romaaniga tutvuti äsja kirjandustundides. 8. klassi kirjanduse lugemiku esitatakse ka katkendeid teosest ning küsimustik. Õpilastel oleks kasulik need katkendid enne Mahtra sõja käsitlemist ajalootunnis üle lugeda. Kõne alla tuleb ka eelülesande andmine (kas eelmises või samas tunnis enne uue aine käsitlemist). Näiteks.

«Käesoleval õppeaastal tutvusid kirjanduskursuses E. Vilde ajaloolise romaaniga «Mahtra sõda». Tuleta nüüd selle teose ja ajaloo varem õpitu põhjal meelde:

1. Mis iseloomustas eesti talurahva elu XIX saj. teisel poolel?
2. Mis põhjustas talurahvarahutused 1858. aastal?
3. Kuidas arenesid sündmused Mahtra mõisas?
4. Too näiteid varasematest talurahvarahutustest Eestis ja Venemaa teistes osades? Missugused ühised jooned olid neil Mahtra sõjaga?
5. Missugune ajalooline tähtsus oli 1858. a. talurahvarahutustel?»

Kui õpilased on ülaltoodud küsimuste üle järele mõelnud, saab õpetaja uue materjali käsitlemisel kindlamini toetuda nende varasematele teadmistele, klassi seejuures rohkem aktiveerides. Kuna ühe tunni materjal on siin küllaltki komplitseeritud ja kirju (tööstus, põllumajandus, talurahvaliikumine), siis on soovitatav anda tunni lõpul küsimustik, mis aitaks uut materjali omandada ning uusi fakte viia seosesse varasematega. Näiteks:

1. Millal kaotati pärisorjus Venemaal ja Eesti alal? Iseloomusta pärisorjuse kaotamise tingimusi Venemaal ja Eesti alal.
2. Iseloomusta 1849. ja 1856. a. talurahvaseadusi Eesti- ja Liivimaa. Kuivõrd vastasid need seadused talurahva lootustele?
3. Mis iseloomustas talurahvarahutusi 1858. aastal? Kirjelda Mahtra sõja sündmusi.
4. Iseloomusta 1860. aastate kodanlike reforme Eestis. Mis oli neis progressiivset? Millised pakilised küsimused jäid lahendamata? Iseloomusta talurahvaliikumise vorme 1860. aastatel.
5. Kuidas toimus talude päriseksostmine Eestis? Mispärast kiireneb talurahva kihistumine seoses kapitalismi arenemisega? Missugused olid eesti talurahva põhikihid XIX saj. viimasel veerandil?

6. Kuidas arenes kapitalism tööstuses?

Enne, kui käsitleme **töölisklassi kujunemist ja töölisliikumise algust Eestis**, peaks meelde tulema samade nähtuste olemus Venemaal tervikuna. Õpilastele on NSV Liidu ajaloo üldkursusest (ja õieti juba uusaaja ajaloo) teada, missugustest ühiskonnakihtidest tekkis proletariaat. Samuti on nad tuffavad proletariaadi töö- ja palgatingimustega, õigusetusega jne. Varasematele teadmistele toetudes vaadeldakse konkreetseid nähtusi ja sündmusi Eesti alal: töölisklassi kujunemist ja olukorda Eestis, esimesi töölisklassi väljaastumisi, marksistlike ideede leviku algust.

Teema «**Rahvuslik liikumine Eestis**» on tihedalt seotud eelmises kahes tunnis õpituga: majandusliku ja poliitilise arenguga Eesti alal. Sellealase vestlusega peakski tund algama. (Ühtlasi on see eelmises tunnis õpitu kontrollimine.) Üldistades vestluse tulemusi, tehakse umbes niisugune kokkuvõte:

1. Pärisorjuse ametlikust kaotamisest hoolimata säilisid külas pärisorjuslikud igandid. Baltisaksa mõisnikud võimutsesid endiselt talupoegade üle. Talupojad vastasid sellele ulatuslike rahutustega.
2. Nii tööstuses kui ka põllumajanduses arenesid kapitalistlikud suhted. Tekkis uus ühiskonnaklass — proletariaat. Toimusid esimesed tööliste väljaastumised.
3. Kujunes eesti kodanlik rahvus, mille tunnusteks olid ühine territoorium, ühine kirjakeel, ühine majanduselu ja rahvus-

lik kultuur. Noor eesti rahvus ei saanud aga vabalt areneda, sest teda rõhusid baltisaksa mõisnikud ja vaimulikud. Nii-sugustes tingimustes ühinesid talurahvas, töölisel, haritlaskond ja linna väikeko-danlus baltisaksa mõisnike ja kiriku vastu.

Konkreetselt rahvusliku liikumisega seotud ainetliku käsitlemisel saame arvestada 7. klassi kirjanduskursuses õpitut. Et õpilastel oleks kergem seostada varem õpitut uuega, võiks kasutada eelülesannet. Soovitav oleks eelülesanne anda õpilastele juba eel-mises tunnis. Sel juhul võib ülesande alusel korraldatav vestlus alata ilma pikema ette-valmistuseta. Ülesanne võiks olla näiteks järgmine: «Tuleta 7. klassi kirjanduskursu-sest meelde:

1. Mispärast nimetatakse möödunud sa-jandi 60.—80. aastaid rahvusliku liiku-mise ajajärguks?
2. Nimeta rahvusliku liikumise tähtsamad üritused.
3. Mis põhjustas kahe erineva suuna tek-kimise rahvuslikus liikumises? Kes olid nende suundade eesotsas?
4. Millist mõju avaldasid rahvusliku liiku-mise üritused eesti kirjandusele ja kul-tuurielule?
5. Mis põhjustas rahvusliku liikumise lan-guse?»

Neljandas tunnis käsitletakse **kirjanduse, muusika ja teatri** arenguhooni XIX saj. teisel poolel. Kirjanduse ja osaliselt ka teatri kohta on õpilastel kirjanduskursuse põhjal üsna ulatuslikud eelteadmised. Mõneti tut-tav on ka muusika arenemine. Sellest rääki-des võiks õpilastele selgitada, et kuigi eesti rahvusest muusikud ei jõudnud ooperite ja sümfooniade loomiseni, ei tohiks selle kul-tuuriala arengut siiski alahinnata. Eesti muusika tekke- ja arenguloos on teatavasti kõige tüüpilisemaks nähtuseks laialdase muusikalise isetegevuse, peamiselt koori-laulu järjest laienev levik. Hea oleks, kui meepoolne käsitlus suudaks muude ees-märkide kõrval kasvatada lugupidamist selie, eesti rahva jaoks traditsioonilise kunsti vastu.

Teatavasti said XIX saj. keskpaigast, õige-mini juba sajandi teisest veerandist alguse koolikoorid, mis asutati köstrite poolt kihelkonnakoolide juurde. Tõelise hoo sai kooride asutamine XIX sajandi 60-ndail aas-

tail. Esimene üldlaulupidu võis ju feoks saada üksnes senise kooriliikumise alusel. Omalt poolt andis laulupidu muidugi tõuke uute kooride asutamiseks.

Koos rahvusliku liikumise tõusuga evi-sid koorid järjest suuremat tähtsust kui talurahvahulki haaravad organisatsioonilised vormid, mille kaudu väljendati ja õhu-tati rahvuslikku teadvust. Koore asutati ka linnades. Paljud koorid hakkasid end nüüd vormistama kindla põhikirjaga seltsidena. Muusikalise isetegevuse kõrval levis seltsides näitekunsti viljelemine. Neis peeti ka roh-kesti valgustuslikku ja rahvuslikku teadvust õhutava sisuga kõnesid. Kõrvuti laulukooride asutamiselega rajati ka mängukoore. On loo-mulik, et niisuguses olukorras tekkis nõud-mine algupärase ja patriootilise repertuaari järele. See õhutas loomingulisele tööle eesti rahva hulgast võrsunud heliloojaid.

Umbes niisugune ülevaade aitaks õpilastel paremini mõista eesti rahvusliku muusika-kultuuri tekkimise ja arenemise tähtsust.

Viiendas tunnis vaadeldakse aluse pane-mist eesti rahvuslikule **maalikunstile ja skulp-tuurile**. Seejuures tutvutakse maalikunstnik Johann Köleri ja skulptorite August Weizen-bergi ning Amandus Adamsoni loominguga. Laskumata siinjuures nende kunstnike loo-mingu üksikasjadesse, tahaks eriti rõhutada vajadust orienteeruda peamiselt õpilaste ise-seisva arvamuse kujundamisele kunstiteo-sest. Ühes töövihikus esitasime selle kohta näiteks järgmise ülesande: «Vaata tähelepa-nelikult reproduktsioone teostest J. Köleri «Ketraja» ja «Ema portree», A. Weizenbergi «Linda» ja «Vanemuine», A. Adamsoni «L. Koidula monument» ja «Äreval ootel». Kirjelda neid. Püüa iga teose puhul selgu-sele jõuda:

1. Mis näib selles maalil või skulptuuris sulle eriti mõjuvana? Missugused kunsti-võtted aitavad seda mõjuvust tekitada?
2. Millist meeleolu teos sulle sisendab?
3. Missugune ülanimetatud teos jätab sulle kõige sügavama mulje? Mispärast? Missuguseid tundeid ja mõtteid see teos sinus äratab? (Vasta kirjalikult.)»

Artiklis esitati vaid mõningaid lähtekohti Eesti NSV ajaloo teemade käsitlemise kohta 7.—8. klassi NSV Liidu ajaloo üldkursuses. Üksikasjaliku käsitluse üle otsustab loomuli-kult igal konkreetsel juhul õpetaja ise.

MULLASTIKU KÄSITLEMINE NSV LIIDU FÜÜSILISE GEOGRAAFIA KURSUSES

OSVALD NILSON

Mullastiku temaatikal on kooligeograafias mitmeid iseärasusi.

Esiteks on muldade käsitlemine sellises ulatuses, nagu näevad ette uued programmid, küllaltki uudne. Varasematel aegadel muldi geograafilistes komplekskirjeldustes ainult nimetati, süvenemata mulla kui loodusliku kompleksi spetsiifilise objekti olemusse ning selgitamata erinevusi mullatüüpide vahel. Ühe või teise mulla iseloomustamisel piiruditi enamasti märkega, et see on viljakas, too väheviljakas. Siit tuleneb ka **teine** iseärasus — muldade käsitlemise meetoodika puudulikkus ning õpetajate vähesed sellealased kogemused.

Kolmanda iseärasusena tuleb märkida muldade temaatika fragmentaarsust ja hajuvalt kursuste lõikes. Mulla ehituse ja tekkeprotsessiga tutvuvad õpilased esmakordselt 4. klassi loodusõpetuse tundides. Hiljem, 5. klassis teadmisi mullast mõnevõrra täiendatakse, näidates mõnede tegurite (lähtekivimi iseärasused, põhjavee tase) mõju mullas toimuvatele protsessidele. 6. klassis, mandrite geograafia kursuses, tutvutakse esmakordselt muldade nomenklatuuriga, mullastikaardiga ning mitmete teiste mulla geo-

graafiliste mõistetega. Mõnevõrra laieneb ka mullatekke tegurite ring. Seitsmenda klassi geograafiakursus peab eespool õpitu baasil tegema süstemaatilise kokkuvõtte mullatekkeprotsessi olemusest ning andma ülevaate muldade levikust NSV Liidu territooriumil. Peale selle näeb programm ette veel Eesti NSV muldade tundmaõppimist.

Niisiis, mullateaduse elemendid geograafiakursuses koonduvad kahte selgeilmelisse alalõiku. Need on mulla mõiste ning muldade muutlikkus vastavalt loodusliku keskkonna iseärasustele ja sellele rajanev muldade klassifikatsioon.

Hoolimata materjali suurest ulatusest on selle käsitlemiseks programmis ettenähtud aeg väga napp — kaks tundi. Sellepärast on ilmselt otstarbekas mullatekkeprotsessi ja mulla ehitust käsitleda looduses, sügisel ekskursioonil, mullageograafia küsimused aga jätta tunnis õppimiseks programmis ettenähtud ajal või, teiste sõnadega, jagada kogu õppetöö muldade tundmaõppimisel kaheks etapiks.

Vaatame kõigepealt lähemalt esimese etapi ülesandeid, mida lahendatakse ekskursioonil. Ekskursiooni korraldamiseks tuleb valida koht sellise mullaerimiga, kus oleks võimalik reljeefilt näha kõiki mulla põhihorisonte. Parimaks sellekohaseks objektiks on hästi väljakujunenud leethorisondiga kamarleefmuld savilliival või liival. Võrdluseks võib demonstreerida kamarkarbonaatumulda või soomulda.

Mullaprofiili valmistamiseks (et see hõlmaks kõiki horisonte) on kõige mugavam kasutada valmispaljandeid — kraavi-, karjääri- või ojaveeru. Kui sobivat paljandit ei leidu, kaevatakse vastava sügavusega (1,0—1,5 m) auk, millel on vähemalt üks vertikaalne sein.

Niisiis seisavad õpilased esmakordselt nende silmade all valmistatud mullaprofiili juures. Alustame vestlust ettepanekuga kirjeldada, mida õpilased mullaprofiililt näevad. Pilt on küllalt reljeefne, nii et selle ülesande täitmine (õpetaja juhtimisel muidugi) ei valmista neile erilisi raskusi. Kirjeldamisel tehakse kindlaks, et mullaprofiilil võib eristada kihte; neist ülemine on tume, sellele järgneb hele, valkjas, mõnevõrra tuhka meenutav kiht, siis punakaspruun kiht ning lõpuks avaneb kiht, mis koosneb tava-

lisest liivast. Niiviisi tehakse väliste tunnuste alusel kindlaks neli üksteisele järgnevat kihti.

Mida need kihid enesest kujutavad? Võibolla on tegemist eri kivimitega, nagu neid nähti geoloogilisel paljandil?

Soovitame õpilastele võrrelda. Erinevus tuleb ilmsiks kõigepealt selles, et mullakihide piirid ei ole nii järsud, nagu need on erisuguste kivimite vahel. Eriti ebamäärane on kolmanda, punakaspruuni kihi alumine piir, mis tungib sageli suurte keeltena allpool asuvasse kihti. Oluline on juhtida õpilaste tähelepanu veel sellele, et kivimitevaheline piir eraldab erisuguseid, erisuguste füüsikaliste omadustega kivimeid, samal ajal kui kõigis mullakihtides esineb ühesuguse mehhaanilise koostisega materjal (käsoleval juhul saviliiv või liiv). Laseme õpilastel kombineerida materjali mullaprofiili eri kihtidest ja võrrelda.

Millest on tingitud kihtide olemasolu? Kuna selle põhjus ei sõltu kivimite koostise erinevusest ja seega pole seotud kivimi algse tekkega, jääb oletada, et need on mingisuguste kõrvaliste jõudude mõju tulemus. Asuvad ju vaadeldavad maakihid maakoore kõige pealmises, pindmises osas, mis on avatud välisjõudude tegevusele. Viimaste juurde tulebki pöörduda küsimuste lahendamiseks.

Järgnevalt selgitame õpilastele mulla tekkimise printsiipiaalse skeemi. Vaatleme pealmist mullakihti ning juhime tähelepanu sellele, et see koosneb kahest osast — metsakõdust ja huumushorisonidist. Näitame, kuidas koos sügavusega muutub surnud taimede ja taimeosade lagunemisaste. Kui pindmises osas (A_0) on veel isegi võimalik kindlaks määrata poollagunenud okast, kõrreliste varretükikest vms., siis sügavamal (A_1) muutub see kõik ühtlaseks massiks — huumuseks. Lagundajaiks on mitmesugused mikroorganismid (seened, bakterid jt.). Kui A_0 -horisont koosneb põhiliselt orgaanilisest aineist, siis A_1 -horisonidist me saame eraldada orgaanilise osa (lagunenud taimejäänused) ja mineraalse osa (murenenud kivimid). Huumuse hulk sõltub orgaaniliste jäänuste igaaastasest juurdetulekust, nende lagunemise intensiivsusest (olenevalt kliimatingimustest ja mulla niiskuse režiimist) ning lõpuks huumuse enda lagunemise kiirusest. Huumus

sisaldab ning säilitab pikemat aega taimele vajalikke toiteelemente — lämmastikku, fosforit, väävlit jne. Mikrobioloogiliste lagunemisprotsesside tulemusena vabanevad temast süsinik (CO_2 näol), nitraadid, fosfaadid ja sulfaadid. Muutudes seega taimele kättesaadavaks, kindlustavad nad taimele vajalike toiteelementidega. Huumus avaldab mõju ka mulla mineraalsele osale, soodustades selle murenemist ning toiteelementide uute varude vabanemist. Siinjuures toimuvad keerulised keemilised reaktsioonid, mis suures osas tingivad mulla ehituse ja omadused. Huumusega on seotud ka mullastruktuuri moodustumine, millest sõltub õhu ja niiskuse režiim.

Edaspidine arutluste käik võiks olla järgmine. Mikroorganismide tegevuse tulemusel eralduvad happed, mis mitmesuguste ühenditega reageerides moodustavad vees kergesti lahustuvaid soolaseid. Vihmavesi uhub need soolad mulla sügavamatesse kihtidesse. Nende protsesside tulemuseks tekibki valkjalt leethorisont. Selle moodustab mulla mineraalne osa (alumiiniumi- ja räniühendid jt.), mis ei reageeri kõnesolnud hapetega. Koos muude ühenditega uhutakse mulla ülemistest kihtidest välja ka kaltsiumkarbonaat ja teised neutraliseerimise produktid, mistõttu teatud sügavusel jääb püsima neutraalne keskkond. Selle kihi sügavus sõltub otseselt ka hapeteid neutraliseerivate ainete sisaldusest lähetekivimis. Siin setivadki ülemistest kihtidest väljauhutavad ühendid, mille hulka kuuluvad eeskätt kaltsiumi-, raua-, alumiiniumi- ja mangaanisoolad (viimasest värvust!), moodustades nn. sisseuhtehorisondi (B). Siinjuures tekib sageli küsimusi: miks kõrgematest kihtidest tulnud vees lahustunud ained sadestuvad just siin tahkeina, tsementeerides liivaosakesi jne. Vastates tuleb rõhutada, et selles horisondis ei ole enam niisugust happelist keskkonda, nagu see esineb kõrgemates kihtides, mistõttu vesi intensiivselt lahustab mineraalseid aineid. Happelikus on kadunud ilmselt sellepärast, et ülemistest kihtidest väljauhutud happelised lahused on küllastunud aineist ning neutraliseerunud, muutunud neutraalseteks ühenditeks (sooladeks). Viimaste hulgas esineb aga ka vees lahustumatuid ühendeid.

Uurides võrdluseks kamarkarbonaatmulda (või soomulda), ärge unustage juhtimast

õpilaste tähelepanu põhiküsimustele vastuste otsimisele: miks antud tingimustes ei kujunenud leetmuld? mis takistas selle kujunemist?

Enne mullaaugu kinniajamist tuleb võtta proovid igast mullahorondist. Kooli toodud proovidest valmistatakse õpilaste abiga kelmemonoliit papist alusele, mille mõõtmised võimaldavad mullaprofiili kujutamist mõõdus 1:1. Niisuguse suurusega kelmemonoliit on muldade käsitlemise teisel etapil hädavajalikuks õppevahendiks.

Mullastiku geograafilisi aspekte on soovitatav alustada Eesti NSV muldade klassifikatsiooni käsitlemisega, tuletades eelnevalt meelde mulla ehitust ja mullatekkeprotsessi olemust sügisel valmistatud kelmemonoliidi näitel. Tuleb rõhutada, et Eesti NSV territoorium paikneb metsavööndis, mille kliima iseärasused (suhteliselt kõrge sademete koguhulk ja väike aurustumine, küllaltki pikk ja soe suvi) põhjustavad mulla «**läbipese-mist**» ning lahustuvate, mineraliseerumisel tekkinud ainete uhtumist ülemistest horisontidest sügavamatesse. Nii kaasneb mulla rikastamisega orgaanilise ainega selle pidev kadu, kusjuures metsas on orgaanilise aine kadu suurem kui selle juurdetulek mulda.

Tsonaalseltks muldadeks Eesti NSV-s on leetmuld, mis on ka õpilastele kõige enam tuntud mullatüübiks. Sellepärast on otstarbekas nimelt leetmuld võtta etalooniks teiste mullatüüpide iseärasuste väljatoomisel ja selgitamisel.

Tuletame veel kord meelde leetmuldade omadusi ja nende liigitust. Leetmuldade hulgas eristatakse teatavasti kamar-leetmuldi ja tüüpilisi leetmuldi ehk leedemuldi. Kamar-leetmuldade tunnuseks on huumushorisoni (A_1) olemasolu, kuna leedemuldadel see puudub. Leetumise astme järgi jaotatakse leetmuldi järgmiselt:

- 1) nõrgalt leetunud muldad — leethorison (A_2) puudub või esineb laikudena;
- 2) keskmiselt leetunud muldad — leethorison (A_2) esineb kuni 20 cm paksuse lausaliise kihina;
- 3) tugevasti leetunud muldad — leethorison (A_2) esineb üle 20 cm paksuse lausaliise kihina.

Leetmuldad esinevad Eestis lubjaveestel (mittekarbonaatsetel) lähtekivimidel, peamiselt Lõuna-Eestis.

Eesti NSV hõlmab väikese territooriumi, sellepärast muldade mitmekesisuse määraavad mitte kliimatingimused, vaid mitmed teised tegurid.

Olulise tähtsusega on lähtekivimid. Nii näiteks on Põhja-Eestis ja saartel, seal kus pealiskonna paas ulatub maapinna lähedale, arenenud loomuld (huumuskarbonaatmuldad), päemurendil ja õhukesel rähkemoreenil esinevad rähkmuldad (tüüpilised karbonaatmuldad). «Keemine» toimub nendes muldades kõrgemal kui 30 cm. Kesk-Eestis on karbonaatne moreen paksem, pealmises osas rähavaene ning rohkem segunenud raudkivise kruusa ja liivaga. Karbonaadid on mulla ülemistest kihtidest välja leostunud, mistõttu need on nõrgalt happelised. Seesugustel muldadel (leostunud ja leetunud kamar-karbonaatmuldad) esineb «keemine» sügavamal kui 60 cm.

Teiseks oluliseks teguriks, mis mõjutab mullatekkeprotsessi meie vabariigi looduslikes tingimustes, on põhjavee tase. Liigniisketel aladel (s. o. paikades, kus põhjavesi on maapinnale lähemal kui 1 m) mullad soostuvad. Põhjavee kõrge seis ning sellest tingitud mulla liigniiskus pidurdavad mikroorganismide elutegevust ning koos sellega ka huumuse tekkimist. Tulemuseks on orgaanilise materjali kuhjumine A_0 -horisoni, kus ta turvastudes paneb aluse turbakihi tekkimisele. Muldi, mille turbakihi (T) paksus ületab 30 cm, nimetatakse soomuldadeks.

Liigniiskus põhjustab ka gleistumist, mida peegeldavad muutused sisseuhtehorisoni (B) värvuses. Gleistumise esimesel etapil ilmuvad B-horisoni nn. roostetäpid, seejärel sinaka värvusega gleilaigud, ja kui põhjavee tase jääb püsivalt kõrgeks, kujuneb B-horisoni allosas lausaline sinakas gleihorison (G). Gleihorisoni ülemine piir ühtib ligikaudu põhjavee tasemega. Et niisugustes tingimustes kujuneb välja enamasti väga paks toorhuumuslik (A_0A_1) horison, nimetatakse niisuguseid muldi kamar-gleimuldadeks.

Eelöeldu alusel on õpilastele märksa lihtsam tutvustada NSV Liidus esinevaid peamisi mullatüüpe.

Õpikus lk. 100 ja 101 on tagasihoidlik skeem (joon. 60) mullatüüpide muutumise kohta vööndite kaupa sõltuvalt sademetest ja võimalikust aurumisest. See skeem pakub

nii palju olulist abi peamiste kliima ja mullatekkeprotsessi vahel esinevate seoste ning sellest tulenevate seaduspärasuste kohta, et see väärrib suurendamist ning seinatabelina obligatoorsest kasutamist. Skeemil näeme, et metsavööndist (leetmuldade vööndist) põhja pool sademete hulk mõnevõrra väheneb, kuid järsult langeb aurumine, mistõttu niiskumise koefitsient suureneb. See on põhjus, miks tundravööndis mullad arenevad liigniiskuse tingimustes ning kõiki neid suuremal või vähemal määral iseloomustab gleistumine. Liigniiskus, madal temperatuur ning lühike suvi (mullatekkeprotsessi kulgeb aga üksnes positiivse temperatuuri korral) põhjustavad tundramuldade väljakujunematuse.

Leetmuldade vööndist lõuna suunas kahaneb sademete hulk, ent aurumine kasvab tohutult, kusjuures kõrbevööndis see ületab sademete koguhulga 10—12-kordselt! Niisugustes tingimustes enam ei saa toimuda vees lahustuvate ainete väljauhtumist ülemistest mullakihtidest sügavamatesse, vaid vastupidi, mitmesugused soolad kanduvad veega mööda mulla kapillaare alt üles. Ja mida rohkem lõuna poole, seda väiksemaks muutub niiskumise koefitsient ning intensiivsemaks mulla sooldumine. Mustmullavööndis sademete koguhulk ja võimalik aurumine on enam-vähem tasakaalus (niiskust on nii palju, et huumus saab tekkida, kuid seda on vähe, et huumus saaks intensiivselt laguneda, siit — mustmuldade huumusrikkus) ja leostumise protsessid on veel märgatavad. Seda tõendab ainult vees raskesti lahustuva CaCO_3 kogunemine mustmulla ülemistesse kihtidesse, kuna kergemini lahustuvad ained on uhutud sügavale.

Lõunapoolsemates vööndites — poolkõrbes ja kõrbes — saavutavad sooldumise protsessid erakordse jõu ja ulatuse, mis põhjustab taimedele kahjulike soolade (NaSO_4 ja NaCl) kuhjumise ülemistesse mullahorisontidesse, kusjuures soolade konstenitatsioon võib tõusta üsna suureks. Niiviisi kujunevad solonetsid ja soolakud.

Kokku võttes tahaksin rõhutada, et mullatüüpide käsitlemise kogu mõte seisneb mitte õpikus äratoodud kahesteistkümnepäevaste peamise mullatüübi tunnuste pähetuupimises, vaid mullaprotsessi ja kliima vaheliste seoste selgitamises ning sellest lähtuvalt erinevate mullatüüpide iseloomustamises.

ALGKLASSIDE ÕPILASTE KUNSTILISE LOOVUSE MÕJU EMOTSIONAALSELE ARENGULE

TOOMAS LEPIKSAAR

Praegusaja haridussüsteem peab arvestama oma töös õpilastega nende kasvatamise, õpetamise ja loomuliku arengu kooskõla. Õppetöös on vaja näha ja leida maksimaalselt võimalusi kasvatuslikuks tegevuseks.

Kavatsetavad uuendused õppe- ja kasvatustöö süsteemis, mida tahetakse ellu rakendada 1980. aastast, peavad esmajoones silmas ajakohasuse põhimõtteid. Teaduslikult põhjendatud süsteemi aluste rajamiseks eksperimenteerivad paljud pedagoogid. Eksperimente on loomulik alustada algklassidest.*

Arengupsühholoogia seisukohtadest lähtudes toimuvad kõnesoleva kooliastme laste tunnetuslikud protsessid suurel määral emotsionaalsel tasandil. Intellektuaalne areng on hilisem ja avaldub lamedama kõverana. Poola psühholoog K. Obuchowski (3) on esitanud kontseptsiooni, mis käsitleb positiivsete ja negatiivsete emotsioonide suhet tunnetusprotsessidega.** Ta jaotab tunnetustegevuse kolme astmesse:

* M. Kondakovi ja M. Prokofjevi ettekannetest üleliidulistel pedagoogilistel loengutel Minskis 1973. a.

** Neidsamu probleeme on käsitletud ka mitmed nõukogude psühholoogid: V. Merlin, L. Obuhhova, P. Simonov jt.



Tallinna 8. keskkooli II ühendatud kunsti- ja tööõpetuse katseklassi savivoolingud kujutavad inimesi.

1) **kõige kõrgem** — hierarhiline süsteem — kasutab mõistelisi koode (leppelisusi), funktsioneerib õpitud printsiipide baasil ning kujutab endast **abstrakte mõtlemise tasandit**;

2) **polükonkreetne süsteem** — tinglikele vastustele põhinev informatsioonikorganisatsioon, mis allub konkreetsele maailmapildile;

3) **monokonkreetne süsteem** — vahendab informatsiooni lihtsate assotsiatiivsete paardena vastavalt kogemuse statistikale ning moodustab seega tunnetamise madalaima tasandi.

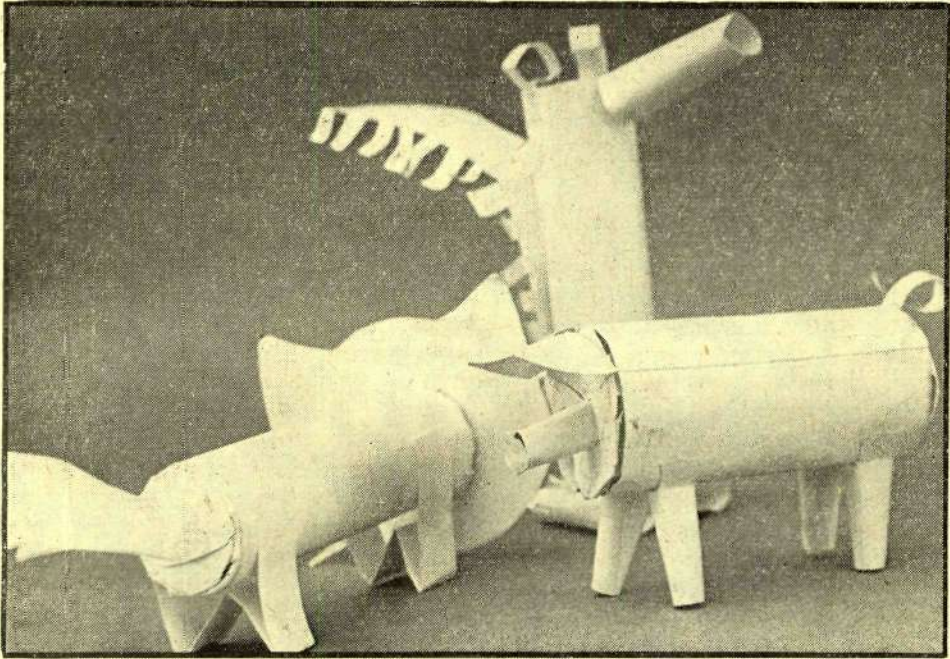
Autori põhiline töökspidamine seisnebki selles, et informatsioonikorralduse valikut determineerib **emotsiooni** tunnus: negatiivne emotsioon viib konkreetsete tasandite tunnetamisele, positiivne emotsioon aga tõstab meid nn. hierarhilisele tasandile.

Seega soodustavad järjepidevad positiivsed emotsionaalsed impulsid oluliselt nihetsti intellektuaalset arengut kui ka positiivsete suhtumuste ja väärtushinnangute kujunemist. Seda asjaolu tuleb pidada nüüdisaegse algõpetuse teoorias ja praktikas väga oluliseks õppetegevuses tervikuna, eriti aga esteetilise tsükli ainete õpetamisel ja nende

kaudu maailmavaate algete ja ideoloogiliste mõistete kujundamisel.

Eeltoodud asjaolust lähtudes peame vajalikuks kunstõpetuse paremat korraldamist ja selle ala metoodika täiustamist, seda enam, et emotsioonide teooriast tuletatud kontseptsiooni kinnitavad tähelepanekud meie vabariigi kunstõpetuse praktikast. Eesti kunstõpetajate efekanded kokkufulekul (kongressid, konverentsid) ja kirjutised perioodikas on seda mõtet pidevalt rõhutanud. Meie vabariigis süstemaatiliselt toimuvad õpilastööde näitused ja laste loovtööde eksponeerimine vennasvabariikides on püüdnud selgitada kunstõpetuse kohta õppeprotsessis ja selle kasvatuslikku toimet. Eriti ilmekalt aga selgub emotsionaalset arengut silmaspidava kunstõpetuse kasvatuslik kasutegur meie koolide kunstikallakuga ja nn. kunstiklassides, kus **loovuse** süvendamine on süsteemikindlam ja laiaulatuslikum.

Aastate pikku on muutunud väga populaarseks meie televisiooni lastesaated «Entel-tentel» jt. Algselt vaid muusikalist eesmärki taotledes avardus see saatetari mitmetasandiliseks esteetilise mõjustamise vormiks. Sisaldades nii graafilise, muusikalise kui ka



Suure-Jaani keskkooli II ühendatud kunsti- ja tööõpetuse katseklassi õpilased aga kujundasid loomi.

Margus Viikmaa fotod.

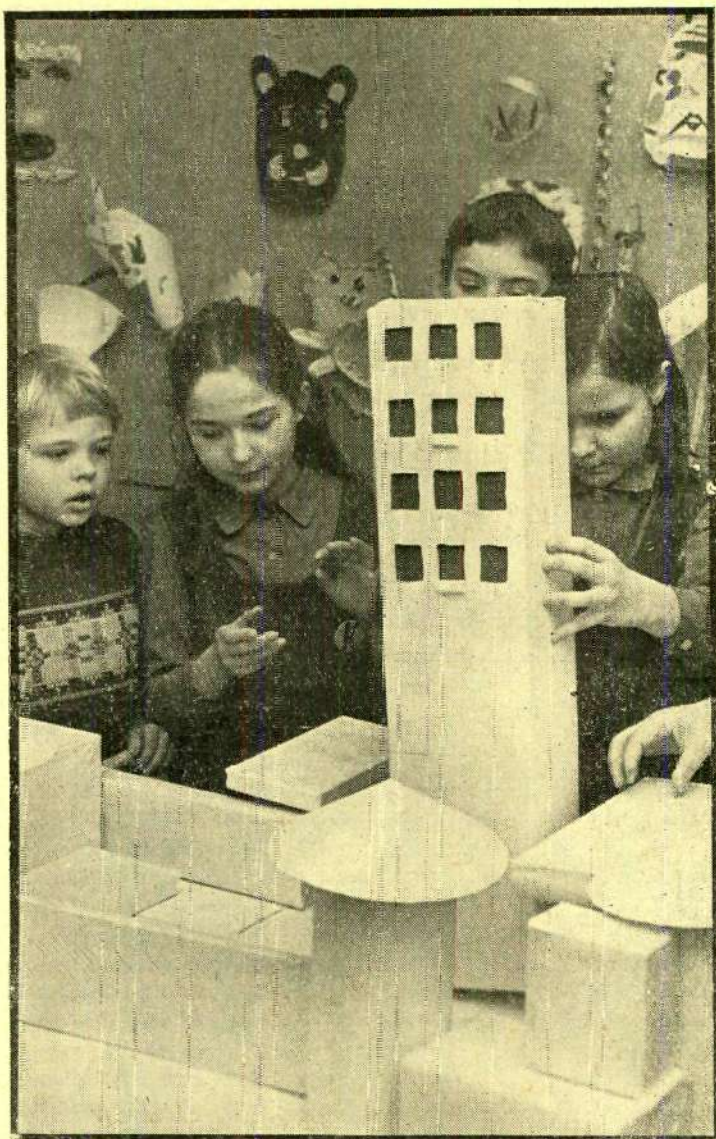
vokaalse eneseväljenduse võimalusi, hakkasid need komponendid loovalt kokku sulama.

Sajandipikkune kogemus laulupidude organiseerimisel näitab nende ürituste suurt kasvatuslikku väärtust kogu meie rahvale. Vestlustest meie kaasaja muusikapedagoogidega selgub praegugi, kuidas laulupidu ja seda ettevalmistavad üritused distsiplineerivad õpilasi ja innustavad paremini omandama ka teisi õppeaineid. Süvendatud muusikaõpetuse soodustavat mõju õpilaste üldarengule (resp. õppejõudlusele) ning eetilisele kasvatusle on veenvalt tõestanud H. Voore uuring Tallinna 21. keskkooli algklassides (6).

Esteetilise kasvatus tsükli ainete ja sealhulgas kujutava ning tarbekunsti vahendusel teostatava kasvatus positiivsest mõjust kogu õppeprotsessile võime leida andmeid ka vennasvabariikide ja välismaa pedagoogilises kirjanduses (2).

Kogutud materjalidest võime järeldada, et need faotlused on veel olulisemalt teostatavad, kui tõhustame ja mitmekesistame emotsionaalse mõjustamise võimalusi esteetilises tsükli ja an-

tud juhul kujutava ning tarbekunsti õpetuses. Olemasolevas õppesüsteemis osutub reaalseks joonistamise (resp. kunstiline kasvatus, kujutav kunst) ja tööõpetuse kui oma iseloomult lähedaste ainete õpetamismetoodika lähendamise ja sel teel loomingulise algatusvõime ergutamise. «Nimelt teeb inimese loominguline tegevus ta olendiks, kes on suunatud tulevikku ja kes seda tulevikku üles ehitab ja oma oleviku ilmet muudab» (7, lk. 5). Iga looming (nii kunsti- kui ka tehniline) on seotud kujutluse kui reaktiveeritud kogemusega; laste kujutluslikud protsessid leiavad raketuse eelkõige mitmesugustes mängulistest situatsioonides, mida väga tulemusrikkalt võib kasutada kõige erinevamateks kujutavateks ja kujundavateks tegevusteks. Et viimastega on hõlmatud niihästi kunsti- kui ka tööõpetus, on alust nende lähendamiseks või ühendamiseks. Hoolimata sellest, mis oleks seesuguse ühendõppeaine nimetus, jääks tema sisuks lapse loomingulise algatusvõime kasvatamine kõige laiemas mõttes. Siit peab lähtuma huvi mitte ainult kujutava, tarbekunsti ja arhitektuuri, vaid ka tehnilise loomingu vastu, siit saab alguse ka aktiivse



Tallinna 8. keskkooli III ühendatud kunsti- ja tööõpetuse katseklassi õpilased kujundasid kollektiivselt linna maketi.
Margus Viikmaa foto.

ühiskonnaliikme kujundamine üldse vastavalt lapse sünnipärasele eeldustele ja kalduvustele. «Mänguline tegevus vabastab lapse elu instinkti pimedast oistarbekusest ja loob maailma, kus laps valitseb ja enda jälle leiab... alati siis, kui kasvatuse eesmärgiks on iseseisva isiksuse kujundamine, omistatakse mängule sügav ja positiivne väärtus» (1; lk. 206). Kunstiõpetus peab olema ka emotsionaalse sensitiivsuse kujundamise ja

tundmuste sfääri süvendamise vahend, millel pole võimalik arendada loomingulist fantaasiat ega kasvatada harmooniliselt arenenud isiksust. Ta peab olema jõukohane ja huvipakkuv kõigile õpilastele, ka neile, kelle dispositsioon kunstiliseks tegevuseks on keskpärane.

Esteetilise kasvatuse uuenduspüüdeks vabariigis on eri kunstiliikide ja nende põhi-elementide omavaheline lähendamine, mida

me nimetame kompleksuse printsiibiks. Kunsti- ja tööõpetuse lähendamine seostab ja avardab kujutamise ja kujundamise sfääri näiteks kolmanda dimensiooni juurdetuleku kaudu — mahulis-figuraalsed ja disaini elementidega kombinatoorikaülesanded. Avaramas plaanis võime aga rääkida kunstiope- tuse rikastamisest verbaalse ja muusikalis- rütmilise komponendi sissetoomise näol, neid omavahel loominguliselt ühendades. Temaatilise kompositsiooni lähtekohaks võib näi- teks võtta muinasjutu või lapsepärase luu- letuse. Niisamuti on mõeldav nende elemen- tide ühendamine mängulis-dramaatilises tegevuseks, millele kujutav tegevus alles järgneb. Seesuguste situatsioonide kujunda- mist võiks kasvatuslikult väärtustada järg- miselt:

- a) loomingulise motivatsiooni kujundamine ja sellele kujutavas ja kujundavas tegevuses rakenduse leidmine;
- b) positiivsete emotsioonide (valdavalt esteetiliste) võimendamine;
- c) orienteerumisvajaduste kujundamine;
- d) positiivsete väärtushinnangute väljaaren- damine kui kommunistliku maailmavaate alus ja eeldus.

Selles süsteemis on põhiliseks temaatilis- loominguline õpetamisviis (4, lk. 686—693), mis seab esikohale inimese ja loomafiguu- ride kujutamiseõpetuse teatud liikumistegevu- ses. Teadupärast avaldub lapse emotsionaal- sus esijoones just liikumises. Õppemetoo- dika ei lähtu siin tavaliselt formaal-loogili- sest seisukohast, kus püütakse kujutatavaid objekte tundma õppida ainuüksi nende ise- loomu keerukuse järjekorras: alates lihtsa- mast ja lõpetades keerulisema eseme kju- tamisega «P. J. Galperini, A. V. Zaporožetsi jt. eksperimentaaluringud näitasid, et mitte loogilised operatsioonid, vaid **orienteeru- mine asjades** on inimese igasuguse tegevuse olulisem osa, ja tema iseloomust sõltuvad selle tegevuse tulemused» (8, lk. 5). Õppuse aluseks temaatilis-loomingulises meefodis on lapse psüühika iseärasus, mis püüab sel- les eas veel n.-ö. mänguliselt personifitseerida kõiki objekte. Seepärast ongi siin esi- kohal lapse mõttest ja emotsioonidest lähtu- vate temaatiliste kompositsioonide loomine. Muutmaks aga üksikuid kujutamiselemente (resp. figuure) väljendusrikkamaks, peaks õpetamine pöörama tähelepanu figuride

liikumisele ja miimikaväljendustele ning vär- vustele kui meeoleolu kujundajate dekoratiiv- sele kasutamisele.

Võime väita, et nähtuste orgaaniline seos- tamine lähtuvalt arengupsühholoogia fakto- rist viib meid ka lähemale nähtuste dialek- tilisele tajumisele (5). Olgugi et see nähtuste dialektiline taju pole teadlik, on ta siiski lapse poolt tunnetatud ja formeerib seda alust, millest hiljem **sotsiaalse küpsuse pe- rioodil areneb välja soodumus dialektiliste seoste teadlikumaks mõisimiseks sel tasandil**, mida me eespool nimetasime hierarhiliseks süsteemiks.

Figuri väljendusvõimaluste tundmaõppi- mine algab objekti voolimisest kolmemõõ- melisena. Selle järgi rebitakse figuuri siluett paberist eraldi välja üksikute liigendite kaupa. Siit lähtudes püütakse aga leida kju- tatavale objektile kõige sobivam liikumis- asend, mis vastab lahendatava teema iseloo- mule. Niisuguse õppejärjestuse lõppetapiks võib olla kirjeldatud objekti kujutamise kat- fevärviga pintslil abil, mis annab meile värvi- laigust tuletava ja figuuri liikumist väljen- dava silueti.

Eespool kirjeldatud kujutamiseõpetuse ele- mentaarvõte, mis seob seni nii kunsti- kui tööõpetuse valdkonda kuuluvaid õppeüles- andeid (resp. maalimine ja voolimine, rebi- mine), on iseloomulik näide kahe eri nime- tuse all oleva aine metodika sisulise ühen- damise vajadusest.

Niisugust kujutamiseõpetuse võtet, mis seob voolimist, paberirebimistõid ja joonistamist pintslitööga, võib kasutada nii kujutava, tar- bekunsti kui tehnilise loovuse algõpetusena. Asetades voolimisel pearõhu figuride väl- jendusrikkusele ja kompositsiooni kokku- seadmisele, saame siit kujutava kunsti üles- ande; modelleerides aga loominguliselt ese- melist maailma, saame disainikallakuga loo- vuse. Mõnevõrra analoogilist olukorda võime näha paberirebimise ülesannetes. Neid võib kasutada, nagu eespool kirjeldatud, värvilai- gust lähtuvat pintsliljoonist ettevalmistava harjutusena; paberirebimistöödest võime aga kujundada ka iseseisva figuraalse või deko- ratiivse kompositsiooni, värvuseõpetuse rüt- miharjutuse ja plakati kujunduse.

Eesti NSV kunsti- ja tööõpetuse algastme katseklasside programm sisaldab mitmeid uusi loometegevuse liike, mis püüavad pak-

kuda huvi eri andefasanditel olevatele õpilastele. Nii püüab materjalide ja tehnikate õpetus, mis sisaldab nii graafilisi paljundustehnikaid, tekstuuri- ja faktuuriõpetust kui ka sepitsemis- ja tekstiilitööid, teha komplekselt sissejuhatuse õpetusse, mis hõlmab graafikat, disaini, tarbekunsti ja kunstikäsitööd. Konstrueerimisõpetus ja struktuurikombinatoorika aga tahavad anda algtõukeid arhitektuuri, disaini ja tehnilise modelleerimise loovuseks.

Seega sisaldab taoline õpetus väga mitmesuguse iseloomuga õppe- ja tööülesandeid, mis apelleerivad soodumustele kujutava ja tarbekunsti, arhitektuuri ja disaini, masinakonstruktori ning puht manuaalse tegevuse alal. Kunagi ei tohiks aga ühendatud kunsti- ja tööõpetuses prevaleerivaks saada puht manuaalne, ilma loovusega käsitöö, sest ka kõige vähemate enesealgatuslike soodumustega õpilasele tuleb anda võimalus oma loomingulise initsiatiivi ilmutamiseks. **Niisugune loovusõpetus, mis arvestab laste erinevaid huve, algeid ja kalduvusi, on suuteline avaldama mõju meie kasvandike emotsionaalsele arengule ning siitkaudu positiivsete eetiliste ja esteetiliste hinnangute, suhtumuste ja hoiakute kujunemisele.**

Eespool nimetatud seisukohti püüti meie vabariigi kunstiopetuse praktikas ka varem rakendada. Piiratud õppeaja tõttu (1 nädalatuund) jäid kasvatuslikud tulemused aga tagasihoidlikuks. Konstruktiiivse lahenduse leidmiseks toetus käesoleva töö autor mitmete kunstiopetajate kogemustele, mis laiendasid kunstiopetuse ala tööõpetuse arvel (2 nädalatuundi), viimast n.-ö. esteetiliselt rikastades. Nende kogemuste kriitiline analüüs nõudis vastust järgmistele küsimustele:

- a) kas kunsti- ja tööõpetuse lähendamine algklassides on võimalik, kahjustamata kummagi eri õppeaine väärtusi ja eesmärke?
- b) mil määral on võimalik kahe õppeaine metoodiline lähendamine ja ühtlustamine?

Kõigepealt osutas tööõpetuse kogemuste ja taseme kriitiline analüüs (programmide ja tegelike õppetulemuste põhjal) järgmistele puudustele:

- a) ühekülgne, nõrgalt diferentseeritud tegevus;
- b) käelise tegevuse tugev prevaleerimine kui indifferentsuse väljendus (sagedane eetteantud näidiste kopeerimine);

c) loominguliste tegevuste nõrk osakaal;

d) kujutatavaks ja kujundavaks loometegevuseks omaste tehnikate (voolimine, kollaaž) vähene seos kunstiopetuse ülesannetega.

Nende asjaolude ühine tagajärg oli huvi puudumine tööõpetuse kui õppeaine vastu, seega ka nõrk kasvatuslik väärtus ja arendav toime. Teiselt poolt aga rikastas mitmesuguste töökasvatuslike ülesannete süstemaatiline sissetoomine kõnesolevasse koondõppeainesse omakorda senist kunstiopetust. Paralleelselt sellega tuli vabariigi kunstiopetuse praktikas kasutusele uusi töövorme ja tehnikaid, mis mitmete tunnuste poolest lähenevad tööõpetusele, näiteks: tekstuuri- ja faktuuriõpetus, elementaarne paljundusgraafika-, struktuurikombinatoorika jm. (vt. kirjeldust eespool ning kunsti- ja töökasvatuse katseprogrammi).

Niisugune suund, mis kasutab kunsti kui protsessi õpetamises, võimaldab viia meid kõige lühemal teed mööda mitmesuguste nüüdisaja visuaalsete kunstide olemuse tunnetamiseni. Säilitamaks aga aktuaalsust, peab ta oma sisult pidevalt täienema ja muutuma. Ainult siis on ta kooskõlas teaduslik-tehnilise progressiga ja sotsiaalse arengu objektiivsete vajadustega.

Eespool esitatud on hüpotees ulatuslikumale eksperimendile, mis praegu toimub kahekümnes vabariigi koolis ja mille lõpliku kokkuvõtteid kujunevad veel käesoleval aastal. Selle eksperimendi õppekorralduslik-metoodiline eesmärk on kahe õppeaine, kunsti- ja tööõpetuse lähendamisvõimaluste katsetamine ja sellekohase metoodika aluste rajamine. Kasvatuslikuks aktsendiks on eelkõige õpilaste loova aktiivsuse äratamine ja arendamine, esteetilise maitse ja väärtushinnangute kujundamine, mis omakorda on aluseks positiivsetele sotsiaalsetele ideaalidele lapse järkjärgulises kujunemises sotsialistliku ühiskonna isiksuseks.

Kirjandus

1. J. Huizinga, Homo Ludens, Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg, 1956.
2. V. Lowenfeld, Creative and Mental Growth, N. Y. 1957.
3. K. Obuchovski, The Relation between Cognitive and Emotional Processes

ses. «Polish Psychological Bulletin», Vol. 3. Nr. 1 1972 (Institute of Psychology, Mickiewicz University of Poznań).

4. A. R e m m e l, Kunstõpetuse lähted üldhariduslikus koolis. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 9.
5. H.-D. S c h m i d a, Allgemeine Entwicklungspsychologie. Berlin, 1972
6. X. В о о р е, Влияние музыкального воспитания на развитие учащихся. В сб.: «Советская педагогика и школа» III, Тарту, 1970 (Тартуский гос. университет. Респ. институт усовершенствования учителей (ст. ССР).
7. Д. С. В ы г о т с к и й, Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.
8. Л. Ф. О б у х о в а, Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка). М., изд-во Московского университета, 1972.
9. К. О б у х о в с к и й, Психология влечений человека. М., изд-во «Прогресс», 1971.
10. Л. Н. С т о л о в и ч, Природа эстетической ценности. М., Политиздат, 1972.

MÕNINGAID KOKKUVÕTTEID MATEMAATIKA ÕPETAMISEST 6. KLASSIS UUE PROGRAMMI JÄRGI

HELLE SAARSOO

1972/73. õppeaastal õpetati vabariigi eesti õppekeelega koolide 6. klassides matemaatikas uue programmi ja K. Ariva, E. Etvergi ja A. Telgmaa koostatud katseõpiku järgi. Uue programmi kohaselt kuuluvad 6. klassi matemaatikakursusesse ka teemad «Ühe muutujaga lineaarvõrrand», «Teljeline sümmeetria tasandil», «Koordinaatide mõiste», vaadeldakse ka hulkliikme ruutu, kahe tasandi ning sirge ja tasandi mõningaid vastastikuseid asendeid ruumis jm. Enamus nimetatud teemadest kuulus eelmistel aastatel 7. klassi üleminekuprogrammi, mistõttu õpetajatel oli nende teemade õpetamiseks mõningaid kogemusi. Ainekäsitus õpikus baseerub hulgateooria mõistete rakendamisel, geomeetriliste kujundite omaduste tundmaõppimisel kasutatakse laialdaselt teljelist sümmeetriat, kehade (korrapärane prisma) käsitus koos sirgete ja tasapindade vastastikuste asendite vaatlemisega toimub peamiselt induktiivsel teel.

Õpetajate ettevalmistamiseks tööks uue programmi ja õpiku järgi korraldati 1972. a. suvel lühikursus. Et kursustel olid lektori-

teks eelkõige õpiku autorid, siis võib eeldada, et ainekäsitlee uued põhimõtted pidi jõudma õpetajateni.

Esimese aasta töötulemustest ülevaate saamiseks, õpilaste teadmiste ja õpetajate seisukohtade väljaselgitamiseks korraldati õpetajatele ankeetküsitlus ja tehti õpilastele hulk kontrolltöid. Alljärgnevas püütakse teha nendest materjalidest mõningaid kokkuvõtteid.

ÕPETAJATE ARVAMUSI

Õpetajate hinnanguid uue programmi ja õppekirjanduse kohta hangiti õpetajatelt vahetult pärast iga teema käsitlemist toimuva kontrolltöö juurde kuuluva lisa ja õppeaasta lõpul küsitluslehtede abil.

Küsitluslehed saadeti kõikidesse koolidesse 1972/73. õppeaasta talvel, täidetult tagastati neist ligemale 60%. Järgnevalt esitatav kokkuvõte on tehtud 264 küsitluslehe põhjal.

Õpetajatel lasti anda hinnang 50 üksikteema õpetamise jõukohasusele, kusjuures kasutati järgmist skaalat: «4» — täiesti jõukohane, «3» — on jõukohane, kuid nõrgemate õpilastega on vaja teha lisatööd, «2» — on jõukohane ainult tugevamatele õpilastele, «1» — ei ole üldse jõukohane (6. klassile sobimatu). Kokkuvõtete tegemisel leiti keskmised hinnangud (nagu keskmised hindded) iga üksikküsimuse ja kogu küsimustiku kohta. Tulemused on esitatud tabelis 1.

Tabel 1.

Küsimus	Vastuste arv	Hinnangud					keskmise
		«1»	«2»	«3»	«4»		
1	2	3	4	5	6	7	
1) arvvõrdus ja samasus	264	—	1	85	178	3,7	
2) võrrand ja samasus	264	—	3	142	119	3,4	
3) valem	264	—	10	158	96	3,3	
4) ülesanded valemite ja avaldiste koostamisele	264	3	55	182	24	2,9	
5) negatiivse arvu mõiste kujundamine	264	—	2	74	190	3,7	
6) ülesanded absoluutväärtuse kohta	264	—	38	177	49	3,0	
7) algebraline liitmine	264	—	2	174	88	3,3	
8) aste a^0 ($a \neq 0$)	264	1	9	94	160	3,6	
9) tehete järjekord	264	—	8	186	70	3,2	
10) seoseid arvhulkade N , N_1 , Z , Q jt. vahel	263	2	40	187	34	3,0	
11) tasandi mõiste ja omadused	263	—	21	132	110	3,4	
12) tasandi punkti koordinaadid	263	—	1	71	191	3,7	
13) punkti leidmine tema koordinaatide järgi	263	—	—	79	184	3,7	
14) temperatuuri graafik	263	—	5	94	164	3,6	
15) liikumise tee graafik	263	1	14	151	97	3,3	
16) teisi graafikuid	264	—	40	179	45	3,0	
17) sirglõikdiagramm, tulpdiaagramm	264	—	6	105	153	3,6	
18) punkti peegeldamine sirgest	264	—	2	103	159	3,6	
19) sirge suhtes sümmeetrilised kujundid	264	—	17	172	75	3,2	
20) sirgjoone ristsirge joonestamine sirkli ja joonlaua abil	264	—	2	83	179	3,7	
21) löigu keskristsirge	264	—	—	32	232	3,9	
22) kolmnurga ümberringjoon	264	—	3	108	153	3,6	
23) nurgapoolitaja	264	—	—	43	221	3,8	
24) kolmnurga siseringjoon	264	—	3	117	144	3,5	
25) rombi kasutamine konstruktsioonülesannete lahendamisel	264	1	48	191	24	2,9	

	1	2	3	4	5	6	7
26) võrdhaarne kolmnurk		264	—	2	108	154	3,6
27) kujundi asendi muutmise peegeldamise teel		264	27	118	107	12	2,4
28) hulkliikme kanooniline kuju ja selle leidmine hulkliikme kordajate hulga järgi		264	—	17	185	62	3,2
29) hulkliikme liitmine ja lahutamine kordajate hulkade abil		264	1	32	188	43	3,0
30) hulkliikmete korrutamine kordajate hulkade abil		263	10	55	175	23	2,5
31) hulkliikme ruut		263	2	49	175	37	2,9
32) võrdsuse mõiste		263	—	11	120	132	3,5
33) sümmeetria rakendamine kolmnurkade võrdsuse tunnuste põhjendamisel		263	9	77	153	24	2,7
34) ülevaade kolmnurga võrdsuse tunnustest		263	3	13	188	59	3,2
35) samaväärsete võrrandite mõiste		262	—	13	144	105	3,4
36) võrrandi omadused ja nende rakendamine võrrandi lahendamisel		262	—	8	167	87	3,3
37) lineaarvõrrandi lahendamine		262	—	4	169	89	3,3
38) võrrandite koostamine ja lahendamine		261	1	50	202	8	2,8
39) murdjoone mõiste		261	—	1	36	224	3,9
40) hulknurga nurkade summa		261	—	2	121	138	3,5
41) võrdkülgse kõõlhulknurga joonestamine		261	—	2	74	185	3,7
42) kaarte, kõõlude ja kesknurkade vastavus		261	—	10	143	108	3,3
43) korrapärase hulknurga pindala		261	—	8	185	68	3,2
44) korrapärase hulknurga sümmeetria		261	1	3	120	137	3,5
45) kaks tasandit		261	1	29	141	90	3,2
46) sirge ja tasand		261	2	26	135	98	3,2
47) sirge ja tasandi ning kahe tasandi ristseis		261	6	47	141	67	3,03
48) korrapärase prisma mõiste		261	—	—	79	182	3,7
49) korrapärase prisma pindala		261	—	7	202	52	3,2
50) korrapärase prisma ruumala		261	—	4	178	79	3,3
Kokku			71	918	6755	5400	3,3
		%	0,6	7,0	51,4	41,0	

Keskmiseks hinnanguks kogu küsimustiku kohta saadi 3,3, kusjuures üksikküsimuste keskmised hinnangud muutusid vahemikus 2,4—3,9. 6. klassile sobimatutena nimetati korduvalt 9 küsimust, üldse esines hinnang «1» 71 korral, s. o. 0,6% kõikidest hinnangutest. Tabelis toodud kokkuvõtte põhjal said keskmise hinnangu vähem kui «3» ja peeti õpilastele kõige raskemaks kujundi asendi muutmist peegeldamise teel (27. küsimus), hulkliikmete korrutamist kordajate hulkade abil (30.), sümmeetria rakendamist kolmnurkade võrdsuse tunnuste põhjendamisel (33.), võrrandi koostamist ja lahendamist (38.), hulkliikme ruutu (31.), ülesandeid vale-

mite ja avaldiste koostamisele (4.) ja rombi kasutamisele (25.). Nendest kõige raskemaks peetud küsimustest sai kõige vähem hinnanguid «täiesti jõukohane» 38. küsimus, s. o. võrrandite koostamine ja lahendamine, järgnes kujundi asendi muutmise peegeldamise teel (12 hinnangut «4»), millest võib järeldada, et nende teemade jõukohasemaks muutmisele aitas suhteliselt vähem kaasa õpetaja aine esitamise meisterlikkus.

Ülevaate õpetajate seisukohtadest selle kohta, kui võrd uus õpik ja selle juurde kuuluvad töövihikud **võimaldavad arendada** õpilaste **arvutusoskust, mõtlemist ja võimaldavad tööd diferentseerida**, annab tabel 2.

Tabel 2.

Õpik ja töövihik võimaldavad	hästi (%)	rahuldavalt (%)	mitte-rahuldavalt (%)
arendada arvutusoskust	17,2	75,2	7,6
arendada mõtlemist diferentseerida	40,8	59,2	—
õppetööd	17,6	70,7	11,7

93% ankeedi täitnud õpetajatest leidis, et uus õpik tagab järjepidevuse eelnenud klasside õppekirjandusega. Vastupidiste seisukohtade põhjenduseks nimetati väheseid võimalusi süvendada ja korrata aritmeetika olulisemaid teemasid, nagu tehted murdudega, protsentarvutus jt. Esile toodi ka mõningaid ebakõlasid sümboolika kasutamisel: täisarvude hulga tähisena varem T, 6. kl. õpikus — Z, pindala 4. kl. õpikus P, 6. kl. õpikus — S. Mõnele õpetajale ei meeldi ka korrapärase hulknurga apoteemi tähistamine r-ga, kuid seda on tehtud nimelt järjepidevuse huvides, sest apoteem on ühtlasi korrapärase hulknurga siseriingjoone raadius.

Et 6. klassi matemaatikaõpiku juurde kuuluvad töövihikud ei jõudnud koolidesse õigeaks ajaks, siis ei anna ankeetküsitlus täielikku ülevaadet teemadest, mille kohta jäi **harjutusmaterjali väheseks**. Vastuseks vastavale küsimusele nimetati väga paljusid üksikteemasid, nende hulgas kõige sagedamini järgmisi: korrapärane prisma, selle pindala ja ruumala arvutamine — 50 korral; võrrandi koostamine ja lahendamine — 26 korral; teema «Täisavaldised» või selle alateemad — kokku 46 korral; tehted ratsionaalarvudega — 21 korral; tehete järjekord ja sulud — 20 korral; arvutusülesandeid murdude kordamiseks — 10 korral. Nagu loetelu näitab, jääb enamiku oluliste teemade selgeksõpetamiseks küllaltki paljude õpetajate arvates harjutusmaterjali väheseks. 40% ankeedile vastanud õpetajatest märkis, et harjutusmaterjali on piisavalt, või jättis sellele küsimusele vastamata.

Nagu 4. ja 5. klasside õpikute kohta korraldatud küsitluslehtede puhul, paluti ka 6. klassi õpiku ja töövihikute **ülesannete hulgas nimetada sellele klassile sobimatuid**. Sellistena tõi 137 õpetajat esile 174 ülesannet

numbri märkimisega, lisaks neile nimetati veel teatud ülesannete tüüpe. Kõige sagedamini nimetati sobimatutena ülesandeid teemast «Teljeline sümmeetria tasandil», eriti näited ja ülesanded nr. 495—502 selle teema kokkuvõtlikust lõpupeatükist. Ka teema «Ühe muutujaga lineaarvõrrandid» 87 ülesande hulgas nimetatakse sobimatutena 33 ülesannet, neist rohkem kui 1—2 korral järgmisi: 847, 849, 869—871, 876—879, 884—887. Seitse õpetajat leiab, et võrrandi koostamine ülesande teksti järgi käib 6. klassi õpilasele üle jõu. Korduvalt on nimetatud veel mõningaid konstruktsioonülesandeid teemast «Kolmnurkade võrdsus» (nr. 777—779) ja absoluutväärtusi sisaldavaid võrrandeid ja võrratusi teemast «Ratsionaalarvude hulk. Graafikud». Enamik ankeedivastustes loetletud ülesannetest leiab nimetamist 1—3 korral, mistõttu nendel ei ole mõtet peatuda. 127 õpetajat (48%) ei näita sobimatutena ühtegi ülesannet.

Õpetajate arvamused uue õpiku harjutusvara kohta sunnivad järeldama, et mitte kõik õpetajad ei ole õigesti mõistnud ühe või teise ülesande kohta ja eesmärki ülesannete süsteemis; tundub, et sageli peetakse iga ülesande lahendamise oskust eesmärgiks omaette. Rohkem mõtlemist nõudvate ülesannete sobimatuks tunnistamine viitab ka sellele, et ei osata neid kasutada töö diferentseerimise huvides.

Küsitluslehega püüti saada ülevaadet ka sellest, milliste õpiku teemade käsitlemisel õpetajate arvates hästi õnnestunud või ebaõnnestunud. **Hästi õnnestunud käsitlesega** teemade hulgas leidsid nimetamist kõik õpiku ulatuslikumad teemad, kusjuures pingeriida (esinemissageduse seisukohalt) kujunes järgmiseks: «Ühe muutujaga lineaarvõrrand» — 70 korral; «Ratsionaalarvude hulk» — 49 korral, millele lisanduvad veel üksikud alateemad nagu positiivse ja negatiivse arvu mõiste kujundamine, üksiktehted ratsionaalarvudega jt. — kokku ligemale 30 korral; «Täisavaldised» — 43 korral; «Punkti asukoha määramine tasandil. Graafikud» — 30 korral; «Teljeline sümmeetria tasandil» — 26 korral, «Korrapärane hulknurk, korrapärane prisma» — 22 korral ja «Kolmnurkade võrdsus» — 20 korral. Kogu õpiku või enamiku õpiku teemade käsitlest peab hästi

õnnestunuks 8 õpetajat, ühtegi teemat ei nimeta 63 õpetajat (24%).

Ebaõnnestunud käsiflusega teemasid nimetas ainult 33% ankeedile vastanud õpetajatest. Domineerisid geomeetriaga seotud teemad ja nimelt järgmised: «Kolmnurkade võrdsus (tunnused)» — 28 korral, «Kujundi asendi muutmine peegeldamise teel» — 18 korral, «Teljeline sümmeetria tasandil» — 9 korral; «Sirged ja tasandid» — 17 korral, 2—3 korda nimetati ka võrrandite koostamist, murdvõrrandite lahendamist ja korrutamise abivalemite sõnastusi.

Kokkuvõttena paluti õpetajatel nimetada uue õpiku ja töövihiku **üldisi häid külgi ja puudusi**. Nendele küsimustele antud vastused kordasid või kinnitasid paljuski eespool esitatut. Uute seisukohtadena märgib 14 õpetajat positiivselt õpiku ülesehitust (järjepidevus, süstemaatilisus jms.); 17 õpetajat leiab, et ainekäsitus on loogiline ja põhjalik, kusjuures 21 õpetajat lisab, et ainekäsitus on õpilastele jõukohane ja arusaadav. Õpiku ainekäsitluse osa õpilaste loogilise mõtlemise arendamisel toovad esile 39 õpetajat, 14 õpetajat nimetab, et õpik võimaldab organiseerida ka õpilaste iseseisvat tööd uue aine omandamisel. Küllaltki palju häid hinnanguid on ka harjutusmaterjali kohta: ülesanded on mitmekesised, huvitavad, jõukohased jms. — 31 korral, ülesannete kaudu toimub pidev kordamine — 12 korral; tunnustavalt märgitakse ülesannete lahendamise näidiste olemasolu.

Üldiste puuduste hulgas on esikohal materjali rohkuse ja selle käsitlemiseks ettenähtud tundide arvu vastuolu. Ainekäsitluse kohta teeb kriitilisi märkusi 19 õpetajat, kusjuures märgitakse selgituste liigset teoreetilisust, sõnaohtrust, mistõttu õpilastel on raske eristada olulist. Kolm õpetajat leiab, et õpiku üksikteemad ei ole küllaldaselt seostatud, eri autorite kirjutatud peatükkide stiil võiks olla ühtlasem.

Harjutusmaterjali kohta tuuakse esile järgmist: vähe on lihtsamaid nn. treeningülesandeid nõrgematele õpilastele; vähe on ülesandeid arvutusvilumuste süvendamiseks, mistõttu õpilaste arvutusoskus ei ole vajalikul tasemel (kokku 48 õpetajat). Töövihikutesse soovifatakse ülesandeid kõikide teemade kohta, kusjuures leitakse, et töövihikud

peaksid senisest palju rohkem arvestama diferentseeritud õpetamise vajadusi ja pakuma võimalusi õpilaste teadmiste kontrollimiseks. Peaaegu kõik arvamused avaldanud õpetajad leiavad, et töövihikutes on liiga vähe ruumi ülesannete lahendamiseks.

Mitmed õpetajad tahaksid näha 6. klassi matemaatikaõpikut mitmevärviliseks ja varustatuna ülesannete vastustega.

Ligemale 30% õpetajatest ei pidanud vajalikuks välja tuua ühtegi, üldist puudust õpiku või töövihiku kohta.

ÕPILASTE TEADMISTEST

Üldise pildi õpilaste teadmistest annavad nende matemaatika veerandihinded. Küsitluslehtedega oli hõlmatud üle 7000 õpilase (ligemale 1/2 eesti õppekeelega 6. klasside õpilaste arvust), kelle veerandihinnetest annab ülevaate tabel 3.

Tabel 3.

Veerand	Õpilaste arv	Hindeid «2» (%)	Hindeid «4» või «5» (%)
I veerand	7073	6,5	37,0
II veerand	7070	5,3	41,6
III veerand	7072	6,1	40,6
IV veerand	6876	7,6	40,1
Keskmine		6,3	39,9

Kui neid andmeid võrrelda vastavate tulemustega 5. klassi kohta 1971/72. õppeaastal («Nõukogude Kool» 1973, nr. 3), võib täheldada mõningat õppeedukuse tõusu (5. klassis «2»-ga hinnatud õpilasi keskmiselt 9,3%). Hea on ka see, et hindega «4» või «5» hinnatud õpilaste osakaal ei ole vähenenud.

Riikliku statistika alusel oli 1972/73. õppeaasta lõpul õppeedukus vabariigi koolide 6. klassides 96,7%. On ilmne, et küllaltki paljude õpilastega tuli 6. klassi lõpetamiseks ka matemaatikas täiendavat tööd teha.

Õpilaste edukusest täpsema ülevaate saamiseks korraldati 1972/73. õppeaastal 35 koolis seeria kontrolltöid (7 tööd), mille tekstid koostasid õpiku autorid. Nende tööde üldised tulemused on tabelis 4.

Tabel 4.

Kontrolltöö nr.	Missugust materjali kontrollis	Õpil. arv	Hindeid (%)					Vähemalt «3»-le (%)	Saadud punktide arv võimalikust (%)
			«5»	«4»	«3»	«2»	«1»		
1. Kordamiseks ja täiendamiseks. Ratsionaalarvude hulk (osalt)		878	7,3	17,5	48,9	17,8	8,5	73,7	64,4
2. Ratsionaalarvude hulk. Graafikud		867	8,1	37,8	43,5	9,7	0,9	89,4	75,3
3. Teljeline sümmeetria tasandil		813	16,7	29,0	35,2	12,8	6,3	80,9	66,6
4. Täisavaldised		861	22,4	33,7	26,5	13,2	4,2	82,6	77,6
5. Kolmnurkade võrdsus		802	16,6	23,7	35,2	19,4	5,2	75,5	62,8
6. Ühe muutujaga lineaarvõrrand		874	32,3	24,4	26,7	8,8	7,8	83,4	75,1
7. Korrapärane hulknurk. Korrapärane prisma		662	9,5	22,2	27,8	29,6	11,0	59,5	52,3

Kontrolltööde tulemustest nähtub, et paremini lahendati ülesandeid teemad «Ratsionaalarvude hulk. Graafikud»; «Täisavaldised» ja «Ühe muutujaga lineaarvõrrand» kohta, rohkem oli raskusi geomeetriaülesannetega.

Üksikute kontrolltööde tulemuste läbitöötamine tõi esile puudujäägid õpilaste teadmistes ja oskustes iga programmeema kohta.

Esimeses kontrolltöös oli peamine tähelepanu pööratud kordamisosast arvutusoskusele murdudega ja teemast «Ratsionaalarvude hulk» ratsionaalarvu mõistele ja ratsionaalarvude liitmisele ja lahutamisele. Õpilaste teadmised ja oskused osutusid nendes osades küllaltki ebakindlaks. Viietehtelise murde sisaldava arvutusülesande lahendas täiesti veatult ainult 27% õpilastest, vigadest domineerisid arvutusvead (64%). Lihtsa tekstülesande protsentarvutusele lahendas õigesti 43% õpilastest, kusjuures erinevused üksikute koolide õpilaste oskustes olid väga silmatorkavad. Üksiktehted ratsionaalarvude liitmisele ja lahutamisele (9 ülesannet) lahendas kõik õigesti 30% õpilastest, üldse anti nendele ülesannetele õigeid vastuseid 65% ulatuses. Arvurida ratsionaalarvudega tõi vigu 42%-le õpilastest. Et ülesanded ei pakkunud arvutustehnilisi raskusi, said peamiseks komistuskivideks märgid — seega ei olnud õpilased uut õppematerjali kindlalt omandanud. Rohkesti oli raskusi ka absoluutväärtuse mõistega: vastava arvurea lahendas

õigesti ainult 34% õpilastest, võrrandi — 46%. Üllatuslikult osutus raskeks ka $3 + x - 5 = 2$ tüüpi võrrandi lahendamine. Mõnevõrra paremini oli omandatud vastandarvu mõiste ja ratsionaalarvude suurusjärjestus.

See kontrolltöö näitas, et 1) õpilased tulevad 6. klassi kindlate arvutusvilumusteta, mida on vaja kogu õppeaasta kestel arvestada, jätkates 4. ja 5. klassis õpetatu süvendamist ja kinnistamist; 2) pärast vastavate teemade läbivõtmise lõpetamist ei ole kuni $\frac{1}{3}$ õpilastest omandanud põhilist, s. o. oskust veatult liita ja lahutada ratsionaalarve, rääkimata selle oskuse kasutamisel ülesannete lahendamisel.

Teise kontrolltööga võeti vaatluse alla ülejäänud tehted ratsionaalarvudega ja punkti asukoha määramine tasandil ning graafikul lugemise oskus.

Korrutamise, jagamise ja astendamise üksiktehted sooritas õigesti 80—98% töö kirjutanud õpilastest. Kõige rohkem vigu tehti siin ülesannetes $(-1)^{22}$ ja $(-4)^2$. Mõningat ebakindlust sümboolika mõistmisel näitasid ülesannetele $(2 \cdot 3)^2$ I real ja $(4 \cdot 5)^2$ II real antud tüüpilised väärad vastused 18 või 12 I real ning 40 või 100 II real, kusjuures eksis rohkem kui $\frac{1}{4}$ õpilastest.

Tunduvalt rohkem raskusi tegi arvurida, kus esinesid kõik tehted ratsionaalarvudega — täiesti õigeid lahendusi ainult 47%, kusjuures kõige sagedamini eksiti jällegi märkidega.

Päris hästi oskasid õpilased määrata punkti koordinaate ja koordinaatide järgi punkti asukohta (õigeid lahendusi 80—95%). Graafikult lugemises olid tulemused järgmised: valmis graafikult funktsiooni vastavate väärtuste leidmine tabelisse ei valmis-tanud erilisi raskusi (õiged arvud 77—97% juhtudel), rohkem oli arusaamatusi sama graafiku alusel funktsiooni muutumiskäigu kirjeldamisega (õigeid vastuseid 49—76%); kõige rohkem oli raskusi graafikult lugemisega siis, kui ei olnud tegemist täisarvudega. Selle ülesande lahendus näitas, et hulk õpilasi ei olnud graafikult lugemise põhimõttest veel üldse aru saanud.

Effearvatult osutus õpilastele raskemaks mõnevõrra abstraktsem ülesanne, kus tuli otsustada, kas antud lause on õige või väär, näiteks: $5m^2 > 0$, kui on teada, et $m < 0$. Kummalegi reale oli antud 6 lauset, mille õigete lahenduste protsent oli 48—80. Kõige rohkem raskusi tegid ülesanded $-m^3 < 0$ ja $(-m)^3 > 0$ ($m > 0$ korral) ning $(-a)^5 > 0$ ($a < 0$ korral). Täiesti ebaõnnestus töö viimane ülesanne, milles oli vaja arvu-tada kolmetehtelise avaldise väärtus (murdudega) ja leida protsent. Osalt võis siin olla põhjuseks ajapuudus ja õpilaste väsimus, kuna testi-laadne kontrollitöö oli kül-lalki mahukas.

Kontrollitöö teemale «Teljeline sümmeetria tasandil» koosnes küllalki lihtsatest ülesannetest, mistõttu ka töö tulemused olid rahuldavad. Esimeses ülesandes nõuti antud isekülge kolmnurgaga sümmeetrilise kolmnurga joonestamist, kusjuures ühel real oli sümmeetriateljeks kolmnurga ühe külje keskristsirge, teisel real — ühe nurga poolitaja. Need ülesanded lahendas õigesti vastavalt 67% ja 58% õpilastest. Teise ülesandega kontrolliti mõistete tundmist. Küsimusele «Mida nimetatakse lõigu keskristsirgeks?» vastas õigesti 81% õpilastest, tunduvalt raskemaks osutus sirge suhtes sümmeetriliste punktide kirjeldamine (õigesti 71%). Paremini tuldi toime kolmnurga sise- või ümberringjoone keskpunkti ja raadiuse leidmisega, hästi tunti ka rombi ja kolmnurga sümmeetriatelgi — õigeid vastuseid 80—97%.

Õpilaste töödest nähtus, et vähe pööra-takse tähelepanu konstruktsiooni korrektsu-sele. Nii jäi paljude tööde puhul selguse-

tuks, kuidas saadi $A' \equiv s(A)$, sest puudusid konstruktsiooniks vajalikud abijooned. Tundu-s ka, et kõik õpetajad ei pööra sellistele küsimustele vajalikku tähelepanu.

Neljas kontrollitöö andis üle-vaate õpilaste teadmistest täisavaldiste kohta. Töö koosnes 10 ülesandest, mis haa-rasid kõiki õpitud tehteid üks- ja hulkliik-metega. Kõige edukamalt tuldi toime kahe arvu summa ja vahe valemi rakendamisega (õigeid vastuseid 87%), kaksikiikmeid korru-tasid veatult 72% õpilastest, teiste valemite rakendamine (üksikülesandena) õnnestus 60—66%-l õpilastest, veidi vähem kui poo-led said hakkama kolmeliikme ja kaksikiikme korrumisega ning kombineeritud üles-andega mitme tehte kasutamise-ga. Vigade hulgas esines arvukamalt arvufusvigu korru-tamisel ja astendamisel (eriti murdude korral) — kuni 16% õpilastest, rohkesti eksiti korrumtamisel ka märkidega — kuni 11% ja koondamisel. Kõige ebakindlamalt tunti kuupide summa (vahe) valemit — 19% õpilastest ei tundnud valemit ära, 9% ei tundnud valemit täpselt.

Kontrollitöö teema «Kolmnurkade võrdsus» kohta koosnes kolmest üles-andest. Esimeses ülesandes tuli ühel real otsustada kahe kolmnurga võrdsuse üle, kui oli antud kummagi kolmnurga ümber-mõõt ja 2 külje pikkused. Lisaraskusi tõi vajadus teisendada mõõtühikuid. Põhimõtte-liselt õigesti lahendas selle ülesande 72% õpilastest, täiesti nõuetekohaselt aga ainult 43%. Veelgi raskemaks osutus teise rea ülesanne, milles oli antud kolmnurkade kohta 2 vastavalt võrdsete külgede paari ja 3 nurka — vastavad protsendid 59 ja 28. Rohkem kui $\frac{1}{8}$ kontrollitud õpilastest ei osanud nende ülesannetega midagi peale hakata. Teise ülesande, milles oli vaja joo-nestada kolmnurk ja mõõta jooniselt selle elemente, lahendas põhimõtteliselt õigesti 72% õpilastest.

Viimase ülesandega püüti kontrollida õpilaste arutlusoskust, kusjuures kasutati õpiku ülesandeid nr. 715 ja nr. 717. Enam-vähem korrektselt tulid nendes ülesannetes nõutud tõestamisega toime veidi vähem kui pooled õpilased. Selle kontrollitöö tule-mused näitasid, et paljud õpilased ei suuda loogiliselt arutleda (võimalik, et sageli ei

osata arutluse käiku kirja panna, nagu märkivad oma kaaskirjades paljud õpetajad) ega õpitud teadmisi rakendada; iga vähimgi kõrvalekaldumine kõige tüüpilisematest harjutusülesannetest toob kaasa suuri lisaraskusi. Õpilaste oskused koolide kaupa olid küllaltki erinevad.

Veidi paremaid teadmisi näitasid õpilased võrrandite lahendamisel. Eelnevat teisendamist nõudvad (murrud, tehted täisavaldistega) võrrandid lahendas õigesti 60—84% kontrollitud õpilastest. Võrrandi abil lihtsa tekstülesande lahendamisega tuli toime ligemale $\frac{3}{4}$ õpilastest, samuti ülesandega, kus võrrandit lahendamata tuli leida antud hulga elementide seast võrrandi lahendid.

Nende ülesannete lahendused näitasid, et enamik vigadest on tingitud varem õpitud materjali ebakindlast omandamisest (arvutusvead, märgivead, vead abivalemite kasutamisel jms.), otseselt võrrandi lahendamisega eksitakse vähe; üllatavalt palju tehakse vigu aga võrrandi lahendi kontrollimisel — kuni 25% õpilastest.

Seitsmes kontrollitöö 6. klassi programmi viimase teema kohta saadeti koolidele täpselt sellisel kujul, nagu õpiku vastava osa autor selle koostas. Näitena esitatakse 1 rea ülesanded.

1. Ringjoone punktist on joonestatud kaks ristuvat kõõlu. Esimene neist on 7,5 cm, teine 4,2 cm kaugusel ringjoone keskpunktist. Leia nende kõõlude pikkused.
2. Korrapärase viisnurga ümberringjoone raadius on 5 cm. Leia selle viisnurga pindala.
3. Mitu tahku ja mitu serva on püstprismal, millel on 16 tippu?
4. Korrapärase püstprisma täispindala on 3 korda suurem külgpindalast. Mitu korda on põhja apoteem suurem prisma kõrgusest?

Selle kontrollitöö 1.—3. ülesanne oleksid pidanud olema jõukohased kõikidele õpilastele, viimane nõudis veidi nuputamist, mistõttu selle kuulumine kontrollitöö kohustuslikku ossa on küsitav. Tulemused olid oodatust halvemad: 1. ja 2. ülesande lahendas täiesti õigesti 43% õpilastest, 3. ülesande — 76%, 4. ülesande — ainult 10% õpilastest. Paljud õpetajad leidsid, et ka esimene ülesanne ei ole sobiv kontroll-

töösse, on liiga raske jms., millega ei tahaks nõustuda. Õppeaasta lõpuks peaks enamik õpilastest siiski olema suufelised joonise abil veidigi iseseisvalt arutlema ja leidma õpitud tõdede kasutamise võimalusi.

Õppeaasta lõpul püüti saada mõningat võrdlusmaterjali õpilaste teadmiste kohta 6. klassi lõpetamisel. Selleks korraidati 1973. a. maikuu vabariigi ühe rajooni 6. klassides 2 kontrollitööd, mida oli varem kasutatud samas klassis 1969. ja 1970. a., mil töötati varem kasutusel olnud matemaatikaprogrammi ja -õpiku järgi. Üks tööddest haaras olulisemat kogu 6. klassi vanast programmist. Selle töö tulemused näitasid, et kontrollitud koolide õpilaste (üle 200 õpilase kuuest koolist) arvutusoskus ei ole sugugi parem kui 1969. a. kevadel Pärnu ja Rapla rajooni ning 1970. a. kevadel Jõgeva rajooni koolide 6. klassi õpilastel.

Teine kontrollitöö oli koostatud teema «Algebralised täisavaldised» kohta. Kuigi ka selle töö tulemused ei anna põhjust rahuloluks (vähemalt rahuldavalt tuli tööga toime 514 õpilasest 75%, keskmine hinne 3,3), näitas tööde tulemuste analüüs siiski mõningat edasiminekut (1970. a. kevadel 223-st Rakvere rajooni 6. klassi õpilasest kirjutas selle töö vähemalt «3»-le ainult 56%, keskmine hinne 2,6). Üksikute ülesannete õigete lahenduste protsent oli 1973. a. uue programmi järgi töötanud klassides üle 20% võrra suurem 5 ülesande puhul, üle 10% võrra — 4 ülesande puhul. 14 ülesandest oli ainult üks ülesanne 1973. a. lahendatud halvemini — õigeid lahendusi vastavalt 54% ja 50%. Selliseks osutus lihtne ülesanne $(6b+5a)(5a-6b)$, milles 48% töö kirjutanud õpilastest ei osanud näha valemi kasutamise võimalust. Teema «Täisavaldised» mõnevõrra kindlale omandamisele on arvatavasti kaasa aidanud ka selle teema koht uues 6. klassi programmis (varem viimane teema, uues programmis õppeaasta keskel).

Kontrollitööd tõid välja põhilised puudujäägid õpilaste teadmistes ja oskustes. Kuigi nendest oli juttu ka eespool, ei ole üleliigne neile veel kord tähelepanu juhtida.

Esimene tööaasta uue programmi järgi uue õpikuga näitas, et

— suur osa õpilastest tuleb 6. klassi eba-kindla arvutusoskusega. Eksitakse arvutamisel murdudega, tehete järjekorras, profsente kardetakse endiselt. Arvutustele kulub palju aega, mis pidurdab ka uue materjali läbivõtmist.

— Õpilaste mõtlemisoskus ei rahulda. Enamik õpilasi ei oska (või ei julge) loogiliselt arutleda. Ei osata kasutada õpitud teadmisi ülesannete lahendamisel, mis veidigi erinevad nendest, mida on lausa õpetatud lahendama. Kuigi üle 40% õpetajatest märkis küsitluslehtedes, et uus õpik võimaldab arendada loogilist mõtlemist hästi, on ilmne, et neid võimalusi ei osatud esimesel tööaastal veel maksimaalselt kasutada.

— Küllaltki sageli eksiti arvutamisel ja avaldiste teisendamisel märkidega.

Töö planeerimisel järgmistel õppeaastatel tuleb õpetajatel eelkõige nendele küsimustele tõsiselt tähelepanu pöörata, sest õpilaste tegelike teadmiste ja oskustega ei saa veel kaugeltki rahule jääda.

ÕPETAJATEST

Anonüümses küsitluslehes paluti õpetajatelt andmeid tema erialase ettevalmistuse, tööstaazi ja täienduskursustest osavõtu kohta. Vastavaid andmeid esitanud 254 õpetajast oli erialane ettevalmistus 193 õpetajal ehk 76%. Kuigi erialase ettevalmistusega õpetajate osakaal on suurenenud (ankeetide põhjal 1970/71. õppeaastal 4. klassides 30%, 1971/72. õppeaastal 5. klassides 66%) on olukord ikkagi muret tekitav, sest uued programmid seavad ka ainealaselt õpetajale senisest palju suuremaid nõudmisi. Puudujääke teadmistes ei korva antud juhul ka õpetaja pikaajalise töö kogemused. Ankeetidele vastanud õpetajatest oli 1972. a. suvel täienduskursustest osa võtnud ainult 73%.

Õpetajate poolt programmi küsimuste jõukohasusele antud hinnangute analüüsimisel võrreldi kõikide õpetajate keskmisi hinnanguid nende õpetajate keskmiste hinnangutega, kes ei olnud kursustest osa võtnud. Selgus järgmist: kui keskmine hinnang kogu küsimustiku kohta oli ligikaudu sama, siis 21 küsimuse puhul olid kursustest mitte osa võtnud õpetajate hinnangud

0,1—0,2 võrra madalamad, sealhulgas ka enamikule õpilastele rohkem raskusi valmistatud teemade osas (27., 38., 4., 10.).

Kuigi siin esitatud andmed otseselt ei kinnita kursustel antud näpunäidete kasulikkust, on iga õpetaja osavõtt kursustest ikkagi hädavajalik, seda enam, et praegustes tingimustes uue õpiku juurde kuuluvad meetoodilised materjalid paratamatult hilinevad.

KOKKUVÕTTEKS

Esimene tööaasta näitas, et K. Ariva, E. Etvergi ja A. Telgmaa matemaatika katseõpik 6. klassile on üldjoontes õnnestunud.

Õpetajate seisukohtadest ja õpilaste teadmistes esinenud lünkadest selgusid kitsaskohad, mida tuleb arvestada edaspidises töös õppekirjanduse ja matemaatika õpetamise täiustamisel.

Üleminek uutele matemaatikaprogrammidele ja -õpikutele jätkub, kusjuures jätkatakse ka küsitluslehtede saatmist õpetajatele ja kontrolltööde korraldamist õpilastele. Oma seisukohtade esitamisega on õpetajatel võimalik aktiivselt sekkuda uute stabiilsete matemaatikaõpikute väljakujundamisse.

**РАЗРАБОТКА ТЕОРИИ
УРОКА КАК ОДНА ИЗ
АКТУАЛЬНЫХ
ПРОБЛЕМ
СОВРЕМЕННОЙ
МЕТОДИКИ**

ЭНДА РООВЕТ

Проблемы современного школьного урока на данном этапе развития методики являются весьма актуальными. Однако несмотря на то, что школьный урок занимает центральное место в процессе практического обучения русскому языку, до настоящего времени в нашей методике отсутствует теория урока, соответствующая современному научному уровню обучения русскому языку как средству межнационального общения в Советском Союзе. В данной статье мы не рассматриваем отдельных проблем урока, а приводим лишь некоторые соображения относительно создания теории урока.

Необходимость создания теории урока связана с тем, что в настоящее время многие методические проблемы решаются узко — на уровне одного-двух уроков, т. е. методические рекомендации из-за низкого уровня обобщенности соотносятся лишь с некоторыми отдельными уроками, и поэтому их применение на практике не повышает эффективности урока соответственно цели обучения (например, разработки по прохождению того или другого текста или той или другой грамматической темы учебника даются вне связи с развитием конкретного вида речевой деятельности).

На другом полюсе в современной методике находятся исследования, проводимые на теоретическом уровне, соответствующем современному этапу развития наук, но не находящие применения в школьной практике из-за большого «расстояния» между результатами исследования и конкретным школьным уроком.

Наличие теории урока дало бы возможность согласовывать исходные положения и ожидаемые результаты исследований с проблемами урока, что в свою очередь способствовало бы более эффективному внедрению результатов исследований в школьную практику.

Отсутствие теории урока чувствуется и в школьной практике. Несмотря на то, что существует установка на овладение языком как средством общения, т. е. на овла-

дение определенными видами речевой деятельности, сохраняются старые типы и традиционная структура уроков.

На уроках русского языка ученики слишком часто «занимаются» русским языком, «изучают» русский язык вместо того, чтобы обучаться общению на этом языке. В связи с этим урок русского языка сохраняет и свою традиционную структуру, хотя и не всегда выделяемую четко: организационный момент, опрос учащихся (индивидуальный или фронтальный), объяснение нового материала, закрепление нового материала, объяснение домашнего задания. На уроках с такой структурой языковой материал обычно усваивается на уровне знаний и первичных умений, навыки и вторичные умения зачастую остаются вне внимания, хотя с тех пор, когда цели обучения русскому языку получили определенную конкретность (овладение видами речевой деятельности), в структуру урока стали включать такой компонент как «развитие речи». Однако, включение этого компонента по существу не изменило структуры урока в целом, не привело к структуре урока в большее соответствие с целями обучения.

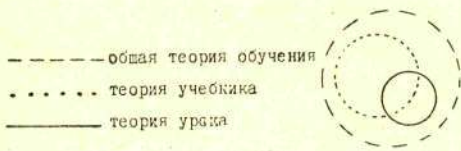
До сих пор не соответствует целям обучения также традиционное деление уроков на такие типы, как уроки грамматики и уроки объяснительного или литературного чтения. Несмотря на то, что на уроках обоих типов занимаются развитием речи, уроки грамматики нередко превращаются в уроки, подготавливающие учащихся к развитию речи в о о б щ е, уроки объяснительного (литературного) чтения — в уроки, развивающие речь в о о б щ е. Однако, как известно, в практической деятельности человека речь «вообще» не существует, она проявляется в определенных конкретных видах речевой деятельности. Поэтому разработка теории урока, урока, на котором обучают конкретному виду речевой деятельности, является проблемой, требующей быстрого решения: ее решения требуют запросы современной школьной практики.

Однако, быстрое решение этой проблемы зависит от предварительного решения других методических проблем.

Нам представляется, что теория урока в первую очередь связана с теорией учебника.

Я. Коршунова считает: «Систематичность обучения должна быть проведена как по вертикали — от первого урока до последнего, так и по горизонтали — на уровне каждого данного урока учебника и связанных с ними высказываний учащихся» [1; стр. 255—256]. Из этого высказывания вытекает, на наш взгляд, несколько существенных с точки зрения создания теории урока положений:

- 1) в основе систематичности, в то же время и целенаправленности обучения лежит соответствующая теория;
- 2) для обеспечения «систематичности по вертикали» нужна теория учебника;
- 3) для обеспечения «систематичности по горизонтали» нужна теория урока;
- 4) теория учебника и теория урока между собой взаимосвязаны; теория урока занимает по отношению к теории учебника подчиненное положение;
- 5) теория учебника и теория урока исходят из общей основы в виде общей теории обучения («систематичность обучения»). Нам представляется, что взаимосвязь между общей теорией обучения, теорией учебника и теорией урока можно схематически изобразить следующим образом:



Сложность создания теории урока заключается в том, что она, как и любая другая теория, должна быть настолько общей, чтобы охватить все основные стороны явления, в данном случае, школьного урока русского языка. С другой стороны, она должна быть настолько кон-

кретной, чтобы послужить руководством при проведении каждого отдельного урока. Поэтому она не может быть разработана без формулировки исходных теоретических положений, выдвижения соответствующей гипотезы и проведения исследования только на основе обобщения опыта определенного количества уроков, на первый взгляд, построенных удачно.

Теория урока, как и общая теория обучения русскому языку как средству общения и как теория учебника, создается на основе решения проблем плана-структуры комплексного исследования, целью которого является разработка программ, учебников и учебных пособий, а также методики для овладения языком как средством общения [3]. Несмотря на то, что проблемы урока в плане-структуре непосредственно не отражены, они вытекают из этого плана, так как план-структура дает общее направление для решения основных проблем методики.

Основными проблемами, непосредственно связанными с созданием общей теории обучения русскому языку как средству общения, являются проблемы выявления специфики видов речевой деятельности и создания моделей научения каждому конкретному виду речевой деятельности. Нам представляется, что эти проблемы являются основными и при разработке теории урока. В зависимости от того, какие виды речевой деятельности в учебных целях выделяются, определяются и типы уроков. В зависимости от моделей науче-

ния видам речевой деятельности определяется структура урока.

Нужно отметить, что при таком подходе к проблемам урока структура урока выходит за рамки одного школьного урока, определяемого 45 минутами времени. Думается, что структуру урока целесообразно рассматривать как в широком, так и в узком смысле. Структура урока в широком смысле соответствует модели научения конкретному виду речевой деятельности, включая все компоненты модели научения в той же последовательности, в которой эти компоненты в модели выделены. Другими словами, структура урока в широком смысле — это системное объединение 45-минутных уроков в цикл, причем цикл уроков кончается там, где усвоенный языковой материал включается в коммуникацию, близкую к реальной.

Структура урока в узком смысле — это расположение учебного материала в рамках отдельного урока, соответствующего одному компоненту модели научения. Структура урока в широком смысле зависит от количества компонентов в модели научения, в узком смысле — от качества языковых единиц, составляющих отдельный компонент этой модели.

Нами разработана модель научения одному из видов речевой деятельности — выражению своих мыслей и пониманию мыслей собеседника при непосредственном общении [2; стр. 303]. На примере этой модели можно объяснить понятие «структура урока» следующим образом:

Структура урока в широком смысле



Исходя из вышеприведенного определения понятия «структура урока», можно сказать, что, с одной стороны, структура современного урока русского языка должна стать более постоянной, чем она является сейчас (модель научения определенному виду речевой деятельности остается постоянной в течение определенного периода обучения этому виду речевой деятельности). С другой стороны, структура урока должна стать более подвижной и варьируемой (каждому компоненту модели соответствует своя структура урока; чем больше вариантов относится к каждому компонен-

ту, тем разнообразнее могут быть построены уроки).

Со спецификой видов речевой деятельности, помимо проблемы структуры урока, связана также проблема типов урока. Типы урока по нашему мнению, определяются характером взаимодействия между партнерами, т. е. закономерностями, лежащими в основе выделения того или другого вида речевой деятельности. Для эстонской школы выделены следующие виды речевой деятельности и соответственно определен характер взаимодействия с партнером [3].

Вид речевой деятельности

I	Выражение своих мыслей, понимание мыслей другого человека и реакция на них в устной форме
II	Понимание мыслей другого человека на слух
III	Понимание мыслей другого человека при чтении
IV	Выражение своих мыслей в письменной форме
V	Выражение своих мыслей или воспроизведение мыслей других людей в монологической устной форме

Характер взаимодействия с партнером

я	и	собеседник (и)
я	и	диктор, лектор, докладчик
я	и	автор текста
я	и	адресат (читатель)
я	и	аудитория

Все выделенные нами виды речевой деятельности имеют в своей основе разный характер взаимодействия с партнером, поэтому имеют и разные модели научения и разную структуру урока (в широком смысле). Цикл уроков, связанный с общей, постоянной структурой модели на-

учения конкретному виду речевой деятельности, представляет самостоятельный тип урока: выделенным пяти видам речевой деятельности соответствует пять типов урока. Чтобы точнее охарактеризовать типы урока, необходимо с психолингвистической точки зрения определить, чем же

отличается взаимодействие между участниками коммуникации в каждом виде речевой деятельности.

В связи с вышеизложенным пониманием структуры и типов урока возникает вопрос: применимо ли в таком случае высказанное психологами положение о том, что языковой материал до усвоения должен пройти последовательные ступени от знаний и первичных умений к навыкам и вторичным умениям.

Думается, что это положение в связи с решением проблем урока в рамках создания теории урока предполагает некоторое уточнение. Названная закономерность относится к усвоению любого учебного материала. При обучении языку мы опираемся на это положение, когда языковой материал организуется в традиционных лексических и грамматических единицах. При организации языкового материала в соответствии со спецификой видов речевой деятельности и моделями научения (в единицах разного коммуникативного уровня) учитываются психолингвистические закономерности, лежащие в основе естественного процесса коммуникации. На основе вышеприведенной модели научения (см. модель научения на стр. 334) языковой материал усваивается следующим образом: языковые единицы усваиваются самостоятельно на ступени знаний и первичных умений, до автоматизированных навыков языковые единицы доводятся не самостоятельно, а в составе коммуникативных единиц обучения; коммуникативные единицы усваиваются самостоятельно также на ступени знаний и первичных умений, до автоматизированного навыка они доводятся только в составе учебных речевых ситуаций. Учебные речевые ситуации проходятся также на уровне знаний и первичных умений, навык выражения своих мыслей и понимания мыслей собеседника приобретает только в реальных, жизненных ситуациях, в которых навык превращается во вторичное умение.

Таким образом, языковой материал в

течение цикла уроков, соответствующего модели научения, усваивается по линии — от знаний и первичных умений к навыкам и вторичным умениям, только уточняется понимание «ступени навыков»: каждая языковая единица автоматизируется (формируется навык ее автоматического использования) не самостоятельно, а в составе следующей, более высокой по уровню коммуникативности единицы, выделенной в модели научения.

В настоящее время в школьной практике со ступенью формирования навыков связывается такой компонент структуры урока, как закрепление нового материала. Нередко это означает лишь многократное повторение языковых единиц на одной и той же ступени усвоения (на ступени знаний и первичных умений) или же включение этих единиц в случайный контекст, а не означает многократного употребления единиц, прошедших ступень знаний и первичных умений, в составе более коммуникативных единиц с точки зрения специфики вида речевой деятельности.

В данной статье мы не касаемся проблемы целей и подцелей уроков, а также приемов работы на уроке. Рассмотрение этих проблем в связи с разработкой теории урока потребовало бы специальной статьи.

В заключение необходимо еще раз подчеркнуть, что теория урока, которая, с одной стороны, является самостоятельной теорией, требующей специального рассмотрения, с другой стороны, теорией, вытекающей из общей теории обучения и из теории учебника, должна быть настолько общей теорией, чтобы предвидеть в потенциале все необходимые для реализации целей обучения типы и структуру уроков.

Литература

1. Я. Коршунова. Об экстралингвистических основах систематического обучения неродному языку. Второй международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. «Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному». Тезисы докладов и выступлений. София, 1973, стр. 255—256.
2. Э. Роовет, Э. Штейнфельдт. Отражение специфики видов речевой деятельности в разделах составляемой научно обоснованной программы по русскому языку. «Ньюкогуде кооль», 1973, № 4, стр. 301—307.
3. Э. Роовет, Э. Штейнфельдт. Комплексное исследование — необходимый этап развития частных методик (статья находится в редакции журнала «Советская педагогика»).

KOOLIEELNE KASVATUS

ÜHEST MATEMAATIKA LÄHTEMÕISTETE ÕPETAMISE JA MÕÕTMISE KATSEST LASTEAIAS

ENDEL NOOR, HELLE RÜÜTEL

Lasteaegades kehtiva elementaarsete matemaatiliste kujutluste arendamise programmi ja selle juurde kuuluvate selgituste kohaselt (1, lk. 4—16) mõistetakse lihtsamate matemaatiliste kujutluste arendamise all hulga mõiste kujundamist, suuruse, vormi, ruumi ja aja mõistete tundmaõppimist, ruumis ja ajas orienteerumise oskuste väljaarendamist ning esmaste kujutluste loomist naturaalarvudest koos lihtsamate liitmis- ja lahutamisesannete lahendamiseks.

Elementaarsete matemaatiliste kujutluste arendamisega seoses peetakse silmas kahte olulist eesmärki: laste ettevalmistamist matemaatika õppimiseks koolis ja laste üldist intellektuaalset arendamist. Mõlemat eesmärki realiseeritakse laste vanuselisi iseärasusi arvestavalt nelja aasta jooksul, kusjuures iga vanuseastme jaoks on programmiga

kindlaks määratud nii teadmiste kui ka oskuste miinimummaht.

Eeltoodu kehtib lasteaia kohta. Kooli juures kord nädalas kooskäivate ettevalmistusrühmade tarvis matemaatiliste kujutluste arendamise programm senini puudub. Töö korraldamisel juhendatakse siin lasteaegade vastava programmi viimasest osast (kuueaastased lapsed). Mõistete ja oskuste kujundamise järjepidevust arvestavalt ei ole see aga ettevalmistusrühmade vastava tööloigu korraldamise alusena küllaldane. Laste matemaatikaalaste eelteadmiste ja oskuste ühtlustamise ja kinnistamise eesmärgil tuleb ettevalmistusrühmades peatuda ka neil mõistritel ja oskustel, mis lasteaegade programmi järgi on ette nähtud läbi võtta noorematel vanuseastmetel.

Elementaarsete matemaatiliste kujutluste arendamisega ühenduses rõhutame oma järgnevas käsitluses laste kooliks ettevalmistamise aspekti. Seetõttu huvitab meid lastele pakutavate matemaatiliste kujutluste koguhulgast eeskätt see osa, mis on koolimatemaatika õppimisel lähtealuseks. Siia kuuluvad kõigepealt mõisted, millest lähtutakse matemaatika kui õppeaine ülesehitamisel ja matemaatilise teksti mõistmisel. Neid mõisteid nimetatakse algklasside matemaatika suhtes **lähte-** ehk **eelmõisteteks**. Lähtemõistete hulka kuulub hulga mõiste, mis koolis saab naturaalarvu mõiste kujundamisel otseseks lähtekohaks. Siia kuulub veel terve rida mõisteid, mis täpsustavad ettekujutuse last ümbritsevate esemete ja nähtuste asendi- ja suhtevahekordest, võimaldavad lapsel ajas ja ruumis orienteeruda, loovad kvantitatiivsete suhete ja ruumiliste vormide abstraherimiseks vajalikud eeldused. Lähtemõistete hulka ei kuulu need mõisted, mis hiljem koolis õppimise objektideks saavad. Lasteaia programm taotleb näiteks arvu mõiste elementaarset kujundamist koos mõningase arvutusoskuse arendamise ja loendamisoskuse kujundamisega, kuid et arvu mõiste on koolimatemaatika üks põhimõisteid, mille kujundamisele just algklassides lõviosa aega

kulutatakse, siis matemaatika lähtemõistete hulka seda arvata ei saa. See aga ei tähenda hoopiski, et laste kooliks ettevalmistamisel tuleb nõutaval tasemel välja kujundada ainult koolimatemaatika lähtemõisteid. Ka koolimatemaatika põhimõistete omandamist tuleb juba aegsasti ette valmistada. Loendamis- ja arvutamisoskuste mõningane kujundamine koos hulga mõiste ja sellest tulenevate mitmete elementaarsete loogiliste mõtteoperatsioonide intensiivse väljaarendamisega seda eesmärki teenivadki.

Matemaatika lähtemõistetena vaatleme seega neid elementaarsete matemaatilisi kujutlusi, mida koolieelsel perioodil on võimalik kujundada mõistete tasandil. Metoodilises kirjanduses liigitatakse neid mõisteid mitmeti. Enamkasutatav on mõistete tähendusel põhinev liigitelu, mille järgi saab moodustada viis lähtemõistete rühma:

- 1) **asendi- ja suhtemõisted** (ees, taga, kõrval, ülal, all, edasi, tagasi, üles, alla, keskel, vahel, äärel, serval, paremal, vasakul jt.);
- 2) **suuruse mõisted** (pikem, lühem, laiem, kitsam, kõrgem, madalam, väiksem, suurem, paksem, õhem jt.);
- 3) **kujundi mõisted** (kolmnurk, nelinurk, ruut, ring, ovaal, kera, kuup jt.);
- 4) **aja mõisted** (hommik, päev, õhtu, öö, eile, täna, homme, kiiresti, aeglaselt, varem, hiljem, enne, pärast jt.);
- 5) **hulga mõiste**.

Lähtemõistete loetelu on antud elementaarsete matemaatiliste kujutluste programmis. Nende mõistete kujundamisele pööratakse lasteaedades ja ettevalmistusrühmades palju tähelepanu, kuid siiski tuleb kooli veel lapsi, kes ei tunne mitmeid asendi- ja suhtemõisteid (näit.: vasakul, paremal, äärmine jt.), kes eksiivad geomeetriliste kujundite nimetuste kasutamisel (ei erista ringi ovaalist, kuupi nelinurgast või ruudust jne.), kes kasutavad vales tähenduses ja valel kohal mitmeid ajamõisteid (näit.: eile, täna, homme jt.). Algklasside õpetajate tähelepanekud kinnitavad, et just nendel lastel tekib kohe raskusi näiteks hulga mõiste kujundamiseks vajalike

harjutustega. I klassi matemaatika töövihikus on paljude hulkade elementideks just geomeetrilised kujundid, seal on vaja esemete reas paremale või vasakule üks ese lisada, äärmine ese ära võtta jne. Ühesõnaga: sõltumata sellest, millises konkreetses seoses või kontekstis on matemaatika lähtemõistest koolimatemaatikaga, on nende tundmine matemaatika eduka omandamise üheks eelduseks.

Meie arvates on lünga lähtemõistete omandamisel tingitud mitte niivõrd nende mõistete õpetamise vigadest, kuivõrd kasvataja või õpetaja teadmatusest, et ühel või teisel lapsel mõistete omandatuses üldse vajaka jääb. Nimelt ei fikseerita õigel ajal oma töö resultaati — lastel matemaatika lähtemõistete omandatusetaset. Me eeldame, et laste kooliks ettevalmistamisega tegelevatel pedagoogidel oleks alati põhjalik ülevaade selle kohta, kellest lastest on õpitud lähtemõistete aktiivselt omandatud ning kellest lastest ja milliste mõistete tundmises on veel puudujääke. Vajakajäämistest tuleb alati informeerida ka lastevanemaid, sest selge on see, et ainult lasteaias või koolis lähtemõisteid ei kujunda. Treening mõistete omandamisel ja lastele nende eksimuste kättenäitamine on tihti esmase tähtsusega.

Käesoleva kirjutise üks eesmärke ongi tutvustada lugejaid **matemaatika lähtemõistete mõõtmise** (kasutame siin ja edaspidi viimast terminit lähtemõistete omandatuset kindlakstegemise tähenduses) ühe võimaliku **metoodikaga**. Samal ajal, mõõtmistulemuste tõlgendamise taustal juhime kasvatajate ja õpetajate tähelepanu veel kord tõsiasjale, et paljude matemaatika lähtemõistete kujundamisel on efektiivne kasutada õppemänge (didaktilisi mänge). Alust sellele väitele annab meie poolt korraldatud lähtemõistete õpetamise katse ühe lasteaias III rühma lastega (5-aastased lapsed). Siinjuures jätame me vaatluse alt välja hulga mõiste kujundamise ja mõõtmisega seotud probleemid, kuna nendel on nii meie kui ka teiste varasemates kirjutistes pikemalt peatunud (vt. näit. 3 ja 4).

Esimesest neljast matemaatika lähtemõistete rühmast võtsime vaatluse alla 35 mõistet: 9 asendi- ja suhtemõistet (ees, taga, kõrval, ülal, all, keskel, vahel, paremal, vasakul), 10 suuruse mõistet (pikem, lühem, laiem, kitsam, kõrgem, madalam, suurem, väiksem, paksem, õhem), 3 kujundi mõistet (kolmnurk, ruut, ring) ja 13 aja mõistet (hommik, õhtu, päev, öö, eile, täna, homme, kiiresti, aeglaselt, varem, hiljem, enne, pärast).

Iga mõistet mõõtsime kahel tasandil: 1) tegime kindlaks, kas laps tunneb mõistetele vastavat **terminit** (oskussõna); 2) kontrollisime, kas laps oskab mõistet **kasutada** mingis konkreetses tegevuses ja mängusituatsioonis. Esimesel juhul lähtusime lapsele hästi tuttavast objektist (esemest), mis vaatluse all olevat mõistet «näitlikustab», ja läksime sellelt üle mõistele vastavale terminile. Teisel juhul lähtusime mõistele vastavast terminist ning laskime lapsel mõiste sisu mingi tegevuse kaudu avada. Laste mõttekäigu kontrollimine kahes suunas — objektilt mõistele ja mõistelt objektile — annab meile mõiste omandatuset kohta kaheksugust informatsiooni: 1) teeb kindlaks, kas mõiste eksisteerib sõnana (ta ei ole kaemuslik) ja 2) näitab, kas mõiste on üldistatud teadmine. Kui laps kontrollimise mõlemal tasandil vastas või tegutses õigesti, lugesime mõiste aktiivselt omandatuks. Kui aga laps ühel juhul eksis, siis pärast objektide nimetuste täpsustamist ning lapsele arusaadavaks tegemist esitasime uue kontrollküsivuse või laskime sooritada uue tegevuse. Õige vastuse korral lugesime mõiste omandatuks, kuid lisasime juurde, et laps siiski veel kahtleb. Vale vastuse korral lugesime mõiste mitteomandatuks. Mõlemal juhul tuleb mõiste kujundamist jätkata, sest sellealase töö lõppeesmärgiks on mõistete aktiivne omandamine laste poolt.

Asendi- ja suhtemõistete mõõtmisel lähtusime situatsioonist, kus lastele hästi tuntud mänguasjad olid kolmeastmelise riiuli suhtes paigutatud erinevatesse kohtadesse: riiuli ette, taha, kõrvale (pa-

remale ja vasakule poole), ülemisse, keskmisse ja alumisse riiulivahesse. Lapsele (mõõtmised on individuaalsed) kõigepealt selgitasime seda situatsiooni, eriti rõhutades väljendit «riiuli suhtes». Terminitundmist kontrollisime küsimusega: *Kus asetseb (mängukaru) riiuli suhtes? Mõõtmiste teises osas laskime näiteks riiuli ette asetada 2—3 uut eset. Samad esemed võis laps asetada ka ende ette lauale, mängukaru ette jne. Pidasime vajalikuks nõuda lapse tegevuses rohkem kui ühe eseme kasutamist.*

Suuruse mõistete mõõtmisel võtsime kasutusele erineva pikkuse, paksuse, laiuse, kõrguse ja suurusega esemete hulga. Näiteks asetasime erineva pikkusega pliiatsid üksteise kõrvale nii, et pliiatsite alumised otsad oleksid ühel joonel. Pliiatsite pikkusjärjestusele tähtsust ei omistanud. Lapsele ütlesime, et tema ees laual on palju erineva pikkusega pliiatseid. Võtsime pliiatsite hulgast näiteks kõige lühema ja küsisime lapselt: *Milline on see pliiats teistega võrreldes? Vastamisel võis laps oluliseks pidada ka pliiatsite värvust või kuju (ümmargune, kandiline). Sel juhul tuli meie poolt esitatud küsimust täpsustada, suunates lapse mõtte pliiatsite pikkuste võrdlemise juurde. Mõiste kasutamist kontrollisime sel teel, et laskime lapsel mitmest erinevast esemete hulgast ära võtta näiteks kõige väiksemad esemed (pliiatsi, palli, klotsi jne.). Sellele objektile võis laps ka viidata (näiteks endale, kui toas viibivale kõige väiksemale inimesele).*

Kujundi mõistete mõõtmisel lähtusime jällegi mitmetest erinevatest geomeetrisest kujunditest moodustatud hulgast. Võtsime sealt ühe kujundi ja küsisime: *Kuidas seda nimetatakse? Seejärel laskime laual asetsevast kujundite hulgast välja võtta näiteks kõik kolmnurgad. Kolmnurki oli antud kujundite hulgas seejuures mitmes suuruses ja nad ei olnud mitte ainult võrdkülgsed. Kolmnurki (samuti teisi kujundeid) laskime lapsel otsida ka enda ümbrusest.*

Raskem oli saada informatsiooni **aja mõistete** omandatuse kohta, sest need mõisted ei seostu otseselt ühegi konk-

reetse esemega. Mõistete «näitlikustamine» sai siin võimalikuks ainult lastele hästi tuntud tegevuste kaudu. Neid tegevusi sai võtta laste päevarežiimist või eredalt meeldejäänud situatsioonide meenutustest (näiteks: eile käis lasteaias nukuteater). Mingi tegevuse kirjeldamise järel (tegevuse kohta võis laps informatsiooni saada ka jooniselt või fotolt) esitasime küsimuse: *Millal sa nii toimid (käitud, tegutsed)?* Kui laps sobivale ajamõistele vastavat terminit kohe üles ei leidnud, asendas selle sünonüümi või mingi teise tegevuse kirjeldamisega. laskime tal õige termini valida meie poolt etteöeldud terminite hulgast, seejuures silmas pidades, et õige, meile vajalik termin esitatud loetus ei oleks esikohal. Nii saime aja mõistete kohta informatsiooni termini tundmise tasandil. Mõistete õige kasutamise kindlakstegemiseks laskime lapsel vastata näiteks järgmisele küsimusele: *Mida sa teed hommikul?* Oma tegevuste kirjeldamisega avas laps nüüd mõiste sisu.

Mõõtmiste korraldamisel lähtusime põhimõttest, et ühe ja sama mõiste kohta informatsiooni mõlemal tasandil järjest ei hangi. Kui mõõdame mitme erineva mõiste omandatust, siis ühe mõiste kohta esitatavate küsimuste või tegevuskäskude vahel võiks olla 3—4 küsimust teiste mõistete kohta.

Eeltoodud matemaatika lähtemõistete mõõtmise meetodikat kasutades fikseerisime mõistete omandatuse taseme 44 lapsel kahest lasteaiast. Kõik lapsed olid viieaastased.

Esimest rühma (A-rühm, laste arv $n_1=22$) vaatlesime katserühmana, sest pärast lähtemõistete algtaseme mõõtmist jätkati selles viie kuu jooksul mõistete kujundamist ja kinnistamist õppemängude abil. Õpetamise resultaadid fikseeriti lõpptaseme mõõtmistega. Teises rühmas (B-rühm, $n_2=22$) lähtemõistete algaset ei fikseeritud, mõisteid kujundati vastavalt elementaarsete matemaatiliste kujutluste arendamise programmi nõueteie üldkasutatava meetodika järgi (õppemänge kasutati minimaalselt). B-rühmas tegime ainult lähtemõistete lõppmõõtmised. Raweni testiga tehtud mõõtmiste

alusel võis mõlemate rühmade üldarengu taset lugeda praktiliselt võrdseks, sest $x_A = 12,44$ ja $x_B = 13,01$ ($0 \leq x_i \leq 36$).

Lähtemõistete mõõtmistulemused on esitatud tabelis 1. (Suhtearyv näitab õigete vastuste protsenti, kusjuures õigete vastuste hulka on arvatud vastused märkusega «kahtleb»; I — algmõõtmine; II — lõppmõõtmine).

Tabel 1.

MATEMAATIKA LÄHTEMÕISTETE TUNDMINE

Mõistete rühm	Mõisted	A-rühm		B-rühm
		I	II	II
Asendi- ja suhte- mõisted	Ees	100	100	100
	Taga	90,9	100	100
	Kõrval	95,4	100	90,9
	Ülal	100	100	100
	All	100	100	100
	Keskel	90,9	100	100
	Paremal	18,1	77,2	59,0
	Vasakul	22,7	77,2	59,0
	Vahel	31,8	100	95,4
	Suuruse mõisted	Pikem	100	100
Lühem		100	100	100
Leiäm		100	100	100
Kitsam		100	100	100
Kõrgem		100	100	95,4
Madalam		100	100	95,4
Suurem		100	100	100
Väiksem		100	100	100
Paksem		95,4	100	95,4
Õhem		90,9	100	95,4
Kujunli mõisted	Kolmnurk	100	100	81,8
	Ruut	86,3	100	59,0
	Ring	100	100	100
A ja mõisted	Hommik	90,9	100	90,9
	Õhtu	86,3	100	100
	Päev	100	100	95,4
	Õö	95,4	100	100
	Eile	59,0	100	86,3
	Täna	77,2	100	86,3
	Homme	50,0	90,9	77,2
	Kiiresti	100	100	100
	Aeglaselt	100	100	100
	Varem	95,4	100	100
	Hiljem	95,4	100	100
	Enne	95,4	100	95,4
Pärast	100	100	95,4	

Mõõtmistulemuste statistiline analüüs näitab, et katse lõpul A-rühmas eksisid

matemaatika lähtemõistete kasutamisel 7 last ning eksimusi esines ainult kolme mõiste tundmisel (paremal, vasakul, homme). B-rühmas olid samad näitajad tunduvalt halvemad: eksis 18 last, eksimusi 17 mõiste tundmisel. Kui eksimustele lisada ka lastepoolsed kahtlemised kontrollküsimuste vastamisel või nõutud tegevuste sooritamisel, siis katserühma (A-rühm) iseloomustavad järgmised arvud: algmõõtmiste põhjal esines eksimist ja kahtlemist $85+96=181$ juhul 770 võimalikust ($11,1\%+12,4\%=23,5\%$), lõppmõõtmiste põhjal $12+12=24$ juhul ($1,5\%+1,5\%=3,0\%$). Kontrollrühma (B-rühm) samad näitajad lõppmõõtmiste põhjal olid $57+55=112$ ($7,4\%+7,1\%=14,5\%$).

Olgugi et mõõtmised sooritati suhteliselt väikesel lastekontingendil (mis manitseb järelduste tegemisel olema ettevaatlik), sunnib A- ja B-rühmade vastavate mõõtjarvude võrdlemine väitma, et spetsiaalsete õppemängude kasutamine matemaatika lähtemõistete õpetamisel soodustab viimaste kujunemist. A-rühmas kasutati igas õppetunnis (5 kuu jooksul, 1 õppetund nädalas) üht spetsiaalselt valitud või koostatud õppemängu samal ajal, kui B-rühmas õppemängude kasutamisele erilist tähelepanu ei pööratud.

Õppemängude kasutamisest tulenevate efektide ja õppemängu kasutamise vajadustele on metoodilises kirjanduses tihti tähelepanu juhitud. Õppemängude liike, mängu endid ja mängude kasutamise metoodikat on tutvustatud ja propageeritud aga suhteliselt vähe. Elementaarsete matemaatiliste kujutluste arendamiseks vajalikke õppemänge ja vastavaid metoodilisi näpunäiteid nende mängude kasutamiseks leiab lasteaias kasvataja või ettevalmistusrühma õpetaja ainult ühest eestikeelsest brošüürist (2).

Järgnevas toome näitena mõningaid õppemänge, mida A-rühmas matemaatika lähtemõistete kujundamisel kasutasime.

«AEDNIK JA LAPSED» — kasutatakse asendi- ja suhtemõistete õpetamisel ja kinnistamisel.

Mängu eesmärk: Õpetada mõisteid *vasa-*

kul ja paremal, kinnistada mõisteid keskel, vahel, ümber.

Vahendid: Igale lapsele korvike (paberist karbik), selles paberist lillõied (valge, punane, kollane, sinine), flanelltahvel, selle paremal ja vasakul äärel peenrad, peenarde vahel puu (aplikatsioonid). Laual üksteise kõrval kolm nukku.

Mängu käik: Lapsed istuvad poolringis flanelltahvli ees. Kasvataja teatab, et täna mängime mängu «Aednik ja lapsed». Kasvataja on aednik, lapsed tema noored abilised. Tehakse kindlaks, et aias on kaks peenart, peenarde vahel kasvab puu. Tühjadele peenardele on vaja laste korvidest istutada lilli.

Kõigepealt istutame lilli peenrale, mis on puust paremal. Teeme kindlaks, kumb on peenar, mille kohta võime öelda: *Ta on puust paremal*. Võrdleme viimast lauset lausetega *parem käsi, käsi, millega söömisel hoian lusikat, kirjutamisel pliitsit, tänaval kõndides möödun vastutulijaist paremalt poolt* jne. Kõik lapsed võtavad oma korvist parema käega punase lille ning sirutavad käe ette. 3—4 last istutavad oma lille puust paremal asetsevale peenrale. Teised asetavad lille korvi tagasi. Kontrollime, kas lilled istutati õigele peenrale.

Edasi istutame lilli peenrale, mis asetseb puust vasakul. Teeme kindlaks, milline on see peenar. Võrdleme lauseid *asetseb puust vasakul, vasak käsi, vasak kõrv, silm, jalg*. Kõik lapsed võtavad korvist vasaku käega kollase lille ja sirutavad käe ette. 3—4 last istutavad oma lille puust vasakul asetsevale peenrale. Teised asetavad lille korvi tagasi. Kontrollime, kas lilled istutati õigele peenrale.

Lilled istutamist jätkatakse: 3—4 valget lille paremal asetsevale peenrale, teist niipalju siniseid lilli vasakul asetsevale peenrale.

Kuna lilli jäi üle, siis teeme veel ühe peenra. Paigutame selle olemasolevate peenarde vahele. Üks laps näitab, kuni see peenar peaks tulema. See peenar on keskmine peenar, ta asetseb äärmiste peenarde vahel. Iga laps istutab sellele peenrale lille, mis talle kõige enam

meeldib. 4—5 last istutavad lilli ka ümber puu.

Ülejäänud lilled kingitakse nukkudele: punased paremal asetsevale nukule, kollased vasakul asetsevale nukule, sinised kahe nuku vahel istuvale nukule. Aednik saab valged lilled.

Järgneb liikumismäng (lapsed moodustavad ringi ümber kasvataja). Kasvataja korralduste järgi liigutakse kas parema või vasaku käe suunas, tehakse liigutusi kas parema või vasaku käega jne. Võib olla ka laulumäng, näiteks «Lõbus mölder».

Õppemängu lõpus võib lasta neil lastel, kes mängu ajal parema ja vasaku poole eristamisel eksisid, mäng kokku panna. Seejuures lapsed ise suunavad üksteist aplikatsioonide mahavõtmisel: «Võta lilled paremal asetsevalt peenralt» jne.

Lõpuks tänab aednik lapsi abi eest. «LOOMADE VÕISTLUS» — kasutatakse ajaministete õpetamisel ja kinnistamisel. **Mängu eesmärk:** Kinnistada mõisteid *kiiresti, aeglaselt, enne, pärast, varem, hiljem*.

Vahendid: Igale lapsele täispuhutav loom, põrandale joonistada kriidiga võistlusrada: stardijoon ja finišijoon.

Mängu käik: Kasvataja teatab, et täna korraldame loomade võistluse. Teeme kindlaks, kes loomadest jookseb kiiresti, kes aeglaselt, kes jõuab lõpujoone ületada enne teisi, kes pärast teisi. Kasvataja on kohtunik, osa lapsi abistab loomi jooksmisel, teine osa abistab kohtunikku võistluste korraldamisel (jälgib võistlejaid). Korraga on jooksurajal kolm looma. Enne starti lepime kokku, milline loom selles jooksus on kõige kiirem, milline kõige aeglasem. Kõige kiirem loom peab jooksu lõpetama enne teisi, kõige aeglasem — pärast esimest kaht looma. Stardist ei tohi enne vastavat signaali väljuda jne.

Võistluse ajal peavad lapsed enne starti sõlmitud kokkulepetest rangeit kinni pidama. Abikohtunikud segavad võistluste käiku vahele ainult siis, kui esineb eelkokkulepete rikkumist.

Loomade jooksuvõistlusi korratakse seni, kuni kõik loomad on saanud võist-

lustest osa võtta. Lapsed võivad loomi omavahel vahetada.

Peakohunik teeb võistluste ajal märkmeid, mille alusel võistluste lõpul autasustatakse kõige täpsemini võistlusmäärusi täitnud loomi ja nende juhte.

«**MÄNGUASJADE KAUPLUSES**» — suuruse mõistete õpetamiseks ja kinnistamiseks.

Mängu eesmärk: Süvendada ja kinnistada mõisteid *pikk, lühike, kõrge, madal, kitsas, lai, paks, õhuke, suur, väike*.

Vahendid: mitmesugused mänguasjad ja esemed: autod, pallid, pliiaatsid, raamatud, klotsid jne. Kõik need on asetatud kaupluse imiteerimiseks riiulitele või laste ette põrandale.

Mängu käik: Kõigepealt selgitab kasvataja lastele mängu tingimusi. Meie kauplus ei ole mitte tavaline mänguasjade kauplus, vaid võlukauplus, sest siin oleme kõik müüjad ja samal ajal ka ostjad. Kauba eest raha ei maksa, küll aga tuleb soovitud mänguasja või eset osata õigesti kirjeldada. Ost toimub nii, et üks laps kirjeldab valjusti eset, mida ta kauplusest saada tahab, ütleb eseme nimetuse, selle värvuse ja veel ühe sõna selle eseme pikkuse, paksuse, suuruse, kõrguse või laiuse kohta. Eseme võtab kaupluseriulilt toodud kirjelduse järgi ära see laps, kelle nime ostja ütleb.

Mängu alustab kasvataja. Tema kui esimese ostja kõne olgu teistele ostjatele eeskujuks: «Tere! Palun mulle **kõige pikem** sinine pliiaats **keskmiselt** riiulilt. Aitäh! Nägemiseni.» Pliiaatsi võtab riiulilt see laps, kelle nimi öeldi ning annab selle ostjale. Ise jääb ta uueks ostjaks. Teised lapsed samal ajal kontrollivad, kas müüja toimib õigesti.

Et mängu haarata rohkem lapsi, võib rühmaruumis üles seada kaks või kolm kauplust.

Mängu lõpus asetavad ostjad oma kauba kastidesse nii, et kõige pikemad esemed satuksid ühte kasti, kõige paksemad teise jne.

Mängu ajal teeb kasvataja laste teadmiste ja oskuste kohta märkmeid. Mängu lõpus avaldatakse täpsematele müüjatele hea töö eest kiitust.

Kirjandus

1. Elementaarsete matemaatiliste kujutluste arendamise programm. «Käskkirjad ja juhendid koolieelsetele lasteasutustele». Tallinn, 1971.
2. Elementaarsete matemaatiliste kujutluste arendamisest koolieelses eas. Koost. A. Rohtla. Tallinn, 1972, lk. 33.
3. E. Noor, Hulga mõiste algklasside matemaatika lähtemõistena. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 8, lk. 671—675 ja nr. 9, lk. 758—759.
4. J. Piaget, Arvumõiste tekkimine lapsel. P. Keesi tõlge ja järelsõna. Tallinn, 1969, 55 lk.

**EESTI
PEDAGOOGIDE
SUHETEST NSV LIIDUGA
1920. — 1930. AASTAIL ***

Õ. ELANGO, K. MARTINSON

Näitust juhatas Vene NFSV Riikliku Kirjastuse lastekirjanduse osakonna juhataja dr. J. Meksin. Nagu too oma aruandes⁸ kiitvalt märkis, suudeti Eesti Õpetajate Liidu aktivistide ja mitmete koolinoorte energilisel kaasabil näitus kommerts-gümnaasiumi ruumides ühe päevaga üles seada. Isegi vene emigrantlik ajaleht «Vesti Dnja» pidi tunnistama, et näituse vastu tuntakse Tallinnas erakordselt suurt huvi ja et juba enne ametlikku avamist olnud ruumid vaatajaist tulvil. 21.—26. augustini, millal näitus Tallinnas avatud oli, käis seal päevas keskmiselt 500—600 inimest, neist umbes 25% kooliõpilased. Näituse ajal pidas dr. J. Meksin siinsete kultuuri- ja haridustegelaste palvel kaks loengut. Üks neist käsitles nõukogude lastekirjandust, teine muuseumi- ja näitusetöö metoodikat.⁹

Ajakiri «Olion» ning ajalehed «Vaba Maa» ja «Päevaleht» jagasid näitusele tunnustust. Eriti kiitvad olid viimases R. Kangro-Pooli kirjutised.¹⁰

Eesti Õpetajate Liidu teene nimetatud näituse küllakutsumisel paistab eriti silma, kui jälgime näituse mõju eesti lastekirjanduse arengule järgnevat aastail. Oma kirjas NSV Liidu peakonsulile Tallinnas 1934. a. septembris teatas Eesti Õpetajate Liit: «NSV Liidu lastekirjanduse näitus 1930. a. pedagoogilise nädala ajal Tallinnas vallutas otsekohe kõigi sümpaatia. Viimase nelja aasta kestel on eesti keeles ilmunud üle 40 nõukogude lasteraamatu. Sellega on Eesti Õpetajate Liit saanud tõhusalt kaasa aidata kahe naaberrahva lähenemisele.»¹¹

Suuri teeneid oli nõukogude lastekirjanduse tõlkimisel ja väljaandmisel pedagoog M. Küla-Nurmikul, kes oli tihedalt seotud Eesti Õpetajate Liiduga. Ühtaegu oli ta

⁸ NSVL Oktoobrirevolutsiooni ja Sotsialistliku Ülesehitustöö Riiklik Keskarhiiv, f. 5283, nim. 11, s.-ü. 103, l. 28—32.

⁹ Sealsamas, l. 30.

¹⁰ «Päevaleht», 22. august ja 31. august 1930; M. Laarmann, Vene lasteraamat. «Olion» 1930, nr. 10, lk. 16—19.

¹¹ NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5., s.-ü. 625, 1., 2.

* Algus «Nõukogude Koolis» 1974, nr. 2.

nõukogude lastekirjanduse innukas popula-riseerija eesti pedagoogide hulgas.

Kui lastekirjanduse muuseum (Moskvas) korraldas Suure Sotsialistliku Oktoobrirevoluutsiooni 20. aastapäeva puhul 1937. aastal lasteraamatute näituse, paluti sellest ka Ees-til osa võtta. Näitusele valiti 28 peamiselt Eesti Õpetajate Liidu initsiatiivil eesti keeles väljaantud nõukogude lasteraamatut.¹²

Nõukogude lastekirjanduse näitus Tallin-nas äratas huvi ka Nõukogude Liidu koge-muste vastu lasteraamatukogude töö organi-seerimisel. 1933. a. veebruaris esitas VOKS-i esindaja Moskvas Eesti haridustegelaste palve saada kirjandust lasteraamatukogude töö korraldamise kohta. Palve rahuldati.¹³

3. KODANLIKU EESTI PEDAGOOGIDE SOOV KÜLASTADA NÕUKOGUDE LIITU

Eesti ja NSV Liidu kultuurisuhetes 1920.—1930. aastatel etendasid suurt osa Eesti harilaste külaskäigud sotsialismimaale. Ar-vestades tolle aja poliitilisi olusid, ei olnud neid reise üle idapiiri sugugi vähe.

1933. a. märtsi algul teatas VOKS-i esin-daja J. Kljavin Moskvasse oma jutuajamisest Tallinna Pedagoogilise Muuseumi juhataja A. Jansoniga. Viimane oli VOKS-i esinda-jaga tihedais sidemeis. A. Janson sondeerin-ud pinda, kas VOKS saab osutada kaasabi väikese grupi eesti õpetajate ekskursiooniks sotsialismimaale. Grupi eesotsas pidanud olema A. Janson, kes oli juba varem kahel korral NSV Liidus käinud, ja Eesti Õpetajate Liidu esimees E. Martinson (E. Murdmaa).¹⁴ Moskvas vastati, et Eesti õpetajate ekskur-siooni organiseerimine oleks soovitav. Aval-dati lootust, et see võib kaasa aidata Eesti—NSV Liidu sõprusühingu asutamisele. VOKS oli valmis Eesti pedagoogide kultuurilise teenindamise NSV Liidus enda peale võtma.¹⁵ Sellest teatati otsekohe ka A. Jan-

¹² Sealsamas, s.-ü. 642, l. 31 ja 68.

¹³ Sealsamas, nim. 5, s.-ü. 610, l. 36, 56.

¹⁴ Sealsamas, l. 50.

¹⁵ Sealsamas, l. 62.

sonile, kes arvas, et ekskursioon saab võib-olla teoks juba eeloleval suvel või sügisel.¹⁶ Järgmise aasta novembri algul avaldas taas grupp eesti pedagooge soovi sõita küm-neks päevaks NSV Liitu. Ühtlasi teatati, et õpetajad ei suutvat sõidukuludeks üle 100 krooni isiku kohta välja panna. Teatades sellest Moskvasse, palus VOKS-i esindaja kaasabi ekskursiooni teostumisele.¹⁷

Aasta pärast saabus jälle VOKS-ile palve: 25—30 pedagoogi soovis sõita jõuluvahe-ajal NSV Liitu, eeskätt Leningradi. Nii NSV Liidu Välisasjade Rahvakomissariaat kui ka VOKS-i juhatuse suhtus eesti õpetajate küias-käigusse sooja poolehoiuga. VOKS taotles «Inturistilt» Eesti ekskursantidele sõidukulude alandamist 25% võrra.¹⁸

«Õpetajate Lehe» andmeil otsustanud 1935. a. suvel korraldada kahenädalase eks-kursiooni NSV Liitu ka Tartumaa Õpetajate Liidu juhatuse. Reisi peamine eesmärk olevat olnud tutvumine nõukogude koolioludega. Leningradi ja Moskva vaatamisväärsustega ning ka külallega. Sõidukulud olid üsna väiksed. «Odav reis on võimaldatud Nõuko-gude valitsuse otsusel, kes näeb heamee-lega Eesti õpetajaid oma külalistena,» öeldi artikli lõpus. Mingil põhjusel aga ekskur-siooniks siiski luba ei saadud.¹⁹

Ka 1937. a. mais avaldasid 8 eesti õpeta-jat soovi sõita NSV Liitu.²⁰

Võib oletada, et seesuguseid sooviaval-dusi oli teisi, kõik dokumendid pole säi-linud, või ei ole uurijate kätte sattunud. Märgime ka, et Eesti Õpetajate Liidu arhiivi pole kahjuks enam alles. Nii mitmedki Eesti pedagoogid võisid Nõukogudemaad külas-tada omaalgatuslikult või teiste organisat-sioonide kaudu. Ametlikest, organiseeritud ekskursioonidest NSV Liitu, mis tavaliselt toimusid VOKS-i kaudu, ei ole aga kahjuks

¹⁶ Sealsamas, l. 70.

¹⁷ Sealsamas, s.-ü. 611, l. 13.

¹⁸ Sealsamas, nim. 5, s.-ü. 623, l. 10, 15, 19, 36.

¹⁹ «Õpetajate Leht», 11. jaanuar 1935 ja 13. juunil 1935.

²⁰ NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5, s.-ü. 643, l. 87.

midagi teada. Kui toleaeagsed ajalehed kõnelesid meeleldi eesti teatri- ja kunstitegelaste ning kirjanike sõitudest Nõukogudemaale, siis pedagoogide reisisest üle piiri ei kirjutata isegi õpetajate väljaannete veergudel. Järeldus saab olla vaid üks — neid külaskäike ei toimunudki. Eesti Õpetajate Liidu omaaegne sekretär V. Horm selatas oma kirjutises seda sellega, et «suhtlemiseks idanaabri Nõukogude Liidu õpetajatega... võimalusi ei antud. Valitsus tegi selleks igati takistusi.»²¹ Ka Eesti Õpetajate Liidu kauaaegne esimees E. Martinson (E. Murdmaa) ei maini oma mälestuste mahukas käsikirjas NSV Liidus käimist.

Loomulikult kartsid kodanlikud võimud kommunistlike ideede levikut õpetajaskonnas, kelle kaudu oleksid need jõudnud noorsoo hulka. Oli ju paljude pedagoogide pahempoolne meelsus Eesti kodanlusele niigi kogu aeg pinnuks silmas. Nõukogude Liidu saavutuste ning sotsialismi ehitava rahva elu ja haridusega lähem tutvumine võis seda meelsust üksnes süvendada. See oli peamine põhjus, miks eesti pedagoogid ei pääsenud üle idapiiri. Osaliselt pidurdas seda ka eesti õpetajaskonna, eriti selle progressiivsema osa majanduslik kehvus.

4. KINNINE LOENG NÕUKOGUDEMAA HARIDUSELUST

Hoolimata sellest, et eesti pedagoogide isiklikud kontaktid nõukogude kolleegidega peaaegu puudusid, osati siiski saada üsna laialdast informatsiooni sotsialismimaa koolielust, hariduspoliitikast, pedagoogika saavutustest. 1933. a. õnnestus Õpetajate Liidul organiseerida isegi suurt huvi äratanud loeng nõukogude hariduse süsteemist ja kooli polütehnikseerimisest. Lugu algas selles, et detsembril algul 1932 pöördusid mõned silmapaistvad Eesti pedagoogid VOKS-i Tallinna esindaja poole ettepanekuga korraldada Eesti Õpetajate Liidus ni-

²¹ V. Horm, Eesti õpetajate organisatsioonid (1870—1940), lk. 189.

metatud loeng.²² Ilmselt oli sellise loengu korraldamise initsiaatoriks Tallinna Pedagoogilise Muuseumi direktor A. Janson.

J. Kljavin kirjutas eesti pedagoogide soovist Moskvasse VOKS-i keskusesse. Ta teatas, et lektori kohused on nõus enda peale võima tema abikaasa Zinaida Kljavin, kes oli varem töötanud Moskva 28. kooli õpetajana ning pedagoogina-instruktorina töökasvatuse alal. Moskvas telliti kohale vajalikke uusi materjale, diapositiive ja fotosid.²³ Et eesti õpetajaskond tundis loengu vastu erakordselt suurt huvi, oli kodanliku Eesti Haridusministeerium sunnitud andma loengu pidamiseks nõusoleku.²⁴ Ent samas tegid võimud otsuse — loeng olgu kinnine. Poliitilistel põhjustel, nagu seda motiveeriti. See näitab, kui suurt hirmu tundis kodanlus tõe ees sotsialismimaaast. Üksnes rangelt valitud publik, kelle lojaalsuses kodanliku korra suhtes ei olnud kahtlust, lubati erikutsete alusel saali. Loeng peeti 12. jaanuaril 1933. Tallinnas. Seda kuulasid Haridusministeeriumi ja Tallinna linna koolivalituse esindajad, tähtsamad pedagoogidest ühiskonnategelased, suuremate koolide juhatajad, ajalehtede ja ajakirjade toimetajad jt. ametiisikud, kokku rohkem kui 50 inimest. Loeng kestis poolteist tundi, sellele järgnesid arvukad küsimused. VOKS-i esindaja hinnangu järgi olnud loengul suur menu. Eesti Õpetajate Liidu ajakirja toimeetus palus luba loeng trükkis avaldada; üks eksemplar loengu tekstist anti üle Pedagoogilisele Muuseumile.²⁵

Raskusi oli loengu avaldamisega «Kasvatuse» veergudel. Lõpuks tegi Eesti Õpetajate Liit julge sammu: avaldas Z. Kljavini loengu ilma võimude loata. Nagu VOKS-i esindaja oma kirjas Moskvasse märgib, võidi vist üksnes selle tõttu ära trükkida V. I. Lenini ja K. Marxi tsitaadid hariduse eesmärkide ja polütehnikseerimise kohta.²⁶ Z. Klja-

²² NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5, s.-ü. 609, l. 50.

²³ NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5, s.-ü. 610, l. 93.

²⁴ Sealsamas, s.-ü. 609, l. 62; s.-ü. 610, l. 1.

²⁵ Sealsamas, s.-ü. 609, l. 9, 14, 19.

vini loeng ilmus «Kasvatuse» 2. numbris 1933. a. pealkirja all «Rahvahariduse süsteem ja kooli polütehnikasatsioon Nõukogude Venes».²⁷ Selles anti üksikasjaline ülevaade kogu nõukogude hariduspoliitika ja -süsteemi kujunemisest, eesmärkidest ja silmapaistvatest saavutustest. Loeng andis ühfilasi ammendava pildi nõukogude kooli kogemustest hariduse elule lähendamisel ning kooli polütehnikiseerimisel.

Kõne all oleva loengu avaldamine 1933. aastal Eesti Õpetajate Liidu häälekandjas oli suure tähtsusega sündmus. Esmakordselt anti eesti lugejatele põhjalik marksistlik-leninlik ülevaade sotsialismimaa hariduspoliitika eesmärkidest ja saavutustest ning koolisüsteemist.

Z. Kljavin oli ainukene nõukogude pedagoog, kes kodanliku korra päevil esines Eestis loenguga sotsialismimaa koolielust. Kuna nimetatud loeng ilmus fašismi ja reaktsiooni kõige ägedama pealetungi ajal, siis oli sellel eriti kaalukas poliitiline tähtsus. Eesti Õpetajate Liidu tegevus, mis oli seotud nimetatud loengu korraldamise ja avaldamisega ilma võimude loata, kajastas ilmekalt eesti demokraatliku haritlaskonna üldist võitlust reaktsiooni vastu tolleaegses kultuurielus.

5. TALLINNA PEDAGOOGILINE MUUSEUM — NÕUKOGUDE HARIDUSALASE KIRJANDUSE PEAMINE POPULARISEERIJAJA EESTIS

Tähtsam informatsiooniallikas, kust kodanliku Eesti õpetajaskond võis saada teateid Nõukogude Liidu, tema saavutuste, hariduselu ja pedagoogika kohta, oli trükisõna. 1930. aastatel kujunes nõukogude haridusalase kirjanduse kõige innukamaks populariseerijaks Tallinna Pedagoogiline Muuseum.

Pedagoogiline Muuseum asutati juba 1922. aastal Tallinna haridusnõukogu poolt. Põhikirja järgi oli muuseumi ülesandeks koolide ja haridusasutuste abistamine pedagoogilise

²⁶ Sealsamas, s.-ü. 610, l. 93.

²⁷ «Kasvatus» 1933, nr. 2, lk. 60—71.

raamatukogu ja õppevahendite kogu asustamisega. Muuseum omandas laenuasutuse ilme.²⁸ Ent Tallinna Pedagoogilise Muuseumi tegevus muutus märksa mitmekesisemaks. Ta organiseeris kursusi, loenguid ja näitusi, korraldas õpilastele praktikume ja ekskursioone.

1937/1938. aastal loendati Tallinna Pedagoogilise Muuseumi raamatukogus üle 11 400 köite.²⁹ Nende hulgas olid tähtsal kohal ka Nõukogudemaa haridusalane kirjandus ja ajakirjandus. Viimaste saamiseks oli muuseumil ja selle direktoril A. Jansonil loodud tihedad sidemed NSV Liidu vastavate asutustega, eriti aga VOKS-iga. Märgime siinkohal, et muuseumi direktori A. Jansonit juhtimisel tegutsenud ühingu «Töökool» raamatukauplus oli üks esimesi ja kaua aega ainuke raamatukauplus Eestis, kust oli võimalik vähesel määral tellida nõukogude kirjandust. Nimetatud kauplus oli NSV Liidu organisatsiooni «Международная книга» esinduseks Tallinnas.³⁰

See ei oleks sugugi liialdus, kui öelda, et Tallinna Pedagoogiline Muuseum oli 1930. aastatel varustatud peaaegu kogu nõukogude koolikirjandusega, enamiku pedagoogiliste ajakirjade ning tähtsamate haridusalaste teaduslike uurimustega. Uhes aruandes Moskvale 1933. aasta mai algul kirjeldas VOKS-i esindaja J. Kljavin nõukogude kirjanduse ulatuslikku kasutamist Pedagoogilise Muuseumi kaudu. Ta jutustas, et muuseumi suures lugemissaalis on nõukogude ajakirjad ja ajalehed lugejatele alati kättesaadavad. Seal on ka erilaud, kus on välja pandud uuem nõukogude pedagoogiline kirjandus, märkis J. Kljavin. Nõukogude haridusalast kirjandust, lisas VOKS-i esindaja, kasutavad peale õpetajate ka teised kultuuritegelased, samuti mitmed riiklikud asutused ja komisjonid, kes tegelevad pedagoogika ja hariduse küsimustega.³¹

Eesti Õpetajate Liit sai näiteks 1930. aas-

²⁸ TLA, f. 4139, nim. 1, s.-ü. 7, l. 89.

²⁹ Sealsamas, s.-ü. 22, l. 170.

³⁰ V. Horm, Eesti õpetajate organisatsioonid (1870—1940), lk. 189.

³¹ NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5, s.-ü. 610, l. 118.

tate algul VOKS-i kaudu regulaarselt ajakirju «За коммунистическое просвещение», «Советское искусство», ajalehti «Pravda» ja «Izvestija».³² 1933. a. hakati ajakirja «Коммунистическое просвещение» saama vahetusena «Õpetajate Lehe» eest. See praktika jätkus ka järgnevail aastail.³³ Nimetatud ajakiri oli tellitud ka «Kasvatuse» toimetusele.

1932. a. detsembris pöördus grupp pedagooge (ei ole teada kes) VOKS-i esindaja poole sooviga saada Nõukogude Liidust kirjandust lastesõimede ja nende töö korraldamise kohta. J. Kljavini sõnade järgi kavatsesid Eestis hakata üksikuid lastesõimi organiseerima NSV Liidu eeskuju järgi.³⁴ Lühikese aja pärast saabuski Moskvast komplekt raamatuid lastekaitsest, laste õigustest NSV Liidus jm. Osa sellest kirjandusest sai endale Tallinna Pedagoogiline Muuseum, osa saadeti teistesse Eesti linnadesse, kus nende vastu huvi tunti.³⁵

Suure osa pedagoogilisest kirjandusest sai Tallinna Pedagoogiline Muuseum Nõukogude Liidust vastastikuse vahetamise korras. See oli muuseumile soodus, sest summasid, eriti välisvaluutat, mida ta võis kulutada kirjanduse muretsemiseks, oli napilt. Vahetust alustati 1933. a. juunis. VOKS-i esindaja kirjutas Moskvasse, et Eesti Õpetajate Liit on pöördunud tema poole palvega kaasa aidata Nõukogude Liidus väljaantavate eestikeelsete õpperaamatute, kirjandusklassikute tõlgete ning samuti venekeelse pedagoogikakirjanduse saamiseks vahetuse korras.³⁶ Et eestikeelse õppekirjanduse peamine väljaandja NSV Liidus oli «Külvaja» kirjastus Leningradis, anti see soov sinna edasi.³⁷ Mõni aeg hiljem jõudiski komplekt Nõukogude Liidus väljaantud eestikeelseid kooliõpikuid Tallinna.³⁸ Jaanuaris 1934 võis VOKS-i esindaja Moskvasse teatada, et

³² Sealsamas, s.-ü. 609, l. 34.

³³ Sealsamas, s.-ü. 610, l. 159; s.-ü. 611, l. 45.

³⁴ Sealsamas, s.-ü. 609, l. 58.

³⁵ Sealsamas, s.-ü. 610, l. 3.

³⁶ Sealsamas, nim. 10, s.-ü. 570, l. 11.

³⁷ Sealsamas, l. 10.

³⁸ Sealsamas, nim. 5, s.-ü. 611, l. 13.

A. Janson sõnade järgi äratanud nõukogude eestikeelseid õpikuid Tallinnas suurt tähelepanu. Nimetatud õpikud oleval välja pandud Pedagoogilises Muuseumis erivitrini. Eriti huvitavat Eesti õpetajaskonda nõukogude õpperaamatute metodoloogiline külg.³⁹

Moskvast vastati VOKS-i esindajale Tallinna, et nõukogude pedagoogid tunnevad selle üle rahuldust, et nende õpperaamatud Eesti kolleegide seas huvi äratavad. Nõukogude haridustegelased palunud endile teatada silmapaistvamate eesti pedagoogide ja meetodikute nimesid, kes on valmis koostööks. Võib-olla on neil küsimusi, millele nõukogude eriteadlased võivad vastata. Ühtlasi paluti edasi anda, et nõukogude õpikute autorid-meetodikud tunnevad suurt huvi ka Eesti kolleegide töö vastu. Selleks sooviti saada Eesti kooliraamatuid.⁴⁰

Umbes samal ajal, 1934. aasta algul pöördusid nõukogude haridustegelased juba otse Tallinna Pedagoogilise Muuseumi poole ettepanekuga hakata regulaarselt vahetama õpperaamatuid. A. Janson vastas, et Pedagoogiline Muuseum on sellega meeleldi nõus.⁴¹ Juba aprilli algul 1934. aasta saadeti Tallinna Pedagoogilisele Muuseumile seeria uusi nõukogude keskkooliõpikuid. Kaaskirjas rõhutati, et Nõukogude Liidu haridustöötajad ootavad nüüd õpperaamatuid Eestist.⁴² Juunis läks saadeti Moskvastele, Tallinna Pedagoogiline Muuseum saatis nõukogude kolleegidele 85 õpikut — peaaegu kõik Eestis tarvitavad õpperaamatud.⁴³

1934. aasta novembris pöördus Tallinna Pedagoogiline Muuseum VOKS-i poole uue kirjaga. Selles paluti saada Nõukogude Liidus ilmunud koolieelikute ja algklasside õpikuid soome-ugri ning teistes väikerahvaste keeltes. Ühtlasi sooviti erialast kirjandust koolieelikute kasvatamise kohta. Nime-

³⁹ Sealsamas, l. 111.

⁴⁰ Sealsamas, leht 293.

⁴¹ NSVL ORKA, f. 5238, nim. 5, s.-ü. 611, l. 112.

⁴² Sealsamas, l. 82, 108.

⁴³ Sealsamas, l. 82.

⁴⁴ Sealsamas, l. 55, 56, 57 ja 78.

tatud raamatuid olevat tarvis erinäituse korraldamiseks Pedagoogilises Muuseumis. Kuu aega hiljem saabuski muuseumile suurem saadetis Nõukogude Liidust. See sisaldas kogu kirjala-, mari-, mäe-mari-, niidu-mari-, neenetsi-, voguli-, jakuudi-, korjaki-, sūrja- ja mustlaskeelseid aabitsaid ning esimese klassi lugemikke. Saadeti ka vene keele ja aritmeetika õpikuid ning metoodika-alast kirjandust koolieelikute õpetamise kohta.⁴⁴ Ilmselt kasutati osa saadud õpperaamatutest ära Tallinna Pedagoogilises Muuseumis 1934. aasta detsembri lõpul avatud erinäitusel «Töö algkooli esimeses klassis». Siin oli välja pandud peale venekeelsete 1. klassi õpperaamatute veel eesti-, soome-, läti-, leedu-, rootsi-, saksa- ja prantsuskeelseid õpikuid, samuti õppevahendeid ning õpilaste töid. Näitus oli avatud kaks kuud.⁴⁵

Et Pedagoogilisel Muuseumil oleks kergem oma järjekordseid tellimusi esitada, hakati falle saatma ka nõukogude õppe- ja pedagoogilise kirjanduse kirjastamise plaane.⁴⁶

Nüüd hakkas asja vastu huvi tundma ka kodanliku Eesti Haridusministeerium.⁴⁷ Õieti oli küll Haridusministeeriumil tekkinud VOKS-iga side juba 1933. aastal. Nimelt pöördus tolle aasta aprillis Haridusministeeriumi vene asjade sekretär J. Kljavini poole palvega muretseda Nõukogude Liidus väljaantud metoodilise kirjanduse ja joonistamisõpikute nimekiri. 17 nimetusest koosnev nimekiri saadeti Haridusministeeriumile.⁴⁸

Pätsi-Laidoneri kliki riigipööre 1934. aasta märtsis tekitas esialgu illusiooni fašismiohu edaspidisest taandumisest Eestis. Seda arvamust süvendas võimuletulnud kildkond avalikkuses muuhulgas ka sellega, et püüdis demonstreerida leebemat suhtumist kultuurisuhetesse NSV Liiduga. Näib, et analoogilised seisukohad levisid ka mõnede

progressiivsete eesti haridustegelaste keskel. Viimaste arvamusi kajastades tuli NSV Liidu esindus Tallinnas seisukohale, et näiteks Eesti Õpetajate Liidu häälekandjat «Kasvatus» on edaspidi võimalik kasutada Eesti lugejate informeerimiseks NSV Liidu saavutustest. Sellele juhtis VOKS-i keskuse tähelepanu NSV Liidu Välisasjade Rahvakomissariaat. Avaldati soovi, et VOKS organiseeriks NSV Liidu hariduselu käsitlevate materjalide saatmist Eestisse.⁴⁹

Kui VOKS seejärel sõlmis sidemed «Kasvatuse» toimetusega, hakatigi Moskvast Eesti pedagoogide häälekandja jaoks saatma mitmesuguseid materjale, nagu näiteks kirjaoskamatusse likvideerimise kohta NSV Liidus, laste kunstilisest kasvatamisest jms.⁵⁰

Ent tegelikult ei kujunenud olukord selliseks, nagu loodeti. Poliitiline situatsioon ei võimaldanud täiel määral realiseerida progressiivsete jõudude taotlusi. Et purustada õpetajate demokraatlike väljaastumiste organisatsioonilisi aluseid, püüti halvata Eesti Õpetajate Liidu tegevust.⁵¹ «Kasvatuse» riiklik toetamine lõpetati ning ajakirja olemasolu seisis üldse küsimärgi all. «Päevaleht» aga kurjustas, et «kooliõpetajate peres levinud pahempoolsus, isegi äärmine pahempoolsus, sotsialistlikke ja kommunistlikke ufoopiaid taotlev suund oli meil üldiselt tuntud fakt»⁵². Sellises olukorras, kus Eesti Õpetajate Liitu ja tema häälekandjaid lasti vaid armu pärast vaevu edasi tegutseda, ei saanud ka «Kasvatus» endale eriti palju lubada. See kajastus materjalide avaldamises NSV Liidu hariduselu kohta. Kui näiteks võrrelda aastaid 1930—1933 ja 1934—1940, selgub, et esimesel perioodil ilmus «Kasvatuse» veergudel neli üsna ulatuslikku nõukogude hariduselu tutvustavat artiklit

⁴⁹ Sealsamas, s.-ü. 611, l. 2.

⁵⁰ Sealsamas, nim. 5, s.-ü. 623, l. 84, 91, 100.

⁵¹ Põhjalikumalt on seda probleemi käsitletud Õ. Elango raamatus «Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis 1919—1940».

⁵² «Päevaleht», 19. veebruar 1935.

⁴⁴ Sealsamas, l. 9 ja 10.

⁴⁵ «Õpetajate Leht», 14. detsember 1934.

⁴⁶ NSVL ORKA, f. 5238, nim. 5, s.-ü. 611, l. 34.

⁴⁷ Sealsamas, s.-ü. 610, l. 76.

⁴⁸ Sealsamas, l. 103, 104.

(neist olid E. Oissari ja A. Oengo-Johanson'i kirjutised küll tendentslikud), siis aastail 1934—1940 ilmus vaid lühiinformatsiooni rubriigis «Välismaalt». Ja sedagi vaid kolmel aastal (1934, 1935 ja 1937). Sellega asi piirduski, «Kasvatust» ei võinud kaugemale enam minna. Samal ajal tuleb märkida, et «Õpetajate Lehe» veergudel avaldati mitmeid A. Janson'i artikleid NSV Liidu koolikorralduse kohta. A. Janson oli kuni 1935. aastani «Õpetajate Lehe» vastutav toimetaja, oma esimeses artiklis⁵³ kirjutas ta koolide ja õpilaste arvust ning hariduskulude kasvust Nõukogude Liidus (kusjuures allikana on märgitud «Times» 1933, nr. 940). Autor teeb järgmise kokkuvõtte: «Tahes või tahtmata kerkib võrdlus teiste maailma riikide ja Venemaa vahel: mujal koondatakse ja suletakse koolid — siin käib nende asutamise hiigeltempos; mujal piiratakse maa rahvale sissepääsu keskkoolidesse, siin võtab nende areng hoogu just maal; mujal kärbitakse summe koolide ülalpidamiseks, siin kasvavad nad iga aastaga...» Veel märkis A. Janson, et Nõukogude Liidus trükitakse õpperaamatuid 58 keeles, 1929. aasta koolinäitusel näinud ta ka mordvaakeelseid raamatuid aabitsast kuni populaarteaduslike raamatuteni. Teine ja kolmas kirjutis olid pühendatud NSV Liidu koolikorraldusele.⁵⁴

1935. aastal teatas «Õpetajate Leht», et ta alustab artiklite seeriat vähemusrhuvuste seisukorrast ja arengust Nõukogude Liidus, et iseloomustada Nõukogude rahvuspoliitikat, mille eesmärk on mahajäänud rahvuste majanduse ja kultuuri taseme tõstmine. Selle seeria esimene artikkel⁵⁵, mis sisaldas üldise sissejuhatus ja andmed Karjala kohta, jäi aga ka viimaseks. Nähtavasti andsid võimud

⁵³ A. Janson, Kool Venemaal. «Õpetajate Leht», 25. mai 1934.

⁵⁴ A. Janson, Vene koolikorraldus. «Õpetajate Leht», 8. juuni 1934; A. Janson, Koolikorraldus Nõukogude Venes. «Õpetajate Leht», 29. juuni 1934.

⁵⁵ Vähemusrhuvused Nõukogude Liidus. I. Karjala. «Õpetajate Leht», 3. mai 1935.

toimetusele mõista, et selliste artiklite avaldamine pole soovitatav.

Järgnevalt ilmus «Õpetajate Lehe» veergudel Nõukogude Liidu hariduselu kohta veel ainult üks artikkel⁵⁶ (ilmselt A. Janson'i sulest), mis kõneles õpetajate olukorrast. Siin räägiti nende palga tõstmisest, sanatooriumidest, puhkekodudest ja üldisest hariduskulude kasvust Nõukogude Liidus.

1939. aastal avaldas «Õpetajate Leht» ka A. Janson'i kirjutise Nõukogude Liidu lasteraamatute näituse kohta Tallinnas.⁵⁷ Näitus avati 2. mail 1939. a. Tallinna Kunstihoones. Seal oli eksponeeritud 400 lasteraamatut ja -ajakirja, peale selle laste graafikat ja joonistusi. Kirjandust oli 30 keeles, sealhulgas 6 eestikeelset raamatut.

6. SIDEMED NSV LIIDUGA LAIENEVAD

Kõigist raskustest ja keerdkäikudest hoolimata muutusid Eesti Õpetajate Liidu ning Tallinna Pedagoogilise Muuseumi sidemed Nõukogude Liiduga mitmekülgsemaks. Suhted sotsialismiga ei piirdunud enam üksnes sealt haridusala kirjanduse saamisega-vahetamisega.

1934. aastal tegi Leningradi Mäeinstituut Tallinna Pedagoogilise Muuseumile ettepaneku vahetada vastastikku mineraalide kollektsioone. Muuseum oli ettepanekuga otsekohe päri. Septembris läkitas Pedagoogiline Muuseum Leningradi kastifäie Eesti põlevkivi ja teisi siinsete mineraalide näidiseid. Leningradi Mäeinstituut saatis omakorda kollektsiooni Nõukogude Liidu mineraale. Juurde oli lisatud ka tänukirja Tallinna Pedagoogilise Muuseumile koostöö eest.⁵⁸ Seejärel saatis Tallinna Muuseum sõsarinstituudile Leningradis suure fotokol-

⁵⁶ A. J. Rahvahariduse seisukord tänapäeva Nõukogude Venes. Kuidas elab Nõukogude Vene õpetaja? «Õpetajate Leht», 28. mai 1937.

⁵⁷ A. J. Vene lasteraamatute näitus Tallinnas. «Õpetajate Leht», 5. mai 1939.

⁵⁸ NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5, s.-ü. 611, l. 1, 29, 33, 45, 72.

lektiooni Narva kosest ning Eesti põhjarannikust, vastu saadi eesti pedagooge huvitava kirjandust.⁵⁹ Mineraalide näidiseid vahetati Leningradi Mäeinstituudiga ka järgmisel, 1935. aastal.⁶⁰

1935. aasta mais palus Tallinna Pedagoogilise Muuseumi direktor A. Janson VOKS-i kaasabi ka sidemete loomiseks NSV Liidu pedagoogika uurimise instituutidega.⁶¹ Juba sama aasta sügisest algaski muuseumi kirjavahetus ühe Moskva instituudiga, kes hakkas Tallinna saatma oma tööplaanid ja teaduslikke aruandeid.⁶²

Sama aasta oktoobris tekkis Pedagoogilisel Muuseumil kontakt Moskva Revolutsioonimuuseumiga. Nimelt kinkis Tallinna Pedagoogiline Muuseum Revolutsioonimuuseumile seeria unikaalseid fotosid 1905. a. Moskva ülestõusu kohta.⁶³

Kultuurisuhteid Nõukogude asutustega peeti peamiselt VOKS-i kaudu. 1936. aasta aprillis sõlmis Eesti Õpetajate Liit aga sidemed veel teise keske organisatsiooniga — NSV Liidu Haridustöölise Liiduga. Sidemete loomisel naabermaade õpetajate organisatsioonide vahel oli vahendajaks VOKS. Viimase juhtkond rõhutas oma soovituskirjas NSV Liidu Haridustöölise Liidule, et Nõukogudema asutustel on vaja kasutada kõiki võimalusi kultuurisuhete tugevdamiseks Eesti õpetajaskonnaga. Otsuste kontaktide loomisel Eesti Õpetajate Liiduga, öeldi kirjas, on suur tähtsus.⁶⁴ NSV Liidu Haridustöölise Liit suhtus poolehoiduga koostöösse Eesti õpetajate organisatsiooniga. Tallinna saadeti sellekohane kiri koos NSV Liidu Haridustöölise Liidu büllETFääniga.⁶⁵

1936. aasta juulis kohtus A. Janson järjekordselt VOKS-i esindaja J. Kljaviniiga. Viimane teatas Moskvasse, et Tallinna Pedagoogilise Muuseumi direktor jutustanud oma

katseist organiseerida Eesti Raadios lastesaateid. Neis püüdnud ta kasutada ka NSV Liidu raadiosaateid. Selle töö paremaks korraldamiseks olevat A. Janson palunud saata endale vastavat erialast kirjandust NSV Liidust. Seda ta ka sai.⁶⁶

Eriti tuleb alla kriipsutada Pedagoogilise Muuseumi uutset tegevust — sotsialismimaa tutvustamist koolinoortele filmide ja diapositiivide vahendusel. Kui muuseum oli saanud NSV Liidust diapositiivide kataloogi,⁶⁷ telliti sealt seeria diapositiive. Viimased kujutasid peamiselt sotsialismimaa suurehitusi, uusi linnu, sovhoose, koole jm.⁶⁸ Neid oli võimalik koolides demonstreerida. 1935. a. mais paluti VOKS-i esindajat selgitada, kas oleks NSV Liidust võimalik tellida laste- ja õppefilme. A. Janson seadis nimelt oma eesmärgiks organiseerida Tallinnas laste- ja koolinoortekino.⁶⁹ Varsti saigi Pedagoogiline Muuseum oma käsutusse filmi Mitšurinist, mida Nõukogude saatkond lubas koolidele demonstreerida. Selle filmi vastu tunti huvi ka väljaspool Tallinna, nagu näitab Läänemaa koolinõuniku V. Altho kirja A. Jansonile, milles ta palub seda filmi kasutamiseks Haapsalu koolides.⁷⁰ Kuivõrd ulatuslik oli Pedagoogilise Muuseumi sellealane tegevus, sellest annab tunnistust J. Kljavini üks teade Moskvasse veebruari keskel 1937. Ta kirjutab, et A. Jansonil organiseeritud «lastekino», mis teenindab siinseid koole, on võitnud suure populaarsuse. Üheainsa kuu jooksul olevat vaadanud filme 10 000 koolinoort. Väga edukalt demonstreeritavat «lastekinos» nõukogude filme. A. Janson olevat palunud saata talle kõikvõimalikke informatsioonilisi materjale nõukogude lastekinode ja -filmide kohta. Varsti jõudiski soovitud saadetus Tallinna.⁷¹

⁵⁹ Sealsamas, s.-ü. 629, l. 97; s.-ü. 643, l. 79.

⁶⁰ Sealsamas, s.-ü. 643, l. 79.

⁶¹ TLA, f. 1139, nim. 1, s.-ü. 17, l. 68, 94.

⁶² NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5, s.-ü. 623, l. 149—150.

⁶³ TLA, f. 1139, nim. 1, s.-ü. 17, l. 165.

⁶⁴ NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5, s.-ü. 642, l. 117; s.-ü. 643, l. 56.

(Järgneb.)

⁵⁹ Sealsamas, l. 23.

⁶⁰ Sealsamas, s.-ü. 623, l. 22.

⁶¹ Sealsamas, l. 107, 149, 150.

⁶² Sealsamas, l. 72.

⁶³ Sealsamas, l. 22; s.-ü. 630, l. 10.

⁶⁴ Sealsamas, s.-ü. 625, l. 8.

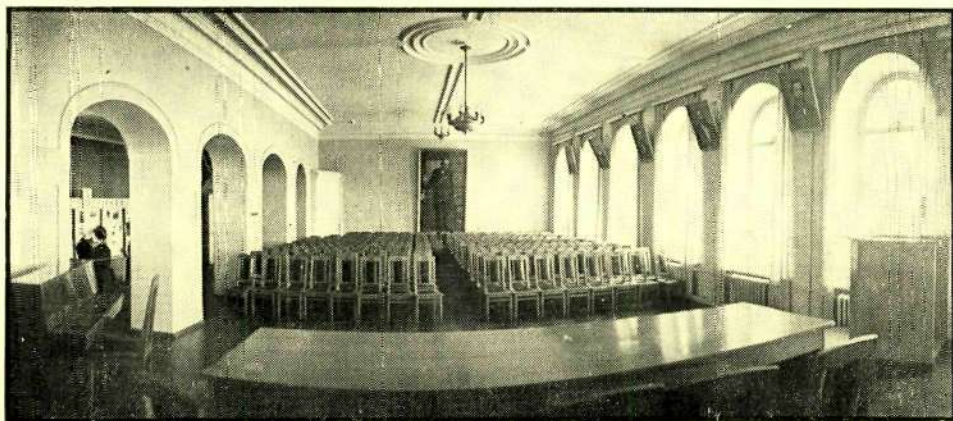
⁶⁵ Sealsamas, l. 9—11; vt. ka Tallinna Linna Arhiiv (TLA), f. 1139, nim. 1, s.-ü. 17, l. 68.

SISUKORD

265. Lenini lipu all.
268. H. Roosvee. Uued juhendid koolitöö planeerimiseks.
276. E. Noorkõiv. Eesti õpilasmaleva osa keskkooliõpilaste suves.
279. M. Rossmann. Kommunistlikud noored vajavad pedagoogide juhendamist.
283. H. Ojasild. Soovidest pioneermaleva koosseisu suhtes.
287. I. Unt. Õppeülesannete individualiseerimise mõju erinevatele õpilasarühmadele.
295. H. Mirka. Tööst nõrgematega nende mahajäämuse ennetamisel ja likvideerimisel.
300. M. Ambros. Kirjutamise õpefamine vasakukäelisele.
304. E. Riikojä. Ühte nägu, kuid eri tegu.
309. S. Öispuu. Eesti NSV ajaloo õpetamine NSV Liidu ajaloo üldkursuses.
314. O. Nilson. Mullastiku käsitlemine NSV Liidu füüsilise geograafia kursuses.
317. T. Lepiksaar. Alklasside õpilaste kunstilise loovuse mõju emotsionaalsele arengule.
323. H. Saarsoo. Mõningaid kokkuvõtteid matemaatika õpetamisest 6. klassis uue programmi järgi.
332. Э. Роовет. Разработка теории урока как один из актуальных проблем современной методики.
337. E. Noor, H. Rüütel. Ühest matemaatika lähtemõistete õpetamise ja mõõtmise katsest lasteaias.
344. O. Elango, K. Martinson. Eesti pedagoogide suhetest NSV Liiduga 1920.—1930. aastail.

ОГЛАВЛЕНИЕ

265. Под знаменем Ленина.
268. X. Роосвээ. Новые инструкции к планированию учебной работы.
276. Э. Нооркыйв. Роль эстонской дружины старшеклассников в организации летних каникул учащихся.
279. M. Россмэн. Комсомольцам нужна помощь педагогов.
283. X. Оясильд. Об отношении пионеров к составу пионерской дружины.
287. И. Унт. О влиянии индивидуализации учебных заданий на различные группы учащихся.
295. X. Мирка. О работе по предупреждению и ликвидации отставания учащихся.
300. M. Амброс. Обучение учащихся-левой письму.
304. Э. Рийкоя. Форма одинакова, а содержание разное.
309. С. Ёйспуу. Обучение истории Эстонской ССР в общем курсе истории СССР.
314. O. Нильсон. Изучение почвы в курсе физической географии СССР.
317. T. Лепиксаар. Влияние творчества учащихся начальных классов на их эмоциональное развитие.
323. X. Саарсоо. О результатах преподавания математики по новой программе в VI классе.
332. Э. Роовет. Разработка теории урока как одна из актуальных проблем современной методики.
337. Э. Ноор, X. Рюутель. Об эксперименте по обучению детей дошкольного возраста исходным математическим понятиям и об измерении результатов этого обучения.
344. Ы. Эланго, K. Мартинсон. О связях эстонских педагогов с Советским Союзом в 1920—1930 гг.



ULJANOVSK. V. I. LENINI NIMELISE KESKKOOLI AULA,
KUS VOLODJA ULJANOV SOORITAS KÜPSUSEKSAMID.



EESTI TÖÖRAHVA KOMMUUNI NIMELISE NARVA 2. KESKKOOLI
MUUSEUMIS ANNAB SELETUSI ÕPILASEST EKSKURSIONIJUHT.

VOLDEMAR MAASKI fotod.

2.4.74.

Рашид Исмаилов

74 - 330 а

